مجلـــة العلـــوم التربـــوية والدراســـات الإنســـانيـــة
ISSN: 2709-0302 (online)
Humanities and Educational Sciences Journal
ISSN: 2617-5908 (print)

التحيزات المعرفية وعلاقتها بالطموح الأكاديمي لدى طلبة الدراسات العليا في جامعة القصيم(*)

الباحثة/ نواهل محمد دحباش
سمية سليمان الأصقه
أستاذ علم النفس التربوي المشارك
كلية اللغات والعلوم الإنسانية بجامعة القصيم - السعودية

*) تاريخ تسليم البحث 3/12/2025 تاريخ قبوله للنشر 15/1/2026
*) موقع المجلة: http://hesj.org/ojs/index.php/hesj/index

التحيزات المعرفية وعلاقتها بالطموح الأكاديمي لدى طلبة الدراسات العليا في جامعة القصيم

الباحثة/ نواهل محمد دحباش

د/ سمية سليمان الأصقه

أستاذ علم النفس التربوي المشارك

كلية اللغات والعلوم الإنسانية بجامعة القصيم - السعودية

الملخص

هدفت هذه الدراسة إلى التعرف على التحيزات المعرفية وعلاقتها بمستوى الطموح الأكاديمي لدى طلبة الدراسات العليا في جامعة القصيم، ولتحقيق ذلك؛ استخدمت مقياس التحيزات المعرفية (DACOBS) (Davos Assessment of Cognitive Biases Scale) الذي قام ببنائه فان دير جاج وزملائه (Van der Gaag et al., 2013)، وتم تعريبه من قبل الحموري (2017)، ويتكون من (41) فقرة موزعة على ثلاثة أبعاد رئيسة، هي: (التحيزات المعرفية، المحددات المعرفية، السلوكيات الآمنة). ومقياس مستوى الطموح الأكاديمي (إعداد الباحثتين)، ويتكون من (30) فقرة موزعة على ثلاثة أبعاد، هي: (المثابرة الأكاديمية، الأهداف الأكاديمية، النظرة الإيجابية للمستقبل)، ولجمع البيانات من عينة الدراسة البالغة عددُها (467) طالبًا وطالبة من طلبة الدراسات العليا في جامعة القصيم في الكليات العلميّة والإنسانية، تم اختيارهم بالطريقة العشوائية الطبقية، وباستخدام المنهج الوصفي، أظهرت النتائج أن مستوى الطموح الأكاديمي لدى طلبة الدراسات العليا في جامعة القصيم جاء مرتفعًا، بينما كان مستوى التحيزات المعرفية منخفضًا، كما أشارت لوجود علاقة عكسية ضعيفة بين التحيزات المعرفية ومستوى الطموح الأكاديمي وجميع أبعاده، كما أظهرت النتائج عدم وجود أثر دال إحصائيًا لاختلاف النوع على الطموح الأكاديمي، في مقابل وجود أثر دال إحصائيًا لاختلاف التخصص على مقياس الطموح الأكاديمي، وعدم وجود أثر دال إحصائيًا للتفاعل بين النوع والتخصص على مستوى الطموح الأكاديمي.

الكلمات المفتاحية: التحيزات المعرفية، الطموح الأكاديمي، طلبة الدراسات العليا.

Cognitive Biases and Their Relationship to Academic Aspiration among Graduate Students at Qassim University

Researchers: Nawahel Mohammed Dahbash

Dr. Sumayyah Sulaiman alasqah

Qassim University-Kingdom of Saudi Arabia

Abstract

This study aimed to investigate cognitive biases and their relationship with the level of academic aspiration among graduate students at Qassim University. To achieve this objective, the researcher employed the Davos Assessment of Cognitive Biases Scale (DACOBS) developed by Van der Gaag et al. (2013) and translated into Arabic by Al-Hamouri (2017).

The scale consists of (41) items distributed across three main dimensions: cognitive biases, cognitive limitations, and safety behaviors. In addition, the Academic aspiration Level Scale, developed by the researchers, was used. This scale comprises (30) items distributed across three dimensions: academic perseverance, academic goals, and a positive outlook toward the future. Data were collected from a sample of (467) male and female graduate students enrolled in both scientific and humanities colleges at Qassim University. The participants were selected using a stratified random sampling method. The descriptive research methodology was adopted in this study. The results indicated that the level of academic aspiration among graduate students at Qassim University was high, while the level of cognitive biases was low. Furthermore, an inverse relationship was found between cognitive biases and the level of academic aspiration and all its dimensions; however, correlation coefficients showed that this relationship was weak. The findings also revealed no statistically significant effect of gender on the academic aspiration scale, whereas a statistically significant effect of specialization was found. Moreover, no statistically significant interaction effect between gender and specialization was observed on the level of academic aspiration.

Keywords: Cognitive biases, academic aspiration level, graduate students.

مقدمة الدراسة:

يُعد التعليم من الركائز الأساسية في حياة الإنسان بوجه عام، وفي حياة الطالب على وجه الخصوص، لما له من دور في تشكيل مستقبله، وتُعد المرحلة الجامعية من أكثر المراحل تأثيرًا في مسيرته التعليمية والشخصية، ويعكس ارتفاع مستوى الطموح الأكاديمي لدى المتعلم أنه يتمتع بسمات شخصية صلبة تمكنه من تحمل الضغوط، ومواجهة التحديات، والالتزام، وضبط السلوك (العنزي، 2016)، ومع ذلك، فإن مستوى الطموح الأكاديمي يتأثر بعدد من العوامل النفسية والمعرفية، من أبرزها: التحيزات المعرفية؛ إذ يعاني بعض المتعلمين من قلق ناتج عن تقييم الآخرين لهم؛ الأمر الذي يدفعهم إلى تبني أنماط تفكير سلبية تركز على جوانب محددة من الموقف التي يواجهونها، مما يزيد من معاناتهم وخوفهم (بهلول والسميري، 2022)، وقد أشارت العادلي (2017) إلى أن هذه الحالة تسهم في نشوء تحيزات معرفية عدة، من بينها إصدار أحكام غير منطقية، وتكوين توقعات ذاتية شخصية ذات طابع معرفي متحيز، إضافة إلى تشوّه الاستجابات الإدراكية الحسية، وظهور العجز النفسي الذي يُشعر الفرد بعدم القدرة على السيطرة على مجريات الأحداث، الأمر الذي يقوده إلى الاستسلام.

من هذا الجانب، بينت دراسة Behimehr and Jamali (2020) أن التحيزات المعرفية لدى الطلبة تؤدي دورًا مهمًا في مستوى طموحهم الأكاديمي، كما أشارت دراسة عزيز وصالح (2019)، إلى أن طلبة الجامعة يعانون من مستويات مرتفعة من التحيزات المعرفية، الأمر الذي أسهم في تدني مستوى الطموح الأكاديمي لديهم، وكشفت دراسة أجراها الحموري (2017) عن وجود علاقة عكسية بين التحصيل الأكاديمي والتحيزات المعرفية؛ إذ يميل الطلاب ذوو التحصيل المتدني إلى امتلاك مستويات أعلى من التحيزات المعرفية مقارنة بنظرائهم من ذوي التحصيل الأكاديمي العلمي المرتفع.

وقدم هوبي (1930) تعريفًا للطموح الأكاديمي، مشيرًا إلى العلاقة التبادلية بين أهداف الطالب وخبرات النجاح والفشل التي يمر بها (توفيق، 2005)، ويرى أبو زيادة (2001)، أن مستوى الطموح الأكاديمي ينشأ من تفاعل عنصرين هما: وعي المتعلم بذاته وتقديره لها، وقدرته على ترجمة أهدافه إلى أفعال، كما يرى أبيولا Abiola (2014) أن مستوى الطموح الأكاديمي يتمثل في الرغبة بالنجاح، والقدرة على وضع الأهداف التعليمية وتطويرها من أجل تحقيقه.

ويذهب إبراهيم (2018) إلى أن مستوى الطموح الأكاديمي يُعد مؤشرًا على ثقة المتعلم بقدراته، وهو متغير ديناميكي يتأثر بتجارب النجاح والفشل، كما يعكس الأهداف التي يضعها المتعلم لنفسه ويسعى إلى تحقيقها، ومن خلاله يقيم المتعلمون إنجازاتهم ويحددون اتجاه نموهم المعرفي.

وقد فسرت التوجهات النفسية المختلفة مفهوم الطموح وفقًا لمرجعياتها الفكرية، فقد أكد أدلر (Adler) فكرة كفاح المتعلم من أجل الوصول إلى السمو والارتقاء تعويضًا عن مشاعر النقص، وعدّ مبدأ الكفاح من أجل التفوق فطريًا؛ إذ يسعى المتعلم منذ ميلاده وحتى وفاته إلى التفوق، وتُعد هذه الغاية عاملًا حاسمًا في توجيه سلوك

الأفراد؛ ويعني ذلك أن الطموح الأكاديمي يجعل المتعلم في اندفاع مستمر نحو التفوق، أو على الأقل لمواجهة مشاعر النقص (Pandith and Malik ,2012)، كما أشارت إسكالونا (Escalona)، إلى وجود ميل لدى المتعلمين إلى البحث عن مستوى طموح أكاديمي مرتفع نسبيًا، والسعي إلى تحقيقه ضمن حدود معينة، مع وجود فروق فردية بينهم في هذا الميل الذي يُسيطر عليهم في سعيهم نحو النجاح وتجنب الفشل (سرحان، 1993).

وتُعد نظرية المجال لكيرت ليفين (Kurt Lewin) من أبرز النظريات التي تناولت تفسير مستوى الطموح وعلاقته بالسلوك الإنساني بوجه عام، وهي من النظريات القليلة التي عالجت مفهوم مستوى الطموح معالجة مباشرة، ويرى ليفين أن السلوك الإنساني نتاج لتفاعل الفرد مع مجاله النفسي، الذي يضم مجموعة من العوامل والقوى الدافعة التي تحرك السلوك وتوجهه نحو تحقيق الأهداف، ويشير ليفين إلى أن مستوى الطموح يتشكل عندما يشعر الفرد بالرضا والاعتزاز بالذات نتيجة النجاح، فيسعى إلى المحافظة على هذا الشعور الإيجابي من خلال وضع أهداف جديدة تكون غالبًا أكثر صعوبة وأبعد منالًا من الأهداف السابقة، وتمثل هذه الحالة العقلية ما يُعرف بمستوى الطموح (عبد الفتاح، 1990).

وقد حددت هذه النظرية مجموعة من العوامل التي تعمل بوصفها قوى دافعة تؤثر في مستوى الطموح، من أبرزها ما أشار إليها (سرحان، 1993): **عامل النضج**: فكلما زاد نضج الفرد، توافرت لديه وسائل متعددة لتحقيق أهدافه الطموحة، وأصبح أكثر قدرة على التفكير في الوسائل والغايات معًا، و**القدرة العقلية**: إذ إن تفوق الفرد في قدراته العقلية يتيح له تحقيق أهداف أكثر صعوبة وتعقيدًا، و**النجاح والفشل**: حيث يسهم النجاح في رفع مستوى الطموح وتعزيز الشعور بالرضا، في حين يؤدي الفشل إلى الإحباط وقد يعرقل التقدم، و**الثواب والعقاب**: إذ يسهم الثواب المادي والمعنوي في رفع مستوى الطموح، وتنظيم النشاط، وتوجيه الجهود نحو تحقيق الأهداف، و**القوى الانفعالية**: ويُقصد بها المناخ النفسي والاجتماعي المحيط بالفرد؛ فشعوره بتقدير الآخرين له، وإعجابهم بجهوده، وعلاقاته الإيجابية معهم، كلها عوامل تسهم في رفع مستوى الطموح، في حين أن غياب هذه العوامل قد يؤدي إلى كراهية العمل وتدني الطموح، و**القوى الاجتماعية والمنافسة**: حيث قد تؤدي المنافسة بين الزملاء إلى رفع مستوى الطموح، إلا أنها قد تتحول إلى صراع أو أنانية إذا لم تُضبط، و**مستوى الزملاء**: إذ إن مقارنة الفرد نفسه بزملائه قد تدفعه إلى رفع مستوى طموحه وبذل مزيد من الجهد، و**نظرة الفرد إلى المستقبل**: فالتصور الإيجابي للمستقبل والأهداف المرجوة يسهم في رفع مستوى الطموح، على عكس النظرة التشاؤمية التي تؤدي إلى تدني التحصيل والطموح.

ويشير الغريب (1990) إلى أن من العوامل المؤثرة في مستوى الطموح الجو الدراسي والحالة الانفعالية للطالب، حيث يُعد الجو الدراسي الإيجابي من أهم دوافع التعلم، لما له من أثر في زيادة نشاط الطالب وإنتاجه، في

حين أن الجو الدراسي غير المناسب قد ينعكس سلبًا على العلاقة بين الطالب ومعلميه، مما يؤدي إلى انخفاض مستوى الطموح الأكاديمي (ص333).

