فاعلية برنامج تدريبي قائم على نظرية التعلم التوسعي في الحيوية الذاتية والتحيزات المعرفية لدى طلاب برنامج التأهيل التربوي بجامعة الأزهر

إعداد

د/ رمضان السيد فرحات

مدرس بقسم علم النفس التعليمي والإحصاء التربوي،

كلية التربية بنين بالقاهرة- جامعة الأزهر

فاعلية برنامج تدريبي قائم على نظرية التعلم التوسعي في الحيوية الذاتية والتحيزات المعرفية لدى طلاب برنامج التأهيل التربوي بجامعة الأزهر

رمضان السيد فرحات

قسم علم النفس التعليمي والإحصاء التربوي، كلية التربية بنين بالقاهرة- جامعة الأزهر

البريد الالكتروني: Ramadanfrahat2254.el@azhar.edu.eg

مستخلص:

هدف البحث إلى التحقق التجريبي من فاعلية برنامج تدريبي قائم على نظرية التعلم التوسعي في الحيوية الذاتية والتحيزات المعرفية، وبلغ عدد المشاركين في البحث (32) طالبًا بمركز التأهيل التربوي بالمنصورة التابع لكلية التربية بنين بالقاهرة جامعة الأزهر متوسط أعمارهم (24,40) عامًا بانحراف معياري (2,78)، وتكونت أدوات البحث من: برنامج تدريبي قائم على نظرية التعلم التوسعي، ومقياس الحيوية الذاتية، ومقياس التحيزات المعرفية، والأدوات من إعداد الباحث، وتم استخدام الأساليب الإحصائية الآتية: تحليل التباين للقياسات المتكررة، واختبار كا^2، واختبار "ت" لعينتين مرتبطتين، ومربع إيتا (η^2)، وحجم الأثر "d" لكوهن، وتوصلت نتائج البحث إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي درجات طلاب المجموعة التجريبية في القياسين القبلي والبعدي لكل من الحيوية الذاتية والتحيزات المعرفية ومكوناتهما لصالح القياس البعدي في الحيوية الذاتية والقياس القبلي في التحيزات المعرفية، عدا مكوني الحيوية الانفعالية، والتوجهات الذاتية، وعدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي درجات طلاب المجموعة التجريبية في القياسين البعدي والتتبعي للحيوية الذاتية والتحيزات المعرفية ومكوناتهما، عدا مكونات الحيوية البدنية والحيوية الاجتماعية حيث وجدت فروق لصالح القياس التتبعي، بينما وجدت الفروق في الأحكام اللاعقلانية والانتباه للمهددات لصالح القياس البعدي، وتم مناقشة وتفسير النتائج في ضوء الإطار النظري والدراسات السابقة.

الكلمات المفتاحية: البرنامج التدريبي، التعلم التوسعي، الحيوية الذاتية، التحيزات المعرفية، طلاب برنامج التأهيل التربوي بجامعة الأزهر.

Effectiveness of training program based on expansive learning theory on subjective vitality and cognitive biases among students of Educational qualification program at Al-Azhar University

Ramadan El Sayed Frahat
Educational Psychology and Statistics, Faculty of Education for Boys in Cairo, Al-Azhar University
Email: Ramadanfrahat2254.el@azhar.edu.eg

Abstract

The research aimed at experimental verifying of effectiveness of a training program based on expansive learning theory in subjective vitality and cognitive biases, (32) students from educational qualification Center in Mansoura affiliated to faculty of education for boys in Cairo, Al-Azhar university participated in the research, with mean age (24.40) years and standard deviation (2.78), the research tools consisted of a training program based on expansive learning theory, subjective vitality scale, and cognitive biases scale (the tools were prepared by the researcher), the following statistical methods were used: analysis of variance for repeated measurements, Chi-Square test, "T" test for two related samples, eta square (η^2), and effect size "d" for Cohn, the results of research revealed that there were statistically significant differences between the mean scores of students of experimental group in pre and post measurements for each of subjective vitality and cognitive biases and their components in favor of the post measurement in subjective vitality and the pre measurement in cognitive biases, except the two components of emotional vitality and self orientations, and there were no statistically significant differences between the mean scores of experimental group students in post and follow-up measures of subjective vitality and cognitive biases and their component, except the components of physical vitality and social vitality the differences were found in favor of follow-up measurement, while irrational judgments and attention to threats the differences were found in favor of post-measurement, the results were discussed and interpreted according to theoretical framework and previous studies.

Keywords: Training Program, Expansive Learning, Subjective Vitality, Cognitive Biases, students of Educational Qualification program at Al-Azhar University.

مقدمة:

يعد التعلم أبرز المفاهيم الأساسية في علم النفس التربوي، وهو مفهوم فرضي لا يلاحظ بشكل مباشر، ولكن يمكن الاستدلال عليه من حدوث تغيير شبه دائم في سلوك الفرد، وتوصل علماء التربية إلى العديد من نظريات التعلم التي تحاول تفسير عملية التعلم، وتحدد العوامل المؤثرة فيه.

وينبغي أن تحاول أية نظرية للتعلم الإجابة عن أربعة أسئلة رئيسة على الأقل: (1) من هم المستهدفون من عملية التعلم- كيف يمكن تحديدهم ومعرفة أماكنهم؟ (2) لماذا يتعلمون- ما الذي يدفعهم إلى بذل الجهد؟ (3) ماذا يتعلمون- ما محتويات ونواتج التعلم؟ (4) كيف يتعلمون- ما الأفعال الرئيسة لعمليات التعلم؟ (Engeström, 2018, 46)*.

وظهرت العديد من النظريات المؤثرة في التعلم، ومنها نظرية التعلم التوسعي Expansive learning theory التي اعتمدت في نشأتها على نظرية النشاط التاريخية الثقافية Cultural-Historical Activity Theory (CHAT)، ومنذ إنشائها بواسطة العالم Engeström عام 1987م تم تطبيقها وتطويرها في عدد كبير من الدراسات حول التعلم في بيئات العمل والتغيير المؤسسي (Engeström et al., 2013, 82).

وفي العديد من نظريات التعلم، يكتسب المتعلمون بعض المعارف أو المهارات التي تلاحظ من خلال حدوث تغيير دائم نسبيًا في سلوك الفرد، وهذه المعارف أو المهارات المكتسبة تكون مستقرة ومحددة وموضحة بطريقة لا غموض فيها، ويوجد معلم يعرف ما يجب تعلمه، بينما يتعلم الأفراد في نظرية التعلم التوسعي أشياء غير معروفة، والمعرفة التي ينبغي تعلمها يتم تعلمها أثناء تطويرها، ولذلك لا يوجد من يقوم بدور المعلم (Daniels, 2016, s28).

ويتميز التعلم التوسعي بأربع سمات رئيسة: (أ) يشير إلى التعلم التحويلي الذي يوسع بشكل جذري أهداف العمل المشتركة عن طريق أدوات ونماذج ومفاهيم جديدة موضوعية ومفصلة بوضوح ومتكاملة ومتعددة المستويات، (ب) يؤكد على التعلم الأفقي والحواري الذي يوجد المعرفة ويحول النشاط من خلال عبور الحدود وإيجاد الترابط بين أنظمة النشاط، (ج) يركز على التعلم الجوفي أي الذي يحدث في بيئات وبطرق غير متوقعة أو خفية، ويشتعل في المسارات المعرفية الموجودة ولكنها غير ملحوظة، ويؤدي دورًا حاسمًا في إنشاء والحفاظ على قابلية واستدامة المفاهيم والنماذج والأدوات الجديدة داخل البيئات التنظيمية المعقدة والمفككة، (د) يهتم بالتعلم من خلال التجربة الذي يضع المشاركين في مواقف خيالية وحقيقية تتطلب مشاركتهم (Engestrom, 2004, 16 ؛Engeström, 2007, 38).

وتُعد نظرية التعلم التوسعي نظرية واعدة لتحليل تنفيذ التعليم المستدام ثقافيًا؛ نظرًا لتركيزها على تحويل النشاط والاستفادة من الخبرة الأفقية، وتوفيرها إطارًا قيمًا للنظر في كيفية تفاعل أنظمة الأنشطة المدرسية والمجتمعية المختلفة، والأدوات التي يستخدمها الطلاب والمعلمون عبر السياقات، وإعادة التفكير في الهدف من التعليم المتمثل في الحفاظ على مجموعة متنوعة من الممارسات الثقافية (Hirsh, 2020, 13-14).

*يلتزم الباحث في توثيقه للمراجع بالنسخة السابعة لقواعد الجمعية الأمريكية لعلم النفس APA

ويعتبر التعلم التوسعي ملائما لحدوث الترابط بين الطلاب والمؤسسات التعليمية والباحثين والمجتمعات المحلية لتنفيذ بعض المشروعات، معتمدًا على الفهم متعدد التخصصات للسياق البيئي، لتحقيق استدامة حقيقية وواسعة من الناحية المفاهيمية (Kurjenoja et al., 2021, 4, 16).

ويجب على الجامعات إعداد برامج التدخل جيدة التنظيم وتوفير أنشطة وبيئات تعلم لطلابها، لتشجيعهم على التفاعل والتواصل مع بعضهم البعض لزيادة سلوكياتهم التكيفية والمنفتحة، ورفع حيويتهم الذاتية Subjective vitality (Deniz & Satici, 2017, 222).

وتعد الحيوية الذاتية المستوى الأعلى في الصحة والرفاهية النفسية، ويؤدي إيجادها وتعزيزها والحفاظ عليها دورًا فعالًا في سلوكيات الأفراد وحياتهم، ولذلك، فإن الوصول إلى الحيوية الذاتية وتقويتها قضية مهمة وجديرة بالاعتبار (Fini et al., 2010, 152).

ويُستخدم مفهوم الحيوية الذاتية في العديد من السياقات والنظم العلمية، ولذلك يحمل معانٍ متباينة، إلا أن علم النفس الإيجابي يُعد المجال الرئيس الذي يتردد فيه هذا المفهوم بصورة مكثفة في الوقت الراهن؛ حيث إن الشعور بالحيوية والطاقة والنشاط والنشوة والهمة والإقدام على الحياة والترحيب بها جانبًا مهمًا للخبرة البشرية ومؤشرًا رئيسًا من مؤشرات جودة الحياة النفسية (سليم، 2016، 185).

ويمكن فهم الحيوية الذاتية من خلال نقيضها وهو متلازمة الإرهاق النفسي المزمن Chorionic psychological fatigue syndrome والتي يقصد بها انهيار قدرة الفرد على المقاومة، والشكوى الدائمة من الأحداث والآخرين، مما يؤثر على وظائفه الجسمية والنفسية حيث يشعر بالتعب والضعف البدني، ويكرر الشكوى من الخمول، كما تتسم أفعاله بالانسحاب الاجتماعي وعدم المبادرة، ويرفض تحمل المسئولية، ولا يرغب في الاستمرار بمعظم الأعمال التي بدأ فيها (مصطفى، 2018، 37).

وتبين الحيوية الذاتية أهمية رأس المال البشري في إنشاء مؤسسات تعليمية فعالة، والتي تعد أحد الأماكن التي يجب فيها رؤية التناغم المؤسسي الفردي، فعندما تكون لدى الأفراد طاقة إيجابية، يشعرون بأنهم أكثر حيوية وسعادة، وعندما تكون طاقتهم منخفضة، يدخلون في حالات مزاجية سلبية مثل: الخمول والضعف والكسل، كما أن طاقة وحيوية وإيجابية ونشاط الفرد تؤثر بشكل إيجابي في ذاته والأفراد المحيطين به، لدرجة أنه عندما يشعر بأن طاقته منخفضة، ثم يلتقي بأفراد يتمتعون بطاقة عالية من حوله، فإنه يشعر بزيادة طاقته، وبالتالي ستؤثر على عمله ودافعيته وأدائه وكفاءته (Şener & Gündüzalp, 2020, 931-932).

ويمكن أن يسهم تنفيذ التدخلات التعليمية والتغييرات المباشرة كطرح الأسئلة والتغذية الراجعة وسلوك النمذجة، في تعزيز الحيوية لدى الطلاب، التي ينتج عنها زيادة التفاعلات الصفية بينهم وبين المعلم، كما تزيد من مشاركتهم له في الأنشطة الصفية، وجودة العلاقات بين الطلاب والمعلم (Blackwell et al., 2020, 1,10).

ويؤدي الوصول إلى الحيوية الذاتية وتقويتها والحفاظ عليها دورًا في التأثير الإيجابي على حياة الأفراد الخاصة، وأدائهم وكفاءتهم في حياتهم المهنية، وطاقتهم والتزامهم بالعمل،

ولذلك فمن المهم تحديد مستويات الحيوية الذاتية لدى المعلمين المتقدمين للعمل في مهنة التدريس، واستكشاف العوامل المؤثرة على هذه المستويات، ومن المتوقع أن تزداد دافعية وأداء المعلمين الذين لديهم حيوية ذاتية في المؤسسات التعليمية، وهذا ينعكس على تحصيل طلابهم، حيث يتصرف هؤلاء المعلمين بمشاعر إيجابية، ويظهرون موقفًا بنّاءً تجاه طلابهم وزملائهم وأولياء أمورهم وإدارة المدرسة، ويسهمون بشكل إيجابي في الحيوية الذاتية للأفراد من حولهم (Şener & Gündüzalp, 2020, 932-933).

وتفترض الأطر النفسية أنه بدون التعلم والخبرة المناسبين، فإن النماذج العقلية المتاحة قد تتطابق بشكل غير كافٍ مع المواقف المعنية؛ مما قد يؤدي إلى أحكام وقرارات متحيزة، والتي تنتج عن استخدام الاستدلالات الحدسية المعرفية بصورة غير مناسبة عند التعامل مع قيود الوقت وعدم اليقين وتعقيد القرار (Korteling & Toet, 2021, 616).

وتنتشر التحيزات المعرفية Cognitive biases بشكل كبير بين عموم الأفراد، وعلى الرغم من ارتباطها بعلم النفس المرضي، إلا أن غالبية الأفراد ذوي التحيزات المعرفية ليسوا مرضى نفسيين، وتنشأ من عمليات مختلفة يصعب تمييزها أحيانًا، وتؤثر على الانتباه، أو اتخاذ القرارات والحكم على الاحتمالية أو السببية، أو الذاكرة، أو الدافعية (Van der Gaag et al., 2013, 63).

وتنتج التحيزات المعرفية من سوء فهم البيانات، أو من الاستدلال الخاطئ، أو الحسابات الإحصائية الخاطئة، أو أخطاء الذاكرة، أو أخطاء في معالجة المعلومات التي تنشأ غالبًا عن مشكلات الذاكرة والانتباه والعزو وأخطاء عقلية أخرى، ويمكن معالجتها بشكل أفضل من خلال الوعي بالمعلومات (Moosa & Ramiah, 2017, 32 ؛ Cherry, 2022).

وتنشأ التحيزات المعرفية بسبب العديد من العوامل منها: ضعف المستوى التعليمي، أو عدم توفر الموضوعات التي تتناول تطوير القدرة على التفكير بطريقة فعالة وغير متحيزة في المقررات الدراسية للجامعات (Castro et al., 2019, 236).

وتعد التحيزات المعرفية من أنواع الأخطاء المعرفية التي تحدث لبعض الأفراد عند إصدار الأحكام واتخاذ القرارات بسبب القيود المعرفية، أو العوامل الدافعية، أو التكيف مع البيئة والظروف الموقفية، وعند تحليل الأحداث وتفسيرها والحكم عليها، فإن هذه الأخطاء تقيد الأفراد وتمنعهم من القدرة على تقييم الوضع الحالي بشكل صحيح، واختيار البديل الأفضل، واتخاذ القرارات المنطقية (Gomroki et al., 2021, 1).

ويلجأ الأفراد إلى التحيزات المعرفية بسبب مواجهتهم كل يوم لمعلومات كثيرة بغض النظر عن مدى احتياجهم لها، ومدى أهميتها بالنسبة لهم؛ نتيجة لسرعة التطور والتغيير في عالم اليوم، مما أثر على المؤسسات التعليمية وأصبحت بيئات التعلم أكثر تعقيدًا، ولذلك لا تستطيع عقولهم التحكم فيها، وتقوم بتطوير بعض الاختصارات كآلية دفاع ضمن هذه الكثافة المعلوماتية، مما يسبب مشكلات في عملية اتخاذ القرارات (Baysal & Ocak , 2022, 217).

وتؤدي التحيزات المعرفية إلى حدوث تغييرات غير كافية في اتخاذ القرارات وسلوك الأفراد للحفاظ على الموارد الطبيعية، ومنع الكوارث الطبيعية القادمة، والتهديدات الخطيرة لكوكب الأرض والعديد من سكانه مثل: ظاهرة الاحتباس الحراري، والدمار الشامل للتنوع

البيولوجي، والموارد النادرة، والمخاطر الصحية، والتلوث في جميع أنحاء العالم (Korteling et al., 2023, 1).

ويتضح مما سبق أهمية نظرية التعلم التوسعي في مساعدة الطلاب على إيجاد المعرفة والتوصل إلى حلول مبتكرة، من خلال تجاوز المعرفة المكتسبة وعبور الحدود بين التخصصات المختلفة، والمشاركة في عملية التعلم بنشاط، وأهمية برامج التدخل التي تعزز حيوية الطلاب، وتزيد من حماسهم وإقبالهم على الحياة، وتساعدهم على اتخاذ القرارات بمنطقية وموضوعية والبعد عن التحيز والذاتية.

مشكلة البحث:

يقترح بعض الباحثين أن المؤسسات التعليمية بحاجة إلى أن تصبح منظمات تعمل على إيجاد المعرفة، ويوصون بألا يُنظر إلى إيجاد المعرفة المهنية على أنها نشاط عشوائي موجه لأقلية من المعلمين ذوي المواهب الابتكارية، ولكن ينبغي النظر إليها كعملية مكتملة يجب إدارتها من خلال تخصيص الموارد المادية والزمنية، والتوافق بين الأفراد والأنشطة، والمساندة والمراقبة المنتظمين، بالإضافة إلى توفير فرص منتظمة للتفكير والحوار والاستفسار والتواصل فيما يتعلق بالمعرفة المهنية والممارسة، ويوجد اتفاق واسع النطاق بين الباحثين والإداريين التربويين حول الحاجة إلى الانتقال من نقل واكتساب المعرفة الثابتة إلى بناء المعرفة التي تُفهم على أنها عملية منتجة وتعاونية (Engeström et al., 2002, 223).

وحدد الباحث مشكلة بحثه استنادًا إلى مصادر متعددة يمكن اعتبارها مبررات لإجراء البحث منها: الحاجة إلى التعلم التوسعي، وعدم وجود دراسات وبحوث عربية في حدود اطلاع الباحث تناولت واهتمت بنظرية التعلم التوسعي وتعرفت على بنيتها ومفاهيمها، أو بحثت فعاليتها وتأثيرها على المتغيرات النفسية والتربوية المختلفة.

ويوجد عاملان يوضحان الحاجة المجتمعية للتعلم التوسعي، الأول: ظهور وتزايد الإنتاج الاجتماعي أو إنتاج الأقران الذي يستخدم الإمكانات التفاعلية للإنترنت، أو الويب، وهذا يفتح مجالًا من الاحتمالات لتشكيل أنواع جديدة من الأنشطة واستخدام القيم ذات الإمكانات الهائلة التوسعية، مثل: Wikipedia, Linux، والثاني: ظهور وتزايد وجود المخاطر والتهديدات العالمية التي تتمثل في: الاحتباس الحراري والأمراض الوبائية الجديدة والكوارث المالية العالمية، وهذا يفتح مجالًا من التحديات الهائلة لتشكيل المفهوم وإعادة التصميم العملي في نطاق يجب أن يتجاوز حدود أية تخصص أو مهنة أو منظمة (Engeström & Sannino, 2010, 4).

وتم تطوير وتطبيق نظرية التعلم التوسعي في عدد كبير من الدراسات في مجال العمل والتغيير المؤسسي، ولكن لا توجد تحليلات شاملة مفصلة للتدخلات التجريبية القائمة على النظرية والتي أجريت في المؤسسات التعليمية، وتوجد حاجة إلى مثل هذه الدراسات لفحص قابلية الاستخدام التجريبي للنظرية لمعرفة مدى قدرتها على إحداث بعض التغييرات التربوية المنشودة (Engeström et al., 2013, 81؛ Augustsson, 2021, 475).

وتحددت مشكلة البحث أيضًا من خلال توصيات الدراسات والبحوث السابقة التي أشارت إلى ضرورة التعرف على مستوى الحيوية الذاتية لدى المعلمين أو الطلاب المعلمين، وإعداد برامج لرفع مستواها وتحسينها وتنميتها.

ويوصي سليم (2016، 235) بضرورة برامج تدريبية وإرشادية وورش عمل لتنمية أو رفع مستوى الحيوية الذاتية لدى معلمي التربية العامة والخاصة، والطلاب من أجل تحقيق الصحة النفسية لهم.

وتدعو مصطفى (2018، 86) إلى الاهتمام بدراسة مفهوم الحيوية الذاتية وتنميتها باعتبارها إحدى المفاهيم المهمة الفعالة في علم النفس الإيجابي، حيث إنها تعد سمة إيجابية في الشخصية تساعد الفرد على التفاعل بشكل إيجابي مع الآخرين، والشعور بالتحمس والابتهاج نحو الحياة، وتحفزه وتساعده في اكتساب سمات إيجابية أخرى.

ويوضح Şener and Gündüzalp (2020, 930) أن المعلم بمثابة حجر الزاوية في التعليم، وعندما يتوافر لديه منظور إيجابي وحيوي للحياة، ويمكنه التعبير عن هذه المشاعر الإيجابية في مهنته؛ فإن ذلك يعد من الأمور المهمة في هذا المجال، ولذلك أصبح من الضروري تحديد حالات الحيوية الذاتية لمعلمي ما قبل الخدمة الذين يتقدمون لبرامج إعداد المعلمين.

وتشير المصري (2020، 240-241) إلى ندرة الدراسات التي تناولت مفهوم الحيوية الذاتية لدى طلاب الدراسات العليا على الرغم من أهمية دراسة هذا المفهوم لديهم، فالالتحاق بمرحلة الدراسات العليا والاستمرار فيها، واكتساب مهارات البحث العلمي، والصبر على العقبات والصعوبات التي يواجهها الباحث، تحتاج إلى تمتعه بقدر من الحيوية والهمة والدافعية والنشاط والمثابرة حتى يصل إلى هدفه المنشود.

ويشير عبد الرحيم وبديوي (2023، 178، 208) إلى أن المجتمع يشهد في الألفية الثالثة تغيرات ثقافية وتحولات اجتماعية متسارعة أدت إلى بعض التداعيات السلبية مثل: زيادة حدة الضغوط النفسية وتسريع إيقاع الحياة اليومية، مما أظهر انخفاضًا بعض السمات النفسية الإيجابية مثل الحيوية الذاتية، ولذلك ينبغي إجراء مزيد من الأبحاث والبرامج لتنميتها لما لها من أثر إيجابي في حياة الفرد.

وتوصلت بعض الدراسات والبحوث مثل: صالح (2020)، عبد البر (2020)، Bahlgerdi et al. (2021)، Farazandeh et al. (2022)، Habibi-Kaleybar and Gobadi (2020)، Senobar et al. (2018) إلى وجود علاقة إيجابية ذات دلالة إحصائية بين استراتيجيات التعلم والحيوية، ووجود تأثير لاستراتيجيات التعلم أو الخبرات التعليمية في الحيوية الذاتية.

كما برزت مشكلة البحث أيضًا من خلال بعض الكتابات النظرية والدراسات والبحوث السابقة التي بينت خطورة التحيزات المعرفية وانتشارها على نطاق واسع، وتأثيرها على اتخاذ القرارات والأحكام والاستنتاجات المختلفة، وظهورها في العديد من المجالات.

وتوصل Castro et al. (2019, 236-237) إلى أن هناك انتشارًا كبيرًا للتحيزات المعرفية لدى الطلاب والتي تؤثر بشكل مباشر على اتخاذ القرارات، وغالبًا ما تكون خاطئة؛ بسبب عدم جمعهم للمعلومات ذات الصلة أو الصحيحة، ولذلك يجب أن تركز الجامعات على العمل وتطوير التفكير الناقد لدى الطلاب.

ويبين جعرير (2021، 209) أن الشباب الجامعي يمثل عصب المجتمع ومستقبله، وحيث إن لديهم رغبة قوية في التغيير، فإنهم يهتمون بالتعلم الذاتي وعلاج وحل المشكلات، ولكن مع تواجد الأفكار اللاعقلانية يتخذون شكلًا معاكسًا ويتجهون إلى استخدام استراتيجيات التعلم الذاتي لحل المشكلات التي تواجههم بطريقة غير صحيحة، ويتوصلون إلى حلول غير سوية لا يتقبلها العقل.

ويرى Azzopardi (2021, 27) أن الأفراد يتعرضون لمجموعة من التحيزات المعرفية، والتي يمكن أن تؤدي إلى أخطاء منهجية وانحرافات عن اتخاذ القرارات العقلانية، وبالتالي تؤثر سلبًا على اتخاذ القرارات؛ لأن الباحثين قد يسعون إلى الحصول على معلومات مؤكدة ولكنها غير صحيحة، أو يعتمدون على نتائج بحوث أولية حتى لو كانت خاطئة.

وتشير Gomroki et al. (2021, 2) إلى أن كثيرا من الأفراد يتسمون بالتحيز المعرفي بسبب النهج المعرفي غير الصحيح وغير المتوازن أي بسبب ضعف معالجة المعلومات بصورة متوازنة، وتؤثر على كل جانب من جوانب حياة الإنسان تقريبًا، فتؤثر على مهارات التواصل أو العلاقات الاجتماعية، والأنشطة العلمية اليومية، وتؤدي إلى استخلاص استنتاجات أسرع مما يؤدي إلى اتخاذ قرارات خاطئة.

ويبين Korteling and Toet (2021, 612) أن العديد من التحيزات المعرفية ظواهر نفسية قوية وعالمية ومنتشرة ومستمرة، تم توضيحها ووصفها وتحليلها في الأدبيات العلمية على نطاق واسع، وتنطبق على جميع الأفراد، ولا توجد في الحياة اليومية فقط، ولكن أيضًا في المؤسسات المهنية المختلفة السياسية والتجارية والإعلامية، وجميع جوانب المجتمع.

ويوضح Baysal and Ocak (2022, 217) أنه يمكن للأفراد الذين يتعين عليهم حل مشكلة معقدة في ظل ظروف صعبة تقديم العديد من الحلول بشكل بديهي، لأن عقولهم تميل إلى استخدام الحلول بناءً على الخبرات السابقة أو الحدس في عملية حل المشكلات، وهذا ليس نهجًا جيدًا لحل المشكلات ولكنه اقتراحًا سريعًا وجيدًا أحيانًا وغير كافٍ أحيانًا أخرى، وهذه استجابات طبيعية للاحتمالية والتكرار والتنبؤ، وليست استجابات استثنائية للتعقيد المفرط أو مشكلات العبء الزائد للمعلومات، ولذلك تؤدي إلى التحيزات المعرفية.

وتوصلت بعض الدراسات والبحوث مثل: أبو المكارم (2019)، أبو طالب (2020)، جعرير (2021)، عبد العال (2021)، محمود وآخرون (2023)، Guler and Aydin (2022)، Toraman et al. (2020)، Yucel et al. (2016) إلى وجود علاقة ارتباطية موجبة بين مهارات التعلم القائم على حل المشكلات والمرونة المعرفية، وتأثير نظرية النشاط الثقافية التاريخية أو نظريات وأساليب واستراتيجيات التعلم في التحيزات المعرفية أو أحد مكوناتها.

وفي ضوء ما سبق يمكن صياغة مشكلة البحث الحالي في التساؤلين الآتيين:

1- ما فاعلية البرنامج التدريبي القائم على نظرية التعلم التوسعي في الحيوية الذاتية لدى طلاب برنامج التأهيل التربوي بجامعة الأزهر؟

2- ما فعالية البرنامج التدريبي القائم على نظرية التعلم التوسعي في التحيزات المعرفية لدى طلاب برنامج التأهيل التربوي بجامعة الأزهر؟

هدف البحث:

هدف البحث الحالي إلى التحقق التجريبي من فاعلية برنامج تدريبي قائم على نظرية التعلم التوسعي في الحيوية الذاتية والتحيزات المعرفية لدى طلاب برنامج التأهيل التربوي بالمنصورة التابع لكلية التربية بنين بالقاهرة جامعة الأزهر.

أهمية البحث:

أولًا: الأهمية النظرية: تتمثل الأهمية النظرية للبحث الحالي فيما يلي:

1- تناول نظرية على قدر كبير من الحداثة البحثية، والمساهمة في تقديم إطار نظري لها، وهي نظرية التعلم التوسعي وذلك من حيث نشأتها وأهم مفاهيمها وبنيتها ومراحلها –خاصة في ظل محدودية الدراسات الأجنبية وندرة الدراسات العربية التي تناولت هذه النظرية-.

2- تقديم تصور نظري حول العلاقة بين مفهوم التعلم التوسعي باعتباره أحد مفاهيم علم النفس التربوي وكل من: مفهوم الحيوية الذاتية باعتباره أحد مفاهيم علم النفس الإيجابي، ومفهوم التحيزات المعرفية باعتباره أحد مفاهيم علم النفس المعرفي.

3- أهمية الفئة المستهدفة من البحث والمتمثلة في طلاب برنامج التأهيل التربوي، وهي فئة جديرة بالاهتمام البحثي نظرًا لكونهم معلمين حاليين أو محتملين، تقع على عاتقهم مسئولية إعداد أجيال من الطلاب وتأهيلهم تربويًا ومعرفيًا ومهاريًا.

ثانيًا: الأهمية التطبيقية: قد تسهم نتائج البحث الحالي فيما يلي:

1- ترجمة خطوات التعلم التوسعي إلى أنشطة وإجراءات تطبيقية يمكن أن تحسن من مستوى الحيوية الذاتية لدى طلاب برنامج التأهيل التربوي، وتخفض التحيزات المعرفية لديهم، وبالتالي يمكن أن يستفيد منها أعضاء هيئة التدريس القائمين على العملية التعليمية لبرامج التأهيل التربوي.

2- إكساب المشاركين في البحث من طلاب برنامج التأهيل التربوي بعض عمليات التعلم التوسعي المتمثلة في التساؤل، والتحليل، وإعداد النماذج وإثرائها، والفحص، والتنفيذ، والتأمل، والدمج؛ وبالتالي يمكن أن يستفيدوا منها في التعامل مع القضايا والمشكلات الحياتية المعاصرة.

3- فتح المجال أمام الباحثين في التربية وعلم النفس لإجراء المزيد من الدراسات والبحوث حول نظرية التعلم التوسعي لدى الطلاب في مراحل التعليم المختلفة، ودراسة العلاقة بين هذا المفهوم وغيره من المفاهيم النفسية والتربوية، بالإضافة إلى إعداد المزيد من البرامج التدريبية التي تهدف إلى إكساب المتعلمين عمليات التعلم التوسعي.

التعريف الإجرائي لمصطلحات البحث:

1- البرنامج التدريبي Training program:

"مجموعة من الأنشطة المتكاملة التي صممها الباحث وقدمها للطلاب في صورة إجراءات مخططة ومنظمة تم تصميمها وفق نظرية التعلم التوسعي، ويشترك كل من المدرب والمتدرب في تنفيذها من خلال فنيات معينة لتحقيق أهداف محددة". "الباحث"

2- التعلم التوسعي Expansive learning:

" العملية التي يقوم فيها الطالب بإيجاد المعرفة أو التوصل إلى ممارسات جديدة عندما يتعرض لبعض المواقف الإشكالية، حيث ينتقد الممارسات القائمة أو يطرح مجموعة من التساؤلات التي تقترح بعض التغييرات، ويحلل ويستكشف أسباب الموقف الإشكالي، ويفترض نموذجًا يفسر ويقدم حلًا للموقف الإشكالي، ويفحصه ويجربه ويثري مفاهيمه ويتأمل فيه لدمجه في سياقات أوسع". "الباحث"

3- الحيوية الذاتية Subjective vitality:

"شعور الطالب بالحماس والنشاط والإقبال على الحياة وتظهر من خلال تمتعه بالصحة الجسمية والطاقة الذهنية التي تمكنه من القيام بمهامه بوعي وانتباه، ونظرته الإيجابية للحياة وقدرته على التحكم في انفعالاته وتنظيمها والتعبير عنها، وإحساسه بالهمة أثناء تفاعله مع الآخرين، واستخدام امكاناته الروحية التي تجعله أكثر ثقة وإحساسًا بمعنى وقيمة الحياة". "الباحث"

4- التحيزات المعرفية Cognitive biases:

" قصور في معالجة المعلومات يحدث نتيجة اندفاع الطالب في اتخاذ القرارات، وتمسكه بآراء وأفكار معينة دون إيجاد الأدلة التي تدعمها ومناقشة الآراء الأخرى، وتوجيه انتباهه إلى المهددات بصورة كلية، وعزو الأحداث إلى عوامل خارجية، وإصداره أحكام غير دقيقة تخلو من المنطقية وتتسم بالذاتية وتحقق مصلحته الشخصية". "الباحث"

حدود البحث:

تتمثل حدود تعميم نتائج البحث الحالي في البرنامج التدريبي القائم على نظرية التعلم التوسعي والمستخدم في البحث الحالي، والحيوية الذاتية التي تقاس بمقياس الحيوية الذاتية الذي أعده الباحث، والتحيزات المعرفية التي تقاس بمقياس التحيزات المعرفية الذي أعده الباحث، وطلاب برنامج التأهيل التربوي بالمنصورة التابع لكلية التربية بنين بالقاهرة جامعة الأزهر.

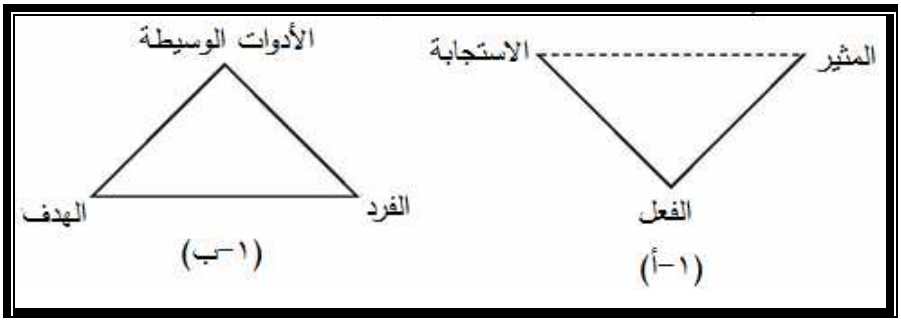
الإطار النظري ودراسات وبحوث سابقة:

المحور الأول: نظرية التعلم التوسعي Expansive learning theory:

أولًا: نشأة وتطور نظرية التعلم التوسعي:

اعتمدت نظرية التعلم التوسعي في نشأتها على نظرية النشاط التاريخية الثقافية التي أسسها Lev Vygotsky في عشرينيات وأوائل ثلاثينيات القرن العشرين، وطورها زميله وتلميذه Alexei Leont'ev، وتركز نظرية النشاط على أن الوعي ينشأ من الفرد المشارك في بنية اجتماعية حيث يؤدي النشاط الذي يستخدم الأدوات ويكون أشياء اصطناعية إلى نتائج ذات قيمة اجتماعية، ويقوم الفرد بتطوير وجهة نظره الخاصة، وتغيير طريقة تفكيره وتصرفه في المواقف المستقبلية، ومرت بثلاثة أجيال من البحث، حيث ابتكر الجيل الأول المتمركز حول

Vygotsky فكرة الوساطة Mediation، وتبلورت هذه الفكرة في نموذج المثلث الشهير الذي تم فيه تجاوز الارتباط المباشر المشروط بين المثير(S) والاستجابة (R) من خلال فعل وسيط معقد، كما في شكل (1- أ)، وعبر Vygotsky عن فكرة الوساطة الثقافية للأفعال بثالوث الفرد Subject والهدف Object والأدوات الوسيطة Mediating artifact في شكل (1- ب)، فلا يمكن فهم الفرد بدون أدواته الثقافية، وفهم المجتمع بدون الأفراد الذين يستخدمون وينتجون هذه الأدوات (Engeström, 2018, 47؛ Masters, 2009, 359).

