نمذجة التأثيرات السببية بين التحيزات المعرفية والتوجهات القيمية والتداخل الدافعي والتوافق الأكاديمي
لدى طلاب كلية التربية بقنا

إعداد

د/ شيماء سيد سليمان

مدرس بقسم علم النفس التربوي

كلية التربية بقنا

جامعة جنوب الوادي

المستخلص :

هدفت الدراسة الحالية إلى تحديد مستوى كل من التحيزات المعرفية ، التوجهات القيمية والتداخل الدافعي، والتوافق الأكاديمي لدى عينة من طلاب الصف الثالث (تعليم عام) بكلية التربية بقنا، بلغ حجمها (٣١٣) طالبًا وطالبة بمتوسط عمر(٢٠,٥)، وانحراف معياري(٠,٥٦) ، وهدفت الدراسة أيضًا إلى التعرف عما إذا كان هناك فروق دالة إحصائيًا في متغيرات الدراسة تعزى إلى التخصص الدراسي، بالإضافة إلى اختبار نموذج بنائي يفسر العلاقة بين متغيرات الدراسة ، ولتحقيق أهداف الدراسة تم تعريب وتعديل مقياس للتحيزات المعرفية، ومقياس للتداخل الدافعي، وتطوير مقياس لكل من التوجهات القيمية، والتوافق الأكاديمي، وتم فحص الخصائص السيكومترية لهذه المقاييس، وتوصلت نتائج الدراسة إلى وجود مستوى أعلى من المتوسط في كل من التوجهات القيمية، والتداخل الدافعي أثناء الترفيه، ومستوى أقل من المتوسط في التحيزات المعرفية ، وجاء مستوى كل من التداخل الدافعي أثناء الدراسة، والتوافق الأكاديمي لدى أفراد العينة متوسطًا ، ولا توجد فروق دالة إحصائيًا في التوجهات القيمية ، والتداخل الدافعي تعزى للتخصص الدراسي ، بينما وجدت فروق دالة إحصائيًا في التحيزات المعرفية لصالح التخصصات الأدبية، ووجدت فروق دالة إحصائيًا في التوافق الأكاديمي لصالح التخصصات العلمية، كما توصلت الدراسة أيضًا إلى أن التداخل الدافعي أثناء الدراسة يتوسط العلاقة بين التحيزات المعرفية والتوجهات القيمية كمتغيرات مستقلة، والتوافق الأكاديمى كمتغير تابع ، بينما التداخل الدافعي أثناء الترفيه لم يكن له دورًا وسيطيًا.

الكلمات المفتاحية: التحيزات المعرفية ، التوجهات القيمية، التداخل الدافعي، التوافق الأكاديمي.

Modeling of causal effects between cognitive biases, ad valorem trends, interlacing and academic consensus among students of the Faculty of Education in Qena

Dr.Shaymaa Sayed Soleman
Lecturer in the Department of Educational Psychology
Faculty of Education in Qena
South Valley University

Abstract

The present study aimed to determine the level of cognitive biases ,value orientations ,motivational interference and academic adaptation among a sample of 313 third year students (males and females) enrolled at Qena faculty of education (mean=20.5, SD=0.56) .It also aimed to investigate if there were any significant differences among variables of the study in relation to students' specialization. In addition, it purposed to test a structural model that explains the relationship between the study variables using structural equation modeling. To achieve the study aims, a version of the Davos Cognitive Biases Scale (DCOBS) was adopted and adapted. Scales for value orientations, motivational interference and academic adaptation were developed. The psychometric properties of these scales were estimated.The results of the study revealed that the level of both value orientations and motivational interference during leisure were above average; while the degree of cognitive biases was below average , and the degree of both motivational interference during study and academic adaptation was average.There were no statistically significant differences in value orientations and motivational interference are attributed to the academic specialization, While there were statistically significant differences in cognitive biases in favor of literary specialization students and found statistically significant differences in academic adaptation in favor of scientific students ,The Results also showed that motivational interference during study mediated the relationship between students' cognitive biases and value orientations (independent variables) and academic adaptation (dependent variable); whereas the motivational interference during leisure was not the strongest mediator.

Keywords: Cognitive Biases, value orientations, motivational interference, academic adaptation

مقدمة :

يعد الانتقال من المدرسة الثانوية إلى الجامعة حدثًا مجهدًا بالنسبة لمعظم الشباب، ويتطلب توظيف موارد الطالب في الاستجابة للتحديات الأكاديمية والاجتماعية والنفسية (Credé & Niehorster 2012) ، وتتضمن هذه المرحلة إقامة علاقات جديدة، وتوطيد العلاقات القائمة مع العائلة والأصدقاء، ومواجهة دورات أكثر تعقيدًا وزيادة مستويات المنافسة الاجتماعية والأكاديمية من أي وقت مضى(Pennebaker, Colder & Sharp, 1990).

ويتوقف نجاح الإنسان في الحياة على قدرته على التوافق adaptation مع الحياة التي يعيشها، وطريقة تعامله مع البيئة من حوله بشكل إيجابي، كما يرتبط نجاح الطالب أو تعثره في دراسته وإخفاقه فيها بقدرته على التوافق الإيجابي مع متطلبات الحياه الجامعية، فالطلاب المتوافقون يتميزون بالنضج والثبات الانفعالي، والقدرة على مواجهة ضغوط الحياة ولديهم دافعية عالية للإنجاز(مسعود عبد الحميد حجو، ٢٠١٥).

ويعد التوافق الأكاديمي Academic adaptation جانبًا مهمًا من جوانب التوافق العام للفرد الذي يمكن أن يؤثر بشكل كبير في صحة الفرد النفسية، وهو نتاج أساسي لتفاعل الفرد مع المواقف التربوية (رغداء علي نعيسة،٢٠١٤).

وأشار أحمد محمد شبيب (٢٠١٦) إلى أن التوافق الأكاديمي يتمثل في إصدار الفرد لأنماط سلوكية في ظل إطاره البيئي التعليمي تعكس درجة انتظامه في دراسته ، وتوافقه مع زملائه ودراسته في ظل حالة من الرضا والارتياح.

ويتوافق الطالب أكاديميًا بشكل جيد، إذا كان لديه دافعية للتعلم، وثقة في إمكانياته ، ويستفيد من قدراته، ويشعر بالرضاعن الجامعة التي اختارها، ويسعى إلى تحقيق أهدافه الأكاديمية، ويبذل الكثير من الجهد لتحقيقها (Rienties, 2011) .

وتعد الدافعية شرط أساسي لنجاح العملية التربوية؛ حيث أن لها تأثير كبير على سلوك الطلاب وتعلمهم، فهي التي توجه سلوكهم نحو أهداف معينة، وتؤثر على الاختيارات التي تواجههم؛ حيث أن من المعروف أن الطلاب يضعون أهدافًا لأنفسهم ويوجهون جهودهم نحو تحقيق هذه الأهداف (عدنان يوسف العتوم ، وشفيق فلاح علاونة، عبد الناصر دياب الجراح ، ومعاوية محمود أبو غزال،٢٠٠٥، ١٧٣).

وخلال فترة الشباب، من المتوقع أن يقضي الشباب قدرًا كبيرًا من الوقت على تعليمهم الأكاديمي، وفي الوقت نفسه، يسعون إلى تحقيق أهداف شخصية أخرى في مجالات مختلفة،

على سبيل المثال، تكوين صداقات وتولي مسئوليات أسرية، والشعور بالانتماء ، والإستقلالية، والرفاهية(Fries, Dietz, & Schmid, 2008; Nurmi, Poole, & Kalakoski, 1994)

والجامعات ليست جزرًا منفصلة عن الأرض، ولا يعيش الطلاب بمعزل عن بقية العالم، فهناك العديد من الطلاب مهتمون بأنشطة أخرى غير الأنشطة الدراسية ولديهم دافع للقيام بها، وهذه الأنشطة تستغرق وقتًا طويلًا، ولكن هناك ٢٤ ساعة فقط في اليوم و٧ أيام في الأسبوع) .Lens, Lacante, Vansteenkiste, & Herrera, 2005).

وأظهرت الدراسات التي أجريت في بلدان مختلفة أن النشاط الترفيهي المتعلق بوقت الفراغ يمكن أن يتم على حساب الواجبات المنزلية أو الأنشطة التعليمية المختلفة التي تتزامن معه، ونتيجة لذلك، يضطر الطلاب إلى إجراء مفاضلة بين الأنشطة التعليمية والأنشطة الترفيهية؛ حيث أن كل نشاط منهما له خصائصه التحفيزية ، ولا يمكن تحقيقها في الوقت نفسه، مما يتطلب من الفرد أن يقرر على الفور اختيار النشاط الذي يريد تنفيذه أو الهدف الذي ينبغي السعي إليه (Fries, Schmid, Dietz, & Hofer, 2005; Hofer, 2007; Hofer et al., 2007; Hofer et al., 2010a ; Hofer, Kuhnle, Kilian, Marta & Fries, 2011; Hofer, Schmid, Fries, Zivkovic & Dietz, 2009; Kuhnle, Hofer & Kilian ,2010).

ومن الناحية النفسية، يمكن وصف مثل هذه المفاضلة على أنها نزاع دافعي Motivational conflict وهو حالة داخلية من عدم اليقين والحيرة ناتجة عن اثنين أو أكثر من الأهداف غير المتوافقة(Dowson & McInerney, 2003).

وتعد النزاعات بين الأنشطة الأكاديمية وغير الأكاديمية، والتي تعرف أيضًا باسم النزاعات المدرسية– الترفيهية School–leisure conflicts ، من بين أكثر النزاعات الدافعية شيوعًا (Hofer et al., 2009). على سبيل المثال، هل يجب أن أستذكر دروسي، أم سأكون أفضل حالًا عندما أحضر الاحتفال مع أصدقائي؟ هل يجب أن أقضي الوقت في أداء واجباتي المنزلية أم أذهب لمقابلة صديقي؟(Fries et al., 2005).

وقد أوضحت نتائج الدراسات أنه عندما يواجه الطلاب مثل هذه النزاعات(المدرسية – الترفيهية)، فإنه يكون مضطرًا لإختيار أحد هذه الأنشطة سواء الأكاديمية أو الترفيهية، مما يؤدي إلى حدوث تداخل دافعي motivational interference يؤثر على التقدم في النشاط الذي تم

اختيار تنفيذه، وينتج هذا التداخل عن الخصائص التحفيزية للأنشطة المتروكة (Hofer, 2007; Hofer et al.,2010a, 2011).

وبالتالي يمكن وصف التداخل الدافعي بأنه "الضعف في الجانب المعرفي، والوجداني، والسلوكي للفرد أثناء النشاط الذي تم اختياره، والناجم عن الخصائص التحفيزية للنشاط المتروك " (Hofer, Schmid, Fries, Kilian, & Kuhle, 2010b).

وتم تمييز نوعان من التداخل الدافعي الناجم عن النزاع المدرسي– الترفيهي، أحدهما يحدث أثناء أنشطة التعلم الأكاديمي؛ حيث يتأثر الطلاب بحوافز الأنشطة الترفيهية ، مما يؤدي إلى التشتت، أو المزاج السيئ، أو صعوبات في التعلم المستمر، والدراسة بشكل سطحي، ويحدث الآخر خلال الأنشطة الترفيهية، حيث يتأثر الطلاب بحوافز أنشطة التعلم الأكاديمية مما يؤدي إلى صعوبة في التركيز والتمتع بالأنشطة الترفيهية، والمشاعر المتناقضة، والخوف من توجيه اللوم إليهم (Hofer, 2007; Hofer et al., 2007, 2011 ; Kilian, Hofer, Fries & Kuhnle, 2010a; Kilian, Hofer & Kuhnle, 2010b).

ومن المسلم به على نحو متزايد أن تعلم الطلاب يحدث في سياق مجتمعي ويعكس القيم التي عقدت في الثقافة المعنية، وفي مجال التعليم، يزداد الاعتراف بأن العوامل الثقافية والاجتماعية تؤدي دورًا حاسمًا في التعلم الأكاديمي، حيث أن السياق الثقافي الذي ينمو فيه الطلاب يؤثر على أهدافهم، بالإضافة إلى قدرتهم على تنظيم سلوكهم المرتبط بالمدرسة وأوقات الفراغ ،والملامح الرئيسية للسياق الثقافي تُشكل القيم التي تطورت خلال عملية التنشئة الاجتماعية (Boekaerts ,2003) .

وعلى النقيض من علم النفس الثقافي، والاجتماعي، وجد في علم النفس التربوي عددًا قليلًا من الدراسات التي تناولت متغير القيم، وهناك دراسات كثيرة تناولت القيم الثقافية Cultural Values وتأثيرها على التعليم والتعلم في المدارس ، ولكن هذه الدراسات تركز على القيم الثقافية وليس على القيم الفردية individual Values ، ويشار إلى القيم الفردية باسم القيم الشخصية أو القيم الإنسانية (Schwartz et al., 2001) أو التوجهات القيمية (Fries, Schmid, & Value orientations Hofer, 2007)

ويمكن تعريف التوجهات القيمية على أنها إدراكات عامة من خلالها تتحدد الأوضاع، وتتحدد الأهداف، ويتوجه العمل؛ حيث أنها توفر مبادئ توجيهية عامة تؤثر على الاختيار والسلوك (Fries et al., 2005; Smith & Schwartz, 1997)

واقترح Hofer et al.,(2007) نوعين من التوجهات القيمية لدى الطلاب هما: توجه قيمة الإنجاز achievement value orientation وتوجه قيمة الرفاهية well-being value orientation، ومع توجه قيمة الإنجاز، نجد أن الطلاب لديهم قيمة النجاح، والأهداف المستقبلية، والعمل الجاد، بينما مع توجه قيمة الرفاهية، يمتلك الطلاب قيمة الترفيه والأنشطة الاجتماعية.

ومن منظور الفروق الفردية، يبدو أن توجهات القيم مرتبطة بالسلوك وتصورات السلوك ، على سبيل المثال، حدد Bardi and Schwartz (2003) ارتباطات وثيقة بين توجه القيمة و
سلوك التقرير الذاتي. وقد وجد من خلال الإطلاع على الدراسات والبحوث السابقة أن التوجهات القيمة تؤثر على عملية التعلم في المدرسة (Fries et al.,2005) ، وعلى التحصيل الأكاديمي (Fries et al., 2007).

ونظرًا لأن الإنسان لديه وقت محدود وقدرة معرفية محدودة لاتخاد قرار الاختيار بين البدائل، لذلك قد يضطر الانسان إلى الاعتماد على استراتيجيات بسيطة لاتخاذ قراراته (Wilke & Mata,2012).

و تمثل طريقة التفكير التي يستخدمها الفرد في التعامل مع المواقف المختلفة جانبًا مهمًا في شخصية الفرد، وهي متضمنة في نظام الأداء الخاص بالفرد (Kuhnle, Sinclair, Hofer & Kilian,2013) ، وقد تبين أن الأفراد تتعامل مع حالات عدم اليقين والتعقيد في حياتهم الشخصية والمهنية باستخدام عدد قليل من الاستدلالات Heuristics العامة الغرض منها تبسيط الأحكام واتخاذ القرارات، وتعمل هذه الأدوات بشكل جيد وتوفر الكثير من الوقت والجهد، ولكنها تؤدي غالبًا إلى قرارات خاطئة (Gilovich Griffin, & Kahneman,2002; Tversky, & Kahneman, 1974) .

ونتيجة لاستخدام هذه الاستدلالات–التي تؤدي غالبًا إلى قرارات خاطئة– تنتج التحيزات المعرفية Cognitive Biases ، وفي مثل هذه الحالات، غالبًا ما يفترض أن التفكير المرتبط بالتحيزات المعرفية يكون سريعًا، وتلقائيًا، وغير واعٍ، ولا يتطلب موارد ذاكرة عاملة، ومستقل عن القدرة الإدراكية .(Evans & Stanovich, 2003; Kahneman, 2011)

والتحيز المعرفي هو مفهوم لوصف الأداء العقلي الخاطئ في عملية التفكير، مما يؤدي إلى اتخاذ قرارات غير دقيقة ، ويحدث التحيز المعرفي من خلال قناعة وإيمان ، وتوقعات سابقة

، وراسخة في عقل الإنسان يتمسك بها دون الإكتراث إلى أي معلومة جديدة أو مغايرة التي قد تكون أكثر واقعية وعقلانية (علي صكر جابر و عذراء خالد عبد الأمير،٢٠١٨)

وفي التحيز المعرفي لا تتأثر القدرة على معالجة المعلومات، وإنما تُظهر عملية المعالجة المعرفية انحرافًا كبيرًا في إصدار الأحكام، مما قد يؤدي في بعض الأحيان إلى تشويه الإدراك الحسي، والتفسير غير المنطقي، أو ما يعرف على نطاق واسع باللاعقلانية (Van der Gaag et al., 2013) .

وهناك الكثير من الدراسات التي كشفت عن تأثير هذه التحيزات على عدة جوانب رئيسية من حياة الطلاب في المرحلة الجامعية منها: قرارات الطلاب بشأن اختيار الكلية التي يكملون دراستهم فيها (Smith,1994)، والتفكير الناقد critical thinking (Maynes,2015) ، والتحصيل الأكاديمي (فراس الحموري ،٢٠١٧)، والأسلوب المعرفي: التجريدي والعياني (علي صكر جابر و عذراء خالد عبد الأمير،٢٠١٨) ، ويتبين مما سبق أن التحيزات المعرفية تؤثر في التفكير وصنع القرار اليومي، ومجالات مختلفة من الحياة ، وبالتالي، فمن الضروري استكشاف طبيعة التحيزات المعرفية والفروق الفردية المرتبطة بقابلية التأثر بها أو مقاومتها.

وتعد الدراسة الحالية محاولة للكشف عن مستوى التحيزات المعرفية، والتوجهات القيمية والتداخل الدافعي، والتوافق الأكاديمي لدى عينة من طلبة كلية التربية بقنا ، واختبار نموذج بنائي يضم التحيزات المعرفية، والتوجهات القيمية، والتداخل الدافعي، والتوافق الأكاديمي.

مشكلة البحث

يعاني الكثير من طلبة الجامعات من صعوبات في التوافق الأكاديمي مما يؤثر سلبًا على أدائهم الأكاديمي وتفاعلهم الاجتماعي وشعورهم بعدم الثقة ، وفقدان الشعور بالأمن؛ لذا تولي الجامعات أهمية بالغة لتحقيق التوافق مع الحياة الجامعية لطلبتها ولا سيما أن الكثير من الطلبة يتعرضون لمجموعة من المشكلات النفسية، والإجتماعية، والأكاديمية، كالقلق، والتوتر والشعور بالعزلة، وانخفاض التحصيل الأكاديمي (محمد خالد ،٢٠١٠).

وترتبط الآثار السلبية لضعف التوافق الأكاديمي لدى الطلاب أيضًا بالإكتئاب، والتوتر، والضغوط ، والمزاج السئ، والغضب ، والمرض العقلي (Clinciu,2012).

والتوافق الجامعي له أهمية كبيرة في الجانب التحصيلي والاجتماعى لدى طلبة الجامعة؛ حيث يرتبط التوافق الإيجابي بالأداء الأكاديمي الجيد، وبالتفاعل الإجتماعي الناجح في المجتمع ، والتوافق المهني والأسري فيما بعد، في حين يرتبط ضعف التوافق بالاضطرابات الشخصية والإجتماعية والأكاديمية(علي الشكعة، ٢٠١٣).

وأوضحت النتائج التي توصل إليها(2012) Credé and Niehorster أن التوافق يبدو ضروريًا بالنسبة للأداء الأكاديمي الجيد، والحصول على الدرجة العلمية ، وعرض تجربة الجامعة بصورة إيجابية. وأكد (2014) Clinciu and Cazan على أن التوافق الأكاديمي يُعد عاملًا مهمًا في التنبؤ بمخرجات التعلم التي تعد من الأمور الحاسمة في إنجازات الطلاب المستقبلية.

ونظرًا لأهمية التوافق الأكاديمي بالنسبة لطلاب الجامعة، هناك العديد من الدراسات في البيئة العربية كشفت عن وجود علاقة بين التوافق الأكاديمى وبعض المتغيرات النفسية لدىهم منها: الكفاءة الذاتية العامة (محمد خالد ،٢٠١٠) ، والذكاء الوجداني (أحمد محمد شبيب،٢٠١٦؛ عبد الله محمد الشهري والسيد خالد مطحنة، ٢٠١٣)، ومستوى النضج الانفعالي(رغداء علي نعيسة، ٢٠١٤)، والتمايز العقلي(عامر سعيد الخيكاني وأمل على سلومي و ندى أحمد حميدي، ٢٠١٥)، والتمركز حول الذات (إسماعيل إبراهيم علي و شذى خالص عبد الرحمن،٢٠١٦)، والتحيز الخادم للذات (لمياء جاسم محمد ،٢٠١٦)، ولاحظت الباحثة من خلال الاطلاع على نتائج هذه البحوث والدراسات السابقة المتاحة تباين مستوى التوافق الأكاديمي لدى طلبة الجامعات، وتباين تأثير المتغيرات الديمغرافية مثل: النوع والمستوى والتخصص الدراسي في التوافق الأكاديمي، ويعد ذلك مبررًا من مبررات إجراء الدراسة الحالية.

و لا يمكن فهم الأداء الناجح للطلاب فقط من خلال جهدهم الدءوب، ولكن يمكن فهمه أيضًا من خلال توافقهم بشكل جيد مع البيئة التي اختاروها لإستكمال حياتهم التعليمية فيها ؛ حيث تبين أن توافق الطلاب له تأثير ملحوظ على أداء الطلاب الأكاديمي، كما أن الطلاب ذوي الأداء الأكاديمي الأفضل يعطون صورة تعكس نجاح الجامعة التي يدرسون بها (Rienties, Beausaert, Grohnert, Niemantsverdriet, &, Kommers, 2011).

لذلك يمكن القول بأن وجود طلاب متوافقين بشكل جيد مع البيئة الجامعية هو أحد أغراض أي جامعة، وتحسين الأداء الأكاديمي للطلاب خلال حياتهم التعليمية هو قضية كبيرة لمسئولي الجامعات والأساتذة والطلاب ونظام التعليم كله، حيث يواجه الطلاب مرحلة جديدة من حياتهم أثناء فترة التعليم العالي ، ولهذا فإن تحديد مستوى التوافق الأكاديمي لدى طلبة الجامعة، وتحديد العوامل المؤثرة فيه يعد أمرًا ضروريًا نظرًا لارتباطه بالأداء الأكاديمي للطلاب ومخرجات التعلم لديهم.

وأشار Schmid et al. (2005) إلى أن أداء الطلاب في مواقف التعلم يتأثر بدوافعهم للقيام بأنشطة أخرى تتعلق بمجالات الحياة المختلفة.

وذكر Grund, Schmid and Fries (2015) أن هناك حياة للطلاب خارج الجامعة أو الدراسة، والتي تعد على قدم المساواة مع رغبتهم في الانجاز والتحصيل الدراسي ، حيث يسعى الطلاب إلى تحقيق العديد من الأهداف غير الأكاديمية التي قد تحل محل أو تتداخل أحيانًا مع أهدافهم الأكاديمية؛ لذلك افترض Grund et al., (2015) تفسيرًا للدافعية لفهم سلوك التعلم ، حيث افترض أنه يجب ألا ينظر إلى سلوك التعلم في عزلة، بل ينظر إليه في سياق مقاصد وأهداف الطلاب المتعددة.

وغالبًا ما يواجه الطلاب نزاعات بين الأنشطة المدرسية والأنشطة الترفيهية school–leisure conflicts ، عند تعرضهم لمواقف تتاح فيها فرص متعددة للقيام بأنشطة مختلفة ، ويرغبون في المشاركة في كل منها، ولكن من الصعب جدًا تحقيق هذه الأنشطة في وقت واحد ، لذلك ينبغي عليهم اختيار أحد الأنشطة (Fries et al., 2005; Hofer et al.,2007, 2009,2010b, 2011; Kilian,et al. 2010a,b ; Kuhnle et al.,2010; Lens et al., 2005; Schmid, Hofer, Dietz, Reinder, & Fries, 2005).

وأظهرت الدراسات أن التداخل الدافعي يؤدي إلى عواقب وخيمة بالنسبة للطلاب، مثل: انخفاض الوقت المستثمر في الدراسة، والتسويف الأكاديمي، وانخفاض الرضا الأكاديمي، وضعف الأداء الأكاديمي، والشعور باليأس الأكاديمي (Fries & Dietz, 2007; Grund, Brassler, & Fries, 2014; Hofer, 2007; Pluut, Curseu, & Ilies, 2015; Ratelle, Vallerand, Senecal, & Provencher, 2005) ، كما يرتبط التداخل الدافعي بمستويات عالية من الشعور بالندم (Kuhnle& Sinclair ,2011; Kuhnle et al.,2013) ، كما ارتبط التداخل الدافعي أثناء الدراسة سلبيًا مع الرضا عن الحياه بوجه عام ، والتوافق الإجتماعي، وارتبط إيجابيًا مع الاحتراق الاكاديمي (Grund et al.,2014; Grund et al.,2015)

ومن أجل فهم سبب استمرار بعض الطلاب في تعلمهم وتخلي الآخرين عنه بسهولة، فمن المهم النظر ليس فقط إلى مستوى الطلاب في الدافعية للتعلم، ولكن النظر أيضًا إلى بدائل العمل المتنافسة(Hofer et al., 2007).

وبالنظر إلى أهمية التداخل الدافعي، فإنه من المستغرب أن هذه الظاهرة – في حدود علم الباحثة– لم تحظ باهتمام في أبحاث دافعية التعلم في البيئة العربية، حيث أن معظم نظريات الدافعية الأكاديمية تركز على الخصائص التحفيزية لنشاط التعلم نفسه، وأهملت تأثير الخصائص التحفيزية للأنشطة غير التعليمية المتنافسة، ويعد هذا مبررًا لدراسة التداخل الدافعي لدى طلاب الجامعة .

بالإضافة إلى ذلك، فإن معظم الدراسات الأجنبية التي حققت في ذلك ركزت على دراسة التداخل الدافعي لدى طلاب المدارس الثانوية (Fries et al., 2005; Hofer et al.,2007,2009 2011).

وفي الحقيقة، بالمقارنة مع طلاب المدارس الثانوية، إن طلاب الجامعات لديهم حرية أكبر في ترتيبات المعيشة، والمشاركة المجتمعية، والتفاعل الاجتماعي وتواجههم المزيد من خيارات النشاط الترفيه، وبالتالي، هم أكثر عرضة لمواجهة للنزاعات المدرسية والترفيهية، مما يستلزم البحث في التداخل الدافعي لدى طلبة الجامعة (Chen ,Teo & Zhou,2016) ، ويعد هذا مبررًا إضافيًا للبحث في التداخل الدافعي لدى طلاب الجامعة في الدراسة الحالية، وتحديد سابقاته وعواقبه .

وفي إطار العلاقة بين التوجهات القيمية والتداخل الدافعي ، أظهرت نتائج الدراسات أن التداخل الدافعي يختلف تبعًا للتوجه القيمي للطلاب؛ حيث توصلت النتائج إلى أن الطلاب الذين يبدون قيمًا عالية من النجاح، والأهداف المستقبلية، والعمل الجاد يظهرون تداخلًا دافعيًا أقل بعد اتخاذ قرار الدراسة وتداخلًا دافعيًا أكثر بعد قرار الترفيه، على العكس من ذلك، الطلاب الذين يبدون المشاركة في الأنشطة الترفيهية والاجتماعية يظهرون تداخلًا دافعيًا أكثر بعد قرار الدراسة وتداخلًا دافعيًا أقل بعد قرار الترفيه (Fries et al., 2005; Hofer et al., 2007, 2009, 2010a,2011; Kilian et al., 2010a,b).

ونظرًا لأن التوجهات القيمية تعكس تجربة التواصل الاجتماعي للشباب، فمن غير المحتمل أن تظل الحوافز المدرسية غير متأثرة بهذه التغييرات، كما تعد القيم المجتمعية هى المسئولة عن الحقيقة التي تؤكد على ضرورة أن يؤخذ بعين الاعتبار دافعية التعلم لدى الطلاب، وأهدافهم داخل المدرسة وخارجها(Hofer et al.,2007).

لذلك من الضروري إلقاء الضوء على القيم الشخصية للطلاب في الدراسات المتعلقة بالتعلم الأكاديمي لأن القيم الشخصية لا تؤثر فقط على الأداء في المهمة الأكاديمية، بل تؤثر

أيضًا على اختيار الأنشطة الأكاديمية والمشاركة فيها (Boekaerts, de Koning & Vedder, 2006; Fries et al.,2007).

وعلى الرغم من معقولية هذا الرأي ، قد تم إغفال دور القيم الفردية إلى حد كبير في البحوث المتعلقة بالتعلم الأكاديمي؛ حيث أنه قليلًا ما يؤخذ في الاعتبار توجهات القيم الشخصية في تحليلات سلوك التعلم، والدافعية الأكاديمية (Boekaerts et al.,2006)

وقد تبين أن التوجهات القيمية تتأثر بالثقافة ، مع وجود فروق فردية داخل نفس الثقافة (Kilian, et al, 2010a,b) ، ولاحظت الباحثة من خلال الاطلاع على الدراسات والبحوث التربوية السابقة – المتاحة– إغفال الدراسات العربية لدور التوجهات القيمية في التعلم، ويعد هذا مبررًا لدراسة التوجهات القيمية لدى طلاب الجامعة واختبارها كسابقات للتداخل الدافعي لأنها تؤثر في سلوك التعلم.

ومن جانب آخر ، يتحكم البعد المعرفي الإدراكي في ردود أفعال الإنسان ، وكيفية إدراكه للواقع (علي صكر جابر و عذراء خالد عبد الأمير،٢٠١٨)، وبصفة عامة، فإن كل فرد عقلاني من شأنه أن يوازن بين الأضرار والمنافع المحتملة لأفعاله، وأن يختار في نهاية المطاف الخيار الأفضل عمومًا، وهذا ينطوي على مراعاة جميع المعلومات ذات الصلة لحل المشكلة، مع ترك أي معلومات غير ذات صلة التي يمكن أن تلوث القرار (Stanovich 1999).

ويحاول الأفراد أن يكونوا عقلانيين ومنطقيين في اتخاذ قراراتهم بشأن أمر معين ، ولكن في حقيقة الأمر تكون قراراتهم عرضة لتحيزات معرفية بالرغم من أن العقل البشري خلاق، ولكن هذا لاينفي تعرضه إلى إعاقات وتقييدات تؤدي إلى إتخاذ قرارات غير سليمة (علي صكر جابر و عذراء خالد عبد الأمير،٢٠١٨)، وعادة ما تظهر نتيجة التحيز المعرفي في أشكال السلوك غير العقلاني الذي يمكن التنبؤ به ، وربما اقترحت التحيزات الإدراكية لتكمن وراء العديد من المعتقدات والسلوكيات التي تشكل خطرًا أو إشكالية للأفراد (Ariely, 2009) .

وتوصف التحيزات المعرفية بأنها السلوكيات العقلية التي تمس جودة القرار في عدد كبير من القرارات لعدد كبير من الناس؛ فهي متأصلة في التفكير البشري، وغالبًا ما تسمى بالتحيزات في صنع القرار أو التحيزات في إصدار الأحكام (Arnott, 2006) .

