OPEN ACCESS
تاريخ الاستلام: 01/ 07/ 2024م
تاريخ القبـول: 22/ 07/ 2024م

مجلة الآداب
للدراسات النفسية والتربوية

التحيزات المعرفية وعلاقتها بالخوف من التقييم السلبي لدى طلبة السنة الأولى في ضوء بعض المتغيرات في جامعة القصيم

د. صفاء ماجد عبد الكريم يدك*
s.Yadk@qu.edu.sa

الملخص

هدفت الدراسة إلى الكشف عن العلاقة بين التحيزات المعرفية والخوف من التقييم السلبي لدى طلبة السنة الأولى في جامعة القصيم، ولتحقيق أهداف الدراسة قامت الباحثة باستخدام مقياس التحيزات المعرفية للعادلي (2017)، والمقياس الموجز للخوف من التقييم السلبي (Lear,1983). تكونت عينة الدراسة من (299) طالباً وطالبةً من طلبة السنة الأولى (بكالوريس/ دراسات عليا)، وتم اختيارهم بالطريقة العشوائية، وأظهرت نتائج الدراسة وجود مستوى متوسط من التحيزات المعرفية على المقياس ككل، وعلى مجالاته الفرعية. ووجود فروق ذات دلالة إحصائية تعزى لأثر التخصص ولصالح التخصصات الانسانية، ولأثر الجنس ولصالح الإناث، ولأثر المعدل وجاءت الفروق لصالح المقبول. كما أظهرت نتائج الدراسة وجود مستوى متوسط من الخوف من التقييم السلبي على المقياس ككل، ووجود فروق ذات دلالة إحصائية تعزى لأثر التخصص ولصالح التخصصات الانسانية، ولأثر الجنس ولصالح الإناث، ولأثر المعدل وجاءت الفروق لصالح المقبول. كما وأظهرت النتائج وجود علاقة إرتباطية موجبة بين التحيزات المعرفية والخوف من التقييم السلبي، واستنادا إلى الإطار النظري ونتائج الدراسات السابقة ونتائج الدراسة الحالية تم تقديم بعض التوصيات والبحوث المقترحة.

الكلمات المفتاحية: التحيزات المعرفية، الخوف من التقييم السلبي، طلبة السنة الأولى.

* أستاذ علم النفس التربوي المشارك/ قسم علم النفس/ كلية اللغات والعلوم الإنسانية/ جامعة القصيم.

للاقتباس: يدك، صفاء ماجد عبد الكريم. (2024). التحيزات المعرفية وعلاقتها بالخوف من التقييم السلبي لدى طلبة السنة الأولى في ضوء بعض المتغيرات في جامعة القصيم ، *مجلة الآداب للدراسات النفسية والتربوية*، 6(3)، 9-43.

© نُشر هذا البحث وفقًا لشروط الرخصة Attribution 4.0 International (CC BY 4.0)، التي تسمح بنسخ البحث وتوزيعه ونقله بأي شكل من الأشكال، كما تسمح بتكييف البحث أو تحويله أو الإضافة إليه لأي غرض كان، بما في ذلك الأغراض التجارية، شريطة نسبة العمل إلى صاحبه مع بيان أي تعديلات أُجريت عليه.

(EISSN): 2708-5775 ISSN: 2707-5788
DOI: https://doi.org/10.53285/artsep.v6i3.2146

OPEN ACCESS
Received: 01-07-2024
Accepted: 22-07-2024

مجلة الآداب
للدراسات النفسية والتربوية

Cognitive biases and its relationship to fear of negative evaluation among first-year students in light of some variables at Qassim University

Dr. Safaa Majed Yadak*
s.Yadk@qu.edu.sa

Abstract

The study aimed to reveal the relationship between cognitive biases and fear of negative evaluation among first-year students at Qassim University. Students registered for the academic year 2023/2024 (No. 299) participated in the study. The researcher applied the cognitive biases scale of Al-Adli (2017), and the short scale of fear of negative evaluation (Lear, 1983).The results showed "mean" level of cognitive biases among students in the measured fields and the overall scale. and the results showed that there were statistically significant differences in the level of cognitive biases due to the variables of gender and track and rate variable. The results showed "mean" level of fear of negative evaluation on the overall scale. The results also showed statistically significant differences in the level of fear of negative evaluation attributed to the variables of gender, path and rate.

key words: Cognitive biases, fear of negative evaluation, first-year students.

*Associate Professor of Educational Psychology\ Department of Psychology\ College of Languages and Humanities \ Qassim University/ ksa.

Cite this article as:: Yadak, Safaa Majed. (2024). **Cognitive biases and its relationship to fear of negative evaluation among first-year students in light of some variables at Qassim University**. *Journal of Arts for Psychological & Educational Studies 6*(9) 9-43

© This material is published under the license of Attribution 4.0 International (CC BY 4.0), which allows the user to copy and redistribute the material in any medium or format. It also allows adapting, transforming or adding to the material for any purpose, even commercially, as long as such modifications are highlighted and the material is credited to its author.

مقدمة الدراسة

من المتعارف عليه أن التعليم له أهمية كبيرة في حياة الإنسان عامة والطالب الجامعي خاصة، فهو من الوسائل التي تساعد على تكوين مستقبله، وتعتبر المرحلة الجامعية من أكثر المراحل أهمية في حياة الطالب، حيث تلعب دوراً رئيساً في صقل شخصيته، فمن أهم سمات النجاح بالنسبة للطالب الجامعي هي: القدرة على التفكير العقلاني؛ إلا أن هناك عوامل تلعب دوراً كبيراً في التأثير على عمليات التفكير، ومنها التحيزات المعرفية التي قد تكون نتيجة للخوف من التقييم السلبي.

وبناء على ذلك؛ سلطت الدراسات السابقة الضوء على العلاقة بين التحيزات المعرفية والخوف من التقييم السلبي، فأكدت دراسة بهلول والسميري (2022)، ودراسة إيفرايرت وآخرين (Everaet al et. 2016)، ودراسة ريد وآخرين (Reid et al, 2006) إلى وجود ارتباط وثيق بين التحيزات المعرفية والخوف من التقييم السلبي لدى المتعلمين الذين يعانون من قلق التقييم؛ ومن ثم تتطور لديهم أنماط تفكير سلبية مبنية على تفسيرات معرفية متحيزة؛ ذلك أن تضخيم المتعلم لأهمية النقد والتقييم الخارجي يخلق لديه شعورًا بالتهديد، ويولد التحيزات المعرفية.

وعلى الرغم من تعدد الدراسات التي تناولت متغيرات الدراسة الحالية منفصلة- على المستوى العربي والعالمي- إلا أن الدراسات التي تناولت التحيزات المعرفية وعلاقتها بالخوف من التقييم السلبي نادرة. أما على مستوى البيئة المحلية فلا توجد دراسات أجريت في هذا المجال- حسب علم الباحثة- مما عزز مبرر ات القيام بهذه الدراسة.

مشكلة الدراسة

جاءت فكرة الدراسة الحالية نتيجة مشاهدة الباحثة لوجود أفكار سلبية ومتحيزة عند الطلبة، خاصة أثناء عمليات التقييم، كما وأثبتت نتائج بعض الدراسات: بأن التحيزات المعرفية متعلمة، وقد يكون الخوف من التقييم السلبي أحد أسباب تعلمها؛ فالتقييم السلبي ظاهرة نفسية مهمة تؤثر على حياة الطالب الجامعي بسبب الظروف التي تحتم عليه إبراز قدراته التعليمية، إذ يشعر الكثير من الطلبة بالقلق عندما يتحدثون أمام زملائهم، فتبدأ مشاعر القلق عند تركيز انتباههم على الخطر الذي يتوقعونه، فيفسرون المعلومات بطرق سلبية نتيجة لوجود صورة مشوهة عن المقيمين لهم (Hakamata et al, 2010).

وتُظهر الدراسات مثل دراسة إيفرايرت وآخرون (Everaet al et. 2016) أن التحيزات المعرفية ترتبط مع التقييم السلبي بعدد من العمليات التي يصعب التفريق بينها في كثير من الأحيان؛ أي تؤثر في الانتباه، واتخاذ القرار، وإصدار الأحكام، واكتشاف العلاقات السببية.

كما وأثبتت دراسة بهلول والسميري (2022)، بأن طلبة الجامعة أكثر الفئات عرضة لهذا التداخل بين الخوف من التقييم السلبي الذي قد يتسبب بالتحيزات المعرفية.

وبسبب حساسية المرحلة - طلبة السنة الأولى في جامعة القصيم- وبسبب عدم وجود أي دراسة عربية أو أجنبية – في حدود علم الباحثة – تناولت العلاقة الارتباطية بين هذين المتغيرين: (التحيزات المعرفية، والتقييم السلبي) في ضوء بعض المتغيرات لدى طلبة السنة الأولى في جامعة القصيم ، ظهر الإحساس بمشكلة الدراسة الحالية لإعطاء صورة حقيقية عنها بعيداً عن التخمينات والتوقعات؛ وبشكل أكثر تحديداً حاولت الدراسة الإجابة عن الأسئلة الآتية:

أسئلة الدراسة:

1. ما مستوى التحيزات المعرفية لدى طلبة السنة الأولى في جامعة القصيم؟
2. ما الفروق بين المتوسطات الحسابية لتقديرات طلبة السنة الأولى في جامعة القصيم لمستوى التحيزات المعرفية باختلاف متغيرات (الجنس، التخصص، المعدل)؟
3. ما مستوى التقييم السلبي لدى طلبة السنة الأولى في جامعة القصيم؟
4. ما الفروق بين المتوسطات الحسابية لتقديرات طلبة السنة الأولى في جامعة القصيم لمستوى التقييم السلبي باختلاف متغيرات (الجنس، التخصص، المعدل)؟
5. ما العلاقة بين مستوى التحيزات المعرفية والتقييم السلبي لدى طلبة السنة الأولى في جامعة القصيم؟

أهداف الدراسة:

1. التعرف على مستوى التحيزات المعرفية لدى طلبة السنة الأولى في جامعة القصيم.
2. التعرف على مستوى التقييم السلبي لدى طلبة السنة الأولى في جامعة القصيم.

3. التعرف على أثر المتغيرات (الجنس، التخصص، المعدل) في استجابات عينة الدراسة لمستوى التحيزات المعرفية.
4. التعرف على أثر المتغيرات (الجنس، التخصص، المعدل) في استجابات عينة الدراسة لمستوى التقييم السلبي.
5. بيان العلاقة بين التحيزات المعرفية ومستوى التقييم السلبي لدى طلبة السنة الأولى في جامعة القصيم.