ويذكر محمود (2017) **أبعاد الطموح الأكاديمي في:** بُعد النظر إلى المستقبل، الاتجاه نحو التفوق، المثابرة، تحمل المسؤولية، الاتجاه نحو الدراسة، والإيمان بالحظ والرضا عن الواقع.

ووفقًا لفروم (From) فإن مستوى الطموح يعد انعكاسًا أصيلًا لدوافع الفرد الأساسية نحو النجاح والإبداع (الداهري، 2001)، ويُعتبر كيرت ليفين (Kurt Lewin) من رواد تفسير الطموح الأكاديمي؛ إذ أطلق على مجموعة العوامل التي تعمل كمحركات للتعلم في السياق المدرسي مسمى "مستوى الطموح الأكاديمي"، ويرى ليفين أن شعور المتعلمين بالرضا والاعتزاز بإنجازاتهم يسهم في رفع مستوى طموحهم الأكاديمي، مما يدفعهم إلى السعي لتكرار هذا الشعور الإيجابي من خلال تحديد أهداف جديدة، غالبًا ما تكون أكثر صعوبة من سابقتها (الغريب، 1999).

من ناحية أخرى، حظي مفهوم "التحيزات المعرفية" باهتمام متزايد بين علماء النفس في السنوات الأخيرة، إذ يشير إلى مجموعة من القيود التي قد تعيق العقل البشري عن إدراك المعلومات بشكل موضوعي محايد، وتُعد التحيزات المعرفية من أبرز هذه القيود، حيث تنشأ أثناء عملية اكتساب المعرفة، وتؤدي إلى أخطاء في الحكم وتشوهات في الإدراك (العادلي، 2017).

وتُعرَّف التحيزات المعرفية، بحسب أوغديه (1999) Ogdeh بأنها: ميل التفكير أحيانًا إلى انحرافات منهجية في مستوى العقلانية أو الأحكام المنطقية، كما يعرفها Gardenier and Resnik (2002) بأنها الابتعاد عن الوضوح في جمع المعلومات وتحليلها وتفسيرها وعرضها بطريقة خاطئة، ويشير Randall (2012) إلى أنها افتراضات يتم تبنيها استنادًا إلى معلومات غير مكتملة.

ويعرفها Van der Gaag et al. (2013) بأنها: أخطاء إدراكية يقع فيها الفرد نتيجة الممارسة غير السليمة لعمليات الاستدلال العقلي، مما يعيق التفكير بطريقة صحيحة ومنطقية.

ونظرًا لتعدد تعريفات التحيزات المعرفية، تنوعت التفسيرات المتعلقة بحدوثها؛ فيرى بعض الباحثين أن التحيزات المعرفية تنشأ خلال عملية جمع المعلومات ومعالجتها؛ إذ يشير Hogarth and Makridakis (1981) إلى أن هذه التحيزات المعرفية ترتبط بكيفية معالجة الأفراد للمعلومات، حيث يميلون إلى التركيز على أنواع معينة منها وإهمال غيرها، وفي هذا السياق، تنحرف عملية معالجة المعلومات بشكل ملحوظ، مما يؤثر في تقييم المعلومات وإصدار الأحكام حول المثيرات المختلفة، وقد يؤدي إلى تشويه الإدراك وتبني تفسيرات غير منطقية، أو لاعقلانية، كما قد تظهر التحيزات المعرفية أثناء اتخاذ القرارات القائمة على الحدس والتخمين، أو عند الاعتماد على ملاحظات غير دقيقة، إضافة إلى التحيز البصري الناتج عن ضيق نطاق الإدراك (piatelli-palmarin,1994).

أما التفسير الثاني، فيربط التحيزات المعرفية بالتوقعات، استنادًا إلى ميل العقل الإنساني إلى الانحياز نحو المعلومات التي تؤكد توقعاته ومعتقداته السابقة، ووفقًا لنظرية التوقع، يقوم الأفراد بتحديد خياراتهم بناءً على النتائج المتوقعة، الأمر الذي يفسر تفضيل سلوك معين على غيره (فروم، 1989).

ويرى تفيرسكي وكانيمان Kahneman and Tversky (1982) أنه للتوصل إلى قرارات جيدة وسريعة وإيجابية تقلل من التحيزات المعرفية، لا بد من توافر مجموعة من العوامل، من أهمها: توفر المعرفة، التي تُعد من الوسائل الأساسية في تقليل التحيز، ولا سيما عندما تقترن بعمليات تفكير متأنية، في حين أن المعرفة السطحية والتفكير البسيط قد يقودان إلى تشويه الإدراك، كما أن استيضاح الأمور وفهمها يسهم في وضع حاجز أمام الأحكام المتسرعة والاستنتاجات المشوهة، وأكد العالمان أن العصف الذهني وتبادل الآراء أثناء اتخاذ القرار يسهمان في الحد من التحيزات المعرفية، وأضاف العاني (2015) عاملًا آخر يتمثل في التعاون المشترك خلال عملية اتخاذ القرار، بوصفه منهجًا فاعلًا لمحاكمة المعلومات والتقليل من حدة التحيزات المعرفية.

وترتبط التحيزات المعرفية بعدد من النظريات النفسية، إذ أشار كروج لانسكي Kruglanski (1983) Ajzen and إلى أن التحيزات المعرفية لدى الفرد قد ترتبط بالدافعية، حيث تكون لدى الفرد نزعة لتبني أو تشكيل معتقدات تخدم حاجاته ورغباته، أما الإتجاه الثاني فيتسم بطابع معرفي، وفيه يلجأ الفرد إلى استخدام أساليب لا عقلانية في تفسير الأحداث، وأضاف ليون فستنجر (Festinger, 1954) نظرية ثالثة هي نظرية المقارنة الاجتماعية، والتي تشير إلى أن الفرد ينحاز إلى الجماعة التي تتوافق مع بنائه المعرفي وما يحويه من مفاهيم، وقد أشار العكيلي (2010) إلى أهمية هذه النظرية في تفسير التحيزات المعرفية.

ومن من أكثر النظريات قبولًا وانتشارًا نظرية التوقع، حيث تشير العديد من الأدلة إلى دعمها، وتنسب هذه النظرية إلى العالم فكتور فروم (Victor Vroom) عام (1964)، ويمكن تلخيص إطار هذه النظرية في أن الدوافع النفسية قد تسهم في تكوين تصورات لا عقلانية، وتفكير عشوائي، واستنتاجات غير دقيقة، وتُعد هذه النظرية من أكثر النظريات دقة، إذ تم التحقق من صدقها من خلال عدد من الاختبارات التي أظهرت قدرتها على التنبؤ بسلوكيات الأفراد (Parijat & Bagga, 2014).

وتفترض نظرية التوقع أن أداء السلوك أو الامتناع عنه يتوقف على عملية تحليل ومفاضلة بين البدائل المتاحة، والموازنة بينها من حيث الفائدة المتوقعة لكل بديل، حيث يسلك الفرد السلوك الذي يتوقع أن يحقق له أكبر قدر من المنفعة ويجنبه الصعوبات، وفي هذه العملية، توجد فائدة مباشرة مرتبطة بالسلوك نفسه، وفائدة غير مباشرة تأتي من البيئة الخارجية، ويختار الفرد السلوك الذي يستجيب فيه للعوامل الأقوى، وكلما كانت القرارات المتخذة ذات أثر واضح وتحقق مصلحة للفرد وللآخرين، زاد مستوى أدائه ودافعيته (القريوتي، 2009).

وترتكز هذه النظرية على ثلاثة عناصر أساسية هي: التوقع، والتكافؤ، والوسيلة، فالتوقع: يُعد الركيزة الأساسية في النظرية، إذ يدفع الفرد إلى التصرف وفق سلوك معين أو الامتناع عنه بناءً على خبراته السابقة وما ترتب عليها من نتائج، ويتراوح نطاق التوقع بين صفر وواحد؛ حيث يشير الواحد إلى أن السلوك سيؤدي إلى نتيجة متوقعة،

بينما يشير الصفر إلى عدم تحقق أي نتيجة (Parijat & Bagga, 2014)، **والتكافؤ**: ويرتبط بمشاعر التفضيل والقيمة لدى الفرد، وقد يكون إيجابيًا أو سلبيًا أو محايدًا، ويعكس الميل العاطفي نحو نتيجة معينة، أما الوسيلة: وتشير إلى إدراك الفرد للعلاقة بين مستوى الأداء والمكافأة المتوقعة، حيث يتوقع الفرد الحصول على مكافأة عند تحقيق مستوى معين من الأداء (Simon & Morten, 2016).

وللتحيزات المعرفية أنواع عدة من أهما: تحيزات الارتساء (Anchoring Bias): يظهر هذا النوع من التحيزات عند اعتماد الفرد بدرجة كبيرة على المعلومات الأولية أو السهلة (Initial Information) عند اتخاذ القرارات السريعة، والتي غالبًا ما تكون بعيدة عن الواقع؛ إذ يعتمد الفرد على معلومة واحدة أو عدد محدود جدًا من المعلومات في بناء قراره (العادلي، 2017، ص21)، و**تحيزات التأكيد (تحيزات الموافقة) (Confirmation Bias)**: وهي ميل الفرد إلى البحث الانتقائي عن المعلومات أو تفسيرها بطريقة تؤكد تصوّراته المسبقة أو فرضياته السابقة؛ أي تفضيل المعلومات التي تدعم معتقداته القائمة، وتجاهل أو التقليل من شأن المعلومات المخالفة لها (Wilke & Mata, 2012, p532)، و**تحيزات الإدراك المتأخر (Hindsight Cognitive Bias)**: يظهر هذا النوع من التحيزات عندما يبالغ الفرد في اعتقاده بأنه كان قادرًا على التنبؤ بنتائج الأحداث بعد وقوعها، مما يؤدي إلى تشويه الذاكرة، واتخاذ قرارات خاطئة لاحقًا، نتيجة الفشل في التنبؤ بالمواقف قبل حدوثها (Wilke & Mata, 2012, p532)، إضافة إلى **تحيزات الجماعة (Group Bias)**: يُطلق على هذا النوع من التحيزات أحيانًا «تحيز الحب»، لإرتباطه بهرمون الأوكسيتوسين المسؤول عن بناء العلاقات الاجتماعية داخل الجماعة؛ حيث يبالغ الفرد في تقدير قرارات وأحكام الجماعة التي ينتمي إليها، بغض النظر عن مدى صحتها، مقارنة بقرارات الآخرين، ويُعد هذا النوع من التحيزات قريبًا من التحيز التأكيدي، نظرًا لطابعه الفطري (العادلي، 2017، ص22)، و**تحيزات الإنتباه (Attentional Bias)**: وتشير إلى تركيز الفرد على أحداث أو مثيرات محددة أثناء معالجة موضوع معين، ثم الإنتباه لاحقًا إلى مثيرات أخرى كانت موجودة سابقًا ولكنه لم يكن واعيًا بها، مما يؤدي إلى إغفال بعض العوامل المهمة عند اتخاذ القرار، وينتج عن ذلك تحيزات معرفية (العادلي، 2017، ص22)، **أما التحيزات السالبة (Negative Bias)**: وهي ميل الفرد إلى تقييم الأمور استنادًا إلى تحيزات ذاتية سلبية بدلًا من التركيز على الجوانب الإيجابية، وقد يكون ذلك ناتجًا عن خبرات أو تجارب سلبية مرّ بها الفرد في مواقف سابقة (Shepperd et al., , p66 2002)، علاوة على **التحيزات الموجبة (Positive Bias)**: وتتمثل في اعتقاد الفرد بإيجابية المواقف التي يتعرض لها بصورة تفوق واقعها، حيث يركز على الجوانب الإيجابية ويتجاهل السلبيات، مما قد يؤدي إلى توقعات مبالغ فيها، واتخاذ قرارات قائمة على رؤية محدودة، تسهم في زيادة التحيزات المعرفية (Shepperd et , p65 al., 2002).

وأوضح بياتيلي بالماريني Piattelli-Palmarini (1994) أن التحيزات المعرفية تتسم بعدد من الخصائص، من أبرزها:

1- **موجّهة** :إذ يظهر التحيز المعرفي باتجاه شيء أو حدث متوقع، ولا يكون ظهوره عشوائيًا.

2- **ثابتة** :حيث لا يتراجع الفرد عن تحيزاته المعرفية بصورة مفاجئة، بل يحتاج إلى وقت وجهد للتخلي عنها.

3- **عامة** :أي إن التحيزات المعرفية توجد لدى جميع الأفراد أو لدى الغالبية العظمى منهم.

