# الفروق في بعض التحيزات المعرفية في ضوء اختلاف النوع والأسلوب المعرفي ( التجريدي / العياني ) لدى التلاميذ مرتفعي ومنخفضي الصمود الأكاديمي في المرحلة الإعدادية[1]

د / إيناس فهمي فهمي النقيب[2]

مدرس علم النفس التربوي – كلية التربية ـــ جامعة بورسعيد

**ملخص** :

هدف البحث الحالي إلى الكشف عن الفروق في بعض التحيزات المعرفية بين التلاميذ مرتفعي ومنخفضى الصمود الأكاديمي ، والفروق في بعض التحيزات المعرفية في ضوء اختلاف كل من النوع و الأسلوب المعرفي ( التجريدي / العياني ) لدى تلاميذ المرحلة الإعدادية مرتفعي ومنخفضي الصمود الأكاديمي ، وقد تكونت العينة من (٢٨٧) تلميذ وتلميذة في الصف الثالث الإعدادي ، طبقت عليهم أدوات البحث والتي أعدتها الباحثة وهي : مقياس التحيزات المعرفية ، ومقياس الصمود الأكاديمي ، واختبار الأسلوب المعرفي ( التجريدي / العياني ) وباستخدام الأساليب الإحصائية المناسبة والتي تمثلت في تحليل التباين البسيط ؛ وتحليل التباين في اتجاهين (٢*٢) ANOVA ، توصلت نتائج البحث إلى وجود فروق دالة إحصائيا عند مستوى ( ٠,٠١ ) بين متوسطي درجات التلاميذ مرتفعي الصمود الأكاديمي والتلاميذ منخفضى الصمود الأكاديمي في بعد تحيز الأحكام غير المنطقية ، وبعد تحيز الانتباه ، وبعد تحيز العجز النفسي ،و بعد تحيز التوقعات الذاتية لصالح التلاميذ منخفضى الصمود الأكاديمي ، كما وجد تأثير دال إحصائياً عند مستوى ( ٠,٠٥ ) لتفاعل نوع التلميذ ومستوى صموده الأكاديمي على درجة البعد الأول ( تحيز الأحكام غير المنطقية ) ، ودرجة البعد الثالث ( تحيز العجز النفسي ) ، ودرجة البعد الرابع ( تحيز التوقعات الذاتية ) بمقياس التحيزات المعرفية لصالح الذكورمنخفضى الصمود الأكاديمي ، ووجد تأثير دال إحصائياً عند مستوى ( ٠,٠١ ) لتفاعل نوع التلميذ ومستوى صموده الأكاديمي على درجة البعد الثاني (تحيز الانتباه) بمقياس التحيزات المعرفية لصالح الذكورمنخفضى الصمود الأكاديمي ، ووجد أيضاً تأثير دال إحصائياً عند مستوى

---

[1] تم استلام البحث في ٢٠٢٢/١٢/١٥ وتقرر صلاحيته للنشر في ٢٠٢٣/١/٢٥

[2] ت:٠١٢٨٦٤٩٧٤٩ Enas.elnakeep@gmail.com

**؛ الفروق في بعض التحيزات المعرفية في ضوء اختلاف النوع والأسلوب المعرفي( التجريدي/ العيداني ).؛**

( ٠,٠١ ) لتفاعل أسلوب التلميذ المعرفي ومستوى صموده الأكاديمي على درجة البعد الأول ( تحيز الأحكام غير المنطقية ) ، درجة البعد الثاني (تحيز الانتباه) ، درجة البعد الرابع ( تحيز التوقعات الذاتية ) وفقاً لمقياس التحيزات المعرفية لصالح التلاميذ ذوي الأسلوب العياني منخفضى الصمود الأكاديمي.، ووجد تأثير دال إحصائياً عند مستوى ( ٠,٠٥ ) لتفاعل أسلوب التلميذ المعرفي ومستوى صموده الأكاديمي على درجة البعد الثالث ( تحيز العجز النفسي ) بمقياس التحيزات المعرفية لصالح التلاميذ ذوي الأسلوب العياني منخفضى الصمود الأكاديمي ، كما وجد أنه يمكن إسهام درجات التلاميذ الكلية على مقياس التحيزات المعرفية في التنبؤ بدرجاتهم الكلية في مقياس الصمود الاكاديمي بنسبة ( ١١,٤ % ) ؛ حيث كلما قلت درجات التلاميذ في مقياس التحيزات المعرفية ارتفعت درجاتهم في مقياس الصمود الأكاديمي .


- **الكلمات المفتاحية :**

***التحيزات المعرفية : Cognitive Biases**

***الأسلوب المعرفي ( التجريدي / العياني ) : Cognitive–Style (Abstract /Concrete)**

*** الصمود الأكاديمي : Academic Resilience**


**مقدمة** :

تعتبر المرحلة الإعدادية من أهم المراحل التعليمية ، فهي تمثل مرحلة المراهقة المبكرة التي تعد من أخطر المراحل التي يمر بها الإنسان ، نظراً لما تتسم به هذه المرحلة من تغيرات في مظاهر النمو المختلفة كالجسمية والانفعالية والمعرفية والاجتماعية ، وحيث إنهم يمرون بمرحلة انتقالية من الطفولة إلى المراهقة تتضمن تغيرات معرفية وانفعالية قد تعيق تفاعل التلميذ مع البيئة الخارجية ، وفيها يتعرض لمشكلات قد تكون داخلية ترجع إلى طبيعة المرحلة نفسها أو خارجية ترجع إلى ما يواجهونه في المجتمع من عدم فهم أفكارهم أو تقديرها ، الأمر الذي يجعلهم عرضة للتحيزات المعرفية السلبية .

وتمثل التحيزات المعرفية انحلافاً أو خطأً في التفكير ، ويبرز عندما يقوم الفرد بتفسير العالم المحيط به وتأويله بما يناسبه عندما يقوم باتخاذ القرارات ، ويميل البعض إلى التحيزات المعرفية عند معالجة مدخلات المعلومات التي يتم استقبالها ، ومن ثم القيام بقرارات بشأنها ، وتكون مرتجلة وسريعة ولا تخضع للتفكير والدراسة ، وهذا يؤدي إلى اتخاذ قرارات سلبية . ويقوم الفرد بتوظيف استراتيجيات معينة للتفاعل مع محيطه ، ومن خلالها يتكسب القدرة على اتخاذ القرار، وعنما يكون

هذا القرار خطأ أو غير قائم على التمحيص والدراسة والتأني فإن هذا يسمى بالتحيز المعرفي. (Azevedo & Jorgw , 2007,p.514 ) [٣]

ويوضح بينا وميجيا ( Pena & Mejia 2019,p.399 ) أن التحيزات المعرفية نتاج لخيارات متنافسة وغير متكافئة انفعالياً ، نتيجة لعمليات التمثيل القائمة على اعتقادات وتخيلات الفرد ، والتوافر الذي يشير إلى المواقف والأحداث السابقة التي يبنى الفرد عليه قراراته ، ويعرف سيمونج وفيتوش (Simong &Vitouch (2001 ,p.68 التحيزات المعرفية بأنها : نمط من الانحراف في اتخاذ القرارات والأحكام ، يحدث في بعض الحالات تشوها للإدراك الحسي أو إدراك حكم غير دقيق، أو تفسير غير منطقي . كما أوضح سينتينو وليندا Centeno & Linda (2001 ,p.51) أنها تؤثر على طريقة تفكير وإدراك الفرد لاتخاذ القرار، حيث ينحاز الفرد لوجهة نظر معينة دون وجهات نظر أخرى، وترجع هذه التحيزات إلى طريقة تخزين المعلومات في الذاكرة، حيث يتذكر الفرد الأحداث والمواقف السابقة، قد يكون متحيزة لطريقة معالجة المعلومات والمواقف والخبرات السابقة، هذا بدوره يؤدى إلى التفكير بطريقة منحازة واتخاذ القرارات الضعيفة والسيئة ، وقد أشار كلاركين (Clarkin (2005 ,p. 30 أن الأمراض النفسية تظهر كنتيجة للأخطاء والتشويهات الإدراكية في تفسير الأحداث ، و تتأثر تأثير اً كبيراً بالانحيازات المعرفية في معالجة المعلومات والذاكرة .

والتحيزات المعرفية ما هي إلا نتاج سلبى لثلاث عمليات استدلالية هي التمثيل Representativenessويقصد به نزعة الفرد إلى تخيل أن ما يراه هو ما يمكن أن يحدث، والتوافر أو الإتاحة Availability ويقصد به أن الفرد يتخيل ما سيحدث، فأنه يقوم بتذكر مواقف وأحداث سابقة، والتأسيس والتكيف Anchoring Adjustment and ،ويقصد به قيام الفرد بتحديد نقطة انطلاق مبدئية غير مؤكدة، من ثم تعديل موقفه بناء على ذلك. (Yudkowsky,2008,p.92)

وتعتمد التحيزات المعرفية على الكيفية التي تخزن فيها المعلومات في ذاكرة التلميذ وكيفية استرجاعها منها ويؤثر ذلك على توفر المعلومات، كما أن استرجاع المعلومات من الذاكرة يتأثر بمجموعة من الاستراتيجيات وهذا يعني أن الطريقة التي يعتمدها التلميذ في البحث عن المعلومات

[٣] يسير توثيق البحث الحالي وفقاً للإصدار السادس من دليل الجمعية الأمريكية لعلم النفس APA- 6

داخل ذاكرته والتي يستطيع من خلالها إيجاد معلومة معينة أسرع من المعلومات الأخرى التي من الممكن أن تؤدي إلى أحكام وقرارات مشوهة وسريعة . (Tversky ,1982 ,p.175 & Kahneman)

ونجد أن بعض علماء النفس يعتقدون أن التحيزات المعرفية تساعد في معالجة المعلومات القادمة إلينا بكفاءة أعلى من حالات معينة، إلا أن هذه التحيزات المعرفية لا تزال تقودنا إلى ارتكاب بعض الأخطاء التي يمكن أن نتعرض لها في المواقف التي تتطلب منا إصدار الأحكام ( Dvorsky, 2013 ,p.2 )

فقد أوضح بياتلي (Piatelli– Palmarini,1994, P.24 ) أن التحيزات المعرفية هي ليست حالة سيئة بل هي حالة توجد في الطبيعة البشرية، وتأثيرها يظهر في جميع نواحي الحياة ، كما أوضح بحث كانمان (kanman( 2015.P.548 أنها لا تقتصرعلى الأشخاص العاديين فقط فالباحثون المحنكون معرضون أيضاً للتحيز المعرفي عندما يفكرون ببداهة .

ويرتبط التحيز المعرفي بتحيز المعلومات، وبالطريقة التي يعالج بها الأفراد أنواع معينة من المعمومات أكثر من غيرها ، فقد أوضح بحث كل من داك وبينكهام وهارفي وبين , Buck Pinkham, Harvey & Penn ( 2016,P.450) ، و بحث هيلبيرت ( ) Hilbert 2012,P.219 أن التحيزات تنشأ من عمليات معرفية مختلفة يصعب التمييز بينها، فالتحيزات المعرفية تعد خطأ في التفكير يحدث نتيجة معالجة أو تفسير معلومة معينة بشكل خاطئ ؛ بمعنى أن غالباً ما تكون هذه الأخطاء نتيجة محاولتنا لتبسيط معالجة المعمومات في ضوء الخبرات والمعارف التي تشغل حيزاً عريضاً في الاذهان ، والتي لانعلم غيرها ، وفي الغالب أيضاً التي نود معرفة ما يتصادم معها نتيجة لبعض الدوافع العاطفية عند الفرد والتأثير الاجتماعي والتي تعد دليل على وجود قصور في التفكير، و بالتالي يكون التعامل غير مناسب مع الآخرين في مواقف التفاعل المختلفة ، وبالتالي يؤثر ذلك على مستوى صمود التلميذ الأكاديمي .

ويعتبر الصمود الأكاديمي قضية مهمة في أبحاث علم النفس الإيجابي ، فهو يتضمن تفاعل التلميذ مع البيئة المحيطة به، والتي تسمى بالعوامل الوقائية التي قد تكون داخلية أو خارجية، داخلية وهي خاصة التلميذ مثل: تصوراته عن مستواه الأكاديمي ، وإمكانياته ، وقدرته على التعامل مع الأحداث ، والمواقف السلبية ، والضاغطة ، ومستوى الطموح لديه ، والدافعية ، والتفاؤل ، والأمل ، والمثابرة ، والاستعداد ، والتنظيم الذاتي ، والمرونة في التعامل مع المواقف بالإضافة إلى الحالة الصحية، وخارجية وهي خاصة بالبيئة مثل الدعم بأنواعه الذى يتلقاه التلميذ

من الآخرين وتوقعات الوالدين والمقربين للتلاميذ ، وتوقعات المعلم والمشاركة في الأنشطة التعليمية سواء داخل أو خارج المؤسسة التعليمية، كل هذا يحدد درجة ثقة التلميذ بنفسه ، و مستوى صموده الأكاديمي فى مواجهة الصعوبات الأكاديمية والتوافق معها. ( بلبل ،٢٠١٩ ، ص ٢٤٨١ )

فقد أشار بحث بينج وكاو ولي Peng , Cao, Yu & Li (2017,p.648) أن هناك علاقة بين الصمود الأكاديمي والتحيز المعرفي ، فكلما قلت التحيزات المعرفية زاد مستوى الصمود الأكاديمي للتلميذ ، وتؤثر التحيزات المعرفية في سلوك التلاميذ على المدى الطويل.

وأشار بحث كورتينا واستين وكان وهيلينجواني وهولمز وفازيل ( 2016 ) Cortina, Stein, Kahn, Hlungwani , Holmes , Fazel أن التحيزات المعرفية تلعب دوراً مهماً في صمود التلاميذ وكفاءاتهم الاجتماعية والأكاديمية والتفاعلات بينهم ، ومن البحوث التى تناولت دراسة الصمود والتحيز المعرفي بحث بيدال وماثويس وتيشمان Mathews & Teachman , ( 2016 ) Beadel والتى توصلت إلى زيادة الصمود بعد التدريب على خفض التحيزات المعرفية ، كما وجدت علاقة سالبة دالة إحصائيا بين الصمود والتحيز المعرفي.

وبما أن التحيزات المعرفية متضمنة في التقييم أو إصدار الفرد للأحكام واختيار الأسلوب المتبع للعمل ، فإن الضعف يظهر من خلال وجود تناقض حول هذه الأحكام والاختيارات ( Robert , Richard & Rhoda, 1998 ,p. 264)، وأيضاً الأساليب المعرفية Cognitive ) ( Style تستطيع أن تعبر عن اختيارات الفرد للأسلوب والطريقة في التعامل مع المعلومات وكيفية التعامل مع المواقف التي يتعرض لها . ( العتوم ،٢٠٠٤ ، ص ٢٨٦ )

إن أغلب القرارات التي يتخذها التلاميذ في معالجة المعلومات ليست بسبب قلة كفاءتهم العقلية ، وإنما التفضيل الخاطئ لأسلوبهم المعرفي . ( الزيات ، ٢٠٠٦ ،ص ٢٢٣ )

ومن هذه الأساليب المعرفية ، الأسلوب المعرفي ( التجريدي / العياني ) Cognitive Style ( Abstract / concert) ، إذ يميل أفراد الأسلوب المعرفي التجريدي إلى تحليل عناصر البيئة بشكل أكثر دقة واستقلالية وأكثر قدرة على تحمل الغموض والضغوط ، وتكون نظرتهم بتأني وتمحيص وروية ، بينما أفراد الأسلوب المعرفي العياني تكون نظرتهم سطحية وعشوائية ، وبعيدة عن الدقة ، بالإضافة إلى عدم قدرتهم على تحمل الغموض متجنبين مصادر الضغط ويميلون إلى التعميم . ( الفرماوي ، ٢٠٠٩، ص٩٥-٩٦ )

**مشكلة البحث** :

تعد المرحلة الإعدادية من أهم مراحل النمو في حياة التلاميذ ، وهي تمثل مرحلة المراهقة المبكرة والتي تتحدد بداية من سن ( ١٢ ) سنة إلى ( ١٥ ) سنة ، وفي هذه المرحلة يسعى المراهق إلى الاستقلال ويرغب دائماً في التخلص من القيود والسلطات التي تحيط به ، ويتولد لديه الإحساس بالذات ، الأمر الذي يجعله يتحيز معرفياً لآراءه وأفكاره ومعتقداته ، و أشار بحث كل من فياض ( ٢٠١٧ ) ، وبحث تيمبريمونت وآخرون (Timbremont, , et.al (2008 أن التحيزات المعرفية تظهر بوضوح في الخصائص المعرفية والانفعالية لدى المراهقين ، وقد اهتمت البحوث بدراسة التحيزات المعرفية لدى مراحل عمرية مختلفة ، ومن البحوث التي اهتمت بدراستها لدى الأطفال والمرحلة الابتدائية وبحث سوارز وبيل_دولان (٢٠٠١–Suarez & Bell ) Dolan، وبحث فيلد Field ( 2006 ) ، وبحث تيمبرومونت وآخرون ,Timbremont (2008 ) et.al ، بحث إيوينج (2016 ) Ewing,et.al ، ومنهم من اهتمت بدراستها في مرحلة المراهقة والصفوف الثانوية كبحث فياض ( ٢٠١٧ ) و العلواني والعتوم ( ٢٠١٩ ) ،و بحث علي وعبده ( ٢٠١٩ ) ، وبحث سوزوكي ورفاقه (٢٠٢١ Suzuki,et.al ،ومنهم من اهتم بدراستها في المرحلة الجامعية ، وبحث الحموري ( ٢٠١٧ ) وبحث جابر وعبد الأمير ( ٢٠١٨ ) ، وبحث الشهابي ( ٢٠١٨) ، بحث عزيز وصالح ( ٢٠١٩ ) ، وبحث بيهمهر وجمالي (٢٠٢٠، ) Behimehr& Jamali ، وبحث أبو قورة ( ٢٠٢٠ ) ، و بحث حمزة ( ٢٠٢٠ ) ، بحث شهدة ( ٢٠٢٢ ) ، ومنهم البحوث التي اهتمت بدراستها لدى أساتذة الجامعة كبحث العاني ( ٢٠١٥ ) ، وبذلك نجد أن البحوث اهتمت بجميع المراحل التعليمية باستثناء المرحلة الإعدادية على الرغم من أهميتها .

أوصت بعض البحوث بأهمية دراسة تأثير التحيزات المعرفية كمتغير سلبي يؤثر على الصمود الأكاديمي وطبيعة العلاقة بينهم كبحث بينج وآخرون (2017) Peng ,et.al ، وبحث بيادل وآخرون ( 2016, et.al ,Beadel) ، وبحث محمود (٢٠١٨ ) والتي أكدت نتائجها على وجود علاقة سالبة بين الصمود الأكاديمي والتحيز المعرفي ، وأن كلما قلت التحيزات المعرفية ارتفع الصمود الأكاديمي .

تعارضت نتائج البحوث التي تناولت الفروق في النوع بمتغير التحيزات المعرفية كبحث الحموري ( ٢٠١٧ ) الذي أثبت وجود فروق في النوع ترجع إلى الذكور، وبحث أبو قورة ( ٢٠٢٠ ) ، وبحث عزيز وصالح ( ٢٠١٩ )، وبحث عبد الشهابي ( ٢٠١٨ ) ، وبحث العاني ( ٢٠١٥ ) ، و بحث الستاوي ( ٢٠٢٢ ) الذين أثبتوا أنه لا توجد فروق في النوع للتلميذ في

التحيزات المعرفية ، و بحث حمزة ( ٢٠٢٠ ) ، وبحث أبوذويب ( ٢٠٢٢ ) الذى أثبت وجود فروق في النوع ترجع إلى الاناث .

اهتمت بعض البحوث بدراسة الأسلوب المعرفي (التجريدي / العياني) كبحث هيوت وهاميل Huiit&Hammel(2003) ، وبحث كاظم ( ٢٠٠٣ ) ، وبحث بركات ( ٢٠١٦ ) وأوصت أيضاً بأهمية دراسته في مراحل عمرية مختلفة ، إلا أن الباحثة لم تتوصل–في حدود بحثها – إلا إلى بحثين أوضحوا طبيعة العلاقة بين التحيزات المعرفية والأسلوب المعرفي ( التجريدي / العياني ) ، وهو بحث العادلي ( ٢٠١٧ ) ، وبحث يونس ( ٢٠٢٠ ) الذى توصل إلى أنه توجد علاقة بين المتغيرين بحيث كلما زاد التحيز المعرفي ، زاد الأسلوب المعرفي العياني ، وكلما قل التحيز المعرفي زاد الأسلوب المعرفي التجريدي .

وبناءً على ماسبق فقد اهتم البحث بدراسة الفروق في بعض التحيزات المعرفية لدى مرتفعي ومنخفضي الصمود الأكاديمي في ضوء اختلاف النوع والأسلوب المعرفي (التجريدي / العياني ) لدى تلاميذ المرحلة الإعدادية ، ويمكن تحديد مشكلة البحث الحالي في التساؤلات الآتية :

١. هل توجد فروق في التحيزات المعرفية ( تحيز الأحكام غير المنطقية ، تحيز الانتباه ، تحيز العجز النفسي، وتحيز التوقعات الذاتية ) بين التلاميذ مرتفعي ومنخفضى الصمود الأكاديمي في المرحلة الاعدادية ؟
٢. هل توجد فروق في أبعاد التحيزات المعرفية ( تحيز الأحكام غير المنطقية ، تحيز الانتباه ، تحيز العجز النفسي، وتحيز التوقعات الذاتية ) بين مرتفعي ومنخفضي الصمود الأكاديمي في ضوء اختلاف النوع ( بنين ، وبنات ) لدى تلاميذ المرحلة الإعدادية ؟
٣. هل توجد فروق في أبعاد التحيزات المعرفية ( تحيز الأحكام غير المنطقية ، تحيز الانتباه ، تحيز العجز النفسي، وتحيز التوقعات الذاتية ) بين مرتفعي ومنخفضي الصمود الأكاديمي في ضوء اختلاف الأسلوب المعرفي ( التجريدي ، والعياني ) لدى تلاميذ المرحلة الإعدادية ؟
٤. هل تسهم درجات التلاميذ الكلية على مقياس التحيزات المعرفية في التنبؤ بدرجاتهم الكلية في مقياس الصمود الأكاديمي ؟

**أهداف البحث** :

**تتحدد أهداف البحث الحالي فيما يلي:**

١. تحديد الفروق في التحيزات المعرفية ( تحيز الأحكام غير المنطقية ، تحيز الانتباه ، تحيز العجز النفسي، وتحيز التوقعات الذاتية ) بين التلاميذ مرتفعي ومنخفضى الصمود

الأكاديمي في المرحلة الإعدادية .

٢. تحديد الفروق في بعض أبعاد التحيزات المعرفية في ضوء اختلاف كل من النوع و الأسلوب المعرفي ( التجريدي / العياني ) لدى تلاميذ المرحلة الإعدادية مرتفعي ومنخفضي الصمود الأكاديمي .

