البخل المعرفي وعلاقته بالتحيزات المعرفية وما وراء الانفعال لدى الطالبة المعلمة ببرنامج التربية الخاصة بكلية التربية للطفولة المبكرة

د/ إيمان عوض محمد فيود

مدرس علم النفس التربوي

بالمعهد الدولي العالي للإعلام أكاديمية الشروق

المستخلص :

استهدف البحث الراهن: الكشف عن علاقة البخل المعرفي بالتحيزات المعرفية وما وراء الانفعال لدى الطالبة المعلمة ببرنامج التربية الخاصة بكلية التربية للطفولة المبكرة، والتنبؤ بالبخل المعرفي من خلال التحيزات المعرفية وما وراء الانفعال لديهم، وشارك في هذا البحث (٣٠٥) طالبة معلمة بالفرقة الثانية ببرنامج التربية الخاصة تم اختيارهم من المجتمع الأصلي بكلية التربية للطفولة المبكرة– جامعة مدينة السادات، وكلية التربية للطفولة المبكرة– جامعة دمنهور بواقع (١٣٠) طالبة بكلية التربية للطفولة المبكرة– جامعة دمنهور و(١٧٥) طالبة بكلية التربية للطفولة المبكرة– جامعة مدينة السادات امتدت أعمارهن ما بين (١٩,١) عام إلى (٢٠,١٠) عام، بمتوسط عمري قدره (١٩,١١) عام، وانحراف معياري قدره (٩,٢٠) أشهر، وتم استخدم: مقياس البخل المعرفي (إعداد: فريد إيركسون) ترجمة الباحثة، ومقياس داكوبز للتحيزات المعرفية (إعداد: ديرجاج واخرون، ٢٠١٣) ترجمة الباحثة، ومقياس ما وراء الانفعال (إعداد: الباحثة)، كما تم استخدام المنهج الوصفي، وتوصلت نتائج البحث إلى : وجود علاقة ارتباطية موجبة داله إحصائياً بين البخل المعرفي والتحيزات المعرفية لدى الطالبة المعلمة ببرنامج التربية الخاصة بكلية التربية للطفولة المبكرة، ووجود علاقة ارتباطية سالبة داله إحصائياً بين البخل المعرفي وما وراء الانفعال لدى الطالبة المعلمة للتربية الخاصة بكلية التربية للطفولة المبكرة، كما توصلت نتائج الدراسة إلى أنه يمكن التنبؤ بالبخل المعرفي من التحيزات المعرفية وما وراء الانفعال لدى الطالبة المعلمة ببرنامج التربية الخاصة بكلية التربية للطفولة المبكرة.

الكلمات الدالة (البخل المعرفي– التحيزات المعرفية – ما وراء الانفعال)

البخل المعرفي وعلاقته بالتحيزات المعرفية وما وراء الانفعال لدى الطالبة المعلمة ببرنامج التربية الخاصة بكلية التربية للطفولة المبكرة

د/ إيمان عوض محمد فيود
مدرس علم النفس التربوي
بالمعهد الدولي العالي للإعلام أكاديمية الشروق

مقدمة البحث:

تعد المرحلة الجامعية فترة انتقالية مهمة فى حياة الطلاب ففيها تكاد تتشكل شخصية وحياة الطلاب المستقبلية، كما أنها مرحلة نمو متميزة تكتسب خلالها المعارف الأساسية والاتجاهات المتعلقة بالمهنة، وتتحقق فيها إنجازات جوهرية تتعلق بالخصائص الشخصية والنفسية التي يتوقع نموها وادائها، وأيضاً يحدث فيها الكثير من التغيرات المعرفية والنفسية والاجتماعية، ويرافق ذلك العديد من المشكلات التي تؤثر على تحقيق الطلاب للتوافق الذي يسهم في إكمال مسيرتهم الشخصية والعلمية والمهنية، ولإدراك الكثير من المجتمعات أهمية ذلك نجدها اهتمت بالتعرف على هذه المشكلات وعلاجها في محاولة منها لمساعدة الطلاب والارتقاء بهم لاستيفاء الطلاب لنواتج التعلم المحددة في البرامج الأكاديمية.

ويشير (Stupple, Gale & Richmond, 2013, 1397) إلى أن ميل الطلاب بشكل شبه دائم إلى استخدام ميكانيزمات حاسوبية ذات استغلال أقل لجهدهم العقلي يوصف بالبخل المعرفي، ولقد ظل البخل المعرفي يشغل مسار البحث في مجال علم النفس المعرفي منذ ما يقرب من الخمسين عاماً حتى الآن ضمن ما يسمى بنظريات العمليات المزدوجة Dual processes theories التي توصلت إلى أنه عندما تواجهنا مشكلة ما فإن عقولنا لديها ميكانيزمات مختلفة تفاضل بينها للتعامل مع تلك المشكلة، ويضيف (Toplak, West & Stanovich, 2014, 148) أن العقول تفاضل الاختيار ما بين إما عمليات النمط الأول للمعالجة التي ينتج عنها استجابات حدسية دون أي جهد ويكون تنفيذها سهل، أو عمليات النمط الثاني للمعالجة التي ينتج عنها استجابات مدروسة ومجهدة جداً للفرد ؛ لأنها تتطلب منه ضرورة الاستمرار في مراقبة انفعالاته وتوجيهها خلالها، ويرى (Evans, 2008, 255

(257 –أن الطلاب الذين يكون لدى عقولهم ميل قوي للاعتماد على نمط المعالجة الحدسية الموفرة للجهد العقلي يوصفون بالبخل المعرفي مقارنة بالذين تعتمد عقولهم على نمط المعالجة المراقبة المتعمدة المجهدة للعقل، ويذكر (Ariely, 2008, 11 – 28)أن البخلاء معرفياً غالبا ما يستخدمون استراتيجية الاختصارات العقلية Mental shortcuts لحل كل مشكلة يواجهونها في حياتهم بدلا من الاعتماد على التفكير المراقب الفعال فيكونون بذلك عرضة لارتكاب العديد من الأخطاء التي كان يمكنهم تجنبها ببذل بعض الجهد العقلي.

ويرى أحمد سليمان (٢٠٢٢، ٢٣٩) أن الطلاب في مرحلة المراهقة يكتسبون قدراً هائلا من المعلومات والمعرفة من خلال المؤسسات التعليمية المختلفة والمواقف والتجارب اليومية والحياتية التي يمرون بها، وهذا بدوره يولد مخزونًا من المعرفة التي تمكنهم من التعامل مع البيئة الخارجية، هذه المعرفة المخزنة ليست خالية من السلبيات، مما يجعلهم أكثر عرضة للانحراف عن المسار الصحيح مما يؤدي إلى عدم قدرة الطلبة على اتخاذ القرارات والأحكام السليمة وبالتالي يؤدي إلى عائق فكري يدعى بالانحياز المعرفي عند اتخاذ قرارات خاطئة مسندة إلى الظن والاحتمالية.

ويرى (Moritz, Mayer–Stassfurth, Endlich, Andreou, Ramdani, Petermann & Balzan, 2015, 630) أن التحيز المعرفي لا يعتبر عجزًا معرفيًا Cognitive Deficits يؤدي إلى انخفاض السرعة أو الأداء أثناء القيام بالمهمة العقلية، إنما هو تفضيلات معرفية ناتجة عن أنماط تفكير أو تشوهات تتم بها معالجة المعلومات، وهي ليست مرضية في حد ذاتها ولكن يمكن اعتبارها اختصارات عقلية تؤدي إلى قرارات خاطئة، وتُظهر لدى الفرد الثقة الزائدة في الأحكام الخاطئة، ويذكر يدكوسكي (yudkowsky, 2008, 92) أن التحيزات المعرفية نتاج لثلاث عمليات استدلالية هي التمثيل ويقصد به نزعة الشخص إلى تخيل أن ما يراه هو ما يمكن أن يحدث، والإتاحة أو التوافر ويقصد به أنه عندما يتخيل الشخص ما سيحدث فإنه يقوم بتذكر مواقف وأحداث سابقة، والتكيف والتأسيس ويقصد به قيام الشخص بتحديد نقطة انطلاق مبدئية غير مؤكدة ومن ثم تعديل موقفه بناء على ذلك، ويوضح بينا وميجيا (Pena & Mejia, 2019, 399) أن التحيزات المعرفية نتاج لخيارات متنافسة وغير متكافئة انفعاليا نتيجة لعمليات التمثيل القائمة على تخيلات واعتقادات الشخص.

ويرى (Westbrook & Braver, 2015, 396– 400)أنه عندما نواجه أية مشكلة فإن لدى عقولنا ميكانيزمات حاسوبية مختلفة للتعامل معها، ويتم المفاضلة بينها على أساس مبدأ الموازنة بين طاقة الفرد المخزونة وما سيتم استنفاده منها، فبعضها يوفر طاقة عقلية حاسوبية هائلة تمكن الفرد من حل عدد كبير من المشكلات، وبعضها الآخر يستنفد قدراً كبيراً جداً من انتباه الفرد فيؤدي ذلك إلى البطء والى التأثير على الأفكار والأفعال الأخرى المطلوب منه تنفيذها في نفس الوقت، فضلاً عن احتياجها لقدر كبير من التركيز وهو ما قد يكرهه البعض نظراً لما يتطلبه ذلك من وعي كامل ومستمر من الفرد بانفعالاته في هذا الموقف.

ويوضح (Clore& Ortony, 2008, 628) أنه يتكون لدى الفرد خبرة انفعالية يمر بها بالفعل، ومن ثم يحدث الانفعال أولاً ثم يتكون لدى الفرد ما وراء الانفعال اتجاهها وتحدث الانفعالات نتيجة التقييم الشخصى لمثيرها بأنه إيجابي أو سلبى بالنسبة للفرد، وبعد ذلك يحدث ما وراء الانفعال عندما يقوم الفرد بالتقييم الشخصى لانفعاله بأنه ايجابي أو سلبى بالنسبة له، ومن ثم القيام بسلوك ما نحو ضبط الانفعال وهذا ما يسمى بتنظيم الانفعال، ويبين نبيل السيد (٢٠٢٠، ٤٠٨) أن فهم الانفعالات وادارتها بطريقة تتفق مع الموقف أعلى من مجرد الانفعال للمثير، بالإضافة إلى ذلك يعتبر فهم الشخص لانفعالاته وانفعالات الآخرين وسلوكياته بناء على هذا الفهم (ما وراء الانفعال) من العوامل المهمة فى التواصل الجيد مع الآخرين وأيضا في أساليب التربية السوية السليمة، فما وراء الانفعال أمر ذات أهمية فى بناء شخصية الفرد، فالفرد الذى يدرك انفعالاته ويقيمها ويراقبها يستطيع أن يدبر وينظم نفسه عن طريق هذه الانفعالات، وكما أن ما وراء الانفعال يعتبر أيضا عنصر مهم فى البناء النفسى للفرد، فهو الذى يحدد طريقة تفكيره، وطريقة سير حياته، ويحدد أهدافه.

انطلاقاً مما سبق فإن البخل المعرفي مشكلة خطيرة تؤدي إلى استخدام ميكانيزمات النظام الأول للمعالجة التي تعتمد على جهد حسابي منخفض جداً، وعلى الرغم من التأثير السلبي للبخل المعرفي على الأشخاص إلا إن الباحثين لم يعطوا الإصابة بالبخل الاهتمام الكافي بالدراسة والبحث، مما دفع الباحثة في البحث الراهن إلى دراسة هذا العرض وعلاقته بالتحيزات المعرفية وما وراء الانفعال، وسوف تسير الباحثة في بحثها وفقًا للترتيب التالي:

أولاً: مشكلة الدراسة:

يرى (Caorocan& Mussweilera, 2010,90) أن الطلبة البخلاء معرفيًا يميلون إلى تبسيط المهام الصعبة والمعقدة المطلوب منهم إنجازها وتحويلها إلى مهام تتصف بالسهولة والبساطة، دون الأخذ في الاعتبار أن هذا الإجراء قد يقودهم إلى نتائج سلبية وقرارات خاطئة، كما يتصف الطلبة البخلاء معرفيا بأنهم يميلون إلى أول فكرة تخطر على ذهنهم للاستجابة للمواقف التي يتعرضون لها ويتخذون القرارات بناء على ذلك دون التفكير في مدى صحة النتائج.

يذكر ازيفيدو وجورجي (Azevzdo & Jorge, 2007, 514) أن التحيزات المعرفية انحرافًا أو خطأً في التفكير، ويظهر عندما يقوم الشخص بتفسير العالم المحيط به، وتأويله بما يناسبه عندما يقوم باتخاذ القرارات، ويميل بعض الأشخاص إلى التحيزات المعرفية عند معالجة مدخلات المعلومات التي يتم استقبالها، ومن ثم القيام بقرارات بشأنها، وتكون سريعة ومرتجلة ولا تخضع للدراسة والتفكير، وهذا يؤدي إلى اتخاذ قرارات سلبية، ويقوم الشخص بتوظيف استراتيجيات معينة للتفاعل مع محيطه، ومن خلالها يكتسب القدرة على اتخاذ القرار، وعندما يكون هذا القرار غير صحيح أو غير قائم على الدراسة والتمحيص والتأني فإن هذا يسمى بالتحيز المعرفي، ويؤكد فيترمان(Fetterman,2017, 1) ان التحيزات المعرفية ذات تأثير كبير في القرارات التي يتخذها الفرد، وهي تُسهم في جعل الفرد يتخذ قرارات غير عقلانية، ويرى هاني سليمان (٢٠٢٠، ٢٤٤٦) أن التحيزات المعرفية تنشأ من وجود تمثيلات مشوهة في الذاكرة، وكذلك في طريقة تخزين المعلومات، والتي تؤدي الى تحيز في تذكر المعلومات السابقة واطلاق الاحكام، وهذا بدوره يقود الى التفكير المنحاز وبالتالي بناء قرارات مبنية على هذا التحيز.

ويرى علاء الدين النجار، وإحسان هنداوي، وإلهام محمد (٢٠٢٢، ١٦٨) بأنه يجب على طلبة الجامعة أن يمتلكوا مهارات ما وراء الانفعال، حتى يتمكنوا من الحديث عن مشاعرهم حول المشكلات التى تواجههم، فى جو يسوده الأمان النفسى وهذا بدوره يؤدى إلى الاستقرار ويشجعهم على التواصل مع الآخرين المحيطين بهم، لكى يصبحوا أكثر وعيًا بانفعالاتهم المتغيرة فى الجامعة، وان الغرض من ذلك هو تعليم طلبة الجامعة المهارات

الفردية والاجتماعية والسيطرة على المشاعر السلبية وتحويلها إلى مشاعر إيجابية عقلانية تحقق أمالهم وتخفف من ضغوط الحياة عليهم.

ولقد توصل(De Neys, Rossi & Houde, 2013, 269 – 270) إلى أن البخل المعرفي يجعل الطلاب أكثر عرضة للتحيز المعرفي، وقد يغير الطريقة التي يتلقى بها المعلومات الصحيحة والزائفة، والذي يمكن تفسيره بأن أغلب البخلاء معرفيًا يعتمدون على استراتيجية استبدال العزو substitution Attributionالتي من خلالها يستبدلون العزو الحقيقي الصعب المعروض أمامهم في المشكلة بعزو أخر بديل أسهل منه، ولكنه ذو علاقة به كمحاولة لاستيعاب الانفعالات التي تثيرها لديهم عناصر تلك المشكلة، وأن نجاحهم في ذلك يتأثر بمستوى وعيهم بتلك الانفعالات وتنظيمهم لها.

كما توصل بحث (Vonasch, 2016) إلى وجود علاقة موجبة ذات دلالة إحصائية بين مستوى البخل المعرفي ومستوى ما وراء الانفعال ويرى أن البخلاء معرفيا يرتفع لديهم مستوى ما وراء الانفعال بما يمكنهم من عدم نبذ انفعالاتهم وانفعالات المشاركين لهم في الموقف، بينما توصل بحث (Kahneman, 2011) إلى وجود علاقة سالبة ذات دلالة إحصائية بين مستوى البخل المعرفي ومستوى ما وراء الانفعال وأشار إلى أن ميل الفرد لاستخدام استراتيجيات البخل المعرفي يزيد كلما تدنى لديه مستوى وعيه بما وراء انفعالاته، ويدعم هذا التوقع ما أشار (Lagaca & Gionet, 2009, 367– 370)إلي أن الأفراد الذين لديهم مستوى مرتفع من ما وراء الانفعال يكون لديهم ميل أكبر إلى إجهاد أنفسهم في استخدام مواردهم العقلية لحل المشكلات التي تواجههم (مستوى منخفض من البخل المعرفي)، وذلك على العكس من الأفراد الذين يكون لديهم مستوى منخفض من ما وراء الانفعال يكون لديهم ميل أقل إلى إجهاد أنفسهم في استخدام مواردهم العقلية لحل المشكلات التي تواجههم (مستوى مرتفع من البخل المعرفي)، وما أشار إليه (Mishra, Kang & Chatterjee, 2005, 1363 – 1364) من أن الأفراد الذين يكون لديهم ميل أكبر للإدراك والمعرفة والتفكير بطريقة مجهدة يقل لديهم مستوى البخل المعرفي، ويعتمدون بشكل كبير على وعيهم بانفعالاتهم وانفعالات الآخرين أثناء المواقف التي تواجههم، وذلك مقارنة بالأفراد الذين يكون لديهم ميل أقل للإدراك والمعرفة والتفكير بطريقة مجهدة يزيد لديهم مستوى البخل المعرفي،

ويعتمدون على الحدس والاستدلال دون أي وعي بانفعالاتهم الشخصية، أو انفعالات الآخرين المشاركين لهم في المهمة.

ومن خلال عرض ما سبق ترى الباحثة أن الإصابة بالبخل المعرفي ناقوس خطر يثير عدم الاطمئنان ويدعو إلى ضرورة دراسة علاقته ببعض المتغيرات لمحاولة فهم هذه الإصابة وما يرتبط بها؛ مما يساعد على وضع البرامج والخطط التي تحد من هذا السلوك المعوق؛ لذلك قامت الباحثة في البحث الراهن بدراسة علاقة البخل المعرفي بالتحيزات المعرفية وما وراء الانفعال لدى الطالبة المعلمة ببرنامج التربية الخاصة بكلية التربية للطفولة المبكرة، **وتتحدد مشكلة البحث الراهن في محاولة الإجابة عن التساؤلات التالية:**

١- ما العلاقة بين البخل المعرفي والتحيزات المعرفية لدى الطالبة المعلمة ببرنامج التربية الخاصة؟

٢- ما العلاقة بين البخل المعرفي وما وراء الانفعال لدى الطالبة المعلمة ببرنامج التربية الخاصة؟

٣- هل يمكن التنبؤ بالبخل المعرفي من خلال التحيزات المعرفية وما وراء الانفعال لدى الطالبة المعلمة ببرنامج التربية الخاصة؟

ثانياً: أهداف البحث:

١- التعرف على العلاقة بين البخل المعرفي والتحيزات المعرفية لدى الطالبة المعلمة ببرنامج التربية الخاصة.

٢- التعرف على العلاقة بين البخل المعرفي وما وراء الانفعال لدى الطالبة المعلمة ببرنامج التربية الخاصة.