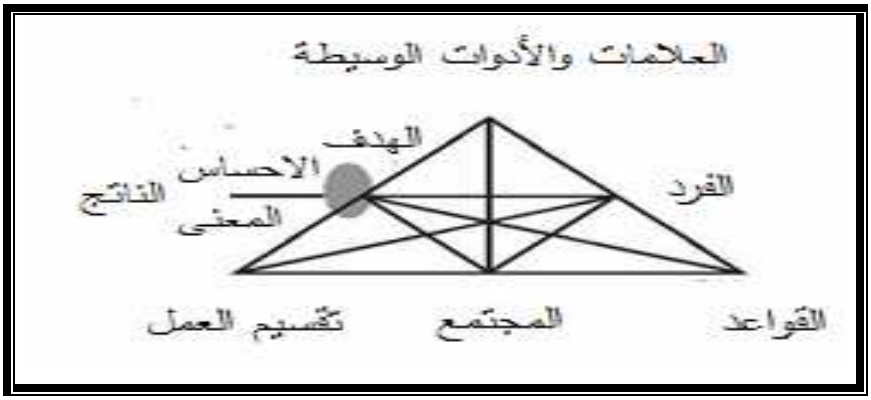


شكل (1)

نموذج Vygotsky للفعل الوسيط وإعادة صياغته (Engeström, 2018, 47)

ويُمثل شكل (1) محاولة Vygotsky لشرح تطور وعي الأفراد بطريقة لا تعتمد على ارتباطات المثير والاستجابة الثنائية، ويؤكد أن النشاط البشري يُنفذ من خلال مجموعة من الإجراءات الهادفة التي تتوسطها الأدوات المادية أو النفسية، ويشير الفرد إلى الأشخاص المندمجين في النشاط، والهدف إلى الغرض من النشاط، أو دوافع وأسباب المشاركة في النشاط، أو المنتجات المادية التي يحاول الأفراد اكتسابها من خلال النشاط، ويعبر النشاط الموجه للهدف Object-oriented activity عن العمليات الوسيطة التي يشارك فيها الأفراد مدفوعة بأهدافهم ودوافعهم، مما يؤدي إلى إنشاء أو اكتساب أشياء اصطناعية جديدة أو أدوات ثقافية تهدف إلى جعل النشاط قويًا، وتتضمن الأدوات الوسيطة الأشياء الاصطناعية، والأفراد داخل المجتمع، والمعرفة السابقة التي تسهم في خبرات العمل (Klen-؛Yamagata-Lynch, 2010, 16-17). Alves, 2021,3

وركزت وحدة التحليل في الجيل الأول على الجانب الفردي، وتم التغلب على ذلك في الجيل الثاني المتمركز حول Leont'ev، الذي أوضح الفرق الجوهري بين العمل الفردي والنشاط الجماعي، ويمكن توضيح هذا النموذج في شكل (2)، حيث يمثل الهدف بشكل بيضاوي يشير إلى أن الأفعال الموجهة نحو الهدف تتميز دائمًا، بشكل صريح أو ضمني، بالغموض، والمفاجأة، والتفسير، وإيجاد المعنى، وإمكانية التغيير، وأخذ مفهوم نموذج النشاط خطوة كبيرة إلى الأمام حيث إنه حول التركيز إلى العلاقات المتداخلة المعقدة بين الفرد ومجتمعه، وبدأ التنوع الهائل في تطبيقات نظرية النشاط في الظهور، وبدأت فكرة التناقضات الداخلية كقوة دافعة للتغيير والتطوير في أنظمة النشاط تكتسب مكانتها كمبدأ إرشادي للبحث التجريبي (Engeström, 2018, 47-48).



شكل (2)

بنية نظام النشاط الإنساني (Engeström, 1987, 78)

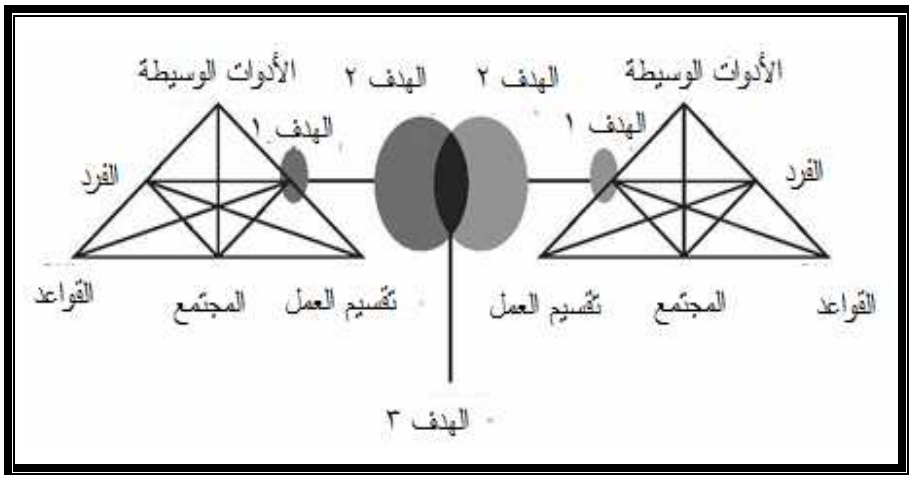
ويتضمن شكل (2) سبع نقاط بارزة في نظام النشاط تُستخدم للتحليل، حيث يشير الفرد إلى الأشخاص الذين لديهم هدف للنشاط، أو يتم اختيار موقفهم ووجهة نظرهم كمنظور للتحليل، ويعبر الهدف عن المادة الخام أو المشكلة التي يتم توجيه النشاط إليها، وهو دعوة للتفسير وإيجاد التحول المجتمعي والحس الشخصي، ويرتبط الهدف العام بالمعنى المجتمعي، والهدف الخاص بالحس الشخصي، ويتم تحويل الهدف إلى نتائج Outcomes للنشاط بمساعدة العلامات والأدوات Tools التي تتكون من الموارد الوسيطة المستخدمة في النشاط كاللغة، وأجهزة الكمبيوتر، والمفكات، وتمثل القواعد Rules اللوائح والمعايير والاتفاقيات والمحكات الصريحة والضمنية التي تقيد الإجراءات داخل نظام النشاط كالمناهج الدراسية، والجداول الزمنية، وثقافة مكان العمل، ويعبر المجتمع Community عن الأفراد والمجموعات الفرعية التي تشترك في نفس الهدف العام، أو يكون الفرد جزءًا منها، ويشير تقسيم العمل Division of Labor إلى تجزئة وتشارك المهام داخل النشاط، ويتضمن التقسيم الأفقي للمهام والتقسيم الرأسي للسلطة والمكانة (Augustsson, 2018,3؛ Engeström & Sannino, 2010, 6).

ويرى Leontiev 1978 أن الفعل البشري منظم ويحفز ويوجه بواسطة هدف خارجي لتلبية احتياجات الفرد، ويوفر الهدف استبصارًا عن سبب قيامه بأفعال مختلفة، ويتم تحفيزه ليتحول إلى نتائج، حيث تتشكل وتتحول معارفه من خلال تفاعله مع العناصر الأخرى في نظام النشاط، بواسطة الأدوات الداخلية، أو الخارجية، أو النفسية أي النماذج العقلية والاستراتيجيات المعرفية المستخدمة لإتقان الوظائف العقلية العليا، أو المادية كالتقنيات الجديدة، وعندما يختار الفرد الأداة المستخدمة، فإنها تحدد طريقة تنفيذ الفعل، وغالبًا ما يشكل الأداة ويحسنها لتكون أكثر فاعلية وفائدة، وبالتالي تتغير طريقة إكمال المهمة، ويتفاوض أعضاء المجتمع حول تقسيم العمل وقواعد المشاركة داخل المجتمع، ويقومون بأدوار مختلفة بناءً على مهاراتهم ومعرفتهم واهتماماتهم، لأن الفرد لا يمتلك كل المعرفة والمهارات اللازمة

لتنفيذ جميع الإجراءات داخل نظام النشاط، وهو عبارة عن شبكات من العناصر الاجتماعية والثقافية ذات البنيات الوسيطة المعقدة (as cited in Trust, 2017, 100).

ويعد التطور الأبرز في نظرية النشاط الثقافي التاريخي هو ظهور الجيل الثالث لنظرية النشاط، حيث وسعت الدراسات التنظيرية والتجريبية وحدة التحليل من نظام نشاط واحد إلى أنظمة نشاط متعددة، ويتفاعل نظامين منهما على الأقل، فمثلًا يتم تحليل التعليم في المدرسة على أنه ديناميكيات داخل أنظمة نشاط الطالب والمعلم، والتفاعل بينهما، وربما يشمل ذلك أنظمة الأنشطة الأخرى ذات الصلة (Engeström & Glăveanu, 2012, 516).

وعندما أصبحت نظرية النشاط دولية، أصبحت تشكل أسئلة التنوع والحوار بين التقاليد أو وجهات النظر المختلفة تحديات خطيرة بشكل متزايد، وهذه التحديات يجب أن يتعامل معها الجيل الثالث من نظرية النشاط الذي تم تشكيله بفضل جهود العلماء في تطوير أدوات مفاهيمية لفهم الحوار ووجهات النظر المتعددة وشبكات أنظمة النشاط المتفاعلة، وتم توسيع النموذج الأساسي ليشمل التفاعل بين نظامين من أنظمة النشاط المتفاعلة على الأقل كما في شكل (3)، الذي يتضح من خلاله أن الهدف ينتقل من حالة أولية لمواد خام إلى هدف ذي معنى جماعي تم إنشاؤه بواسطة نظام النشاط وبشكل مشترك (Engeström, 2018, 48-49).



شكل (3)

التفاعل بين نظامين للنشاط كنموذج للحد الأدنى للجيل الثالث من نظرية النشاط

(Engeström, 2018, 49)

ويتضح مما سبق أن نظرية التعلم التوسعي تم تطويرها من قبل Engeström، وتعد الجيل الثالث لنظرية النشاط التاريخية الثقافية التي أسسها Vygotsky وطورها Leont'ev،، وتؤكد على أهمية مشاركة الأفراد والمجتمعات في التعلم والتغيير لتحقيق أهدافهم الاجتماعية والشخصية بمساعدة الأدوات الوسيطة المختلفة العقلية والمادية، ومن خلال تقسيم المهام بين

أفراد المجتمع وتبادل الخبرات بينهم داخل أنظمة الأنشطة المختلفة، مع الالتزام بالقواعد والمعايير المحددة، مما يؤدي إلى نتائج قيمة وحل المشكلات المختلفة.

ثانيًا: المبادئ الأساسية لنظرية التعلم التوسعي:

تعتمد نظرية التعلم التوسعي على المبادئ الأساسية التي طرحها أربعة علماء من المدرسة الثقافية التاريخية الروسية:Vygotsky, Leont'ev, Il'enkov & Davydov ، حيث طور هؤلاء العلماء ستة أفكار تشكل الأساس المفاهيمي لنظرية التعلم التوسعي، بالإضافة إلى فكرتين إضافيتين من Bakhtin, Bateson، ويمكن وصف هذه المبادئ الثمانية كما يأتي:

(1) يعد نظام النشاط هو الوحدة الأساسية للتحليل، وهو نظام جماعي، تتوسطه الأدوات ومُوجه نحو الهدف، وينظر إليه في ضوء علاقاته الشبكية بأنظمة النشاط الأخرى، فلا يمكن فهم الأفعال الفردية والجماعية الموجهة نحو الهدف إلا عند تفسيرها في ضوء أنظمة النشاط بأكملها، والتعلم التوسعي هو الانتقال من الأفعال إلى النشاط، فالفعل له بداية ونهاية محددتان، أما النشاط يعيد إنتاج نفسه دون نقطة نهاية محددة مسبقًا، وتتمثل ماهية التعلم التوسعي في إنتاج أنشطة جديدة مجتمعية وموضوعية من الأفعال التي تُظهر التناقضات الداخلية في الشكل السابق للنشاط، فهو نشاط منتج للنشاط، بينما التعليم التقليدي في الأساس نشاط منتج للموضوع أو للأدوات Engeström, 2018, (Engeström, 2010, 76؛ 49).

(2) يعتبر مفهوم منطقة التنمية القريبة لـ Vygotsky جذرًا مهمًا لنظرية التعلم التوسعي، وتعرف بأنها: المسافة بين مستوى التنمية الفعلية كما هو محدد من خلال حل المشكلات بشكل مستقلة ومستوى التنمية المحتملة كما هو محدد من خلال حل المشكلات تحت إشراف الكبار أو بالتعاون مع أقران أكثر قدرة، وتم إعادة تعريفها في التعلم التوسعي لكي تتعامل مع التعلم والتنمية على مستوى الأنشطة الجماعية، حيث إنها تشير إلى المسافة بين الأفعال اليومية الحالية للأفراد والشكل الجديد تاريخيًا للنشاط المجتمعي الذي يمكن إنشاؤه بشكل جماعي كحل للرابطة المزدوجة المحتمل تضمينه في الأفعال اليومية، أو الانتقال التوسعي من الأفعال إلى النشاط (Engeström & Sannino, 2010, 4).

(3) تعد نظرية التعلم التوسعي موجهة نحو الهدف باعتبارها تطبيقا لنظرية النشاط، والهدف هو المادة الخام المقاومة والغرض المستقبلي للنشاط، وهو المحرك الحقيقي للدافع نحو النشاط، وبالتالي في نشاط التعلم التوسعي لا يتم البحث عن الدافعية بشكل أساسي داخل الأفراد المشاركين، وإنما في الهدف المراد تحويله وتوسيعه، ولا يمكن تعليم الدافعية وتنميها إلا من خلال تطوير محتوى العلاقات الحيوية الفعلية للمتعلمين، والتعلم التوسعي عملية تحول مادي للعلاقات الحيوية (Engeström, 2010, 76).

(4) تنظر إلى التناقضات باعتبارها توترات متطورة تاريخيًا يمكن اكتشافها والتعامل معها في أنظمة النشاط وفيما بينها، وهي القوة الدافعة للتحويل، وتعد مصادر للتغيير والتطوير، ويتخلل التناقض الأولي جميع عناصر أنظمة النشاط، وعندما يتبنى نظام النشاط عنصرًا جديدًا من الخارج، فإنه غالبًا ما يؤدي إلى تناقض ثانوي شديد حيث تتعارض بعض العناصر القديمة مع العنصر الجديد، ومثل هذه التناقضات تولد اضطرابات وصراعات،

ولكنها أيضًا محاولات مبتكرة لتغيير النشاط (Engeström & Sannino, 2010, 4-5 ؛ Engeström, 2018, 50).

(5) تركز على الانتقال من المجرد إلى الملموس، وهذه طريقة لفهم ماهية الهدف عن طريق تتبع وإعادة إنتاج منطقية تطوره نظريًا، وتتشكل أنظمة النشاط وتتحول عبر فترات زمنية طويلة، فلا يمكن فهم المشكلات إلا بمعرفة الخلفية التاريخية، ويجب دراسة التاريخ نفسه باعتباره تاريخًا محليًا للنشاط، وللأدوات والأفكار النظرية التي شكلت النشاط (Engeström, 2001, 136؛Rantavuori et al., 2016, 4).

(6) تعد قدرة الفرد على تغيير العالم وسلوكه محورًا رئيسًا، وبنى Vygotsky منهجيته التدخلية للمثيرات المزدوجة على هذه الرؤية، وبدلاً من مجرد إعطاء الفرد مهمة لحلها، أعطى Vygotsky الفرد كلًا من المهمة المطلوبة (المثير الأول) والأداة الخارجية المحايدة أو الغامضة (المثير الثاني) لمساعدة الفرد على استكمال المعنى، ويتطلب التعلم التوسعي عادةً التدخلات التكوينية القائمة على مبدأ المثيرات المزدوجة (Engeström, 2010, 77).

(7) تعتمد على تصور عالم الأنثروبولوجيا Bateson لمستويات التعلم، وخاصة فكرة التعلم III الثالث ومفهوم الرابطة المزدوجة المرتبط به، وفي ضوء نظرية التعلم التوسعي، يمكن تفسير مفهوم Bateson للرابطة المزدوجة على أنه معضلة اجتماعية ومجتمعية أساسية لا يمكن حلها من خلال الأفعال الفردية المنفصلة وحدها ولكن يمكن للأفعال التعاونية المشتركة أن تدفع شكلًا جديدًا تاريخيًا من النشاط إلى الظهور (Engeström & Sannino, 2010, 5).

(8) تركز على تعدد الأصوات لأنظمة النشاط التي تعد مصدرًا للمشكلات والابتكار، فهي مجتمعًا يضم وجهات نظر وتقاليد واهتمامات متعددة، ويؤدي تقسيم العمل في نشاط ما إلى مواجهة المشاركين لمواقف مختلفة، ويكون لديهم تاريخهم المتنوع الخاص بهم، ولذلك يجب إدراج فكرة Bakhtin's عن التعددية اللغوية ضمن جذور نظرية التعلم التوسعي، وهذا يعني أنه يجب إشراك جميع الأصوات المتناقضة والمتكاملة من المجموعات والطبقات المختلفة في نظام النشاط الخاضع للفحص والاستفادة منها (Engeström, 2001, 136 ؛2010, 78).

ويتضح للباحث أن نظرية التعلم التوسعي تركز على مجموعة من المبادئ تتلخص في تركيزها على أنظمة النشاط، وتحفيز الأفراد للانتقال من مستوى قدراتهم الفعلية إلى مستوى قدراتهم المحتملة، والاهتمام بالهدف المراد تحقيقه باعتباره دافعًا للنشاط في حد ذاته، والبحث عن التناقضات لأنها تعد محركات للتغيير والتطوير والتحويل، وأهمية السياقات التاريخية والثقافية في تشكيل التعلم والتنمية، واستخدام الأدوات الوسيطة التي يمكن من خلالها تحقيق الأهداف المختلفة، والتعاون والحوار بين الأفراد والمشاركة في عملية التعلم لإيجاد حل للتناقضات المختلفة، وأخذ وجهات النظر المتعددة في الاعتبار.

ثالثًا: المفاهيم الأساسية لنظرية التعلم التوسعي:

1- التعلم التوسعي Expansive learning:

ينظر Toiviainen and Engeström (2009, 97) إلى التعلم التوسعي على أنه العملية التي يبحث فيها المتعلمون عن حلول للتناقضات والتحرك في اتجاه منطقة التنمية القريبة، ويتم من خلالها إيجاد المعرفة التي سيتم تعلمها بشكل تعاوني من خلال الخطوات التالية: التساؤل، والتحليل، والنمذجة، والتنفيذ، والتأمل، والتعميم، ويقدم للمتعلمين خلالها الوسائل والموارد الثقافية، وتتميز بتعدد الأصوات والمناقشات المليئة بالتوتر.

ويُعَرِف Engeström and Sannino (2010, 2) التعلم التوسعي بأنه العملية التي يتعلم فيها المتعلمون أشياءً غير موجودة حتى الآن، حيث يشاركون في بناء هدف وتكوين مفهوم جديد لنشاطهم الجماعي، وتنفيذه من خلال الممارسة.

ويُبين Engeström and Sannino (2012, 51) أن التعلم التوسعي يركز على عمليات التعلم التي يتم فيها تحويل موضوع التعلم من الفرد إلى نظام نشاط جماعي أو شبكة من أنظمة النشاط، وتؤدي إلى تكوين هدف جديد موسع ونمط نشاط موجه إلى الهدف.

ويعرض Vetoshkina and Goryunova (2013, 17-18) ملخصًا لبعض لنتائج تطوير مفهوم التعلم التوسعي في النظرية والتطبيق (أ) يتم فيه الانتقال من الأفعال الفردية إلى الأفعال الشاملة، (ب) يعيد تنقيح مفهوم منطقة التنمية القريبة الذي قدمه Vygotsky والموجه بشكل فردي لاستخدامه في التطوير والتعلم على مستوى النشاط الجماعي، وتُعرف كمنطقة للانتقال التوسعي من الأفعال إلى الأنشطة، (ج) يعد تطبيقًا عمليًا لنظرية النشاط، ولذلك تم النظر إلى مفهوم الهدف ليس فقط كمادة ولكن باعتباره مثيرًا للنشاط الموجه نحو المستقبل، ومحركًا للدافع، (د) ينظر إلى التناقضات باعتبارها توترات تتكشف تاريخيًا ويمكن تتبعها والتغلب عليها في نظام النشاط الحقيقي، (ه) يتعامل مع مبدأ الانتقال من المجرد إلى الملموس على أنه طريقة لتحديد ماهية الشيء من خلال تتبع وإعادة إنتاج منطقية تطوره، وتاريخ تكوينه بواسطة إظهار وحل التناقضات الداخلية، وينعكس هذا المبدأ في أنشطة التعلم وتم تطويره للاستخدام خارج المدرسة، (و) يتم تطبيق فكرة Vygotsky عن وساطة الأدوات والإشارات في مفهوم التعلم التوسعي من خلال مبدأ التنبيه المزدوج، (ز) يتوافق مع التعلم المنطقي "التعلم الثالث" لـ Bateson وهو التعلم باعتباره القدرة على تغيير السلوك بناءً على الإشارة المستقبلة، (ح) يركز على التعدد اللغوي أو تعدد الآراء وأخذها في الاعتبار واستخدامها.

ويبين Sannino et al. (2016, 603) أن التعلم التوسعي يعد نوعًا من التعلم الابتكاري حيث يستجمع المتعلمون قوتهم ليوجدوا شيئًا جديدًا، ويتعلمون شيئًا غير موجود حتى الآن، فهو يتجاوز اكتساب المعارف الثابتة والمشاركة في الممارسات المستقرة نسبيًا، ويمكن أن يؤدي إلى تحولات نوعية على مستوى الأفعال الفردية وعلى مستوى النشاط الجماعي وسياقه الواسع.

ويرى Koumara and Plakitsi (2020, 63) أنه يجب فهم التعلم التوسعي باعتباره بناء وحل التناقضات المتطورة على التوالي، حيث يشارك المتعلمون في بناء وتكوين هدف ومفهوم جديد تمامًا وواسع النطاق وأكثر تعقيدًا لنشاطهم وتنفيذه في الممارسة.

ويوضح Moya (2022, 541) التعلم التوسعي بأنه قدرة المشاركين في نشاط ما على تفسير وتوسيع تعريف هدف النشاط والاستجابة له بطرق تزداد ثراءً، ويتضمن إيجاد معرفة جديدة وممارسات جديدة لنشاط ناشئ حديثًا، وهذا يعني أن التعلم جزء لا يتجزأ من التحول النوعي ومكوِّن له في نظام النشاط بأكمله.

ويستخلص الباحث مما سبق الخصائص الأساسية لمفهوم التعلم التوسعي:

- لا يقتصر على اكتساب معرفة ومهارات جديدة بل يتضمن أيضًا طرقًا جديدة للتفكير أو تحويل طريقة تفكير الفرد وتصرفه وفهمه للعالم، واستكشاف أفكار جديدة بنشاط، وتجربة طرق مختلفة للقيام بالأشياء، والتأمل في الخبرات لاكتساب رؤى جديدة وتحسين الأداء.
- يشعر فيه المتعلمون بالتحدي وعدم اليقين، حيث يدفعهم إلى تجاوز حدود ما هو معروف ومقبول حاليًا، وبالتالي يمكن أن يؤدي إلى حلول مبتكرة وتغيير تحويلي.
- يحدث عادةً في البيئات التي يندمج فيها المتعلمون في مشكلات واقعية معقدة تتطلب الابتكار والتفكير الناقد والقدرة على التكيف مع الظروف المتغيرة، أو عندما يواجهون تناقضات أو تحديات في ممارساتهم الحالية، أو عندما يكون لهم وجهات نظر وخبرات متنوعة.
- يتطلب من المتعلمين التعاون مع الآخرين، والتفكير في خبراتهم الخاصة، وتشجيعهم على استكشاف وجهات نظر متعددة، وتحدي الافتراضات، وتجربة الأفكار والأساليب الجديدة.
- يرتبط بالنظريات الاجتماعية الثقافية للتعلم التي تؤكد على دور التفاعل الاجتماعي والحوار والتعاون والتفاوض في عملية التعلم، والمشاركة في بناء المعرفة.
- يرتبط ارتباطًا وثيقًا بمفهوم التعلم بالممارسة حيث يؤكد أهمية الخبرة العملية والتطبيقية في تطوير المعرفة والمهارات الجديدة.
- نوع من التعلم الابتكاري يتضمن تطوير أو تحويل أو إثراء المعرفة أو المهارات أو الممارسات الحالية لإيجاد معرفة ومهارات وممارسات جديدة تتجاوز المعرفة الحالية أو الممارسات القائمة.

2- التناقضات Contradictions:

يرى Sannino (2005, 169) أن التناقضات هي المحرك الضروري ولكنها ليست كافية للتعلم التوسعي في نظام النشاط، ويمكن تحليل الصراعات والمعضلات والاضطرابات والابتكارات المحلية كمظاهر للتناقضات، ويوجد فرق جوهري بين خبرات الصراع والتناقضات ذات الأهمية التنموية، فالأولى تكون على مستوى الفعل لمدة قصيرة، والثانية تكون على مستوى النشاط وبين الأنشطة ولمدة أطول، وتظهر التناقضات في مراحل مختلفة من التعلم التوسعي على أنها (أ) تناقضات أولية كامنة ناشئة داخل كل نقط الترابط في نظام النشاط، (ب) تناقضات ثانوية واضحة بين ترابطين أو أكثر مثل هدف جديد وأداة قديمة، (ج) تناقضات

ثلاثية بين نمط النشاط الذي تم إنشاؤه حديثًا وبقايا نمط النشاط السابق، (د) تناقضات رباعية خارجية بين النشاط المعاد تنظيمه حديثًا وأنظمة النشاط المجاورة له.

ويحدد Roth and Lee (2007, 203-204) أربعة مستويات رئيسة من التناقضات التي قد يواجهها الأفراد: داخلية لعنصر واحد، وبين عنصرين، وبين هدفين، وبين نظامين من أنظمة النشاط، وعندما تحدث التناقضات بوعي، فإنها تصبح القوى الدافعة الأساسية التي تحدث التغيير والتطوير داخل أنظمة النشاط وفيما بينها، مما يؤدي إلى تغيير في واحد أو أكثر من العناصر داخل نظام النشاط، وتغيير النظام بأكمله في النهاية.

ويستخلص الباحث أن التناقضات تشير إلى التوترات أو الصراعات أو الفجوات التي تنشأ داخل أو بين العناصر المختلفة لنظام النشاط، وتعد بمثابة محفزات للتطوير والتحويل والتعديل والتوسع والتنمية، لأنها تؤدي إلى الاحساس بالتنافر المعرفي، وتدفع الفرد إلى البحث عن طرق جديدة للفهم، وتظهر داخل مكونات النشاط القديم في التناقضات الأولية، وبين مكونات النشاط القديم في التناقضات الثانوية، وبين النشاط القديم والجديد في التناقضات الثلاثية، وبين النشاط الجديد والأنشطة المجاورة له في التناقضات الرباعية.

3- الاستدماج Internalization والتخارجExternalization:

يشير Yamagata-Lynch (2010, 17) إلى الاستدماج بأنه تفسير كيفية معالجة الأفراد لما تعلموه من خلال فعل وسيط لتنمية وعي الأفراد من خلال التفاعلات الاجتماعية.

ويرى Lautenbach (2010, 705) أن الاستدماج يتم فيه تحويل الأنشطة الخارجية إلى أنشطة داخلية، وقد يشمل ذلك المحاكاة العقلية للعمليات، أو التخيلات البسيطة، بينما يتم تحويل الأنشطة الداخلية إلى أنشطة خارجية في التخارج، ويحدث غالبًا عندما يتم تعديل أو إصلاح الأفعال الداخلية، ويكون مهمًا بشكل كبير أثناء العمليات التعاونية التي تضم العديد من المحاضرين حيث يجب تنفيذ الأنشطة خارجيًا من أجل تنسيقها.

ويتضح للباحث أن عملية الاستدماج تشير إلى تحويل الأنشطة الخارجية إلى عمليات عقلية داخلية تسمح للأفراد بالتفكير والتخيل والتمثيل العقلي للمعلومات وحل المشكلات داخليًا، بينما تتضمن عملية التخارج تحويل العمليات العقلية الداخلية إلى إجراءات أو سلوكيات أو أفعال خارجية.

4- منطقة التنمية القريبة Zone of proximal development (ZPD):

يشير Yamagata-Lynch (2010, 18) إلى أن Vygotsky يعبر عن منطقة التنمية القريبة بأنها المسافة بين مستوى التنمية الفعلية كما هو محدد من خلال حل المشكلات بصورة مستقلة ومستوى التنمية المحتملة كما هو محدد من خلال حل المشكلات تحت إشراف الكبار أو بالتعاون مع أقران أكثر قدرة.

ويبين Lautenbach (2010, 703) أنه على الرغم من استخدام Vygotsky لمفهوم منطقة التنمية القريبة لأول مرة لشرح كيفية تعلم الأطفال، إلا أنه يمكن بسهولة نقل هذا

المفهوم إلى تعلم الكبار حول تقنيات التعليم أو في أي سياق تعليمي آخر، ويمكن اعتباره بمثابة الفجوة بين ما يمكن للفرد تعلمه بمفرده وما يمكنه تعلمه بمساعدة الآخرين.

يتضح من مفهوم التنمية القريبة أنها تؤكد على أهمية التفاعل الاجتماعي في التعلم، وتبادل الخبرات، والاندماج مع الآخرين في أنشطة تعاونية، لإيجاد فرصًا للحوار والتفاوض حول المعنى وبناء المعرفة، مع أخذ احتياجات المتعلمين في الاعتبار، وتقترح أنهم يمكنهم استيعاب المعرفة أو المهارات الجديدة بشكل تدريجي، وسد الفجوة بين قدراتهم الحالية وقدراتهم المحتملة، عندما يتلقون التوجيه والدعم والمساعدة من الآخرين الأكثر معرفة وخبرة في مجال معين.

رابعًا: الفكرة الأساسية لنظرية التعلم التوسعي:

ينبغي أن تساعد نظريات التعلم الممارسين على توليد التعلم الذي يستوعب القضايا الملحة التي تواجه البشرية، ولذلك توسع نظرية التعلم التوسعي تحليلاتها لأعلى ولأسفل، وإلى الخارج والداخل، فعند التحرك للأعلى وللخارج، فإنها تتصدى للتعلم في مجالات أو شبكات من أنظمة الأنشطة المترابطة بالأهداف المشتركة جزئيًا والمتنازع عليها غالبًا، وعند التحرك لأسفل وللداخل، فإنها تعالج قضايا الذاتية، والخبرة، والاحساس الشخصي، والانفعال، والهوية، والالتزام الأخلاقي، ويمكن تحديد موقع نظرية التعلم التوسعي بين نظريات التعلم من خلال ثلاثة أسئلة: هل التعلم عملية تنقل الثقافة وتحافظ عليها أم عملية تحول الثقافة وتوجدها؟ هل التعلم عملية تحسين رأسي على امتداد بعض مقاييس الكفاءة الموحدة أم أنه حركة أفقية، والتبادل والتهجين بين مختلف السياقات الثقافية ومعايير الكفاءة؟ هل التعلم عملية اكتساب وإيجاد المعرفة والمفاهيم التجريبية أم أنه يؤدي إلى تكوين المعرفة والمفاهيم النظرية؟ تضع نظرية التعلم التوسعي الأولوية للتحول وإيجاد الثقافة، والحركة الأفقية والتهجين، وتكوين المفاهيم النظرية (Engeström & Sannino, 2010, 1-2).

وتتعامل الأنماط التقليدية للتعلم مع المهام التي تكون فيها محتويات التعلم معروفة جيدًا ومحددة مسبقًا من قبل مصممي ومديري ومنفذي برامج التعلم المختلفة، ولكن عندما تحتاج أنظمة النشاط الجماعي إلى إعادة تعريف نفسها، فإن أنماط التعلم التقليدية تكون ليست كافية، فلا أحد يعرف ما يجب تعلمه بالضبط، ولذلك يكون التعلم التوسعي مفيدًا عندما يحاول الأفراد فهم عمليات التعلم المفتوحة التي لا يتم فيها تحديد المشكلة وحلها مسبقًا، ويجب عليهم تعلم أشياءً ليست موجودة حتى الآن، لتوليد ممارسات ومعارف جديدة ثقافيًا وملائمة، ويقومون ببناء هدف ومفهوم جديد لنشاطهم الجماعي، وتنفيذه في الممارسة، أي أن نظرية التعلم التوسعي تعتمد على الفكرة الأساسية الخاصة بها وهي التوسع، والتي تختلف نوعيًا عن كل من الاكتساب والمشاركة (Rantavuori et al., 2016, 3-5).

وتؤثر وجهات النظر حول التعلم في عمل الباحثين والمعلمين، حيث إن التعلم كاكتساب والذي يتفق مع النظريات السلوكية- المعرفية يؤكد على اكتساب المتعلمين للمعرفة والمهارات، بينما التعلم كمشاركة والذي يعتمد على النظريات الثقافية- الاجتماعية يركز على أن يصبح المتعلمون أعضاء في مجتمعات الممارسة، وتكون معظم المعرفة المكتسبة متضمنة في ممارسات العمل الموجودة مسبقًا، أما نظرية النشاط التاريخية الثقافية فتقدم وجهة نظر ثالثة وهي التعلم التوسعي الذي يُنتج أشكالًا جديدة من المعرفة والأنشطة (as cited in Morris et al., 2021, 38).

ونظرا لاعتماد نظرية التعلم التوسعي على نظرية النشاط فإنها تكون موجهة نحو الهدف، الذي يتمثل في المواد الخام المقاومة أو الغرض المستقبلي للنشاط، أو المحرك الحقيقي للدافع وراء النشاط، وبالتالي، في نشاط التعلم التوسعي، لا يتم البحث عن الدافعية بشكل أساسي داخل الأفراد، ولكنها توجد في الهدف الذي يجب تحويله وتوسيعه (Rantavuori et al., 2016, 4).

ويرى الباحث أن نظرية التعلم التوسعي تؤكد على أهمية عمليات التعلم التحويلية والتعاونية التي لا تقتصر على مجرد اكتساب معارف ومهارات محددة مسبقًا، بل يتعاون المتعلمون مع بعضهم لتحليل وحل التناقضات، ويندمجون في مناقشات مفتوحة، ويتبادلون وجهات النظر والرؤى المختلفة، ويستكشفون الاحتمالات والطرق المختلفة، من أجل إيجاد مفاهيم ومعارف وممارسات جديدة وملائمة، والتوصل إلى حلول مبتكرة توسع من نطاق فهمهم للأنشطة المختلفة التي تعتبر هدفًا لهم.

خامسًا: التدريب في ضوء نظرية التعلم التوسعي:

يمكن وصف التعلم التوسعي بأنه عملية متدرجة تتضمن سبع مراحل تسعى إجراءات التعلم التي تشكل معًا دورة توسعية، ويجب فهم هذه الإجراءات على أنها نموذج مثالي أو مرغوب فيه لعملية التعلم، والدورات الحقيقية للتعلم التوسعي لا تتبع بدقة الترتيب الموضح في النموذج النظري (Rantavuori et al., 2016, 4).

ويحدث التعلم التوسعي عندما لا تكون طرق تنفيذ الأشياء قابلة للتطبيق أو مرغوبة بسبب تراكم التناقضات في ممارسات العمل، ولذلك يبدأ الأفراد في التساؤل عن النظام الحالي ومنطقية نشاطهم، ومع انضمام المزيد من المشاركين، يتم البدء في تحليل ونمذجة تعاونية لمنطقة التنمية القريبة، وفي نهاية التعلم، يشارك جميع أعضاء وعناصر نظام النشاط الجماعي في تنفيذ نموذج جديد للنشاط (Morris et al., 2021, 38؛ Engestrom, 2010, 78).

وتعد إجراءات التعلم التوسعية السبعة خطوات ضرورية لإنجاز أنشطة التعلم التي يتم فيها الانتقال من المجرد إلى الملموس، وتشمل (أ) التساؤل Questioning: نقد أو رفض جوانب من الممارسات الحالية أو الحكمة الموجودة أو التغييرات المقترحة، (ب) التحليل Analyzing: الإجراءات المتخذة لاستكشاف أسباب الموقف الإشكالي وتوضيحه، ويتضمن تحولًا عقليًا أو منطقيًا أو عمليًا للموقف من أجل معرفة الأسباب أو الآليات التفسيرية، ومن أنواعه التحليل التاريخي الذي يسعى إلى شرح الموقف من خلال تتبع أصوله وتطوره، والتحليل التجريبي الفعلي الذي يسعى إلى شرح الموقف من خلال تكوين صورة لعلاقاته الداخلية النظامية، (ج) النمذجة Modeling: تصور وبناء نموذج واضح ومبسط للفكرة الجديدة يفسر ويقدم حلًا للموقف الإشكالي، (د) الفحص Examining: تجربة النموذج وتفعيله وتشغيله لفهم ديناميكياته وإمكانياته وحدوده بشكل كامل، (ه) التنفيذ Implementing: تطبيق النموذج عمليًا وإثرائه والتوسع في مفاهيمه، (و) التأمل Reflecting: تقويم عملية التعلم التوسعي والتفكير فيها، (ز) الدمج Consolidating: تلخيص النتائج وتعميمها ووضعها في شكل جديد مستقر للممارسة (Augustsson, 2021, 484 ؛ Engeström, 2020, 37).

ويوضح شكل (4) إجراءات التعلم التوسعية السبعة، وتعد التساؤلات من الإجراءات الحاسمة المحفزة لهذه العمليات، حيث يهدف طرح هذه التساؤلات وتحليلها إلى إيجاد وتعريف المشكلات والتناقضات الكامنة وراءها، ومن خلال نتائج تحليل التناقضات يتم التوصل إلى نموذج جديد أو أداة جديدة أو نمط جديد للنشاط (Engeström, 2018, 61-62).