4- **محددة** :إذ تظهر التحيزات المعرفية في ظروف أو شروط معينة، وليس في جميع المواقف.

5- **غير قابلة للتعميم** :فهي ترتبط بحالات خاصة ومحددة، ولا يمكن تعميمها على جميع المواقف أو الأفراد.

ويؤكد Van der Gaag et al. (2013) أن التحيزات المعرفية تشمل عدة أنماط، من أبرزها الانتباه الانتقائي، الذي يتمثل في التركيز على منبه معين في البيئة المحيطة وتجاهل غيره، والتحيز الاستدلالي المعروف باسم "القفز إلى الاستنتاجات"، وهو أسلوب استدلالي قد يؤدي إلى أخطاء جسيمة، وابتعاد عن التفكير السليم، كما تشمل التحيز المصاحب، الذي يرتبط بتقليل احتمالية الصدفة والمبالغة في تقدير احتمالية السببية بين الأحداث، وإلى تحيز ضبط المصدر، الذي يتمثل بإرجاع الفرد أفكاره وحالته الانفعالية إلى مصادر خارجية.

في ضوء ما سبق، يمكن القول أن الطلاب الذين يعانون من التحيزات المعرفية تسهم في حدوث الارتباك الدراسي، وتؤثر سلبًا في أدائهم الأكاديمي، مما يحد من قدرتهم على التفاعل مع المواقف التعليمية والاستجابة لمتطلباتها، ويقود في نهاية المطاف إلى انخفاض مستوى طموحهم الأكاديمي نتيجة الفشل المعرفي المتكرر.

بناءً على ما سبق، يتضح أن مستوى الطموح الأكاديمي يُعد من المتغيرات النفسية المهمة التي تتأثر بمجموعة من العوامل المعرفية والانفعالية، وفي مقدمتها التحيزات المعرفية، كما أن لها أثر مباشر في تفكير المتعلم وأدائه الأكاديمي، وقدرته على التفاعل الإيجابي مع المواقف التعليمية، كما أظهرت الأدبيات النظرية والدراسات السابقة تداخلًا واضحًا بين هذه المتغيرات، الأمر الذي يعكس الحاجة إلى دراستها بصوره تكاملية لفهم طبيعة العلاقات فيما بينها داخل البيئة الجامعية، وخاصة طلبة جامعة القصيم بالمملكة العربية السعودية.

مشكلة الدراسة:

يُعد مستوى الطموح الأكاديمي أحد الأبعاد الأساسية لشخصية الفرد وسماته وخصائصه، كما أنه متغير ديناميكي يتأثر بتجارب النجاح والفشل (الدغيم والعجمي، 2015)، وقد أشارت دراسة (Black and Kaiser 1955)، إلى أن مستوى الطموح الأكاديمي يتناقص عندما يفشل الأداء الفعلي في تلبية مستوى الطموح؛ ونتيجة لذلك قد يواجه الطلاب صعوبة في المشاركة والتفاعل في البيئات التعليمية بسبب التحيزات المعرفية، بما في ذلك الأفكار غير المنطقية والأخطاء الإدراكية التي يتبناها المتعلم (Rapee & Heimberg, 1997).

وبعد مراجعة للدراسات العربية والأجنبية ذات الصلة، فقد أشارت العديد من الدراسات إلى وجود علاقة بين التحيزات المعرفية ومستوى الطموح الأكاديمي، من بينها دراسة عزيز وصالح (2019)، ودراسة الحموري (20017).

ومن المسوغات التي دعت لإجراء هذه الدراسة أيضًا الرغبة في استكشاف دور التحيزات المعرفية وتأثيرها في مستوى الطموح الأكاديمي لدى طلبة الدراسات العليا في جامعة القصيم؛ حيث يواجه طلبة الدراسات العليا العديد من ضغوطات الحياة اليومية من أجل إكمال دراستهم، كما لم تطلع الباحثتان على دراسة عربية أو أجنبية تناولت العلاقة بين هذه المتغيرات: (التحيزات المعرفية، ومستوى الطموح الأكاديمي)، من هنا برزت الحاجة إلى إجراء هذه الدراسة لتقديم فهم علمي واضح لطبيعة هذه العلاقة.

أسئلة الدراسة:

حاولت الدراسة الإجابة عن الأسئلة التالية:

1- ما مستوى التحيزات المعرفية لدى طلبة الدراسات العليا في جامعة القصيم؟

2- ما مستوى الطموح الأكاديمي لدى طلبة الدراسات العليا في جامعة القصيم؟

3- هل توجد علاقة ذات دلالة إحصائية بين التحيزات المعرفية ومستوى الطموح الأكاديمي لدى طلبة الدراسات العليا في جامعة القصيم؟

أهداف الدراسة:

سعت الدراسة إلى تحقيق الأهداف الآتية:

1- التعرف على مستوى التحيزات المعرفية، والطموح الأكاديمي لدى طلبة الدراسات العليا في جامعة القصيم.

2- التحقق من وجود علاقة ارتباطية بين التحيزات المعرفية ومستوى الطموح الأكاديمي لدى طلبة الدراسات العليا في جامعة القصيم.

3- التعرف على الفروق في مستوى الطموح الأكاديمي لدى طلبة الدراسات العليا بجامعة القصيم، التي ترجع إلى متغيري النوع (ذكر، أنثى)، والتخصص (علمي، نظري)، والتفاعل بينهما.

أهمية الدراسة:

تستمد الدراسة الحالية أهميتها من جانبين: نظري وتطبيقي:

- الأهمية النظرية:

1- إثراء الجانب النظري بتزويد المكتبة العربية بإطار علمي عن متغيرات الدراسة وهي: (التحيزات المعرفية، ومستوى الطموح الأكاديمي).

2- تسليط الضوء على أهمية موضوع التحيزات المعرفية، ومستوى الطموح الأكاديمي في المجال التربوي والتعليمي، ولا سيما بين طلاب الدراسات العليا، بما يسهم في توفير فهم أعمق لهذه المفاهيم من خلال دراستها في

سياق تربوي وتعليمي وربطها ببعضها بعضًا، وتقديم صورة أكثر وضوحًا عن طبيعة العلاقة بينها، الأمر الذي يمكن المختصين وصناع القرار من اتخاذ قرارات مستنيرة بشأن التدخلات والسياسات التي تعزز الطموح الأكاديمي لدى طلبة الدراسات العليا.

– الأهمية التطبيقية:

1– قد تمثل نتائج الدراسة الحالية نقطة انطلاق للباحثين لإجراء مزيد من البحوث والدراسات حول متغيرات الدراسة، وبحث علاقتها بمتغيرات أخرى.

2– لفت الانتباه إلى عدد من الدراسات العربية والأجنبية التي يمكن الإفادة منها في توفير أو إعداد أدوات لقياس متغيرات هذه الدراسة، وتوظيفها في البحوث المستقبلية.

3– يمكن الإفادة من نتائج هذه الدراسة في إعداد برامج ودورات تدريبية لطلبة الدراسات العليا، تهدف إلى مواجهة التحيزات المعرفية التي قد تؤثر سلبًا في مستوى الطموح الأكاديمي لديهم.

مصطلحات الدراسة:

وردت في هذه الدراسة عدد من المصطلحات يمكن تعريفها على النحو التالي:

1– **التحيزات المعرفية (Cognitive biases)**: مصطلح عام يستخدم لوصف أداء العقل البشري، والانحرافات التي تؤدي إلى تشويه في الإدراك؛ وغالبًا ما تحدث هذه الأخطاء بسبب محاولة تبسيط المعلومات في ضوء الخبرات والمعارف التي يمتلكها الفرد أو التي لا يعلم غيرها أو لا يرغب في معرفة ما يتصادم معها أو يعارضها (الحموري، 2017).

ويحدد إجرائيًا: بالدرجة التي يحصل عليها المفحوص بناء على مقياس داكوبز للتحيزات المعرفية (Davos Scale: DACOBS Assessmentof Cognitive Biases) المعرب من قبل الحموري (2017)، والذي ستتبناه هذه الدراسة، متضمنًا ثلاثة أبعاد رئيسة يتفرع منها فقرات فرعية لكل بعد على النحو التالي:

أولًا: التحيزات المعرفية (Cognitive biases)، وتضم:

أ– القفز إلى الاستنتاجات Jumping to conclusion ويقصد بها: التحيز في جمع المعلومات، والخروج باستنتاجات مستعجلة حولها.

ب– جمود المعتقدات Belief inflexibility ويقصد بها: عدم مرونة التفكير، والتشكيك في المعلومات المختلفة ومصادرها.

ج– الانتباه للمهددات Attention for threats ويقصد بها: توجيه الانتباه نحو بعض أنواع المعلومات والفرضيات، والتقليل من أهمية معلومات وفرضيات أخرى أو تجاهلها.

د– العزو الخارجي External attribution ويقصد به: قيام الفرد بعزو أفكاره وحالته الانفعالية إلى مصادر خارجية.

ثانيًا: المحددات المعرفية (Cognitive limitations) وتضم:

أ- المشكلات المعرفية الاجتماعية Social Cognition problems ويقصد بها: عدم المقدرة على فهم دوافع الآخرين وأفكارهم ومشاعرهم.

ب- المشكلات المعرفية الذاتية: Subjective cognition problems ويقصد بها: فقدان الفرد لقدرته على التركيز في أثناء تنفيذ المهمات المختلفة.

ثالثًا: السلوكيات الآمنة (Safety behaviors)

السلوكيات الآمنة: ويقصد بها: ممارسة سلوكيات تجنبية بهدف الابتعاد عن الأخطار المحتملة.

1- **مستوى الطموح الأكاديمي (Academic aspiration)**: ويعرفه محمود (2018) بأنه: المستوى الذي يتطلع الفرد إلى الوصول إليه ساعيًا نحو التفوق والتميز، ومستبشرًا لنفسه بواقع أفضل، بناء على أهداف مستقبلية تتناسب مع قدراته وامكانياته.

ويحدد إجرائيًا: بالدرجة التي يحصل عليها المفحوص بناء على مقياس مستوى الطموح الأكاديمي الذي قامت الباحثتان بإعداده، متضمنًا ثلاثة أبعاد رئيسة هي:

أولًا: المثابرة الأكاديمية، ويقصد بها: الإصرار على الوصول إلى الأهداف المنشودة، والمحاولة الجادة للتغلب على المعوقات والصعوبات التي تظهر أثناء تحقيق الهدف، مع السعي إلى حل المشكلات فور ظهورها.

ثانيًا: الأهداف الأكاديمية، ويقصد بها: تحديد المتعلم لأهداف واقعية تتناسب مع إمكاناته وقدراته، ووضع خطة واضحة لتحقيق تلك الأهداف.

ثالثًا: النظرة الإيجابية للمستقبل، ويقصد بها: التفاؤل والاستبشار بواقع أفضل في ظل اجتهاد المتعلم في تحقيق أهدافه، وعدم الاكتراث بالمعوقات التي تظهر أثناء تحقيق الهدف، وعدم الإيمان بالحظ كعامل مؤثر في تحديد مجريات الأمور.

حدود الدراسة: تنحصر حدود هذه الدراسة في الآتي:

الحدود الموضوعية: تقتصر الحدود الموضوعية على ثلاثة متغيرات رئيسة، هي: التحيزات المعرفية بأبعادها الثلاثة (التحيزات المعرفية، والمحددات المعرفية، والسلوكيات الآمنة)، والطموح الأكاديمي بأبعاده الثلاثة (المثابرة الأكاديمية، الأهداف الأكاديمية، النظرة الإيجابية للمستقبل).

الحدود البشرية: تقتصر على عينة من طلبة الدراسات العليا بجامعة القصيم، يتم اختيارها في ضوء متغيري النوع (ذكور، إناث)، والتخصص (علمي، نظري).

الحدود الزمانية: طبقت أدوات الدراسة خلال الفصل الدراسي الأول من العام الجامعي (1447هـ-2025م).

الحدود المكانية: تُجرى الدراسة في جميع كليات جامعة القصيم (العلمية والنظرية).

دراسات سابقة:

هدفت دراسة Behimehr and Jamali (2020)، إلى التعرف على التحيزات المعرفية التي تتكون أثناء اكتساب المعلومات، ودورها في مستوى طموح الأفراد وكيفية تحقيقه، استخدمت الدراسة المنهج النوعي لطبيعتها الاستكشافية، وتكونت عينتها من (25) طالبًا من طلبة الدراسات العليا، بواقع (11) طالبًا و(14) طالبة في مرحلة إعداد الأطروحات، وتوصلت نتائجها إلى وجود (28) تحيزًا معرفيًا في مراحل مختلفة من اكتساب المعلومات، كما أظهرت تأثر مراحل البحث عن المعلومات بعدد من التحيزات، من حيث تحديد الاحتياجات المعلوماتية، والبحث عن المعلومات، وتفسيرها، وعرضها، وهو ما يرتبط بانخفاض مستوى الطموح الأكاديمي لدى الطلاب.

