



**فعالية برنامج للتفكير السابر عبر منصة ZOOM
في التحيز المعرفي لدى طلاب جامعة الأزهر ذوي اضطراب
ما بعد صدمة جائحة كورونا**

إعداد

د/ أحمد غانم أحمد علي

**مدرس بقسم علم النفس التعليمي بكلية التربية بتفهننا الأشراف
جامعة الأزهر.**

فعالية برنامج للتفكير السابر عبر منصة ZOOM في التحيز المعرفي لدى طلاب جامعة الأزهر ذوي اضطراب ما بعد صدمة جائحة كورونا

أحمد غانم أحمد علي

قسم علم النفس التعليمي بكلية التربية بتفهننا الأشراف جامعة الأزهر.

الايمل: Aghqnem834@gmail.com

ملخص:

هدف البحث إلى خفض التحيز المعرفي لدى طلاب جامعة الأزهر ذوي اضطراب ما بعد صدمة جائحة كورونا من خلال برنامج للتفكير السابر عبر منصة ZOOM ، وتم استخدام المنهج التجريبي، حيث بلغ عدد عينة البحث الأساسية (٢٢) طالباً بالفرقة الأولى من بين طلاب كلية التربية بتفهننا الأشراف جامعة الأزهر، مقسمين إلى (١٣) طالباً بشعبة (اللغة الفرنسية) كمجموعة تجريبية، و (٩) طالباً بشعبة (الدراسات الإسلامية) كمجموعة ضابطة، وتم استخدام مقياس اضطراب ما بعد الصدمة وتمثلت أبعاده في (بعد صدمة حدوث الإصابة، والتكرار وإعادة الخبرة الصادمة، والتجنب، والاستثارة) وذلك لتشخيص العينة، ومقياس التحيز المعرفي وتمثلت أبعاده في (أحكام غير منطقية، والتوقعات الذاتية الشخصية وتشويه الإدراك الحسي والعجز النفسي) لطلبة الجامعة إعداد الباحث بالإضافة إلى برنامج للتفكير السابر عبر منصة ZOOM، والذي بلغ عدد جلساته (١٣) جلسة، مدة كل جلسة (٥٠) دقيقة، وتم استخدام اختبار (مان ويتني)، واختبار (ويلكوكسون)، وتوصلت النتائج إلى وجود فروق دالة إحصائياً بين متوسطي رتب درجات طلاب المجموعة التجريبية في القياسين القبلي والبعدي لأبعاد مقياس التحيز المعرفي وفي الدرجة الكلية لصالح القياس البعدي، ووجود فروق دالة إحصائياً بين متوسطي رتب درجات طلاب المجموعتين التجريبية والضابطة في القياس البعدي لأبعاد مقياس التحيز المعرفي وفي الدرجة الكلية لصالح المجموعة التجريبية.

الكلمات المفتاحية: التفكير السابر، التحيز المعرفي، اضطراب ما بعد الصدمة، طلاب الجامعة.



The Effectiveness of a Program for Probe Thinking via Zoom Platform on Cognitive Bias among University Students with Post-traumatic Stress Disorder (PTSD) during the Coronavirus Pandemic

Ahmad Ghanim Ahmed Ali

Instructional Psychology Departmet, Faculty of Education (Tafahna), Al Azhar University

Email. Aghqnem834@gmail.com

ABSTRACT:

This research aimed at reducing the cognitive bias among university students with Post-traumatic Stress Disorder (PTSD) during the coronavirus pandemic through a program for probe thinking via Zoom platform. The research used the experimental method. The sample consisted of (22) university students enrolled in the first year, College of Education in Tafahna Al-Ashraf, Al-Azhar University, and were divided into two groups: experimental (13 students enrolled in French Dept.) and control (9 students enrolled in Islamic Studies Dept.). For diagnosing the sample, the researcher utilized the PTSD scale whose dimensions were (injury shock, repetition and re-experiencing trauma, avoidance, and arousal). Also, the researcher prepared and utilized the cognitive bias scale whose dimensions were (illogical judgments, personal self-expectations, distortion of perceptual perception and psychological deficits) in addition to a program for probe thinking via Zoom platform, which reached (13) sessions, each session lasted (50) minutes. To analyze the data of the research, Mann-Whitney test and Wilcoxon test were used. The results revealed that there were statistically significant differences between the ranks mean scores of the experimental group students in the pre and post-tests of the total score of the cognitive bias and of each dimension separately in favor of the post-test. Also, there were statistically significant differences between the ranks mean scores of the experimental and control groups in the post-test of the total score of the cognitive bias and of each dimension separately in favor of the experimental group.

Keywords: Probe Thinking; Cognitive Bias; Post-traumatic Stress Disorder; University Students.

مقدمة البحث:

تعكس التحولات والأحداث المتتالية وما يصاحبها من تغيرات يومية في المجتمعات الأثر الكبير على الفرد والمجتمع، كما تسهم في صقل شخصية الأفراد وتكسيهم المهارات والخبرات المتعددة والمتنوعة، ومن الأحداث الخطيرة ذات التأثير الشديد في جميع الأفراد لاسيما في طلاب الجامعة في الآونة الأخيرة تفشي جائحة كورونا (COVID 19). وفي ظل هذه الأثناء يقع على طلاب الجامعة خصوصاً مهمة خطيرة هي مهمة التعامل مع تداعيات هذا الفيروس، ولهذا فإنهم في حاجة ماسة إلى مصادر للقوة تمكنهم من التعايش مع هذا الموقف الصعب، حيث يقعون بين شقي رحى (الخوف والقلق من المستقبل، والرغبة في إكمال التعليم، والتخرج) ومن ثم فهناك العديد من الأفكار التي تفرض نفسها على هؤلاء الأفراد في هذا الوقت ومن أهم هذه الأفكار التحيزات المعرفية Cognitive Biases.

ويعد اضطراب ما بعد الصدمة Post-traumatic Stress Disorder من أهم مواضيع البحث في علم النفس في الوقت الحاضر، وذلك نظراً للانتشار الواسع لهذه الاضطرابات ومسبباتها، وتزايد الاهتمام بها، حيث إن الضغوط التي يتعرض لها الفرد تؤثر في علاقته بنفسه وبالأخرين من حوله، وعلى اتجاهاته نحو مجتمعه، ونحو الحياة والمستقبل، كما تنطوي الحياة على أزمات وشدائد تستدعي حدوث اضطرابات ومشكلات تتطلب من الفرد مهارات معينة في التعامل معها، ومواجهتها والوقاية من تداعياتها. (عزب وجمال الدين ومحمد، ٢٠١٨، ص. ٤٥١)

ولهذا فإن اضطراب ما بعد الصدمة يظهر كرد فعل متأخر لأحداث صادمة وخطيرة ومفاجئة، وتحمل صفة التهديد، كما تسبب العديد من الاضطرابات والأعراض النفسية، كالخوف والقلق الشديد والانسحاب، وتختلف تلك الاضطرابات من فرد لآخر بحسب السمات الشخصية لكل فرد، وتؤثر هذه الأحداث الصادمة في الشخص نفسه مثل التعرض للعنف مثلاً، كما قد تؤثر في المجتمع ككل مثل الزلازل، والأعاصير، وانتشار الأوبئة، والحروب. (Valli, 2006, p. 65)

كما تؤثر اضطرابات ما بعد الصدمة أيضاً في التكيف النفسي والاجتماعي، حيث إنه كلما ارتفعت حدة الاضطراب كلما انخفض مستوى التكيف النفسي والاجتماعي لدى الفرد. (Gold, Casey, Keehn, Keehn, King, & Samper 2007, p. 75)

ويرى الباحث أنه نظراً لانتشار جائحة كورونا فقد زادت الأزمة وانتشرت الضغوط، وأصيب معظم الناس بالصدمة والخوف والهلع، حيث كثرت الإصابات والوفيات، ولم يترك الفيروس بلدة ولا نجعاً إلا وانتشر فيه، وأصبح لزاماً على العملية التعليمية أن تتماشى مع متغيرات العصر، فكان لابد من إعداد برنامج للحد من تداعيات اضطراب ما بعد الصدمة أثناء تفشي جائحة كورونا.

ومن أهم تلك التداعيات التحيز المعرفي لدى ذوي اضطراب ما بعد الصدمة، حيث يستخدم الفرد مجموعة من الاستراتيجيات والإجراءات التوجيهية للتفاعل مع البيئة المحيطة التي تمكنه من اكتساب المعرفة وتنظيمها، والتي تكون نافعة في معظم الأوقات، إلا أنها عرضة للخطأ في أوقات أخرى، وتسمى هذه الأخطاء التي يقع فيها الفرد بالتحيزات المعرفية والتي تنجم بشكل عام في حال وجود خيارين متنافسين وغير متكافئين في قيمتهما الانفعالية

فقط، ولا تؤثر تلك التحيزات المعرفية في قدرة الفرد على معالجة المعلومات، وإنما تنحرف عملية التجهيز كثيراً في تقييم المعلومات، وإصدار الأحكام حول المثيرات الذي قد تقود إلى تشوه الإدراك، والتفسيرات غير المنطقية، أو ما يعرف بشكل أوسع باللاعقلانية (Irrationality). (Van der Gaag, Schütz, ten Napel, Landa, Delespaul, Bak & de Hert, 2013, p. 64)

وتحدث التحيزات المعرفية من خلال ارتباط تمثيل السلوك وذاكرة المعاني طويلة الأمد؛ حيث تكون الارتباطات بين سلوك ما وبعض المثيرات أقصر منها مع مثيرات أخرى، وأن هذا الارتباط الذي ينشأ في المراحل الأولى من ممارسة السلوك يتم تقويته مع الممارسة المتكررة لهذا السلوك، وقد ترتبط التحيزات المعرفية لدى الفرد بالدافعية بحيث تكون لديه نزعة لتشكيل وتبني معتقدات تخدم حاجات الفرد ورغباته، وقد تكون ذات طابع معرفي، بحيث يلجأ الفرد إلى استخدام طرق لا عقلانية في تفسير الأحداث والتنبؤ بها، حيث تعمل تلك الطرق على توجيه انتباه الفرد نحو بعض أنواع المعلومات والفرضيات، والتقليل من أهمية معلومات وفرضيات أخرى، أو تجاهلها مع أنها قد تكون أساسية لتفسير الموقف والتنبؤ به. (McCusker, 2001, p. 47)

وتفترض النظريات المعرفية أن التحيزات المعرفية السلبية أو النزعة السلبية لمعالجة المعلومات القادمة من البيئة تؤدي دوراً بارزاً في ظهور أعراض كثيرة من الاضطرابات النفسية واستمرارها، كالقلق الشديد، والاكتئاب، كما تؤكد هذه النظريات على أن التحيزات المعرفية تزيد من تكرار الأفكار السلبية، وشدها، ونوعيتها، والذي بدوره يؤثر سلباً في الانفعالات والأعراض المصاحبة لبعض الاضطرابات النفسية. (Chan, Ho, Tedeschi & Leung, 2011, p. 544)

كما ترتبط التحيزات المعرفية بعدد كبير جداً من الاضطرابات النفسية أهمها، القلق الشديد، والاكتئاب، والرهاب الاجتماعي، والعدوان، والذهان، والإدمان، والوساوس القهرية، والسلوكيات القسرية، والخوف المرضي، واضطراب ما بعد الصدمة. (Reid, Salmon & Lovibond, 2006, p. 532; Garety, Bebbington, Fowler, Freeman & Kuipers, 2007, p. 1377; Bastiaens, Claes, Smits, De Wachter, van der Gaag, & De Hert, 2013, p. 310)

ويحتاج الطالب الذي يعاني من التحيزات المعرفية إلى طرق متنوعة لمعالجة التفكير لديه، حيث إن الطرق التقليدية لم تعد تجدي مع هؤلاء الطلاب، وخاصة طلاب الجامعة، حيث يحتاج هؤلاء الطلاب إلى ممارسة أنماط التفكير التي تتطلب عمليات ذهنية راقية مثل: الانتباه والإدراك والتنظيم واستدعاء الخبرات السابقة وربطها بالخبرات الجديدة، من خلال ترميز الخبرة الجديدة وتسجيلها ودمجها مع الخبرات السابقة، وتخزينها ثم استدعائها عند الحاجة أو الاستفادة منها في مواجهة الخبرات الجديدة، وهو ما يطلق عليه التفكير السابر (Probe Thinking). (إبراهيم، ٢٠١١، ص. ٧)

حيث إن التفكير السابر يعد أحد مهارات التفكير العليا التي تتضمن استخدام العمليات العقلية المعقدة والتي تعين على تفسير وتحليل المعلومات ومعالجتها للإجابة عن

سؤال أو حل مشكلة ما، تلك المشكلة التي لا يمكن حلها باستخدام مهارات التفكير الدنيا، وحتى يتمكن الطالب من ممارسة التفكير السابر لابد أن يتحرر من قيود الرتابة التي لازمت العملية التربوية، ويتخلص من عملية التلقين، التي أصبحت أسلوباً ومنهجاً تربوياً، ووجود معلم يؤمن بأهمية التفكير السابر وباستراتيجياته، لما يتميز به من قدرة على إخراج كوامن المتعلم، والوصول إلى غور أفكاره، وإخراجها من أعماقه. (السبعواوي والجرجري، ٢٠١٢، ص. ٤٨٥-٤٨٧).

ومن ثم فإنه ينبغي استخدام مداخل تربوية تهدف إلى تحويل المتعلم من متلقى سلمي إلى مشارك إيجابي له دور فاعل ونشط في الحياة، وهذا ما يهدف إليه التفكير السابر، الذي يجعل لصاحبه أهمية بين أفراد مجتمعه، حيث يشار إليه بسداد الرأي، وفصاحة التفكير.

مشكلة الدراسة:

نبعت مشكلة البحث من خلال ما لاحظته الباحث أثناء محاضراته لطلاب كلية التربية بالدقهلية جامعة الأزهر، حيث لاحظ الباحث أن العديد من الطلاب قد أصيبوا بصدمة جائحة كورونا، وأن هؤلاء الطلاب يصدرن افتراضات تلقائية سريعة بناءً على معلومات ناقصة، ويعالجون المعلومات في ضوء المعارف والخبرات التي يمتلكونها، ولا يرغبون في معرفة ما يختلف مع آرائهم أو يعارضها، مما يجعلهم يصدرن أحكاماً خاطئة، ويبدون آراءً غير دقيقة وتفسيرات غير عقلانية، وبعيدة عن المنطق، ويصدرن أحكاماً تتفق مع رغباتهم وآرائهم فقط، ويقتنعون بصحتها حتى لو كانت خاطئة، بل ويدافعون عنها، وهو ما يطلق (التحيزات المعرفية).

ومن ثم قام الباحث بدراسة استطلاعية للتعرف على مدى ارتباط التحيزات المعرفية باضطراب ما بعد صدمة جائحة كورونا، حيث طبق الباحث مقياسين أحدهما للتحيزات المعرفية وعدد مواقفه (١٠) ومواقف، والثاني لاضطراب ما بعد الصدمة وعدد عباراته (١٢) عبارة. وذلك على عينة بلغت (١٥) طالباً من طلاب الفرقة الأولى بكلية التربية بالدقهلية جامعة الأزهر الذين تعرضوا لصدمة جائحة كورونا، وتوصلت النتائج إلى أن متوسط الطلاب على مقياس التحيزات المعرفية بلغ (٢٨,٨) وانحراف معياري قدره (٢,٩٥)، بينما جاء متوسط نفس الطلاب على مقياس اضطراب ما بعد الصدمة (٢٣,٤). وانحراف معياري قدره (٢,٣٢)، وجاء معامل الارتباط بين المقياسين (٠,٩١٨) وهو ارتباط مرتفع موجب دال احصائياً عند مستوى دلالة (٠,٠١) مما يشير إلى وجود ارتباط دال موجب مرتفع بين اضطراب ما بعد الصدمة والتحيزات المعرفية.

كما أشارت الدراسات السابقة إلى أن الإصابة بالاضطرابات والحوادث والأمراض، يؤدي إلى الإصابة بالتحيزات المعرفية مثل دراسات: (التميمي، ٢٠١٥؛ والشهائي، ٢٠١٨)؛ (Gardenier & Resnik, 2002; Wilke, & Mata, 2012)، كما أشارت نتائج تلك الدراسات إلى أن الأفراد الذين يتعرضون لاضطراب ما بعد الصدمة يعالجون المعلومات بطريقة خاطئة، ويتصرفون بناءً على قناعاتهم، ولا يقتنعون بأراء الآخرين بسهولة، ويرون أن آرائهم وأفكارهم هي الصحيحة، ويفكرون بصورة متحيزة.

كما أن طلاب الجامعة يكتسبون كماً هائلاً من المعلومات والمعارف من خلال المواقف والخبرات الحياتية واليومية التي يمرون بها، فضلاً عما تقدمه المؤسسات التعليمية المختلفة،

وهذا بدوره يولد مخزوناً معرفياً يمكنهم من التعامل مع المحيط الخارجي في البيئة. وهذه المعرفة المخزنة لا تكون خالية من السلبيات والعيوب مما يجعلهم أكثر عرضة للانحراف عن المسار الصحيح مما يؤدي إلى عدم قدرة الطلاب على اتخاذ القرارات والأحكام السليمة وبالتالي يؤدي إلى عائق فكري يدعى بالتحيز المعرفي، واتخاذ قرارات خاطئة مستندة إلى الظن والاحتمالية. (Gardenier & Resnik, 2002, p. 11)

وبشكل أكثر تحديداً فإن الأفراد الذين يعانون من التحيزات المعرفية يميلون إلى تفسير المعلومات الغامضة بأنها تهديد، ولديهم صورة سلبية عن ذواتهم، ولديهم تفسيرات تحيزية سلبية للمصادر الخارجية للمعلومات، ومعالجة المعلومات بشكل سلبي، ومن ثم فإن التحيزات المعرفية يكون لها انعكاسات سلبية خطيرة على الفرد والمجتمع. ولهذا فلا بد من التدخل للحد منها ومعالجتها. (Wang, Jusup, Shi, Lee, Iwasa & Boccaletti, 2018; Halpern, Truog & Miller, 2020)

ومن ثم يتضح خطورة التحيز المعرفي، ومدى الحاجة إلى التدخل السريع لعلاجها أو الحد منه، واستخدام مداخل حديثة لتعديل المعلومات والمعارف لدى الشخص، والتغلب على التحيزات المعرفية، وذلك من خلال أحد المداخل التي تساعد الطالب على أن يحكم عقله، ويتروى في إصدار الأحكام، ولا يبني أحكامه وقراراته على معارف مغلوطة، وإنما يبنينا على تفكير منطقي سليم، وهو ما يتوافق في التفكير السابر.