أهمية الدراسة:

تستمد الدراسة الحالية أهميتها من خلال:

1.الأهمية النظرية

أ. إثراء الجانب النظري من خلال تزويد المكتبة العربية بإطار علمي عن متغيرات الدراسة وهي: (التقييم السلبي، والتحيزات المعرفية).

ب. لفت أنظار المهتمين والمسؤولين بأهمية موضوع (التقييم السلبي، والتحيزات المعرفية)، في المجال التربوي والتعليمي، وخاصة عند السنة الأولى. كما ويتح لهم التعرف على مفهوم الخوف من التقييم السلبي، والتحيزات المعرفية بشكل أكثر عمقاً، من خلال دراستها من السياقات التربوية والتعليمية، وربطها مع بعضها لبيان طبيعة العلاقة فيما بينها، مما يعطي المهتمين صورة أكثر إثراء ووضوحاً.

2.الأهمية التطبيقية:

أ. أن كون نتائج الدراسة الحالية نقطة انطلاق لكثير من الباحثين لإجراء المزيد من البحوث والدراسات (التقييم السلبي، والتحيزات المعرفية)، وبحث علاقتها بمتغيرات أخرى.

ب. لاطلاع على عدد من الدراسات العربية والأجنبية التي ممكن أن تساعد بتوفير أدوات لقياس متغيرات هذه الدراسة، وإمكانية الاستفادة منه في البحوث المستقبلية.

ج. تمكن نتائج الدراسة الحالية في إعداد برامج ودورات تدريبية لطلبة الجامعة لمواجهة الخوف من التقييم السلبي والتحيزات المعرفية.

حدود الدراسة:

الحدود الموضوعية: تقتصر حدود الدراسة الموضوعية على متغيرين، هما: (الخوف من التقييم السلبي) و(التحيزات المعرفية) لدى طلبة السنة الأولى في ضوء بعض المتغيرات في جامعة القصيم.

الحدود البشرية: تقتصر الدراسة على عينة من طلبة السنة الأولى (بكالوريس/ دراسات عليا) في جامعة القصيم.

الحدود الزمنية: تم تطبيق أدوات الدراسة في العام الجامعي 1445هـ-2023م.

الحدود المكانية: جميع كليات جامعة القصيم.

مصطلحات الدراسة:

التحيزات المعرفية (Cognitive biases): مصطلح عام يستخدم لوصف أداء العقل البشري، والانحرافات التي تؤدي إلى تشويه في الإدراك؛ وغالبا 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 (عزيز وصالح ،2019، 254).

وتعرف إجرائياً: بالدرجة التي يحصل عليها المفحوص على مقياس التحيزات المعرفية الذي استخدم في هذه الدراسة وهو مقياس التحيزات المعرفية من إعداد العادلي (2017).

الخوف من التقييم السلبي (**Fear of negative evaluation**): هو حالة من الخوف والقلق تعتري الفرد أثناء العلاقات والمواقف التي يجب عليه إظهار الأداء فيها، ويشعر بالضيق والإهانة من طريقة تقييمه من قبل الآخرين بطريقة سلبية (**Watson & Friend, 1969, 449**)

ويعرف إجرائياً: بالدرجة التي يحصل عليها المفحوص على مقياس الموجز للخوف من التقييم السلبي (Leary,1983).

طلبة السنة الأولى (**first-year students**): هو المستوى الذي يصل إليه الطالب من خلال عدد الساعات التي قطعها في خطته الدراسية، وفي هذه الدراسة هم طلبة المستوى الأول، والمستوى الثاني، بما لا يتجاوز 30 ساعة دراسية من أصل عدد الساعات الكلي للتخصص.

إطار نظري ودراسات سابقة:

يعد مفهوم التحيزات المعرفية من الموضوعات الحديثة في مجال علم النفس، وقد نال اهتمام علماء النفس في الأونة الأخيرة فهو مفهوم غالبا ما يُخضع العقل البشري لقيود تعيقه عن رؤية الأشياء بشكل محايد، ويعد التحيز المعرفي أحد هذه القيود التي تنتج أثناء اكتساب المعرفة، التي تكون عرضة للخطأ في بعض الأوقات؛ فالتحيز المعرفي مفهوم لوصف الأداء العقلي الخاطئ، مما يؤدي إلى اتخاذ قرارات غير دقيقة وتشويه للمدركات (العادلي، 2017، 30).

ويعرف جاردينير وريسنك (Gardenier & Resnik, 2002, 5) التحيزات المعرفية بأنها الابتعاد عن الوضوح في جمع المعلومات وتحليلها وتفسيرها وعرضها بطريقة خاطئة.

ويعرفها الحموري (2017، 5) بأنها: تلك الأخطاء الادراكية التي يقع فيها الفرد نتيجة للممارسة غير الصحيحة لعمليات الاستدلال العقلي التي تمنع الفرد من التفكير بالطريقة السليمة. كما تعرف أيضاً أنها الافتراضات التي يتم أجراؤها على معلومات غير كاملة (Randall, 2012, 11).

وقد تعددت التفسيرات حول التحيزات المعرفية؛ فمنها ما يرى أن التحيزات المعرفية تحدث أثناء عملية جمع المعلومات ومعالجتها (Dvorsky, 2013, 2). أما التفسير الثاني فيرى ايزنك وكين (Eysenck, & Keane, 2010, 59) أن الأشخاص ذوي الاضطرابات النفسية يفشلون في الانتباه إلى المعلومات التي تعني لهم السلامة، وبدلاً منها يعطون وزناً معرفياً أكبر أو أولوية للمعلومات المرتبطة بالتهديد والخطر. أما التفسير الثالث فقد أشار إلى أن التحيزات المعرفية لدى الفرد ترتبط بالتوقع؛ بمعنى أنه ينجذب ويميل إلى الأشياء التي تؤيد توقعاته واعتقاداته؛ حيث يقوم الأفراد بحصر خياراتهم من خلال النتيجة المتوقعة؛ وهذا ما يفسر اختيار موقف سلوكي على موقف سلوكي آخر (فروم ، 1989، 140).

أما بهلول والسميري (2022)، فتؤكدان أن العلاقة بين التحيزات المعرفية والخوف من التقييم السلبي تتلخص بالتركيز على شيء محدد (منبه) في البيئة المحيطة بالفرد، مع تجاهل المنبهات الأخرى؛ أي أن الأفراد الذين يعانون القلق من تقييم الآخرين يطورون نمنطاً من التفكير مبنياً على تفسيرات متحيزة مع المحيط، كما أن هذه التحيزات المعرفية تزيد من معانات الفرد وخوفه؛ فالتضخيم لأهمية ما يقال عنه من نقد وتقييم من الآخرين، يولد مشاعر التهديد لديه فيبدو ذلك

واضحاً في سلوكه، فقد يصل إلى تفسيرات غير دقيقة، واسترداد انتقائي للمعلومات السلبية عن نفسه ما يؤدي بدوره للتحيزات المعرفية.

كما أكد إيفرايرت وآخرون (Everaert et al., 2016, 727) أن التحيزات المعرفية، وعمليات تنظيم الانفعالات ترتبط بالاضطراب والقلق، فالأشخاص في هذه الحالة يعطون انتباهاً للأحداث السلبية أكثر من الأحداث الإيجابية، ويخرجون باستنتاجات وتفسيرات سلبية للمعلومات الانفعالية أكثر من تلك الإيجابية، ويرتبط ذلك بأسباب الحالة الانفعالية السلبية وتفسيراتها وتضميناتها بشكل متكرر بدلاً من الاهتمام بالتفسيرات والمعاني الإيجابية.

كما أن الخوف من التقييم السلبي (Fear of Negative Evalu actuio) يعتبر من أنواع اضطراب القلق، ومن أعراضه الخوف من أن يكون تقييم الفرد سلبياً من قبل الآخرين، ويرتبط هذا الخوف لدى طلبة الجامعة بالمشكلات الأكاديمية، إضافة إلى الحساسية المفرطة من تقييم الآخرين من الزملاء، والخوف من النقد خلال المشاركات والعروض التقدمية، والخوف في أن يكون الفرد مركز انتباه الآخرين، أو تحت مراقبتهم، أو عندما يُطلب منه التحدث أمامهم (بهلول والسميري، 2022، 226).

ما يجعله يشعر بالقلق الشديد من أنه سوف يقول أو يفعل ما يجعل الآخرين ينتقدونه؛ ونتيجة لذلك نجد هذا الفرد يتجنب المواقف قدر استطاعته، وينخرط في سلوكيات تعويضية، ومراقبة ردود فعله وردود فعل الآخرين لتجنب التقييم السلبي (Hamit, 2013).

ويعرف الخوف من التقييم السلبي بأنه: حالة نفسية تعكس الخوف من تقييم الآخرين للفرد بما يرغبه أو يفضله، كما تعكس أيضاً الإحساس بالانزعاج والتهديد، وتوقعاته بأن الآخرين سوف يقيمونه سلباً، مما يقود إلى الشعور بعدم الكفاءة، والاحراج، بالإضافة إلى تجنب المواقف التي تضعه تحت الضغط (الخواجة، 2018، 84).

فالخوف الذي يمر به الأفراد عندما يجدون أنفسهم في وضع التقييم، وبغض النظر عن الأداء أو الكفاية سيجعلهم يعتقدون بأن الآخرين سيقيمونهم بشكل سلبي أو يلاحظون عيوبهم، الأمر الذي يتسبب بضيق لهم ويقودهم إلى تجنب هذه المواقف (Sunkarapalli& Agarwal,2017, 53).

وأشار Den Boer (1997) بأن الخوف من التقييم السلبي هو الخوف الذي يرتبط بمشكلات التوافق الشخصي والاجتماعي مثل عدم القدرة على التفاعل أو التواصل البناء مع الآخرين أو البيئة المحيطة بالفرد كما أنه الحساسية المفرطة من تقييم الآخرين (الدغيم والعجمي، 2015، 420).

وهذا يجعل لأفراد الذين يخافون من التقييم السلبي متشائمين وقلقين حول كيفية الحكم عليهم، أو ما هي الصورة التي يظهرون بها أمام الآخرين، ما يولد لديهم عدم الشعور بالثقة ويتسبب ذلك بجعلهم يبتعدون عن المكان الذي قد يكون فيه تقيماً (Iqbal& Ajmal,2018, 51).