وهدفت دراسة عزيز وصالح (2019) إلى التعرف على مستوى التحيز المعرفي ومستوى الطموح الأكاديمي لدى طلبة جامعة تكريت تبعًا لمتغيري النوع والتخصص، استخدمت المنهج الوصفي الارتباطي، وطبقت مقياس التحيز المعرفي للياسري (2017)، ومقياس مستوى الطموح الأكاديمي للجباري (2007)، على عينة مكونة من (100) طالب وطالبة، وأظهرت نتائجها انتشار التحيزات المعرفية بين طلبة الجامعة بغض النظر عن الجنس أو التخصص، كما بينت أن الطلبة يتمتعون بمستوى من الطموح الأكاديمي، مع وجود فروق دالة إحصائيًا في مستوى الطموح الأكاديمي تعزى لمتغيري النوع والتخصص لصالح التخصصات العلمية.

كما هدفت دراسة الحموري (2017) إلى الكشف عن مستوى التحيزات المعرفية لدى طلبة البكالوريوس في جامعة اليرموك بالأردن، واستخدمت المنهج الوصفي، وطبقت مقياس داكوبز للتحيزات المعرفية بعد تعريبه وتعديله، على عينة مكونة من (496) طالبًا وطالبة، وأظهرت نتائجها وجود مستوى متوسط من التحيزات المعرفية على المستوى الكلي للمقياس ومجالاته الفرعية، حيث جاء مجال الانتباه إلى المهددات في المرتبة الأولى، يليه مجال القفز إلى الاستنتاجات، في حين جاء مجال السلوكيات الآمنة في المرتبة الأخيرة، كما بينت النتائج أن الطلبة ذوي التحصيل المتدني يمتلكون مستويات أعلى من التحيزات المعرفية مقارنة بذوي التحصيل المرتفع.

وقد استفادت الدراسة الحالية من مراجعة الدراسات السابقة في بلورة مشكلة الدراسة الحالية وصياغتها، واختيار المنهج الملائم لطبيعة متغيرات الدراسة، واختيار أدوات الدراسة وبنائها في ضوء المقاييس المستخدمة في الدراسات السابقة، والأساليب الإحصائية، وتتميز الدراسة الحالية بأنها: تناولت العلاقة بين التحيزات المعرفية، والطموح الأكاديمي لدى طلبة الدراسات العليا في جامعة القصيم بالمملكة العربية السعودية، كما وظفت المنهج الوصفي الارتباطي، وتناولت متغيرات ديموغرافية هي: (النوع، التخصص، والتفاعل بينهما) عند تحليل الفروق في مستوى الطموح الأكاديمي.

منهجية الدراسة وإجراءاتها:

منهج الدراسة اعتمدت الدراسة الحالية على المنهج الوصفي الارتباطي.

مجتمع الدراسة: تكوَّن من طلبة الدراسات العليا في جامعة القصيم بالمملكة العربية السعودية، والبالغ عددهم تقريبًا (3020) طالبًا وطالبة، موزعين على الكليات العلمية والنظرية بمختلف تخصصاتها، وذلك خلال العام الدراسي (1446هـ).

عينة الدراسة: تألفت عينة الدراسة من عينتين: عينة استطلاعية، وأخرى أساسية، وذلك على النحو الآتي:

1- **العينة الاستطلاعية:** تكوّنت هذه العينة من (100) طالب وطالبة من طلبة الدراسات العليا في جامعة القصيم، من الكليات العلمية والنظرية.

2- **عينة الأساسية:** تكوّنت من (467) طالبًا وطالبة من طلبة الدراسات العليا في جامعة القصيم بالمملكة العربية السعودية، وقد تم اختيارهم باستخدام الطريقة العشوائية الطبقية، وتم وصف أفراد العينة تبعًا لمتغيري النوع والتخصص، كما هو موضح في الجدول (1):

جدول (1)

توزيع الطلبة حسب النوع والتخصص

النوع	العدد	النسبة المئوية
ذكر	201	%43
أنثى	266	%57
المجموع	467	%100
التخصص	**العدد**	**النسبة المئوية**
علمي	351	%75.2
نظري	116	%24.8
المجموع	467	%100

كما تم تمثيل أفراد عينة الدراسة تمثيلًا بيانيًا، كما هو موضح في الشكل (1)

أدوات الدراسة: للحصول على البيانات اللازمة للإجابة عن أسئلة الدراسة الحالية، تم استخدام الأدوات التالية:

- مقياس مستوى الطموح الأكاديمي: (إعداد الباحثتين)
- مقياس التحيزات المعرفية: تم استخدام مقياس داكوبز للتحيزات المعرفية Davos Assessment of Cognitive Biases Scale الذي قام ببنائه فإن دير جاج وزملاؤه (Van der Gaag et al., 2013) وقد قام الحموري (2017) بترجمة المقياس إلى اللغة العربية.

وسيتم عرض هذه الأدوات بشيء من التفصيل على النحو الآتي:

أولًا: مقياس مستوى الطموح الأكاديمي

وصف المقياس: بعد الاطلاع على الأدب النظري والدراسات السابقة ذات الصلة بمستوى الطموح الأكاديمي، حيث تمت مراجعة عدد من المقاييس، من أبرزها: مقياس مستوى الطموح الأكاديمي لمحمود (2018)، ومقياس أبو العيش (2017)، ومقياس معوض ومحمد (2005)، إضافة إلى مقياس الجباري (2007)، وبالاعتماد على هذه المقاييس، وبعد فرز المتغيرات الأساسية ذات الأثر في مستوى الطموح الأكاديمي، والاستنارة بآراء (10) من المحكّمين المتخصصين، تم تحديد

ثلاثة أبعاد رئيسة لمستوى الطموح الأكاديمي، وهي: البعد الأول: المثابرة الأكاديمية، والبعد الثاني: الأهداف الأكاديمية، والبعد الثالث النظرة الإيجابية للمستقبل، وبعد ذلك، عُرض المقياس بصورته الأولية على لجنة من المحكّمين مكوَّنة من عشرة أساتذة في تخصصي علم النفس التربوي والقياس والتقويم؛ وذلك للتحقق من ملاءمة المقياس لأغراض الدراسة، وقد طُلب من المحكّمين، من خلال ورقة تعليمات أُرفقت مع فقرات المقياس، تحكيم كل فقرة من حيث مدى تمثيلها للبعد الذي أُعدّت من أجله، وسلامة الصياغة اللغوية، وبناءً على ملاحظات المحكّمين، تم حذف (4) فقرات، حيث أجمع أكثر من (80%) منهم على عدم ملاءمتها، كما أُجريت بعض التعديلات اللغوية، وصُحِّحت الأخطاء الإملائية، وأُعيدت صياغة بعض الفقرات، وبعد إجراء هذه التعديلات، أقرّ المحكّمون بصلاحية فقرات المقياس لتحقيق الأهداف التي أُعدّ من أجلها، ليصبح عدد فقراته في صورته النهائية (30) فقرة.

الخصائص السيكومترية للمقياس:

صدق الاتساق الداخلي:

كما تم حساب معامل ارتباط بيرسون بين كل من فقرات البعد مع الدرجة الكلية لذلك البعد، وبين أبعاد المقياس الثلاثة والدرجة الكلية للتحقق من صدق البنية وتجانسها، ويتبين من جدول (2) معاملات ارتباط الفقرات لكل بعد مع الدرجة الكلية للبعد الذي تنتمي له تلك الفقرات.

جدول (2)

معاملات ارتباط الفقرات لكل بعد مع الدرجة الكلية للبعد الذي تنتمي له تلك الفقرات

المثابرة الأكاديمية		الأهداف الأكاديمية		النظرة الإيجابية للمستقبل	
رقم الفقرة	معامل الارتباط	رقم الفقرة	معامل الارتباط	رقم الفقرة	معامل الارتباط
1	0.759**	9	0.430**	12	0.505**
2	0.787**	10	0.698**	15	0.766**
3	0.746**	11	0.618**	16	0.808**
4	0.583**	13	0.649**	21	0.847**
5	0.754**	14	0.658**	22	0.859**
6	0.671**	17	0.614**	23	0.715**
7	0.761**	18	0.644**	25	0.737**
8	0.555**	19	0.482**	26	0.623**
		20	0.596**	27	0.834**
		24	0.563**	28	0.774**
				29	0.667**
				30	0.738**

كما تم حساب معامل ارتباط درجة كل بعد مع الدرجة الكلية للمقياس وذلك كما هو موضح في جدول (3).

جدول (3)

معامل ارتباط البعد بالدرجة الكلية لمقياس المستوى لطموح الأكاديمي

البعد	معامل الارتباط مع الدرجة الكلية
المثابرة الأكاديمية	**0.842**
الأهداف الأكاديمية	**0.829**
النظرة الإيجابية للمستقبل	**0.920**

يبين كل من الجدولين (2) و(3) أن جميع قيم معاملات ارتباط بيرسون للفقرات مع أبعادها الفرعية التي تنتمي إليها ومعامل ارتباط البعد مع الدرجة الكلية كانت جميعها دالة عند (0.01)، مما يدعم صدق البناء ونتائج التحليل العاملي.

ثبات الاتساق الداخلي: تم التحقق من دلالات ثبات تجانس فقرات المقياس باستخدام طريقة كرونباخ ألفا، كما تم حساب معامل الثبات في حال حذف الفقرة (Alpha if item deleted) للكشف الدقيق عن اسهام فقرات المقياس في مقدار الثبات ومعامل الارتباط المصحح للفقرة مع الدرجة الكلية (Corrected item-total correlation) للكشف عن تمييز الفقرات وتجانسها الداخلي والذي يفترض أن لا يقل عن (0.2) تبعًا لما أشار له كل من ستريتر ونورمان (Streiner & Norman, 2003)، ويتبين من جدول (4) قيم الثبات في حال تم حذف الفقرة ومعامل الارتباط المصحح والثبات الكلي للمقياس.

جدول (4)

قيم الثبات في حال حذف الفقرة ومعامل الارتباط المصحح

الفقرة	معامل الارتباط المصحح	الثبات في حال حذف الفقرة	الفقرة	معامل الارتباط المصحح	الثبات في حال حذف الفقرة	الفقرة	معامل الارتباط المصحح	الثبات في حال حذف الفقرة
1	0.563	0.931	11	0.596	0.931	21	0.738	0.929
2	0.650	0.930	12	0.355	0.934	22	0.732	0.929
3	0.557	0.931	13	0.547	0.931	23	0.731	0.929
4	0.464	0.932	14	0.452	0.932	24	0.598	0.931
5	0.643	0.930	15	0.595	0.931	25	0.669	0.930
6	0.584	0.931	16	0.403	0.933	26	0.535	0.931
7	0.501	0.932	17	0.442	0.932	27	0.680	0.929
8	0.501	0.932	18	0.392	0.934	28	0.703	0.930
9	0.218	0.936	19	0.401	0.934	29	0.652	0.930
10	0.515	0.932	20	0.714	0.929	30	0.662	0.930

كما تم حساب معامل ثبات تجانس مقياس مستوى الطموح الأكاديمي وأبعاده باستخدام طريقة كرونباخ ألفا ومعامل أوميغا (ω)، ويتبين من الجدول (5) ثبات مقياس مستوى الطموح الأكاديمي.

جدول (5)

ثبات مقياس مستوى الطموح الأكاديمي

المقياس	معامل الثبات ألفا	معامل ثبات أوميغا ω
المثابرة الأكاديمية	0.851	0.858
الأهداف الأكاديمية	0.792	0.796
النظرة الإيجابية للمستقبل	0.919	0.922
مستوى الطموح الأكاديمي	0.933	0.933

يظهر جدول (5) أن مقياس مستوى الطموح الأكاديمي قد تمتع بمعامل ثبات جيد، كما أن جميع قيم الثبات في حال حذف الفقرة كانت أقل من (0.833) أو قريبة جدًا منها مما يعني الإسهام الفاعل لجميع فقرات المقياس وأهميتها في ثبات المقياس، إضافة إلى أن معامل الارتباط المصحح قد حقق الحد الأدنى المطلوب لجميع الفقرات (جميع القيم كانت أكبر من 0.2)، تبعًا لما سبق تشير نتائج الصدق والثبات إلى تمتع مقياس مستوى الطموح الأكاديمي بخصائص سيكومترية جيدة تبرر استخدامه في الدراسة الحالية.