حيث أشار بحث مكي وقلندر (٢٠١٢) إلى مدى إسهام التفكير السابر في النجاح الاجتماعي والأكاديمي للطلاب، وارتباطه بحل المشكلات، وطرح التساؤلات، والبحث عن الإجابة، والنشاط في البحث عنها، وأن هناك علاقة ارتباطية موجبة بين التفكير السابر ومفهوم الذات الإيجابي لدى طلاب الجامعة، ومن ثم اوصت بالاهتمام بالتفكير السابر في العملية التعليمية كونه من المتغيرات المهمة المسئولة عن التفوق والنجاح.

كما أوصى بحث الشمري والكناني (٢٠١٨) بتدريب طلاب الجامعة خصوصاً على التفكير السابر، وضرورة دمج أنشطة في المناهج الدراسية تشجع على ممارسته، حيث يزيد التفكير السابر من قيمة الفرد من خلال إعطائه الأهمية لممارسة عملياته الذهنية وزيادة خبراته المترتبة على التفاعل بين المعلومات داخل بنيته المعرفية، كما يجعل من التعلم عملية ممتعة، وحيوية، ونشطة، وفعالة.

ومن ثم أجرى الباحث هذا البحث للتعرف على فعالية برنامج للتفكير السابر عبر منصة ZOOM في التحيز المعرفي لدى طلاب جامعة الأزهر ذوي اضطراب ما بعد صدمة جائحة كورونا.

ومن ثم يمكن صياغة مشكلة البحث في السؤال الرئيس التالي:

- ما فعالية برنامج للتفكير السابر عبر منصة ZOOM في التحيز المعرفي لدى طلاب جامعة الأزهر ذوي اضطراب ما بعد صدمة جائحة كورونا؟
- ويتفرع من هذا السؤال الرئيس الأسئلة الفرعية التالية:

- هل توجد فروق بين متوسطي رتب درجات طلاب المجموعتين التجريبية والضابطة في أبعاد مقياس التحيز المعرفي والدرجة الكلية في التطبيق البعدي؟

- هل توجد فروق بين متوسطي رتب درجات طلاب المجموعة التجريبية في أبعاد مقياس التحيز المعرفي والدرجة الكلية في التطبيقين القبلي والبعدي؟

هدف البحث:

يتمثل الهدف الرئيس للبحث الحالي في خفض حدة التحيز المعرفي لدى طلاب كلية التربية بالدقهلية جامعة الأزهر ذوي اضطراب ما بعد صدمة جائحة كورونا من خلال برنامج للتفكير السابر عبر منصة ZOOM

أهمية البحث:

أولاً: الأهمية النظرية:

تحدد أهمية البحث النظرية فيما يلي:

- يعتبر البحث الحالي استجابة للاتجاهات العالمية الحديثة حيث يهتم بإحدى النتائج المترتبة على انتشار جائحة كورونا باعتبارها موضوع عالمي، وهو اضطراب ما بعد الصدمة، كما يعد هذا البحث إضافة جديدة لإثراء البحوث حول التفكير السابر والتحيز المعرفي وخاصة في مرحلة التعليم الجامعي، والاستفادة من التكنولوجيا الحديثة وتطبيقها في مجال التعلم.
- يهتم بدراسة التحيز المعرفي الذي يعد من الموضوعات الحديثة نسبياً على الساحتين العربية والأجنبية، لدى مرحلة الجامعة باعتبارها من أهم المراحل لما لها من تأثير في حياة الفرد من خلال صقل شخصيته وتهذيبها.
- فتح المجال أمام دراسات وبحوث مستقبلية في التفكير السابر والتحيز المعرفي.
- يعد البحث الحالي استجابة ما تنادي به نظريات التعلم الحديثة من ضرورة أن يصبح التعلم ذو معنى، وأن يتم التحرر من قيود الرتابة والتخلص من عملية التلقين من خلال استخدام التفكير السابر.
- يقدم البحث دليلاً نظرياً على العلاقة بين التحيزات المعرفية واضطراب ما بعد الصدمة لدى طلاب الجامعة.

ثانياً من الناحية التطبيقية:

تحدد أهمية البحث التطبيقية فيما يلي:

- توجيه أعضاء هيئة التدريس إلى تطبيق التكنولوجيا الحديثة في العملية التعليمية من خلال استخدام برنامج زوم Zoom

- توجيه نظر أعضاء هيئة التدريس إلى الاهتمام بالتفكير السابر لدى طلابهم، ومراعاة أن تتضمن الأنشطة الجامعية إجراءات تشجع الطلاب على التحرر من التقيد وتمكنهم من التحرر من التحيزات المعرفية.
- تقديم مقياسين لمتغيرات البحث الحالي (التحيز المعرفي، واضطراب ما بعد صدمة جائحة كورونا)، والتحقق من صدقهما وثباتهما، بحيث يمكن الاستفادة منهما في دراسات مستقبلية.
- قد تسهم ما يسفر عنه البحث الحالي من نتائج في مساعدة أعضاء هيئة التدريس على إيجاد حلول للتغلب على المشكلات التي تواجه طلابهم أثناء التعلم، والتي تعد التحيزات المعرفية من أهمها وأخطرها.

مصطلحات البحث:

التفكير السابر: Probe Thinking

يعرفه الباحث بأنه عبارة عن: نمط من أنماط التفكير يتعدى النظرة السطحية للأمور، حيث يمارس فيه الطلاب عمليات عقلية عليا وراقية مثل الانتباه والإدراك والتنظيم واستدعاء الخبرات المخزنة في البنية المعرفية وربطها بالخبرات الجديدة، وترميزها ودمجها، ثم استدعائها في الوقت المناسب، مع رغبة قوية لديه في البحث عن حلول، والتوصل إلى نتائج جديدة لم تكن معروفة سابقاً لديه.

ويعرف الباحث (برنامج للتفكير السابر عبر منصة Zoom) بأنه عبارة عن مجموعة من الجلسات التي أعدّها الباحث (١٣) جلسة، والتي يتم تنفيذها عبر منصة زوم (Zoom) والتي تتضمن تدريب طلاب كلية التربية بالدقهلية جامعة الأزهر ذوي اضطراب ما بعد صدمة جائحة كورونا على مهارات التفكير السابر المتضمنة في: مهارة استيعاب المفاهيم وتشمل المهارات الفرعية (التعداد والتذكر، والتصنيف، والتسمية والتبويب)، ومهارة تفسير المعلومات وتشمل المهارات الفرعية (تحديد العلاقات الرئيسة بين الأشياء الملاحظة، واكتشاف علاقات جديدة، والوصول إلى الاستدلالات)، ومهارة تطبيق المبادئ وتشمل المهارات الفرعية (صياغة الفرضيات، والتنبؤ، والتعميم واكتشاف الظواهر غير المألوفة)، ويعرض ملحق (١) جلسات البرنامج.

التحيز المعرفي: Cognitive Bias

يعرفه الباحث بأنه: عبارة عن أحكام خاطئة، وتفكير لامنطقي (لاعقلاني)، وخطأ في اتخاذ القرارات، والتوقعات الذاتية المتحيزة ذاتياً، والتفسير السلبي والخاطئ للمواقف والأحداث، والعجز النفسي عن وضع الخطط واتخاذ القرارات والأحكام، يصيب الطلاب نتيجة أخطاء الذاكرة، والممارسات غير المناسبة لعمليات الاستدلال العقلي، والمعالجة غير المنطقية للمعلومات، ومحدودية الإدراك المعرفي، والدافعية، وطرق التكيف مع البيئة. ويقاس التحيز المعرفي إجرائياً بدرجات الطلاب التي يحصلون عليها نتيجة استجاباتهم على عبارات مقياس التحيز المعرفي.

اضطراب ما بعد الصدمة: Post-traumatic Stress Disorder

يعرفه الباحث بأنه عبارة عن: فئة من الاضطرابات الجسمية والانفعالية والاجتماعية الناتجة عن خبرة مؤلمة متعلقة بالتعرض للصدمة التي تسبب للفرد الخوف والرعب والعجز، وعدم الأمان، سواءً في نفسه أو أحد أقاربه، يعاني الفرد بعدها من الشعور بإعادة الحدث الصدمي، وتجنب الأشخاص والأماكن والأفكار والذكريات والمشاعر المصاحبة للصدمة، والاستثارة المفرطة. ويقاس إجرائياً بالدرجة التي يحصل عليها الطلاب نتيجة استجابتهم على عبارات مقياس اضطراب ما بعد الصدمة.

محددات البحث:

- الحد البشري: طلاب كلية التربية جامعة الأزهر بالدقهلية ذوي اضطراب ما بعد صدمة جائحة كورونا.
- الحد الزمني: خلال العام الدراسي ٢٠٢٠/٢٠٢١ م.
- الحد المكاني: كلية التربية بالدقهلية جامعة الأزهر.
- الحد الموضوعي: ويشمل متغيرات البحث المتمثلة في التفكير السابر والتحيز المعرفي.

الإطار النظري:

أولاً: المفاهيم النظرية:

أ- التفكير السابر:

التفكير السابر عبارة عن عملية عقلية يستطيع الفرد من خلالها معالجة المعلومات بطريقة راقية، والتعامل معها بطريقة نشطة، والاستفادة منها في المواقف الحياتية، وللتفكير السابر مستوى عال من العمليات الذهنية ومحتوى قيّم من المعارف فهو ليس كالتفكير البسيط أو التفكير السطحي الذي لا يحتاج إلى مستوى معقد من العمليات الذهنية أو إلى مستوى ذهني معرفي عميق، حيث يتطلب عمليات ذهنية معقدة وراقية كالانتباه والإدراك والتنظيم، وتذكر الخبرات المخزنة وربط قديمها بجديدها. (عبد العزيز، ٢٠٠٩، ص. ١٣٢)

كما يعد التفكير السابر أحد أنماط التفكير التي تتطلب عمليات ذهنية معقدة وراقية مثل الانتباه والإدراك والتنظيم واستدعاء الخبرات المخزنة في بنيته المعرفية وربطها بالخبرات الجديدة، من خلال ترميز الخبرة وتسجيلها حتى تتماشى مع الخبرات السابقة ودمجها وتخزينها، ثم استدعائها وقت الحاجة إليها، أو نقلها عند مواجهة خبرة جديدة. (إبراهيم، ٢٠١١، ص. ٧)

كما يعد التفكير السابر أحد مهارات التفكير العليا التي تتضمن استخدام العمليات العقلية المعقدة والتي تتطلب بدورها تفسير وتحليل المعلومات ومعالجتها للإجابة على سؤال ما أو حل مشكلة معينة، لا يمكن حلها باستخدام مهارات التفكير الدنيا، وإصدار أحكام،

وإعطاء آراء، واستخدام محكات متعددة للوصول على نتيجة. (السبعواوي والجرجري، ٢٠١٢، ص. ٤٨٥)

كما يعرف التفكير السابر بأنه: نشاط عقلي مركب وهاذف توجهه رغبة قوية في البحث عن حلول، والتوصل إلى نتائج جديدة لم تكن معروفة سابقاً، حيث يتميز بالشمولية والتعقيد، ويعتمد على استحضار الخبرات السابقة وربطها مع الخبرات الجديدة لتشكل حالة ذهنية جديدة. (الشمري والكناني، ٢٠١٨، ص. ١٢٠)

ومن خلال ما سبق يتضح أن التفكير السابر عبارة عن نمط من أنماط التفكير الذي يختص بممارسة عمليات عقلية عليا، كما يتضح أن معظم التعريفات تركز على الربط بين المعلومات المخزنة في البنية المعرفية للفرد والمعلومات الجديدة، وتخزينها وإعادة ترميزها واستدعائها في المواقف الجديدة، ولهذا يعرف الباحث التفكير السابر بأنه: نمط من أنماط التفكير يتطلب ممارسة عمليات عقلية عليا وراقية مثل الانتباه والإدراك والتنظيم واستدعاء الخبرات المخزنة في البنية المعرفية وربطها بالخبرات الجديدة، وترميزها ودمجها، ثم استدعائها في الوقت المناسب، مع رغبة قوية في البحث عن حلول، والتوصل إلى نتائج جديدة لم تكن معروفة سابقاً.

أهمية التفكير السابر:

يمكن تلخيص أهمية التفكير السابر فيما يلي:

- التفكير السابر عبارة عن عملية عقلية راقية تساعد الطالب على الاستفادة من المحتوى التعليمي من أجل تطوير معارفه وخبراته وأفكاره.
- تساعد الطالب على توليد أفكار جديدة يخضعها للتحليل من أجل تحسين أدائه للوصول إلى الإبداع.
- له أثر في تنمية الجانب العقلي عن طريق ما يكتسبه الطالب من معارف جديدة، ومن خلال ما يطوره من منهجية في التفكير والبحث.
- يغرس في نفس الطالب عدداً من مهارات التفكير العليا أهمها التحليل والتنظيم.
- يساعد الطالب على ربط المعلومات الجديدة بالخبرات المخزنة في خبرته المعرفية، ومن ثم يستطيع تعديل بناءه المعرفي.
- يكتسب الطالب من خلاله مهارات البحث عن المعرفة وتنظيمها وتصنيفها في جداول استرجاعية ملائمة.
- يتمكن الطالب من الوصول إلى تعميمات وتنبؤات. (يونس، ٢٠١٥، ص. ٥١)
- يزيد التفكير السابر من قيمة الإنسان.

- يساهم التفكير السابر في إعادة النظر إلى الطالب (كونه فرداً سلبياً منسحباً متلقياً للمعرفة التي تقدم). (سعدي وظاهر، ٢٠١٨، ص. ٩٣٠).

كما يرى الباحث أن التفكير السابر له أهمية بالغة خاصة في العملية التعليمية في ظل التوجه العالمي للتحرر من سلبية المتعلم واعتماده على التلقين والتلقي من المتعلم، والتحول إلى إيجابيته ومشاركته، وممارسة عمليات عقلية عليا، كما أنه من الممكن توظيف المحتوى الدراسي في تفعيل التفكير السابر، من خلال تغيير النظرة التقليدية إليه على أنه يجب حفظه واسترجاعه في الامتحانات إلى كونه آلية للتفكير، وممارسة عمليات عقلية عليا، والتحليل، والإدراك، وربط الخبرات بعضها ببعض، بالشكل الذي يكون له دور في تنمية معظم جوانب المتعلم العقلية والانفعالية والاجتماعية.

خصائص التفكير السابر:

تتمثل خصائص التفكير السابر فيما يلي:

- التركيز والدقة المتناهية واستعمال التحليل، والتفسير المنطقي.
 - استخراج النتائج من معلومات غير كافية.
 - يحتاج الفرد إلى استرجاع المعلومات بصورة مستمرة.
 - يقوم الفرد بربط الأسباب الظاهرة مع بعضها للوصول إلى أسباب كامنة لها علاقة بالمشكلة أو الموقف المراد التفكير فيه.
 - استخلاص النتائج، وتصنيفها ومراجعتها للتثبت من صحتها.
 - الاعتماد على معلومات قليلة للوصول إلى نتائج عن طريق التعمق في التحليل. (الشمري والكناني، ٢٠١٨، ص. ١٢٠).
- أما الشخص الذي يمارس التفكير السابر له مجموعة من الخصائص منها ما يلي:
- الدافعية الداخلية المرتفعة.
 - الفهم الحقيقي لما يتعلمه.
 - القدرة على التفكير، والتحليل، والتلخيص.
 - يهتم بالمادة الدراسية وفهمها وتعلمها، ولديه اهتمامات جادة نحو الدراسة.
 - يربط الأفكار التي يتعلمها بخبرات الحياة اليومية التي يمر بها.
 - يشارك بفاعلية في التعليم، وله دور نشط وإيجابي في الحياة. (اليوسفي، ٢٠٠٩، ص. ١٠).

ومن ثم فإن التفكير السابر يتصف بخصائص معينة تميزه عن غيره من أنماط التفكير التي تتطلب ممارسة عمليات عقليا دنيا، كما يضيف الباحث أن من أهم خصائصه أنه يعطي الفرد الفرصة لتنظيم أفكاره وخبراته، وإصدار الحكم على أساس علمي سليم وعدم التسرع في إصدار الأحكام، كما أن الفرد أثناء ممارسة التفكير السابر يحلل ويركب وينظم ويصنف ويربط ويدرك العلاقات وكلها عمليات موصلة للإبداع، كما أن هناك خطوة مهمة في التفكير السابر تتحدد في جعل التعلم ذو معنى من خلال ربط المعلومات الجديدة بالمعلومات السابقة في بنية المتعلم المعرفية.

