Journal of Educational and Psychological Sciences (JEPS) • Vol 7, Issue 21 (2023) • P: 120 - 97
https://journals.ajsrp.com/index.php/jeps
ISSN: 2522-3399 (Online) • ISSN: 2522-3399 (Print)

Cognitive Bias and its Relationship to Learning Motivation among Umm Al-Qura University Students

Co-Prof. Dayana Fahmi Ali Hammad[1], Mrs. Shuruq Abdullah Muhammad Baothman*[1]

[1] College of Education | Umm Al-Qura University | KSA

Received: 29/01/2023

Revised: 12/02/2023

Accepted: 23/02/2023

Published: 30/06/2023

* Corresponding author: sh.a.a.a@outlook.sa

Citation: Hammad, D. F., & Baothman, SH. A. (2023). Cognitive Bias and its Relationship to Learning Motivation among Umm Al-Qura University Students. *Journal of Educational and Psychological Sciences, 7(21)*, 97 – 120. https://doi.org/10.26389/AJSRP.B290123

2023 © AJSRP • National Research Center, Palestine, all rights reserved.

• Open Access

This article is an open access article distributed under the terms and conditions of the Creative Commons Attribution (CC BY-NC) license

Abstract: The current study, aimed to determine levels of cognitive bias and learning motivation among Umm Al-Qura University students. It also sought to identify correlation between the two variables.

Study sample consisted of (495) male and female students at Umm Al-Qura University. The descriptive correlative methodology was utilize to achieve study's aims, and data were collected using two scales, the first one was for cognitive bias (Al-Adli, 2017), while the other one was for learning motivation (Al-Mutairi, 2019). Results indicated that level of cognitive bias was moderate, whereas high for learning motivation. The correlation coefficient between the two variables was (0.17), which reveal weak relation between them. In light of these findings, the study recommends applying strategies and methods that support the objective processing of information using logical thinking in order to reduce cognitive bias caused by self-expectations, as well as urging students to consider existence of various perspectives before making decisions and to accept ideas of other party through constructive dialogue, furthermore urging parents during upbringing process to provide alternatives to their children without expectations or demands to choose.

Keywords: Cognitive bias - learning motivation - university students.

التحيز المعرفي وعلاقته بدافعية التعلم لدى طلبة جامعة أم القرى

أ.م.د / ديانا بنت فهمي علي حماد[1]، أ. شروق بنت عبد الله محمد باعثمان*[1]

[1] كلية التربية | جامعة أم القرى | المملكة العربية السعودية

المستخلص: هدفت الدراسة الحالية إلى تحديد مستوى كل من التحيز المعرفي ودافعية التعلم لدى طلبة جامعة أم القرى، بالإضافة إلى الكشف عن العلاقة بين التحيز المعرفي ودافعية التعلم. وتكونت عينة الدراسة من (495) طالباً وطالبة بجامعة أم القرى. وقد تم استخدام المنهج الوصفي الارتباطي، وتم جمع البيانات باستخدام مقياسي التحيز المعرفي (إعداد: العادلي، 2017) والدافعية للتعلم (إعداد: المطيري، 2019). وأشارت النتائج إلى أن مستوى التحيز المعرفي كان متوسطاً بينما كان مستوى دافعية التعلم مرتفعاً، وبلغ معامل الارتباط بين التحيز المعرفي والدافعية للتعلم (0.17) وهي قيمة تشير إلى علاقة ضعيفة جدًا بين المتغيرين وفي ضوء هذه النتائج أوصت الباحثتان باستخدام الاستراتيجيات والاساليب التي تدعم معالجة المعلومات بشكل موضوعي والتفكير المنطقي للحد من التحيزات المعرفية الناتجة عن التوقعات الذاتية بالإضافة إلى حث الطلبة على النظر إلى الموقف بزوايا مختلفة قبل اتخاذ القرار مع تقبل أفكار الطرف الآخر بالحوار البناء وكذلك حث الوالدين على استخدام أسلوب اعطاء البدائل دون فرض الرأي على أبنائهم للحصول على التأثير البناء.

الكلمات المفتاحية: التحيز المعرفي، دافعية التعلم- طلبة الجامعة.

المقدمة.

يتخذ بعض الأفراد مسارات مختلفة قد توقعه في الخطأ أثناء المناقشة أو الحوار أو استقبال المفاهيم الجديدة؛ فيقوم بتغيير الحقائق والنتائج التي يميل اليها بأدواته وطرائقه الخاصة على نحو تلقائي، وذلك من أجل إيهام نفسه أنه مدرك لما حوله، مع الاستناد إلى أفكار غير مبنية على دليل موضوعي؛ إذ إنها مُنحازة لمعرفة سابقة لديه، وبالتالي يكون لها العديد من التأثيرات السالبة عليه، وذلك لظهورها كأداة للهجوم أو الدفاع للرد على الآخرين. ومن ثم، تظهر العديد من المعوقات التي تحول دون الإدراك الموضوعي السليم لمختلف الخبرات، بحيث ينتهي الأمر إلى مناقشة غير مثمرة قد تنتهي برفض قبول الأفكار والمفاهيم المطروحة، وهذه العملية يشار اليها بالتحيز المعرفي.

يظهر التحيز المعرفي عند الأفراد في وجود بديلين أو عدة بدائل غير متسقة، فتنشأ لدى الفرد رغبة في التخلص من التوتر الناتج عن وجود هذين البديلين، فينحاز نحو ما يؤيد معتقداته للشعور بالراحة النفسية (Festinger, 1957)، ويتم ذلك من خلال ثلاث عمليات استدلالية هي: التمثيل، والتوافر، والتكيف. ويقصد بالتمثيل ميل الفرد للاعتقاد بأن ما يراه هو نموذج لما قد يحدث، ويشير التوافر إلى تذكر الفرد لمواقف وأحداث سابقة عند قيامه بتصور ما يمكن أن يحدث، بينما تمثل عملية التكيف إلى تأسيس الفرد لنقطة بداية كمرجع أولي وتعديل موقفه طبقـاً لذلك (Kahneman And Tversky, 1974).

ويؤدي التحيز المعرفي إلى كبح قدرة الفرد على التفكير الموضوعي في المعطيات السلوكية للآخرين، ومنعه من تقبل أفكارهم والدخول في الجدال العقيم؛ والذي ينسحب أثره في سلوكه في الميدان التعليمي ومتغيرات البيئة التعليمية ومنها – على سبيل المثال - دافعية التعلم التي تشير إلى النشاط الموجه الذي يمارسه الطالب حتى يتحقق التعلم (توق وآخرون، 2003)، ومن ثم، فإن ميل الطالب نحو القفز إلى الاستنتاجات دون الإلمام بالحقائق والدلائل المنطقية والخطط التكيفية التي تقلل من التحيز المعرفي، يؤدي إلى تدني مستوى دافعيته للتعلم وتعويق استكمال المهام التعليمية بالشكل المطلوب وفي الوقت المحدد لها(جبر وعناد، 2020).

ان المجال الأكاديمي هو واحد من العديد من المجالات التي يتعرض فيها الفرد لتحديات يجب عليه التغلب عليها لتحقيق التوازن وذلك من خلال الدافع التعليمي الذي يعد سمة مميزة للأنظمة التعليمية المعاصرة، لذا المهم تعزيزه بحيث يقبل الطلبة على الاهتمام بالوضع التعليمي واكتساب المعرفة والمهارات لتلبية احتياجات النمو(حمايدي وجرادي، 2019، عوين، 2019) ولما كانت دافعية التعلم تزيد من رغبة الطالب وقدرته على تنظيم المهام وإنجازها في الوقت المحدد لها بغض النظر عن مدى صعوبتها، فإن تدني مستواها يعوِّقه من انجاز المهام المطلوبة منه بالشكل المناسب وفي الوقت المحدد بسبب انشغاله بمؤثرات أخرى تعيق عملية التعلم (الحسيني ومحمد، 2020؛ Dice And Ryan, 2000)، ويتسق كل من التحيز المعرفي ودافعية التعلم في انهما حالة داخلية للفرد تنشأ لتصب في مصلحته، الا أن التحيز المعرفي مبني على القرارات السريعة دون الانتباه إلى نتائج هذا القرار وعدم استخدام البدائل والاكتفاء بالمواقف السابقة بينما يقوم دافع التعلم بتوجيه الطالب وانتباهه وتركيزه نحو الموقف التعليمي مع التنوع في طرق اكتساب التعلم، ولما كانت المرحلة الجامعية مرحلة مهمة في الإعداد الأكاديمي المهني للشباب قبل الانطلاق إلى سوق العمل، فإن الدراسة العلمية للمتغيرين تعد ضرورة للكشف عن مستوى وجودهما لدى طلاب المرحلة الجامعية والعلاقة بينهما.

مشكلة البحث:

يتعرض الدماغ البشري لبعض المحددات والقيود التي تمنعه من إدراك المثيرات البيئية بطريقة متوازنة، والتي من بينها ما يشار إليه بالتحيز المعرفي، والذي له دور كبير في التأثير على الأداء الوظيفي المعرفي للطالب (Moritz

et al.,2015)، وكذلك مستوى دافعيته والتي تعد أحد الشروط الرئيسة لحدوث التعلم فضلًا عن كونها محفز قوي لسلوك الطالب خلال العملية التعليمية (الشرقاوي، 2012).

وفي الميدان البحثي نجد أن نتائج الأبحاث التي تعرضت لمتغير التحيز المعرفي كانت متباينة، فدراسة (عزيز وصالح، 2019) تشير إلى ارتفاع مستوى التحيز المعرفي لدى طلاب الجامعة، بينما كانت نتائج دراستي (الحموري، 2016؛ العتيبي، 2021) تشير إلى مستوى متوسط للتحيز المعرفي في العينة، أما دراسة (جبر وعناد، 2020) فأسفرت عن مستوى منخفض للتحيز المعرفي، وكذلك الحال بالنسبة لدافعية التعلم، حيث خرجت الأبحاث (أحلام والساسي، 2018؛ شبحة والزين، 2021) بانخفاض مستوى الدافعية فيما اشارت بعضها إلى ارتفاع مستوى الدافعية لدى الطلاب (الأسود، 2019؛ جبر وعناد، 2020؛ عون ولمنور، 2020؛ ويزه، 2017)؛ بالإضافة إلى ما سبق، فإنه على الرغم من وجود أدبيات تشير إلى تأثير التحيز المعرفي على أداء الطالب المعرفي (Moritz et al.,2015) وتأثير الدافعية على هذا الأداء (الهلي وآخرون، 2021؛ Dweck,1986، عوين، 2019، عبدالرزاق، 2020)، إلا أن الدراسات التي تعرضت للعلاقة بين المتغيرين كانت قليلة العدد ونشير إلى دراسة جبر وعناد (2020).

لذا فإن الحاجة ملحة للتحقق من اتجاه وشدة العلاقة بين المتغيرين لدى طلاب جامعة أم القرى والتي قد تسفر عن الكشف عن المتغيرات المرتبطة بالنموذج البنائي للأداء المعرفي للطالب في الميدان التربوي، وتتحدد مشكلة البحث في السؤال الرئيس التالي

ما العلاقة بين التحيز المعرفي ودافعية التعلم لدى طلبة جامعة أم القرى؟

ويتفرع من السؤال الرئيس سالف الذكر مجموعة من الأسئلة الفرعية كما يلي:

1- ما مستوى التحيز المعرفي لدى طلاب وطالبات جامعة أم القرى بمكة المكرمة؟
2- ما مستوى دافعية التعلم لدى طلاب وطالبات جامعة أم القرى بمكة المكرمة؟
3- ما نوع وشدة العلاقة بين التحيز المعرفي والدافعية للتعلم لدى طلاب وطالبات جامعة أم القرى؟

أهداف البحث.

يهدف البحث إلى تحقيق ما يلي:

1- تحديد مستوى التحيز المعرفي لدى طلبة جامعة أم القرى.
2- تحديد مستوى دافعية التعلم لدى طلبة جامعة أم القرى.
3- الكشف عن نوع واتجاه العلاقة بين التحيز المعرفي ودافعية التعلم لدى طلبة جامعة ام القرى.

أهمية البحث.

تتمثل أهمية البحث الحالي فيما يلي:

- **الأهمية النظرية:**

- تحديد المتغيرات ذات الصلة بالتحيز المعرفي يضيف للتراكم النظري وقد يفتح المجال أمام المزيد من الدراسات التي تستهدف النموذج البنائي للعلاقات بين المتغيرات ذات الصلة ودورها في عملية التعلم.
- قد توظف نتائج البحث الحالي كمدخل للدراسات التجريبية التي تستهدف ضبط المتغيرات المؤثرة في جودة عملية التعلم والتعليم مثل التحيزات المعرفية.
- نتائج البحث الحالي قد تلقي المزيد من الضوء على التحيز المعرفي وأساليب التحكم فيه وأثره في دافعية التعلم لدى طلاب المرحلة الجامعية والتي تعد نقطة انطلاق مهمة على طريق النضج المهني والفكري للشباب قبل دخولهم سوق العمل.

- **الأهمية التطبيقية:**

- يمكن أن تقدم نتائج البحث أدلة ومؤشرات قد تساعد في توجيه الجهود التدريبية الهادفة للحد من أثر التحيزات المعرفية على جودة عملية التعلم والعملية التعليمية في المرحلة الجامعية.