٣- التنبؤ بالبخل المعرفي من خلال التحيزات المعرفية وما وراء الانفعال لدى الطالبة المعلمة ببرنامج التربية الخاصة.

ثالثاً: أهمية البحث: تم تناول هذه الأهمية من الناحية النظرية والناحية التطبيقية وذلك كما يلي:

أ- **الأهمية النظرية:** ترجع أهمية البحث الراهن الى:

- أهمية الفئة المستهدفة من البحث؛ حيث يعتبر طلاب الجامعة أحد الفئات الهامة في أي مجتمع، وعلى الأخص المجتمعات النامية مثل المجتمع المصري الذي يسعى جاهدًا إلى بناء عقول أبناءه، وإلى تدريبهم على إعمالها باستمرار في شتى مناحي الحياة دون كسل أو إهمال.
- أهمية ما يقدمه البحث من التأصيل النظري لمتغيرات البحث الحالي: البخل المعرفي والتحيزات المعرفية وما وراء الانفعال لقلة الكتابات العربية التي تناولها البحث- على حد اطلاع الباحثة.
- ندرة الأبحاث خاصة في البيئة العربية- على حد اطلاع الباحثة- التي تناولت العلاقة بين البخل المعرفي وكل من التحيزات المعرفية وما وراء الانفعال لدى الطالبة المعلمة للتربية الخاصة.

ب- **الأهمية التطبيقية:** تكمن الأهمية التطبيقية فيما يلي:

- تقديم بحث نفسي حديث يقوم على وضع تصور نموذج نظري للعلاقة بين المتغيرات الثلاثة (البخل المعرفي والتحيزات المعرفية وما وراء الانفعال)
- تقديم بحث نفسي حديث يبحث في ارتباط ثلاث علاقات لها أهميتها النفسية، هي علاقة البخل المعرفي بالتحيزات المعرفية، وعلاقة البخل المعرفي بما وراء الانفعال.
- لفت انتباه القائمين بالتدريس في الجامعات المصرية على أهمية التقليل من البخل المعرفي والتحيزات المعرفية، مما يجعلهم يحفزون طلابهم ويستثيرون دافعيتهم لبذل المزيد من الجهد الذهني في المهام الأكاديمية المكلفين بها، وعدم ترك هذه المهام مهما كلفتهم من جهد جسمي وذهني أملًا في اكتساب معارف ومهارات جديدة تسهم في حل المشكلات التي تواجههم بطرق عصرية.

رابعاً: المصطلحات الإجرائية للبحث:

تتحدد مصطلحات البحث الإجرائية في: البخل المعرفي، والتحيزات المعرفية وما وراء الانفعال ويمكن تناولهما فيما يلي:

١- البخل المعرفي: Cognitive miserliness

عرف (Frederick, 2005, 26 – 27) البخل المعرفي بأنه اعتماد الطالب على أي من استبدالات العزو المغرية أو الاختصارات العقلية السريعة أو الاستدلالات الانفعالية عند التعامل مع مهام تحتاج في الأساس إلى استجابات تحليلية مجهدة؛ وذلك توفيرًا لموارده العقلية، ويتحدد البخل المعرفي في البحث الراهن بالدرجة التي تحصل عليها الطالبة المعلمة لذوى صعوبات التعلم في المقياس الذي قامت الباحثة بترجمته لقياسه في البحث الراهن.

٢-التحيزات المعرفية: Cognitive Biases

عرف (van der Gaag, et al., 2013, 65) التحيزات المعرفية بأنها: نسق معرفي يتصف صاحبه بالعجز وعدم المقدرة على تحليل وتفسير المواقف المختلفة التي يتعرض لها الفرد، نتيجة محدودية الإدراك، وتتحدد التحيزات المعرفية في البحث الراهن بالدرجة التي تحصل عليها الطالبة المعلمة لذوى صعوبات التعلم في المقياس الذي قامت الباحثة بترجمته لقياسه في البحث الراهن.

٣- ما وراء الانفعال: Meta-Emotions

ترى الباحثة أن ما وراء الانفعال: يعني انتباه ووعى وتقييم الطالبة المعلمة لانفعالاتها وانفعالات الآخرين من حولها وما يسفر عنه من معتقدات ومشاعر سلبية أو إيجابية نحوها، ومن ثم العمل على ضبطها وتنظيمها في ضوء ذلك، والدخول في أعماق فكر الطالبة المعلمة ليصبح الانفعال محورًا لتفكيرها فتتأمله وتقيمه وتنظمه، ويتحد ما وراء الانفعال في البحث الراهن بالدرجة التي تحصل عليها الطالبة المعلمة في المقياس الذي قامت الباحثة بإعداده لقياسه في البحث الراهن.

خامساً: محددات البحث: تتحدد محددات البحث الحالي في ضوء عدة مقومات، ويمكن إيضاح هذه المقومات في ضوء محددات البحث التالية:

- **المحددات المنهجية:** يتوقف اختيار منهج معين دون الآخر على أساس طبيعة مشكلة الدراسة ونوع البيانات المستخدمة، وقد فرضت طبيعة مشكلة الدراسة الحالية إتباع المنهج الوصفي التنبؤي.
- **المحددات البشرية** : شارك في هذا البحث (٣٠٥) طالبة معلمة للتربية الخاصة تم اختيارهم من المجتمع الأصلي بكلية التربية للطفولة المبكرة– جامعة مدينة السادات، وكلية التربية للطفولة المبكرة– جامعة دمنهور (١٣٠) طالبة بكلية التربية للطفولة المبكرة– جامعة دمنهور و(١٧٥) طالبة بكلية التربية للطفولة المبكرة– جامعة مدينة السادات تراوحت أعمارهن بين (١٩,١) عام إلى (٢٠,١٠) عام، بمتوسط عمري قدره (١٩,١١) عام، وانحراف معياري قدره (٩,٢٠) أشهر.
- **المحددات الزمنية:** تم القيام بهذا البحث خلال الفصل الدراسي الثاني من العام الدراسي ٢٠٢٢/ ٢٠٢٣م.

سادساً: **الإطار النظري للبحث** : تناول البحث الراهن في هذا الجزء الإطار النظري لكل من: البخل المعرفي، والتحيزات المعرفية، وما وراء الانفعال؛ وفيما يلي تفصيل ما ذلك:

المحور الأول: البخل المعرفي:

إن عقل كل فرد له حدود معينة تجعل الغالبية العظمى منهم لا يستطيعون تحديد الخيار الأمثل لحل مشكلة ما تواجههم، فنجدهم بدلاً من السعي لتحسين قراراتهم يضحون ويعتمدون على أي حل مرض يوفر لهم جهودهم العقلية التي كانوا سيبذلونها لو سعوا إلى الحل الأمثل والدقيق لتلك المشكلة، فعندما يواجه الأفراد أية مشكلة فإنهم يسعون الى اعتماد الطريقة الموفرة للجهد العقلي وذلك يرجع الى انهم يفكرون بإحدى الطريقتين احدهما مجهدة والتي تعود على الفرد بعدة فوائد منها الوصول الى الحلول للمشكلة المطروحة، والرضا عما تم التوصل اليه، اما الطريقة الثانية تكون غير مجهدة ويعتمدون فيها على استراتيجية الاستدلال العقلي السريع وهي تدل على ارتفاع مستوى البخل المعرفي لديهم.

ويعرف (Vonasch, 2016,19) البخل المعرفي على أنه :عملية معرفية تتعلق بالتفكير غير العقلاني، أثناء إنجاز المهمة أو حل المشكلات، ممّا يؤدي إلى إنجازها دون الحد الأدنى المطلوب من الإتقان والدقة، وذلك لأن الطالب يحاول توفير موارده العقلية والاحتفاظ بها لاستخدامها في إنجاز المهام التي تحتاج إلى تفكير أعمق، وتعرفه زينب أمين

(٢٠٢٠، ٢٠١١) بأنه: المعالجة الكسولة للمعلومات التي من خلالها لا يعطي أية فرصة إلا للاختصارات العقلية والاستدلالات الحدسية عند حل المشكلات واتخاذ القرارات؛ لأنها توفر لهم أكبر قدر ممكن من جهودهم العقلية عند معالجة المعلومات في المهام المطلوبة منهم، واتفق كل من (Stupple, Pitchford, Ball, Hunt & Steel, 2017, 4)

ويرى محمد عبدربه (٢٠٢٠، ٦٩٦) أن البخل المعرفي يتمثل في تعمد الفرد عدم بذل جهد عقلي كبير، وعدم تخصيص موارد عقلية كافية للتعامل مع المهام التي تواجهه، وبدلًا من ذلك يعتمد على مجموعة من الاستدلالات الحدسية، أو الانفعالية السريعة، أو على مجموعة من الصيغ العقلية المختصرة التي تبسط البدائل التي بدت له معقدة في تلك المهام ظنًا منه أن ذلك سيؤدي إلى حلول عقلانية صحيحة بنفس كفاءة الحلول التي يصل إليها الآخرون عبر طرق التفكير المجهدة.

ويرى (Caorocan &Mussweilera, 2010, 80) أن الطلبة البخلاء معرفيا يميلون إلى تبسيط المهام الصعبة والمعقدة المطلوب منهم إنجازها وتحويلها إلى مهام تتصف بالسهولة والبساطة، دون الأخذ في الاعتبار أن هذا الإجراء قد يقودهم إلى نتائج سلبية وقرارات خاطئة، كما يتصف الطلبة البخلاء معرفيا بأنهم يميلون إلى أول فكرة تخطر على ذهنهم للاستجابة للمواقف التي يتعرضون لها ويتخذون القرارات بناء على ذلك دون التفكير في مدى صحة النتائج.

واتفق كل من (Stupple, Gale & Richmond, 2013, 1398; Vonasch, 2016, 22)على وجود العديد من الخصائص والسمات المشتركة بين البخلاء معرفيًا على الرغم من اختلاف وجهات النظر حول الخصائص التي تميز الطلبة البخلاء معرفيًا، والتي تتمثل في: عدم القدرة على تنظيم عملياتهم المعرفية واستخدامها بشكل منظم وبما يخدم المواقف التي تواجههم، وعدم الوعي بانفعالاتهم الشخصية وانفعالات الآخرين المشاركين لهم، والتي تثيرها المهمة التي يشاركون فيها، وذلك قد يؤدي إلى وصولهم إلى قرارات متحيزة أو خاطئة، أضف إلى ذلك؛ عدم قدرتهم على استخدام مهارات التفكير العميق والمجهد وتركيزهم على استخدام المهارات الاستدلالية، وعدم المبالاة والوعي في اتخاذ القرارات، بالإضافة إلى الإصرار على الاحتفاظ بمواردهم العقلية التي يمتلكونها واستخدام الحد الأدني منها أثناء معالجة المعلومات واتخاذ القرارات، والاعتماد على خبراتهم السابقة والمعلومات المتوفرة لديهم

في السياق المرتبط بالمهمة لإنجازها أو إيجاد الحلول المناسبة لها، بدلًا من هدر الوقت في البحث والتقصي والتفكير العميق، كما يستخدم البخيل معرفيا أول ما يرد إلى عقله من أفكار وحلول لإنجاز المهام أو اتخاذ القرارات لاعتقاده أن تلك الفكرة التي وردت إلى عقله أولًا: ستكون الأنسب في التعامل مع الموقف أو المهمة دون التفكير في نتائجها، كما أن البخيل معرفيا لا يتمتع بمستوى أو نمط محدد من الذكاء، لكنه يستخدم نمطا محددا من المعالجة يعتمد خلالها على استخدام جزء محدود وبسيط من موارده العقلية المتاحة لإنجاز المهام والاحتفاظ بالجزء الأكبر منها للمهام المستقبلية اللاحقة، كما قد يجعل البخل المعرفي من الطلبة أشخاصا أقل عقلانية أمام الآخرين، وذلك لاعتمادهم على الحلول البديهية والسطحية.

ويرى(Vonasch,2016, 24) أن البخل المعرفي يمنع نفاذ الموارد العقلية المحدودة للفرد من استخدامها في مهام أكثر أهمية، يتوقع مواجهتها في المستقبل مما يساهم في عملية التنظيم الذاتي، فالتنظيم الذاتي عملية توجيه يوظف من خلالها الطلبة قدراتهم العقلية وانفعالاتهم وسلوكياتهم لتحقيق أهدافهم ومتابعة سلوكهم، اما (Stupple, Pitchford, Ball, Hunt, & Steel,2017) فيذكر ان البخيل معرفيًا يتعمد عدم بذل جهد عقلى كبير وعدم تخصيص موارد عقلية كافية للتعامل مع المهام التى تواجهه وبدلاً من ذلك يعتمد على مجموعة من الصيغ العقلية المختصرة التى تبسط البدائل التي بدت له معقدة في تلك المهام، ظناً منه أن ذلك سيؤدى إلى حلول عقلانية صحيحة بنفس كفاءة الحلول التي يصل إليها الآخرون عبر طرق التفكير المجهدة

مما سبق يمكن القول: إن الطالب البخيل معرفيا يمتلك موارد عقلية وقدرات، لكنه يستخدم منها القليل لإنجاز المهام، فيحاول توفير الوقت والجهد وما يملكه من إمكانات لإنجاز المهمة الحالية، ويحتفظ بتلك المواد والقدرات لاستخدمها بمهام أكبر، تتطلب التفكير العميق والمتابعة المستمرة والجهد والوقت لإنجازها.

ولقد مرت نظرية البخل المعرفي بمراحل متعددة حيث يذكر (Toplak, West, Stanovich, 2011, 151) أنه قبل أن تظهر نظرية البخل المعرفي كان النموذج السائد هو نموذج العزو الذي قدمه (Heider, 1958) والذي يقوم على فكرة مؤداها أن جميع البشر يفكرون بطريقة عقلانية أثناء انشغالهم بعمليات التفكير في التفاصيل والاختلافات الدقيقة المصاحبة للمهام سواء المعقدة أو الروتينية، ووفقا لهذا النموذج كما يرى (Crisp&Turner,

(2014,19 فإنه يمكن لجميع الأفراد أن يفكروا بطريقة العلماء التي تبدو ساذجة حين لا يهملون بها أية بدائل لحل المشكلة التي تواجههم حتى لو بدت غير عقلانية فإنهم يحلونها بحثاً عن التناسق وعن النظرة العقلانية للأمور من حولهم، وظلت أفكار هذا النموذج سائدة إلى أن قدم(Kahneman &Tversky, 1974) نموذجاً نظرياً آخر يقوم على فكرة مؤداها أن بعض الأفراد يعتمدون على أنماط مختلفة من الاستدلالات والاختصارات العقلية توفر لهم الوقت والطاقة العقلية فيعتمدون عليها بدلاً من التحليل الدقيق لعناصر المهمة فتظهر معالجاتهم للمعلومات المهمة بصورة متحيزة، وهذه الاستدلالات التي يعتمدون عليها حددها هذا النموذج في الآتي: الاستدلالات التمثيلية النموذجية Representativeness Heuristicsومن خلالها يضم الفرد أى شي يراه مثاليًا أو نموذجاً إلى الفئة التي تشبه، فتجده مثلاً يميل إلى افتراض وجود سمات معينة في شخص ما لمجرد أنه ينتمي إلى مجموعة أفراد تتصف عامة بتلك الصفات، والاستدلالات المتاحة وهى التي بمقتضاها يوظف الفرد أي فكرة وردت إلى عقله أثناء المهمة بحجة أنها طالما توفرت في عقله الآن فإنها ستكون ملائمة للحل، أو على الأقل فإنه يعطيها أرجحية أعلى من غيرها؛ لأنها تغنيه عن بذل جهد كبير في التفكير بغيرها من البدائل رغم أنها تحتاج مزيد من التيقن والتأكد، والاستدلالات الراسخة **Anchoring heuristics** والتي من خلالها يعطى الفرد أهمية مناسبة لكل معلومة حتى لو كانت صغيرة جداً قبل اختيار بديل معين لحل المهمة.

وأشار (Stanovich, 2009, 73) أنه بعد ذلك ظهر توجه آخر تحت مسمى نظريات العمليات الثنائية Dul Processes Theories تقوم على فكرة إنه يوجد نظامان مختلفان للمعالجة لدى كل فرد، حيث يرى (Stupple, Gale & Richmond, 2013, 1399) أن النظام الأول يختص بالمعالجة غير الواعية السريعة التلقائية وبدون أي جهد عقلى أما النظام الثاني فيختص بالمعالجات الواعية البطيئة المقصودة، فتؤدى عمليات النظام الأول إلى استدلالات سريعة متحيزة تكون في الغالب صحيحة إلا إنها تبدو غير عقلانية، فيدل ذلك على بخل من يعتمدون على هذا النظام إلى الموارد المعرفية اللازمة، ووفقا لتلك النظرية كما يرى (Vonasch, 2016, 24) فإن كثيراً من الأفراد يميلون إلى التصرف ببخل معرفي من خلال الاعتماد على الاختصارات العقلية لإجراء التقييم للبدائل المتاحة أمامهم سواء في المهام التى لا يعرفون عنها إلا القليل أو حتى المهام ذات الأهمية الكبيرة واكد بعض الباحثين أن

البخل المعرفي أمراً عقلانياً نظراً للحجم الهائل من المعلومات التي يتعرضون لها، وذكر (Corcoran& Mussweiler, 2010, 81) أنه كان من آثار تلك النظرية أنها أفرزت أسئلة مهمة حول طبيعة العلاقة بين البخل المعرفي والسلوك البشري، بالإضافة إلى تبسيط المهام المعقدة التي تحتاج في الأساس إلى عمليات تحليلية، فإن البخيل معرفياً يفعل نفس الشيء أيضاً عندما يواجه أية مهام غير مألوفة سواء كانت بسيطة، أو على درجة كبيرة من الأهمية المعرفية دون أن يرتبط ذلك بمستويات الذكاء، وذلك بسبب ميلهم الشديد إلى استخدام ميكانيزمات النظام الأول للمعالجة التي تعتمد على جهد حسابي منخفض جداً، وبالتالي عمليات تحليلية، فإن البخيل معرفيا يفعل نفس الشيء أيضا عندما يواجه أية مهام غير مألوفة سواء كانت بسيطة، أو على درجة كبيرة من الأهمية.

المحور الثاني: التحيزات المعرفية Cognitive Bias

للتحيزات المعرفية Cognitive Biases دور كبير في التأثير على الطلاب في الجانب المعرفي والسلوكي على المدى الطويل، وتلعب دوراً مهماً في كفاءتهم وفاعليتهم الاجتماعية والأكاديمية، والتفاعلات فيما بينها، وعرفها كلا من (Banayi & Park, 2015, Moritz et al., 2000, 631) بأنها نوع من الخطأ في التفكير، يحدث عندما يقوم الناس بمعالجة وتفسير المعلومات في العالم من حوله، وعرفها (Eysenek & Kane, 2015, 92) بأنها انحرافات منهجية عن الحكم العقلاني، حيث يمكن استخلاص استنتاجات عن الأشخاص والمواقف الأخرى بطريقة غير منطقية، كما عرفها فراس الحموري (٢٠١٧، ٦) بأنها الأخطاء التي يقع فيها الفرد عند استخدامه مجموعة من الإجراءات والاستراتيجيات التوجيهية؛ للتفاعل مع البيئة المحيطة التي تمكنه من اكتساب المعرفة وتنظيمها، وعرفها (Parks,2018, 19) بأنها: انحرافات منهجية عن الحكم العقلاني، حيث يمكن رسم الاستنتاجات حول الأشخاص والمواقف الأخرى بشكل غير منطقي، كما عرفها(Ellis,2018, 15) بأنها: نمط في الادراك أو التفسير يؤدي باستمرار إلى سوء فهم الفرد لشيء ما عن نفسه أو عن بيئته الاجتماعية، مما يجعل الفرد يتخذ قرارات خاطئة. كماعرفها (Panditi. 2018, 20) بأنها: تبسيط لمعالجة المعلومات وتساعد على اتخاذ القرارات بشكل أسرع، وقد يؤدي إلى قرارات غير عقلانية ومنحازة وغير فعالة. كما عرفها ولاء علي ونرمين عبده

(٢٠١٩، ٤٦٢) بأنها: مجموعة من الأحكام اللاعقلانية التي يتخذها الفرد والمسندة إلى الآراء والتوقعات الذاتية الشخصية ذات الطابع المعرفي المغلق والمتحيز ذاتيا.