وفيما يخص العلاقة بين نمط اتخاذ القرار والتداخل الدافعي ، هدفت دراسة إليه(2011) Kuhnle and Sinclair إلى تقييم عما إذا كان أسلوب اتخاذ القرار(القائم على التشاور ، والقائم على البديهية) يمكن أن يؤثر على جودة أداء الفرد في نشاط معين، ويتجلى

ذلك في حدوث التداخل الدافعي ، ومن بين النتائج التي توصلت إليها الدراسة أن نمط القرار يرتبط بالفعل بجودة الأداء أثناء القيام بمهمة معينة ، ويمتد ذلك إلى ما بعد الانتهاء من المهمة ، حيث أظهرت النتائج أن اتخاذ القرار بشكل بديهي يرتبط ارتباطًا سلبيًا بالتداخل الدافعي ، والشعور بالندم ، وأظهرت النتائج أن التداخل يعد بمثابة وسيط بين نمط اتخاذ القرار والشعور بالندم.

وأشار Van der Gaag et al. (2013) إلى أن بعض التحيزات تؤثر على الانتباه ، واتخاذ القرار، وإصدار الأحكام، واكتشاف العلاقات السببية، في حين أن البعض يؤثر على عمليات إستدعاء المعلومات من الذاكرة أو الدافعية.

لذلك من المتوقع في الدراسة الحالية أن تؤثر التحيزات المعرفية في خبرة التداخل الدافعي لدى الطلاب.

كما تؤثر التحيزات المعرفية أيضًا في الصحة النفسية للأفراد وقدرتهم على التعامل مع المثيرات البيئية بكفاءة (Chan, Ho, Law & Pau, 2013)؛ حيث وجد أن التحيزات المعرفية لها علاقة ببعض الاضطرابات النفسية لدى طلبة الجامعات مثل: الاكتئاب (Everaert et al.,2016; Rude, Valdez, Odom & Ebrahimi, 2003) ، والقلق الإجتماعي (Mehta, 2016; Mobini , Reynolds & Mackintosh, 2013; Roy et al., 2008) كما تسهم المحددات العصبية المعرفية والتحيزات المعرفية في تطوير واستمرار الهلوسة والأوهام (Garety, Bebbington, Fowler, Freeman & Kuipers ,2007; van der Gaag, 2006).

وعلى الرغم من أن التحيزات ترتبط بالمرض النفسي، إلا أن غالبية الناس الذين لديهم تحيزات معرفية لا يكون لديهم مرض نفسي، وينشأ هذا التحيز عن عدد من العمليات التي يصعب التمييز بينها في كثير من الأحيان ، ووجد أن التحيزات المعرفية شائعة جدًا في البشر بصفة عامة.(Van der Gaag et al., 2013)

وأوصت دراسة فراس الحموري (٢٠١٧) بضرورة تطبيق مقياس التحيزات المعرفية على طلبة الجامعات والمدارس بشكل فردي والتعامل مع الحالات المتطرفة بنوع من المتابعة للكشف عن مدى ارتباط هذه التحيزات بالاضطرابات النفسية المختلفة.

ومن خلال مراجعة الدراسات والبحوث التربوية السابقة – المتاحة– لم تجد الباحثة الحالية سوى دراستين فقط في البيئة العربية تناولت التحيزات المعرفية لدى طلبة الجامعة ، هما

دراسة فراس الحموري (٢٠١٧) والتي هدفت إلى الكشف عن مستوى التحيزات المعرفية لدى طلبة جامعة اليرموك وعلاقته بالتحصيل الدراسي، و دراسة علي صكر جابر و عذراء خالد عبد الأمير(٢٠١٨) التي هدفت إلى التعرف على العلاقة بين التحيزات المعرفية بالأساليب المعرفية لدى طلبة الجامعة القادسية، ولم تجد الباحثة دراسة تناولت التحيزات المعرفية لدى طلبة الجامعة في البيئة المصرية ، ويعد هذا مبررًا إضافيًا لدراسة التحيزات المعرفية في الدراسة الحالية .

وفي ضوء ماتقدم وما أسفرت عنه نتائج البحوث والدراسات السابقة، تبين ندرة الدراسات والبحوث في البيئة العربية والمصرية التي تناولت معظم متغيرات الدراسة ، لذلك تسعى الدراسة الحالية للكشف عن مستوى التحيزات المعرفية، والتوجهات القيمية ، والتداخل الدافعي والتوافق الأكاديمي لدى عينة من طلاب كلية التربية بقنا – جامعة جنوب الوادي، والكشف عن أثر التخصص الدراسي في هذه المتغيرات ، حيث تبين من خلال مراجعة الدراسات السابقة تباين مستوى هذه المتغيرات لدى طلاب الجامعات، وتباين أثر المتغيرات الديموغرافية في هذه المتغيرات .

بالإضافة إلى أن بعض الدراسات الأجنبية التي أمكن الاطلاع عليها اعتمدت على نمذجة العلاقات بين بعض المتغيرات قيد الدراسة، ولا توجد دراسة أجنبية أو عربية في حدود علم الباحثة تناولت النموذج البنائي لعلاقات التأثير والتأثر بين جميع هذه المتغيرات ، وعلى ذلك تحددت مشكلة الدراسة الحالية في محاولة الإجابة عن التساؤلات التالية:

١- ما مستوى التحيزات المعرفية، والتوجهات القيمية ، والتداخل الدافعي، والتوافق الأكاديمي لدى أفراد عينة الدراسة؟

٢- هل توجد فروق دالة إحصائيًا في التحيزات المعرفية، والتوجهات القيمية، والتداخل الدافعي، والتوافق الأكاديمي لدى أفراد عينة الدراسة تعزى لمتغير التخصص الدراسي(أدبي / علمي)؟

٣- هل يمكن التوصل إلى نموذج بنائي يوضح العلاقة بين التحيزات المعرفية ، والتوجهات القيمية كمتغيرات مستقلة، والتداخل الدافعي كمتغير وسيط، والتوافق الأكاديمي كمتغير تابع لدى طلاب الجامعة ؟

أهداف الدراسة

هدفت الدراسة الحالية إلى مايلي:

١- الكشف عن مستوى التحيزات المعرفية، والتوجهات القيمية، والتداخل الدافعي، والتوافق الأكاديمي لدى أفراد عينة الدراسة.

٢- الكشف عما إذا كانت التحيزات المعرفية، والتوجهات القيمية، والتداخل الدافعي، والتوافق الأكاديمي تختلف بإختلاف التخصص الدراسي(أدبي/ علمي) لدى عينة الدراسة .

٣- اختبار نموذج بنائي يضم التحيزات المعرفية، والتوجهات القيمية، كمتغيرات مستقلة، والتداخل الدافعي كمتغير وسيط، والتوافق الأكاديمي كمتغير تابع لدى أفراد عينة الدراسة.

أهمية الدراسة

الأهمية النظرية

تتحدد الأهمية النظرية للدراسة فيما يلي:

١- توفير إطار نظري وافٍ يتضمن متغيرات الدراسة الحاليه وأهميتها، التي تم إغفالها – في حدود علم الباحثة – في البيئة العربية والمصرية.

٢- إن دراسة أوجه التآزر والتضافر المحتملة بين متغيرات الدراسة الحالية، قد تسلط الضوء على أوجه الترابط والعلاقات المتبادلة وآليات الوساطة بين المتغيرات الحاسمة وتوفر نتائج نظرية تضيف للأدبيات المتعلقة بالدافعية الأكاديمية لدى طلاب الجامعة.

٣- تناول مفهوم التوجهات القيمية الذي يعد من المفاهيم الضرورية للبحث في مجال دافعية التعلم، ليس فقط بالنسبة للمقارنات بين الثقافات ولكن أيضًا على المستوى الفردي ضمن ثقافة واحدة.

٤- تناول مفهوم التداخل الدافعي يعطى تفسيرًا جديدًا لسلوك التعلم، حيث أن معظم نظريات الدافعية الأكاديمية تركز على الخصائص التحفيزية لنشاط التعلم نفسه وأهملت تأثير الخصائص التحفيزية للأنشطة الترفيهية المتنافسة.

الأهمية التطبيقية

تتحدد الأهمية التطبيقية للدراسة فيما يلي:

١- نتائج هذه الدراسة قد تكون لها آثار عملية بالنسبة للمعلمين المهتمين بتشجيع طلابهم على اختيار الأهداف الأكاديمية، وحمايتهم من التداخل الذي قد يحدث من قبل البدائل الترفيهية.

٢- تقدم لأعضاء هيئة التدريس بالجامعات والمستشارين معلومات تساعدهم في تطوير استراتيجيات بديلة لمساعدة الطلاب في حل النزاعات –التي تنشأ ما بين الدراسة

والترفيه- بطريقة مثمرة من خلال الأخذ في الاعتبار التحيزات المعرفية للطلاب وتوجهات القيمة لديهم.

٣- توفير معلومات عن العوامل المؤثرة في التوافق الأكاديمي لكل من الباحثين، وأعضاء هيئة التدريس بالجامعات، ومتخذي القرار مما يؤدي إلى استخدامها في إرشاد الطلاب وتعزيز فرص التعلم لديهم.

٤- تتيح الفرصة للطلاب للتعرف على العوامل التي تؤدي إلى انخفاض الأداء الأكاديمي لديهم، وضعف التوافق الأكاديمي لديهم، مما يجعلهم على حذر منها.

٥- تقديم مقياس مقنن للتداخل الدافعي مستندًا إلى مواقف افتراضية، تمثل نزاعات شائعة في الحياة اليومية لطلاب الجامعات، وتقديم مقاييس جديدة أيضًا ومقننة لباقي متغيرات الدراسة.

٦- تقديم نموذج بنائي يوضح العلاقات بين متغيرات الدراسة الحالية، والاستفادة منه تربويًا.

مصطلحات الدراسة

التحيزات المعرفية

تعرف إجرائيًا في الدراسة الحالية بأنها: أخطاء فكرية تؤدي إلى الانحراف عن العقلانية في الحكم واتخاذ القرار ، والذي يمكن أن يكون راجعًا إلى الاستراتيجيات البسيطة التي يستخدمها الفرد في معالجة المعلومات، أو يعزى إلى المحددات المعرفية ، وتقاس بالدرجة التي يحصل عليها المفحوص على مقياس داكوبز للتحيزات المعرفية المستخدم في الدراسة الحالية.

التوجهات القيمية

تعرف إجرائيًا في الدراسة الحالية بأنها: مبادئ توجيهية عامة في حياة الفرد، توجه سلوكه، وتحدد الأهداف التي يسعى إلى تحقيقها ، وهي ذات أهمية خاصة في الحالات التي توجد فيها بدائل متعارضة، وتقاس بالدرجة التي يحصل عليها المفحوص على مقياس التوجهات القيمية، المستخدم في الدراسة الحالية والذي يتضمن قياس التوجه نحو قيمة الإنجاز والتوجه نحو قيمة الرفاهية .

التداخل الدافعي

يعرف إجرائيًا في الدراسة الحالية بأنه: التأثيرات السلبية الناتجة عن الخصائص التحفيزية للبدائل الجذابة على جودة الأداء وسهولة التنظيم الذاتي للطلاب في المهمة التي في متناول اليد، ويتجلى ذلك في المعالجة السطحية للمعلومات، والتشتت، وانخفاض المثابرة ،

والتبديل بين المهام، والحالة المزاجية السيئة ، ويقاس بالدرجة التي يحصل عليها المفحوص على مقياس التداخل الدافعي المستخدم في الدراسة الحالية.

التوافق الأكاديمي

يعرف إجرائيًا في الدراسة الحالية بأنه : عملية دينامية وتفاعلية تتم بين الطالب وبيئته الجامعية، وتتمثل في إصدار الطلاب لمجموعة من الاستجابات تعكس قدرته على إدارة المتطلبات الأكاديمية، وقدرته على تطوير مهارات الدراسة بشكل فعال ، فضلاً عن التقييمات الإيجابية لحالاتهم الانفعالية ومهاراتهم الاجتماعية، وجودة بيئاتهم الأكاديمية، ويقاس بالدرجة التي يحصل عليها المفحوص على مقياس التوافق الأكاديمي المستخدم في الدراسة الحالية.

الإطار النظري والدراسات والبحوث المرتبطة

❖ التحيزات المعرفية

معظم الآراء التقليدية حول الإدراك البشري ترى أن الإنسان يميل إلى تحقيق أقصى قدر من المثالية عند اتخاذ القرارات والأحكام (Blanco, 2017)، ووفقًا لهذا الرأي الذي كان منتشرًا في العديد من العلوم المعرفية، يتصرف الإنسان بعقلانية، ويكون قادرًا على حل المشكلات المعرفية البسيطة والمعقدة، وتحقيق أقصى قدر من المكافآت، يمكن الحصول عليها من خلال تفاعلاته مع البيئة (Stanovich 1999) .

ومع ذلك، تم الطعن في هذا الرأي التقليدي في العقود الأخيرة، في ضوء الأدلة المقدمة من علم النفس التجريبي، والمجالات ذات الصلة؛ حيث تشير مجموعة متزايدة من المعارف التجريبية إلى أن أحكام وقرارات الناس غالبًا ما تنحرف عن العقلانية؛ لأنها تتأثر بعوامل أخرى غير ذات صلة ، كما أنها لا تأخذ المعلومات الهامة في الاعتبار (Ariely 2008).

وأشار Kruglanski and Ajzen (1983) إلى أن التحيزات لدى الفرد إما أن ترتبط بالدافعية، بحيث تكون لديه نزعة لتشكيل وتبني معتقدات تخدم حاجات الفرد ورغباته، وإما أن تكون ذات طابع معرفي، بحيث يلجأ الفرد إلى استخدام طرق لا عقلانية في تفسير الأحداث والتنبؤ بها، تعمل على توجيه انتباهه نحو بعض أنواع المعلومات والفرضيات، والتقليل من أهمية معلومات وفرضيات أخرى، أو تجاهلها مع أنها قد تكون أساسية لتفسير الموقف والتنبؤ به.

وعرف Wilke and Mata(2012) التحيزات المعرفية بأنها: الاخطاء المنهجية في الحكم وصنع القرار، وهي شائعة وموجودة بين جميع البشر والتي يمكن أن تكون راجعة إلى المحددات المعرفية، أو العوامل التحفيزية، أو التكيف مع البيئة، كما عرفها Montibelle and Winterfeldt (2015) بأنها : التناقض بين الإجابة الصحيحة أو المتوقعة في المهمة الحكمية

judgmental task – التي تعطى من قبل قاعدة معيارية رسمية– والإجابة الفعلية لصانع القرار أو الخبير على مثل هذه المهمة.

ووصفها Patterson (2015) بأنها الأخطاء التي تنشأ عن ميل الدماغ البشري إلى صنع أحكام بشكل حدسي، وميله إلى القفز إلى الاستنتاجات.

وتتسم التحيزات المعرفية بالعمومية وتكون واسعة الانتشار، وهي عبارة عن تحيزات منهجية في جمع المعلومات والتفكير والذي يؤدي إلى الانحراف عن العقلانية والحكم الجيد والعادل(O'Mara , 2018,62) ، ولذلك يتم شرح الأسباب المحتملة لهذه الحالات من اللاعقلانية أو التحيزات المعرفية كما يلي:

الأسباب المحتملة: Potential Causes

وضح Blanco (2017) بعض المداخل التي حاولت شرح التحيزات المعرفية وهي: محدودية الموارد المعرفيةLimited Cognitive Resources ، والتأثير الاجتماعي Social Influence ، والاستدلالات والاختصارات العقلية Heuristics and Mental Shortcuts وسيتم تناولها على النحو التالي:

١- محدودية الموارد المعرفية

يكتسب الطلاب كمًا هائلًا من المعلومات والمعارف من خلال المواقف الحياتية واليومية التي يمرون بها فضلًا عما تقدمه المؤسسات التعليمية المختلفة، وهذا بدوره يولد لديهم مخزون معرفي يمكنهم من التعامل مع ما يحيط بهم في البيئة(علي صكر جابر و عذراء خالد عبد الأمير،٢٠١٨).

ويتميز الدماغ البشري بالكفاءة بدرجة كبيرة جدًا ، ولكنه يمتلك قدرة محددة على معالجة المعلومات، ومع ذلك، فينبغي عليه أن يدير السلاسل المعقدة من المثيرات، واستجابة لبنيانه الطبيعي فإنه يلجأ إلى استخدام اختصارات تمكنه من الأداء بشكل جيد في أغلب الظروف(Tversky & Kahneman,1974).

وتعد القدرة المحدودة للعقل البشري على معالجة المعلومات سببًا واضحًا للعديد من التحيزات المعرفية، على سبيل المثال، عندما يكون الفرد بصدد اتخاذ قرار فإنه لا يمكن له النظر في الكم الكبير من المعلومات المتاحة –بشكل تعسفي– حتى لو كانت كل هذه المعلومات ذات صلة بالمشكلة، نظرًا لأن ذاكرة الفرد لها قدرة محدودة، وبالتالي يكون الفرد مضطرًا إلى التركيز على مجموعة معينة من المعلومات المتاحة، وتجاهل معلومات أخرى ، وبذلك يلجأ الفرد إلى ما

يعرف بالعقلانية المحدودة "bounded rationality" ، التي تصف الكيفية التي يمكن بها أن ينحاز تفكير الفرد من خلال المعلومات المحدودة التي يمتلكها، أو من خلال ما يمتلكه من معتقدات قوية(Kahneman, 2003).

٢- التأثير الإجتماعي

يمكن أن تنتج بعض التحيزات المعرفية social cues من خلال التأثير الاجتماعي (Wang, Simons & Brédart ,2001) – الذي يعرف بالظاهرة التي تتأثر فيها أفكار الفرد وانفعالاته وسلوكياته بالآخرين ، ويرجع ذلك إلى تفضيل الأفراد الامتثال لأقرانهم أو لأنهم يستخدمون آراء الآخرين كمصدر للمعلومات لتكوين أحكامهم (Blanco ,2017) ، على سبيل المثال ، في حالة انحياز عربات الموسيقى the bandwagon bias، الذي يصف ميل الناس إلى التوافق مع الآراء التي أعرب عنها الآخرون في وقت سابق، والتي لها تأثير قوي في السلوكيات الجماعية، مثل التصويت في الانتخابات (Obermaier, Koch & Baden, 2015).

٣- الاستدلال والاختصارات العقلية

لعل المحاولة الأكثر نجاحًا لتوفير إطار متماسك لفهم التحيزات المعرفية هي أبحاث Kahneman and Tversky, s التي كانت رائدة في السبعينيات والثمانينيات من القرن الماضي في مجال التحيزات المعرفية(Kahneman, Slovic & Tversky,1982) ، حيث أشاروا إلى أن التحيزات المعرفية تنتج عن استخدام الفرد لاختصارات التفكير أو الاستدلالات، حيث تؤدي هذه الاختصارات غالبًا إلى قرارات خاطئة ، ويمكن توضيح الأساس المنطقي لهذا النهج كما يلي : أولًا إن قدرة الفرد على اتخاذ قرارات عقلانية لا تكون بشكل دائم ، أو حتى مرغوبًا فيها، لعدة أسباب: (أ) أنها تستغرق وقتًا طويلًا وجهدًا كبيرًا لجمع ووزن كل الأدلة اللازمة لحل المشكلة، (ب) تتطلب أيضًا استثمار الكثير من الموارد المعرفية التي يمكن استخدامها لأغراض أخرى، و(ج) في كثير من الأحيان يكون الإبقاء على العمل للحصول على الحل الأمثل يكون مكلفًا جدًا، في حين التقدير التقريبي لأفضل حل للمشكلة "جيد بما فيه الكفاية"، لذلك، يستخدم العقل الاستدلالات، أو الاختصارات العقلية، للوصول إلى استنتاجات بطريقة سريعة واقتصادية a fast-and-frugal way .

وليس كل اختصارات التفكير، أو الاستدلالات، تؤدي إلى قرارات خاطئة، في الحقيقة أنها يمكن أن تؤدي إلى قرارات جيدة في العديد من السياقات، وفي بعض السياقات ربما تؤدي

إلى قرارات أفضل من تلك التي تنتج من خلال استخدام العديد من المناهج المدروسة (Gigerenzer, Hertwig & Pachur, 2011).

وهناك عدد كبير من البحوث التجريبية وثقت العديد من الاستدلالات التي تكمن وراء العديد من التحيزات المعرفية ، وإحدى سمات الاستدلال هي أنها تسفر عن حلول سريعة ، ومن المهم ملاحظة أن التحيزات والاستدلالات لا تؤدي دائمًا إلى قرارات مثالية أو دقيقة (Gilovich et al.,2002).

وحدد Tversky and Kahneman (1974) ثلاثة أنواع من الاستدلالات التي ينظر إليها كأساس للعديد من التحيزات المعرفية، والتي تؤدي إلى قرارات خاطئة وهي:

١- الاستدلال التمثيلي the representativeness heuristic : يستند هذا الاستدلال على التشابه أو الانتماء ويمكن أن يصاغ على النحو التالي: "إذا كان A مشابهًا لـ B أو ينتمي إلى المجموعة B ، فإن A سوف يعمل بنفس الطريقة التي يعمل بها B ، كما يطبق هذا الاستدلال عندما يحكم الأفراد على احتمالية انتماء عضو إلى فئة معينة من خلال توافقه أو تشابهه مع تلك الفئة، وربما يؤدي الاعتماد الزائد على هذا الاستدلال إلى تجاهل معلومات ذات صلة وبالتالي اتخاذ قرارات وأحكام خاطئة.

٢- استدلال توافر الإرشاد Availability: يعتمد على السهولة التي تتبادر أو تأتي بها التمثيلات إلى الذهن، فإذا كان من السهل استحضار فكرة معينة أو تخيلها، فإنه من غير الصحيح الحكم عليها بأنها من المحتمل أن تحدث.

٣- استدلال التكيف والمرساة Anchoring and adjustment : يعد حالة خاصة من توافر الإرشاد، ويقصد به استخدام الفرد للمثيرات الأولي كنقطة مرجعية لتقييم جميع المثيرات الأخرى، بمعنى استخدام الفرد لنقطة بداية يبني على أساسها تقيمه وتعديله للمواقف المختلفة.

خصائص التحيزات المعرفية

سلط (Pohl,2004, 2) الضوء على أربع خصائص محددة للتحيزات المعرفية هي : الانحرافات عن المستوى المعياري، ويمكن التنبؤ بها، وتظهر إلزاميًا، أي بدون تعليمات محددة أو رغبة متعمدة، ومن الصعب إن لم يكن من المستحيل تجنبها.

ووصف Piatelli-Palmarini (1994,139) عدة سمات مشتركة للتحيز المعرفي هي : أنها عامة (موجودة في جميع البشر) ، ومنهجية systematic ، و محددة الاتجاه directional (تؤثر دائمًا في اتجاه واحد)، ومحددة (وجدت فقط في مشكلات محددة)، وقابلة للتعديل (يمكن تعديلها من قبل الخبراء) ، ولا يمكن تصويبها بشكل شخصي subjectively

hardly corrigible ، والعلم بها غير كاف لجعلنا في مأمن منها، كما أنها مستقلة عن الذكاء والتربية، هذه السمات تجعل التحيزات المعرفية مؤثرة في مجموعة كبيرة ومتنوعة من السياقات.

واقترح Oreg and Bayazi (2009) أن منظور الفروق الفردية، يوفر إطارًا نظريًا لتصنيف التحيزات، يساعد في توضيح التباين بين الأفراد في القدرة على التنبؤ بالأحكام، ونتائج صنع القرار، واقترحا ثلاث فئات من التحيزات هي:١- تحيزات التبسيط Simplification biases: تحدث من خلال فهم الواقع، وانعكاس العمليات المعرفية، وترتبط بالقدرة والأساليب المعرفية.

٢- تحيزات التحقق Verification biases:تحدث نتيجة الرغبة في تحقيق الاتساق، وتعكس عمليات الإدراك الذاتي، وترتبط بالتقييم الذاتي الأساسي (مزيج من الكفاءة الذاتية ، وموضع الضبط، والعجز المتعلم).

٣- التحيزات التنظيمية Regulation biases : وتحدث نتيجة الرغبة في الاقتراب من المتعة وتجنب الألم، وتعكس عمليات صنع القرار، وترتبط بخاصية الإقدام / إحجام لدى الفرد.

أنواع التحيزات

تم استعراض بعض الأدبيات النفسية حول التحيزات ، (Arnott, 2006; Ehrlinger, Readinger & Kim, 2017; Hallihan, Cheong & Shu, 2012; van der Gaag et al., 2013; Ishikawa et al., 2017; Peters et al., 2014; ، ويقدم الاستعراض التالي الموضح في جدول١ بعض التحيزات التي هي الأكثر شيوعًا، والأكثر صلة و أهمية في مجال علم النفس.

جدول ١

بعض التحيزات المعرفيه ذات صلة بمجال علم النفس.

الجهد Effort	الاعتقاد بأن قيمة شيء ما ترتبط بمقدار الجهد الذي وضع فيه.
الأولوية والحداثة Primacy and Recency	تذكر المعلومات المقدمة في بداية ونهاية سلسلة من المعلومات أكثر من المعلومات التي تكون في وسط تلك السلسلة.
تأثير مجرد التعرض Mere Exposure	الميل إلى التعبير عن تفضيل محفزات مجرد التعرض لها لفترة وجيزة.
تحيز التأثير Impact bias	عملية إصدار أحكام بشأن الحالات الانفعالية المستقبلية الخاصة بالفرد.

الجهد Effort	الاعتقاد بأن قيمة شيء ما ترتبط بمقدار الجهد الذي وضع فيه.
مغالطة التخطيط The planning fallacy	تشير إلى ميل الأفراد إلى المبالغة في التقليل من الوقت اللازم لإنجاز المهمة ،حتى في الحالات التي تكون فيها المهمة ، قد تم إنجازها من قبل.
الثقة الزائدة / الزهو overconfidence	ميل الفرد للمغالاة في ثقتة في قدراته أو أحكامه دون تبريرها بشكل ملموس.
تحيز الانتباه الانتقائي Selective Attention bias	توجيه الانتباه نحو بعض أنواع المعلومات وتجاهل معلومات أخرى.
تحيز الانتباه للمهددات Attention for threats	ميل الأفراد إلى توجيه انتباههم نحو المثيرات أو المعلومات ذات الصلة بالتهديد خلال المراحل الأولى والتلقائية للمعالجة.
تحيز "القفز إلى الاستنتاجات" jumping to conclusions''	يعرف بالميل إلى إتخاذ قرارات استنادًا إلى معلومات قليلة جدًا، مما يزيد من احتمال تكوين معتقدات غير دقيقة وبشكل سريع. ويعرف بتحيز المنطق reasoning bias وهو التحيز في جمع البيانات the data gathering bias والخروج باستنتاجات.
تحيز جمود المعتقدات belief inflexibility bias	عدم مرونة التفكير والتشكيك في المعلومات ومصادرها المختلفة.
تحيز التغاير Covariance bias	التحيز إلى التقليل من احتمالية الصدفة والمبالغة في زيادة احتمالية السببية بين الأحداث.
تحيز مراقبة المصدر Source monitoring bias	التحيز إلى عزو الأفكار الخاصة بالفرد إلى مصدر خارجي بعد فترة قصيرة.
تحيز العزو الخارجي	الميل إلى إلقاء اللوم على أشخاص آخرين وعزو الأحداث السلبية إليهم ، بدلًا من عزوها إلى الظروف.
التحيز التوكيدى Confirmation bias	ميل الأفراد إلى البحث فقط عن المعلومات التي تتفق مع وجهات نظرهم، ومعتقداتهم، وتوقعاتهم المسبقة، أو النتائج المرجوة، وتجاهل أو رفض المعلومات التي تتعارض مع

الجهد Effort	الاعتقاد بأن قيمة شيء ما ترتبط بمقدار الجهد الذي وضع فيه.
	معتقداتهم وتوقعاتهم .

ومن المهم إدراك أن كل هذه التحيزات المعرفية ليست بالضرورة منفصلة كما يوضح التصنيف، ولكنها من المحتمل أن تكون متداخلة في التعريف والتأثير(Arnott, 2006) .

- التحيزات المعرفية وعواقبها

تؤدي التحيزات المعرفية دورًا أساسيًا في صنع القرارات والأحكام اليومية، على سبيل المثال، يعتقد الفرد غالبًا أن لديه القدرة على تصنيف شخص ما أو شيء ما على نحو ملائم بناءً على وجود سمة واحدة، على سبيل المثال من خلال ملابسه أو غطاء رأسه، أو يمكنه القفز إلى استنتاج معين حول دوافع شخص آخر، ويفترض أن هذا الشخص يفعل شيئًا ما بسبب ثقافته أو شخصيته دون الأخذ بعين الاعتبار سبب محدد وواضح لحدوث هذا الفعل، كما أن انطباعات الفرد الأولى عن شيء ما أو شخص معين تجعله يبني اعتقادً حول هذا الشيء أو الشخص من الصعب تغييره بسبب التحيز التأكيدي، وتشير هذه الأمثلة إلى أن التحيزات المعرفية تؤثر في التفكير وصنع القرار اليومي ، وبالتالي، فمن الضروري الكشف عن طبيعة التحيزات المعرفية والفروق الفردية المرتبطة بقابلية التأثر بها أو مقاومتها (National Research Council ,.2015)

وهناك دراسات تناولت التحيزات المعرفية وعلاقتها ببعض المتغيرات النفسية ، وجدت الباحثة دراستين في البيئة العربيه هما دراسة فراس الحموري (٢٠١٧) التي هدفت إلى الكشف عن التحيزات المعرفية لدى عينة من طلبة جامعة اليرموك، وعلاقتها بالنوع والتحصيل الأكاديمي ومن بين النتائج التي توصلت إليها الدراسة: وجود مستوى متوسط من التحيزات المعرفية على المقياس ككل، وعلى مجالاته الفردية، وأن الطلبة ذوي التحصيل الأقل يمتلكون مستويات أعلى من التحيزات المعرفية، وأظهرت نتائج الدراسة أيضًا، عدم وجود فروق في التحيزات المعرفية لطلبة الجامعة وفقًا لمتغير الجنس، باستثناء تلك المتعلقة بتحيز العزو الخارجي حيث كانت لدى الطلبة الذكور أعلى منها لدى الإناث.

وأجرى علي صكر جابر و عذراء خالد عبد الأمير(٢٠١٨) دراسة هدفت إلى الكشف عن العلاقة الارتباطية بين التحيز المعرفي والأسلوب المعرفي (التجريدي والعياني) لدى عينة

من طلبة حامعة القادسية، ومن بين النتائج التي توصلت إليها الدراسة: أن طلبة الجامعة ليس لديهم تحيزات معرفية، وأن هناك علاقة ارتباطية سالبة بين التحيز المعرفي والأسلوب المعرفي (التجريدي والعياني) لدى طلبة الحامعة، ولا توجد فروق دالة إحصائيًا في التحيز المعرفي وفق متغيرات النوع، والتخصص الدراسي، والمستوى الدراسي لدى طلبة الحامعة.

وفي البيئة الأجنبية، أجرى Rude et al., (2003) دراسة هدفت إلى الكشف عن إمكانية التنبؤ بالأعراض الإكتئابية بمعلومية التحيزات المعرفية لدى عينة من طلبة جامعة the University of Texas في الولايات المتحدة الأمريكية، ومن بين ما توصلت إليه الدراسة، وجود علاقة ارتباطية بين التحيزات المعرفية السلبية وأعراض الاكتئاب لدى أفراد عينة الدراسة.