شكل (4)

إجراءات التعلم والتناقضات المقابلة في دورة التعلم التوسعي

(Engeström, 2018, 63)

وتشتمل إجراءات التعلم التوسعية الأساسية على عمليات فرعية، فتتضمن إجراءات (أ) التساؤل: تحدي المشاركين في التساؤلات، ونقد الممارسات الحالية، وطرح التساؤلات عن التطوير المقترح، (ب) التحليل: التعبير بوضوح عن الاحتياجات والأفكار، والتحليل التاريخي، والتعبير بوضوح عن المشكلات أو التحديات، وتحديد التناقضات، ووزن الحلول البديلة، (ج) النمذجة: رسم الفكرة الأولية للنموذج، والاستفادة من النماذج الحالية، وتسمية النموذج وتعريفه، وتثبيت النموذج في المادة أو الرسم، وتنويع وتكييف النموذج، (د) الفحص: مناقشة النموذج بشكل ناقد، وإثراء النموذج، (هـ) التنفيذ: توضيح التنفيذ، وإعداد التنفيذ، والاستخدام الفعلي للنموذج الجديد، وتقديم التقارير عن استخدام النموذج الجديد، (و) التأمل: تأملات في أنشطة التأمل، وتأملات في التطوير المهني الشخصي، (ز) الدمج والتعميم: التعبير بوضوح عن النتائج وتلخيصها، ومناقشة الأفكار من أجل التعميمات ,.Engeström et al (Augustsson, 2021, 488 ؛2013, 93).

وقام الباحث بالتدريب على مراحل التعلم التوسعي السبعة ويمكنه توضيحها على النحو الآتي: (أ) التساؤل: تحديد القضية الإشكالية أو التناقضات أو التوترات التي تحفز الحاجة إلى التغيير والتعلم، ونقد وتحدي جوانب من الممارسات الحالية، وطرح بعض الاستفسارات التي تصف بعض التغييرات المقترحة، (ب) التحليل: توضيح القضية الإشكالية ودراستها بعمق واستكشاف الأسباب والآليات والعلاقات المنهجية الكامنة وراءها، ومعرفة السياق والظروف التي حدثت فيها، (ج) النمذجة: تصور وبناء نموذج أو نهج جديد واضحًا وموجزًا للمشكلة وعناصرها الأساسية يفسر ويقدم حلًا أو تدخلًا محتملًا يعالج القضية الإشكالية، بحيث يكون

قابلًا للتنفيذ، ويمكن من خلاله نقل الفكرة إلى الآخرين، (د) الفحص: مناقشة النموذج ومعالجته بطرق مختلفة كالقيام بمحاكاة تنفيذه، واختبار افتراضاته، أو إجراء تجارب لملاحظة آثاره ونتائجه، لتعميق فهم المتعلمين لكيفية عمله وإمكاناته وقيوده وقدرته على معالجة القضية الإشكالية، (هـ) التنفيذ: تطبيق النموذج الجديد بشكل أوسع في سياقات مختلفة، لاختباره وتنقيحه وتعديله وإثرائه والتوسع في مفاهيمه، (و) التأمل: تقييم نتائج وآثار النموذج وفعاليته في معالجة التناقضات المختلفة وإيجابياته وسلبياته وتحديد مجالات تحسينه، (ز) الدمج: تلخيص النتائج وتعميمها وتطبيقها على نطاق أوسع في المواقف أو السياقات المختلفة.

المحور الثاني: الحيوية الذاتية Subjective vitality:

أولًا: نشأة مفهوم الحيوية الذاتية:

نشأ مفهوم الحيوية الذاتية من نظرية تقرير المصير Self- determination لـ Deci and Ryan ، وتم تقديم المفهوم لأول مرة من قبل Ryan and Fredrick عام 1997، حيث اعتمد على وصفهما للأفراد الحيويين بامتلاء الطاقة والنشاط، والدافعية الذاتية للقيام بالمهام، ويعتمدون على قدرتهم، ويعرفون الطرق المختلفة لتصنيف قضاياهم المعقدة، ولديهم ثقة بالنفس في مهاراتهم (Fini et al., 2010, 154؛Parmar et al., 2022, 253).

وتهتم نظرية تقرير المصير بشكل رئيس بالظروف الاجتماعية التي تسهل أو تعيق ازدهار الإنسان، وتدرس كيف يمكن للظروف البيولوجية والاجتماعية والثقافية تعزيز أو إضعاف القدرات البشرية الكامنة في النمو النفسي، والاندماج، والصحة، بشكل عام وفي مجالات معينة، وبالتالي، فإن أبحاثها تستفسر بشكل رئيس عن العوامل، المتأصلة في التنمية الفردية وداخل السياقات الاجتماعية، التي تسهل الحيوية، والدافعية، والتكامل الاجتماعي، والرفاهية، والعوامل التي تسهم في الاستنزاف الفكري، والتفكك، والسلوكيات المعادية للمجتمع (Ryan & Deci, 2017, 3).

ثانيًا: مفهوم الحيوية الذاتية:

يوضح Ryan and Frederic (1997, 529-530) الحيوية بأنها الشعور الإيجابي بالنشاط والطاقة والحماس، الذي ينتج عن خبرة نفسية محددة، وتعكس رفاهية الفرد، وتتناسب مع العوامل الجسدية والنفسية التي تؤثر على الطاقة المتاحة للذات.

ويرى Peterson and Seligman (2004, 274) أن الحيوية تركز على الجوانب البدنية والعقلية للأداء، ولذلك يُعرفها قاموس Webster بالهمة البدنية والعقلية، وعلى مستوى أعمق، تعني الشعور بالحياة، فهي مشتقة من الكلمة اللاتينية vita والتي تعني الحياة Life، حيث يشعر الفرد الحيوي بالحماس، والروح، والنشاط، عندما يكون صحيحًا جسديًا، ومندمجًا نفسيًا، ويحاول تحقيق هدفه بدلًا من الشعور بالضياع أو يكون بلا هدف.

ويعبر Rozanski et al. (2005, 641) عن الحيوية الذاتية بأنها امتلاك الفرد للطاقة وشعوره بالحماس والانتعاش والإثارة الإيجابية والإقبال على الحياة والفرح والاهتمام، ويدعمها الإحساس بالهدف والشعور بقيمة الذات، واستثمار الطاقة في تحقيق الأهداف والتفاعل مع الآخرين.

ويعرف Ryan and Deci (2008, 702) الحيوية بالطاقة المتاحة للذات، وتعد مؤشرًا بارزًا ومهمًا ووظيفيًا للصحة والدافعية.

ويبين Akin and Akin (2015, 37)، Juhl and Routledhe (2015, 533) أن الأفراد الذين يتمتعون بمستويات مرتفعة من الحيوية الذاتية يتصفون بالتأهب والنشاط، ويمتلكون طاقة كبيرة لأداء جميع الأنشطة، ولديهم صحة نفسية جيدة، وقدرة على التعامل مع الضغوط بشكل أفضل، ومرونة كبيرة، وتأثير إيجابي كبير، ويؤدون العديد من الأفعال الهادفة.

ويعبر كل من سليم (2016، 182)، وعبد الرحيم وبديوي (2023، 184) ومصطفى (2018، 44) عن الحيوية الذاتية بأنها حالة من الشعور الإيجابي بالحياة والطاقة التي تتصف بالحماس والامتلاء بالحياة والاحساس بالقوة والشعور بالاقتدار، وتجسد مشاعر الكفاءة والانتعاش والفعالية والانتاجية والإيجابية والنشاط والقوة والهمة التي تدفع الفرد للاستمرار في الحياة بمعنى وهدف واضح وبهمة ونشاط.

ويوضح Reshvanloo et al. (2018, 2) الحيوية الذاتية بأنها نوع من الخبرة النفسية الخاصة التي يشعر من خلالها الأفراد بالشغف والتحمس للحياة.

ويبين Ugur et al. (2019, 127) أن الحيوية الذاتية تعد طاقة نفسية توجه الفرد نحو الإنتاجية والأعمال الهادفة، وتكسبه قوة للتعامل مع الضغوط أو الأحداث الضاغطة بشكل فعال، وتدل على تمتعه بقدر كبير من الصحة النفسية.

وتعبر المصري (2020، 243) عن الحيوية الذاتية بالأفكار والمشاعر والسلوكيات التي تدل على امتلاك الفرد الهمة والطاقة والحماس والدافعية والشعور بالاقتدار لأداء مهامه بفاعلية وكفاءة، حيث يتمتع بمستوى مرتفع من الشعور بالصحة البدنية، والطاقة العقلية، والحيوية الانفعالية والاجتماعية والروحية، مما يحفزه للاندفاع الإيجابي نحو الإثمار الحياتي ليصبح وجوده ذا معنى وقيمة.

ويشير Şener and Gündüzalp (2020, 930-932) إلى أن الحيوية الذاتية أحد الموضوعات الحديثة المهمة في علم النفس الإيجابي، وتعبر عن وجود الطاقة الإيجابية العقلية، التي تجعل الفرد يستمتع بالحياة، ويشعر بالبهجة، والحماس، والمرونة التي تمكنه من القيام بأفعاله بقوة، وبذل قصارى جهده للتعامل مع الصعوبات التي يواجهها.

ويرى Kurtus (2022) أن الحيوية الذاتية تعبر عن امتلاك الفرد للطاقة والنشاط والقوة والتحمس للحياة، والإقبال عليها بهمة بدنية وعقلية وانفعالية مرتفعة، مما يدفعه نحو تحقيق أهدافه التي لها مغزى والإحساس بالرفاهية.

ويتضح مما سبق تركيز الباحثين في تناولهم لمفهوم الحيوية الذاتية على جوانب معينة فالبعض ينظر إليها على أنها حالة يشعر فيها الفرد بالهمة والإقبال على الحياة مثل: سليم (2016، 182)، ومصطفى (2018، 44)، والبعض يركز على أنها خبرة نفسية يشعر من خلالها الفرد بالشغف والحيوية والتحمس للحياة مثل: (Ryan and Frederic (1997, 529-530، Reshvanloo et al. (2018, 2) حيث يؤكد هذا التعريف على الإحساس الداخلي بالحيوية والحماس، والتجربة الشخصية، والطبيعة الذاتية للمفهوم، والبعض يعتبرها طاقة يمتلكها الفرد وتدفعه للمشاركة في الأنشطة مثل: (Kurtus (2022، Rozanski et al. (2005, 641)، كما

يتضح من هذه التعريفات تعدد جوانب ومكونات الحيوية الذاتية والتي تشمل المكونات البدنية والعقلية والاجتماعية والانفعالية والروحية.

ثالثًا: مكونات الحيوية الذاتية:

من خلال اطلاع الباحث على بعض الدراسات والبحوث السابقة توصل إلى أن الحيوية الذاتية تتكون من خمسة مكونات أساسية يمكن توضيحها على النحو الآتي:

1- الحيوية البدنية Physical Vitality:

يشير Peterson and Seligman (2004, 274) إلى أن الحيوية تعد مؤشرًا على الصحة الجسمية، وترتبط ارتباطًا مباشرًا وتفاعليًا بالعوامل البدنية والنفسية، حيث يرتبط المستوى البدني بالوظائف والصحة الجسمية الجيدة، بالإضافة إلى التحرر من التعب والمرض، بينما يعكس المستوى النفسي خبرات الإرادة والتأثير وتكامل الذات على المستويين الشخصي والاجتماعي، وتؤدي التوترات النفسية والصراعات والضغوطات إلى ضعف الحيوية.

ويبين Gailliot et al. (2007, 325) أن الطاقة التي يستخدمها الأفراد لقمع الأفكار، وضبط الذات أو التنظيم الذاتي، وتنظيم الانفعالات، والتحكم في الانتباه والأفكار والدوافع والسلوكيات، تعتمد ولو جزئيًا على توفر مستويات كافية من الجلوكوز في الدم.

ويوضح سليم (2016، 186، 189) أن الحيوية الذاتية تتضمن بعدًا بدينًا واضحًا في تعريفها وبنيتها العامة، فكلما تمتع الفرد بمستوى عام من الصحة الجسمية حتى وإن كان مصابًا بأمراض أو إعاقات معينة؛ كان أكثر حيوية وهمة ونشاطًا، فالمحدد العام لها شعوره بحسن الحال من الناحية الصحية، وعدم معاناته من الإصابات والأمراض المعيقة للنشاط، وهي دالة في جزء منها لأسلوب الحياة اليومية للفرد من حيث نظام تغذيته ونومه ورعايته الصحية وظروف سكنه وطبيعة البيئة التي يعيش فيها.

ويرى Kurtus (2022) أن الحيوية البدنية تشير إلى امتلاك الفرد للطاقة التي تمكنه من أداء الأشياء بهمة، وتكسبه القوة والقدرة على تحمل الضغوط في جميع الأنشطة والمهام اليومية، وتدل على أن أجزاء الجسم تم إمدادها بالعناصر الغذائية والأكسجين بشكل فعال، مما يدعم من نظام القلب والأوعية الدموية، ويساعد على التحكم في العضلات، وتتطلب صحة جيدة وخلو الفرد نسبيًا من الأمراض أو الإصابات، ويمكن أن يتمتع المريض أو المعاق بقدر كبير من الحيوية البدنية.

وفي ضوء ما سبق يُعرف الباحث الحيوية البدنية بأنها "تمتع الفرد بالصحة الجسمية التي تمده بالطاقة اللازمة لإنجاز مهامه وأنشطته الحياتية بفاعلية، وتساعده على الانتباه لفترة زمنية أطول، وذلك من خلال ممارسته للعادات السلوكية الصحيحة كتجنب الجلوس لفترات طويلة أمام الشاشات، وممارسة الرياضة، وتناول الأطعمة والمشروبات الصحية، والنوم فترة كافية".

2- الحيوية العقلية Mental Vitality:

يتفق كل من المصري (2020، 247)، ومصطفي (2018، 44) أن الحيوية العقلية تعني امتلاك الفرد الطاقة العقلية واليقظة والدافعية العقلية التي تمكنه من التفكير المتزن الهادئ الواضح، وتحمل الضغوط، والتعامل مع المشكلات بفاعلية، واستخدام استراتيجيات تفكير جديدة.

ويبين Kurtus (2022) أن الحيوية العقلية تعني امتلاك الطاقة العقلية للتفكير بوضوح، فيكون الفرد في حالة عقلية جيدة، ولديه قوى عقلية كافية وقدرة على التفكير للتعامل مع المشكلات، وتتطلب حيوية بدنية، حيث إن التدفق الفعال للدم المحمل بالأكسجين والمواد الغذائية مهم لعمل الدماغ والعمليات العقلية، كما تتطلب صحة عقلية جيدة بحيث يعمل العقل بشكل صحيح وتكون تصوراته واضحة، وسيعمل استخدامه على تقويته وتحسين قدرته على التحمل، وضبط سرعة عملية تفكيره بشكل جيد، من خلال اكتساب القوة العقلية واستخدام الاستراتيجيات الجيدة.

وفي ضوء ما سبق يُعرف الباحث الحيوية العقلية بأنها "امتلاك الفرد للطاقة الذهنية الكافية التي تمكنه من تطوير إمكاناته وقدراته العقلية باستمرار، وإيجاد طرق ابتكارية لحل المشكلات، وفهم وتحليل الأفكار المعقدة والمسائل الصعبة، وتحديد الإخفاقات التي يتعرض لها والتغلب عليها، والمشاركة بشغف في أنشطة التحدي الفكري التي تستثير عقله".

3- الحيوية الانفعالية Emotional Vitality:

يوضح Kubzansky and Thurston (2007, 1393) أن الحيوية الانفعالية عبارة عن إحساس الفرد بالطاقة الإيجابية، والرفاهية الإيجابية التي تعبر عن اندماجه في الحياة واهتمامه بها، وقدرته على تنظيم انفعالاته وسلوكه بشكل فعال.

ويُعرف Tajer (2012, 325) الحيوية الانفعالية بأنها الارتباط النشط بالعالم، مع القدرة على التنظيم الانفعالي الفعال والإحساس العام بالرفاهية.

وترى المصري (2020، 248) أن الحيوية الانفعالية تتمثل في شعور الفرد بالهمة والنشاط والحماس والمثابرة والدافعية العالية للإنجاز، وقدرته على ضبط وتنظيم انفعالاته، والمواجهة الإيجابية للمشكلات، وتبنيه اتجاهات نفسية إيجابية نحو الحياة تجعله راضيًا سعيدًا مستمتعًا بها ومقبلًا عليها بغض النظر عن منغصاتها.

ويشير Kurtus (2022) إلى أن الحيوية الانفعالية تجعل الفرد مبتهجًا سعيدًا، ومتحمسًا للعمل، ويشعر بالسلام والمتعة، ولذلك تمكنه من التعامل مع مختلف المشكلات والضغوط الحياتية، ليكون قادرًا على الحفاظ على النظرة الإيجابية للحياة لفترات طويلة، وتتطلب تمتعه بصحة عقلية وانفعالية جيدة، بحيث يكون خاليًا نسبيًا من السموم العقلية أو الآراء والانتقادات التي يمكن أن تؤثر على طريقة تفكيره وثقته بنفسه ودافعيته وشجاعته وتقديره لذاته، وتجعله غاضبًا أو خائفًا أو حزينًا أو لديه انفعالات سلبية أخرى، ولذلك تكتسب الحيوية الانفعالية من تدعيم الانفعالات بالأفكار الإيجابية، ونظم تعزيز قوية تدعم الأنا وتنشطها بفاعلية من خلال التعليقات الإيجابية.

وفي ضوء ما سبق يعرف الباحث الحيوية الانفعالية بأنها "نظرة الفرد الإيجابية للحياة والتي تجعله سعيدًا متفائلًا مقبلًا عليها بهمة وحماس، مما يمكنه من التحكم وتنظيم انفعالاته والتعبير عنها بكفاءة بشكل لفظي وغير لفظي واستثمار ذلك في التعامل مع المشكلات والمواقف الحياتية التي تواجهه بفاعلية".

4- الحيوية الاجتماعية Social Vitality:

يرى Peterson and Seligman (2004, 273-274) أن الأفراد الذين يتمتعون بمستوى عالٍ من الحيوية، يتصفون بالنشاط، والطاقة والروح، والنشوة والفاعلية، ويشعرون دائمًا باليقظة والانتباه، ونادرًا ما يشعرون بالإرهاق، ويعبرون عن حيويتهم وروحهم المعنوية ليس فقط في الإنتاجية والنشاط الشخصي، بل يتعدى ذلك إلى تنشيط الآخرين الذين يتعاملون معهم.

ويوضح Ryan and Deci (2008, 703-704) أنه على الرغم من أهمية العوامل البدنية أو الفيزيائية، إلا أن الحيوية تتأثر أيضًا بشدة بالمتطلبات الاجتماعية والنفسية، فيمكن أن تؤثر الأحداث الاجتماعية حتى في الفرد الذي يتمتع بالصحة البدنية وتجعله يشعر بالإثارة والنشاط، أو التوتر، والحساسية، والاستنزاف.

ويشير سليم (2016، 191) إلى أن الحيوية الاجتماعية تعبر عن حالة اليقظة والانتباه والفهم والاستبصار العام التي يتصف بها بعض الأفراد أثناء التفاعل الاجتماعي، وتزيد من تأثيرهم في الآخرين، وترتقي من مكانتهم الاجتماعية داخل الجماعة.

وفي ضوء ما سبق يعرف الباحث الحيوية الاجتماعية بأنها "إحساس الفرد بالنشاط والهمة أثناء تفاعله مع الآخرين مما يزيد من قدرته على التعامل معهم بإيجابية، وتكوين صداقات معهم، والعمل معهم في مجموعات تعاونية، وإقناعهم بفكرة معينة أو التأثير فيهم، وارتقاء مكانته الاجتماعية".

5- الحيوية الروحية Spiritual Vitality:

يبين سليم (2016، 191) أن مؤشرات الحيوية الروحية تتمثل في الاندفاع النشط الإيجابي التلقائي من قبل الفرد لتأصيل القيم الروحية العليا كالحق والخير والجمال، مع الشعور بالطمأنينة والصفاء والسكينة العامة.

وتوضح أبو الليمون (2022، 6) الحيوية الروحية بأنها قدرة الفرد على التعلق بكل ما هو خير وجدير بالقيمة والتقدير في العالم والكون.

وفي ضوء ما سبق يعرف الباحث الحيوية الروحية بأنها "تمتع الفرد بالحماس والنشاط الذي يدفعه إلى إدراك هدفه ورسالته في الحياة، والتضحية من أجل تحقيقهما، ملتزمًا بقيم الحق والعدل وعمل الخير للآخرين وإيثارهم على ذاته، مما يؤدي إلى شعوره بالسكينة والطمأنينة والاستمتاع بالحياة".

رابعًا: الحيوية الذاتية وبعض المفاهيم المتقاربة:

على الرغم من ارتباط مفهوم الحيوية بالطاقة، إلا أن استخدام مفهوم الطاقة كمرادف للحيوية يمكن أن يكون مضللًا بعض الشيء، لأن الحيوية تستلزم فقط الطاقة التي تستخدم باعتبارها إيجابية ومتاحة للذات، فالفرد الذي يكون متوترًا أو غاضبًا يكون مفعمًا بالطاقة ولكنه ليس بالضرورة حيويًا، فبعض الصور التنشيطية تستنزف الفرد بدلًا من أن تجعله حيويًا، كالاستثارة والعصبية المرتبطة بالصراع داخل النفس أو بين الأشخاص (Peterson& Seligman, 2004, 274).

وتختلف الحيوية الذاتية عن النشاط أو الطاقة في حد ذاتها؛ لأن العديد من الصور التنشيطية كالغضب أو القلق أو الإثارة ليس لها علاقة بالحيوية الذاتية أو تكون مرتبطة بها ارتباطًا سلبيًا، فالحيوية الذاتية تمثل الطاقة التي يمكن للفرد استخدامها أو تنظيمها لأعمال هادفة (Ryan & Deci, 2008, 703 ؛Ryan & Frederick, 1997, 531).

وعلى الرغم من أن الحيوية تمثل انفعالات إيجابية نشطة، إلا أنها أكثر تحديدًا من السعادة ولها محددات وارتباطات متميزة، وبالتالي تختلف عن السعادة التي يمكن أن تتضمن حالات غير نشطة مثل: القناعة والسرور والرضا، كما أن الذين يتمتعون بالحيوية يتسمون بالحماس الذي يوجههم نحو أي أنشطة يختارون الاندماج فيها (Peterson& Seligman, 2004, 274).

وترتبط الحيوية الذاتية بمفهومي السعادة والرضا عن الحياة، ولكنها تختلف عنهما لأنهما يعتمدان على المثيرات الخارجية، بينما تعتمد الحيوية الذاتية على الدافعية الذاتية (Şener and Gündüzalp, 2020, 931-932).

وتعد الهمة Vigor مفهوم له معاني مشابهة للحيوية ومشتق منها، فتعرف الهمة في قاموس Webster بالقوة النشطة أو طاقة الجسم أو العقل، مما يدل أنها مثل الحيوية، تشير إلى الصحة البدنية والنفسية، وبالتالي يتشابه مفهوم الهمة مع الحيوية (Peterson& Seligman, 2004, 275).

ومن الصعب وضع حدود فاصلة بين مفهومي الحيوية والهمة فهما يشيران إلى تمتع الفرد بمستوى مرتفع من الطاقة والحماس والامتلاء بالحياة وغياب مؤشرات البلادة والإعياء والفتور، إلا أن مفهوم الهمة يتضمن ثلاثة مؤشرات مهمة في أدبيات المجال: الطاقة البدنية، والانطلاق النفسي، واليقظة العقلية (سليم، 2016، 185).

وتختلف الحيوية الذاتية عن حالات الهوس Mania ، لأن الحيوية الذاتية شعور بالبهجة والطاقة بدون أي إكراه، فهي مظهر من مظاهر الصحة والرفاهية العقلية، ولكن الهوس يتضمن الاضطراب والتفكك العقلي (Fini et al., 2010, 150-151).

ويشير الباحث إلى أن مفهوم الحيوية الذاتية يتضمن بعض العناصر الرئيسة التي تميزه عن غيره من المفاهيم مثل الطاقة، والسعادة، والهوس، ويتمثل في أنه (أ) يتأثر بمستويات الطاقة الجسدية أو الفسيولوجية المتاحة للفرد، ولكنه يشمل أيضًا الجوانب العقلية والانفعالية والاجتماعية والروحية التي تسهم في الشعور العام بالحيوية، كما أن هذه الطاقة توجه لقيام الفرد بسلوكيات هادفة ومنظمة، بينما يركز مفهوم الطاقة على الجانب المادي فقط، ويمكن أن تتواجد في بعض الحالات الانفعالية السلبية، (ب) يعتمد على الدافعية

الداخلية التي تجعل الفرد يشعر بالحيوية والطاقة في حياته اليومية، بينما يشتمل مفهوم السعادة على عوامل مثل: الرضا والفرح والوفاء والقناعة، والتي تتضمن حالات غير نشطة، وقد ينشأ من مثيرات خارجية، (ج) شعور إيجابي بالطاقة والإقبال على الحياة، بينما الهوس حالة نفسية مرضية مرتبطة بالاضطراب ثنائي القطب يتميز بمزاج انفعالي غير عادي، وزيادة الطاقة، والاندفاع والسلوك المتهور.

خامسًا: قياس الحيوية الذاتية:

قام الباحث بالاطلاع على بعض المقاييس التي استخدمت لقياس الحيوية الذاتية، ومن أشهر هذه المقاييس مقياس Ryan and Frederick (1997, 540)، حيث استخدم في دراسات وبحوث أجنبية كثيرة، مثل: Fini et al. (2010)، Reshvanloo et al. (2018)، كما تم ترجمة واستخدامه في العديد من الدراسات والبحوث العربية مثل: جاسم وسعيد (2019)، وسليم (2016)، وعبد الحميد (2022)، ومصطفى (2018)، ويتكون هذا المقياس من نسختين، حيث تنظر النسخة الأولى إلى الحيوية الذاتية باعتبارها فروقًا فردية أي سمة مستقرة، بينما تقيس النسخة الثانية الحيوية الذاتية كحالة، وبلغ عدد عبارات المقياس (7) عبارات، بواقع (6) عبارات إيجابية، وعبارة واحدة سلبية، ويجاب عنها وفق مقياس ليكرت السباعي.

وأشار Bostic et al. (2000, 322) إلى أن نسخة مقياس الحيوية الذاتية المكونة من (6) مفردات أفضل من النسخة المكونة من (7) مفردات حيث تم حذف العبارة الثانية السلبية من خلال استخدام التحليل العاملي التوكيدي.

ويرى Kawabata et al.(2017,1793-1794) أن مقياس الحيوية الذاتية لـ Ryan and Frederick 1997 تم استخدامه على نطاق واسع في الدراسات النفسية، ومع ذلك، كانت هناك اختلافات في نسخ المقياس التي تضمنت (7) أو (6) أو (5) مفردات، كما أن المفردة رقم (5) يبدوا أنها ليست مؤشرًا جيدًا على الحيوية من منظور صدق المحتوى، لأنها تدور أكثر حول التفاؤل، ولذلك هدف بحثه إلى تقييم صدق وثبات المقياس لليابانيين والسنغافوريين بدقة من خلال المقارنة بين النسخ الثلاث، حيث توصل إلى أن النسخة المكونة من (5) مفردات هي الأفضل من منظور المنهجية وصدق المحتوى.

كما قام الباحث بالاطلاع على مقياس الحيوية الذاتية الذي أعدته محمد وكطوف (2020، 297) حيث بلغ عدد عبارات المقياس (32) مفردة يجاب عنها وفق مقياس ليكرت الخماسي، ومقياس الحيوية الذاتية الذي صممته أبو الليمون (2022، 112-113) حيث تكون من (19) مفردة يجاب عنها وفق مقياس ليكرت الخماسي.

ويتضح للباحث من خلاله اطلاعه على المقاييس السابقة أنها عبارة عن مقاييس تقرير ذاتي، اعتمد بعضها على المكونات الخمسة للحيوية الذاتية، ويجاب عنها بتدريج يتراوح بين (5- 7) بدائل، وتتراوح عدد عباراتها ما بين (5-32) عبارة، وقام الباحث ببناء مقياس للحيوية الذاتية يجاب عنه وفق مقياس ليكرت الخماسي، وبلغ عدد عباراته (35) عبارة، بواقع (7) عبارات لكل مكون من المكونات الآتية: الحيوية البدنية، والحيوية العقلية، والحيوية الانفعالية، والحيوية الاجتماعية، والحيوية الروحية، ويتضمن عبارات إيجابية وسلبية.

سادسًا: العلاقة بين التعلم التوسعي والحيوية الذاتية:

من المرجح أن يكون تفاعل طلاب الجامعة مع البيئة الأكاديمية، أحد العوامل المنبئة بحيوية الطلاب، وذلك لأن بعض الباحثين مثل Deci and Ryan (2001) قد توصلوا إلى نتيجة فحواها أن البيئة المضيفة لها تأثير كبير على الرفاهية النفسية للمتعلمين، وأضافوا أنه يجب أن يكون الارتباط بالكلية وحبها وسيلة لتحقيق الحيوية الذاتية للطلاب، فأي نوع من عدم الرضا عن البيئة سيعرض صحتهم ورفاهيتهم العقلية للخطر، ونظرًا لأن أكثر سنوات العمر حساسية وشباب لدى الأفراد هو الوقت الذي يقضونه في هذه البيئات المضيفة، فإنه يجب أن تكون البيئة ممتعة بالنسبة لهم وأن توفر أرضية لتحقيق أفكارهم ورغباتهم، حتى يشعروا بالسعادة والبهجة (Fini et al., 2010, 155).

وينبغي على المسؤولين عن النظام التعليمي جعله أكثر ديناميكية، وتوفير بيئة تعليمية تؤدي إلى إيجاد الحيوية لدى المتعلمين (Habibi-Kaleybar & Gobadi, 2020, 134).

ويسهم تنوع الخبرات التعليمية في تحقيق أكبر قدر من الأهداف التربوية، ولذلك ينبغي على المؤسسات التعليمية إتاحة الفرصة لممارسة وتطبيق العديد من الأنشطة وفقا لميول وقدرات واستعدادات وحاجات ومشكلات واتجاهات المتعلمين والمجتمع، مما يكون له الأثر في رفع الحيوية الذاتية لديهم (عبد البر، 2020، 271).

ويركز مفهوم التعلم التوسعي على استكشاف المتعلمين لوجهات نظر متعددة وجديدة تتجاوز الطرق التقليدية لاكتساب المعرفة، وتتحدى معارفهم الحالية، وتطور وتعدل استراتيجيات التفكير الخاصة بهم، مما يمكنهم من إيجاد معارف واكتساب مهارات جديدة، وبالتالي يمكن أن يؤدي الاندماج في أنشطة التعلم التوسعي إلى شعورهم بالإنجاز والاتقان عندما يتغلبون على العقبات ويتجاوزون الصعوبات ويحققون أهدافهم التعليمية، مما قد يؤدي إلى زيادة الحيوية الذاتية لأنهم يشعرون بمزيد من النشاط والدافعية والحماس والإقبال على المشاركة في الأنشطة الأخرى.

ولم يتمكن الباحث في حدود اطلاعه من الحصول على دراسات تجريبية أو ارتباطية تناولت العلاقة بين نظرية التعلم التوسعي والحيوية الذاتية؛ ولذلك فإنه سوف يستعرض بعض الدراسات والبحوث التي تناولت العلاقة بين أحد مفاهيم أو استراتيجيات التعلم والحيوية الذاتية أو أحد مكوناتها كالحيوية الاجتماعية أو أحد أنواع الحيوية كالحيوية الأكاديمية.

وقام Senobar et al. (2018) ببحث هدف إلى تحديد دور استراتيجيات التعلم المعرفي وما وراء المعرفي والتفاؤل الأكاديمي والاندماج الأكاديمي في التنبؤ بالحيوية الأكاديمية، وبلغ عدد المشاركين في البحث (200) طالبًا بكلية التمريض جامعة آزاد الإسلامية، وتكونت أدوات البحث من مقاييس استراتيجيات التعلم المعرفي وما وراء المعرفي، والتفاؤل الأكاديمي، والاندماج الأكاديمي، والحيوية الأكاديمية، واستخدم البحث الأسلوبين الإحصائيين معامل ارتباط بيرسون وتحليل الانحدار المتعدد، وتوصلت نتائج البحث إلى وجود علاقة إيجابية ذات دلالة إحصائية بين استراتيجيات التعلم المعرفي وما وراء المعرفي والحيوية الأكاديمية، وأن استراتيجيات التعلم المعرفي وما وراء المعرفي والتفاؤل الأكاديمي والاندماج الأكاديمي تتنبأ بنسبة (40,7) % من التباين في الحيوية الأكاديمية.

وأجرى صالح (2020) بحثًا هدف إلى التعرف على أثر استراتيجيتي التعلم بالتعاقد والأفكار القافزة في التحصيل والحيوية الذاتية لدى طلاب الجامعة، وبلغ عدد المشاركين في البحث (120) طالبًا بكلية التربية جامعة ديالي، تم تقسيمهم إلى ثلاث مجموعات، المجموعة التجريبية الأولى عددها (40) طالبًا تتدرب باستراتيجية التعلم بالتعاقد، والمجموعة التجريبية الثانية عددها (40) طالبًا تتدرب باستراتيجية الأفكار القافزة، والمجموعة الضابطة عددها (40) طالبًا تتدرب بالطريقة الاعتيادية، وتكونت أدوات البحث من اختبار تحصيلي، ومقياس الحيوية الذاتية، واستخدم البحث الأسلوبين الإحصائيين اختبار تحليل التباين الأحادي ANOVA، واختبار Scheffe، وتوصلت نتائج البحث إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي درجات المجموعة التجريبية الأولى والمجموعة الضابطة لصالح المجموعة التجريبية الأولى، وعدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي درجات المجموعة التجريبية الثانية والمجموعة الضابطة.

وهدف بحث عبد البر (2020) إلى التحقق من نموذج بنائي مقترح لتفسير العلاقات السببية بين كل من الخبرات التعليمية والمرونة المعرفية والحيوية الذاتية، وبلغ عدد المشاركين في البحث (420) تلميذًا من تلاميذ المرحلة الإعدادية، بواقع (209) من الذكور، و(211) من الإناث، تراوحت أعمارهم بين (13-14) عامًا، وتكونت أدوات البحث من مقاييس الخبرات التعليمية، والمرونة المعرفية، والحيوية الذاتية، واستخدم البحث نمذجة المعادلة البنائية للتحقق من فروض البحث، وتوصلت نتائجه إلى وجود تأثيرات مباشرة دالة إحصائيًا للخبرات التعليمية في الحيوية الذاتية.

وأجرى Habibi-Kaleybar and Gobadi (2020) بحثًا هدف إلى فحص الدور الوسيط للدافعية الأكاديمية في العلاقة بين التعلم الموجة ذاتيًا والحيوية الأكاديمية، وبلغ عدد المشاركين في البحث (244) طالبًا بجامعة شهيد مدني بأذربيجان، بواقع (72) من الذكور، و(172) من الإناث، وتكونت أدوات البحث من مقاييس التعلم الموجة ذاتيًا، والدافعية الأكاديمية، والحيوية الأكاديمية، واستخدم البحث نموذج تحليل المسار للتحقق من فروض البحث، وتوصلت نتائجه إلى وجود تأثيرات غير مباشرة دالة إحصائيًا للتعلم الموجه ذاتيًا في الحيوية الأكاديمية.

وقام Bahlgerdi et al. (2021) ببحث هدف إلى دراسة تأثير التدخلات التربوية القائمة على نظرية السلوك المخطط واستراتيجيات التنظيم الذاتي في الحيوية الاجتماعية، وبلغ عدد المشاركات في البحث (66) موظفة بجامعة بيرجاند للعلوم الطبية بإيران، تم تقسيمهن إلى مجموعتين تجريبية عددها (31) موظفة وضابطة عددها (35) موظفة، وتكونت أدوات البحث من مقياسي أكسفورد للسعادة، ومقياس قائم على نظرية السلوك المخطط، واستخدم البحث الأساليب الإحصائية الآتية: اختبار "ت" لعينتين مستقلتين، واختبار تحليل التباين للقياسات المتكررة ، واختبار كا^2، واختبار Fisher's، واختبار Bonferroni، وتوصلت نتائج البحث إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين المجموعتين التجريبية والضابطة في الحيوية الاجتماعية لصالح المجموعة التجريبية.

وهدف بحث Farazandeh et al. (2022) إلى التحقق من فعالية استراتيجيات التعلم المعرفي وما وراء المعرفي في الحيوية الأكاديمية لطلاب ما قبل الجامعة الذين يدرسون في مدارس مختلفة في طهران وطلاب الجامعات الذين يدرسون في العلوم التطبيقية والتكنولوجيا بجامعة طهران، وبلغ عدد المشاركين في البحث (30) طالبًا، تم تقسيمهم إلى ثلاث مجموعات، وتكونت أدوات البحث من البرنامج التدريبي، ومقياس الحيوية الأكاديمية، واستخدم البحث الأسلوب الإحصائي تحليل التباين الثنائي ذو القياسات المتكررة، وتوصلت نتائج البحث إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات الحيوية الأكاديمية في الاختبار القبلي والبعدي والتتبعي لصالح البعدي والتتبعي.