ويرى (Moritz et al., 2015, 633) أن التحيز المعرفي ليس عجزاً معرفياً (Cognitive Deficits) ولكنها انخفاض في الأداء أو السرعة أثناء أداء المهمة العقلية، وأن التحيز المعرفي يتضمن تفضيلات معرفية ناتجة عن أنماط أو تشوهات تم بها معالجة المعلومات وهي ليست مرضية في حد ذاتها، ويمكن اعتبارها اختصارات عقلية (Mental Shortcuts) تؤدي إلى قرارات خطأ، وتظهر لدى الفرد الثقة الزائدة في الأحكام الخطأ، ومن الصعب تجنب التحيزات المعرفية لأن الناس غالبا لا يدركون وجودها، وفرضا عندما يكون الناس على دراية بتحيزاتهم، فنادرا ما يبذلون جهودا لتعديلها، نظرا لميل الفرد لعدم بذل جهد معرفي أثناء معالجة المعلومات، وأشارت دراسة (Wang, Zu, Liu & Chen 2017) إلى أن الطلاب المعلمين ذوي الهوية المهنية المرتفعة تجاه مهنة التدريس أظهروا تحيزًا قويًا في الترميز الإيجابي تجاه أحداث الحياة الإيجابية المتعلقة بمهنة التدريس مقارنة بالمشاركين ذوي الهوية المهنية المنخفضة تجاه مهنة التدريس، وتعد التحيزات المعرفية من العوامل المعرفية التي تؤثر على إدراك الطلاب للمواقف المؤلمة والضاغطة، فالطلاب الذين لديهم تحيزات معرفية يعتمدون على الخبرة السابقة، وغالباً ما يكون لديهم تصور سلبي للذات، ويتمتعون بمستوى منخفض من الشفقة بالذات، وأشار (Ge, Wu, L1, & Zheng, 2019, 369) إلى أنه من العوامل التي تساعد في تشكيل التكوين المعرفي للأفراد أحداث الطفولة التي يختبرها الأطفال أثناء تجربة التعلق، وأشار معاوية أبو غزال وعايده فلوه (٢٠١٤، ٣٥٩) إلى أن النماذج الذهنية التي يطورها الفرد في مرحلة الطفولة تؤثر على اعتقادات الفرد، وإدراكه لذاته، وإدراكه لعلاقاته بالآخرين، إذ تعد التفاعلات المبكرة بين الطفل ومقدم الرعاية هي صميم نظرية التعلق، والرابطة العاطفية التي تتطور بين مقدم الرعاية والرضيع وهي النواة التنموية لتكوين الهوية والتنظيم الشخصي، والمواقف الشخصية.

واشارة نتائج دراسة(Alkhars Evangelopoulos, Pavur & Kulkarni,2019) أن ٥٠% من طلبة الجامعة لديهم تحيزات معرفية، وذلك بتطبيق أدوات الدراسة على عينة مكونة من (٣٠٢) طالب من طلبة جامعة شمال تكساس، كما كشفت دراسة(Parks,2018) عن وجود عدد من التحيزات المعرفية مرتبطة بتفاعلات الطلاب في الجامعة وهي: تثبيت

التحيز، توافر مجريات الأمور، التحيز التأكيدي، تحيز التأثير السلبي، تحيز الحقيقة الوهمية، التحيز السلبي، التحيز المحافظ، تحيز الادراك الانتقائي.

وهناك فارق بين التحيزات المعرفية والمغالطات المنطقية والتشوهات المعرفية، إذا يرى (Hilbert, 2012, 217) أن التحيزات المعرفية Cognitive Bias هي الخطاء في المعالجة المعرفية، وتحدث بسبب القيود في القدرة الإدراكية البشرية على استيعاب جميع المعلومات المتاحة بشكل صحيح ومعالجتها، مما يؤدي بالفرد إلى إصدار قرارت متحيزة؛ نتيجة لعوامل إدراك شخصية أو عوامل خارجية، فمثلا في تحيز خطأ في الاسناد يرجع الفرد إلى المبالغة في تقدير دور السمات الشخصية على العوامل الظرفية، وتحدث التحيزات المعرفية لدى الفرد في جميع مجالات الحياة، خاصة في التفاعلات البشرية.

ويرى(Walton, Reed & Macagno, 2008, 25) أن المغالطات المنطقية Logical Fallacy هي نوع من عيوب الحوار، وقد تكون متعمدة وتهدف إلى الخداع، أو غير متعمدة وهي الأكثر شيوعا، وهي تنبع من الأخطاء في الحجج المنطقية، أو الإساءة في استخدام الأدلة، وإساءة استخدام اللغة، أو الميل إلى جذب المشاعر بدلا من العقل،

ويرى (Beck Rush, Shaw &Emery, 1987, 19) أن التشوهات المعرفية Cognitive distortion احد مفاهيم العلاج المعرفي السلوكي، تم تطويره بواسطة الطبيب النفسي أرون بيك (Aron Beck) في ستينيات القرن الماضي، واستخدمه في علاج الاكتئاب والاضطرابات العقلية الأخرى، ويشتمل التشويه المعرفي على تفسير الأحداث على أساس أدلة قليلة جدا أو جزئية أو بدون أدلة، ويشير إلى الأفكار المبالغ فيها واللاعقلانية، وأن هذه الأنماط من التفكير تعزز الأفكار أو المشاعر السلبية، المبالغ فيها واللاعقلانية، وان هذه الانماط من التفكير تعزز الافكار او المشاعر السلبية، ومن انواعها : الاستنتاج التعسفي، التجريد الانتقائي، التعميم، التهويل والتهوين.

وللتحيزات المعرفية أنواع متعددة فقد وضع (Schacter,1999, 189) مجموعة من الاعتبارات التي تصنف علي اساسها انواع التحيزات فهناك تحيزات خاصة بالمجموعات وتحيزات تكون على مستوى الأفراد، وبعضها يؤثر على عملية صنع القرار بينما يؤثر بعضها الآخر على كيفية تأثير حدث على آخر، كما أن هناك صنفاً آخر يؤثر على الذاكرة، ومن بعض التحيزات المعرفية : التحيز التأكيدي، التحيز الانتباهي، تحيز خطأ العزو الأساسي،

تحيز الإدراك المتأخر، تحيز الإسقاط، التحيز السلبي، تحيز الوضع الراهن، التحيز للمجموعة، تحيز الانتقاء الرصدي، كما حددتها سماح محمود (٢٠٢٠، ٧٦٢) في أربعة أنواع من التحيزات المعرفية وهي :

- تحيز خطأ الاسناد Fundamental Attribution Error bias : ويشير إلى عزو سلوك الشخص إلى التأثيرات التصرفية بدلاً من التأثيرات الظرفية.
- تحيز أثر الهالة Halo effect : الحكم على الأشياء، أو الأشخاص بالسلب أو الإيجاب متحيزاً إلى صفة واحدة ومتجاهلاً باقي الصفات.
- التحيز التأكيدي Confirmation Bias : الميل إلى البحث عن المعلومات وتفسيرها والتركيز عليها وتذكرها بطريقة تؤكد تصورات الفرد المسبقة.
- تحيز النقطة العمياء Bis blind spot : هو ميل الأشخاص إلى الاعتقاد بأن أراءهم وتصوراتهم و وأحكامهم عقلانية وبعيده عن أي تحيز.

وكشفت دراسة (Castro, et al.,2019) عن وجود مستوى عالي من التحيزات المتمثلة في التحيز التمثيلي والتحيز التأكيدي لدى عينة من طلاب الجامعة في دولة تشيلي وأوصت الدراسة بضرورة أن يهتم علماء النفس في المستقبل بتعزيز مهارات التفكير، وذلك من أجل تعديل التحيزات وخاصة في اتخاذ القرارات.

المحور الثالث: ما وراء الانفعال:

لا يعيش الفرد بصفة عامة في عزلة اجتماعية، بل إن وجوده مرتبط بمن حوله، كما أن الناحية الانفعالية مهمة ومؤثرة في الشخصية الإنسانية؛ إذ تتأثر قدرة الفرد على مواجهة العقبات والمشكلات والقدرة على مواجهتها بما يتمتع به من ضبط انفعالي ينعكس في قدرته على اتخاذ القرار المرتبط بحل هذه المشكلات، ولذلك فالصعوبات والمشكلات ذات طابع اجتماعي خاصة داخل الأسرة والمؤسسات التعليمية، وبما أن حل المشكلات ليس إلا عملية يمكن تعلمها وإجادتها بالممارسة والتدريب، فعلى الفرد أن يتمتع بعدد من الخصائص منها: الاتجاه الإيجابي تجاه المواقف الصعبة، والثقة العالية بإمكانية التغلب عليها، والتأمل وتجنب التخمين والسير في معالجة المشكلة خطوة بخطوة وتحري اختيار الاستراتيجية الملائمة، يتطلب كل هذا أن يتمتع الفرد بصفات شخصية قائمة على الانفتاح على الآخر وقبول رأى الأخر،

وعدم الانغلاق أو رفض أفكار الآخرين، كما يتطلب الاتزان الانفعالي القائم على فهم الفرد لانفعالاته وإدراكه لها، من هنا تحتل عملية ما وراء الانفعال دورًا مهمًا في السلوك.

ويرى كل من (Pushpam & Srinivasan, 2016, 118) أن ما وراء الانفعال يفيد الطلاب في مناحٍ كثيرة، فهو يساعدهم على اكتساب الوعى الذاتي بسماتهم وقدراتهم ومسؤولياتهم تجاه عملية التعلم، وتنمية المهارات اللازمة لحل مشكلاتهم واتخاذ قراراتهم، كما يؤهلهم للتعامل مع المواقف الصعبة، ومواجهة الأزمات، وتحقيق التوازن بين الأهداف وتحقيق الذات، ويذكر كل من (Norman & Furnes, 2016, 190) أن ما وراء الانفعال هو بناء متعدد الأوجه يتكون من معارف وخبرات واستراتيجيات، حيث تكون الاستراتيجيات عبارة عن شكل من أشكال التنظيم أو التحكم تتضمن استراتيجيات متعددة الاتجاهات يطبقها الطالب للتحكم في انفعالاته.

ويتفق كل من (Mendonça, 2013; Norman & Furnes, 2016) على أن ما وراء الانفعال هو عبارة عن" إدراك الانفعالات في الانفعالات أو حول الانفعالات"، ويضيف السيد بريك(٢٠١٨، ١٢٠) تعريف لما وراء الانفعال على أنه الوعى بالانفعالات الشخصية والوعى بانفعالات الآخرين، ويشير أيضا إلى الوعى بمشاعر الفرد وأفكاره حول انفعالاته وانفعالات الآخرين، ومن جانب أخر تشير رابعة مسحل(٢٠٢١، ٤٥٧)) إلى أن ما وراء الانفعال يعنى قدرة الفرد على فهم انفعالاته وفهم انفعالات الآخرين والوعى بها فيتكون ذلك من خلال الوعى الانفعالى وتنظيم الفرد لانفعالاته ومراقبة الانفعالات وكيفية التعامل مع الانفعالات وتنظيمها خلال المواقف المختلفة واستغلالها، وعرف علاء الدين النجار، وإحسان هنداوي، وإلهام أحمد(٢٠٢٢، ١٦٩) ما وراء الانفعال بأنه وعى الفرد بانفعالاته الشخصية وانفعالات الآخرين المحيطين به، ومدى قدرته على تقييمها وتنظيمها للحصول على الأداء الجيد وتكوين علاقة جيدة مع الآخرين المحيطين به.

ويرى(Mendonca,2013, 329) أن ما وراء الانفعال يرتبط بالانفعال دون غيره من الحالات الوجدانية الأخرى، وعمليات الانفعال تتضمن الانفعال الأساسي وما وراء الانفعال الذي يتميز بالخصائص التالية:

الخاصية الأولى : يصاحب حدوث ما وراء الانفعال مستوى يسمى ما وراء العمليات المعرفية وهي المسؤولة عن تكوين الخبرة الانفعالية للأفراد نحو انفعالاتهم، وتؤثر في كيفية تنظيم هذه الانفعالات.

الخاصية الثانية : يتجاوز ما وراء الانفعال ما وراء المعرفة، حيث إن الفرد يكون على وعي بتفكيره وعملياته المعرفية التي تتركز على الانفعال، ومما يؤدي إلى تنظيمه للانفعال.

الخاصية الثالثة : يعتبر ما وراء الانفعال بمنزلة ما وراء الخبرة أو ما وراء المعرفة المتعلقة بالانفعال.

الخاصية الرابعة : يختلف الأفراد في نوع ما وراء الانفعال لديهم، فقد تكون أفكارهم ومشاعر هم وسلوكياتهم سلبية أو إيجابية نحو انفعالاتهم وانفعالات الآخرين ولاسيما السلبية منها.

ويتفق كل من (Norman& Furnes, 2016; Haradhvala, 2016; Mechler, 2016) على أن عملية ما وراء الانفعال تتميز بخاصية تأملية، حيث إنها تخدم الوظائف التنظيمية وهي بمثابة مجموعة من الخصائص الضرورية لإدارة وتعديل الانفعالات لدى الطالب، ويمكن استخدام الطالب لانفعالاته السلبية في تحسين الانفعالات الإيجابية، كما أنها تساعده في تصنيف انفعالاته الخاصة، وتمكنه من استخدام مهارات حل المشكلات في المواقف المختلفة، وترى سربناس وهدان وعبير علي (٢٠١٨، ٢٧٧) أن أهم خصائص ما وراء الانفعال الخبرة الانفعالية التي تصاحب حدوثه أثناء التفكير في الانفعالات، كما يصاحب ما وراء الانفعال حالة انفعالية تنعكس على الانفعال نفسه وتنظمه، ووفقا لمبدأ الفروق الفردية يختلف ما وراء الانفعال من فرد لآخر وفقا لأفكاره ومشاعره وسلوكياته سواء كانت سلبية أم إيجابية نحو انفعالاته وانفعالات الآخرين، ويضيف أحمد كيشار (٢٠١٨، ٢٠٤) أن ما وراء الانفعال يتميز بخاصية تأملية، فعندما يقوم الوالدين والمعلمين بتثقيف وتعليم أطفالهم حول الانفعالات فإنه يجب أن يحدث تأملات حول ما وراء الانفعال.

ويرى السيد بريك (٢٠١٨، ١٢٠) أن مفهوم ما وراء الانفعال يتضمن ثلاثة مستويات من الوعي هي:

- **المستوى الأول** :التعامل مع الانفعالات الشخصية، ويشير إلى وعي الفرد بانفعالاته الشخصية.

- **المستوى الثاني** : التعامل مع انفعالات الآخرين، ويشير إلى وعي الفرد بانفعالات الآخرين.
- **المستوى الثالث** : ترجمة الوعي بالانفعالات الشخصية وانفعالات الآخرين إلى سلوكيات تتفق مع السياق الاجتماعي، حيث يتوافق وينسجم الفرد مع نفسه ومع الآخرين.

واستناداً لما سبق فإن ما وراء الانفعال يقوم على التفكير التأملي، بحيث يتمكن الطالب من إدارة وتعديل انفعالاته الخاصة من خلال وظائفه التنظيمية، كما تلعب دورا مهماً يؤدي إلى تعلم الطالب من خلالها، ثم لا تلبث تلك الانفعالات السلبية أن تتحول إلى انفعالات ايجابية، فيكون لدى الطالب حينئذ القدرة على حل المشكلات بطرق وأساليب جديدة.

واتفق(Wong, 2010) و(Beker, Fanning &Crnic, 2011) على وجود ثلاثة أنماط لما وراء الانفعال وهى:

أ- **نمط تعليم الانفعالات** :حيث أن الفرد الذى يتبع هذا النمط يتصف ب: الوعى بانفعالاته الشخصية وانفعالات الآخرين، ومساعدة الآخرين على فهم مشاعرهم والتمييز بينها، ومشاركة الآخرين في حل مشاكلهم، ويرى أن انفعالات الآخرين هي فرصة للتعلم والتقرب منهم

ب- **نمط تجنب الانفعالات** :حيث أن الفرد الذى يتبع هذا النمط يتصف ب: تجاهل الانفعالات السلبية لدى الآخرين، وعدم الرغبة فى اقتحام نفسه فى مشكلات الآخرين، ويرى أن انفعالات الآخرين ليست ضرورة للتعلم.

ج- **نمط رفض الانفعالات** :حيث أن الفرد الذى يتبع هذا النمط يتصف ب: الميل إلى تعنيف الآخرين على أى نوع من التعبير الانفعالي حتى لو كان أفعالهم مناسبة، والاعتقاد أن الانفعالات السلبية تتطلب استجابة تأدبيه.

وترى رضا الجمال(٢٠١٨، ١٤٩) أن نمط ما وراء الانفعال يتحدد بردود فعل الفرد تجاه الانفعالات والتي تعكس في الغالب حكمه على الانفعالات أو تقييمه السلبي أو الإيجابي لها، ومن ثم اتباع سبل سلبية أو إيجابية في التعامل معها، ووجهة نظر الفرد في قبول أو رفض الانفعال تعكس سمة أفكار ومعتقدات الفرد تجاه هذا الانفعال.

وهناك نماذج توضح أهم مهارات ما وراء الانفعال التي توجد لدى الفرد يمكن توضيحها على النحو التالي:

أ- نموذج جوتمان وهوفين(Gottman& Hooven, 1996) لمهارات ما وراء الانفعال الوالدية:

لقد حدد هذا النموذج تصورا لمهارات ما وراء الانفعال الوالدية، ويتضمن الأبعاد الأربعة التالية:

١- **الوعيAwareness**: ويشير إلى إدراك الآباء لانفعالاتهم وانفعالات أبنائهم.

٢- **التقبلAcceptance** : ويعني مدى تقبل الآباء لانفعالاته م وانفعالات أبنائهم.

٣- **التنظيمRegulation** : ويتضمن الإجراءات التي يقوم بها الآباء لتنظيم انفعالاتهم وانفعالات أبنائهم.

٤- **التدريبCoaching** : ويعني قدرة الآباء على تقديم الدعم الانفعالي لأبنائهم وتدريبهم على إجراءات التعامل مع الانفعالات وضبطها.