وهدفت دراسة Roy et al.(2008) إلى فحص تحيز الانتباه إلى التهديد في عينة كبيرة من الشباب من جامعات مختلفة، ومن بين النتائج التي توصلت إليها الدراسة، أن اضطرابات القلق ترتبط بتحيز الانتباه إلى التهديدات؛ حيث أظهر الأفراد ذوي اضطرابات القلق انتباهًا كبيرًا إلى الوجوه التي تمثل حالة التهديد مقارنة بالأفراد الأصحاء.

كما أسفرت نتائج دراسة Everaert et al.(2016) عن وجود علاقة ارتباطية مباشرة بين التحيزات المعرفية وأعراض الاكتئاب، ووجود علاقة غير مباشرة بينهما من خلال تنظيم الانفعالات كمتغير وسيط لدى عينة من الطلبة يعانون من أعراض إكتئابية بسيطة ومتوسطة من جامعة جنيت في بلجيكا Ghent .

وكشفت نتائج دراسة Mehta(2016) عن وجود علاقة ارتباطية موجبة بين تحيز التفسير (الميل إلى تفسير كل من المحفزات السلبية والمحايدة على أنها سلبية بدلًا من كونها موضوعية) وسمة القلق الاجتماعي ، لدى عينة من الطلبة يعانون من القلق الاجتماعي في جامعة جورجيا .the Georgia State University، وأشارت النتائج أيضًا إلى عدم وجود علاقة ارتباطية بين تحيز الانتباه وأعراض القلق. وأشار Fox and Beevers (2016) أن البيئة التعليمية التي تعمل في تناسق مع التباين الوراثي تؤدي إلى التحيزات المعرفية السلبية أو الإيجابية، التي بدورها يكون لها تأثير قوي على تطور نواتج سلبية مثل: (القلق، والاكتئاب) أو نواتج إيجابية مثل: (السعادة، الرفاهية).

❖ التوجهات القيمية

القيم هي معتقدات عامة بشأن استصواب أو استحسان السلوكيات والأحداث (Fries, Schmid, & Hofer, 2007) ، وتتجاوز القيم أفعال ومواقف محددة، وتوفر مبادئ توجيهية

عامة تؤثر على الاختيار والسلوك (Fries et al., 2005)، ويعد كل من الاتجاه الذاتي، والسلطة، والأمن أمثلة نموذجية للقيم الانسانية(Schwartz et al., 2001) .

واختلافًا عن الأهداف، فإن القيم لا تمثل وضعًا نهائيًا يحاول الأفراد تحقيقه، فالأفراد لا يتابعون قيمة محددة وينجحون أو يفشلون في تحقيقها بنفس الطريقة التي يسعون بها لتحقيق الهدف، فإنه من المدهش القول: بأن شخصًا ما وصل إلى قيمة معينة، ومع ذلك تستخدم القيم كمعايير لتقييم الأهداف، وبالتالي، فإنها تؤثر على الدافعية؛ لأنها تتيح للفرد أن يحدد الأهداف التي ينبغي اختيارها ومتابعتها وتحدد ما يجب تجنبه ، مما يعكس تطابقها مع القيم الشخصية التي يتمسك بها ، وذلك لأن الأهداف والسلوكيات والأحداث والأشياء يمكن الحكم عليها بناءً على تطابقها أو عدم تطابقها مع نظام القيم الفردية (Fries et al., 2007; Hofer et al., 2007; Schwartz, 1992).

بمقارنة مفاهيم القيم المختلفة في الأدب (Boekaerts et al., 2006; Inglehart, 1997; Schwartz, 1992; Schwartz et al.,2001; Smith & Schwartz, 1997)، وميز Inglehart (1997) بين اثنين من أبعاد القيم المستقلة التي تكون ذات صلة بقضية النزاع بين المدرسة والترفيه هما: القيم العلمانية – العقلانية secular–rational values وتعرف بالقيم الحديثة modern values ، وقيم التعبير عن الذات self–expression values وتعرف بقيم ما بعد الحداثة post–modern values) ، وتشمل القيم الحديثة قيمًا مثل: العمل الجاد، والأمن، والازدهار ، إلى جانب التأكيد على الإنجاز، والحزم ، والإرادة ، والمسئولية ، وتحقيق الالتزامات، في حين أن القيم ما بعد الحداثة تشمل قيمًا مثل: التسامح، البقاء مع الأصدقاء، وتحقيق الذات، والتأكيد على حرية الاختيار، والصداقة، والشعور بالرضا، والرفاهية.

واقترح Fries et al. (2005) أن الإنجاز والرفاهية هما النوى الأساسية من القيم الحديثة وما بعد الحديثة، على التوالي. وعرف Dietz, Hofer and Fries (2007) الطالب الذي لديه التوجه إلى القيم الحديثة باعتباره الطالب الذي يفضل الجهد والنجاح ، وعلى العكس من ذلك، تم تعريف الطالب الذي لديه توجه إلى قيم ما بعد الحداثة باعتباره الطالب الذي يفضل الترفيه والأقران.

واعتمدت الدراسات التي تركز على هذه القيم من حيث صلتها بالمدرسة والترفيه، على مصطلح التوجه إلى قيم الإنجاز عند الإشارة إلى القيم الحديثة ومصطلح التوجه إلى قيم الرفاهية

عند الإشارة إلى القيم ما بعد الحديثة (Fries & Dietz, 2007; Fries et al., 2005; Fries et al., 2008 ; Hofer et al., 2007, 2009, 2010a,2011; Kilian et al. 2010a,b; Schwartz, 2006).

وتم تحديد مفهوم الانجاز وفقًا لدراسة Schmid et al. (2005) بالمعايير التالية :(أ) النية ، (ب) الجهد ، (ج) النتيجة ، (د) إمكانية الحكم على النتيجة وفقًا لبعض المعايير ، (هـ) احتمالية الفشل عند محاولة التوصل إلى النتيجة، كما تم تقسيم بيانات الطلاب المتعلقة بمعنى الرفاهية إلى ثلاث فئات: الرفاهية الفردية،على سبيل المثال: الاسترخاء ، والرفاهية الناتجة من الانتماء، على سبيل المثال: الرفاهية كنتيجة للتجمع مع الأصدقاء، والرفاهية بسبب الاستقلال الذاتي، على سبيل المثال: غياب الضغوط الخارجية التي يمارسها المعلمون.

❖ التوجهات القيمية وعلاقتها بسلوك التعلم

من منظور الفروق الفردية، يبدو أن توجهات القيم مرتبطة بالسلوك وتصورات السلوك، على سبيل المثال، حدد Bardi and Schwartz (2003) ارتباطات وثيقة بين التوجهات القيمية و
سلوك التقرير الذاتي، وعلى نحو أكثر تحديدًا، أسفرت نتائج دراسة Fries et al. (2005) عن إمكانية التنبؤ بالتحصيل الأكاديمي ، والوقت المستثمر في الدراسة من خلال التوجهات القيمية لدى عينة من طلبة المدارس الثانوية بألمانيا.

وأسفرت نتائج دراسة Dietz et al., (2007) عن وجود ارتباط موجب بين التوجه نحو قيمة الرفاهية والتسويف الأكاديمى ، ووجود ارتباط سالب بين التوجه نحو قيمة الرفاهية والروتين اليومي المرتبط بأداء الأنشطة الأكاديمية لدى عينة من طلبة المدارس الثانوية الألمانية ، ووجدت عكس هذه النتائج بالنسبة للتوجه نحو قيمة الإنجاز.

وأظهرت نتائج دراسة Fries et al. (2007) أنه يمكن التنبؤ بالتحصيل الأكاديمي من خلال التوجهات القيمية لدى عينة من طلبة المدارس الثانوية بألمانيا، وأظهرت النتائج أن هناك تأثيرًا غير مباشر من التوجهات القيمية على التحصيل الأكاديمي من خلال التكافؤات valences المرتبطة بالمواد الدراسية المختلفة.

كما أسفرت نتائج دراسة Kuhnle et al. (2010) عن وجود تأثير موجب بين التوجه نحو قيمة الإنجاز وكل من ضبط النفس، والتوازن في الحياة (رضا الفرد عن الوقت المستثمر في مجالات الحياة المختلفة)، وفي المقابل ارتبط التوجه نحو قيمة الرفاهية ارتباطًا سالبًا مع ضبط النفس، والتوازن في الحياة لدى عينة من طلبة المدارس الثانوية الألمانية.

وأظهرت نتائج دراسة Kuhnle et al. (2013) أن التوجهات إلى قيم الرفاهية وإلى قيم الإنجاز ارتبطت بشكل تفاضلي بالحدس intuition لدى عينة من طلبة الجامعات في ألمانيا وأستراليا ، حيث أظهرت النتائج أن الطلاب ذوي التوجه العالي نحو قيم الرفاهية يميلون إلى اتخاذ قراراتهم بشكل حدسي بينما يبدو أن الطلاب ذوي التوجه العالي نحو قيم الإنجاز يتخذون قراراتهم بشكل عقلاني.

❖ التداخل الدافعي ونظرية النزاع الدافعي Motivational Conflict Theory:

عندما يتعلق الأمر بتفسير سلوك التعلم، فإن معظم نظريات الدافعية الأكاديمية تركز على الخصائص التحفيزية لنشاط التعلم نفسه، على سبيل المثال، تفترض نظرية تقرير المصير الذاتي Self-Determination Theory (e.g., Deci & Ryan, 2000) أن التعلم المستمر يعتمد على ما إذا كان نشاط التعلم يوفر فرصًا للشعور بالاستقلالية والكفاءة ، وتفترض نظرية القيمة المتوقعة Expectancy-Value Theory (e.g., Eccles & Wigfield, 2002) أن التعلم المستمر يعتمد على التوقعات ومعتقدات القيمة المرتبطة بنشاط التعلم. وتفترض نظرية هدف الإنجاز Achievement Goal Theory (e.g., Kaplan & Maehr, 2007) أنه فيما يتعلق بالأنشطة الأكاديمية، فإن الطلاب الذين يتابعون أهداف الإقدام على الأداء بدلًا من أهداف تجنب الأداء يظهرون نتائج تعلم أفضل.

وقدم Grund et al. (2015) تفسيرًا آخر للدافعية لفهم سلوك التعلم في الحياة ، حيث افترض أنه يجب ألا ينظر إلى سلوك التعلم في عزلة، بل ينظر إليه في سياق نوايا ومقاصد الطالب المتعددة ، وبالنسبة لجميع الطلاب، تكون هناك حياة خارج الدراسة التي تعد على قدم المساواة، مع الرغبة في الانجاز ، وتسعى إلى تحقيق العديد من الأهداف غير الأكاديمية التي قد تحل محل أو تتداخل أحيانا مع أهداف الطلاب الأكاديمية.

والفرضية الأساسية لنظرية النزاع الدافعي، هي أن الطلاب تلاحقهم العديد من الأهداف مما يجعلهم عرضة للتداخل الدافعي، وبغض النظر عن نوع الهدف، يحتاج الفرد إلى استثمار الوقت والجهد في الإجراءات التي تؤدي إلى تحقيق الهدف، ونظرًا لمحدودية الموارد المتاحة للفرد ، فإن السعي لتحقيق هدف معين يقلل الجهد والوقت المتاح والذي يمكن استثماره في أهداف أخرى متنافسة، بمعنى أن الهدف الذي تم اختيار تحقيقه يجذب بالضرورة الطاقة بعيدًا عن الهدف المتنافس، وينشأ هذا التداخل الدافعي عندما يتعين على الطالب أن يختار ما بين هدفين

مفضلين، أو يحدث عندما يبدأ الطالب بالفعل في نشاط ما، وتأتي فرصة أخرى للقيام بنشاط آخر (Hofer, 2007; Hofer et al., 2007,2009).

وبالإضافة إلى الأهداف المتضاربة، يشتمل النزاع الدافعي أيضًا على الإجراءات المتنافسة، وتم اقتراح مفهوم "نزاعات العمل الدافعي" motivational action conflicts، الذي يصف المواقف التي تتضمن على بديلين أو أكثر من البدائل المتاحة والتي توفر حوافز إيجابية، ولكن لا يمكن تحقيقها في الوقت نفسه؛ لذلك يجب على الأفراد اختيار واحد من هذه البدائل.(Kilian et al., 2010b ; Kuhnle et al., 2010)

وتمشيا مع نظرية العمل الديناميكي لـ Atkinson and Birch's (1970) أنه من المفترض في أي وقت من الأوقات، تكون نزعات العمل المتعددة نشطة وتتنافس على التنفيذ، وعلاوة على ذلك، يفترض أن هذه المنافسة تؤدي إلى ضعف في التنظيم الذاتي المستمر.

لذلك يدل التداخل الدافعي على صعوبة التنظيم الذاتي في مرحلة ما بعد اتخاذ القرار أثناء القيام بالنشاط الذي تم اختياره نتيجة النزعات الدافعية التي تنجم عن الأنشطة التي تم التخلي عنها في موقف نزاع محدد، بمعنى أن التجربة والأداء اليومي لا يعتمدان فقط على الخصائص التحفيزية للنشاط المحوري (أي ما يفعله المرء حاليًا)، ولكن في نفس الوقت يعتمدان على الخصائص التحفيزية لفرص العمل البديلة (Fries & Dietz, 2007; Fries et al., 2008).

ووفقا لهذه الفكرة، فإن عمليات التنظيم الذاتي لدى الطلاب لا تتأثر فقط بدافعهم للتعلم، بل أيضًا باهتماماتهم واحتياجاتهم الأخرى ، على سبيل المثال، أثناء التعلم قد تؤثر الميول التحفيزية لفرص الترفيه على جودة التنظيم الذاتي للطلاب في التعلم الحالي ويتجلى ذلك في انخفاض كل من المثابرة والتركيز وظهور الانفعالات السلبية.

على سبيل المثال، عند أداء تكليف للمدرسة أو للجامعة في المنزل، فإن العلم بأن هناك دردشة مع الأصدقاء على الإنترنت أو مشاهدة مقاطع الفيديو الموسيقية ، ربما يؤدي إلى حدوث تداخل مع المهمة التي في متناول اليد (أداء تكليف للمدرسة)؛ ولهذا السبب تم وصف التداخل الدافعي، بأنه فشل في التنظيم الذاتي الفعال (Hofer et al., 2007 ; Fries & Dietz, 2007)

كما اقترح Gollwitzer (1990) أن التداخل الدافعي يحدث لأن هناك وضعًا عقليًا يظهر بعد اتخاذ قرار بشأن القيام بعمل محدد ، ويحمي الأفراد من تأثيرات الأهداف المتنافسة

وتداخل المحفزات البيئية، وبالتالي مساعدتهم على استثمار الوقت والجهد بشكل كامل في النشاط الحالي، ومع ذلك بمجرد فقدان الوضع العقلي، فإن الخصائص التحفيزية للأنشطة الأخرى تتداخل مع النشاط الجاري الحالي، مما يؤدي إلى تداخل دافعي.

وأشار Hofer وزملاؤه في العديد من الدراسات (Hofer, 2007; Hofer et al., 2007, 2009, 2010a,2010b,2011; Kilian et al., 2010a,b) إلى نوعين من التداخل الدافعي لهما صلة بالطلاب هما: التداخل الدافعي أثناء الدراسة، والتداخل الدافعي أثناء الترفيه ، ويتعرض الطلاب للتداخل الدافعي أثناء الدراسة عندما يختار الطلاب الأهداف الأكاديمية ويعطونها أولوية على الأهداف الترفيهية، ونتيجة لهذا الاختيار، يتأثر الطلاب بحوافز الأنشطة الترفيهية، ويصبح البديل الترفيهى غير المختار أكثر جاذبية، وربما يصبح الطلاب أكثر تشتتًا، ومزاجهم سيئًا، ويواجهون صعوبات في التعلم المستمر، ويدرسون بشكل سطحي ، ومن ناحية أخرى، يتعرض الطلاب للتداخل الدافعي خلال النشاط الترفيهي ، عندما يختار الطلاب النشاط الترفيهي ويفضله على الأولويات الأكاديمية ، ونتيجة لذلك؛ يتأثر الطلاب بحوافز أنشطة التعلم الأكاديمي ويجدون صعوبة في الاستمتاع بالأنشطة الترفيهية، ويشعر الطلاب بالذنب والخوف من توجيه اللوم إليهم ، والمشاعر المتناقضة ، والتشتت لأنهم قد يرون أنه ينبغي عليهم الدراسة.

وتستمر نزاعات اتخاذ القرار حتى بعد مرحلة اتخاذ قرار ، وربما تضعف من تنفيذ النشاط الذي تم اختياره ، مثل هذه النزاعات أساسها الشك، عما إذا كان القرار الذي اتخذ هو الصحيح، على سبيل المثال: أليس من الأفضل الخروج مع أصدقائي ، بدلًا من الاستذكار من أجل امتحان الرياضيات الأسبوع المقبل؟ أو أليس من الأفضل أن أكون جالسًا على المكتب وأعد لامتحان الرياضيات في الأسبوع المقبل بدلًا من الخروج مع أصدقائي؟ ومن المرجح جدًا أن نزاعات بعد اتخاذ القرار يكون لها عواقب سلبية على أداء العمل؛ فعند اختيار نشاط التعلم من الممكن أن تنخفض كمية ونوعية التعلم، في حين عند اختيار النشاط الترفيهي، ينخفض التمتع به .(Schmid et al., 2005).

وأشارت البحوث السابقة إلى أن النزاعات الدافعية المتعارضة تكون ذات أهمية خاصة أثناء الأنشطة الأكاديمية(Lens,et al., 2005) ، وعلى الرغم من أن التعلم عادة لا يعد ذا أهمية على المدى الطويل، فإنه غالبًا ما يكون مرهقًا في لحظات معينة (Galla et al.,

(2014 ، وبالتالي، فإنه ليس من المستغرب أن يظهر الطلاب تداخل دافعي بشكل متكرر خلال الأنشطة الدراسية اليومية(Schmid et al., 2005).

❖ التداخل الدافعي وعواقبه

هناك العديد من الدراسات والبحوث التى كشفت عن عواقب التداخل الدافعي خلال الأنشطة المدرسية اليومية أو الدراسية منها دراسة(2005),.Ratelle et al التي هدفت إلى اختبار نموذج دافعي يوضح العلاقة بين نزاع المدرسة والترفيه، ومؤشرات الأداء الأكاديمي والصحة النفسية لدى طلاب جامعة، ومن بين ماتوصلت إلية الدراسة أن النزاع بين المدرسة والترفيه ، ارتبط بالنواتج الأكاديمية الضعيفة مثل: ضعف التركيز في المدرسة، واليأس الأكاديمي، وضعف النوايا للسعي في المدرسة، والتي ارتبطت بدورها بمستويات عالية من الاكتئاب وانخفاض مستوى الرضا عن الحياة.

وفي إعداد تجريبي، كشفت دراسة Fries and Dietz (2007) عن تفاقم الحالة المزاجية وارتفاع مستوى التشتت أثناء التعلم، وضعف الأداء لدى الطلاب الذين تم إخبارهم بمهمة جذابة (أي تقييم مقاطع الفيديو) تكون في انتظارهم بعد أدائهم لمهمة تعلم (قراءة النصوص الطبية) بالمقارنة مع الطلاب الذين شاهدوا أشرطة الفيديو أولًا ، ومن المهم معرفة أن بديل العمل في هذا السيناريو لا يمكن أن يتحقق في نفس الوقت، ولكن التنشيط العقلي لحوافز هذا البديل يكون كافيًا لإضعاف التنظيم الذاتي المستمر في مهمة التعلم.

كما أجرى (2008),.Hofer et al دراسة عرض فيها سيناريوهات حول نزاعات محتمل حدوثها في حياة الطلاب اليومية مثل: الإعداد للامتحان مقابل الالتقاء مع الأصدقاء، وأداء الواجبات المنزلية مقابل مشاهدة التلفزيون، وطلب من المشاركين تصور أنفسهم في هذه الحالات وكتابة تقرير عن مشاعرهم وأدائهم. ومن بين النتائج التي توصلت إليها الدراسة أن التداخل الدافعي الذي يتجلى في انخفاض المثابرة، والتبديل بين الأنشطة ، والتعلم السطحي، والمزاج السيئ لدى الطلاب يرتبط سلبيًا بالوقت المستثمر في الدراسة بوجه عام ، و التنظيم الذاتي في المهام المرتبطة بالمدرسة، واتفقت مع هذه النتائج دراسة (Fries et al.,2008).

وعلى نحو أكثر تحديدًا، ذكر Grund and Fries (2012) في دراسة مماثلة بأن هذه القوة الإجمالية لتكلفة الفرص البديلة – بمعنى محصلة الحوافز الترفيهية التي يتم تأجيلها بسبب إجراء نشاط تعليمي بؤري –تعد بمثابة مؤشر تنبؤي كبير للتنظيم الذاتي، ويتفق مع هذه الدراسة نتائج دراسة (Grund et al.,2015).

وجدت بعض الدراسات أن الطلاب الذين أظهروا تداخلًا دافعيًا بعد قرار المدرسة أظهروا ضعفًا في الأداء الأكاديمي، وانخفاض التحصيل الأكاديمي (Grund et al.,2015; Hofer et al., 2011; Kilian et al., 2010 a,b ; King & Gaerlan 2013). ، كما ارتبط التداخل الدافعي أثناء الدراسة سلبيًا مع رضا الطلاب عن الدراسة، والتوافق الأكاديمي، وارتبط إيجابيًا مع الاحتراق الاكاديمي(Grund et al.,2014; Grund et al.,2015)

ومن ناحية أخرى ارتبط التداخل الدافعي بعد قرار الترفيه سلبيًا مع التوازن في الحياة(Kuhnle,et al., 2010)، والرضا عن الحياه بوجه عام، والتوافق الاجتماعي (Grund et al.,2014; Grund et al.,2015)، وارتبط إيجابيًا مع الشعور بالندم (Kuhnle et al.,2013)، وأعراض الاحتراق الأكاديمي (Grund & Fries ,2014).

وتدعم نتائج هذه الدراسات الافتراض بأن التداخل الدافعي، له تأثيرات نوعية خاصة بمجال معين ، وهذا يتوقف على نوع النشاط الذي يتم التركيز عليه (Grund et al.,2015) .

- التوجهات القيمية والتداخل الدافعي:

فيما يخص العلاقة بين التوجهات القيمية والتداخل الدافعي، وسع Hofer et al. (2007) عمل Fries et al. (2005) و أظهرت دراستهما أن طلاب المدارس الثانوية الألمانية الذين لديهم توجه عالٍ إلى قيم الرفاهية سجلوا ضعف الأداء والمزاج عندما تخيلوا أنفسهم في نشاط تعلم (تداخل دافعي أعلى بعد قرار المدرسة وتداخل أقل بعد قرار الترفيه)، في حين سجل الطلاب ذوي التوجه العالي نحو قيم الإنجاز ضعفًا في الأداء والمزاج بالنسبة للأنشطة الترفيهية (تداخل دافعي أقل بعد قرار المدرسة وتداخل دافعي أكبر بعد قرار الترفيه)، واستنتجت الدراسة أن التوجه نحو قيم الإنجاز يرتبط إيجابيًا بمقدار الوقت المستثمر في التعلم،وبنجاح التنظيم الذاتي في المهام المتعلقة بالدراسة، على العكس من التوجه نحو قيمة الرفاهية.

وأثبتت الدراسات التي أجريت مع طلاب المدارس الثانوية في البوسنة والهند وباراغواي وإسبانيا والولايات المتحدة (Hofer et al., 2009) وايطاليا (Hofer et al., 2011) أيضًا العلاقات المذكورة أعلاه بين التوجهات القيمية والتداخل الدافعي.

وفي إطار العلاقة بين التوجهات القيمة والتداخل الدافعي، هدفت دراسة Chen et al.,(2016) إلى الكشف عن العلاقة بين المتغيرين لدى عينة من طلاب الجامعات التايوانية ، وأظهرت نتائج هذه الدراسة دعمًا لنتائج الدراسات السابقة، حيث أظهرت تأثيرًا سلبيًا للتوجه نحو قيمة الإنجاز على التداخل بعد قرار القيام بالأنشطة المدرسية، وتأثيرًا إيجابيًا على التداخل بعد

قرار القيام بأنشطة أوقات الفراغ، وفي المقابل، كان للتوجه نحو قيمة الرفاهية تأثير إيجابي على التداخل الدافعي بعد قرار أداء الأنشطة المدرسية، ولكن ليس له تأثير كبير على التداخل الدافعي بعد قرار الترفيه.

❖ التوافق الأكاديمي:

يمثل التوافق الأكاديمي أحد التحديات الدائمة في أصول التربية الجامعية ، وأجرى الباحثون في هذا المجال دراسات هدفت إلى تحديد العوامل المحددة له ، من أجل توفير فرص لتعزيز توافق الطلاب مع بيئتهم الجامعية وتوافقهم مع التعلم الأكاديمي (Clinciu & Cazan, 2013).

ويعرف التوافق الأكاديمي، بأنه الفهم الناجح لما يتوقعه الأساتذة من طلابهم في المهام الأكاديمية، ويتمثل في قدرة الطلاب على تطوير مهارات الدراسة بشكل فعال، والتكيف مع المتطلبات الأكاديمية للكلية، وعدم الشعور بالترهيب من قبل الأساتذة. وهكذا، ينظر إلى التوافق على أنه "عملية دينامية وتفاعلية تتم بين الشخص والبيئة، وتوجهه نحو تحقيق التوافق بينهما" (Anderson, 1994; Ramsay, Barker, & Jones, 1999).

وتم وصف التوافق الأكاديمي على أنه التوافق الذي يحققه الطلاب مع السياق الأكاديمي لبيئة الكلية، كما يعد التوافق الأكاديمي تعبيرًا عن رد الفعل الإيجابي للطلاب على الضغط المتكون من المتطلبات الأكاديمية (Cazan & Stan, 2015).

وأشار Baker and Siryk (1984a,b,1986) إلى أن التوافق مع الجامعة يمثل بناءً معقدًا، متعدد الجوانب، وينطوي على مجموعة من المتطلبات التي تختلف من حيث النوع والدرجة، وأن التوافق الأكاديمي يتكون من أداء الطالب في مجالات مختلفة هي: الإنجاز الأكاديمي الذي يشير إلى المواقف الإيجابية للطلبة المتعلقة بأنشطتهم وأهدافهم الأكاديمية، ويرتكز على دافعية التعلم لدى الطلاب ، ومدى ملاءمة مهاراتهم الدراسية لمتطلبات الدراسة وقدرتهم على كسب درجات مرضية ، والتوافق الاجتماعي الذي يشير إلى مدى مشاركة الطلاب في الأنشطة الاجتماعية وتكوين أو وجود علاقات شخصية والتوافق الإنفعالي الشخصي ويشير إلى الراحة النفسية والجسدية للطلاب والمجال الرابع والأخير " التوافق المؤسسي " هو الكشف عن شعور الطلاب حول علاقتهم مع الحياة الأكاديمية، بشكل عام، والبيئة الأكاديمية، على وجه الخصوص.

كما وصف Baker and Siryk (1989) التوافق الأكاديمي بأنه يعكس قدرة الطالب على إدارة المتطلبات التعليمية للتجربة الجامعية، والطريقة التي يتم فيها تحويل الدافع إلى جهد أكاديمي فعلي، وفعالية أو نجاح الجهد المبذول، فضلًا عن درجة رضاه عن بيئتة الأكاديمية.

ولقد تبين أن التوافق الأكاديمي له تأثير مباشر على التحصيل الدراسي؛ حيث أن الطلاب الذين يعانون من ضعف التوافق مع المتطلبات الأكاديمية العالية، والمهام الأكاديمية الجديدة ، من المرجح أن يكون أداؤهم ضعيف على الاختبارات والتعيينات الأكاديمية (Credé & Niehorster, 2012

ونظرًا لأهمية التوافق الأكاديمي ، حظى باهتمام العديد من الباحثين في البيئة العربية ، على سبيل المثال، هدفت دراسة محمد خالد (٢٠١٠) إلى تحديد مستوى التكيف الأكاديمي وعلاقته بالكفاءة الذاتية العامة لدى طلبة كلية العلوم التربوية في جامعة آل البيت، وكشفت نتائج الدراسة عن وجود علاقة ارتباطية دالة إحصائيًا بين التكيف الأكاديمي والكفاءة الذاتية العامة لدى طلبة الجامعة، كما أظهرت النتائج عدم وجود فروق دالة إحصائيًا في التوافق الجامعي بين طلبة الجامعة تعزى لمتغير النوع أو لمتغير المستوى الدراسي أو التفاعل بينهما.

كما توصلت دراسة صاحب أسعد ويس (٢٠١٠) إلى أن طلبة كلية التربية بسامراء بجامعة تكريت يتمتعون بمستوى جيد من التوافق الأكاديمى ، ولا توجد فروق دالة إحصائيًا في التوافق الجامعي بين طلبة الجامعة تعزى لمتغير التخصص الدراسي.

وأجرى سفيان إبراهيم الربدي (٢٠١٢) دراسة هدفت إلى التعرف على مستوى التوافق مع الحياه الجامعية لدى طلاب وطالبات كلية التربية بجامعة القصيم في ضوء متغيرات العمر والنوع والتخصص الدراسي والمستوى الدراسي، والمعدل التراكمي، وكشفت نتائج الدراسة عن أن التوافق مع الحياة الجامعية لدى أفراد العينة كان إيجابيًا بأبعاده الأربعة ، كما أشارت نتائج الدراسة أن التوافق مع الحياة الجامعية يزداد بزيادة المعدل التراكمى للطلاب، كما أسفرت النتائج عن وجود فروق دالة إحصائيًا وفقًا لمتغير التخصص الدراسي في أبعاد التوافق الاجتماعي، والالتزام بتحقيق الاهداف لصالح طلبة علم النفس.

كما أظهرت نتائج دراسة عبد الله محمد الشهري والسيد خالد مطحنة (٢٠١٣) وجود علاقة ارتباطية دالة إحصائيًا بين الذكاء الانفعالي والتوافق الأكاديمي لدى طلبة عينة من طلبة جامعة الطائف.

وتوصلت دراسة على الكشعة(٢٠١٣) إلى أن مستوى التوافق الجامعي لدى طلبة جامعة النجاح الوطنية وجامعة القدس المفتوحة كان متوسطًا ، كما أظهرت النتائج أن ترتيب مجالات التوافق مع الحياة الجامعية لدى طلبة الجامعتين جاء على النحو التالي: بعد الإلتزام بتحقيق الأهداف ، يليه بعد التوافق الإجتماعي ، ثم بعد التوافق الأكاديمى ، وأخيرًا بعد التوافق الانفعالي و الشخصي.

وكشفت نتائج دراسة رغداء علي نعيسة(٢٠١٤) عن وجود علاقة ارتباطية دالة إحصائيًا بين مستوى التوافق الأكاديمي ومستوى النضج الانفعالي لدى عينة من طلبة جامعة دمشق ، كما أظهرت النتائج وجود فروق دالة إحصائيًا في التوافق الجامعي بين طلبة الجامعة تعزى لمتغير التخصص الدراسي لصالح طلبة كلية الإقتصاد ، أو لمتغير السنة الدراسية لصالح طلبة السنة الرابعة.

وأسفرت نتائج دراسة عامر سعيد الخيكاني و أمل على سلومي و ندى أحمد حميدي(٢٠١٥) عن وجود علاقة ارتباطية دالة إحصائيًا بين التمايز العقلي، والصحة النفسية، والتوافق الأكاديمي لدى بعض طالبات كلية التربية الرياضية في جامعة بابل.