مهارات التفكير السابر:

يمكن تقسيم مهارات التفكير السابر إلى ثلاثة مهارات رئيسة، وهي:

أولاً: مهارة استيعاب المفاهيم: وهي عبارة عن عملية ذهنية تهدف إلى الارتقاء بالمفاهيم من المستوى المحسوس إلى المستوى المجرد، من خلال رؤية العلاقات بين المفاهيم، وتضم:

- التعداد والتذكر: حيث يقوم المتعلم بتعداد وتذكر ما يراه من أشياء معتمداً على حواسه السمعية والبصرية.
- التصنيف في مجموعات: ويقصد به قيام المتعلم بتصنيف المفاهيم التي قام بتعدادها وذلك وفقاً لخاصية معينة مستخدماً نظام تصنيفي هرمي.
- التسمية والتبويب: وتعني قيام المتعلم بوضع اسم مناسب يعبر عن الأشياء والمفاهيم التي قام بتصنيفها.
- ثانياً: مهارة تفسير المعلومات: وتعني إدراك معاني الأشياء من خلال وصف وشرح المفاهيم التي تم التعرف عليها وربطها بعضها ببعض، وتضم:
- تحديد العلاقات الرئيسية بين الأشياء الملاحظة: وتعني تعرف الأشياء وتحديدها وربطها بعضها البعض، وما يحيط بها لتيسير عملية وصفها.
- اكتشاف علاقات جديدة: وتعني كشف الغموض عن أشياء ومفاهيم غير واضحة وضمنية بين المعلومات.
- الوصول إلى الاستدلالات: وتعني الوصول إلى قاعدة عامة من الحالات الجزئية المعطاة، أي الذهاب إلى ما وراء المعطيات.
- ثالثاً: مهارة تطبيق المبادئ: وتعني قدرة المتعلم على استخلاص خبراته في مبادئ محددة، بغرض استيعابها وتخزينها تمهيداً لاستخدامها في مواقف جديدة، وتضم:
- صياغة الفرضيات: وتعني تدريب المتعلم على تحديد المشكلة، ووضع حلول مناسبة مبدئية لها مع توضيح أسباب وضعه لتلك الحلول.

- التنبؤ: وتعني اكتشاف الآثار المترتبة على تلك الحلول التي تم وضعها عن طريق اختبار صحة الفرضية بتجربتها.

- التعميم واكتشاف الظواهر غير المألوفة: ويعني الوصول إلى نتائج عامة واعتمادها إلى جانب إيضاح الظواهر غير المألوفة وأسبابها. (العياصرة، ٢٠١١، ص. ١٢٥؛ مختار، ٢٠١٦، ص. ١٩٤؛ عبد النظير، ٢٠١٩، ص. ٢٧٩)

وتلك المهارات هي التي يتم استخدامها في التدريب، للتعرف على أثر ذلك في التحيز المعرفي لدى طلاب الجامعة المصابين باضطراب ما بعد الصدمة، حيث إن تلك المهارات تركز على التفكير الدقيق والمنظم وعدم التسرع في إصدار الأحكام، والتفسير المنطقي للأحداث، ورؤية العلاقات بين الظواهر، وعدم الانخداع بالصورة الظاهرة للأمور دون التفكير في المضمون.

ب- التحيز المعرفي:

إن أول من طرح مصطلح التحيز المعرفي هما العالمان أموس تفيرسكي ودانيال كانمان (Amos Tversky & Daniel Kahneman)، وذلك في عام (١٩٧٢)، حيث وضحا كيفية اتخاذ قرارات سريعة للتسهيل على العقل ومن ثم فإنها تؤدي إلى أخطاء منهجية. والوصول إلى قرارات غير دقيقة. (Kahneman & Shane, 2002, p. 51).

والتحيز المعرفي عبارة عن عملية تتألف من ثلاث عناصر هي (المنتج، المستهلك، وسيلة نقل التحيز) فالمنتج يقوم بإعادة تقديم وصيانة للأفكار للمتلقي، أما المستهلك فيقبل الأفكار بغيااب للعقل النقدي والتحليلي والقيام بالترويج لها أما وسيلة النقل بالقول أو الفعل ابتغاءً لتوسيع نطاق مدركات التحيز. (West, 2003, p. 302).

وعرفه (Randall 2012) بأنه يشير إلى الافتراضات التلقائية السريعة التي يتم إجراؤها بناءً على معلومات ناقصة، وهو خطأ في التفكير يحدث نتيجة معالجة المعلومات بشكل خاطئ، وهذه المعالجة الخاطئة ترجع إلى محاولة تبسيط معالجة المعلومات في ضوء المعارف والخبرات التي يمتلكها الفرد ولا يرغب في معرفة ما يختلف معها أو يعارضها. (p. 2).

كما تعبر التحيزات المعرفية عن الأخطاء المنهجية أو المنظمة في التفكير. (Lilienfeld, Lynn, Namy, Woolf, Jamieson, Marks & Slaughter, 2014, p. 68)

وينظر إليه (Wilke and Mata 2012) بأنه خطأ منهجي في الحكم واتخاذ القرارات يكون شائعاً عند جميع البشر، ويحدث بسبب حدود الإدراك المعرفي وعوامل الدافعية أو التكيف في البيئات الطبيعية. (p. 246).

كما يشير أيضاً إلى خطأ في التفكير يلجأ إليه الأفراد حينما يفسرون العالم من حولهم، وذلك يحدث عند معالجة المعلومات مما يؤدي إلى السرعة في اتخاذ القرارات وضعف عملية إصدار الأحكام، أو إصدار الأحكام الخاطئة. (التميمي، ٢٠١٥، ص. ٣٠)

كما يذكر (Kahneman and Tversky (2015) أن التحيز المعرفي هو حكم في اتخاذ القرارات غير السليمة الذي يحدث في بعض الحالات مسبباً تشويهاً للإدراك الحسي وإبداء آراء غير دقيقة وتفسيرات غير عقلانية وبعيدة عن المنطق. (p.163)

ويشير الشهابي (٢٠١٨) إلى أن التحيز المعرفي يعني فهم وتفسير الأمور أو اتخاذ القرارات وفق ما يفضله الفرد، أو يرتاح إليه، أو يرغب فيه، أو يألفه، ويتسم بالسطحية والتسرع والتبسيط، والاستيعاب الاختياري، وحسم الموقف على طريقة أبيض وأسود، أو صح وخطأ. (ص. ٣٣٦)

يتضح من التعريفات السابقة أن التحيز المعرفي عبارة عن مفهوم لوصف الأداء العقلي الخاطئ في عملية التفكير أو التذكر والتقويم ومعالجة المعلومات، وينتج عنه آثار واضحة تتمثل في اتخاذ قرارات غير سليمة وتشويه للمدركات الحسية وتفسيرات غير منطقية، كما أنه يحدث من خلال قناعة وتوقعات سابقة وأفكار راسخة في عقل الإنسان يتمسك بها دون الاكتراث إلى أي معلومة جديدة أو مغايرة.

خصائص التحيز المعرفي:

تتحدد أهم خصائص التحيز المعرفي فيما يلي:

- عام: أي أنه يوجد عند كل الأفراد أو على الأقل عند أغلب البشر.
- موجه يظهر تأثيره واضحاً باتجاه شيء متوقع وليس عشوائياً.
- محدد: حيث يظهر فقط تحت ظروف أو شروط معينة وليس في كل مرة.
- ثابت: أي أن معرفة الشخص بتحيزه لا يجعله يتراجع بصوره مباشرة عنه.
- غير قابل للتعميم: فالتحيز لحاله معينة غير كافٍ للتعميم على حالات أخرى مختلفة. (Aziz & Saleh, 2019, p. 254)

ومن ثم يتضح أن التحيز المعرفي له خصائص معينة منها التركيز، والدقة المتناهية، واستعمال التحليل والتفسير، واستخراج النتائج في بعض الأحيان من معلومات غير كافية، إلا أن أهم خصائصه تتمثل في المعالجة غير المنطقية للمعلومات، والتسرع في إصدار الأحكام.

أنواع التحيزات المعرفية:

توجد أنواع من التحيزات المعرفية يتمثل أهمها فيما يلي:

- التحيز التأكيدي: ويوجد هذا النوع عند الأفراد الذين يحاولون البحث عن أدلة لتثبيت قراراتهم ومعتقداتهم من خلال استخدام الجانب التفاضلي لسلوكهم، حيث يميلون للأفراد الذين يتفقون مع آرائهم وأفكارهم وما يفضلونهم، والابتعاد عن الأفراد المختلفين معهم، وهم بهذا يشعرون بالراحة مع من يتفق معهم فيما يفضلون. (Statman & Pool, 2006, p. 6)

- تحيز الانتباه: وفيه ينتبه الأفراد إلى أحداث لم يكن منتهيين إليها سابقاً بطريقة أكثر من قبل، ولكن تم اقناع أنفسهم بكثرة حصول هذه الأحداث كثيراً بعد الانتباه لها.
- تحيز الإدراك المتأخر: وفيه يخفق الفرد في التنبؤ بالمواقف السابقة قبل حدوثها ووقوعها، لذا فينتج تشويهاً في الذاكرة مما يؤدي إلى قرارات خاطئة مثلاً: عندما يقول أحدهم: لقد كنت أعرف ذلك طوال الوقت، فهو يميل إلى رؤية الأحداث الماضية وكأنها كانت متوقعة عندما حدثت. (Wilke & Mata, 2012, p. 532)
- التحيز الإيجابي: وهو اعتقاد الفرد بإيجابية المواقف التي يتعرض لها أكثر من المواقف السلبية، فهو انحياز متفائل للمواقف والأحداث.
- التحيز السلبي: ويظهر هذا النوع من التحيز عندما يكون الفرد صورة سلبية في ذهنه عن الأشخاص بدل الصورة الإيجابية لهم، وفيه يميل الأفراد لإعطاء سمات سلبية أكثر من السمات الإيجابية في تكوين الانطباعات عن الآخرين.
- تحيز الاتساق: ويقصد به أقناع أنفسنا بأن عملية اتخاذ القرار بشأن حدث ما كان صحيحاً، وليس قراراً خاطئاً وعدم تقديم التنازلات والاعتراف بأن القرار كان خاطئاً، أي التضاد بين القرار الصائب وعدم الاعتراف بالخطأ. (علي وعبيده، ٢٠١٩، ص.٤٦٦)

ومن ثم يتضح أن التحيز المعرفي والإدراكات الخاطئة لها أشكال متعددة، وتختلف تبعاً لنظرة الفرد للأمر، إلا أنها جميعاً تتفق في أن تلك النظرة ليست موضوعية، وليست مبنية على تفكير متقن، وقرار صائب، وإنما تلك الأفكار والتصورات الخاطئة والمخالفة للواقع مبنية على تسرع في إصدار الحكم، وعدم التروي.

أبعاد التحيز المعرفي:

تتبع الباحث الأبحاث السابقة ذات الصلة بالتحيز المعرفي، وتوصل إلى الأبعاد الرئيسية التالية: (Everaert, Tang & Wu, 2012, p. 141; Todd, Thiem & Neel, 2016, p. 386; Grahek, Duyck, Buelens, Van den Bergh, & Koster, 2017, p.729)

البعد الأول: أحكام غير منطقية (لا عقلانية): وتمثل في الأفكار اللامنطقية يحكم الفرد من خلالها على الأحداث في أغلب الظروف، وتمثل بالقبول المطلق والكفاءة التامة، وهذه الأفكار تخلو من المنطق السليم التي يتبناها الأفراد كأهداف غير واقعية تتعارض مع ما هو مألوف وسائد في المجتمع.

البعد الثاني: التوقعات الذاتية الشخصية: وهي عبارة عن مجموعة من الآراء والمعتقدات ذات الطابع المعرفي المنغلق المتحيز ذاتياً بما يتعارض مع قبول التنوع في البدائل وتفسير الأحداث على هواه، والتي تصب في مصلحته الشخصية ومنفعته الذاتية.

البعد الثالث: تشويه الإدراك الحسي: وتعبير عن الاستجابة المشوهة للإدراكات البصرية والسمعية والحسية المملوكة مما ينسحب على تفسير المواقف بصورة سلبية وخاطئة والتي تعمل على إعاقة الأحكام الموضوعية معتمدة على الظن والاحتمالية.

البعد الرابع: العجز النفسي: ويتمثل في شعور الفرد بالافتقاد للدعم النفسي وعجزه عن وضع الخطط والأهداف واتخاذ القرارات بشأنها لتغيير نتيجة ما، وشعوره بعدم إمكانية السيطرة على الأحداث التي تقوده إلى الاستسلام وعدم الرغبة بالمحاولة مرة أخرى.

ج - اضطراب ما بعد الصدمة:

وردت تعريفات متعددة لاضطراب ما بعد الصدمة منها ما يلي:

حيث عرف (2010) National Center for PTSD اضطراب ما بعد الصدمة بأنه: اضطراب شديد ينتج من تعرض الفرد لحادث صدمي أو تهديد بالموت أو إصابة بالغة للشخص، وتظهر لدى الفرد ذكريات اقتحامية، واستثارة عالية عند معايشة الحدث مجدداً، وتجنب المثيرات المرتبطة بالخبرات الصادمة، والأفكار المخيفة، واضطرابات النوم، والتفكك العاطفي.

كما يشير Roberta, Margot, Anne, Rebecca, Joi, Murray, Norman and Frederick (2012) إلى أن اضطراب ما بعد الصدمة يتضمن المعاناة من الأفكار المتكررة، كتكرار الكوابيس، وذكريات الماضي، التجنب المستمر للمثيرات المرتبطة بالصدمة. وتجنب الأفكار والمشاعر، والأحاديث ، أو الأماكن ذات الصلة بالحدث الصادم، وشروء الذهن، وفرط التيقظ، مع صعوبة في التركيز (p. 22).

ويعرفه (2013) Giacco, Matanov and Priebe فيعرفه بأنه: اضطراب نفسي معقد يتضمن مجموعة من الأعراض النفسية والعقلية يحدث نتيجة لتعرض الفرد لأحداث صادمة خلال مرحلة سابقة ينتج عنه مجموعة من الأعراض النفسية والعقلية. (p. 6).

أما (2013) André, Richard, Céline and Mélissa فيري أن اضطراب ما بعد الصدمة عبارة عن اضطراب يحدث نتيجة تحطم اعتقادات الفرد وأفكاره، وقيمه ومبادئه الشخصية عند مواجهته لتجربة مؤلمة فيجد أن هذه المعتقدات والقيم لا أساس لها. (p. 5).

ويعرفه الباحث بأنه عبارة عن: "اضطرابات جسمية وانفعالية واجتماعية مؤلمة، تخرج عن تحكم الشخص، وتفشل وسائل الدفاع لديه في التعامل معها، أو السيطرة عليها، وتحدث نتيجة تعرضه لأحداث صادمة مهددة للحياة كالجروح الخطيرة، والأوبئة والأمراض، والحوادث والحروب، كما يشعر الفرد بعدها بتكرار الصدمة والتفكير فيها.

أبعاد اضطراب ما بعد الصدمة:

تتبع الباحث الدراسات السابقة ذات الصلة باضطراب ما بعد الصدمة مثل دراسات: (بلعيد ويوسف والشعراوي، ٢٠١٨؛ عزب وجمال الدين ومحمد، ٢٠١٨)، (National Center for PTSD, 2010; Roberta et al., 2012; Giacco et al., 2013): وتوصل إلى أن أبعاد اضطراب ما بعد الصدمة تتمثل فيما يلي:

- ١- البعد الأول: البعد الصدمي والخدر والعاطفي: ويعرفه الباحث بأنه: تعرض الفرد لحادث صادم ومفاجئ وهذا الحادث يواجه فيه الفرد تهديداً يمس جميع جوانب حياته، ويتعرض فيه للإساءة، ويجعله يستشعر عدم الأمان والإحساس بالخوف الشديد، والذعر، والعجز، وقد يصاب بتبلد الإحساس والهدوء الزائد ويفقد قدرته على العطاء الوجداني.
- ٢- البعد الثاني: التكرار وإعادة الخبرة الصادمة: ويعني استعادة الفرد للحادث الصادم الذي مر به، من خلال مجموعة من الأفكار والمشاعر والصور الذهنية والأحلام والكوابيس المتكررة أثناء النوم، أو التعرض لأي شيء يذكره بالحادث الصادم.
- ٣- البعد الثالث: التجنب: ويتمثل في محاولات الفرد المستمرة لتجنب الأفكار والذكريات والمشاعر المصاحبة للحادث الصادم، مع رغبته في الابتعاد عن الآخرين، وتجنب الأشخاص الذين من الممكن أن يتذكر من خلالها الحادث الصادم.
- ٤- البعد الرابع: الاستثارة: وتتمثل في الاستثارة الزائدة التي لم تكن موجودة قبل تعرض الفرد للحادث الصادم، ويستدل عليها من خلال الآثار الناتجة عنها، والمتمثلة في (سهولة التشتت، وضعف التركيز وصعوبته، والغضب المتكرر والسريع).

ثانياً: البحوث السابقة:

يعرض الباحث للبحوث السابقة في ضوء محورين هما:

المحور الأول: بحوث تناولت التفكير السابر مع بعض المتغيرات المعرفية:

هدف بحث الحارثي (٢٠١١) إلى التعرف على أثر الأسئلة السابرة في تنمية التفكير التأملي والتحصيل الدراسي في مبحث العلوم لدى طالبات الصف الأول المتوسط في مدينة مكة المكرمة، ولتحقيق ذلك أعدت الباحثة اختبار التفكير التأملي واختبار التحصيل الدراسي، وتكونت عينة البحث من (٥٠) طالباً من طلبة الصف الأول المتوسط، واتباع المنهج التجريبي، أسفرت النتائج عن وجود فروق دالة إحصائية بين متوسطي درجات المجموعتين التجريبية والضابطة في التطبيق البعدي للاختبار التحصيلي ككل، وعند مستويات (التذكر، والفهم، والتطبيق، والتحليل) لصالح المجموعة التجريبية.

كما هدف بحث (Specht 2015) إلى الكشف عن أثر استراتيجية التفكير السابر في زيادة الدافعية وتنمية مهارات التفكير الناقد لدى طلبة المرحلة الثانوية، واستخدمت الباحثة المنهج النوعي من خلال تطبيقها للمقابلات على (١٧) طالباً، تم تحليل البيانات من خلال التحليل الوصفي وتحليل المحتوى باستخدام الترميز المفتوح، وتوصلت النتائج إلى أن استراتيجية التفكير السابر كان لها تأثير إيجابي على زيادة دافعية الطلبة، وعلى رفع قدرتهم على التفكير الناقد.