ب- نموذج ماير وسالوفي وكاروسو(Mayer, Salovy& Caroso, 2002) لإدارة الانفعالات:

يقدم هذا النموذج على اعتبار أن إدارة الانفعالات هي قدرة عقلية تتضمن أربع قدرات فرعية هي:

١- **إدراك الانفعالات:** ويعني هذا الفهم والتقييم والتعبير عن الانفعال بصورة دقيقة.

٢- **توظيف الانفعالات:** ويقصد بها القدرة على استثارة الانفعال واستخدامه في ترشيد التفكير.

٣- **فهم الانفعالات:** القدرة على معرفة أسباب الانفعالات ومكوناتها والتنبؤ بها والتعبير عنها.

٤- **ضبط الانفعالات:** ويعني قدرة الفرد على إدارة انفعالاته وانفعالات الآخرين مما يساعد على التكيف الفعال مع الموقف.

ج- نموذج بار – أون(Bar-On, 2006) للتكيف النفسي في إدارة الانفعالات:

وضع بار – أون نموذجه لإدارة الانفعالات متضمنا المهارات الخمس التالية:

١- مهارات ضبط الانفعال على مستوى شخصية الفرد Intra Personal .

٢- مهارات ضبط الانفعال بين الشخص والآخرين Inter Personal.

٣- التكيفية.Adaptability ٤- إدارة الضغوط.Management

٥- المزاج العام.General Mood

د- نموذج حمدي الفرماوي ووليد رضوان (٢٠٠٨)

يتكون هذا النموذج من بعدين أساسين لما وراء الانفعال هما:

١- **الوعى ما وراء الانفعالي:** وهو المكون الرئيس الذي تبنى عليه كافة مهارات ماوراء الانفعال؛ حيث يتشكل هذا الوعى بتوجيه انتباه الفرد نحو حالاته الداخلية، وتنعكس بنية هذا الوعى من خلال ثلاث مكونات هي: الدراية ما وراء الانفعالية، والخبرة الانفعالية، واستكشاف الذات للانفعالات والتعبير عنها.

٢- **الإدارة ما وراء الانفعالية:** هو البعد الاجرائي لما وراء الانفعال الذي يستخدم الانفعال بنية الوعى الانفعالي من دراية وخبرة ما وراء انفعالية في ضبط وتنظيم الانفعالات سواء على مستوى إدارة الذات أو على مستوى إدارة انفعالات الآخرين، وتتم عملية الإدارة ما وراء الانفعالية من خلال عدة مهارات أساسية، وهى: التخطيط، ومراقبة الذات، واتخاذ القرار إزاء اختيار الاستراتيجية الملائمة للإدارة ما وراء الانفعالية، والتوجه ما وراء الانفعالي، والمداوة ما وراء الانفعالية.

دراسات سابقة تناولت متغيرات البحث:

في إطار الدراسات السابقة التي تناولت البخل المعرفي والتحيزات المعرفية وما وراء الانفعال، فقد قام محمد عبدربه (٢٠٢٠) بدراسة هدفت الكشف عن مستوى البخل المعرفي وما وراء الانفعال وفقاً لمتغيرات الجنس، والمستوى الدّراسي، ولتحقيق أهداف الدراسة تم استخدام مقياس للبخل المعرفي، ومقياس ما وراء الانفعال .تكونت عينة الدّراسة من (٤٣٦) طالباً وطالبةً من طلبة السنة الثانية والرابعة بخمس جامعات مصرية، أظهرت نتائج الدّراسة أن مستوى البخل المعرفي لدى طلبة الجامعة جاء مرتفعاً، وأن مستوى ما وراء الانفعال جاء منخفضاً، ووجود فروق دالة إحصائياً في مستوى البخل المعرفي تعزى لمتغير الجنس ولصالح الذكور، ووجود فروق دالة إحصائياً في مستوى البخل المعرفي تعزى لمتغير المستوى الدّراسي ولصالح طلبة السنة الثانية، كما أظهرت النتائج وجود فروق دالة إحصائياً في مستوى ما وراء الانفعال تعزى لمتغيري الجنس والمستوى الدّراسي ولصالح الذكور وطلبة السنة الرابعة.

وهدفت دراسة زينب أمين (٢٠٢٠) إلي التوصل إلى نموذج يفسر الدور الوسيط للتحيزات المعرفية في العلاقة بين التضليل المعرفي حول كورونا والبخل المعرفي والتفكير المنفتح النشط لدي عينة من طلاب الجامعة، وكذلك الكشف عن مستوياتهم في كلا من

التضليل والبخل المعرفي، والفروق بين الذكور والإناث في التضليل المعرفي حول كورونا، وتكونت عينة الدراسة من (٥٠٠) طالب وطالبة من طلاب جامعة الوادي الجديد، تراوحت أعمارهم ما بين (١٩- ٢٢) بمتوسط عمري قدره (٢١,٥) سنة وانحراف معياري قدره (٠,٧٥) سنه، طبق عليهم مقياس التضليل المعرفي حول كرونا، ومقياس البخل المعرفي، ومقياس التفكير المنفتح النشط، ومقياس التحيز المعرفي، وأشارت النتائج إلى أن التحيزات المعرفية تقوم بدور وسيط جزئي في العلاقة بين البخل المعرفي مقاس بمقياس الانعكاس المعرفي والتفكير المنفتح النشط وأبعاد التضليل المعرفي حول كرونا (معتقدات لا أساس لها، والمعلومات الدقيقة) كمتغيرات تابعة حيث حقق نموذج تحليل المسار المفترض مطابقة جيدة للبيانات.

وهدفت دراسة حمود عبدالواحد (٢٠٢١) إلى الكشف عن طبيعة العلاقة بين هندسة الذات والبخل المعرفي وما وراء الانفعال وجوانب السلوك جراء جائحة كورونا-COVID) (19لدى طلاب الجامعة، والكشف عن التأثيرات المباشرة وغير المباشرة لكل من المتغيرات المستقلة المتمثلة في هندسة الذات والبخل المعرفي وما وراء الانفعال على جوانب السلوك جراء جائحة كورونا19-COVID) ، وطبقت الدراسة على (٣٤٠) طالب وطالبة، من طلاب الفرقة الرابعة بكلية التربية- جامعة أسوان، بمتوسط عمر زمنى (٨٨,٠٢) عاماً وانحراف معياري قدره (٨٩,٢)، وتم استخدام مقياس هندسة الذات، ومقياس ما وراء الانفعال ومقياس جوانب السلوك جراء جائحة كورونا، وتعريب اختبار الانعكاس المعرفي (للبخل المعرفي)، وأسفرت الدراسة عن مجموعة من النتائج أهمها: توجد علاقة ارتباطية موجبة دالة إحصائية بين هندسة الذات والبخل المعرفي وما وراء الانفعال وجوانب السلوك جراء جائحة كورونا لدى طلاب الجامعة، وكذلك توجد تأثيرات مباشرة وغير مباشرة لكل من المتغيرات المستقلة المتمثلة في (هندسة الذات والبخل المعرفي وما وراء الانفعال) على جوانب السلوك جراء جائحة كورونا لدى طلاب الجامعة.

تعقيب على الدراسات السابقة: من خلال العرض السابق للدراسات السابقة يتضح ما يلي:

١. اتبعت معظم الدراسات السابقة المنهج الوصفي، ويتفق البحث الراهن مع هذا التوجه؛ حيث استخدمت الباحثة المنهج الوصفي للتحقق من العلاقة بين البخل المعرفي والتحيزات

المعرفية وما وراء الانفعال لدى الطالبة المعلمة للتربية الخاصة والتنبؤ بالبخل المعرفي من التحيزات المعرفية وما وراء الانفعال لديهم.

٢. طبقت الدراسات السابقة على طلاب المرحلة الجامعية، وقامت الباحثة الحالية بتطبيق بحثها لبحث العلاقة بين البخل المعرفي والتحيزات المعرفية وما وراء الانفعال لدى الطالبة المعلمة للتربية الخاصة والتنبؤ بالبخل المعرفي من التحيزات المعرفية وما وراء الانفعال لديهم.

٣. استفادة الباحثة من الدراسات السابقة التي تناولت البخل المعرفي في ترجمة مقياس البخل المعرفي المستخدم في البحث الراهن والتحقق من ثباته وصدقه واتساقه الداخلي.

٤. استفادة الباحثة من الدراسات السابقة التي تناولت التحيزات المعرفية في ترجمة مقياس التحيزات المعرفية المستخدم في البحث الراهن والتحقق من ثباته وصدقه واتساقه الداخلي.

٥. استفادة الباحثة من الدراسات السابقة التي تناولت ما وراء الانفعال في إعداد مقياس ما وراء الانفعال المستخدم في البحث الراهن والتحقق من ثباته وصدقه واتساقه الداخلي.

سابعًا : إجراءات البحث: اتبعت الباحثة في البحث الراهن الإجراءات التالية:

أ- **منهج الدراسة** : اعتمدت الباحثة في دراستها الراهنة على المنهج الوصفي التنبؤي لأنه أنسب أنواع المناهج لإجرائها؛ وذلك لأنه محاولة علمية للحصول على معلومات وبيانات كافية ودقيقة عن الأفراد من جمهور معين في مجتمع ما.

ب- المشاركون في الدراسة: شارك في هذه الدراسة (٣٠٥) طالبة معلمة تم اختيارهم من المجتمع الأصلي بكلية التربية للطفولة المبكرة – جامعة مدينة السادات تراوحت أعمارهن بين (١٩,١) عام إلى (٢٠,١٠) عام، بمتوسط عمري قدره (١٩,١١) عام، وانحراف معياري قدره (٩,٢٠) أشهر، تم تقسيمهم إلى :

- **المشاركون في التحقق من الخصائص السيكومترية لأدوات الدراسة :**

بلغ عدد المشاركين في التحقق من الخصائص السيكومترية لأدوات الدراسة(١٣٠) طالبة معلمة للتربية الخاصة بكلية التربية للطفولة المبكرة.

- **المشاركون في البحث الأساسية:**

بلغ عدد المشاركين في (١٧٥) طالبة معلمة للتربية الخاصة بكلية التربية للطفولة المبكرة وذلك لدراسة علاقة البخل المعرفي بالتحيزات المعرفية وما وراء الانفعال لديهم.

ج- أدوات البحث : تعرض الباحثة أدوات الدراسة والتحقق من خصائصها السيكومترية، وذلك حسب ترتيب استخدامها في مراحل الدراسة على النحو التالي :

١. مقياس البخل المعرفي (CRT) إعداد (Frederick, 2005) تعريب: الباحثة.
٢. مقياس داكوبز للتحيزات المعرفية إعداد (Van der Gaag, et al., 2013) تعريب: الباحثة
٣. مقياس ما وراء الانفعال (إعداد/ الباحثة)

ويمكن تناول هذه الأدوات بشيء من التفصيل فيما يلي

١-مقياس البخل المعرفي (CRT)

استخدمت الباحثة مقياس البخل المعرفي (CRT)الذي أعده في الأصل (Frederick, 2005) متضمنًا ثلاث مفردات، ثم أضاف (Stanovich, 2009) إليه مفردة رابعة ومن بعده أضاف (Bockenholt, 2012) المفردة الخامسة، وأخيرًا أضاف (Toplak, et al., 2014) المفردات من السادسة حتى التاسعة وقامت الباحثة الحالية بترجمته إلى اللغة العربية وتعديل صياغة بعض مفرداته بما يلائم البيئة المصرية، ولكن دون إخلال بعدد مفرداته التسعة أو بمضمون أي منها.

أ- خطوات ترجمة المقياس: تم ترجمة المقياس على النحو التالي:

- ترجمة المقياس في صورته الانجليزية إلى اللغة العربية، وعرض هذه الترجمة على خمسة من المتخصصين في اللغة الإنجليزية لإبداء رأيهم بصدد صحة ودقة الترجمة ومطابقة المعنى للأصل الأجنبي.
- بعد آخذ آراء متخصصي اللغة في الاعتبار وتفعيلها عُرض المقياس مرة أخرى في صورته العربية على خمسة متخصصين آخرين بقسم اللغة الإنجليزية وطلبت منهم ترجمة المقياس إلى اللغة الإنجليزية (ترجمة عكسية)، وذلك للاطمئنان إلى مطابقة الترجمة العربية للأصل الأجنبي.
- تم تعديل صياغة بعض مفردات المقياس في ضوء أراء السادة المتخصصين.

ب- وصف المقياس: يتكون المقياس في صورته النهائية من (٩) مفردات موزعة على أربعة أبعاد كالتالي:

- البعد الأول: استبدال العزو: ويقاس هذا البعد بالمفردات (١، ٢، ٣).

- البعد الثاني: الاختصارات العقلية: ويقاس هذا البعد بالمفردات (٧، ٩).
- البعد الثالث: الاستدلال العقلي السريع: ويقاس هذا البعد بالمفردات (٥، ٨).
- البعد الرابع: الاستدلال الانفعالي: ويقاس هذا البعد بالمفردات (٤، ٦).

- **الخصائص السيكومترية لمقياس البخل المعرفي:**

قامت الباحثة في البحث الراهن بالتحقق من صلاحية المقياس للاستخدام في ضوء اتساقه الداخلي وثباته وصدقه؛ وذلك على النحو التالي:

أولاً: الاتساق الداخلي: اعتمدت الباحثة في حساب الاتساق الداخلي للاختبار على حساب معاملات الارتباط بين درجة كل مفردة والبُعد الذي تنتمي إليه، ودرجة كل بُعد والدرجة الكلية للمقياس ؛ وجدول (١) التالي يبين ذلك:

جدول (١) الاتساق الداخلي لمفردات مقياس البخل المعرفي (ن = ١٣٠)

البعد الأول	معاملات الارتباط	البعد الثاني	معاملات الارتباط	البعد الثالث	معاملات الارتباط	البعد الرابع	معاملات الارتباط
١	٠,٧٣٧	٧	٠,٨١٧	٥	٠,٨٠٧	٤	٠,٧٤٨
٢	٠,٧١٢	٩	٠,٨٥٣	٨	٠,٧٤١	٦	٠,٨٢٦
٣	٠,٨٢٩						

يتبين من جدول(٧) السابق أن جميع مفردات المقياس ترتبط مع درجات الأبعاد التي تنتمي إليها، مما يُشير إلى ارتباط مفردات المقياس بأبعاده، مما يُشير إلى أن المقياس يتمتع باتساق داخلي مناسب.

جدول (٢): الاتساق الداخلي لأبعاد مقياس البخل المعرفي (ن = ١٣٠)

البُعد	معامل الارتباط	البُعد	معاملات الارتباط
استبدال العزو	٠,٧٦٨	الاختصارات العقلية	٠,٨٤١
الاستدلال العقلي السريع	٠,٧٠٦	الاستدلال الانفعالي	٠,٧٩٤

يتبين من جدول(٢) السابق أن جميع أبعاد المقياس ترتبط مع الدرجة الكلية، مما يُشير إلى ارتباط الأبعاد بالدرجة الكلية، مما يُشير إلى أن المقياس يتمتع باتساق داخلي مناسب.

ثانيًا: ثبات المقياس: قامت الباحثة في البحث الراهن بحساب ثبات الاختبار عن طريق نوعين من الثبات هما : الثبات باستخدام طريقة ألفا كرونباخ، والثبات باستخدام طريقة إعادة المقياس، ويمكن تناولهما فيما يلي:

- **طريقة ألفا كرونباخ:** تعتمد هذه الطريقة على حساب معامل ألفا للمقياس بعد حذف درجة المفردة، وحساب معامل الفا للمقياس ككل. والجدول (٣) التالى يُبين قيم معاملات ألفا بعد حذف المفردة:

جدول (٣) قيم معامل ألفا لمقياس البخل المعرفي (ن=١٣٠)

المفردة	معامل ألفا	المفردة	معامل ألفا	المفردة	معامل ألفا	المفردة	معامل ألفا
١	٠,٨٣٩	٤	٠,٨٤٦	٦	٠,٨٢٩	٨	٠,٨٢٣
٢	٠,٨٢١	٥	٠,٨٤٢	٧	٠,٨٣٥	٩	٠,٨٢٨
٣	٠,٨٤٠						

وقد بلغت قيمة معامل ألفا للمقياس ككل=٠,٨٤٠

يتضح من جدول (٣) السابق أن قيم معامل ألفا لجميع المفردات تُعبر عن ثباتها، حيث انخفض معامل ألفا بحذف المفردة فى معظم المقياس، ولم يتغير وظل ثابتاً فى بعض المفردات ولم يتخط معامل ألفا للمقياس ككل، وهذا يُشير إلى أن جميع مفردات المقياس مهمة وحذفها قد يؤثر سلباً عليه، مما يُشير إلى أن مفردات المقياس تتسم بثبات ملائم.

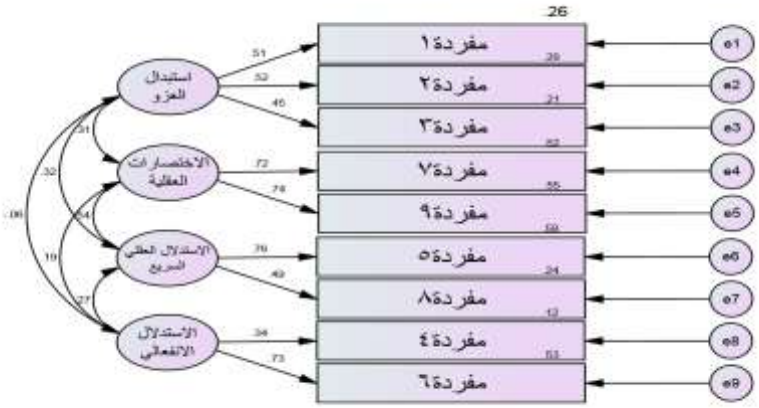
- **الثبات بطريقة إعادة المقياس** : قامت الباحثة بحساب معامل الثبات لمقياس البخل المعرفي بطريقة إعادة المقياس على عينة الدراسة الاستطلاعية (١٣٠) طالب بفارق زمني قدره (١٥) يوما،، وجدول (٤) التالي يبين معاملات الارتباط بين درجات التطبيقين :

جدول (٤) ثبات مقياس البخل المعرفي عن طريق إعادة المقياس (ن=١٣٠)

البُعد	معامل الارتباط	البُعد	معاملات الارتباط
استبدال العزو	٠,٧٩٨	الاختصارات العقلية	٠,٨٠٢
الاستدلال العقلي السريع	٠,٨٠٧	الاستدلال الانفعالي	٠,٧٣٤
الدرجة الكلية للمقياس	٠,٨٣٩		

يتبين من جدول(٤) أن جميع معاملات الارتباط بين تطبيق المقياس وإعادة تطبيقه بالنسبة لجميع مفردات مقياس البخل المعرفي مقبولة ؛ حيث تراوحت معاملات الارتباط ما بين (٠,٧٣٤)، و (٠,٨٣٩) وهى معاملات ثبات مقبولة، ومن ثم يمكن الوثوق بها كمؤشر على ثبات المقياس.

ثالثاً: صدق المقياس: قامت الباحثة بالتحقق من صدق المقياس عن طريق التحليل العاملي التوكيدي لمفردات المقياس بطريقة الاحتمال الأقصى بعد التأكد من اعتدالية توزيع درجات المشاركون في التحقق من الخصائص السيكومترية للمقياس، وأشارت نتائج التحليل إلى النموذج التالي:



شكل(١): التحليل العاملي التوكيدي لمفردات مقياس البخل المعرفي

ويوضح جدول (٥) التالي مؤشرات صدق البنية للتحليل العاملي التوكيدي لمقياس الانفعالات الاكاديمية السلبية.