وتوصل أناند (Anand, 2016) إلى أن الخوف من التقييم السلبي مرتبط بتركيز الانتباه إلى المعلومات التي تشكل تهديداً للصورة التي يظهر بها الفرد أمام الآخرين، والمرتبطة بالمشاعر والسلوكيات والتي تدلل على عدم الشعور بالثقة بالنفس، وبعدها يتم تقييم الذات بشكل سلبي.

كما كشفت بعض الدراسات إمكانية التدريب على ضبط الانتباه لتحويل التركيز عن المثيرات السلبية، أو التدريب على تفسير المثيرات والمواقف؛ بحيث يبتعد الفرد عن التفسير السلبي لهذه المثيرات والمواقف (Wells & Beevers, 2010). من خلال تعديل تفكير الفرد، وطريقة تقييمه للأدلة التي تستند إليها أفكاره ومعتقداته، بدلاً من الاقتصار على محاولة تفنيد عدم صحة هذه الأدلة (Peters et al., 2014).

ومن خلال البحث في المكتبة التربوية عن دراسات سابقة ذات صلة بموضوع الدراسة وهو: "التحيزات المعرفية وعلاقتها بالخوف من التقييم السلبي لدى طلبة السنة الأولى في ضوء بعض المتغيرات في جامعة القصيم". تبين عدم وجود دراسات تناولت الموضوع بمتغيراته –بشكل مباشر على حدّ علم الباحثة -. وبناء عليه ارتأت الباحثة تقسيم الدراسات إلى المحاور الآتية:

المحور الأول: دراسات تناولت الخوف من التقييم السلبي والتحيزات المعرفية.

المحور الثاني: دراسات تناولت التحيزات المعرفية وبعض المتغيرات.

المحور الثالث: دراسات تناولت الخوف من التقييم السلبي وبعض المتغيرات.

المحور الأول: دراسات تناولت الخوف من التقييم السلبي والتحيزات المعرفية:

هدفت دراسة بهلول والسميري (2022)، التعرف إلى العلاقة بين الخوف من التقييم السلبي والتحيزات المعرفية، والكشف عن مدى إمكانية التنبؤ بالتحيزات المعرفية من خلال الخوف من التقييم السلبي لدى طلبة الدراسات العليا، بلغت العينة (200) طالباً وطالبةً من طلبة الدراسات العليا في جامعة الأقصى في قطاع غزة، تم استخدام المنهج الوصفي التحليلي الارتباطي التنبؤي، واستخدم المقياس الموجز للخوف من التقييم السلبي (Leary,1983)، ومقياس التحيزات المعرفية

(العادلي، 2017)، توصلت الدراسة إلى وجود علاقة ارتباطية دالة إحصائياً بين الخوف من التقييم السلبي والتحيزات المعرفية لدى طلبة الدراسات العليا، وإلى إمكانية التنبؤ بالتحيزات المعرفية لدى طلبة الدراسات العليا من خلال الخوف من التقييم السلبي التي تفسر % 52 من التباينات التي تحدث في التحيزات المعرفية، وأسهمت درجات الخوف من التقييم السلبي بنسبة % 72 في التنبؤ بدرجات التحيزات المعرفية.

وكذلك قام كل من إيفرايرت وآخرون (Everaet al et. 2016)، بدراسة ارتباط التحيزات المعرفية وعمليات تنظيم الانفعالات بالأعراض الرئيسة للاكتئاب أثناء عمليات التقييم لدى (112) طالباً منهم (101) طالبةً، تراوحت اعمارهم بين (17- 42)، وكان المتوسط العمري للعينة (21.84)، ممن يعانون من أعراض اكتئابية بسيطة إلى متوسطة نتيجة عمليات التقييم من جامعة جينت Ghent في بلجيكا، وقد أظهرت نتائج الدراسة وجود علاقة ارتباطية بين التحيزات المعرفية، وتنظيم الانفعالات، والأعراض الرئيسة للاكتئاب، كما أظهرت نتائج تحليل المسار وجود علاقة مباشرة بين التحيزات المعرفية وأعراض الاكتئاب، وعلاقة غير مباشرة بينهما من حال تنظيم الانفعالات كمتغير وسيط بين التقييم السلبي والتحيزات المعرفية.

وقام ريد وآخرون (Reid et al, 2006)، بدراسة العلاقة الارتباطية بين ثلاثة أنواع من التحيزات المعرفية (الانتباه، والتقييم، والذاكرة) وكل من القلق والاكتئاب، وعلاقة ذلك بتفسير وتقييم المواقف، لدى عينة مكونة من (133) طفلاً وطفلةً تراوحت أعمارهم ما بين (8 إلى 14) عاماً اختيروا من مدارس مختلفة في مدينة سيدني بأستراليا. كشفت نتائج الدراسة وجود اتساق في العلاقة الارتباطية السلبية بين أنواع التحيزات المعرفية الثلاثة واضطرابات القلق والاكتئاب لدى أفراد عينة الدراسة؛ مما دفع الباحثين إلى التأكيد على أن التحيزات المعرفية تمتد من عملية توزيع مصادر الانتباه إلى عمليات أكثر تعقيداً مرتبطة بتفسير وتقييم المواقف، وأن هذه العمليات تشكل الأساس الذي يستند إلى الاستراتيجيات السلبية في تفسير المثيرات والأحداث البيئية التي بدورها تقف وراء كثير من الاضطرابات النفسية كالقلق، والخوف، والاكتئاب.

المحور الثاني: دراسات تناولت التحيزات المعرفية وبعض المتغيرات:

درسة يدك (Yadak, 2021) هدفت للكشف عن التحيزات المعرفية لدى عينة مكونة من (256) طالباً من طلبة البكالوريوس في جامعة القصيم، استخدم في هذه الدراسة مقياس داكوبز للتحيزات

المعرفية (Scale: DCOBS Davos Assessment of Cognitive Biases) المعرب من قبل الحموري (2017)،كشفت نتائج الدراسة: وجود مستوى متوسط من التحيزات المعرفية لدى طلبة الجامعة. ووجود فروق ذات دلالة إحصائية تعزى لأثر التخصص في جميع المجالات وجاءت الفروق لصالح التخصص الانساني. وجود فروق ذات دلالة إحصائية تعزى لأثر المستوى الأكاديمي في جميع المجالات ولصالح المستوى الأكاديمي الأدنى. وجود فروق ذات دلالة إحصائية تعزى لأثر التفاعل بين التخصص والمستوى الأكاديمي.

هدفت دراسة عزيز وصالح (2019)، للتعرف على مستوى التحيز المعرفي ومستوى الطموح لدى طلبة جامعة تكريت وفقاً لمتغيري النوع والتخصص، على عينة بلغت (100) طالباً وطالبةً، وقد قام الباحثان بتطبيق مقياس التحيز المعرفي لالياسري (2017)، ومقياس مستوى الطموح الذي أعده الجباري (2007)، ومن بين النتائج التي تم التوصل اليها أن طلبة الجامعة لديهم تحيزاً معرفياً بشكلٍ عالٍ، ولا يوجد فروق في التحيز المعرفي تبعاً لمتغيري النوع والتخصص، وأن طلبة الجامعة لديهم مستوى طموح، ويوجد فروق دالة إحصائياً في مستوى الطموح تبعاً لمتغيري النوع والتخصص لصالح التخصصات العلمية.

هدفت دراسة الحموري (2017)، إلى الكشف عن التحيزات المعرفية لدى عينة مكونة من (496) طالباً وطالبةً من طلبة البكالوريوس في جامعة اليرموك في الأردن. ولتحقيق أهداف الدراسة تم تعريب وتعديل مقياس داكوبز للتحيزات المعرفية (Davos Assessment of Cognitive Biases Scale: DCOBS) الذي يقيس سبعة أنواع من التحيزات المعرفية. كشفت نتائج الدراسة وجود مستوى متوسط من التحيزات المعرفية على المقياس ككل، وعلى مجالاته الفرعية. وبينت النتائج أيضاً أن مجال الانتباه إلى المهددات جاء في المرتبة الأولى، تلاه في المرتبة الثانية مجال القفز إلى الاستنتاجات، في حين كان مجال السلوكيات الآمنة في المرتبة الأخيرة. كما أظهرت النتائج أن الطلبة ذوي الطموح المتدني بشكل عام يمتلكون مستويات أعلى من التحيزات المعرفية (على المقياس ككل وأبعاده الفرعية) من الطلبة ذوي التحصيل الأعلى.

وهدفت دراسة بهيمهر وجامالي (Behimehr & Jamali,2020)، التعرف إلى التحيزات المعرفية التي تكون أثناء اكتساب المعلومات، والدور الذي تلعبه في طموح الأفرد وكيفية استخدامها، تم إجراء مقابلة مع (25) طالباً من طلبة الدراسات العليا الذين كانوا في مرحلة إعداد أطروحتهم، أشارت

النتائج إلى وجود (28) تحيزاً معرفياً في مراحل مختلفة من مراحل اكتساب المعلومات، إضافة إلى ذلك تأثرت جميع مراحل البحث عن المعلومات ببعض التحيزات المعرفية، وخلص البحث للنتيجة الآتية: قد تؤدي التحيزات المعرفية إلى عدم الوضوح في تحديد الاحتياجات من المعلومات، ومن ثم الفشل في البحث عن المعلومات الصحيحة، وسوء تفسر المعلومات، وكذلك سوء عرض المعلومات التي تم الحصول عليها نتيجة للتحيزات المعرفية عند الطلبة وهذا يلعب دوراً في مستوى طموحهم.

المحور الثالث: دراسات تناولت الخوف من التقييم وبعض المتغيرات:

سعت دراسة بوزداج (Bozdag, 2021)، إلى فحص العلاقة بين خوف الطلاب الجامعين من التقييم السلبي وميولهم الأكاديمية المضللة، استخدمت الدراسة قائمة المعلومات الشخصية، ومقياس ميول الكذب الأكاديمي، ومقياس الخوف من التقييم السلبي على عينة من تكونت من (306) طالباً وطالبةً من طلاب جامعة يوزغات يوزوك في تركيا، أشارت نتائج الدراسة إلى عدم وجود فروق دالة إحصائياً بين الخوف من التقييم السلبي والأبعاد الفرعية لمقياس عدم الأمانة الأكاديمية من حيث النوع، ووجود علاقة إيجابية منخفضة المستوى بين خوف الطلاب من التقييم السلبي وميلهم إلى عدم الأمانة الأكاديمية.