٣. الكشف عن إمكانية التنبؤ بالصمود الأكاديمي من خلال التحيزات المعرفية لدى تلاميذ المرحلة الإعدادية .

## أهمية البحث :

تكمن أهمية البحث الحالي فيما يلي:

١. تقديم إطار نظري إلى المكتبة العربية والمصرية يتعلق بمفهوم التحيزات المعرفية وأبعادها ، وتعزيز القاعدة المعرفية البحثية أيضاً بأطر نظرية لهذا المتغير مع متغيرات أخرى الأسلوب المعرفي ( التجريدي / العياني ) ، والصمود الأكاديمي .

٢. إضافة أدوات لقياس التحيزات المعرفية ، و الأسلوب المعرفي ( التجريدي / العياني ) ،والصمود الأكاديمي .

## مصطلحات البحث :

- **التحيزات المعرفية : Cognitive Biases**

وتعرفها الباحثة بأنها: " مجموعة من الأحكام العقلية غير المنطقية وغير الموضوعية التي يعتقدها التلميذ بناءً على تصوراته الخطأ وتوقعاته الذاتية غير الصحيحة ، فينتج عن ذلك تشوها في إدراكه الحسي ، واتخاذ قرارات شخصية غير سليمة .

- **الأسلوب المعرفي (التجريدي / العياني): Cognitive-Style (Abstract - Concrete)**

وتعرف الباحثة الأسلوب المعرفي التجريدي : " بأنه أسلوب التلميذ في التفكير غير المباشر الذي يتسم بالتركيز على الإبداع والتحليل والتركيب واستنباط المبادئ العامة " .

وتعرف الباحثة الأسلوب المعرفي العياني : " بأنه أسلوب التلميذ في التفكير المباشر الذي يتسم بالاختصار والتركيز على العناصر الجزئية وادراك المعلومات دون الربط أو استنباط العلاقات "

**الصمود الأكاديمي :Academic Resilience**

وتعرفه الباحثة بأنه : " قدرة التلميذ على التغلب على العقبات التي تواجهه والتي قد تمثل تهديداً لتقدمه الدراسي ، وذلك بثبات انفعالي عند مواجهة الأزمات ، و بفاعلية أكاديمية عند التحصيل

الدراسي، وباستمتاع عند ممارسة الأنشطة المدرسية .

**الاطار النظري والبحوث السابقة** :

تعرض الباحثة فيما يلي إطاراً نظرياً لمتغيرات البحث المتمثلة في التحيزات المعرفية ، الصمود الأكاديمي، والأسلوب المعرفي ( التجريدي / العياني )، مع عرض للبحوث السابقة التي تناولت طبيعة علاقة متغيرات البحث ، وعرض تعقيب على ماتوصل إليه الباحثون من خلال الأطر النظرية والبحوث السابقة ، وفيما يلي عرضاً تفصيلياً للمتغيرات :

**المحور الأول : التحيزات المعرفية :**

تم تحديد التحيز في علم النفس المعرفي بشكل أكثر دقة من خلال مفهوم الاستدلال، فمن المتفق عليه بشكل عام أن غالبية القرارات لدى التلاميذ يتم اتخاذها دون وعي، وبدون استخدام أساليب استدلالية معقدة، حيث لا يوجد لديهم الوقت الكافي ، أو أنهم يكونوا محدودين في قدراتهم على معالجة المعلومات، و اتخاذ قرارات عقلية حقيقية، ولكنهم يستخدمون أساليب استدلالية مبسطة، و في معظم الأحيان تكون نتيجة استخدام الاستراتيجيات الاسترشادية السريعة الجيدة، ولكن قد تكون غير جيدة في بعض الأحيان مما يؤدي إلى أخطاء في الحكم؛ و وهي التي يشار إليها بشكل شائع بالتحيزات المعرفية.(محمود ، ٢٠٢٠ ، ص٧٦٩)

- **مفهوم التحيزات المعرفية :**

عرفه كاهنمان (Kahneman) بأنه "حكم في اتخاذ القرارات غير السليمة الذي يحدث في بعض ً الحالات مسبباً تشويهاً للإدراك الحسي وإبداء أراء غير دقيقةوتفسيرات غير عقلانية وبعيدة عن المنطق" ( جابر ، وعبد الأمير ، ٢٠١٨ ، ٧١ص )

وعرفه الفيل (٢٠١٨، ٢٧٣ ) بأنه الميول التي تسبب تشوهات في الإدراك والتفسير والحكم ، مما يؤدي إلى انحراف منهجي عن صنع القرار العقلاني .

ويعرف ( Ellis ( 2018, p15 التحيز المعرفي بأنه نمط في الإدراك أو التفسير يؤدي باستمرار إلى سوء فهم الفرد لشيء ما عن نفسه أو عن بيئته الاجتماعية، مما يجعل الفرد يتخذ قرارات خطأ .

ويعرف (Parks ( 2018 ,p19 التحيزات المعرفية بأنها انحرافات منهجية عن الحكم العقلاني، حيث يمكن رسم الاستنتاجات حول الأشخاص والمواقف الأخرى بشكل غير منطقي.

وتعرفه علي وعبده ( ٢٠١٩ ، ص٤٦٢ ) مجموعة من الأحكام اللاعقلانية التي يتخذها الفرد والمسندة إلى الآراء والتوقعات الذاتية الشخصية ذات الطابع المعرفي المغلق والمتحيز ذاتيا

**؛ الفروق في بعض التحيزات المعرفية في ضوء اختلاف النوع والأسلوب المعرفي( التجريدي/ العيداني ).؛**

وغير قابل للتغيير منتج تشوها فـــي الإدراك الحسي.

و تعرفه حمزة ( ٢٠٢٠ ) بأنه "تفضيل خاطئ للمعلومات وحكم يفتقد قواعد المنطق والعقل ، ويستند فيه الحكم على المعلومات التي تحقق ميول الشخص وتفضيلاته .

وتعرفها محمود ( ٢٠٢٠ ، ص ٧٦١) بأنه خطأ في التفكير، يحدث نتيجة تجييز المعمومات بشكل خاطئ، وغالبا ما يحدث نتيجة تمسك التلاميذ بما يفضله أو يعتقده والقصور في الحصول على معلومات كافية عن الموقف، ويؤدي ذلك إلى حدوث سوء فهم بين التلاميذ أو اتخاذ أحكام غير دقيقة كنتيجة لتفسيرات غير منطقية

وقد لخص بحث بياتلي ( Piatelli- Palmarini,1994 ) بعض خصائص التحيزات المعرفية وحددها فيما يلي :

- **التحيزات المعرفية العامة** : أي أنها توجد عند كل الأفراد أو على الأقل عند أغلب البشر
- **التجيزات المعرفية الموجهة** : يظهر تأثيرها واضحا باتجاه شيء متوقع وليس عشوائيا
- **التحيزات المعرفية المحددة** : تظهر فقط تحت ظروف أو شروط معينة .
- **التحيزات المعرفية الثابتة** : أي أن معرفة الشخص بتحيزه لا يجعله يتراجع بصوره مباشرة عنه .
- **التحيزات المعرفية الغير قابلة للتعميم** : فالتحيز لحاله معينة غير كاف للتعميم على حالات أخرى.

**أنواع التحيزات المعرفية :**

للتحيزات المعرفية أنواع متعددة فقد حدد شيستر (Schacter( 1999,p.189 أنواع التحيزات، إذ أنها تصنف على أساس مجموعة من الاعتبارات فهناك تحيزات خاصة بالمجموعات وتحيزات تكون على مستوى الأفراد ، وبعضها يؤثر على عملية صنع القرار بينما يؤثر بعضها الآخر على كيفية تأثير حدث على آخر ، كما أن هناك صنفاً آخر يؤثر على الذاكرة ، ومن بعض التحيزات المعرفية : التحيز التأكيدي، التحيز الانتباهي، تحيز خطأ العزو الأساسي، تحيز الإدراك المتأخر، تحيزالإسقاط ، التحيز السلبي، تحيز الوضع الراهن، التحيز للمجموعة، تحيز الانتقاء الرصدي

كما حددها بحث فان دير جاج وآخرون ( 2013 ,Van der Gaag ,et.al في تحيز تأثير التأطير ، وتحيز الإدراك المتأخر ، وتحيز خطأ العزو الأساسي ، والتحيز التأكيدي ، وتحيز خدمة الذات .

وحددها بحث العادلي ( ٢٠١٧ ، ) في تحيز الاحكام غير المنطقية ، تحيز التوقعات الذاتية ، وتحيز الأدراك الحسي ، وتحيز العجز النفسي .

وحددها محمود ( ٢٠٢٠ ، ٧٦٢ ) في أربعة أنواع من التحيزات المعرفية وهي :

- تحيز خطأ الاسناد Fundamental Attribution Error bias : ويشير إلى عزو سلوك الشخص إلى التأثيرات التصرفية بدلاً من التأثيرات الظرفية .
- تحيز أثر الهالة Halo effect : الحكم على الأشياء، أو الأشخاص بالسلب أو الإيجاب متحيزاً إلى صفة واحدة ومتجاهلاً باقي الصفات .
- التحيز التأكيديConfirmation Bias : الميل إلى البحث عن المعلومات وتفسيرها والتركيز عليها وتذكرها بطريقة تؤكد تصورات الفرد المسبقة
- تحيز النقطة العمياء Bias blind spot : هو ميل الأشخاص إلى الاعتقاد بأن آرائهم وتصوراتهم و وأحكامهم عقلانية وبعيده عن أي تحيز.

وباطلاع الباحثة على تصنيفات أنواع التحيزات المعرفية تم اختيار أربعة أنواع من التحيزات المعرفية ، لمناسبتها للمرحلة العمرية التي يطبق عليها البحث ، كما أنها أكثر التحيزات التي قد يقع فيها التلاميذ أثناء عملية التعلم والدراسة الأكاديمية ، وهي ( تحيز الأحكام غير المنطقية ، تحيز الانتباه ، تحيز العجز النفسي ، وتحيز التوقعات الذاتية ) ، لدراستها وقياسها لدى تلاميذ المرحلة الإعدادية ، وتعرف الباحثة كل نوع من أنواع التحيزات فيما يلي :

**البعد الأول : تحيز الأحكام غير منطقية**

وتعرفه الباحثة بأنه ( إصدار أحكام لاتستند إلى معايير منطقية سواء كانت إيجابية أو سلبية وتظهر بوضوح في المواقف الغامضة أو الصعبة التي يتعرض لها التلميذ ، وتتعارض مع ما هو مألوف في المجتمع )

**البعد الثاني : تحيز الانتباه .**

وتعرفه الباحثة بأنه (الانتباه إلى المثيرات بشكل جزئي وإهمال بعض المثيرات المهمة وذلك نتيجة لاعتقاد التلميذ بضعفه المعرفي أو تحصيله الضعيف ) .

**البعد الثالث : تحيز العجز النفسي .**

وتعرفه الباحثة بأنه (شعور التلميذ بعدم توافر الدعم النفسي ، وعجزه المستمر عن وضع الخطط وتحقيق الأهداف وعدم السيطرة على الأمور أو اتخاذ القرار السليم ) .

**؛ الفروق في بعض التحيزات المعرفية في ضوء اختلاف النوع والأسلوب المعرفي( التجريدي/ العيداني ).؛**

**البعد الرابع : تحيز التوقعات الذاتية .**

وتعرفه الباحثة بأنه (مجموعة من الآراء والمعتقدات التي يعتقدها التلميذ وتكـــون ذات طـــابع معرفي ذاتي مغلق ومعارض دائماً مع ماهو جديد أو متنوع ) .

وقد اهتمت البحوث بدراسة التحيزات المعرفية في مراحل تعليمية وعمرية مختلفة كبحث سوارز وبيل_دولان (٢٠٠١) Suarez& Dolan-Bell الذي هدف إلى دراسة العلاقة بين الشعور بالهم والتحيزات المعرفية لدى عينة مكونة من (٢٧٧ ) طفل وطفلة في الصفين الخامس والسادس الابتدائي من مدارس المنطقة الشرقية الوسطى في الولايات المتحدة الأمريكية. كشفت نتائج الدراسة أن الأطفال الذين كان لديهم مستوى عال من الهم أظهروا تحيزاً معرفياً في تفسير مواقف الحياة اليومية بشكل سلبي ، أكثر من أولئك الأطفال الذين كان لديهم مستوى قليل من الهم.

وأجرى بحث فيلد Field ( 2006 ) بحثاً عن أثر التحيزات المعرفية في تطور القلق لدى عينة مكونة من ( 50) طفلاً وطفلة تراوحت أعمارهم ما بين (٨ ) إلى (١٠) سنوات، اختيروا من إحدى المدارس الابتدائية في بريطانيا قام الباحث بتزويد الأطفال بمعلومات إيجابية أوسلبية حول ثلاثة أنواع من الحيوانات الأسترالية غير المعروفة للأطفال. وبعد ذلك تمت مقارنة المتوسطات الحسابية القبلية والبعدية لتحيز الانتباه لدى الأطفال حول هذه الحيوانات ،وكشفت النتائج عن وجود تحيز معرفي مرتبط بمخاوف الأطفال، ناتج عن المعلومات السالبة المقدمة لهم حول الحيوانات، وأن هذا التحيز المعرفي اقتصر على المجال البصري الأيسر فقط.

وهدف بحث ايوينج ( 2016 ) Ewing,et.al الكشف عن زيادة التحيز المعرفي لدى أطفال الآباء القلقين، تجاه التهديد مقارنة مع الأطفال المعرضين للخطر ، تمثلت العينة في (٨٣ ) طفلاً . وأظهرت النتائج أنه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين الأطفال المعرضين للخطر ، والأطفال من الآباء غير القلقين في درجات التحيز المعرفي بالإضافة إلى ذلك لم تكن هناك اختلافات كبيرة بين الأطفال المعرضين للخطر والأطفال غير القلقين الوالدين.

وبحث فياض ( ٢٠١٧ ) الذي هدف إلى خفض التحيزات المعرفية باستخدام برنامج علاجي لدى المراهقات وتكونت عينة البحث من ( ٣٠ ) طالبة في المرحلة الثانوية، وأظهرت النتائج مدى فاعلية البرنامج العلاجي في خفض التحيزات المعرفية لدى المراهقات .

كما هدف بحث تيمبريمونت وآخرون (2018 ) Timbremont, et.al الكشف عن وجود علاقة بين التحيزات المعرفية والاكتئاب لدى عينة من الأطفال وعينة من المراهقين، المجموعة الأولى مكونة من ( ١٦ ) طفلاً ومراهقاً تم معالجتهم من الإكتئاب ، المجموعة الثانية ( ١٨)

طفلاً ومراهقاً في مرحلة العلاج ، المجموعة الثالثة (٣٩ ) طفلاً ومراهقاً لا يعانون من الإكتئاب .وأظهـــرت النتـــائج أن أفـــراد المجموعتين الأولى والثالثة استخدموا الكلمات الإيجابية لوصف حالتهم أكثر من الكلمات السلبية، بينما لم تكن هناك فروق بين الكلمات الإيجابية والسلبية التي استخدمها أفراد المجموعة الثانية ( في مرحلة العلاج ) في وصف حالتهم. كما فشلت الدراسة في الكشف عن فروق في التحيزات المعرفية المرتبط بالاكتئاب بين المجموعات الثلاث.

وهدف العلواني والعتوم ( ٢٠١٩ ) التعرف على أثر برنامج تدريبي قائم على مهارات التفكير ما وراء المعرفة في خفض التحيزات المعرفية لدى طلاب المرحلة الثانوية ، وكان للبرنامج دور فعال في خفض التحيزات المعرفية .

كما هدف علي ،وعبده ( ٢٠١٩ ) إلى التعرف على مدى إسهام بعض أبعاد التحيزات المعرفية في التنبؤ بالقلق الاجتماعي لدى المراهقين ، وتكونت العينة من ( ١٢٠ ) مراهق ، وتوصلت النتائج لعدم وجود تأثير أو فروق للنوع بين المراهقين في التحيزات المعرفية ، وأنه يمكن التنبؤ بالقلق الاجتماعي في ضوء بعض التحيزات المعرفية .

كما قام كيم ويانج (٢٠٢٠) Kim& Yang ببحث في كوريا هدف إلى الكشف عن مستوى التحيز المعرفي لدى طلاب المرحلة الثانوية من خلال تحليل عمليات التفكير لديهم. شارك طالبان في تجربة البحث ، حيث تعرض الطالبان لمواقف في التفكير والحكم على الأشياء ، وتمت مراقبة نشاطهما وحركات الجسد لديهما. كما تم تسجيل كافة المفردات والعبارات التي تم استخدامها. وأظهرت النتائج أن مستوى التحيز المعرفي كان متوسطًا وبخاصة في أبعاد الظروف الطارئة . وبينت النتائج أن إصدار الطالبين للأحكام لديهم .بني على معارف مسبقة وأفكار موجود مسبقاَ لديهم

وقامت كل من بيهمهر وجمالي (٢٠٢٠ ) Behimehr & Jamali ببحث في أستراليا هدف إلى الكشف عن التحيزات المعرفية في مجموعة من جوانب سلوكيات المعلومات لدى عينة من الجامعيين، اتبعت الدراسة منهجية نوعية من خلال إجراء مقابلات مع ( ٢٥ ) كانوا في مراحل الدراسة النهائية ، وبينت النتائج وجود (٢٨ ) تحيز معرفي لدى الطالب، أهمها تفضيل المعلومات، ونقل الخبر، وكان أقلها البحث عن مصدر الخبر، وأن بحث الطالب عن مصادر المعرفة والسلوك الخبري كان قليلاً .

وهدف بحث شهدة ( ٢٠٢٢ ) كشف العلاقة بين التحيزات المعرفية والقدرة على حل المشكلات لدى طلاب الجامعة ، تكونت العينة من ( ٤١ ) طالب وطالبة ، طبق عليهم مقياس

**؛ الفروق في بعض التحيزات المعرفية في ضوء اختلاف النوع والأسلوب المعرفي( التجريدي/ العيداني ).؛**

التحيزات المعرفية ومقياس القدرة على حل المشكلات ، وتوصلت النتائج إلى عدم وجود علاقة ارتباطية بين درجات الطلاب على مقياس التحيزات المعرفية ودرجاتهم على مقياس حل المشكلات

**المحور الثاني : التحيزات المعرفية في ضوء اختلاف النوع**

تناولت البحوث السابقة دراسة طبيعة علاقة التحيزات المعرفية بمتغير النوع ، وتوصلت البحوث أنها علاقة تأثير وتأثر ؛ حيث أن بعض البحوث أثبتت نتائجها أن التحيزات المعرفية تتأثر بمتغير النوع ، في حين أثبتت بحوث أخرى أنها لا تتأثر به ، فنجد بحث العاني ( ٢٠١٥ ) هدف إلى التعرف على علاقة التحيز المعرفي والانحياز التأكيدي ، وعلاقتهما بالتفكير الجمعي لدى أساتذة الجامعة ، والتعرف على تأثير متغير النوع والتخصص في التحيزات المعرفية ،وتوصل إلى وجود تحيزات معرفية لدى أساتذة الجامعة، ولم يوجد فروق دالة إحصائية في التحيزات المعرفية وفق النوع والتخصص لدى أساتذة الجامعة.

وسعى بحث هاموري ( 2017 ) Hamouri الكشف عن مستوى التحيزات المعرفية، والكشف عن الفروق تبعا لمتغير النوع وتكونت العينة من (٤٩٦ ) طالبٍ وطالبة من طلبة البكالوريوس في جامعة اليرموك. و أظهرت النتائج أن التحيزات المعرفية المتعلقة بالعزو الخارجي كانت لدى الذكور أعلى منها لدى الإناث ، وأن الطلبة ذوي التحصيل الأقل بشكل عام يمتلكون مستويات أعلى من التحيزات المعرفية على المقياس ككل ومجالاته الفرعية من الطلبة ذوي التحصيل الأعلى .

وبحث الحموري ( ٢٠١٧ ) هدف التعرف على مستوى التحيز المعرفي على عينة قوامها (٤٩٦ ) طالبٍ وطالبة من طلبة البكالوريوس بجامعة اليرموك، كشفت النتائج عن وجود مستوى من التحيزات المعرفية على المقياس ككل، وعلى مجالاته الفرعية السبعة، كما وجد أن التحيز المعرفي المتعلق بالعزو الخارجي كان لصالح الذكور .

وقام جابر وعبد الأمير (2018 ) Jaber& Amir Abdul ببحث هدفت التعرف إلى مستوى التحيزات المعرفية لدى طلبة الجامعة، والكشف عن الفروق وفقاً للنوع والصف الدراسي والتخصص الدراسي، وتألفت العينة من (٥٠٠ ) طالب وطالبة من جامعة القادسية، وبينت النتائج عدم شيوع التحيزات المعرفية لدى طلبة الجامعة، وعدم وجود فروق في التحيزات المعرفية وفقاً لمتغير النوع، والصف الدراسي، والتخصص الدراسي.

أما بحث الشهابي ( ٢٠١٨ ) هدف الكشف عن علاقة التحيزات المعرفية بالتفكير الانفعالي

لدى طلاب الجامعة، وتمثلت العينة في (١٥٩ ) طالبٍ وطالبة وتوصلت النتائج إلى انخفاض مستوى التحيزات المعرفية لدى طلبة الجامعة، وعدم وجود فروق في مستوى التحيزات المعرفية ترجع إلى النوع.

ويهدف بحث عزيز وصالح ( ٢٠١٩ ) التعرف على مستوى التحيز المعرفي ومستوى الطموح وفقا لمتغير النوع ومتغير التخصص ، وقد بلغت عينة البحث الأساسية (١٠٠) طالب وطالبة من طلبة جامعة تكريت وقد قام الباحثان بتطبيق مقياس التحيز المعرفي (الياسري، ٢٠١٧ ) ، وقد أظهرت النتائج أن طلبة الجامعة يتمتعون بمستوى عال من التحيز المعرفي ، وأنه لا يوجد فرق في التحيز المعرفي تبعاً لمتغير النوع أو متغير التخصص .

أما بحث أبو قورة ( ٢٠٢٠ ) الذي هدف الكشف عن أنماط السيادة الدماغية و مستوى التحيز المعرفى لدى طلبة جامعة كفر الشيخ في ضوء كل من النوع، والتخصص الدراسى، ، وتمثلت العينة في (٨١٥ ) طالب وطالبة من طلبة كليات جامعة كفر الشيخ، بواقع (٢٨٢ ) من الذكور، (٢٢٢ ) من الإناث ، و توصلت النتائج إلى أن مستوى التحيز المعرفى لدى طلبة الجامعة كان في المدى المتوسط ، وأنه لا يوجد تأثير لكل من النوع والتخصص الدراسى أو التفاعل بينهما في التحيز المعرفى.