كما أسفرت نتائج دراسة مسعود عبد الحميد حجو(٢٠١٥) عن وجود فروق دالة إحصائيًا في درجات التوافق لصالح التحصل المرتفع لدى طلبة جامعة القدس المفتوحة ، وعن وجود فروق لصالح الكليات الإنسانية في التوافق العام، وجاء التوافق الاجتماعي في المرتبة الأولى، والتوافق النفسي في المرتبة الثانية ، والتوافق الدراسي في المرتبة الثالثة، كما كان التوافق العام فوق المتوسط.

وكشفت دراسة أحمد محمد شبيب (٢٠١٦) إلى إمكانية التنبؤ بمهارات الذكاء الوجداني من خلال التوافق الأكاديمي، والكفاءة الذاتية، والتحصيل الأكاديمي، لدى طلبة جامعة السلطان قابوس بسلطنة عمان، كما أشارت النتائج إلى أن التوافق الأكاديمي أكثر إسهامًا من غيره في التأثير على مهارات : التعامل مع الآخرين، وتأكيد الذات، والإصرار، والوعي الذاتي.

وأسفرت نتائج دراسة إسماعيل إبراهيم علي و شذى خالص عبد الرحمن(٢٠١٦) عن عدم وجود علاقة ارتباطية دالة إحصائيًا بين التمركز حول الذات، والتوافق الأكاديمي لدى عينة طلبة كلية التربية بجامعة بغداد. كما أجرت لمياء جاسم محمد (٢٠١٦) دراسة هدفت إلى التعرف على التوافق الأكاديمي، وعلاقته بالتحيز الخادم للذات لدى عينة من طلبة الجامعة المستنصرية ، ومن بين ما توصلت إليه الدراسة من نتائج أن طلبة الجامعة يتمتعون بمستوى

عالٍ من التوافق الأكاديمى، والتحيز الخادم للذات، ووجود علاقة ارتباطية دالة إحصائيًا بين التحيز الخادم للذات، والتوافق الأكاديمي لدى طلبة الجامعة.

ووجدت الباحثة العديد من الدراسات في البيئة الأجنبية التي اهتمت بدراسة العلاقة بين التوافق الأكاديمي، وعدد من المتغيرات النفسية، على سبيل المثال، هدفت دراسة (Kaljahi,2016) إلى الكشف عن العلاقة بين قدرة الطالب على التوافق مع التعليم العالي، وأدائه الأكاديمي ، ومن بين ما توصلت إليه الدراسة من نتائج عن وجود علاقة ارتباطية قوية ودالة إحصائيًا بين التوافق الأكاديمي، والأداء الأكاديمي لدى أفراد عينة الدراسة.

وأسفرت نتائج دراسة Katz and Somers(2017) عن الإسهام النسبي لبعض المتغيرات الشخصية مثل:(النوع، والخجل، والاستراتيجية المستخدمة لتحقيق التوافق) ، والمتغيرات البيئية مثل: (الدعم الاجتماعي، ودعم الوالدين للانتقال للكلية، وتصورات الطلبة للبيئة الجامعية)، في تباين التوافق الأكاديمي.

كما كشفت دراسة Montgomery et al. (2017) عن إمكانية التنبؤ بالتوافق الأكاديمي لدى عينة من طلبة جامعة في جنوب شرق ميشيغان Michigan من خلال مجموعة متنوعة من المتغيرات النفسية وهي (التسويف الأكاديمي، والكمالية، ومستوى الضغط المدرك، والدافعية الأكاديمية) ، كما أظهرت دراسة(2016) Turkpour and Mehdinezhad إمكانية التنبؤ بالتوافق الأكاديمي لدى عينة من طلبة جامعة آزاد Azad University في زاهدان، من خلال الدعم الأكاديمي، والدعم الإجتماعي.

وأسفرت نتائج دراسة Marcotte et al., (2018) إمكانية التنبؤ بأعراض الاكتئاب من خلال التوافق الأكاديمي لدى طلاب الجامعة.

تعقيب عام على الإطار النظري والبحوث والدراسات السابقة:

١- يتضح من العرض السابق للدراسات التي تناولت متغير التوافق الأكاديمي للطلاب والطالبات في مرحلة التعليم الجامعي ، أن هناك دراسات اهتمت بتحديد مستوى التوافق الأكاديمي في ضوء متغيرات ديموغرافية مثل: العمر، والنوع، والتخصص الدراسي، والمستوى الدراسي، والمعدل التراكمي ، وهي دراسة (رغداء علي نعيسة، ٢٠١٤؛ سفيان إبراهيم الربدي، ٢٠١٢؛ صاحب أسعد ويس ،٢٠١٠؛ محمد خالد ،٢٠١٠ ؛ لمياء جاسم محمد ،٢٠١٦؛ مسعود عبد الحميد حجو، ٢٠١٥)، وكشفت نتائج هذه الدراسات

عن تباين مستوى التوافق الأكاديمي لدى طلاب الجامعات المختلفة، وتباين تأثير المتغيرات الديموغرافية مثل: النوع والمستوى والتخصص الدراسي في التوافق الأكاديمي.

٢- هناك دراسات في البيئة العربية اهتمت بالتعرف على علاقة التوافق الأكاديمي ببعض المتغيرات النفسية مثل: دراسة (أحمد محمد شبيب ، ٢٠١٦؛ إسماعيل إبراهيم علي و شذى خالص عبد الرحمن،٢٠١٦؛ رغداء علي نعيسة،٢٠١٤؛ عامر سعيد الخيكاني وآخرون،٢٠١٥؛ عبد الله محمد الشهري والسيد خالد مطحنة،٢٠١٣؛ لمياء جاسم محمد ، ٢٠١٦) ، كما ركزت بعض الدراسات الحديثة في البيئة الأجنبية، على التوافق الأكاديمي وعلاقته بعدد من المتغيرات النفسية منها : دراسة (Kaljahi,2016; Katz & Somers,2017; Marcotte et al.,2018 ; Montgomery et al.,2017; Turkpour & Mehdinezhad ,2016) مما يشير إلى استمرار الجهود البحثية في الكشف عن التوافق الأكاديمي والعوامل المرتبطة به.

٣- اقتصرت الدراسات التي تناولت التحيزات المعرفية في البيئة العربية على دراستي(فراس الحموري ،٢٠١٧ ؛ علي صكر جابر وعذراء خالد عبد الأمير،٢٠١٨)، ولاتوجد دراسة في البيئة المصرية تناولت التحيزات المعرفية لدى طلاب الجامعة، واهتمت معظم الدراسات في البيئة الأجنبية على دراسة علاقة التحيزات المعرفية ببعض المتغيرات النفسية مثل دراسات (Everaert et al.,2016; Fox & Beevers ,2016 ; Mehta,2016; Rude et al.,2003; Roy et al., 2008)

٤- ركزت بعض الدراسات على التوجهات القيمية، وعلاقتها بسلوك التعلم مثل دراسة (Fries et al.,2005,2007; Dietz et al.,2007).

٥- اهتمت بعض الدراسات بالكشف عن التداخل الدافعي، وعلاقته بالتعلم، وبعض المؤشرات التربوية والنفسية مثل دراسة (Fries & Dietz,2007; Fries et al.,2008; Grund & Fries, 2012; Grund et al.2015; Hofer et al.,2011; Kilian et al.,2010a; King & Gaerlan2013; Ratelle et al.,2005; Lens et al.,2005).

٦- هناك دراسات أجنبية ربطت بين التوجهات القيمية والتداخل الدافعي (Fries et al., 2005; Hofer et al., 2007,2009; Hofer et al., 2010a; Kilian et al.,2010b; Kuhnle et al.,2010 ; Kuhnle et al.,2013; Schmid et

(al.,2005 ، وأغلب هذه الدراسات ركزت على طلبة المدارس الثانوية ، بينما اقتصرت الدراسات التي ركزت على طلبة الجامعة على دراسة (Chen et al.,2016) .

٧- اهتمت بعض الدراسات بالكشف عن التداخل الدافعي، كمتغير وسيط والتعرف على سابقاته وعاقباته مثل دراسات (Grund & Fries, 2014; Hofer et al.,2007; King et al.2013; Kuhnle et al.,2010; Kuhnle et al.,2011; Kuhnle & Sinclair,2011; Kuhnle et al.,2013).

٨- توجد دراسة واحدة ربطت بين النزاعات التحفيزية والتوافق الأكاديمي هي دراسة (Grund et al., 2014).

٩- اغفال الدراسات العربية لدور كل من التوجهات القيمية، والتداخل الدافعي في سلوك التعلم لدى طلاب الجامعة، وإغفالهما في الأبحاث التي تناولت الدافعية للتعلم.

١٠- لا توجد دراسة في البيئة الأجنبية أو العربية جمعت بين متغيرات الدراسة الحالية معًا.

❖ فروض الدراسة

في ضوء الإطار النظري ونتائج البحوث والدراسات السابقة المرتبطة بالدراسة الحالية يمكن صياغة فروض الدراسة على النحو التالي:

١- لا يتوقع أن يكون مستوى التحيزات المعرفية، والتوجهات القيمية ، والتداخل الدافعي، والتوافق الأكاديمي أقل من المتوسط العام لدى أفراد عينة الدراسة.

٢- لا توجد فروق دالة إحصائيًا في التحيزات المعرفية، والتوجهات القيمية، والتداخل الدافعي، والتوافق الأكاديمي لدى أفراد عينة الدراسة تعزى لمتغير التخصص الدراسي(أدبي / علمي).

٣- يمكن التوصل إلى نموذج بنائي يفسر العلاقة بين التحيزات المعرفية، والتوجهات القيمية كمتغيرات مستقلة، والتداخل الدافعي كمتغير وسيط، والتوافق الأكاديمي كمتغير تابع لدى أفراد عينة الدراسة.

إجراءات الدراسة

تتلخص في منهج الدراسة واشتقاق العينة وإعداد الأدوات والمعالجة الإحصائية .

أولًا: منهج الدراسة

اتبعت الدراسة الحالية المنهج الوصفي لملاءمته لأغراض الدراسة.

ثانيًا: مجتمع الدراسة

بلغ حجم مجتمع الدراسة ٧٨٠ طالبًا وطالبة بالفرقة الثالثة بكلية التربية بقنا – جامعة جنوب الوادي في العام الجامعي ٢٠١٧/ ٢٠١٨م تتراوح أعمارهم بين(٢٠-٢٢) عامًا.

ثالثًا : عينة الدراسة

(أ) عينة فحص الخصائص السيكومترية

بلغ حجم عينة فحص الخصائص السيكومترية للأدوات الدراسة الحالية والتحقق من صلاحيتها (٢١٢) طالبًا وطالبة من طلبة الفرقة الثالثة بكلية التربية بقنا بمتوسط عمر قدره (٢٠,٥)، وانحراف معياري قدره(٠,٥٦) تم اشتقاقهم بطريقة عشوائية من مجتمع الدراسة الحالية.

(ب) عينة الدراسة الأساسية

وبلغ حجم عينة الدراسة الأساسية (٣١٣) طالبًا وطالبة ، تم اشتقاقهم من نفس مجتمع الدراسة بمتوسط عمر قدره (٢٠,٦)، وانحراف معياري قدره (٠,٦٣).

رابعًا: أدوات الدراسة

تم استخدام أربع أدوات لتحقيق أهداف الدراسة الحالية وهي كما يلي :

(١) مقياس التحيزات المعرفية (تعريب الباحثة)

استخدمت الباحثة في الدراسة الحالية مقياس داكوبز للتحيزات المعرفية Davos Assessment of Cognitive Biases Scale(DACOBS) الذي قام بإعداده (Van der Gaag et al., 2013)، ويتكون المقياس من (٤٢) بندًا يتم الاستجابة عنها وفق أسلوب ليكرت ذي التدريج السباعي(موافق بشدة، موافق، موافق نوعًا ما، محايد، غير موافق نوعًا ما، غير موافق، غير موافق بشدة) ، وتقيس التحيزات المعرفية لدى الأفراد ضمن ثلاثة مجالات أساسية، يتفرع منها سبعة مجالات فرعية، ويندرج ستة بنود تحت كل مجال من هذه المجالات الفرعية موزعة على النحو التالي:

أولا: التحيزات في معالجة المعلومات biases in information processing ويتفرع منها: القفز إلى الاستنتاجات Jumping to conclusions bias ويشمل البنود (٣، ٨، ١٦، ١٨، ٢٥، ٣٠)، جمود المعتقدات Belief inflexibility bias ويشمل البنود (١٣، ١٥، ٢٦،٣٤، ٣٨، ٤١) والانتباه للمهددات Attention for threat bias ويشمل البنود (١، ٢، ٦، ١٠،

٢٠، ٣٧) ، والعزو الخارجي External attribution bias ويشمل البنود (٧، ١٢، ١٧، ٢٢، ٢٤، ٢٩).

ثانيا:المحددات المعرفية Cognitive limitations ويتفرع منها: المشكلات المعرفية الاجتماعية Social cognition problems وتشمل البنود(٤، ٩، ١١، ١٤، ١٩، ٣٩)، والمشكلات المعرفية الذاتية Subjective cognitive problems وتشمل البنود(٥، ٢١، ٢٨ ،٣٢ ،٣٦ ،٤٠)، وثالثا: السلوكيات الآمنة Safety behavior وتشمل البنود(٢٣، ٢٧، ٣١، ٣٣، ٣٥، ٤٢).

الكفاءة السيكومترية لمقياس التحيزات المعرفية في البيئة الأجنبية

استخدم Van der Gaag et al. (2013) التحليل العاملي للتحقق من صدق بنود المقياس، وأسفرت نتائج التحليل العاملي عن ظهور سبعة عوامل (يتشبع على كل عامل ستة بنود)، والتي فسرت ٤٥% من التباين الكلي للمقياس، كما تم حساب الصدق التمييزي للمقياس، وتوصلت النتائج إلى أن المقياس يتمتع بقدرة تمييزية عالية بين عينة من المرضى وعينة من الأسوياء، وكذلك تم حساب الصدق التقاربي؛ حيث تم حساب معاملات ارتباط خمسة من سبعة مجالات للمقياس مع مجموعة مقاييس أخرى متعلقة بالطلاقة اللغوية، والذاكرة، والقفز إلى الاستنتاج ، والسلوكيات الآمنة، وتراوحت معاملات ارتباط ما بين (0.36) إلى(0.627).

وفيما يرتبط بثبات المقياس كان جيدًا؛ حيث بلغت قيمة معامل ألفا كرونباخ (٠,٩٠) للدرجة الكلية، وبلغت قيمة معامل ثبات التجزئة النصفية (٠,٩٢)، وبلغت قيمة إعادة الاختبار(٠,٨٦)، وجميعها قيم مقبولة لثبات المقياس مما يثبت صلاحية الأداة لجمع بيانات الدراسة في البيئة الأجنبية.

الكفاءة السيكومترية لمقياس التحيزات المعرفية في الدراسة الحالية:

صدق المقياس

(أ) صدق المحتوى

- تم تعريب المقياس وعرض الترجمة مرفقة مع النسخة الأجنبية على ثلاثة من أعضاء هيئة التدريس ذوي الاختصاص في اللغة الانجليزية بكلية التربية بقنا ملحق ١، لإقرار سلامة الترجمة ومطابقتها، وتم إجراء التعديلات المطلوبة.
- تم عرض المقياس على ثمان محكمين من أساتذة علم النفس التربوي والصحة النفسية بكلية التربية بقنا، وطلب منهم التحقق من صدق المحتوى ملحق١، وتم استخدام مؤشر

كابا لتكمية صدق المحتوى بناءً على تقييم محكي الوضوح والارتباط حسب توصيات دراسة محسوب عبد القادر الضوي (٢٠١٥)، وعرضت النتائج في جدول٢

- سيتم الإبقاء على البنود التي تحقق محكي الوضوح والارتباط معًا ، وحذف البنود التي لم تحقق المحكين معًا طبقًا للقيم الحدية لمعامل كابا K=.60−.74 على مستوى البند(كما ورد ذكره في محسوب عبد القادر الضوي ، ٢٠١٥).
- ويوضح جدول٢ تقديرات معامل كابا Kappa لمحكي الوضوح والارتباط في مقياس التحيزات المعرفية

جدول٢

تقديرات معامل كابا Kappa لمحكي الوضوح والارتباط في مقياس التحيزات المعرفية.

البنود	محك الوضوح									محك الارتباط									
	المحكمين								A	Kappa (k)	المحكمين								A	Kappa (k)
	1	2	3	4	5	6	7	8			1	2	3	4	5	6	7	8		
1	3	3	2	3	3	2	4	1	5	0.62	4	2	3	4	3	4	3	2	6	0.75
2	3	3	4	4	3	4	3	2	7	0.87	4	4	4	4	4	4	4	4	8	1
3	4	4	4	4	4	4	4	4	8	1	4	4	4	4	4	4	4	4	8	1
4	2	4	2	4	4	3	3	3	6	0.75	4	4	4	4	4	4	4	4	8	1
5	2	2	3	3	4	2	3	4	5	0.62	3	3	4	2	4	2	3	2	6	0.75
6	2	3	1	4	3	3	4	2	5	0.62	3	3	2	4	3	4	4	4	7	0.87
7	4	4	4	4	4	4	4	4	8	1	4	4	4	4	4	3	4	3	8	1
8	1	3	3	2	4	4	2	4	5	0.62	4	4	4	4	4	4	4	4	8	1
9	3	4	3	4	4	3	1	4	6	0.75	4	4	4	4	4	4	4	4	8	1
10	3	3	4	4	4	3	4	3	8	1	4	3	3	4	4	3	3	3	8	1
11	4	4	4	4	4	4	4	4	8	1	4	4	4	4	4	4	4	4	8	1
12	4	4	4	4	4	4	4	4	8	1	4	4	4	4	4	4	4	4	8	1
13	4	4	3	4	4	4	3	4	8	1	4	4	4	4	3	4	4	3	8	1
14	3	3	4	4	4	3	4	3	7	0.87	4	2	4	4	4	4	3	4	8	1
15	4	3	4	4	2	4	3	4	8	1	3	4	3	4	4	4	3	4	6	0.75
16	4	4	4	4	4	4	4	4	8	1	4	4	4	4	4	4	4	3	8	1
17	3	3	4	3	4	3	4	3	8	1	4	4	3	4	3	4	3	3	8	1
18	4	4	4	4	4	4	4	4	8	1	4	4	4	4	4	4	4	1	6	0.75
19	3	4	2	4	4	2	4	4	6	0.75	4	4	2	4	4	2	4	4	8	1
20	3	2	4	2	4	3	3	2	5	0.62	4	2	3	4	2	3	3	4	6	0.75

1	8	4	4	4	4	4	4	4	4	1	8	4	4	4	4	4	4	4	21
0.87	7	4	2	4	3	4	3	4	4	1	8	4	4	4	4	4	4	4	22
1	8	4	3	4	3	4	3	4	3	0.75	6	2	4	3	2	3	4	4	23
1	8	4	4	4	4	4	4	4	4	1	8	4	4	3	4	4	4	3	24
0.87	7	4	2	3	3	4	4	3	3	0.62	5	3	1	3	4	3	3	2	25
1	8	4	4	4	3	3	4	4	3	1	8	4	3	4	4	4	4	4	26
1	8	4	4	4	4	4	4	4	4	1	8	4	3	4	4	4	4	4	27
1	8	4	4	4	3	4	4	3	4	1	8	4	4	4	4	4	4	4	28
0.87	7	4	2	4	4	4	4	4	4	1	8	3	3	4	4	4	4	4	29
1	8	4	4	4	4	4	4	4	4	1	8	4	4	4	4	4	4	4	30
0.75	6	2	2	3	3	4	3	3	4	1	8	3	4	4	3	4	4	3	31
0.87	7	4	3	4	3	3	2	4	4	1	8	4	4	4	4	4	4	4	32
1	8	4	3	4	3	4	4	4	4	1	8	4	4	4	4	4	4	4	33
1	8	3	3	4	3	4	3	4	3	0.75	6	3	2	3	3	3	2	4	34
1	8	4	4	4	4	4	4	4	4	1	8	3	4	4	3	4	4	3	35
0.87	7	4	3	4	4	3	4	4	3	0.75	6	4	2	3	4	2	3	3	36
0.75	6	2	3	3	4	2	4	4	2	0.62	5	2	3	2	4	4	3	3	37
0.75	6	4	4	2	4	4	4	4	2	1	8	4	4	4	4	4	4	4	38
1	8	4	4	4	4	4	4	4	4	1	8	4	4	3	4	4	4	4	39
0.62	5	3	4	3	2	4	2	3	4	1	8	4	3	4	3	3	4	4	40
1	8	4	4	4	4	4	4	4	4	1	8	4	4	4	4	4	4	4	41
0.87	7	4	4	4	3	4	4	2	4	1	8	4	3	4	4	4	4	3	42

ملحوظة: يشير A إلى عدد مرات الإتفاق بين المحكمين.

ويتضح من جدول٢ أن جميع بنود المقياس حققت مستوى التميز في محك الوضوح طبقًا للقيمة الحدية لمعامل كابا K= .75-1.0 ، ولكن البنود (١، ٥، ٦، ٨، ٢٠، ٢٥، ٣٧) حققت مستوى جيدًا طبقًا للقيمة الحدية لمعامل كابا K= .60-.74 ، ويتضح أيضًا أن جميع البنود حققت مستوى التميز في محك الارتباط ، ولكن البند (٤٠) حقق مستوى جيدًا ؛ ولذلك يتم الإبقاء على جميع بنود المقياس البالغ عددهم (٤٢) بندًا، وتم إجراء جميع التعديلات الكيفية التي أوصى بها المحكمين، كما أوصى السادة المحكمين بنقل البند ٢٢ (لا أغير طريقة تفكيري بسهولة) من البعد الرابع وهو العزو الخارجي إلى البعد الثاني جمود المعتقدات، نظرًا لملائمة صياغة البند مع هذا البعد أكثر من البعد الرابع ، وبذلك أصبح البعد الثاني مكون من سبعة بنود ، والبعد الرابع مكون من خمسة بنود.

(أ) الصدق العاملي

تم فحص البنية الكامنة للمقياس في الدراسة الحالية باستخدم التحليل العاملي التوكيدي من خلال دراسة مطابقة البيانات التي تم جمعها مع نموذج البنية الكامنة للتحيزات المعرفية بواسطة الحزمة الإحصائية (AMOS(Version24 ، ويوضح جدول٣ مؤشرات مطابقة البيانات للنموذج:

جدول٣

مؤشرات جودة مطابقة البيانات لنموذج البنية الكامنة للتحيزات المعرفية

X^2 /df	NFI	IFI	TLI	CFI	PNFI	RMSEA	AIC	ECVI
١,٣٣	٠,٩٤٧	٠,٩٤٧	٠,٩٣٨	٠,٩٤٨	٠,٩٣٧	٠,٠٤٠	١٣٥٨	٦,٤٣٨
٢ ≥	٠,٩٥≤	٠,٩٥≤	٠,٩٥≤	٠,٩٥≤	٠,٩٥≤	٠,٠٦ >	١٨٩٠	٨,٩٥٧

- وبتفحص مؤشرات جودة المطابقة في جدول٣ وجد أن مؤشرات المطابقة بعضها مقبول وبعضها الآخر جيد؛ حيث وجد أن X^2 /df قيمة تدل على مطابقة جيدة حيث إنها أقل من ٢ (١,٣٣٤> ٢) ، وقيم المؤشرات NFI ، IFI، TLI، CFI ، PNFI جميعها ≤ ٠,٩٠ وتقترب من ٠,٩٥ مما يدل على مطابقة مقبولة ، وحظى مؤشر RMSEA على قيمة (٠,٠٤٠ < ٠,٠٦)، كما أن قيمتي المؤشرين AIC ، ECVI للنموذج المفترض بلغت ١٣٥٨، ٦,٤٣٨على الترتيب وهما أقل من نظائرها في النموذج المشبع Saturated model حيث بلغت ١٨٩٠ ، ٨,٩٥٧ على الترتيب ، و قيم هذه المؤشرات تدل على جودة مطابقة البيانات للنموذج (حسب ما ورد ذكره في عبد الناصر السيد عامر ،٢٠١٦).

وتم التوصل إلى تقديرات الأوزان الانحدارية المعيارية، واللامعيارية، والأخطاء المعيارية، والنسبة الحرجة لبنود المقياس باستخدام الحزمة الإحصائية(AMOS(Version24، ويبين جدول٤ تلك التقديرات:

جدول ٤

تقديرات الأوزان الانحدارية المعيارية واللامعيارية لبنود مقياس التحيزات المعرفية(ن=٢١٢).

رقم المفردة في المقياس	البعد	الوزن الانحداري	الوزن الانحداري المعياري (التشبع)	الخطأ المعياري	النسبة الحرجة
٣	JCB	١,٠٨٠	٠,٧١٩	٠,١٢٥	٨,٦٠٩ **
٨	JCB	٠.٨٤٧	٠,٦٢٤	٠,١١٠	٧,٦٨٤ **
١٦	JCB	٠,٩٤٤	٠,٦٨٧	٠,١١٤	٨,٣٠٨ **
١٨	JCB	١,٠٩٧	٠,٧٢٧	٠,١٢٦	٨,٦٧٩ **

رقم المفردة في المقياس	البعد	الوزن الانحداري	الوزن الانحداري المعياري (التشبع)	الخطأ المعياري	النسبة الحرجة
٢٥	JCB	٠,٩٥١	٠,٧٠١	٠,١١٣	٨,٤٤١ **
٣٠	JCB	١,٠٠٠	٠,٦٤٨	–	–
١٣	BIB	١,٢٥٨	٠,٧٢١	٠,١٨٧	٦,٧٤٤ **
١٥	BIB	١,٠٦٢	٠,٦٣٧	٠,١٦٧	٦,٣٤٧ **
٢٢	BIB	١,٠٠٠	٠,٤٨٨	–	–
٢٦	BIB	١,٣٤٠	٠,٧٤٩	٠,١٩٥	٦,٨٦١ **
٣٤	BIB	١,٣١٧	٠,٧٨٧	٠,١٨٨	٧,٠٠٧ **
٣٨	BIB	١,٢١٥	٠,٧٦٨	٠,١٧٥	٦,٩٣٧ **
٤١	BIB	١,٢٨٩	٠,٧٢٥	٠,١٩١	٦,٧٦٢ **
١	ATB	٠,٧٩١	٠,٥٠٦	٠,١٢٢	**٦,٤٧٠
٢	ATB	٠,٨٣٣	٠,٥٥٠	٠,١١٩	**٦,٩٨٠
٦	ATB	٠,٨٢٣	٠,٥٨٠	٠,١١٢	**٧,٣٢١
١٠	ATB	٠,٩١٠	٠,٦٠٦	٠,١٢٠	**٧,٦٠٩
٢٠	ATB	١,٢٢١	٠,٧٧٢	٠,١٣٢	**٩,٢٤٩
٣٧	ATB	١,٠٠٠	٠,٦٨٥	–	–
٧	EAB	٠,٦٩٩	٠,٦٥٦	٠,٠٦٩	**١٠,١١٨
١٢	EAB	٠,٧٠٥	٠,٦٤٠	٠,٠٧٢	**٩,٧٩٩
١٧	EAB	٠,٧٢٥	٠,٧٣٦	٠,٠٦٢	**١١,٧٣٦
٢٤	EAB	٠,٨٢٧	٠,٧٦٨	٠,٠٦٧	**١٢,٤١٦
٢٩	EAB	١,٠٠٠	٠,٨٤٦	–	–
٤	SoCP	٠,٩٩٤	٠,٦٨١	٠,١١٦	**٨,٦٠٢
٩	SoCP	٠,٨١٢	٠,٦٠٥	٠,١٠٥	**٧,٧٤٧
١١	SoCP	٠,٨٣٩	٠,٦٠٨	٠,١٠٨	**٧,٧٧٦
١٤	SoCP	١,٠٤٩	٠,٧١٧	٠,١١٧	**٨,٩٨١

رقم المفردة في المقياس	البعد	الوزن الانحداري	الوزن الانحداري المعياري (التشبع)	الخطأ المعياري	النسبة الحرجة
١٩	SoCP	٠,٧٦٩	٠,٥٩٩	٠,١٠٠	**٧,٦٧٤
٣٩	SoCP	١,٠٠٠	٠,٦٩٣	–	–
٥	SuCP	١,١٨٧	٠,٦٨١	٠,١٤٣	**٨,٣٢١
٢١	SuCP	٠,٨١٠	٠,٦٠٥	٠,١٣٩	**٥,٨١٤
٢٨	SuCP	١,٠٠٤	٠,٦٠٨	٠,١٣٣	**٧,٥٥٨
٣٢	SuCP	١,٢٦٩	٠,٧١٧	٠,١٤٥	**٨,٧٥٣
٣٦	SuCP	٠,٩٤٩	٠,٥٩٩	٠,١١٤	**٨,٣٥٨
٤٠	SuCP	١,٠٠٠	٠,٦٩٣	–	–
٢٣	SB	٠,٨٦٨	٠,٧٤٤	٠,٠٧٣	**١١,٩٠٥
٢٧	SB	١,٠١٧	٠,٨١٣	٠,٠٧٦	**١٣,٤١٣
٣١	SB	٠,٩٩٨	٠,٨٢٠	٠,٠٧٤	**١٣,٥٦٣
٣٣	SB	٠,٧٦٠	٠,٧٠٨	٠,٠٦٨	**١١,١٦٧
٣٥	SB	١,٠٠٠	٠,٨٠٤	–	–
٤٢	SB	١,٠٩٠	٠,٨٢٢	٠,٠٧٣	**١٥,٠٠٢

ملحوظة: ** القيمة دالة عند مستوى دلالة (٠,٠٠١)، الاختصارات، JCB : Jumping to conclusions bias القفز إلى الاستنتاجات ، BIB: Belief inflexibility bias جمود المعتقدات ، ATB: Attention for threat bias الانتباه للمهددات ، EAB : External attribution biasالعزو الخارجي، SoCP: Social cognition problems المشكلات المعرفية الاجتماعية، SuCP Subjective cognitive problems : المشكلات المعرفية الذاتية ، SB : Safety behavior السلوكيات الآمنة.

ويتبين من جدول٤ أن جميع تقديرات الأوزان الانحدارية المعيارية(تشبعات البنود) أكبر من (٠,٣٠)، وتتراوح ما بين (٠,٤ – ٠,٨)، وجميع قيم النسبة الحرجة دالة إحصائيًا عند مستوى دلالة (٠,٠٠١)، مما يشير إلى استقرار البنية الكامنة لمقياس التحيزات المعرفية في البيئة المصرية، وهذا مؤشر على صدق بنود المقياس (٤٢ بند).

ثبات المقياس:

تم إستخدام برنامج الحزمة الإحصائية للعلوم الإجتماعية Spss22 للتحقق من ثبات جميع الأدوات المستخدمة في الدراسة الحالية.

تم استخدام طريقة ألفا كرونباخ للتأكد من ثبات المقياس، وبلغ قيمة معامل ألفا (٠,٨٧) للدرجة الكلية ، وبلغت قيمها (٠,٨٤ ،٠,٨٤ ، ٠,٨١ ، ٠,٨٨ ، ٠,٨٣ ، ٠,٨٦ ، ٠,٩١) للأبعاد السبعة على الترتيب ، وتم حساب معامل سبيرمان – براون وبلغ (٠,٨٩) ، وبلغت قيمة معامل جتمان(٠,٩١)، وجميعها قيم مقبولة لثبات المقياس مما يثبت صلاحية الأداة لجمع بيانات الدراسة الحالية (حيث ن= ٢١٢) ، وبذلك تكونت الصورة النهائية للمقياس من (٤٢) بند (ملحق٢).