تصحيح مقياس مستوى الطموح الأكاديمي:

تكوَّن المقياس بصورته النهائية من (30) فقرة، حيث تكون البعد الأول: المثابرة الأكاديمية من (10) فقرات، والفقرات هي (1–10)، والبعد الثاني: الأهداف الأكاديمية من (10) فقرات والفقرات هي (11–20)، والبعد الثالث النظرة الإيجابية للمستقبل (10) فقرات والفقرات هي (21–30)، وبسلم إجابة خماسي ويأخذ الأوزان الآتية: موافق بشدة (5) درجات، موافق (4) درجات، محايد (3) درجات، غير موافق (درجتان)، غير موافق بشدة (درجة واحدة)، ويذكر أن جميع الفقرات موجبة، وبما أن المقياس يتكون من (30) فقرة، فإن الدرجة الكلية تراوحت بين (30–150) درجة يمكن أن يحصل عليها المفحوص.

ثانيًا: مقياس التحيزات المعرفية

وصف المقياس: استخدم في الدراسة الحالية مقياس داكوبز للتحيزات المعرفية Davos Assessment of Cognitive Biases Scale الذي قام ببنائه فإن دير جاج ورفاقه عام (Van der Gaag et al., 2013) يتكون المقياس من (41)، وتقيس فقرات المقياس التحيزات المعرفية لدى الفرد ضمن ثلاثة أبعاد رئيسة يتفرع منها أبعاد فرعية كما يأتي:

أولًا: التحيزات المعرفية (biases Cognitive) وتضم: القفز إلى الاستنتاجات (6) فقرات وهي (1–6)، جمود المعتقدات، (6) فقرات وهي من (7–12)، الانتباه للمهددات (5) فقرات وهي من (13–17)، العزو الخارجي (6) فقرات وهي من (18–23).

ثانيًا: المحددات المعرفية (limitations Cognitive) وتضم: المشكلات المعرفية الاجتماعية (6) فقرات وهي الفقرات من (24-29)، المشكلات المعرفية الذاتية (6) فقرات وهي الفقرات من (30-35).

ثالثًا: السلوكيات الآمنة (Safety behaviors) (6) فقرات وهي الفقرات من (36-41).

صدق مقياس داكوبز للتحيزات المعرفية وثباته:

معايير الصدق للمقياس بصورته الأصلية: قام (Van der Gaag et al., 2013) بعدد من الإجراءات للتحقق من دلالات صدق أداة الدراسة وثباتها بصورتها الأصلية، وتمثلت هذه الإجراءات باستخراج قيمة التباين المفسر من خلال التحليل العاملي، حيث فسرت أبعاد المقياس السبعة التي أفرزها التحليل ما نسبته (45%) من التباين الكلي للمقياس، كما قام فإن دير جاج ورفاقه باستخراج معامل الصدق للمقياس بطريقتين، هما: الصدق التمييزي؛ حيث حصلت عينة ذوي الاضطرابات النفسية على درجات أعلى من مجموعة الأسوياء، وكذلك من خلال الصدق التقاربي، حيث تم حساب معاملات ارتباط خمسة من أبعاد المقياس مع مجموعة مقاييس أخرى متعلقة بالطلاقة اللغوية والذاكرة، وتراوحت معاملات ارتباط سبيرمان رو Spearmans rho ما بين (0.36) إلى (0.627).

معايير الثبات فيما يتعلق بإجراءات ثبات المقياس الأصلية، فقد قام فإن دير جاج ورفاقه (Van der Gaag et al., 2013) بحساب ذلك من خلال ثلاث طرق، هي: معامل الاتساق الداخلي (كرونباخ ألفا)، والتجزئة النصفية، والاختبار وإعادة الاختبار (الاستقرار)؛ حيث تراوحت هذه القيم للأبعاد والمقياس ككل ما بين (0.64) إلى (0.90) و(0.70) إلى (0.92) و(0.72) إلى (0.92) على التوالي.

إعداد المقياس للبيئة العربية:

صدق المقياس: قام الحموري (2017) بترجمة المقياس من اللغة الإنجليزية إلى اللغة العربية، وعرضه على ثلاثة أعضاء هيئة تدريس من ذوي الاختصاص؛ للتأكد من صحة الترجمة حيث طلب إليهم التأكد من صحة ومطابقة الترجمة، بعد ذلك تم الأخذ بملاحظاتهم حول الترجمة وسلامتها، بعد ذلك تم عرض المقياس على عشرة محكمين في جامعة اليرموك من تخصصات علم النفس التربوي، والإرشاد النفسي، والقياس والتقويم، وطلب إليهم الحكم على ملاءمة الفقرات للفئة العمرية المستهدفة في الدراسة، ومدى سلامة اللغة، ومدى انتماء الفقرات لأبعاد الأداة، حيث لم يقترح أي من المحكمين حذف أو زيادة أي فقرات، ولكن تم الأخذ بالملاحظات المتعلقة بسلامة الصياغة اللغوية للفقرات، تم تطبيق المقياس على (70) طالب وطالبة (30) ذكرًا، و(40) أنثى من خارج عينة الدراسة، وحسبت معاملات الاتساق الداخلي من خلال معادلة كرونباخ ألفا، وأظهرت نتائج التحليل أن المقياس يتمتع بدرجات صدق عالية نسبيًا ومقبولة لأغراض الدراسة الحالية؛ حيث بلغت قيمة كرونباخ ألفا للمقياس ككل (0.87) وتراوحت ما بين (0.69) إلى (0.80) للأبعاد.

ثبات المقياس: لتحقق من ثبات مقياس الدراسة للبيئة العربية، قام الباحث بإعادة تطبيقه على عينة الصدق البالغ عددها (70) طالب وطالبة بعد مرور ثلاثة أسابيع من التطبيق الأول لاستخراج معامل ثبات المقياس عبر الزمن (الاستقرار)،

وأظهرت نتائج معامل ارتباط بيرسون بين التطبيقين قيمًا عالية نسبيًا ومقبولة لأغراض الدراسة، حيث بلغ ثبات الاستقرار للمقياس ككل (89.0) في حين تراوحت قيم ثبات الاستقرار لأبعاد المقياس ما بين (77.0) إلى (80.0).

الصدق والثبات في الدراسة الحالية:

صدق الاتساق الداخلي:

كما تم حساب معامل ارتباط بيرسون بين كل من فقرات البعد مع الدرجة الكلية لذلك البعد، وبين أبعاد المقياس الثلاث والدرجة الكلية للتحقق من صدق البنية وتجانسها، ويتبين من جدول (6) معاملات ارتباط الفقرات لكل بعد مع الدرجة الكلية للبعد التي تنتمي له تلك الفقرات.

جدول (6)

معاملات ارتباط الفقرات لكل بعد مع الدرجة الكلية للبعد التي تنتمي له تلك الفقرات

البعد الأول				البعد الثاني				البعد الثالث			
رقم الفقرة	معامل الارتباط مع البعد الفرعي	معامل الارتباط مع البعد الأول	معامل الارتباط مع المقياس	رقم الفقرة	معامل الارتباط مع البعد الفرعي	معامل الارتباط مع البعد الثاني	معامل الارتباط مع المقياس	رقم الفقرة	معامل الارتباط مع البعد الثالث	معامل الارتباط مع المقياس
1	0.609**	0.640**	0.641**	24	0.801**	0.750**	0.700**	36	0.848**	0.736**
2	0.730**	0.829**	0.553**	25	0.697**	0.626**	0.553**	37	0.815**	0.571**
3	0.770**	0.530**	0.355**	26	0.806**	0.784**	0.734**	38	0.847**	0.663**
4	0.515**	0.406**	0.327**	27	0.736**	0.691**	0.617**	39	0.807**	0.647**
5	0.758**	0.477**	0.381**	28	0.823**	0.748**	0.695**	40	0.734**	0.644**
6	0.675**	0.380**	0.219**	29	0.758**	0.734**	0.746**	41	0.808**	0.704**
7	0.824**	0.660**	0.592**	30	0.00**	0.731**	0.629**			
8	0.767**	0.710**	0.735**	31	0.00**	0.540**	0.381**			
9	0.840**	0.739**	0.767**	32	0.00**	0.815**	0.593**			
10	0.842**	0.767**	0.729**	33	0.00**	0.852**	0.764**			
11	0.839**	0.701**	0.629**	34	0.00**	0.809**	0.708**			
12	0.814**	0.763**	0.637**	35	0.00**	0.823**	0.693**			
13	0.521**	0.332**	0.273**							
14	0.610**	0.708**	0.705**							
15	0.721**	0.511**	0.499**							
16	0.641**	0.425**	0.430**							
17	0.701**	0.356**	0.241**							
18	0.780**	0.667**	0.716**							
19	0.604**	0.507**	0.499**							
20	0.827**	0.710**	0.743**							
21	0.779**	0.689**	0.689**							
22	0.867**	0.725**	0.742**							
23	0.819**	0.711**	0.773**							

كما تم حساب معامل ارتباط درجة كل بعد مع الدرجة الكلية للمقياس وذلك كما هو موضح في جدول (7).

جدول (7)

معامل ارتباط البعد بالدرجة الكلية لمقياس التحيزات المعرفية

البعد الرئيسي	البعد الفرعي		معامل الارتباط مع الدرجة الكلية
	البعد	معامل الارتباط	
التحيزات المعرفية	القفز إلى الاستنتاجات	**0.729	**0.579
	جمود المعتقدات	**0.863	**0.811
	الانتباه للمهددات	**0.712	**0.646
	العزو الخارجي	**0.856	**0.889
المحددات المعرفية	المشكلات المعرفية الاجتماعية	**0.938	**0.876
	المشكلات المعرفية الذاتية	**0.936	**0.824
السلوكيات الآمنة	السلوكيات الآمنة	-	**0.815

يبين كل من الجدولين (6) و(7) أن جميع قيم معاملات ارتباط بيرسون للأبعاد الرئيسية مع أبعادها الفرعية التي تنتمي إليها ومعامل ارتباط البعد مع الدرجة الكلية كانت جميعها دالة عند (0.01)، مما يدعم صدق البناء ونتائج التحليل العاملي.

ثبات المقياس: ثبات الاتساق الداخلي:

تم التحقق من دلالات ثبات تجانس فقرات المقياس باستخدام طريقة كرونباخ ألفا، كما تم حساب معامل الثبات في حال حذف الفقرة، ومعامل الارتباط المصحح للفقرة مع الدرجة الكلية، ويتبين من جدول (8) قيم الثبات في حال تم حذف الفقرة ومعامل الارتباط المصحح والثبات الكلي للمقياس.

جدول (8)

قيم الثبات في حال حذف الفقرة ومعامل الارتباط المصحح

الفقرة	معامل الارتباط المصحح	الثبات في حال حذف الفقرة	الفقرة	معامل الارتباط المصحح	الثبات في حال حذف الفقرة
1	0.628	0.956	22	0.726	0.955
2	0.53	0.956	23	0.754	0.955
3	0.315	0.957	24	0.682	0.955
4	0.328	0.957	25	0.524	0.956
5	0.342	0.957	26	0.715	0.955
6	0.201	0.958	27	0.593	0.956
7	0.567	0.956	28	0.67	0.955
8	0.718	0.955	29	0.729	0.955
9	0.649	0.955	30	0.606	0.956
10	0.712	0.955	31	0.349	0.957
11	0.609	0.956	32	0.561	0.956
12	0.613	0.956	33	0.741	0.955
13	0.263	0.958	34	0.688	0.955
14	0.686	0.955	35	0.674	0.955
15	0.468	0.956	36	0.713	0.955
16	0.399	0.957	37	0.535	0.956
17	0.206	0.958	38	0.636	0.956
18	0.697	0.955	39	0.617	0.956
19	0.449	0.957	40	0.611	0.956
20	0.73	0.955	41	0.685	0.955
21	0.666	0.955			

كما تم حساب معامل ثبات تجانس فقرات باستخدام معادلة طريقة كرونباخ ألفا ومعامل أوميغا (ω)، ويبين جدول (9) ثبات مقياس التحيزات المعرفية وأبعاده.