في حين بينت دراسة داونينج وآخرون (Downing al et, 2020)، من خلال مقابلاتهم مع طلبة مسجلين في (9) كليات من كليات المجتمع جنوب غرب الولايات المتحدة بلغ عددهم (29) طالباً، كان الهدف من المقابلات معرفة العوامل التي تزيد من قلق الطلاب أثناء التعلم، وأثناء عمليات التقييم، والعمل على تقليلها لتوفير خبرات ناجحة تزيد من طموحهم التعليمي. ومن خلال المقابلات تم تحديد أن الخوف من التقييم السلبي كان العامل الأساس الكامن وراء قلق الطلاب. خضع الطلاب إلى برنامج التعلم النشط، أشارت النتائج أن الخوف من التقييم السلبي والقلق لدى طلاب كليات المجتمع قد انخفض عندما أدرك الطلاب أن أنشطة التعلم النشط قد عززت تعلمهم من خلال تزويدهم بطرق متعددة للتعلم، وأتاحت لهم فرصة التعلم من الآخرين وتحسن الطموح، وتحييد النظرة السلبية لمن يقوم بعملية تقييمهم.

كما وهدفت دراسة الجباري والدوري (2019)، إلى التعرف على مستوى قلق التقييم وعلاقته بمستوى الطموح الأكاديمي لدى طلاب كلية التربية والعلوم الإنسانية وفق متغير النوع، تكونت عينة الدراسة من (200) طالباً وطالبةً، بواقع (100) طالب و(100) طالبة، ولهذا الغرض أعدت الباحثتان

مقياساً لقلق التقييم يتكون من (40) فقرةً معتمدة على الدراسات السابقة في إعداده، كما وتبنت الباحثتان مقياس الجبوري (2002) لقياس مستوى الطموح الأكاديمي، الذي تكون من (25) فقرة. أشارت نتائج الدراسة إلى وجود علاقة إيجابية ودالة بين قلق الامتحان ومستوى الطموح الأكاديمي لدى طلبة كلية التربية.

وهدفت دراسة الخواجة (2018)، التعرف إلى العلاقة بين الخوف من التقييم السلبي والضغط النفسي لدى عينة من الطلبة مكونة من (157) طالباً وطالبةً من طلبة الدراسات العليا في جامعة نزوى منهم (87) طالباً، و (70) طالبةً، تم اختيارهم بشكل عشوائي، بينت نتائج الدراسة أن مستوى الخوف من التقييم السلبي أعلى لدى المجموعة ذات الضغط النفسي الأعلى مقارنة بالمجموعة ذات الضغط النفسي الأدني، كما وتقترن الزيادة في الخوف من التقييم السلبي بنقص فرص التعلم، كما وبينت النتائج وجود فروق دالة إحصائياً في مستوى الخوف من التقييم السلبي حسب النوع (ذكر، أنثى)، وأن هذا المستوى أعلى لدى الطالبات منه لدى الطلاب.

وهدفت دراسة الدغيم والعجمي (2015)، إلى معرفة العلاقة بين الكفاءة المهنية وعلاقتها بمستوى الطموح والخوف من التقييم السلبي لدى عينة من طالبات الجامعة بلغ عددهم (128) طالبة جامعية، استخدم الباحثان مقاييس الكفاءة المهنية، ومقياس الطموح، واختبار الخوف من التقييم السلبي، وتوصلت النتائج إلى وجود فروق بين الطالبات المعلمات المتفوقات، وغير المتفوقات في الكفاءة المهنية، ومستوى الطموح، في حين لم توجد فروق بينهم في الخوف من التقييم السلبي، ووجود علاقة موجبة دالة بين الكفاءة المهنية ومستوى الطموح، وعلاقة سالبة بين الكفاءة المهنية والخوف من التقييم السلبي، وإمكانية التنبؤ بالكفاءة المهنية من خلال مستوى الطموح.

وأجرى كل من لين وشين (Lin & Chen, 2013)، دراسة هدفت للتعرف على الخوف من التقييم السلبي لدى مجموعة من الطلبة المشاركين في الأنشطة الرياضية، تكونت عينة الدراسة من (224) مشاركاً ومشاركة من أربع جامعات من الجامعات التايونية، بواقع (114) طالبةً، و (110) طالباً. أظهرت النتائج أن تصور الطلاب المشاركين في الأنشطة الرياضية للضغوط الناتجة عن التقييم من قبل الآخرين يؤثر في أدائهم وطموحهم الأكاديمي، كما أظهرت النتائج وجود فروق ذات دلالة إحصائية تعزى للنوع (ذكر، أنثى)، حيث أن خوف الطالبات من التقييم السلبي أعلى من خوف الطلاب؛ الأمر الذي يحد من طوح الطالبات مشاركتهن في الأنشطة الرياضية.

التعليق على الدراسات السابقة:

ومن خلال الاطلاع على الدراسات السابقة، والمتعلقة بمتغيرات الدراسة، لم تجد الباحثة وفرة في الدراسات العربية أو الاقليمية أو الأجنبية تناولت متغيرات الدراسة مجتمعة، وهذا يعتبر داعماً للقيام بالدراسة الحالية؛ حيث جمعت الدراسة بين متغيرات (الخوف من التقييم السلبي والتحيزات المعرفية في ضوء بعض المتغيرات) لدى طلبة السنة الأولى في جامعة القصيم.

اختيار العينة من طلبة الجامعة كان متوافقاً مع الدراسات السابقة بمحاورها الثلاث بإستثناء دراسة ريد وآخرون (Reid et al, 2006) فقد جاءت على عينة من الأطفال أعمارهم ما بين (8 إلى 14) عاماً.

وقد استفادت هذه الدراسة من الدراسات السابقة في المنهجية المتبعة وفي الأساليب الإحصائية المستخدمة وفي تدعيم نتائج الدراسة بالدراسات السابقة.

منهج وإجراءات الدراسة:

أولاً: منهج الدراسة:

من أجل تحقيق أهداف الدراسة تم اعتماد المنهج الوصفي الارتباطي وهو المنهج العلمي المناسب ويفي بأغراض هذه الدراسة.

ثانياً: مجتمع الدراسة وعينتها

1. **مجتمع الدراسة**

تكون مجتمع الدراسة من جميع طلبة السنة الأولى (بكالوريس/ دراسات عليا) في جامعة القصيم، المسجلين في العام الجامعي 2023/2022م.

2. **عينة الدراسة:**

تكونت عينة الدراسة من (299)، طالباً وطالبةً من طلبة السنة الأولى (بكالوريس/ دراسات عليا)، وتم اختيارهم بالطريقة العشوائية، والجدول (1)، يبين توزيع أفراد عينة الدراسة حسب الجنس، والتخصص، والمعدل.

جدول (1)

توزيع أفراد عينة الدراسة حسب الجنس والتخصص والمعدل

المتغير	الفئة	العدد	النسبة المئوية
الجنس	ذكر	**126**	**%42.1**
	أنثى	**173**	**%57.9**
	المجموع	299	%100
التخصص	علمي	**128**	**%42.8**
	إنساني	**171**	**%57.2**
	المجموع	299	%100
المعدل	ممتاز	**63**	**%21.1**
	جيد جداً	**82**	**%27.4**
	جيد	**99**	**%33.1**
	مقبول	**55**	**%18.4**
	المجموع	299	%100

ثالثاً: أدوات الدراسة

لتحقيق أهداف الدراسة والإجابة عن أسئلتها سيتم اعتماد الأدوات الآتية:

أولاً: مقياس التحيزات المعرفية:

بعد الاطلاع على عدد من الأدبيات والدراسات السابقة وجدت الباحثة مقياساً يتناسب مع عينة وأهداف الدراسة وهو مقياس العادلي (2017). وقد استندت الباحثة التي قامت بإعداد المقياس على نظرية التوقع لفروم (1964)، ويتكون المقياس من (41)، فقرة وتقيس فقرات المقياس التحيزات المعرفية لدى الفرد ضمن أربعة مجالات رئيسة وهي كما يأتي (العادلي، 2017):

الأحكام غير المنطقية: وهي أفكار لا منطقية يحكم الفرد من خلالها على الأحداث والظروف بطريقة تخلو من المنطق السليم؛ كإسناد الرأي إلى الصدفة أو إلى شيء غير ذي صلة، بدلاً من الأدلة الصحيحة المتوافر.

التوقعات الذاتية الشخصية: ويقصد بها مجموعة من الآراء والمعتقدات ذات الطابع المعرفي المتحيز، الذي يرفض قبول التنوع في البدائل، ويفسر الأحداث على هواه ومعتقداته الشخصية.

تشوه الإدراك الحسي: ويقصد به الاستجابة المشوهة للمدركات البصرية والسمعية والحسية؛ مما ينسحب على تفسير المواقف بصورة سلبية وخاطئة والتي تعمل على إعاقة الأحكام الموضوعية معتمدة على الظن والاحتمالية .

العجز النفسي: شعور الفرد بالافتقاد للدعم النفسي وعجزه عن وضع الخطط والأهداف واتخاذ القرارات، بحيث يقوده ذلك للاستسلام وعدم الرغبة بالمحاولة مرة أخرى.

الصدق والثبات لمقياس التحيزات المعرفية في الدراسة الحالية:

صدق البناء:

لاستخراج دلالات صدق البناء للمقياس، استخرجت معاملات ارتباط كل فقرة بالدرجة الكلية، وبين كل فقرة وارتباطها بالمجال التي تنتمي إليه، وبين المجالات ببعضها والدرجة الكلية، في عينة استطلاعية من خارج عينة الدراسة تكونت من (70) طالباً وطالبةً، وقد تراوحت معاملات ارتباط الفقرات مع الأداة ككل ما بين (0.42-0.83)، ومع المجال (0.37-0.89)، والجدول (2)، يبين ذلك.

جدول (2)

معاملات الارتباط بين الفقرة والدرجة الكلية والمجال التي تنتمي إليه

رقم الفقرة	معامل الارتباط مع المجال	معامل الارتباط مع الأداة	رقم الفقرة	معامل الارتباط مع المجال	معامل الارتباط مع الأداة	رقم الفقرة	معامل الارتباط مع المجال	معامل الارتباط مع الأداة
1	.76**	.67**	15	.53**	.56**	29	.62**	.63**
2	.89**	.83**	16	.73**	.76**	30	.57**	.63**
3	.71**	.55**	17	.71**	.77**	31	.68**	.72**
4	.82**	.72**	18	.85**	.66**	32	.37*	.61**
5	.65**	.63**	19	.77**	.64**	33	.80**	.65**
6	.59**	.46*	20	.68**	.47**	34	.69**	.71**
7	.77**	.68**	21	.55**	.58**	35	.69**	.68**
8	.75**	.58**	22	.76**	.76**	36	.73**	.51**
9	.68**	.68**	23	.85**	.79**	37	.75**	.73**
10	.73**	.56**	24	.52**	.63**	38	.83**	.75**
11	.82**	.68**	25	.53**	.61**	39	.75**	.70**
12	.82**	.76**	26	.55**	.69**	40	.79**	.64**
13	.78**	.53**	27	.66**	.42*	41	.68**	.53**
14	.67**	.74**	28	.56**	.55**			

*دالة إحصائيا عند مستوى الدلالة (α=0.05).