حدود البحث

يتحدد تعميم النتائج التي سيتوصل لها البحث الحالي بما يلي:

- **الحد الموضوعي:** التحيز المعرفي وعلاقته بدافعية التعلم لدى طلبة جامعة أم القرى.
- **الحد البشري:** طلبة جامعة أم القرى.
- **الحد المكاني**: الأقسام المتناظرة بين شطري الطلاب والطالبات في جامعة أم القرى فرعي العابدية والزاهر بمدينة مكة المكرمة.
- **الحد الزماني**: العام الدراسي 2022-2023م..

مصطلحات البحث

- **التحيز المعرفي:** يُعرَّف بأنه "مجموعة الأحكام غير المنطقية التي يتخذها الفرد والمستندة إلى معتقدات غير موضوعية وتوقعات ذاتية دون النظر إلى التغيرات المناسبة مما يسبب حالة من التشويه في الإدراك الحسي واتخاذ قرارات تخدم منفعته الشخصية"(العادلي، 2017، ص 26). ويقاس إجرائيـاً بالدرجة التي يحصل عليها الطالب على مقياس التحيز المعرفي من إعداد العادلي (2017).
- **الدافعية للتعلم:** تُعرَّف بأنها "حالة استثارة داخلية تحفز المتعلم على استغلال أقصى طاقته في أي موقف تعليمي، من أجل إشباع حاجته للمعرفة وتحقيق الذات"(أبو جادو، 1998، ص292). وتقاس إجرائيـاً بالدرجة التي يحصل عليها الطالب على مقياس الدافعية للتعلم من إعداد المطيري (2019).

2- الإطار النظري والدراسات السابقة.

أولاً- الإطار النظري.

2-1-1- التحيز المعرفي Cognitive Bias

1. مفهوم التحيز المعرفي:

تعرف ويتسميث التحيز المعرفي بأنه "أخطاء في التفكير أو العمليات المعرفية الأخرى، تنتج عن قواعد المعلومات التي يستخدمها الدماغ لاتخاذ القرارات " (Whitesmith, 2020: p2,). ويعرفه كوبر وميتركو بأنه "مجموعة متنوعة من العمليات التي قد تؤدي إلى أحكام أو تفسيرات غير دقيقة"(Cooper And Meterko, 2019p :35). ويصف بلانكو فالتحيز المعرفي هو "انحراف منهجي (أي غير عشوائي وبالتالي يمكن التنبؤ به) عن العقلانية في الحكم أو اتخاذ القرار" (Blanco, 2017p :1). وتعرفه العادلي (2017) بأنه "مجموعة الأحكام غير المنطقية التي يتخذها الفرد والمسندة إلى تصورات غير موضوعية وتوقعات ذاتية دون الالتفات إلى التغيرات المناسبة منتجا تشويها في الإدراك الحسي واتخاذ قرارات تخدم منفعته الشخصية " (ص. 26). في حين يعرف كلا من كانمان وتفرسكي التحيز المعرفي بأنه "نمط من الانحراف في اتخاذ القرار يحدث في حالات معينة، تؤدي إلى تشويه للإدراك الحسي أو إعطاء أحكام غير دقيقة أو تفسيرات غير منطقية " (Kahneman and Tversky, 2072: p430).

ويتضح مما سبق عرضه من تعريفات أن التحيز المعرفي هو "أحد أشكال التفكير الذي ينتج عن أخطاء في معالجة المعلومات أثناء إصدار الأحكام السريعة، وأنه مجموعة من الأحكام الشخصية للأفراد التي تميل عن المستوى الطبيعي.

وتجدر الإشارة إلى اختلاف التحيز المعرفي عن المغالطات المنطقية؛ فالتحيز المعرفي يمثل "نقص أو قيود حقيقية في التفكير والحكم ينشأ من أخطاء الذاكرة"(Dvorsky ،2013,p1)، بينما تعتبر المغالطات المنطقية "أنماط من الحجج الباطلة تتخذ مظهر الحجج الصحيحة"(مصطفى، 2007، ص 17). كما يتعلق التحيز المعرفي بكيفية تفسير المعلومات بينما تتعلق المغالطة المنطقية بكيفية بناء الحجج. وبالرغم مما سبق، هناك ارتباط بين كلا المتغيرين؛ فالمغالطة المنطقية تكون نتيجة للتحيز المعرفي الذي من الممكن أن يكون أحد أسباب - وليس شرطًا - للوقوع في المغالطة المنطقية (Bennett, 2020).

2. سمات التحيز المعرفي

أشار بياتيلي بالماريني(Piatelli-Palmarini, 1994) إلى سمات التحيز المعرفي كالتالي:

أ- عام: لا يقتصر التحيز على فئة محددة، بل يشمل جميع أفراد المجتمع.

ب- منهجي: قد يتكرر التحيز المعرفي في مجموعة متنوعة من المواقف سواءً كانت معقدة أم بسيطة وذلك حسب طبيعة الموقف.

ج- موجَّه: يؤثر التحيز المعرفي على الظواهر غير العشوائية وعادة ما يستهدف العمليات المعرفية، وخاصةً عمليات اتخاذ القرار.

د- محدد: يظهر التحيز المعرفي في مجموعة محددة من المواقف والتي تم معالجة المعلومات بها بشكل خاطئ.

هـ- تلقائي: يظهر التحيز المعرفي بصورة تلقائية لا شعورية.

و- القابلية للتحويل الخارجي: يمكن خفض مستوى التحيز المعرفي بأسلوب منظم.

ز- مخصص: أن التحيز المعرفي الذي شوهد في إحدى الحالات لا يمكن استقراءه للآخرين.

والتحيز المعرفي لا يمكن التخلص منه بشكل كلي، بل يمكن خفض مستواه وضبطه من قبل المختصين والخبراء وليس الأشخاص العاديين (Stalder,2012).

3. أبعاد التحيز المعرفي

ذكرت (العادلي، 2017) أن للتحيز المعرفي عدة أبعاد كما يلي:

أ- الأحكام اللاعقلانية: أفكار لاعقلانية تتعارض مع الأفكار المتعارف عليها في المجتمع، والتي في معظم الحالات يحكم من خلالها الفرد على الخبرات بقناعة بالرغم من افتقارها للمنطق السليم.

ب- التوقعات الذاتية: تفسير الفرد للأحداث بطريقة تعزز مصالحه الخاصة ومنفعته الشخصية من خلال مجموعة من الاستدلالات والمعتقدات النفسية أحادية الاتجاه والتي تتعارض مع البدائل الأخرى.

ج- تشويه الإدراك الحسي: الاستجابة المشوهة للإدراك البصري والسمعي، والتي تؤثر سلباً على فهم الأحداث ومحاولة تعويق اتخاذ القرار بطريقة ذاتية.

د- العجز النفسي: تبدد وانعدام الطاقة النفسية وميل الفرد للاستسلام، والشعور بغياب التأثير البنّاء والعجز عن وضع الأهداف واتخاذ القرارات وعدم القدرة على السيطرة على المواقف والتحكم بها.

4. النظريات المفسرة للتحيز المعرفي

تتبنى الدراسة الحالية نظرية التوقع Expectancy Theory، والتي برزت على يد العالم فيكتور فروم عام 1964 الذي افترض أن مضمون نظرية التوقع هو توجيه الأفراد نحو إدراك العمليات النفسية بسبب تأثيرها على الدوافع والمعتقدات والتفكير(Parijat and Bagga ,2014)، وقد اعتمد فروم على ثلاثة متغيرات هي: التوقع

Expectancy كما يشير إلى تقدير الشخص لاحتمالية أن الجهد المبذول يؤدي إلى أداء جيد (الجهد ← أداء)، والوسيلة Instrumentality التي تمثل تقدير الفرد لاحتمالية أن الأداء الجيد يؤدي إلى نتائج جيدة (الاداء ← النتيجة)، والتكافؤ Valence وهو المكافأة التي تعود على الفرد (المكافأة← دافع(Simone,2015).

وطور كانيمان (Kahneman ,2011) الأسس المعرفية لنظرية التوقع ممثلة فيما يلي:

- يحتوي التقييم على نقطة مرجعية محايدة (التكيف) يشار إلى المخرجات التي تتجاوزها بالمكاسب والتي تقل عنها بالخسائر.
- تتأثر جميع الأبعاد الحسية وتقييم المكاسب بمفهوم انخفاض الحساسية، فالضوء الخافت له تأثير كبير في غرفة مظلمة وبالكاد يمكن إدراكها في غرفة مضيئة.
- يقيِّم الأفراد نتائج أفعالهم اعتمادًا على مفهومي الربح الخسارة، وتكون الخسائر أبرز من المكاسب؛ وهو ما يجعل الأفراد يتجنبون الخسارة بالانحياز إلى النتائج التي تفوق النقطة المرجعية التي تم تحديدها.

وتفترض نظرية التوقع وجود تطابق بين المتغيرات الرئيسية (التوقع والوسيلة والقيمة). فعندما يتعارض أداء الفرد والقيمة فإنه يميل إلى تفسير الموقف بناءً على مبدأ تجنب الخسارة ونتيجة لذلك تظهر التحيزات المعرفية (خليل، 2022؛2011, Kahneman).

5. تأثير التحيز المعرفي على التعلم والعملية التعليمية:

قد تظهر العديد من التحيزات المعرفية لدى الطلاب والمعلمين. فقد يميز المعلم بين الطلاب في العديد من المواقف (كالاختبارات أو المشاركة الصفية أو شعبة أو جماعة معينة) أو يعتقد أن الاذكياء لا يحتاجون إلى الدعم بدلاً من أن يراعي الفروق الفردية من حيث المواهب والقدرات، أو يظن أنه كلما تقدم عمر المتعلم كلما قل مجهود المعلم في تقديم المادة التعليمية بدلًا من توظيف استراتيجيات تتناسب مع الفئة العمرية. وقد لا يقتصر تحيز المعلم نحو فئة الطلاب، بل قد يتحيز نحو معلم آخر أو مدير أو البيئة التعليمية بشكلٍ عام. وبالنسبة للطلاب، فقد يظهر التحيز نحو مادة دراسية أو أحد الزملاء أو المعلمين أو البيئة التعليمية أو النتائج سواءً كانت إيجابية أم سلبية. ومن ثم، يؤدي ظهور هذه التحيزات على الطلاب والمعلمين والعملية التعليمية (العصيمي، 2019)

وترى الباحثتان أن التحيز المعرفي يؤدي إلى ميل الطالب للمواقف والقرارات والخبرات المدرسية التي تخدم مصلحته الشخصية بغض النظر عن العقلانية والواقعية والتي بدورها قد تؤثر على بعض متغيرات الموقف التعليمي الأكاديمي مثل دافعيته نحو التعلم وانتباهه أثناء الموقف التعليمي.

2-1-2- دافعية التعلم Learning Motivation

1. مفهوم الدافعية للتعلم:

أشار غنيم (2021) إلى أن دافعية التعلم هي "حالة داخلية عند المتعلم تدفعه إلى الانتباه إلى الموقف التعليمي والإقبال عليه بنشاط موجه، والاستمرار فيه حتى يتحقق التعلم"(ص. 165). وأضافت سعيد (2021) بأن دافعية التعلم "طاقة كامنة لدى المتعلم تظهر عند توافر بيئة تعلم نشطة تحفز تلك الطاقة وتوجهها نحو تحقيق عدة أهداف تعليمية ومستقبلية"(ص. 923). وذكرت شبحة والزين (2021) بأن الدافعية للتعلم " حالة داخلية أو خارجية للمتعلم تدفعه إلى الانتباه للموقف التعليمي والمشاركة فيه بنشاط موجه ومستمر إلى غاية تحقيق التعلم "(ص. 163). بينما رأى كل من الهلي وآخرون (2021) أن الدافعية للتعلم هي "مجموعة الطاقات والمشاعر والرغبات التي تدفع المتعلم إلى الانخراط في نشاطات التعلم المختلفة، التي تؤدي به إلى بلوغ الغايات والأهداف التي يريد تحقيقها والوصول إليها" (ص. 185). وعرفت الأسود (2017) دافعية التعلم بأنها "حالة الطالب الجامعي التي تدفعه للمشاركة في مواقف تعليمية بطريقة فعالة قصد تحقيق الأهداف المنشودة "(ص. 91).

ويلاحظ مما سبق لدافعية التعلم ركائز أساسية وهي: وجود الرغبة والميل نحو التعلم من قبل المتعلم، وتوافر البيئة التعليمية بمكونتها البشرية والمادية، وظهور الحوافز التي تؤدي بدورها إلى استمرار الجهد في الانشطة والعملية التعليمية(شناق، 2008 ؛الفقي، 2014؛ الفلفلي، 2012).

ولا تقتصر الدافعية للتعلم على الرغبة أو المشاركة في النشاط التعليمي فقط، بل لابد أن تتضمن المعرفة الكافية لنمط الجهد الذهني المبذول من قبل المتعلم ومقدار التعلم الذي تم اكتسابه (Woolfolk,2020)، وكذلك لا بد من وجود العناصر الأساسية للتعلم كحب الاستطلاع والكفاية الذاتية والاتجاه والدافعية الخارجية والتي تلعب دورًا حيوياً في إثارة دافعية التعلم(غباري2008 ؛ Ryan & Deci, 2000 ;)

2. النظريات المفسرة لدافعية التعلم

تتبنى الدراسة الحالية النظرية الإنسانية Humanistic Theory، والتي ظهرت في عام 1943 على يد أبراهام ماسلو حين افترض الأفراد يسعون من خلال النمو إلى التغيير وتحقيق الذات(Maslow, 1943).