وهدف بحث عبد الفتاح وعثمان (٢٠١٦) إلى التعرف على أثر استخدام نموذج التفكير السابر في تنمية بعض المفاهيم العلمية لدى طفل ما قبل المدرسة، وتم اختيار العينة بالطريقة العشوائية من أطفال المستوى الثاني بروضة (مدرسة السلام الابتدائي) التابعة لإدارة الخارجة التعليمية بالوادي الجديد بلغ عدد الأطفال بها (٢٥) طفلاً للمجموعة

التجريبية و (٢٥) طفلاً للمجموعة الضابطة، وتم استخدام اختبار المفاهيم العلمية المصور لأطفال ما قبل المدرسة، كما تم اتباع المنهج التجريبي، وتوصلت نتائج البحث إلى أنه توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي درجات أفراد المجموعتين التجريبية والضابطة في التطبيق البعدي لاختبار المفاهيم العلمية المصور لصالح أفراد المجموعة التجريبية، وتوجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي درجات أفراد المجموعة التجريبية بعدياً وقبلياً في اختبار المفاهيم العلمية المصور لصالح التطبيق البعدي، مما يدل على فاعلية استخدام التفكير السابر في العملية التعليمية.

كما أجرى قنديل وأمين وحسن (٢٠١٨) بحثاً هدفاً إلى التعرف على فاعلية استخدام نموذج التفكير السابر في تدريس الرياضيات على التحصيل وتنمية التفكير الجبري لدى تلاميذ الصف الثاني الإعدادي، وتم اختيار عينة البحث بالطريقة العشوائية من بين تلاميذ الصف الثاني الإعدادي بإدارة أبو قرقاص بمحافظة المنيا، بلغ عددهم (٩٢) تلميذاً وتلميذة، مقسمين إلى مجموعتين (تجريبية وضابطة) كل مجموعة (٤٦) تلميذاً وتلميذة، وتم استخدام اختبار تحصيلي عند مستويات (الفهم، والتطبيق، وحل المشكلات، والتفكير الناقد)، واختبار لمهارات التفكير الجبري، وتم اتباع المنهج شبه التجريبي، وتوصلت نتائج البحث إلى وجود فروق دالة إحصائية بين متوسطي درجات تلاميذ المجموعتين التجريبية والضابطة في التطبيق البعدي للاختبار التحصيلي ومهارات التفكير الجبري لصالح المجموعة التجريبية.

وأجرت حميض (٢٠٢٠) بحثاً هدفاً إلى التحقق من أثر تدريس وحدتي فيزياء من خلال استراتيجية التفكير السابر بالمجموعات الإلكترونية عبر الهواتف النقالة في تنمية دافعية الانجاز والتحصيل لدى طالبات الصف الأول الثانوي، وتم اختيار عينة البحث مكونة من (٧١) طالبة مقسمين إلى مجموعتين، تجريبية وعددها (٣٦) طالبة، وضابطة عددها (٣٥) طالبة، كما تم تطوير مقياس دافعية الانجاز، واختبار لقياس التحصيل الدراسي، وتوصلت النتائج إلى فاعلية البرنامج المبني على استراتيجية التفكير السابر من خلال المجموعات الإلكترونية عبر تطبيق الواتساب في تنمية دافعية الانجاز والتحصيل الدراسي لدى طالبات المجموعة التجريبية، مقارنة بطالبات المجموعة الضابطة، وكذلك وجود احتفاظ لدى طالبات المجموعة التجريبية بدافعية الانجاز بين القياسين البعدي والتبعي لدى المجموعة التجريبية.

تعليق الباحث على بحوث المحور الأول:

تناولت بحوث المحور الأول التعرف على أثر التدريب على التفكير السابر في العديد من المتغيرات مثل التفكير التأملي، والناقد، والجبري، والتحصيل الدراسي، والدافعية، ودافعية الإنجاز، والمفاهيم العلمية، وذلك على عينات مختلفة تناولت المرحلة الابتدائية، والمتوسطة، وكانت أغلب البحوث على طلاب المرحلة الثانوية، واتبعت تلك البحوث المنهج التجريبي أو شبه التجريبي، واستخدمت أدوات مناسبة لقياس المتغيرات التابعة التي بحثتها، وأسفرت نتائجها عن فاعلية التدريب على التفكير السابر في تنمية تلك المتغيرات.

المحور الثاني: بحوث تناولت التحيز المعرفي مع بعض الاضطرابات:

هدف بحث فياض (٢٠١٧) للكشف عن فاعلية العلاج بالقراءة في تحسين صورة الجسد وخفض التحيزات المعرفية لدى عينة من المراهقات، وتكونت عينة البحث من (٣٠) طالبة من طالبات المرحلة الأساسية بالصفوف (الثامن والتاسع والعاشر) بمدينة إربد، وزعن عشوائياً إلى مجموعتين متكافئتين: تجريبية وضابطة، وتم استخدام مقياسين هما: مقياس الرضا عن صورة الجسد، ومقياس التحيزات المعرفية، بالإضافة إلى دليل الطالبة في تحسين صورة الجسد باستخدام العلاج بالقراءة، وأظهرت النتائج وجود فروق دالة إحصائية بين المجموعتين التجريبية والضابطة في التطبيق البعدي لمقياسي صورة الجسد والتحيزات المعرفية لصالح المجموعة التجريبية، وأن هناك تحسناً ملحوظاً في صورة الجسد وانخفاض ملحوظ في التحيزات المعرفية لدى طالبات المجموعة التجريبية.

كما قام Stevens, Behar and Jendrusina (2018) ببحث يهدف استخدام طريقة العلاج المعرفي السلوكي القائم على تعديل التحيزات المعرفية (CBM-I) كطريقة علاج واعدة لاضطرابات القلق الاجتماعي الشديد، حيث تم التحقق من هذا البحث باستخدام اثنين من مكونات العلاج المدعومة تجريبياً لاضطرابات القلق، العلاج المعرفي القائم على تعديل التحيز المعرفي، والعلاج التخيلي والاسترخاء، وتم انتقاء عينة عشوائية تتضمن (١١١) طالباً جامعياً يعانون من قلق اجتماعي للخضوع للعلاج التخيلي، أو الاسترخاء، أو التفكير المحايد قبل تعديل التحيزات المعرفية CBM-I، ثم تم قياس التحيزات المعرفية الخاصة بهم، وكذلك وقت التحدث والقلق والتقييمات الذاتية للأداء أثناء مهمة الكلام، وتم استخدام المنهج التجريبي، وأظهرت النتائج أن الأفراد الذين تلقوا طريقة العلاج التخيلي IE قبل تعديل التحيز المعرفي CBM-I كانوا أكثر تكيفاً وقل قلقاً وأقل تجنباً للمهام الاجتماعية خلال مهمة الكلام مقارنة بالأفراد الذين شاركوا في الاسترخاء أو التفكير المحايد، وهذه النتائج تشير إلى أن الجمع بين CBM-I مع المكونات المساعدة التي تستهدف آليات سلوكية، بدلاً من المعرفية، يمكن أن يسهل نقل آثار تعديل التحيزات المعرفية CBM-I إلى الحد من تجنب مواقف القلق الاجتماعي الشديد.

كما هدف بحث Eric and Louise (2019) تحديد الفعالية النسبية للتدخلات العلاجية المعتمدة على تعديل التحيز المعرفي باستخدام الطرق الثلاثة للتعديل المعرفي CBM-A، و CBM-I، و CBM مجتمعة للحد من أعراض القلق الاجتماعي والتخفيف من ضعف القلق استجابة لمهمة الإجهاد الاجتماعي، وتم تخصيص المشاركين (١١٦) مشاركاً بشكل عشوائي لتلقي التدخلات العلاجية الثلاث القائمة على تعديل التحيزات المعرفية بالطرق الثلاث مجتمعة، وتم استخدام المنهج شبه التجريبي، وأظهرت النتائج أن CBM-I قلل من تحيز التفسير السلبي وأعراض القلق الاجتماعي، علاوة على ذلك قام CBM-I بتحسين أداء الكلام في مهمة الضغط الاجتماعي، ومع ذلك فإن إجراءات CBM-A لم تعدل التحيزات الموضوعية أو ضعف القلق، هذه النتائج تدعم فعالية هذا النوع CBM-I لخفض القلق الاجتماعي، ومع ذلك لم يثبت فعالية CBM-A في العلاج.

في حين أجري Hohensee, Meyer & Teachman (2020) بحثاً يهدف التدريب على تعديل التحيزات المعرفية وخفض التحيز التفسيري، وتم إجراء البحث على عينة مكونة من

(١٠٠) فردًا بالولايات المتحدة الأمريكية، بمتوسط عمري (٣٥) عامًا، تم تقسيمهم إلى مجموعتين (تجريبية وضابطة)، حيث تم تدريب المجموعة التجريبية عبر الإنترنت، ولم تتلقى المجموعة الضابطة أي تدريب، وتم تطبيق مقياس للتحيزات المعرفية، ومقياس التحيز التفسيري، وتوصلت النتائج إلى أن التدريب قد ساهم في تعديل التحيزات المعرفية وساهم في الحد من التحيز التفسيري لدى أفراد المجموعة التجريبية.

كما أجرت إبراهيم (٢٠٢٠) بحثًا يهدف التحقق من فعالية برنامج تدريبي قائم على نموذج تجهيز المعلومات الاجتماعية في تعديل التحيز المعرفي وتحسين مستوى الاندماج الجامعي لدى طلاب السنة الأولى في الجامعة، وتكونت عينة البحث من (٦٠) طالبًا وطالبة بالفرقة الأولى بكلية التربية - جامعة حلوان - تم تقسيمهم إلى مجموعتين (٣٠) طالبًا وطالبة للمجموعة التجريبية، و(٣٠) طالبًا وطالبة للمجموعة الضابطة، وهؤلاء الطلاب يمثلون الإرباعي الأدنى وفقًا لدرجاتهم على مقياس التحيزات المعرفية ومقياس الاندماج الجامعي، وتم استخدام البرنامج القائم على نموذج تجهيز المعلومات الاجتماعية، ومقياس التحيزات المعرفية، ومقياس الاندماج الجامعي (إعداد الباحثة). وتوصلت النتائج إلى أن البرنامج التدريبي القائم على نموذج تجهيز المعلومات الاجتماعية كان له أثر فعال في تحسين بعض التحيزات المعرفية (تحيز خطأ الإسناد الأساسي- تحيز أثر الهالة- التحيز التأكيدى- تحيز النقطة العمياء)، وتحسين الاندماج الجامعي وأبعاده (الاندماج المعرفي، الاندماج السلوكي، الاندماج الانفعالي، الاندماج الاجتماعي).

تعليق الباحث على بحوث المحور الثاني:

تناولت بحوث المحور الثاني تعديل التحيزات المعرفية من خلال العديد من التدخلات، منها العلاج بالقراءة، والعلاج المعرفي السلوكي، وتعديل التحيزات المعرفية نفسها، ونموذج تجهيز المعلومات الاجتماعية، وتنوعت العينات في تلك البحوث ما بين المرحلة الأساسية، والثانوية والجامعية، وأفراد خارج الأنظمة التعليمية، وتم استخدام المنهج التجريبي، كما تم استخدام مقاييس للتحيزات المعرفية، وأسفرت نتائج تلك البحوث عن وجود فعالية عالية لتلك التدخلات في تعديل التحيزات المعرفية والحد منها.

تعليق عام على البحوث السابقة ومدى الاستفادة منها:

أجريت تلك البحوث من أجل التعرف على فاعلية التفكير السابر في تنمية العديد من المتغيرات المعرفية والانفعالية، مثل دراسات (الحارثي، ٢٠١١؛ عبد الفتاح وعثمان، ٢٠١٦؛ قنديل وأمين وحسن، ٢٠١٨)؛ (Specht, 2015)، والتعرف على أثر بعض التدخلات والبرامج في تعديل التحيز المعرفي والحد منه، مثل دراسات (فياض، ٢٠١٧)؛ (Stevens, et al., 2018; Eric & Louise, 2019)، ومن ثم فإن الباحث استفاد من تلك البحوث في تحديد مشكلة البحث الحالي والمتمثلة في التعرف على فعالية برنامج للتفكير السابر عبر منصة زوم في التحيز المعرفي لدى طلاب كلية التربية بالدقهلية جامعة الأزهر ذوي اضطراب ما بعد صدمة جائحة كورونا.

كما استفاد الباحث من البحوث السابقة في تحديد عينة البحث الحالي وهم طلاب الفرقة الأولى بكلية التربية بالدقهلية جامعة الأزهر ذوي اضطراب ما بعد صدمة جائحة كورونا، وأيضاً في تصميم أدوات البحث والمتمثلة في مقياس التحيز المعرفي، ومقياس اضطراب ما بعد صدمة جائحة كورونا لتشخيص العينة، بالإضافة إلى برنامج للتفكير السابر عبر منصة ZOOM، وفي اختيار المنهج المناسب وهو المنهج التجريبي.

توصلت نتائج تلك البحوث السابقة إلى فاعلية التفكير السابر في تنمية العديد من المتغيرات المعرفية، مثل دراسات: (الحارثي، ٢٠١١؛ Specht, 2015؛ عبد الفتاح وعثمان، ٢٠١٦؛ قنديل وأمين وحسن، ٢٠١٨)؛ ووجود أثر لتعديل التحيز المعرفي في بعض المتغيرات، مثل دراسات: (إبراهيم، ٢٠٢٠)؛ (Stevens et al., 2018; Eric & Louise, 2019; Hohensee, et al., 2020)، ومن ثم فإن البحوث السابقة تكاد تجمع على الأثر الإيجابي لتدريبات التفكير السابر في العديد من المتغيرات، وفعالية التدخلات والبرامج في الحد من التحيزات المعرفية وتعديلها.

فروض البحث:

- توجد فروق دالة إحصائية بين متوسطي رتب درجات طلاب المجموعتين التجريبية والضابطة في أبعاد مقياس التحيز المعرفي والدرجة الكلية في التطبيق البعدي.
- توجد فروق دالة إحصائية بين متوسطي رتب درجات طلاب المجموعة التجريبية في أبعاد مقياس التحيز المعرفي والدرجة الكلية في التطبيقين القبلي والبعدي.

إجراءات البحث

أولاً: منهج البحث:

استخدم الباحث المنهج التجريبي للكشف عن أثر متغير مستقل يتمثل في: (برنامج للتفكير السابر عبر منصة ZOOM) في متغير تابع هو (التحيز المعرفي) في ظروف ضبط فيما الباحث المتغيرات المتدخلة لدى المجموعتين (التجريبية والضابطة). والتي يمكن أن تؤثر في المتغيرات التابعة.

مجتمع البحث:

تكون مجتمع البحث من طلاب الفرقة الأولى بشعبتي اللغة الفرنسية والدراسات الإسلامية بكلية التربية بالدقهلية جامعة الأزهر، وعددهم (٢٨٠) طالباً.

عينة البحث

اختار الباحث مجتمع البحث بالطريقة المقصودة، حيث اختار كلية التربية بالدقهلية جامعة الأزهر، محل عمل الباحث، حتى يسهل على الباحث التواصل مع العينة وبذل أقصى جهد في التدريب، ثم اختار الباحث بالطريقة العشوائية البسيطة الفرقة الأولى لتتكون منها عينة البحث، ثم بنفس الطريقة تم اختيار شعبة (اللغة الفرنسية) ليتم اختيار المجموعة التجريبية منها، وشعبة (الدراسات الإسلامية) ليتم اختيار المجموعة الضابطة

منها، حيث تم تطبيق مقياس اضطراب ما بعد الصدمة علي مجمل الطلاب البالغ عددهم الإجمالي (٢٨٠) طالباً، بواقع (١٣٦) طالباً بشعبة (اللغة الفرنسية)، و(١٤٤) طالباً بشعبة (الدراسات الإسلامية)، حيث تم ترتيب درجات الطلاب على هذا المقياس ترتيباً تصاعدياً، واختار الباحث الذين حصلوا على درجات مرتفعة بعد استجابتهم على مقياس اضطراب ما بعد الصدمة، وهم الطلاب الذين يقعون في الإرياعي الأعلى، والذي يمثل (٧٥%) فصاعداً من الدرجات، والبالغ قيمته (٧٢)، وبلغ عددهم (١٣) طالباً بشعبة (اللغة الفرنسية)، و(٩) طلاب بشعبة (الدراسات الإسلامية) وبناءً على ذلك تم اعتبار الطلاب الذين حصلوا على درجة تساوي (٧٢) أو أكثر هم الطلاب ذوي اضطراب ما بعد الصدمة، وتم تقسيمهم إلى مجموعتين (تجريبية) وهم طلاب شعبة (اللغة الفرنسية)، وضابطة وهم طلاب شعبة (الدراسات الإسلامية).