**دالة إحصائيا عند مستوى الدلالة (α=0.01).

وتجدر الإشارة أن جميع معاملات الارتباط كانت ذات درجات مقبولة ودالة إحصائيا، ولذلك لم يتم حذف أي من هذه الفقرات.

كما تم استخراج معامل ارتباط المجال بالدرجة الكلية، ومعاملات الارتباط بين المجالات ببعضها والجدول (3)، يبين ذلك.

جدول (3)

معاملات الارتباط بين المجالات ببعضها وبالدرجة الكلية

	الأحكام غير المنطقية	التوقعات الذاتية الشخصية	تشوه الإدراك الحسي	العجز النفسي	مقياس التحيزات المعرفية
الأحكام غير المنطقية	1				
التوقعات الذاتية الشخصية	.808**	1			
تشوه الإدراك الحسي	.633**	.631**	1		
العجز النفسي	.697**	.802**	.749**	1	
مقياس التحيزات المعرفية	.878**	.865**	.831**	.895**	1

* دالة إحصائيا عند مستوى الدلالة (α=0.05).

**دالة إحصائيا عند مستوى الدلالة (α=0.01).

يبين الجدول (3) أن جميع معاملات الارتباط كانت ذات درجات مقبولة ودالة إحصائيا، مما يشير الى درجة مناسبة من صدق البناء.

ثبات المقياس:

للتأكد من ثبات المقياس، فقد تم التحقق بطريقة الاختبار وإعادة الاختبار (test-retest) بتطبيق المقياس، وإعادة تطبيقه بعد شهر على مجموعة من خارج عينة الدراسة مكوّنة من (70) طالباً وطالبةً، ومن ثم تم حساب معامل ارتباط بيرسون بين تقديراتهم في المرتين.

وتم أيضاً حساب معامل الثبات بطريقة الاتساق الداخلي حسب معادلة كرونباخ ألفا، واعتبرت هذه القيم ملائمة لغايات هذه الدراسة والجدول (4)، يبين ذلك.

جدول (4)

معامل الاتساق الداخلي كرونباخ ألفا وثبات الإعادة للمجالات والدرجة الكلية

المجال	ثبات الإعادة	الاتساق الداخلي
الأحكام غير المنطقية	**0.86**	**0.84**
التوقعات الذاتية الشخصية	**0.81**	**0.73**
تشوه الإدراك الحسي	**0.85**	**0.82**
العجز النفسي	**0.83**	**0.71**
مقياس التحيزات المعرفية	0.90	0.85

تصحيح مقياس التحيزات المعرفية:

تكوَّن المقياس بصورته النهائية من (41) فقرة، بسلم إجابة سباعي ويأخذ الأوزان الآتية: موافق بشدة (7) درجات، موافق (6) درجات، موافق نوعاً ما (5) درجات، محايد (4) درجات، غير موافق نوعاً ما (3) درجات، غير موافق (درجتان)، غير موافق بشدة (درجة واحدة). في حال الفقرات الموجبة، وعكس الأوزان في حال الفقرات السالبة. وبما أن المقياس يتكون من (41) فقرة، فإن الدرجة الكلية تراوحت بين (41) درجة وهي أدنى درجة يمكن أن يحصل عليها المفحوص. و(287) درجة، وهي أعلى درجة يمكن أن يحصل عليها المفحوص.

درجات القطع لمستويات مقياس التحيزات المعرفية:

الحد الأعلى للمقياس (7) - الحد الأدنى للمقياس (1)/ عدد الفئات المطلوبة (3)

(7-1)/3 =2، ومن ثم إضافة الجواب (2) إلى نهاية كل فئة

من 1.00- 3.00 قليلة

من 3.01-5.00 متوسطة

من 5.01-7.00 كبيرة

وهكذا

ثانياً: مقياس الخوف من التقييم السلبي FNE-II

بعد الاطلاع على عدد من الأدبيات والدراسات السابقة وجدت الباحثة مقياساً يتناسب مع عينة وأهداف الدراسة وهو المقياس الموجز للخوف من التقييم السلبي FNE-II (leary,1983)، والمطور

من مقياس واتسون وفرند (Watson& Friend, 1969)، للقلق وتقييم المخاوف، وقد تم إعداده للبيئة العربية من قبل الباحثتين (بهلول والسميري، 2022).

الصدق والثبات لمقياس الخوف من التقييم السلبي FNE-II في الدراسة الحالية:

صدق البناء:

لاستخراج دلالات صدق البناء للمقياس، استخرجت معاملات ارتباط الفقرة مع الدرجة الكلية للمقياس في عينة استطلاعية من خارج عينة الدراسة تكونت من (70) طالباً وطالبةً، وقد تراوحت معاملات ارتباط الفقرة مع الدرجة الكلية للمقياس ما بين (0.44-0.72)، والجدول (5)، يبين ذلك.

جدول(5)

معاملات الارتباط بين الفقرة والدرجة الكلية للمقياس

رقم الفقرة	معامل الارتباط	رقم الفقرة	معامل الارتباط	رقم الفقرة	معامل الارتباط
1	.56**	5	.44*	9	.68**
2	.72**	6	.65**	10	.50**
3	.68**	7	.56**	11	.45*
4	.45*	8	.50**	12	.59**

* دالة إحصائيا عند مستوى الدلالة (0.05).

** دالة إحصائيا عند مستوى الدلالة (0.01)

وتجدر الإشارة أن جميع معاملات الارتباط كانت ذات درجات مقبولة ودالة إحصائيا، ولذلك لم يتم حذف أي من هذه الفقرات.

ثبات المقياس:

للتأكد من ثبات أداة الدراسة، فقد تم التحقق بطريقة الاختبار وإعادة الاختبار (test-retest) بتطبيق المقياس، وإعادة تطبيقه بعد شهر على مجموعة من خارج عينة الدراسة مكوّنة من (70) طالباً وطالبة، ومن ثم تم حساب معامل ارتباط بيرسون بين تقديراتهم في المرتين وبلغ (0.85)، والجدول (6)، يبين ذلك.

جدول(6)

معاملات الارتبط بين التطبيقين الأول والثاني والدرجة الكلية للمقياس

الدرجة الكلية للمقياس	معامل الارتباط	مستوى الدلالة
الدرجة الكلية للمقياس	0.85	دالة عند 0.01

وتم أيضاً حساب معامل الثبات بطريقة الاتساق الداخلي حسب معادلة كرونباخ ألفا، إذا بلغ (0.83)، واعتبرت هذه القيم ملائمة لغايات هذه الدراسة والجدول (7)، يبين ذلك.

جدول(7)

معاملات الثبات باستخدام معادلة كرونباخ ألفا للدرجة الكلية للمقياس

الدرجة الكلية للمقياس	معامل الارتباط	مستوى الدلالة
الدرجة الكلية للمقياس	**0.83**	دالة عند **0.01**

تصحيح مقياس الخوف من التقييم السلبي FNE-II:

تكوَّن المقياس بصورته النهائية من (12) فقرة، بسلم إجابة ثلاثي ويأخذ الأوزان الآتية: موافق (3) درجات، موافق نوعاً ما (درجتان) غير موافق (درجة). عددالفقرات السالبة هي (3) فقرات؛ وهي: (10، 7، 2). والفقرات الموجبة عددها (9) فقرات، وهي: (12، 11، 9، 8، 6، 5، 4، 3، 1). والدرجة الكلية تراوحت بين (12) درجة وهي أدنى درجة يمكن أن يحصل عليها المفحوص. و(36) درجة، وهي أعلى درجة يمكن أن يحصل عليها المفحوص. وتشير الدرجات المرتفعة إلى مستويات مرتفعة من الخوف من التقييم السلبي.

درجات القطع لمستويات مقياس الخوف من التقييم السلبي FNE-II:

الحد الأعلى للمقياس (3) - الحد الأدنى للمقياس (1)/ عدد الفئات المطلوبة (3)

(3-1)/3 =66، ومن ثم إضافة الجواب (0,66) إلى نهاية كل فئة وهكذا.

من 1.00 -1.66 قليلة

من 1.67-2.33 متوسطة

من 2.34-3.00 كبيرة

وهكذا

المعالجة الإحصائية:

1. تم الاعتماد على برنامج SPSS إصدار (27) للمعالجة الإحصائية.
2. وللتحقق من صدق وثبات المقياس تم استخراج معاملات الارتباط بين الفقرة والدرجة الكلية والبعد التي تنتمي إليه. كما تم استخراج معامل الثبات بطريقة الاختبار وإعادة الاختبار (test-retest) بتطبيق المقياس، ثم حساب معامل ارتباط بيرسون بين تقديرات الطلبة في المرتين. كما تم استخراج معامل الثبات بطريقة كرونباخ ألفا (Cronbach- Alpha).

3. وللإجابة عن السؤال الأول والثالث تم حساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية.
4. وللإجابة عن السؤال الثاني والرابع تم استخدام تحليل التباين الثلاثي.
5. وللإجابة عن السؤال الخامس تم استخراج نتائج معامل ارتباط بيرسون.

عرض النتائج ومناقشتها:

السؤال الأول: ما مستوى التحيزات المعرفية لدى طلبة السنة الأولى في جامعة القصيم؟

للإجابة عن هذا السؤال تم استخراج المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لمستوى التحيزات المعرفية لدى طلبة السنة الأولى في جامعة القصيم، والجدول (8)، يبين ذلك.