وقسم ماسلو التسلسل الهرمي إلى خمس مستويات بداية بالحاجات البيولوجية أساسية وأخرى نفسية اجتماعية وهي: الحاجات الفسيولوجية/الجسدية (كالهواء، والطعام، والشراب، والمأوى، والملبس، والدفء، والجنس، والنوم)، والحاجة للأمان: (كالرعاية الاجتماعية والطبية والسلامة من الحوادث والعمل وغيرها)، والحاجات الاجتماعية (كالصداقة، العلاقات الاسرية، العلاقات العاطفية)، والحاجات النفسية/التقدير (كاحترام الذات والاحترام من قبل الآخرين)، والحاجة لتحقيق الذات (كالوصول إلى الحد الأقصى لتحقيق الذات.

وصرح ماسلو أن تنظيم التسلسل الهرمي مرن، أي يختلف ترتيبه من فرد لآخر اعتمادًا على الظروف الخارجية والفروق الفردية، وأكد على أن السلوك المدفوع لا يقتصر على حاجة واحدة، بل قد تُلبى العديد من الحاجات في نفس الوقت(Maslow, 1987) .

وقد تبنت الباحثتان النظرية الإنسانية كونها تفسر الدافعية بناءً على الرغبة الداخلية والتي تُلبى فيه كافة احتياجات الفرد بحريته الشخصية دون تدخل وذلك من خلال تدرج هرمي وفق الحاجات الأساسية ثم الأولى منها فالأولى إلى أن يصل الفرد لأعلى درجات النضج والنمو، لذا يجب على المعلم أن يكون على دراية بكافة احتياجات المتعلم سواء كان ذلك داخل أو خارج البيئة الصفية ليدعم جميع الاحتياجات ويصل بالمتعلم إلى الاستقلالية وتحقيق الذات.

مؤشرات دافعية التعلم لدى الطلبة:

اعتمادًا على ما أورده ماسلو في كتابيه الدافع والشخصية (1970a) والقيم وتجارب الذروة(1970b)، يمكن توضيح بعض الاحتياجات لدى الطلاب كما يتضح من خلال جدول (1):

جدول (1) الاحتياجات الأساسية للمتعلم

الحاجات الفسيولوجية	الراحة، النوم، الطعام، الملبس، التنفس.
الحاجة للأمان	البيئة التعلمية (أسلوب المعلم، البيئة الصفية).
الحاجات الاجتماعية	تكوين الصداقات، التنافس بين الطلبة، العلاقة الجيدة مع المعلمين.
الحاجات النفسية	التشجيع، الشعور بالاحترام والتقدير من قبل المعلمين والطلبة، الانجاز.
الحاجات المعرفية	الدافعية العالية، الاقبال على التعلم، الانتباه إلى الموقف التعليمي، المشاركة الفعالة.
الحاجات الجمالية	تنسيق وترتيب الكتب والأوراق بشكل معين، استخدام الألوان ورسم الاشكال.
تحقيق الذات	الدرجات المرتفعة، التميز، التكريم، الثقافة العامة.
العلو	مساعدة الطلبة والمعلمين، الحصول على درجات عليا في التعلم.

وهناك بعض المؤشرات التي تساعد المعلم في معرفة مدى تحقيق الحاجات ومعرفة دافعية التعلم لدى الطلاب، وهي كما أشار إليها (الكناني والكندري، 2022): الانتباه إلى المعلم والمحفزات الأخرى في البيئة الصفية، العمل على وجه السرعة دون تأخير أو انقطاع، طلب التغذية الراجعة حول الأداء التعليمي، الاستمرار في الانشطة حتى الانتهاء منها، التفاعل الايجابي مع الاقران والمعلم، النزعة للانخراط في نوع معين من النشاط، الحرص على عدم الانقطاع عن المهام والعودة اليها مباشرة.

ويتضح مما سبق، أنه عندما تظهر تلك المؤشرات فإنها تعطي المعلم دلالة بأن الحاجة المعرفية التي يسعى المتعلم حالياً، ومن ثم مساعدته على تحقيقها للانتقال إلى مستوى آخر.

ثانياً- الدراسات السابقة.

أ- دراسات تناولت التحيز المعرفي

- **هدفت دراسة الحموري (2016)** إلى الكشف عن التحيزات المعرفية لدى طلبة الجامعة بالأردن، وتم الاعتماد على المنهج الوصفي، وتطبيق مقياس داكوبز للتحيز المعرفي المعرب على عينة قوامها (496) طالباً وطالبة من طلبة كلية التربية بجامعة اليرموك. وأشارت النتائج إلى وجود مستوى متوسط من التحيزات المعرفية على المقاس ككل وعلى مجالاته السبع الفرعية، وعدم وجود فروق في التحيزات المعرفية وفقاً لمتغير النوع، باستثناء التحيزات المعرفية المتعلقة بالعزو الخارجي لدى الطلاب أعلى منها لدى الطالبات، وارتفاع مستويات التحيزات المعرفية لدى الطلاب والطالبات ذوو المستوى المنخفض من التحصيل.
- **وسعت دراسة العادلي (2017)** نحو التعرف على الفروق في التحيز المعرفي وفق متغيري النوع والتخصص، والكشف عن العلاقة بين الانحياز المعرفي والأسلوب المعرفي لدى طلبة جامعة القادسية. وتم توظيف المنهج الوصفي الارتباطي كمنهج. وتم تطبيق مقياس التحيز المعرفي المعد بالدراسة على عينة بلغت (500) طالباً وطالبة بالتخصصين (علمي، انساني) للصفين (الثاني والرابع). وأشارت نتائج الدراسة إلى أن المشاركين لا يتسمون بالتحيز المعرفي، وعدم توجد فروق في التحيز المعرفي طبقاً لمتغيري النوع والتخصص، ووجود علاقة ارتباط سالبة بين الانحياز المعرفي والأسلوب المعرفي.
- **وحاولت دراسة مصطفى (2018)** تحديد العلاقة بين الصمود الأكاديمي والتحيز المعرفي لدى عينة من طلبة المرحلة الثانوية بمصر. وقد أُعتمد المنهج الوصفي بأسلوبه الارتباطي والتنبؤي. وتم جمع البيانات باستخدام مقياس التحيز المعرفي (المعد بالدراسة) والذي تم تطبيقه على عينة بلغت (115) طالباً وطالبة بالمرحلة الثانوية. وكانت أبرز نتائج الدراسة وجود علاقة ارتباطية سالبة بين متغير الصمود الأكاديمي والتحيز المعرفي.
- **ورمت دراسة الحربي (2019) إلى** التعرف على مستوى التحيز المعرفي، وتحديد العلاقة بين اليقظة العقلية والتحيز المعرفي لدى المرشدات الطلابيات بمدينة جدة. وتم استخدام المنهج الوصفي بأسلوبه الارتباطي. وتم تطبيق مقياس داكوبز للتحيز المعرفي بعد تعريبه وتعديله على عينة بلغت (74) مرشدة طلابية تم اختيارها وفق أسلوب العينة العشوائية. وأظهرت النتائج انخفاض مستوى التحيز المعرفي لدى المرشدات الطلابيات بمدينة جدة بالمملكة العربية السعودية، ووجود علاقة سالبة بين اليقظة العقلية والتحيز المعرفي.
- **واستهدفت دراسة عزيز وصالح (2019)** التعرف على مستوى التحيز المعرفي في ضوء متغيري النوع والتخصص ومعرفة العلاقة بين التحيز المعرفي ومستوى الطموح. وتم اعتماد المنهج الوصفي الارتباطي. وقام الباحثان بتطبيق مقياس التحيز المعرفي والمعد من قبل الياسري على عينة بلغت (100) طالباً وطالبة بالمرحلة الجامعية بالعراق تم اختيارها وفق أسلوب العينة العشوائية. وتوصلت النتائج إلى ارتفاع بمستوى التحيز المعرفي لدى

المشاركين، وعدم وجود علاقة دالة بين التحيز المعرفي ومستوى الطموح، وعدم وجود فروق دالة في هذين المتغيرين تبعاً لمتغيري النوع والتخصص.

- **وهدفت كاسترو وزملاؤه (Castro et al., 2019)** إلى وصف مستوى التحيزات المعرفية في التمثيل والتأكيد لدى طلاب علم النفس بتشيلي. وتم استخدام المنهج الوصفي بأسلوبه الاكتشافي. وتم بتطبيق اثنين من المهام المعرفية: الأولى تقيس تحيز التمثيل والثانية تقيس تحيز التأكيد على عينة بلغت (١٩٨) طالباً وطالبة تخصص علم نفس من ثلاث جامعات في جنوب تشيلي، تم اختيارها وفق أسلوب العينة غير العشوائية. وكشفت نتائج الدراسة عن ارتفاع مستوى التحيزات المعرفية لدى عينة الدراسة بشكلٍ عام، وعدم وجود فروق في التحيزات المعرفية وفقاً لمتغير النوع.
- **وسعت دراسة أبو قورة (2020)** نحو الكشف عن مستوى التحيز المعرفي، وتأثير متغيري النوع والتخصص الدراسي في مستوى التحيز المعرفي، وتحديد اتجاه وقوة العلاقة الارتباطية بين أساليب التعلم والتفكير المفضلة في ضوء نظرية هيرمان للسيادة الدماغية والتحيز المعرفي. وتم توظيف المنهج الوصفي الارتباطي. وتم تطبيق مقياس التحيز المعرفي المعد بالدراسة على عينة انطوت على (518) طالباً وطالبة من طلبة بعض كليات جامعة كفر الشيخ بمصر، والتي تم اختيارها وفق أسلوب العينة العشوائية الطبقية. وأشارت نتائج الدراسة إلى أن مستوى التحيز المعرفي لدى طلبة الجامعة كان متوسطاً، وعدم وجود تأثير لمتغيري النوع والتخصص الدراسي أو التفاعل بينهما في التحيز المعرفي، ووجود علاقة ارتباطية موجبة بين أساليب التعلم والتفكير المفضلة في ضوء نظرية هيرمان للسيادة الدماغية والتحيز المعرفي.
- **وهدفت دراسة الظاهري وآخرون (2020)** إلى معرفة العلاقة بين التحيز المعرفي واتخاذ القرار لدى عينة من طالبات الثانوية الموهوبات بالمملكة العربية السعودية، والتعرف على مستوى الانحياز المعرفي لديهم، ومعرفة الفروق في التحيز المعرفي واتخاذ القرار بناءً على اختلاف الصف الدراسي. وتم توظيف المنهج الوصفي الارتباطي. وتم جمع البيانات باستخدام مقياس داكوبز للتحيزات المعرفية، والذي تم تطبيقه على عينة مكونة من (139) طالبة تم اختيارهن وفق أسلوب العينة العشوائية الطبقية. وكشفت نتائج الدراسة عن انخفاض مستوى التحيز المعرفي لدى عينة الدراسة، ووجود علاقة ارتباطية عكسية بين الانحياز واتخاذ القرار، وعدم وجود فروق بين درجات الانحياز المعرفي واتخاذ القرار طبقاً لاختلاف الصف الدراسي.
- **وهدفت دراسة محمد (2020)** إلى تحديد العلاقة بين التحيز المعرفي والقدرة على اتخاذ القرار لدى كلية التربية بجامعة الجزيرة بالسودان، والكشف عن الفروق في التحيز المعرفي تبعاً لمتغير النوع. وقد أُعتمد المنهج الوصفي الارتباطي والمقارن. وتم جمع البيانات عن طريق مقياس التحيز المعرفي المعد بالدراسة على عينة تألفت من (141) طالباً وطالبة من طلبة كلية التربية بجامعة الجزيرة، والتي تم اختيارها وفق أسلوب العينة العشوائية البسيطة. وأسفرت نتائج الدراسة عن وجود علاقة ارتباطية بين التحيز المعرفي والقدرة على اتخاذ القرار، ووجود فروق في التحيز المعرفي تبعاً لمتغير النوع (لصالح الإناث.
- **وهدفت دراسة العتيبي (2021) إلى** تحديد مستوى التحيزات المعرفية واستراتيجيات التنظيم الانفعالي لدى معلمي ومعلمات المرحلة الثانوية بمكة، والكشف عن الفروق في التحيزات المعرفية واستراتيجيات التنظيم المعرفي. وتم استخدام المنهج الوصفي. ولجمع البيانات، تم تطبيق مقياس داكوبز للتحيزات المعرفية على عينة بلغت (234) من معلمي ومعلمات المرحلة الثانوية بمكة. وأشارت نتائج الدراسة إلى أن مستوى التحيزات المعرفية كان متوسطة لدى عينة الدراسة، فيما عدا مجال السلوكيات الآمنة، والذي كان منخفضاً. كما أوضحت النتائج عدم وجود فروق دالة في التحيزات المعرفية تبعاً لمتغير النوع.