ويلاحظ الباحث من الدراسات والبحوث السابقة أن بعضها هدف إلى التحقق من فعالية بعض استراتيجيات التعلم المعرفي وما وراء المعرفي أو التعلم بالتعاقد أو استراتيجيات التنظيم الذاتي للتعلم في الحيوية الذاتية أو الحيوية الاجتماعية أو الحيوية الأكاديمية، وبعضها هدف إلى معرفة تأثير الخبرات التعليمية أو التعلم الموجه ذاتيًا في الحيوية الذاتية أو الحيوية الأكاديمية، وأجريت معظمها على طلاب الجامعة، وتراوحت أعداد المشاركين فيها بين (30-420) مشاركًا، وتوصلت نتائجها إلى فاعلية استراتيجيات التعلم المعرفي وما وراء المعرفي أو التعلم بالتعاقد أو استراتيجيات التنظيم الذاتي للتعلم في تنمية أو تحسين الحيوية الذاتية أو الاجتماعية أو الأكاديمية، ووجود تأثيرات للخبرات التعليمية أو التعلم الموجه ذاتيًا في الحيوية الذاتية أو الحيوية الأكاديمية.

المحور الثالث: التحيزات المعرفية Cognitive biases:

أولًا: نشأة مفهوم التحيزات المعرفية:

قدم Amos Tversky و Daniel Kahneman مفهوم التحيزات المعرفية في أوائل السبعينات، لوصف أنماط الاستجابات المنهجية الخاطئة التي يقوم بها الأفراد عند إصدار الأحكام واتخاذ القرارات، واكتسب المفهوم منذ ذلك الوقت تأثيرًا كبيرًا في أدبيات العلوم النفسية والاجتماعية (Wilke & Mata ,2012, 531).

وأصبح مفهوم التحيزات المعرفية شائعًا بشكل متزايد في السنوات الأخيرة، وعلى الرغم من أنه تم فهم المفهوم في البداية من وجهة نظر احتمالية، فإنه اقترب شيئًا فشيئًا من مجال علم النفس عبر الدراسات والعديد من الأعمال البحثية التي أجراها عالم النفس المعرفي والرياضي Amos Tversky وعالم النفس والاقتصادي Daniel Kahneman، ووصفوها بأنها طرق غير منطقية يتم من خلالها اتخاذ القرارات، تؤدي إلى التوصل لاستنتاجات دون مستوى عالٍ من الجهد، واتخاذ قرارات متحيزة أو خاطئة (as cited in Castro et al., 2019, 226).

ثانيًا: مفهوم التحيزات المعرفية:

يشير Wilke and Mata (2012, 531) إلى التحيزات المعرفية بأنها أخطاء منهجية في الحكم واتخاذ القرارات المشتركة بين جميع الأفراد، والتي يمكن أن تكون بسبب القيود المعرفية، والعوامل الدافعية، والتكيف مع البيئات الطبيعية.

ويعبر Van der Gaag et al. (2013, 63) عن التحيزات المعرفية بأنها أخطاء في عملية المعالجة المعرفية للمعلومات تتضح في الانحراف الشديد في الحكم، مما يؤدي إلى حدوث التشوه الإدراكي أو التفسير غير المنطقي أو ما يُعرف باللاعقلانية.

ويبين الحموري (2017، 5) التحيزات المعرفية بأنها الأخطاء التي يقع فيها الفرد نتيجة الممارسات غير الصحيحة لعمليات الاستدلال العقلي.

وتصف علي وعبده (2019، 464) التحيزات المعرفية بالأداء العقلي الخاطئ في عملية التذكر أو التفكير أو التقويم ومعالجة المعلومات، وتحدث من خلال التوقعات السابقة والأفكار الراسخة التي يتمسك بها الفرد دون الاهتمام بأي معلومة جديدة أو مغايرة، مما يؤدي إلى تشويه للمدركات الحسية واتخاذ قرارات غير سليمة وتفسيرات غير منطقية.

وتوضح حسن والخولي (2020، 272) التحيزات المعرفية بأنها التصورات والتفكير اللامنطقي في معالجة المعلومات والذي يحدث بشكل تلقائي وغير واعي، حيث تغلب الذاتية على أفكار الفرد وقراراته، ويقوم بإرجاع فشله إلى مصادر خارجية.

وتشير Gomroki et al. (2021, 2) إلى أن التحيزات المعرفية تعد شكلًا من أشكال معالجة المعلومات حيث يعطي الأفراد مزيدًا من الاهتمام لمثيرات معينة ويتجاهلون مثيرات أخرى، بسبب افتقارهم إلى الفهم الصحيح للمفاهيم أو الأحداث أو المثيرات المحيطة التي لا يستطيعون فيها تحديد أهمية أو وزن كل عامل في عملية التحليل.

ويرى إسماعيل (2022، 55) أن التحيزات المعرفية عبارة عن أخطاء في عملية المعالجة والتفكير تتضح في عدم جمع المعلومات وتحليلها وتفسيرها بشكل دقيق، مما يؤدي إلى اتخاذ قرارات غير دقيقة وتفسيرات غير منطقية.

ويوضح Baysal and Ocak (2022, 206) أن التحيزات المعرفية عملية تفكير تمنع الأفراد من الاستدلال، وتوفر حكم لحظي، وتستنتج المواقف المختلفة دون تقييمها بعمق.

ويبين Blanco (2022, 1487) التحيزات المعرفية بأنها انحراف منهجي (أي غير عشوائي وبالتالي يمكن التنبؤ به) عن العقلانية في الحكم أو اتخاذ القرار.

ويصف Korteling et al. (2023, 2), Korteling and Toet (2021, 612) التحيزات المعرفية بأنها اتجاهات أو ميول أو نزعات أو تصرفات منظمة وعامة تؤدي إلى انحراف أو تشويه عملية معالجة المعلومات بطريقة تجعل نتائجها خاطئة أو غير دقيقة أو دون المستوى الأمثل، وهذه الانحرافات ليست عشوائية ولكنها محددة ومنظمة، كما أن العمليات الحدسية التي تسبق الأحكام والقرارات المتحيزة، تكون غالبًا ضمنية وغير واعية، وهي أساس السلوك الناتج.

ويتضح مما سبق أن تعريفات التحيزات المعرفية تركز على وصفها بأنها:

- قصور أو أخطاء منظمة وتلقائية وغير واعية في معالجة المعلومات.
- تحدث بسبب عدم تحليل المعلومات وتفسيرها بموضوعية، وممارسة عملية الاستدلال العقلي بشكل غير صحيح، والخبرات والتصورات الذهنية السابقة التي

يشكلها الفرد، والأفكار الثابتة التي يتمسك بها دون الاهتمام بالآراء والحجج المنطقية الأخرى.

- تؤدي إلى نتائج خاطئة أو غير دقيقة، وتقييم المواقف بشكل غير دقيق، والبعد عن العقلانية في اتخاذ القرارات.

ثالثًا: تفسير التحيزات المعرفية:

يرى Bazerman and Moore (2012, 31) أن العالم الحديث مكان كبير ومعقد وفوضوي، ويتزايد عدد الأفراد وكمية المعرفة ودرجة التعقيد بسرعة، وعلى الرغم من تعقد المؤسسات وسرعة التطور التكنولوجي، فإن قدرات العقل البشري لم تتغير بشكل كبير في السنوات الماضية، حيث يعتمد على إصدار أحكام قائمة على الخبرة أو على بعض الاستراتيجيات البسيطة أو الاستدلالات الحدسية Heuristics، لتقليل متطلبات معالجة المعلومات في عملية اتخاذ القرارات، فتقلل الاستدلالات الحدسية الجهد الذي يجب أن يبذله الأفراد في اتخاذ القرارات من خلال فحص ومعالجة معلومات قليلة، وتبسيط أوزان المعلومات المختلفة، والنظر في بدائل أقل.

ويصف Wilke and Mata (2012, 531) الاستدلالات الحدسية بأنها آليات الحكم أو اتخاذ القرارات أو الاختصارات المعرفية التي تعتمد على معلومات قليلة ومصادر معرفية بسيطة.

ويوضح Benson (2016, 2-7) أن التحيزات المعرفية تنشأ بسبب (أ) استخدام بعض الحيل البسيطة التي تساعد الفرد في انتقاء بعض المعلومات من الكم الهائل التي يتعرض لها الدماغ، (ب) تحديث النماذج العقلية وملء الفجوات وتكوين معنى للمواقف التي يواجهها الفرد بمجرد تدفق المعلومات، أو باستخدام تخيلاته أو المعرفة الموجودة مسبقًا، (ج) اتخاذ القرارات بسرعة في المواقف التي يواجهها الفرد، (د) تفضيل التعميمات على التفاصيل لأنها تشغل مساحة أقل في الذاكرة، حيث يتم اختيار بعض العناصر البارزة لحفظها وتجاهل الأخرى عند التعرض لتفاصيل كثيرة غير قابلة للاختزال.

ويرى Kahneman (2011, 22-23), Azzopardi (2021, 28) أن التحيزات المعرفية تنشأ بسبب التوتر بين نظامين مفاهيمين داخل عقول الأفراد: الأول يعمل بشكل تلقائي وسريع وحدسي، بجهد ضئيل أو بدون جهد أو بدون إحساس بالتحكم الإرادي، والثاني يعمل بشكل واعٍ وبطئ وتحليلي، ويخصص الانتباه إلى الأنشطة الذهنية المجهدة التي تتطلب ذلك، وعندما يهيمن النظام الأول على التفكير تظهر التحيزات المعرفية لأنه يمكن أن يؤدي إلى قرارات أسرع، ولكنها تكون عرضة للخطأ، بسبب تأثير التحيزات على طريقة إدراك ومعالجة الأفراد للمعلومات الجديدة، خاصةً إذا كانت المعلومات غير بديهية أو متناقضة أو تثير عدم اليقين، وعندما يسيطر النظام الثاني للتفكير، فإنه يميل إلى أن يكون أكثر موثوقية، ولكنه يتطلب المزيد من الجهد المعرفي، ويبطئ عملية اتخاذ القرار.

ويشير Korteling and Toet (2021, 612-613) إلى أن متخذي القرار يميلون إلى استخدام الاستدلال البسيط في المواقف المعقدة وغير المألوفة وغير المؤكدة والمقيدة بالوقت؛ لأنهم يعالجون كمية محدودة من المعلومات المتاحة، وقد يؤدي ذلك إلى نتائج مقبولة، ولكنه قد ينتج عنه أخطاء في اتخاذ القرارات عندما يختارون تلميحات بسيطة أو غير مناسبة،

ويتجاهلون المعلومات ذات الصلة أو يقيمونها بطريقة غير مناسبة، ونتج عن هذا إطار عمل المعالجة المزدوجة التي تفترض أنه يمكن للأفراد معالجة المعلومات بطريقتين: (أ) يحدث التفكير بسرعة وتلقائية وبلا وعي ويتطلب القليل من الجهد، ويقدم إجابات سريعة بديهية وواضحة للمشكلات عند ظهورها، ولا يتطلب موارد الذاكرة العاملة التنفيذية، ويعمل ضمنيًا، بالتوازي، وغالبًا ما يعبر مصطلح الاستدلالات الحدسية عن هذه الطريقة، (ب) يحدث التفكير بشكل أبطأ، وبوعي ويتطلب التركيز والانتباه، وجهدًا وقدرة على المعالجة، وبالتالي، لا يمكن إجراء عمليات متعددة منه في نفس الوقت، ويعتمد على العمليات التسلسلية التي تستهلك الوقت والموارد للبيانات المتاحة المقيدة بالسعة المحددة للذاكرة العاملة الرئيسة، وغالبًا ما يعبر مصطلح المدارسة أو التحليل عن هذه الطريقة، وتحدث التحيزات عندما تفشل المعالجة التحليلية في المشاركة بنجاح أو تجاوز الاستجابة الحدسية المتحيزة.

ويوضح Baysal and Ocak (2022, 206) أن الأساليب الحدسية قواعد قياسية توجه أفكار الأفراد بشكل غير مباشر، وآليات يتعاملون من خلالها مع البيئة المعقدة المحيطة بقراراتهم، وبالرغم من أنها تبدو مفيدة، فإنها يمكن أن تؤدي إلى أخطاء كبيرة، لأنها تمنع الأفراد من الاستدلال وتقييم المواقف المختلفة بدقة، فلا يتصرفون دائمًا بعقلانية، ويميلون أحيانًا إلى الحكم مسبقًا على المواقف المختلفة بناءً على المعتقدات والأعراف الثقافية، ويعتمدون على الاختصارات المعرفية (قواعد الممارسة) المعروفة باسم الاستدلالات الحدسية عند تقديم معلومات كثيرة لهم، أو رغبتهم في اتخاذ قرار سريع.

ويتفق كل من Cherry (2022)، Blanco (2022, 1488-1489) على أن التحيزات المعرفية يمكن أن ترجع إلى: (أ) المعالجة المحدودة للعقل البشري: لأن ذاكرة الفرد لا تمتلك سعة غير محدودة، ولا يمكنه أن يأخذ قدرًا كبيرًا من المعلومات في الاعتبار عند التوصل إلى استنتاجات أو اتخاذ قرارات، حتى لو كانت كل المعلومات ذات صلة بالمشكلة، فهو مجبر على التركيز على مجموعة فرعية من المعلومات المتاحة، والتي لا يمكنه معالجتها بالتفصيل أيضًا، (ب) تأثير الانفعالات والدافعية: تؤدي الانفعالات دورًا جوهريًا في اتخاذ القرار، وبدون التقييمات العاطفية، لن تصل القرارات أبدًا إلى المستوى الأمثل، كما أن استنتاجات الأفراد يمكن أن تكون متحيزة بسبب معتقداتهم واتجاهاتهم السابقة، (ج) التأثير الاجتماعي أو الضغوط الاجتماعية: بسبب تفضيل الأفراد للتوافق مع أقرانهم، أو استخدامهم آرائهم كمصدر للمعلومات لتشكيل أحكامهم، (د) الاستدلالات الحدسية والاختصارات العقلية: لأن اتخاذ القرارات العقلانية ليست دائمًا ممكنة، أو حتى مرغوبًا فيه، لأنه يستغرق جهدًا ووقتًا طويلًا لجمع كل الأدلة وتقييمها، ويحتاج إلى استثمار الكثير من المصادر المعرفية.

ويتضح مما سبق أن التحيزات المعرفية لها أسباب مختلفة، ويمكن أن تنشأ من مجموعة من العوامل العقلية كالاستدلالات الحدسية، ومعالجة المعلومات بسرعة وتلقائية وبدون وعي، والانتباه الانتقائي إلى معلومات قليلة دون أخذ المعلومات والبدائل الأخرى في الاعتبار، والتبسيط والاختصار لفهم الكم الهائل من المعلومات التي يواجهها الفرد مع تجاهل المعلومات المهمة الأخرى، والاعتماد المطلق على المعارف السابقة عند إصدار الأحكام، والعوامل الوجدانية كالانفعالات والدوافع، والعوامل الاجتماعية والثقافية كالأعراف والتقاليد المجتمعية.

رابعًا: أنواع ومكونات التحيزات المعرفية:

من خلال اطلاع الباحث على بعض البحوث مثل: (Azzopardi (2021, 28-29)، Benson (2016, 8-11)، Korteling et al. (2023, 2) ، Wilke and Mata (2012, 532) لاحظ وجود أنواع متعددة من التحيزات المعرفية يمكن عرض بعضها على النحو الآتي:

- تحيز التأكيد Confirmation bias: البحث بشكل انتقائي عن المعلومات أو تفسيرها بطريقة تؤكد المفاهيم المسبقة أو الفرضيات.
- مغالطة التزامن Conjunction fallacy: افتراض أن احتمالية حدوث شروطًا معينة يكون أكثر من حدوث شرط واحد عام.
- خطأ العزو الأساسي Fundamental attribution error: المبالغة في التأكيد على العوامل الشخصية والتقليل من أهمية العوامل الظرفية عند تفسير سلوك الآخرين.
- مغالطة المقامر Gambler's fallacy: الاعتقاد بأن الأحداث المستقبلية تتغير بفعل أحداث سابقة في حين أنها لا ترتبط بما قد يحدث في المستقبل.
- تأثير الهالة Halo effect: تأثير سمة ما من سمات الفرد الإيجابية أو السلبية على تصورات الآخرين في السمات الأخرى.
- مغالطة اليد الساخنة Hot-hand fallacy: توقع توالي تكرار النتائج والأخطاء التي تكون احتمالاتها في الواقع مستقلة.
- الارتباط الوهمي Illusory correlation: الاعتقاد بوجود علاقة بين الأشياء حتى وإن لم تتواجد تلك العلاقات.
- التحيز إلى المجموعة In-group bias: إعطاء معاملة تفضيلية للآخرين الذين ينتمون إلى نفس المجموعة.
- تأثير التعرض Exposure effect: تفضيل الأشياء لمجرد الدراية بها أو تكوين انطباعات أكثر إيجابية عن الموقف عند قضاء وقتًا أطول في معالجة المعلومات المتعلقة بهذا الموقف.
- تحيز الإدراك المتأخر Hindsight bias: المبالغة في الاعتقاد بالقدرة على التوقع الصحيح لنتيجة حدث ما وقع في السابق.
- الرؤية النفقية Tunnel vision: التركيز المفرط على هدف ما وتجاهل كل الأشياء الأخرى التي تحدث بسبب الضغوط التي يتعرض لها الفرد.
- مأساة العموم Tragedy of the commons: السعي وراء المصلحة الذاتية على حساب المجتمع.
- تأثير الهبة Endowment effect: المبالغة في قيمة العناصر التي يمتلكها الفرد.

- مغالطة التكلفة الغارقة Sunk-cost fallacy: الرغبة القوية في الاستمرار في مسارات العمل مع وجود نتائج سلبية.
- تأثيرات العربة Bandwagon effect: تبني وجهة نظر ما بسبب تمسك الآخرين بها.
- تأثيرات التعزيز Reinforcement effect: تحدث عندما تعرض المثيرات بصورة متكررة، فيطور الفرد موقفًا أكثر إيجابية تجاهها.
- تأثيرات الغموض Ambiguity effects: تجنب البدائل التي يوجد فيها قدر كبير من عدم اليقين في النتيجة، حتى لو كانت مناسبة.
- تأثيرات الأقل هو الأكثر Less is more effects: عدم قدرة الفرد على اتخاذ القرار أو رضاه عنه عندما تقدم له العديد من البدائل، ويجد صعوبة في إجراء المقارنات بينها.
- تأثيرات الخداع Decoy effects: تحدث عند الاختيار بين بعض العناصر أحدها مناسبة والأخرى غير مناسبة، ثم يتم إدخال عنصر آخر غير مناسب يشبه العنصر الآخر غير المناسب مما يؤدي إلى خداع الباحثين لاختيار العنصر غير المناسب.
- تأثير Dunning-Kruger: مبالغة الأفراد الأقل كفاءة بشكل عام في تقدير قدراتهم في أداء مهمة ما.
- تأثير التلاشي Fading effect: تأثر تعرض الفرد لمثير ما لا شعوريًا على استجابته للمثيرات اللاحقة.
- تأثيرات الترتيب Order effects: تأثير نظام تقديم المعلومات على القرار النهائي.

ويقسم Benson (2016, 8-11) التحيزات المعرفية إلى أربع فئات، حيث تتناول الفئة الأولى الحيل المعرفية البسيطة التي تستخدم لتصفية المعلومات التي يواجهها الأفراد في البيئات المعقدة، ومنها التركيز على العناصر غير المألوفة، والتفاصيل التي تؤكد معتقداتهم السابقة، وتتعلق الفئة الثانية بالأوهام وتخيل تفاصيل قائمة على افتراضات معينة لبناء معاني وقصصًا ليست موجودة بالفعل، وتركز الفئة الثالثة على القرارات وردود الأفعال السريعة التي تكون خاطئة وغير عادلة، وتخدم المصالح الشخصية، وتؤدي إلى نتائج عكسية، وتتعلق الفئة الرابعة بالذاكرة التي تعزز الأخطاء، وتجعل عمليات التفكير أكثر تحيزًا.

ويتفق Azzopardi (2021, 28-29) مع تصنيف Benson للتحيزات المعرفية ويشير إلى أن الفئة الأولى تعبر عن أن العبء الزائد للمعلومات المتاحة قد يؤدي إلى: (أ) ملاحظة الأشياء الموجودة بالفعل في الذاكرة أو التي تتكرر كثيرًا مثل: تحيز التوفر، (ب) ملاحظة توقيت تغير شيء ما أو كيفية تقديمه مثل: تحيز تأثير الإطار، (ج) الانجذاب إلى التفاصيل التي تدعم المعتقدات الحالية مثل: تحيز التثبيت وتحيز التأكيد، (د) ملاحظة الأشياء البارزة،(هـ) ملاحظة عيوب الآخرين أكثر من عيوب الفرد ذاته، بينما تعبر الفئة الثانية عن الافتقار إلى المعنى المرتبط بالمعلومات الذي يؤدي إلى: (أ) التعميم بناءً على التواريخ السابقة مثل: تحيز السلطة/ الثقة، وتحيز تأثيرات العربة، (ب) عزو السمات الإيجابية إلى الأشياء المألوفة مثل: تحيز تأثيرات التعزيز،

(ج) تبسيط الاحتمالات والأرقام بحيث يسهل معالجتها، (د) افتراض معرفة ما يفكر فيه الآخرون مثل: لعنة المعرفة، (هـ) إسقاط العقلية الحالية على الماضي والمستقبل مثل: تحيز الإسقاط.

ويبين Azzopardi (2021, 29) أن الفئة الثالثة تتعلق باتخاذ القرارات بسرعة كبيرة مما يؤدي إلى التحيز في اتخاذ القرار الذي يتضمن: (أ) تفضيل الخيارات البسيطة عن الخيارات المعقدة والغامضة مثل: تأثيرات الغموض، وتأثيرات الأقل هو الأكثر، (ب) تجنب الأخطاء من خلال المحافظة على الاستقلالية وحالة المجموعة وتجنب القرارات التي لا رجعة فيها مثل: تأثيرات الخداع وتحيز الوضع الراهن، (ج) إنجاز الأشياء من خلال التركيز على إكمال المهام واستثمار الوقت والجهد مثل: مغالطة التكلفة الغارقة، (د) الاستمرار في التركيز من خلال تفضيل الأشياء الفورية والمتوفرة والمتاحة مثل تحيز الجدة والحداثة، (هـ) ثقة الفرد في تصرفاته والشعور بأنها مهمة مثل تحيز الثقة المفرطة، وتأثير Dunning-Kruge، بينما تركز الفئة الرابعة على أن الحاجة إلى انتقاء المعلومات قد تؤدي إلى: (أ) تجاهل تفاصيل العموميات مثل: تحيز تأثير التلاشي وتحيز السلبية، (ب) تقليل الأحداث والقوائم إلى عناصرها الرئيسة مثل: تأثيرات الترتيب، وتأثير المعلومات المضللة، (ج) تخزين الذكريات بناءً على كيفية تجربتها، (د) تحرير وتعزيز الذكريات بعد وقوعها.

ويرى Korteling and Toet (2021, 612) أن العديد من التحيزات تشبه بعضها البعض، ويوجد درجة عالية من التداخل بينها، وغالبًا ما تكون إحدى التحيزات مثالًا محددًا لتحيز آخر أكثر عمومية، فتحيزات الحكم المسبق، والمحافظة، والألفة، والتأكيد، والوضع الراهن، وتبرير النظام، والتحيز الطبيعي، والتأثير الافتراضي، تشترك في تفضيل المعلومات التي تتوافق أو تؤكد الحالة الحالية، ولذلك فإن الافتقار إلى تكوين نظرية حول أصل العديد من التحيزات يتطلب إطارًا موحدًا يتم فيه تصنيف التحيزات بناءً على أوجه التشابه بينها والأسباب الكامنة وراءها، لكي تكون التحيزات أكثر وضوحًا ويسهل التعامل معها.

ويوضح Van der Gaag et al. (2013, 67) أن التحيزات المعرفية تتكون من سبعة مكونات تندرج ضمن ثلاثة مجالات حيث يشير المجال الأول إلى التحيزات المعرفية ويتكون من القفز إلى الاستنتاجات، وجمود المعتقدات، والانتباه إلى المهددات، والعزو الخارجي، ويعبر المجال الثاني عن المحددات المعرفية ويشمل المشكلات المعرفية الاجتماعية، والمشكلات المعرفية الذاتية، ويصف المجال الثالث السلوك ويتضمن المبالغة في السلوكيات الآمنة.

واعتمدت العديد من البحوث العربية على مكونات التحيزات المعرفية السابقة التي اقترحها Van der Gaag et al. (2013, 67)، ومن هذه البحوث الحموري (2017، 6) وإسماعيل (2022، 60)، محمود وآخرون (2023، 1369).

ويبين الحموري (2017، 6) هذه المكونات كما يأتي: (أ) القفز إلى الاستنتاجات: التحيز في جمع المعلومات والتوصل إلى استنتاجات حولها، (ب) جمود المعتقدات: عدم مرونة التفكير والتشكيك في المعلومات المختلفة ومصادرها، (ج) الانتباه إلى المهددات: توجيه الانتباه نحو بعض أنواع المعلومات والفرضيات، والتقليل من أهمية معلومات وفرضيات أخرى أو تجاهلها (د) العزو الخارجي: عزو الأفكار والحالات الانفعالية إلى مصادر خارجية، (هـ) المشكلات المعرفية الاجتماعية: فقدان القدرة على فهم دوافع الآخرين وأفكارهم ومشاعرهم، (و) المشكلات المعرفية

الذاتية: فقدان القدرة على التركيز أثناء تنفيذ المهمات المختلفة، (ز) المبالغة في السلوكيات الآمنة: ممارسة سلوكيات تجنبية بهدف الابتعاد عن الأخطار المحتملة.

وترى علي وعبده (2019، 488-489) أن التحيزات المعرفية تتكون من أربعة مكونات (أ) الأحكام اللاعقلانية: الأفكار السلبية التي تخلو من المنطق السليم وتتعارض مع ما هو مألوف وسائد في المجتمع، ويتبناها الفرد كأهداف غير واقعية ويحكم من خلالها على الأحداث، (ب) التوقعات الذاتية: الآراء والمعتقدات الشخصية المعرفية المغلقة غير القابلة للتغيير، حيث يفسر الفرد الأحداث والمواقف على هواه لكي تصب في مصلحته الشخصية ومنفعته الذاتية، (ج) تشويه الإدراك الحسي: الاستجابة المشوهة للإدراكات السمعية والبصرية والحسية، التي تؤدي إلى تفسير المواقف بصورة سلبية وخاطئة وإصدار الأحكام بطريقة تعتمد على الظن والاحتمالية، (د) العجز النفسي: افتقاد الفرد للدعم النفسي وعجزه عن وضع الأهداف واتخاذ القرارات وعدم سيطرته على الأحداث التي تقوده للاستسلام.

وتشير حسن والخولي (2020، 273) إلى أن التحيزات المعرفية تتكون من (أ) الجمود الفكري: نقص المرونة في التفكير وتقييم معالجة المعلومات بطريقة خاطئة مما يؤدي إلى اتخاذ قرارات بعيدة عن الموضوعية والعقلانية، وميل الفرد إلى الأفكار التي تتفق مع آرائه الشخصية، (ب) التوجهات الشخصية: إضفاء الذاتية على أفكار الفرد وقراراته، وإدراك المثيرات وفقا لاعتقاداته، والميل لما يشبع احتياجاته ويوافق رغباته، (ج) العزو الخارجي: إرجاع الفرد أفكاره ومشاعره وفشله إلى مصادر وعوامل خارجية.

ويبين سليمان (2020، 2421-2422) أن التحيزات المعرفية تتكون من (أ) التحيز الانتباهي: الانتباه والادراك والتشفير الانتقائي للمعلومات المرتبطة بالتهديد الذي يدركه الفرد، (ب) التحيز المرتبط بالذاكرة: تحيز في تذكر أحداث ومعلومات معينة دون غيرها، (ج) التحيزات المرتبطة بإصدار الأحكام: اصدار أحكام لا تستند إلى معايير منطقية سواء أكانت أحكامًا إيجابية أو سلبية، (د) التحيزات المرتبطة بالتفسير: تفسير المعلومات الحالية دون وعي وفقًا لمخططات معرفية مشوهة مدمجة في النظام المعرفي.

وفي ضوء ما سبق لاحظ الباحث أن العديد من التحيزات المعرفية تشترك في العمليات الأساسية التي تكمن ورائها، ويكون لها نتائج أو تأثيرات مترابطة على عمليات التفكير واتخاذ القرار، ولذلك قام باستخلاص مكوناتها مع مراعاة التنوع وعدم التداخل بينها لتوفير فهم شامل لها، وملاءمتها لطبيعة العينة والمجال التعليمي، وتأثيرها الكبير على السلوك والإدراك واتخاذ القرارات، وإمكانية ملاحظتها في مواقف الحياة بصورة متكررة، وتتمثل هذه المكونات في (أ) الاندفاعية Impulsivity: اتخاذ الفرد للقرارات وتوصله إلى الاستنتاجات بسرعة مبالغ فيها دون مراعاة الدقة في جمع المعلومات، ودون وجود قدر كاف من التروي يمكنه من تقييم كافة الحقائق المتعلقة بهذه القرارات، وإيجاد الأدلة والحجج التي تدعمها، (ب) الجمود المعرفي Cognitive inflexibility: تمسك الفرد بآرائه وأفكاره لدرجة رفضه الاطلاع والبحث ومناقشة الآراء والأدلة والحجج الأخرى المخالفة لوجهات نظره، واعتبار أن جميع آرائه صحيحة لا تحتاج إلى فحص أو تحليل وما عداها يعد خاطئًا، بالإضافة إلى عدم تقبله لتغيير وجهته الذهنية وإيجاد تفسيرات متعددة للأحداث التي يمر بها، (ج) الانتباه للمهددات Attention for

threats: اهتمام الفرد وتركيزه على الأحداث السلبية أو المؤلمة أو الأخطار التي يتعرض لها في حياته، وإسهابه في التحدث عنها، وانجذابه إليها بدرجة كبيرة، وقضاءه وقتًا طويلًا في التفكير فيها، (د) العزو الخارجي External attribution: إرجاع الفرد نتائج سلوكياته أو سلوكيات الآخرين وحالته الانفعالية إلى عوامل خارجية كالحظ والصدفة، وأفراد المجتمع بدلًا من إرجاعها إلى ذاته وقدارته وبذله للجهد اللازم، (هـ) الأحكام اللاعقلانية Irrational judgments: تفسير الفرد للأحداث والحكم عليها بناءً على مجموعة من المشاعر أو الأفكار والمعتقدات الخاطئة وغير المنطقية التي تشوه الواقع وتعوقه عن تحقيق أهدافه، (و) التوجهات الذاتية-Self Orientations: إدراك الفرد للأحداث والمواقف بما يوافق رغباته، ويشبع احتياجاته، ويحقق مصلحته الشخصية، ومنفعته الذاتية، بأية وسيلة من الوسائل المتاحة دون مراعاة مصلحة واحتياجات ودوافع الآخرين.

خامسًا: قياس التحيزات المعرفية:

قام الباحث بالاطلاع على بعض المقاييس التي استخدمت في قياس التحيزات المعرفية مثل: مقياس داكوبز DACOBS أو تقييم دافوس لمقياس التحيزات المعرفية، والذي أعده Van der Gaag et al. (2013, 68-69)، حيث تكون هذا المقياس من سبعة مكونات هي: القفز إلى الاستنتاجات، وجمود المعتقدات، الانتباه إلى المهددات، والعزو الخارجي، والمشكلات المعرفية الاجتماعية، والمشكلات المعرفية الذاتية، والمبالغة في السلوكيات الآمنة، وبلغ عدد عبارات المقياس (42) عبارة بواقع (6) عبارات لكل مكون، يجاب عنها وفق مقياس ليكرت السباعي، ومقياس التحيزات المعرفية الذي أعده عبد المطلب وأحمد (2019، 187-189) حيث بلغ عدد عباراته (28) عبارة، يجاب عنها وفق مقياس ليكرت الثلاثي، ومقياس Baysal and Ocak (2022, 225) الذي تكون من (25) عبارة تقيس التحيز المعرفي في سياق مهارات التفكير التحليلي، يجاب عنها وفق مقياس ليكرت الخماسي.

ويتضح للباحث من خلاله اطلاعه على المقاييس السابقة أنها عبارة عن مقاييس تقرير ذاتي، اعتمدت على بعض مكونات التحيزات المعرفية، ويجاب عنها بتدريج يتراوح بين (3-7) بدائل، وتتراوح عدد عباراتها ما بين (25-42) عبارة، وتتضمن عبارات موجبة فقط، وقام الباحث ببناء مقياس للتحيزات المعرفية يجاب عنه وفق مقياس ليكرت الخماسي، وبلغ عدد عباراته (42) عبارة، بواقع (7) عبارات لكل مكون من المكونات الآتية: الاندفاعية، والجمود المعرفي، والانتباه للمهددات، والعزو الخارجي، والأحكام اللاعقلانية، والتوجهات الذاتية، ويتضمن عبارات إيجابية وسلبية.

سادسًا: العلاقة بين التعلم التوسعي والتحيزات المعرفية:

تنظر الاتجاهات التربوية المعاصرة إلى الطالب باعتباره محورًا لعملية التعلم؛ إذ أنه هدف تلك العملية، والقائم بها، ومن ثم أصبح بما يمتلكه من قدرات ومهارات عاملًا مهمًا يتوقف عليه نجاح العملية التعليمية بكاملها، ولذلك ينبغي تنميته ورفع كفاءته، وتعليمه استراتيجيات تساعده على تنمية قدراته وتنظيمها وإحداث تكامل بينها؛ لتحقيق أقصى استفادة ممكنة منها، والوصول إلى النجاح المطلوب، ومن العوامل المعرفية المهمة المسهمة في تحقيق النجاح المرونة المعرفية (عكس مكون الجمود المعرفي في التحيزات المعرفية) (فؤاد، 2016، 75).

وأصبحت عملية التعلم تهدف إلى تهيئة المواقف التعليمية، وعرض مجموعة من المشكلات على المتعلم تتحدى قدراته المعرفية، وتثير تفكيره لإيجاد الحلول لها، مما يعمل على تنمية أساليب التفكير المختلفة ومنها المرونة المعرفية (العرسان، 2017، 161).

ويساعد التعلم الخبراتي الفرد على تقويم أفعاله وتصرفاته بطريقة موضوعية غير متحيزة وتحمل مسؤولية تصرفاته وأخطائه، مما يقلل من إلقاءه اللوم والمسؤولية على الآخرين أو الأحداث الخارجية لعدم النجاح وما حدث له من عواقب سلبية، كما أنه يعتمد على الملاحظة التأملية للتوصل إلى القواعد والمبادئ التي تمكن الفرد من إصدار أحكام منطقية، وبالتالي يقلل من القفز إلى النتائج والوصول إلى استنتاجات عشوائية دون أخذ الوقت الكافي، والتصفية العقلية التي تركز على الجانب السلبي فقط (أبو طالب، 2020، 164-165).

ويشير الباحث إلى أن التعلم الخبراتي يتوافق مع التعلم التوسعي في اعتمادهما على الخبرات الحسية والتأمل والممارسة الفعلية، كما تتوافق مكونات إلقاء اللوم والقفز إلى النتائج والتصفية العقلية للتشوهات المعرفية مع مكونات العزو الخارجي والاندفاعية والانتباه للمهددات على التوالي للتحيزات المعرفية.

ويتطلب التعلم التوسعي التساؤل حول بعض المواقف الإشكالية وتحليل أسبابها النظامية والتاريخية، واستكشاف التناقضات الداخلية، مما يستدعي ايجاد نموذج جديد أو التوصل إلى حلول جديدة المشكلة من خلال إيجاد تفسيرات جديدة، وتنبي طرقا جديدة للتفكير، والتأمل في الحلول المقترحة (Lautenbach, 2010, 707).

ويرى الباحث أن المرور بخطوات التعلم التوسعي السابقة تجعل الفرد يتوصل إلى استنتاجات صحيحة، ويتخذ قراراته بمنطقية دون وجود أي تحيزات أو توجهات ذاتية في أحكامه تتنافى مع العقلانية والموضوعية، لأنه يوجهه إلى تحديد المشكلات وتحليلها من خلال جمع وتفسير المعلومات المختلفة دون البحث عن المعلومات التي تؤكد معتقداته أو فرضياته الموجودة مسبقًا مع تجاهل واستبعاد الأدلة والحجج الأخرى، ويحثه على تصور وتخيل رؤى جديدة والبحث عن حلول مبتكرة دون الاعتماد بشكل كبير على الانطباعات الأولية والمعلومات المتوفرة فقط عند اتخاذ القرارات والمبالغة في الحفاظ على الوضع الحالي وعدم تقبل التغيير، كما يساعده على التعلم من الأخطاء وتنقيح الرؤى المختلفة والتغلب على أوجه القصور دون الميل إلى الثقة الزائدة في قدراته وأحكامه والمبالغة في توقع النتائج.