جدول (٥): مؤشرات صدق البنية للتحليل العاملي التوكيدي لمقياس الانفعالات الاكاديمية السلبية

المؤشر	القيمة	المدى المثالي
Chi-square (CMIN)	١٥٨٩,٩٨٥	أن تكون غير داله
مستوى الدلالة	٠,٠٦ (غير داله)	
DF	٨٩٠	
CMIN/DF	١,٩٦٥	أقل من ٣
GFI	٠,٩٥٤	من (صفر) إلى (١) القيمة المرتفعة (ى التي تقترب أو تساوى الواحد الصحيح) تشير إلى مطابقة أفضل للنموذج
NFI	٠,٩٤٢	من (صفر) إلى (١): القيمة المرتفعة (أى التي تقترب أو تساوى الواحد الصحيح) تشير إلى مطابقة أفضل للنموذج
IFI	٠,٩٩٢	من (صفر) إلى (١): القيمة المرتفعة (أى التي تقترب أو تساوى الواحد الصحيح) تشير إلى مطابقة أفضل للنموذج
CFI	٠,٩٨٤	من (صفر) إلى (١): القيمة المرتفعة (أى التي تقترب أو تساوى الواحد الصحيح) تشير إلى مطابقة أفضل للنموذج
RMSEA	٠,٠٣	من (صفر) إلى (١): القيمة القريبة من الصفر تشير إلى مطابقة أفضل للنموذج

(Schreiber. 2008. 89)

يتضح من النموذج مؤشرات جيدة حيث كانت قيمة Chi-square = 33.145 بدرجات حرية ٢١ وهى غير دالة وكانت النسبة بين قيمة Chi-square إلى درجات الحرية = ١,٥٧٩ <٣، مما يدل على وجود مطابقة جيدة للنموذج، وبلغت قيمته مؤشرات حسن المطابقة (GFI=0.951) و (NFI= 0.905) و (IFI=0.914)، و (CFI= 0.904)، و (RMSEA= 0.02)، مما يدل على وجود مطابقة جيدة لنموذج التحليل العاملي التوكيدي لمقياس التنافر المعرفي.

مما سبق يتبين تمتع مقياس ما وراء الانفعال بمعاملات ثبات وصدق واتساق داخلي مناسبة ودالة إحصائيًا؛ مما يشير إلى صلاحية المقياس وإمكانية تطبيقه على المشاركين في البحث الراهن.

د-طريقة تقدير درجات المقياس:

تستجيب الطالبة المعلمة على كل مفردة بأحد احتمالات ثلاثة هي:

- الإجابة الصحيحة: وهى إجابة معروفة ومحددة لكل مفردة، تصل إليها الطالبة نتيجة لاستخدامها موارد عقلية كافية للتعامل مع المهمة، وهى تدل على أن لديها مستوى منخفض من البخل المعرفي، وتعطى عليها درجة واحدة.
- الإجابة الحدسية: وهى إجابة خاطئة ومعينة ومعروفة لكل مفردة، تصل إليها الطالبة التي تعتمد بشكل أساسي على أحد استراتيجيات البخل المعرفي، وهى تدل على أن لديها مستوى مرتفع من البخل المعرفي، وتعطى عليها ثلاث درجات.
- إجابة خاطئة غير حدسية: وهى أية إجابة خاطئة غير الإجابة الحدسية الخاطئة المحددة لكل مفردة ومعينة ومعروفة لكل مفردة، تصل إليها الطالبة التي نتيجة الأخطاء الحسابية رغم بذل جهدً عقليًا وخصصت موارد عقلية للمهمة (لكنهما غير كافيين)، إلا أنه لم تصل لا إلى الإجابة الصحيحة ولا إلى الإجابة الحدسية الخاطئة، وهى تدل على أن لديها مستوى متوسط من البخل المعرفي، وتعطى عليها درجتان.

٢-مقياس داكوبز للتحيزات المعرفية Davos Assessment of cognitive Biases Scale (DACOBS)

استخدمت الباحثة مقياس داكوبز للتحيزات المعرفية الذي أعده فان ديرجاج واخرون (Van der Gaag, et al., 2013) وقامت بترجمته باللغة العربية الباحثة الحالية والذي يهدف إلى قياس قدرات الطلاب المعرفية والتأملية والوجدانية.

أ- خطوات ترجمة المقياس: تم ترجمة المقياس على النحو التالي:

- ترجمة المقياس في صورته الانجليزية إلى اللغة العربية، وعرض هذه الترجمة على خمسة من المحكمين في اللغة الإنجليزية لإبداء رأيهم بصدد صحة ودقة الترجمة ومطابقة المعنى للأصل الأجنبي.
- بعد آخذ آراء محكمي اللغة في الاعتبار وتفعيلها عُرض المقياس مرة أخرى في صورته العربية على خمسة من المحكمين آخرين بقسم اللغة الإنجليزية وطلب منهم ترجمة المقياس إلى اللغة الإنجليزية (ترجمة عكسية)، وذلك للاطمئنان إلى مطابقة الترجمة العربية للأصل الأجنبي.

- تم تعديل صياغة بعض عبارات المقياس في ضوء أراء السادة المحكمين.

ب- وصف المقياس: يتكون المقياس في صورته النهائية من (٤٢) مفردة موزعة على سبعة أبعاد لكل بعد (٦) مفردات هى كالتالي:

- البعد الأول: القفز إلى الاستنتاجات: ويقاس هذا البعد بالمفردات (٣، ٨، ١٦، ١٨، ٢٥، ٣٠).
- البعد الثاني: جمود المعتقدات: ويقاس هذا البعد بالمفردات (١٣، ١٥، ٢٦، ٣٤، ٣٨، ٤١).
- البعد الثالث: الانتباه للمهددات: ويقاس هذا البعد بالمفردات (١، ٢، ٦، ١٠، ٢٠، ٣٧).
- البعد الرابع: العزو الخارجي: ويقاس هذا البعد بالمفردات (٧، ١٢، ١٧، ٢٢، ٢٤، ٢٩).
- البعد الخامس: المشكلات المعرفية الاجتماعية: ويقاس هذا البعد بالمفردات (٤، ٩، ١١، ١٤، ١٩، ٣٩).
- البعد السادس: المشكلات المعرفية الذاتية: ويقاس هذا البعد بالمفردات (٥، ٢١، ٢٨، ٣٢، ٣٦، ٤٠).
- البعد السابع: السلوكيات الآمنة: ويقاس هذا البعد بالمفردات (٢٣، ٢٧، ٣١، ٣٣، ٣٥، ٤٢).

ج- طريقة تصحيح المقياس:

تتطلب الإجابة على القياس ككل أن تحدد الطالبة درجة موافقتها على كل مفرده باختيار بديل من سبعة بدائل هى (غير موافق بشدة، غير موافق – غير موافق نوعًا ما – محايد– موافق نوعًا ما – موافق–موافق بشدة) تُقدر الدرجة بمنح المفردة الواحدة درجة من سبع بدائل هى: درجة واحدة (غير موافق بشدة) ودرجتان (غير موافق) وثلاث درجات (غير موافق نوعًا ما) وأربع درجات (محايد) وخمس درجات(موافق نوعًا ما) وست درجات (موافق) وسبع درجات (موافق بشدة) في حالة المفردات الموجبة، أما المفردات السالبة فيتم تقييمها وفقاً للاتجاه العكسي لمقياس التدرج السابق.

د-الخصائص السيكومترية للمقياس:

- **الخصائص السيكومترية للنسخة الإنجليزية:**

استخدام معد المقياس التحليل العاملي للتحقق من صدق مفردات المقياس، وأسفرت نتائج التحليل العاملي عن ظهور سبعة عوامل (يتشبع على كل عامل ستة مفردات)، والتي فسرت

(٤٥%) من التباين الكلي للمقياس، كما تم حساب الصدق التمييزي للمقياس، وتوصلت النتائج إلى أن المقياس يتمتع بقدرة تميزية عالية بين عينة من المرضى وعينة من الأسوياء، وكذلك تم حساب الصدق التقاربي؛ حيث تم حساب معاملات ارتباط خمسة من سبعة مجالات للمقياس مع مجموعة مقاييس أخرى متعلقة بالطلاقة اللغوية، والذاكرة، والقفز إلى الاستنتاج، والسلوكيات الآمنة، وتراوحت معاملات ارتباط ما بين (٠,٣٦) إلى (٠,٦٢٧).

وقام معد المقياس بحساب ثبات المقياس باستخدام معامل ألفا كرونباخ فبلغت قيمة ألفا (٠,٩٠) للدرجة الكلية، كما قام معد المقياس بحساب ثبات المقياس عن طريق التجزئة النصفية فبلغ معامل الثبات (٠,٩٢)، وتم استخدام طريقة إعادة التطبيق وقد بلغ معامل الثبات بهذه الطريقة (٠,٨٦) وجميعها قيم مقبولة لثبات المقياس.

- **الخصائص السيكومترية لمقياس التحيزات المعرفية في البحث الحالي:**

قامت الباحثة في البحث الراهن بالتحقق من صلاحية المقياس للاستخدام في ضوء اتساقه الداخلي وثباته وصدقه؛ وذلك على النحو التالي:

أولاً: الاتساق الداخلي: اعتمدت الباحثة في حساب الاتساق الداخلي للاختبار على حساب معاملات الارتباط بين درجة كل مفردة والبُعد الذي تنتمي إليه، ودرجة كل بُعد والدرجة الكلية للمقياس ؛ وجدول (٦) التالي يبين ذلك:

جدول (٦) الاتساق الداخلي لمفردات مقياس التحيزات المعرفية (ن = ١٣٠)

البعد الأول	معاملات الارتباط	البعد الثاني	معاملات الارتباط	البعد الثالث	معاملات الارتباط	البعد الرابع	معاملات الارتباط
٣	٠,٨٥٦	١٣	٠,٧٣٦	١	٠,٧٧٢	٧	٠,٦٨٩
٨	٠,٧٤٥	١٥	٠,٧٥٨	٢	٠,٨٣٧	١٢	٠,٧٨٥
١٦	٠,٧٩٠	٢٦	٠,٨٤٧	٦	٠,٨٨٢	١٧	٠,٨٣٧
١٨	٠,٨٢١	٣٤	٠,٨٥٣	١٠	٠,٧٩٦	٢٢	٠,٨٢٩
٢٥	٠,٨٥٩	٣٨	٠,٨٧٧	٢٠	٠,٦٩٧	٢٤	٠,٧٧٤
٣٠	٠,٧١٤	٤١	٠,٧٦٩	٣٧	٠,٧٦٤	٢٩	٠,٧٤٨

البعد الخامس	معاملات الارتباط	البعد السادس	معاملات الارتباط	البعد السابع	معاملات الارتباط
٤	٠,٧٩٥	٥	٠,٧٠٨	٢٣	٠,٨٣٦
٩	٠,٨٤٤	٢١	٠,٨٤٦	٢٧	٠,٨٢٧
١١	٠,٨٧٢	٢٨	٠,٨٨١	٣١	٠,٧٣٨
١٤	٠,٧٦٣	٣٢	٠,٧٥٣	٣٣	٠,٧٦٤
١٩	٠,٧٢٨	٣٦	٠,٧٤٩	٣٥	٠,٨٢٩
٣٩	٠,٨١١	٤٠	٠,٦٩٥	٤٢	٠,٨٠٤

يتبين من جدول(٦) السابق أن جميع مفردات المقياس ترتبط مع درجات الأبعاد التي تنتمي إليها، مما يُشير إلى ارتباط مفردات المقياس بأبعاده، مما يُشير إلى أن المقياس يتمتع باتساق داخلي مناسب.

جدول (٧): الاتساق الداخلي لأبعاد مقياس التحيزات المعرفية (ن = ١٣٠)

البُعد	معامل الارتباط	البُعد	معاملات الارتباط
القفز إلى الاستنتاجات	٠,٨٠٥	جمود المعتقدات	٠,٧٤٢
الانتباه للمهددات	٠,٧٩٦	العزو الخارجي	٠,٨٣٦
المشكلات المعرفية الاجتماعية	٠,٨٨٣	المشكلات المعرفية الذاتية	٠,٨٠٧
السلوكيات الآمنة	٠,٧٠٩		

يتبين من جدول(٧) السابق أن جميع أبعاد المقياس ترتبط مع الدرجة الكلية، مما يُشير إلى ارتباط الأبعاد بالدرجة الكلية، مما يُشير إلى أن المقياس يتمتع باتساق داخلي مناسب.

ثانيًا: ثبات المقياس: قامت الباحثة في البحث الراهن بحساب ثبات الاختبار عن طريق نوعين من الثبات هما : الثبات باستخدام طريقة ألفا كرونباخ، والثبات باستخدام طريقة إعادة تطبيق المقياس، ويمكن تناولهما فيما يلي:

- **طريقة ألفا كرونباخ:** تعتمد هذه الطريقة على حساب معامل ألفا للمقياس بعد حذف درجة المفردة، وحساب معامل الفا للمقياس ككل. والجدول (٨) التالى يُبين قيم معاملات ألفا بعد حذف المفردة:

جدول (٨) قيم معامل ألفا لمقياس التحيزات المعرفية (ن=١٣٠)

المفردة	معامل ألفا	المفردة	معامل ألفا	المفردة	معامل ألفا	المفردة	معامل ألفا
١	٠,٧١١	١٢	٠,٧٠٨	٢٣	٠,٧١٢	٣٣	٠,٧٠٩
٢	٠,٧٠٩	١٣	٠,٧٠٧	٢٤	٠,٧٢٥	٣٤	٠,٧٢٨
٣	٠,٧١٥	١٤	٠,٧١٢	٢٥	٠,٧٠٨	٣٥	٠,٧٢١
٤	٠,٧١٤	١٥	٠,٧٢٤	٢٦	٠,٧١٩	٣٦	٠,٧٠٨
٥	٠,٧١٠	١٦	٠,٧٢٣	٢٧	٠,٧٢٨	٣٧	٠,٧٢٧
٦	٠,٧٢١	١٧	٠,٧١٥	٢٨	٠,٧١٧	٣٨	٠,٧١٩
٧	٠,٧٠٩	١٨	٠,٧١٦	٢٩	٠,٧٠٧	٣٩	٠,٧٢٤
٨	٠,٧٠٧	١٩	٠,٧٢٠	٣٠	٠,٧١٠	٤٠	٠,٧٢٥
٩	٠,٧٢٣	٢٠	٠,٧٠٩	٣١	٠,٧١٦	٤١	٠,٧٠٦
١٠	٠,٧٢٠	٢١	٠,٧١٨	٣٢	٠,٧١١	٤٢	٠,٧١٦
١١	٠,٧٠٩	٢٢	٠,٧١٣				

وقد بلغت قيمة معامل ألفا للمقياس ككل=٠,٧٢٨

يتضح من جدول (٨) السابق أن قيم معامل ألفا لجميع المفردات تُعبر عن ثباتها، حيث انخفض معامل ألفا بحذف المفردة فى معظم المقياس، ولم يتغير وظل ثابتاً فى بعض المفردات ولم يتخط معامل ألفا للمقياس ككل، وهذا يُشير إلى أن جميع مفردات المقياس مهمة وحذفها قد يؤثر سلباً عليه، مما يُشير إلى أن مفردات المقياس تتسم بثبات ملائم.

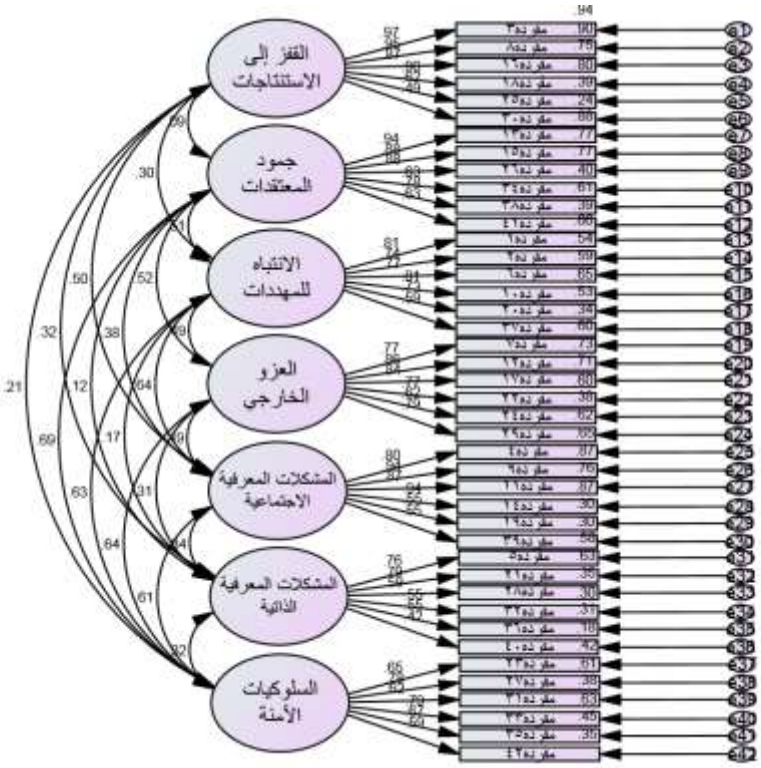
– **الثبات بطريقة إعادة المقياس** : قامت الباحثة بحساب معامل الثبات لمقياس التحيزات المعرفية بطريقة إعادة المقياس على عينة الدراسة الاستطلاعية (١٠٠) طالب بفارق زمني قدره (١٥) يوما،، وجدول (٩) التالي يبين معاملات الارتباط بين درجات التطبيقين :

جدول (٩) ثبات مقياس التحيزات المعرفية عن طريق إعادة تطبيق المقياس (ن=١٣٠)

البُعد	معامل الارتباط	البُعد	معاملات الارتباط
القفز إلى الاستنتاجات	٠,٧٨٢	جمود المعتقدات	٠,٨٥٦
الانتباه للمهددات	٠,٨٦٩	العزو الخارجي	٠,٨٢٧
المشكلات المعرفية الاجتماعية	٠,٨٤١	المشكلات المعرفية الذاتية	٠,٧٣٨
السلوكيات الآمنة	٠,٧٢٩	الدرجة الكلية للمقياس	٠,٨٢٤

يتبين من جدول(٩) أن جميع معاملات الارتباط بين تطبيق المقياس وإعادة تطبيقه بالنسبة لجميع مفردات مقياس التحيزات المعرفية مقبولة ؛ حيث تراوحت معاملات الارتباط ما بين (٠,٧٢٩)، و (٠,٨٥٦) وهى معاملات ثبات مقبولة، ومن ثم يمكن الوثوق بها كمؤشر على ثبات المقياس.