التكافؤ بين المجموعتين التجريبية والضابطة في القياس القبلي في متغيرات (العمر الزمني، والتحيز المعرفي، واضطراب ما بعد الصدمة)

جدول (١)

دلالة الفروق بين متوسطي رتب درجات طلاب المجموعتين التجريبية والضابطة في القياس القبلي لمتغيرات (العمر الزمني، والتحيز المعرفي، واضطراب ما بعد الصدمة)

مستوى الدلالة	Z*	U*	مجموع الرتب	متوسط الرتب	الانحراف المعياري	المتوسط	العدد	المجموعات	المهارات
٠,٨٤٥	٠,٢٥٤	٥٥	١٠٧	١١,٢٣	٠,٧٠٧	١٩	٩	ضابطة	العمر
			١٤٦	١١,٨٩	٠,٧٥٩	١٨,٩	١٣	تجريبية	الزمني
مقياس التحيز المعرفي									
٠,٥١٢	٠,٧٢٠	٤٨	١٦٠	١٢,٣١	١,٣٢	٢٠,٣٣	٩	ضابطة	أحكام غير
			٩٣	١٠,٣٣	١,٣٤	٢٠,٨٤	١٣	تجريبية	منطقية
٠,٣٢٤	١,٠٦٧	٤٣	١٣٤	١٠,٣١	١,٣٩	٢١,٢٢	٩	ضابطة	التوقعات
			١١٩	١٣,٢٢	١,١٢٠	٢٠,٦١	١٣	تجريبية	الذاتية الشخصية
٠,٣٥٧	٠,٩٥٧	٤٤	١٦٣,٥	١٢,٥٨	١,٧٨	٢٠,٧٧	٩	ضابطة	تشويه الإدراك
			٨٩,٥	٩,٩٤	١,١٢٦	٢١,٥٣	١٣	تجريبية	الحسي
٠,٢٣٥	١,٢٩٢	٤٠	١٣١	١٠,٠٨	١,٧١	٢١,٢٢	٩	ضابطة	العجز النفسي
			١٢٢	١٣,٥٦	٠,٦٨٨	٢٠,٨٤	١٣	تجريبية	
٠,٧٩٤	٠,٢٧٠	٥٤	١٥٣,٥	١١,٨١	٣,٠٨	٨٣,٥٥	٩	ضابطة	الدرجة الكلية
			٩٩,٥	١١,٠٦	٢,٣٣	٨٣,٨٤	١٣	تجريبية	

المهارات	المجموعات	العدد	المتوسط	الانحراف المعياري	متوسط الرتب	مجموع الرتب	U*	Z*	مستوى الدلالة
اضطراب ما بعد الصدمة									
بعد صدمة حدوث الإصابة	ضابطة	٩	١٩,٢٢	١,٢٠	٩,٦١	٨٦,٥			
تجريبية		١٣	١٩,٩٢	١,٤٩	١٢,٨١	١٦٦,٥	٤١,٥	١,١٦	٠,٢٦٢
التكرار وإعادة الخبرة الصادمة.	ضابطة	٩	٢٠,٧٧	٠,٩٧	٠,٩٢	١٢٤			
تجريبية		١٣	٢٠,١٥	٠,٨٩٨	١٣,٧٨	١٢٩	٣٨	١,٤٥	٠,١٨٦
التجنب	ضابطة	٩	٢١,٢٢	١,٣٠	١٢,١٧	١٠٩,٥			
تجريبية		١٣	٢٠,٩٢	١,١١	١١,٠٤	١٤٣,٥	٥٢,٥	٠,٤١٦	٠,٦٩٥
الاستئثار	ضابطة	٩	٢٠,٣٣	١,٨٧	١١,١٥	١٠٨			
تجريبية		١٣	٢٠,١٥	١,١٤	١٢	١٤٥	٥٤	٠,٣٠٨	٠,٧٩٤
الدرجة الكلية	ضابطة	٩	٨١,٥٥	٣,١٢	١٢,٠٦	١٠٨,٥			
تجريبية		١٣	٨١,١٥	٢,٧٣	١١,١٢	١٤٤,٥	٥٣,٥	٠,٣٣٦	٠,٧٤٤

يتضح من جدول (١) أنه لا توجد فروق دالة إحصائية بين متوسطي رتب درجات المجموعتين التجريبية والضابطة في القياس القبلي لكل من (العمر الزمني، وأبعاد التحيز المعرفي والدرجة الكلية، وأبعاد اضطراب ما بعد الصدمة والدرجة الكلية) مما يدل على أن المجموعتين متكافئتين في القياس القبلي.

أدوات البحث:

١- مقياس اضطراب ما بعد الصدمة: "إعداد الباحث"

- يهدف هذا المقياس إلى مدى وجود اضطراب ما بعد الصدمة لدى أفراد عينة البحث.
- تم إعداد مقياس اضطراب ما بعد الصدمة في ضوء الخطوات التالية:-
- الاطلاع على معظم المقاييس التي تم إعدادها من قبل لقياس اضطراب ما بعد الصدمة ومنها: بحث (بلعيد ويوسف والشعراوي، ٢٠١٨؛ عزب وجمال الدين ومحمد، ٢٠١٨)؛ (Coppersmith, Harman & Dredze, 2014; Gordon, Scheibel, Zambrano-Vazquez, Jia-Richards, May, Meyer & Nelson, 2018)
- استطاع الباحث بعد الاطلاع على البحوث السابقة في حدود ما اطلع عليه من صياغة تعريف اضطراب ما بعد الصدمة.

- تم تحديد أبعاد مقياس اضطراب ما بعد الصدمة في البحث الحالي في أربعة أبعاد هي: بعد صدمة حدوث الإصابة، والتكرار وإعادة الخبرة الصادمة، والتجنب، والاستثارة).
- وتم اختيار هذه الأبعاد في ضوء مراجعة المقاييس السابقة المتعلقة باضطراب ما بعد الصدمة من خلال ملاحظة تكرار الأبعاد المذكورة في البحوث السابقة المرتبطة به، وتم اختيار هذه الأبعاد بناءً على مدى مناسبتها لمتغيرات البحث وخصائص العينة.
- يتكون المقياس من (٣٢) عبارة، موزعة على أربعة أبعاد، بواقع (٨) عبارات لكل بعد، في ضوء التعريف الإجرائي له، مع مراعاة أن تحتوي كل عبارة على ثلاثة بدائل هي (غالباً، أحياناً، نادراً)، وفيما يلي جدول (٢) يوضح الأبعاد الأربعة التي يتكون منها المقياس وعدد العبارات لكل بعد ونسبتها المئوية:

جدول (٢)

الأبعاد الأربعة لمقياس اضطراب ما بعد الصدمة وعدد العبارات لكل بعد ونسبتها المئوية

م	الأبعاد	عدد العبارات	نسبتها المئوية
١	بعد صدمة حدوث الإصابة.	٨	%٢٥
٢	التكرار وإعادة الخبرة الصادمة.	٨	%٢٥
٣	التجنب.	٨	%٢٥
٤	الاستثارة.	٨	%٢٥
	المجموع	٣٢	%١٠٠

الخصائص السيكومترية للمقياس:

(١) صدق المحكمين:

عرض الباحث المقياس في صورته الأولية على (٧) محكمين من الأساتذة المتخصصين في مجالات (علم النفس والصحة النفسية والمنهج وطرق التدريس)، وذلك لإبداء الرأي حول مدى ملاءمة صياغة مواقف المقياس ولغته لعينة البحث، ومدى وضوح العبارات، ومدى ارتباط كل عبارة بموضوع المقياس، وبالبعد الذي تنتمي إليه، ومدى ملاءمة تعليمات المقياس مع طبيعة المقياس.

واتضح أن نسب اتفاق المحكمين تراوحت ما بين (٨٥,٧%) و (١٠٠%) وهي نسب اتفاق مقبولة، واقترح المحكمون بعض التعديلات وحرص الباحث على إجراء تلك التعديلات بما يناسب طبيعة المتغيرات وخصائص العينة.

(٢) الاتساق الداخلي:

حسب الباحث الاتساق الداخلي لعبارات مقياس اضطراب ما بعد الصدمة عن طريق:

- حساب معاملات الارتباط بين درجة كل عبارة والدرجة الكلية للبعد الذي تنتمي إليه، وحساب معاملات الارتباط بين درجة كل بعد والدرجة الكلية للمقياس.

وذلك من خلال تطبيق المقياس على (٣٠) طالباً بالفرقة الأولى بكلية التربية بالدقهلية جامعة الأزهر، والجدول التالي يوضح معاملات الارتباط بين درجة كل عبارة ودرجة البعد الذي تنتمي إليه.

جدول (٣)

معاملات الارتباط بين درجة كل عبارة ودرجة البعد الذي تنتمي إليه من مقياس اضطراب ما بعد الصدمة (الاتساق الداخلي). (ن = ٣٠).

الموقف	بعد صدمة حدوث الإصابات		التكرار وإعادة الخبرة التجنب		الاستثارة	
	معامل الارتباط	الموقف	معامل الارتباط	الموقف	معامل الارتباط	الموقف
١	**٠,٧٣٥	٩	**٠,٥٣٩	١٧	*٠,٣٣٦	٢٥
٢	*٠,٣٦٤	١٠	**٠,٧٥٥	١٨	**٠,٤٨٥	٢٦
٣	**٠,٦٢١	١١	*٠,٣٨٥	١٩	**٠,٥٧١	٢٧
٤	**٠,٥٢٣	١٢	*٠,٣٨٤	٢٠	*٠,٦٢١	٢٨
٥	*٠,٣٨٧	١٣	**٠,٤٩٢	٢١	**٠,٦٧٦	٢٩
٦	**٠,٥٧٢	١٤	**٠,٥٩٦	٢٢	**٠,٥٢٥	٣٠
٧	**٠,٧٧٣	١٥	**٠,٥٩٨	٢٣	*٠,٣٤٥	٣١
٨	*٠,٤٥٧	١٦	**٠,٦٦٠	٢٤	**٠,٦٥١	٣٢

*دال عند مستوى دلالة (٠,٠٥)، **دال عند مستوى دلالة (٠,٠١)

يتضح من جدول (٣) السابق أن جميع قيم معاملات الارتباط بين درجة كل عبارة ودرجة البعد الذي تنتمي إليه من مقياس اضطراب ما بعد الصدمة دالة إحصائياً عند مستوى دلالة (٠,٠١)، أو (٠,٠٥) وبالتالي فهي مقبولة، وبالتالي فإنه يمكن الثقة في نتائج المقياس، وصلاحيته استخدامه، والجدول التالي يوضح معاملات الارتباط بين درجة كل بعد والدرجة الكلية للمقياس.

جدول (٤)

معاملات الارتباط بين درجة كل بعد والدرجة الكلية لمقياس اضطراب ما بعد الصدمة (الاتساق الداخلي). (ن=٣٠).

م	أبعاد المقياس	معامل الارتباط
١	بعد صدمة حدوث الإصابة.	**٠,٦٥٩
٢	التكرار وإعادة الخبرة الصادمة.	**٠,٨٥٥
٣	التجنب.	**٠,٨٥١
٤	الاستثارة.	**٠,٨٤١

يتضح من الجدول (٤) السابق أن جميع قيم معاملات الارتباط بين الدرجة الكلية لكل بعد والدرجة الكلية للمقياس تراوحت ما بين (٠,٦٥٩ - ٠,٨٥٥) وهي قيم دالة عند مستوى (٠,٠١) مما يشير إلى الثقة في النتائج التي يمكن التوصل إليها عند تطبيق المقياس.

(٣) ثبات المقياس:

تم حساب معامل ثبات مقياس اضطراب ما بعد الصدمة باستخدام طريقة ألفا كرونباك، والجدول التالي يوضح معامل ثبات المقياس:

جدول (٥)

معامل ثبات مقياس اضطراب ما بعد الصدمة

م	الأبعاد	معامل الثبات
١	بعد صدمة حدوث الإصابة.	٠,٦٤٢
٢	التكرار وإعادة الخبرة الصادمة.	٠,٦٥١
٣	التجنب.	٠,٥٨٤
٤	الاستثارة.	٠,٦٦٠
	المقياس ككل	٠,٨٥٦

يتضح من الجدول السابق (٥) أن معامل ثبات المقياس بلغ (٠,٨٥٦) وهو معامل ثبات مرتفع دال إحصائياً يدعو إلى الثقة في صحة النتائج، كما أن معامل ثبات كل بعد من الأبعاد زاد على (٠,٥٨٤)، وهو معامل ثبات دال إحصائياً، مما يدعو إلى الثقة في صحة النتائج وصلاحيته استخدامه، ثم قام الباحث بحساب ثبات المقياس بطريقة إعادة التطبيق بعد مدة زمنية (١٥) يوماً، فبلغ معامل الارتباط بين التطبيقين الأول والثاني في بعد صدمة حدوث إصابة (٠,٨٧)، وفي بعد التكرار وإعادة الخبرة الصادمة (٠,٨٢)، وفي بعد التجنب

(٠,٨٦)، وفي بعد الاستثارة (٠,٨٠)، وفي الدرجة الكلية (٠,٩٥)، يتضح مما سبق أن جميع قيم معاملات الارتباط بين التطبيقين الأول والثاني في أبعاد مقياس اضطراب ما بعد الصدمة والدرجة الكلية موجبة ودالة عند مستوى دلالة (٠,٠١)، مما يدل على ثبات المقياس.

طريقة تصحيح المقياس:

يصحح المقياس بحيث يحصل الطالب على الدرجات (٣، ٢، ١) حسب نفس الترتيب، وبهذا تكون الدرجة الكلية للمقياس (٩٦) درجة، والدرجة الصغرى للمقياس (٣٢) درجة، وتدل الدرجة المرتفعة على وجود اضطراب ما بعد الصدمة، وتدل الدرجة المنخفضة على أنه لا يوجد اضطراب ما بعد الصدمة، ويتحدد الإرباعي الأعلى في الحصول على (٧٢) درجة، وهؤلاء هم عينة البحث، ويتمثل الإرباعي الأدنى في (٢٤) درجة.

٢- مقياس التحيز المعرفي لطلبة الجامعة: إعداد الباحث

- يهدف هذا المقياس إلى تحديد درجة التحيز المعرفي لدى أفراد عينة البحث.
- تم إعداد مقياس التحيز المعرفي في ضوء الخطوات التالية:-
- أ- الاطلاع على معظم المقاييس التي تم إعدادها من قبل لقياس التحيز المعرفي ومنها:
 - مقياس دافوس لتقييم التحيزات المعرفية – الإصدار الأول: Davos Assessment of Cognitive Biases (DACOBS)، إعداد: (Combs, Penn, Wicher & Waldheter, 2007)، ومقياس داكوبز للتحيز المعرفي: Davos Assessment of Cognitive Biases Scale، الذي بناه (Van der Gaag et al., 2013)، ومقياس مواقف الحياة لقياس التحيز المعرفي لطلبة المرحلة الثانوية. إعداد (محمود، ٢٠١٨)، ومقياس (أبو قورة، ٢٠٢٠) لقياس التحيز المعرفي.
 - واستطاع الباحث بعد الاطلاع على البحوث السابقة – في حدود ما اطلع عليه- صياغة تعريف للتحيز المعرفي.
 - تم تحديد أبعاد مقياس التحيز المعرفي في البحث الحالي في أربعة أبعاد هي: (أحكام غير منطقية (لا عقلانية)، والتوقعات الذاتية الشخصية، وتشويه الإدراك الحسي، والعجز النفسي).
 - وتم اختيار هذه الأبعاد نظراً لكثرة تكراراتها في البحوث السابقة، ومناسبتها لعينة البحث، وهم طلاب الجامعة، كما تم بناء مقياس للتحيز المعرفي لدى طلاب الجامعة مع وجود مقاييس متعددة له، حيث إن تلك المقاييس ليست مناسبة لعينة البحث، كما أنها معدة بطريقة التقرير الذاتي، وهذا النوع من المقاييس يشوبه الكثير من العيوب، ولذلك أعد الباحث مقياس التحيز المعرفي لطلاب الجامعة في صورة موقفية.

- يتكون المقياس من (٣٢) موقفاً، موزعة على أربعة أبعاد للتحيز المعرفي، بواقع (٨) مواقف لكل بعد، في ضوء التعريف الإجرائي لكل بعد، مع مراعاة أن يحتوي كل موقف على ثلاثة بدائل أحدهما سالب والثاني موجب والثالث محايد، وفيما يلي جدول (٦) يوضح الأبعاد الأربعة التي يتكون منها المقياس وعدد المواقف لكل بعد ونسبتها المئوية:

جدول (٦)

الأبعاد الأربعة لمقياس التحيز المعرفي وعدد المواقف لكل بعد ونسبتها المئوية

م	الأبعاد	عدد المواقف	نسبتها المئوية
١	أحكام غير منطقية (لا عقلانية).	٨	%٢٥
٢	التوقعات الذاتية الشخصية.	٨	%٢٥
٣	تشويه الإدراك الحسي.	٨	%٢٥
٤	العجز النفسي.	٨	%٢٥
	المجموع	٣٢	%١٠٠

الخصائص السيكومترية للمقياس:

(١) صدق المحكمين:

عرض الباحث المقياس في صورته الأولى على (٧) محكمين من الأساتذة المتخصصين في مجالات (علم النفس والصحة النفسية والمناهج وطرق التدريس)، وذلك لإبداء الرأي حول مدى ملاءمة صياغة مواقف المقياس ولغته لعينة البحث، ومدى وضوح المواقف، ومدى ارتباط كل موقف بموضوع المقياس، وبالبعد الذي ينتمي إليه، ومدى ملاءمة تعليمات المقياس مع طبيعة المقياس.

واتضح أن نسب اتفاق المحكمين تراوحت ما بين (٨٥,٧%) و (١٠٠%) وهي نسب اتفاق مرتفعة، واقترح المحكمون بعض التعديلات وحرص الباحث على إجراء تلك التعديلات بما يناسب طبيعة المتغيرات وخصائص العينة.

(٢) الاتساق الداخلي:

حسب الباحث الاتساق الداخلي لمواقف مقياس التحيز المعرفي عن طريق:

- حساب معاملات الارتباط بين درجة كل موقف والدرجة الكلية للبعد الذي ينتمي إليه، وحساب معاملات الارتباط بين درجة كل بعد والدرجة الكلية للمقياس.

وذلك من خلال تطبيق المقياس على (٣٠) طالباً من طلاب الفرقة الأولى بكلية التربية بالدقهلية جامعة الأزهر، والجدول التالي يوضح معاملات الارتباط بين درجة كل موقف ودرجة البعد الذي ينتمي إليه.

جدول (٧)

معاملات الارتباط بين درجة كل موقف ودرجة البعد الذي ينتمي إليه من مقياس التحيز المعرفي (الاتساق الداخلي).