ب- دراسات تناولت دافعية التعلم

- **هدفت دراسة عزوز وزهية (2017)** إلى الكشف عن العلاقة بين الدافعية للتعلم واستراتيجيات التعامل لدى طلبة الجامعة بالجزائر. وتم توظيف المنهج الوصفي الارتباطي المقارن. ولجمع البيانات، تم تطبيق مقياس الدافعية للتعلم من إعداد القطامي على عينة تألفت من (75) طالباً وطالبة تم اختيارهم وفق أسلوب العينة غير العشوائية. وتوصلت نتائج الدراسة إلى وجود علاقة موجبة دالة إحصائياً بين دافعية التعلم واستراتيجيات التعامل، ووجود فروق في الدافعية للتعلم حسب متغير النوع لصالح الإناث.
- **وسعت دراسة الأسود (2017)** نحو التعرف على مستوى الدافعية للتعلم وتحديد العلاقة بين جودة الحياة والدافعية للتعلم لدى طلبة جامعة الوادي بالجزائر. وتم استخدام المنهج الوصفي الارتباطي. وتم جمع البيانات باستخدام مقياس الدافعية للتعلم من إعداد المساعيد. وتألفت العينة من (80) طالباً وطالبة بالفرقة الأولى الجامعية ممن تم اختيارهم بأسلوب العينة العشوائية الطبقية، وكشفت نتائج الدراسة عن ارتفاع دافعية التعلم لدى المشاركين، ووجود علاقة موجبة دالة بين جودة الحياة ودافعية التعلم.
- **واستهدفت دراسة ويزة (2017)** تحديد العلاقة بين الثقة بالنفس ودافعية التعلم لدى تلاميذ الصف الأول ثانوي بولاية البويرة بالجزائر. وتم الاعتماد على المنهج الوصفي الارتباطي. ولجمع البيانات، تم استخدام مقياس الدافعية للتعلم من إعداد القطامي على عينة تكونت من (120) طالباً وطالبة بالصف الأول الثانوي. وأشارت النتائج إلى وجود ارتفاع مستوى دافعية التعلم لدى أفراد العينة، ووجود علاقة موجبة دالة بين الثقة بالنفس ودافعية التعلم.
- **وحاولت دراسة أحلام والساسي (2018)** التعرف على مستوى الدافعية للتعلم، وتحديد الفروق فيها تبعاً لمتغيري السن والنوع لدى طلاب الجامعة بالجزائر. واستخدمت الدراسة المنهج الارتباطي. وتمثلت أداة الدراسة في مقياس الدافعية للتعلم للقطامي. وبلغ عدد المشاركين (278) طالباً وطالبة بالفرقة الأولى الجامعية. وأظهرت نتائج الدراسة تدني دافعية التعلم، وعدم وجود فروق دالة في مستوى الدافعية للتعلم تعزى إلى متغيري السن أو النوع أو التفاعل بينها.
- **وهدفت دراسة عبد اللاه (2020)** إلى معرفة العلاقة بين الدافعية للتعلم ومتغيري عادات العقل والذكاء الروحي لدى طلاب كلية التربية بسوهاج بمصر، والكشف عن الفروق بين الجنسين في الدافعية للتعلم. وتم استخدام المنهج الوصفي الارتباطي، وتطبيق مقياس دافعية التعلم المعد بالدراسة، وذلك على عينة بلغت (200) طالباً وطالبة تم انتقائهم وفق أسلوب العينة العشوائية الطبقية. وتوصلت نتائج الدراسة إلى وجود علاقة موجبة دالة إحصائياً بين عادات العقل والدافعية للتعلم، ووجود علاقة ارتباطية موجبة دالة إحصائياً بين الذكاء الروحي والدافعية للتعلم، وعدم وجود فروق في الدافعية للتعلم تعزى لمتغير النوع.
- **وهدفت دراسة عبد الرزاق (2020) إلى** معرفة العلاقة بين التعثر الدراسي والدافعية للتعلم لدى الطلاب المتعثرين دراسياً بجامعة نجران بالمملكة العربية السعودية، والتعرف على منبئات التعثر الدراسي من خلال الدافعية للتعلم والكفاءة الذاتية وإدارة الوقت. واعتمدت الدراسة على المنهج الوصفي الارتباطي. وتم جمع البيانات باستخدام مقياس الدافعية للتعلم من إعداد جابر وآل مراعي على عينة بلغت (70) طالباً تم اختيارها وفق أسلوب العينة غير العشوائية القصدية. وأظهرت نتائج الدراسة وجود علاقة سالبة دالة بين التعثر الدراسي والدافعية للتعلم.
- **واستهدفت دراسة عون ولمنور (2020)** تحديد العلاقة بين الدافعية للتعلم وتقدير الذات لدى طلبة جامعة الوادي بالجزائر، ومعرفة الفروق في مستوى تقدير الذات تبعاً لمتغيري النوع والتخصص. وتم اعتماد المنهج الوصفي الارتباطي المقارن. وتم استخدام مقياس الدافعية للتعلم من إعداد القطامي. وبلغت عينة الدراسة

(120) طالباً وطالبة تم اختيارهم بأسلوب العينة العشوائية الطبقية. وبينت نتائج الدراسة وجود علاقة بين الدافعية للتعلم وتقدير الذات، وعدم وجود فروق في مستوى تقدير الذات لدى طلبة الجامعة ذوي مستوى دافعية التعلم مرتفع باختلاف النوع أو التخصص.

- **وحاولت دراسة شبحة والزين (2021)** للتعرف على مستوى دافعية التعلم لدى طلبة السنة الثانية ثانوي بالجزائر. وتم الاعتماد على المنهج الوصفي التحليلي، وتطبيق مقياس الدافعية للتعلم من إعداد القطامي على عينة مؤلفة من (263) طالباً وطالبة بثانويات بلدية متليلي ممن تم اختيارهم وفق أسلوب العينة العشوائية البسيطة. وأظهرت نتائج الدراسة أن مستوى دافعية التعلم كان منخفضاً لدى المشاركين، ووجود فروق في مستوى دافعية التعلم تعزى إلى متغيري النوع (لصالح الإناث) والتخصص الدراسي (لصالح العلمي).
- **وسعت دراسة العلوان وآخرون (2021)** نحو التعرف على العلاقة بين الأمل الأكاديمي ودافعية التعلم لدى طلاب الجامعة بالأردن. وتم توظيف المنهج الوصفي الارتباطي، وتطبيق مقياس الدافعية للتعلم من إعداد المساعيد على عينة تكونت من (640) طالباً وطالبة تم اختيارهم وفق أسلوب العينة العشوائية الطبقية. وأظهرت نتائج الدراسة وجود علاقة موجبة دالة إحصائياً بين الأمل الأكاديمي ودافعية التعلم.
- **وهدفت دراسة الهلي وآخرون (2021)** إلى الكشف عن العلاقة بين التوافق الدراسي ودافعية التعلم لدى تلاميذ الفرقة الأول الثانوية بالجزائر. واستندت الدراسة إلى المنهج الوصفي الارتباطي، وطبقت مقياس الدافعية للتعلم للقطامي على عينة مكونة من (122) طالباً وطالبة تم اختيارهم وفق أسلوب العينة العشوائية البسيطة. وأسفرت نتائج الدراسة عن وجود علاقة دالة بين التوافق الدراسي والدافعية للتعلم، ووجود فروق دالة في الدافعية للتعلم تبعاً لمتغير النوع (لصالح الذكور)، وعدم فروق دالة في الدافعية للتعلم طبقاً لمتغير التخصص الدراسي.

ج- دراسات تناولت التحيز المعرفي والدافعية للتعلم

- **حاولت دراسة جبر وعناد(2020)** معرفة العلاقة بين التحيز المعرفي والدافعية للتعلم لدى طلبة الجامعة بالعراق. وتم استخدام المنهج الوصفي المقارن. ولجمع البيانات، تم تطبيق مقياس التحيز المعرفي ومقياس الدافعية للتعلم على عينة قوامها (400) طالباً وطالبة بالجامعة المستنصرية تم اختيارهم وفق أسلوب العينة العشوائية الطبقية. وتوصلت نتائج الدراسة إلى وجود فروق دالة في التحيز المعرفي تبعاً لمتغير النوع (لصالح الذكور) والتخصص (لصالح العلمي)، ووجود فروق دالة في الدافعية للتعلم تبعاً لمتغير النوع (لصالح الاناث) والتخصص (لصالح العلمي)، ووجود علاقة عكسية دالة بين التحيز المعرفي والدافعية للتعلم.

تعقيب على الدراسات السابقة

يمكن التعقيب على الدراسات السابقة التي تناولت التحيز المعرفي على النحو التالي:

بالنسبة للهدف، اتفقت بعض الدراسات في سعيها نحو التعرف على مستوى التحيز (الحموري، 2016)، (Castro, et al،2019)، (محمود واللامي، 2019)، (محمد، 2020)، (العتيبي، 2021)، بينما حاولت دراسات أخرى معرفة مستوى التحيز المعرفي وعلاقته بمتغيرات أخرى كدراسة (العادلي، 2017)، (مصطفى، 2018)، (الحربي، 2019)، (عزيز وصالح، 2019)، (علي وعبده، 2019)، (أبو قورة، 2020)، (جبر وعناد، 202)، (الظاهري وآخرون، 2020).

وفيما يخص المرحلة الدراسية والفئة المستهدفة، فقد طُبِّقت بعض الدراسات على المرحلة الجامعية (الحموري، 2016)، (عزيز وصالح، 2019)، (محمود واللامي، 2019)، (جبر وعناد، 2020)، (محمد، 2020)، بينما

أجريت (الظاهري وآخرون، 2019)، على الموهوبات، ودراسة (علي وعبده، 2019) طبقت على المراهقين واما دراسة (العتيبي، 2021) فتم اجرائها على المعلمين والمعلمات ودراسة (الحربي، 2019) على المرشدات.

وبالنسبة للنتائج، فكان هناك تباين في مستوى التحيز المعرفي؛ إذ كان مرتفعاً في دراسة (عزيز وصالح، 2019)، (Castro, et al،2019)، أو متوسطاً في دراسة (الحموري، 2016)، (أبو قورة، 2020)، (العتيبي، 2021)، أو منخفضاً في دراسة(الحربي، 2019)، (الظاهري وآخرون، 2020).

ووجدت علاقة سالبة بين التحيز المعرفي وبعض المتغيرات كالأسلوب المعرفي في دراسة (العادلي، 2017) والصمود الاكاديمي في دراسة (مصطفى، 2018) واليقظة العقلية في دراسة (الحربي، 2019) والدافعية للتعلم في دراسة (جبر وعناد، 2020)، بينما ارتبط التحيز المعرفي على نحو موجب بالقلق الاجتماعي في دراسة (علي وعبده، 2019) وأساليب التعلم والتفكير في دراسة (أبو قورة 2020) والقدرة على اتخاذ القرار في دراسة (محمد، 2020)، بينما أشارت دراسة (عزيز وصالح، 2019) إلى عدم وجود علاقة ارتباطية بين متغير التحيز المعرفي ومستوى الطموح.

كما يمكن التعليق على الدراسات السابقة التي تناولت الدافعية للتعلم كما يلي:

استهدفت جميع الدراسات السابقة في هذا المحور معرفة مستوى دافعية التعلم وعلاقتها ببعض المتغيرات كدراسة (عزوز وزهية، 2017)، (ويزة، 2017)، (أحلام والساسي، 2018)، (الأسود، 2017)، (عبد اللاه، 2020)، (عبد الرزاق 2020)، (عون ولمنور، 2020)، (شبحة والزين، 2021)، (العلوان وآخرون، 2021)، (الهلي وآخرون، 2021).

وكان هناك تباين في المرحلة الدراسية والفئة المستهدفة التي تم تطبيق الدراسات المتضمنة بهذا المحور على: المرحلة الجامعية كدراسة (أحلام والساسي، 2018)، (عبداللاه، 2020)، (عون ولمنور)، (الأسود، 2019)، (عزوز وزهية، 2017) (عبدالرزاق، 2020)، أو الثانوية كدراسة العلوان وآخرون، 2021)، (شبحة والزين، 2021)، (الهلي وآخرون، 2021)، (ويزة، 2017).

وفيما يخص نتائج دراسات هذا المحور، فكانت هناك حالة من عدم الاتساق؛ إذ اتضح أن مستوى دافعية التعلم مرتفعاً في دراسة (ويزة، 2017)، (الأسود، 2017)، (عون ولمنور، 2020)، (جبر وعناد، 2020)، أو منخفضاً في دراسة (أحلام والساسي، 2018)، (شبحة والزين، 2021).

وتبين وجود علاقة موجبة بين متغير الدافعية وبعض المتغيرات: كاستراتيجيات التعامل في دراسة (عزوز وزهية، 2017) والثقة بالنفس في دراسة (ويزة، 2017) وجودة الحياة في دراسة (الأسود، 2017) وعادات العقل في دراسة (عبداللاه، 2020) وتقدير الذات في دراسة (عون ولمنور، 2020) والامل الاكاديمي في دراسة (العلوان، 2021) والتوافق الدراسي في دراسة (الهلي وآخرون، 2021) باستثناء دراسة (عبد الرزاق، 2020) والتي أظهرت وجود علاقة سالبة بين دافعية التعلم والتعثر الدراسي.

أوجه الاتفاق والاختلاف بين الدراسة الحالية والدراسات السابقة:

تضمنت هذه الدراسة ربط المشكلة البحثية بالمتغيرات المعاصرة.