ثانيا مقياس التوجهات القيمية (إعداد الباحثة):

تم تطوير هذا المقياس من مقاييس التوجهات القيمية المستخدمة في دراسات (Fries et al., 2005; Kilian et al.,2010a,b ; Kuhnle et al. ,2010 Schwartz et al., 2001) ويهدف المقياس إلى قياس التوجه نحو قيمتين مستقلتين هما: قيمة الإنجاز، و قيمة الرفاهية لدى طلاب الجامعات، وتم إدراج (١٢) بندًا يتعلق بتوجه قيمة الإنجاز، و(١٢) بندًا يتعلق بتوجه قيمة الرفاهية، ويمثل كل بند وصفًا لطالب جامعي(كنموذج) لديه توجه نحو قيمة معينة، ويطلب من عينة الدراسة تقييم درجة تشابههم مع صفات (النموذج) ، ويتم الاستجابة على البنود وفق أسلوب ليكرت ذي التدريج السداسي (٦= متشابه تمامًا، ١= غير متشابه على الاطلاق) .

صدق المقياس:

(أ) صدق المحتوى:

- تم عرض الصورة الأولية من المقياس على ثمان محكمين من أساتذة علم النفس التربوي والصحة النفسية بكلية التربية بقنا ملحق١ ، وطلب منهم التحقق من صدق المحتوى ، واستخدمت الباحثة مؤشر كابا لتكمية صدق المحتوى بناءً على تقييم محكي الوضوح والارتباط حسب توصيات دراسة محسوب عبد القادر الضوي (٢٠١٥)، وتم عرض النتائج في جدول٥

جدول٥

تقديرات معامل كابا لمحكي الوضوح والارتباط في مقياس التوجهات القيمية.

البنود	محك الوضوح									محك الارتباط								
	المحكمين								A	Kappa	المحكمين								A	Kappa
	1	2	3	4	5	6	7	8			1	2	3	4	5	6	7	8		
1	4	4	4	4	4	4	4	4	8	1	4	4	4	4	4	4	4	4	8	1
2	4	4	4	4	4	4	4	4	6	1	4	2	4	4	4	2	4	4	6	0.75
3	3	4	4	4	4	4	4	3	8	1	3	4	4	4	3	4	4	4	8	1
4	3	4	3	4	3	4	4	3	8	1	4	4	2	4	4	4	3	3	7	0.87
5	3	4	3	4	2	4	4	3	7	0.87	2	4	3	4	2	4	4	3	5	0.62
6	4	2	4	4	3	4	4	4	6	0.75	4	4	4	4	4	4	4	4	8	1
7	4	4	4	4	4	4	4	4	8	1	4	4	4	4	4	4	4	4	8	1
8	3	4	2	4	2	2	4	3	6	0.75	3	4	4	2	2	4	4	3	5	0.62
9	4	4	4	4	4	4	4	4	8	1	4	4	4	4	4	4	4	4	8	1
10	4	4	4	3	4	4	4	4	8	1	4	4	4	4	4	4	4	4	8	1
11	3	4	4	2	3	3	4	4	7	0.87	3	4	4	2	2	4	4	4	4	0.48
12	4	4	4	1	4	4	4	4	7	0.87	4	4	4	4	3	4	4	4	8	1
13	4	4	4	3	3	4	4	4	8	1	4	4	4	4	4	4	4	4	8	1
14	4	4	3	4	4	3	4	4	8	1	4	4	4	4	4	4	4	3	8	1
15	2	2	4	2	3	2	4	4	4	0.48	4	3	4	4	3	4	4	4	8	1
16	4	4	3	4	4	3	4	4	8	1	3	4	4	4	4	4	4	4	8	1
17	4	4	4	3	3	4	4	4	8	1	4	4	4	4	4	4	4	4	8	1
18	4	4	4	4	3	4	4	4	8	1	4	4	4	4	4	4	4	4	8	1
19	4	3	4	4	4	4	4	4	8	1	4	4	4	4	4	4	4	4	8	1
20	4	4	4	4	4	4	4	4	8	1	4	4	4	4	4	4	4	4	8	1
21	2	3	2	4	3	1	3	3	3	0.48	4	4	3	4	2	4	3	1	6	0.75
22	3	4	3	4	2	3	3	2	6	0.75	4	4	4	4	3	4	4	2	7	0.87
23	2	3	3	1	4	2	3	2	4	0.48	4	3	4	4	3	2	4	3	6	0.74
24	3	4	4	4	4	4	4	4	8	1	4	4	4	4	4	4	4	4	8	1

ملحوظة: يشير A إلى عدد مرات الإتفاق بين المحكمين.

ويتضح من جدول٥ أن البنود (١١، ١٥، ٢١، ٢٣) لم تحقق محكي الوضوح والارتباط معًا طبقًا للقيم الحدية لمعامل كابا K=.60-.74 على مستوى البند، لذلك تم حذفها ، وبذلك أصبح المقياس يتكون من (٢٠) بندًا بعد حذف البنود التي لم تحقق المحكين معاً.

(ب) الصدق العاملي

تم الكشف عن البنية العاملية للمقياس المكون من (٢٠) بندًا باستخدام التحليل العاملي الاستكشافي بطريقة المكونات الأساسية Principal Components Method لإستخلاص العوامل والتدوير المتعامد للعوامل المستخلصة بطريقة الفاريماكسVarimax، بواسطة برنامج Spss22.

وقبل البدء في تحليل البيانات تم التحقق من مدى قابلية البيانات للتحليل العاملي من خلال بعض المؤشرات منها القيمة المطلقة لمحدد مصفوفة الارتباط وبلغت قيمته (٠,٠٠٠٠٥٩٥) وهي قيمة لا تساوي الصفر ، وأكبر من (٠,٠٠٠٠١) مما يدل على عدم وجود ارتباط خطي بين المتغيرات، وتم حساب اختبار كايزر -ماير -أولكن لكفاية المعاينة Kaiser-Meyer-Olkin Measure of Sampling Adequacy وبلغت قيمته (٠,٨٨٦) وهي قيمة أكبر من (٠,٠٦) لذا يعد حجم العينة مناسب، وتم حساب اختبار Bartlett's Test of Sphericity للتأكد من أن مصفوفة الارتباط هي ليست مصفوفة الوحدة وبلغت قيمته (٢٠٦٣) بدرجة حرية (١٩٠) وهي دالة إحصائيًا عند مستوى (٠,٠٠٠١)، وبهذا فإن البيانات تستوفي الشروط اللازمة لاستخدام محك كايزر لتحديد عدد العوامل ، وتم الإبقاء على العوامل التي جذرها الكامن ≤١ مع استبعاد البنود ذات التشبعات الأقل من(٠,٣٠)، والإبقاء على البنود التي تشبعت على أكثر من عامل في العامل الأعلى تشبعًا ، وحذف العوامل التي تشبع عليها أقل من ثلاثة بنود. ويبين جدول٦ نتائج التحليل العاملي الاستكشافي.

جدول٦

نتائج التحليل العاملي الاستكشافي لمقياس التوجهات القيمية(ن=٢١٢).

العامل الأول العامل الأول "التوجه نحو قيمة الرفاهية"		العامل الثاني العامل الثاني "التوجه نحو قيمة الانجاز	
رقم البند	التشبع	رقم البند	التشبع
٢	٠,٦٧	١	٠,٦٩
٤	٠,٧٣	٣	٠,٦٩
٧	٠,٦٩	٥	٠,٧٠

العامل الأول العامل الأول "التوجه نحو قيمة الرفاهية"		العامل الثاني العامل الثاني "التوجه نحو قيمة الانجاز	
٩	٠,٥٢	٦	٠,٧٠
١٠	٠,٦٣	٨	٠,٧٦
١٢	٠,٦٩	١١	٠,٨٠
١٣	٠,٦٨	١٥	٠,٧٣
١٤	٠,٧٦	١٧	٠,٦٤
١٦	٠,٧٨	٢٠	٠,٧١
١٨	٠,٧١	–	–
١٩	٠,٧٧	–	–
الجذر الكامن	٥,٤٢٢	٤,٦٧١	
التباين المفسر	%٢٧,١١	%٢٣,٣٥	
نسبة التباين الكلي	٥٠,٤٦٦		

ويتضح من جدول٦ أن التحليل العاملي الاستكشافي أسفر عن ظهور عاملين فسرا ٥٠,٤٧% من التباين الكلي للمقياس، وتكون العامل الأول من (١١) بندًا هي (٢، ٤، ٧، ٩، ١٠، ١٢، ١٤، ١٦، ١٨، ١٩) وبتفحص محتوى هذه البنود أمكن تسمية هذا العامل التوجه نحو قيمة الرفاهية، وتكون العامل الثاني من (٩) بنود هي(١، ٣، ٥، ٦، ٨، ١١، ١٣، ١٥، ١٧، ٢٠) وبتفحص محتوى البنود أمكن تسمية هذا العامل التوجه نحو قيمة الانجاز

ثبات المقياس:

تم إستخدام طريقة ألفا كرونباخ لحساب ثبات المقياس في الدراسة الحالية، وبلغ قيمة معامل ألفا (٠,٨٥) للدرجة الكلية، وبلغت قيمته (٠,٩٠ ، ٠,٨٨) للبعدين الأول والثاني على الترتيب، وتم حساب معامل سبيرمان – براون وبلغ (٠,٨٩)، وبلغت قيمة معامل جتمان(٠,٨٩)، وجميعها قيم مقبولة لثبات المقياس، مما يثبت صلاحية الأداة لجمع بيانات الدراسة الحالية ، وبذلك تكونت الصورة النهائية للمقياس من (٢٠) بندًا (ملحق٣) .

(٣) مقياس التداخل الدافعي(تعريب وتعديل الباحثة).

تم تطوير مقياس التداخل الدافعي من المقياس المستخدم في دراسة (Hofer et al., 2007; Hofer et al., 2011) والذي يهدف إلى قياس التداخل الدافعي في سياقين مختلفين،

إما أثناء القيام بنشاط مرتبط بالدراسة أو القيام بنشاط ترفيهي مرتبط بوقت الفراغ ، وذلك عندما يواجه الطلاب نزاع ما بين الأنشطة المدرسية ، والأنشطة الترفيهية ، ويتضمن المقياس في صورته الأجنبية موقف يصور نزاع محتمل بين نشاط ذات صلة بالمدرسة " الإستذكار للامتحان " مع نشاط ترفيهي " الاجتماع مع الأصدقاء" تم عرضه على عينة الدراسة ، وطلب منهم أن يتخيلوا أنفسهم يواجهون هذا الموقف المتعارض، ويفترضوا أنهم قرروا أداء النشاط الأكاديمي والتخلي عن النشاط الترفيهي ، ثم طلب منهم تقييم مشاعرهم المرتبطة وتصور السلوكيات اللاحقة التي تظهر خلال أداء النشاط الأكاديمي، من خلال الاستجابة علي ١٤بندًا تعكس مزاجهم وتصرفاتهم المفترضة في هذا الوضع الافتراضي، ويتم الاستجابة إليها وفق أسلوب ليكرت ذي التدريج الرباعي (٣ درجات= صحيح تمامًا، ٠ = ليس صحيح على الاطلاق).

وتعكس البنود الحالات المزاجية و السلوكيات التالية:

(أ) التشتت distractibility (على سبيل المثال، " يتشتت انتباهي بسهولة أثناء الدراسة ")، (ب) عمق المعالجة Depth of processing (على سبيل المثال، 'أركز تمامًا في الدراسة لدرجة أنني لا أفكر في أي شيء آخر "؛ صياغة عكسية)، (ج) انخفاض المثابرة low persistence (على سبيل المثال "سيكون من الصعب جدًا بالنسبة لي أن أستمر في الإستذكار حتى النهاية")، (د) التبديل switching (على سبيل المثال " سأبدأ في الدراسة، ثم أنتقل بسرعة إلى القيام بنشاط آخر ")، (هـ) الحالة المزاجية mood (على سبيل المثال، "سأصبح في حالة مزاجية سيئة؛ لأنني أجلس على المكتب في حين أن الآخرين يقضون وقتًا ممتعًا").

– و تم اتباع نفس الإجراء فيما يتعلق بالنشاط الترفيهي المرتبط بوقت الفراغ ؛ حيث طلب من المشاركين أن يتخيلوا أنهم اختاروا النشاط الترفيهي ، والتخلي عن النشاط المدرسي ، وطلب منهم الاستجابة على سبعة بنود تعكس مزاجهم وتصرفاتهم المفترضة في هذا الوضع الافتراضي(انظر الملحق) ويتم الاستجابة إليها وفق أسلوب ليكرت ذي التدريج الرباعي (٣ درجات= صحيح تمامًا، ٠ = ليس صحيح على الاطلاق)، وتمثل هذه البنود السلوكيات والحالات المزاجية التالية : (أ) المزاج (على سبيل المثال، " أشعر بتأنيب ضمير ")، و(ب) التشتيت (على سبيل المثال،" لا شيء يصرفني بعيدًا عن أصدقائي" ؛ صياغة عكسية) ، وكان عدد البنود أقل من التداخل الدافعي أثناء الدراسة؛ لأن هاذين الجانبين فقط ينطبقان على النشاط الترفيهي.

تطوير المقياس في الدراسة الحالية :

تم تطوير هذا المقياس من خلال إدراج ثلاثة مواقف مختلفة مرتبطة بطلاب الجامعة من أجل تغطية نطاقًا أوسع لحالات التعلم الأكاديمي لطلاب الجامعات؛ لأن الموقف الواحد يقتصر على حالة تعلم محددة، وتصور هذه المواقف ثلاث نزاعات محتملة بين نشاط ذات صلة بالدراسة و نشاط ترفيهي ذات صلة بقضاء وقت الفراغ، ذلك عندما يواجه الطلاب نزاع بين الأنشطة الأكاديمية والترفيهية.

وتتضمن المواقف ما يلي: الموقف الأول (كتابة بحث مقابل الدردشة عبر الإنترنت مع الأصدقاء لمناقشة موضوع مهم بالنسبة لهم)، الموقف الثاني (الاستذكار للامتحان مقابل الانضمام إلى الأصدقاء لقضاء يومًا ممتعًا Fun day)، الموقف الثالث (حضور المحاضرة الأخيرة مقابل مشاهدة المباراة النهائية في دوري كرة القدم الوطنية) ، يلي كل موقف ثمانية بنود لقياس التداخل الدافعي بعد اتخاذ قرار أداء النشاط الأكاديمي (أثناء الدراسة) ، وستة بنود تتعلق بالتداخل الدافعي بعد اتخاذ قرار أداء النشاط الترفيهي(أثناء الترفيه) ، وبذلك يكون هناك (٢٤) بندًا لقياس التداخل الدافعي أثناء الدراسة ، و(١٨) بندًا لقياس التداخل الدافعي أثناء الترفيه ، ويتم الاستجابة عنها وفق أسلوب ليكرت ذي التدريج الخماسي(٥ = ينطبق تمامًا ، ١= لا ينطبق على الإطلاق)، وبذلك تكونت الصورة الأولية لمقياس التداخل الدافعي من (٤٢) بندًا لقياس التداخل الدافعي في سياقين مختلفين هما: التداخل الدافعي أثناء الدراسة ، والتداخل الدافعي أثناء الترفيه.

صدق المقياس:

(أ) صدق المحتوى:

- تم تعريب الصورة الأصلية للمقياس وعرض الترجمة مرفقة مع النسخة الأجنبية على ثلاثة من أعضاء هيئة التدريس ذوي الاختصاص في اللغة الانجليزية بكلية التربية بقنا ملحق ١، لإقرار سلامة الترجمة ومطابقتها، وتم إجراء التعديلات المطلوبة.
- تم عرض الصورة الأولية المطورة من المقياس على ثمان محكمين من أساتذة علم النفس التربوي والصحة النفسية بكلية التربية بقنا ملحق١ ، وطلب منهم التحقق من صدق المحتوى.
- تم استخدام مؤشر كابا لتكمية صدق المحتوى بناءً على تقييم محكي الوضوح والارتباط حسب توصيات دراسة محسوب عبد القادر الضوي (٢٠١٥)، وتم عرض النتائج في جدول٧

جدول٧

تقديرات معامل كابا لمحكي الوضوح والارتباط في مقياس التداخل الدافعي.

البنود	محك الوضوح									محك الارتباط									
	المحكمين								Kappa	A	المحكمين								Kappa
	1	2	3	4	5	6	7	8			1	2	3	4	5	6	7	8		
1	4	3	4	3	4	4	4	4	1	8	4	4	4	4	4	4	4	4	1	8
2	3	4	4	4	3	4	3	4	1	8	4	4	4	4	4	4	4	4	1	8
3	4	4	4	4	4	4	4	4	1	8	4	4	4	4	4	4	4	4	1	8
4	4	4	4	4	4	4	3	3	1	8	4	4	4	4	4	4	4	4	1	8
5	2	4	2	3	4	3	3	4	0.75	6	4	4	4	4	4	3	4	4	1	8
6	4	4	4	4	4	4	4	4	1	8	4	4	4	4	4	4	4	4	1	8
7	4	4	4	4	4	4	4	3	1	8	4	4	4	4	4	4	4	3	1	8
8	4	4	4	4	4	4	3	4	1	8	4	4	4	4	4	4	4	4	1	8
9	4	4	4	4	4	4	4	4	1	8	4	4	4	4	4	4	4	4	1	8
10	3	3	4	4	3	4	4	4	1	8	3	4	3	4	4	4	4	4	1	8
11	4	4	4	4	4	4	4	4	0.87	7	4	4	4	4	4	4	4	4	1	8
12	4	2	4	4	4	4	4	4	1	8	4	4	4	4	4	4	4	4	0.75	6
13	4	4	4	4	4	4	4	4	1	8	4	4	4	4	3	4	4	4	1	8
14	3	4	3	4	4	3	4	4	0.87	7	4	4	3	4	4	3	4	4	1	8
15	1	3	4	2	4	2	4	4	0.62	5	3	4	2	4	4	4	3	4	1	8
16	4	4	4	4	4	4	4	4	1	8	4	4	4	4	4	4	4	4	1	8
17	1	3	4	2	4	2	4	4	1	8	4	4	4	4	4	4	3	3	1	8
18	4	4	3	4	3	3	4	4	1	8	4	4	4	4	4	4	4	4	0.75	6
19	4	4	4	4	4	4	4	4	1	8	4	4	4	4	4	4	4	4	1	8
20	4	4	4	4	4	4	4	4	0.75	6	4	4	4	4	3	3	4	4	1	8
21	4	4	4	4	4	4	4	4	1	8	4	4	4	4	4	4	4	4	1	8
22	4	4	4	4	4	4	4	4	1	8	4	4	4	4	4	4	2	4	0.87	7
23	4	4	4	4	4	4	4	4	1	8	4	4	4	4	4	4	4	4		8
24	4	4	4	4	4	4	4	4	1	8	4	4	4	4	4	4	4	4	1	8
25	4	4	3	4	3	4	4	4	1	8	3	4	3	4	4	4	4	4	0.87	7
26	2	4	4	4	4	4	2	4	0.87	7	4	2	4	4	4	3	3	4	1	8
27	4	4	4	4	4	4	4	4	1	8	4	4	4	4	4	4	4	4	1	8
28	3	4	4	4	4	4	4	4	1	8	4	4	4	4	4	4	2	4	0.87	7
29	4	4	4	4	4	4	3	3	1	8	4	4	4	4	4	4	2	4	0.87	7
30	4	4	4	4	4	4	4	4	1	8	4	4	4	4	4	4	4	4	1	8

31	3	3	4	4	4	4	4	8	1	4	4	3	4	3	3	4	4	8	1
32	4	4	4	2	4	2	4	5	0.62	4	4	4	4	4	4	4	4	8	1
33	4	4	2	2	4	3	3	6	0.75	4	4	4	4	4	4	4	4	8	1
34	4	4	4	4	4	4	4	8	1	4	4	4	4	4	4	4	4	8	1
35	2	3	4	2	2	4	4	5	0.62	4	4	4	3	2	4	4	4	7	0.87
36	4	4	4	4	4	4	4	8	1	4	4	4	4	4	4	4	4	8	1
37	4	4	4	4	4	4	4	8	1	4	4	4	4	4	4	4	4	8	1
38	4	4	4	4	4	4	4	8	1	4	4	4	4	4	4	2	4	7	0.87
39	4	4	4	4	4	4	4	8	1	4	4	4	4	4	4	4	4	8	1
40	4	4	4	4	4	4	4	8	1	4	4	4	4	4	4	4	4	8	1
41	3	3	4	3	2	4	4	7	0.87	4	4	4	4	4	4	4	4	8	1
42	3	3	4	4	3	4	4	8	1	4	3	4	4	3	4	4	4	8	1

ملحوظة: يشير A إلى عدد مرات الإتفاق بين المحكمين.

ويتضح من جدول٧ أن جميع بنود المقياس حققت محكي الوضوح والارتباط معًا ، طبقًا للقيم الحدية لمعامل كابا K=.60-.74 على مستوى البند؛ لذلك تم الإبقاء على جميع بنود المقياس.

معامل الارتباط المصحح Corrected Item-Total Correlation

تم حساب معامل الارتباط المصحح لكل بند من البنود باستخدام برنامج Spss22 ، وذلك من خلال حذف درجة البند من الدرجة الكلية ، وهذا المعامل يشير إلى صدق بنود المقياس، ذلك باعتبار بقية بنود المقياس محكًا للبند (عزت عبد الحميد محمد،٢٠١٦،٥٢٢)، ويبين جدول٨ معاملات الارتباط المصححة لبنود التداخل الدافعي أثناء القيام بنشاط أكاديمي (أثناء الدراسة).

جدول ٨
معاملات الارتباط المصححة لبنود التداخل الدافعي أثناء الدراسة (ن=٢١٢).

م	معامل الارتباط	م	معامل الارتباط	م	معامل الارتباط	م	معامل الارتباط	م	معامل الارتباط	م	معامل الارتباط

	المصحح		المصحح		المصحح		المصحح		المصحح	
١	٠,٦٦	٥	٠,٦١	٩	٠,٥٥	١٣	٠,٦٤	١٧	٠,٦٣	٢١	٠,٦٥
٢	٠,٦٥	٦	٠,٥٨	١٠	٠,٦٩	١٤	٠,٦٦	١٨	٠,٦٨	٢٢	٠,٦٣
٣	٠,٥٥	٧	٠,٤٩	١١	٠,٦٤	١٥	٠,٥٣	١٩	٠,٧٠	٢٣	٠,٦٤
٤	٠,٦١	٨	٠,٥٧	١٢	٠,٦٥	١٦	٠,٦٣	٢٠	٠,٦٧	٢٤	٠,٧٤

ويتضح من جدول ٨ أن قيم معاملات الارتباط تتراوح ما بين ٠,٤٩ إلى ٠,٧٤ مما يدل على صدق بنود مقياس التداخل الدافعي أثناء الدراسة ، وتم حساب معاملات الارتباط المصححة لبنود التداخل الدافعي أثناء القيام بنشاط ترفيهي (الترفيه) ، وتم عرض النتائج في جدول ٩.

جدول ٩

معاملات الارتباط المصححة لبنود التداخل الدافعي أثناء الترفيه (ن=٢١٢)..

م	معامل الارتباط المصحح	م	معامل الارتباط المصحح	م	معامل الارتباط المصحح	م	معامل الارتباط المصحح	م	معامل الارتباط المصحح	م	معامل الارتباط المصحح
١	٠,٦٠	٤	٠,٤٩	٧	٠,٥٦	١٠	٠,٦١	١٣	٠,٦٩	١٦	٠,٦١
٢	٠,٥١	٥	٠,٦٧	٨	٠,٥٧	١١	٠,٤٣	١٤	٠,٥٦	١٧	٠,٤٧
٣	٠,٥٩	٦	٠,٥١	٩	٠,٥٧	١٢	٠,٥٥	١٥	٠,٥٧	١٨	٠,٥٣

ويتضح من جدول٩ أن قيم معاملات الارتباط تتراوح ما بين ٠,٤٣ إلى ٠,٦٩ مما يدل على صدق بنود المقياس.

ثبات المقياس

تم إستخدام طريقة ألفا كرونباخ لحساب ثبات المقياس في الدراسة الحالية ، وبلغت قيمة معامل ألفا (٠,٨٧) للتداخل الدافعي أثناء الدراسة، وبلغت قيمته (٠,٨٩) للتداخل الدافعي أثناء

الترفيه، وتم حساب معامل جتمان، وبلغت قيمته (٠,٩٠) أثناء الدراسة ، وبلغت قيمته (٠,٩٢)أثناء الترفيه، وجميعها قيم مرضية ومقبولة لثبات المقياس مما يثبت صلاحية الأداة لجمع بيانات الدراسة الحالية ، وبذلك تكون مقياس التداخل الدافعي في صورته النهائية من (٤٢) بندًا (ملحق ٤).

(٤) مقياس التوافق الأكاديمي(إعداد الباحثة).

تم تطوير المقياس بعد الإطلاع على الأدب السيكولوجي المرتبط بالتوافق الأكاديمى، والاسترشاد بالدراسات التالية(إسماعيل إبراهيم علي و شذى خالص عبد الرحمن،٢٠١٦؛ صاحب أسعد ويس،٢٠١٠؛ على الكشعة،٢٠١٣ ؛ مسعود عبد الحميد حجو،٢٠١٥؛ Baker & Siryk, 1984b) وتكون المقياس في صورته الأولية من (٣٦) بندًا ، يتم الاستجابة عنها وفق أسلوب ليكرت ذي التدريج الخماسي(٥ = موافق بشدة ، ١= غير موافق بشدة).

صدق المقياس:

(أ)صدق المحتوى:

- تم عرض الصورة الأولية من المقياس على ثمان محكمين من أساتذة علم النفس التربوي والصحة النفسية بكلية التربية بقنا ملحق١ ، وطلب منهم التحقق من صدق المحتوى ، واستخدمت الباحثة مؤشر كابا لتكمية صدق المحتوى بناءً على تقييم محكي الوضوح والارتباط حسب توصيات دراسة محسوب عبد القادر الضوي (٢٠١٥)، وتم عرض النتائج في جدول١٠

جدول١٠

تقديرات معامل كابا لمحكي الوضوح والارتباط في مقياس التوافق الأكاديمي.

البنود	محك الوضوح									محك الارتباط									
	المحكمين								A	Kappa	المحكمين								A	Kappa
	1	2	3	4	5	6	7	8			1	2	3	4	5	6	7	8		
1	4	2	4	2	3	4	4	3	6	0.75	4	4	4	4	3	4	4	3	8	1
2	4	3	4	4	4	3	4	4	8	1	4	4	4	4	4	3	4	4	8	1
3	4	3	4	4	4	4	4	4	8	1	4	4	4	4	4	3	4	4	8	1
4	4	4	4	4	4	4	4	4	8	1	4	4	4	4	4	4	4	4	8	1
5	4	4	4	4	4	4	4	4	8	1	4	4	4	4	4	4	4	4	8	1
6	4	4	4	4	3	3	4	3	8	1	4	4	4	3	3	4	4	3	8	1
7	4	3	4	4	4	4	4	4	8	1	4	4	3	4	4	4	4	4	8	1
8	1	4	3	2	3	3	2	3	2	0.48	2	4	4	3	3	3	2	3	7	0.87

1	8	4	4	4	4	4	4	4	4	1	8	4	4	4	4	4	4	4	4	9
0.87	7	4	4	3	4	4	4	4	4	0.75	6	4	2	3	4	4	2	3	4	10
0.87	7	4	4	4	4	4	4	4	4	0.87	7	4	4	3	4	2	4	3	4	11
1	8	3	4	4	3	4	4	4	4	1	8	3	4	4	3	4	4	3	4	12
0.75	6	3	4	3	3	4	4	4	4	1	8	3	4	3	3	4	4	4	4	13
1	8	4	4	4	4	4	4	4	4	1	8	4	4	4	4	4	4	4	4	14
1	8	4	4	4	4	4	4	4	4	1	8	4	4	4	4	4	4	4	4	15
0.75	6	4	4	4	4	4	4	4	4	0.75	6	3	4	2	4	3	4	2	4	16
1	8	4	4	4	4	4	4	4	4	0.75	6	4	4	2	4	2	4	3	4	17
1	8	4	4	4	4	4	4	4	4	1	8	4	4	4	4	4	4	3	4	18
1	8	4	4	4	4	4	4	4	4	1	8	4	4	4	4	4	4	3	4	19
1	8	4	4	4	4	4	4	4	4	0.87	6	2	2	4	4	3	4	4	4	20
0.87	7	3	4	1	3	4	4	4	4	1	8	3	4	4	3	4	4	4	4	21
1	8	4	4	3	4	4	4	4	4	0.75	6	4	4	3	4	2	4	2	4	22
0.48	3	2	2	2	3	2	4	3	4	0.48	4	2	3	2	2	3	4	2	4	23
1	8	4	4	4	4	4	4	4	4	1	8	4	4	4	4	4	4	4	4	24
	8	4	4	4	4	4	4	4	4	1	8	2	4	4	4	4	4	4	4	25
1	8	4	4	4	4	4	4	4	4	1	8	4	4	4	4	4	4	4	4	26
1	8	4	4	4	4	4	4	4	4	1	8	4	4	4	4	4	4	3	4	27
0.87	7	4	2	4	4	4	4	4	4	0.62	5	2	3	3	2	2	3	4	4	28
0.87	7	4	2	3	4	4	3	4	4	0.87	7	2	3	3	4	4	3	4	4	29
0.87	7	4	2	4	4	4	4	3	4	0.48	4	2	3	2	2	4	3	2	4	30
1	8	4	4	3	4	4	4	4	4	1	8	4	4	3	4	4	4	4	4	31
1	8	4	4	3	4	4	4	4	4	1	8	4	4	3	4	4	4	4	4	32
1	8	4	4	4	4	4	4	4	4	1	8	4	4	4	4	4	4	4	4	33
1	8	4	4	4	4	4	4	4	4	1	8	3	3	4	3	4	3	4	4	34
1	8	4	4	4	4	4	4	4	4	1	8	4	4	4	4	4	4	4	4	35
1	8	4	4	4	4	4	4	4	4	0.75	7	4	3	3	2	4	3	4	4	36

ملحوظة: يشير A إلى عدد مرات الإتفاق بين المحكمين.

ويتضح من جدول١٠ أن البنود (٨، ٢٣،٣٠ ، ٣٣) لم تحقق محكي الوضوح والارتباط معًا، طبقًا للقيم الحدية لمعامل كابا K=.60-.74 على مستوى البند، لذلك تم حذفها وأصبح المقياس مكون من (٣٣) بندًا.

(ب)- الصدق العاملي

تم الكشف عن البنية العاملية للمقياس المكون من(٣٣) بند باستخدام التحليل العاملي الاستكشافي بطريقة المكونات الأساسية لإستخلاص العوامل والتدوير المتعامد للعوامل المستخلصة بطريقة الفاريماكس بواسطة برنامج Spss22.