جدول (9)

ثبات مقياس التحيزات المعرفية

البعد الرئيسي	معامل الثبات ألفا	معامل ثبات أوميغا	البعد الفرعي	معامل الثبات ألفا	معامل ثبات أوميغا
التحيزات المعرفية	0.920	0.924	القفز إلى الاستنتاجات	0.782	0.783
			جمود المعتقدات	0.903	0.904
			الانتباه للمهددات	0.676	0.676
			العزو الخارجي	0.871	0.877
المحددات المعرفية	0.915	0.916	المشكلات المعرفية الاجتماعية	0.863	0.866
			المشكلات المعرفية الذاتية	0.858	0.863
السلوكيات الآمنة	0.894	0.892	السلوكيات الآمنة	–	–
المقياس ككل	0.957	0.959	المقياس الفرعي	–	–

يظهر جدول (9) أن مقياس التحيزات المعرفية قد تمتع بمعامل ثبات مقبولة للمقياس ككل وللأبعاد الرئيسة والفرعية، كما أن جميع قيم الثبات في حال حذف الفقرة كانت أقل من (0.957) أو تساويها مما يعني الاسهام الفاعل لجميع فقرات المقياس وأهميتها في ثبات المقياس، إضافة إلى أن معامل الارتباط المصحح قد حقق الحد الأدنى المطلوب لجميع الفقرات (جميع القيم كانت أكبر من 0.2)، تبعًا لما سبق تشير نتائج الصدق والثبات إلى تمتع مقياس التحيزات المعرفية بخصائص سيكومترية جيدة تبرر استخدامه في الدراسة الحالية.

تصحيح مقياس التحيزات المعرفية:

تكوَّن مقياس التحيزات المعرفية في صورته النهائية من (41) فقرة، موزعة وفق سلم إجابة خماسي، تأخذ الأوزان الآتية:

موافق بشدة (5 درجات)، موافق (4 درجات)، محايد (3 درجات)، غير موافق (درجتان)، غير موافق بشدة (درجة واحدة)، وذلك في الفقرات الموجبة، مع عكس الأوزان في الفقرات السالبة، وبما أن المقياس يتكوَّن من (41) فقرة، فقد تراوحت الدرجة الكلية للمقياس بين (41) درجة كحد أدنى، و(205) كحد أعلى يمكن أن يحصل عليه المفحوص.

الأساليب الإحصائية المستخدمة:

أ- للتحقق من الخصائص السيكومترية لأدوات الدراسة تم استخدام الآتي:

- معامل ارتباط بيرسون Pearson Correlation: للتأكد من الاتساق الداخلي لمفردات أدوات الدراسة وأبعادها.
- معامل ثبات ألفا كرونباخ (Cronbach's Alpha)، ومعامل أوميجا ماكدونالد (McDonald's Omega)، إضافة إلى إعادة التطبيق؛ للتأكد من ثبات أدوات الدراسة وأبعادها.

ب- للإجابة عن أسئلة الدراسة تم استخدام الآتي:

- المتوسطات الحسابية (Mean)، والانحرافات المعيارية (Standard Deviation)، واختبار (ت) للعينة الواحدة (One Sample T-Test)؛ للكشف عن مستوى التحيزات المعرفية، والطموح الأكاديمي.
- حساب معامل الارتباط بيرسون بين درجات طلبة عينة الدراسة على مقياس الطموح الأكاديمي وأبعاده، وبين الاستجابات على مقياس التحيزات المعرفية.

نتائج الدراسة (مناقشتها وتفسيرها):

أولًا: نتائج السؤال الأول وتفسيرها:

نص السؤال الأول: "ما مستوى الطموح الأكاديمي لدى طلبة الدراسات العليا في جامعة القصيم؟"، للإجابة عن هذا السؤال، تم حساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لاستجابات طلبة عينة الدراسة على مقاييس الدراسة، ومقارنة النتائج بالمتوسط الفرضي لكل مقياس، والذي يمثل حاصل ضرب القيمة المتوسطة لتدرج ليكرت في عدد فقرات المقياس، كما تم التحقق من الدلالة الإحصائية للفروق بين متوسط العينة (التجريبي) والمتوسط الفرضي باستخدام اختبار (ت) لعينة واحدة (One Sample t-test)، ويتبين من جدول (10) قيم اختبار (ت) لعينة واحدة ودلالتها الإحصائية لمقاييس الدراسة وأبعادها الفرعية:

جدول *(10)*

الفروق بين المتوسط التجريبي والمتوسط الفرضي لمقياس الطموح الأكاديمي وأبعاده الفرعية

المقياس	المتوسط التجريبي	الانحراف المعياري	المتوسط الفرضي	درجات الحرية	قيمة ت	حجم التأثير d
المثابرة الأكاديمية	31.227	5.480	24	466	**28.498	1.319 (تأثير كبير)
الأهداف الأكاديمية	38.242	4.088	30	466	**43.569	2.016 (تأثير كبير)
النظرة الإيجابية للمستقبل	47.501	6.886	39	466	**26.677	1.234 (تأثير كبير)
الطموح الأكاديمي	116.970	15.121	93	466	**34.258	1.585 (تأثير كبير)

** دال عند مستوى دلالة (0.01)

يتضح من جدول (10) الآتي:

وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسط درجات أفراد العينة على بعد المثابرة الأكاديمية عند مستوى دلالة (0.01) ولصالح المتوسط التجريبي للعينة، حيث بلغت قيمة اختبار ت (28.498)، مما يدل على أن مستوى المثابرة الأكاديمية لدى أفراد العينة أعلى من المتوسط، كما بلغت قيمة معامل التأثير كوهين (1.319)، مما يشير إلى أن الفرق بين المتوسط التجريبي والمتوسط الفرضي يقارب مقدار (1.319) انحرافًا معياريًا، وهو يعد مقدارًا كبيرًا.

ويشير ارتفاع درجات العينة في المثابرة الأكاديمية مقارنة بالمتوسط الفرضي إلى أن أفراد العينة يتمتعون بمستوى عالٍ من الالتزام والمثابرة في المجال الأكاديمي، وبما أننا نتحدث عن طلبة الدراسات العليا، يمكن تفسير ذلك بعدة عوامل محتملة:

أولًا: قد تكون البيئة التعليمية داعمة، بما فيها متابعة الأساتذة وتشجيع النشاطات التحفيزية، التي أسهمت في تعزيز مثابرتهم.

ثانيًا: قد تتميز العينة بوجود خصائص فردية إيجابية مثل الانضباط الذاتي والقدرة على تحديد الأهداف وإدارة الوقت، ما يعزز الأداء الأكاديمي.

ثالثًا: قد يكون ارتفاع الدافعية لدى الطلاب عاملًا مهمًا، إذ يشجعهم على الالتزام بالمهام الأكاديمية وتجاوز التحديات، وقد يكون اختيار العينة شمل فئة ذات مستوى أكاديمي نشط أو متفوق، مما يرفع المتوسط التجريبي مقارنة بالمتوسط الفرضي.

كما ظهرت فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسط درجات أفراد العينة على بعد الأهداف الأكاديمية عند مستوى دلالة (0.01) ولصالح المتوسط التجريبي للعينة، حيث بلغت قيمة اختبار ت (43.569)، مما يدل على أن مستوى العمل على الأهداف الأكاديمية لدى أفراد العينة أعلى من المتوسط، كما بلغت قيمة معامل التأثير كوهين (2.016)، مما يشير إلى أن الفرق بين المتوسط التجريبي والمتوسط الفرضي يقارب مقدار (2.016) انحرافًا معياريًا، وهو يعد مقدارًا كبيرًا.

ويعكس ارتفاع درجات العينة في بعد الأهداف الأكاديمية مقارنة بالمتوسط الفرضي التزام الطلبة بتحقيق أهدافهم الأكاديمية، ويمكن تفسير ذلك بناءً على متطلبات البرامج الدراسية والمهام الأكاديمية المقررة لطلبة الدراسات العليا، والأنشطة العملية والتقييمات المستمرة التي تحفز الطلبة على متابعة أهدافهم وإنجازها فعليًا، ما يوضح ارتفاع المتوسط التجريبي مقارنة بالمتوسط الفرضي ويعكس أداءً أكاديميًا متميزًا ومستوى طموح أكاديمي عالٍ.

كما ظهرت فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسط درجات أفراد العينة على بعد النظرة الإيجابية للمستقبل عند مستوى دلالة (0.01) ولصالح المتوسط التجريبي للعينة، حيث بلغت قيمة اختبار ت (26.677)، مما يدل على أن النظرة الإيجابية للمستقبل لدى أفراد العينة أعلى من المتوسط، كما بلغت قيمة معامل التأثير كوهين

(1.234)، مما يشير إلى أن الفرق بين المتوسط التجريبي والمتوسط الفرضي يقارب مقدار (1.234) انحرافًا معياريًا، وهو يعد مقدارًا كبيرًا.

وقد يعكس ارتفاع درجات العينة في هذا البعد أن الطلبة يتمتعون بتوجه متفائل تجاه مستقبلهم الأكاديمي والشخصي، ويمكن تفسير هذا المستوى المرتفع من خلال طبيعة الخبرات الأكاديمية والمهام المقررة التي تمنح الطلبة إحساسًا بالإنجاز والتقدم المستمر، ما يعزز إدراكهم لقدراتهم على تحقيق أهدافهم المستقبلية، كما أن النجاحات والإنجازات المتكررة خلال الدراسة قد ساهمت في تعزيز الثقة بالنفس وبناء التوقعات الإيجابية تجاه المستقبل، وتعكس هذه النتائج أثرًا حقيقيًا في توجهات الطلبة النفسية والمعرفية نحو المستقبل، ما يبرز أهمية هذه النظرة الإيجابية كعامل مؤثر في مستوى الطموح الأكاديمي.

ويمكن تفسير هذا الارتفاع بمستوى الطموح الأكاديمي بأن طبيعة المهام الأكاديمية والأنشطة المرتبطة بالتحصيل العلمي لطلبة الدراسات العليا تتطلب الالتزام بالتخطيط المستمر والمتابعة الدقيقة لأهدافهم، ما يعزز التركيز والجهود المبذولة نحو الإنجاز، كما أن النتائج تشير إلى أن الطلبة يمتلكون قدرة عالية للحفاظ على مستويات طموح أكاديمي ثابتة وفعالة خلال فترة الدراسة، ويعد مستوى الطموح الأكاديمي مفهومًا شاملًا يجمع بين المثابرة والأهداف والتوجه المستقبلي، مما يعكس التوجه الإيجابي لديهم، وتتفق نتائج هذا السؤال مع نتائج دراسة كل من: الجباري والدوري (2019)، والدغيم والعجمي (2015)، والعكيدي (2013) في وجود مستوى طموح أكاديمي مرتفع لدى العينة، في المقابل، اختلفت مع نتائج دراسة لين وشين (Lin & Chen, 2013) التي أشارت إلى مستوى طموح أكاديمي منخفض.

وأشارت النتائج أيضًا إلى فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسط درجات أفراد العينة على مقياس مستوى الطموح الأكاديمي عند مستوى دلالة (0.01) ولصالح المتوسط التجريبي للعينة، حيث بلغت قيمة اختبار ت (34.258)، مما يدل على أن مستوى الطموح الأكاديمي لدى أفراد العينة أعلى من المتوسط الفرضي، وبلغت قيمة معامل التأثير كوهين (1.585)، مما يشير إلى أن الفرق بين المتوسط التجريبي والمتوسط الفرضي يقارب مقدار (1.585) انحرافًا معياريًا، وهو يعد مقدارًا كبيرًا.

نتائج السؤال الثاني وتفسيرها:

نص السؤال الثاني: "ما مستوى التحيزات المعرفية لدى طلبة الدراسات العليا في جامعة القصيم؟"، للإجابة عن هذا السؤال، تم حساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لاستجابات طلبة عينة الدراسة على مقاييس الدراسة، ومقارنة النتائج بالمتوسط الفرضي لكل مقياس، والذي يمثل حاصل ضرب القيمة المتوسطة لتدرج ليكرت في عدد فقرات المقياس، كما تم التحقق من الدلالة الإحصائية للفروق بين متوسط العينة (التجريبي) والمتوسط الفرضي باستخدام اختبار (ت) لعينة واحدة (One Sample t-test)، ويتبين من جدول (11) قيم اختبار (ت) لعينة واحدة ودلالتها الإحصائية لمقاييس الدراسة وأبعادها الفرعية:

جدول (11)

الفروق بين المتوسط التجريبي والمتوسط الفرضي لمقياس التحيزات المعرفية وأبعاده الفرعية

المقياس	المتوسط التجريبي	الانحراف المعياري	المتوسط الفرضي	درجات الحرية	قيمة ت	حجم التأثير d
التحيزات المعرفية	78.512	12.394	69	466	16.585**	0.767 (تأثير متوسط)
المشكلات المعرفية الاجتماعية	18.510	5.769	18	466	1.909 (غير دال)	
المشكلات المعرفية الذاتية	18.705	5.841	18	466	2.606*	0.121 (يعتبر غير مؤثر)
المحددات المعرفية	37.214	11.224	36	466	2.338*	0.108 (يعتبر غير مؤثر)
السلوكيات الآمنة	15.257	5.439	18	466	-10.899**	0.504 (تأثير متوسط)
التحيزات المعرفية ككل	130.983	25.935	123	466	6.652**	0.308 (تأثير صغير)

** دال عند مستوى دلالة (0.01)

أظهرت النتائج في جدول (11) وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسط درجات أفراد العينة على بعد التحيزات المعرفية (البعد الأول) عند مستوى دلالة (0.01) ولصالح المتوسط التجريبي للعينة، حيث بلغت قيمة اختبار ت (16.585)، مما يدل على أن مستوى التحيزات المعرفية لدى أفراد العينة أعلى من المتوسط، كما بلغت قيمة معامل التأثير كوهين (0.767)، مما يشير إلى أن الفرق بين المتوسط التجريبي والمتوسط الفرضي يقارب مقدار (0.767) انحرافًا معياريًا، وهو يعد مقدارًا متوسطًا، ويمكن تفسير ذلك بأن طلبة الدراسات العليا قد يواجهون مستويات أعلى من الضغوط الأكاديمية المعرفية، بما في ذلك عبء الإنجاز وتوقعات الأداء والتنافسية العلمية العالية؛ وتؤدي هذه الضغوطات إلى تضييق نطاق الانتباه وزيادة الاعتماد على المعالجات المعرفية السريعة والحدسية، مما يرفع احتمالية ظهور التحيزات الإدراكية (Shepperd et al., 2002)، كما أن حالات عدم اليقين الأكاديمي وكثافة المتطلبات البحثية تسهم في تعزيز جمود المعتقدات والاعتماد على العزو الخارجي كآليات دفاعية معرفية، وبناءً على ذلك، فإن ارتفاع مستوى التحيزات المعرفية لدى طلبة الدراسات العليا يمكن اعتباره انعكاسًا لخصائص السياق الأكاديمي عالي الضغط وليس مجرد سمة فردية.