جدول (8)

المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لمستوى التحيزات المعرفية لدى طلبة السنة الأولى في جامعة القصيم مرتبة تنازلياً حسب المتوسطات الحسابية

الرتبة	التسلسل في المقياس	المجال	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	المستوى
1	3	الأحكام غير المنطقية	3.61	.675	متوسط
2	2	التوقعات الذاتية الشخصية	3.43	.484	متوسط
3	4	تشوه الإدراك الحسي	3.41	.676	متوسط
4	1	العجز النفسي	3.01	.550	متوسط
		مقياس التحيزات المعرفية	3.32	.585	متوسط

يبين الجدول (8)، أن المتوسطات الحسابية قد تراوحت مابين (3.01-3.61)، كما أن المتوسط الحسابي لمستوى التحيزات المعرفية لدى طلبة السنة الأولى في جامعة القصيم ككل (3.32)، وجاء بمستوى متوسط. وكان مجال الأحكام غير المنطقية في المرتبة الأولى بأعلى متوسط حسابي بلغ (3.61)، وبمستوى متوسط، بينما جاء مجال العجز النفسي في المرتبة الأخيرة وبمتوسط حسابي بلغ (3.01)، وبمستوى متوسط.

ويمكن القول بأن هذه النتيجة تكشف وجود خطر بدرجة متوسطة مرتبط بالتحيزات المعرفية التي يعمل من خلالها الفرد على تنظيم استجاباته في التعامل مع الأحداث اليومية. كما أن نسبة كبيرة من المجتمع لديهم أحكاماً غير منطقية، على الرغم من عدم ارتباط هذه الأحكاماً غير منطقية بأية اضطرابات نفسية خطيرة(Van Os et al, 2009).

كما يؤكد بيترز وآخرون (Peters et al, 2014)، أن الذين لديهم هذه الأحكاماً غير المنطقية الديهم أيضاً اضطرابات ذهنية وهم يعيشون ضمن المجتمع، ولا يبحثون عن طلب أية مساعدة متخصصة. ولعل هذه النتيجة تتفق مع دراسة يدك (Yadak, 2021)، ودراسة الحموري (2017)، أن التحيزات المعرفية جاءت بمستوى متوسط لدى طلاب الجامعة. بينما اختلفت نتيجة هذه الدراسة مع دراسة عزيز وصالح (2019)، في أن طلبة الجامعة لديهم تحيزاً معرفياً بشكلٍ عالٍ.

السؤال الثاني: ما الفروق بين المتوسطات الحسابية لتقديرات طلبة السنة الأولى في جامعة القصيم لمستوى التحيزات المعرفية باختلاف متغيرات (الجنس، التخصص، المعدل)؟

للإجابة عن هذا السؤال تم استخراج المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لمستوى التحيزات المعرفية لدى طلبة السنة الأولى في جامعة القصيم حسب متغيرات التخصص، والجنس، والمعدل والجدول (9)، يبين ذلك.

جدول (9)

المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لمستوى التحيزات المعرفية لدى طلبة السنة الأولى في جامعة القصيم حسب متغيرات التخصص، والجنس، والمعدل

		المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	العدد
التخصص	علمي	2.94	.346	128
	إنساني	3.60	.571	171
الجنس	ذكر	3.24	.538	126
	أنثى	3.38	.612	173
المعدل	ممتاز	2.81	.301	63
	جيد جداً	3.04	.299	82
	جيد	3.54	.506	99
	مقبول	3.92	.551	55

يبين الجدول (9)، تبايناً ظاهرياً في المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لمستوى التحيزات المعرفية لدى طلبة السنة الأولى في جامعة القصيم بسبب اختلاف فئات متغيرات التخصص، والجنس، والمعدل، ولبيان دلالة الفروق الإحصائية بين المتوسطات الحسابية تم استخدام تحليل التباين الثلاثي والجدول (10)، يبين ذلك.

جدول (10)

تحليل التباين الثلاثي لأثر التخصص، والجنس، والمعدل على مستوى التحيزات المعرفية لدى طلبة السنة الأولى في جامعة القصيم

مصدر التباين	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	قيمة ف	الدلالة الإحصائية
التخصص	29.954	1	29.954	414.736	.000
الجنس	3.143	1	3.143	43.520	.000
المعدل	47.934	3	15.978	221.231	.000
الخطأ	21.162	293	.072		
الكلي	102.065	298			

يتبين من الجدول (10)، الآتي:

-وجود فروق ذات دلالة إحصائية (0.05) فأقل تعزى لأثر التخصص، حيث بلغت قيمة ف 414.736 ، وجاءت الفروق لصالح التخصص الإنساني.

ويمكن تفسير هذه النتيجة بأن التخصصات الإنسانية في مجملها تعتمد على الحفظ والتذكر الأمر الذي قد يؤدي إلى التداخل أثناء معالجة المعلومات، وهذا يقود إلى تشوه الإدراك، والتفسيرات غير المنطقية، أو ما يعرف بشكل أوسع بالتحيزات المعرفية (Van der Gaag et al., 2013). أما التخصصات العلمية فيعتمد الطلبة في دراستهم على خطوات متتابعة واضحة ومحددة للوصول إلى الحقائق، ويتطلب ذلك التركيز والمتابعة لمثيرات دون الأخرى، وبالتالي يساعد على اتخاذ قرارات تستند على أسس منطقية. وتتفق هذه النتيجة مع درسة يدك (Yadak, 2021)، بينما تختلف نتيجة هذه الدراسة مع دراسة عزيز وصالح (2019)، بأنه لا يوجد فروق في التحيزات المعرفية تبعاً لمتغير التخصص.

-وجود فروق ذات دلالة إحصائية تعزى لأثر الجنس، حيث بلغت قيمة ف 43.520 وبدلالة إحصائية بلغت (0.000)، وجاءت الفروق لصالح الإناث.

وهذه النتيجة تعكس طبيعة الإناث والذكور في عزو النجاح والفشل؛ فالإناث يعزون النجاح والفشل إلى سوء الحظ، وصعوبة المهمة، بينما يعزوا الذكور فشلهم إلى عوامل مرتبطة بتدني الجهد (Beyer, 1999). وتختلف نتيجة هذه الدراسة مع دراسة عزيز وصالح (2019)، بأنه لا يوجد فروق في التحيزات المعرفية تبعاً لمتغير الجنس.

- وجود فروق ذات دلالة إحصائية تعزى لأثر المعدل، حيث بلغت قيمة ف 221.231 وبدلالة إحصائية بلغت (0.000)، ولبيان الفروق الزوجية الدالة إحصائيا بين المتوسطات الحسابية تم استخدام المقارنات البعدية بطريقة شفيه (Scheffe)، والجدول (11)، يبين ذلك.

جدول (11)

المقارنات البعدية بطريقة شفيه (Scheffe) لأثر المعدل على مستوى التحيزات المعرفية لدى طلبة السنة الأولى في جامعة القصيم

	المتوسط الحسابي	ممتاز	جيد جداً	جيد	مقبول
ممتاز	2.81				
جيد جداً	3.04	.24			
جيد	3.54	.74	.50		
مقبول	3.92	*1.11	*.88	.38	

*دالة إحصائيا عند مستوى الدلالة (α=0.05).

يتبين من الجدول (11)، وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين مقبول من جهة وكل من ممتاز، و جيد جداً من جهة أخرى وجاءت الفروق لصالح المقبول.

وهنا ترى الباحثة أن الطلبة ذوي التحصيل المتدني قد يستخدمون استراتيجيات تكيفية غير فعالة، وأنهم أكثر عرضة للوقوع بالتحيزات المعرفية؛ كالتحيز في جمع المعلومات، والقفز إلى الاستنتاجات دون الاستناد إلى أدلة منطقية وكافية. وتتفق نتيجة هذه الدراسة مع دراسة يدك (Yadak, 2021)، دراسة الحموري (2017).

السؤال الثالث: ما مستوى التقييم السلبي لدى طلبة السنة الأولى في جامعة القصيم؟

للإجابة عن هذا السؤال تم استخراج المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لمستوى التقييم السلبي لدى طلبة السنة الأولى في جامعة القصيم، والجدول (12)، يبين ذلك.

جدول (12)

المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لمستوى التقييم السلبي لدى طلبة السنة الأولى في جامعة القصيم مرتبة تنازلياً حسب المتوسطات الحسابية

الرتبة	الرقم	الفقرات	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	المستوى
1	4	نادراً ما أقلق بشأن الانطباع الذي أتركه عند الآخرين.	2.58	.501	مرتفع
2	11	أحياناً أهتم بآراء الآخرين عني.	2.47	.575	مرتفع

3	3	أخشى من ملاحظة الآخرين لعيوبي.	2.33	.685	متوسط
4	5	أخشى ألا يو افقني الآخرون.	2.31	.545	متوسط
5	1	أنزعج من أفكار الآخرين عني، مع علمي أنه لن يحدث أي أذى لي.	2.29	.517	متوسط
6	6	أخشى اكتشاف أخطائي من قبل الآخرين.	2.15	.582	متوسط
7	8	أشعر بالقلق عند الحديث مع الآخرين حيال رد فعلهم.	2.13	.552	متوسط
8	2	أشعر بالامبالاة لو علمت أن الآخرين لديهم انطباعًا سلبياً عني.	2.09	.674	متوسط
9	7	آراء الآخرين عني لا تزعجني.	2.04	.598	متوسط
10	10	إذا علمت أن هناك من يحكم علي فلا أتأثر.	2.02	.683	متوسط
11	12	أخشى كثيراً من قول أو فعل أشياء خاطئة.	2.01	.683	متوسط
12	9	أقلق حيال ما قد يفكر الآخرون بشأني.	1.94	.616	متوسط
		الخوف من التقييم السلبي	2.20	.277	متوسط

يبين الجدول (12)، أن المتوسطات الحسابية قد تراوحت مابين (1.94-2.58)، حيث جاءت الفقرة رقم (4)، والتي تنص على "نادراً ما أقلق بشأن الانطباع الذي أتركه عند الآخرين" في المرتبة الأولى وبمتوسط حسابي بلغ (2.58)، وبمستوى مرتفع. بينما جاءت الفقرة رقم (9)، ونصها "أقلق حيال ما قد يفكر الآخرين بشأني" بالمرتبة الأخيرة وبمتوسط حسابي بلغ (1.94)، وبمستوى متوسط. وبلغ المتوسط الحسابي لمستوى التقييم السلبي لدى طلبة السنة الأولى في جامعة القصيم ككل (2.2) وبمستوى متوسط.

ويمكن تفسير نتائج هذا السؤال في ضوء خصائص أفراد عينة الدراسة، وهم طلبة السنة الأولى، فهم حديثوا العهد بالجامعة وبالتخصص، فقد يزداد الخوف من التقييم السلبي لهذه الفئة نتيجة الحساسية الشديدة الناشئة عن نظرات الآخرين لهم وخوفهم الذي يرتبط بمشكلات التوافق الشخصي والاجتماعي مثل عدم القدرة على التفاعل أو التواصل البناء مع الآخرين أو البيئة المحيطة بهم، وهذا يجعلهم متشائمين وقلقين حول كيفية الحكم عليهم، أو ما هي الصورة التي يظهرون بها أمام الآخرين، ما يولد لديهم عدم الشعور بالثقة.