وتم التحقق من مدى قابلية البيانات للتحليل العاملي؛ حيث تم حساب القيمة المطلقة لمحدد مصفوفة الارتباط وبلغت قيمته (٠,٠٠٠٠٧٧٤) وهي قيمة أكبر من (٠,٠٠٠٠١) ، وتم حساب اختبار كايزر –ماير –أولكن لكفاية المعاينة وبلغت قيمته (٠,٧٩١) وهي قيمة أكبر من (٠,٠٦) لذا يعد حجم العينة مناسب، وبلغت قيمة اختبار Bartlett's Test of Sphericity (٢٠٧٢) بدرجة حرية (٥٢٨) وهي دالة إحصائيا عند مستوى (٠,٠٠٠١)، وبهذا فإن البيانات تستوفي الشروط اللازمة لاستخدام محك كايزر لتحديد عدد العوامل، وتم الإبقاء على العوامل التي جذرها الكامن ≤١ مع استبعاد البنود ذات التشبعات الأقل من(٠,٣٠)، والإبقاء على البنود التي تشبعت على أكثر من عامل في العامل الأعلى تشبعاً، وحذف العوامل التي تشبع عليها أقل من ثلاثة بنود. ويبين جدول ١١ العوامل المستبقاه من التحليل العاملي الاستكشافي للمقياس.

جدول (١١)

نتائج التحليل العاملي الاستكشافي لمقياس التوافق الأكاديمي (ن=٢١٢).

العامل الأول إدارة المتطلبات الاكاديمية		العامل الثاني تقييم جودة البيئة الأكاديمية		العامل الثالث الحالة الانفعالية		العامل الرابع التوافق الاجتماعي	
البند	التشبع	البند	التشبع	البند	التشبع	البند	التشبع
١	٠,٦٩	٤	٠,٧١	٢	٠,٧٣	١١	٠,٦١
٥	٠,٥٨	٧	٠,٧٥	٣	٠,٥٧	١٤	٠,٧١
٨	٠,٧٤	١٠	٠,٧٢	٦	٠,٦٤	١٧	٠,٣٦
١٣	٠,٦٨	١٩	٠,٦٦	٩	٠,٦٣	٢٠	٠,٧٧
١٥	٠,٧٦	٢٣	٠,٧١	١٢	٠,٦٠	٢٢	٠,٦٧
١٨	٠,٧٠	٢٦	٠,٦٨	١٦	٠,٦٧	٢٥	٠,٦٧
٢٨	٠,٧١	٢٧	٠,٦٦	٢١	٠,٦٨	٣٠	٠,٧٤
٣١	٠,٦٦	٢٩	٠,٧١	٢٤	٠,٥٨	–	–
٣٣	٠,٦٦	٣٢	٠,٦٩	–	–	–	–
الجذر الكامن	٥,٠٤	٥,٠١		٣,٨٠		٣,٥٧	
التباين المفسر للعامل	%١٥,٢٨	%١٥,١٩		%١١,٥٣		%١٠,٨٣	

نسبة التباين الكلي= ٥٢,٨٤ %

ويتضح من جدول ١١ أن التحليل العاملي الاستكشافي أسفر عن ظهور أربعة عوامل فسرت ٥٢,٨٤% من التباين الكلي للمصفوفة ، وتكون العامل الأول من (٩) بنود هي (١، ٥، ٨، ١٣، ١٥، ١٨، ٢٨، ٣١، ٣٣) وبتفحص محتوى البنود أمكن تسمية هذا العامل إدارة المتطلبات الأكاديمية ، وتكون العامل الثاني من (٩) بنود هي (٤، ٧، ١٠، ١٩، ٢٣، ٢٦، ٢٧، ٢٩، ٣٢) وبتفحص محتوى هذه البنود أمكن تسمية هذا العامل تقييم جودة البيئة الأكاديمية، وتكون العامل الثالث من (٨) بنود هي (٢، ٣، ٦، ٩، ١٢، ١٦، ٢١، ٢٤) وبتفحص محتوى هذه البنود أمكن تسمية هذا العامل الحالة الانفعالية، وتكون العامل الرابع من (٧) بنود هي (١١، ١٤، ١٧، ٢٠، ٢٢، ٢٥، ٣٠) وبتفحص محتوى هذه البنود أمكن تسمية هذا العامل التوافق الاجتماعي

ثبات المقياس

تم إستخدام طريقة ألفا كرونباخ لحساب ثبات المقياس في الدراسة الحالية، وبلغت قيمة معامل ألفا(٠,٨٩) للدرجة الكلية، وبلغت قيمها (٠,٨٧ ،٠,٨٦ ، ٠,٨٦ ، ٠,٩٠) للأبعاد (الأول والثاني والثالث والرابع)على الترتيب، وتم حساب معامل سبيرمان – براون وبلغ (٠,٩١)، وبلغت قيمة معامل جتمان(٠,٩١)، وجميعها قيم مقبولة لثبات المقياس مما يثبت صلاحية الأداة لجمع بيانات الدراسة الحالية، وبذلك تكونت الصورة النهائية للمقياس من ٣٣ بند (ملحق٥).

خامسًا: المعالجة الإحصائية:

استخدمت الدراسة الحالية الأساليب الاحصائية التالية لإختبار فروضها:

١- اختبار "ت" لمجموعة واحدة One Sample T-Test .

٢- اختبار "ت" لمجموعتين مستقلتين Independent Samples T-Test .

٣- نمذجة المعادلة البنائية Structural Equation Modeling .

نتائج اختبار فروض الدراسة وتفسيرها

تم فحص الإلتواء والتفرطح لجميع متغيرات الدراسة الحالية (التحيزات المعرفية ، والتوجه نحو قيمة الانجاز، والتوجه نحو قيمة الرفاهية، والتداخل الدافعي أثناء الدارسة ، والتداخل الدافعي أثناء الترفيه، والتوافق الأكاديمي) باستخدام برنامج Spss22 للتحقق من اعتدالية البيانات وبلغت قيم معامل الالتواء Skewness (٠,٠٦٦، -٠,٢٣٧، -٠,١٢٩، -٠,١٣٩ ، -٠,٢٦٣ ، ٠,٠١١) للمتغيرات السابقة على الترتيب وبلغ الخطأ المعياري للمعامل(٠,١٣٨)، وبلغ حد الدلالة الإحصائية لمعامل الإلتواء عند مستوى ٠,٠٥ (٠,٢٧٠٥)، وبلغت قيم معامل

التفرطح Kurtosis (-٠,٠١٣، ٠,٣٦٧، -٠,٠٨١، -٠,٢٤٦، ٠,٣٩٢، -٠,٣٠٣) للمتغيرات السابقة على الترتيب ، وبلغت قيمة الخطأ المعياري للمعامل(٠,٢٧٥) ، وبلغ حد الدلالة الإحصائية لمعامل التفرطح عند مستوى ٠,٠٥ (٠,٥٣٩) ، وتشير هذه القيم أن معاملي الالتواء والتفرطح لكل متغير من المتغيرات السابقة أقل من ضعف الخطأ المعياري لكل معامل منهما، وأقل من حد الدلالة عند مستوى ٠,٠٥ لكل منهما، وبالتالي تكون قيم غير دالة إحصائيًا، مما يدل على أن الدرجات تقترب من التوزيع الاعتدالي (عزت عبد الحميد محمد ، ٢٠١٦، ٢٢١-٢٢٥).

نتائج اختبار الفرض الأول وتفسيرها

ينص الفرض الأول على " لا يتوقع أن يكون مستوى التحيزات المعرفية، والتوجهات القيمية، والتداخل الدافعي، والتوافق الأكاديمي أقل من المتوسط العام لدى أفراد عينة الدراسة " ، ولاختبار هذا الفرض المركب تم استخدام اختبار "ت" للمجموعة الواحدة عن طريق مقارنة المتوسط النظري لكل متغير من متغيرات الدراسة بالمتوسط التجريبي لكل منهما باستخدام برنامج Spss22 والنتائج مبينة في جدول١٢ ، ١٣، ١٤، ويبين جدول ١٢ نتائج اختبار (ت) للفرق بين المتوسطين النظري والتجريبي لمقياس التحيزات وأبعاده الفرعية:

جدول١٢

اختبار (ت) للفرق بين المتوسطين النظري والتجريبي لمقياس التحيزات وأبعاده الفرعية(ن=٣١٣).

المتغيرات	عدد البنود	المتوسط النظري	المتوسط التجريبي	الانحراف المعياري	ت
القفز إلى الاستنتاجات	٦	١٨	١٨,٤٨	٣,٠٢	٢,٨٨**
جمود المعتقدات	٧	٢١	١٩,٢٦	٣,٥٦	٨,٦١**
الانتباه للمهددات	٦	١٨	١٨,٢٥	٣,٦٣	١,٢١
العزو الخارجي	٥	١٥	١٣,٠٦	٣,٠٩	١١,٠٧**
المشكلات المعرفية الاجتماعية	٦	١٨	١٧,٢٨	٣,٣٧	٣,٧٩**
المشكلات المعرفية الذاتية	٦	١٨	١٨,٠٤	٣,٣٢	٠,٢٤
السلوكيات الآمنة	٦	١٨	١٤,٨٦	٣,٧١	١٤,٩٥**
الدرجة الكلية	٤٢	١٢٦	١١٩,٧٧	١١,٤٩	٩,٥٨**

ملحوظة: تشير ** إلى أن قيمة (ت) دالة إحصائيًا عند مستوى دلالة (٠,٠٠٠١)، ودرجة حرية (٣١٢).

ويتضح من جدول١٢ وجود فرق دال إحصائيًا بين المتوسط التجريبي للتحيزات المعرفية (١١٩,٧٧) والمتوسط النظري (١٢٦) فيما يتعلق بالدرجة الكلية عند مستوى دلالة (٠,٠٠٠١) لصالح المتوسط النظري، مما يشير إلى أن المستوي العام للتحيزات المعرفية لدى عينة الدراسة أقل من المتوسط النظري بالنسبة للدرجة الكلية، وتتفق هذه النتيجة مع نتيجة دراسة (علي صكر جابر و عذراء خالد عبد الأمير، ٢٠١٨) ، والتي أشارت إلى ميل طلبة الجامعة إلى المفاضلة بين البدائل المتاحة وتحليلها من أجل الوصول إلى قرارات صائبة مستندة على عمليات إدراكية عليا ، ونضج معرفي نتيجة الخبرة التراكمية التي يتمتعون بها مما يجعل أفكارهم واقعية في اتخاذ قرارات سليمة تتميز بالمرونة، وتختلف هذه النتيجة جزئيًا مع دراسة (فراس الحموري، ٢٠١٧) التي توصلت إلى أن طلبة جامعة اليرموك لديهم مستوى متوسط من التحيزات المعرفية، وربما يرجع هذا الاختلاف إلى الاختلاف في خصائص عينة الدراسة، أو يكون الاختلاف راجعًا إلى الاختلاف في البيئة التعليمية للدراسة الحالية.

وفيما يتعلق بأبعاد التحيزات المعرفية ، فإنه يتبين من جدول ١٢ أيضًا أن المتوسط التجريبي لكل من جمود المعتقدات، والعزو الخارجي، والسلوكيات الآمنة كان أقل من المتوسط النظري لها، أما المتوسط التجريبي لبعد القفز إلى الاستنتاجات(١٨,٤٨) أعلى من المتوسط النظري له (١٨)، وكانت قيمة ت دالة إحصائيًا عند مستوى دلالة (٠,٠٠١)، مما يشير إلى أن عينة الدراسة لديها مستوى مرتفع من التحيزات المعرفية فيما يتعلق بالقفز إلى الاستنتاجات.

كما أظهرت النتائج أنه فيما يتعلق ببعدي الانتباه للمهددات ، والمشكلات المعرفية الذاتية، كانت الفروق بين المستوى النظري والتجريبي في كل منهما غير دالة إحصائيًا كما هو مبين في جدول ١٢ ، وهذا يدل على أن عينة الدراسة الحالية لديها مستوى متوسط في الانتباه للمهددات أو المشكلات الذاتية ، وتتفق هذه النتيجة مع نتائج دراسة (فراس الحموري، ٢٠١٧) التي أشارت إلى أن انتشار القفز إلى الاستنتاجات بين طلبة الجامعة، و ربما يرجع إلى افتقار بعض المقررات الدراسية واستراتيجيات تدريسها إلى عمليات الاستدلال المنطقي التي تعمل على صقل عقلية الطالب. ويمكن للباحثة تفسير هذه النتيجة أيضًا في ضوء انتشار الوسائل التكنولوجية الحديثة وتعددها، حيث ينعكس ذلك على تفكير الطالب مما يجعله يميل إلى الوصول السريع للمعلومات دون التفكير في البدائل المتاحة.

ويمكن تفسير المستوى المتوسط من الانتباه للمهددات والمشكلات المعرفية الذاتية في ضوء ما أشار إليه فراس الحموري (٢٠١٧) في أن هذه النتيجة تكشف وجود خطر مرتبط بالاستراتيجيات التكيفية التي يعمل من خلالها الفرد على تنظيم استجاباته المعرفية، والسلوكية والانفعالية، والفسيولوجية في التعامل مع الأحداث اليومية، وكذلك فيما يتعلق بحياتهم النفسية.

وتم إجراء اختبار (ت) أيضًا للكشف عن دلالة الفرق بين المتوسطين النظري والتجريبي في كل من التوجهات القيمية، والتداخل الدافعي أثناء الدراسة ، والتداخل الدافعي أثناء الترفيه، ويتم عرض النتائج في جدول ١٣ على النحو التالي:

جدول١٣

نتائج اختبار(ت) للفرق بين المتوسطين النظري والتجريبي لكل من التوجهات القيمية، والتداخل الدافعي(ن=٣١٣).

المتغيرات	عدد البنود	المتوسط النظري	المتوسط التجريبي	الانحراف المعياري	قيمة(ت)
التوجه نحو قيمة الإنجاز	٩	٣١,٥	٤٣,٦	٨,٦	٤١,٦٠**
التوجه نحو قيمة الرفاهية	١١	٣٨,٥	٤٥,٧٥	٧,٦	١٦,٨٧**
التداخل الدافعي أثناء الدراسة	٢٤	٧٢	٧٠,٥٧	١٤,٣٣	١,٧٥٩
التداخل الدافعي أثناء الترفيه	١٨	٥٤	٧٠,٧٦	٩,٦٦	٣٠,٦٧**

ملحوظة: تشير **إلى أن قيمة(ت) دالة إحصائيًا عند مستوى دلالة (٠,٠٠٠١)، ودرجة حرية (٣١٢).

ويتضح من جدول١٣ وجود فروق دالة إحصائيًا بين المتوسط التجريبي والمتوسط النظري في كل من التوجه نحو قيمة الإنجاز، والتوجه نحو قيمة الرفاهية، والتداخل الدافعي أثناء الترفيه لصالح المتوسط التجريبي، حيث كانت قيمة "ت" دالة عند مستوى دلالة (٠,٠٠٠١)، ودرجة حرية (٣١٢)، وبهذا يكون المستوى العام في كل من التوجه نحو قيمة الإنجاز، والتوجه نحو قيمة الرفاهية، والتداخل الدافعي أثناء الترفيه أعلى من المتوسط، ويتبين أيضًا من جدول ١٣ أن الفرق بين المتوسط التجريبي للتداخل الدافعي أثناء الدراسة و المتوسط النظري له غير دال إحصائيًا ، وبالتالي فإن المستوى العام في التداخل الدافعي أثناء الدراسة كان متوسطًا لدى أفراد عينة الدراسة .

ويمكن تفسير وجود توجهات نحو كل من قيم الإنجاز و قيم الرفاهية لدى أفراد عينة الدراسة في ضوء الخلفية النظرية والدراسات السابقة، التي أظهرت أن الطلاب يسعون لتحقيق عدة أهداف تتعلق بسياقات حياتهم، يرتبط بعضها بالنواحي الأكاديمية، والبعض الآخر لا يرتبط بها، مما يشير إلى أن العديد من الطلاب لديهم حرية الاختيار من بين مجموعة كبيرة من الخيارات لكيفية قضاء وقتهم، وذلك يتفق مع نتائج دراسات (Boekaerts ,2003; Hofer,2007; Kuhnle et al.,2013).

كما يمكن تفسير هذه النتيجة في ضوء ما أشار إليه Richardson, Abraham and Bond, (2012) ، أنه لا يمكن لأحد أن ينكر أن نوعية وكمية العلاقات الاجتماعية للأفراد و كذلك مدى رضاهم عن قضاء وقت الفراغ ، تمثل جوانب مهمة في حياة الطلاب اليومية، ولا يمكن إغفال الدور المهم للأقران كشركاء في الدراسة .

وأظهرت النتائج أن مستوى التداخل الدافعي أثناء القيام بنشاط ترفيهي أعلى من المتوسط النظري له ، ويمكن تفسير ذلك بأن أفراد عينة الدراسة الحالية ربما يسعون لتحقيق الانسجام الاجتماعي، ليس فقط من أجل نجاحهم الشخصي، ولكن أيضًا من أجل شرف أسرهم ومجتمعهم؛ حيث أن مقياس نجاح الطالب أو الطالبة في الجامعة من وجهة نظر غالبية الطلبة أو من المحيطين بهم يرتبط بحصولهم على درجات جيدة، وبالتالي ربما يشعرون بتأنيب ضمير، أو يشعرون بالخوف من إلقاء اللوم عليهم من أسرهم أو أساتذتهم عند حصولهم على درجات منخفضة ، ويتحول هذا الاتجاه إلى ضغط داخلي يدفع الطلاب إلى أن يكونوا أكثر وعيًا بآثار وعواقب نجاحهم الأكاديمي وفشلهم، لذلك، في ظل هذا الضغط الداخلي المستمر، يتأثر الطلاب بالحوافز المرتبطة بالنشاط الأكاديمي عند المشاركة في النشاط الترفيهي بدرجة كبيرة.

ويمكن تفسير النتيجة التي تفيد بأن المستوى العام في التداخل الدافعي أثناء الدراسة لدى عينة الدراسة كان متوسطًا ، بأنه على الرغم من أن الطلاب في المجتمعات الشرقية ينظرون إلى المهام الأكاديمية على أنها ذات قيمة مفيدة تتمثل في النجاح ، والحصول على وظيفة بعد التخرج وغيرها ، لكنها في أغلب الأوقات لا تكون ممتعة ، ويدعم هذا الرأي ما أشارت إليه دراسات (Galla et al., 2014; Schmid et al., 2005) بأنه على الرغم من أن التعلم له أهمية على المدى الطويل، لكنه في أوقات معينة تكون أنشطة التعلم مرهقة.

وتدعم هذه النتيجة ما توصلت إليه دراسة محسوب عبد القادر الضوي(٢٠١٦) بأن مستوى الملل الأكاديمي لدى عينة من طلاب الصف الثالث (تعليم عام) بكلية التربية بقنا أعلى من المتوسط ، وفسر ذلك بعدم حبك Tailoring أنشطة تعلم تستجيب لإمكانات الطلاب وتراعي الفروق الفردية بينهم، مما يؤدي إلى عدم الاهتمام الكافي بمتطلبات المقررات الدراسية، وعدم اندماجهم في بعض المحاضرات.

وبالتالي، فإنه ليس من المستغرب أن يظهر أفراد عينة الدراسة الحالية تداخل دافعي خلال الأنشطة الدراسية اليومية، وتأثرهم بالحوافز التي توفرها الأنشطة الترفيهية.

وتم إجراء اختبار (ت) للكشف عن دلالة الفرق بين المتوسطين النظري والتجريبي في التوافق الأكاديمي وأبعاده الفرعية لدى عينة الدراسة الحالية ، وتم عرض النتائج في جدول

جدول١٤
اختبار (ت) للفرق بين المتوسطين النظري والتجريبي للتوافق الأكاديمي وأبعاده الفرعية(ن=٣١٣).

المتغيرات	عدد البنود	المتوسط النظري	المتوسط التجريبي	الانحراف المعياري	قيمة (ت)
إدارة المتطلبات الأكاديمية	٩	٢٧	٢٨,٥٤	٦,٠٢	٤,٥٢**
التوافق الانفعالي	٨	٢٤	٢٤,٢٧	٤,١٢	١,١٨
التوافق الاجتماعي	٧	٢١	٢٣,٩١	٤,٤١	١١,٦٥**
تقييم جودة البيئة الأكاديمية	٩	٢٧	٢٣,٣٢	٤,٧٣	١٣,٧٦**
الدرجة الكلية	٣٣	٩٩	١٠٠,٠٤	١٢,٦٦	١,٤٦

ملحوظة: تشير ** إلى أن قيمة (ت) دالة إحصائيًا عند مستوى دلالة (٠,٠٠٠١)، ودرجة حرية (٣١٢).

ويتضح من جدول١٤ أنه لا يوجد فرق دال إحصائيًا بين المتوسط التجريبي (١٠٠,٠٤) و المتوسط النظري (٩٩) في التوافق الأكاديمي، حيث بلغت قيمة ت (١,٤٦) بدرجة حرية (٣١٢)، وهي غير دالة إحصائيًا ، مما يشير إلى أن مستوى التوافق الأكاديمي لدى عينة الدراسة جاء متوسطًا وفقًا للدرجة الكلية للمقياس، وتتفق هذه النتيجة مع نتائج دراسة (على الكشعة، ٢٠١٣) ، وتختلف هذه النتيجة مع نتائج دراسات (إسماعيل إبراهيم علي و شذى خالص عبد الرحمن،٢٠١٦ ؛ أمل كاظم ميرة ،٢٠١٢؛ سفيان إبراهيم الربدي،٢٠١٢ ؛ صاحب أسعد ويس ،٢٠١٠ ؛ عامر سعيد الخيكاني وآخرون ،٢٠١٥ ؛ لمياء جاسم محمد ،٢٠١٦) التي توصلت إلى أن طلبة الجامعة يتمتعون بتوافق أكاديمي مرتفع ، وربما يرجع الاختلاف في نتائج الدراسات إلى الاختلاف في خصائص عينة الدراسة ، أو البيئة التعليمية ، لأنه تم إجراء هذه الدراسات في بيئات مختلفة.

وفيما يتعلق بأبعاد التوافق الأكاديمي، يتبين من جدول ١٤ وجود فروق دالة إحصائيًا بين المتوسط التجريبي والمتوسط النظري في كل من إدارة المتطلبات الأكاديمية، والتوافق الاجتماعي لصالح المتوسط التجريبي ، كما يتبين من جدول ١٤ أيضًا وجود فروق دالة إحصائيًا بين المتوسط التجريبي والمتوسط النظري في تقييم جودة البيئة الأكاديمية لصالح

المتوسط النظري عند مستوى دلالة (٠,٠٠٠١)، ودرجة حرية (٣١٢) ، بينما لا يوجد فرق دال إحصائيًا بين المتوسط التجريبي والمتوسط النظري في التوافق الانفعالي.

وتشير هذه النتائج إلى أن مستوى أفراد عينة الدراسة فيما يتعلق ببعدي إدارة المتطلبات الأكاديمية ، والتوافق الاجتماعي جاء فوق المتوسط ، بينما كان مستوي التوافق الانفعالي متوسطًا، وجاء مستوي تقييم جودة البيئة التعليمية أقل من المتوسط .

ويمكن تفسير حصول أفراد عينة الدراسة على درجة معتدلة من التوافق الأكاديمى فيما يتعلق بالدرجة الكلية ، بأن هؤلاء الطلاب في الفرقة الثالثة ، والفصل الدراسي الثاني ، وبالتالي قاربوا على التخرج من الجامعة مما قد يجعل تفكيرهم ينشغل في مسألة التخرج والانتقال من مرحلة الدراسة إلى مرحلة العمل والبحث عنه وبداية حياة جديدة مختلفة عن الحياة الجامعية، مما يجعلهم يحاولون تحقيق قدرًا من التوافق مع المناهج الدراسية والمتطلبات الدراسية واستخدام قدراتهم في تطوير مهارات الدراسة بشكل جيد، وتحقيق قدرًا من التوافق الانفعالي والانسجام مع زملائهم وأساتذتهم.

ولكن جاء مستوي تقييم الطلاب لجودة بيئتهم التعليمية أقل من المتوسط ، وربما يرجع ذلك إلى أن قاعات الدراسة متفرقة بين أكثر من مبني للكلية، مما يجعل الطلاب يشعرون بالضيق وعدم الارتياح بسبب الانتقال من مبنى إلى الآخر في يومهم الدراسي، وازدحام قاعات الدراسة بالطلاب خلال تدريس المحاضرات النظرية، كما يوجد قصور في التجهيزات الحديثة بداخل بعض القاعات، بالإضافة إلى أن هناك بعض أعضاء هيئة التدريس لا يستخدمون استراتيجيات حديثة في التدريس ويقتصرون على أسلوب المحاضرة ، مما يجعل الطلبة تشعر بالملل، ولا يدركون القيمة العلمية للمقررات التي يدرسونها بسبب عدم ربط محتوى بعض المقررات الدراسية بالحياة العملية للطلاب ، مما ينعكس سلبيًا على تقييمهم لجودة بيئتهم الأكاديمية.

وبالرغم من انخفاض درجة هذا البعد إلا أن المستوى العام للتوافق الأكاديمي لدى عينة الدراسة جاء متوسطًا ، وهذا يشير أن أفراد عينة الدراسة يتمتعون بمستوى معتدلًا من التوافق الأكاديمي.

نتائج اختبار الفرض الثاني وتفسيرها

ينص الفرض الثاني على "لا توجد فروق دالة إحصائيًا في التحيزات المعرفية، والتوجهات القيمية، والتداخل الدافعي، والتوافق الأكاديمي لدى أفراد عينة الدراسة تعزى لمتغير التخصص الدراسي(أدبي/ علمي) "، ولاختبار هذا الفرض تم استخدام اختبار"ت" للفرق بين

متوسطين غير مرتبطين Independent Samples T-Test، باستخدام برنامج Spss22 ، وقبل إجراء اختبار (ت) تم التحقق من توافر شروطه، حيث تم حساب قيم معاملي الالتواء والتفرطح للمجموعتين(أدبي، علمي)، وتراوحت قيم معامل الالتواء مابين (-٠,٠٣١ إلى ٠,٣٧٢) للمجموعتين، وتم حساب حد الدلالة الإحصائية لمعامل الإلتواء للمجموعتين عند مستوى ٠,٠٥ ، وبلغت قيمته (٠,٣٨٧، ٠,٣٨١) على التوالي، وتراوحت قيم معامل التفرطح للمجموعتين ما بين (-٠,٠٤٥إلى ٠,٧٣٨) ، وتم حساب حد الدلالة الإحصائية لمعامل التفرطح للمجموعتين عند مستوى ٠,٠٥ ، وبلغت قيمته (٠,٧٧٤، ٠,٧٤٨) على التوالي، وكانت قيم معامل الالتواء والتفرطح أقل من حد الدلالة الإحصائية عند مستوى ٠,٠٥ لكل معامل منهما، وهذا يشير إلى أنها غير دالة إحصائيًا ، مما يشير إلى اقتراب البيانات من الإعتدالية ، وتم التحقق أيضًا من تجانس التباين لدى المجموعتبن (أدبي / علمي) باستخدام اختبار ليفين لتساوي التباين Levene's Test for Equality of Variances ، وكانت النتيجة كما هو مبين في جدول١٥

جدول١٥

نتائج اختبار ليفين لتساوي التباينLevene's Test for Equality of Variances

المتغيرات	Levene's Test for Equality of Variances	
	F	مستوى الدلالة المشاهد
التحيزات المعرفية	٢,٤٣	٠,١٢٠
التوجه نحو قيمة الإنجاز	٠,٥٧	٠,٤٥
التوجه نحو قيمة الرفاهية	٢.١٠	٠,١٤٨
التداخل الدافعي أثناء الدراسة	٠,٠٧٤	٠,٧٨٦
التداخل الدافعي أثناء الترفيه	٠,٠٧٨	٠,٧٨
التوافق الأكاديمي	١,٤٤	٠,٢٣١

ويتبين من جدول١٥ أن جميع قيم النسبة الفائية (F) لاختبار ليفين في جميع المتغيرات غير دالة إحصائيا مما يدل على تجانس المجموعتين، مما يشير إلى توافر شروط استخدام اختبار ت للتعرف على دلالة الفروق بين متوسطي درجات مجموعتين مستقلتين، وتم عرض النتائج في جدول١٦ .

جدول ١٦

نتائج اختبار (ت) لدلالة الفروق بين متوسطي درجات المجموعتين (أدبي/ علمي)في متغيرات الدراسة (ن١=١٥٤، ن٢= ١٥٩).

المتغيرات	التخصص	المتوسط	الانحراف المعياري	الخطأ المعياري	قيمة ت	η^2	حجم التأثير
التحيزات المعرفية	أدبي	١٢١,٧	١٢.٢٨	٠,٩٨٩	**٢,٦٢	٠,٠٢١	٠,٣٠
	علمي	١١٧,٨	١٠.٤٤	٠,٨٢٨			
التوجه نحو قيمة الإنجاز	أدبي	٤٣.٧٣	٥.٤٥	٠,٤٣٩	٠,٢٠	–	–
	علمي	٤٣.٦١	٤.٩١	٠,٣٨٩			
التوجه نحو قيمة الرفاهية	أدبي	٤٥.٠٧	٧.٩٧	٠,٦٤٣	١,٥٥	–	–
	علمي	٤٦.٤٠	٧.١٨	٠,٥٧٠			
التداخل الدافعي أثناء الدراسة	أدبي	٦٩.٢١	١٤.٣٩	١.١٦	١,٦٦	–	–
	علمي	٧١.٨٩	١٤.١٩	١.١٢			
التداخل الدافعي أثناء الترفيه	أدبي	٧١.٦٤	٩.٨٩	٠,٧٩٧	١,٥٨	–	–
	علمي	٦٩.٩١	٩.٣٩	٠,٧٤٥			
التوافق الأكاديمي	أدبي	٩٨,٥١	١٣,١٣	١,٠٦	*٢,١١٧	٠,٠١٤	٠,٢٤
	علمي	١٠١,٥٣	١٢,٠٥	٠,٩٥			

ملحوظة: تشير ** إلى أن قيمة (ت) دالة إحصائيًا عند مستوى دلالة (٠,٠٠١)، وتشير * إلى أن قيمة (ت) دالة إحصائيًا عند مستوى دلالة (٠,٠٥) ، ودرجة حرية (٣١١).

- ويتضح من جدول١٦ أنه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية في التوجه نحو قيمة الانجاز ، والتوجه نحو قيمة الرفاهية ، والتداخل الدافعي أثناء الدراسة، والتداخل الدافعي أثناء الترفيه، تعزى لمتغير التخصص الدراسي، حيث بلغت قيمة ت (٠,٢٠ ، ١,٥٥، ١,٦٦، ١,٥٨) على الترتيب ، ودرجة حرية (٣١١) ، وهي قيم غير دالة إحصائيًا، ويتبين من الجدول أيضًا وجود فروق ذات دلالة إحصائية في التحيزات المعرفية تعزى لمتغير التخصص الدراسي؛ حيث بلغت قيمة ت (٢,٦٢) بدرجة حرية (٣١١) وهي قيمة ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة (٠,٠٠١) ، وكانت الفروق في اتجاه التخصصات الأدبية (المتوسط الأكبر)، وبلغت قيمة حجم التأثير (٠,٣٠)، وهذا يدل على وجود تأثير للتخصص الدراسي على التحيزات المعرفية ، ولكن هذا التأثير طبقًا لتصنيف Cohen

تأثيرًا صغيرًا ؛ حيث إنه أقل من ٠,٥ ، وقد يرجع هذا التأثير إلى الاختلاف في طبيعة المقررات الدراسية التي يدرسها طلاب الشعب الأدبية التي يغلب عليها الطابع التجريدى.