العجز النفسي		تشويه الإدراك الحسي		التوقعات الذاتية الشخصية		أحكام غير منطقية	
الموقف	معامل الارتباط	الموقف	معامل الارتباط	الموقف	معامل الارتباط	الموقف	معامل الارتباط
١	**،٥٨١	٩	**،٧٦٤	١٧	**،٦٥٠	٢٥	**،٦٠٨
٢	**،٦٥٤	١٠	**،٧٦٣	١٨	**،٨٤٩	٢٦	*،٣٩٦
٣	**،٧٥٥	١١	**،٧٩٥	١٩	**،٧٢٤	٢٧	**،٦٤٥
٤	**،٧١٠	١٢	*،٣٥٦	٢٠	*،٤٤٢	٢٨	*،٤٢٤
٥	**،٧٥٢	١٣	**،٨٠٢	٢١	**،٨٦١	٢٩	*،٣٨٢
٦	**،٥٢٤	١٤	*،٦٦٩	٢٢	*،٤٠٨	٣٠	**،٧١٢
٧	**،٨٠٠	١٥	**،٨٣٧	٢٣	**،٧٦٢	٣١	**،٦٥٥
٨	**،٥٧٤	١٦	**،٦٠٢	٢٤	**،٦٩٦	٣٢	**،٦٩١

* دال عند مستوى دلالة (٠،٠٥)، ** دال عند مستوى دلالة (٠،٠١)

يتضح من جدول (٧) السابق أن جميع قيم معاملات الارتباط بين درجة كل موقف ودرجة البعد الذي ينتمي إليه من مقياس التحيز المعرفي دالة إحصائياً عند مستوى دلالة (٠،٠١)، أو (٠،٠٥) وبالتالي فهي مقبولة، وبالتالي فإنه يمكن الثقة في نتائج المقياس، وصلاحيته استخدامه، والجدول التالي يوضح معاملات الارتباط بين درجة كل بعد والدرجة الكلية للمقياس.

جدول (٨)

معاملات الارتباط بين درجة كل بعد والدرجة الكلية لمقياس التحيز المعرفي (ن=٣٠).

م	أبعاد المقياس	معامل الارتباط
١	أحكام غير منطقية (لا عقلانية).	**،٩٠٩
٢	التوقعات الذاتية الشخصية.	**،٩٢٤
٣	تشويه الإدراك الحسي.	**،٩٣٧
٤	العجز النفسي.	**،٨٤٩

يتضح من الجدول (٨) السابق أن جميع قيم معاملات الارتباط بين الدرجة الكلية لكل بعد والدرجة الكلية للمقياس تراوحت ما بين (٠،٨٤٩ - ٠،٩٣٧) وهي قيم دالة عند مستوى (٠،٠١) مما يشير إلى الثقة في النتائج التي يمكن التوصل إليها عند تطبيق المقياس.

(٣) ثبات المقياس:

تم حساب معامل ثبات مقياس التحيز المعرفي باستخدام طريقة ألفا كرونباك، والجدول التالي يوضح معامل ثبات المقياس:

جدول (٩)

معامل ثبات مقياس التحيز المعرفي

م	الأبعاد	معامل الثبات
١	أحكام غير منطقية (لا عقلانية).	٠,٨١٥
٢	التوقعات الذاتية الشخصية.	٠,٨٥٠
٣	تشويه الإدراك الحسي.	٠,٨٣٥
٤	العجز النفسي.	٠,٦٦٣
	المقياس ككل	٠,٩٣٩

يتضح من الجدول السابق (٩) أن معامل ثبات المقياس بلغ (٠,٩٣٩) وهو معامل ثبات مرتفع دال إحصائياً يدعو إلى الثقة في صحة النتائج، كما أن معامل ثبات كل بعد من الأبعاد زاد على (٠,٦٦٣)، وهو معامل ثبات دال إحصائياً، مما يدعو إلى الثقة في صحة النتائج وصلاحيته استخدامه. ثم قام الباحث بحساب ثبات المقياس بطريقة إعادة التطبيق بعد مدة زمنية (١٥) يوماً، فبلغ معامل الارتباط بين التطبيقين الأول والثاني في بعد أحكام غير منطقية (٠,٦٣)، وفي بعد التوقعات الذاتية الشخصية (٠,٨٦)، وفي بعد تشويه الإدراك الحسي (٠,٨٣)، وفي بعد العجز النفسي (٠,٧٥)، وفي الدرجة الكلية (٠,٩١)، يتضح مما سبق أن جميع قيم معاملات الارتباط بين التطبيقين الأول والثاني في أبعاد مقياس التحيز المعرفي والدرجة الكلية موجبة ودالة عند مستوى دلالة (٠,٠١)، مما يدل على ثبات المقياس.

طريقة تصحيح المقياس: يصحح المقياس بحيث يحصل الطالب الذي يختار الاختيار السالب على ثلاث درجات، والاختيار المحايد على درجتين، والاختيار الموجب على درجة واحدة، وبهذا تكون الدرجة الكلية للمقياس (٩٦) درجة، والدرجة الصغرى للمقياس (٣٢) درجة، ويكون الطالب الذي يحصل على درجة مرتفعة على المقياس لديه تحيز معرفي مرتفع، ويكون الطالب الذي يحصل على درجة منخفضة على المقياس لديه تحيز معرفي منخفض.

٣- برنامج للتفكير السابر عبر منصة ZOOM:

مراجعة البرنامج التدريبي بعدة خطوات تتمثل فيما يلي:

قام الباحث بتصميم البرنامج بشكل مستقل عن المنهاج المدرسي العادي، والمكون من (١٣) جلسات، تتناول مواضيع مختلفة موجهة لطلاب المرحلة الجامعية.

أهمية البرنامج:

تتمثل أهمية البرنامج في إكساب طلاب كلية التربية بالدقهلية جامعة الأزهر ذوي اضطراب ما بعد صدمة جائحة كورونا مهارات التفكير السابر عبر منصة ZOOM من أجل الحد من حدة التحيز المعرفي لديهم، حيث تعد تلك المهارات من أهم المهارات التي يجب أن يتعلمها الطالب في عصر التقدم التكنولوجي والانفجار المعرفي، كما أن تلك المهارات مماثلة في أهميتها لتعلم المهارات الأساسية الأخرى كالقراءة والكتابة والمحاضرة والاستماع والرياضيات والعلوم وغيرها، من أجل أن يصبح الطلاب فاعلين في مجتمعهم.

الهدف من البرنامج:

يتمثل الهدف العام للبرنامج في التخفيف من حدة التحيز المعرفي لدى طلاب الجامعة ذوي اضطراب ما بعد صدمة جائحة كورونا من خلال برنامج للتفكير السابر عبر منصة ZOOM.

وصف البرنامج التدريبي:

تمت مراجعة الأطر النفسية والسيكولوجية حول التفكير السابر، والتدخلات القائمة عليه، كما تم الرجوع إلى العديد من الدراسات والبحوث حول التفكير السابر مثل بحوث: (الحارثي، ٢٠١١؛ Specht, 2015؛ عبد الفتاح وعثمان، ٢٠١٦؛ قنديل وأمين وحسن، ٢٠١٨؛ الشمري والكناني، ٢٠١٨؛ حميض، ٢٠٢٠).

تحديد محتوى البرنامج التدريبي:

- استخدام برنامج زوم (Zoom) في تطبيق البرنامج التدريبي.
- استخدام أساليب التهيئة المناسبة والمحفزة عند بدء الجلسة: كأسلوب العصف الذهني، والعروض العلمية القصيرة (أفلام تعليمية - صور - مواقف مشكلة - مقالات) ومناقشة الطلاب في التكاليفات التي قاموا بتنفيذها، وإعلام الطلاب بالأهداف الإجرائية لكل جلسة، على أن يكون ذلك في بداية كل جلسة.
- الارتباط الوثيق بين جميع عناصر كل جلسة من جلسات البرنامج بداية من أهداف الجلسة، والمحتوى، والمهارات المتضمنة في الجلسة، والزمن، والأنشطة، والأسئلة المطروحة من الباحث، ووسائل التقويم، ومساعدة الطلاب على تغيير طريقة تفكيرهم.
- تقديم مشكلات حياتية وقضايا واقعية للطلاب، والتدرج في تقديمها، حتى يكون ذلك دافعاً لهم على التفكير، والعمل على اكتساب مهارات التفكير السابر، وتوفير بيئة آمنة للطلاب

- تتحدى قدراتهم وإمكاناتهم، وتشجعهم على المثابرة والتحدى، وتتيح لهم فرص التفاعل مع الآخرين، والتشارك الاجتماعي للوصول إلى التفكير السابر.
- إثارة الفضول لدى الطلاب من خلال تقديم أسئلة مثيرة لتفكيرهم، والعمل على تنمية الثقة بالنفس من خلال إنتاج الحلول والأفكار، والتعاون مع الزملاء لحل المشكلات.
- تضمن البرنامج محتوى متحرراً ومُكوناً من مجموعة من الأنشطة والمواقف والمثيرات والمشكلات الحياتية، والتي تستثير تفكيرهم، وتنمي لديهم التفكير السابر، كما يحتوي البرنامج على بعض المهام والتكليفات التدريبية المخططة والمتنوعة والمعدة في ضوء أهداف ومهارات محددة.
- الأهداف الفرعية للبرنامج: حددت الأهداف بناءً على تعريف التفكير السابر، ومهاراته الأساسية وهي: (مهارة استيعاب المفاهيم، ومهارة تفسير المعلومات، ومهارة تطبيق المبادئ)، والمهارات الفرعية لكل مهارة من تلك المهارات، حيث تم تقديم هذه المهارات الأساسية والفرعية للطلاب عبر منصة زوم ZOOM من خلال مواقف وقضايا حياتية يتعرض لها الطلاب في حياتهم اليومية وطلب منهم ممارسة مهارات التفكير في حلها، والتوصل من خلال تلك الأنشطة إلى تحديد المهارات المتضمنة فيها، واستخلاص معناها، والمشاركة والتعاون فيما بينهم عي تحديد مفهوم كل مهارة سواءً كانت مهارة أساسية أم فرعية، وتطبيقها في مواقف أخرى حياتية يتعرضون لها،

الفنيات المستخدمة: تتمثل الفنيات المستخدمة في البرنامج التدريبي فيما يلي:

- (التفكير الافتراضي - الحوار والمناقشة - وجهة النظر - العرض البصري - التكملة - النمذجة - التعلم الجماعي - الحوار الجماعي، العمل الجماعي، العصف الذهني- التنبؤ - التخطيط - فنية استيعاب المفهوم - فنية تفسير المعلومات - فنية الوصول إلى استدلالات - فنية تطبيق المبادئ).

جدول (١٠)

وصف البرنامج التدريبي الإلكتروني القائم على التفكير السابر المستخدم في البحث

م	عنوان الجلسة	الأساليب والفنيات المستخدمة	الزمن	الأهداف
١	التعارف وقواعد العمل.	الحوار والمناقشة، والعرض البصري، والتكملة، والنمذجة، والتعلم الجماعي.	٥٠ دقيقة	- أن يتعرف الطالب على زملائه المشاركين معه في البرنامج. - أن يتعرف على الباحث.
				- أن يشترك مع زملائه ومع الباحث في وضع قواعد العمل التي ينبغي مراعاتها أثناء البرنامج التدريبي. - أن يستخلص أهمية المشاركة في البرنامج التدريبي

٢	تعرف على تفكير السابر	الحوار الجماعي، العمل الجماعي، العصف الذهني.	٥٠ دقيقة	- أن يحدد مفهوم التفكير السابر. - أن يستنتج أهمية التفكير السابر.
٣	تعرف على مهارات تفكير السابر	الحوار الجماعي، العصف الذهني	٥٠ دقيقة	- أن يذكر مهارات التفكير السابر. - أن يطبق التفكير السابر في مواقف حياتية.
٤	تعرف على مهارة استيعاب المفاهيم	الحوار والمناقشة - العصف الذهني- فنية استيعاب المفهوم.	٥٠ دقيقة	- أن يستخرج معنى مهارة استيعاب المفاهيم. - أن يكتب تعريف مهارة استيعاب المفاهيم. - أن يلخص مفهوم مهارة استيعاب المفاهيم.
٥	تعرف على المهارات الفرعية لمهارة استيعاب المفاهيم	العرض البصري - الحوار والمناقشة - العصف الذهني- فنية استيعاب المفهوم	٥٠ دقيقة	- أن يستخرج المهارات الفرعية لمهارة استيعاب المفاهيم. - أن يضع تعريفاً لكل مهارة من المهارات الفرعية لمهارة استيعاب المفاهيم. - أن يكتب مفهوم كل مهارة من تلك المهارات.
٦	طبق مهارة استيعاب المفاهيم في حياتك	الحوار والمناقشة - التفكير الافتراضي - فنية استيعاب المفهوم	٥٠ دقيقة	- أن يطبق مهارة استيعاب المفاهيم
٧	تعرف على مهارة تفسيـر للمعلومات	العرض البصري - الحوار والمناقشة - فنية تفسير المعلومات.	٥٠ دقيقة	- أن يستخرج معنى مهارة تفسير المعلومات. - أن يكتب تعريف مهارة تفسير المعلومات. - أن يشارك مع مجموعته في تلخيص مفهوم مهارة تفسير المعلومات.
٨	تعرف على المهارات الفرعية لمهارة تفسير المعلومات	الحوار والمناقشة - التنبؤ- العصف الذهني - فنية تفسير المعلومات	٥٠ دقيقة	- أن يستخرج المهارات الفرعية لمهارة استيعاب المفاهيم. - أن يضع تعريفاً لكل مهارة من المهارات الفرعية لمهارة استيعاب المفاهيم. - أن يكتب مفهوم كل مهارة من تلك المهارات.
٩	طبق مهارة تفسير المعلومات في مواقف حياتية	الحوار الجماعي- العصف الذهني - فنية تفسير المعلومات.	٥٠ دقيقة	- أن يطبق مهارة تفسير المعلومات في بعض المشكلات.
١٠	تعرف على مهارة تطبيقك للمبادئ	العرض البصري - الحوار والمناقشة - فنية تطبيق المبادئ.	٥٠ دقيقة	- أن يكتشف مفهوم مهارة تطبيق المبادئ. - أن يكتب معنى مهارة تطبيق المبادئ. - أن يلخص تعريفاً لمهارة تطبيق المبادئ.
١١	تعرف على	الحوار والمناقشة	٥٠	- أن يحدد المهارات الفرعية لمهارة تطبيق المبادئ.

المهارات الفرعية لمهارة تطبيق المبادئ	- التنبيؤ - العصف الذهني - فنية تطبيق المبادئ.	دقيقة	- أن يصيغ تعريفاً لكل مهارة فرعية من مهارات تطبيق المبادئ.
١٢	طبق مهارة تطبيق المبادئ في مواقف حياتية	٥٠ دقيقة	- أن يطبق مهارة تطبيق المبادئ.
١٣	طبق مهارات التفكير السابر في حياتك اليومية	٥٠ دقيقة	- أن يطبق مهارات التفكير السابر.

تم عرض البرنامج على مجموعة من الأساتذة المتخصصين في علم النفس والصحة النفسية بالجامعات المصرية. بلغ عددهم (٧) محكمين، وذلك لإبداء الرأي حول ملاءمة البرنامج التدريبي لعينة البحث، ومدى ارتباط أهداف الجلسة بمحتوى التدريب (الأنشطة)، وملاءمة الأنشطة والتكليفات مع الزمن المخصص لها، ومدى كفاية عدد جلسات البرنامج التدريبي الحالي، ومناسبة الفنيات أو الاستراتيجيات المستخدمة في التدريب لمستوى العينة.

يتضح أن نسب اتفاق المحكمين تراوحت ما بين (٨٥,٧%) و (١٠٠%) وهي نسب اتفاق مرتفعة، مما يدعوا إلى الثقة في صلاحية البرنامج التدريبي وأهدافه وإجراءاته، كما أجرى الباحث بعض التعديلات التي اقترحها السادة المحكمون ومنها: تعديل صياغة بعض أهداف الجلسات، وتعديل بعض الصياغات دال إجراءات الجلسات، والأنشطة، وتعديل بعض الأنشطة لتناسب خصائص العينة.

إجراءات البحث:

- بعد تحديد العينة من الطلاب الذين حصلوا على الإرباعي الأعلى على مقياس اضطراب ما بعد جائحة كورونا، مرت إجراءات البحث بالخطوات التالية:

- تم تطبيق أدوات البحث على عينة استطلاعية من طلاب شعبي اللغة الفرنسية والدراسات الإسلامية بكلية التربية بالدقهلية جامعة الأزهر بلغ عددهم (٣٠) طالباً للتأكد من صدقها وثباتها.

- تم تقسيم العينة الأساسية إلى مجموعتين: تجريبية وعددها (١٣) طالباً بشعبة اللغة الفرنسية، وضابطة وعددها (٩) طلاب بشعبة الدراسات الإسلامية.

- تم تطبيق مقياس التحيز المعرفي على المجموعتين التجريبية والضابطة كقياس قبلي.