تناولت دراسة كل من (العادلي، 2017)، (مصطفى، 2018)، (محمد، 2018)، (عزيز وصالح، 2019)، (على وعبده، 2019)، (محمود واللامي، 2019)، (الحربي، 2019) التحيز المعرفي مع متغيرات أخرى مثل الصمود الأكاديمي واليقظة العقلية والطموح والقلق الاجتماعي وأساليب التعلم والتفكير واتخاذ القرار والتنظيم الانفعالي على خلاف الدراسة الحالية التي تناولت متغير التحيز المعرفي مع متغير الدافعية للتعلم واتفقت في ذلك مع دراسة (جبر وعناد، 2020).

قامت هذه الدراسة بتطبيق متغير الدافعية للتعلم على طلبة الجامعة حيث أن معظم الدراسات ركزت على دافعية طلبة المرحلة الثانوية.

قامت هذه الدراسة بتحديد العلاقة بين متغيري التحيز المعرفي ودافعية التعلم على المجتمع السعودي وهذا ما يميزها عن دراسة (جبر وعناد، 2020) حيث تم تطبيق دراستهما على المجتمع العراقي.

3- منهجية البحث وإجراءاته.

1. منهجية البحث:

تم الاعتماد على المنهج الوصفي الارتباطي بسبب ملائمته مع أهداف البحث الحالي، والذي يسعى بشكل رئيس إلى تحديد العلاقة بين متغيري التحيز المعرفي والدافعية للتعلم على عينة من طلبة جامعة أم القرى، تحديد مستوى كل متغير وأثر النوع والتخصص على كليهما.

2. مجتمع البحث:

تحدد مجتمع البحث بطلاب وطالبات جامعة أم القرى في الأقسام المتناظرة في فرعي العابدية والزاهر.

3. عينة البحث:

تم توزيع المقياس إلكترونياً وميدانياً على (495) طالباً وطالبة بجامعة أم القرى ممن يمثلون عينة البحث الحالي، ويوضح جدول (2) خصائص عينة الدراسة الحالية تبعاً للمتغيرات التصنيفية:

جدول (2) خصائص عينة الدراسة

المتغير وفئاته	العدد	النسبة المئوية
النوع		
ذكر	**247**	**%49.9**
أنثى	**248**	**%50.1**
المجموع	**495**	**%100**

يتضح من خلال جدول (2) أن عينة البحث قد تكونت من 247 طالباً بنسبة مئوية بلغت 49.9%، و248 طالبة بنسبة مئوية بلغت 50.1%.

4. أدوات البحث:

أ- مقياس التحيز المعرفي:

تبنت الباحثتان مقياس (العادلي، 2017) نظرًا لمناسبته مع عينة البحث الحالي والإطار النظري له.

ويتألف المقياس من (41) عبارة موزعة على أربعة أبعاد: (الأفكار اللاعقلانية (10 عبارات)، التوقعات الذاتية (10 عبارات)، تشويه الإدراك الحسي (10 عبارات)، العجز النفسي (11 عبارة). ويتم تصحيحه عبر خمسة بدائل (تنطبق عليَّ تماماً – تنطبق عليَّ غالباً – تنطبق عليَّ أحياناً – تنطبق عليَّ نادرًا – لا تنطبق عليَّ أبدًا). ووفقاً لإجراءات التحقق من الخصائص السيكو مترية للمقياس، تم حذف العبارة (5) التابعة لبعد الأفكار اللاعقلانية فأصبح مكوناً في صورته الأخيرة من (40) عبارة. وتتراوح درجة الفرد على المقياس بين (200) و(40) درجة؛ وفيما يلي تفصيل لإجراءات التحقق من الخصائص السيكو مترية للمقياس:

- التحقق من صلاحية عبارات مقياس التحيز المعرفي

تم عرض المقياس على (12) من المحكمين بكليات التربية لإبداء آرائهم في فقرات المقياس وملائمتها للبعد من حيث الانتماء والغموض، وقد تم الاخذ بالملاحظات المعطاة، حيث جُودت صياغة بعض العبارات ولم يتم حذف أي عبارة.

- الاتساق الداخلي لمقياس التحيز المعرفي

تم حساب معامل ارتباط بيرسون المصحح (Corrected item-total correlation) بين العبارة ومجموع البعد الذي تنتمي اليه للكشف عن اتساقها الداخلي والذي يفترض ألا يقل عن (0.2) تبعاً لما أشار له كل من ستريز

ونورمان (Streiner & Norman. 2003)، ويبين الجدول (3) قيم معامل الارتباط المصحح:

جدول (3) معامل الارتباط المصحح لعبارات مقياس التحيز المعرفي

رقم العبارة	معامل الارتباط المصحح	رقم العبارة	معامل الارتباط المصحح	رقم العبارة	معامل الارتباط المصحح	رقم العبارة	معامل الارتباط المصحح
1	0.46	11	0.67	21	0.78	31	0.70
2	0.65	12	0.51	22	0.77	32	0.75
3	0.63	13	0.66	23	0.69	33	0.74
4	0.63	14	0.65	24	0.75	34	0.79
5	0.30	15	0.65	25	0.43	35	0.73
6	0.74	16	0.55	26	0.81	36	0.76
7	0.72	17	0.62	27	0.65	37	0.81
8	0.57	18	0.65	28	0.62	38	0.75
9	0.70	19	0.51	29	0.78	39	0.69
10	0.75	20	0.62	30	0.69	40	0.76
						41	0.77

يوضح الجدول (3) أن قيم معامل الارتباط المصحح للعبارات قد حققت الحد الأدنى المطلوب الذي يشير إلى ارتباط جيد لجميع الفقرات ما عدا للعبارة رقم (5) وبالتالي سيتم حذفها.

كما تم حساب معامل ارتباط كل بعد من أبعاد المقياس مع الدرجة الكلية للمقياس، وذلك كما هو موضح في الجدول (4):

جدول (4) معاملات ارتباط بيرسون بين أبعاد المقياس والدرجة الكلية له

البعد	معامل ارتباط بيرسون
الأحكام اللاعقلانية	0.83
التوقعات الذاتية	0.84
تشويه الإدراك الحسي	0.93
العجز النفسي	0.88

يوضح جدول (4) أن قيم معامل ارتباط بيرسون بين الأبعاد الفرعية والدرجة الكلية على المقياس تراوحت بين (0.83 إلى 0.93)، وهذه القيم تشير إلى ارتباط مرتفع، ومن ثم فإن مقياس التحيز المعرفي يتمتع بمقدار مقبول من صدق الاتساق الداخلي.

- ثبات مقياس التحيز المعرفي

تم حساب معامل ألفا كرونباخ لمقياس التحيز المعرفي ولأبعاده الأربعة بعد حذف الفقرة (5) وجدول (5) يوضح نتائج ذلك:

جدول (5) معامل ثبات الفا كرونباخ لمقياس التحيز المعرفي

البعد	معامل الفا
الأحكام اللاعقلانية	0.84
التوقعات الذاتية	0.82
تشويه الإدراك الحسي	0.88
العجز النفسي	0.92
الكلي	0.95

يظهر الجدول (5) تجاوز جميع قيم معاملات الثبات القيمة (0.7)، وتمتع بعد العجز النفسي والمقياس ككل بدرجة ثبات الفا مرتفعة. وتأسيساً على ما سبق، تشير نتائج التحقق من الصدق والثبات إلى تمتع مقياس التحيز المعرفي المكون من (40) فقرة بصورته النهائية بخصائص سيكومترية جيدة تبرر استخدامه في الدراسة الحالية.

ب- مقياس الدافعية للتعلم

تبنت الباحثتان مقياس (المطيري، 2019) وذلك لاتفاقه مع الإطار النظري للبحث الحالي المعتمد على تفسير دافعية التعلم وفق نظرية ماسلو. ويتألف المقياس من (20) عبارة موزعة على أربعة أبعاد هي: الدوافع الداخلية (5 عبارات)، الدوافع الخارجية (5 عبارات)، الدوافع الفسيولوجية (5 عبارات)، الدوافع النفسية (5 عبارات). وتتم الاستجابة على المقياس من خلال خمس بدائل هي: (موافق بشدة – موافق – محايد – غير موافق – غير موافق بشدة). وتتراوح درجة الفرد على المقياس بين (100) و(20) درجة، ولم تسفر إجراءات التحقق من صلاحية المقياس للتطبيق عن حذف أية عبارة وفيما يلي عرض لإجراءات التحقق من صلاحية المقياس للتطبيق في الدراسة الحالية.

- التحقق من صلاحية عبارات مقياس الدافعية للتعلم

تم عرض المقياس على (14) من المحكمين بكليات التربية بالعديد من الجامعات لإبداء آرائهم نحو فقرات المقياس وملائمتها للبعد من حيث الانتماء والغموض، وقد تم الأخذ بملاحظاتهم؛ حيث تم تعديل صيغة بعض العبارات ولم يتم حذف أي عبارة.

- الاتساق الداخلي لمقياس الدافعية للتعلم

تم حساب معامل ارتباط بيرسون المصحح (Corrected item-total correlation) بين العبارة ومجموع البعد الذي تنتمي اليه للكشف عن اتساقها الداخلي. ويبين الجدول (6) قيم معامل الارتباط المصحح:

جدول (6) معامل الارتباط المصحح لعبارات مقياس الدافعية للتعلم

رقم العبارة	معامل الارتباط المصحح	رقم العبارة	معامل الارتباط المصحح	رقم العبارة	معامل الارتباط المصحح	رقم العبارة	معامل الارتباط المصحح
1	0.66	6	0.65	11	0.71	16	0.62
2	0.60	7	0.74	12	0.71	17	0.62
3	0.76	8	0.71	13	0.73	18	0.64
4	0.71	9	0.65	14	0.76	19	0.62
5	0.51	10	0.73	15	0.68	20	0.55

يظهر الجدول (6) أن قيم معامل الارتباط المصحح للعبارات قد حققت الحد الأدنى المطلوب الذي يشير إلى ارتباط جيد لجميع العبارات. كما تم حساب معامل ارتباط كل بعد من أبعاد المقياس مع الدرجة الكلية للمقياس وذلك كما هو موضح في الجدول (7):

جدول (7) معاملات ارتباط بيرسون بين أبعاد مقياس الدافعية للتعلم والدرجة الكلية له

البعد	معامل ارتباط بيرسون
دوافع خارجية	0.75
دوافع داخلية	0.81
دوافع فسيولوجية	0.78
دوافع نفسية	0.70

يبين الجدول (7) أن قيم معامل ارتباط بيرسون لارتباط الأبعاد الفرعية بالدرجة الكلية على المقياس تراوحت بين (0.70) و(0.81)، وهذه القيم تشير إلى ارتباط مرتفع. ومن ثم، فان مقياس دافعية التعلم يتمتع بمقدار مقبول من صدق الاتساق الداخلي.

- ثبات مقياس الدافعية للتعلم

تم حساب معامل ألفا كرونباخ لمقياس الدافعية للتعلم ولأبعاده الأربعة، وجدول (8) يلخص قيم معاملات الثبات:

جدول (8) معامل ثبات الفا كرونباخ لمقياس الدافعية للتعلم

البعد	معامل الفا كرونباخ
دوافع خارجية	0.65
دوافع داخلية	0.74
دوافع فسيولوجية	0.76
دوافع نفسية	0.60
الكلي	0.84

يظهر الجدول (8) أن قيم معاملات الثبات لأبعاد المقياس تراوحت بين (0.76) و(0.60)، وقد يعزى الانخفاض النسبي في قيم معاملات الثبات إلى قلة عدد العبارات في كل بعد. وبلغ معامل ثبات المقياس ككل (0.84) وهي قيمة مرتفعة. وتأسيساً على سبق، تشير نتائج الصدق والثبات إلى تمتع مقياس دافعية التعلم المكون من (20) عبارة بخصائص سيكو مترية جيدة.

5. الأساليب الإحصائية المستخدمة:

تم حساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية ومعامل ارتباط بيرسون.

4- نتائج البحث وتفسيرها ومناقشتها.

- **نتائج السؤال الأول:** "ما مستوى التحيز المعرفي لدى طلاب وطالبات جامعة أم القرى بمكة المكرمة؟".

وللإجابة عن هذا السؤال، تم حساب المتوسطات والانحرافات المعيارية الموزونة لاستجابات عينة الدراسة على أبعاد مقياس التحيز المعرفي. ويبين الجدول (9) نتيجة ذلك:

جدول (9) المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية الموزونة على مقياس التحيز المعرفي

البعد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	المستوى
الأحكام اللاعقلانية	2.85	0.89	متوسط
التوقعات الذاتية	3.21	0.83	متوسط
تشويه الإدراك الحسي	2.79	0.98	متوسط
العجز النفسي	2.76	1.09	متوسط
الدرجة الكلية	2.90	0.83	متوسط

يتضح من الجدول (9) بلوغ متوسطات أفراد عينة الدراسة على أبعاد مقياس التحيز المعرفي: الأحكام اللاعقلانية، التوقعات الذاتية، تشويه الإدراك الحسي، العجز النفسي والدرجة الكلية (2.85، 3.21، 2.79، 2.76، 2.90)، على التوالي، وبانحرافات معيارية (0.89، 0.83، 0.98، 1.09، 0.83)، على التوالي. وهذا يشير إلى أن أفراد عينة الدراسة تمتعوا بدرجة متوسطة على جميع الأبعاد المكونة لمقياس التحيز المعرفي ودرجته الكلية.