ثالثاً: صدق المقياس: قامت الباحثة بالتحقق من صدق المقياس عن طريق التحليل العاملي التوكيدي لمفردات المقياس بطريقة الاحتمال الأقصى بعد التأكد من اعتدالية توزيع درجات المشاركون في التحقق من الخصائص السيكومترية للمقياس، وأشارت نتائج التحليل إلى النموذج التالي:



شكل(٢): التحليل العاملي التوكيدي لمفردات مقياس التحيزات المعرفية

يتضح من الشكل (٢) مؤشرات جيدة للنموذج حيث كانت قيمة Chi-square = 1693.056 بدرجات حرية ٧٩٩ وهى غير دالة وكانت النسبة بين قيمة Chi-square إلى درجات الحرية = ٢,١١٩ <٣، مما يدل على وجود مطابقة جيدة للنموذج، وبلغت قيمته مؤشرات حسن المطابقة (GFI=0.950) و (NFI= 0.996) و (IFI=0.913)، و (CFI= 0.910)، و (RMSEA= 0.04)، مما يدل على وجود مطابقة جيدة لنموذج التحليل العاملي التوكيدي لمقياس التحيزات المعرفية.

٣- مقياس ما وراء الانفعال (إعداد/ الباحثة)

قامت الباحثة بإعداد مقياس ما وراء الانفعال وفقاً للمراحل التالية:

أ- **هدف المقياس:** يهدف المقياس الراهن إلى قياس ما وراء الانفعال لدى الطالبة المعلمة للتربية الخاصة.

ب- **تحديد مصادر مفردات المقياس:** تم اشتقاق مفردات المقياس من خلال المصادر التالية:

١. الاطلاع على التراث النظري وثيق الصلة بمفهوم ما وراء الانفعال، وأهم مكوناتها وذلك من خلال الإطار النظري للبحث.

٢. الاطلاع على بعض المقاييس التي تناولت ما وراء الانفعال وقد وجدت الباحثة تنوعًا في هذه المقاييس، ومن المقاييس التي تم الرجوع إليها: مقياس ما وراء الانفعال إعداد / سربناس عبدالنبي، عبير أحمد (٢٠١٨)، ومقياس ما وراء الانفعال إعداد/ سميره العتيبي، ومريم الليحاني (٢٠٢٠)، ومقياس ما وراء الانفعال إعداد/ هدى عبدالمالك (٢٠٢٢).

٣. التعريف الإجرائي لما وراء الانفعال؛ حيث ترى الباحثة أن ما وراء الانفعال: يعني انتباه ووعى وتقييم الطالبة المعلمة لانفعالاتها وانفعالات الآخرين من حولها وما يسفر عنه من معتقدات ومشاعر سلبية أو إيجابية نحوها، ومن ثم العمل على ضبطها وتنظيمها في ضوء ذلك، والدخول في أعماق فكر الطالبة المعلمة ليصبح الانفعال محورًا لتفكيرها فتتأمله وتقيمه وتنظمه، ويتحد ما وراء الانفعال في البحث الراهن بالدرجة التي تحصل عليها الطالبة المعلمة في المقياس الذي قامت الباحثة بإعداده لقياسه في البحث الراهن.

٤. عرض المقياس في صورته الأولية (٣٦) مفردة على (١٠) من المتخصصين في علم النفس والتربية الخاصة، وتم تقديم المقياس بأبعاده الثلاثة وتعليماته للمتخصصين لإبداء الرأي في المقياس وأبعاده ومدى ملائمة مفردات المقياس ومدى تمثيل المفردات لكل بعد من الأبعاد الثلاثة، وإبداء الرأي في الصياغة اللغوية وأي حذف أو إضافة أو تعديل في صياغة مفردات المقياس، وحددت الباحثة نسبة اتفاق (٨٠%) فأعلى كأساس لصلاحية هذا المقاس، وتبين أن نسب اتفاق المتخصصين على مقياس ما وراء الانفعال، تمتد ما بين (٨٠% - ١٠٠%)، ولقد قامت الباحثة بإجراء التعديلات اللازمة والصياغات والإضافات الجديدة والتي أشار إليها السادة المتخصصين على المقياس.

ومن خلال الاستفادة من الاستجابات التي ذكرتها الطالبة المعلمة، والاطلاع على الإطار النظري والمقاييس والأدوات المتاحة التي اهتمت بقياس ما وراء الانفعال، وأهم ما خلصت إليه الأبحاث السابقة، والتوصيات التي أدلى بها السادة المتخصصين في علم النفس والتربية الخاصة، صاغت الباحثة عدد من المفردات التي رأيا أنها ترتبط بما وراء الانفعال،

وكان عدد المفردات (٣٥) مفردة، تمثل مفردات مقياس ما وراء الانفعال لدى الطالبة المعلمة للتربية الخاصة.

ج- **الخصائص السيكومترية للمقياس:** تم التحقق من صلاحية المقياس للاستخدام في البحث الراهن في ضوء ثباته وصدقه واتساقه الداخلي ؛ وذلك كما يلي:

١- **ثبات المقياس:** تحققت الباحثة من ثبات الاختبار عن طريق نوعين من الثبات هما:

- **طريقة ألفا كرونباخ:** تعتمد هذه الطريقة على حساب معامل ألفا للمقياس بعد حذف درجة المفردة، وحساب معامل الفا للمقياس ككل، وجدول (١٠) التالى يوضح قيم معاملات ألفا بعد حذف المفردة:

جدول (١٠): قيم معامل ألفا لمقياس ما وراء الانفعال (ن=١٣٠)

المفردة	معامل ألفا	المفردة	معامل ألفا	المفردة	معامل ألفا	المفردة	معامل ألفا
١	٠,٨٤٧	١٠	٠,٨٧١	١٩	٠,٨٦٣	٢٨	٠,٨٤٧
٢	٠,٨٦٧	١١	٠,٨٥٣	٢٠	٠,٨٦٨	٢٩	٠,٨٦٥
٣	٠,٨٥٢	١٢	٠,٨٤٧	٢١	٠,٨٤٩	٣٠	٠,٨٦٩
٤	٠,٨٥٩	١٣	٠,٨٥١	٢٢	٠,٨٥٢	٣١	٠,٨٥٧
٥	٠,٨٣٩	١٤	٠,٨٧٠	٢٣	٠,٨٥٨	٣٢	٠,٨٥٠
٦	٠,٨٤٠	١٥	٠,٨٤٦	٢٤	٠,٨٤٨	٣٣	٠,٨٦٤
٧	٠,٨٤٤	١٦	٠,٨٥٥	٢٥	٠,٨٣٩	٣٤	٠,٨٤٩
٨	٠,٨٦٢	١٧	٠,٨٦٨	٢٦	٠,٨٧٠	٣٥	٠,٨٧٧
٩	٠,٨٦٦	١٨	٠,٨٧٥	٢٧	٠,٨٦٤		

وقد بلغت قيمة معامل ألفا للمقياس ككل=٠,٨٧١

يتضح من جدول (١٠) السابق أن قيم معامل ألفا لجميع المفردات تُعبر عن ثباتها، حيث انخفض معامل ألفا بحذف المفردة فى معظم المقياس، ولم يتغير وظل ثابتاً فى بعض المفردات ولم يتخط معامل ألفا للمقياس ككل فيما عدا المفردتين (١٨، ٣٥) واللتان تم حذفهما، وهذا يُشير إلى أن جميع مفردات المقياس مهمة وحذفها قد يؤثر سلباً عليه؛ مما يُشير إلى أن مفردات المقياس تتسم بثبات ملائم.

- **الثبات بطريقة إعادة تطبيق المقياس:** تم ذلك من خلال إعادة تطبيق المقياس على المشاركين في التحقق من الخصائص السيكومترية لأدوات البحث (١٣٠) طالبة معلمة، بفارق زمني قدره ثلاثة أسابيع، وجدول (١١) التالي يوضح معاملات الارتباط بين درجات التطبيقين:

جدول (١١): ثبات مقياس ما وراء الانفعال عن طريق إعادة تطبيق المقياس

البُعد	معامل الارتباط	البُعد	معاملات الارتباط	البُعد	معاملات الارتباط
الوعى بالانفعال	٠,٨٥٢	تقييم الانفعال	٠,٨٣٩	تنظيم الانفعال	٠,٧٦٤
الدرجة الكلية للمقياس		معاملات الارتباط		٠,٨٢١	

ويتضـــح من جدول(١١) أن جميع معاملات الارتباط بين تطبيق المقياس وإعادة تطبيقه بالنســـبة لجميع مفرداته مقبولة ؛ حيث تراوحت معاملات الارتباط ما بين (٠,٧٦٤)، و (٠,٨٣٩) وهى معـاملات ثبـات مقبولـة، ومن ثم يمكن الوثوق بهـا كمؤشـــر على ثبـات المقياس.

٢- **صدق المقياس:** اعتمدت الباحثة في حساب صدق المقياس على الصدق العاملي الاستكشافي والتوكيدي ويمكن تناولهما فيما يلي:

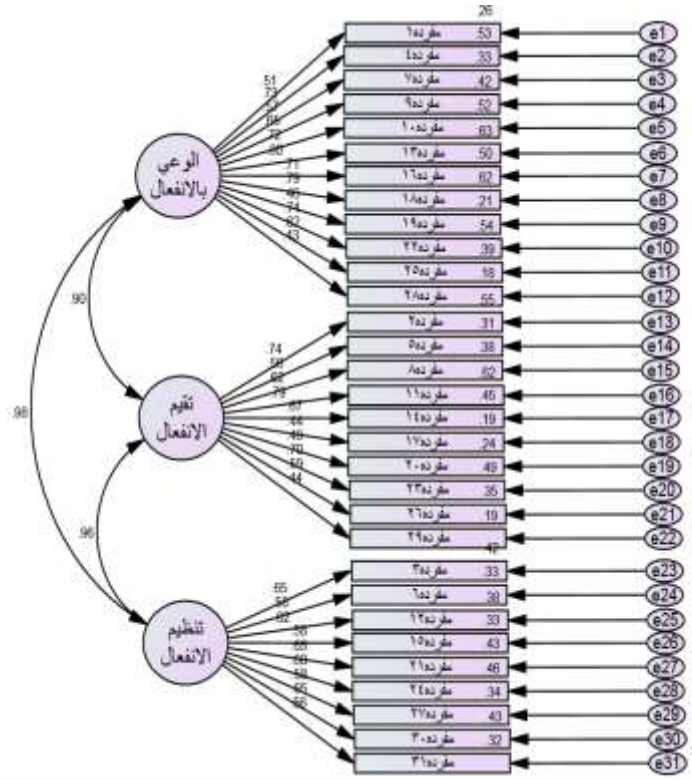
- **الصـدق العاملي:** تم إجراء تحليل عاملي اسـتكشـافي بطريقة المكونات الأسـاسـية لبيانات المشـاركين في البحث البالغ عددهم (١٣٠) على مفردات المقياس البالغ عددها (٣١) مفردة فتم اسـتخلاص ثلاثة عوامل من المصـفوفة، ثم تدوير العوامل الناتجة تدويرًا متعامداً بطريقة الفارمكس وجذر كامن أكبر من الواحد الصـــحيح، وقد أســـفرت نتائج التحليل العاملي عن ثلاثة عوامل فسرت (٥٠,٢٧٦%) من التباين الكلي كما هو موضح بالجدول(١٢)التالي:

جدول (١٢): تشبعات المفردات على العوامل لمقياس ما وراء الانفعال (ن= ١٣٠)

م	العامل الأول	العامل الثانى	العامل الثالث	م	العامل الأول	العامل الثانى	العامل الثالث
١	٠,٥٥٤			١٤		٠,٨٤٥	
٤	٠,٤٩٧			١٧		٠,٦٢٧	
٧	٠,٦٨٦			٢٠		٠,٧١٣	
٩	٠,٧٤٩			٢٣		٠,٧٤٨	
١٠	٠,٦٧٤			٢٦		٠,٥١٤	
١٣	٠,٧٨٧			٢٩		٠,٥٤٩	
١٦	٠,٦٢٩			٣			٠,٧٥٣
١٨	٠,٧٥٧			٦			٠,٤٥٦
١٩	٠,٨١٤			١٢			٠,٧٣٦
٢٢	٠,٥٧٦			١٥			٠,٧٠٤
٢٥	٠,٥٩٥			٢١			٠,٥٦٢
٢٨	٠,٦٧٥			٢٤			٠,٥٤٥
٢		٠,٧٨٦		٢٧			٠,٨٥٦
٥		٠,٧٧٣		٣٠			٠,٧٣٣
٨		٠,٥٧٥		٣١			٠,٨٥٦
١١		٠,٥٠٢					
				نسبة التباين	١٩,٢٠٥	١٥,٥٨٦	١٥,٤٨٤
				الجذر الكامن	٥,٩٥٤	٤,٨٣٢	٤,٨٠٠

- العامل الأول: تشبع عليه المفردات (١، ٤، ٧، ٩، ١٠، ١٣، ١٦، ١٨، ١٩، ٢٢، ٢٥، ٢٨) يفسر (١٩,٢٠٥%) من التباين الكلي وتم تسميته الوعى بالانفعال.
- العامل الثاني: تشبع عليه المفردات (٢، ٥، ٨، ١١، ١٤، ١٧، ٢٠، ٢٣، ٢٦، ٢٩) يفسر (١٥,٥٨٦%) من التباين الكلي وتم تسميته تقييم الانفعال.
- العامل الثالث: تشبع عليه المفردات (٣، ٦، ١٢، ١٥، ٢١، ٢٤، ٢٧، ٣٠، ٣١) يفسر (١٥,٤٨٤%) من التباين الكلي وتم تسميته تنظيم الانفعال.

كما قامت الباحثة بالتحليل العاملي التوكيدي للعوامل الناتجة بطريقة الاحتمالات القصوى، وأشارت نتائج التحليل إلى النموذج التالي:



شكل(٣): التحليل العاملي التوكيدي لمفردات مقياس ما وراء الانفعال

يتضح من النموذج مؤشرات جيدة حيث كانت قيمة Chi-square = 792.634 بدرجات حرية ٥٨٤ وهى غير دالة وكانت النسبة بين قيمة Chi-square إلى درجات الحرية = ١,٣٥٧ <٣، مما يدل على وجود مطابقة جيدة للنموذج، وبلغت قيمته مؤشرات حسن المطابقة (GFI=0.928) و (NFI= 0.958) و (IFI=0.947)، و (CFI= 0.944)، و (RMSEA= 0.02)، مما يدل على وجود مطابقة جيدة لنموذج التحليل العاملي التوكيدي لمقياس ما وراء الانفعال.

ثالثاً: الاتساق الداخلي: اعتمدت الباحثة في حساب الاتساق الداخلي للمقياس على حساب معاملات الارتباط بين درجة كل مفردة والبُعد الذي تنتمي إليه، ودرجة كل بُعد والدرجة الكلية للمقياس ؛ والجدول (١٣)، و (١٤) التاليان يوضحا ذلك:

جدول (١٣): الاتساق الداخلي لمفردات مقياس ما وراء الانفعال (ن = ١٣٠)

البُعد الأول	معامل الارتباط	البُعد الثانى	معاملات الارتباط	البُعد الثالث	معاملات الارتباط
١	٠,٧٨٤	٢	٠,٨٣٩	٣	٠,٧٩٦
٤	٠,٦٩٨	٥	٠,٨٢٧	٦	٠,٨٣٤
٧	٠,٧٢٤	٨	٠,٧١٨	١٢	٠,٨٥٦
٩	٠,٨٥٢	١١	٠,٧٥٨	١٥	٠,٨٠٥
١٠	٠,٨٨٣	١٤	٠,٨١٧	٢١	٠,٧٩٤
١٣	٠,٨٠٥	١٧	٠,٨٦٩	٢٤	٠,٧٨٠
١٦	٠,٧١٩	٢٠	٠,٧٢٦	٢٧	٠,٨٧٩
١٨	٠,٨٢٥	٢٣	٠,٧٠٠	٣٠	٠,٨٢٢
١٩	٠,٧٥٣	٢٦	٠,٨٩٣	٣١	٠,٦٩٤
٢٢	٠,٧٩٤	٢٩	٠,٨٤٧		
٢٥	٠,٨١٦				
٢٨	٠,٨٠٢				

يتبين من جدول(١٣) السابق أن جميع مفردات المقياس ترتبط مع درجات الأبعاد التي تنتمي إليها، مما يُشير إلى ارتباط مفردات المقياس بأبعاده؛ مما يُشير إلى أن المقياس يتمتع باتساق داخلي مناسب.

جدول (١٤): الاتساق الداخلي لأبعاد مقياس ما وراء الانفعال (ن = ١٣٠)

البُعد	معامل الارتباط	البُعد	معاملات الارتباط	البُعد	معاملات الارتباط
الوعى بالانفعال	٠,٧٢٥	تقييم الانفعال	٠,٨٣٧	تنظيم الانفعال	٠,٧٩١

يتبين من جدول(١٤) السابق أن جميع أبعاد المقياس ترتبط مع الدرجة الكلية، مما يُشير إلى ارتباط الأبعاد بالدرجة الكلية، مما يُشير إلى أن المقياس يتمتع باتساق داخلي مناسب.

مما سبق يتبين تمتع مقياس ما وراء الانفعال بمعاملات ثبات وصدق واتساق داخلي مناسبة ودالة إحصائيًا؛ مما يشير إلى صلاحية المقياس وإمكانية تطبيقه على المشاركين في البحث الراهن.

د- طريقة تقدير الدرجات: تم وضع مفتاح لتصحيح المقياس على أساس اختيار بديل من خمسة بدائل على كل مفردة وهى: (دائماً – غالبًا- أحياناً – نادرًا- أبداً)؛ وحيث إن المقياس به مفردات موجبة وأخرى سالبة فقد تم احتساب الدرجات عليه ب (٥، ٤، ٣، ٢، ١) للمفردات الموجبة، و (١، ٢، ٣، ٤، ٥) للمفردات السالبة، وتتراوح الدرجة الكلية للمقياس ما بين (١٦٥) كحد أقصى، و(٣٣) كحد أدنى.

مما سبق يتبين تمتع مقياس ما وراء الانفعال بمعاملات ثبات وصدق واتساق داخلي مناسبة ودالة إحصائيًا؛ مما يشير إلى صلاحية المقياس وإمكانية تطبيقه على المشاركين في البحث الراهن.