ولم يتمكن الباحث في حدود اطلاعه من الحصول على دراسات تجريبية أو ارتباطية تناولت العلاقة بين التعلم التوسعي والتحيزات المعرفية؛ ولذلك فإنه سوف يستعرض بعض الدراسات والبحوث التي تناولت العلاقة بين نظرية النشاط التاريخية الثقافية (حيث اعتمدت عليها نظرية التعلم التوسعي في نشأتها ومبادئها) أو أحد مفاهيم أو نظريات أو استراتيجيات التعلم المعاصرة وبين التحيزات المعرفية أو أحد مكوناتها كالأفكار اللاعقلانية أو مهارات التفكير بصفة عامة (باعتبار أن التحيزات المعرفية عبارة عن أخطاء في التفكير وقصور في معالجة المعلومات).

وهدف بحث Yucel et al. (2016) إلى معرفة تأثير التعلم عبر الويب القائم على حل المشكلات في المرونة المعرفية ومهارات التنظيم الذاتي وتحصيل الطلاب، وبلغ عدد المشاركين

في البحث (75) طالبًا جامعيًا بكلية الهندسة جامعة Bahçeşehir بإسطنبول، بواقع (49) من الذكور و(26) من الإناث، وتمثلت أدوات البحث في: اختبار المرونة المعرفية، ومقياس مهارات التنظيم الذاتي، واختبار تحصيلي لمقرر لغة البرمجة، واستخدم البحث الأساليب الإحصائية الآتية: اختبار "ت" لعينتين مستقلتين، واختبار تحليل التباين الأحادي ANOVA، ومعامل ارتباط بيرسون، وتوصلت نتائج البحث إلى وجود علاقة ارتباطية موجبة بين مهارات التعلم القائم على حل المشكلات والمرونة المعرفية.

وأجرت أبو المكارم (2019) دراسة هدفت إلى التعرف على فاعلية منهج مقترح لعلم الأحياء في ضوء نظرية النشاط الثقافية التاريخية في تحقيق الفهم العميق وتنمية مهارات التفكير العليا والقيم، وبلغ عدد المشاركين في الدراسة (30) طالبًا من طلاب المرحلة الثانوية، وتمثلت أدوات الدراسة في: اختبار الفهم العميق، ومقياس مهارات التفكير العليا، ومقياس القيم، واستخدمت الدراسة الأسلوب الإحصائي اختبار "ت" لعينتين مستقلتين، وتوصلت نتائج الدراسة إلى وجود فروق دالة إحصائيًا بين متوسطي درجات طلاب المجموعة التجريبية في القياسين القبلي والبعدي لاختبار مهارات التفكير العليا لصالح القياس البعدي.

وقام أبو طالب (2020) بدراسة هدفت إلى التحقق التجريبي من أثر برنامج تدريبي قائم على نظرية التعلم الخبراتي في التشوه المعرفي لدى عينة من طلاب الجامعة، وبلغ عدد المشاركين في الدراسة (67) طالبًا بكلية التربية بنين جامعة الأزهر بالقاهرة، تتراوح أعمارهم ما بين (19-22) عامًا، تم تقسيمهم إلى مجموعتين تجريبية عددها (32) طالبًا، وضابطة عددها (35) طالبًا، وتمثلت أدوات الدراسة في: برنامج تدريبي قائم على نظرية التعلم الخبراتي، ومقياس التثبت من فعالية المعالجة التجريبية، ومقياس التشوه المعرفي، واستخدمت الدراسة الأساليب الإحصائية الآتية: اختبار "ت" لعينتين مستقلتين، واختبار "ت" لعينتين مرتبطتين، ومربع إيتا (η^2)، وتوصلت نتائج الدراسة إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين طلاب المجموعة التجريبية في القياسين القبلي والبعدي في مكونات إلقاء اللوم والقفز إلى النتائج والتصفية العقلية لصالح القياس القبلي، وعدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين طلاب المجموعة التجريبية في القياسين البعدي والتتبعي في مكونات إلقاء اللوم والقفز إلى النتائج والتصفية العقلية.

وأجرى Toraman et al. (2020) بحثًا هدف إلى استكشاف العلاقات بين المرونة المعرفية وجودة الحياة الجامعية المدركة وأساليب التعلم والتحصيل الأكاديمي، وبلغ عدد المشاركين في البحث (1573) طالبًا جامعيًا في جامعة أنقرة، بواقع (1021) من الذكور و(552) من الإناث، وتمثلت أدوات البحث في: مقياسي المرونة المعرفية وجودة الحياة المدركة، واستبيان أساليب التعلم، ودرجات المعدل التراكمي كمقياس للتحصيل الأكاديمي، واستخدم البحث الأسلوبين الإحصائيين معامل ارتباط بيرسون وتحليل المسار، وتوصلت نتائج البحث إلى وجود علاقة ارتباطية موجبة دالة إحصائيًا بين أسلوب التعلم العميق والمرونة المعرفية، ووجود علاقة ارتباطية سالبة دالة إحصائيًا بين أسلوب التعلم السطحي والمرونة المعرفية، ووجود تأثير مباشر دال إحصائيًا لأسلوب التعلم العميق في المرونة المعرفية.

وهدف بحث عبد العال (2021) إلى التحقق من فاعلية نموذج تدريسي مقترح قائم على نظرية النشاط التاريخية الثقافية في تنمية مهارات التفكير عالي الرتبة والاتجاه نحو العمل الجماعي لدى تلاميذ المرحلة الإعدادية، وبلغ عدد المشاركين في البحث (56) تلميذة من

تلميذات الصف الأول الإعدادي، تم تقسيمهن إلى مجموعتين تجريبية وضابطة، وتمثلت أدوات البحث في: النموذج التدريسي المقترح، واختبار التفكير عالي الرتبة، ومقياس الاتجاه نحو العمل الجماعي واستخدم البحث الأساليب الإحصائية الآتية: اختبار "ت" لعينتين مستقلتين، واختبار "ت" لعينتين مرتبطتين، ومربع إيتا (η^2)، وتوصلت نتائج البحث إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين تلميذات المجموعة التجريبية في القياسين القبلي والبعدي لاختبار مهارات التفكير عالي الرتبة لصالح القياس البعدي.

وقام جعرير (2021) ببحث هدف إلى التعرف على الأفكار اللاعقلانية وعلاقتها باستراتيجيات التعلم ذاتي التنظيم، وبلغ عدد المشاركين في البحث (60) طالبًا بجامعة عبد الحميد مهري بقسنطينة، بواقع (25) من الذكور، و(35) من الإناث، وتمثلت أدوات البحث في: مقياسي الأفكار اللاعقلانية، واستراتيجيات التعلم ذاتي التنظيم، واستخدم البحث الأسلوبين الإحصائيين معامل ارتباط بيرسون واختبار "ت" لعينتين مستقلتين، وتوصلت نتائج البحث إلى وجود علاقة ارتباطية بين الأفكار اللاعقلانية واستراتيجيات التعلم ذاتي التنظيم.

وأجرى Guler and Aydin (2022) بحثًا هدف إلى مقارنة سعة الذاكرة العاملة بالمرونة المعرفية والتنظيم المعرفي الانفعالي وأساليب التعلم لطلاب الجامعة، وبلغ عدد المشاركين في البحث (39) طالبًا جامعيًا من جامعة Gelisim بإسطنبول، وتمثلت أدوات البحث في مقاييس تنظيم الانفعالات، والمرونة المعرفية، وأساليب التعلم لكل من Kolb, Vermunt، وثلاث مهام لسعة الذاكرة العاملة، واستخدم البحث الأساليب الإحصائية الآتية: اختبار تحليل التباين الأحادي ANOVA، واختبار Scheffe، ومعامل ارتباط بيرسون، وتوصلت نتائج البحث إلى عدم وجود فروق في مستوى المرونة المعرفية وفقا لأساليب التعلم لـ Kolb، ووجود فروق في مستوى المرونة المعرفية وفقا لأساليب التعلم Vermunt لصالح أسلوب معالجة المعلومات.

وقامت محمود وآخرون (2023) ببحث هدف إلى التعرف على كيفية استخدام دورة التعلم السباعية (7`Es) (تعد مرحلة التوسيع إحدى مراحلها) في تدريس الاقتصاد المنزلي وقياس فاعليتها في تعزيز الجدل العلمي وتعديل التحيز المعرفي لدى طالبات الأول الثانوي، وبلغ عدد المشاركين في البحث (60) طالبة من طالبات الصف الأول الثانوي، تم تقسيمهن إلى مجموعتين تجريبية عددها (30) طالبة، وضابطة عددها (30) طالبة، وتمثلت أدوات البحث في: اختبار مهارات الجدل العلمي، ومقياس التحيز المعرفي، ودليل المعلمة، وكراسة نشاط الطالبة، واستخدم البحث الأساليب الإحصائية: اختبار "ت" لعينتين مستقلتين، واختبار "ت" لعينتين مرتبطتين، ومعامل ارتباط بيرسون، ومربع إيتا (η^2)، وتوصلت نتائج البحث إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين طالبات المجموعتين التجريبية والضابطة في القياس البعدي للدرجة الكلية ومكونات التحيزات المعرفية لصالح المجموعة التجريبية.

وهدف بحث Dağgöl (2023) إلى استكشاف العلاقة بين استبيان التعلم ذاتي التنظيم عبر الانترنت والمرونة المعرفية، وبلغ عدد المشاركين في البحث (115) طالبًا جامعيًا من المتخصصين في اللغة الإنجليزية، وتمثلت أدوات البحث في استبيان التعلم ذاتي التنظيم عبر الانترنت، ومقياس المرونة المعرفية، وسؤالان مفتوحان، واستخدم البحث التحليل الكيفي

ومعامل ارتباط بيرسون لتحليل البيانات، وتوصلت نتائج البحث إلى وجود علاقة إيجابية ضعيفة بين التعلم ذاتي التنظيم عبر الانترنت والمرونة المعرفية.

ويلاحظ الباحث من الدراسات والبحوث السابقة أنها هدفت إلى تناول العلاقة بين نظرية النشاط التاريخية الثقافية أو أحد مفاهيم التعلم مثل: التعلم القائم على حل المشكلات، والتعلم الخبراتي، وأساليب التعلم، والتعلم ذاتي التنظيم، ودورة التعلم السباعية، وبين التحيزات المعرفية أو أحد مكوناتها كالأفكار اللاعقلانية والعزو الخارجي والاندفاعية والانتباه للمهددات، أو مهارات التفكير العليا أو عالي الرتبة، وأجريت معظمها على طلاب الجامعة، وتراوحت أعداد المشاركين فيها بين (30-1573) طالبًا، وتوصلت نتائجها إلى فاعلية نظريات أو استراتيجيات أو مفاهيم التعلم في تعديل أو خفض التحيزات المعرفية، وفاعلية نظرية النشاط التاريخية الثقافية في تنمية مهارات التفكير العليا أو التفكير عالي الرتبة، ووجود علاقة بين مهارات أو بعض أساليب التعلم وبين مكونات التحيزات المعرفية، ووجود تأثير لأسلوب معالجة المعلومات في المرونة المعرفية.

فروض البحث:

سعى البحث الحالي إلى اختبار الفروض الآتية:

1- لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي درجات طلاب المجموعة التجريبية في القياسين القبلي والبعدي للحيوية الذاتية (كل مكون على حدة، والدرجة الكلية).

2- لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي درجات طلاب المجموعة التجريبية في القياسين القبلي والبعدي للتحيزات المعرفية (كل مكون على حدة، والدرجة الكلية).

3- لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي درجات طلاب المجموعة التجريبية في القياسين البعدي والتتبعي للحيوية الذاتية (كل مكون على حدة، والدرجة الكلية).

4- لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي درجات طلاب المجموعة التجريبية في القياسين البعدي والتتبعي للتحيزات المعرفية (كل مكون على حدة، والدرجة الكلية).

منهج البحث والتصميم التجريبي:

استخدم الباحث المنهج شبه التجريبي للتحقق من أثر المتغير المستقل (البرنامج التدريبي القائم على نظرية التعلم التوسعي) في المتغيرين التابعين (الحيوية الذاتية والتحيزات المعرفية)، واعتمد الباحث على تصميم المجموعة التجريبية الواحدة مع قياسات قبلية بعدية تتبعية، حيث طبق القياس القبلي بهدف تحديد مستوى أفراد المجموعة التجريبية في المتغيرين التابعين، والقياس البعدي للمتغيرين التابعين بعد الانتهاء من تطبيق البرنامج التدريبي بهدف التحقق من أثره في المتغيرين التابعين، والقياس التتبعي بعد (35) يومًا من القياس البعدي للتحقق من مدى استمرارية تأثير البرنامج في المجموعة التجريبية.

واختار الباحث تصميم المجموعة الواحدة بسبب إمكانية انتقال المعارف والمهارات المكتسبة خلال البرنامج التدريبي من المجموعة التجريبية إلى المجموعة الضابطة إذا تم اختيارهما من نفس مركز التأهيل التربوي، وكثرة عدد المتغيرات الدخيلة وصعوبة ضبطها والتحكم فيها إذا تم اختيارهما من مركزين مختلفين، وقصر مدة البرنامج التدريبي الذي

استغرق حوالي (5) أسابيع وبالتالي يمكن تلافي حدوث تغيرات دالة ترجع إلى عوامل أخرى كالنضج.

المشاركون في البحث:

بلغ عدد المشاركين في البحث الحالي (280) مشاركًا من طلاب برنامج التأهيل التربوي بالمنصورة التابع لكلية التربية بنين بالقاهرة جامعة الأزهر، بواقع (126) من الذكور و(154) من (الإناث)، وتراوحت أعمارهم ما بين (22-40) عامًا بمتوسط (26,02) عامًا وانحراف معياري (4,001)، وتم تقسيمهم على النحو الآتي:

أ- المشاركون في حساب الخصائص السيكومترية:

يقصد بهم المشاركون الذين طبق الباحث عليهم مقياسي الحيوية الذاتية والتحيزات المعرفية في صورتهما الأولية لحساب صدقهما وثباتهما، حيث تم تطبيقهما على (248) مشاركًا بواقع (94) من الذكور و(154) من (الإناث)، وتراوحت أعمارهم ما بين (22- 40) عامًا بمتوسط (26,32) عامًا وانحراف معياري (4,08).

ب- المشاركون في البحث الأساسي:

يقصد بهم المشاركون الذين طبق الباحث عليهم أدوات البحث في صورتها النهائية للتحقق من الفروض، وعددهم (32) مشاركًا من الذكور بعد استبعاد ثلاثة طلاب من الذين لم ينتظموا في حضور البرنامج التدريبي، وتراوحت أعمارهم ما بين (22-38) عامًا بمتوسط (24,40) عامًا وانحراف معياري (2,78).

أدوات البحث:

أولًا: البرنامج التدريبي القائم على نظرية التعلم التوسعي:

أهداف البرنامج التدريبي:

يتمثل الهدف العام للبرنامج التدريبي في " تدريب المشاركين في البحث وهم طلاب برنامج التأهيل التربوي بالمنصورة على ممارسة إجراءات عملية التعلم التوسعي، وتوظيفها في مجموعة من القضايا الجدلية والموضوعات المعاصرة المتنوعة ".

ويتفرع من الهدف العام مجموعة من الأهداف الفرعية الإجرائية تتمثل في طرح التساؤلات حول القضايا والمواقف الإشكالية المختلفة، وتحليل المواقف الإشكالية ودراستها بعمق، وتصور وتخيل نماذج وطرق بديلة لحل المواقف الإشكالية، وتطوير نموذج جديد يمكنه معالجة الموقف المشكل لفهم ديناميكياته وإمكاناته وحدوده بشكل كامل، وتنفيذ وتطبيق النموذج لاختباره وتنقيحه وتعديله وإثرائه والتوسع في مفاهيمه، وتقييم نتائج وآثار النموذج وإيجابياته وسلبياته وتحديد مجالات تحسينه، وتعميم النتائج ودمج الممارسات الجديدة في الأنظمة والسلوكيات القائمة.

خطوات إعداد البرنامج التدريبي:

مر إعداد البرنامج التدريبي بعدة خطوات تتمثل فيما يلي:

1- الاطلاع على الأطر النظرية والدراسات والبحوث السابقة ذات الصلة بنظرية التعلم التوسعي للاستفادة منها في اختيار الفنيات التدريبية المناسبة، ومعرفة كيفية توظيف وتطبيق عمليات التعلم التوسعي التي سيتم التدريب عليها.

2- التعرف على خصائص النمو من الناحية الجسمية والعقلية والانفعالية والاجتماعية لدى طلاب برنامج التأهيل التربوي بجامعة الأزهر.

3- تحديد محتوى وعناصر بناء البرنامج التدريبي بحيث يشتمل على ثلاثة جوانب رئيسة متصلة ببعضها وهي الجانب المعرفي الذي يتمثل في المعلومات التي تقدم للمتدربين عن البرنامج التدريبي، والتعلم التوسعي، وبعض الموضوعات والقضايا المعاصرة، والجانب المهاري الذي يتضمن تدريب الطلاب على ممارسة عمليات التعلم التوسعي لاكتساب مهارات طرح التساؤلات، والتحليل، والتطبيق، والتأمل، وإعداد النماذج، وإثرائها، والتوسع في الأفكار وتعميمها، والجانب الوجداني الذي يتمثل في إتاحة الفرصة أمام المتدربين للتعبير عن آرائهم بحرية دون خوف من النقد، وزيادة الثقة بالنفس، والشعور بالمسؤولية، والتحرر من الخوف والقلق والتعصب الذي يمنعهم من اتخاذ القرارات المنطقية، من خلال حثهم على الانفتاح وجدانيًا على وجهات النظر المختلفة، والاستقلالية في طرح الأفكار وعدم التبعية المطلقة لبعض الأفراد والآراء والأفكار دون تقييمها.

4- إعداد وتنظيم جلسات البرنامج التدريبي والتي تكونت من (16) جلسة تدريبية بحيث تتضمن جلسة إعلامية للتعارف وقواعد العمل في البرنامج التدريبي، وخمس جلسات تعليمية للتعريف بالبرنامج التدريبي، والتعريف بالتعلم التوسعي، ومراحل التعلم التوسعي (طرح التساؤلات وتحليل المشكلة)، وتطوير نموذج جديد لحل المشكلة وفحصه وتنفيذه، والتأمل في نتائج النموذج وتعميمه، و(10) جلسات تدريبية تتضمن قضايا الجينوم البشري، والاغتراب النفسي، وزراعة الأعضاء، وأزمة الهوية، والتعصب، بواقع جلستين لكل قضية، واختار الفنيات والوسائط التعليمية التي تناسب موضوعات وأنشطة جلسات البرنامج، وحدد زمن كل جلسة من جلسات البرنامج بـ (70) دقيقة في ضوء أنشطة الجلسة التي تم تحديدها، واستغرق تنفيذ الجلسات خمسة أسابيع تقريبًا، بواقع ثلاث جلسات أسبوعيًا.

5- تقويم جلسات البرنامج حيث استخدم الباحث ثلاثة أنواع من التقويم في البرنامج التدريبي وهي التقويم المبدئي الذي يتمثل في طرح بعض الأسئلة في بداية كل جلسة لمراجعة موضوع الجلسة السابقة، ومناقشة التكليفات المنزلية والآراء المقترحة للجلسة السابقة، والتقويم التكويني الذي يتضمن طرح بعض الأسئلة على المتدربين بعد الانتهاء من كل نشاط لتحديد نقاط القوة والضعف لديهم، مما يسمح بتعزيز مواطن القوة وعلاج مواطن الضعف، والتقويم الختامي الذي يشتمل على:

(أ) التكليف المنزلي الذي يتضمن مجموعة من الأنشطة المرتبطة بطبيعة ومحتوى كل جلسة؛ لكي يقوم المتدربون بالممارسة الفعلية لما تم التدريب عليه أثناء الجلسات، بالإضافة إلى كتابة بعض النقاط التي أعجبتهم في الجلسة والتي لم تعجبهم ومقترحاتهم للجلسات التالية.

(ب) استمارات التقييم الذاتي التي تطبق عقب الانتهاء من كل جلسة من جلسات البرنامج للتحقق من اكتساب المتدربين لأهداف الجلسة، وتتكون من (16) استمارة، بواقع استمارة واحدة لكل جلسة، وتتكون كل استمارة من (9) عبارات بواقع (7) عبارات موجبة و(2) عبارة سالبة، وتوجد أمام كل عبارة ثلاثة بدائل (بدرجة كبيرة، بدرجة متوسطة، بدرجة ضعيفة)، وعلى المتدرب أن يضع علامة (√) تحت الاختيار الذي ينطبق عليه، ويحصل على الدرجة (3) إذا اختار (بدرجة كبيرة)، والدرجة (2) إذا اختار (بدرجة متوسطة)، والدرجة (1) إذا اختار (بدرجة ضعيفة)، وذلك بالنسبة للعبارات الموجبة، أما العبارات السالبة فتصحح بالعكس.

(ج) مقياس التثبت من فعالية المعالجة التجريبية الذي يطبق بعد الانتهاء من البرنامج للتحقق من فعاليته بشكل عام، ويتكون من (30) عبارة بواقع (24) عبارة موجبة و(6) عبارات سالبة أرقامها (6، 7، 11، 15، 22، 26)، وتوجد أمام كل عبارة ثلاثة بدائل (موافق بدرجة كبيرة، موافق بدرجة متوسطة، موافق بدرجة ضعيفة)، وعلى المتدرب أن يضع علامة (√) تحت الاختيار الذي ينطبق عليه، وتصحح بنفس طريقة تصحيح استمارات التقييم الذاتي.

6- تحكيم البرنامج من خلال عرضه على بعض الأساتذة المتخصصين في مجال علم النفس التعليمي*، وذلك لإبداء آرائهم حول مدى ملاءمة البرنامج لطلاب برنامج التأهيل التربوي بجامعة الأزهر، وكفاية عدد جلساته، وتوافق الأنشطة والمحتوى مع أهداف الجلسات التدريبية، وملاءمة التقويم لأهداف كل جلسة، ووضوح تعليمات استمارات التقييم الذاتي، وارتباط عبارات كل استمارة بأهداف الجلسات التدريبية، وكفاية عدد عباراتها، وملاءمتها لطلاب برنامج التأهيل التربوي بجامعة الأزهر، ومدى وضوح تعليمات مقياس التثبت من فعالية المعالجة التجريبية، وملاءمة عباراته لطلاب برنامج التأهيل التربوي بجامعة الأزهر، وتمثيل العبارات لأهداف البرنامج، ودقة صياغة عباراته، وكفاية عددها، حيث اتضح أن نسب اتفاق السادة الأساتذة المحكمين تراوحت ما بين (85,71%-100%) وهي نسب اتفاق مرتفعة، مما يدعو إلى الثقة في صلاحية البرنامج التدريبي بأهدافه وإجراءاته وطرق تقويمه، وقام الباحث بمراعاة التوجيهات التي اقترحها السادة المحكمون، ويوضح ملحق (1) البرنامج التدريبي في صورته النهائية.

* يتوجه الباحث بالشكر والتقدير إلى السادة الأساتذة أعضاء هيئة التدريس بقسم علم النفس التعليمي والإحصاء التربوي (أ.د/ حسين عبد العزيز الدريني، أ.د/ سيف الدين يوسف عبدون، أ.د/ محمد مصطفى مصطفى الديب، أ.د/ جودة السيد جودة شاهين، أ.د/ إبراهيم سيد أحمد عبد الواحد، أ.د/ عادل عبد المعطي الأبيض) بكلية التربية بنين جامعة الأزهر بالقاهرة، وأ.د/ سهير أنور محفوظ بقسم علم النفس التربوي بكلية التربية جامعة عين شمس لتحكيمهم أدوات البحث.

ثانيًا: مقياس الحيوية الذاتية (إعداد الباحث):

قام الباحث بإعداد مقياس الحيوية الذاتية وفقًا للخطوات الآتية:

1- الاطلاع على بعض الأدبيات النظرية والدراسات والبحوث السابقة التي تناولت الحيوية الذاتية مثل: المصري (2020)، وأبو الليمون (2022)، محمد وكطوف (2020)، Kurtus (2022)، Ryan and Fredrick (1997)، حيث استخلص الباحث منها خمسة مكونات للحيوية الذاتية هي: الحيوية البدنية، والحيوية العقلية، والحيوية الانفعالية، والحيوية الاجتماعية، والحيوية الروحية.

2- الاطلاع على بعض المقاييس التي استخدمت لقياس الحيوية الذاتية مثل: مقياس الحيوية الذاتية الذي أعده Ryan and Fredrick (1997) حيث بلغ عدد عبارات المقياس (7) عبارات يجاب عنها وفق مقياس ليكرت السباعي، ومقياس الحيوية الذاتية الذي أعدته محمد وكطوف (2020، 297) حيث بلغ عدد عبارات المقياس (32) عبارة يجاب عنها وفق مقياس ليكرت الخماسي، ومقياس الحيوية الذاتية الذي صممته أبو الليمون (2022، 112-113) حيث تكون من (19) مفردة يجاب عنها وفق مقياس ليكرت الخماسي.

3- صياغة التعريفات الإجرائية للحيوية الذاتية ولكل مكون من مكوناتها.

4- صياغة (35) عبارة موزعة على المكونات الخمسة للحيوية الذاتية حيث خصص الباحث لكل مكون (7) عبارات تعبر عن التعريف الإجرائي للمكون، بواقع (25) عبارة موجبة و(10) عبارات سالبة أرقامها (11، 13، 17، 19، 22، 25، 28، 30، 31، 34)، ويوجد أمام كل عبارة من عبارات المقياس خمسة بدائل هي (دائمًا، غالبًا، أحيانًا، نادرًا، لا أبدًا).

5- صياغة مجموعة من التعليمات تتناسب وطبيعة المقياس.

6- إعداد مفتاح للتصحيح حيث يصحح المقياس بالنسبة للعبارات الموجبة بإعطاء خمس درجات إذا وضع الطالب (√) في خانة موافق دائمًا، وأربع درجات إذا وضع (√) في خانة غالبًا، وثلاث درجات إذا وضع (√) في خانة أحيانًا، ودرجتين إذا وضع (√) في خانة نادرًا، ودرجة واحدة إذا وضع (√) في خانة لا أبدًا، أما العبارات السالبة فتصحح بالعكس، ومن ثم فإن أدنى درجة للمقياس= 35× 1= (35) درجة، وأعلى درجة للمقياس= 35 × 5= (175) درجة.

7- تحكيم المقياس من خلال عرضه على بعض الأساتذة المحكمين لإعطاء نوع من التغذية المرتدة حول وضوح ودقة تعليمات المقياس، وملاءمة عباراته للتعريف الإجرائي للحيوية الذاتية، وملاءمة عباراته لطلاب برنامج التأهيل التربوي بجامعة الأزهر، وتمثيل عبارات كل مكون من مكونات الحيوية الذاتية للتعريف الإجرائي للمكون، ودقة صياغة عبارات المقياس، وكفاية عدد عباراته، وإضافة أو حذف أو تعديل بعض العبارات.

8- تطبيق المقياس على (248) طالبًا من طلاب برنامج التأهيل التربوي بجامعة الأزهر بمركز التأهيل التربوي بالمنصورة لحساب الخصائص السيكومترية للمقياس على النحو الآتي:

أ- صدق المقياس: اعتمد الباحث في التحقق من صدق المقياس على التحليل العاملي الاستكشافي والتوكيدي:

- **التحليل العاملي الاستكشافي:**

قام الباحث بإجراء التحليل العاملي الاستكشافي باستخدام برنامج SPSS 25 لمصفوفة الارتباط بطريقة المكونات الأساسية، وتم الأخذ بمحك جيلفورد لمعرفة حد الدلالة الإحصائية للتشبعات، وتدوير المكونات المستخرجة تدويرًا متعامدًا باستخدام طريقة Kaiser Varimax، وبلغت قيمة اختبارKMO (0,796)، مما يشير إلى كفاية حجم العينة لإجراء التحليل العاملي، وبلغت قيمة اختبار Bartlett (2758) وهي دالة إحصائيًا عند مستوى (0,01)، مما يدل على ملاءمة المصفوفة للتحليل العاملي، وفي ضوء نتائج التحليل الإحصائي أمكن استخلاص خمسة عوامل رئيسة، الجذر الكامن لكل منها أكبر من الواحد الصحيح كما في جدول (1).

جدول (1)

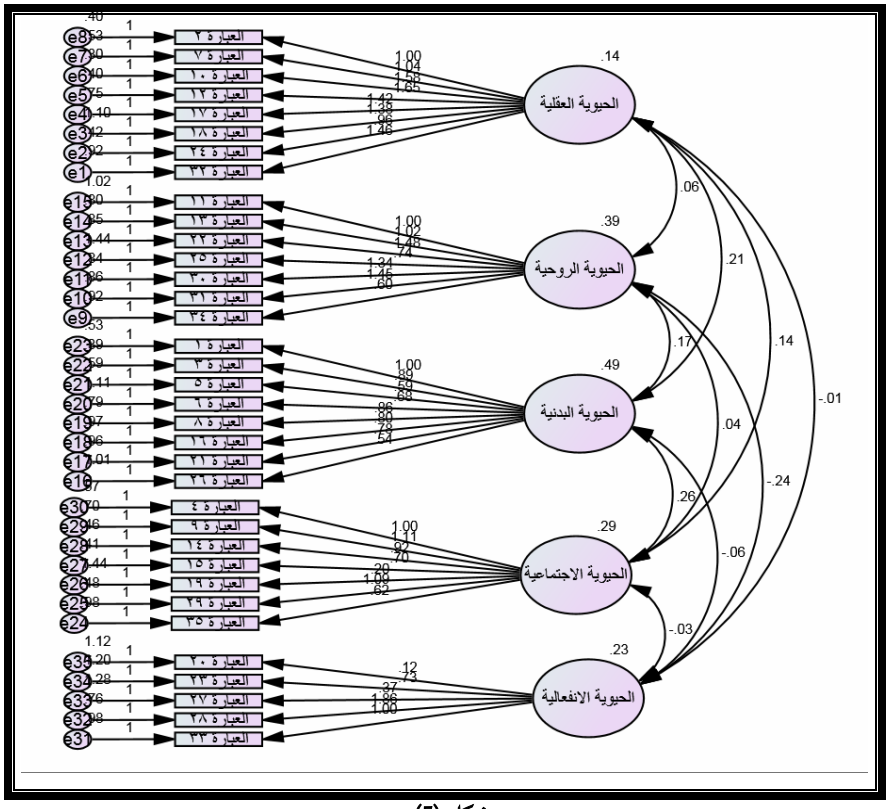
تشبعات العوامل المستخرجة بعد التدوير المتعامد لمقياس الحيوية الذاتية (ن=248)

أرقام العبارات	العامل الأول	العامل الثاني	العامل الثالث	العامل الرابع	العامل الخامس	أرقام العبارات	العامل الأول	العامل الثاني	العامل الثالث	العامل الرابع	العامل الخامس
1			0,385			19				0,408	
2	0,340					20					0,316
3			0,558			21			0,657		
4				0,636		22		0,660			
5			0,463			23					0,452
6			0,612			24	0,448				
7	0,302					25		0,579			
8			0,579			26			0,347		
9				0,714		27					0,546
10	0,530					28					0,431
11		0,559				29				0,385	
12	0,607					30		0,556			
13		0,583				31		0,649			
14				0,302		32	0,684				
15				0,577		33					0,534
16			0,476			34		0,601			
17	0,665					35				0,482	
18	0,648										
الجذر الكامن	4,039	3,545	3,503	2,539	1,835	نسبة التباين	11,540	10,128	10,007	7,254	5,243

يتضح من جدول (1) أن جميع عبارات المقياس تشبعت تشبعًا دالًا إحصائيًا موجبًا، وأن العبارات رقم (2، 7، 10، 12، 17، 18، 24، 32) تشبعت على العامل الأول وفي ضوء تحليل المضمون النفسي لمحتوى عباراته فإنه يمكن تسميته بالحيوية العقلية، والعبارات رقم (11، 13، 22، 25، 30، 31، 34) تشبعت على العامل الثاني وفي ضوء تحليل المضمون النفسي لمحتوى عباراته فإنه يمكن تسميته بالحيوية الروحية، والعبارات رقم (1، 3، 5، 6، 8، 16، 21، 26) تشبعت على العامل الثالث وفي ضوء تحليل المضمون النفسي لمحتوى عباراته فإنه يمكن تسميته بالحيوية البدنية، والعبارات رقم (4، 9، 14، 15، 19، 29، 35) تشبعت على العامل الرابع وفي ضوء تحليل المضمون النفسي لمحتوى عباراته فإنه يمكن تسميته بالحيوية الاجتماعية، والعبارات رقم (20، 23، 27، 28، 33) تشبعت على العامل الخامس وفي ضوء تحليل المضمون النفسي لمحتوى عباراته فإنه يمكن تسميته بالحيوية الانفعالية.

- **التحليل العاملي التوكيدي:**

أجرى الباحث التحليل العاملي التوكيدي باستخدام برنامج AMOS 23، وتم حساب كل من معاملات الانحدار اللامعيارية، ومعاملات الانحدار المعيارية، والخطأ المعياري، والقيمة الحرجة التي تعادل قيمة "ت" ودلالتها كما في شكل (5) وجدول (2).



شكل (5)

مسار التحليل العاملي التوكيدي لمقياس الحيوية الذاتية

جدول (2)

معاملات الانحدار اللامعيارية والمعيارية للتحليل العاملي التوكيدي لمقياس الحيوية الذاتية (ن=248)

المكون	العبارة	معاملات الانحدار اللامعيارية	الخطأ المعياري	القيمة الحرجة	معاملات الانحدار المعيارية	مستوى الدلالة
الحيوية العقلية	2	1			0,508	
	7	1,037	0,184	5,651	0,470	***0,001
	10	1,583	0,216	7,323	0,733	***0,001
	12	1,649	0,231	7,151	0,697	***0,001
	17	1,420	0,234	6,063	0,522	***0,001
	18	1,383	0,256	5,399	0,440	***0,001
	24	0,961	0,167	5,760	0,483	***0,001
	32	1,462	0,250	5,841	0,493	***0,001
الحيوية الروحية	11	1			0,525	
	13	1,024	0,156	6,553	0,580	***0,001
	22	1,480	0,202	7,319	0,708	***0,001
	25	0,745	0,160	4,653	0,361	***0,001
	30	1,341	0,188	7,140	0,674	***0,001
	31	1,452	0,200	7,265	0,697	***0,001
	34	0,601	0,129	4,673	0,363	***0,001
الحيوية البدنية	1	1			0,693	
	3	0,890	0,094	9,495	0,705	***0,001
	5	0,594	0,089	6,645	0,475	***0,001
	6	0,677	0,117	5,782	0,410	***0,001
	8	0,863	0,111	7,778	0,562	***0,001
	16	0,803	0,116	6,907	0,495	***0,001
	21	0,782	0,115	6,805	0,487	***0,001
	26	0,537	0,108	4,954	0,349	***0,001

المكون	العبارة	معاملات الانحدار اللامعيارية	الخطأ المعياري	القيمة الحرجة	معاملات الانحدار المعيارية	مستوى الدلالة
الحيوية الاجتماعية	4	1			0,582	
	9	1,110	0,163	6,817	0,584	***0,001
	14	0,922	0,134	6,817	0,592	***0,001
	15	0,699	0,113	6,169	0,508	***0,001
	19	0,200	0,160	1,251	0,090	0,211
	29	1.089	0,149	7,294	0,650	***0,001
	35	0,615	0,147	4,196	0,319	***0,001
الحيوية الانفعالية	20	0,123	0,166	0,741	0,056	0,495
	23	0,734	0,208	3,532	0,307	***0,001
	27	0,365	0,186	1,967	0,154	*0,05
	28	1,864	0,351	5,305	0,718	***0,001
	33	1			0,438	

يتضح من شكل (5) وجدول (2) أن معاملات الانحدار اللامعيارية جاءت قيمها الحرجة دالة عند مستوى (0,001) أو (0,05)، عدا العبارتين (19، 20) فهما غير دالتين ولذلك تم حذفهما من المقياس، مما يدل على صحة نموذج البنية العاملية لمقياس الحيوية الذاتية لدى المشاركين في إعداد المقياس.

وتم حساب مؤشرات المطابقة للتأكد من حسن مطابقة النموذج كما في جدول (3).

جدول (3)

مؤشرات المطابقة لنموذج التحليل العاملي التوكيدي لمقياس الحيوية الذاتية

م	مؤشرات المطابقة	قيمة المؤشر	المدى المثالي للمؤشر
1	مؤشر النسبة بين قيم X^2 ودرجات الحرية (CMIN) /DF	**2,301**	(1) إلى (5)
2	مؤشر جذر متوسطات مربع البواقي (RMR)	**0,098**	(صفر) إلى (0,1)
3	مؤشر حسن المطابقة (GFI)	**0,776**	(صفر) إلى (1)
4	مؤشر حسن المطابقة المصحح بدرجات الحرية (AGFI)	**0,743**	(صفر) إلى (1)
5	مؤشر المطابقة المعياري (NFI)	**0,564**	(صفر) إلى (1)

م	مؤشرات المطابقة	قيمة المؤشر	المدى المثالي للمؤشر
6	مؤشر المطابقة النسبي (RFI)	**0,529**	(صفر) إلى (1)
7	مؤشر المطابقة المتزايد (IFI)	**0,696**	(صفر) إلى (1)
8	مؤشر توكر لويس (TLI)	**0,665**	(صفر) إلى (1)
9	مؤشر المطابقة المقارن (CFI)	**0,690**	(صفر) إلى (1)
10	جذر متوسط مربع خطأ الاقتراب (RMSEA)	**0,073**	(صفر) إلى (0,1)

يتضح من جدول (3) أن جميع قيم مؤشرات المطابقة مقبولة مما يدل على مطابقة نموذج التحليل العاملي التوكيدي لمقياس الحيوية الذاتية مع بيانات المشاركين في إعداد المقياس.