- كما وجدت فروق ذات دلالة إحصائية في التوافق الأكاديمي تعزى لمتغير التخصص الدراسي ، حيث بلغت قيمة ت (٢,٣٥) بدرجة حرية(٣١١) وهي قيمة ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة (٠,٠٥) ، وكانت الفروق في اتجاه التخصصات العلمية (المتوسط الأكبر)، وبلغت قيمة حجم التأثير (٠,٢٤)، وهذا يدل على وجود تأثير للتخصص الدراسي على التوافق الأكاديمي ، ولكن هذا التأثير طبقًا لتصنيف Cohen تأثيرًا صغيرًا ؛ حيث إنه أقل من ٠,٥ .

وتتفق هذه النتيجة جزئيًا مع نتائج دراسة (رغداء علي نعيسة، ٢٠١٤؛ سفيان إبراهيم الربدي ،٢٠١٢) ، وتختلف مع نتائج دراسة (إسماعيل إبراهيم علي و شذى خالص عبد الرحمن، ٢٠١٦؛ أمل كاظم ميرة ،٢٠١٢) التي أشارت لوجود فروق دالة إحصائيًا في التوافق الجامعي لصالح التخصص الأدبي ، وتختلف أيضًا مع نتائج دراسات (صاحب أسعد ويس، ٢٠١٠؛ محمد خالد ،٢٠١٠) ، التي أشارت نتائجها بأنه لا توجد فروق دالة إحصائيًا في التوافق الجامعي بين طلبة الجامعة تعزى لمتغير التخصص الدراسي.

ويمكن تفسير هذه النتيجة التي تم التوصل إليها بأن الطلاب في الشعب العلمية يغلب على مقرراتهم الدراسية النواحي التطبيقية والعملية مما يجعل تفكيرهم يتسم بالمرونة، وربما يساعدهم ذلك في تطوير عادات دراسية أفضل من طلاب الشعب الأدبية.

ويمكن تفسير عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في كل من التوجه نحو قيمة الانجاز، والتوجه نحو قيمة الرفاهية، التداخل الدافعي أثناء الدراسة، والتداخل الدافعي أثناء الترفيه، إلى أن الجامعة تتيح للطلاب في التخصصات المختلفة نفس فرص الاختيار بين الأنشطة المختلفة ، والحرية في القيام بها.

نتائج اختبار الفرض الثالث وتفسيرها

ينص الفرض الثالث على أنه "يمكن التوصل إلى نموذج بنائي يفسر العلاقة بين التحيزات المعرفية والتوجهات القيمية (التوجه نحو قيمة الانجاز ، والتوجه نحو قيمة الرفاهية) كمتغيرات مستقلة ، والتداخل الدافعي (أثناء الدراسة، أثناء الترفيه) كمتغير وسيط، والتوافق الأكاديمي كمتغير تابع لدى أفراد عينة الدراسة " ويشتق من هذا الفرض المركب الفروض الفرعية التالية:

١- يوجد تأثير(مسار) مباشر موجب ودال إحصائيًا للتحيزات المعرفية على التداخل الدافعي أثناء الدراسة.

٢- يوجد تأثير مباشر سالب ودال إحصائيًا للتحيزات المعرفية على التداخل الدافعي أثناء الترفيه.

٣-يوجد تأثير مباشر وغير مباشر سالب دال إحصائيًا للتحيزات المعرفية على التوافق الأكاديمي .

٤-يوجد تأثير مباشر سالب دال إحصائيًا للتوجه نحو قيمة الإنجاز على التداخل الدافعي أثناء الدراسة.

٥- يوجد تأثير مباشر موجب دال إحصائيًا للتوجه نحو قيمة الإنجاز على التداخل الدافعي أثناء الترفيه.

٦-يوجد تأثير مباشر وغير مباشر موجب دال إحصائيًا للتوجه نحو قيمة الإنجاز على التواف الأكاديمي.

٧- يوجد تأثير مباشر موجب دال إحصائيًا للتوجه نحو قيمة الرفاهية على التداخل الدافعي أثناء الدراسة.

٨-يوجد تأثير مباشر سالب دال إحصائيًا للتوجه نحو قيمة الرفاهية على التداخل الدافعي أثناء الترفيه.

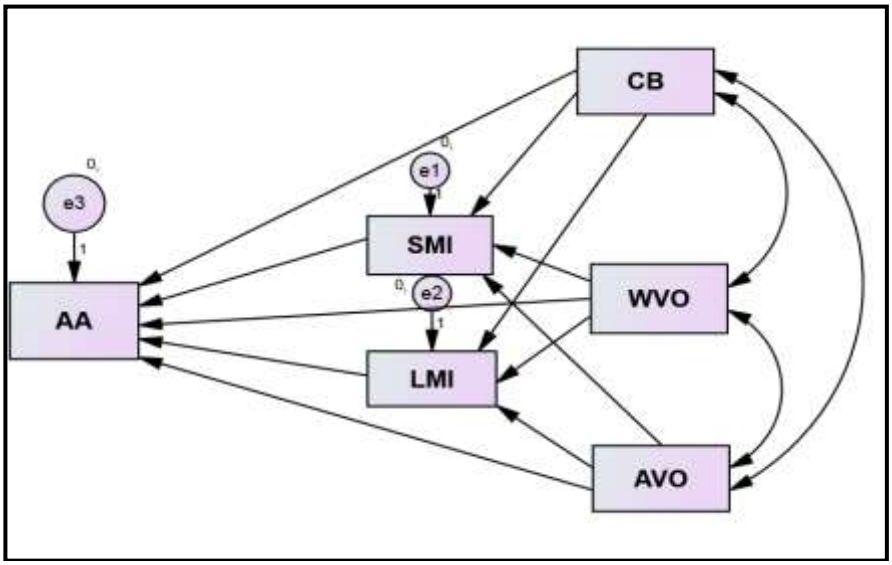
٩-يوجد تأثير مباشر وغير مباشر سالب دال إحصائيًا للتوجه نحو قيمة الرفاهية على التوافق الأكاديمي.

١٠-يوجد تأثير مباشر سالب دال إحصائيًا للتداخل الدافعي أثناء الدراسة على التوافق الأكاديمي.

١١-يوجد تأثير مباشر دال إحصائيًا للتداخل الدافعي أثناء الترفيه على التوافق الأكاديمي.

ويمكن رسم المسارات التي يصور العلاقات بين متغيرات الدراسة في النموذج المفترض في الدراسة الحالية كما موضح في شكل١ .

شكل ١: النموذج المفترض في الدراسة الحالية والذي يصور العلاقات بين متغيرات الدراسة.



الإختصارات: CB التحيزات المعرفية، WVO التوجه نحو قيمة الرفاهية، AVO التوجه نحو قيمة الانجاز، SMI التداخل الدافعي أثناء الدراسة، LMI التداخل الدافعي أثناء الترفيه، AA التوافق الأكاديمي.

ولإختبار هذا الفرض تم تطبيق نمذجة المعادلة البنائية لتحليل العلاقات بين المتغيرات في سياق متعدد المتغيرات، وذلك من أجل اختبار التداخل الدافعي أثناء (الدراسة، الترفيه) كمتغير وسيط محتمل بين التوجهات القيمية والتحيزات المعرفية طبقًا لمسارات محددة، وتم التقدير باستخدام طريقة الاحتمال الأقصى أو الأرجحية العظمى Maximum Likelihood(ML) ، ويبين جدول ١٧ مؤشرات مطابقة البيانات للنموذج المفترض:

جدول١٧

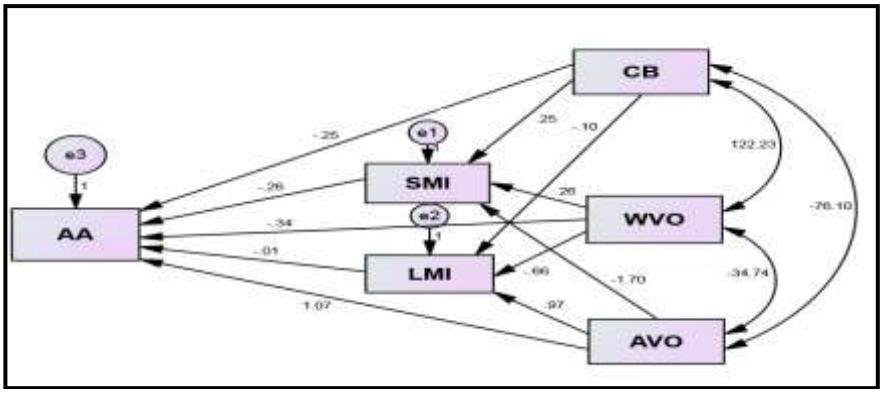
مؤشرات مطابقة البيانات للنموذج المفترض:

ECVI	AIC	RMSEA	CFI	TLI	IFI	NFI	X^2 /df
٠,١٨٢	٥٦,٧٨	٠,١١٠	٠,٩٩٧	٠,٩٥٩	٠,٩٩٧	٠,٩٩٧	٤,٧٨
٠,١٧٣	٥٤,٠٠	٠,٠٦>	٠,٩٥ ≤	٠,٩٥ ≤	٠,٩٥ ≤	٠,٩٥≤	٢≥

يتضح من جدول١٧ أن مؤشرات جودة المطابقة بعضها مقبول وبعضها الآخر غير مقبول ، حيث نجد أن X^2 /df أكبر من ٢ وهي قيمة غير مقبولة ، وقيم (NFI ، IFI، TLI، CFI) جميعها ≤ ٠,٩٥، وحظى مؤشر RMSEA على قيمة غير مقبولة(٠,١١٠ > ٠,٠٦)،

كما أن قيمتي المؤشرين AIC ، ECVI للنموذج المفترض بلغت ٥٦,٧٨ ، ٠,١٨٢ على الترتيب وهما أكبر من نظائرها في النموذج المشبع Saturated model حيث بلغت ٥٤,٠٠٠ ، ٠,١٧٣ على الترتيب، مما يدل على ضعف النموذج ، لذلك يجب تعديل النموذج ، وبتفحص المسارات الموضحة بشكل ٢ ، وجد أن المسار من LMI إلى AA غير دالة إحصائيًا ، حيث بلغت قيمة هذا المسار (−٠,٠١) ، ونتيجة لذلك تم حذف هذا المسار.

شكل٢
نموذج المعادلة البنائية للتحيزات المعرفية والتوجهات القيمية والتداخل الدافعي والتوافق الاكاديمى.



ملحوظة:التأثيرات الموضوعة على المسارات بالشكل هي التأثيرات المباشرة فقط.

و تم إعادة تحليل البيانات بتطبيق نمذجة المعادلة البنائية على الشكل الجديد بعد حذف المسار من LMI إلى AA ويبين جدول١٨ مؤشرات مطابقة البيانات للنموذج المعدل

جدول١٨
مؤشرات مطابقة البيانات للنموذج البنائي المعدل.

ECVI	AIC	RMSEA	CFI	TLI	IFI	NFI	X^2 /df	df	X^2
٠,١٦٩	٥٣,٨٠٣	٠,٠٥٢	٠,٩٩٨	٠,٩٨٥	٠,٩٩٨	٠,٩٩٧	٢,٣٩٨	٢	٤,٧٩٧
٠,١٧٣	٥٤,٠٠٠	٠,٠٦>	≤ ٠,٩٥	≤ ٠,٩٥	≤ ٠,٩٥	≤ ٠,٩٥	٢ ≥	غير دالة	

وبتفحص مؤشرات جودة المطابقة المبينة في جدول١٨ نجد أن قيمة X^2 /df تدل على مطابقة مقبولة (٣ > ٢,٣٩٨> ٢) ، وقيم المؤشرات NFI ، IFI، TLI، CFI ، جميعها ≤ ٠,٩٥ مما

يدل على مطابقة جيدة، وحظى مؤشر RMSEA على قيمة (٠,٠٥٢ < ٠,٠٦)، كما أن قيمتي المؤشرين AIC ، ECVI للنموذج المفترض بلغت ٥٣,٨٠٣، ٠,١٦٩ على الترتيب وهما أقل من نظائرها في النموذج المشبع Saturated model حيث بلغت ٥٤,٠٠٠ ، ٠,١٧٣ على الترتيب، وجميع قيم هذه المؤشرات تدل على إن جودة مطابقة البيانات للنموذج كانت جيدة (عبد الناصر السيد عامر ،٢٠١٦).

وتم التوصل إلى تقديرات الأوزان الانحدارية المعيارية واللامعيارية لمسارات المتغيرات المتضمنة في النموذج ، ويبين جدول ١٩ تلك التقديرات

جدول١٩

تقديرات الأوزان الانحدارية المعيارية واللامعيارية لمسارات المتغيرات المتضمنةفي النموذج المعدل

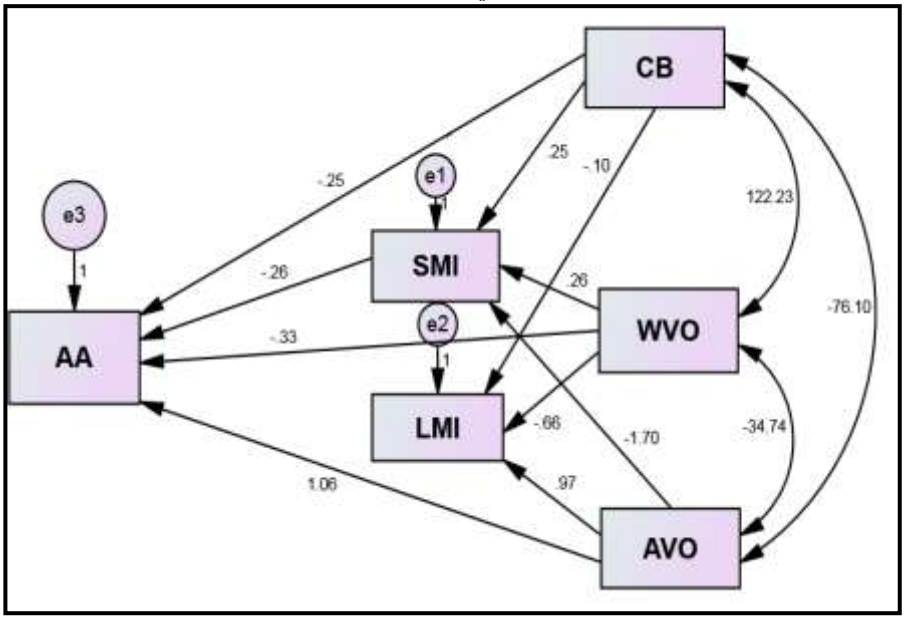
المسار		الأوزان الانحدارية التأثيرات المباشرة	الأوزان الانحدارية المعيارية	الخطأ المعياري	النسبة الحرجة
من	إلى				
CB	SMI	٠,٢٤٩	٠,٢٧٠	٠,٠٤٧	**٥,٣٣٥
WVO	SMI	٠,٢٦٢	٠,١٤٦	٠,٠٨١	**٣,٢٣٦
AVO	SMI	١,٧٠٣-	٠,٤٧٧-	٠,١٩٢	**٨,٨٦٥ -
CB	AA	٠,٢٤٦-	-٠,٢٤٤	٠,٠٥٢	**٤,٧٢٢-
WVO	AA	٠,٣٣٣-	٠,١٧١-	٠,٠٨٨	**٣,٧٩٧-
AVO	AA	١,٠٦٠	٠,٢٤٢	٠,٢٢٩	**٤,٦٢٢
CB	LMI	٠,١٠٠-	٠,١٢٦-	٠,٠٤٣	*٢,٣٢٣
WVO	LMI	٠,٦٥٦-	٠,٤٢٧-	٠,٠٧٥	**٨,٧٩٩-
AVO	LMI	٠,٩٧٤	٠,٣١٨	٠,١٧٧	**٥,٥٠٦
SMI	AA	٠,٢٦٤-	٢٤٢ ،٠-	٠,٠٦٠	**٤,٣٧٠-

ملحوظة تشير** إلى أن قيمة النسبة الحرجة دالة إحصائيا عند مستوى دلالة (٠,٠٠١) ، وتشير * إلى مستوى دلالة (٠,٠٥). الإختصارات: CB التحيزات المعرفية، WVO التوجه نحو قيمة الرفاهية، AVO التوجه نحو قيمة الانجاز، SMI التداخل الدافعي أثناء الدراسة، LMI التداخل الدافعي أثناء الترفيه، AA التوافق الأكاديمي.

ويتضح من جدول١٩ أن جميع قيم النسبة الحرجة دالة عند مستوى دلالة (٠,٠٠١) ماعدا القيمة (-٢,٣٢٣) فهي دالة عند مستوى دلالة (٠,٠٥) مما يدل على صدق البنية الكامنة

المفترضة. ويوضح شكل٣ نموذج المعادلة البنائية النهائي المتعلق بالتحيزات المعرفية والتوجهات القيمية والتداخل الدافعي والتوافق الاكاديمى:

شكل٣ : نموذج المعادلة البنائية النهائي المتعلق بالتحيزات المعرفية والتوجهات القيمية والتداخل الدافعي والتوافق الاكاديمى.



ملحوظة: التأثيرات الموضوعة على المسارات بالشكل هي التأثيرات المباشرة فقط.

وتمثل القيم (.122.228، 34.745- ، 76.100-) بشكل٣ قيم التغايرات covariances بين كل زوج من المتغيرات المستقلة (التحيزات المعرفية ، والتوجه نحو قيمة الرفاهية والتوجه نحو قيمة الانجاز) وجميعها دالة إحصائيًا عند مستوى دلالة (٠,٠٠١).

ويتضح من جدول ١٩ وشكل٣ نتائج تحليل البيانات ويتم عرضها على النحو التالي:

- أظهرت نتائج التحليل ارتباط التحيزات المعرفية والتوجهات القيمية بشكل تفاضلي بكل من التداخل الدافعي أثناء الدراسة ، والتداخل الدافعي أثناء الترفيه ، والتوافق الأكاديمي، حيث قدمت النتائج الدعم لتأثير مباشر موجب و دال إحصائيًا بين التحيزات المعرفية والتداخل الدافعي أثناء الدراسة بلغ معامل مساره (٠,٢٤٩)، ويمكن تفسير هذه النتيجة في ضوء الخلفية النظرية بأن الطلاب ذوي المستويات العالية من التحيزات المعرفية يميلون إلى الوصول السريع إلى المعلومات والقفز إلى الاستنتاجات، كما يكون لديهم مشكلات معرفية ذاتية مثل التشتت وصعوبة التركيز أثناء أدائهم مهمة معينة ، مما يؤدي بدوره إلى التداخل أثناء أداء المهمة الأكاديمية، كما تتفق هذه النتيجة مع ما توصل إليه Kuhnle and

Sinclair (2011) بأنه إذا كانت المهمة مصحوبة بالعديد من المشتتات فإنه يصعب الوصول إلى حالة التدفق flow (الاندماج التام ، والتركيز) أثناء أداء المهمة، ومن المحتمل أن يحدث تداخل دافعي بسبب انخفاض جودة الأداء.

- كما أظهرت النتائج دعمًا لتأثير مباشر سلبي ودال إحصائيًا بين التحيزات المعرفية والتداخل الدافعي أثناء الترفيه بلغ معامل مساره (-٠,١٠٠)، ويمكن تفسير هذه النتيجة في ضوء الخلفية النظرية بأن الطلاب الذين يكون لديهم مستويات عالية من التحيزات المعرفية في الدراسة الحالية ، من المتوقع أن يكون مستوى العزو الخارجي عالي، وبالتالي يعتقدون أنهم يؤدون أداءً جيدًا في الامتحان دون الكثير من الأعمال التحضيرية له. وعلاوة على ذلك، يعتقدون أن الفشل يرجع إلى عوامل خارجية، ولا يعزون انخفاض درجاتهم إلى عدم تحضيرهم للامتحان ، ولكن ربما يعزوها إلى صعوبة الامتحان، وبالتالي، فإنهم يفشلوا في استخدام هذه الخبرة كموجه للسلوك في المستقبل، وبالتالي لا يتأثرون بحوافز الأنشطة التعليمية أثناء قيامهم بنشاط ترفيهي.
- وقدمت النتائج أيضًا الدعم لمسار مباشر سلبي ودال إحصائيًا بين التحيزات المعرفية والتوافق الأكاديمي بلغت قيمته(-٠,٢٤٦)، ويمكن تفسير هذه النتيجة في ضوء ما أشار إليه Cummins and Nistico(2002) بإن التحيزات المعرفية ترتبط ارتباطًا جوهريًا بدرجة الرضا عن الحياة، وأن المستويات العالية من التحيزات ربما تكون غير ملائمة للتوافق مع البيئة، والتوافق مع المواقف المختلفة بالنسبة للفرد.
- ويمكن تفسير هذه النتيجة أيضًا بالاستناد إلى النظريات المعرفية للقلق الاجتماعي التي تشير إلى أن التحيزات المعرفية السلبية لها دورًا رئيسيا في التسبب في القلق الاجتماعي(Mehta, 2016; Mobini et al. 2013; Roy et al., 2008) ، وترتبط بأعراض الاكتئاب (Everaert et al.,2016; Rude,et al., 2003) ، وأسفرت نتائج دراسة Marcotte et al., (2018) عن إمكانية التنبؤ بأعراض الاكتئاب من خلال التوافق الأكاديمي لدى طلاب الجامعة، وكل هذا يؤكد ما جاء في الأدب السيكولوجي بأن التوافق الأكاديمي يعد من مؤشرات الصحة النفسية للطلاب ، والتحيزات المعرفية تؤثر في الصحة النفسية للأفراد وقدرتهم على التعامل مع المثيرات البيئية بكفاءة.
- وأظهرت النتائج دعمًا لمسار مباشر سلبي و دال إحصائيًا بين توجه قيمة الإنجاز والتداخل الدافعي أثناء الدراسة بلغت قيمته(-١,٧٠٣)، ومسار مباشر موجب دال إحصائيًا بين

التوجه نحو قيمة الإنجاز والتداخل الدافعي أثناء الترفيه بلغت قيمته (٠,٩٧٤)، كما أظهرت النتائج الدعم لمسار مباشر موجب دال إحصائيًا بين توجه قيمة الرفاهية والتداخل الدافعي أثناء الدراسة بلغت قيمته (٠,٢٦٢) ، ودعماً لمسار مباشر سلبي دال إحصائيًا بين التوجه نحو قيمة الرفاهية والتداخل الدافعي أثناء الترفيه بلغت قيمته (-٠,٦٥٦).

وتدعم هذه النتائج التي تم التوصل إليها نتائج دراسة Fries et al.(2005) التي أفادت بأن المستوى العالي لكل من توجهات القيمة له القدرة على توليد نزاعات العمل action conflicts في الحياة اليومية للطلاب، ويميل الطلاب في النزاعات الدافعية إلى اختيار النشاط الذي يتوافق بشكل أكبر مع توجه القيمة المهيمن لديهم، وأن القيم تتنبأ بكمية التداخل التي تسببه مهمة لم يتم اختيارها أثناء أداء المهمة التي تم اختيارها، وتتفق النتائج أيضًا ما نتائج دراسات (Chen et al., 2016; Fries et al.,2005; Hofer et al., 2007,2009,2011) التي أشارت إلى أن التوجهات القيمية تؤثر على اختيار الطلاب لتحقيق أهداف محددة عندما تكون الأهداف المختلفة في تنافس مع بعضهم البعض، وأن الطلاب ذوي التوجه العالي نحو قيمة الانجاز أظهروا تداخلاً دافعيًا أقل أثناء الدراسة و تداخلاً دافعيًا أكثر أثناء الترفيه، الطلاب ذوي التوجه العالي نحو قيمة الرفاهية أظهروا تداخلاً دافعيًا أكثر أثناء الدراسة و تداخلاً دافعيًا أقل أثناء الترفيه.

ويمكن تفسير ذلك في ضوء الخلفية النظرية والدراسات السابقة، بأن الطلاب ذوي التوجه العالي نحو قيمة الانجاز لديهم دافعية للتعلم أعلى ورغبة في إنجاز أشياء مفيدة ومهمة في حياتهم ، كما أنهم يمتلكون أهداف واضحة يحاولون تحقيقها ويبذلون الكثير من الجهد للوصول إليها، و يميلون إلى أن يكونوا محل تقدير من الآخرين (زملائهم ، أساتذتهم ، أسرهم ، مجتمعهم) ، وجميع ذلك يمثل عوامل حماية ضد التداخل الدافعي أثناء الدراسة، ووجد أن هؤلاء الطلاب لا يتأثرون بحوافز النشاط الترفيهي أثناء القيام بالنشاط الأكاديمي، ولكن على النقيض من ذلك فإنهم يتأثروا بحوافز النشاط الأكاديمي عند قيامهم بالنشاط الترفيهي ويظهر ذلك في عدم الاستمتاع بالنشاط الترفيهي والتشتت والشعور بالذنب ، والخوف من اللوم أو العقاب.

كما أن الطلاب ذوي التوجه العالي نحو قيمة الرفاهية يكون من المهم بالنسبة لهم الحصول على المتعة والمرح ، ويفضلون قضاء معظم أوقاتهم مع أصدقائهم ، ويتجنبون إلزام أنفسهم بالمهام التي تحتاج إلى وقت طويل، ويحبون الانشطة المتنوعة ، لذلك من السهل أن يتأثروا بحوافز النشاط الترفيهي عند تخيل أنفسهم يؤدون النشاط الأكاديمى، ويتجلى هذا التأثير

في التشتت، وانخفاض المثابرة ، والتعلم سطحي، والمزاج السيئ، والملل، والتوتر، وعلى العكس من ذلك، فإن هؤلاء الطلاب لا يتأثرون بحوافز النشاط التعليمي عند تخيل أنفسهم يؤدون النشاط الترفيهي، وتدعم هذه النتائج ما أشارت إليه دراسة Schmid et al. (2005) بأن أداء الطلاب في مواقف التعلم، يتأثر بدوافعهم للقيام بأنشطة أخرى تتعلق بمجالات الحياة المختلفة.

- وأظهرت النتائج دعمًا لمسار مباشر موجب ودال إحصائيًا بين التوجه نحو قيمة الإنجاز والتوافق الأكاديمي بلغت قيمته (١,٠٦٠)، ومسار سلبي دال إحصائيًا بين التوجه نحو قيمة الرفاهية والتوافق الأكاديمي بلغت قيمته (-٠,٣٣٣)، ويمكن تفسير هذه النتيجة بأن الطلاب ذوي التوجه العالي نحو قيمة الإنجاز يسعون إلى الحصول على أعلى الدرجات الممكنة ، من أجل تعويضهم عن مجالات الحياة الأخرى ، مما يدفعهم إلى استخدام قدراتهم ، واستثمار آليات مختلفة لتطوير مهارات الدراسة لديهم مما يؤدي إلى توافقهم الأكاديمي، بينما الطلاب ذوي التوجه العالي نحو قيمة الرفاهية ربما يعتبرون الحصول على تقدير مقبول أو جيد على إنه تقديرًا مرتفعًا من وجهة نظرهم ، نظرًا للعديد من الاهتمامات والإلتزامات الأخرى التي يعطونها أولوية (على سبيل المثال: العائلة، أو العمل التطوعي، الأصدقاء، أو الحصول على الترفيه)، وبالتالي لا يهتمون بتطوير مهاراتهم الدراسية ، مما ينعكس على مستوى توافقهم الأكاديمي، وبذلك يمكن القول بأن درجة التوافق الأكاديمي لدى الطلاب تتأثر إلى حد كبير بتوجهاتهم الشخصية.
- وكشفت النتائج عن وجود مسار مباشر سلبي دال إحصائيًا بين التداخل الدافعي أثناء الدراسة والتوافق الأكاديمي وبلغت قيمته (-٠,٢٦٤) ، وتتفق هذه النتيجة إلى حد كبير مع نتائج دراسات (Fries & Dietz, 2007; Fries et al, 2008 ; Grund et al., 2014; Grund et al., 2015; Hofer et al. , 2007;Pluut et al.,, 2015)، التي أشارت إلى أن الأداء الأكاديمي يتأثر غالباً بالبدائل الجذابة على المدى القصير والطويل، وأن هذا التأثير لا يقتصر على انخفاض جودة الأداء الأكاديمي فقط بل يتجاوزه لينتقل إلى جوانب أكثر عمومية منه، مثل: انخفاض الوقت المستثمر في الدراسة ، ضعف الرضا عن الحياة ، ضعف التوازن في الحياة ، وانخفاض الرضا عن الدراسة ،اليأس الأكاديمي، وضعف التوافق الاجتماعي والإرهاق غيرها، و تتفق هذه النتيجة التي تم التوصل إليها جزئيًا مع ما توصلت إليه الأبحاث الحديثة حول نزاعات الطلاب الأكاديمية

مثل دراسات(Grund et al., 2014; Grund et al., 2015) التي أشارت إلى أن التداخل أثناء الدراسة يرتبط بمؤشرات التوافق الناجح، حيث وجد أن الطلاب الذين أظهروا تداخلًا دافعيًا كبير أثناء القيام بالأنشطة الدراسية بواسطة حوافز الأنشطة الترفيهية، أظهروا أيضًا ضعفًا في التوافق الأكاديمي .

وتدعم هذه النتيجة أيضًا ما أشار إليه Hofer et al. (2007) بأن النتائج السلبية للتداخل الدافعي أثناء الدراسة تؤثر سلبيًا على مؤشرات الصحة النفسية للفرد، وبالتالي يمكن القول بأن مستوى التوافق الأكاديمي لدى عينة الدراسة يتأثر بمقدار التداخل الدافعي أثناء الدراسة لديهم.

- وكشفت نتائج الدراسة الحالية عن عدم وجود مسار مباشر دال إحصائيًا بين التداخل الدافعي أثناء الترفيه والتوافق الأكاديمي، ويمكن تفسير هذه النتيجة في ضوء الافتراض بأن التداخل الدافعي، على الرغم من كونه آلية عامة (Grund & Fries, 2012) ، إلا أن له تأثيرات نوعية خاصة بمجال معين ، وهذا يتوقف على نوع النشاط الذي يتم التركيز عليه.
- كما كشفت النتائج عن تأثيرات غير مباشرة لكل من التحيزات المعرفية والتوجه نحو قيمة الانجاز والتوجه نحو قيمة الترفية على التوافق الأكاديمي من خلال التداخل الدافعي أثناء الدراسة كمتغير وسيط ، حيث وجد تأثير غير مباشر سالب دال إحصائياً للتحيزات المعرفية على التوافق الأكاديمي بلغ معامل مساره (-٠,٠٦٦)، ووجد تأثير غير مباشر موجب دال إحصائيًا للتوجه نحو قيمة الإنجاز على التوافق الأكاديمي بلغ معامل مساره (٠,٤٤٩)، كما يوجد تأثير غير مباشر سالب دال إحصائيًا للتوجه نحو قيمة الرفاهية على التوافق الأكاديمي بلغ معامل مساره (- ٠,٠٦٩) ، وبما أن هذه المتغيرات لها تأثير مباشر ودال إحصائيًا على التوافق الأكاديمي في حالة غياب التداخل الدافعي أثناء الدراسة كما أشرنا أعلاه ، فإن الوساطة في هذه الحالة تعد وساطة جزئية.