السؤال الرابع: ما الفروق بين المتوسطات الحسابية لتقديرات طلبة السنة الأولى في جامعة القصيم لمستوى التقييم السلبي باختلاف متغيرات (الجنس، التخصص، المعدل)؟

للإجابة عن هذا السؤال تم استخراج المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لمستوى التقييم السلبي لدى طلبة السنة الأولى في جامعة القصيم حسب متغيرات التخصص، والجنس، والمعدل والجدول (13)، يبين ذلك.

جدول رقم (13)

المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لمستوى التقييم السلبي لدى طلبة السنة الأولى في جامعة القصيم حسب متغيرات التخصص، والجنس، والمعدل

		المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	العدد
التخصص	علمي	2.09	.270	128
	إنساني	2.28	.256	171
الجنس	ذكر	2.16	.287	126
	أنثى	2.23	.267	173
المعدل	ممتاز	1.93	.229	63
	جيد جداً	2.11	.223	82
	جيد	2.30	.198	99
	مقبول	2.45	.191	55

يبين الجدول (13)، تبايناً ظاهرياً في المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لمستوى التقييم السلبي لدى طلبة السنة الأولى في جامعة القصيم بسبب اختلاف فئات متغيرات التخصص، والجنس، والمعدل، ولبيان دلالة الفروق الإحصائية بين المتوسطات الحسابية تم استخدام تحليل التباين الثلاثي والجدول (14)، يبين ذلك.

جدول رقم (14)

تحليل التباين الثلاثي لأثر التخصص، والجنس، والمعدل على مستوى التقييم السلبي لدى طلبة السنة الأولى في جامعة القصيم

مصدر التباين	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	قيمة ف	الدلالة الإحصائية
التخصص	2.293	1	2.293	66.588	.000
الجنس	.706	1	.706	20.496	.000
المعدل	9.982	3	3.327	96.625	.000
الخطأ	10.090	293	.034		
الكلي	22.919	298			

يتبين من الجدول (14) الآتي:

وجود فروق ذات دلالة إحصائية تعزى لأثر التخصص، حيث بلغت قيمة ف 66.588 وبدلالة إحصائية بلغت (0.000)، وجاءت الفروق لصالح التخصص الإنساني.

وتفسر الباحثة هذه النتيجة في ضوء عدد من الأسباب منها: ما يتعلق بالتحضير النفسي المسبق للطالب قبل الالتحاق في التخصصات العلمية، كما أن هذه التخصصات بحاجة إلى مواصلة الاجتهاد، وإلى الفهم والحليل والتفسير، واستخدام الأساليب العلمية، بالإضافة إلى طريقة التدريس التي تقوم على المناقشة والحوار مع الطلاب خاصة عند استخدام المعامل والمختبرات، كما وأن التعلم القائم على المجموعات بين الطلبة، يقلل من الحساسية المفرطة من تقييم الآخرين من الزملاء، أو الخوف من النقد خلال المشاركات والعروض التقدمية، أو الخوف في أن يكون الفرد مركز انتباه الآخرين، أو تحت مراقبتهم، أو عندما يُطلب منه التحدث أمامهم. وهذا عكسه تماماً يكون مع طلبة التخصصات الإنسانية. ولم تجد الباحثة أي دراسة تتفق أو تختلف مع نتيجة هذا السؤال.

وجود فروق ذات دلالة إحصائية تعزى لأثر الجنس، حيث بلغت قيمة ف 20.496 وبدلالة إحصائية بلغت (0.000)، وجاءت الفروق لصالح الإناث.

أكد (Matud,2004)، أن خوف الإناث من التقييم السلبي أعلى من الذكور؛ نظراً للحساسية الزائدة لديهن، ما يزيد من معانتهن من الضغط النفسي، وربما يلجأن إلى التجنب والإنسحاب كوسيلة لمواجهة آثار التقييم السلبي. وتتفق نتائج هذه الدراسة مع دراسة الخواجة (2018)، ودراسة لين وشين (Lin & Chen, 2013). بينما اختلفت مع نتائج دراسة بوزداج (Bozdag, 2021).

وجود فروق ذات دلالة إحصائية تعزى لأثر المعدل، حيث بلغت قيمة ف 96.625 وبدلالة إحصائية بلغت (0.000)، ولبيان الفروق الزوجية الدالة إحصائيا بين المتوسطات الحسابية تم استخدام المقارنات البعدية بطريقة شفيه (Scheffe)، والجدول) 15)، يبين ذلك.

جدول (15)

المقارنات البعدية بطريقة شفيه (Scheffe) لأثر المعدل على مستوى التقييم السلبي لدى طلبة السنة الأولى في جامعة القصيم

	المتوسط الحسابي	ممتاز	جيد جداً	جيد	مقبول
ممتاز	1.93				
جيد جداً	2.11	.19			
جيد	2.30	*.37	.19		
مقبول	2.45	*. 53	.34	.15	

*دالة إحصائيا عند مستوى الدلالة (α=0.05).

يتبين من الجدول (15)، وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين ممتاز من جهة وكل من جيد، و مقبول من جهة أخرى وجاءت الفروق لصالح كل من جيد، ومقبول.

يرتبط هذا الخوف لدى طلبة الجامعة بمشكلات الأداء الأكاديمي، فالطلبة ذوي التحصيل المتدني أكثر تأثراً بالتقيم السلبي من الطلبة ذوي التحصيل المرتفع أو المتوسط، والسبب أن التقييم السلبي يؤثر في العديد من العمليات المعرفية كالانتباه، والتفكير الاستدلالي واتخاذ القرار ومعالجة المعلومات، وبالتالي فهو يؤثر في قدرة المتعلم على التعامل مع من حوله، وخاصة عندما يتعرض الفرد لكثير من مواقف التقييم والتي قد تكون سلبية، ويصبح من العسير تفاعل الطالب أو تجاوبه مع المواقف التعليمية، نتيجة لفشل متكرر يكون قد حصل؛ سببه الخوف من التقييم السلبي، (Rapee & Heimberg,1997). فيتغير الأداء الأكاديمي في الإتجاه المنخفض.

السؤال الخامس: ما العلاقة بين مستوى التحيزات المعرفية والتقييم السلبي لدى طلبة السنة الأولى في جامعة القصيم؟

للإجابة عن هذا السؤال تم استخراج معامل ارتباط بيرسون بين مستوى التحيزات المعرفية والتقييم السلبي لدى طلبة السنة الأولى في جامعة القصيم، والجدول (16)، يبين ذلك.

جدول (16)

معامل ارتباط بيرسون للعلاقة بين مستوى التحيزات المعرفية والتقييم السلبي لدى طلبة السنة الأولى في جامعة القصيم

		الخوف من التقييم السلبي
مقياس التحيزات المعرفية	معامل الارتباط ر	**.630
	الدلالة الإحصائية	.000
	العدد	299

*دالة إحصائيا عند مستوى الدلالة (α=0.05).

*دالة إحصائيا عند مستوى الدلالة (α=0.01).

يتبين من الجدول (16)، وجود علاقة ايجابية دالة إحصائيا بين مستوى التحيزات المعرفية والتقييم السلبي لدى طلبة السنة الأولى في جامعة القصيم.

تعزو الباحثة هذه النتيجة إلى أن التحيزات المعرفية متعلمة، وقد يكون الخوف من التقييم السلبي أحد أسباب تعلمها؛ إذ يشعر الكثير من الطلبة بالقلق عندما يتحدثون أمام زملائهم، فتبدأ مشاعر القلق عند تركيز انتباههم على الخطر الذي يتوقعونه، فيفسرون المعلومات بطرق سلبية نتيجة لوجود صورة مشوهة عن المقيمين لهم؛ فالخوف من التقييم السلبي يشعر الطالب بالتهديد، فيدفعه ذلك إلى التفكري السلبي، والانخراط فيه واستبعاد الأفكار الإيجابية، ومن ثم التعلق بالتشوهات المعرفية كوسيلة أمان لتهدئة النفس. واتفقت نتيجة هذه الدراسة مع دراسة بهلول والسميري (2022).

التوصيات والبحوث المقترحة:

أولاً: التوصيات:

اعتماداً على الإطار النظري والدراسات السابقة ونتائج الدراسة الحالية أوصت الباحثة بما يلي:

1. تدريب أعضاء هيئة التدريس في الجامعات على مساعدة الطلبة على التخفيف من التحيزات المعرفية الناتجة عن الخوف من التقييم السلبي.
2. أن يقوم المختصون في مجال الدراسة والبحث بتصميم برامج تعليمية وتدريبية تهدف إلى تحسين مستوى تجاوز الخوف من التقييم السلبي.

البحوث المقترحة:

1. إجراء المزيد من الدراسات للمساعدة في خفض التحيزات المعرفية عند الطلبة.
2. إجراء المزيد من الدراسات للمساعدة في خفض الخوف من التقييم السلبي عند الطلبة.
3. إجراء دراسات مشابهة للدراسة الحالية ضمن متغيرات أخرى.

المراجع العربية والانكليزية:

أولاً: المراجع العربية:

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

الجباري، جنار. الدوري، بأن. (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.

الخواجة، عبد الفتاح. (2018). الخوف من التقييم السلبي وعلاقته بالضغط النفسي لدى طلاب جامعة نزوى. *جامعة عمار ثلجي بالأغواط. 2018*(68). 83-102.

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

العادلي، عذراء. (2017). *الانحياز المعرفي وعلاقته بالأسلوب المعرفي (العياني، التجريدي) لدى طلبة الجامعة*. جامعة القادسية. كلية التربية. رسالة ماجستير غير منشورة. القادسية. العراق.