ب- ثبات المقياس:

قام الباحث بحساب ثبات كل مكون من مكونات المقياس والدرجة الكلية له بطريقتي ألفا كرونباخ باستخدام برنامج SPSS 25، ومكدونالد أوميجا باستخدام برنامج AMOS 23 كما في جدول (4).

جدول (4)

معاملات الثبات للمكونات والدرجة الكلية لمقياس الحيوية الذاتية (ن=248)

المكون	الحيوية العقلية	الحيوية الروحية	الحيوية البدنية	الحيوية الاجتماعية	الحيوية الانفعالية	الدرجة الكلية
معامل الثبات بطريقة ألفا كرونباخ	**0,762**	**0,765**	**0,752**	**0,710**	**0,641**	**0,804**
معامل الثبات بطريقة مكدونالد أوميجا	**0,769**	**0,769**	**0,761**	**0,747**	**0,673**	**0,835**

يتضح من جدول (4) أن معامل الثبات للدرجة الكلية للمقياس بطريقة ألفا كرونباخ تساوي (0,804) وبطريقة مكدونالد أوميجا (0,835) وهو معامل ثبات جيد، كما أن معاملات الثبات لمكونات المقياس تراوحت بين (0,641- 0,765) بطريقة ألفا كرونباخ، وبين (0,673- 0,769) بطريقة مكدونالد أوميجا وتعتبر معاملات ثبات مقبولة، ويوضح ملحق (2) مقياس الحيوية الذاتية في صورته النهائية.

ثالثًا: مقياس التحيزات المعرفية (إعداد الباحث):

قام الباحث بإعداد مقياس التحيزات المعرفية وفقًا للخطوات الآتية:

1- الاطلاع على بعض الأدبيات النظرية والدراسات والبحوث السابقة التي تناولت التحيزات المعرفية مثل: إسماعيل (2022)، والحموري (2017)، محمود وآخرون (2023)، Behimehr and Jamali (2020)، Gomroki et al. (2021)، Van der Gaag et al. (2013)، حيث استخلص الباحث منها ستة مكونات للتحيزات المعرفية وهي: الاندفاعية، والجمود المعرفي، والانتباه للمهددات، والعزو الخارجي، والأحكام اللاعقلانية، والتوجهات الذاتية.

2- الاطلاع على بعض المقاييس التي استخدمت لقياس التحيزات المعرفية مثل: مقياس التحيزات المعرفية الذي أعده Van der Gaag et al. (2013) حيث بلغ عدد عبارات المقياس (42) عبارة، يجاب عنها وفق مقياس ليكرت السباعي، ومقياس التحيزات المعرفية الذي أعده عبد المطلب وأحمد (2019) حيث بلغ عدد عبارات المقياس (28) عبارة، يجاب عنها وفق مقياس ليكرت الثلاثي، ومقياس التحيزات المعرفية الذي أعده Baysal and Ocak (2022) حيث بلغ عدد عبارات المقياس (25) عبارة، يجاب عنها وفق مقياس ليكرت الخماسي.

3- صياغة التعريفات الإجرائية للتحيزات المعرفية ولكل مكون من مكوناتها.

4- صياغة (42) عبارة موزعة على المكونات الستة للتحيزات المعرفية حيث خصص الباحث لكل مكون (7) عبارات تعبر عن التعريف الإجرائي للمكون، بواقع (30) عبارة موجبة و(12) عبارة سالبة أرقامها (10، 13، 16، 18، 20، 24، 25، 29، 33، 38، 39، 41)، ويوجد أمام كل عبارة من عبارات المقياس خمسة بدائل هي (دائمًا، غالبًا، أحيانًا، نادرًا، لا أبدًا).

5- صياغة مجموعة من التعليمات تتناسب وطبيعة المقياس.

6- إعداد مفتاح للتصحيح حيث يصحح المقياس بالنسبة للعبارات الموجبة بإعطاء خمس درجات إذا وضع الطالب (√) في خانة موافق دائمًا، وأربع درجات إذا وضع (√) في خانة غالبًا، وثلاث درجات إذا وضع (√) في خانة أحيانًا، ودرجتين إذا وضع (√) في خانة نادرًا، ودرجة واحدة إذا وضع (√) في خانة لا أبدًا، أما العبارات السالبة فتصحح بالعكس، ومن ثم فإن أدنى درجة للمقياس = 42× 1= (42) درجة، وأعلى درجة للمقياس= 42× 5= (210) درجة.

7- تحكيم المقياس من خلال عرضه على بعض الأساتذة المحكمين لإعطاء نوع من التغذية المرتدة حول وضوح ودقة تعليمات المقياس، وملاءمة عباراته للتعريف الإجرائي للتحيزات المعرفية، وملاءمة عباراته لطلاب برنامج التأهيل التربوي بجامعة الأزهر، وتمثيل عبارات كل مكون من مكونات التحيزات المعرفية للتعريف الإجرائي للمكون، ودقة صياغة عبارات المقياس، وكفاية عدد عباراته، وإضافة أو حذف أو تعديل بعض العبارات.

8- تطبيق المقياس على (248) طالبًا من طلاب برنامج التأهيل التربوي بجامعة الأزهر بمركز التأهيل التربوي بالمنصورة لحساب الخصائص السيكومترية للمقياس:

أ- صدق المقياس: اعتمد الباحث في التحقق من صدق المقياس على التحليل العاملي الاستكشافي والتوكيدي:

- **التحليل العاملي الاستكشافي:**

قام الباحث بإجراء التحليل العاملي الاستكشافي لمصفوفة الارتباط بطريقة المكونات الأساسية، وتم الأخذ بمحك جيلفورد لمعرفة حد الدلالة الإحصائية للتشبعات، وتدوير المكونات المستخرجة تدويرًا متعامدًا باستخدام طريقة Varimax Kaiser، وبلغت قيمة اختبارKMO (0,845)، مما يشير إلى كفاية حجم العينة لإجراء التحليل العاملي، وبلغت قيمة اختبار Bartlett (3904) وهي دالة إحصائيًا عند مستوى (0,01)، مما يدل على ملاءمة المصفوفة للتحليل العاملي، وفي ضوء نتائج التحليل الإحصائي أمكن استخلاص ستة عوامل رئيسة، الجذر الكامن لكل منها أكبر من الواحد الصحيح كما في جدول (5).

جدول (5)

تشبعات العوامل المستخرجة بعد التدوير المتعامد لمقياس التحيزات المعرفية (ن=248)

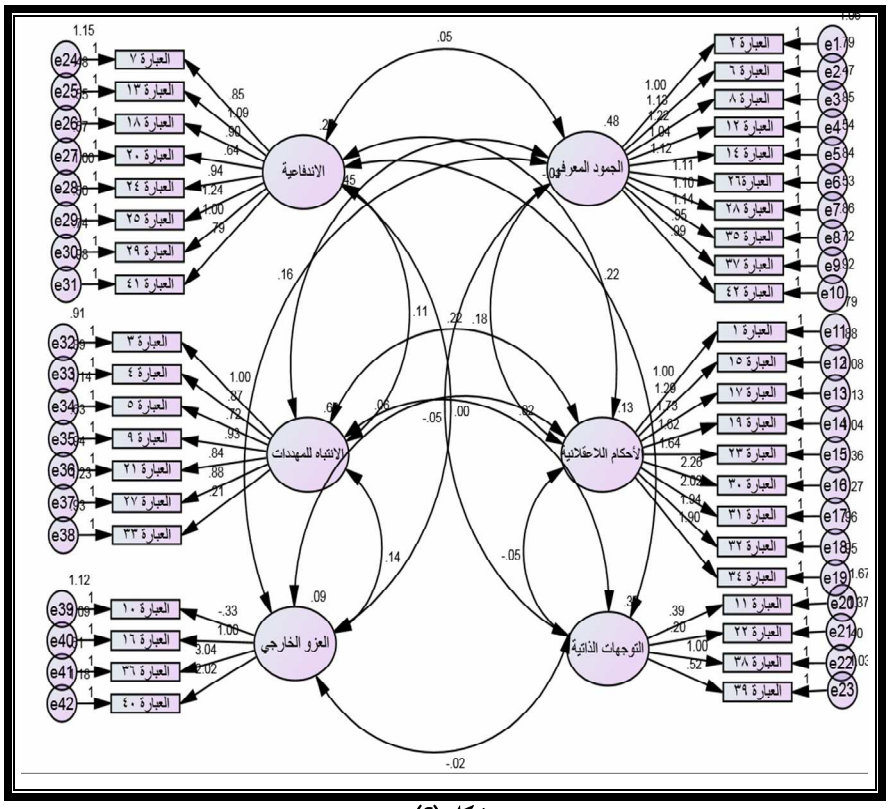
أرقام العبارات	العامل الأول	العامل الثاني	العامل الثالث	العامل الرابع	العامل الخامس	العامل السادس	أرقام العبارات	العامل الأول	العامل الثاني	العامل الثالث	العامل الرابع	العامل الخامس	العامل السادس
1			0,488				22					0,600	
2	0,547						23			0,375			
3				0,416			24		0,512				
4				0,425			25		0,609				
5				0,603			26	0,675					
6	0,683						27				0,555		
7		0,306					28	0,691					
8	0,750						29		0,587				
9				0,488			30			0,478			
10						0,483	31			0,398			
11					0,486		32			0,607			
12	0,598						33				0,486		
13		0,572					34			0,359			
14	0,732						35	0,702					
15			0,437				36						0,310
16						0,523	37	0,526					
17			0,550				38					0,332	
18		0,518					39					0,322	
19			0,528				40						0,575

أرقام العبارات	العامل الأول	العامل الثاني	العامل الثالث	العامل الرابع	العامل الخامس	العامل السادس	أرقام العبارات	العامل الأول	العامل الثاني	العامل الثالث	العامل الرابع	العامل الخامس	العامل السادس
20		0,475					41		0,438				
21				0,416			42	0,472					
الجذر الكامن	6,626	3,654	3,070	2,936	1,765	1,763	نسبة التباين	15,777	8,700	7,310	6,990	4,201	4,198

يتضح من جدول (5) أن جميع عبارات المقياس تشبعت تشبعًا دالًا إحصائيًا موجبًا، وأن العبارات رقم (2، 6، 8، 12، 14، 26، 28، 35، 37، 42) تشبعت على العامل الأول وفي ضوء تحليل المضمون النفسي لمحتوى عباراته فإنه يمكن تسميته بالجمود المعرفي، والعبارات رقم (7، 13، 18، 20، 24، 25، 29، 41) تشبعت على العامل الثاني وفي ضوء تحليل المضمون النفسي لمحتوى عباراته فإنه يمكن تسميته بالاندفاعية، والعبارات رقم (1، 15، 17، 19، 23، 30، 31، 32، 34) تشبعت على العامل الثالث وفي ضوء تحليل المضمون النفسي لمحتوى عباراته فإنه يمكن تسميته بالأحكام اللاعقلانية، والعبارات رقم (3، 4، 5، 9، 21، 27، 33) تشبعت على العامل الرابع وفي ضوء تحليل المضمون النفسي لمحتوى عباراته فإنه يمكن تسميته بالانتباه للمهددات، والعبارات رقم (11، 22، 38، 39) تشبعت على العامل الخامس وفي ضوء تحليل المضمون النفسي لمحتوى عباراته فإنه يمكن تسميته بالتوجهات الذاتية، والعبارات رقم (10، 16، 36، 40) تشبعت على العامل السادس وفي ضوء تحليل المضمون النفسي لمحتوى عباراته فإنه يمكن تسميته بالعزو الخارجي.

- **التحليل العاملي التوكيدي:**

تم حساب كل من معاملات الانحدار اللامعيارية، ومعاملات الانحدار المعيارية، والخطأ المعياري، والقيمة الحرجة التي تعادل قيمة "ت" ودلالتها كما في شكل (6) وجدول (6).



شكل (6)

مسار التحليل العاملي التوكيدي لمقياس التحيزات المعرفية

جدول (6)

معاملات الانحدار اللامعيارية والمعيارية للتحليل العاملي التوكيدي لمقياس التحيزات المعرفية (ن=248)

المكون	العبارة	معاملات الانحدار اللامعيارية	الخطأ المعياري	القيمة الحرجة	معاملات الانحدار المعيارية	مستوى الدلالة
الجمود المعرفي	2	1			0,556	
	6	1,129	0,142	7,944	0,659	***0,001
	8	1,215	0,139	8,749	0,773	***0,001
	12	1,044	0,138	7,589	0,615	***0,001
	14	1,123	0,133	8,433	0,726	***0,001

المكون	العبارة	معاملات الانحدار اللامعيارية	الخطأ المعياري	القيمة الحرجة	معاملات الانحدار المعيارية	مستوى الدلالة
	26	1,108	0,142	7,805	0,641	***0,001
	28	1,098	0,131	8,393	0,720	***0,001
	35	1,138	0,145	7,838	0,646	***0,001
	37	0,947	0,125	7,553	0,611	***0,001
	42	0,987	0,136	7,270	0,578	***0,001
الاندفاعية	7	0,847	0,215	3,936	0,335	***0,001
	13	1,091	0,198	5,515	0,579	***0,001
	18	0,896	0,180	4,978	0,476	***0,001
	20	0,637	0,156	4,097	0,354	***0,001
	24	0,938	0,214	4,375	0,388	***0,001
	25	1,236	0,218	5,672	0,618	***0,001
	29	1			0,463	
	41	0,788	0,199	3,953	0,337	***0,001
الأحكام اللاعقلانية	1	1			0,371	
	15	1,291	0,295	4,384	0,440	***0,001
	17	1,730	0,370	4,681	0,509	***0,001
	19	1,623	0,357	4,553	0,477	***0,001
	23	1,639	0,354	4,630	0,495	***0,001
	30	2,262	0,463	4,881	0,567	***0,001
	31	2,018	0,422	4,781	0,536	***0,001
	32	1,953	0,395	4,905	0,574	***0,001
	34	1,905	0,389	4,894	0,571	***0,001
الانتباه للمهددات	3	1			0,658	
	4	0,872	0,107	8,148	0,611	***0,001
	5	0,718	0,107	6,699	0,489	***0,001
	9	0,929	0,102	9,070	0,697	***0,001

المكون	العبارة	معاملات الانحدار اللامعيارية	الخطأ المعياري	القيمة الحرجة	معاملات الانحدار المعيارية	مستوى الدلالة
	21	0,843	0,107	7,867	0,586	***0,001
	27	0,877	0,118	7,451	0,551	***0,001
	33	0,214	0,082	2,607	0,182	**0,01
التوجهات الذاتية	11	0,387	0,174	2,218	0,182	*0,05
	22	0,203-	0,151	1,346-	0,107-	0,178
	38	1			0,701	
	39	0,517	0,153	3,384	0,301	***0,001
العزو الخارجي	10	0,335-	0,274	1,221-	0,094-	0,222
	16	1			0,274	
	36	3,042	0,832	3,655	0,758	***0,001
	40	2,024	0,591	3,427	0,485	***0,001

يتضح من شكل (6) وجدول (6) أن جميع معاملات الانحدار اللامعيارية جاءت قيمها الحرجة دالة عند مستوى (0,001) أو (0,01) أو (0,05)، عدا العبارتين (10، 22) فهما غير دالتين ولذلك تم حذفهما من المقياس، مما يدل على صحة نموذج البنية العاملية لمقياس التحيزات المعرفية لدى المشاركين في إعداد المقياس.

وتم حساب مؤشرات المطابقة للتأكد من حسن مطابقة النموذج كما في جدول (7).

جدول (7)

مؤشرات المطابقة لنموذج التحليل العاملي التوكيدي لمقياس التحيزات المعرفية

مؤشرات المطابقة	CMIN /DF	RMR	GFI	AGFI	NFI	RFI	IFI	TLI	CFI	RMSEA
قيمة المؤشر	2,28	0,1	0,741	0,709	0,550	0,518	0,685	0,657	0,679	0,072

يتضح من جدول (7) أن جميع قيم مؤشرات المطابقة مقبولة مما يدل على مطابقة نموذج التحليل العاملي التوكيدي لمقياس التحيزات المعرفية مع بيانات المشاركين في إعداد المقياس.

ب- ثبات المقياس:

قام الباحث بحساب ثبات كل مكون من مكونات المقياس والدرجة الكلية له بطريقتي ألفا كرونباخ، ومكدونالد أوميجا كما في جدول (8).

جدول (8)

معاملات الثبات للمكونات والدرجة الكلية لمقياس التحيزات المعرفية (ن=248)

المكون	الجمود المعرفي	الاندفاعية	الأحكام اللاعقلانية	الانتباه للمهددات	التوجهات الذاتية	العزو الخارجي	الدرجة الكلية
معامل الثبات بطريقة ألفا كرونباخ	0,877	0,655	0,758	0,750	0,603	0,734	0,881
معامل الثبات بطريقة مكدونالد أوميجا	0,881	0,671	0,760	0,753	0,634	0,741	0,888

يتضح من جدول (8) أن معامل الثبات للدرجة الكلية للمقياس بطريقة ألفا كرونباخ تساوي (0,881) وبطريقة مكدونالد أوميجا (0,888) وهو معامل ثبات جيد، كما أن معاملات الثبات لمكونات المقياس تراوحت بين (0,603- 0,877) بطريقة ألفا كرونباخ، وبين (0,634- 0,881) بطريقة مكدونالد أوميجا وتعتبر معاملات ثبات مقبولة، ويوضح ملحق (3) مقياس التحيزات المعرفية في صورته النهائية.

خطوات تنفيذ البحث:

لتنفيذ البحث اتبع الباحث الخطوات الآتية:

1- إعداد مقياسي الحيوية الذاتية والتحيزات المعرفية وتطبيقهما في صورتهما الأولية على (248) مشاركًا من طلاب برنامج التأهيل التربوي بجامعة الأزهر بالمنصورة.

2- اختيار (35) مشاركًا من طلاب برنامج التأهيل التربوي بجامعة الأزهر بالمنصورة يمثلون المجموعة التجريبية، وتم استبعاد ثلاثة طلاب من الذين لم ينتظموا في حضور البرنامج التدريبي.

3- تطبيق مقياسي الحيوية الذاتية والتحيزات المعرفية في صورتهما النهائية على طلاب المجموعة التجريبية قبل تنفيذ البرنامج التدريبي.

4- تطبيق جلسات البرنامج التدريبي وعددها (16) جلسة على طلاب المجموعة التجريبية بواقع ثلاث جلسات أسبوعيًا.

5- تطبيق مقاييس التثبت من فعالية المعالجة التجريبية والحيوية الذاتية والتحيزات المعرفية على طلاب المجموعة التجريبية بعد الانتهاء من تنفيذ البرنامج التدريبي.

6- تطبيق مقياسي الحيوية الذاتية والتحيزات المعرفية على طلاب المجموعة التجريبية بعد مرور (35) يومًا من القياس البعدي.

7- إجراء المعالجة الإحصائية اللازمة للتحقق من فروض البحث.

8- عرض ومناقشة وتفسير نتائج البحث في ضوء الإطار النظري ونتائج الدراسات والبحوث السابقة.

الأساليب الإحصائية المستخدمة:

استخدم الباحث الأساليب الإحصائية الآتية للتحقق من فعالية المعالجة وفروض البحث: تحليل التباين للقياسات المتكررة، واختبار كا^2، واختبار "ت" لعينتين مرتبطتين، ومربع إيتا (η^2)، وحجم الأثر " d" لكوهن.

نتائج فعالية المعالجة التجريبية:

تم التحقق من نتائج فعالية المعالجة التجريبية بطريقتين أساسيتين:

(1) نتائج استمارات التقييم الذاتي:

استخدم الباحث تحليل التباين للقياسات المتكررة لاستمارات التقييم الذاتي كما في جدول (9).

جدول (9)

قيمة " ف" ودلالتها الإحصائية للفروق بين متوسطات درجات طلاب المجموعة التجريبية في استمارات التقييم الذاتي (ن=32)

مصادر التباين	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	قيمة (ف)	مستوى الدلالة
بين الأفراد	175,139	31	5,650	18,393	0,01
بين القياسات	876,795	15	58,453		
الخطأ	1477,768	465	3,178		
المجموع الكلي	2529,701	511	4,950		

ف (0,05)= 1,69 ف (0,01)= 2,07

يتضح من جدول (9) أن قيمة " ف" المحسوبة دالة إحصائيًا عند مستوى دلالة (0,01)؛ وهذا يشير إلى وجود فروق دالة إحصائيًا بين متوسطات درجات طلاب المجموعة التجريبية في القياسات المتكررة لاستمارات التقييم الذاتي، ولتحديد اتجاه الفروق بين القياسات المتكررة، قام الباحث بحساب قيمة "ت" لعينتين مرتبطتين بين متوسطات درجات طلاب المجموعة التجريبية في الجلسات (4، 7، 11، 15) كما في جدول (10).

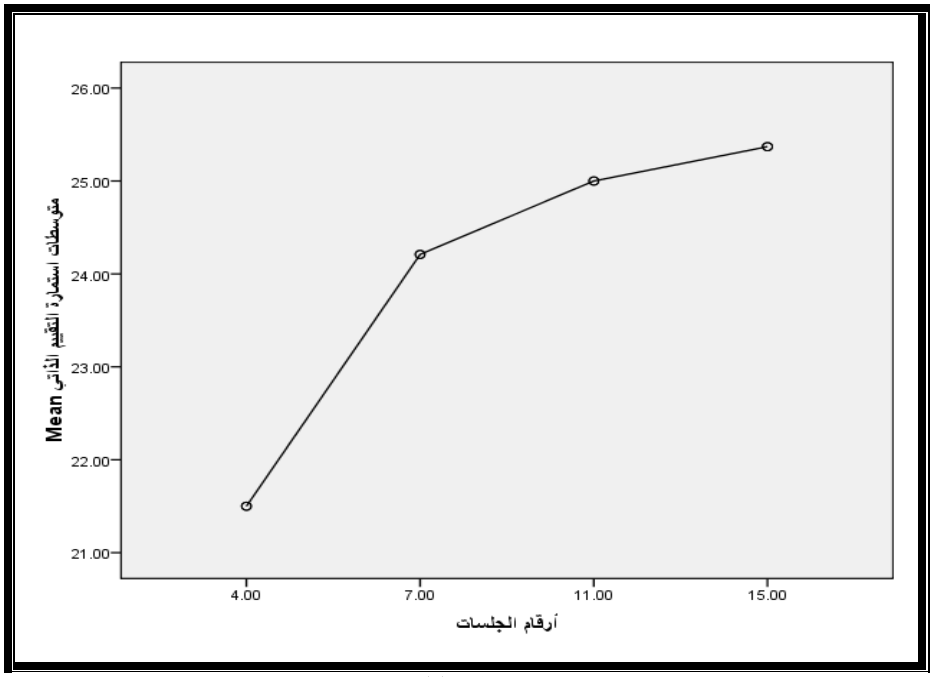
جدول (10)

قيمة "ت" ودلالتها الإحصائية للفروق بين متوسطات درجات طلاب المجموعة التجريبية في بعض استمارات التقييم الذاتي (ن=32)

م	الجلسة	عدد المشاركين	المتوسط	الانحراف المعياري	قيمة "ت"	مستوى الدلالة
1	4	32	21,50	3,55	4,42	0,01
	7	32	24,21	0,75		
2	4	32	21,50	3,55	4,27	0,01
	11	32	25,00	1,24		
3	4	32	21,50	3,55	6,26	0,01
	15	32	25,37	1,18		
4	7	32	24,21	0,75	2,79	0,01
	11	32	25,00	1,24		
5	7	32	24,21	0,75	5,04	0,01
	15	32	25,37	1,18		
6	11	32	25,00	1,24	1,11	0,27
	15	32	25,37	1,18		

ت (0,05)= 2,04 ت (0,01)= 2,75

يتضح من جدول (10) أن قيم "ت " المحسوبة للفروق بين متوسطات درجات الجلسات (4، 7)، (4، 11)، (4، 15)، (7، 11)، (7، 15) تساوي (4,42، 4,27، 6,26، 2,79، 5,04) وهي دالة إحصائيًا عند مستوى دلالة (0,01) لصالح الجلسة الأخيرة في كل مقارنة، بينما قيمة "ت" للفروق بين متوسطات درجات الجلستين (11، 15) تساوي (1,11) وهي غير دالة إحصائيًا، ويوضح شكل (7) اتجاه متوسطات القياسات المتكررة لاستمارات التقييم الذاتي للجلسات (4، 7، 11، 15).



شكل (7)

التمثيل البياني لمتوسطات درجات طلاب المجموعة التجريبية في بعض استمارات التقييم الذاتي

يتضح من شكل (7) تزايد متوسطات درجات طلاب المجموعة التجريبية خلال جلسات البرنامج؛ مما يدل على زيادة مستوى أدائهم المقدر ذاتيًا عبر الجلسات المتتالية.

(2) نتائج مقياس التثبت من فعالية المعالجة التجريبية:

قام الباحث بحساب عدد التكرارات الملاحظة والنسب المئوية لإجابات طلاب المجموعة التجريبية عن كل عبارة من عبارات مقياس التثبت من فعالية المعالجة التجريبية كما في جدول (11).

جدول (11)

عدد التكرارات الملاحظة والنسب المئوية لإجابات طلاب المجموعة التجريبية عن عبارات مقياس التثبت من فعالية المعالجة التجريبية (ن=32)

رقم العبارة	موافق بدرجة كبيرة		موافق بدرجة متوسطة		موافق بدرجة ضعيفة		رقم العبارة	موافق بدرجة كبيرة		موافق بدرجة متوسطة		موافق بدرجة ضعيفة	
	العدد	النسبة المئوية	العدد	النسبة المئوية	العدد	النسبة المئوية		العدد	النسبة المئوية	العدد	النسبة المئوية	العدد	النسبة المئوية
1	21	65,6	11	34,4	0	0	16	20	62,5	8	25	4	12,5
2	28	87,5	4	12,5	0	0	17	17	53,1	11	34,4	4	12,5
3	29	90,6	3	9,4	0	0	18	25	78,1	7	21,9	0	0
4	22	68,8	10	31,2	0	0	19	29	90,6	3	9,4	0	0
5	11	34,4	21	65,6	0	0	20	32	100	0	0	0	0
6	7	21,9	0	0	25	78,1	21	16	50	16	50	0	0
7	3	9,4	4	12,5	25	78,1	22	0	0	4	12,5	28	87,5
8	24	75	8	25	0	0	23	17	53,1	15	46,9	0	0
9	16	50	16	50	0	0	24	25	78,1	7	21,9	0	0
10	18	56,2	11	34,4	3	9,4	25	32	100	0	0	0	0
11	0	0	7	21,9	25	78,1	26	14	43,8	0	0	18	56,2
12	18	56,2	10	31,2	4	12,5	27	32	100	0	0	0	0
13	17	53,1	7	21,9	8	25	28	32	100	0	0	0	0
14	22	68,8	6	18,8	4	12,5	29	25	78,1	4	12,5	3	9,4
15	0	0	10	31,2	22	68,8	30	28	87,5	4	12,5	0	0
عدد التكرارات الملاحظة للعبارات الموجبة	556	72,4	182	23,7	30	3,9	عدد التكرارات الملاحظة للعبارات السالبة	24	12,5	25	13	143	74,5

يتضح من جدول (11) أن متوسطات النسب المئوية لطلاب المجموعة التجريبية الذين أجابوا بموافق بدرجة كبيرة بالنسبة للعبارات الموجبة (72,4%) وللعبارات السالبة (12,5%) وبموافق بدرجة متوسطة بالنسبة للعبارات الموجبة (23,7%) وللعبارات السالبة (13%) وبموافق بدرجة ضعيفة بالنسبة للعبارات الموجبة (3,9%) وللعبارات السالبة (74,5%). وقام الباحث بحساب قيمة "كا^2" لاستنتاج دلالة الفروق بين عدد التكرارات الملاحظة والمتوقعة كما في جدول (12).

جدول (12)

قيمة "كا^2" ودلالتها الإحصائية للفروق بين عدد التكرارات الملاحَظة والمتوقعة لإجابات طلاب المجموعة التجريبية عن مقياس التثبت من فعالية المعالجة التجريبية

عدد العبارات	عدد المشاركين	موافق بدرجة كبيرة للعبارات الموجبة وموافق بدرجة ضعيفة للعبارات السالبة		موافق بدرجة متوسطة للعبارات الموجبة والسالبة		موافق بدرجة ضعيفة للعبارات الموجبة وموافق بدرجة كبيرة للعبارات السالبة		قيمة "كا^2"	مستوى الدلالة
		عدد التكرارات الملاحظة	عدد التكرارات المتوقعة	عدد التكرارات الملاحظة	عدد التكرارات المتوقعة	عدد التكرارات الملاحظة	عدد التكرارات المتوقعة		
30	32	699	320	207	320	54	320	709,9	0,01
كا^2(0,05)= 5,99						كا^2 (0,01)= 9,21			

يتضح من جدول (12) أن قيمة "كا^2" المحسوبة دالة إحصائيًا عند مستوى دلالة (0,01)؛ أي أنه توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين عدد التكرارات الملاحَظة والمتوقعة لاستجابات طلاب المجموعة التجريبية على فئات مقياس التثبت من فعالية المعالجة التجريبية لصالح التكرارات الملاحظة، وهذا يدل على فعالية المعالجة التجريبية من وجهة نظر المتدربين.

وترجع فعالية المعالجة التجريبية من وجهة نظر المتدربين إلى إعلامهم في بداية البرنامج بمفهوم البرنامج التدريبي، واستخلاصهم لقواعد العمل أثناء البرنامج التدريبي، واستنتاجهم لهدفه العام وأهدافه الفرعية، وأهمية المشاركة فيه، واستكشافهم مفهوم التعلم التوسعي، وعناصره، وخصائصه الأساسية، ومراحله وكيفية التدريب عليها، وتشجيعهم على طرح التساؤلات حول مشكلات وقضايا البرنامج، واستكشاف أسبابها المختلفة، والمشاركة مع بعضهم للتوصل إلى نموذج لحل هذه المشكلات، وتنقيح النموذج، وتطبيقه في سياقات متنوعة لاختباره وتطويره وتقويم نتائجه ودمجه في مواقف الحياة الطبيعية، ومراعاة البرنامج للفروق الفردية بين المتعلمين، وإتاحة الفرصة لكل متدرب للتعبير عن وجهة نظره، واستخدام فنيات متنوعة أثناء التدريب.

نتائج فروض البحث ومناقشتها وتفسيرها:

نتيجة الفرض الأول:

نص الفرض الأول على أنه " لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي درجات طلاب المجموعة التجريبية في القياسين القبلي والبعدي للحيوية الذاتية (كل مكون على حدة، والدرجة الكلية)". وللتحقق من صحة هذا الفرض استخدم الباحث اختبار "ت" لعينتين مرتبطتين كما في جدول (13).

جدول (13)

قيمة "ت" ودلالتها الإحصائية للفروق بين متوسطي درجات طلاب المجموعة التجريبية في القياسين القبلي والبعدي للحيوية الذاتية (ن=32)

المتغير	القياس	العدد	المتوسط	الانحراف المعياري	قيمة "ت"	مستوى الدلالة	(η^2)	(d)	مقدار حجم التأثير
الحيوية العقلية	القبلي	32	22,18	4,12	9,45	0,01** دالة	0,74	3,37	كبير
	البعدي	32	32,87	5,14					
الحيوية الروحية	القبلي	32	16,56	6,03	7,74	0,01** دالة	0,65	2,72	كبير
	البعدي	32	26,03	3,78					
الحيوية البدينة	القبلي	32	19,90	3,69	5,75	0,01** دالة	0,51	2,04	كبير
	البعدي	32	26,25	5,16					
الحيوية الاجتماعية	القبلي	32	18,18	4,10	6,88	0,01** دالة	0,56	2,25	كبير
	البعدي	32	24,12	2,69					
الحيوية الانفعالية	القبلي	32	14,12	4,32	0,93	0,35 غير دالة	–	––	–
	البعدي	32	15,06	2,69					
الدرجة الكلية	القبلي	32	90,96	5,60	17,81	0,01** دالة	0,91	6,35	كبير
	البعدي	32	124,34	9,41					

ت (0,05)= 2,04 ت (0,01)= 2,75

يتضح من جدول (13) أن قيم "ت" المحسوبة للفروق بين متوسطي درجات طلاب المجموعة التجريبية في القياسين القبلي والبعدي للحيوية الذاتية (الحيوية العقلية، والحيوية الروحية، والحيوية البدنية، والحيوية الاجتماعية، والحيوية الانفعالية، والدرجة الكلية) تساوي (9,45، 7,74، 5,75، 6,88، 0,93، 17,81) على الترتيب، وهي قيم دالة إحصائيًا بالنسبة للدرجة الكلية وجميع المكونات عدا الحيوية الانفعالية؛ وهذا يعني رفض الفرض الصفري وقبول الفرض البديل بالنسبة للدرجة الكلية وجميع المكونات عدا الحيوية الانفعالية فيتم قبول الصفري، أي أنه توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي درجات طلاب المجموعة التجريبية في القياسين القبلي والبعدي للحيوية الذاتية (الحيوية العقلية، والحيوية الروحية، والحيوية البدنية، والحيوية الاجتماعية، والدرجة الكلية) لصالح القياس البعدي، ولا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي درجات طلاب المجموعة التجريبية في القياسين القبلي والبعدي للحيوية الانفعالية.

كما يتضح أيضًا من جدول (13) أن حجم تأثير البرنامج التدريبي كبير في(الحيوية العقلية، والحيوية الروحية، والحيوية البدنية، والحيوية الاجتماعية، والدرجة الكلية) بناءً على قيمة مربع إيتا (η^2) وقيمة " d" لكوهن.

وتتفق نتائج هذا الفرض مع نتائج بحث Senobar et al. (2018) الذي توصل إلى وجود علاقة إيجابية ذات دلالة إحصائية بين استراتيجيات التعلم المعرفي وما وراء المعرفي والحيوية الأكاديمية، وبحث صالح (2020) الذي أشار إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية في الحيوية الذاتية بين متوسطي درجات المجموعة التجريبية الأولى التي تدربت باستراتيجية التعلم بالتعاقد والمجموعة الضابطة لصالح المجموعة التجريبية الأولى، وبحث عبد البر (2020) الذي بين وجود تأثيرات مباشرة للخبرات التعليمية في الحيوية الذاتية.

كما تتفق أيضا نتائج هذا الفرض مع نتائج بحث Habibi-Kaleybar and Gobadi (2020) الذي أوضح وجود تأثيرات غير مباشرة دالة إحصائيًا للتعلم الموجه ذاتيًا في الحيوية الأكاديمية، وبحث Bahlgerdi et al. (2021) الذي توصل إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي درجات المجموعتين الضابطة والتجريبية في الحيوية الاجتماعية لصالح المجموعة التجريبية التي تدربت بالتدخلات التربوية القائمة على نظرية السلوك المخطط واستراتيجيات التنظيم الذاتي، وبحث Farazandeh et al. (2022) الذي بين وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي درجات القياسين القبلي والبعدي للحيوية الأكاديمية لصالح القياس البعدي لدى طلاب المجموعة التجريبية الذين تدبروا باستراتيجيات التعلم المعرفي وما وراء المعرفي.

ويدعم هذه النتيجة ما أشار إليه Deniz and Satici (2017, 222) أنه يمكن تعزيز الحيوية الذاتية من خلال مجموعة من التدخلات مثل: البرامج التدريبية، والتربوية النفسية، والإرشادية، والتي ستعمل على تطوير القدرات النفسية والفسيولوجية والاجتماعية والأكاديمية بشكل فعال، مما يؤدي إلى نتائج إيجابية للفرد والمجتمع.

وأوضح Senobar et al. (2018, 152-153) أنه يمكن لعلماء النفس تحسين الحيوية الأكاديمية من خلال استخدام ورش العمل التعليمية والبرامج التدريبية القائمة على استراتيجيات التعلم المعرفية وما وراء المعرفية، حيث يقوم المتعلمون بمعالجة المعلومات بطريقة أكثر فعالية، ويقيمون نتائج دراستهم على أنها إيجابية ومثمرة، ويستخدمون جميع العوامل المساعدة على التعلم، ويشعرون بالرضا، ويواجهون التحديات، ولذلك تزداد حيويتهم.

وأشار Bahlgerdi et al. (2021, 6) إلى أن التدخلات التعليمية وورش العمل القائمة على استراتيجيات التنظيم الذاتي يمكن أن تؤدي إلى حياة هادفة وذات مغزى، وتزيد من الحب، والدافعية للعمل، والسعادة، والحيوية بصفة عامة والحيوية الاجتماعية بصفة خاصة.