هدف بحث حمزة ( ٢٠٢٠ ) التعرف على علاقة التحيز المعرفي والقدرة على اتخاذ القرار، لدى طلبة كلية التربية جامعة الجزيرة ، والكشف عن الفروق بين استجابات الطلبة تبعا لمتغير النوع، والتنبؤ باتخاذ القرار ومكوناته بالتحيز المعرفي. طبقت أدوات البحث وهي مقياس التحيز المعرفي ، والقدرة على اتخاذ القرار من إعداد الباحثة على عينة قوامها ( ٧٣ ذكور و٦٨ إناث ) ، وتوصلت النتائج إلى وجود علاقة ارتباطية دالة بين التحيز المعرفي والقدرة على اتخاذ القرار ، وكان متوسط الطالبات أعلى من متوسط الطلاب في التحيز المعرفي ، والقدرة على اتخاذ القرارات ، كما أنه يمكن للقدرة على اتخاذ القرار التنبؤ بالتحيز المعرفي .

وجرى سوزوكي ورفاقه (٢٠٢١ ) Suzuki,et.al بحث في اليابان هدف إلى الكشف عن التطورات النمائية في التحيز المعرفي لدى طلاب المرحلة الثانوية.، تكونت عينة الدراسة من ( ٢٦ ) طالبٍ كلفوا بمهام معرفة مختلفة ، وتم تسجيل تحيزات العينة المعرفية وتصنيفها، حيث تبين وجود عدة مراحل من التطور في التحيز المعرفي لدى الطلاب هي: التأمل المعرفي، التحيز التقاطعي، والتحيز التأكيدي، وعدم متابعة الفئات الفرعية للتحيز. وبينت النتائج تشابه المراحل النمائية والتطورية للتحيز المعرفي للذكور والإناث.

هدف بحث النواجحة ( ٢٠٢١ ) دراسة مستوى التحيزات المعرفية والكفاية التواصلية، والتحقق من طبيعة العلاقة بينهما، والكشف عن الفروق في التحيزات المعرفية والكفاية التواصلية تبعاً للنوع ، وتكونت عينة الدراسة من (٢٦٠ ) طالبٍ وطالبة من طلبة جامعة الأقصى ، وأظهرت النتائج أن التحيزات المعرفية دون المتوسط ، وأن مستوى الكفاية التواصلية مرتفع ، كما وجد علاقة سلبية بين التحيزات المعرفية والكفاية التواصلية ، كما أظهرت النتائج عدم وجود فروق في التحيزات المعرفية لمتغير النوع .

هدف بحث أبوذويب ( ٢٠٢٢ ) إلى معرفة مستوى التحيزات المعرفية لدى طلاب المرحلة الثانوية وفقا لمتغير النوع و التخصص بالمملكة الأردنية الهاشمية، تكونت العينة من (٥٠٠ ) طالب وطالبة من طلبة المرحلة الثانوية، وقد أظهرت النتائج أن مستوى التحيزات المعرفية كان مرتفعاً لدى طلبة المرحلة الثانوية ، كما توصلت النتائج لوجود فروق في التحيزات المعرفية وفقاً للنوع ولصالح الإناث .

وهدف بحث الستاوي ( ٢٠٢٢ ) التعرف على التحيزات المعرفية لدى طلبة كلية الهندسة بجامعة الموصل والتعرف على الفروق تبعا لمتغير النوع والصف الدراسي والتفاعل بينهما ، والتعرف على طبيعة العلاقة بين التحيزات المعرفية والذكاء الفعال ، تم تطبيق الأدوات على ( ٦٨٦ ) طالبٍ وطالبة ، و أظهرت النتائج إلى أن طلبة كلية الهندسة ليس لديهم تحيزات معرفية ، وتوجد فروق دالة لمتغير الجنس ولصالح الإناث ، ولا توجد فروق دالة احصائية في التحيزات المعرفية تبعا للصف الدراسي ، وتوجد علاقة عكسية ارتباطية دالة بين التحيزات المعرفية والذكاء الفعال.

وهدف بحث علي والصافي ( ٢٠٢٢ ) دراسة العلاقة بين التفكير الحدسي والتحيزات المعرفية لدى طلبة الجامعة ودراسة الفروق وفق متغيري الجنس (ذكور، ناث ) ، والتخصص (علمي، انساني) ، وتكونت العينة من ( ٤٠٠ ) طالبٍ وطالبة ، وتم التحقق من الخصائص السيكومترية ، وأظهرت النتائج وجود تفكير حدسي وتحيزات معرفية وبمستويات متنوعة ، ووجود علاقة ارتباطية ذات دلالة إحصائية بين تفكير حدسي والتحيازت المعرفية لدى طلبة الجامعة ، كما وجود فروق ذات دلالة إحصائية في العلاقة الارتباطية بين التفكير الحدسي والتحيزات المعرفية وفق متغير الجنس لصالح الذكور ، وعدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في العلاقة الارتباطية بين التفكير الحدسي والتحيزات المعرفية وفق متغير التخصص .

**المحور الثالث: التحيزات المعرفية في ضوء اختلاف الأسلوب المعرفي ( التجريدي / العياني )**

يسمي هذا الأسلوب (التركيبي التكاملي) ، ومعني التركيبي هو قدرة الفرد المغايرة ، و تكامله

علي جعل المعلومات مفاهيم مركبة بعد تحويل تلك المفاهيم إلي صور معرفية (عقلية) عن طريق الحواس السمعية والبصرية ، وهذا الأسلوب يتكون من جانبين هما : الجانب (التجريدي) يعرف من خلال مفهوم (التكامل) ، أما الجانب( العياني) يعرف من خلال مفهوم (التمايز) ، والأخير يقوم بتجزئة المعلومات التي تم التعرف عليها بينما يقوم التكامل بتركيب تلك المعلومات ، أي أن هذا الأسلوب ينقل المعلومات من البسيط إلى المركب . ( الفرماوي ،١٩٩٤، ص ص ٩٤-٩٣).

ويعرف شريف (١٩٨١، ص١٦) الأسلوب التجريدي بأنه ممارسة وتصور وجداني ولكن علي هيئة تفكير و إدراك بعد تخطي للوضع الراهن لبيان النشاط الذهني ؛ أما الأسلوب العياني يعرفه الشرقاوي ( ١٩٨٩ ، ص ٤٦) أنه إدراك المعلومات على ما هي عليه ويكون الرد علي المنبهات عن طريق الحواس مباشرة .

ويعرفه فيلدروسلمان ( Felder &soloman (٢٠٠٤,p.23 بأنه ميل الفرد التجريدي لإحراز الفهم في خطوات طويلة متبعاً المنطق العلمي ، بينما يميل الفرد العياني إلى التفكير بصورة عشوائية تقريباً وبثوابت كبيرة من دون رؤية العلاقات بين عناصرها .

ويعرفه يونس ( ٢٠٢٠،ص ٥) بأنه عملية وسيطية بين متغيرين حيث يمثل الأسلوب المعرفي التجريدي القدرة على التعامل بصورة تحليلية مع الأبعاد المتعددة للمواقف ، والقدرة على توجيه السلوك وتحديد الاهداف ، والتركيز على العلاقات أكثر من المحتوى والاعتماد على الحقائق والأسباب المادية ، خلافاً للأسلوب العياني الذي يمثل الإندفاعية والتسرع في اتخاذ القرار والتفكير العشوائي والبعد عن المنطق العلمي .

وبهذا فإننا نجد أن كلا البعدين ( الأسلوبين ) سواء كان السهل أو الصعب يوضح الفروق الفردية للبعدين للأفراد وأكثر الأساليب استنادا علي نظرية التعقيد التكاملي

(Huiit&Hammel,2003,p.214 )

ويمكن تصنيف مستويات مفاهيم الأسلوب المعرفي (التجريدي–العياني) فيما يلي:

- **مستوى (الاستنتاج–التصنيف) (Inferential–Categorical) :**

ويعني أن يميز الأفراد المواقف لإيجاد صلة دمج أو تداخل بينهما مثال : الصلة بين أدوات الرسم.

- **مستوى التصنيف الترابطي ( Relational) :**

ويعتمد بالأساس على الصلة المهنية بينهما عندما يقسم الأفراد المواقف لمعرفة مهنة موقف

**؛ الفروق في بعض التحيزات المعرفية في ضوء اختلاف النوع والأسلوب المعرفي( التجريدي/ العيداني ).؛**

ما على الموقف الاخر مثال : الدواء بالنسبة للمريض.

- **مستوى (الوصف–التحليل) (Descriptive–Analytic) :**

إعطاء للصورة الظاهرة الخصائص الوصفية التحليلية لتقسيم المعلومات المعروفة مثال : تقسيم المسطرة أو الساعة بالاعتماد على الأرقام ( كاظم ، ٢٠٠٣،ص٢٧) .

ومن خلال هذا التصنيف ، نجد أن الأفراد ذوي المستوي ( الوصف – التحليلي ) هم أفراد ذو بعد (عياني)، لأنهم يركزون علي ما هو واضح وسطحي ، بينما أفراد المستوي ( الترابطي ) هم أفراد ذوو بعد ( تجريدي ) ، لأنهم يركزون على ما حول الموقف وأفكارهم تكون صعبة مركبة ( Shroder,1967,p. 54 )

وإن الخصائص الإدراكية للأفراد تاتي من الارتباط بين البيئة والسلوك ، وإن الأفراد ذوي البعد (التجريدي) يكون سلوكهم واضحاً في البيئة الغنية بالمعلومات أما الأفراد ذوو البعد ( العياني ) يكون سلوكهم منخفضاً وعلى وتيرة واحدة من غيره تطور ( مهودر ، ٢٠١٤ ،ص ٦٤) .

**وهناك أربعة مستويات أو نماذج لتوضيح الفروق الفردية بين الجانبين (التجريدي–العياني) للأسلوب المعرفي :**

- **نموذج السلبية (Negativism ) :**

يوجد في هذا النموذج أبعاد تكون مقيدة ضمن أمور متفق عليها ، ويكون أداؤه مغايرا لما هو سائد اجتماعيا في عملية الأبعاد ويري الأمور من منظار ضيق ومحدد والتشكيك في الأمور، فإذا يوجد مثلا ( أ ) فمن الطبيعي يوجد (ب) وهذا ما يدلل على وجود (ج) وهكذا .

- **نموذج الاعتماد ( Dependece ) (التبعية) :**

يكون تقييمه لواقع البيئة من حوله بسيط جدا فيما يخص (التمايز والتكامل ) ، ويعتمد التصنيف والتوزيع للأبعاد وتكون أبعاده وقاعدته منخفضة في توجه نظرته للعالم، أي : أن هذا النموذج يخص الأفراد ذوو التمايز المنخفض ، وهم يتميزون بالتعميم ( Joyce,1988 ,p. 270 )

- **نموذج الإستقلالية ( Independence) :**

يميل أصحاب هذا النموذج الي استخدام معلومات تمتاز بالصعوبة من حيث ( التمايزوالتكامل ) ويجد عقبات في إتخاذه القرارات ، تمتاز طريقته في الاكتشاف من خلال الفحص وإخضاعه للتجريب ، وتعرف توجهاته بالاستقلال ( Goldstien,1978,p.150) .

- **نموذج الاعتماد المتبادل ( Inter dependence ) :**

يتضح لدي الأفراد التجريديين الذين يستطاعتهم معرفة الفروق من (تشابه واختلافات ) بين

الاختيارات لكي يقوم بضم أجزاء ودمج المعلومات ولديهم القدرة علي تحمل الغموض ( Scott, Osgood& Peterson ,1979 , p. 116 )

إن كل من الفرد والجماعة يكون أدائهم في بادىء الأمر عيانياً ، ولكن بعد التطور والإكتساب من الواقع البيئي يرتقي الأداء إلي التجريد وهذا ما وضحته نظرية ( التعقيد التكاملي) (بركات ، ١٩٩٦ ، ص ٢٨ ). و إن أغلب القرارات التي يتخذها التلاميذ في معالجة المعلومات ليست بسبب قلة كفاءتهم العقلية ، وإنما التفضيل الخاطئ لأسلوبهم المعرفي ( الزيات ، ٢٠٠٦ ،ص ٢٢٣ )

ويوضح بحث شبر ( ٢٠١٠ ) خصائص التلاميذ ذوي الأسلوب المعرفي التجريدي بأنهم يتميزون بالاعتماد على النفس ، وتركيزهم العالي ، وقدرتهم على الإنجاز بدقة والأداء النشط ، وقدرتهم على معالجة المعلومات ، ولديهم القدرة على مواجهة الأحداث ، ويفضلون التفاصيل ، بينما التلاميذ ذوو الأسلوب المعرفي العياني يتميزون بعدم الاستقلالية وقلة الانتباه ، وليس لديهم أهداف لتحقيقها ، وقدراتهم الانجازية ضعيفة ، ولديهم تشتت انتباه ،وليس لديهم قدرة على معالجة المعلومات ، ولا يتقبلون ما هو جديد .

وأوضح بحث روبرت وآخرون ( Robert ,et.al , 1998 , 264) أن التحيزات المعرفية تتضمن في التقييم أو إصدار التلاميذ للأحكام اختيار الأسلوب المعرفي المتبع للعمل ، وإن الضعف يظهر بوجود تناقض حول هذه الأحكام والاختيارات ، وأن هذه الأساليب المعرفية ( Cognitive Style تعبر عن اختيارات التلاميذ للأسلوب والطريقة في التعامل مع المعلومات ، وكيفية التعامل مع المواقف التي يتعرض لها . ( العتوم ،٢٠٠٤ ، ص ٢٨٦ )

ومن هذه الأساليب المعرفية ، الأسلوب المعرفي ( التجريدي / العياني ) Cognitive Style ( Abstract / concert) ، إذ يميل أفراد الأسلوب المعرفي التجريدي إلى تحليل عناصر البيئة بشكل أكثر دقة واستقلالية ، وأكثر قدرة على تحمل الغموض والضغوط ، وتكون نظرتهم بتأني وتمحيص وروية ، بينما أفراد الأسلوب المعرفي العياني تكون نظرتهم سطحية وعشوائية وبعيدة عن الدقة ، وعدم قدرتهم على تحمل الغموض متجنبين مصادر الضغط ويميلون إلى التعميم

( الفرماوي ، ٢٠٠٩، ص ٩٥-٩٦ )

وهدف بحث العادلي ( ٢٠١٧ ) التعرف على طبيعة العلاقة بين التحيز المعرفي والأسلوب المعرفي ( التجريدي / العياني ) وتمثلت العينة في( ٥٠٠ ) طالب وطالبة من طلاب الجامعة، طبق عليهم مقياس التحيز المعرفي ، ومقياس الأسلوب المعرفي ( التجريدي / العياني ) ،وتوصل

**؛ الفروق في بعض التحيزات المعرفية في ضوء اختلاف النوع والأسلوب المعرفي( التجريدي/ العيداني ).؛**

إلى أنه توجد علاقة بين المتغيرين بحيث كلما زاد التحيز المعرفي ، زاد الأسلوب المعرفي العياني ، وانخفض الأسلوب المعرفي التجريدي ، كما أنه لا توجد فروق دالة إحصائياً في التحيز المعرفي حسب متغير النوع .

هدف بحث يونس ( ٢٠٢٠ ) الكشف عن التحيزات المعرفية لدى معلمات رياض الأطفال ، وفحص العلاقة بين التحيزات المعرفية والأسلوب المعرفي ( التجريدي / العياني ) ، وتكونت العينة من ( ٢٥٠ ) معلمة رياض الأطفال ، وأظهرت النتائج عدم وجود تحيزات معرفية لدى المعلمات ، وأن المعلمات يستخدمون الأسلوب المعرفي التجريدي أكثر من العياني ، كما وجد علاقة طردية بين التحيزات المعرفية والأسلوب المعرفي ( التجريدي / العياني ) ، حيث أن المعلمات أصحاب الأسلوب التجريدي يكون التحيزات المعرفية لديهم أقل من المعلمات أصحاب الأسلوب المعرفي العياني .

**المحور الرابع : التحيزات المعرفية والصمود الأكاديمي .**

انبسق مصطلح الصمود الأكاديمي أو التعليمي في بعض الأحيان من الصمود النفسي ، ويهتم الصمود الأكاديمي بالقدرة على التعامل مع التحديات والمحن في السياقات التعليمية (Martin,2013, p.487)

ويعرفه ماستين وجيويرز ( Masten& Gewirtz ,2006,p.29) .بأنه مواجهة التلاميذ للتحديات ، والنجاح في المدرسة، والصحة النفسية والعقلية، على الرغم من وجود تحديات مثل؛ سوء المعاملة، والعنف الأسري، ونشأتهم في أحياء فقيرة، أو فقدان أحد الوالدين.

يعرف عطية (٢٠١١ ، ص ٥٨٠) الصمود الأكاديمي بأنه التحصيل الأكاديمي العالي، رغم وجود عوامل تدل على الأداء المنخفض، فالصمود الأكاديمي لا يشترط فقط الاداء العالي، وإنما يشترط الصحة النفسية الإيجابية للطالب، رغم وجود عوامل الخطر والضغوط حوله، فالصمود الأكاديمي قصة حياة الطالب الناجح أكاديميا، رغم الضغوط التى يواجهها، وتعيق آخرين في نفس ظروفه من النجاح.

وعرفه مارتين (Martin,2013,p.488) بأنه القدرة على التغلب على الشدائد الحادة والمزمنة، التي يكون لها تهديد كبير على تطور مهارات الطالب وتعلمه .

أما المنشاوي (٢٠١٦،ص١٥٩ ) فيعرفه بأنه النجاح الدراسي على الرغم من المحن والشدائد التى تواجه التلاميذ في دراستهم .

ويعرف كل من قرني؛ أحمد (2017 ،ص ١٩٠ ) الصمود الأكاديمي بأنه الدافعية الأكاديمية للطلاب للتوجه نحو الهدف وتحمل المسؤولية والمثابرة الأكاديمية.

ويعرفه لي ( Li, 2017,p.1007) بأنه القدرة على التعامل بفعالية مع النكسات، والإجهاد والضغوط في الأوساط الأكاديمية.

ويعرفه العتيبي ( ٢٠٢١ ،ص ٨٨ ) بانه القدرة الغعلية للطالبات على التمتع بالثبات الانفعالي، لتحقيق الفاعلية الأكاديمية والتمتع الأكاديمي.

ويعرف جلجل ( ٢٠٢٢ ،ص ٥) الصمود الأكاديمي بأنه قدرة الطالب على مواصلة تحقيق أهدافه الأكاديمية رغم التحديات والظروف الضاغطة التي تمثل تهديداً للتقدم العلمي ، والتعامل بفاعلية مع هذه الضغوط والنكسات لتحقيق التوافق والنجاح الأكاديمي .

**ويمكن تحديد أبعاد الصمود الأكاديمي وفق نموذج كاسيدي "Cassidy " في ثلاثة أبعاد تتمثل في :**

- البعد الأول للصمود الأكاديمي هو المثابرة، ويعرف بأنه العمل الشاق وعدم التخلي عن الهدف ، والإصرار على تحقيق الخطط والأهداف، والاستفادة من ردود الفعل ؛ من أجل حل المشكلة، والتخلص من الشدائد، ومواجهة التحديات ، وتحسين الوضع من أجل النجاح ، فالمثابرة هى الاستعداد لمواصلة النضال وممارسة الانضباط الذاتي ، والسيطرة وتماسك الشخصية
- البعد الثاني للصمود الأكاديمي هو التأمل والتكيف لطلب المساعدة , ويعرف بأنه التفكير في نقاط القوة والضعف، وتغيير نهج الدراسة والتعلم ، وطلب المساعدة والدعم والتشجيع، ومراقبة الجهد والإنجازات وإدارة المكافآت والعقبات .
- أما البعد الثالث للصمود الأكاديمي فهو التأثير السلبي والاستجابة العاطفية (بعد عكسي للصمود الأكاديمي ( ويعرف بأنه الاستجابات العاطفية واليأس وقبول التأثيرات السلبية .(Cassidy,2016 ,p.7)

كما يوجد العديد من التصورات والنماذج الأخرى لأبعاد الصمود الأكاديمي منها تصور كل من زهران ؛ زهران ( ٢٠١٣ ) خماسي الأبعاد للصمود الأكاديمي حيث كانت الأبعاد الخمسة هي : مركز الضبط ، التخطيط للمستقبل، المثابرة ، الفاعلية الذاتية، والقلق.

وهناك تصور كل من قرني ؛ أحمد (٢٠١٧) للأبعاد الأربعة للصمود الأكاديمي ، حيث

**؛ الفروق في بعض التحيزات المعرفية في ضوء اختلاف النوع والأسلوب المعرفي( التجريدي/ العيداني ).؛**

كان البعد الأول الدافعيـــة الأكاديميـــة، والبعد الثاني التوجه نحو الهدف ، والبعد الثالث تحمل المسؤولية ، والبعد الرابع المثابرة الأكاديمية.

- **خصائص التلاميذ ذوى الصمود الأكاديمي :**

حدد كابيكيران ( Kapikiran (2012,p.475خصائص التلاميذ الذين يتسمون بالصمود الأكاديمي بأنهم يستذكرون بجد ويستخدمون مهارات دراسية أثناء القيام بالتكليفات المدرسية أكثر من أقرانهم غير الصامدين أكاديمياً ، كما أن لديهم القدرة على مواجهة المشكلات التي يتعرضون لها وضبط النفس بطريقة أفضل، ولهم أهداف محددة وواضحة نحو المستقبل ، ولديهم اعتقاد بأنهم يتلقون الدعم الاجتماعي المناسب لتحقيق هذه الأهداف .

كما حددها باشا و شنودة (٢٠١٤ ، ص٥٦٣) بأن يتسمون بتقدير الذات المرتفع ، والثقة بالنفس ، والصلابة النفسية الأكاديمية ، والتفاؤل عند مواجهة المواقف والأزمات، فتحويل المحنة إلى خبرة تؤدى إلى تقدمهم في حياتهم الأكاديمية .

كما أوضح بينادا وشودهري (Benada & Chowdhry ( 2017,p. 105 أن لدييم القدرة على استخدام استراتيجيات المواجهة للتكيف مع المواقف العصيبة، والتواصل الاجتماعي بشكل جيد مع الآخرين ، والقدرة على التحكم الذاتي، وتكوين صورة جيدة عن الذات والتفاؤل، ويرتبط الصمود الأكاديمي ايجابياً مع الصحة العقلية والجسدية

وتعد الأحداث الحديثة في حياة الفرد والتفسيرات والذكريات ذات الصلة بها أساسا للنظريات المعرفية، حيث إن هذه التفسيرات تتوسط تأثير الضغوط البيئية على المشكلات العاطفية، في حين أن التحيز المعرفي يزيد من المخاطر، فغالبا ما يكون لدى الأشخاص الأقل صـــمودا تحيـــز معرفـــي ( Hoorelbeke, Marchetti, De Schryver, & Koster ,2016,p.100 )

وقد أوضح بحث بينج وآخرون ( Peng , et,al 2017 ) أن التدريب على الحد من التحيز المعرفي يمكن أن يكـــون هـــدفاً مهماً لزيادة الصمود الأكاديمي لدى التلاميذ ، وكذلك أوضح بحث هاجلوند وآخرون (Haglund ,et.al ,2007) فالتلاميذ ذوو الصمود المرتفع لديهم الكثير من التفسيرات البديلة عندما يواجهـــون التحـــديات ، كما توصل بحث تاجادي وآخرون (Tugade, et.al 2004) أن التلاميذ ذوي الصمود المرتفع يميلون للبحث عن معانٍ أكثر إيجابية في ضـــغوط الحيـــاة اليومية، ويعتبرون المـــشاكل التي يتعرضون لها مؤقتـــة وليـــست دائمـــة.