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

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

Arabic References

Bahlūl, Najwá. al-Samīrī, Najāḥ. (2022). al-khawf min al-Taqyīm al-salbī kmnbá' bāltḥyzāt al-maʿrifīyah ladá ṭalabat al-Dirāsāt al-ʿUlyā. Majallat al-Quds al-Maftūḥah lil-Abḥāth wa-al-Dirāsāt al-Tarbawīyah wa-al-nafsīyah. 13 (40). 225-238.

al-Jabbārī, jnār. al-Dūrī, bi-anna. (2019). Qalaq al-imtiḥān wa-ʿalāqatuhu bmstwá al-ṭumūḥ al-Akādīmī ladá ṭalabat Kullīyat al-Tarbiyah lil-ʿUlūm al-Insānīyah. Majallat Jāmiʿat Tikrīt lil-ʿUlūm al-Insānīyah. 26 (4). 449-426

al-Ḥammūrī, Firās. (2017). altḥyzāt al-maʿrifīyah ladá ṭalabat Jāmiʿat al-Yarmūk wa-ʿalāqatuhā bāljns wa-mustawá al-taḥṣīl al-Akādīmī. al-Majallah al-Urdunīyah fī al-ʿUlūm al-Tarbawīyah. 13 (1). 1-14.

al-Khawājah, ʿAbd al-Fattāḥ. (2018). al-khawf min al-Taqyīm al-salbī wa-ʿalāqatuhu bālḍghṭ al-nafsī ladá ṭullāb Jāmiʿat Nizwá. Jāmiʿat ʿAmmār Thaljī bāl'ghwāṭ. 2018 (68). 83-102.

al-Dughaym, Muḥammad. al-ʿAjamī, Muḥammad. (2015). al-kafa'ah al-mihnīyah wa-ʿalāqatuhā bmstwá al-ṭumūḥ wa-al-khawf min al-Taqyīm al-salbī ladá al-ṭālibāt almʿlmāt almtfwqāt wa-ghayr almtfwqāt akādīmīyan. Majallat al-Tarbiyah. Jāmiʿat al-Azhar. Kullīyat al-Tarbiyah. 3 (162). 411-436.

al-ʿĀdilī, ʿAdhrā'. (2017). al-Inḥiyāz al-maʿrifī wa-ʿalāqatuhu bāl'slwb al-maʿrifī (al-ʿIyānī, altjrydy) ladá ṭalabat al-Jāmiʿah. Jāmiʿat al-Qādisīyah. Kullīyat al-Tarbiyah. Risālat mājistīr. al-Qādisīyah. al-ʿIrāq.

ʿAzīz, Kāẓim. Ṣāliḥ, ʿĀmir. (2019). al-Taḥayyuz al-maʿrifī wa-ʿalāqatuhu bmstwá al-ṭumūḥ ladá ṭalabat al-Jāmiʿah. Majallat Kullīyat al-Tarbiyah lil-ʿUlūm al-Insānīyah. 10 (26). 249-272.

Frwm, ark. (1989). al-insān bayna al-maẓhar wa-al-jawhar. tarjamat Saʿd Zahrān, Silsilat al-Maʿrifah (140). al-Majlis al-Waṭanī lil-Thaqāfah wa-al-Funūn. al-Kuwayt.

ثانياَ: المراجع باللغة الانكليزية:

Anand, P. (2016). Happiness Explained. Human Flourishing and Global Progress. Oxford University Press.

Beyer, S. (1999). Gender differences in causal attributions by college students of performance on course examinations. Current Psychology. 17(4). 346-358.

Behimehr. S & Jamali, H. (2020). Cognitive Biases and Their Effects on Information Behavior of Graduate Students in Their Research Projects. Journal of Information Science Theory and Practice. 8(2).18-31.

Bozdag, B. (2021). Examination of University Students Fear of Negative Evaluation and Academic Dishonesty Tendencies. Participatory Educational Research. 8 (3).176-187.

Eysenck, W. & Keane T (2010). cognitive psychology. Edition 6. Royal Holloway university of London. Uk . university college Dublin.

Downing, V. Cooper, K. Cala, J. Gin, I. & Brownell, S. (2020). Fear of Negative Evaluation and Student Anxiety in Community College Active- Learning Science Courses. CBE- Life Sciences Education. 19 (2). 1-16.

Dvorsky, J (2013). The 12 Most Common Cognitive Biases That Prevent You from Being Rational. http://io9.com/5974468/the-most-common-cognitive-biases-that-prevent-you-from-being-rational.

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.

Hamit, Y. (2013). Investigation of relationship between the fear of negative evaluation and musical instrument achievement of music teacher candidates. International Journal of New Trends in Arts. Sports & Science Education.2 (3). 16-22.

Hakamata, Y. Lissek, S. Bar-Haim, Y. Britton, C. Fox, A. Leibenluft, E. Pine, D. (2010). Attention bias modification treatment: A met analysis toward the establishment of novel treatment for anxiety. Biological Psychiatry. 68(11). 982–990.

Iqbal, A. & Ajmal, A. (2018). Fear of Negative Evaluation and Social Anxiety in Young Adults. Peshawar Journal of Psychology and Behavioral Sciences. (PJPBS). 4(1). 49-57.

Leary, M . (1983). A brief Version of The Fear of Negative Evaluation Scale Personality and Social Psychology Bulletin.9.371-376.

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. International Review of Social Psychology 26(4):5-23

Matud, M. (2004). Gender differences in stress and coping styles. Personality and Individual Differences. 37 (7). 1401-1415.

Peters, M. Mortiz, S. Schwannauer, M. Wiseman, Z. Greenwood, K. Scott, J. Beck, A..., Garety, P. (2014). Cognitive biases questionnaire for psychosis. Schizophrenia Bulletin. 40(2). 300–313.

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

Randall. K. (2012). The influence of cognitive biases on psychophysiological vulnerability to stress. University of East Anglia. Norwich medical school.

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.

Sunkarapalli, G. Agarwal, T. (2017). Fear of Negative Evaluation and Perfectionism in Young Adults. Journal of Humanities and Social Science. 22(5). 53-60.

Van der Gaag, M. Schütz, C. ten Napel, A. Landa, Y. Delespaul, P. Bak, M., ... deVan, O. Linscott, R. Myin-Germeys, I. Delespaul, P. & Krabbendam, L. (2009). A systematic review and meta-analysis of the

psychosis continuum: evidence for a Psychosis proneness-persistence-impairment model of psychotic disorder. Psychological Medicine. 39 (2). 179-195.

Wells, T. & Beevers, C. (2010). Biased attention and dysphoria: Manipulating selective attention reduces subsequent depressive symptoms. Cognition & Emotion. 24(4). 719–728.

Watson, D. Friend, R (1969). Measurement of Social Evaluative Anxiety. Journal of Consulting and Clinical Psychology. 33(4). 448-457.

Yadak. safaa. (2021). Cognitive Learning Biases Among Qassim University Students and Its Relationship with Their Major and Academic Achievement Level. Multicultural Education 7(11). 350-362

أولاً: مقياس التحيزات المعرفية

رقم الفقرة	المجال/ نص الفقرة
المجال الأول/ أحكام غير منطقية	
.1	أحرص على تحقيق رغباتي مهما كان الثمن
.2	أنتقد أي فرد لا يحقق أهدافه بشكل مطلق
.3	أرفض نتائج الأعمال غير المتوقعة
.4	أتجنب أي عمل لا يتقبله الآخرون
.5	أتكل على نفسي في أغلب الأمورغم احتمال الفشل بها
.6	أعبرعن مشاعري في المرح والمزاح دون الإكتراث لاحترام زملائي
.7	يمكن إرضاء الناس جميعاً
.8	أتقبل التعامل مع الجنس الآخر بمقدارتحقيق مصالحي
.9	أدع نجاحي وفشلي إلى الحظ
.10	أؤيد معاقبة الآخرين دون تبين الأسباب
المجال الثاني/ التوقعات الذاتية	
.11	أعتقد أن آرائي صحيحة والآخرون خطأ
.12	أتخذ القرارعلى أساس ما ينفعني
.13	أرى أن الكثيرمن فئات المجتمع يجب عدم الإنصات لرأيها
.14	أعتقد أن كثرة الصداقات تعيق منفعتي الشخصية
.15	عندما أكون فكرة عن شخص ما فإنني لا أغيرها
.16	أتمسك بقراراتي مهما كانت النتائج
.17	أتجنب المناقشات في أغلب الموضوعات التي لا تخدم مصالحي الشخصية
.18	أصرعلى عدم تغييرنمط حياتي مهما كانت الظروف
.19	أنا متأكد من كل أحكامي

.20	أتجنب تجربة كل جديد
المجال الثالث/ تشويه الإدراك الحسي	
.21	أرى أني فرد سيء في نظر الآخرين
.22	أعتقد أن كل ما أسمعه هو صحيح
.23	أهمل الصور التوضيحية في المقالات
.24	النقد الموجه لي يعرقل أدائي
.25	أدرك أن يأسي يقودني إلى الفشل
.26	تتأثر أنشطتي اليومية بخبرات الآخرين الفاشلة
.27	أعتقد أن ما يعجبني يعجب الآخرين
.28	خيانة البعض تشككني بالجميع
.29	أحكم على الأفراد وفق ما يراه الآخرون
.30	أفكر بسلبياتي أكثر من إيجابياتي
المجال الرابع/ العجز النفسي	
.31	أشعر بالعزلة
.32	من الصعب على تحمل مسؤولية عائلتي
.33	أظن السوء بالآخرين
.34	أشعر باليأس من المستقبل
.35	علاقتي بالآخرين دون المستوى المطلوب
.36	أجد نفسي عاجزاً عن التركيز في أي عمل أريد إنجازه
.37	أشعر بضعف قدراتي على قيادة الأمور
.38	أهمل مظهري الخارجي
.39	أشعر بالإنزعاج من الإلتزام
.40	أقصر في أداء واجباتي
.41	أشعر بالنبذ من الآخرين

ثانياً: الخوف من التقييم السلبي

رقم الفقرة	الفقرات
.1	نادراً ما أقلق بشأن الانطباع الذي أتركه عند الآخرين.
.2	أحياناً أهتم بآراء الآخرين عني.
.3	أخشى من ملاحظة الآخرين لعيوبي.
.4	أخشى ألا يوافقني الآخرون.
.5	أنزعج من أفكار الآخرين عني، مع علمي أنه لن يحدث أي أذى لي.

(EISSN): 2708-5775 ISSN: 2707-5788

رقم الفقرة	الفقرات
.6	أخشى اكتشاف أخطائي من قبل الآخرين.
.7	أشعر بالقلق عند الحديث مع الآخرين حيال رد فعلهم.
.8	أشعر بالامبالاة لو علمت أن الآخرين لديهم انطباعًا سلبياً عني.
.9	آراء الآخرين عني لا تزعجني.
.10	إذا علمت أن هناك من يحكم علي فلا أتأثر.
.11	أخشى كثيراً من قول أو فعل أشياء خاطئة.
.12	أقلق حيال ما قد يفكر الآخرون بشأني.