-
- تم تطبيق البرنامج على المجموعة التجريبية عبر منصة ZOOM
 - تم تطبيق مقياس التحيز المعرفي على المجموعتين التجريبية والضابطة كقياس بعدي.
 - تم إجراء التحليل الإحصائي المناسب لحجم العينة وتفسير النتائج في ضوء الإطار النظري والبحوث السابقة.
- الإحصاءات المستخدمة في البحث:
- تمت معالجة البيانات إحصائياً باستخدام الحاسب الآلي بواسطة برنامج الرزم الإحصائية للعلوم الاجتماعية (SPSS)، وتم استخدام الأساليب الإحصائية الآتية:
 - المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية، ومعاملات الارتباط.
 - ألفا كرونباخ لحساب الثبات.
 - اختبار ويلكوكسون "Wilcoxon"، لحساب الفروق بين رتب القياسين القبلي والبعدي.
 - اختبار مان ويتني "Mann-Whitney Test" لحساب الفروق المجموعتين التجريبية والضابطة.
- نتائج البحث وتفسيرها:
- أولاً: نتائج الفرض الأول والذي ينص على أنه: "توجد فروق دالة إحصائياً بين متوسطي رتب درجات طلاب المجموعتين التجريبية والضابطة في أبعاد مقياس التحيز المعرفي والدرجة الكلية في التطبيق البعدي"
- ولاختبار صحة هذا الفرض استخدم الباحث اختبار (مان ويتني) لحساب الفروق بين المجموعتين التجريبية والضابطة في التطبيق البعدي للتحيز المعرفي: والجدول التالي يوضح تلك النتائج:

جدول (١١)

دلالة الفروق بين متوسطي رتب درجات طلاب المجموعتين التجريبية والضابطة في التطبيق البعدي للتحيز المعرفي

المهارات	المجموعات	العدد المتوسط	الانحراف المعياري	متوسط الترتيب	مجموع الترتيب	U*	Z*	مستوى الدلالة	حجم التأثير
أحكام غير منطقية	ضابطة	٩	١٩,٣٣	١٨	١٦٢	٠,٨٦٦	٠,٠٠١	كبير جداً	١
التوقعات الذاتية	تجريبية	١٣	١٠,١٥	٧	٩١	١,٥٧	٣,٩٤٢	كبير جداً	١
الشخصية	ضابطة	٩	٢٠,٢٢	١٨	١٦٢	١,٢٠	٠,٠٠١	كبير جداً	١
تشويه الإدراك الحسي	تجريبية	١٣	١٠,١٥	٧	٩١	١,٢١	٣,٩٣٧	كبير جداً	١
العجز النفسي	ضابطة	٩	٢٠,١١	١٨	١٦٢	١,٢٢	٠,٠٠١	كبير جداً	١
الدرجة الكلية	تجريبية	١٣	١٠,١٥	٧	٩١	١,٤٩	٣,٩٣٢	كبير جداً	١
	ضابطة	٩	٢٠,١١	١٨	١٦٢	١,٥٤	٠,٠٠١	كبير جداً	١
	تجريبية	١٣	١٠,١٥	٧	٩١	١,٥١	٣,٩٤٨	كبير جداً	١
	ضابطة	٩	٢٠,١١	١٨	١٦٢	١,٦٥	٠,٠٠١	كبير جداً	١
	تجريبية	١٣	٤٠,١٥	٧	٩١	٣,١٨٤	٣,٩٢٧	كبير جداً	١

*قيمة (u) الجدولية = ٢٨ عند درجة حرية ن=١٣، ون=٩

يتضح من الجدول (١١) السابق ما يلي:

أن قيمة (U) لحساب الفروق بين المجموعتين التجريبية والضابطة في القياس البعدي للتحيز المعرفي بلغت على الترتيب (٠٠٠) وهي قيم أقل من قيمتها الجدولية مما يشير إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين المجموعتين (التجريبية والضابطة) في القياس البعدي لأبعاد التحيز المعرفي والدرجة الكلية، وهذه الفروق لصالح متوسط الترتيب الأدنى، والجدول (١١) السابق يشير إلى أن متوسط رتب درجات المجموعة التجريبية أقل من متوسط رتب درجات المجموعة الضابطة مما يؤكد انخفاض التحيز المعرفي لدى طلاب المجموعة التجريبية عن المجموعة الضابطة بفروق دالة إحصائية، ومن ثم يتم قبول الفرض البديل والذي ينص على وجود فروق دالة إحصائية بين متوسطي رتب درجات طلاب المجموعتين التجريبية والضابطة في أبعاد مقياس التحيز المعرفي والدرجة الكلية في القياس البعدي لصالح المجموعة التجريبية، كما أن حجم تأثير البرنامج كبير جداً.

ويرى الباحث أن هذه النتيجة قد ترجع إلى طبيعة التدريب على التفكير السابر، حيث يؤدي التدريب عليه إلى التفاعل المثمر والبناء، ويغرس في المتدربين التفكير النشط، والجاد،

ويدفعهم إلى تفاعل الخبرات السابقة التي يمتلكونها مع ما يتعرضون له من مواقف جديدة.

كما قد أتاح التدريب على التفكير السابر للمتدربين الفرصة للمشاركة الفعالة، والتفاعل الاجتماعي مع الآخرين، حيث أسهم ذلك في التخلص من الأفكار السلبية، والعزلة الاجتماعية، واضطراباتهم المسلكية، وعمل على تنمية علاقاتهم الاجتماعية، وزيادة وعيهم الاجتماعي، ومكثهم من اتخاذ القرارات المناسبة، مما ساعد على الحد من التحيزات المعرفية.

كما أن استخدام التكنولوجيا الحديثة شجعت الطلاب على الانخراط في المهام المكلفين بها، والاندماج فيها حتى إتمامها، وتكسيهم متغيرات كثيرة منها التركيز، والانتباه، وغيرها مما ينعكس في التغلب على مشكلة التحيز المعرفي.

كما أن التدريب على مهارات التفكير السابر يزيد من قيمة الانسان، من خلال إعطاء أهمية

لممارسة عملياته الذهنية وزيادة خبراته المترتبة عن التفاعل مع البيئة المعرفية، والتركيز على حيوية المتعلم وتفاعله ونشاطه، ومستواه المعرفي، كما أن التفكير السابر يدعم التفكير النشط، والمتحمور حول الطالب، كما يدعم التعلم القائم على الاستفسار، ويساعد الطلاب على بناء المعرفة، والتفكير العميق، كما يجعلهم يمارسون عمليات ذهنية متقدمة كالانتباه والاصغاء والإدراك والتنظيم، واستدعاء الخبرات السابقة، وترميزها في حياته، واستدعائها عند الحاجة إليها.

كما أن فعالية التفكير السابر قد زاد القدرة على تنمية التفكير المنطقي لدى الطلاب، والذي بدوره ساهم في خفض التحيز المعرفي، ويتفق مع هذه النتيجة نتيجة بحث (Magthwi, 2015) والتي أظهرت أثر استراتيجية التفكير السابر في تنمية التفكير لدى طلبة المرحلة المتوسطة، كما أظهرت فعالية التفكير السابر ودوره على المدى البعيد في تحسين الدافعية للإنجاز لدى الطالبات في الفيزياء.

كما أن التفكير السابر قد شجع الطلاب على ممارسة عمليات عقلية متعددة، وشجعهم على المرونة في التفكير، وزاد من دافعيتهم، وتتفق هذه النتيجة مع ما توصل إليه بحث حميض (٢٠٢٠) حيث توصلت إلى أهمية التفكير السابر وفاعليته في تنمية دافعية الإنجاز والتحصيل الدراسي.

ثانياً: نتائج الفرض الثاني والذي ينص على أنه: "توجد فروق دالة إحصائية بين متوسطي رتب درجات طلاب المجموعة التجريبية في أبعاد مقياس التحيز المعرفي والدرجة الكلية في التطبيقين القبلي والبعدي".

ولاختبار صحة هذا الفرض أجرى الباحث اختبار "ويلكوكسون" لعينتين مرتبطتين وذلك لحساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية ومتوسطات الرتب ومجموع الرتب وقيمة (Z) للفروق بين التطبيقين القبلي والبعدي للمجموعة التجريبية في أبعاد التحيز المعرفي والدرجة الكلية، والجدول الآتي يوضح تلك النتائج.

جدول (١٢)

نتائج اختبار (ويلكوكسون) للفروق بين متوسطي رتب درجات التطبيقين القبلي والبعدي للمجموعة التجريبية في التحيز المعرفي.

المهارات	التطبيقين	المتوسط	الانحراف المعياري	الرتب	متوسط الرتب	مجموع الرتب	قيمة Z*	مستوى الدلالة	حجم التأثير
أحكام غير منطقية	القبلي	٢٠,٨٤	١,٣٤٤	سالبة	٧	٩١	٣,١٩٤	٠,٠١	١ كبير جدًا
التوقعات الذاتية	القبلي	٢٠,٦١	١,١٢٠	سالبة	٧	٩١	٣,١٩٥	٠,٠١	١ كبير جدًا
الشخصية	البعدي	١٠,١٥	١,٢١٤	موجبة	٧	٩١	٣,١٩٤	٠,٠١	١ كبير جدًا
تشويه الإدراك الحسي	القبلي	٢١,٥٣	١,١٢٦	سالبة	٧	٩١	٣,١٩٤	٠,٠١	١ كبير جدًا
العجز النفسي	البعدي	١٠,١٥	١,٥١٩	موجبة	٧	٩١	٣,٢١٠	٠,٠١	١ كبير جدًا
الدرجة الكلية	القبلي	٨٣,٨٤	٢,٣٣٩	سالبة	٧	٩١	٣,١٨٧	٠,٠١	١ كبير جدًا
	البعدي	٤٠,١٥	٣,١٨٤	موجبة	٧	٩١			

*قيمة (Z) الجدولية عند درجة حرية (١٢) وعند مستوى دلالة (٠,٠٥) = ٢,١٦ . وعند (٠,٠١) = ٣,٠١

يتضح من الجدول السابق:

أن قيمة (Z) لمعرفة الفروق بين القياسين القبلي والبعدي للتحيز المعرفي بلغت (٣,١٨٧) وهي قيمة دالة احصائياً عند مستوى دلالة (٠,٠١)، مما يشير إلى وجود فروق بين القياسين القبلي والبعدي وذلك لصالح القياس البعدي، حيث إن متوسط الرتب الموجبة (القياس البعدي) أقل من متوسط الرتب السالبة (القياس القبلي)، كما أن المتوسط الحسابي للقياس البعدي أقل من المتوسط الحسابي للقياس القبلي للتحيز المعرفي في أبعاد التحيز المعرفي وفي الدرجة الكلية، وهذا يعد مؤشراً على فاعلية البرنامج المستخدم في خفض التحيز المعرفي لدى أفراد المجموعة التجريبية، ومن ثم يتم قبول الفرض البديل والذي ينص على أنه توجد فروق دالة إحصائياً بين متوسطي رتب درجات طلاب المجموعة التجريبية في أبعاد مقياس التحيز المعرفي والدرجة الكلية في التطبيقين القبلي والبعدي، لصالح التطبيق البعدي، كما أن حجم تأثير البرنامج كبير جداً.

ويرى الباحث أن ذلك قد يرجع إلى طبيعة التدريب على التفكير السابر، حيث تم تقديم المعلومات والمفاهيم الجديدة في ضوء الخبرات السابقة للطلاب، كما تم تقديم

أنشطة تقويمية تتابعية أثناء التدريب، وتم توفير وقت مناسب للطلاب للتفكير في الأنشطة والمشاركات الفعالة، كل ذلك ربما أسهم في الحد من التحيزات المعرفية.

كما أن التدريب القائم على التفكير السابر نشط لدى الطلاب عمليات الاستدلال المنطقي، من خلال التحرر من التلقين والحفظ السائد في طرق التعلم التقليدية. واتجه إلى إعمال عقل الطالب في البحث عن حلول منطقية للمشكلات، وهذه النتيجة تتفق مع ما توصلت إليه نتائج بحث الحموري (٢٠١٧) من أن تدريب الطلاب على الاستدلال المنطقي يمكن الطلاب من التغلب على التحيز المعرفي.

كما ساعد التفكير السابر بمهاراته المتعددة (استيعاب المفهوم، وتفسير المعلومات والوصول إلى استدلالات، وتطبيق المبادئ) على إثارة انتباه الطلاب، وزيادة تركيزهم، وحيويتهم، ومكثهم من ممارسة عمليات ذهنية متعددة ساعدتهم على التحرر من التحيزات المعرفية، وتتفق هذه النتيجة مع نتائج بحث (عبد الفتاح وعثمان، ٢٠١٦).

كما تتفق أيضاً مع بحث (Zahra, Maryam, Hasan & Rahmatollah, 2013) حي توصلت نتائجه إلى أن استخدام الأسئلة السابرة كانت أكثر تأثيراً في تعميق التفكير وفي تنمية عمليات عقلية متعددة لدى عينة البحث منها اكتساب المفاهيم الصحيحة، والتخلي عن المفاهيم الخاطئة.

كما ساعد البرنامج على تنظيم خبرة الطلاب، ومكثهم من بناء معرفة جديدة، وأفسح المجال أمامهم للتعبير عن أفكارهم وآرائهم، من خلال التفكير العميق لإيجاد الحلول للمشكلات التي تواجههم، وساعد أيضاً على تنشيط ذهن الطلاب وعمل على تنمية مهارات تفكيرهم، مما كان له أثر في التغلب على التحيزات المعرفية، وتتفق هذه النتيجة مع ما توصل إليه بحث عبود (٢٠٢٠)، حيث ساعد التفكير السابر على إكساب الطلاب مهارات متعددة وقدرات عقلية عليا.

توصيات البحث:

يقدم البحث التوصيات الآتية:

- توجيه أعضاء هيئة التدريس إلى الانتقال من التعليم القائم على التلقين والحفظ إلى التعلم القائم على الفهم.
- توجيه أعضاء هيئة التدريس إلى تقبل أفكار الطلاب التي يطرحونها، واحترام رغباتهم في البحث عن المعلومات، والحصول عليها، والإجابة عن تساؤلاتهم واستفساراتهم دون توبيخ، أو تقليل من شأنها.
- ضرورة الكشف المستمر عن الاضطرابات وتقديم البرامج لعلاجها أو الحد منها، وتقديم الارشادات لضبط النفس والسيطرة على المشكلات، وتشجيع طلاب الجامعة على اتخاذ قرارات سليمة منطقية، نابعة من معرفة ونضج إدراكي، والمرونة في التعامل مع الظروف الحياتية للوصول إلى قرارات سليمة وإيجابية لتجنب الوقوع في التحيز المعرفي.

- تبصير الطلاب في مختلف المراحل بالنواتج والعيواقب السالبة التي يمكن أن تترتب على الأحكام والأفكار اللاعقلانية، وبذل الجهد لتغيير ما بداخلهم من سلبيات، وغرس قيم أصيلة في نفوسهم عن طريق التعلم، والتدريب، ووسائل الإعلام، والأسرة، والمجتمع.

- تدريب الطلاب على المناقشات الجماعية الحرة، والحوار الصريح، لتصرف ما قد يصادفون أو يتعرضون له من مشكلات نفسية وانفعالية تجعلهم أكثر قدرة على مواجهة الإدراك الحسي المشوش والأفكار المتحيزة المدمرة للذات.

بحوث مقترحة:

يقترح البحث إجراء الأبحاث الآتية:

- ❖ التطور النمائي للتفكير السابر لدى عينات مختلفة.
- ❖ دراسة طولية تتبعية للتحيزات المعرفية عبر المراحل العمرية المختلفة ومدى تطور هذه الأفكار.
- ❖ أثر برنامج تدريبي قائم على نظرية التدفق في التحيزات المعرفية لدى معلمي المرحلة الابتدائية.
- ❖ أثر برنامج تدريبي قائم على التفكير السابر في الازدهار النفسي والاتزان الانفعالي لدى المضطربين سلوكياً بالمرحلة الابتدائية.
- ❖ أثر استخدام الأسئلة السابرة في كفاءة الذاكرة العاملة لدى ذوي صعوبات التعلم.
- ❖ بحث أثر برنامج قائم على اليقظة العقلية في التحيزات المعرفية لدى طلاب الجامعة.

المراجع

أولاً: المراجع العربية:

- إبراهيم، سماح محمود (٢٠٢٠). فعالية برنامج تدريبي قائم على نموذج تجهيز المعلومات الاجتماعية في تعديل التحيزات المعرفية وتحسين الاندماج الجامعي لدى طلاب السنة الأولى بالمرحلة الجامعية. المجلة التربوية، جامعة حلوان، (٨٠)، ٦٥٠-٨٢٩.
- إبراهيم، عبد الله على محمد (٢٠١١). أثر استخدام نموذج التفكير السابر Probe Thinking على استراتيجيات اكتساب المفاهيم العلمية وتنمية مهارات التفكير الابتكاري لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية. مجلة كلية التربية، جامعة الأزهر، (٥١)، ١-٣٦.
- أبوقورة، كوثر قطب (٢٠٢٠). أساليب التعلم والتفكير المفضلة في ضوء نظرية هيرمان للسيادة الدماغية وعلاقتها بالتحيز المعرفي لدى طلبة الجامعة. مجلة كلية التربية، جامعة كفر الشيخ، كلية التربية، ٢٠ (٢)، ١٩-٩٢.
- بلعيد، الزادمة الزروق، ويوسف، ماجي وليم، والشعراوي، سحر محمد (٢٠١٨). اضطراب ما بعد الصدمة وعلاقته بالاكنتاب لدى طلاب الجامعة. مجلة البحث العلمي في الآداب، كلية البنات للآداب والعلوم والتربية، جامعة عين شمس، (١٩)، ٤٠-٧٥.
- التميمي، مها مجيد (٢٠١٥). بناء وتطبيق مقياس التفكير السريع - البطيء عند طلبة الجامعة. (رسالة ماجستير)، كلية التربية، جامعة بغداد.
- الحارثي، حصة (٢٠١١). أثر الأسئلة السابرة في تنمية التفكير التأملي والتحصيل الدراسي في مبحث العلوم لدى طالبات الصف الأول المتوسط في مدينة مكة المكرمة. (رسالة ماجستير)، كلية التربية، جامعة أم القرى.
- الحموري، فراس (٢٠١٧). التحيزات المعرفية لدى طلبة جامعة اليرموك وعلاقتها بالجنس والتحصيل الأكاديمي. المجلة الأردنية في العلوم التربوية، (١٣)، ١-١٤.
- حميض، أسماء خليل (٢٠٢٠). أثر تدريس وحدتي فيزياء من خلال استراتيجيات التفكير السابر بالمجموعات الإلكترونية في تنمية دافعية الانجاز والتحصيل لدى طالبات المرحلة الثانوية. المجلة العربية للتربية النوعية، (١٣)، ١٦٣-١٩٠.
- السبعوي، فاطمة خلف، الجرجري، خشمان حسن (٢٠١٢). التفكير السابر وعلاقته بالمعتقدات المعرفية لدى طلبة الجامعة. مجلة جامعة تكريت للعلوم، (١١)، ١٩-٤٨٣، ٥٥٥.
- سعدي، صلاح مجيد، وظاهر، نصير محمد (٢٠١٨). فاعلية الطرق التكاملية في تحصيل طلاب الصف الثاني المتوسط في مادة التاريخ العربي الاسلامي وتنمية تفكيرهم السابر. مجلة كلية التربية الأساسية للعلوم التربوية والانسانية، (٤١)، ٩٢٥-٩٤٣.
- الشمري، نبيل كاظم، والكناني، إحسان عبد (٢٠١٨). التفكير السابر لدى طلبة الجامعة. مجلة أبحاث البصرة للعلوم الإنسانية، جامعة البصرة - كلية التربية للعلوم الإنسانية، (٣)، ١١٧-١٣٨.
- الشهابي، سلوى فائق (٢٠١٨). الانحياز المعرفي وعلاقته بالتفكير الانفعالي لدى طلبة الجامعة. مجلة البحوث التربوية والنفسية، (٥٩)، ٣٣٠-٣٥٩.
- عبد العزيز، سعيد (٢٠٠٩). تعليم التفكير ومهاراته. عمان، دار الثقافة،

عبد الفتاح، شرين، وعثمان، هناء (٢٠١٦). أثر استخدام نموذج التفكير السابر في تنمية بعض المفاهيم العلمية لدى طفل ما قبل المدرسة. *المجلة المصرية للتربية العلمية*، ١٩ (٤)، ٨٥-١٣٤.