ومن البحوث التى تناولت التحيز المعرفي والصمود بحث بينج وآخرون Peng ,et.al

( 2017)عن الصمود والتحيزات المعرفية وهدف إلى استكشاف التحيزات المعرفية لدى طلاب الجامعة ذوي مستويات مختلفة من الصمود، وتكونت العينة من ( 312 ) طالبٍ بكلية الطب فى الصين، وتوصلت النتائج إلى أن المجموعة العالية للصمود كان تحيزها المعرفـــي قليلا وكان لها وقت استجابة أطول نحو الصور العاطفية الإيجابية ، ووقت استجابة أقصر نحو الصور العاطفية السلبية، في حين أن المجموعة المنخفضة للصمود كان تحيزهـــا المعرفي عاليا، فكانت فترة استجاب تها أطول نحو الصور العاطفية السلبية . وكان هنـــاك علاقة سالبة دالة إحصائيا بين الصمود والتحيز المعرفي . وأظهر الطلاب الذين لـــديهم مستويات صمود مختلفة اختلافات كبيرة في التحيز المعرفي تجاه الـــصور العاطفيـــة .

وبحث بيدال وآخرون ( 2016 ) Beadel ,et.al عن استخدام التحيزات المعرفية لتعزيز الـــصمود الاكاديمي لـــدى الأشخاص المعرضين لخطر الإصابة باضطراب الخوف ، وتمثلت العينة في ( ٥٠ ) طالباً من طلاب الجامعة من ذوي حالات الخوف من أعراض القلـــق ، وطبق عليهم مقياس للصمود الاكاديمي ، وآخر للتحيز المعرفي . وتوصلت النتائج إلـــى زيـــادة الصمود بعد التدريب على التحيز المعرفي، وانخفاض في القلق، كما وجدت علاقة سالبة دالة إحصائيا بين الصمود الأكاديمي والتحيز المعرفي.

وحاول بحث محمود (٢٠١٨ ) إلى تحديد العلاقة بين الصمود الأكاديمي وكلٍّ من الامتنان والتحيزات المعرفية لدى عينة من طلبة المرحلة الثانوية، كما هدف لتحديد إسهام كل من الامتنان وأبعاد التحيزات المعرفية في التنبؤ بالصمود الأكـــاديمي لدى عينة البحث، ومعرفة أي من هذين المتغيرين يتنبأ بدرجة أكبـــر بالـــصمود الأكاديمي لدى عينة الدراسة . وتكونت عينة البحث من (١١٥) طالبٍ وطالبة من طلبة المرحلة الثانوية، وأعدت الباحثة كلاً مـــن مقيـــاس الامتنان، ومقياس التحيز المعرفي، من خلال المواقف الحياتية، للصمود الأكاديمي من خلال مواقف الحياة ، وتوصلت النتائج إلى أن جميع معاملات ارتباط بيرسون بين متغير الـــصمود الأكـــاديمي والتحيـــز المعرفي وأبعاده ( القفز إلى الاستنتاجات، وتحيز جمود المعتقدات، وتحيـــز الانتبـــاه للمهددات، والتحيز للعزو الخارجي ، والمشكلات المعرفية الاجتماعية، والمـــشكلات المعرفية الذاتية، والسلوك الآمن ) اتسمت بكونها معاملات ارتباط سالبة، بينما كـــان معامل الارتباط بين الصمود الأكاديمي والامتنان موجبا ، كما تنبأ كل مـــن الامتنـــان وبعد القفز إلى الاستنتاجات ، وبعد تحيز جمود المعتقدات ، وبعـــد التحيـــز للعـــزو الخارجي بالصمود الأكاديمي، وكان الامتنان أقوى منبئ بالصمود الأكاديمي، يليـــه تحيز جمود المعتقدات، ثم بعد القفز إلى الاستنتاجات، وبعد التحيز للعزو الخارجي.

**من استقراء الأطر النظرية والبحوث السابقة ، يمكن استخلاص ما يأتي:**

١- اهتمت البحوث السابقة بدراسة التحيزات المعرفية، ومدى تباينها بمختلف المراحل والأعمار ، منهم من اهتم بدراسة التحيزات المعرفية لدى الأطفال كبحث ( 2016 ) Ewing,et.al ، وبحث (2018 ) Timbremont, et.al وبحث فيلد Field ( 2006 ) ، وبحث سوارز وبيل_دولان (٢٠٠١ ) Dolan-Bell & Suarez ، ومنها من اهتمت بدراستها في المرحلة الثانوية كبحث محمد ( ٢٠١٧ ) و العلوم والعتوم ( ٢٠١٩ ) ،و بحث علي وعبده ( ٢٠١٩ ) ،ومنهم من اهتم بدراستها في المرحلة الجامعية أبو قورة ( ٢٠٢٠ ) ،و بحث حمزة ( ٢٠٢٠ ) ، بحث عزيز وصالح ( ٢٠١٩ ) ، وبحث جابر وعبد الأمير (٢٠١٨ ) وبحث سلوى فائق ( ٢٠١٨) ، وبحث فارس الحموري ( ٢٠١٧ ) ، ومن البحوث التي اهتمت بدراستها لدى أساتذة الجامعة بحث العاني ( ٢٠١٥ ) .، وبذلك نجد أن البحوث اهتمت بجميع المراحل التعليمية باستثناء المرحلة الإعدادية ، الأمر الذي استدعى الباحثة لتسليط الضوء على تلاميذ المرحلة الإعدادية والتعرف على طبيعة التحيزات المعرفية لديهم .

٢- أشارت الأطر النظرية للبحوث السابقة – في حدود علم الباحثة – إلى وجود علاقة ارتباطية سالبة بين متغير التحيزات المعرفية والصمود الأكاديمي كبحث Peng ,et.al ( 2017) الذى توصل إلى أن هنـــاك علاقة سالبة دالة إحصائيا بين الصمود والتحيز المعرفي بحث بينج وآخرون ( Beadel ,et.al ,2016) والتي أكدت نتائجه على وجود علاقة سالبة دالة إحصائيا بين الصمود الأكاديمي والتحيز المعرفي. وكذلك بحث محمود ( ٢٠١٨) توصلت نتائجه إلى وجود علاقة عكسية بين الـــصمود الأكـــاديمي والتحيـــز المعرفي وأبعاده ( القفز إلى الاستنتاجات، وتحيز جمود المعتقدات، وتحيـــز الانتبـــاه للمهددات، والتحيز للعزو الخارجي، والمشكلات المعرفية الاجتماعية، والمـــشكلات المعرفية الذاتية، والسلوك الآمن ) ، الأمر الذي دعا الباحثة لدراسة الفروق في التحيزات المعرفية لدى التلاميذ مرتفعي ومنخفضي الصمود الأكاديمي بالمرحلة الإعدادية وفرض **الفرض الأول**

٣- يوجد تعارض بين البحوث التي تناولت الفروق في النوع بمتغير التحيزات المعرفية كبحث هاموري( Hamouri , 2017 ) ، و بحث الحموري ( ٢٠١٧ ) وبحث علي والصافي ( ٢٠٢٢ ) الذي أثبت وجود فروق في النوع ترجع إلى الذكور، أما بحث سوزوكي ورفاقه (٢٠٢١ ) Suzuki,et.al ، وبحث أبو قورة ( ٢٠٢٠ ) ، وبحث عزيز وصالح ( ٢٠١٩ ) وبحث الشهابي ( ٢٠١٨ ) ، وبحث العاني ( ٢٠١٥ ) أثبتوا أنه لا توجد فروق في النوع للتلميذ في التحيزات المعرفية ، أما بحث حمزة ( ٢٠٢٠ ) ، وبحث أبو ذويت (

٢٠٢٢ ) ، وبحث الستاوي( ٢٠٢٢ ) اثبتوا وجود فروق في النوع ترجع إلى الإناث .

٤- لم تتوصل الباحثة –في حدود بحثها – إلا إلى بحثين درسوا العلاقة بين التحيزات المعرفية والأسلوب المعرفي ( التجريدي / العياني ) وهو بحث العادلي ( ٢٠١٧ ) ، وبحث يونس ( ٢٠٢٠ ) فقد توصلا إلى أنه توجد علاقة بين المتغيرين بحيث كلما زاد التحيز المعرفي ، زاد الأسلوب المعرفي العياني ، وكلما قل التحيز المعرفي زاد الأسلوب المعرفي التجريدي .

٥- لم تهتم البحوث السابقة – في حدود بحث الباحثة – بدراسة تأثير متغير النوع في التحيزات المعرفية لدى التلاميذ مرتفعي ومنخفضى الصمود الأكاديمي الذي دعا الباحثة لدراسة تأثير النوع على التحيزات المعرفية لدى التلاميذ مرتفعي ومنخفضى الصمود الأكاديمي بالمرحلة الإعدادية ، ولذلك تم فرض **الفرض الثاني** .

٦- لم تهتم البحوث السابقة – في حدود بحث الباحثة – بدراسة تأثير متغير الأسلوب المعرفي ( التجريدي / العياني ) في التحيزات المعرفية لدى التلاميذ مرتفعي ومنخفضى الصمود الأكاديمي الأمر الذي دعا الباحثة بدراسة تأثير الأسلوب المعرفي ( التجريدي / العياني ) في التحيزات المعرفية لدي التلاميذ مرتفعي ومنخفضى الصمود الأكاديمي في المرحلة الإعدادية ، ولذلك تم فرض **الفرض الثالث** .

٧- لم تهتم البحوث السابقة – في حدود بحث الباحثة – بدراسة مدى إسهام التحيزات المعرفية في التنبؤ بمتغير الصمود الأكاديمي سوى بحث محمود( ٢٠١٨ ) الأمر الذي دعا الباحثة لدراسة مدى إسهام متغير التحيزات المعرفية في التنبؤ بمتغير الصمود الأكاديمي **لفرض الفرض الرابع**

**فروض البحث** :

١. لا توجد فروق دالة إحصائياً في التحيزات المعرفية لدى التلاميذ مرتفعي ومنخفضى الصمود الأكاديمي في المرحلة الاعدادية.
٢. لا توجد فروق في أبعاد التحيزات المعرفية ( تحيز الأحكام غير المنطقية ، تحيز الانتباه ، تحيز العجز النفسي، وتحيز التوقعات الذاتية ) بين مرتفعي ومنخفضي الصمود الأكاديمي في ضوء اختلاف النوع ( بنين ، وبنات ) لدى تلاميذ المرحلة الإعدادية.
٣. لا توجد فروق في أبعاد التحيزات المعرفية ( تحيز الأحكام غير المنطقية ، تحيز الانتباه ، تحيز العجز النفسي، وتحيز التوقعات الذاتية ) بين مرتفعي ومنخفضي الصمود الأكاديمي في ضوء اختلاف الأسلوب المعرفي ( العياني ، التجريدي ) لدى تلاميذ المرحلة الإعدادية.

٤. تسهم درجات التلاميذ الكلية على مقياس التحيزات المعرفية في التنبؤ بدرجاتهم الكلية في مقياس الصمود الأكاديمي .

## الطريقة والإجراءات:

### أولاً: الطريقة:

- **منهجية البحث:**

يعتمد هذا البحث على المنهج الوصفي والذي يهدف إلى وصف الفروق بين التلاميذ مرتفعي ومنخفضي الصمود الأكاديمي في بعض أنواع التحيزات المعرفية (تحيز الأحكام غير المنطقية ، تحيز الانتباه ، تحيز العجز النفسي ، و تحيز التوقعات الذاتية ) ، وكذلك وصف الفروق في بعض التحيزات المعرفية ( تحيز الأحكام غير المنطقية ، تحيز الانتباه ، تحيز العجز النفسي، وتحيز التوقعات الذاتية ) بين مرتفعي ومنخفضي الصمود الأكاديمي في ضوء اختلاف النوع ( بنين ، وبنات ) ، وكذلك في ضوء اختلاف الأسلوب المعرفي ( العياني / التجريدي ) ، وكذلك تحديد طبيعة إسهام التحيزات المعرفية في التنبؤ بالصمود الأكاديمي لدي تلاميذ المرحلة الإعدادية.

### ثانياً: عينة البحث:-

- **اختيار العينة:-**

تحددت عينة البحث الحالي في تلاميذ وتلميذات المرحلة الإعدادية – الصف الثالث الإعدادي – ببورسعيد ، ويرجع سبب اختيار العينة المستهدفة أن المرحلة الإعدادية تعد من أهم مراحل النمو في حياة الفرد ، وعلى وجه التحديد مرحلة المراهقة المبكرة (من سن ١٢إلى ١٥ سنة ) وهي تقابل المرحلة الإعدادية. وفي هذه المرحلة يسعى المراهق إلى الاستقلال ، ويرغب دائماً في التخلص من القيود والمسلطات التي تحيط به ويستيقظ لدى الفرد إحساس بذاته وكيان ، الأمر الذي يجعله يتحيز معرفياً لآراءه وأفكاره ومعتقداته ، فقد أشار بحث محمد ( ٢٠١٧ ) ، وبحث تيمبريمونت وآخرون Timbremont, B, et.al (2018) إلى أن التحيزات المعرفية تظهر بوضوح في الخصائص المعرفية والانفعالية لدى المراهقين .

**حجم العينة :**

يمكن تصنيف تلاميذ عينة البحث طبقاً لمراحل التطبيق كما يلي :

أ. **عينة التقنين :**

تألفت من ( ٨٠ ) تلميذاً وتلميذة من تلاميذ المرحلة الإعدادية في محافظة بورسعيد بالفصل الدراسي الأول للعام الجامعي ( ٢٠٢١ / ٢٠٢٢ م ) ، الذين يمثلون عينة تقنين أدوات البحث ، وذلك لحساب الخصائص السيكومترية (الصدق، الثبات) للأدوات ، وبلغ

متوسط أعمار عينة تقنين أدوات البحث
(١٤,٦٧٢) ؛ بانحراف معياري (٠,٣٧٤) .

**جدول ( ١ ) مواصفات عينة البحث الاستطلاعية**

| | اسم المدرسة | العدد | النوع | الاجمالي |
|---|---|---|---|---|
| ١ | القناة الإعدادية بنين | ٢٠ | ذكور | ٤١ |
| ٢ | الزهراء الرسمية للغات | ٢١ | | |
| | | ١٩ | إناث | ٣٩ |
| ٣ | التحرير الإعدادية بنات | ٢٠ | | |
| | الإجمالي | | | ٨٠ |

**ب. عينة البحث :**

تألفت عينة البحث ( العينة النهائية ) من ( ٢٨٧ ) تلميذ وتلميذة من تلاميذ المرحلة الإعدادية في محافظة بورسعيد ، وقد طبقت عليهم أدوات البحث النهائية في الفصل الدراسي الثاني للعام الجامعي ( ٢٠٢١ / ٢٠٢٢ م ) ، وبلغ متوسط أعمارهم ( ١٤,٧٠٣ ) بانحراف معياري ( ٠,٣٧٩ ) .

| | اسم المدرسة | العدد | النوع | الاجمالي |
|---|---|---|---|---|
| ١ | بورسعيد الإعدادية بنين | ٤٥ | ذكور | ١٣٧ |
| ٢ | الغرفة التجارية الإعدادية بنين | ٥٠ | | |
| ٣ | أحمد شوقي الإعدادية بنين | ٤٢ | | |
| ٤ | القناة الإعدادية بنات | ٥٥ | إناث | ١٥٠ |
| ٥ | بورسعيد الإعدادية بنات | ٦٢ | | |
| ٦ | التحرير الإعدادية بنات | ٣٣ | | |
| | الإجمالي | | | ١٨٧ |

**جدول ( ٢ ) مواصفات عينة البحث النهائية**

**ثالثًا: أدوات البحث:-**

اعتمد البحث الحالي على أدوات القياس التالية لتحقيق أهدافه واختبار صحة فروضه :

**١- مقياس التحيزات المعرفية : ( إعداد الباحثة )**

أ- **الهدف من بناء المقياس:** يهدف المقياس إلى قياس التحيزات المعرفية لدى تلاميذ المرحلة الإعدادية .

ب- **خطوات بناء المقياس:** قامت الباحثة بإتباع الخطوات الآتية لتحديد أبعاد المقياس وبناء مفرداته:

١. الاطلاع على أدبيات البحث التي تناولت أنواع التحيزات المعرفية .

٢. مراجعة الاختبارات التي اهتمت بقياس التحيزات المعرفية مثل : بحث العاني ( ٢٠١٥ ) ، وبحث الشهابي ( ٢٠١٨ ) ، وبحث عزيز وصالح ( ٢٠١٩ ) ، وبحث حمزة ( ٢٠٢٠ ) .

٣. صياغة تعريف إجرائي للتحيزات المعرفية بأنه : " مجموعة من الأحكام العقلية غير المنطقية وغير الموضوعية التي يعتقدها التلميذ بناءً على تصوراته الخاطئة وتوقعاته الذاتية غير الصحيحة ، فينتج عن ذلك تشوها في إدراكه الحسي ، واتخاذ قرارات شخصية غير سليمة ".، وتقاس إجرائياً بالدرجة التي يحصل عليها التلميذ في مقياس التحيزات المعرفية

٤. تحديد أبعاد التحيزات المعرفية على النحو الآتي: ( البعد الأول: تحيز الأحكام غير المنطقية ، والبعد الثاني: تحيز الانتباه ، والبعد الثالث: تحيز العجز النفسي ، والبعد الرابع: تحيز التوقعات الذاتية ) .

٥. تم صياغة مفردات المقياس و التعليمات المناسبة ، بحيث يوجد لكل فقرة ( عبارة ) ثلاثة اختيارات للإجابة وهي ( تنطبق دائماً ــ تنطبق إلى حد ما ــ لا تنطبق أبداً ) ، وعلى التلاميذ أن يضعوا علامة ( √ ) في المربع تحت الاختيار الذي ينطبق عليه، كما طلبت الباحثة من المعلمين قراءة كل عبارة من عبارات المقياس بدقة ، والاستفسار عن العبارات التي قد يجدونها غامضة بالنسبة لهم.

٦. للتحقق من صدق الاختبار ومدى ملاءمة المفردات وانتمائها للأبعاد؛ تم عرضه على مجموعة من المحكمين بلغ عددهم ( ٥ ) من الأساتذة المتخصصين[٤]، وقد حظيت المفردات بنسبة اتفاق (١٠٠%)،وتم تعديل صياغة بعض المفردات وفق آراء السادة المحكمين .

٧. للتحقق من صلاحية المقياس ومفرداته لقياس التحيزات المعرفية وأبعاده الأربعة تم تطبيق الاختبار على عينة استطلاعية مكونة من ( 80 ) تلميذاً وتلميذة من تلاميذ المرحلة الإعدادية ،لحساب الخصائص السيكومترية للمقياس ومفرداته على النحو الآتي:-

**ج- الخصائص السيكومترية للاختبار :**

---

[٤] أ.د. حسين طاحون (أستاذ علم النفس التربوي بكلية التربية- جامعة عين شمس)، أ.د. صفاء عفيفي (أستاذ علم النفس التربوي بكلية التربية- جامعة عين شمس)، أ.د. سهير محفوظ (أستاذ علم النفس التربوي بكلية التربية- جامعة عين شمس)، أ.د. محمود أحمد عمر(أستاذ علم النفس التربوي بكلية التربية- جامعة عين شمس)، أ.د. شيرين دسوقي (أستاذ علم النفس التربوي بكلية التربية- جامعة بورسعيد)

• **صدق المقياس:**

١. **صدق المفردات:**

للتأكد من صدق مفردات مقياس التحيزات المعرفية، تم تحليل استجابات أفراد العينة الاستطلاعية – السابق الإشارة إليها– على مفردات الاختبار؛ والمكون في صورته الأولية من (٤٤) مفردة، وذلك بحساب معاملات الارتباط بين درجة المفردة والدرجة الكلية للمقياس، وذلك بعد استبعاد درجة المفردة التى حُسب معامل ارتباطها باعتبار أن بقية المفردات محكاً لهذه المفردة. وكانت نتائج التحليل موضحة في الجدول الآتي :

**جدول (٣) صدق مفردات مقياس التحيزات المعرفية**

| المفردة | معامل الارتباط | المفردة | معامل الارتباط | المفردة | معامل الارتباط | المفردة | معامل الارتباط |
|---|---|---|---|---|---|---|---|
| ١ | ٠,٩٩٢** | ١٢ | ٠,٨٥٥** | ٢٣ | ٠,٩٩٢** | ٣٤ | ٠,٩٨٤** |
| ٢ | ٠,٧٧٠** | ١٣ | ٠,٩٩٢** | ٢٤ | ٠,٨٩٩** | ٣٥ | ٠,٩٩٢** |
| ٣ | ٠,١١٢ | ١٤ | ٠,٩٥٩** | ٢٥ | ٠,٩٩١** | ٣٦ | ٠,٩٩١** |
| ٤ | ٠,٦٧٩** | ١٥ | ٠,٩٩١** | ٢٦ | ٠,١١٣ | ٣٧ | ٠,٩٩٢** |
| ٥ | ٠,٧٥٤** | ١٦ | ٠,٩٩٢** | ٢٧ | ٠,٩٩٠** | ٣٨ | ٠,٩٩٢** |
| ٦ | ٠,٨٧٦** | ١٧ | ٠,٩٩٢** | ٢٨ | ٠,٩٩٣** | ٣٩ | ٠,٩٩٠** |
| ٧ | ٠,٩٩٣** | ١٨ | ٠,٩٩١** | ٢٩ | ٠,٧٩١** | ٤٠ | ٠,٩٨٢** |
| ٨ | ٠,٨٧٩** | ١٩ | ٠,٠٨٩ | ٣٠ | ٠,٩٥٩** | ٤١ | ٠,٩٩٣** |
| ٩ | ٠,٩٩٣** | ٢٠ | ٠,٩٩١** | ٣١ | ٠,٩٨٩** | ٤٢ | ٠,٩٩٢** |
| ١٠ | ٠,٩٩٣** | ٢١ | ٠,٩٩٢** | ٣٢ | ٠,٩٩٣** | ٤٣ | ٠,٩٩٣** |
| ١١ | ٠,٥٠٩** | ٢٢ | ٠,٩٩٢** | ٣٣ | ٠,٩٧٩** | ٤٤ | ٠,٠٩٢ |

(**) دالة إحصائيا عند مستوي (٠,٠١)

ويتضح من الجدول رقم (٣) أن قيم معاملات ارتباطات درجة كل مفردة بالدرجة الكلية للمقياس بعد استبعاد درجة المفردة من الدرجة الكلية قد تراوحت ما بين (٠,٥٠٩) إلى (٠,٩٩٣)، وجميع هذه القيم دالة احصائياً عند مستوى دلالة (٠,٠١) ماعدا المفردة ( ٣ ، ١٩ ، ٢٦ ، ٤٤ ) .