كما لم تظهر النتائج فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسط درجات أفراد العينة على بعد المشكلات المعرفية الاجتماعية، حيث بلغت قيمة اختبار ت (1.9092)، مما يدل على أن أفراد العينة يتمتعون بمستوى متوسط من المشكلات المعرفية الاجتماعية، وتشير هذه النتيجة إلى أن طلبة الدراسات العليا على الرغم من الضغوط الأكاديمية والبحثية التي يتعرضون لها، يميلون إلى تطوير مهارات تنظيم ذاتي وانفعالي تساعدهم على التعامل مع

المواقف الاجتماعية المرتبطة بالبحث العلمي، والعروض التقديمية، والتفاعل مع الأساتذة والمشرفين والزملاء؛ فمرحلة الدراسات العليا تمثل سياقًا يتطلب قدرة مستمرة على التعاون والتفاوض وإدارة العلاقات العلمية، الأمر الذي يسهم في الحد من تصاعد المشكلات المعرفية والاجتماعية (Dijkstra et al., 2010).

كما أظهرت النتائج فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسط درجات أفراد العينة على بعد المشكلات المعرفية الذاتية عند مستوى دلالة (0.05) ولصالح المتوسط التجريبي للعينة، حيث بلغت قيمة اختبار ت (2.606)، مما يدل على أن مستوى المشكلات المعرفية الذاتية لدى أفراد العينة أعلى من المتوسط، كما بلغت قيمة معامل التأثير كوهين (0.121)، مما يشير إلى أن الفرق بين المتوسط التجريبي والمتوسط الفرضي يقارب مقدار (0.121) انحرافًا معياريًا، وهو يعد مقدارًا غير مؤثر، وتشير هذه النتيجة إلى وجود صعوبات إدراكية تتعلق بعمليات تنظيم المعرفة وإدارة التفكير ومراقبة الأداء المعرفي، كما أن المهام الأكاديمية المعقدة، خصوصًا في مرحلة الدراسات العليا، ترفع من مستوى الضغط المعرفي، مما يزيد احتمالية ظهور مشكلات معرفية ذاتية لدى الطلبة في المراحل المتقدمة من التعليم، وأشار ماك كوسكر (McCusker, 2001) إلى أن الفرد قد يعاني أحيانًا من قصور في مراقبة استراتيجيته المعرفية، على الرغم من امتلاكه خبرات أكاديمية واسعة بسبب زيادة متطلبات التحصيل والبحث العلمي.

وأشارت النتائج إلى فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسط درجات أفراد العينة والمتوسط الفرضي على بعد المحددات المعرفية ككل عند مستوى دلالة (0.05) ولصالح المتوسط التجريبي للعينة، حيث بلغت قيمة اختبار ت (2.338)، مما يدل على أن مستوى المحددات المعرفية لدى أفراد العينة أعلى من المتوسط، كما بلغت قيمة معامل التأثير كوهين (0.108)، مما يشير إلى أن الفرق بين المتوسط التجريبي والمتوسط الفرضي يقارب مقدار (0.108) انحرافًا معياريًا، وهو يعد مقدارًا غير مؤثر، وبناءً على ما سبق يمكن تفسير هذه النتيجة بأن أفراد العينة قد يواجهون صعوبات معرفية ذاتية تتعلق بعمليات تنظيم المعرفة والتخطيط وضبط التفكير، إضافة إلى صعوبات معرفية اجتماعية مرتبطة بفهم السياقات الاجتماعية وإدارة التفاعلات الأكاديمية، كما أن البيئة الأكاديمية، ولا سيما في سياقات الدراسات العليا، قد تتضمن متطلبات معرفية وتفاعلية مرتفعة تسهم في زيادة العبء المعرفي لدى الطلبة، وهذا يشير إلى التعقيد المعرفي في المراحل المتقدمة من التعليم العالي بسبب ارتفاع مؤشرات الضغط على الطلبة.

وعلى بعد السلوكيات الآمنة أظهرت النتائج فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسط درجات أفراد العينة والمتوسط الفرضي عند مستوى دلالة (0.01) ولصالح المتوسط الفرضي للعينة، حيث بلغت قيمة اختبار ت (-10.899)، مما يدل على أن مستوى السلوكيات الآمنة لدى أفراد العينة أقل من المتوسط، كما بلغت قيمة معامل التأثير كوهين (0.504)، مما يشير إلى أن الفرق بين المتوسط التجريبي والمتوسط الفرضي يقارب مقدار (0.504) انحرافًا معياريًا، وهو يعد مقدارًا متوسطًا، وتعكس هذه النتيجة وجود فجوة سلوكية فيما يتعلق بالالتزام بالممارسات الوقائية وضوابط الأمان، سواء في التفاعل الأكاديمي أو البيئي أو المهني، وتكمن أهمية هذه النتيجة

كذلك في أنها تعكس قصورًا ليس فقط في المعرفة المرتبطة بالأمان، بل في ترجمة هذه المعرفة إلى سلوك عملي، مما يؤدي إلى ارتفاع مستويات الضغط المعرفي والنفسي (الخواجة، 2018)، وبالتالي تراجع الالتزام بالسلوكيات الوقائية، وضعف الثقافة التنظيمية الوقائية، وغياب نماذج سلوكية تعزز الشعور بالأمان.

وعلى مستوى مقياس التحيزات المعرفية بأبعاده الرئيسية والفرعية وجدت فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسط درجات أفراد العينة والمتوسط الفرضي عند مستوى دلالة (0.01) ولصالح المتوسط التجريبي للعينة، حيث بلغت قيمة اختبار ت (6.652)، مما يدل على أن مستوى التحيزات المعرفية عمومًا لدى أفراد العينة أعلى من المتوسط، كما بلغت قيمة معامل التأثير كوهين (0.308)، مما يشير إلى أن الفرق بين المتوسط التجريبي والمتوسط الفرضي يقارب مقدار (0.308) انحرافًا معياريًا، وهو يعد مقدارًا صغيرًا، وتشير هذه النتيجة إلى أن عينة الدراسة تميل إلى استخدام أدوات تفكير سريعة أو تلقائية تتأثر بالخبرة السابقة، والانطباعات الأولية، والتوقعات الشخصية، وتعد هذه الظاهرة شائعة في البيئات الأكاديمية والمهنية التي تتطلب اتخاذ قرارات متكررة تحت ضغط الوقت، أو عند وجود كم كبير من المعلومات، أو المعلومات غير المكتملة، ما يساهم في إنتاج أحكام سريعة قد تكون مشوبة بانحيازات، خاصة في المواقف التي تتطلب معالجة معرفية مركّبة.

وتتفق نتائج هذه الدراسة مع دراسة كل من: يدك (2024) ودراسة (Everaet et al., 2016) في وجود مستوى من التحيزات المعرفية على المقياس كله ومجالاته الفرعية، ودراسة (Behimehr & Jamali, 2020) التي بينت وجود 28 تحيزًا معرفيًا لدى طلبة الدراسات العليا، ودراسة عزيز وصالح (2019) التي أشارت إلى انتشار التحيزات المعرفية بين طلبة الجامعة، دراسة الحموري (2017) التي بينت أن الطلبة ذوي التحصيل المتدني عمومًا يمتلكون مستويات مرتفعة من التحيزات المعرفية على المستوى الكلي للمقياس وأبعاده الفرعية.

وتشير نتيجة هذا السؤال إلى وجود التزام لدى طلبة الدراسات العليا بتحقيق الأهداف والتوجه نحو المستقبل لتحقيق الطموح الأكاديمي، لكن قد يؤدي إلى ظهور انحيازات معرفية؛ وهذا النمط شائع بشكل خاص في البيئات الأكاديمية ذات التنافسية العالية.

نتائج السؤال الثالث وتفسيرها:

نص السؤال الثالث: "**هل توجد علاقة ذات دلالة ارتباطية بين التحيزات المعرفية ومستوى الطموح الأكاديمي لدى طلبة الدراسات العليا في جامعة القصيم؟**"، للإجابة عن هذا السؤال، تم حساب معامل الارتباط بيرسون بين درجات طالبات عينة هذه الدراسة على مقياس التحيزات المعرفية بأبعاده الرئيسة والفرعية، وبين الاستجابات على مقياس مستوى الطموح الأكاديمي وأبعاده، وتفسيرها تبعًا لجلفورد (Guilford, 1973)، وذلك كما هو موضح في جدول (12).

جدول (12)

معامل ارتباط بيرسون بين درجات طالبات عينة الدراسة على مقياس مستوى الطموح الأكاديمي وأبعاده ومقياس التحيزات المعرفية وأبعاده

البعد	القفز إلى الاستنتاجات	جمود المعتقدات	الانتباه للمهددات	العزو الخارجي	التحيزات المعرفية
المثابرة الأكاديمية	0.026– لا يوجد علاقة	0.240–** عكسية ضعيفة القوة	0.381** طردية ضعيفة القوة	0.369–** عكسية ضعيفة القوة	0.211–** عكسية ضعيفة القوة
الأهداف الأكاديمية	0.018– لا يوجد علاقة	0.277–** عكسية ضعيفة القوة	0.212** طردية ضعيفة القوة	0.380–** عكسية ضعيفة القوة	0.256–** عكسية ضعيفة القوة
النظرة الإيجابية للمستقبل	0.044– لا يوجد علاقة	0.291–** عكسية ضعيفة القوة	0.342** طردية ضعيفة القوة	0.479–** عكسية متوسطة القوة	0.289–** عكسية ضعيفة القوة
الطموح الأكاديمي	0.034– لا يوجد علاقة	0.294–** عكسية ضعيفة القوة	0.351** طردية ضعيفة القوة	0.464–** عكسية متوسطة القوة	0.277–** عكسية ضعيفة القوة

يتبين من جدول (12) الآتي:

كانت جميع معاملات الارتباط بين بعد القفز إلى الاستنتاجات وجميع أبعاد مستوى الطموح الأكاديمي والدرجة الكلية غير دالة إحصائيًا، مما يعني عدم وجود علاقة بين هذا البعد ومستوى الطموح الأكاديمي وأي من أبعاده.

كما كانت جميع معاملات الارتباط بين بعد جمود المعتقدات وجميع أبعاد مستوى الطموح الأكاديمي والدرجة الكلية سالبة ودالة إحصائيًا، مما يعني وجود علاقة عكسية بين هذا البعد ومستوى الطموح الأكاديمي وجميع أبعاده، كما أفادت معاملات الارتباط بأن العلاقة ضعيفة.

وكانت جميع معاملات الارتباط بين بعد الانتباه للمهددات وجميع أبعاد مستوى الطموح الأكاديمي والدرجة الكلية سالبة ودالة إحصائيًا، مما يعني وجود علاقة عكسية بين هذا البعد ومستوى الطموح الأكاديمي وجميع أبعاده، كما أفادت معاملات الارتباط بأن العلاقة ضعيفة أيضًا.