ويعزو الباحث وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي درجات طلاب المجموعة التجريبية في القياسين القبلي والبعدي للحيوية العقلية لصالح القياس البعدي إلى العمليات والأنشطة التي اتبعها داخل جلسات البرنامج التدريبي والتي تضمنت تحدي المشاركين فكريًا من خلال طرح مجموعة من التساؤلات عن الموضوع أو القضية المطروحة، وتطوير مهارات التأمل والنقد لديهم، وتنمية قدراتهم على تحليل الأفكار، وتحديد التناقضات، وتقييم الحلول البديلة، وحل المشكلات بطريقة ابتكارية، مما يدفعهم إلى البحث بنشاط عن المعارف والمهارات ووجهات النظر الجديدة، وإكسابهم المرونة في مواجهة التحديات والصعوبات، والتغلب على العقبات التي تواجههم، وبالتالي تؤثر هذه العوامل في مساعدتهم على تجنب الركود العقلي، والتحرر من أنماط التفكير الروتينية، وتعزيز الحيوية العقلية عن طريق الحفاظ على

العقل نشطًا، كما أن اكتسابهم لمعارف ومهارات جديدة يؤثر بشكل إيجابي على إدراكهم لذاتهم، ويجعلهم يشعرون بالكفاءة والثقة والفاعلية الذاتية، ويؤمنون بقدراتهم، مما يؤدي إلى تعزيز الحيوية العقلية.

ويرجع الباحث وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي درجات طلاب المجموعة التجريبية في القياسين القبلي والبعدي للحيوية الروحية لصالح القياس البعدي إلى أن البرنامج التدريبي يسهم في توسيع وجهات نظر المتدربين وفهمهم وقدراتهم واكسابهم معارف ومهارات جديدة، من خلال الاندماج في أنشطة متنوعة، وتعريضهم لفلسفات وأفكار وممارسات ثقافية مختلفة، والتأمل في الطبيعة، وتحدي الافتراضات والمعتقدات المعاصرة، وتجاوز حدودها، والبحث بنشاط عن طرق جديدة للتفكير، وتقبل حدوث تحويل في آرائهم وأهدافهم، وتوفير سياق أوسع لفهم الذات والعالم، وبالتالي يمكن أن يساعد ذلك تعزيز نموهم الشخصي، وفهم أفضل لقيمهم ومعتقداتهم، وتطوير ذاتهم، واستكشاف الأسئلة الوجودية مما يسهم في تعزيز الحيوية الروحية التي ترتبط بإحساسهم بأن لديهم هدفًا أعمق أو معنى في الحياة، وتتطلب البحث عن السلام الداخلي والوفاء والشعور بالتسامي.

ويفسر الباحث وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي درجات طلاب المجموعة التجريبية في القياسين القبلي والبعدي للحيوية البدنية لصالح القياس البعدي إلى أن البرنامج التدريبي تضمن مجموعة من الأنشطة القائمة على التعلم التوسعي التي تتحدى العقل، وتعزز التفكير الناقد، وتنمي مهارات حل المشكلات، وبالتالي تشجعهم على التعلم مدى الحياة، من خلال البحث عن تجارب جديدة، فتعمل على تحفيزهم وإكسابهم إحساسًا بالحماس المتزايد والإثارة، وتعزيز نمط وأسلوب حياتهم بطريقة أكثر نشاطًا وتفاعلًا وتحفيزًا وحيوية، وتشجعهم على ممارسة العادات السلوكية الصحيحة، لكي يكونوا أكثر استرخاء وهدوء ويقظة، مما يؤدي إلى تحسين الحيوية البدنية.

ويعزو الباحث وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي درجات طلاب المجموعة التجريبية في القياسين القبلي والبعدي للحيوية الاجتماعية لصالح القياس البعدي إلى محتويات البرنامج التدريبي القائم على نظرية التعلم التوسعي التي تضمنت مجموعة من الموضوعات والقضايا الجدلية التي يستكشف فيها المشاركون معارف ومهارات ومنظورات جديدة توسع وتطور من فهمهم للعالم، فيصبحون أكثر انفتاحًا على الأفكار الجديدة، وتقديرًا للتنوع، وتعزيزًا للتفاعلات الاجتماعية الشاملة والهادفة، ومهارة في التعاون والتواصل مع الآخرين، وتسامحًا وتعاطفًا، ومشاركة في الأنشطة الاجتماعية، كما اشتمل البرنامج على أنشطة تعاونية وتفاعلية، أتاحت الفرصة للتفاعل وتبادل الأفكار والخبرات، وبالتالي تؤثر هذه العوامل بشكل إيجابي على الحيوية الاجتماعية، وتمدهم بالنشاط في تفاعلاتهم الاجتماعية، وتعزز لديهم الشعور بالانتماء والمساهمة في التغيير الاجتماعي الإيجابي.

ويرجع الباحث عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي درجات طلاب المجموعة التجريبية في القياسين القبلي والبعدي للحيوية الانفعالية إلى تركيز البرنامج التدريبي على العمليات المعرفية بصفة كبيرة وضعف تأثيره على الجوانب الانفعالية، وتأثر الحيوية الانفعالية بالعديد من المتغيرات والعوامل الداخلية والخارجية التي تؤثر على إدارة المتدربين لانفعالاتهم والتحكم فيها بشكل فعال مثل: سمات شخصيتهم، وخبراتهم السابقة، وقدرتهم على مواجهة المشكلات الحياتية، وقلقهم من مستقبلهم المهني، والضغوطات الخارجية، وظروف

الحياة الاقتصادية، وافتقاد الدعم من المحيطين بهم، بالإضافة إلى أن مدة البرنامج التدريبي قد لا تكون كافية للتأثير بشكل مباشر على الحيوية الانفعالية وتعزيزها، وقلة عدد القضايا والمشكلات النفسية التي تم تناولها في البرنامج التدريبي.

ويفسر الباحث وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي درجات طلاب المجموعة التجريبية في القياسين القبلي والبعدي للدرجة الكلية للحيوية الذاتية لصالح القياس البعدي إلى أن البرنامج التدريبي حفز المتدربين على السعي بنشاط وهمة إلى استكشاف منظورات ومعارف ومهارات جديدة، وتحدي أنفسهم فكريًا، وتحدي افتراضاتهم الحالية، والبحث عن طرق جديدة للتفكير، والشعور بالهمة والصحة البدنية التي تمكنهم من أداء المهام المختلفة حتى وإن كانوا مصابين بأي أمراض، وتقبل الآخرين والاستماع إلى آرائهم بشغف، ومراعاة مصالحهم واحتياجاتهم وحب الخير لهم، وبالتالي يمكن أن يؤدي ذلك إلى الشعور بالنشاط والطاقة والحماس، والرغبة في تحقيق الإتقان، والإقبال على الحياة، مما يؤدي إلى زيادة الحيوية الذاتية.

نتيجة الفرض الثاني:

نص الفرض الثاني على أنه "لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي درجات طلاب المجموعة التجريبية في القياسين القبلي والبعدي للتحيزات المعرفية (كل مكون على حدة، والدرجة الكلية)". وللتحقق من صحة هذا الفرض استخدم الباحث اختبار "ت" لعينتين مرتبطتين كما في جدول (14).

جدول (14)

قيمة "ت" ودلالتها الإحصائية للفروق بين متوسطي درجات طلاب المجموعة التجريبية في القياسين القبلي والبعدي للتحيزات المعرفية (ن=32)

المتغير	القياس	العدد	المتوسط	الانحراف المعياري	قيمة "ت"	مستوى الدلالة	(η^2)	(d)	مقدار حجم التأثير
الجمود المعرفي	القبلي	32	36,75	6,08	14,80	0,01** دالة	0,87	5,17	كبير
	البعدي	32	16,90	4,04					
الاندفاعية	القبلي	32	18,43	3,45	3,63	0,01** دالة	0,29	1,27	كبير
	البعدي	32	14,81	4,79					
الأحكام اللاعقلانية	القبلي	32	37,53	3,65	9,93	0,01** دالة	0,76	3,55	كبير
	البعدي	32	25,21	5,39					
الانتباه للمهددات	القبلي	32	26,28	3,58	12,38	0,01** دالة	0,83	4,41	كبير
	البعدي	32	15,00	3,81					

المتغير	القياس	العدد	المتوسط	الانحراف المعياري	قيمة "ت"	مستوى الدلالة	(η^2)	(d)	مقدار حجم التأثير
التوجهات الذاتية	القبلي	32	6,21	1,49	0,64	0,52 غير دالة	—	—	—
	البعدي	32	6,50	1,66					
العزو الخارجي	القبلي	32	11,03	2,77	2,80	**0,01 دالة	0,20	1	كبير
	البعدي	32	9,31	2,24					
الدرجة الكلية	القبلي	32	136,25	10,35	17,78	**0,01 دالة	0,91	6,35	كبير
	البعدي	32	87,75	9,63					
ت (0,05)= 2,04						ت (0,01)=2,75			

يتضح من جدول (14) أن قيم "ت" المحسوبة للفروق بين متوسطي درجات طلاب المجموعة التجريبية في القياسين القبلي والبعدي للتحيزات المعرفية (الجمود المعرفي، والاندفاعية، والأحكام اللاعقلانية، والانتباه للمهددات، والتوجهات الذاتية، والعزو الخارجي، والدرجة الكلية للتحيزات المعرفية) تساوي (14,80، 3,63، 9,93، 12,38، 0,64، 2,80، 17,78) على الترتيب، وهي قيم دالة إحصائيًا للدرجة الكلية وجميع المكونات عدا مكون التوجهات الذاتية؛ وهذا يعني رفض الفرض الصفري وقبول الفرض البديل بالنسبة للدرجة الكلية وجميع المكونات عدا مكون التوجهات الذاتية فيتم قبول الفرض الصفري، أي أنه توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي درجات طلاب المجموعة التجريبية في القياسين القبلي والبعدي للتحيزات المعرفية (الجمود المعرفي، والاندفاعية، والأحكام اللاعقلانية، والانتباه للمهددات، والعزو الخارجي، والدرجة الكلية للتحيزات المعرفية) لصالح القياس القبلي، وعدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي درجات طلاب المجموعة التجريبية في القياسين القبلي والبعدي لمكون التوجهات الذاتية.

كما يتضح أيضًا من جدول (14) أن حجم تأثير البرنامج التدريبي كبير في (الجمود المعرفي، والاندفاعية، والأحكام اللاعقلانية، والانتباه للمهددات، والعزو الخارجي، والدرجة الكلية للتحيزات المعرفية) بناءً على قيمة مربع إيتا (η^2) وقيمة " d" لكوهن.

وتتفق نتائج هذا الفرض مع نتائج بحث Yucel et al. (2016) الذي توصل إلى وجود علاقة ارتباطية موجبة بين مهارات التعلم القائم على حل المشكلات والمرونة المعرفية، ودراسة أبو المكارم (2019) التي أشارت إلى وجود فروق دالة إحصائيًا بين متوسطي درجات طلاب المجموعة التجريبية التي تدربت باستخدام نظرية النشاط الثقافية التاريخية في القياسين القبلي والبعدي لاختبار مهارات التفكير العليا لصالح القياس البعدي، ودراسة أبو طالب (2020) الذي بين وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين طلاب المجموعة التجريبية التي تدربت في ضوء نظرية التعلم الخبراتي في القياسين القبلي والبعدي في مكونات إلقاء اللوم والقفز إلى النتائج والتصفية العقلية لصالح القياس القبلي، وبحث Toraman et al. (2020) الذي توصل إلى وجود علاقة ارتباطية موجبة دالة إحصائيًا بين أسلوب التعلم العميق والمرونة المعرفية،

ووجود علاقة ارتباطية سالبة دالة إحصائيًا بين أسلوب التعلم السطحي والمرونة المعرفية، ووجود تأثير مباشر دال إحصائيًا لأسلوب التعلم العميق في المرونة المعرفية.

كما تتفق نتائج هذا الفرض مع نتائج بحث عبد العال (2021) التي بينت وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين تلميذات المجموعة التجريبية التي تدربت باستخدام نظرية النشاط التاريخية الثقافية في القياسين القبلي والبعدي لاختبار مهارات التفكير عالي الرتبة لصالح القياس البعدي، وبحث جعرير (2021) الذي توصل إلى وجود علاقة ارتباطية بين الأفكار اللاعقلانية واستراتيجيات التعلم المنظم ذاتيًا، وبحث Guler and Aydin (2022) الذي بين وجود فروق في مستوى المرونة المعرفية وفقا لأساليب التعلم Vermunt لصالح أسلوب معالجة المعلومات، وبحث محمود وآخرون (2023) الذي توصل إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين طالبات المجموعتين التجريبية والضابطة في القياس البعدي للتحيزات المعرفية ومكوناتها لصالح المجموعة التجريبية التي تدربت باستخدام دورة التعلم السباعية.

ويدعم نتائج هذا الفرض ما أوضحه العرسان (2017، 173) أن المتعلم في التعلم النشط يخصص الوقت الكافي للتفكير بأهمية المعرفة والأفكار الجديدة، ويحاول ربطها بالأفكار السابقة ومواقف الحياة التي يمكن أن تنطبق عليها، فيصبح التعلم ذا معنى، ويكون المتعلم قادرًا على إيجاد بدائل وحلول متعددة للمشكلات والمهام التعليمية، من خلال اطلاعه على أفكار وآراء متعددة ومشاركتها ومناقشتها مع الآخرين، وتقبل آرائهم، فيقل لديه التعصب والتمسك برأيه، مما يسهم في تغيير تفكيره حسب معطيات الموقف التعليمي.

وأشار أبو طالب (2020، 162) إلى أن تضمين جلسات البرنامج التدريبي لمجموعة من القضايا والمشكلات التي تشغل اهتمام وتثير تفكير المتدربين، يزيد من رغبتهم في المشاركة في البرنامج بفعالية، وينعكس ذلك على تصحيح أفكارهم المغلوطة وتحسين طريقة إدراكهم ومعالجتهم للمعلومات.

وأكد Toraman et al. (2020, 95) على أهمية وضرورة تطوير البرامج التدريبية النفسية لتعزيز أساليب التعلم العميق، وتحسين المهارات الأكاديمية، والتي من شأنها تحسين المرونة المعرفية لدى الطلاب.

وبين Korteling and Toet (2021, 613) أن البيئة يجب أن توفر عددًا كبيرًا ومتنوعًا من خبرات التعلم كشرط أساسي لتطوير الاستدلال الذي يمكن الفرد من تجنب التحيزات المعرفية، وعدم الوقوع في أخطاء القرارات، ويقلل الميل إلى الصور النمطية والقفز إلى الاستنتاجات بسرعة.

وأوضحت محمود وآخرون (2023، 1386) أن تقديم المواقف التعليمية في صورة قضايا ومشكلات علمية واجتماعية تتحدى تفكير الطلاب، وتقديم الأنشطة بحيث تقوم على التجربة والعمل الجماعي والفهم المشترك، يؤديان إلى الوصول إلى نتائج وقرارات صائبة وحل عقلاني بعيد عن التحيزات المعرفية.

ويفسر الباحث وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي درجات طلاب المجموعة التجريبية في القياسين القبلي والبعدي للجمود المعرفي لصالح القياس القبلي إلى أن

البرنامج التدريبي القائم على التعلم التوسعي يساعد المتدربين على تجاوز حدود معارفهم ومهاراتهم، وتحدي افتراضاتهم الحالية، والبحث عن وجهات نظر وحلول بديلة، وتوسيع وتحويل وجهات نظرهم، وتقبل التغيير، وتطوير قدراتهم على التفكير الناقد، واكتسابهم طرق جديدة في التفكير، والتعامل مع المشكلات من زويا مختلفة، واستكشاف أفكار جديدة وحلول متنوعة، وبالتالي فإن هذه العوامل تتطلب منهم تعديل استراتيجياتهم المعرفية، وطرق تفكيرهم ووجهات نظرهم أو سلوكياتهم لكي يكونوا أكثر مرونة عند مواجهة ظروف غير مألوفة، مما يقلل من جمودهم المعرفي.

ويعزو الباحث وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي درجات طلاب المجموعة التجريبية في القياسين القبلي والبعدي للاندفاعية لصالح القياس القبلي إلى أن البرنامج التدريبي القائم على نظرية التعلم التوسعي يُحث المتدربين على التأمل والمدارسة والنقد أثناء اكتساب المعارف والمهارات ووجهات النظر الجديدة، والبحث بنشاط وصبر ومثابرة وتأهب عقلي عن المعلومات الجديدة، وإيجاد تكامل بين الرؤى الجديدة، والتوصل إلى فهم شامل، واستكشاف الأفكار بطريقة عميقة، وبالتالي فإن هذه العوامل توجههم إلى عدم اتخاذ قرارات متسرعة أو الاندماج في سلوكيات تلقائية دون وجود قدر كاف من التروي أو النظر في العواقب المحتملة، وتدفعهم إلى عدم التصرف بناءً على رغبات فورية دون مراعاة النتائج طويلة المدى، وعدم القفز إلى الاستنتاجات بسرعة، مما يقلل من الاندفاعية.

ويرجع الباحث وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي درجات طلاب المجموعة التجريبية في القياسين القبلي والبعدي للأحكام اللاعقلانية لصالح القياس القبلي إلى أن البرنامج التدريبي يشجع المتدربين على نقد وتقييم المعلومات والأفكار والحجج من وجهات نظر متعددة، وطرح التساؤلات حول الافتراضات المختلفة، وفحص الأدلة وتقييمها قبل اتخاذ القرارات، ومراقبة أفكارهم وأحكامهم بشكل أكثر موضوعية من خلال التأمل الذاتي، وفهم وجهات النظر المتنوعة بطريقة أكثر شمولية من خلال الانفتاح على الأفكار والاندماج في خبرات التعلم المتنوعة، وبالتالي تعمل هذه العوامل على إصدار أحكام أكثر استنارة بناءً على اعتبارات وأسس منطقية وعقلانية، وتجنب أنماط التفكير الجامدة، وتطوير قدرتهم على تحديد المغالطات المنطقية والتأثيرات الانفعالية التي يمكن أن تؤدي إلى أحكام غير عقلانية.

ويفسر الباحث وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي درجات طلاب المجموعة التجريبية في القياسين القبلي والبعدي للانتباه للمهددات لصالح القياس القبلي إلى أن البرنامج التدريبي القائم على نظرية التعلم التوسعي يتضمن اكتساب المتدربين معرفة وفهم أعمق وأكثر شمولية ودقة لمختلف الموضوعات والعالم من حولهم، بما في ذلك التهديدات المحتملة، وبالتالي يمكنهم تقييم مستوى التهديد الذي تشكله المواقف المختلفة بشكل أفضل ومتوازن، وفصل المخاطر الحقيقية عن المخاطر المتصورة أو المبالغ فيها، مما يساعدهم على الحفاظ على منظور أكثر واقعية، وتقليل الاهتمام غير الضروري للتهديدات المتصورة، وإدارة التهديدات بفعالية، كما أن البرنامج التدريبي يعزز مهارات نقد وتقييم المعلومات من مصادر متعددة، والتشكيك في الافتراضات، والتمييز بين المصادر الموثوقة وغير الموثوقة، مما يساعد على تقييم صحة التهديدات التي يتعرضون لها، ويقلل من الميل إلى التركيز المفرط على التهديدات المحتملة.

ويعزو الباحث عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي درجات طلاب المجموعة التجريبية في القياسين القبلي والبعدي للتوجهات الذاتية إلى أن البرنامج التدريبي القائم على التعلم التوسعي بمدته المحدودة نسبيًا، وتركيزه على موضوعات وقضايا معنية، قد يكون غير كافيًا لتغيير أو تحدي التوجهات الذاتية أو إعادة تشكيلها والتي غالبًا ما تكون معقدة ومستقرة، ومتعددة الجوانب، ومتأصلة بعمق، وتتطور على مدى فترة طويلة، وتتشكل من خلال الخبرات الشخصية والعوامل الخارجية مثل المعايير الثقافية والتنشئة الاجتماعية والأسرة والأقران والتوقعات المجتمعية.

ويرجع الباحث وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي درجات طلاب المجموعة التجريبية في القياسين القبلي والبعدي للعزو الخارجي لصالح القياس القبلي إلى أن أنشطة البرنامج التدريبي تحث المتدربين على تجاوز اكتساب المعرفة والمهارات الحالية، ومواجهة تحديات جديدة، والاندماج في تجارب ووجهات نظر وسياقات جديدة بهدف تحويل وتوسيع المعرفة الحالية وإيجاد معرفة جديدة، ومشاركة زملائهم بنشاط وهمة في أنشطة تعاونية لبناء فهم جديد، وتبادل وجهات النظر والمعرفة معهم، وفحص أفعالهم وافتراضاتهم ونتائجهم بشكل ناقد، وبالتالي يمكن أن تؤثر هذه العوامل بشكل إيجابي في التوصل إلى فهم أعمق للعوامل التي تسهم في النجاح أو الفشل، وتعزيز شعورهم بالمسؤولية عن نتائج تعلمهم، وزيادة كفاءتهم الذاتية، والإيمان بقدرتهم على إنجاز المهام وتحقيق النتائج المرجوة، مما يدفعهم إلى عزو نجاحاتهم أو إخفاقاتهم إلى جهودهم وقدراتهم بدلًا من عزوها إلى عوامل خارجة عن السيطرة الشخصية، مثل: الحظ أو الصدفة أو الظروف البيئية، مما يقلل من العزو الخارجي.

ويفسر الباحث وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي درجات طلاب المجموعة التجريبية في القياسين القبلي والبعدي للدرجة الكلية للتحيزات المعرفية لصالح القياس القبلي إلى أن البرنامج التدريبي القائم على التعلم التوسعي يتضمن تحليل وجهات النظر المختلفة، وتقييم الأدلة والحجج، والمشاركة في المناقشات الفكرية، والنظر في التفسيرات البديلة، والتشكيك في الافتراضات، مما يقلل من التحيزات المعرفية، كما يشجع البرنامج المتدربين على البحث عن مجموعة واسعة من المعلومات من مصادر متنوعة، مما يساعدهم على تجاوز المعلومات التي يسهل الوصول إليها وتتبادر إلى الذهن بسهولة، وهذا يقلل من تأثير تحيز التوافر، كما يحفزهم البرنامج على تحدي المعتقدات القائمة، والبحث عن وجهات نظر متنوعة وأدلة متناقضة تتحدي تحيزاتهم المعرفية بصفة عامة وتحيز التأكيد والذي يبحث فيه المتدربون بشكل انتقائي عن المعلومات التي تؤكد المفاهيم أو الفرضيات السابقة، وتحيز التثبيت أيضًا والذي يعتمدون فيه على المعلومات الأولية التي يكتسبونها ويعتبرونها الأساس المرجعي لإصدار الأحكام بدلًا من تطوير فهمًا أكثر دقة وموضوعية للمعلومات التي يواجهونها.

نتيجة الفرض الثالث:

نص الفرض الثالث على أنه "لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي درجات طلاب المجموعة التجريبية في القياسين البعدي والتتبعي للحيوية الذاتية (كل مكون على حدة، والدرجة الكلية)". وللتحقق من صحة هذا الفرض استخدم الباحث اختبار "ت" لعينتين مرتبطتين كما في جدول (15).

جدول (15)

قيمة "ت" ودلالتها الإحصائية للفروق بين متوسطي درجات طلاب المجموعة التجريبية في القياسين البعدي والتتبعي للحيوية الذاتية (ن=32)

المتغير	القياس	العدد	المتوسط	الانحراف المعياري	قيمة "ت"	مستوى الدلالة	(η^2)	(d)	مقدار حجم التأثير
الحيوية العقلية	البعدي	32	32,87	5,14	1,08	0,28 غير دالة	—	—	—
	التتبعي	32	31,59	3,20					
الحيوية الروحية	البعدي	32	26,03	3,78	0,41	0,67 غير دالة	—	—	—
	التتبعي	32	25,65	2,30					
الحيوية البدينة	البعدي	32	26,25	5,16	5,19	**0,01 دالة	0,46	1,84	كبير
	التتبعي	32	31,03	2,64					
الحيوية الاجتماعية	البعدي	32	24,12	2,69	2,34	**0,05 دالة	0,84	4,58	كبير
	التتبعي	32	25,68	2,05					
الحيوية الانفعالية	البعدي	32	15,06	2,69	1,97	0,057 غير دالة	—	—	—
	التتبعي	32	13,84	1,98					
الدرجة الكلية	البعدي	32	124,34	9,41	1,93	0,062 غير دالة	—	—	—
	التتبعي	32	127,81	5,01					

ت (0,05)= 2,04 ت (0,01)= 2,75

يتضح من جدول (15) أن قيم "ت" المحسوبة للفروق بين متوسطي درجات طلاب المجموعة التجريبية في القياسين البعدي والتتبعي للحيوية الذاتية (الحيوية العقلية، والحيوية الروحية، والحيوية الانفعالية، والدرجة الكلية) تساوي (1,08، 0,41، 1,97، 1,93) على الترتيب، وهي غير دالة إحصائيًا، وقيم "ت" المحسوبة للفروق بين متوسطي درجات طلاب المجموعة التجريبية في القياسين البعدي والتتبعي للحيوية الذاتية (الحيوية البدنية، والحيوية الاجتماعية) تساوي (5,19، 2,34) على الترتيب، وهي دالة إحصائيًا؛ وهذا يعني قبول الفرض الصفري بالنسبة لـ (الحيوية العقلية، والحيوية الروحية، والحيوية الانفعالية، والدرجة الكلية) ورفضه وقبول الفرض البديل بالنسبة للحيوية البدنية والحيوية الاجتماعية، أي أنه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي درجات طلاب المجموعة التجريبية في القياسين البعدي والتتبعي لـ (الحيوية العقلية، والحيوية الروحية، والحيوية الانفعالية، والدرجة الكلية)، ووجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي درجات طلاب المجموعة التجريبية في القياسين البعدي والتتبعي للحيوية البدنية والاجتماعية لصالح القياس التتبعي، كما يتضح أيضًا من جدول (15) أن حجم تأثير البرنامج التدريبي كبير في الحيوية البدنية، والحيوية الاجتماعية بناءً على قيمة مربع إيتا (η^2) وقيمة " d" لكوهن.

وتتفق نتيجة هذا الفرض مع بحث Farazandeh et al. (2022) الذي بين وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي درجات القياسين البعدي والتتبعي للحيوية الأكاديمية لصالح القياس التتبعي لدى طلاب المجموعة التجريبية الذين تدبروا باستراتيجيات التعلم المعرفي وما وراء المعرفي.

ويفسر الباحث عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي درجات طلاب المجموعة التجريبية في القياسين البعدي والتتبعي للحيوية العقلية بأن الاندماج في أنشطة التعلم التوسعي يعزز المرونة المعرفية لدى المشاركين، ويكسبهم القدرة على التكيف والتبديل بين العمليات المعرفية والأطر العقلية المختلفة، كما أن هذه الأنشطة تتوافق مع اهتماماتهم وقيمهم وتتحدى عقلهم وتشجعهم على تطوير قدراتهم وذكائهم وتنمي مهارات التعلم لديهم بصورة مستمرة، وتتطلب منهم التركيز العميق والشعور بالاستيعاب الكامل في النشاط، وتحديد الأهداف والتغلب على العقبات، مما يعزز حيوتهم العقلية ويحافظ على استمراريتها لأنها توفر إحساسًا بالدافعية الذاتية والإتقان والكفاءة والإنجاز، كما تمكنهم من التعامل مع التحديات من زوايا متعددة، والمرونة في مواجهتها، والنظر في الحلول البديلة، والتفكير بشكل ابتكاري، وتعزيز الاتجاه الإيجابي نحو التعلم.

ويرجع الباحث عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي درجات طلاب المجموعة التجريبية في القياسين البعدي والتتبعي للحيوية الروحية إلى أن مشاركة المتدربين في البرنامج التدريبي ساعدهم على التعرض لخبرات وأفكار ومعلومات جديدة، وتطبيق رؤى واستبصارات جديدة، ومواجهتهم لوجهات نظر مختلفة أو أسئلة أخلاقية، وتعرفهم على بعض القضايا والاهتمامات المجتمعية أو الثقافية أو البيئية التي تعزز الشعور بالتعاطف والرغبة في المساهمة بشكل إيجابي في العالم، مما يتطلب منهم استكشاف قيمهم، وتعزيز فهمهم لعواطفهم، وإدراك مبادئهم ورسالتهم وهدفهم في الحياة، كما أن تدريبهم على النقد وممارستهم لعملية التأمل يشجعهم على تمييز ما ينسجم مع معتقداتهم وقيمهم الروحية، وينمي السلام الداخلي والسكينة والصفاء والطمأنينة.

ويعزو الباحث وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي درجات طلاب المجموعة التجريبية في القياسين البعدي والتتبعي للحيوية البدنية لصالح القياس التتبعي إلى أن البرنامج التدريبي تضمن تدريب المشاركين على وضع أهدافٍ لاكتساب معرفة جديدة أو إتقان مهارات جديدة، ولذلك يطورون عقلية النمو، ويمكن أن يمتد ذلك إلى الأهداف البدنية مثل: تحسين اللياقة البدنية، والمشاركة في الرياضة، أو تبني عادات وسلوكيات الحياة الصحية، كما أن هذه الأنشطة تحفز العقل على اليقظة الذهنية والتأمل الذاتي والتطور والنمو مدى الحياة، وتساعدهم على التعامل مع الضغوطات بشكل أكثر فاعلية، مما يسهم في تقليل التوتر وخفض الإحساس بالإجهاد وتعزيز الاسترخاء واليقظة، مما يعزز من الحيوية البدنية.

ويفسر الباحث وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي درجات طلاب المجموعة التجريبية في القياسين البعدي والتتبعي للحيوية الاجتماعية لصالح القياس التتبعي إلى أن البرنامج التدريبي ساعد المتدربين على تطوير مهارات اتصال فعالة مع أفراد المجتمع كالاستماع النشط إلى آراء الآخرين، والتعبير عن الأفكار بوضوح، والمشاركة في حوار بناء،

ومعالجة القضايا المجتمعية، ومواجهة التحديات الاجتماعية، والمشاركة النشطة في المواقف والأنشطة الاجتماعية وبناء العلاقات مع الآخرين، وتشجيع الروابط الاجتماعية الإيجابية، مما يؤثر بشكل إيجابي على التفاعلات الاجتماعية، ويزود لديهم الإحساس بالمسؤولية الاجتماعية وفهم أفضل للآخرين، ويعزز العمل الجماعي والتعاون مع الآخرين، ويحثهم على حل التحديات بشكل جماعي، والمساهمة في التغيير الاجتماعي الإيجابي، وبالتالي تعمل هذه العوامل على زيادة الحيوية الاجتماعية.

ويعزو الباحث عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي درجات طلاب المجموعة التجريبية في القياسين البعدي والتتبعي للحيوية الانفعالية إلى استمرارية عدم تأثير البرنامج التدريبي على الحيوية الانفعالية التي تتشكل من خلال العديد من العوامل الشخصية والخارجية التي تفوق تأثير البرنامج التدريبي، وضعف قدرة المتدربين على تطبيق المعرفة والمهارات التي اكتسبوها من البرنامج التدريبي في المواقف والظروف الانفعالية التي يتعرضون لها، حيث إن تنمية الحيوية الانفعالية تتطلب دعمًا وتعزيزًا مستمرًا لممارسة المهارات الانفعالية.

ويرجع الباحث عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي درجات طلاب المجموعة التجريبية في القياسين البعدي والتتبعي للدرجة الكلية للحيوية الذاتية إلى أن أنشطة البرنامج التدريبي تضمنت استكشاف وتجريب أشياء جديدة ومختلفة، والتكيف مع الضغوط والتحديات بطريقة إيجابية، والتعلم من الأخطاء، والشعور بالكفاءة والإتقان في عملية التعلم، والشعور بتحقيق التقدم واكتساب مهارات جديدة، وتوسيع نطاق المعرفة، والرغبة المستمرة في التعلم والنمو الذاتي، مما يعمل على استمرارية الحيوية الذاتية لدى المتدربين.

نتيجة الفرض الرابع:

نص الفرض الرابع على أنه " لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي درجات طلاب المجموعة التجريبية في القياسين البعدي والتتبعي للتحيزات المعرفية (كل مكون على حدة، والدرجة الكلية)". وللتحقق من صحة هذا الفرض استخدم الباحث اختبار "ت" لعينتين مرتبطتين كما في جدول (16).

جدول (16)

قيمة "ت" ودلالتها الإحصائية للفروق بين متوسطي درجات طلاب المجموعة التجريبية في القياسين البعدي والتتبعي للتحيزات المعرفية (ن=32)

المتغير	القياس	العدد	المتوسط	الانحراف المعياري	قيمة "ت"	مستوى الدلالة	(η^2)	(d)	مقدار حجم التأثير
الجمود المعرفي	البعدي	32	16,90	4,04	1,20	0,23 غير دالة	—	—	—
	التتبعي	32	18,71	5,60					
الاندفاعية	البعدي	32	14,81	4,79	1,25	0,22 غير دالة	—	—	—
	التتبعي	32	13,21	3,67					

المتغير	القياس	العدد	المتوسط	الانحراف المعياري	قيمة "ت"	مستوى الدلالة	(η^2)	(d)	مقدار حجم التأثير
الأحكام اللاعقلانية	البعدي	32	25,21	5,39	2,23	*0,05 دالة	0,13	0,77	متوسط
	التتبعي	32	22,56	3,03					
الانتباه للمهددات	البعدي	32	15,00	3,81	0,10	0,91 غير دالة	—	—	—
	التتبعي	32	15,09	4,01					
التوجهات الذاتية	البعدي	32	6,50	1,66	1,58	0,12 غير دالة	—	—	—
	التتبعي	32	7,37	1,73					
العزو الخارجي	البعدي	32	9,31	2,24	1,58	0,12 غير دالة	—	—	—
	التتبعي	32	8,34	2,16					
الدرجة الكلية	البعدي	32	87,75	9,63	0,66	0,51 غير دالة	—	—	—
	التتبعي	32	85,31	14,19					

ت (0,05)= 2,04 ت(0,01)= 2,75

يتضح من جدول (16) أن قيم "ت" المحسوبة للفروق بين متوسطي درجات طلاب المجموعة التجريبية في القياسين البعدي والتتبعي للتحيزات المعرفية (الجمود المعرفي، والاندفاعية، والأحكام اللاعقلانية، والانتباه للمهددات، والتوجهات الذاتية، والعزو الخارجي، والدرجة الكلية) تساوي (1,20، 1,25، 2,23، 0,10، 1,58، 1,58، 0,66) على الترتيب، وهي غير دالة إحصائيًا للدرجة الكلية وجميع المكونات عدا مكون الأحكام اللاعقلانية؛ وهذا يعني قبول الفرض الصفري للتحيزات المعرفية وجميع مكوناتها عدا مكون الأحكام اللاعقلانية فيتم رفض الفرض الصفري، أي أنه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي درجات طلاب المجموعة التجريبية في القياسين البعدي والتتبعي للتحيزات المعرفية (الجمود المعرفي، والاندفاعية، والانتباه للمهددات، والتوجهات الذاتية، والعزو الخارجي، والدرجة الكلية)، وتوجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي درجات طلاب المجموعة التجريبية في القياسين البعدي والتتبعي لمكون الأحكام اللاعقلانية لصالح القياس التتبعي، كما يتضح أيضًا من جدول (16) أن حجم تأثير البرنامج التدريبي كبير في الأحكام اللاعقلانية بناءً على قيمة مربع إيتا (η^2) وقيمة " d" لكوهن.

وتتفق نتائج هذا الفرض مع نتائج دراسة أبو طالب (2020) الذي توصل إلى عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين طلاب المجموعة التجريبية التي تدربت في ضوء نظرية التعلم الخبراتي في القياسين البعدي والتتبعي في مكونات إلقاء اللوم والقفز إلى النتائج والتصفية العقلية.

ويفسر الباحث عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي درجات طلاب المجموعة التجريبية في القياسين البعدي والتتبعي للجمود المعرفي إلى أن محتوى البرنامج التدريبي يتيح للمتدربين الفرصة للتفكير في وجهات نظر أو معلومات بديلة تتعارض مع افتراضاتهم الحالية، وتوسيع معارفهم ومهاراتهم، والاستمرار في مواجهة التحديات، وتجربة أساليب وطرق جديدة في التفكير، وإدراك الحاجة إلى التغيير، والتفكير خارج الصندوق، واستكشاف الحلول غير التقليدية، حيث يواجه المتدربين قضايا غير مألوفة، ومشكلات معقدة، ومعلومات متطورة، مما يساعدهم على تحمل الغموض، والتعامل مع عدم اليقين بفضول، وتطوير استراتيجيات متنوعة للتعامل مع السياقات المختلفة، وتجربة التحديات كفرص للتطوير، وبالتالي يساعدهم ذلك على استمرار مرونتهم المعرفية وتقليل جمودهم المعرفي.