٢. **صدق المقياس ككل:**

للتحقق من صدق مقياس التحيزات المعرفية ، تم تحليل استجابات أفراد العينة الاستطلاعية – السابق الإشارة إليها– على مفردات المقياس والمكون من ( ٤٠ ) مفردة ، وذلك باستخدام **صدق تكوين المفهوم** حيث تم حساب معامل الارتباط بين درجة كل مفردة والدرجة الكلية للبعد الذي تنتمي إليه، بالإضافة إلى حساب معامل الارتباط بين درجة كل بعد والدرجة الكلية للمقياس.

**؛ الفروق في بعض التحيزات المعرفية في ضوء اختلاف النوع والأسلوب المعرفي( التجريدي/ العيداني ).؛**

أ- تم حساب معامل الارتباط بين درجة كل مفردة والدرجة الكلية للبعد الذي تنتمي إليه، حيث تمثلت التحيزات المعرفية في: بعد الأحكام غير المنطقية ، بعد تحيز الانتباه ، بعد تحيز العجز النفسي ، بعد تحيز التوقعات الذاتية . ويوضح الجدول رقم (٤) نتائج هذا التحليل:

**جدول (٤)**

**معاملات ارتباط درجة المفردة بالدرجة الكلية للبعد الذي تنتمي إليه بمقياس التحيزات المعرفية**

| بعد تحيزالأحكام غير المنطقية | | بعد تحيز الانتباه | | بعد تحيز العجز النفسي | | بعد تحيز التوقعات الذاتية | |
|---|---|---|---|---|---|---|---|
| المفردة | معامل الارتباط | المفردة | معامل الارتباط | المفردة | معامل الارتباط | المفردة | معامل الارتباط |
| ١ | **٠,٦٦٥ | ١٢ | **٠,٨٨٦ | ٢٣ | **٠,٧٨٩ | ٣٤ | **٠,٨٣٤ |
| ٢ | **٠,٧١٦ | ١٣ | **٠,٩٨١ | ٢٤ | **٠,٩٠١ | ٣٥ | **٠,٧٨٠ |
| ٤ | **٠,٥٣٣ | ١٤ | **٠,٩٧٢ | ٢٥ | **٠,٨٣٢ | ٣٦ | **٠,٩١٢ |
| ٥ | **٠,٥٢٨ | ١٥ | **٠,٨٧٥ | ٢٧ | **٠,٨٤٤ | ٣٧ | **٠,٩٢٠ |
| ٦ | **٠,٥٥٥ | ١٦ | **٠,٩١٣ | ٢٨ | **٠,٩٢٤ | ٣٨ | **٠,٧٠٥ |
| ٧ | **٠,٦٦١ | ١٧ | **٠,٩٣٤ | ٢٩ | **٠,٩١١ | ٣٩ | **٠,٩١١ |
| ٨ | **٠,٧٦٦ | ١٨ | **٠,٨٧٦ | ٣٠ | **٠,٨٥٣ | ٤٠ | **٠,٨٩٣ |
| ٩ | **٠,٦٦٤ | ٢٠ | **٠,٨٥٠ | ٣١ | **٠,٨٦١ | ٤١ | **٠,٩٢١ |
| ١٠ | **٠,٥٣٩ | ٢١ | **٠,٩٥٠ | ٣٢ | **٠,٧٩٨ | ٤٢ | **٠,٩٦٧ |
| ١١ | **٠,٧٣٥ | ٢٢ | **٠,٨١٥ | ٣٣ | **٠,٩١٥ | ٤٣ | **٠,٨٩٣ |

(**) دالة إحصائيا عند مستوي (٠,٠١)

ويتضح من الجدول رقم ( ٤ ) أن جميع المفردات التي تنتمي لبعد تحيزالأحكام غير المنطقية مرتبطة بهذا البعد ارتباطاً دالاً إحصائياً عند مستوى دلالة (٠,٠١) ، حيث امتدت قيم معاملات الارتباط من (٠,٥٢٨) إلى (٠,٧٦٦) ، كما اتضح أن جميع المفردات التي تنتمي لبعد تحيز الانتباه ترتبط ارتباطاً دالاً إحصائياً عند مستوى دلالة (٠,٠١) حيث امتدت قيم معاملات الارتباط من (٠,٨١٥) إلى (٠,٩٨١)، بينما امتدت قيم معاملات ارتباط درجة كل مفردة لبعد تحيز العجز النفسي والدرجة الكلية لهذا البعد من (٠,٧٨٩) إلى (٠,٩٢٤)، وجميعها منتمية لبعد تحيز التوقعات الذاتية ومرتبطة ارتباطاً دالاً إحصائياً عند مستوى دلالة (٠,٠١)، حيث امتدت

القيم من (٠,٧٠٥) إلى (٠,٩٦٧)، مما يشير إلى الاتساق الداخلي لكل بعد فرعي .

ب – كما تم حساب معاملات ارتباط درجة كل بعد فرعي من الأبعاد الأربعة بالدرجة الكلية لمقياس التحيزات المعرفية ، وكانت النتائج موضحة بالجدول رقم (٥) على النحو الآتي :

**جدول (٥) معاملات الارتباط بين أبعاد التحيزات المعرفية والدرجة الكلية للاختبار**

| المهارة | بعد تحيز الأحكام غير المنطقية | بعد تحيز الانتباه | بعد تحيز العجز النفسي | بعد تحيز التوقعات الذاتية |
|---|---|---|---|---|
| بعد تحيز الأحكام غير المنطقية | – | – | - | - |
| بعد تحيز الانتباه | ٠,٦٥٩** | – | – | – |
| بعد تحيز العجز النفسي | ٠,٦٦٨** | ٠,٨٩٠** | – | – |
| بعد تحيز التوقعات الذاتية | ٠,٦٧٤** | ٠,٨٩٣** | ٠,٨٩٩** | – |
| الدرجة الكلية | ٠,٧٨٥** | ٠,٩٠٢** | ٠,٩١٦** | ٠,٩٢٩** |

**(*) دال إحصائيا عند مستوى (٠,٠٥) (**) دال إحصائيا عند مستوى (٠,٠١)**

ويتضح من الجدول رقم (٥) أن الأبعاد الأربعة والمتمثلة في: بعد تحيز الأحكام غير المنطقية ، وبعد تحيز الانتباه ، وبعد تحيز العجز النفسي ، وبعد تحيز التوقعات الذاتية مرتبطة ببعضها ارتباطاً دالاً إحصائيا عند مستوى دلالة (٠,٠١)، حيث امتدت قيم معاملات الارتباط من (٠,٦٥٩) إلى (٠,٨٩٩ ). كما وجد أن الدرجة الكلية لكل بعد من الأبعاد الأربعة والدرجة الكلية لمقياس التحيزات المعرفية قد ارتبطت ارتباطاً دالاً إحصائياً عند مستوى دلالة (٠,٠١)، حيث امتدت قيم معاملات الارتباط من (٠,٧٨٥) إلى (٠,٩٢٩). مما يشير إلى اتساق البناء الداخلي، الأمر الذي يؤكد صدق تكوين الاختبار الحالي لقياس التحيزات المعرفية .

- **ثبات المقياس:**

١. **ثبات المفردات:**

تم حساب قيم معامل الثبات بطريقة ( ألفا كرونباخ ) في حالة حذف درجة المفردة من الدرجة الكلية لمقياس التحيزات المعرفية ، وذلك بغرض التعرف على أثر وجود المفردة ضمن المفردات أوحذفها على قيمة الثبات للمفردات ككل، لبيان مدى اتساق كل مفردة مع مجموعة مفردات الاختبار ككل، ويوضح الجدول رقم (٦) نتائج تحليل ثبات مفردات مقياس التحيزات المعرفية باستخدام طريقة ( ألفا كرونباخ ) ، على النحو الآتي :

**جدول (٦) ثبات مفردات مقياس التحيزات المعرفية**

| المفردة | معامل الثبات | المفردة | معامل الثبات | المفردة | معامل الثبات | المفردة | معامل الثبات |
|---|---|---|---|---|---|---|---|
| ١ | ٠,٨٦٧ | ١٢ | ٠,٨٥٨ | ٢٣ | ٠,٨٨٠ | ٣٤ | ٠,٨٨٤ |
| ٢ | ٠,٨٦٨ | ١٣ | ٠,٨٦٩ | ٢٤ | ٠,٨٥٧ | ٣٥ | ٠,٨٨٢ |
| ٣ | ٠,٨٩٨ | ١٤ | ٠,٨٨١ | ٢٥ | ٠,٨٧٦ | ٣٦ | ٠,٨٧٨ |
| ٤ | ٠,٨٨٠ | ١٥ | ٠,٨٨٤ | ٢٦ | ٠,٨٩٠ | ٣٧ | ٠,٨٨٠ |
| ٥ | ٠,٨٨٤ | ١٦ | ٠,٨٨٠ | ٢٧ | ٠,٨٨٤ | ٣٨ | ٠,٨٨٣ |
| ٦ | ٠,٨٨٣ | ١٧ | ٠,٨٧٦ | ٢٨ | ٠,٨٨١ | ٣٩ | ٠,٨٥٦ |
| ٧ | ٠,٨٦٧ | ١٨ | ٠,٨٨٣ | ٢٩ | ٠,٨٨٣ | ٤٠ | ٠,٨٨١ |
| ٨ | ٠,٨٧٩ | ١٩ | ٠,٨٩٩ | ٣٠ | ٠,٨٧٨ | ٤١ | ٠,٨٨٣ |
| ٩ | ٠,٨٨٢ | ٢٠ | ٠,٨٧٦ | ٣١ | ٠,٨٨٠ | ٤٢ | ٠,٨٧٩ |
| ١٠ | ٠,٨٥٩ | ٢١ | ٠,٨٧٩ | ٣٢ | ٠,٨٨٣ | ٤٣ | ٠,٨٧٨ |
| ١١ | ٠,٨٦٧ | ٢٢ | ٠,٨٨١ | ٣٣ | ٠,٨٧٩ | ٤٤ | ٠,٨٨٩ |
| معامل ألفا كورنباخ ( ٠,٨٨٥ ) | | | | | | | |

ويتضح من الجدول رقم (٦) أن قيمة معامل ثبات ألفا العام للمقياس ككل دون حذف أية مفردة منها تساوي (٠،٨٨٥)، بينما تراوحت قيم معامل ثبات ألفا العام للمقياس ككل في حالة حذف درجة كل مفردة على حده ما بين(٠،٨٥٨ ) إلى(٠،٨٩٩). وبمقارنة قيمة ثبات ألفا العام للمقياس ككل دون حذف أية مفردة منها بقيمة ثبات ألفا بعد حذف درجة المفردة من الدرجة الكلية للمقياس ، وجد أن جميع مفردات المقياس ثابتة ماعدا المفردات ( ٣ ، ١٩ ،٢٦ ، ٤٤ ) .

٢. ثبات الاختبار ككل ومهاراته الفرعية:

تم تحليل حساب معامل الثبات الكلي لمقياس التحيزات المعرفية بطريقة التجزئة النصفية باستخدام معادلتي سبيرمان/براون، وجتمان بعد تطبيقه على العينة الاستطلاعية الحالية؛ حيث بلغ معامل الثبات الكلي للاختبار باستخدام معادلة سبيرمان/براون (٠،٩٨٢)، وباستخدام معادلة "جتمان" (٠،٩٧٥)، وهومعامل ثبات مرتفع مما يدل على ثبات الاختبار ككل.

**د- صياغة المقياس في صورته النهائية:**المقياس في صورته النهائية مكون من (٤٠) مفردة لقياس التحيزات المعرفية موزعة كالتالي : (١٠) مفردات لبعد الأحكام الغير متوقعة ، (١٠)

مفردات لبعد تحيز الانتباه ، ( ١٠ ) مفردات لبعد تحيز العجز النفسي ،و ( ١٠ ) مفردات لبعد تحيز التوقعات الذاتية .

**ذ- طريقة تصحيح المقياس** :يجيب المفحوص على مقياس ثلاثي التدريج بطريقة "ليكرت" من تنطبق= ٣، تنطبق إلى حد ما= ٢، لا تنطبق= ١، بحيث تبلغ الدرجة القصوي على المقياس (١٢٠) درجة والدرجة الدنيا تبلغ على المقياس (٤٠ ) درجة، ويلاحظ أن جميع المفردات سلبية ( باعتبار أن التحيزات المعرفية متغير سلبي ) . ومن ثم تعتبر الدرجة المرتفعة عن درجة البديل المحايد مؤشراً لارتفاع التحيزات المعرفية ، وفي المقابل تعتبر الدرجة المنخفضة عن درجة البديل المحايد مؤشراً لانخفاض التحيزات المعرفية .

**٢- <u>مقياس الصمود الأكاديمي : ( إعداد الباحثة )</u>**

أ- **الهدف من بناء المقياس:** يهدف المقياس إلى قياس الصمود الأكاديمي لدى تلاميذ المرحلة الإعدادية

**ب-خطوات بناء المقياس:** قامت الباحثة باتباع الخطوات الآتية لتحديد أبعاد المقياس وبناء مفرداته:

١. الاطلاع على أدبيات البحث التي تناولت الصمود الأكاديمي ، و الاختبارات التي اهتمت بقياسه مثل:بحث قرني وأحمد ( ٢٠١٧ ) ، ( Peng ,et.al ( 2017، وبحث محمود ( ٢٠١٨ ) ، وبحث العتيبي ( ٢٠٢١) ، بحث النفيسة ( ٢٠٢٠ ).

٢. صياغة تعريف إجرائي للصمود الأكاديمي بأنه : " قدرة التلميذ على التغلب على العقبات التي تواجهه والتي قد تمثل تهديداً لتقدمه الدراسي ، وذلك بثبات انفعالي عند مواجهة الأزمات ، و بفاعلية أكاديمية عند التحصيل الدراسي، وباستمتاع عند ممارسة الأنشطة المدرسية "، وتقاس إجرائياً بالدرجة التي يحصل عليها التلاميذ في مقياس الصمود الأكاديمي .

٣. تحديد أبعاد الصمود الأكاديمي على النحو الآتي: ( البعد الأول : الثبات الانفعالي الأكاديمي ، والبعد الثاني : الفاعلية الأكاديمية ، والبعد الثالث : المتعة الأكاديمية ) .

٤. تم صياغة مفردات المقياس و التعليمات المناسبة ، بحيث يوجد لكل فقرة ( عبارة ) ثلاثة اختيارات للإجابة وهي ( تنطبق دائماً ــ تنطبق إلى حد ما ــ لا تنطبق أبداً ) ، وعلى التلاميذ أن يضعوا علامة ( √ ) في المربع تحت الاختيار الذي ينطبق عليه، كما طلبت الباحثة من المعلمين قراءة كل عبارة من عبارات المقياس بدقة ، والاستفسار عن العبارات التي قد يجدونها غامضة بالنسبة لهم.

٥. للتحقق من صدق المقياس ومدى ملاءمة المفردات وانتمائها للأبعاد؛ تم عرضه على مجموعة من المحكمين بلغ عددهم (٥) من الأساتذة المتخصصين[٥]، وقد حظيت المفردات بنسبة اتفاق (١٠٠%)،وتم تعديل صياغة بعض المفردات .

٦. للتحقق من صلاحية المقياس ومفرداته لقياس التفكير المستقبلي ومهاراته الأربع تم تطبيق الاختبار على عينة استطلاعية مكونة من (٨٠) تلميذ وتلميذة من تلاميذ المرحلة الإعدادية ، لحساب الخصائص السيكومترية للاختبار ومفرداته على النحو الآتي:-

**ج- الخصائص السيكومترية للاختبار :**

- **صدق المقياس:**

١. صدق المفردات:

للتأكد من صدق مفردات مقياس الصمود الأكاديمي، تم تحليل استجابات أفراد العينة الاستطلاعية – السابق الإشارة إليها- على مفردات الاختبار؛ والمكون في صورته الأولية من (٣٥) مفردة، وذلك بحساب معاملات الارتباط بين درجة المفردة والدرجة الكلية للمقياس، وذلك بعد استبعاد درجة المفردة التى حُسب معامل ارتباطها باعتبار أن بقية المفردات محكاً لهذه المفردة. وكانت نتائج التحليل موضحة بالجدول الآتي :

**جدول (٧) صدق مفردات مقياس الصمود الأكاديمي**

| المفردة | معامل الارتباط | المفردة | معامل الارتباط | المفردة | معامل الارتباط | المفردة | معامل الارتباط |
|---|---|---|---|---|---|---|---|
| ١ | ٠,٨٢٦** | ١٠ | ٠,٨٦٤** | ١٩ | ٠,٩٠١** | ٢٨ | ٠,٨٨٨** |
| ٢ | ٠,٧١٢** | ١١ | ٠,٨٩٠** | ٢٠ | ٠,٥٩٢** | ٢٩ | ٠,٧٩١** |
| ٣ | ٠,٥٩٠** | ١٢ | ٠,٧٩٩** | ٢١ | ٠,٨٢٦ | ٣٠ | ٠,٩٩٠** |
| ٤ | ٠,٠٩٣ | ١٣ | ٠,٠٨٩** | ٢٢ | ٠,٩٦٤ | ٣١ | ٠,٩٥٤** |
| ٥ | ٠,٠٦٠ | ١٤ | ٠,٩٥٥** | ٢٣ | ٠,٩٣٢** | ٣٢ | ٠,٨٤٢** |
| ٦ | ٠,٥٩٧** | ١٥ | ٠,٩٣٩** | ٢٤ | ٠,٩٢١** | ٣٣ | ٠,٦٧٠** |
| ٧ | ٠,٨٣٤** | ١٦ | ٠,٩٥٢** | ٢٥ | ٠,٦٢٥** | ٣٤ | ٠,١٠٤ |
| ٨ | ٠,٨٣٤** | ١٧ | ٠,١٢٥ | ٢٦ | ٠,٨٥٦** | ٣٥ | ٠,٩٥٥** |
| ٩ | ٠,٥١٥** | ١٨ | ٠,٩٥٥** | ٢٧ | ٠,٥٩٩** | (**) دالة إحصائيا عند مستوي (٠,٠١) | |

[٥] أ.د. حسين طاحون (أستاذ علم النفس التربوي بكلية التربية- جامعة عين شمس)، أ.د. صفاء عفيفي (أستاذ علم النفس التربوي بكلية التربية- جامعة عين شمس)، أ.د. سهير محفوظ (أستاذ علم النفس التربوي بكلية التربية- جامعة عين شمس)، أ.د. محمود أحمد عمر(أستاذ علم النفس التربوي بكلية التربية- جامعة عين شمس)، أ.د. شيرين دسوقي (أستاذ علم النفس التربوي بكلية التربية- جامعة بورسعيد)

ويتضح من الجدول رقم (٧) أن قيم معاملات ارتباطات درجة كل مفردة بالدرجة الكلية للمقياس بعد استبعاد درجة المفردة من الدرجة الكلية قد تراوحت ما بين (٠،٥٩٠) إلى (٠،٩٩٠)، وجميع هذه القيم دالة احصائياً عند مستوى دلالة (٠،٠١) ماعدا المفردات( ٤ ، ٥ ، ١٧ ، ٢٢ ، ٣٤ ) .

٢. **صدق المقياس ككل:**

للتحقق من صدق مقياس الصمود الأكاديمي ، تم تحليل استجابات أفراد العينة الاستطلاعية – السابق الإشارة إليها– على مفردات الاختبار والمكون من ( ٣٠ ) مفردة ، وذلك باستخدام **صدق تكوين المفهوم** حيث تم حساب معامل الارتباط بين درجة كل مفردة والدرجة الكلية للبعد الذي تنتمي إليه، بالإضافة إلى حساب معامل الارتباط بين درجة كل بعد والدرجة الكلية للمقياس.

أ- تم حساب معامل الارتباط بين درجة كل مفردة والدرجة الكلية للبعد الذي تنتمي إليه، حيث تمثل الصمود الأكاديمي في: بعد الثبات الانفعالي الأكاديمي ، بعد الفاعلية الأكاديمية ، بعد المتعة الاكاديمية. ويوضح الجدول رقم (٨) نتائج هذا التحليل:

**جدول (٨) معاملات ارتباط درجة المفردة بالدرجة الكلية للبعد الذي تنتمي إليه بمقياس الصمود الأكاديمي**

| بعد الثبات الانفعالي الأكاديمي | | بعد الفاعلية الأكاديمية | | بعد المتعة الاكاديمية | |
|---|---|---|---|---|---|
| المفردة | معامل الارتباط | المفردة | معامل الارتباط | المفردة | معامل الارتباط |
| ١ | **٠,٧١٢ | ١٣ | **٠,٧٥١ | ٢٥ | **٠,٩٢١ |
| ٢ | **٠,٧٠٢ | ١٤ | **٠,٨٩٥ | ٢٦ | **٠,٩٣٠ |
| ٣ | **٠,٥١٠ | ١٥ | **٠,٩٢٢ | ٢٧ | **٠,٨٣٣ |
| ٦ | **٠,٤٩٠ | ١٦ | **٠,٨٢٣ | ٢٨ | **٠,٩٧٣ |
| ٧ | **٠,٦٥٢ | ١٨ | **٠,٩٧٤ | ٢٩ | **٠,٩٧٣ |
| ٨ | **٠,٦٥٦ | ١٩ | **٠,٩٨٠ | ٣٠ | **٠,٧١٠ |
| ٩ | **٠,٧٢١ | ٢٠ | **٠,٧٩٢ | ٣١ | **٠,٩٥٧ |
| ١٠ | **٠,٦١٧ | ٢١ | **٠,٩٥٦ | ٣٢ | **٠,٩٦١ |
| ١١ | **٠,٦٩٣ | ٢٣ | **٠,٩٨٠ | ٣٣ | **٠,٩٥٥ |
| ١٢ | **٠,٥٣٥ | ٢٤ | **٠,٨٧٢ | ٣٥ | **٠,٩٦٢ |
| (**) دالة إحصائيا عند مستوى (٠,٠١) | | | | | |

ويتضح من الجدول رقم ( ٨ ) أن جميع المفردات التي تنتمي لبعد الثبات الانفعالي الأكاديمي مرتبطة بهذا البعد ارتباط دال إحصائياً عند مستوى دلالة (٠,٠١) ؛حيث امتدت قيم معاملات الارتباط من (٠,٤٩٠) إلى (٠,٧٢١)، كما اتضح أن جميع المفردات التي تنتمي لبعد الفاعلية

الأكاديمية ترتبط ارتباطاً دالاً إحصائياً عند مستوى دلالة (٠,٠١) حيث امتدت قيم معاملات الارتباط من (٠,٧٥١) إلى (٠,٩٨٠)، بينما امتدت قيم معاملات ارتباط درجة كل مفردة لبعد المتعة الأكاديمية والدرجة الكلية لهذه المهارة من (٠,٧١٠) إلى (٠,٩٧٣) ، مما يشير إلى الاتساق الداخلي لكل بعد فرعي .