أظهرت النتائج أن أفراد عينة الدراسة تمتعوا بدرجة متوسطة على أبعاد التحيز المعرفي (الأحكام اللاعقلانية، التوقعات الذاتية، تشويه الإدراك الحسي، العجز النفسي)؛ ويمكن تفسير وجود التحيز المعرفي في العينة وفق نظرية التوقع لفروم في ضوء أن الأفراد يختارون البدائل وفقاً لمبدأ الربح وتجنب الخسارة (kahneman.2011; Vroom.1964)، وكان بعد التوقعات الذاتية أعلى قيمة مقارنة بباقي أبعاد المقياس، وهذه النتيجة تبدو منطقية نتيجة سعي الأفراد بشكل فطري إلى إشباع حاجاتهم ورغباتهم التي تخدم مصالحهم الشخصية. وترى الباحثتان أن الفرد ربما يميل إلى تفسير الموقف من خلال عدسة مفاهيمه المسبقة والقيم والأولويات الأكثر أهمية بالنسبة له دون

النظر إلى البدائل المحتملة الأخرى مع تجاهل أو استبعاد التفسيرات التي تتعارض مع تلك الافتراضات فيقع بذلك في التحيز المعرفي(Ajzen and Kruglanski.1983) ؛ علاوة على ذلك هناك رفض في النظر في وجهات النظر البديلة وبدلا من ذلك يبحثون عن الأدلة التي تدعم وتؤكد مفاهيمهم المسبقة دون تقبل الانفتاح على إضافة بدائل جديدة وهذا يتفق مع ما ذكره كل من (Diaz. Contreras& Batanero & Roa.2012. Castro. et al.2019)وذلك بسبب إيمانهم الراسخ بصحة المعلومات التي لديهم والتي بدورها قد تمنعهم من القدرة على اتخاذ القرار بطريقة موضوعية.

ووجود التحيز بمستوى متوسط يكون مفهوما في ضوء ما أشار اليه بياتيلي وبالماريني (Piatelli-Palmarini. 1994) من أن التحيز المعرفي عام ويظهر بصورة تلقائية؛ أي أنه شيء لا يمكن منع ظهوره، بل يمكن الحد منه، عن طريق جعل الموقف خاضع للبدائل والابتعاد عن التمسك بالأفكار بغض النظر عن معقوليتها دون النظر إلى البدائل المنطقية، لأنه لا يمكن أن يخلو الأفراد من التحيزات المعرفية والتي قد لا تظهر في موقف ما ولكن تتجلى في موقف اخر للفرد له فيه مصلحة. وترى الباحثتان أن هذه النتيجة قد تحتاج إلى إجراء المزيد من الدراسات لتحديد المتغيرات المسببة لظهور التحيزات المعرفية.

وتتفق هذه النتيجة مع دراسات (الحموري، 2016)، (اللامي ومحمود، 2019)، (العتيبي، 2021) والتي أشارت إلى وجود مستوى متوسط في التحيزات المعرفية.

كما تختلف نتائج التساؤل الأول مع نتائج بعض الدراسات كدراسة (عزيز وصالح، 2019)، (Castro. .2019 et al) التي أشارت إلى وجود مستوى مرتفع من التحيزات المعرفية؛ وتختلف أيضاً عن نتائج الدراسات التي أسفرت عن انخفاض مستوى التحيزات المعرفية كدراسة (الحربي، 2019)، (الظاهري وآخرون، 2020)، وعن دراسة العادلي (2017) التي خرجت بعدم وجود تحيز معرفي، وهذه الاختلافات يمكن عزوها إلى اختلاف العينة ففي دراسة (عزيز وصالح، 2019)، (Castro. et al.2019) من المحتمل أن يكون ارتفاع التحيز المعرفي عائد إلى غياب المهارات التطويرية في تقديم المحتوى التعليمي بطرق حديثة، اما في دراسة (الحربي، 2019)، (الظاهري وآخرون، 2020) فربما أدى اختلاف العينة إلى اختلاف في مستوى الوعي العائد إلى النضج واختلاف مستوى المهارات المعرفية؛ حيث أجريت الدراسة الأولى على المرشدات بينما طبقت الثانية على الموهوبين، اما دراسة العادلي (2017) فطبقت على البيئة العراقية مع اختلاف الفترة الزمنية في تطبيق الدراسة حيث جرت العديد من التطورات خلال الخمس السنوات الماضية لذا انه من المحتمل أن يكون النمو الكبير والمستمر في جمع المعلومات والظروف المفاجئة التي تجبرنا على توظيف طرق مخصصة للدراسة، كالتعلم عن بعد في كورونا، مثل إنشاء منصات جديدة للتعلم كقنوات عين ومنصة مدرستي بالنسبة للتعلم المدرسي والنقلة إلى استخدام البلاك بورد بالنسبة للتعلم الاكاديمي سبباً لهذا الاختلاف.

- **نتائج السؤال الثاني:** "ما مستوى دافعية التعلم لدى طلاب وطالبات جامعة أم القرى بمكة المكرمة؟".

وللإجابة عن هذا السؤال تم حساب المتوسطات والانحرافات المعيارية الموزونة لاستجابات عينة الدراسة على أبعاد مقياس دافعية التعلم، ويبين الجدول (10) نتائج ذلك:

جدول (10) المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية الموزونة لمقياس دافعية التعلم

البعد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	المستوى
دوافع خارجية	3.93	0.74	متوسط
دوافع داخلية	4.11	0.71	مرتفع
دوافع فسيولوجية	4.36	0.64	مرتفع جدًا
دوافع نفسية	3.97	0.72	مرتفع
الكلي	4.09	0.53	مرتفع

يتضح من الجدول السابق بلوغ متوسط أفراد عينة الدراسة على فقرات بعد الدوافع الخارجية (3.93)، بانحراف معياري (0.74)، وهو ما يشير إلى تمتعهم بدرجة متوسطة من الدوافع الخارجية للتعلم، وكان متوسط الأداء على هذا البعد الأقل قيمة مقارنة بغيره من الأبعاد، وبلغ متوسط أفراد عينة الدراسة على بعد الدوافع الداخلية (4.11)، بانحراف معياري (0.71). وهذا يشير إلى تمتعهم بدرجة مرتفعة من الدوافع الداخلية للتعلم، وبلغ متوسط أفراد عينة الدراسة على فقرات بعد الدوافع الفسيولوجية (4.36)، بانحراف معياري (0.64)، وهذا يشير إلى تمتعهم بدرجة مرتفعة جدًا من الدوافع الفسيولوجية للتعلم، وأن متوسط الأداء على هذا البعد كان الأعلى قيمة مقارنة بغيره من الأبعاد، وبلغ متوسط أفراد عينة الدراسة على بعد الدوافع النفسية (3.97)، بانحراف معياري (0.72). وهذا يشير إلى تمتعهم بدرجة مرتفعة من الدوافع النفسية للتعلم، وبلغ متوسط أفراد عينة الدراسة على الدرجة الكلية لمقياس دافعية التعلم (4.09)، بانحراف معياري (0.53). وتبعا لذلك يمكن القول بأنهم ذوي درجة مرتفعة من الدافعية نحو التعلم عموماً.

أظهرت النتائج أن أفراد عينة الدراسة تمتعوا بدرجة متوسطة في بعد الدوافع الخارجية للتعلم وعلى الرغم من أنها لا تقل أهمية الا انها كانت الأقل قيمة مقارنة مع بقية أبعاد الدافعية وهذا يمكن عزوه إلى نقص الدعم الخارجي للطلبة في البيئة الجامعية وحاجتهم إلى المزيد من المكانة الاجتماعية والتغذية الراجعة التي تزيد من هذه الدوافع كونها مصدراً مشروطاً للطاقة كما أشارت اليها (سالم، 2004)، كما أوضحت النتائج أن الطلبة يتمتعون بدرجة مرتفعة في بعد الدوافع الداخلية وبعد الدوافع النفسية وهذا يفسر في ضوء أن الطلبة يقومون بأداء الأنشطة من منطلق رغبتهم في الشعور بتحقيق واحترام ذواتهم ويبحثون عن الأنشطة التي تتحلى بروح التحدي والمتعة باهتمام وثقة وحماس كما انهم يتحملون عواقب اتخاذ القرار لذا تصبح لديهم القدرة على الابتكار والابداع وهذا ما يؤكده كل من ريان وديسي (Ryan & Dice. 2006؛Ryan et al 1989)، وأشارت النتائج أيضاً إلى أن الطلبة تمتعوا بدرجة مرتفعة جداً في بعد الدوافع الفسيولوجية وكان الأعلى قيمة بالمقارنة مع بقية أبعاد الدافعية، وهذا قد يرجع إلى أن توافر حالة من التوازن بين الحاجات النفسية والبيئة الداخلية للمحافظة على البقاء، وتشير النتائج بشكل عام أن مستوى دافعية التعلم مرتفع لدى طلبة الجامعة وهذا قد يعود إلى توافق الطلبة مع ذواتهم والبيئة الاكاديمية والأسرية وذلك بتقديم المحتوى التعليمي بأساليب متعددة ومتنوعة والابتعاد عن أسلوب الالقاء وكذلك دخول الطالب التخصص الذي يتوافق مع رغبته وميوله، وتوافق توقعات الطلبة وأولياء الأمور للنتائج الفعلية لأداء الطالب، ويتفق ذلك مع (ويزة، 2017)، (الأسود، 2017)، (عون ولمنور، 2020)، (جبر وعناد، 2020) التي أشارت إلى وجود مستوى مرتفع في دافعية التعلم.

وتختلف نتائج هذه الدراسة مع دراسة (أحلام والساسي، 2018)، (شبحة والزين، 2021) التي أشارت إلى انخفاض مستوى دافعية التعلم وهذا يمكن عزوه إلى تأثير الدوافع الخارجية على الدوافع الداخلية من خلال انخفاض الدعم المعنوي والمادي في البيئة الأسرية مع ارتفاع معدل التوقعات عن المعدل الطبيعي لمستوى المتعلم فيحصل على نتائج أقل مما هو متوقع فينتج عنه الإحباط والمقارنة، مما يؤدي إلى انخفاض الرغبة الداخلية للمتعلم، كما أن للبيئة المدرسية والمعلم والأنشطة وطريقة التدريس دور في انخفاض الدافعية فالبيئة المدرسية التي لا تقوم بالتنويع في الأنشطة، ومراعاة الفروق الفردية بين الطلبة، واستخدام الاستراتيجيات الإبداعية في تقديم المحتوى التعليمي، والتحيز نحو عدد من الطلبة دون الآخرين، تجعل الطلبة غير محفزين للانتباه للموقف التعليمي ولا للمشاركة في الأنشطة وحل الواجبات، فتصبح رغبته محصورة على الاستماع والانتهاء من الموقف التعليمي في اسرع وقت ممكن.

- **نتائج السؤال الثالث:**"هل توجد علاقة بين التحيز المعرفي والدافعية للتعلم لدى طلاب وطالبات جامعة أم القرى؟".

وللإجابة عن هذا السؤال، تم حساب معامل ارتباط بيرسون بين أبعاد مقياسي التحيز المعرفي ودافعية التعلم كما هو موضح في الجدول (11):

جدول (11) معامل ارتباط بيرسون بين التحيز المعرفي ودافعية التعلم

دافعية التعلم / التحيز المعرفي	الدافعية الخارجية	الدافعية الداخلية	الدافعية الفسيولوجية	الدافعية النفسية	دافعية التعلم
الأحكام اللاعقلانية	0.34	0.16	0.00	0.32	0.28
التوقعات الذاتية	0.21	0.15	0.06	0.33	0.25
تشويه الإدراك الحسي	0.21	0.03-	0.14-	0.32	0.13
العجز النفسي	0.07	0.19-	0.23-	0.31	0.00
التحيز المعرفي	0.22	0.00	0.11-	0.36	0.17

أوضحت النتائج في جدول (11) أن معامل الارتباط بين التحيز المعرفي والدافعية للتعلم بلغ القيمة (0.17) والتي تشير إلى علاقة ضعيفة جدا بين المتغيرين، وتراوح معامل الارتباط بين بعد الأحكام اللاعقلانية والدافعية وأبعادها في المدى بين (0.34: 0.00) وهذه القيم تشير إلى وجود علاقة تتراوح بين ضعيفة وضعيفة جدًا، وتراوح معامل الارتباط بين بعد التوقعات الذاتية والدافعية وأبعادها في المدى بين (0.33: 0.06) وهو يشير إلى تراوح العلاقة بين ضعيفة وضعيفة جدًا، وتراوح معامل الارتباط بين بعد تشويه الإدراك الحسي والدافعية وأبعادها بين (0.32: -0.14) وهذا يعكس تراوح العلاقة بين ضعيفة وعكسية ضعيفة جدًا، وتراوحت قيمة معامل الارتباط بين بعد العجز النفسي والدافعية وأبعادها في المدى بين (0.31: -0.23) وهذا يدل على وجود علاقة تتراوح بين ضعيفة وعكسية ضعيفة جدًا، وتراوح معامل الارتباط بين التحيز المعرفي ككل والدافعية وأبعادها في المدى بين (0.36: -0.11) وهو يشير إلى تراوح العلاقة بين ضعيفة وعكسية ضعيفة جدًا.