وقد جاءت جميع معاملات الارتباط بين بعد العزو الخارجي وجميع أبعاد مستوى الطموح الأكاديمي والدرجة الكلية سالبة ودالة إحصائيًا، مما يعني وجود علاقة عكسية بين هذا البعد ومستوى الطموح الأكاديمي وجميع أبعاده، كما أفادت معاملات الارتباط بأن العلاقة ضعيفة بين العزو الخارجي وكل من المثابرة الأكاديمية والأهداف الأكاديمية، ومتوسطة بين النظرة الإيجابية للمستقبل والدرجة الكلية للطموح الأكاديمي.

وجاءت جميع معاملات الارتباط بين الدرجة الكلية لمقياس التحيزات المعرفية وجميع أبعاد مستوى الطموح الأكاديمي والدرجة الكلية سالبة ودالة إحصائيًا، مما يعني وجود علاقة عكسية بين التحيزات المعرفية ومستوى الطموح الأكاديمي وجميع أبعاده، كما أفادت معاملات الارتباط بأن العلاقة ضعيفة أيضًا.

وتشير نتائج هذا السؤال إلى نمط معقد من العلاقة بين التحيزات المعرفية ومستوى الطموح الأكاديمي لدى طلبة الدراسات العليا، يظهر هذا النمط أن ارتفاع مستوى الطموح الأكاديمي يمكن أن يتعايش مع مستويات متوسطة إلى منخفضة نسبيًا من التحيزات المعرفية، دون أن يكون بينهما تعارض مباشر في السياق الراهن، والواضح أن التأثير السلبي للتحيزات المعرفية لم يكن قويًا بما يكفي لتقويض مستوى الطموح الأكاديمي لدى الطلبة، وهو ما كان واضحًا في نتائج السؤال الأول حيث ارتفع مستوى الطموح لديهم، ويمكن تفسير هذا النمط بخصوصية مرحلة طلبة الدراسات العليا، والذين غالبًا ما يمتلكون أهدافًا مهنية واضحة، الأمر الذي قد يعزز مستويات الطموح الأكاديمي حتى في ظل استمرار بعض التحيزات المعرفية، مثل جمود المعتقدات أو الانتباه للمهددات، أو العزو الخارجي، هذه العوامل قد لا تضعف مستوى الطموح مباشرة بقدر ما تؤثر في نوعية استراتيجيات المواجهة واتخاذ القرار، وبالتالي يظهر مستوى الطموح لدى الطلبة كدافع قوي مدفوعًا بالالتزام الشخصي والرغبة في الإنجاز.

كما قد تؤثر العوامل المؤسسية والاجتماعية لطلبة الدراسات العليا في مستوى الطموح الأكاديمي، مثل وجود دعم أكاديمي قوي وتنافسية عالية، وهي عوامل قادرة على رفع مستوى الطموح الأكاديمي على الرغم من وجود تحيزات معرفية لديهم، وتعكس هذه النتائج إمكانية التعايش بين مستوى طموح مرتفع وبعض مظاهر التحيز المعرفي لدى طلبة الدراسات العليا، خصوصًا عندما يكون مستوى الطموح مدفوعًا بتطلعات مهنية طويلة المدى.

وتتفق نتائج هذه الدراسة مع دراسة عزيز وصالح (2019) التي أظهرت أن التحيزات المعرفية منتشرة بين طلاب الجامعة، وأن الطلبة لديهم مستوى طموح أكاديمي مرتفع، ودراسة الحموري (2017) التي أظهرت أن الطلبة ذوي التحصيل المتدني عمومًا يمتلكون مستويات مرتفعة من التحيزات المعرفية على المستوى الكلي للمقياس وأبعاده الفرعية مقارنة بالطلبة ذوي التحصيل الأعلى.

توصيات الدراسة:

بناءً على نتائج هذه الدراسة توصي الباحثتان بالآتي:

1- تصميم برامج تدريبية لتنمية مستوى الطموح الأكاديمي لدى الطلبة، تعتمد على مبادئ التخطيط الذاتي وتمكن الطلاب اكتساب مهارات تحديد الأهداف وتعزيز الالتزام بتحقيقها.

2- تعزيز بيئات التعلم المحفزة التي تشجع الطلبة على الطموح من خلال المشاركة في مشاريع بحثية، وأنشطة أكاديمية تنافسية، ومهام قائمة على حل المشكلات.

مقترحات الدراسة:

استكمالًا لهذه الدراسة؛ تقترح الباحثتان إجراء الآتي:

1- تصميم برامج تدريبية لتنمية مستوى الطموح الأكاديمي لدى الطلبة.

2- إجراء دراسة تتناول التحيزات المعرفية وعلاقتها بمتغيرات أخرى.

3- إجراء دراسة مقارنة بين الذكور والإناث في متغيرات الدراسة في مرحلة البكالوريوس.

4- دراسة العوامل المؤثرة في مستوى التحيزات المعرفية لدى الطلبة.

المراجع:

إبراهيم، حسن. (2018). حالة التدفق النفسي وعلاقتها بمستوى الطموح لدى عينة من لاعبي السباحة في محافظة دمشق. *مجلة جامعة البعث*، 17(40)، 11-44.

أبو زيادة، إسماعيل. (2001). *علاقة المفهوم بالذات بمستوى الطموح لدى المعاقين حركيًا من مصابي الانتفاضة في قطاع غزة*. [رسالة ماجستير]، جامعة النجاح الوطنية، قاعدة بيانات دار المنظومة: الرسائل الجامعية.

بهلول، نجوى. السميري، نجاح. (2022). الخوف من التقييم السلبي كمنبيء بالتحيزات المعرفية لدى طلبة الدراسات العليا. *مجلة القدس المفتوحة للأبحاث والدراسات التربوية والنفسية*، 13(40)، 225-238.

توفيق، بشير (2005). *دراسة مستوى الطموح وعالقته ببعض المتغيرات في ضوء الثقافة السائدة لدى طلبة الجامعة*. [رسالة ماجستير]، الجامعة الإسلامية غزة، قاعدة بيانات دار المنظومة: الرسائل الجامعية.

الجباري، جنار. الدوري، بان. (2019). قلق الامتحان وعلاقته بمستوى الطموح الأكاديمي لدى طلبة كلية التربية للعلوم الإنسانية. *مجلة جامعة تكريت للعلوم الإنسانية*، 26(4)، 449-426.

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

الداهري، صالح. (2001). العلاقة بين مستوى الطموح والتوافق النفسي لدى طلاب المرحلة الثانوية في منطقة العين. دراسة نفسية ميدانية تربوية، *المجلة العراقية للعلوم التربوية والنفسية وعلم الاجتماع*، 1(1)، 20-35.

الدغيم، محمد والعجمي، حمد. (2015). الكفاءة المهنية وعلاقتها بمستوى الطموح والخوف من التقييم السلبي لدى الطالبات المعلمات المتفوقات وغير المتفوقات أكاديميًا. *جامعة الأزهر-كلية التربية*، 3(162)، 411- 436.

سرحان، نظمية. (1993). العلاقة بين مستوى الطموح والرضا المهني للأخصائيين الاجتماعيين. *مجلة علم النفس*، 6(28)، 112-124.

العادلي، عذراء. (2017). *الانحياز المعرفي وعلاقته بالأسلوب المعرفي (العياني، التجريدي) لدى طلبة الجامعة*. [رسالة ماجستير]، جامعة القادسية، قاعدة بيانات دار المنظومة: الرسائل الجامعية.

العاني، ذر. (2015). *الانحياز المعرفي والانحياز التأكيدي وعلاقتهما بالتفكير الجمعي*. [رسالة ماجستير]، جامعة بغداد، قاعدة بيانات دار المنظومة: الرسائل الجامعية.

عبد الفتاح، كاميليا. (1990). *دراسات سيكولوجية في مستوى الطموح والشخصية* ط3، نهضة مصر.

عزيز، كاظم، صالح، عامر. (2019). التحيز المعرفي وعلاقته بمستوى الطموح لدى طلبة الجامعة. *مجلة كلية التربية للعلوم الإنسانية*، 10(26)، 249-272.

العكيدي، علي. (2013). *قلق التحدث وعلاقته بمستوى الطموح لدى طلبة الجامعة*. [رسالة ماجستير]، جامعة تكريت، قاعدة بيانات دار المنظومة: الرسائل الجامعية.

العنزي، عبد الله (2016). أساليب التفكير ومستوى الطموح الأكاديمي ودورها في التنبؤ بالتسويف الأكاديمي لدى طلاب الجامعة. *المجلة الدولية التربوية المتخصصة*، 8(5)، 96-134.

الغريب، رمزية. (1999). *التعلم دراسة نفسية – تفسيرية – توجيهية*. مكتبة الأنجلو المصرية للنشر والتوزيع: القاهرة، مصر.

فروم، ارك. (1989). *الإنسان بين المظهر والجوهر*. ترجمة سعد زهران، عالم المعرفة (140)، المجلس الوطني للثقافة والفنون: الكويت.

القريوتي، محمد. (2009). السلوك التنظيمي دراسة السلوك الإنساني الفردي والجماعي في منظمات الأعمال. ط5، دار وائل للنشر والتوزيع.

محمود، هبة. (2017). مستوى التدفق النفسي وعلاقته بمستوى الطموح لدى عينة من طلاب كلية التربية. مجلة كلية التربية عين شمس، 42(2)، 105-228.

معوض، محمد (2006) مقياس الخوف من الفشل، كراسة التعليمات. مكتبة الأنجلو المصرية.

Abiola, J. (2014). Impact of educational aspirations on vocational choices of the female secondary school students in Ondo West local government area of the Ondo State. Nigeria. *European Scientific Journal*. 1. 224-233.

Behimehr. S & Behimeh, H. (2020). Cognitive Biases and Their Effects on Information Behaviour of Graduate Students in Their Research Projects. *Journal of Information ScienceTheory and Practice. 8*(2).18-31.

Black, R. & Kaicer, R. (1955). aspiration and Performance in simulated group atmosphere, *Journal of Soc. Psychol*. London.

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*. 2013. Article ID 813339. Doi. 10.5171/2013.813339.

Dijkstra, P. Gibbons, F. & Buunk, A. (2010). *Social comparison theory*. In J. E. Maddux & J.P. Maddux (Eds). Social psychological foundations of clinical psychology. 195-211. The Guilford Press.

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. 31*(4).726-735.

Gardenier, J. & Resnik, D. (2002). The Misuse of Statistics. Concepts. Tools. and a Research Agenda. Accountability in Research. *Policies and Quality* Assurance, 9 (2). 65-74.

Hogarth, R. & Makridakis, S. (1981). Forecasting and Planning. An Evaluation. *Management Science. 27*(2). 115-138.

Kahneman, D., Slovic, P. & Tversky, A. (1982). Judgments under Uncertainty: Heuristics and Biases. Cambridge University Press, Cambridge.

Kruglanski, A. & Ajzen, I. (1983). Bias and error in human judgment. *European Journal of Social Psychology, 13*(1), 1–44.

Lin, Y. & Chen, C. (2013). Masculine versus feminine sports. The effects of peer attitudes and fear of negative evaluation on sports participation among Taiwanese college students. *Revue International de Psychologie Sociale. 26*(4). 5–23.

Ogdeh, E. (1999). Memory Processes Model for Judgments of likelihood. *Psychological Review. 106* (1), 180- 209.

Pandith, S, Malik, M. (2012). Self-concept, level of aspiration and academic achievement of physically challenged and normal students at secondary level in district Baramulla. *Research on Humanities and Social Sciences. 2* (2). 61-66.

Parijat, P. & Bagga, S. (2014). "Victor Vroom's expectancy theory of motivation – An Evaluation". International Research Journal of Business and Management, 7(9), 1-5.

Piatelli-Palmarini, M. (1994): Inevitable Illusions: How Mistakes of Reason Rule Our Minds, New York.

Quaglia, R. J., & Cobb, C. D. (1996). Toward a Theory of Student Aspirations. Journal of Research in Rural Education, 12(3), 127-132.

Rapee, R. & Heimberg, R. (1997). A cognitive- behavioral model of anxiety in social phobia. *Behav Res Ther. 35*(8).741-756.

Reid, S. Salmon, K. & Lovibond, P. (2006). Cognitive biases in childhood anxiety. Depression. and aggression. Are they pervasive or specific? *Cognitive Therapy and Research. 30*(5). 531-549.

Shepperd, J. Carroll, P. Grace, J. & Terry, M. (2002). Exploring the causes of comparative optimism. Psychologica Belgica, 42(1-2), 65-98.

Simon, A. Morten, H. (2016). Cognitive Biases in Performance Evaluations Journal of Public Administration Research and Theory, 26 (4), 647-662.

Tabachnick, B. G. & Fidell, L. S. (2007). Using Multivariate Statistics. 5th edition. Boston, MA: Pearson Education. Inc.

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.

Wilke, A., & Mata, R. (2012). cognitive Bias, Clarkson university postda M, Ny, USA, University of Basel.