ب – كما تم حساب معاملات ارتباط درجة كل بعد فرعي من الأبعاد الأربعة بالدرجة الكلية لمقياس الصمود الأكاديمي ، وكانت النتائج موضحة بالجدول رقم (٩) على النحو الآتي :

**جدول (٩) معاملات الارتباط بين أبعاد الصمود الأكاديمي والدرجة الكلية للمقياس**

| المهارة | بعد الثبات الانفعالي الأكاديمي | بعد الفاعلية الأكاديمية | بعد المتعة الأكاديمية |
|---|---|---|---|
| بعد الثبات الانفعالي الأكاديمي | – | – | - |
| بعد الفاعلية الأكاديمة | ٠,٧٣٠** | – | – |
| بعد المتعة الأكاديمية | ٠,٧٨٩** | ٠,٩٦٣** | – |
| الدرجة الكلية | ٠,٨٢٠** | ٠,٩٦٩** | ٠,٩٧٦** |

**(*) دال إحصائيا عند مستوى (٠,٠٥) (**) دال إحصائيا عند مستوى (٠,٠١)**

ويتضح من الجدول رقم (٩) أن الأبعاد الثلاثة والمتمثلة في: بعد الثبات الانفعالي الأكاديمي، وبعد الفاعلية الأكاديمية، وبعد المتعة الأكاديمية مرتبطة ببعضها ارتباطاً دالاً إحصائيا عند مستوى دلالة (٠,٠١)، حيث امتدت قيم معاملات الارتباط من (٠,٧٣٠) إلى (٠,٩٦٣ ). كما وجد أن الدرجة الكلية لكل بعد من الأبعاد الثلاثة والدرجة الكلية لمقياس الصمود الأكاديمي قد ارتبطت ارتباطاً دالاً إحصائياً عند مستوى دلالة (٠,٠١)، حيث امتدت قيم معاملات الارتباط من (٠,٨٢٠) إلى (٠,٩٧٦). مما يشير إلى اتساق البناء الداخلي، الأمر الذي يؤكد على صدق تكوين المقياس الحالي لقياس الصمود الأكاديمي .

- **ثبات المقياس:**

١. **<u>ثبات المفردات:</u>**

تم حساب قيم معامل الثبات بطريقة ألفا كرونباخ في حالة حذف درجة المفردة من الدرجة الكلية لمقياس الصمود الأكاديمي ، وذلك بغرض التعرف على أثر وجود المفردة ضمن المفردات أوحذفها على قيمة الثبات للمفردات ككل، لبيان مدى اتساق كل مفردة مع مجموعة مفردات الاختبار ككل، ويوضح الجدول رقم (١٠) نتائج تحليل ثبات مفردات مقياس الصمود الاكاديمي باستخدام طريقة ألفا كرونباخ ، على النحو الآتي :

جدول (١٠) ثبات مفردات مقياس الصمود الأكاديمي

| المفردة | معامل الثبات | المفردة | معامل الثبات | المفردة | معامل الثبات | المفردة | معامل الثبات |
|---|---|---|---|---|---|---|---|
| ١ | ٠,٨١٣** | ١٠ | ٠,٨١١** | ١٩ | ٠,٨٠٢** | ٢٨ | ٠,٨١١** |
| ٢ | ٠,٨٠٩** | ١١ | ٠,٨٠٩** | ٢٠ | ٠,٧٩٨** | ٢٩ | ٠,٨٢٦** |
| ٣ | ٠,٨٢٩** | ١٢ | ٠,٨٣٢** | ٢١ | ٠,٨١٠ | ٣٠ | ٠,٨٣١** |
| ٤ | ٠,٨٤٠ | ١٣ | ٠,٨٤١** | ٢٢ | ٠,٨٣٦ | ٣١ | ٠,٨٢٨** |
| ٥ | ٠,٨٣٨ | ١٤ | ٠,٧٩٨** | ٢٣ | ٠,٧٩٦** | ٣٢ | ٠,٨١٣** |
| ٦ | ٠,٧٩٨** | ١٥ | ٠,٨١٠** | ٢٤ | ٠,٨١١** | ٣٣ | ٠,٧٨٩** |
| ٧ | ٠,٨١١** | ١٦ | ٠,٨٣١** | ٢٥ | ٠,٨١٧** | ٣٤ | ٠,٨٥٨ |
| ٨ | ٠,٨١٣** | ١٧ | ٠,٨٤٣ | ٢٦ | ٠,٨١٦** | ٣٥ | ٠,٨١٧** |
| ٩ | ٠,٨١٠** | ١٨ | ٠,٨٣٣** | ٢٧ | ٠,٨٢٠** | معامل ألفا كرونباخ (٠,٨٣٤) | |

ويتضح من الجدول رقم (١٠) أن قيمة معامل ثبات ألفا العام للمقياس ككل دون حذف أية مفردة منها يساوي (٠،٨٣٤)، بينما تراوحت قيم معامل ثبات ألفا العام للمقياس ككل في حالة حذف درجة كل مفردة على حده ما بين(٠،٧٨٩ ) إلى(٠،٨٥٨). وبمقارنة قيمة ثبات ألفا العام للمقياس ككل دون حذف أية مفردة منها بقيمة ثبات ألفا بعد حذف درجة المفردة من الدرجة الكلية للمقياس ، وجد أن جميع مفردات المقياس ثابتة ماعدا المفردات ( ٤ ، ٥ ،١٧ ، ٢٢، ٣٤ ) .

٢. **ثبات الاختبار ككل ومهاراته الفرعية:**

تم تحليل حساب معامل الثبات الكلي لمقياس الصمود الأكاديمي بطريقة التجزئة النصفية باستخدام معادلتي سبيرمان/براون، وجتمان بعد تطبيقه على العينة الاستطلاعية الحالية؛ حيث بلغ معامل الثبات الكلي للاختبار باستخدام معادلة سبيرمان/براون (٠،٧٩٤)، وباستخدام معادلة "جتمان" (٠،٨١٩)، وهومعامل ثبات مرتفع مما يدل على ثبات الاختبار ككل.

**د-صياغة ووصف المقياس في صورته النهائية:**المقياس في صورته النهائية مكون من (٣٠) مفردة لقياس الصمود الأكاديمي موزعة كالآتي ( ١٠) مفردات لبعد الأحكام الغير متوقعة ،( ١٠ ) مفردات لبعد الثبات الانفعالي الأكاديمي ، مفردات ( ١٠) لبعد الفاعلية الأكاديمية ،( ١٠ ) مفردات لبعد المتعة الاكاديمية.

**ذ-طريقة تصحيح المقياس و تقدير الدرجات:** يجيب المفحوص على مقياس ثلاثي التدريج بطريقة "ليكرت" من تنطبق= ٣، تنطبق إلى حد ما= ٢، لا تنطبق= ١، ويلاحظ أن جميع المفردات موجبة. وبذلك يصبح الحد الأدنى للمقياس ( ٣٠ درجة ) والحد الأعلى ( ٩٠ درجة ) ، ويصبح التلاميذ منخفضى الصمود الأكاديمي يحصلون على ( ٣٠ درجة إلى ٦٠ درجة ) ، أما التلاميذ مرتفعي الصمود الأكاديمي حصلون على ( ٦١ درجة إلى ٩٠ درجة ) .

**٣-اختبار الأسلوب المعرفي ( العياني / التجريدي ) : ( إعداد الباحثة )**

أ. **الهدف من بناء المقياس:** يهدف الاختبار إلى الأسلوب المعرفي ( العياني / التجريدي ) لدى تلاميذ المرحلة الإعدادية .

ب. **خطوات بناء المقياس:** قامت الباحثة بإتباع الخطوات الآتية لتحديد أبعاد الاختبار وبناء مفرداته:

١. الاطلاع على أدبيات البحث التي تناولت الأسلوب المعرفي ( العياني / التجريبي ) ومراجعة الاختبارات التي اهتمت بقياسه مثل : بحث سلامة ( ٢٠٠٢ ) بحث العادلي ( ٢٠١٧ ) ، وبحث حمزة ( ٢٠١٨ ) ، والكعبي ( ٢٠١٩ ) .

٢. صياغة تعريف إجرائي للأسلوب المعرفي التجريدي بأنه : " أسلوب التلميذ في التفكير غير المباشر الذي يتسم بالتركيز على الإبداع والتحليل والتركيب واستنباط المبادئ العامة ". وتعرف الباحثة الأسلوب المعرفي العياني أنه : " أسلوب التلميذ في التفكير المباشر الذي يتسم بالاختصار والتركيز على العناصر الجزئية وادراك المعلومات دون الربط أو استنباط العلاقات ". ويقاس إجرائياً بالدرجة التي يحصل عليها التلاميذ في اختبار الأسلوب المعرفي ( العياني / التجريدي ) .

٣. تم صياغة مفردات الاختبار في صورة الاختيار من متعدد ؛ حيث اشتمل الاختبار في صورته الأولية على (٣٥) مفردة ، موزعة على أربع مهام .

٤. للتحقق من صدق الاختبار ومدى ملاءمة المفردات وانتمائها للأبعاد؛ تم عرضه على مجموعة من المحكمين بلغ عددهم (٥) من الأساتذة المتخصصين[٦]، وقد حظيت المفردات بنسبة اتفاق (١٠٠%)،وتم تعديل صياغة بعض المفردات .

٥. للتحقق من صلاحية الاختبار ومفرداته لقياس الأسلوب المعرغي ( العياني / التجريدي ) تم تطبيق الاختبار على عينة استطلاعية مكونة من (٨٠) تلميذاً وتلميذة من تلاميذ المرحلة الإعدادية ،لحساب الخصائص السيكومترية للاختبار ومفرداته على النحو الآتي:-

[٦] أ.د. حسين طاحون (أستاذ علم النفس التربوي بكلية التربية- جامعة عين شمس)، أ.د. صفاء عفيفي (أستاذ علم النفس التربوي بكلية التربية- جامعة عين شمس)، أ.د. سهير محفوظ (أستاذ علم النفس التربوي بكلية التربية- جامعة عين شمس)، أ.د. محمود أحمد عمر(أستاذ علم النفس التربوي بكلية التربية- جامعة عين شمس)، أ.د. شيرين دسوقي (أستاذ علم النفس التربوي بكلية التربية- جامعة بورسعيد)

**ج- الخصائص السيكومترية للاختبار :**

- **صدق المقياس:**

**١. صدق المفردات:**

للتأكد من صدق مفردات اختبار الأسلوب المعرفي ( العياني / التجريدي ) ، تم تحليل استجابات أفراد العينة الاستطلاعية – السابق الإشارة إليها- على مفردات الاختبار؛ والمكون في صورته الأولية من (٣٥) مفردة، وذلك بحساب معاملات الارتباط بين درجة المفردة والدرجة الكلية للمقياس، وذلك بعد استبعاد درجة المفردة التى حُسب معامل ارتباطها باعتبار أن بقية المفردات محكاً لهذه المفردة. وكانت نتائج التحليل موضحة بالجدول الآتي :

**جدول (١١) صدق مفردات الاختبار الأسلوب المعرفي ( العياني / التجريدي )**

| المفردة | معامل الارتباط | المفردة | معامل الارتباط | المفردة | معامل الارتباط | المفردة | معامل الارتباط |
|---|---|---|---|---|---|---|---|
| ١ | ٠,٤١٠** | ١٠ | ٠,٧١٧** | ١٩ | ٠,٧٣١** | ٢٨ | ٠,٧٦١** |
| ٢ | ٠,٣٩٦* | ١١ | ٠,٦٠٨** | ٢٠ | ٠,٥٦٠** | ٢٩ | ٠,٦٨٧** |
| ٣ | ٠,٤١١** | ١٢ | ٠,٦٣١** | ٢١ | ٠,٧٢٠ | ٣٠ | ٠,٦٥٩** |
| ٤ | ٠,٣٢٣** | ١٣ | ٠,٦١٠** | ٢٢ | ٠,٥٣٠ | ٣١ | ٠,١٠٦ |
| ٥ | ٠,٣٩٠** | ١٤ | ٠,٦٠٥** | ٢٣ | ٠,٧٤٢** | ٣٢ | ٠,٦٥٩** |
| ٦ | ٠,٤٢٧** | ١٥ | ٠,٥٩٩** | ٢٤ | ٠,٤٨٩** | ٣٣ | ٠,٦٢٩** |
| ٧ | ٠,٤٢٣** | ١٦ | ٠,٤٩٠** | ٢٥ | ٠,٦٥٩** | ٣٤ | ٠,٥٣٠ |
| ٨ | ٠,٧١٠** | ١٧ | ٠,٣٩٧ | ٢٦ | ٠,٣٨٢** | ٣٥ | ٠,٦٠٣** |
| ٩ | ٠,٧٠٨** | ١٨ | ٠,٤٩٣** | ٢٧ | ٠,٥٧٩** | (**) دالة إحصائيا عند مستوى (٠,٠١) | |

ويتضح من الجدول رقم (١١) أن قيم معاملات ارتباطات درجة كل مفردة بالدرجة الكلية للمقياس بعد استبعاد درجة المفردة من الدرجة الكلية قد تراوحت ما بين (٠,٣٢٣) إلى (٠,٧٦١)، وجميع هذه القيم دالة احصائياً عند مستوى دلالة (٠,٠١) ماعدا المفردة ( ٣١ ) .

**٢. صدق المقياس ككل:**

للتحقق من صدق اختبار الأسلوب المعرفي ( العياني / التجريبي ) ، تم تحليل استجابات أفراد العينة الاستطلاعية ــ السابق الإشارة إليها- على مفردات المقياس والمكون من ( ٣٤ ) مفردة بعد حذف المفردات غير الصادقة ، وذلك باستخدام الصدق التمييزي ، حيث تم ترتيب أفراد العينة الاستطلاعية في ضوء الدرجة الكلية على المقياس وذلك بعد حذف المفردات غير الصادقة ترتيباً تنازلياً ، ثم تم فصل نسبة ( ٢٧ % ) من درجات الجزء العلوي ونسبة ( ٢٧ % ) لتمثل الفئة العليا من درجات الجزء السفلي لتمثل الفئة الدنيا ، وتم استخدام اختبار ( ت ) لحساب دلالة

**؛ الفروق في بعض التحيزات المعرفية في ضوء اختلاف النوع والأسلوب المعرفي( التجريدي/ العيداني ).؛**

الفروق بين الفئة العليا والفئة الدنيا على الدرجة الكلية للمقياس ، وكانت النتائج على النحو التالي :

**جدول ( ١٢ ) نتائج اختبار ( ت ) لدراسة الفروق بين متوسطى الفئتين العليا والدنيا على اختبا ر الأسلوب المعرفي ( العياني / التجريدي )**

| الفئة | العدد | المتوسط | الانحراف المعياري | د.ح | ( ت ) | مستوى الدلالة |
|---|---|---|---|---|---|---|
| الفئة الدنيا | ٢١ | ٤٥,٤٧٦ | ٥,٢٢٩ | ٤٠ | ١٦,٢٤٧ | ٠,٠٠١ |
| الفئة العليا | ٢١ | ٦٤,٦٦٧ | ٠,٤٨٣ | | | |

- **ثبات المقياس:**

**١. <u>ثبات المفردات:</u>**

تم حساب قيم معامل الثبات بطريقة ألفا كرونباخ في حالة حذف درجة المفردة من الدرجة الكلية لاختبار الأسلوب المعرفي ( التجريدي / العياني ) ، وذلك بغرض التعرف على أثر وجود المفردة ضمن المفردات أوحذفها على قيمة الثبات للمفردات ككل، لبيان مدى اتساق كل مفردة مع مجموعة مفردات الاختبار ككل، ويوضح الجدول رقم (٥) نتائج تحليل ثبات مفردات اختبار الأسلوب المعرفي ( العياني / التجريدي ) باستخدام طريقة ألفا كرونباخ ، على النحو الآتي :

**جدول (١٣) ثبات مفردات اختبار الأسلوب المعرفي ( العياني / التجريدي )**

| المفردة | معامل الثبات | المفردة | معامل الثبات | المفردة | معامل الثبات | المفردة | معامل الثبات |
|---|---|---|---|---|---|---|---|
| ١ | ٠,٨٥٠** | ١٠ | ٠,٨٣٦** | ١٩ | ٠,٨٥٤** | ٢٨ | ٠,٨٤٨** |
| ٢ | ٠,٨٥١** | ١١ | ٠,٨٤٧** | ٢٠ | ٠,٨٣٥** | ٢٩ | ٠,٨٥٠** |
| ٣ | ٠,٨٥٠** | ١٢ | ٠,٨٤٩** | ٢١ | ٠,٨٥٢** | ٣٠ | ٠,٨٣٤** |
| ٤ | ٠,٨٥٠** | ١٣ | ٠,٨٤٣** | ٢٢ | ٠,٨٣٦** | ٣١ | ٠,٨٦٠ |
| ٥ | ٠,٨٥١** | ١٤ | ٠,٨٥٣** | ٢٣ | ٠,٨٥١** | ٣٢ | ٠,٨٤٥** |
| ٦ | ٠,٨٤٠** | ١٥ | ٠,٨٣٩** | ٢٤ | ٠,٨٣٨** | ٣٣ | ٠,٨٥١** |
| ٧ | ٠,٨٥٠** | ١٦ | ٠,٨٣٥** | ٢٥ | ٠,٨٤٩** | ٣٤ | ٠,٨٣٤** |
| ٨ | ٠,٨٣٩** | ١٧ | ٠,٨٤٣** | ٢٦ | ٠,٨٥٣** | ٣٥ | ٠,٨٤٩** |
| ٩ | ٠,٨٤٧** | ١٨ | ٠,٨٣٩** | ٢٧ | ٠,٨٥٣** | معامل ألفا كرونباخ ٠,٨٥٨ | |

ويتضح من الجدول رقم (١٣) أن قيمة معامل ثبات ألفا العام للاختبار ككل دون حذف أية مفردة منها يساوي (٠,٨٥٨) ، بينما تراوحت قيم معامل ثبات ألفا العام للاختبار ككل في حالة حذف درجة كل مفردة على حده ما بين(٠,٨٣٤ ) إلى(٠,٨٦٠). وبمقارنة قيمة ثبات ألفا العام للاختبار ككل دون حذف أية مفردة منها بقيمة ثبات ألفا بعد حذف درجة المفردة من الدرجة الكلية للاختبا ، وجد أن جميع مفردات الاختبار ثابتة ماعدا المفردات ( ٣١ ) .

٢. **ثبات الاختبار ككل ومهاراته الفرعية:**

_تم تحليل حساب معامل الثبات الكلي للاختبار بطريقة التجزئة النصفية باستخدام معادلتي سبيرمان/براون، وجتمان بعد تطبيقه على العينة الاستطلاعية الحالية؛ حيث بلغ معامل الثبات الكلي للاختبار باستخدام معادلة سبيرمان/براون (٠،٨٦٣)، وباستخدام معادلة "جتمان" (٠،٨٥١)، وهومعامل ثبات مرتفع مما يدل على ثبات الاختبار ككل.

**د-صياغة ووصف الاختبار في صورته النهائية:**المقياس في صورته النهائية مكون من (34) مفردة ، في صورة الاختيار من متعدد ( أ و ب ) يعبر الأختيار ( أ ) عن الأسلوب المعرفي العياني ، ويعبر الاختيار ( ب ) عن الأسلوب المعرفي التجريدي .

**ذ-طريقة تصحيح الاختبار** : يعطي للتلميذ درجة واحدة في حالة اختيار الاختيار ( أ ) ، ويعطى درجتين في حالة اختيار ( ب ) ، وبذلك يصبح الحد الأدنى للاختبار ( ٣٤ درجة ) والحد الأعلى ( ٦٨ درجة ) ، ويصبح التلاميذ ذوي الأسلوب المعرفي العياني من حصلوا على ( ٣٤ درجة إلى ٥٠ درجة ) ، أما التلاميذ ذوي الأسلوب المعرفي التجريدي على ( ٥١ درجة إلى ٦٨ درجة ) .

**رابعًا: إجراءات البحث:-**

تحددت إجراءات هذا البحث على النحو الآتي :

١- التحقق من الخصائص السيكومترية المستخدمة في البحث الحالي على أفراد العينة الاستطلاعية المتمثلة في ( ٨٠ ) تلميذ وتلميذة بالصف الثالث الإعدادي .

٢- تحديد أفراد العينة النهائية من تلاميذ المرحاة الإعدادية وتمثلت في ( ٢٨٧ ) تلميذ وتلميذة بالصف الثالث الإعدادي .

٣- تطبيق مقياس التحيزات المعرفية على أفراد العينة النهائية .

٤- تطبيق مقياس الصمود الأكاديمي لتحديد منخفضى ومرتفعي الصمود الأكاديمي ، وتمثلوا في (١٥٤) تلميذ وتلميذة منخفضى الصمود الأكاديمي ، و( ١٣٣ ) تلميذ وتلميذة مرتفعي الصمود الأكاديمي ، حيث تم اختيار التلاميذ منخفضى الصمود الأكاديمي الذين حصلوا على ( ٣٠ درجة إلى ٦٠ درجة ) ، أما التلاميذ مرتفعي الصمود الأكاديمي الذين حصلوا على ( ٦١ درجة إلى ٩٠ درجة ) .

٥- تطبيق اختبار الأسلوب المعرفي ( التجريدي / العياني ) ، لتحديد التلاميذ ذوي الأسلوب التجريدي والتلاميذ ذوي الأسلوب العياني ، وتمثلوا في (١٤٣) تلميذ وتلميذة ذوي الأسلوب التجريدي ، و( ١٤٤ ) تلميذ وتلميذ ذوي الأسلوب العياني ، وتم تحديد التلاميذ ذوي الأسلوب المعرفي العياني الذين حصلوا على ( ٣٤ درجة إلى ٥٠ درجة ) ، أما التلاميذ

ذوي الأسلوب المعرفي التجريدي الذين حصلوا على ( ٥١ درجة إلى ٦٨ درجة ) .

٦- تحليل استجابات أفراد العينة النهائية على أدوات البحث الحالي باستخدام الأساليب الإحصائية المناسبة.

٧- استخلاص النتائج وتفسيرها في ضوء أدبيات البحث والثقافة السائدة، وصياغة التوصيات والمقترحات التي أسفرت عنها نتائج البحث.

**خامساً: الأساليب الإحصائية:-**

اعتمد البحث الحالي على عدد من الأساليب الإحصائية للتحقق من الخصائص السيكومترية :

١- معامل ارتباط بيرسون .