ويعزو الباحث عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي درجات طلاب المجموعة التجريبية في القياسين البعدي والتتبعي للاندفاعية إلى أن البرنامج التدريبي يوجه المتدربين إلى البحث بنشاط عن مصادر متنوعة للمعلومات، واستكشاف وجهات نظر مختلفة، وتحدي الطرق التقليدية، والفهم العميق للأفكار المطروحة، ومراقبة وتنظيم عمليات تفكيرهم، وتوليد الأفكار المبتكرة، وفحص ومناقشة نماذج حل المشكلات المختلفة بشكل ناقد، وإثرائها بالأفكار والمعلومات الجديدة، وبالتالي فإن هذه العوامل تسهم في حث المتدربين على عدم إصدار أحكام عفوية غير مدروسة، وعدم التسرع في التفكير دون تقييم العواقب المحتملة، مما يساعدهم على ضبط ذاتهم لإدارة ميولهم الاندفاعية بشكل فعال.

ويرجع الباحث وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي درجات طلاب المجموعة التجريبية في القياسين البعدي والتتبعي للأحكام اللاعقلانية لصالح القياس التتبعي إلى زيادة تعرض المتدربين لمجموعة واسعة من الأفكار ووجهات النظر والخبرات التي تتحدى أفكارهم المسبقة، مما يعزز من فهمهم للقضايا والمشكلات المعقدة بطريقة أكثر شمولية، ومراجعة أحكامهم ومعتقداتهم عند مواجهة أدلة جديدة أو وجهات نظر بديلة، بالإضافة إلى زيادة وعيهم بالذات، فيصبحون أكثر قدرة على التعرف على انفعالاتهم وأفكارهم وأحكامهم وتنظيمها، ومراقبتها دون قبولها بصورة تلقائية، ويصبحون أكثر مهارة في التعرف على الأحكام غير المنطقية عند ظهورها، مما يساعدهم على اختيار بدائل واتخاذ قرارات أكثر عقلانية وتوازنًا ومدروسة.

ويفسر الباحث عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي درجات طلاب المجموعة التجريبية في القياسين البعدي والتتبعي للانتباه للمهددات إلى أن البرنامج التدريبي يشجع المتدربين على تطوير قدراتهم باستمرار من خلال بذل الجهد المناسب، والنظر إلى التهديدات والتحديات على أنها فرص للتعلم والتحسين بدلًا من كونها قيودًا ثابتة، والتعلم من تجارب الآخرين الذين اجتازوا بنجاح المواقف الصعبة والشدائد التي واجهتهم، وتطوير كفاءتهم الذاتية وثقتهم بأنفسهم، وإحساسهم بالهدف من الحياة، وبالتالي فإنهم يؤمنون بقدرتهم على التعامل مع التحديات والتهديدات، ويصبح لديهم شعورًا أكبر بالإنجاز من خلال استخدام استراتيجيات المواجهة التي يمكن أن تساعدهم في إدارة وتقليل انتباههم للتهديدات، والتعامل معها بشكل فعال.

ويعزو الباحث عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي درجات طلاب المجموعة التجريبية في القياسين البعدي والتتبعي للتوجهات الذاتية إلى أن البرنامج التدريبي رغم فعاليته في توفير المعرفة الجديدة، وتشجيع المتدربين على التفكير، فإنه لم يعالج بشكل مباشر الجوانب الانفعالية والنفسية التي تقوم عليها التوجهات الذاتية التي تتنوع بشكل كبير وتختلف بشكل كبير بين المتدربين بناءً على العوامل الثقافية والاجتماعية والشخصية، وقد يكون تأثير البرنامج على التوجهات الذاتية محدودًا نتيجة عدم تطبيق ودمج المعرفة والمهارات المكتسبة في حياتهم اليومية، وبسبب القيود والمعايير الاجتماعية والثقافية التي يمكن أن تؤثر بشكل قوي على معتقدات الفرد وقيمه وسلوكياته، وغالبًا ما يتطلب تغيير التوجهات الذاتية التفكير المستمر والممارسة والتعزيز، والذي لم توفيره بشكل كافٍ في البرنامج التدريبي.

ويرجع الباحث عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي درجات طلاب المجموعة التجريبية في القياسين البعدي والتتبعي للعزو الخارجي إلى أن أنشطة البرنامج التدريبي تشجع المتدربين على التعرض لوجهات نظر متنوعة، والبحث عن مصادر متنوعة للمعلومات، وتحدي المفاهيم المسبقة لهم، وتوسيع فهمهم للمواقف التي يتعرضون لها، وتطوير قدراتهم وذكائهم، وتعزيز الاستقلالية والفاعلية وتحمل المسؤولية في عملية التعلم، ومواجهة الصعوبات التي تحفزهم على المثابرة وحل المشكلات وتعديل استراتيجياتهم، وتقبل النقد البناء، ولذلك يصبحون أكثر وعيًا بالدور الذي يلعبونه في التغلب على العقبات وتحقيق النجاح، وكيفية تأثير أفعالهم وقراراتهم على نتائجهم، وبالتالي يعزون نجاحاتهم أو إخفاقاتهم إلى جهودهم ومثابرتهم بدلًا من إسنادها إلى عوامل خارجية فقط.

ويفسر الباحث عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي درجات طلاب المجموعة التجريبية في القياسين البعدي والتتبعي للدرجة الكلية للتحيزات المعرفية إلى أن البرنامج التدريبي يتضمن البحث عن وجهات نظر متنوعة من خلال التأمل الذاتي وطرح التساؤلات، والتعاون والتفاعل مع الآخرين، مما يوفر فرصًا لتعليقات الأقران، والنقد البناء، والحوار الهادف، كما يحث المتدربين على التفكير بنشاط في عمليات التفكير الخاصة بهم والسعي للحصول على ردود الفعل من الآخرين، وتحليل المعلومات بشكل ناقد، والنظر في التفسيرات البديلة، وبالتالي يساعدهم في اكتشاف ومعالجة تحيزاتهم المعرفية وتقليل تأثيرها على تفسير المعلومات التي تعيق تعلمهم واتخاذهم للقرارات، كما يشجع البرنامج على تبني عدم اليقين، وتحمل الغموض، والنظر في الاحتمالات المتعددة، والتعلم المستمر مدى الحياة، والتحسين الذاتي المستمر، والبحث عن معرفة جديدة، والتكيف مع السياقات المتغيرة، وبالتالي يمكن للمتدربين العمل باستمرار للحد من التحيزات المعرفية.

توصيات البحث:

في ضوء ما أسفرت عنه نتائج البحث الحالي قدم الباحث التوصيات الآتية:

1- عقد ورش عمل لطلاب برنامج التأهيل التربوي بجامعة الأزهر للتعريف بمفهوم التعلم التوسعي، ومكوناته، وسبل التدريب عليه، وتعزيزه، ومدى انعكاس ذلك على كل من الحيوية الذاتية والتحيزات المعرفية.

2- ضرورة زيادة اهتمام أعضاء هيئة التدريس بتطبيق نظريات التعلم المعاصرة التي تحفز الطلاب على طرح التساؤلات والأفكار حول القضايا المختلفة، والتأمل فيها، وتبادل وجهات النظر والرؤى حولها، من أجل التوصل إلى الأحكام واتخاذ القرارات غير المتحيزة.

3- عقد برامج إرشادية لطلاب برنامج التأهيل التربوي بجامعة الأزهر للتعريف بمفهوم الحيوية الذاتية، ومكوناتها، وأهميتها في الحياة اليومية بصفة عامة والعملية التعليمية بصفة خاصة، وطرق تنميتها.

4- توفير بيئة تعليمية تتيح الفرصة أمام طلاب برنامج التأهيل التربوي بجامعة الأزهر للمشاركة في عملية التعلم بحماس وشغف، وتوجيه طاقتهم واستغلالها بشكل يرفع من مستوى طموحهم ويزيد من حيوتهم الذاتية.

5- عقد برامج تدريبية تهدف إلى رفع مستوى الحيوية الذاتية لدى طلاب برنامج التأهيل التربوي بجامعة الأزهر باعتبارها من أحدث مفاهيم علم النفس الإيجابي التي تحفزهم على الإقبال على الحياة بهمة ونشاط، وتكوين علاقات اجتماعية إيجابية، وامتلاك يقظة ذهنية مرتفعة، والتمتع بصحة نفسية سوية.

6- أهمية التعرف على مستوى التحيزات المعرفية لدى طلاب برنامج التأهيل التربوي بجامعة الأزهر، وإعداد البرامج التدريبية التي تساعد في خفضها وتعديلها.

7- تنظيم الندوات التوعوية والتثقيفية حول مفهوم التحيزات المعرفية، وأنواعها، والعوامل المؤدية إليها، والنظريات المفسرة لها، وكيفية التغلب عليها.

دراسات وبحوث مقترحة:

يمكن أن يثير البحث الحالي بعض المشكلات البحثية الآتية:

1- فعالية برنامج تعليمي قائم على نظرية التعلم التوسعي في الحيوية الأكاديمية لدى طلاب برنامج التأهيل التربوي بجامعة الأزهر.

2- فعالية برنامج تدريبي قائم على نظرية التعلم التوسعي في التشوهات المعرفية لدى طلاب برنامج التأهيل التربوي بجامعة الأزهر.

3- فعالية برنامج تدريبي قائم على نظرية التعلم التوسعي في بعض المتغيرات المعرفية والوجدانية لدى طلاب برنامج التأهيل التربوي بجامعة الأزهر.

4- أثر التفاعل بين بعض استراتيجيات التعلم التوسعي وسمات الشخصية في الحيوية الذاتية والتحيزات المعرفية لدى طلاب برنامج التأهيل التربوي بجامعة الأزهر.

5- دراسة مقارنة بين طلاب الدراسات العليا في التربية (دبلوم عام- دبلوم خاص- ماجستير- دكتوراه) في التعلم التوسعي.

6- أساليب التعلم والتفكير المفضلة لدى طلاب برنامج التأهيل التربوي بجامعة الأزهر وعلاقتها بالتحيزات المعرفية.

7- الفروق في الحيوية الذاتية والتحيزات المعرفية لدى طلاب برنامج التأهيل التربوي بجامعة الأزهر في ضوء بعض المتغيرات الديموجرافية.

قائمة المراجع

أولًا: قائمة المراجع العربية:

أبو الليمون، نانسي (2022). *نمذجة العلاقات السببية بين الحيوية الذاتية واليقظة العقلية والكفاءة الذاتية الأكاديمية لدى طلبة جامعة اليرموك* [رسالة دكتوراه، جامعة اليرموك، كلية التربية]. قاعدة معلومات دار المنظومة، الرسائل الجامعية.

أبو المكارم، أمينة (2019). *منهج مقترح للبيولوجي في ضوء النظرية الثقافية التاريخية للنشاط وفاعليته في تحقيق الفهم وتنمية مهارات التفكير العليا والقيم لدى طلاب المرحلة الثانوية* [رسالة دكتوراه غير منشورة]. كلية التربية، جامعة عين شمس.

أبو طالب، محمد (2020). *أثر برنامج تدريبي قائم على نظرية التعلم الخبراتي في التشوه المعرفي لدى عينة من طلاب الجامعة* [رسالة دكتوراه غير منشورة]. كلية التربية، جامعة الأزهر.

اسماعيل، إبراهيم (2022). أثر التفاعل بين طريقة المعرفة (متصلة- منفصلة) والنظرية الضمنية للذكاء (ثابت- نمائي) على التحيزات المعرفية والتفكير الثنائي لدى طلاب الدبلوم العام في التربية. *مجلة كلية التربية، جامعة بنها، 33* (129)، 28-104.

الحموري، فراس (2017). التحيزات المعرفية لدى طلبة جامعة اليرموك وعلاقتها بالجنس والتحصيل الأكاديمي. *المجلة الأردنية في العلوم التربوية، 13* (1)، 1-14.

العرسان، سامر (2017). فاعلية استخدام استراتيجيات التعلم النشط المستندة إلى النظرية المعرفية الاجتماعية في تنمية المرونة المعرفية ودافعية الإنجاز الأكاديمي لدى طلاب قسم علم النفس في جامعة حائل. *مجلة جامعة القدس المفتوحة للأبحاث والدراسات التربوية والنفسية، 5*(18)، 159-177.

المصري، فاطمة الزهراء (2020). الحيوية الذاتية لدى طلاب الدراسات العليا بكلية التربية جامعة حلوان في ضوء بعض المتغيرات الديموجرافية (دراسة سيكومترية كلينيكية). *المجلة المصرية للدراسات النفسية، الجمعية المصرية للدراسات النفسية، 30* (106)، 237- 286.

جاسم، تحرير وسعيد، حسن (2019). الحيوية الذاتية لدى المعلمين في مدارس محافظة بغداد. *مجلة الآداب، كلية الآداب، جامعة بغداد، 1* (131)، 231-254.

جعرير، سليمة (2021). الأفكار اللاعقلانية وعلاقتها باستراتيجيات التعلم المنظم ذاتيا لدى الطلبة الجامعيين. *مجلة روافد للدراسات والأبحاث العلمية في العلوم الاجتماعية والإنسانية، 5* (2)، 202-233.

حسن، أماني والخولي، منال (2020). نمذجة التأثيرات السببية بين استراتيجيات المواجهة الأكاديمية والتحيز المعرفي والرفاهية الذاتية الأكاديمية لدى طلبة المرحلة الثانوية.

مجلة كلية التربية في العلوم النفسية، كلية التربية، جامعة عين شمس، 44 (4)، 257-348.

سليمان، هاني (2020). نمذجة العلاقات السببية بين الذكاء الانفعالي والتحيز المعرفي والقدرة على اتخاذ القرار لدى عينة من طلاب الجامعة. *المجلة التربوية، كلية التربية، جامعة سوهاج، 76*، 2407-2453.

سليم، عبد العزيز (2016). الحيوية الذاتية وعلاقتها بسمات الشخصية الاجتماعية الإيجابية والتفكير المفعم بالأمل لدى معلمي التربية الخاصة. *مجلة الإرشاد النفسي، مركز الإرشاد النفسي، جامعة عين شمس*، (47)، 171-262.

صالح، حسام (2020). أثر استراتيجيتي التعلم بالتعاقد والأفكار القافزة في التحصيل والحيوية الذاتية لدى طلبة الجامعة. *مجلة ديالى، كلية التربية للعلوم الإنسانية، جامعة ديالى*، 84، 166-191.

عبد البر، أزهار (2020). النموذج البنائي للعلاقات السببية بين الخبرات التعليمية والمرونة المعرفية والحيوية الذاتية لدى تلاميذ المرحلة الإعدادية. *مجلة كلية التربية، كلية التربية، جامعة بنها، 31* (121)، 228-279.

عبد الحميد، أحمد (2022). ثقة الشباب الجامعي في التطعيم والوعي الصحي الوقائي ضد فيروس كورونا المستجد COVID-19 وفقا لمستويات الصمود النفسي والحيوية الذاتية. *مجلة التربية، كلية التربية، جامعة الأزهر، 3* (193)، 1-75.

عبد الرحيم، محمود وبديوي، أحمد (2023). المرونة المعرفية وعلاقتها بالحيوية الذاتية لدى طلاب الجامعة. *مجلة القراءة والمعرفة، الجمعية المصرية للقراءة والمعرفة، 23*(255)، 171-216.

عبد العال، هبة (2021). نموذج تدريسي مقترح قائم على النظرية الثقافية التاريخية للنشاط في تعليم الرياضيات وفاعليته في تنمية مهارات التفكير عالي الرتبة والاتجاه نحو العمل الجماعي لدى تلاميذ المرحلة الإعدادية. *مجلة تربويات الرياضيات، الجمعية المصرية لتربويات الرياضيات، 24* (8)، 113-163.

عبد المطلب، السيد وأحمد، ميمي (2019). الدور الوسيط لقلق المستقبل في العلاقة بين التحكم الانتباهي والتحيزات المعرفية لدى طلبة الصف الأول الثانوي العام. *مجلة التربية، كلية التربية، جامعة الأزهر، 2* (184)، 139-189.

علي، ولاء وعبده، نرمين (2019). إسهام بعض أبعاد التحيز المعرفي في التنبؤ بالقلق الاجتماعي لدى المراهقين. *مجلة جامعة الفيوم للعلوم التربوية والنفسية، كلية التربية، جامعة الفيوم، 1* (12)، 453- 520.

فؤاد، هاني (2016). المرونة المعرفية وعلاقتها باستراتيجيات التعلم المنظم ذاتيًا لدى عينة من طلاب الجامعة. *المجلة العربية للتربية، المنظمة العربية للتربية والثقافة والعلوم، إدارة التربية، 36*، 75-104.

محمد، ابتسام وكطوف، زهراء (2020). الحيوية الذاتية لدى المرشدين التربويين. *مجلة كلية التربية، كلية التربية، الجامعة المستنصرية، 1*، 277-298.

محمود، مديحة والسيد، رشا ومحمد، إيمان (2023). تدريس الاقتصاد المنزلي باستخدام استراتيجية التعلم السباعية (7`Es) لتعزيز الجدل العلمي وتعديل التحيز المعرفي لدى طالبات المرحلة الثانوية. *مجلة البحوث في مجالات التربية النوعية، كلية التربية النوعية، جامعة المنيا، 9*(45)، 1317-1398.

مصطفى، سارة (2018). فاعلية برنامج إرشادي انتقائي لتنمية الحيوية الذاتية لدى عينة من الشباب الجامعي. *مجلة الإرشاد النفسي، مركز الإرشاد النفسي، جامعة عين شمس*، (56)، 33-112.

ثانيًا: قائمة المراجع العربية باللغة الإنجليزية:

Abo-Allymoun, Nancy. (2022). *Modeling the causal correlations between subjective vitality, mindfulness, and Academic Self-Efficacy among Yarmouk University students* [Doctoral dissertation, Yarmouk University, College of Education]. Dar Al-Mandumah Database, Dissertations.

Abu Al-Makarem, Amina. (2019). *A proposed curriculum for biology in the light of the Cultural-historical activity theory and its effectiveness in understanding achievement and higher-order thinking skills and values development among high school students* [an unpublished doctoral dissertation]. Faculty of Education, Ain Shams University.

Abu-Talib, Mohammed. (2020). *The effect of a training program based on experiential learning theory on cognitive distortion among a sample of university students* [an unpublished doctoral dissertation]. Faculty of Education, Al-Azhar University.

Ismail, Ibrahim. (2022). The effect of the interaction between the way of knowing (connected- separated) and the implicit theory of intelligence (entity- incremental) on cognitive biases and dichotomous thinking among students of the General Diploma in Education. *Journal of Faculty of Education, Benha University, 33* (129), 28-104.

Al-Hamouri, Firas. (2017). Cognitive biases among Yarmouk University students in relationship to gender and Academic Achievement. *Jordanian Journal of Educational Sciences, 13* (1), 1-14.

Al-Ursan, Samer. (2017). The Effectiveness of using active learning strategies based on social cognitive theory in developing cognitive flexibility and academic achievement motivation among students of psychology at the University of Hail. *Journal of Al-Quds Open University for Educational and Psychological Research and Studies, 5* (18) 159-177.

Elmasry, Fatma Elzahraa. (2020). Self Vitality for Post Graduate students in Faculty of Education of Helwan University in the Light of Demographic variables (A Psychometric Clinical Study). *Egyptian Journal of Psychological Studies, Egyptian Society for Psychological Studies, 30* (106) 237-286.

Jasim, Tahreer, & Saeed, Hassan. (2019). The Subjective vitality of teachers in schools in Baghdad province. *Journal of Arts, College of Arts, University of Baghdad, 1* (131), 231-254.

Djarer, Salima. (2021). Irrational thoughts and their relationship to the strategies of self-organized learning among university students. *Tributaries journal For studies and scientific research in social and human sciences*, *5* (2) 22-233.

Hassan, Amani., & El-Khouly, Manal. (2020). Modeling the causal influences among academic coping strategies, cognitive bias and academic subjective well-Being of high school students. *Journal of faculty of Education in Psychological Sciences, Faculty of Education, Ain Shams University, 44* (4) 257-348.

Soliman, Hani. (2020). Modeling the causal relationships between emotional intelligence, cognitive bias and the decision - making for a sample of university students. *Educational Journal, Faculty of Education, Sohag University, 76*, 2407-2453.

Selim, Abdel Aziz. (2016). Subjective vitality and its relationship to positive pro- social personality and Hopeful thinking among special education teachers. *Journal of Psychological Counseling, Ain Shams University* (47), 171-262.

Salih, Husam. (2020). The Effect of Contract Learning and Jumping Ideas Strategies on the Attainment and Self-Vitality among University Students. Diyala *Journal, faculty of Education for Humanities, Diyala University*, 84, 166-191.

Abdel-Bar, Azhar. (2020). Constructivist model to learning Experience and Cognitive flexible, and Subjective vitality in prep stage students. *Journal of Faculty of Education, Faculty of Education, Benha University, 31* (121) 228-279.

Abdelhamid, Ahmed. (2022). University Youth Trust in Vaccination and Preventive Health Awareness against the Emerging of Corona Virus COVID-19 According to the Levels of Psychological Resilience and Subjective Vitality. *Education Journal, Faculty of Education, Al-Azhar University, 3* (193) 1-75.

Abd Al-Rahim, Mahmoud., & Bedawi, Ahmed. (2023). Cognitive flexibility and its relationship to self-vitalization among university students. *Journal of Reading and Knowledge, The Egyptian Association for Reading and Knowledge, 23* (255), 171-216.

Abel-Aal, Heba. (2021). A suggested Instructional model based on Cultural Historical Activity Theory in mathematics teaching and its effectiveness in developing Higher order thinking skills and attitude towards group work for preparatory stage students. *Journal of Mathematics Education, Egyptian Association of Mathematics Education, 24* (8), 113-163.

Abdul-Muttalib, Alsayed. & Ahmed, Mimi. (2019). The median role of future anxiety in the relationship between attentional control and cognitive biases among first grade students of general secondary stage. *Education Journal, Faculty of Education, Al-Azhar University, 2* (184), 139-189.

Ali, Walaa. & Abdo, Nermen (2019). Contribution of some dimensions of cognitive bias in predicting social anxiety in adolescents. *Fayoum University Journal of Educational and Psychological Sciences, Faculty of Education, Fayoum University, 1* (12), 453-520.

Foad, Hany. (2016). Cognitive flexibility and its relationship to self-regulated learning strategies among a sample of university students. *Arabic Journal of Education, Arab Organization for Education, Culture and Science, Department of Education, 36*, 75-104.

Mohammed, Ebtisam. & Kotof, Zahraa (2020). Subjective vitality among educational counselors. *Journal of Faculty of Education, Faculty of Education, Al-Mustansiriya University*, *1,* 277-298.

Mahmoud, Madiha., Elsayed, Rasha. & Mohammed, Eman. (2023). teaching home economics by using the strategy of the seven (7`Es) learning cycle to promote scientific debate and modify cognitive bias among first year secondary school students. *Journal of Research in the Fields of Specific Education, Faculty of Specific Education, Minia University, 9* (45), 1317-1398.

Mostafa, Sara. (2018). Effectiveness of eclectic counseling program in developing subjective vitality in a sample of university youth. *Journal of Psychological Counseling, Ain Shams University,* (56), 33-112.

ثالثًا: قائمة المراجع الأجنبية:

AKin, A., & Akin, U.(2015). Do school experiences predict subjective vitality in Turkish college students?. *Education Science and Psychology, 2*(34),35-44.

Augustsson, D.(2018). Collaborative media in educational settings: Teaching as a design profession. *The International Journal of Design Education, 13*(2),1-19.

Augustsson, D.(2021). Expansive learning in a change laboratory intervention for teachers. *Journal of Educational Change, 22*, 475-499.

Azzopardi, L. (2021, March 14-19). *Cognitive biases in search: A review and reflection of cognitive biases in information retrieval*. In: CHIIR 2021 - Proceedings of the 2021 Conference on Human Information Interaction and Retrieval (27-37). Canberra, ACT, Australia.

Bahlgerdi, M., Miri, M., Sharifzadeh, G., & Norozi, E., & Hosseini, T.(2021). The effect of educational intervention based on theory of planned behavior and self‐regulatory strategies on the social vitality of women employee. *Journal of Education and Health Promotion, 10* (94), 1-7.

Baysal, E. & Ocak, G.(2022). University students' cognitive bias in the context of their analytical thinking skills: A reliability and validity study. *International Journal of Progressive Education, 18*(3), 205-225.

Bazerman, M., & Moore, D. (2012). *Judgment in managerial decision making* (8 th ed). John Wiley & Sons Inc.

Behimehr, S. & Jamali, H.(2020). Cognitive biases and their effects on information behaviour of graduate students in their research projects. *Journal of Information Science Theory and Practice, 8*(2),18-31.

Benson, B. (2016). Cognitive bias cheat sheet. *Better Humans, 1*, 1-13.

Blackwell, J., Miksza, P., Evans, P.& McPherson,G.(2020). Student vitality, teacher engagement, and report in studio music instruction. *Frontiers in Psychology, 11*(1007), 1-12.

Blanco, F. (2022). Cognitive bias. In J. Vonk & T. Shackelford (Eds.), *Encyclopedia of animal cognition and behavior* (1487-1493). Springer.

Bostic, T., Rubio, D., & Hood, M. (2000). A validation of the subjective vitality scale using structural equation modeling. *Social Indicators Research, 52,* 313-324.

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. *Propósitos y Representaciones, 7*(2), 210-239.

Cherry, K.(2022). *What is cognitive bias?* https://www.verywellmind.com/what-is-a-cognitive-bias-2794963.

Dağgöl, G.(2023). Online self-regulated learning and cognitive flexibility through the eyes of English-major students. *Acta Educationis Generalis, 13*(1), 107-132.

Daniels, H.(2016). An activity theory analysis of learning in and for inter-school work. *Educação revista quadrimestral, 39* (esp), s24-s31.

Deniz, M. & Satici, S.(2017). The relations between big five personality traits and subjective vitality. *anales de psicología, 33* (2), 218-224.

Engeström, Y. (1987). *Learning by expanding: An activity- theoretical approach to development research*. Orienta-Konsultit.

Engeström, Y. (2001). Expansive learning at work: toward an activity theoretical reconceptualization. *Journal of Education and Work, 14* (1), 133-156.

Engeström, Y.(2004). New forms of learning in co-configuration work. *Journal of Workplace Learning, 16*(1/2), 11-21.

Engeström, Y.(2007). Enriching the theory of expansive Learning: lessons from journeys toward co-configuration. *Mind, Culture, and Activity, 14*(1-2), 23–39.

Engeström, Y. (2010). Activity theory and learning at work. In M. Malloch, L., Cairns, K., Evans & B., N O'Connor (Eds.), *The Sage handbook of workplace learning* (74-89). Sage.

Engeström, Y.(2018). Expansive learning towards an activity-theoretical reconceptualization. In K. Llleris (Ed.), *Contemporary theories of learning: learning theorists in their own words* (2 nd ed) (46-65). Routledge Taylor& Francis Group.

Engeström, Y.(2020). Ascending from the abstract to the concrete as a principle of expansive learning. *psychological Science and education, 25*(5),31-43.

Engeström, Y., Engeström, R., & Suntio, A.(2002). Can a school community learn to master its own-future? An activity theoretical study of expansive learning among middle school teachers. In G. Wells & G. Claxton (Eds.), *Learning for life in the 21st century sociocultural perspective on the future of education* (211-224). Blackwell Publishers.

Engeström, Y. & Glăveanu, V.(2012). On third generation activity theory: interview with Yrjö Engeström. *Europe's Journal of Psychology, 8*(4), 515-518.

Engeström, Y., Rantavuori, J. & Kerosuo, H.(2013). Expansive learning in a library: Actions, cycles and deviations from instructional intentions. *Vocations and Learning, (6)*, 81-106.

Engeström, Y. & Sannino, A.(2010). Studies of expansive learning: Foundations, findings and future challenges. *Educational Research Review, 5*(1), 1-24.

Engeström, Y. & Sannino, A.(2012). Whatever happened to process theories of learning?. *Learning, Culture and Social Interaction, 1*(1), 45-56.

Farazandeh, F., Younesi, J., & Tarverdizadeh, H.(2022). Investigating the effectiveness of teaching (cognitive and meta-cognitive) learning strategies in the enhancement of academic vitality amongst pre-university students and applied sciences and technology university students from Tehran. *Journal of Positive School Psychology, 6*(5), 9981-9992.

Fini, A., Kavousian, J., Beigy, A., & Emami, M.(2010). Subjective vitality and its anticipating variables on students. *Procedia Social and Behavioral Sciences, 5*, 150-156.

Gailliot, M., Baumeister, R., DeWall, C., Maner, J., Plant, E., Tice, D., Brewer, L., & Schmeichel, B. (2007). Self-control relies on glucose as a limited energy source: Willpower is more than a metaphor. *Journal of Personality and Social Psychology, 92*(2), 325–336.

Gomroki, G., Behzadi, H., Fattahi, R. & Fadardi, J. (2021). Identifying effective cognitive biases in information retrieval. *Journal of Information Science*, 1–11.

Guler, K., & Aydin, A.(2022). Comparing the working memory capacity with cognitive flexibility, cognitive emotion regulation, and learning styles of university students: A domain general view. *Dement Geriatr Cogn Disord Extra, 12* (3), 131-149.

Habibi-Kaleybar, R., & Gobadi, L.(2020). The relationship between self-directed learning and academic vitality with the intermediate role of academic motivation. *Journal of Educational Research, 7*(41),123-139.

Hirsh, K.(2020). *Expansive learning, third spaces, and culturally sustaining pedagogy*. LIS Scholarship Archive.

Juhl, J., & Routledge, C.(2015). The awareness of death reduces subjective vitality and self-regulatory energy for individuals with low interdependent self-construal. *Motivation and Emotion, 39* (4), 531-540.

Kahneman, D. (2011). *Thinking, fast and slow*. Farrar, Straus and Giroux.

Kawabata, M. Yamazaki, F., Guo, D., & Chatzisarantis, N.(2017). Advancement of the subjective vitality scale: Examination of alternative measurement models for Japanese and Singaporeans. *Scandinavian Journal of Medicine & Science in Sports, 27*(12), 1793-1800.

Klen-Alves,V.(2021). The four generation of cultural- historical activity theory. *Brazilian Journal of Socio-Historical-Cultural Theory and Activity Research, 3*(2), 1-21.

Korteling, J., Paradies, G., & Sassen-Van Meer, J.(2023). Cognitive bias and how to improve sustainable decision making. *Frontiers in Psychology, 14*(1129835), 1-14.

Korteling, J. & Toet, A. (2021). Cognitive biases. In S. Della Sala (Ed.), *Encyclopedia of behavioral neuroscience* (Volume 3) (2 nd ed) (610-619). Elsevier.

Koumara, A. & Plakitsi, K.(2020). Using CHAT to address the nature of scientific knowledge aspects on a PD-program for Greek science teachers as a cycle of expansive learning. *Cultural-Historical Psychology, 16*(2), 61-68.

Kubzansky, L., & Thurston R.(2007). Emotional vitality and incident coronary heart disease: Benefits of healthy psychological functioning. *Archives of General Psychiatry, 64* (12), 1393-1401.

Kurjenoja, A., Schumacher, M., & Carrera-Kurjenoja, J.(2021). Landscape sensitizing through expansive learning in architectural education. *Land, 10*(2), 1-20.

Kurtus, R. (2022). *What is the vitality?*. Available at: www.school-for-champions.com/vitalityt/ what_is_vitality.htm.

Lautenbach, G. (2010). Expansive learning cycles: lecturers using educational technologies for teaching and learning. *South African Journal of Higher Education, 24*(5) 699–715.

Masters, J. (2009, 27- 31 July). Using cultural historical activity theory (CHAT) to frame 'SuperclubsPLUS', an online social network for children. In A. Tatnall, & A. Jones.(Eds.), *Education and technology for a better world, 9th IFIP TC 3 World Conference on Computers in Education, WCCE 2009 Bento Gonçalves, Brazil* (359-367).Springer.

Moosa, I., & Ramiah, V.(2017). *The Financial consequences of behavioural biases: An analysis of bias in corporate finance and financial planning*. Palgrave Macmillan.

Morris, C., Reid, A., Ledger, A.,& Teodorczuk, A. (2021). Expansive learning in medical education: Putting change laboratory to work. *Medical Teacher, 43*(1), 38-43.

Moya, M.(2022). Empowering multilingual learners through critical liberating literacy practices in English-dominated speech communities. In Information Resources management association (Ed.), *Research anthology on bilingual and multilingual education* (519-542). IGI Global.

Parmar, V., Channar, Z., Ahmed, R., Streimikiene, D., Pahi, M, & Streimikis, J.(2022). Assessing the organizational commitment, subjective vitality and burnout effects on turnover intention in private universities. *Oeconomia Copernicana, 13*(1), 251–286.

Peterson, C., & Seligman, M. (2004). *Character strengths and virtues: A handbook and classification*. Oxford University Press.

Rantavuori, J., Engeström, Y., & Lipponen, L. (2016). Learning actions, objects and types of interaction: A methodological analysis of expansive learning among pre-service teachers. *Frontline learning Research, 4*(3), 1-27.

Reshvanloo, F., Keramati, R., Kareshki, H., & Torkamani, M.(2018). Factor structure and gender invariance of subjective vitality scale in students. *Applied Psychological Research Quarterly, 9* (3), 1-14.

Roth, W., & Lee, Y (2007). "Vygotsky's neglected legacy": Cultural-historical activity theory. *Review of Educational Research, 77*(2), 186-232.

Rozanski, A., Blumenthal, J., Davidson, K., Saab, P., & Kubzansky, L.(2005). The Epidemiology, pathophysiology, and management of psychosocial risk factors in cardiac practice: The emerging field of behavioral cardiology. *Journal of the American College of Cardiology, 45* (5), 637-651.

Ryan, R., & Deci, E.(2008). From ego depletion to vitality: Theory and findings concerning the facilitation of energy available to the self. *Social and Personality Psychology Compass, 2*(2), 702-717.

Ryan, R., & Deci, E. (2017). *Self-determination theory: Basic psychological needs in motivation, development, and wellness.* The Guilford Press.

Ryan, R. & Frederick, C. (1997). On energy, personality, and health: Subjective vitality as a dynamic reflection of well-being. *Journal of Personality, 65* (3), 529-565.

Sannino, A. (2005). Cultural-historical and discursive tools for analyzing critical conflicts in students' development. In K. Yamazumi, Y. Engeström, & H. Daniels (Eds.), *New learning challenges: Going beyond the industrial age system of school and work* (165-195). Kansai University Press.

Sannino, A., Engeström, Y., & Lemos, M.(2016). Formative interventions for expansive learning and transformative agency. *Journal of the Learning Sciences, 25*(4), 599-633.

Şener, G., & Gündüzalp, S. (2020). A Qualitative research on the perception of subject vitality of teacher candidates. *International Journal of Eurasian Education and Culture, 5*(9), 930-961.

Senobar, A., Kasir, S., Nasab, A., & Raeisi, E. (2018). The role of cognitive and metacognitive learning strategies, academic optimism and academic engagement in predicting academic vitality of nursing students. *Journal of Education Strategies in Medical Sciences, 11*(2), 148-154.

Tajer, C.(2012). Joy of the heart: Positive emotions and cardiovascular health. *Revista Argentina de Cardiología, 80*(4),325-331.

Toiviainen, H. & Engeström, Y.(2009). Expansive learning in and for work. In H. Daniels, H. Lauder, & J. Porter (Eds.), *Knowledge, values, and educational policy :A critical perspective* (95-109). Routledge.

Toraman, C., Özdemir, H., Koşan, A., & Orakcı, S.(2020). Relationships between cognitive flexibility, perceived quality of faculty life, learning approaches, and academic achievement. *International Journal of Instruction, 13*(1), 85-100.

Trust, T.(2017). Using cultural historical activity theory to examine how teachers seek and share knowledge in a peer-to-peer professional development network. *Australasian Journal of Educational Technology, 33*(1), 98-113.

Ugur, E., Kaya, C., & Özçelik, B.(2019). Subjective vitality mediates the relationship between respect toward partner and subjective happiness on teachers. *Universal Journal of Educational Research 7*(1), 126-132.

Van der Gaag, M., Schütz, C., Napel, A., Landa, Y., Delespaul, P., Bak, M., Tschacher, W., & de Hert, M. (2013). Development of the Davos assessment of cognitive biases scale (DACOBS). *Schizophrenia Research, 144*, 63-71.

Vetoshkina, L., & Goryunova, L.(2013). Fundamentals of Engestrom's activity-theoretical concept of expansive learning and development. *Journal of Cultural- Historical Psychology*, (1), 13-21.

Wilke, A., & Mata, R.(2012). Cognitive bias. In V.S. Ramachandran (Ed.), *Encyclopedia of human behavior* (Volume 1) (2 nd ed) (531-535). Academic Press.

Yamagata-Lynch, L.(2010). *Activity systems analysis methods: understanding complex learning environment*. Springer

Yucel, Ö., Karahoca, D. & Karahoca, A. (2016). The effects of problem based learning on cognitive flexibility, self-regulation skills and students' achievements. *Global Journal of Information Technology, 6*(1), 86-93.