وهذا يدل على أن التداخل الدافعي أثناء الدراسة يتوسط العلاقة بين التحيزات المعرفية والتوجه نحو قيمة الانجاز والتوجه نحو قيمة الترفية كمتغيرات مستقلة والتوافق الأكاديمي كمتغير تابع ، مما يبرهن على أن التوجهات القيمية والتحيزات المعرفية تعد منبئات هامة لسلوك التعلم.

و نظرًا لعدم وجود تأثيرات غير مباشرة لهذه المتغيرات المستقلة على التوافق الأكاديمي من خلال التداخل الدافعي أثناء الترفيه كمتغير وسيط، فإن هذا يدل على أن هذا المتغير لا

يتوسط العلاقة بين التحيزات المعرفية والتوجه نحو قيمة الانجاز والتوجه نحو قيمة الترفية والتوافق الأكاديمي في الدراسة الحالية.

تشير نتائج الدراسة الحالية ، على وجه العموم، إلى أنه كلما ارتفع مستوي التحيزات المعرفية، والتوجه نحو قيمة الرفاهية، ارتفع مستوى التداخل الدافعي أثناء الدراسة، مما يؤدي إلى انخفاض مستوى التوافق الأكاديمي لدى الطلاب ، وكلما كان التوجه نحو قيمة الانجاز عالٍ ، انخفض مستوى التداخل الدافعي أثناء الدراسة ، مما يؤدي إلى ارتفاع مستوى التوافق الأكاديمي لدى الطلاب.

سابعًا: توصيات الدراسة:

في ضوء نتائج الدراسة الحالية تم وضع التوصيات التالية:

١- تفعيل مركز إرشاد في الجامعة لمساعدة الطلبة على اداء ادوارهم الدراسية والاجتماعية بنجاح ، ومساعدتهم على تجنب نزاعات العمل الدافعية .

٢- توفير الأنشطة اللاصفية المناسبة للطلبة بالجامعة للتخفيف من اعباء الدراسة اليومية وضغوط الحياة المختلفة مع مراعاة عدم تعارضها في التوقيت مع الأنشطة الصفية .

٣- إقامة دورات تدريبية تهدف إلى تمكين الطلاب من تحديد أهدافهم ، وتخطيط سلوكهم التعليمي بشكل أكثر ملاءمة، ومراقبة استراتيجيات التعلم الخاصة بهم.

٤- تعزيز التوجه نحو قيمة الإنجاز عند الطلاب من خلال تنظيم المزيد من الأنشطة الأكاديمية بطريقة تجعلها مغرية وجذابة للطلبة، ودعوة العلماء الشباب المتميزين لإجراء محادثات وحلقات دراسية، وندوات تدور حول انجازاتهم.

٥- تعزيز مهارات إدارة الوقت للطلاب من أجل التخطيط لسلوكهم الدراسي بشكل أكثر فعالية والتوفيق بين دراستهم ومصالحهم غير الدراسية.

٦- تدريب الطلاب على كيفية امتلاكهم مجموعة من استراتيجيات التنظيم الذاتي والضبط الذاتي، و تطبيقها بفعالية مما يقلل من التداخل الدافعي.

٧- التنويع في استخدام استراتيجيات تدريس حديثة، لمساعدة الطلاب على التوافق الاكاديمي الجيد من خلال الأخذ في الاعتبار التحيزات المعرفية والتوجهات القيمية والتداخل الدافعي لدى الطلاب.

٨- تطوير مقررات الجامعة لتصبح ذات طبيعة عملية وتطبيقية .

ثامنًا: البحوث المقترحة:

١- إجراء دراسات تتضمن إعدادات تجريبية تسمح بتحليل الروابط بين التوجهات القيمية والسلوك في ظل ظروف أكثر تحكمًا .
٢- إجراء المزيد من الدراسات على عينات مختلفة في الأعمار، والمستوى الدراسي، والخلفية الثقافية.
٣- إجراء المزيد من الدراسات التي تتضمن أنواع أخرى من التحيزات المعرفية وتأثيرها على متغيرات نفسية أخرى.
٤- إجراء دراسات تختبر سابقات وعاقبات أخري للتداخل الدافعي مثل ضبط النفس، تأجيل الاشباع الأكاديمي والتسويف الأكاديمي.

قائمة المراجع:

أحمد محمد شبيب (٢٠١٦). التوافق الأكاديمي والكفاءة الذاتية والتحصيل الأكاديمي كمنبئات مهارات الذكاء الوجداني لدى طلبة جامعة السلطان قابوس بسلطنةعمان. *المجلة المصرية للدراسات النفسية*، ٢٦ (٩٠)، ١-٣١.

إسماعيل إبراهيم علي و شذى خالص عبد الرحمن(٢٠١٦).التمركز حول الذات وعلاقته بالتكيف الأكاديمي لدى طلبة الجامعة. مجلة البحوث التربوية والنفسية ، جامعة بغداد ، (٤٩)، ٢٩٩-٣٣١.

أمل كاظم ميرة (٢٠١٢). المناخ الأسري وعلاقته بالتكيف الأكاديمي لدى طلبة الجامعة. مجلة البحوث التربوية والنفسية ، جامعة بغداد ،(٣٣)، ٢٤٩-٢٧٢.

رغداء علي نعيسة(٢٠١٤). التوافق الأكاديمي ومستوى النضج الانفعالي وعلاقتهما ببعض المتغيرات لدى عينة من طلبة جامعة دمشق. *مجلة جامعة تشرين للبحوث والدراسات النفسية- سلسلة الآداب والعلوم الإنسانية*، ٣٦ (٢)، ٩-٣٠.

سفيان إبراهيم الربدي (٢٠١٢). التوافق مع الحياة الجامعية لدى طلبة كلية التربية بجامعة القصيم. *مجلة العلوم العربية الانسانية ، جامعة القصيم*، ٦ (١)، ٤٢٩-٤٧١.

صاحب أسعد ويس (٢٠١٠). التوافق الدراسي لدى طلبة الجامعة. *مجلة سامراء،جامعة سامراء، العراق* ٦ (٣٠)، ١٩٠-٢١٠.

عامر سعيد الخيكاني ، أمل على سلومي و ندى أحمد حميدي (٢٠١٥). التمايز العقلي وعلاقته بالصحة النفسية والتكيف الأكاديمي لدى طالبات كلية التربية الرياضية. *مجلة كلية التربية الرياضية، جامعة بغداد، ٢٧* (٣)، ١٢٥-١٣٥.

عبدالله محمد الشهري والسيد خالد مطحنة(٢٠١٣). *الذكاء الانفعالي وعلاقته بالتوافق الدراسي والتحصيل الدراسي لدى عينة من طلبة جامعة الطائف (رسالة ماجستير)*، كلية الآداب والعلوم الإنسانية ، جامعة الملك عبد العزيز.

عبد الناصر السيد عامر(٢٠١٦). نمذجة المعادلة البنائية: بعض القضايا النهجية والتوصيات. *المجلة المصرية للدراسات النفسية*، ٢٦ (٩١)، ٣٧-٥٨.

عدنان يوسف العتوم ، وشفيق فلاح علاونة، عبد الناصر دياب الجراح ، ومعاوية محمود أبوغزال (٢٠٠٥). *علم النفس التربوي: النظرية والتطبيق.* عمان ، دار المسيرة للنشر والتوزيع.

عزت عبد الحميد محمد حسن(٢٠١٦). *الإحصاء النفسي والتربوي : تطبيقات باستخدام برنامج SPSS18* . القاهرة، دار الفكر العربي.

على الكشعة(٢٠١٣). تأثير نظام الدراسة والجنس على التوافق الجامعي لدى طلبة جامعتي النجاح الوطنية وجامعة القدس المفتوحة. *مجلة العلوم التربوية ، الجامعة الأردنية، ٤* (٢)، ٥٣٣ – ٥٤٧.

علي صكر جابر و عذراء خالد عبد الأمير(٢٠١٨). الانحياز المعرفي لدى طلبة الجامعة. مجلة القادسية في الآداب والعلوم التربوية، جامعة القادسية، ١٨(١)، ٦٥-١٠٤.

فراس الحموري(٢٠١٧). التحيزات المعرفية لدى طلبة حامعة اليرموك ، وعلاقتها بالجنس والتحصيل الأكاديمي. المجلة الأردنية في العلوم التربوية، ١٣(١)، ١-١٤.

لمياء جاسم محمد (٢٠١٦). التكيف الاكاديمي وعلاقته بالتحيز الخادم للذات لدى طلبة الجامعة. مجلة كلية التربية، الجامعة المستنصرية، ١(٦)، ٢٧١-٢٨٨ .

محسوب عبد القادر الضوي (٢٠١٥). استخدام الأساليب الكمية في التحقق من صدق محتوى الاختبار النفسي. مجلة كلية التربية، جامعة الاسكندرية، ٢٥ (٢)، ٢٣-١١٤.

محسوب عبد القادر الضوي (٢٠١٦).التسويف الأكاديمي في ضوء بعض المتغيرات النفسية والديموغرافية: منحنى تحليل التجمعات ونمذجة المعادلة البنائية . المجلة المصرية للدراساتالنفسية، ٢٦(٩١)، ٢٦٩-٣٤١.

محمد خالد (٢٠١٠). التكيف الأكاديمي وعلاقته بالكفاءة الذاتية العامة لدى طلبة كلية العلوم التربوية في جامعة آل البيت.مجلة جامعة النجاح للأبحاث (العلوم الإنسانية)، ٢٤(٢)، ٤١٣ - ٤٣٢.

مسعود عبد الحميد حجو(٢٠١٥). التوافق مع الحياة الجامعية وعلاقته ببعض المتغيرات لدى طلبة جامعة القدس المفتوحة - بغزة. مجلة جامعة فلسطين للأبحاث والدراسات، ٥ (١) ، ٢٨٣-٣٠٩.

Anderson, L. E. (1994). A New look at an old construct: Cross-cultural adaptation. *International Journal of Intercultural Relations, 18*, 293-328.

Ariely, D. (2008). Predictably irrational: The hidden forces that shape our decisions. New York: Harper Collins. doi:10.5465/AMP.2009.37008011.

Ariely, D. (2009). The end of rational economics. Harvard Business Review, 87(7), 78-84.

Arnott, D. (2006). Cognitive biases and decision support systems development: A design science Approach .Journal of Information systems, 16 , 55-78

Atkinson, J. W. & Birch, D. A. (1970). A dynamic theory of action. New York: Wiley

Baker, R. W. & Siryk, B. (1984a). Measuring academic motivation of matriculating college freshmen. Journal of College Student Personnel, 25, 459-464.

Baker, R. W. & Siryk, B. (1984b). Measuring adjustment to college. Journal of Counseling Psychology, 31, 179–189.

Baker, R. W. & Siryk, B. (1986). Exploratory intervention with a scale measuring adjustment to college. Journal of Counseling Psychology, 33, 31–38.

Baker, R. W. & Siryk, B. (1989). SACQ student adaptation to college questionnaire manual. Los Angeles,CA: Western Psychological Services.

Bardi, A. & Schwartz, S. H. (2003). Values and behavior: Strength and structure of relations. Personality and Social Psychology Bulletin, 29, 1207–1220.

Blanco,F.(2017). Cognitive Bias.In J. Vonk, T.K. Shackelford (Eds.), Encyclopedia of Animal Cognition and Behavior(pp.1–7). Spain : Bilbao.DOI 10.1007/978-3-319-47829-6_1244-1

Boekaerts, M. (2003). Adolescence in Dutch culture: A self-regulationperspective. In F. Pajares & T. Urdan (Eds.), Adolescence and education: International perspectives on adolescence and education (Vol. 3, pp. 101–124). Greenwich, CT: Information Age Publishing.

Boekaerts, M., de Koning, E. & Vedder, P. (2006). Goal-directed behavior and contextual factors in the classroom: An innovative approach to the study of multiple goals. Educational Psychologist,41, 33-51. doi:10.1207/s15326985ep4101_5

Cazan, M. & stan,M.(2015). Self-directed learning and academic adjustment at romanian students. Romanian Journal of Experimental Applied Psychology ,6(1), 10-20.

Chan, M., Ho, S., Law, L., & Pau, B. (2013). A visual dot-probe task as a measurement of attentional bias and its relationship with the symptoms of posttraumatic stress disorder among women with breast cancer. Advances in Cancer: Research & Treatment, Article ID 813339. doi: 10.5171/2013.813339

Chen,P., Teo ,T. & Zhou,M.(2016). Relationships between digital nativity, value orientation, and motivational interference among college students. Learning and Individual Differences ,50 ,49-55. http://dx.doi.org/10.1016/j.lindif.2016.06.017 .

Clinciu, A. I. (2012). Adaptation and stress for the first year university students. Procedia – Social and Behavioral Sciences, 78, 718-722.

Clinciu, A. I. & Cazan, A. M. (2014). Academic Adjustment Questionnaire for the university students. Procedia - Social and Behavioral Sciences, 127, 655 – 660.

Credé,M. & Niehorster, S. (2012).Adjustment to college as measured by the student adaptation to college questionnaire: A quantitative review of its structure and relationships with correlates and consequences. Educational Psychology Review, 24(1), 133-165.DOI 10.1007/s10648-011-91845.

Cummins,R.A. & Nistico,H. (2002). Maintaining Life Satisfaction: The Role of Positive Cognitive Bias. Journal of Happiness Studies 3(1), 37 69.

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, 227-268. doi:10.1207/S15327965PLI1104_01

Dietz, F., Hofer, M. & Fries, S. (2007). Individual values, learning routines, and academic procrastination. British Journal of Educational Psychology, 77, 893–906. doi:10.1348/000709906X169076

Dowson, M., & McInerney, D. M. (2003). What do students say about their motivational goals?: Towards a more complex and dynamic perspective on student motivation. Contemporary Educational Psychology, 28, 91–113.

Eccles, S & Wigfield, A. (2002). Motivational beliefs, values, and goals. Annual Review of Psychology, 53, 109–132. doi:10.1146/annurev.psych.53.100901.135153.

Ehrlinger, J., Readinger, W. O., & Kim , B. (2017). Decision Making and Cognitive Biases. In H.S. Friedman (Ed.), Encyclopedia of Mental Health, 2E. Philadelphia, PA: Elsevier. DOI: 10.1016/B978-0-12-397045-9.00206-8

Evans, J.S & Stanovich , K.E.(2003). Dual-process theories of higher cognition: Advancing the debate. Perspectives on Psychological Science, 8(3):223–241.

Everaert, J., Grahek, I., Van den Bergh, N., Buelens, J.,Duyck, W., & Koster, E. (2016). Mapping the interplay among cognitive biases, emotion regulation, and depressive symptoms. Cognition and Emotion. Retrieved from https://www.researchgate.net.doi:10.1080/02699931.2016.114451

Fox,E. & Beevers,C.G. (2016). Differential sensitivity to the environment: contribution of cognitive biases and genes to psychological wellbeing . Molecular Psychiatry ,21, 1657–1662. doi:10.1038/mp.2016.114.

Fries, S. & Dietz, F. (2007). Learning in the face of temptation. The case of motivational interference.Journal of Experimental Education, 76, 93-112. doi:10.3200/JEXE.76.1.93-112.

Fries, S., Dietz, F. & Schmid, S. (2008). Motivational interference in learning: The impact of leisure alternatives on subsequent self-regulation. Contemporary Educational Psychology, 33, 119-133. doi:10.1016/j.cedpsych.2007.10.001

Fries, S., Schmid, S., Dietz, F. & Hofer, M. (2005). Conflicting values and their impact on learning. European Journal of Psychology of Education, 20, 259-274. doi:10.1007/BF03173556

Fries, S., Schmid, S. & Hofer, M. (2007). On the relationship between value orientation, valences, and academic achievement. European Journal of Psychology of Education, 22, 201-216. doi:10.1007/BF03173522

Galla, B. M., Plummer, B. D., White, R. E., Meketon, D., D'Mello, S. K., & Duckworth, A. L. (2014). The Academic Diligence Task (ADT): Assessing individual differences in effort on tedious but important schoolwork. Contemporary Educational Psychology, 39, 314–325. doi:10.1016/j.cedpsych.2014.08.001.

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

Gigerenzer, G., Hertwig,R. &. Pachur, T. (2011). Heuristics: The Foundations of Adaptive Behavior. New York: Oxford University Press.

Gilovich, T., Griffin, D. & Kahneman, D. (2002). Heuristics and biases: The psychology of intuitive judgment. New York: Cambridge University Press Gollwitzer, P. M. (1990). Action phases and mind-sets. In E. T. Higgins, & R. M. Sorrentino (Eds.), Handbook of motivation and cognition (Vol. 2, pp. 53-92). New York: Guilford.

Grund, A., Brassler, N. K. & Fries, S. (2014). Torn between study and leisure: how motivational conflicts relate to students' academic and social adaptation. Journal of Educational Psychology. Advanced online publication. http://dx.doi. org/10.1037/a0034400.

Grund, A. & Fries, S. (2012). Motivational interference in study–leisure conflicts: How opportunity costs affect the self-regulation of university students. Educational Psychology, 32, 589–612. doi:10.1080/01443410.2012.674005

.Grund, A. & Fries, S. (2014). Study and leisure interference as mediators between students' self-control capacities and their domain-specific functioning and general well-being. Learning and Instruction ,31 ,23 32..http://dx.doi.org/10.1016/j.learninstruc.2013.12.005

Grund,A., Schmid, S. & Fries, S.(2015). Studying against your will: Motivational interference in action. Contemporary Educational Psychology, 41, 209–217.
http://dx.doi.org/10.1016/j.cedpsych.2015.03.003

Haaga, D.A.F. and B.L. Stewart: 1992, 'Self-efficacy for recovery from alapse after smoking cessation'. Journal of Consulting and Clinical Psychology, 60, 24–28.

Hallihan,G.M. , Cheong,H. & Shu,L.H.(2012). Confirmation and cognitive bias in design cognition. Proceedings of the ASME International Design Engineering Technical Conferences &

Computers and Information in Engineering Conference. August 12-15, 2012, Chicago, Illinois, USA

Hofer, M. (2007). Goal conflicts and self-regulation: A new look at pupils' off-task behavior in the classroom. Educational Research Review, 2, 28-38. doi:10.1016/j.edurev.2007.02.002

Hofer, M., Fries, S., Helmke, A., Kilian, B., Kuhnle, C., Zivkovic, I.,.... Helmke, T. (2010a). Value orientation and motivational interference in school-leisure conflicts: The case of Vietnam. Learning and Instruction, 20, 239-249. http://dx.doi.org/10.1016/j.learninstruc.2009.02.023.

Hofer, M., Kuhnle, C., Kilian, B., Marta, E. & Fries, S. (2011). Motivational interference in school-leisure conflict and learning outcomes: The differential effects of two value conceptions. Learning and Instruction, 21, 301-316. Doi: http://dx.doi.org/ 10.1016/j.learninstruc.2010.02.009

Hofer, M., Schmid, S., Fries, S., Dietz, F.,Marten, C. & Reinders, H. (2007). Individual values, motivational conflicts, and learning for school. Learning and Instruction, 17(1), 17-28.

Hofer, M., Schmid, S., Fries, S., Kilian, B. & Kuhnle, C. (2010b). Reciprocal relationship between value orientation and motivational interference during studying and leisure. British Journal of Educational Psychology, 80, 623-645.

Hofer,M., Schmid, S., Fries, S., Zivkovic, I. & Dietz, F. (2009). Value orientations and studying in school-leisure conflict: A study with samples from five countries. Learning and Individual Differences, 19, 101-112. http://dx.doi.org/10.1016/j.lindif.2008.09.007.

Inglehart, R. (1997). Modernization and post modernization. Princeton, NJ: Princeton University Press

Ishikawa, R ., Ishigaki,T., Kikuchi,A. , Matsumoto,K., Kobayashi, S., Morishige, S … & Haga,D.(2017). Cross-Cultural Validation of the Cognitive Biases Questionnaire for Psychosis in Japan and Examination of the Relationships Between Cognitive Biases and Schizophrenia Symptoms. Cognitive therapy Research ,41, 313-323. DOI 10.1007/s10608-016-9807-8

Kahneman, D. A. (2003). Perspective on judgment and choice: Mapping bounded rationality. American Psychologist, 58(9), 697-720. DOI: 10.1037/0003- 066X.58.9.697.

Kahneman, D.A. (2011). Thinking, Fast and Slow. New York: Farrar, Straus, and Giroux.

Kahneman, D., Slovic, P. & Tversky, A. (1982). Judgment under uncertainty: Heuristics and biases. London: Cambridge University Press.

Kahneman, D., & Tversky, A. (1984). Choices, values, and frames. American Psychologist, 39(4), 341-350. doi:10.1037/0003-066x.39.4.341

Kaljahi,N.E.(2016). The Effects of Academic Adjustment, Social Adjustment and Personal-Emotional Adjustment of Students on Their Academic Performance in Universities of Northern Cyprus. (Master's Theses),Eastern Mediterranean University : Gazimağusa, North Cyprus.

Kaplan, A. & Maehr,M. L. (2007). The contributions and prospects of goal orientation theory. Educational Psychology Review, 19, 141-184. doi:10.1007/s10648-006-9012-5.

Katz, S. & Somers,C.L.(2017). Individual and Environmental Predictors of College Adjustment: Prevention and Intervention. Current Psychology. 36(1), 56–65.DOI 10.1007/s12144-015-9384-0

Kilian, B., Hofer, M., Fries, S. & Kuhnle, C. (2010a). The conflict between on-task and offtask actions in the classroom and its consequences for motivation and achievement. European Journal of Psychology of Education, 25(1), 67–85. http://dx.doi.org/10.1016/j.lindif.2010.03.003.

Kilian, B., Hofer, M. & Kuhnle, C. (2010b). Value orientations as determinants and outcomes of conflicts between on-task and off-task actions in the classroom. Learning and Individual Differences, 20, 501–506.

King, R.B. & Gaerlan, M.J.((2013).To study or not to study? Investigating the Link Between Time Perspectives and Motivational Interference. Journal of Pacific Rim Psychology,7(2), 63–72. doi.org/10.1017/prp.2013.8

Kuhnle, C., Hofer, M. & Kilian, B. (2010). The relationship of value orientations, self-control, frequency of school-leisure conflicts, and life-balance in adolescence. Learning and Individual Differences, 20, 251–255. http://dx.doi.org/10.1016/j.lindif. 2010.02.003

Kuhnle, C., Hofer, M. & Kilian, B. (2011). The Relationship of Self-control, Procrastination, Motivational Interference and Regret with School Grades and Life Balance. Diskurs Kindheits- und Jugendforschung ,6 (1), 31-44.

Kuhnle,C. & Sinclair,M.((2011). Decision mode as an antecedent of flow,motivational interference, and regret. Learning and Individual Differences ,21 , 239–243. doi:10.1016/j.lindif.2010.11.024

Kuhnle,C., Sinclair,M. , Hofer,M. & Kilian,B.(2013). Students' Value Orientations, Intuitive Decision Making, and Motivational Interference, and Their Relations to Regret. The Journal of Experimental Education,1–16.DOI:10.1080/00220973.2013.813363

Kruglanski, A. & Ajzen, I. (1983). Bias and error in human judgment. European Journal of Social Psychology, 13(1), 1–44. doi:10.1002 /ejsp.2420130102

Lens, W., Lacante, M., Vansteenkiste, M. & Herrera, D. (2005). Study persistence and academic achievement as a function of the type of competing motivational tendencies. European Journal of Psychology of Education, 20, 275–287.

Marcotte ,D., Diallo,T. & Paré,M. (2018). Adjustment to college and prediction of depression during post–secondary transition. European Journal of Psychology of Education, 33(4), 727–748 DOI 10.1007/s10212–017–0346–9.

Maynes.J. (2015). Critical Thinking and Cognitive Bias. Informal Logic, 35(2),183–203.

Mehta,N.(2016). Cognitive Biases in Social Anxiety Disorder: Examining Interpretation and Attention Biases and Their Relation to Anxious Behavior. Doctoral Dissertation, Georgia State University http://scholarworks.gsu.edu/psych_diss/150

Mobini ,S. , Reynolds, S. & Mackintosh, B. (2017).Clinical Implications of Cognitive Bias Modification for Interpretative Biases in Social Anxiety: An Integrative Literature Review. Cognitive Therapy and Research, 37,173–182 . DOI 10.1007/s10608–012–9445–8

Montgomery, S., Gregg,D.H., Somers,C.L., Pernice-Duca,F., Hoffman,A. & Beeghly,M. (2017). Intrapersonal Variables Associated with Academic Adjustment in United States College Students. Current Psychology, 1-10.DOI 10.1007/s12144-016-9533-0

Montibeller,G. & Winterfeldt,D.(2015). Cognitive and Motivational Biases in Decision and Risk Analysis. Risk Analysis,35 (7).1230-1251.

National Research Council (2015). Measuring Human Capabilities: An Agenda for Basic Research on the Assessment of Individual and Group Performance Potential for Military Accession(pp.54-65). Washington, DC: The National Academies Press. doi: 10.17226/19017.

Nurmi, J. -E., Poole, M. E. & Kalakoski, V. (1994). Age differences in adolescents' future oriented goals, concerns, and related temporal extension in different sociocultural contexts. Journal of Youth and Adolescence, 23, 471–487.

Obermaier, M., Koch, T. & Baden, C. (2015). Everybody follows the crowd? Effects of opinion polls and past election results on electoral preferences. Journal of Media Psychology, 1–12. doi:10.1027/1864-1105/ a000160.

O'Mara S. (2018). The Importance of Cognitive Biases : A Brain for Business – A Brain for Life. The Neuroscience of Business. Cham: Palgrave Macmillan,. Doi. https://doi.org/10.1007/978-3-319-49154-7_5.

Oreg, S., & Bayazi.M. (2009). Prone to bias: Development of a bias taxonomy from an individual differences perspective. Review of General Psychology, 13(3):175–193.

Owens, V. (2001). Extending the cross-cultural validity of the theory of basic human values with a different method of measurement. Journal of Cross-Cultural Psychology, 32, 519-542.

Pennebaker, J. W., Colder, M., & Sharp, L. K. (1990). Accelerating the coping process. Journal of Personality and Social Psychology, 58, 528-537.

Peters, E. R., Moritz, S., Schwannauer, M., Wiseman, Z., Greenwood, K. E., Scott, J.. … Garety P.A.(2014). Cognitive Biases Questionnaire for psychosis. Schizophrenia Bulletin, 40(2),300-13. doi: 10.1093/schbul/sbs199. Epub 2013 Feb 14.

Piatelli-Palmarini, M. (1994). Inevitable illusions: How mistakes of reason rule our minds. New York: Wiley.

Pluut, H., Curşeu, P. L., & Ilies, R. (2015). Social and study related stressors and resources among university entrants: Effects on well-being and academic performance. Learning and Individual Differences, 37, 262-268. doi:10.1016/j.lindif.2014.11.018.

Pohl, R. (2004). Introduction: Cognitive illusions. In R. Pohl (Ed.), Cognitive illusions: A handbook on Fallacies and Biases in Thinking, Judgment and Memory (pp. 1-20). London: Psychology Press

Ramsay, S., Barker, M. & Jones, E. (1999). Academic Adjustment and Learning Processes: A comparison of international and local students in first-year university. Higher Education Research and Development, 18 (1),129-144.

Ratelle ,C., Vallerand,R., Senécal ,C. & Provencher,P.(2005). The Relationship Between School–Leisure Conflict and Educational and Mental Health Indexes: A Motivational Analysis. Journal of Applied Social Psychology, 35(9), 1800-1823.

Richardson, M., Abraham, C. & Bond, R. (2012). Psychological correlates of university students' academic performance: A systematic review and meta-analysis. Psychological Bulletin, 138, 353e387. http://dx.doi.org/10.1037/a0026838.

Rienties, B., Beausaert, S., Grohnert, T., Niemants verdriet, S. & Kommers, P. (2011). Understanding academic performance of international students: The role of ethnicity, academic and social integration. Higher Education Quarterly, 63, 685-700.

Roy,A., Vasa,R.A., Bruck,M. , Mogg,K. , Bradley,B.P., Sweeney,M., ….Pine, M.D.(2008). Attention bias toward threat in pediatric anxiety disorders. Journal of the American Academic Child and Adolescent Psychiatry, 47(10): 1189-1196. doi:10.1097/CHI. 0b013e3181825ace.

Rude, S. ,Valdez,C. Odom, S & Ebrahimi,A. (2003). Negative Cognitive Biases Predict Subsequent Depression. Cognitive Therapy and Research, 27(4), 415-429.

Schmid, S., Hofer,M., Dietz, F., Reinder, H., & Fries, S. (2005). Value orientations and everyday action conflicts: An interview study. European Journal of Psychology of Education,20, 243-258. doi:10.1007/BF03173555

Schwartz, S. H. (1992). Universals in the content and structure of values: Theory and empirical test in 20 countries. In M. Zanna (Ed.), Advances in experimental social psychology (Vol. 25, pp. 1-65). New York: Academic Press.

Schwartz, S. H. (2006). A theory of cultural value orientations: Explication and applications. Comparative Sociology, 5, 137-182. doi:10.1163/156913306778667357

Schwartz, S. H., Melech, G., Lehmann, A., Burgess, S., Harris, M., & Owens, V. (2001). Extending the cross-cultural validity of the theory of basic human values with a different method of measurement. Journal of Cross-Cultural Psychology, 32, 519-542. doi:10.1177/0022022101032005001

Smith ,K.(1994). Cognitive Heuristics in Students' College Decisions .In L. v. Heath et al. (Eds.), Applications of Heuristics and Biases to Social Issues (Vol. 3 , pp. 287-301).New York : Plenum Press.

Smith, P. B., & Schwartz, S. H. (1997). Values. In J.W. Berry, M. H. Segall, & C. Kagitçibasi (Eds.), Handbook of cross-cultural psychology (2nd. ed, pp. 77-117). Boston: Allyn and Bacon..

Stanovich, K. E. (1999). Who is rational? studies of individual differences in reasoning. Mahwah: Erlbaum.

Turkpour,A. & Mehdinezhad,V. (2016). Social and Academic Support and Adaptation to College: Exploring the Relationships between Indicators' College Students. International Education Studies, 9(12), 53-60. doi:10.5539/ies.v9n12p53.

Tversky, A. & Kahneman, D. (1974). Judgement under uncertainty: Heuristics and biases. Science, New Series,185 (4157), 1124-1131.

van der Gaag, M. (2006). A neuropsychiatric model of biological and psychological processes in the remission of delusions and auditory hallucinations. Schizophrenia Bulletin , 32 (1), 113-122. doi: 10.1093/schbul/sbl027

Van der Gaag, M., Schütz, C., ten Napel, A., Landa, Y., Delespaul, P., Bak, M., …& De Hert, M. (2013). Development of the Davos assessment of cognitive biases scale (DACOBS). Schizophrenia Research, 144, 63-71. doi.org/10.1016/j.schres.2012.12.010

Veling, H. & Van Knippenberg, A. (2006). Shielding intentions from distraction: Forming an intention induces inhibition of distracting stimuli. Social Cognition, 24, 409-425.

Wang, X. T., Simons, F., & Brédart, S. (2001). "Social cues and verbal framing in risky choice". Journal of Behavioral Decision Making,14 (1),1-15.doi:10.1002/10990771(200101)14:1<1:AIDBDM361>3.0.CO;2N.

Wilke, A. & Mata, R. (2012) Cognitive Bias. In: V.S. Ramachandran (ed.), The Encyclopedia of Human Behavior (2nd.ed., Vol. 1, PP. 531-535). San Diego, California, Academic Press