٢- معامل ألفا كرونباخ

٣- معامل التجزية النصفية

٤- اختبار( ت ) لعينتين مستقلتين .

**اعتمد البحث الحالي على عدد من الأساليب الإحصائية للتحقق من الفروض واشتقاق النتائج وهي :**

١- حساب المتوسطات والانحرافات المعيارية .

٢- تحليل التباين البسيط .

٣- تحليل التباين ( ٢ * ٢ ) ( Two-way ANOVA )

٤- تحليل الانحدار البسيط ( Regression Analysis )

**نتائج البحث ومناقشتها :**

- **نتائج الفرض الأول :**

**ينص الفرض الأول على أنه : " لا توجد فروق دالة إحصائياً في التحيزات المعرفية لدى التلاميذ مرتفعي ومنخفضى الصمود الأكاديمي بالمرحلة الإعدادية " .**

للتحقق من هذا الفرض استخدمت الباحثة الأسلوب الإحصائي تحليل التباين البسيط لدراسة الفروق في التحيزات المعرفية ( تحيز الأحكام غير المنطقية ، تحيز الانتباه ، تحيز العجز النفسي ، وتحيز التوقعات الذاتية ) بين مرتفعي ومنخفضى الصمود الأكاديمي بالمرحلة الإعدادية ، كما استخدمت الباحثة حساب المتوسطات لتحديد اتجاه الفروق الدالة احصائياً .

**جدول ( ١٤ ) نتائج تحليل التباين البسيط للفروق بين مرتفي ومنخفضي الصمود الأكاديمي في التحيزات المعرفية**

| المقياس | مصدرالتباين | مجموع المربعات | د.ح | متوسط المربعات | قيمة ف | الدلالة |
|---|---|---|---|---|---|---|
| بعد تحيز الأحكام غير المنطقية | بين المجموعات | ٣٢٩,١٦٥ | ١ | ٣٢٩,١٦٥ | ١٤,٠٤٢ | ٠,٠٠١ |
| | داخل المجوعات | ٦٦٨٠,٨٦٩ | ٢٨٥ | ٢٣,٤٤٢ | | |
| | المجموع | ٧٠١٠,٠٣٥ | ٢٨٦ | | | |
| بعد تحيز الانتباه | بين المجموعات | ٩٦٥,٩٨٤ | ١ | ٩٦٥,٩٨٤ | ٢٠,٤٣٤ | ٠,٠٠١ |
| | داخل المجوعات | ١٣٤٧٢,٩٤٣ | ٢٨٥ | ٤٧,٢٧٣ | | |
| | المجموع | ١٤٤٣٨,٩٢٧ | ٢٨٦ | | | |
| بعد تحيز العجز النفسي | بين المجموعات | ٥٦٩,٨٢٧ | ١ | ٥٦٩,٨٢٧ | ١٤,٥٧٦ | ٠,٠٠١ |
| | داخل المجوعات | ١١١٤١,٣٣٠ | ٢٨٥ | ٣٩,٠٩٢ | | |
| | المجموع | ١١٧١١,١٥٧ | ٢٨٦ | | | |
| بعد تحيز التوقعات الذاتية | بين المجموعات | ٢٨٦,٥٣٨ | ١ | ٢٨٦,٥٣٨ | ١٣,١٤٥ | ٠,٠٠١ |
| | داخل المجوعات | ٦٢١٢,٦٠٥ | ٢٨٥ | ٢١,٧٩٩ | | |
| | المجموع | ٦٤٩٩,١٤٣ | ٢٨٦ | | | |

**جدول ( ١٥ ) نتائج الاحصاء الوصفي لتحليل التباين البسيط**

| أنواع التحيزات المعرفية | مستوى الصمود الأكاديمي | ن | المتوسط الحسابي | الانحراف المعياري |
|---|---|---|---|---|
| بعد تحيز الأحكام غير المنطقية | منخفضي الصمود الأكاديمي | ١٥٤ | ٢٣,٦٣٦ | ٣,٧٣٦ |
| | مرتفعي الصمود الأكاديمي | ١٣٣ | ٢١,٤٨٩ | ٥,٨٦٨ |
| بعد تحيز الانتباه | منخفضي الصمود الأكاديمي | ١٥٤ | ٢٤,٤٦١ | ٥,٦٣٦ |
| | مرتفعي الصمود الأكاديمي | ١٣٣ | ٢٠,٧٨٢ | ٨,٠٧٨ |
| بعد تحيز العجز النفسي | منخفضي الصمود الأكاديمي | ١٥٤ | ٢١,٣٨٩ | ٦,٢١٩ |
| | مرتفعي الصمود الأكاديمي | ١٣٣ | ١٨,٥٦٤ | ٦,٢٩٠ |
| بعد تحيز التوقعات الذاتية | منخفضي الصمود الأكاديمي | ١٥٤ | ٢٤,٠٧١ | ٣,٤٤٥ |
| | مرتفعي الصمود الأكاديمي | ١٣٣ | ٢٢,٠٦٨ | ٥,٧٧١ |

**يتضح من الجدول (١٤ ) ما يلي :**

* توجد فروق دالة إحصائيا عند مستوى ( ٠,٠٠١ ) بين متوسطي درجات التلاميذ مرتفعي الصمود الأكاديمي والتلاميذ منخفضى الصمود الأكاديمي في بعد تحيز الأحكام غير المنطقية لصالح التلاميذ منخفضى الصمود الأكاديمي.

* توجد فروق دالة إحصائيا عند مستوى ( ٠,٠٠١ ) بين متوسطي درجات التلاميذ مرتفعي الصمود الأكاديمي والتلاميذ منخفضى الصمود الأكاديمي في بعد تحيز الانتباه ، لصالح التلاميذ منخفضى الصمود الأكاديمي.

**؛ الفروق في بعض التحيزات المعرفية في ضوء اختلاف النوع والأسلوب المعرفي( التجريدي/ العيداني ).؛**

* توجد فروق دالة إحصائيا عند مستوى ( ٠,٠٠١ ) بين متوسطي درجات التلاميذ مرتفعي الصمود الأكاديمي والتلاميذ منخفضى الصمود الأكاديمي في بعد تحيز العجز النفسي ، لصالح التلاميذ منخفضى الصمود الأكاديمي.

* توجد فروق دالة إحصائيا عند مستوى ( ٠,٠٠١ ) بين متوسطي درجات التلاميذ مرتفعي الصمود الأكاديمي والتلاميذ منخفضى الصمود الأكاديمي في بعد تحيز التوقعات الذاتية ، لصالح التلاميذ منخفضى الصمود الأكاديمي.

- **مناقشة وتفسير نتائج الفرض الأول** :

توصلت نتائج الفرض الأول لوجود فروق دالة إحصائياً عند مستوى ( ٠,٠١ ) بين التلاميذ مرتفعي الصمود الأكاديمي ، والتلاميذ منخفضي الصمود الأكاديمي في التحيزات المعرفية ( تحيز الأحكام غير المنطقية ، وتحيز الانتباه ، وتحيز العجز النفسي ، وتحيز التوقعات الذاتية ) وكان لصالح التلاميذ منخفضي الصمود الأكاديمي .

وتعزو الباحثة ذلك إلى أن التلاميذ منخفضى الصمود الأكاديمي يغلب عليهم التحيزات المعرفية أكثرمن التلاميذ مرتفعي الصمود الأكاديمي ، فالتحيز المعرفي يرتبط بتحيز المعلومات، وكذلك بالطريقة التي يعالج بها التلاميذ أنواع معينة من المعلومات أكثر من غيرها ،

وقد أظهرت النتائج أن التلاميذ منخفضى الصمود الأكاديمي يغلب عليهم تحيز الأحكام غير المنطقية ، وقد يرجع ذلك إلى أن هؤلاء التلاميذ يخطئون في التفكير نتيجة معالجة أو تفسير المعلومات بشكل خاطئ ؛ بمعنى أنهم غالباً ما تكون هذه الأخطاء نتيجة محاولتهم لتبسيط معالجة المعلومات في ضوء خبراتهم ومعارفهم التي تشغل حيزا عريضا في أذهانهم ، مما يجعلهم يصدرون أحكام غير منطقية وغير مناسبة و لاتستند إلى معايير سواء كانت إيجابية أو سلبية ، وتظهر بوضوح في المواقف الغامضة أو الصعبة التي يتعرضون لها ، وتتعارض مع ما هو مألوف في المجتمع وقد يحدث في بعض الحالات تشوها للإدراك الحسي أو إدراك حكم غير دقيق، أو تفسير غير منطقي . وتؤثر التحيزات المعرفية على طريقة تفكير وإدراك التلاميذ لاتخاذ القرار، حيث ينحازون لوجهة نظر معينة على وجهات نظر أخرى.

كذلك نجد أنهم أيضاً لديهم تحيز في الانتباه حيث أنهم ينتبهون إلى المثيرات بشكل جزئي ويهملون بعض المثيرات المهمة وذلك نتيجة لاعتقادهم بضعفهم المعرفي أو تحصيلهم الضعيف ، وقد يرجع ذلك أيضاً لتصورات التلاميذ الخاطئة عن مستواهم الأكاديمي وإمكانياتهم وقدراتهم في التعامل مع الأحداث والمواقف السلبية والضاغطة وضعف مستوى الطموح لديه والدافعية والمثابرة ، الأمر الذي يجعل انتباههم يكون سطحى ولا يهتموا بالتفاصيل المهمة ، ولا ينتبهوا

لأي مناقشات داخل الفصل بعيدة عن المنهج .، ويجدون صعوبة في الانتباه أثناء تعليمات المعلم بشأن المهام الدراسية ، ولا تثيرهم الصور التوضيحية بالكتب المدرسية ، كما أنهم يهملون المعلومات الإضافية التي قد تدعم فهمهم للمادة الدراسية ، مما يجعل صمودهم الأكاديمي منخفضاً .

وقد أظهرت أيضاً النتائج أن التلاميذ منخفضى الصمود الأكاديمي يغلب عليهم تحيز العجز النفسي أكثر من مرتفعي الصمود الأكاديمي ، فقد يرجع ذلك إلى شعور التلاميذ بعدم توافر الدعم النفسي ، أوعجزهم المستمر عند وضع الخطط وتحقيق الأهداف وعدم السيطرة على الأمور أو اتخاذ القرار السليم ، فهم يجدون صعوبة في تحمل مسؤوليتهم الدراسية ، ويهملون أداء الواجبات نظراً لضعفهم الأكاديمي ، كما يعتقدون أنهم غير مرغوب بهم اجتماعياً ، فيشعرون بالعجز النفسي ، ولا يجيدون تكوين الصداقات ؛ الأمر الذى يجعلهم غير قادرين على أداء مهامهم الأكاديمية أوواجباتهم الدراسية ، ويفقدون المثابرة والتحدي ويقل لديهم الصمود الأكاديمي .

وأظهرت أيضاً النتائج أن التلاميذ منخفضى الصمود الأكاديمي يغلب عليهم تحيز التوقعات الذاتية فقد يرجع الأمر إلى أن آرائهم ومعتقداتهم تكون ذات طابع معرفي ذاتي مغلق ومعارض دائمًا مع ماهو جديد أو متنوع ، فهم يتسمون بأنهم لا يقبلون تكوين الصداقات ، ويميلون للأفراد الذين يتفقون مع آرائهم ، كما أنهم لا يتقبلون فكرة تغيير آرائهم بسهولة .

واتفقت نتائج الفرض الأول مع ما توصل إليه بحث ( Peng ,et.al (2017 عن الصمود والتحيز المعرفي وتوصلت النتائج إلى أن المجموعة العالية للصمود كان تحيزها المعرفي قليلاً وكان لها وقت استجابة أطول نحو الصور العاطفية الإيجابية ووقت استجابة أقصر نحو الصور العاطفية السلبية ، في حين أن المجموعة المنخفضة للصمود كان تحيزها المعرفي عالياً ، فكانت فترة استجابتها أطول نحو الصور العاطفية السلبية . وكانت هناك علاقة سالبة دالة إحصائيا بين الصمود والتحيز المعرفي ، وأظهر التلاميذ الذين لديهم مستويات صمود مختلفة اختلافات كبيرة في التحيز المعرفي تجاه الصور العاطفية.

وكذلك اتفقت مع بحث ( Beadel ,et.al ,2016) والتي أكدت نتائجه وجود علاقة سالبة دالة إحصائيا بين الصمود الأكاديمي والتحيز المعرفي. وكذلك بحث منال محمود (٢٠١٨ ) وتوصلت النتائج إلى وجود علاقة عكسية بين الصمود الأكاديمي والتحيز المعرفي وأبعاده (القفز إلى الاستنتاجات، وتحيز جمود المعتقدات، وتحيز الانتباه للمهددات، والتحيز للعزو الخارجي، والمشكلات المعرفية الاجتماعية، والمشكلات المعرفية الذاتية، والسلوك الآمن ) .

؛ الفروق في بعض التحيزات المعرفية في ضوء اختلاف النوع والأسلوب المعرفي( التجريدي/ العيداني ).؛

- **نتائج الفرض الثاني** :

**ينص الفرض الثاني على أنه : " لا توجد فروق في أبعاد التحيزات المعرفية ( تجيز الأحكام غير المنطقية ، تحيز الانتباه ، تحيز العجز النفسي، وتحيز التوقعات الذاتية ) بين مرتفعي ومنخفضي الصمود الأكاديمي في ضوء اختلاف النوع ( بنين ، وبنات ) لدي تلاميذ المرحلة الإعدادية " .**

وللتحقق من صحة هذا الفرض قامت الباحثة بإجراء أسلوب تحليل التباين ( ٢ × ٢ ) ( Two-way ANOVA ( النوع × مستوى الصمود الأكاديمي ) كما استخدمت الباحثة حساب المتوسطات لتحديد اتجاه الفروق الدالة احصائياً ، وجاءت النتائج كما هي موضحة بالجدول التالي :

**جدول ( ١٦ ) نتائج تحليل التباين التباين (٢*٢) للفروق بين مرتفعي ومنخفضي الصمود الأكاديمي في التحيزات المعرفية**

| المقياس | مصدرالتباين | مجموع المربعات | د.ح | متوسط المربعات | قيمة ف | الدلالة |
|---|---|---|---|---|---|---|
| بعد تحيز الأحكام غير المنطقية | النوع | ١٤٠,٠١٩ | ١ | ١٤٠,٠١٩ | ٦,١٥١ | ٠,٠٥ |
| | الصمود الأكاديمي | ١٣٩,٠٤٥ | ١ | ١٣٩,٠٤٥ | ٦,١٠٨ | ٠,٠٥ |
| | النوع * الصمود الأكاديمي | ١٢٩,٧٢٤ | ١ | ١٢٩,٧٢٤ | ٥,٦٩٨ | ٠,٠٥ |
| | داخل المجموعات | ٦٤٤٢,٤٣٤ | ٢٨٣ | ٢٢,٧٦٥ | | |
| بعد تحيز الانتباه | النوع | ٩٩٦,١٤٧ | ١ | ٩٩٦,١٤٧ | ٢٢,٩٦٤ | ٠,٠١ |
| | الصمود الأكاديمي | ٢٦٤,٤٧٠ | ١ | ٢٦٤,٤٧٠ | ٦,٠٩٧ | ٠,٠٥ |
| | النوع * الصمود الأكاديمي | ٣٣٠,٦٣٢ | ١ | ٣٣٠,٦٣٢ | ٧,٦٢٢ | ٠,٠١ |
| | داخل المجموعات | ١٢٢٧٦,٣٤٨ | ٢٨٣ | ٤٣,٣٧٩ | | |
| بعد تحيز العجز النفسي | النوع | ٤٤٩,٥٢٠ | ١ | ٤٤٩,٥٢٠ | ١٢,٠٨٠ | ٠,٠١ |
| | الصمود الأكاديمي | ١٨١,٦٣٦ | ١ | ١٨١,٦٣٦ | ٤,٨٨١ | ٠,٠٥ |
| | النوع * الصمود الأكاديمي | ٢٣٥,٤٣٣ | ١ | ٢٣٥,٤٣٣ | ٦,٣٢٧ | ٠,٠٥ |
| | داخل المجموعات | ١٠٥٣١,٣٥٣ | ٢٨٣ | ٣٧,٢١٣ | | |
| بعد تحيز التوقعات الذاتية | النوع | ٩٥,٩١٦ | ١ | ٩٥,٩١٦ | ٤,٤٩٨ | ٠,٠٥ |
| | الصمود الأكاديمي | ١٣١,٦٤٤ | ١ | ١٣١,٦٤٤ | ٦,١٧٣ | ٠,٠٥ |
| | النوع * الصمود الأكاديمي | ١٠٥,١٢١ | ١ | ١٠٥,١٢١ | ٤,٩٣٠ | ٠,٠٥ |
| | داخل المجموعات | ٦٠٣٤,٨٩٣ | ٢٨٣ | ٢١,٣٢٥ | | |

جدول ( ١٧ ) نتائج الإحصاء الوصفي لتحليل التباين ( ٢*٢ )

| أنواع التحيزات المعرفية | النوع | مستوى الصمود الأكاديمي | ن | المتوسط الحسابي | الانحراف المعياري |
|---|---|---|---|---|---|
| بعد تحيز الأحكام غير المنطقية | الذكور | منخفضي الصمود الأكاديمي | ٩٩ | ٢٣,٦٥٦ | ٢,٤٦٣ |
| | | مرتفعي الصمود الأكاديمي | ٣٨ | ٢٣,٦٠٥ | ٣,٩٣٥ |
| | الإناث | منخفضي الصمود الأكاديمي | ٥٥ | ٢٣,٦٠٠ | ٥,٣٤٢ |
| | | مرتفعي الصمود الأكاديمي | ٩٥ | ٢٠,٦٤٢ | ٦,٣٠٢ |
| بعد تحيز الانتباه | الذكور | منخفضي الصمود الأكاديمي | ٩٩ | ٢٥,٣٢٥ | ٥,٧٣٣ |
| | | مرتفعي الصمود الأكاديمي | ٣٨ | ٢٥,٠٧٠ | ٥,٦٦٠ |
| | الإناث | منخفضي الصمود الأكاديمي | ٥٥ | ٢٣,٣٦٣ | ٥,٤٧١ |
| | | مرتفعي الصمود الأكاديمي | ٩٥ | ١٨,٩٦٨ | ٨,١٨٨ |
| بعد تحيز العجز النفسي | الذكور | منخفضي الصمود الأكاديمي | ٩٩ | ٢١,٦٥٦ | ٦,٣٧٧ |
| | | مرتفعي الصمود الأكاديمي | ٣٨ | ٢١,٨٩٤ | ٤,٧١٣ |
| | الإناث | منخفضي الصمود الأكاديمي | ٥٥ | ٢٠,٩٠٩ | ٥,٩٥١ |
| | | مرتفعي الصمود الأكاديمي | ٩٥ | ١٧,٢٣١ | ٦,٣٦٧ |
| بعد تحيز التوقعات الذاتية | الذكور | منخفضي الصمود الأكاديمي | ٩٩ | ٢٤,١١٠ | ٣,٣٩٧ |
| | | مرتفعي الصمود الأكاديمي | ٣٨ | ٢٣,٨٩٤ | ٣,٨٨٨ |
| | الإناث | منخفضي الصمود الأكاديمي | ٥٥ | ٢٤,٠٥٠ | ٣,٤٨٨ |
| | | مرتفعي الصمود الأكاديمي | ٩٥ | ٢١,٣٣٦ | ٦,٢٣٩ |

يتضح من الجدول ( ١٦ ) النتائج التالية :

*** أولاً : تأثير النوع على درجات التلاميذ في مقياس التحيزات المعرفية :**

– يوجد تأثير دال إحصائياً عند مستوى ( ٠,٠٥) لنوع التلميذ على درجة البعد الأول ( تحيز الأحكام غير المنطقية ) بمقياس التحيزات المعرفية .

– يوجد تأثير دال إحصائياً عند مستوى ( ٠,٠١ ) لنوع التلميذ على درجة البعد الثاني (تحيز الانتباه) بمقياس التحيزات المعرفية

– يوجد تأثير دال إحصائياً عند مستوى ( ٠,٠١ ) لنوع التلميذ على درجة البعد الثالث ( تحيز العجز النفسي ) بمقياس التحيزات المعرفية

– يوجد تأثير دال إحصائياً عند مستوى ( ٠,٠٥ ) لنوع التميذ على درجة البعد الرابع ( تحيز التوقعات الذاتية ) بمقياس التحيزات المعرفية .

ولتحديد اتجاه تأثير النوع على كل بعد من أبعاد التحيزات المعرفية قامت الباحثة بالمقارنة بين المتوسطات ، فتوصلت الباحثة أن هناك تأثير للنوع في البعد الأول ( تحيز الأحكام غير المنطقية ) ، وكذلك البعد الثاني ( تحيز الانتباه) ، والبعد الثالث ( تحيز العجز النفسي ) ، والبعد الرابع ( تحيز التوقعات الذاتية ) وكان لصالح الذكور .

**؛ الفروق في بعض التحيزات المعرفية في ضوء اختلاف النوع والأسلوب المعرفي( التجريدي/ العيداني ).؛**

*** ثانياً : تأثير مستوى الصمود الأكاديمي على درجات التلاميذ في مقياس التحيزات المعرفية :**

– يوجد تأثير دال إحصائياً عند مستوى ( ٠,٠٥ ) لمستوى صمود التلميذ الأكاديمي على درجة البعد الأول ( تحيز الأحكام غير المنطقية ) بمقياس التحيزات المعرفية .

– يوجد تأثير دال إحصائياً عند مستوى ( ٠,٠٥ ) لمستوى صمود التلميذ الأكاديمي على درجة البعد الثاني (تحيز الانتباه ) بمقياس التحيزات المعرفية .

– يوجد تأثير دال إحصائياً عند مستوى ( ٠,٠٥ ) لمستوى صمود التلميذ الأكاديمي على درجة البعد الثالث ( تحيز العجز النفسي ) بمقياس التحيزات المعرفية .

– يوجد تأثير دال إحصائياً عند مستوى ( ٠,٠٥ ) لمستوى صمود التلميذ الأكاديمي على درجة البعد الرابع ( تحيز التوقعات الذاتية ) لمقياس التحيزات المعرفية .

ولتحديد اتجاه تأثير الصمود الأكاديمي على كل بعد من أبعاد التحيزات المعرفية قامت الباحثة بالمقارنة بين المتوسطات ، فتوصلت أن هناك تأثير لمستوى الصمود الأكاديمي في البعد الأول ( تحيز الأحكام غير المنطقية ) ، وكذلك البعد الثاني ( تحيز الانتباه ) ، والبعد الثالث ( تحيز العجز النفسي ) ، والبعد الرابع ( تحيز التوقعات الذاتية ) كان لصالح منخفضى الصمود الأكاديمي .

*** ثالثاً : تأثير تفاعل نوع التلميذ ومستوى صموده الأكاديمي في مقياس التحيزات المعرفية :**

– يوجد يوجد تأثير دال إحصائياً عند مستوى ( ٠,٠٥ ) لتفاعل نوع التلميذ ومستوى صموده الأكاديمي على درجة البعد الأول ( تحيز الأحكام غير المنطقية ) بمقياس التحيزات المعرفية .