نتائج البحث وتفسيرها: تعرض الباحثة في هذا الجزء نتائج التحليل الإحصائي، وذلك كالتالي:

١- اختبار الفرض الأول:

ينص الفرض الأول على أنه: " توجد علاقة ارتباطية ذات دلالة إحصائية بين البخل المعرفي والتحيزات المعرفية لدى الطالبة المعلمة للتربية الخاصة بكلية التربية للطفولة المبكرة"، وللتحقق من صحة هذا الفرض تم حساب معامل ارتباط بيرسون بين درجات الطالبات في البخل المعرفي ودرجاتهم في مقياس التحيزات المعرفية، وجدول (١٥) يوضح نتيجة هذا الإجراء:

جدول (١٥): معامل ارتباط بيرسون بين درجات البخل المعرفي ودرجات التحيزات المعرفية

البخل المعرفي / التحيزات المعرفية	استبدال العزو	الاختصارات العقلية	الاستدلال العقلي السريع	الاستدلال الانفعالي	الدرجة الكلية
القفز إلى الاستنتاجات	**٠,٣٩٦	**٠,٤١٧	**٠,٣٨٧	**٠,٤٧٨	**٠,٤٤٧
جمود المعتقدات	**٠,٦١٤	**٠,٦٠٢	**٠,٥٨٧	**٠,٥٥٣	**٠,٥٨٢
الانتباه للمهددات	**٠,٥٨٦	**٠,٥٧٣	**٠,٤٩٣	**٠,٥٧٢	**٠,٥٥٤
العزو الخارجي	**٠,٤٤١	**٠,٥٠١	**٠,٥٣٢	**٠,٦٠٢	**٠,٥٦٩
المشكلات المعرفية الاجتماعية	**٠,٤١٢	**٠,٤٥٧	**٠,٤٢٧	**٠,٤٧٩	**٠,٤٣٦
المشكلات المعرفية الذاتية	**٠,٥٠٨	**٠,٤٩٣	**٠,٤٨٦	**٠,٥٣٦	**٠,٤٨٦
السلوكيات الآمنة	**٠,٦٠٤	**٠,٥٦٨	**٠,٥٧٩	**٠,٦٢٤	**٠,٦١٤
الدرجة الكلية	**٠,٥٤٨	**٠,٦٠٣	**٠,٤٨٩	**٠,٥٨٨	**٠,٥٧٣

** دالة عند ٠,٠١

يتضح من جدول(١٥) أنه توجد علاقة ارتباطيه موجبة داله إحصائياً بين الدرجات الكلية لأفراد العينة الأساسية على البخل المعرفي ودرجاتهم الكلية على مقياس مستوى التحيزات المعرفية، حيث بلغت قيمة معامل الارتباط بينهما (٠,٥٧٣)، وهي قيمة دالة إحصائيًا عند مستوى(٠,٠١)، بما يشير إلى أنه كلما ارتفع مستوى التحيزات المعرفية لدى الفرد كلما ارتفع مستواه إجمالاً في البخل المعرفي، كما توجد علاقات ارتباطيه موجبة داله إحصائياً بين الدرجات الكلية لأفراد العينة الأساسية على مقياس البخل المعرفي ودرجاتهم على كل بعد من أبعاد مقياس مستوى التحيزات المعرفية، بحيث كان معامل ارتباطها مع بعد(السلوكيات الآمنة) هو الأكبر بقيمة (٠,٦١٤)، ويليه معامل ارتباطها مع بعد(جمود المعتقدات) بقيمة (٠,٥٨٢)، ويليه معامل ارتباطها مع بعد(العزو الخارجي) بقيمة(٠,٥٦٩)، ويليه معامل ارتباطها مع بعد(الانتباه للمهددات) بقيمة(٠,٥٥٤)، ويليه معامل ارتباطها مع بعد(المشكلات المعرفية الذاتية) بقيمة(٠,٤٨٦)، ويليه معامل ارتباطها مع بعد(القفز إلى الاستنتاجات) بقيمة(٠,٤٤٧)، ثم يليه معامل ارتباطها مع بعد(المشكلات المعرفية الاجتماعية) بقيمة(٠,٤٣٦)،وجميعها قيم دالة إحصائيًا عند مستوى(٠,٠١)، بما يشير إلى أنه كلما ارتفع مستوى الفرد في كل من السلوكيات الآمنة، وجمود المعتقدات، والعزو الخارجي، والانتباه للمهددات، والمشكلات المعرفية الذاتية، والقفز إلى الاستنتاجات، والمشكلات المعرفية الاجتماعية كلما ارتفع مستواه إجمالاً في البخل.

كما يتضح من جدول(١٥)أنه توجد علاقات ارتباطيه موجبة داله إحصائياً بين الدرجات الكلية لأفراد العينة الأساسية على مقياس التحيزات المعرفية ودرجاتهم على كل بعد من أبعاد مقياس البخل المعرفي، فكان معامل ارتباطها مع بعد(الاختصارات العقلية) هو الأكبر بقيمة (٠,٦٠٣)، ويليه معامل ارتباطها مع بعد(الاستدلال الانفعالي) بقيمة (٠,٥٨٨)، ثم يليه معامل ارتباطها مع بعد(استبدال العزو) بقيمة (٠,٥٤٨)، ثم يليه في المرتبة الأخيرة معامل ارتباطها مع بعد(الاستدلال العقلي السريع)بقيمة (٠,٤٨٩)، وجميعها قيم دالة إحصائيًا عند مستوى(٠,٠١)، بما يشير إلى أنه كلما ارتفع مستوى الفرد إجمالاً في التحيزات المعرفية كلما ذاد ميله إلى استخدام أي من استراتيجيات البخل المعرفي.

كما يتضح من جدول(١٥) أنه توجد علاقات ارتباطيه موجبة داله إحصائياً بين درجات أفراد العينة الأساسية على أبعاد مقياس البخل المعرفي ودرجاتهم على أبعاد مقياس التحيزات

المعرفية، بحيث كان أعلاهم هو معامل الارتباط بين الاستدلال الانفعالي والسلوكيات الآمنة بقيمة (-٠,٦٢١)، وكان أدناها هو معامل الارتباط بين الاستدلال العقلي السريع والقفز إلى الاستنتاجات بقيمة(٠,٣٨٧)، وجميعها قيم دالة إحصائيًا عند مستوى(٠,٠١)، بما يشير إلى أنه كلما ارتفع مستوى الفرد على كل بعد من أبعاد التحيزات المعرفية كلما ذاد ميله إلى استخدام استراتيجية البخل المعرفي المرتبطة بهذا البعد، وبذلك تم قبول الفرض الخامس من البحث.

وترجع الباحثة ذلك إلى ان التحيز المعرفي يجعل الطالب البخيل معرفيًا يتعمد عدم بذل جهد عقلى كبير وعدم تخصيص موارد عقلية كافية للتعامل مع المهام التى تواجهه وبدلاً من ذلك يعتمد على مجموعة من الصيغ العقلية المختصرة التى تبسط البدائل التي بدت له معقدة في تلك المهام، ظناً منه أن ذلك سيؤدى إلى حلول عقلانية صحيحة بنفس كفاءة الحلول التي يصل إليها الآخرون عبر طرق التفكير المجهدة، كما أن البخيل معرفيا يحاول توفير الوقت والجهد وما يملكه من إمكانات لإنجاز المهمة الحالية، ويحتفظ بتلك المواد والقدرات لاستخدمها بمهام أكبر، تتطلب التفكير العميق والمتابعة المستمرة والجهد والوقت لإنجازها.

وتتفق نتائج هذا الفرض مع ما توصل إليه نتائج بحث (Rossi & Houde, 2013, De Neys, (270 – 269 والذي توصل إلى أن عرضة التحيز المعرفي يجعل الطلاب أكثر للبخل المعرفي، وقد يغير الطريقة التي يتلقى بها المعلومات الصحيحة والزائفة، والذي يمكن تفسيره بأن أغلب البخلاء معرفيًا يعتمدون على استراتيجية استبدال العزو التي من خلالها يستبدلون العزو الحقيقي الصعب المعروض أمامهم في المشكلة بعزو أخر بديل أسهل منه، ولكنه ذو علاقة به كمحاولة لاستيعاب الانفعالات التي تثيرها لديهم عناصر تلك المشكلة، وأن نجاحهم في ذلك يتأثر بمستوى وعيهم بتلك الانفعالات وتنظيمهم لها.

٢- اختبار الفرض الثاني:

ينص الفرض الثاني على أنه: " توجد علاقة ارتباطية ذات دلالة إحصائية بين البخل المعرفي وما وراء الانفعال لدى الطالبة المعلمة للتربية الخاصة بكلية التربية للطفولة المبكرة"، وللتحقق من صحة هذا الفرض تم حساب معامل ارتباط بيرسون بين درجات الطالبات في البخل المعرفي ودرجاتهم في مقياس ما وراء الانفعال، وجدول (١٦) يوضح نتيجة هذا الإجراء:

جدول (١٦): معامل ارتباط بيرسون بين درجات البخل المعرفي ودرجات ما وراء الانفعال

ما وراء الانفعال / البخل المعرفي	الوعى بالانفعال	تقييم الانفعال	تنظيم الانفعال	الدرجة الكلية للمقياس
استبدال العزو	-٠,٤٩٦**	-٠,٥٦٨**	-٠,٥٠٩**	-٠,٥٤٧**
الاختصارات العقلية	-٠,٥٠٣**	-٠,٦٢١**	-٠,٥٥٤**	-٠,٥٣٩**
الاستدلال العقلي السريع	-٠,٣٨٩**	-٠,٤٢٧**	-٠,٤٥٩**	-٠,٤٣٣**
الاستدلال الانفعالي	-٠,٣٨٤**	-٠,٤١٧**	-٠,٤٣٦**	-٠,٤٢١**
الدرجة الكلية	-٠,٤٨٦**	-٠,٤٥٧**	-٠,٥٠٤**	-٠,٥٥٨**

** دالة عند ٠,٠١

يتضح من جدول(١٦) أنه توجد علاقة ارتباطيه سالبة داله إحصائياً بين الدرجات الكلية لأفراد العينة الأساسية على البخل المعرفي ودرجاتهم الكلية على مقياس مستوى ما وراء الانفعال، حيث بلغت قيمة معامل الارتباط بينهما (-٠,٥٥٨)، وهي قيمة دالة إحصائيًا عند مستوى(٠,٠١)، بما يشير إلى أنه كلما ارتفع مستوى ما وراء الانفعال لدى الفرد كلما انخفض مستواه إجمالاً في البخل المعرفي، كما توجد علاقات ارتباطيه سالبة داله إحصائياً بين الدرجات الكلية لأفراد العينة الأساسية على مقياس البخل المعرفي ودرجاتهم على كل بعد من أبعاد مقياس مستوى ما وراء الانفعال، بحيث كان معامل ارتباطها مع بعد (تنظيم الانفعال) هو الأكبر بقيمة (-٠,٥٠٤)، ويليه معامل ارتباطها مع بعد(الوعى الانفعالي) بقيمة(-٠,٤٨٦)، ثم يليه معامل ارتباطها مع بعد(تقييم الانفعال) بقيمة(-٠,٤٥٧)، وجميعها قيم دالة إحصائيًا عند مستوى(٠,٠١)، بما يشير إلى أنه كلما ارتفع مستوى الفرد في كل من تنظيم الانفعال ,الوعي بالانفعال وتقيم الانفعال كلما انخفض مستواه إجمالاً في البخل.

كما يتضح من جدول(١٦) أنه توجد علاقات ارتباطيه سالبة داله إحصائياً بين الدرجات الكلية لأفراد العينة الأساسية على مقياس ما وراء الانفعال ودرجاتهم على كل بعد من أبعاد مقياس البخل المعرفي، فكان معامل ارتباطها مع بعد (استبدال العزو) هو الأكبر بقيمة (-٠,٥٤٧)، ويليه معامل ارتباطها مع بعد(الاختصارات العقلية) بقيمة (-٠,٥٣٩)، ثم يليه معامل ارتباطها مع بعد (الاستدلال العقلي السريع) بقيمة (-٠,٤٣٣)، ثم يليه في المرتبة الأخيرة معامل ارتباطها مع بعد (الاستدلال الانفعالي) بقيمة (-٠,٤٢١)، وجميعها قيم دالة

إحصائيًا عند مستوى(٠,٠١)، بما يشير إلى أنه كلما ارتفع مستوى الفرد إجمالاً في ما وراء الانفعال كلما قل ميله إلى استخدام أي من استراتيجيات البخل المعرفي.

كما يتضح من جدول(١٦) أنه توجد علاقات ارتباطيه سالبة داله إحصائياً بين درجات أفراد العينة الأساسية على أبعاد مقياس البخل المعرفي ودرجاتهم على أبعاد مقياس مستوى ما وراء الانفعال، بحيث كان أعلاهم هو معامل الارتباط بين الاختصارات العقلية وتقييم الانفعال بقيمة (-٠,٦٢١)، وكان أدناها هو معامل الارتباط بين الاستدلال الانفعالي والوعى الانفعال بقيمة(-٠,٣٨٤)، وجميعها قيم دالة إحصائيًا عند مستوى(٠,٠١)، بما يشير إلى أنه كلما ارتفع مستوى الفرد على كل بعد من أبعاد ماوراء الانفعال كلما قل ميله إلى استخدام استراتيجية البخل المعرفي المرتبطة بهذا البعد، وبذلك تم قبول الفرض الخامس من البحث.

وترجع الباحثة وجود علاقة ارتباطية سالبة بين البخل المعرفي وما وراء الانفعال إلى أن عدم وعي الفرد بما تثيره المهمة المكلف بها من انفعالات لديه، وعدم قدرته على مراقبة هذه الانفعالات أثناء الانشغال في تلك المهمة، وعدم قدرته على تنظيم تعبيراته عن تلك الانفعالات، يجعله أكثر ميلاً إلى البعد عن الانشغال في التفكير بعمق في عناصر تلك المهمة، حتى لا يزيد لديه الشعور بفقدان السيطرة على انفعالاته، وبالتالي يلجأ إلى الاستدلالات السريعة في التعامل مع الموقف تجنباً لاستمرار تلك الحالة الانفعالية غير المستقرة، مما يظهره بمظهر البخيل معرفيًا الذي يسعى إلى تقليل جهده العقلي المبذول حفاظاً على تنظيمه الذاتي، وهو في الواقع يميل إلى تلك المعالجات البخيلة معرفيًا لمعلومات المهمة ليخفف بها من وطئة الاضطراب الانفعالي الناتج عن انخفاض مستوى ما وراء الانفعال لديه.

وتتفق نتائج هذا الفرض مع ما توصل إليه بحث (Kahneman, 2011) والذي توصل إلى وجود علاقة سلبية بين مستوى البخل المعرفي للفرد ومستوى ما وراء الانفعال لديه، وبحث (Lagaca & Gionet, 2009) والذي توصل إلى أن ارتفاع مستوى ما وراء الانفعال لدى الفرد هو الذي يجعل لديه ميل أكبر إلى تخصيص المزيد من مواردهم العقلية لحل المشكلات التي تواجههم (مستوى بخل معرفي منخفض)، وأن انخفاض مستوى ما وراء الانفعال لدى الفرد هو الذي يجعل لديه ميل أقل إلى تخصيص المزيد من مواردهم العقلية لحل المشكلات التي تواجههم(مستوى بخل معرفي مرتفع)، بينما تختلف نتائج هذا الفرد مع ما توصل إليه

بحث(Vonasch, 2016) والذي توصل إلى وجود علاقة موجبة بين مستوى البخل المعرفي للفرد ومستوى ما وراء الانفعال لديه، وفي حين توصل.

٣- اختبار الفرض الثالث:

ينص الفرض الثالث على أنه: " يمكن التنبؤ بالبخل المعرفي من خلال التحيزات المعرفية وما وراء الانفعال لدى الطالبة المعلمة للتربية الخاصة بكلية التربية للطفولة المبكرة ". وللتحقق من صحة هذا الفرض استخدمت الباحثة تحليل الانحدار المتعدد Multiple Regression Analysis لمعرفة دلالة المعادلة التنبئوية للتحيزات المعرفية وما وراء الانفعال في التنبؤ بالبخل المعرفي لدى الطالبة المعلمة للتربية الخاصة بكلية التربية للطفولة المبكرة وكانت النتائج على النحو التالي:

جدول (١٧): نتائج تحليل التباين لانحدار والتحيزات المعرفية وما وراء الانفعال على البخل المعرفي

مصدر التباين	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	ف	الدلالة
الانحدار	٢٠٨٣٩,٢٧	٢	١٠٤١٩,٦٤	٣٤٤,١١	٠,٠١
البواقي	٥٢٠٧,٣٤	١٧٢	٣٠,٢٨		
الكلى	٢٧٠٤٦,٦١	١٧٤	١٠٤١٩,٦٣٥		

يتضح من الجدول السابق (١٧) وجود تأثير دال إحصائياً للتحيزات المعرفية وما وراء الانفعال على البخل المعرفي عند مستوى ٠,٠١.

جدول (١٨) نتائج تحليل الانحدار المتعدد بالتحيزات المعرفية وما وراء الانفعال على البخل المعرفي

مصدر الانحدار	معامل الانحدار	الخطأ المعياري	معامل بيتا	ت	الدلالة
الثابت	٤,٢٧٨	٢,٣٢	–	٢,٣١٧	٠,٠١
التحيزات المعرفية	٠,٦٥	٠,٠٥	١,٠٣	١٩,٤١	٠,٠١
ما وراء الانفعال	-٠,٧٢	٠,٠٦	١,٠٧	١٨,١٤	٠,٠١

يتضح من جدول (١٨) أن معادلة انحدار التحيزات المعرفية وما وراء الانفعال على البخل المعرفي هي:

البخل المعرفي = ٤,٢٧٨ + ٠,٦٥× التحيزات المعرفية **+ - ٠,٧٢×** ما وراء الانفعال

وتفسر الباحثة إمكانية التنبؤ بالبخل المعرفي من خلال التحيزات المعرفية للطالبة المعلمة ببرنامج التربية الخاصة الذين يغلب عليهم البخل المعرفي؛ حيث انهم يميلون دائما إلى تبسيط

المهام الصعبة والمعقدة المطلوب إنجازها وتحويلها إلى مهام تتصف بالسهولة والبساطة، دون الأخذ في الاعتبار أن هذا الإجراء قد يقودهم إلى نتائج سلبية وقرارات خاطئة متحيزة لآرائهم وافكارهم، لعدم قدرتهم على استخدام مهارات التفكير العميق والمجهد وتركيزهم على استخدام المهارات الاستدلالية، وعدم المبالاة والوعي في اتخاذ القرارات، بالإضافة إلى الإصرار على الاحتفاظ بمواردهم العقلية التي يمتلكونها واستخدام الحد الأدني منها أثناء معالجة المعلومات واتخاذ القرارات، والاعتماد على خبراتهم السابقة والمعلومات المتوفرة لديهم في السياق المرتبط بالمهمة لإنجازها أو إيجاد الحلول المناسبة لها مما قد يساعد في التنبؤ بالبخل المعرفي في الاتجاه الايجابي فكلما كان لدى الطالبة المعلمة ببرنامج التربية الخاصة بخل معرفي مرتفع كلما كان لديها تحيز معرفي مرتفع والعكس صحيح كلما كان لدى الطالبة المعلمة ببرنامج التربية الخاصة بخل معرفي منخفض كلما كان لديها تحيز معرفي منخفض، وتتفق نتائج هذا الفرض مع ما توصل إليه دراسة (Stupple, Pitchford, Ball, Hunt & Steel, 2017, 4) والتي توصلت إلى انه يمكن التنبؤ بالبخل المعرفي من خلال التحيزات المعرفية.

كما تفسر الباحثة إمكانية التنبؤ بالبخل المعرفي من خلال ما وراء الانفعال للطالبة المعلمة ببرنامج التربية الخاصة في أن ما وراء الانفعال يعنى قدرة الفرد على فهم انفعالاته وفهم انفعالات الآخرين والوعى بها فيتكون ذلك من خلال الوعى الانفعالى وتنظيم الفرد لانفعالاته ومراقبة الانفعالات وكيفية التعامل مع الانفعالات وتنظيمها خلال المواقف المختلفة واستغلالها، ويختلف الأفراد في نوع ما وراء الانفعال لديهم مما قد يساعد في التنبؤ بالبخل المعرفي في الاتجاه السلبي فكلما كان لدى الطالبة المعلمة ببرنامج التربية الخاصة بخل معرفي مرتفع كلما كان لديها ما وراء انفعال منخفض والعكس صحيح كلما كان لدى الطالبة المعلمة ببرنامج التربية الخاصة بخل معرفي منخفض كلما كان لديها ما وراء انفعال مرتفع، وتتفق نتائج هذا الفرض مع ما توصلت إليه دراسة (Caorocan &Mussweilera, 2010, 80) والتي توصلت إلى انه يمكن التنبؤ بالبخل المعرفي من خلال ما وراء الانفعال.