إن النتائج التي تشير إلى وجود علاقة موجبة ضعيفة في بعد الأحكام اللاعقلانية والتوقعات الذاتية وتشوية الادراك الحسي والتحيز المعرفي ككل وكل من بعد الدوافع الخارجية والدوافع النفسية، يمكن تفسيرها وفق نظرية التوقع (Vroom, 1964) والتي تفترض بأن الفرد سيميل فطرياً إلى تفسير الموقف بناء على مبدأ تجنب الخسارة عندما يتعارض أداءه بالنتيجة المرجوة بغض النظر عند مدى معقولية الأفكار وابتعادها عن المنطق السليم حيث يعتمد من خلاله على التخمين تلبيه لدوافعه النفسية، أما من ناحية الدوافع الخارجية فربما تكون مؤشرا على أن الطلبة يتمتعون بدوافع خارجية ربما يميل اكتسابها بالتأثير السلبي أكثر من كونه ايجابي أي انهم يتلقون الحوافز من البيئة الخارجية بطريقة تدعم تلبية احتياجاتهم لكن بطريقة سلبية، كما أن عدم تلبية الدوافع الخارجية أو تلبيتها بشكل سلبي قد يزيد من التحيزات المعرفية، لذا لابد من استبدال تلك الدوافع بطريقة تلبي الاحتياجات بشكل إيجابي حتى لا تؤثر فتقلل من الدافعية وتزيد من مستوى التحيز المعرفي.

كما أن ظهور العلاقة الموجبة الضعيفة جداً في بعدي الاحكام اللاعقلانية والتوقعات الذاتية في الدوافع الداخلية اشبه بانعدامها لذا فيمكن تفسيرها على أن كل من الاحكام اللاعقلانية والتوقعات الذاتية والتحيز المعرفي ككل ربما يكون لها تأثيراً ضئيلاً جداً في الدوافع الداخلية بطريقة تراكمية غير مباشرة على تحفيز ظهور التحيزات المعرفية بحيث عندما لا يتم اشباع الحاجات الفسيولوجية -على سبيل المثال- قد يؤثر على الدافعية الداخلية كون الأولوية الأولى (الدوافع الفسيولوجية) لم تشبع بشكل كامل يعينه على الانتقال إلى اشباع حاجة أخرى وهذا ما يؤكده هرم ماسلو في نظريته (Maslwo,1943)، بناء على ذلك يظهر تأثير المشاكل الاربعة وفقاً لبيسون (Benson,2017) فعندما يحاول الفرد تصفية المعلومات كون الحاجة الفسيولوجية لم تشبع سيتجاهل كل المعلومات التي لا تسهم في اشباع الحاجات الفسيولوجية والاحتفاظ فقط بالمعلومات التي تلبي احتياجاته حتى ولو لم تكن منطقية.

أظهرت النتائج أنه لا يوجد ارتباط بين بعدي الأحكام غير العقلانية والتوقعات الذاتية بالنسبة للدوافع الفسيولوجية وتعزو الباحثتان هذه النتيجة إلى أن الدوافع الفسيولوجية، باعتبارها جوهرية، فربما لا تؤثر على الأفكار الموضوعة في الذاكرة وعلاجها، ولكن عدم اشباعها من المحتمل أن يحدث علاقة ارتباطية بطريقة غير مباشرة في أنواع الدوافع الأخرى كالدوافع النفسية والدوافع الخارجية كما انها قد تحفز ظهور التحيزات المعرفية بطريقة غير مباشرة من خلال بعدي تشويه الادراك الحسي والعجز النفسي. كما أظهرت النتائج عدم وجود علاقة ارتباطية بين العجز النفسي بالنسبة للدوافع الخارجية أي أن ليس هناك علاقة بقدرة الفرد على اتخاذ القرار ووضع الأهداف في غياب المساعدة والمنافسة بين الاقران، ويمكن تفسير هذه النتيجة بان العجز النفسي قد يرتبط حدوثه بالعوامل الداخلية للفرد كالوضع الذهني في حالة الصدمة النفسية وهذا ما يؤكده بافلوف حيث اشار أن العجز النفسي يعد استجابة للصدمات النفسية التي تحدث للفرد (عبدالرحمن، 2014) بينما يؤكد ماسلو أن عدم اشباع الحاجات ولا سيما الحاجات النفسية تولد العجز النفسي للفرد (Maslwo,1970). وأظهرت النتائج أيضا عدم وجود علاقة بين بعد الدوافع الداخلية وبعد تشويه الادراك الحسي، حيث أن ثقة الفرد وكفاءته العالية وقدرته على مواجهه الصعوبات ليس لها تأثير في ارتفاع مستوى تشويه الادراك الحسي او انخفاضه يمكن تفسير ذلك من خلال حقيقة أن الدافع الداخلي القوي للفرد قد يمكّنه من الإدراك بشكل أفضل، حيث يقوم باختيار المعلومات التي تلبي احتياجاته، لذا من المحتمل عدم ارتباطها بحدوث تشوهات في الاستجابة الإدراكية السمعية والبصرية، وفي هذا الصدد تشير دافيدوف () Davidiff,1987بأن الفرد يقرر ما يريد الانتباه إليه وربطه بالخبرة السابقة واستدعائها عند تفسير المواقف.

أن ظهور العلاقة العكسية والتي تكاد تكون منعدمه في بعد العجز النفسي للدوافع الفسيولوجية والداخلية والتحيز المعرفي ككل وكذلك بعد تشويه الإدراك الحسي للدوافع الفسيولوجية ربما يكون مؤشرا على أن إشباع الدوافع الفسيولوجية بشكل جيد قد يقلل من الشعور بالمؤثرات السلبية المؤثرة على فهم الأحداث بشكل منطقي وعدم اللجوء إلى الافتراضات وكذلك تؤدي إلى شعور الفرد بقدرته على وضع الأهداف واتخاذ القرارات بشكل صحيح والسيطرة على المواقف بشكل جيد.

كشفت نتائج هذا التساؤل إلى أن العلاقة بين الدرجة الكلية للتحيز المعرفي ودافعية للتعلم بشكل عام ضئيلة جدا وتكاد تكون هامشية، وهذا النتيجة تتفق مع دراسة (عزيز وصالح، 2019) التي أشارت إلى عدم وجود علاقة ارتباطية في هذا الصدد، وتعزو الباحثتان ذلك إلى أن التحيز المعرفي قد لا يؤثر في القدرة المعرفية لدى الفرد من حيث إدراك المعلومات وفهمها كون التحيز ميلاً فطرياً لتحقيق مصالح الفرد الشخصية وذلك وفق ما أشار إليه (Piatelli-Palmarini, 1994) بل ربما يكون التأثير في طريقة تفسير الموقف بشكل غير منطقي من وجهة نظره الخالية من البدائل، كما أن هذه النتيجة كونها لم تظهر بنتيجة عكسية للتحيز المعرفي من حيث المستوى المتوسط قد تعطي مؤشراً آخر حول ميل الطلبة نحو النضج المعرفي باستخدام التحيزات المعرفية إلى حد ما بشكل إيجابي يسهم في بقاء الأفراد وتلبية احتياجاتهم الشخصية بعيداً عن السلبية، فالتحيز المعرفي قد ينتج عنه بعض الأحكام الصحيحة على عكس المغالطات المنطقية، وهذا لا يعني بأن الطلبة لا يحتاجون إلى الحد من مستوى التحيز المعرفي بل لابد من استخدام الأساليب التي تحد من زيادة التحيزات المعرفية لكي لا تؤثر بشكل سلبي فتخرج عما هو طبيعي.

وتختلف نتائج البحث الحالي عن نتائج (العادلي، 2017)، (مصطفى، 2018)، (الحربي، 2019) (الظاهري وآخرون، 2020)، (جبر وعناد، 2020) وقد يعود ذلك لاختلاف المجتمع فالدراسة الحالية قد طبقت على المجتمع السعودي فدراسة العادلي (2017) طبقت على المجتمع العراقي بجامعة القادسية أما دراسة جبر وعناد (2020) فطبقت على عينة من المجتمع العراقي بجامعة المستنصرية، وعلى الرغم من اختلاف الجامعات الا أن انهما يشتركان في نفس المجتمع، بينما طبقت دراسة (مصطفى، 2018) على المجتمع المصري، ويمكن أن يكون اختلاف النتائج

عائد إلى اختلاف الفئة العمرية فقد طبقت (الحربي، 2019) بحثها على المرشدات ودراسة (الظاهري واخرون، 2020) على الموهوبين وتعزو الباحثتان هذا الاختلاف إلى اختلاف الفئة العمرية وعامل النضج.

ملخص نتائج الدراسة:

1. أن أفراد عينة الدراسة تمتعوا بدرجة متوسطة من التحيز المعرفي.
2. أن أفراد عينة الدراسة تمتعوا بدرجة مرتفعة من الدافعية للتعلم.
3. وجود علاقة موجبة ضئيلة جدًا بين التحيز المعرفي ودافعية التعلم.

توصيات البحث ومقترحاته.

1. ان نتائج البحث التي تشير إلى أن متوسط التحيز المعرفي كان متوسطا يتطلب إجراءات لتخفيض مستواه، وبفحص متوسطات الابعاد نجد انه على الرغم من أن مستوى بعد التوقعات الذاتية كان متوسطا الا انه من الملاحظ انه كان الاعلى بين متوسطات ابعاد التحيز المعرفي مما يعطي مؤشرا على اهمية توجيه جهود المعلمين والوالدين نحو استخدام استراتيجيات والاساليب التي تدعم معالجة المعلومات بشكل موضوعي والتفكير المنطقي لتخفيض مستوى التحيز المعرفي والحد من أسبابه المعتمدة على التوقعات الذاتية بالإضافة إلى حث الطلبة على النظر إلى الموقف بزوايا مختلفة قبل اتخاذ القرار مع تقبل أفكار الطرف الآخر بالحوار البناء.
2. رغم أن مستوى بعد العجز النفسي كان الاقل بين متوسطات ابعاد التحيز المعرفي إلا أنه يجب حث الوالدين على استخدام أسلوب اعطاء البدائل دون فرض الرأي على أبنائهم للحصول على التأثير البناء.
3. على الرغم من ظهور دافعية التعلم بمستوى مرتفع الا أن بعد الدوافع الخارجية كان على مستوى متوسط لذا توصي الدراسة على حث المعلمين والوالدين على اشباع الدوافع الخارجية بطريقة إيجابية وذلك لارتباط جوانب الدوافع مع بعضها البعض.

الدراسات المقترحة:

1- دراسة الفروق في التحيزات المعرفية تبعا لأساليب المعاملة الوالدية.
2- دراسة مقارنة للفروق في التحيزات المعرفية بين الطلاب العاديين والموهوبين.
3- دراسة العلاقة بين التحيز المعرفي ودافعية التعلم لدى طلاب مراحل التعليم العام.

قائمة المراجع.

أولاً- المراجع بالعربية:

- إبراهيم، سماح محمود. (2020). فعالية برنامج تدريبي قائم على نموذج تجهيز المعلومات الاجتماعية في تعديل التحيزات المعرفية وتحسين الاندماج الجامعي لدى طلاب السنة الأولى بالمرحلة الجامعية. *المجلة التربوية*، (80)، 749 – 829.
- أبو زايدة، حاتم. (2018). *مناهج البحث العلمي*. مركز دار المستقبل.
- أبو قورة، كوثر قطب. (2020). أساليب التعلم والتفكير المفضلة في ضوء نظرية هيرمان للسيادة الدماغية وعلاقتها بالتحيز المعرفي لدى طلبة الجامعة. *مجلة كلية التربية*، 20 (2)، 19 - 92.
- أحلام، جديد، والساسي، الشايب. (2018). علاقة الصلابة النفسية بالدافعية للتعلم "دراسة على عينة من طلبة السنة الأولى بجامعة غرداية". *مجلة الباحث في العلوم الإنسانية والاجتماعية*، (33)، 785-798.
- الأسود، الزهراء. (2017). جودة الحياة كمنبئ للدافعية للتعلم لدى عينة من طلبة جامعة الوادي. *المجلة الدولية التربوية المتخصصة*، *6*(12)، 88-96.