عبد النظر، هبة (٢٠١٩). فاعلية نموذج تدريسي قائم على التعلم المنظم ذاتياً في تنمية مهارات التفكير السابر وقوة السيطرة المعرفية في الرياضيات لدى طلاب المرحلة الثانوية. *مجلة كلية التربية، جامعة بور سعيد*، (٢٥)، ٢٧٦-٣١٥.

عبود، إبراهيم عبيد (٢٠٢٠). تأثير استراتيجيات التفكير السابر في تعلم مهارات رمي القرص لطلاب كلية التربية الرياضية جامعة بابل. *المجلة الأوروبية لتكنولوجيا علوم الرياضة*، (٢٧)، ٤١-٥٨.

عزب، حسام الدين، وجمال الدين، وائل أحمد، ومحمد، صابر (٢٠١٨). الخصائص السيكومترية لمقياس اضطراب ما بعد الصدمة للأطفال. *مجلة الإرشاد النفسي، جامعة عين شمس*، (٥٤)، ٤٧٦-٤٥١.

علي، ولاء ربيه، وعبده، نرمين محمود (٢٠١٩). إسهام بعض أبعاد التحيز المعرفي في التنبؤ بالقلق الاجتماعي لدى المراهقين. *مجلة جامعة الفيوم للعلوم التربوية والنفسية*، ١ (١٢)، ٥٢٠-٤٥٣.

العياصرة، وليد (٢٠١١). *التفكير السابر والإبداع*. عمان، دار أسامة.

فياض، نور محمد (٢٠١٧). فاعلية العلاج بالقراءة في تحسين صورة الجسد وخفض التحيزات المعرفية لدى عينة من المراهقات. رسالة ماجستير، كلية التربية، جامعة اليرموك.

قنديل، أميرة، وأمين، أمل، وحسن، ياسمين (٢٠١٨). فاعلية استخدام نموذج التفكير السابر في تدريس الرياضيات على التحصيل وتنمية التفكير الجبري لدى تلاميذ الصف الثاني الإعدادي. *المؤتمر العلمي السنوي السادس عشر: تطوير تعليم وتعلم الرياضيات لتحقيق ثقافة الجودة، الجمعية المصرية لتربويات الرياضيات*، ٤٦٧-٤٧٣.

محمود، منال (٢٠١٨). التحيز المعرفي والامتنان كمنبآت بالصمود الأكاديمي لدى عينة من طلبة المرحلة الثانوية. *مجلة كلية التربية، جامعة الأزهر، مصر*، (١٨٠)، ٦٤٨-٧٠٨.

مختار، إيهاب (٢٠١٦). فاعلية برنامج قائم على استراتيجيات ما راء المعرفة في تنمية التفكير السابر وعادات الاستذكار لدى الطلاب الفائقين ذوي صعوبات تعلم الفيزياء بالمرحلة الثانوية. *مجلة دراسات عربية في التربية وعلم النفس*، (٧٥)، ١٧٣-٢٢٤.

مكي، لطيف غازي، وقلندر، سهلة حسين (٢٠١٢). التفكير السابر وعلاقته بمفهوم الذات لدى طلبة الجامعة. *مجلة العلوم النفسية*، (٢٥)، ١-٢٦.

اليوسفي، علي (٢٠٠٩). أساليب التفكير والتعلم عند طلبة كلية الفقه. *مجلة الجامعة الإسلامية*، (٥٥)، ٤٢-٢.

يونس، محمد (٢٠١٥). أثر تصميم تعليمي تعليمي وفقاً لاستراتيجيات التعلم النشط في التحصيل النوعي لمادة الفيزياء عند طلبة الصف الخامس العلمي وتفكيرهم السابر. (رسالة دكتوراه)، كلية التربية، جامعة بغداد.

ثانيا: المراجع العربية مترجمة باللغة الانجليزية:

- Ibrahim, Samah Mahmoud (2020). The effectiveness of a training program based on the social information processing model in modifying cognitive biases and enhancing university inclusion among first-year university students. *Educational Journal, Helwan University*, (80), 650-829.
- Ibrahim, Abdullah Ali Muhammad (2011). The effect of using of probe thinking model on the strategies of acquiring scientific concepts and developing innovative thinking skills of primary school students. *the faculty of Education Journal, Al-Azhar University*, (51), 1-36.
- Abu Qura, Kawthar Qutb (2020). Preferred learning and thinking methods in the light of Hermann's theory of brain dominance and its relationship to cognitive bias among university students. *faculty of Education Journal, Kafr El-Sheikh University, Faculty of Education*, 20 (2), 19-92.
- Belaid, Zadma, Al-Zarrouk, Youssef, Maggie William, and Al-Shaarawy, Sahar Muhammad (2018). Post-traumatic stress disorder and its relationship to depression among university students. *Journal of Scientific Research in Arts, Girls' College of Arts, Sciences and Education, Ain Shams University*, 1(19), 40-75.
- Al-Tamimi, Maha Majeed (2015). Building and applying the fast-slow thinking scale for university students. (Master Thesis), faculty of Education, University of Baghdad.
- Al-Harthy, Hessa (2011). The effect of probe questions on developing reflective thinking and academic achievement in science for first-grade intermediate students in Makkah. (Master Thesis), faculty of Education, Umm Al-Qura University.
- Hammouri, Firas (2017). Cognitive biases at Yarmouk University students and its relationship to gender and academic achievement. *The Jordanian Educational Sciences Journal*, 13 (1), 1-14.
- Humaid, Asma Khalil (2020). The effect of teaching two physics units, through probe thinking strategy in electronic groups on developing achievement motivation and achievement among secondary school students. *Arab National Education Journal*, (13), 163 - 190.
- Al Sabawi, Fatima Khalaf, Al Jarjari, Khashman Hassan (2012). Proper thinking and its relationship to the cognitive beliefs of university students. *Tikrit University Science Journal*, 19(11), 483-555.
- Saadi, Salah Majid, and Zahir, Nasir Muhammad (2018). The effectiveness of integrative methods in the achievement of second-grade intermediate students in Arab-Islamic history and the development of their probe thinking. *Journal of the faculty of Basic Education for Educational and Human Sciences*, (41), 925-943.
- Al-Shammari, Nabil Kazem, and Al-Kinani, Ihsan Abd (2018). Proper thinking among university students. *Basra Journal of Human Sciences Research, University of Basra - faculty of Education and Human Sciences*, 43 (3), 117- 138.



- Shehabi, Salwa Faeq (2018). Cognitive bias and its relationship to emotional thinking among university students. *Educational and Psychological Research Journal*, (59), 330-359.
- Abdel Aziz, Saeed (2009). Teaching thinking and skills. Amman, House of Culture,
- Abdel-Fattah, Sherine, and Osman, Hana (2016). The effect of using the probe thinking model on developing some scientific concepts for a pre-school child. *The Egyptian Journal of Scientific Education*, 19(4), 85-134.
- Abdel Nazeer, Heba (2019). Effectiveness of a teaching model based on self-organized learning in developing probe thinking skills and the power of cognitive control in mathematics among secondary school students, *faculty Journal, Port Said University*, (25), 276-315.
- Abboud, Ibrahim Obaid (2020). The effect of the probe thinking strategy on learning discus throwing skills for students of the Faculty of Physical Education, University of Babylon *European Journal of Sports Science Technology*, (27), 41-58.
- Azab, Hossam El-Din, Jamal El-Din, Wael Ahmed, and Mohamed, Saber (2018). Psychometric characteristics of the post-traumatic stress disorder scale. *Psychological Counseling Journal, Ain Shams University*, (54), 451-476.
- Ali, Walaa Rabieh, and Abdo, Nermin Mahmoud (2019). Contribution of some dimensions of cognitive bias in predicting social anxiety for adolescents. *Fayoum University Journal of Educational and Psychological Sciences*, 1 (12), 453-520.
- Al-Ayasra, Walid (2011). probe and creative thinking. Amman, Dar Osama.
- Fayyad, Noor Muhammad (2017). The effectiveness of reading therapy in improving body image and decreasing cognitive improvements on a sample of adolescent girls. Master Thesis, faculty of Education, Yarmouk University.
- Qandil, Amira, Amin, Amal, Hassan, Yasmine (2018). The effectiveness of using the probe thinking model in teaching mathematics on the achievement and development of algebraic thinking among second year preparatory students. Sixteenth Annual Scientific Conference: Developing Mathematics Teaching and Learning to Achieve a Culture of Quality, Egyptian Association for Mathematics Education, 467-473.
- Mahmoud, Manal (2018). Cognitive bias and gratitude as predictors of academic resilience for a sample of secondary school students. *faculty of Education Journal, Al-Azhar University, Egypt*, (180), 648-708.
- Mokhtar, Ihab (2016). The effectiveness of a program based on metacognitive strategies in developing the probe thinking and study habits of outstanding students with learning difficulties in physics for the secondary stage. *Arab Studies in Education and Psychology Journal*, (75), 173-224.

Makki, Latif Ghazi, and Qalander, Sahela Hussein (2012). probe thinking and its relationship to the self-concept of university students. *Psychological Sciences Journal*, (25), 1-26.

Al-Yousifi, Ali (2009). Methods of thinking and learning among students of the Faculty of Jurisprudence. *Islamic University Journal*, (55), 2- 42.

ثالثًا: المراجع الأجنبية:

André, M., Richard, B., Céline, N., & Mélissa, M. (2013). Predictors of Posttraumatic Stress Disorders in Police Officers, IRSSST - Predictors of Posttraumatic Stress Disorder in Police Officers: *Prospective Study*, 7(3), 1-80.

Aziz, A., & Saleh. O. (2019). Cognitive Bias and Its Relation to the Level of Ambition among University Students. *Journal of Tikrit university for humanities*, 26(10), 272- 249.

Bastiaens, T., Claes, L., Smits, D., De Wachter, D., van der Gaag, M., & De Hert, M. (2013). The Cognitive biases questionnaire for psychosis (CBO-P) and the Davos assessment of cognitive biases (DACOBS) Validation in a flemish sample of psychotic patients and healthy controls. *Schizophrenia Research*, 147 (2-3), 310-314

Chan, M., Ho, S., Tedeschi, R., & Leung, C. (2011). The valence of attentional bias and cancer-related rumination in posttraumatic stress and posttraumatic growth among women with breast cancer. *Psycho-Oncology*, (20), 544-552.

Combs, D., Penn, D., Wicher, M., & Waldheter, E. (2007). The ambiguous intentions hostility questionnaire (aihq): a new measure for evaluating hostile social cognitive biases in paranoia. *Cognitive Neuropsychiatry*, 12(2), 128-143.

Coppersmith, G., Harman, C., & Dredze, M. (2014, May). Measuring post-traumatic stress disorder in Twitter. *In Proceedings of the International AAAI Conference on Web and Social Media*, 8(1), 579- 582.

Eric, Y. S., & Louise, S. (2019). Cognitive bias modification for social anxiety: the differential impact of modifying attentional and/or interpretation bias. *Journal of Cognitive Therapy and Research*, 4(43), 781-791.

Everaert, J., Grahek, I., Duvck, W., Buelens, J., Van den Bergh, N., & Koster, F. H. (2017). Mapping the interplay among cognitive biases emotion regulation and depressive symptoms. *Cognition and Emotion*, 31(4), 726-735.

Gardenier, J., & Resnik, D. (2002). The misuse of statistics: concepts, tools, and a research agenda. *Accountability in Research: Policies and Quality Assurance*, 9(2), 65-74.

Garety, P., Bebbington, P., Fowler, D., Freeman, D., & Kuipers, E. (2007). Implications for neurobiological research of cognitive models of psychosis: A theoretical paper. *Psychological Medicine*, 37(10), 1377-1391.



- Giacco, D., Matanov, A., & Priebe, S. (2013). Symptoms and Subjective Quality of Life in Post-traumatic Stress Disorder: *A Longitudinal Study. Plos One*, 8(4), 1-8.
- Gold, J., Casey, T., Keehn, M., Keehn, King, D., & Samper, R. (2007). PSTF symptom severity and family adjustment among female vietnam veterans. *Military Psychology*, 19(2), 71-81.
- Gordon, E., Scheibel, R., Zambrano-Vazquez, L., Jia-Richards, M., May, G., Meyer, E., & Nelson, S. (2018). High-fidelity measures of whole-brain functional connectivity and white matter integrity mediate relationships between traumatic brain injury and post-traumatic stress disorder symptoms. *Journal of neurotrauma*, 35(5), 767-779.
- Halpern, S. D., Truog, R. D., & Miller, F. (2020). Cognitive bias and public health policy during the COVID-19 pandemic. *Jama*, 324(4), 337-338.
- Hohensee, N., Mever, M., & Teachman, B. (2020). The effect of confidence on dropout rate and outcomes in online cognitive bias modification. *Journal of Technology in Behavioral Science*, (5), 226- 234.
- Kahneman, D., & Shane, F. (2002). *The psychology of intuitive judgment, thomas gilovich, dale griffin, daniel kahneman, heuristics and biases*, Cambridge, Cambridge university press .
- Kahneman, D. & Tversky, A. (2015) judgment under uncertainty: heuristics and biases. *Journal of the American statistical association* , 62(3), 151- 175.
- Lilienfeld, S., Lynn, S. J., Nam, L., Woolf, N., Jamieson, G., Marks, A., & Slaughter, V. (2014). *Psychology: from inquiry to understanding* (Vol. 2). Pearson Higher Education AU.
- Magthwi, A. (2015). The effectiveness of probing questions Strategy in the development of thinking skills in The Islamic Education courses using a sample of intermediate school students in Riyadh. *European Scientific Journal*, (2), 136- 151.
- McCusker, C. (2001). Cognitive biases and addiction: An evolution in theory and method. *Addiction*, 96, 47-56.
- National center for PTSD. (2010). *United states department of veterans affairs, Trauma and PTSD*. <http://www.ptsd.va.gov>.
- Randall, K. (2012). *The influence of cognitive biases on psychophysiological vulnerability to stress* (Doctoral dissertation, University of East Anglia).
- Reid, S., Salmon, K., & Lovibond, P. (2006). Cognitive biases in childhood anxiety, depression, and aggression: Are they pervasive or specific?. *Cognitive Therapy and Research*, 30(5), 531-549.

- Roberta, W., Margot, I., Anne, S., Rebecca, H., Joi, W., Murray, S., Norman, G., & Frederick, E. (2012). Treatment for posttraumatic stress Disorder in Military and Veteran Populations: Initial Assessment, Institute of Medicine of the National Sciences ,Washington ,D.C., www.nap.edu , 20- 68.
- Specht, D. (2015). *Probe method's impact on students' motivation and critical thinking skills*. dissertations for doctoral studies, Walden University.
- Statman, M., & Pool, d. (2006). *Cognitive biases series*. formelolumbia university.
- Stevens, E., Behar, E., & Jendrusina, A. (2018). Enhancing the efficacy of cognitive bias modification for social anxiety, *Behavior Therapy*, 6(49) , 995- 1007.
- Tang, C., & Wu. A. (2012). Gambling-related cognitive biases and pathological gambling among youths young adults and mature adults in Chinese societies. *Journal of Gambling Studies*, 28(1), 139– 154.
- Todd, A., Thiem. K. C., & Neel. R. (2016). Does seeing faces of young black boys facilitate the identification of threatening stimuli?. *Psychological science*, 27(3), 384-393.
- Valli, K., Antti, R., Outi, P., Raija-Leena, P. (2006). The effect of trauma on dream content: a field study of palestinian children. *American Psychological Association*, 16(2), 63-87.
- Van der Gaag, M., Schütz, C., ten Napel, A., Landa, Y., Delespaul, P., Bak, M., & de Hert, M. (2013). Development of the davos assessment of cognitive biases scale (DACOBS). *Schizophrenia Research*, 144, 63-71.
- Wang, Z., Jusup, M., Shi, L., Lee, J., Iwasa, Y., & Boccaletti, S. (2018). Exploiting a cognitive bias promotes cooperation in social dilemma experiments. *Nature communications*, 9(1), 1-7.
- West, C. (2003). *A genealogy of modern Racism. reprinted in from modernism to postmodernism: An Anthology . Lawrence Cahoone (ed) , 2nd ed.* Malden MA: Blackwell Publishers.
- Wilke, A., & Mata R (2012) *cognitive Bias Clarkson university postda M* ,Ny ,USA, University of Basel, Basel, Switzerland, Elsevier Inc.
- Zahra, H., Maryam, N., Hasan, S., & Rahmatollah, K., (2013). Comparing probe and participatory teaching method effect on critical thinking skills. *EEKLY Science Research Journal*. 1(17), 2321-7871