توصيات البحث: يوصي البحث الراهن في ضوء ما أسفرت عنه نتائجها بما يلي:

- قيام المؤسسات الجامعية بعقد دورات تدريبية، وبرامج تثقيفية لطلابها تهدف إلى إكسابهم مهارات إدارة الانفعالات أثناء المواقف المختلفة.
- ضرورة تضمين المناهج الجامعية موضوع التحيزات المعرفية، وتوضيح آثارها النفسية على الفرد وانعكاساتها الضارة على وحدة المجتمع.
- العمل على توفير بيئة نفسية وصحية تتسم بالخبرات الإيجابية سواء في المنزل أو المدرسة أو الجامعة حيث تلعب الخبرات دوراً هاماً في تشكيل التحيز المعرفي للفرد.
- الاهتمام بدراسة العوامل النفسية التي من شأنها خفض حدة البخل المعرفي والتحيزات المعرفية لدى طلاب الجامعة.
- إعداد برامج لخفض حدة البخل المعرفي والتحيزات المعرفية وتحسين ما وراء الانفعال لدى طلاب الجامعة.

دراسات مقترحة : تقترح الباحثة إجراء دراسات مرتبطة ببحثها في المجالات التالية :

- ما وراء الانفعال وعلاقته بالحساسية التفاعلية والصحة النفسية لدى طلاب الجامعة.
- التحيزات المعرفية وعلاقتها بالقدرة على حل المشكلات الاجتماعية لدى طلاب الجامعة.
- الفرق بين الطلاب مرتفعي ومنخفضي البخل المعرفي في ما وراء الانفعال.
- الفرق بين الطلاب مرتفعي ومنخفضي التحيزات المعرفية في ما وراء الانفعال.
- البخل المعرفي وعلاقته بسعة الذاكرة العاملة لدى طلبة الجامعة.
- البخل المعرفي وعلاقته بالذاكرة المستقبلية لدى طلبة الجامعة.
- البخل المعرفي وعلاقته بالسرعة الإدراكية لدى طلبة الجامعة.

مراجع البحث:

أحمد عبد الهادي كيشار (٢٠١٨). فعالية برنامج تدريبي قائم على بعض استراتيجيات ما وراء الانفعال في تنظيم الذات الأكاديمي لدى طلاب الدبلوم التربوي بجامعة الطائف، *المجلة العلمية لكلية التربية، جامعة أسيوط*، ٣٤(١٢)، ٢٩٧-٣٣٤.

أحمد مسلم سليمان (٢٠٢٢). التحيزات المعرفية لدى طلبة المرحلة الثانوية وفقا لمتغيري النوع والتخصص. *مجلة جامعة حفر الباطن للعلوم التربوية والنفسية*، جامعة حفر الباطن، ٤، ٢٣٥- ٢٧٠.

حمدى على الفرماوى، ووليد رضوان النساج (٢٠٠٩). *الميتا انفعالية لدى العاديين وذوي الإعاقة الذهنية*، عمان: دار صفاء للطباعة والنشر والتوزيع.

حمود عبدالواحد حمود (٢٠٢١). الدور الوسيط للتحيزات المعرفية في العلاقة بين التضليل المعرفي حول كورونا والبخل المعرفي والتفكير المنفتح النشط لدى عينة من طلاب الجامعة. *المجلة المصرية للدراسات النفسية- الجمعية المصرية للدراسات النفسية*، ٣١(١١٠)، ٢٣١- ٢١٠.

ربعة عبد الناصر مسحل (٢٠٢١). ما وراء الانفعال فى ضوء التنظيم الذاتي والكفاءة الانفعالية والهزيمة النفسية لدى عينة من لاعبي كرة السلة :دراسة تنبؤيه فارقة، *مجلة التربية، كلية التربية بالقاهرة، جامعة الأزهر*، ١٩١(٥)، ٤٤٧- ٥١٣.

رضا سعد أحمد الجمال (٢٠١٨). علاقة ما وراء الانفعال لدى الأمهات بالكفاءة الانفعالية والسلوك العدواني لدى أطفالهن في مرحلة الروضة، *مجلة دراسات عربية في التربية وعلم النفس، رابطة التربويين العرب*،(SSEP)، ٩٣، ١٣٩- ١٧٠.

زينب محمد أمين (٢٠٢٠). الإسهام النسبي لأبعاد هندسة الذات والبخل المعرفي وما وراء الانفعال في التنبؤ بجوانب السلوك جراء جائحة كورونا" Covid-19 " لدى طلاب الجامعة. مجلة كلية التربية في العلوم النفسية- جامعة عين شمس، ٤٤(٤)، ١٩٥- ٣٠٠.

سربناس ربيع عبدالنبي، عبير حسن أحمد (٢٠١٨). فعالية برنامج إرشادي لأمهات التلميذات ذوات الصعوبات الانفعالية في تنمية مهارات ما وراء الانفعال وإدارة الذات لدى

بناتهن بمحافظة الطائف. مجلة التربية الخاصة والتأهيل، مؤسسة التربية الخاصة والتأهيل، ٦(٢٣)، ٢٦٥- ٣٣٩.

سماح محمود ابراهيم (٢٠٢٠) فعالية برنامج تدريبي قائم علي نموذج تجهيز المعلومات الاجتماعية في تعديل التحيزات المعرفية وتحسين الاندماج الجامعي لدي طلاب السنة الاولي بالمرحلة الجامعية، *المجلة التربوية، كلية التربية، جامعة سوهاج*، ٨٠، ٧٤٩- ٨٢٩.

السيد رمضان بريك(٢٠١٨). أنماط ما وراء الانفعال لدى أعضاء هيئة التدريس بجامعة الملك سعود وعلاقتها ببعض المتغيرات، *مجلة كلية التربية- جامعة سوهاج*، ٥١، ١١٤- ١٤٠.

علاء الدين السعيد النجار، وإحسان نصر هنداوي، وإلهام إبراهيم أحمد (٢٠٢٢). الخصائص السيكومترية لمقياس ما وراء الانفعال لدى طلبة الجامعة. *مجلة كلية التربية- جامعة كفر الشيخ*، ١٠٧، ١٦٣- ١٨٦.

علاء الدين السعيد النجار،، إحسان نصر هنداوي،إلهام إبراهيم محمد (٢٠٢٢). الخصائص السيكومترية لمقياس ما وراء الانفعال لدى طلبة الجامعة. مجلة كلية التربية – جامعة كفر الشيخ، ١٠٧، ١٦٣- ١٨٦.

فراس الحموري (٢٠١٧) التحيزات المعرفية لدي طلبة جامعة اليرموك وعلاقتها بالجنس والتحصيل الاكاديمي، *المجلة الاردنية في العلوم التربوية*، ١٣(١) ١-١٤.

معاوية أبو غزال، وعايده فلوده (٢٠١٤). أنماط التعلق وحل المشكلات الاجتماعية لدى الطلبة الموهوبين وفقًا لمتغيري النوع الاجتماعي والفئة العمرية. *المجلة الأردنية في العلوم التربوية*، ١٠، ٣٥١- ٣٦٨.

نبيل عبد الهادى السيد (٢٠٢٠). أثر التفاعل بين ما وراء الانفعال والمستوى التعليمى فى مهارات التفكير المستقبلى لدى طلاب كلية التربية جامعة الأزهر بالقاهرة، المجلة المصرية للدراسات النفسية،٣٠ (١٠٩)، ٤٠٧- ٤٦٠.

هاني فؤاد سليمان (٢٠٢٠). نمذجة العلاقات بين السببية بين الذكاء الانفعالي والتحيز المعرفي والقدرة على اتخاذ القرار لدى عينة من طلاب الجامعة، المجلة التربوية، كلية التربية، جامعة سوهاج،٧٦،٢٥- ٧٤.

ولاء ربيع علي، ونرمين محمود عبده (٢٠١٩) اسهام بعض ابعاد التحيز المعرفي في التنبؤ بالقلق الاجتماعي لدي المراهقين، *مجلة جامعة الفيوم التربوية والنفسية، جامعة الفيوم – كلية التربية*، ١٢٠ (١) ٤٥٣ – ٥٢٠.

Alkhars, M., Evangelopoulos, N., Pavur, R., & Kulkarni, S. (2019). Cognitive biases resulting from the representativeness heuristic in operations management: an experimental investigation. *Psychology Research and Behavior Management*, 12,263-276.

Ariely, D. (2008). *Predictably irrational*, New York: Harper Collins.

Azevedo, J., & Jorge, A. (2007). *Comparing rule measures for predictive association rules*, in: Proceedings of the 18th European Conference on Machine Learning (ECML-07), Springer, Warsawa, Poland, 510–517.

Baker, J.; Fanning, R.; &Crnic, K. (2011). Emotion socialization by mothers and fathers: coherence among behaviors and association with parent attitudes and children's social competence. *Journal of Social Development*, 20(2), 412-430.

Bar-on, R. (2006). The Bar-on modele of emotional Social intelligence (ESI) *Journal of Psicothema*, (18), 13-25.

Beck, A.T., Rush, J., Shaw, B., & Emery, G. (1987). *Cognitive Therapy of Depression.* New York: The Gilford Press.

Benson.,B.(2019). Why are we yelling? The Art of Productive Disagreement. New York: Portfolio/ Penguin.

Castro, A. Hernández, Z., Riquelme, E., Ossa, C., Aedo, J., Da Costa, S., Páez, D. (2019). Level of Cognitive Biases of Representativeness and Confirmation in Psychology Students of three Bío-Bío Universities. *Propósitosy Representations*, 7(2), 210-239.

Clore, G. & Ortony, A. (2008). Appraisal theories. In M. lewis, J.M. Havilland- Jones& L.F. Barrett (Eds) Handbook of emotions (628- 642). New York: Guilford.

Corcoran, K. & Mussweiler, T. (2010). The cognitive miser's perspective: social comparison as a heuristic in self-judgments, J. *of European Review of Social Psychology*, (21) 1 : 78 – 113.

Crisp, R.J. & Turner, R.N. (2014). *Essential social psychology* (3rd Ed.). New York: SAGE Publishers.

De Neys, W., Rossi, S., & Houdé, O. (2013). Bats, balls, and substitution sensitivity: Cognitive misers are no happy fools. *Psychonomic Bulletin &* Review, 20(2), 269-273.

Ellis, G. (2018). *Cognitive Biases in visualizations*. Cham, Switzerl and: Springer.

Evans, J.S. (2008). Dual-processing accounts: judgment and social cognition, Annual Review of Psychology Journal, (59) 1: 255 – 278.

Eysenck, M., & Keane, M. (2015). *Cognitive Psychology a Student's Handbook*(7ed). New York. Psychology Press.

Fetterman, Zachary. (2017). Cognitive Bias and Health-Related Decision-Making. A dissertation of Doctor of Philosophy, in the Department of Psychology in the Graduate School of The University of

Ge, J., Wu, J., Li, K., & Zheng, Y. (2019). Self compassion and subjective well-being mediate the impact of mindfulness on balanced time perspective in Chinese college students. *Frontiers in Psychology*, 10, 364- 371.

Gottman'J & Hooven, C.(1996). Parental metaemotion Philosophy and emotional life of families theoretical models and preliminary data, *Journal of Family Psychology*, 10(3), 243-268.

Haradhvala, N. M. (2016). *Meta-emotions in daily life: associations with emotional awareness and depression*. Master Thesis, Washington University

Hilbert, M. (2012). Toward a Synthesis of Cognitive Biases: How Noisy Information Processing Can Bias Human Decision Making. *Psychological Bulletin*, 138(2), 211-237.

Kahneman, D. (2011). Thinking fast and slow, Macmillan: Farrar, Straus and Giroux Publisher.

Keven, N.S. (2011). Specifity of meta-emotion effort on moral decisionmaking, J. of Emotion, (11) 5: 1255 – 1261.

Lagaca, D.G. & Gionet, A. (2009). Parental meta-emotion and temperament predict coping skills in early adolescence, International J. of Adolescence and Youth, (14) 4: 367 – 382.

Levy, K., Johnson, B., Clouthier, T., Scala, G., & Temes, C. (2015). An attachment theoretical framework for personality disorders. *Canadian Psychological Association*, 56(2), 197–207.

Manoogian, J., & Benson, B. (2017). Cognitive bias codex. https://betterhumans.coach.me/ cognitive-bias-cheat-sheet-55a472476b18.

Mayer, J., Salovey, P. & Caruso, D. (2002). *Mayer Salovey Caruso emotion intelligence test (MSCEJT) User's Manual, Toronto, Canada*, MHS Publishers Webpage available online at (www.eiconsorlium.org).

Mechler, H. M. (2016). *Submitted in partIal fulfillment of the requirements for the degree of doctor of philosophy in the graduate school of the texas woman's university*. doctoral dissertation, Texas Woman's University.

Mendonca, D. (2013). Emotions about emotions, *Emotion Review*, 5,320-396.

Mendonça, D. (2013). Emotions about emotions. *Emotion Review*, 5(4), 390– 396.

Mishra, D.P., Kang, Y.S. & Chatterjee, S. (2005). Market signals and relative preference: the moderating effects of conflicting information: decision focus and need for cognition, J. of Business Research, (58) 10: 1362 – 1370.

Moritz, S., Mayer-Stassfurth, H., Endlich, L., Andreou, C., Ramdani, N., Petermann, F., & Balzan, R. (2015). The Benefits of Doubt: Cognitive Bias Correction Reduces Hasty Decision- Making in Schizophrenia. Cognitive Therapy & Research, 39 (5), 627–635.

Moritz, S., Mayer-Stassfurth, H., Endlich, L., Andreou, C., Ramdani, N., Petermann, F., & Balzan, R. (2015). The Benefits of Doubt: Cognitive Bias Correction Reduces Hasty Decision- Making in Schizophrenia. *Cognitive Therapy & Research*, 39(5), 627–635.

Norman, E., & Furnes, B. (2016). The concept of "meta-emotion": what is there to learn from research on metacognition?. *Emotion Review,* 8(2), 187–193.

Panditi, P. (2018). who is an enterprise Agile Coach, Executive Coach Lean Agile and Product Development Consult has conducted a Game session on "The Subtle Influence of Cognitive Biases on Testing Professional? https://www.linkedin.com/pulse/game-session-prabhaker-panditi- subtle-influence-biases-alliance/

Parks, G, S. (2018). Race, Cognitive Baises, and the Power of Law Student Teaching Evaluations. (February 23.2018). Wake Forest

Univ. Legal Studies Paper. Available at SSRN: https://ssrn.com/abstract=3129019.

Parks, G, S. (2018). Race, Cognitive Biases, and the Power of Law Student Teaching Evaluations. (February 23, 2018). Wake Forest Univ. Legal Studies Paper. Available at SSRN: https://ssrn.com/abstract=3129019.

Pena, V., & Mejia, A. (2019). Effect of the anchoring and adjustment heuristic and optimism bias in stock market forecasts. *Journal of Politics, economy and Finance, 11*(2), 389-409.

Pushpam, M. A., & Srinivasan, P. (2016). Met emotion and emotional intelligence understanding their complementary aspects. EPRA *International Journal of Multidisciplinary Research*, 2(3), 114-119.

Schacter, D.(1999). The Seven Sins of Memory: Insights from Psychology and Cognitive Neuroscience, *American Psychologist* 54, 182–203.

Stanovich, H.K. (2009). The cognitive miser : ways to avoid thinking, In Stanovich, K.E. (eds.), *what intelligence tests miss, the psychology of rational thought* (P.P. 70 – 85), New Haven : Yale University Press.

Stupple, E.J., Pitchford, M., Ball, L.J., Hunt, T.E. & Steel, R. (2017). Slower is not always better: response-time evidence clarifies the limited role of miserly information processing in the cognitive reflection test, *J. of PLOS One,* (12) 11: 1 – 18.

Stupple, E.J.N., Gale, M. & Richmond, C. (2013). Working memory, cognitive miserliness and logic as predictors of performance on the cognitive reflection test, In Knauff, M., Pauen, M., Sebanz, N. & Wachsmuth, I. (eds.), Proceedings of the 35th annual conference of the cognitive science society (P.P. 1396 – 1401), Austin.

Toplak, M.E., West, R.F. & Stanovich, K.E. (2014). Assessing miserly information processing: an expansion of the cognitive reflection test, J. of Thinking & Reasoning, 20 (2), 147 – 168.

Van der Gaag, M. ; Schutz, C. ; ten Napel, A. ; Landa, Y. ; Delespaul, P. ; Bak, M. ; Tschacher, W. ; de Hert, M. (2013). Development of the Davos Assessment of Cognitive Biases Scale (DACOBS). *In: Schizophrenia Research.* 144, (1-3). 63-71

Vonasch, A.J. (2016). Cognitive miserliness preserves the self-regulatory resource, PhD thesis, Florida: Florida State University.

Walton, D., Reed, C., & Macagno, F. (2008). *Argumentation schemes. Cambridge*: Cambridge University Press.

Wang, X., Zu, J., Liu, L., & Chen, X. (2017). Cognitive-Processing Bias in Chinese Student Teachers with Strong and Weak Professional Identity. *Front Psyche*, 8, 781- 789.

Wong, M. (2010). *The relations between teacher's meta-emotion, student's bonding to school and academic performance*. Master Thesis, The University of Hong Kong.

Yudkowsky, E. (2008). Cognitive biases potentially affecting judgment of global risks. Global catastrophic risks, 1(86), 13, 91-119.

Abstract:
The current research aimed to revealing the relationship of cognitive miserliness with cognitive biases and meta-emotion of the student teacher of special education at the College of Early Childhood Education, and predicting cognitive miserliness through cognitive biases and meta-emotion of them, student teachers in the second year of the special education program participated in this research, who were chosen from the original community at the Faculty of Early Childhood Education - Sadat City University, and the Faculty of Early Childhood Education - Damanhour University, with (130) students at the Faculty of Early Childhood Education - Damanhour University and (175)) students at the Faculty of Early Childhood Education - Sadat City University, their ages ranged from (19.1) years to (20.10) years, with an average age of (19.11) years, and a standard deviation of (9.20) months,, The research used : Cognitive miserliness scale (prepared by : Frederick, 2005) Translated by the author, (Prepared by: the author), Davos Assessment of cognitive Biases Scale (prepared by: Van der Gaag, et al., 2013) Translated by the author and Meta-Emotions scale(Prepared by: the author),, and the descriptive approach was used, The research found that : there is a statistically significant positive relationship between Cognitive miserliness and Cognitive Biases of the student teacher of special education at the College of Early Childhood Education, and a statistically significant negative relationship between Cognitive miserliness and Meta-Emotions of the student teacher of special education at the College of Early Childhood Education. It also found that : Cognitive miserliness can be predicted from Cognitive Biases and Meta-Emotions of the student teacher of special education at the College of Early Childhood Education.
Key words (Cognitive miserliness - Cognitive Biases - Meta-Emotions).