- توق، محي الدين، عدس، عبد الرحمن، وقطامي، يوسف. (2003). *أسس علم النفس التربوي*. دار الفكر للطباعة والنشر والتوزيع.
- جبر، فلاح حسن، وعناد، وجدان. (2020). التحيز المعرفي وعلاقته بالدافعية للتعلم لدى الطلبة. *مجلة نسق*، (25)، 443 – 475.
- حجازي، عبد الحكيم، والهياجنة، وائل. (2016). *مفاهيم أساسية في التربية*. دار المعتز للنشر والتوزيع.
- الحربي، نجود ملفي. (2019). اليقظة العقلية وعلاقتها بأبعاد التحيز المعرفي لدى المرشدات الطلابيات بمدينة جدة بالمملكة العربية السعودية. *مركز الارشاد النفسي والتربوي*، (6)، 43 – 49.
- الحسيني، فايزة، ومحمد، عبد الناصر. (2020). مهارات الطالب الجامعي المتفوق. دار التعليم الجامعي.
- الحموري، فراس. (2016). التحيزات المعرفية لدى طلبة جامعة اليرموك وعلاقتها بالجنس والتحصيل الأكاديمي. *المجلة الأردنية في العلوم التربوية*، *13*(1)، 1 -14.
- خليل، حسن. (2022). التحيز المعرفي وعلاقته بأنماط الشخصيةA & B لدى طلبة الجامعة.*مجلة المستنصرية للعلوم والتربية*، *23*(1)، 163-182.
- الداهري، صالح. (2011). *أساسيات علم النفس التربوي ونظريات التعلم*. دار الحامد للنشر والتوزيع.
- دخل الله، أيوب. (2015). *التعلم ونظرياته*. دار الكتب العلمية.
- سعيد، هبة الله. (2021). فاعلية برنامج تدريبي قائم على التعلم المستند إلى التحفيز لتنمية الكفاءات المهنية لمعلمي التاريخ ومهارات التوجه نحو الهدف والدافعية للتعلم لدى طلابهم بالمرحلة الثانوية. *المجلة التربوية*، (82)، 911 – 962.
- شبحة، عائشة، والزين، نبيلة. (2021). مستوى دافعية التعلم لدى تلاميذ السنة الثاني ثانوي بمدينة متليلي. *مجلة العلوم النفسية والتربوية*، *7*(4)، 157-173.
- شحاتة، حسن، والنجار، زينب. (2003). *معجم المصطلحات التربوية والنفسية*. الدار المصرية اللبنانية.
- الشرقاوي، أنور. (2012). *التعلم نظريات والتطبيقات*. مكتبة الانجلو المصرية.
- شناق، منال. (2008). *قياس مستوى الدافعية الاكاديمية لطلبة الجامعة الأردنية وعلاقتها ببعض المتغيرات الديموغرافية والمعرفية*. [رسالة ماجستير، جامعة عمان]. دار المنظومة.
- الظاهري، دلال، الغامدي، أروى، والكشكي، مجدة. (2020). الانحياز المعرفي وعلاقته باتخاذ القرار لدى عينة من طالبات المرحلة الثانوية الموهوبات بمدينة جدة، *مجلة العلوم التربوية والنفسية*، *4*(45)، 78-98.
- العادلي، عذراء خالد. (2017) الانحياز المعرفي وعلاقته بالأسلوب المعرفي (العياني، التجريدي) لدى طلبة الجامعة. *جامعة القادسية في الأدب والعلوم التربوية*، *18*(1)، 66- 103.
- عبد الرزاق، أسامة حسن. (2020). علاقة التعثر الدراسي بالدافعية للتعلم وإدارة الوقت والكفاءة الذاتية لدى عينة من الطلاب المتعثرين دراسيا بجامعة نجران: دراسة تنبؤية. *مجلة العلوم الإنسانية*، (6)، 49 – 70.
- عبدالرحمن، محمد. (2014).*علم الامراض النفسية والعقلية*. مكتبة زهراء الشرق.
- عبداللاه، سحر محمود. (2020). عادات العقل والذكاء الروحي في علاقتهما بالدافعية للتعلم لدى طلاب كلية التربية بسوهاج. *مجلة كلية التربية بالمنصورة*، *109*(2)، 1051-1105.
- العتيبي، سميرة. (2021). استراتيجيات التنظيم الانفعالي كمنبئات بالتحيزات المعرفية لدى معلمي ومعلمات المرحلة الثانوية بمكة المكرمة. *مجلة جامعة الجوف للعلوم التربوية*، *7*(2)، 19-53.
- عزوز، اسمهان، وزهية، حافري. (2017، نوفمبر). *علاقة الدافعية للتعلم باستراتيجيات التعامل لدى الطالب الجامعي: دراسة ميدانية على عينة من طلبة جامعة محمد لمين دباغين سطيف* [بحث مقدم]. المؤتمر التربوي الدولي الأول للدراسات التربوية والنفسية. ماليزيا. سيلانجور.
- عزيز، أوان كاظم، وصالح، عامر مهدي. (2019). التحيز المعرفي وعلاقته بمستوى الطموح لدى طلبة الجامعة. *مجلة تكريت للعلوم الإنسانية*، (10)، 249 -272.
- العصيمي، نايف. (2019). *التحيز المعرفي والتنافر المعرفي كمنبئات بإدمان الفضاء السيبراني لدى طلبة الجامعة*. [اطروحة دكتوراه، جامعة ام القرى]. منصة درر المعرفية.
- العلوان، أحمد، العظامات، عمر، والزعبي، عماد. (2021). الأمل الأكاديمي وعلاقته بدافعية التعلم لدى طلبة جامعة البلقاء التطبيقية. *دراسات العلوم الإنسانية*، *48*(1)، 561-572.

- علي، ولاء، وعبده، نرمين. (2019). إسهام بعض أبعاد التحيز المعرفي في التنبؤ بالقلق الاجتماعي لدى المراهقين. *مجلة جامعة الفيوم للعلوم التربوية والنفسية، 1*(12)، 453 -520.
- عون، سعاد، ولمنور، نجوى. (2020). *الدافعية للتعلم وعلاقتها بتقدير الذات لدى طلبة الجامعة دراسة ميدانية على عينة من طلبة جامعة الوادي*. [رسالة ماجستير، جامعة الشهيد حمه لخضر الوادي]. جامعة الشهيد حمه لخضر الوادي.
- عوين، إيمان. (2019). *التوافق الدراسي وعلاقته بالدافعية للتعلم لدى تلاميذ السنة أولى ثانوي*. [رسالة ماجستير، جامعة الشهيد حمه لخضر الوادي]. جامعة الشهيد حمه لخضر الوادي.
- غباري، ثائر. (2008). *الدافعية – النظرية والتطبيق*. دار المسيرة للنشر والتوزيع.
- غنيم، إبراهيم. (2021). *التطبيقات التربوية للتعلم الدماغي (الإثراء البيئي - المنهج المتناغم مع الدماغ - التعاون - الحركة - البدائل والخيارات - الوقت - التغذية الراجعة الفورية - الإتقان - تجنب التهديد)*. دار التعليم الجامعي
- الفقي، إسماعيل، منصور، عبد المجيد، والتويجري، محمد. (2014). *علم النفس التربوي*. العبيكان للنشر.
- الفلفلي، هناء. (2012). *علم النفس التربوي*. دار كنوز المعرفة العلمية للنشر والتوزيع.
- الكناني، ممدوح، والكندري، أحمد. (2022). *سيكولوجية التعلم وأنماط التعليم*. دار الفلاح للنشر والتوزيع.
- محمد، عالية. (2020). التحيز المعرفي وعلاقته بالقدرة على اتخاذ القرار لدى طلبة الجامعة: دراسة ميدانية. *مجلة جامعة الجوف للعلوم التربوية، 6*(2)، 71 – 96.
- مصطفى، عادل. (2007). *المغالطات المنطقية: طبيعتنا الثانية وخبزنا اليومي (فصول في المنطق غير الصوري)*. المجلس الأعلى للثقافة.
- مصطفى، منال. (2018). التحيز المعرفي والامتنان كمنبات بالصمود الأكاديمي لدى عينة من طلبة المرحلة الثانوية. *مجلة كلية التربية، 2*(180)، 649-708.
- المطيري، فواز. (2019). *الروح المعنوية وعلاقتها بدافعية التعلم وتوكيد الذات لدى الطلبة الجامعيين الموقوفين في مراكز الإصلاح*. [رسالة ماجستير، جامعة مؤتة]. دار المنظومة.
- الهلي، مصباح، حمامة، عمار، ومخلوفي، عبد الغني. (2021). التوافق الدراسي وعلاقته بالدافعية للتعلم لدى تلاميذ السنة أولى ثانوي (دراسة ميدانية بمقاطعة الدبيلة بالوادي- الجزائر). *مجلة الشامل للعلوم التربوية والاجتماعية، 4*(2)، 180-195.
- ويزة، شريك. (2017). الثقة بالنفس وعلاقتها بدافعية التعلم لدى عينة من تلاميذ السنة الأولى ثانوي دراسة ميدانية بولاية البويرة. *مجلة الجامع في الدراسات النفسية والعلوم التربوية*، (7)، 167-187.

ثانياً- المراجع بالإنجليزية:

- Ajzen , I. & Kruglanski , A.(1983). Bias and error in human judgment. *European Journal of Social Psychology, 13*(1), 1-44. Doi: 10.1002 /ejsp.2420130102.
- Bennett ,Bo. (2020). *Logically Fallacious: The Ultimate Collection of Over 300 Logical Fallacies*. Archieboy Holdings, LLC.
- Benson, B. (2017, Jan 8). *Cognitive bias cheat sheet simplified*. Medium. https://medium.com/thinking-is-hard/4-conundrums-of-intelligence-2ab78d90740f.
- Blanco F. (2017). Cognitive Bias. In: Vonk J., Shackelford T. (eds) *Encyclopedia of Animal Cognition and Behavior*. Springer, Cham. https://doi.org/10.1007/978-3-319-47829-6_1244-1.
- Brown, R., & McNeill, D. (1966). The "tip of the tongue" phenomenon. *Journal of verbal learning and verbal behavior*, *5*(4), 325-337.
- 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. *Journal of Educational Psychology-Propositosy Representaciones*, *7*(2), 225-239.
- Cooper, G. S., & Meterko, V. (2019). Cognitive bias research in forensic science: a systematic review. *Forensic science international, 297*, 35-46.

- Davidoff, L. L. (1987). *Introduction to psychology*. McGraw-Hill Book Company.
- Deci, E. L., & Ryan, R. M. (2000). Intrinsic and extrinsic motivations: Classic definitions and new directions. *Contemporary educational psychology*, *25*(1), 54-67.
- Deci, E. L., & Ryan, R. M. (2000). The "what" and "why" of goal pursuits: Human needs and the self-determination of behavior. *Psychological Inquiry, 11*(4), 227–268.
- Díaz, C., Contreras, J. M., Batanero, C., & Roa, R. (2012). Evaluación de sesgos en el razonamiento sobre probabilidad condicional en futuros profesores de educación secundaria. *Bolema: Boletim de Educação Matemática, 26*(44), 1207-1226.
- Dvorsky, G.(2013). The 12 cognitive biases that prevent you from being rational. Retrieved Sep 2021 , from http://io9.com/5974468/the-most-common-cognitive-biases-that-prevent-you-from-being-rational.
- Dweck, C. S. (1986). Motivational processes affecting learning. *American Psychologist, 41*(10), 1040–1048.
- Festinger, L. (1957). *A theory of cognitive dissonance*. Stanford University Press.
- Kahneman, D. & Tversky, A. (1972). Subjective probability: A judgment of representativeness. *Cognitive psychology*, *3*(3), 430-454.
- Kahneman, D. & Tversky, A. (1974). Judgment under Uncertainty: Heuristics and Biases: Biases in judgments reveal some heuristics of thinking under uncertainty. *science*, *185*(4157), 1124-1131.
- Kahneman, D. (2011). *Thinking, Fast and Slow*. Farrar, Straus, and Giroux.
- Kahneman, D., Slovic, P., & Tversky, A. (Eds.). (1982). *Judgment under Uncertainty: Heuristics and Biases*. Cambridge: Cambridge University Press. doi:10.1017/CBO9780511809477.
- Maslow, A. H. (1943). A theory of human motivation. *Psychological Review, 50*(4), 370-96.
- Maslow, A. H. (1970a). *Motivation and personality*. New York: Harper & Row.
- Maslow, A. H. (1970b). *Religions, values, and peak experiences*. New York: Penguin. (Original work published 1966).
- Maslow, A. H. (1987). *Motivation and personality*. Delhi, India: Pearson Education.
- Moritz, S., Mayer-Stassfurth, H., Endlich, L., Andreou, C., Ramdani, N., Petermann, F., & Balzan, R. P. (2015). The Benefits of Doubt: Cognitive bias correction reduces hasty decision-making in schizophrenia. *Cognitive Therapy and Research, 39*(5), 627–635.
- Parijat, P., & Bagga, S. (2014). Victor Vroom's expectancy theory of motivation–An evaluation. *International Research Journal of Business and Management*, *7*(9), 1-8.
- Piatelli-Palmarini, M. (1994). *Inevitable Illusions: How Mistakes of Reason Rule Our Minds* (Massiom Piatelli-Palmarini and keith Botsford , Trans) John Wiley & Sons,inc.(1994).
- Race, P.(2014). Teaching: Creating a thirst for learning?.Brown, S.& Armstrong, S. & Thompson , G.(Eds), *Motivating Students*(pp.57-86). Routledge.
- Robbins. S & Judge.T (2013) *Organizational Behavior*(15 ed)Prentice Hall.
- Stalder,D.R.(2012). A Role for Social Psychology Instruction in Reducing Bias and Conflict. *Psychology Learning & Teaching , 11*(2),245-255.
- Streiner, D.L.; Norman, G.R. *Health measurement scales. In: A practical guide to their development and use*. Oxford: Oxford University Press, 2003.
- Vroom, V. H. (1964). *Work and Motivation*. Wiley.
- Whitesmith, M. (2020). *Cognitive Bias in Intelligence Analysis: Testing the Analysis of Competing Hypotheses Method*. Edinburgh University Press.
- Woolfolk, A. (2020). *Educational Psychology*. Pearson Education Limited.