– يوجد تأثير دال إحصائياً عند مستوى ( ٠,٠١ ) لتفاعل نوع التلميذ ومستوى صموده الأكاديمي على درجة البعد الثاني (تحيز الانتباه) بمقياس التحيزات المعرفية .

– يوجد تأثير دال إحصائياً عند مستوى ( ٠,٠٥ ) لتفاعل نوع التلميذ ومستوى صموده الأكاديمي على درجة البعد الثالث ( تحيز العجز النفسي ) بمقياس التحيزات المعرفية .

– يوجد تأثير دال إحصائياً عند مستوى ( ٠,٠٥ ) لتفاعل نوع التلميذ ومستوى صموده الأكاديمي على درجة البعد الرابع ( تحيز التوقعات الذاتية ) بمقياس التحيزات المعرفية .

ولتحديد اتجاه تأثير تفاعل النوع ومستوى الصمود الأكاديمي على كل بعد من أبعاد التحيزات المعرفية قامت الباحثة بالمقارنة بين المتوسطات ، فتوصلت الباحثة أن هناك تأثير للتفاعل بين نوع التلميذ ومستوى صموده الأكاديمي في البعد الأول ( تحيز الأحكام غير المنطقية ) ، وكذلك البعد الثاني ( تحيز الانتباه ) ، والبعد الثالث ( تحيز العجز النفسي ) ، والبعد الرابع ( تحيز التوقعات الذاتية ) كان لصالح الذكور منخفضى الصمود الأكاديمي .

**ويتضح من إجمالي نتائج الفرض الأول أنه يوجد تأثير للنوع و تأثير لمستوى الصمود الأكاديمي في البعد الأول ( تحيز الأحكام غير المنطقية ) ، وكذلك البعد الثاني ( تحيز الانتباه ) ، والبعد الثالث ( تحيز التوقعات المعرفية ) ، والبعد الرابع ( تحيز التوقعات الذاتية ) ، كما يوجد تأثير للتفاعل بين نوع التلميذ ومستوى صموده الأكاديمي في البعد الأول ( تحيز الأحكام غير المنطقية ) ، وكذلك البعد الثاني ( تحيز الانتباه ) ، والبعد الثالث ( تحيز التوقعات المعرفية ) ، والبعد الرابع ( تحيز التوقعات الذاتية ) .**

- **مناقشة وتفسير نتائج الفرض الثاني**:

**أولاً**– بالنسبة لتأثير نوع التلميذ على الدرجة الكلية لأبعاد مقياس التحيزات المعرفية توصل الباحثة لوجود تأثيرلنوع التلميذ على درجته **البعد الأول ( تحيز الأحكام غير المنطقية ) ، والبعد الثاني ( تحيز الانتباه ) ، والبعد الثالث ( تحيز التوقعات المعرفية ) ، والبعد الرابع ( تحيز العجز النفسي ) ترجع إلى الذكور**

وقد يرجع ذلك إلى أن طبيعة الذكور الذين يعزون فشلهم لسوء الحظ وليس لسوء قراراتهم ، فهم كذكور يرون أنفسهم أنهم على صواب ويتحيزون دائماً لأحكامهم والتي قد تكون غير منطقية ، كما أنهم ينتبهون للموضوعات بشكل سطحي ولا يهتمون بالتفاصيل وأهميتها مما يجعل تصوراتهم المعرفية سطحية وأحياناً خاطئة عكس الإناث اللاتي تهتم بالتفاصيل وتنتبه للمثيرات المهمة ، إن طبيعة شخصية الذكور تجعلهم لا يرغبون في تعديل معلوماتهم أو توقعاتهم أو حتى تطويرها فهم يتحيزون لتوقعاتهم الذاتية فيصبح طابعم المعرفي مغلق حيث أنهم لا يقبلون النقد ودائماً متحيزين لآرائهم الشخصية عكس الإناث اللاتي يتقبلن الرأي والرأي الآخر ، ولديهم مرونة في تطوير توقعاتهم ، ونجد أيضاً أن الذكور أكثر تحيزاً من الإناث في تحيزهم لإصدار الأوامر وتنفيذها دون المناقشة أو تقبل التعديل ، فهم قد يصدورن القرارات والأوامر لكن قد يخفقون في تنفيذها نظراً لعدم التخطيط الجيد والتحيز في اصدار القرارات .

وهذه النتيجة تتفق مع ما توصل إليه بحث هاموري( Hamouri , 2017 ) ، و بحث الحموري ( ٢٠١٧ ) وبحث علي والصافي ( ٢٠٢٢ ) حيث أثبتوا وجود فروق في النوع ترجع إلى الذكور، واختلفت مع بحث كل من سوزوكي ورفاقه (٢٠٢١ ) Suzuki,et.al ، وبحث أبو قورة ( ٢٠٢٠ ) ، وبحث عزيز وصالح ( ٢٠١٩ ) وبحث الشهابي ( ٢٠١٨ ) ، وبحث العاني ( ٢٠١٥ ) الذين أثبتوا أنه لا توجد فروق في النوع للتلميذ في التحيزات المعرفية ، وكذلك اختلف مع بحث أبو ذويت ( ٢٠٢٢ ) ، وبحث الستاوي( ٢٠٢٢ ) بحث حمزة ( ٢٠٢٠ )

**؛ الفروق في بعض التحيزات المعرفية في ضوء اختلاف النوع والأسلوب المعرفي( التجريدي/ العيداني ).؛**

الذين أثبتوا وجود فروق في النوع ترجع إلى الإناث .

**ثانياً**- بالنسبة لتأثير مستوى الصمود الأكاديمي لأبعاد مقياس التحيزات المعرفية وهي **البعد الأول ( تحيز الأحكام غير المنطقية ) ، وكذلك البعد الثاني ( تحيز الانتباه ) ، والبعد الثالث ( تحيز العجز النفسي ) ، والبعد الرابع ( تحيز التوقعات الذاتية ) فكانت لصالح التلاميذ منخفضي الصمود الأكاديمي .**

أن التلاميذ منخفضى التحصيل الدراسي لديهم تحيزات معرفية أكثر من التلاميذ مرتفعي الصمود الأكاديمي ، فقد يرجع ذلك أنهم يستخدمون استراتيجيات تكيفية غير فعالة وأنهم أكثر عرضة للوقوع في الأخطاء أثناء التفكير ، لذلك تكون عملية جمع معلوماتهم غير سليمة ودون مصادر موثوقة ، مما يجعل استنتاجاتهم دون إسناد إلى أدلة منطقية ، وكذلك نجد أن سمات التلاميذ منخفضى الصمود الأكاديمي يتسمون بعدم المرونة في التفكير وتقبل الرأي الآخر ويرون أنفسهم أنهم ليس لديهم القدرة على مواجهة المشكلات التي يتعرضون لها وضبط النفس لذلك نجدهم معزولين وإنطوائيين ، كما أنهم ليس لديهم أهداف محددة وواضحة نحو المستقبل ، ودائما يعزون أخطائهم لعدم الدعم النفسي والاجتماعي المناسب ، بدلاً من عزو ذلك لعدم قدرتهم على التخطيط الجيد أو إصدار الأحكام السليمة.

وتتفق هذه النتيجة مع نتيجة بحث هوريمبيك وآخرون (Hoorelbeke, et.al ( 2016 الذي أكد أن التلاميذ الأقل صـــمودا يكون لديهم تحيـــز معرفـــي .و بحث بينج وآخرون ( 2017) Pengالذي أثبت أن التلاميذ منخفضي الصمود الأكاديمي يكون لديهم تحيز معرفي مرتفع **ثالثاً**- بالنسبة لتأثير التفاعل بين نوع التلاميذ ومستوى صمودهم الأكاديمي لأبعاد مقياس التحيزات المعرفية وهي **البعد الأول (تحيز الأحكام غير المنطقية) ،وكذلك البعد الثاني (تحيز الانتباه) ،والبعد الثالث (تحيز العجز النفسي) ،والبعد الرابع (تحيز التوقعات الذاتية) فكانت لصالح التلاميذ الذكور منخفضي الصمود الأكاديمي .**

أن التلاميذ الذكور منخفضى الصمود الأكاديمي يكونوا أكثر تحيزاً معرفياً من كل من التلاميذ الذكور مرتفعي الصمود الأكاديمى والتلميذات الاناث منخفضات الصمود الأكاديمي وكذلك التلميذات الإناث مرتفعات الصمود الأكاديمي ، وقد يعزو ذلك إلى أن التحيز المعرفي باعتباره خطأ في التفكير ، يحدث نتيجة تحيز المعمومات بشكل خاطئ، وغالبا ما يحدث نتيجة تمسك التلاميذ بما يعتقدنه والحصول على معمومات غير كافية عن الموقف، ويؤدي ذلك إلى اتخاذ أحكام غير دقيقة نتيجة لتفسيرات غير منطقية ، الأمر ينطبق على التلاميذ الذكور منخضي الصمود الاكاديمي الذين قد لايعترفون بأخطائهم ولا يتقبلون التوجيه أو النقد ونجد هذه الفئة

ضعيفة الشخصية وكذلك المستوى الدراسي فهم ليس لديهم القدرة على المثابرة أو التحدى وكذلك لا يتفاعلون أكاديمياً ولا يجدون المتعة في التعلم فهم عكس التلاميذ مرتفعي الصمود الأكاديمي الذين لديهم القدرة على المثابرة و لديهم الكثير من التفسيرات البديلة عندما يواجهـــون التحـــديات (Haglund,et.al ,2007 ).

وقد يمكن تفسير النتائج أيضا أن الذكور الذين يصدرون أحكاماً غير منطقية هم بذلك متحيزون معرفياً لآرائهم مما يجعل صمودهم الأكاديمي منخفض ، وكذلك نجدهم أيضا سطحيين يتحيز انتباههم للأمور العامة والسطحية ولا يهتمون بالتفاصيل المهمة في دراستهم ، فهم يجدون صعوبة في تحمل مسؤوليتهم الدراسية .ويهملون في أداء الواجبات ، كما ان تحيز الذكور المستمر لتوقعاتهم يدخلهم في دائرة معرفية مغلقة غير مرنة مما يضعف صمودهم الأكاديمي .

- **نتائج الفرض الثالث** :

**ينص الفرض الثالث على أنه : " لا توجد فروق في أبعاد التحيزات المعرفية ( تجيز الأحكام غير المنطقية ، تحيز الانتباه ، تحيز العجز النفسي، وتحيز التوقعات الذاتية ) بين مرتفعي ومنخفضي الصمود الأكاديمي في ضوء اختلاف الأسلوب المعرفي ( العياني ، التجريدي ) لدى تلاميذ المرحلة الإعدادية " .**

وللتحقق من صحة هذا الفرض قامت الباحثة بإجراء تحليل التباين ( ٢ × ٢ ) Two- way ANOVA ( الأسلوب المعرفي ( العياني / التجريدي ) × مستوى الصمود الأكاديمي ) كما استخدمت الباحثة حساب المتوسطات لتحديد اتجاه الفروق الدالة إحصائياً ، وجاءت النتائج كما هي موضحة بالجدول التالي :

**جدول ( ١٨ ) نتائج تحليل التباين ( ٢*٢ ) للفروق بين مرتفي ومنخفضي الصمود الأكاديمي في التحيزات المعرفية**

| المقياس | مصدرالتباين | مجموع المربعات | د.ح | متوسط المربعات | قيمة ف | الدلالة |
|---|---|---|---|---|---|---|
| بعد تحيز الأحكام غير المنطقية | الأسلوب المعرفي | ١٣٦,٨٠٣ | ١ | ١٣٦,٨٠٣ | ٦,١٣٢ | ٠,٠٥ |
| | الصمود الأكاديمي | ١٨٦,٧٤٠ | ١ | ١٨٦,٧٤٠ | ٨,٣٧٠ | ٠,٠١ |
| | الأسلوب المعرفي * الصمود الأكاديمي | ٢٦٠,٥٨٢ | ١ | ٢٦٠,٥٨٢ | ١١,٦٨٠ | ٠,٠١ |
| | داخل المجموعات | ٦٣١٣,٨٩٦ | ٢٨٣ | ٢٢,٣١١ | | |
| بعد تحيز الانتباه | الأسلوب المعرفي | ١٦٦٥,٤٤٥ | ١ | ١٦٦٥,٤٤٥ | ٤١,٠٥٢ | ٠,٠١ |
| | الصمود الأكاديمي | ٣١١,٧٧٥ | ١ | ٣١١,٧٧٥ | ٧,٦٨٥ | ٠,٠١ |
| | الأسلوب المعرفي * الصمود الأكاديمي | ٤٦٦,٠٨٢ | ١ | ٤٦٦,٠٨٢ | ١١,٤٨٨ | ٠,٠١ |

؛ الفروق في بعض التحيزات المعرفية في ضوء اختلاف النوع والأسلوب المعرفي( التجريدي/ العيداني ).؛

| | | | | | |
|---|---|---|---|---|---|
| | داخل المجموعات | ١١٤٨١,١٦٢ | ٢٨٣ | ٤٠,٥٦٩ | |
| المقياس | مصدرالتباين | مجموع المربعات | د.ح | متوسط المربعات | قيمة ف | الدلالة |
| بعد تحيز العجز النفسي | الأسلوب المعرفي | ٩٦٦,٩٠٣ | ١ | ٩٦٦,٩٠٣ | ٢٧,٢٦٠ | ٠,٠١ |
| | الصمود الأكاديمي | ١٨٧,٣٠١ | ١ | ١٨٧,٣٠١ | ٥,٢٨١ | ٠,٠٥ |
| | الأسلوب المعرفي * الصمود الأكاديمي | ٢٠٦,٤٨٣ | ١ | ٢٠٦,٤٨٣ | ٥,٨٢١ | ٠,٠٥ |
| | داخل المجموعات | ١٠٠٣٨,٠٩٤ | ٢٨٣ | ٣٥,٤٧٠ | | |
| بعد تحيز التوقعات الذاتية | الأسلوب المعرفي | ٥٢٦,٥٩٥ | ١ | ٥٢٦,٥٩٥ | ٢٦,٧٥٩ | ٠,٠١ |
| | الصمود الأكاديمي | ٨٨,١١٤ | ١ | ٨٨,١١٤ | ٤,٤٧٨ | ٠,٠٥ |
| | الأسلوب المعرفي * الصمود الأكاديمي | ١٦٣,٥٦١ | ١ | ١٦٣,٥٦١ | ٨,٣١١ | ٠,٠١ |
| | داخل المجموعات | ٥٥٦٩,١٥٥ | ٢٨٣ | ١٩,٦٧٩ | | |

**جدول ( ١٩ ) نتائج الإحصاء الوصفي لتحليل التباين ( ٢*٢ )**

| أنواع التحيزات المعرفية | الأسلوب المعرفي | مستوى الصمود الأكاديمي | ن | المتوسط الحسابي | الانحراف المعياري |
|---|---|---|---|---|---|
| بعد تحيز الأحكام غير المنطقية | العياني | منخفضي الصمود الأكاديمي | ٩٧ | ٢٣,٩٨٣ | ٢,٩١٨ |
| | | مرتفعي الصمود الأكاديمي | ٤٦ | ٢٣,٧٣٩ | ٣,٧٦٠ |
| | التجريدي | منخفضي الصمود الأكاديمي | ٥٧ | ٢٣,٤٣٣ | ٤,١٤٣ |
| | | مرتفعي الصمود الأكاديمي | ٨٧ | ٢٠,٢٩٨ | ٦,٦٨٧ |
| بعد تحيز الانتباه | العياني | منخفضي الصمود الأكاديمي | ٩٧ | ٢٥,٨٢٦ | ٥,٨٢٤ |
| | | مرتفعي الصمود الأكاديمي | ٤٦ | ٢٥,٣٤٠ | ٥,٦٨٠ |
| | التجريدي | منخفضي الصمود الأكاديمي | ٥٧ | ٢٢,٩٦٤ | ٥,٢٧٧ |
| | | مرتفعي الصمود الأكاديمي | ٨٧ | ١٨,١١٥ | ٧,٨٤٨ |
| بعد تحيز العجز النفسي | العياني | منخفضي الصمود الأكاديمي | ٩٧ | ٢٢,٢٣٩ | ٤,٥٠٥ |
| | | مرتفعي الصمود الأكاديمي | ٤٦ | ٢٢,١٥٤ | ٦,٧٨٥ |
| | التجريدي | منخفضي الصمود الأكاديمي | ٥٧ | ٢٠,٠٨٧ | ٥,٥١٣ |
| | | مرتفعي الصمود الأكاديمي | ٨٧ | ١٦,٦٢١ | ٦,١٤٠ |
| بعد تحيز التوقعات الذاتية | العياني | منخفضي الصمود الأكاديمي | ٩٧ | ٢٤,٩٥٧ | ٢,١٣٩ |
| | | مرتفعي الصمود الأكاديمي | ٤٦ | ٢٤,٥٣٥ | ٣,٦٩٩ |
| | التجريدي | منخفضي الصمود الأكاديمي | ٥٧ | ٢٣,٢٨٠ | ٢,٨٢٠ |
| | | مرتفعي الصمود الأكاديمي | ٨٧ | ٢٠,٠٦٧ | ٦,٤٧٣ |

يتضح من الجدول رقم ( ١٩ ) ما يلي :

*** أولاً : تأثير الأسلوب المعرفي على درجات التلميذ الكلية على أبعاد مقياس التحيزات المعرفية :**

– يوجد تأثير دال إحصائياً عند مستوى ( ٠,٠٥ ) لأسلوب التلميذ المعرفي على درجة البعد الأول ( تحيز الأحكام غير المنطقية ) بمقياس التحيزات المعرفية .

– يوجد تأثير دال إحصائياً عند مستوى ( ٠,٠١ ) لأسلوب التلميذ المعرفي على درجة البعد الثاني (تحيز الانتباه) بمقياس التحيزات المعرفية

– يوجد تأثير دال إحصائياً عند مستوى ( ٠,٠١ ) لأسلوب التلميذ المعرفي على درجة البعد الثالث ( تحيز العجز النفسي ) بمقياس التحيزات المعرفية

– يوجد تأثير دال إحصائياً عند مستوى ( ٠,٠١ ) لأسلوب التلميذ المعرفي على درجة البعد الرابع ( تحيز التوقعات الذاتية ) لمقياس التحيزات المعرفية .

ولتحديد اتجاه تأثير الأسلوب المعرفي على كل من بعد ن أبعاد التحيزات المعرفية قامت الباحثة بالمقارنة بين المتوسطات ، فتوصلت الباحثة للنتائج التالية :

– أن هناك تأثير الأسلوب المعرفي ( العياني / التجريدي ) في البعد الأول ( تحيز الأحكام غير المنطقية ) ، وكذلك البعد الثاني ( تحيز الانتباه ) ، والبعد الثالث ( تحيز العجز النفسي ) ، والبعد الرابع ( تحيز التوقعات الذاتية ) كان لصالح الأسلوب العياني .

*** ثانياً : تأثير الصمود الاكاديمي على درجات التلاميذ على مقياس التحيزات المعرفية :**

– يوجد تأثير دال إحصائياً عند مستوى ( ٠,٠١ ) لمستوى صمود التلميذ الأكاديمي على درجة البعد الأول ( تحيز الأحكام غير المنطقية ) بمقياس التحيزات المعرفية .

– يوجد تأثير دال إحصائياً عند مستوى ( ٠,٠١ ) لمستوى صمود التلميذ الأكاديمي على درجة البعد الثاني (تحيز الانتباه) بمقياس التحيزات المعرفية

– يوجد تأثير دال إحصائياً عند مستوى ( ٠,٠٥ ) لمستوى صمود التلميذ الأكاديمي على درجة البعد الثالث ( تحيز العجز النفسي ) بمقياس التحيزات المعرفية

– يوجد تأثير دال إحصائياً عند مستوى ( ٠,٠٥ ) لمستوى صمود التلميذ الأكاديمي على درجة البعد الرابع ( تحيز التوقعات الذاتية ) لمقياس التحيزات المعرفية .

ولتحديد اتجاه تأثير مستوى الصمود الأكاديمي على كل بعد من أبعاد التحيزات المعرفية قامت الباحثة بالمقارنة بين المتوسطات ، فتوصلت الباحثة للنتائج التالية :

أن هناك تأثير لمستوى الصمود الأكاديمي في البعد الأول ( تحيز الأحكام غير المنطقية ) ، وكذلك البعد الثاني ( تحيز الانتباه ) ، والبعد الثالث ( تحيز العجز النفسي ) ، والبعد الرابع (

**؛ الفروق في بعض التحيزات المعرفية في ضوء اختلاف النوع والأسلوب المعرفي( التجريدي/ العيداني ).؛**

تحيز التوقعات الذاتية ) كان لصالح منخفضي الصمود الأكاديمي .

*** ثالثاً : تأثير تفاعل الأسلوب المعرفي ومستوى صمود التلميذ المعرفي على مقياس التحيزات المعرفية :**

– يوجد تأثير دال إحصائياً عند مستوى ( ٠,٠١ ) لتفاعل أسلوب التلميذ المعرفي ومستوى صموده الأكاديمي على درجة البعد الأول ( تحيز الأحكام غير المنطقية ) بمقياس التحيزات المعرفية .

– يوجد تأثير دال إحصائياً عند مستوى ( ٠,٠١ ) لتفاعل نوع التلميذ ومستوى صموده الأكاديمي على درجة البعد الثاني (تحيز الانتباه) بمقياس التحيزات المعرفية .

– يوجد تأثير دال إحصائياً عند مستوى ( ٠,٠٥ ) لتفاعل أسلوب التلميذ المعرفي ومستوى صموده الأكاديمي على درجة البعد الثالث ( تحيز العجز النفسي ) بمقياس التحيزات المعرفية .

– يوجد تأثير دال إحصائياً عند مستوى ( ٠,٠١ ) لتفاعل أسلوب التلميذ المعرفي ومستوى صموده الأكاديمي على درجة البعد الرابع ( تحيز التوقعات الذاتية ) لمقياس التحيزات المعرفية .

ولتحديد اتجاه تأثير التفاعل بين الأسلوب المعرفي ( العياني / التجريدي ) ومستوى الصمود الأكاديمي على كل بعد من أبعاد التحيزات المعرفية قامت الباحثة بالمقارنة بين المتوسطات ، فتوصلت الباحثة للنتائج التالية : أن هناك تأثيرللتفاعل بين الأسلوب المعرفي و مستوى الصمود الأكاديمي في البعد الأول ( تحيز الأحكام غير المنطقية ) ، وكذلك البعد الثاني ( تحيز الانتباه ) ، والبعد الثالث ( تحيز العجز النفسي ) ، والبعد الرابع ( تحيز التوقعات الذاتية ) كان لصالح التلاميذ ذوي الأسلوب العياني ومنخفضي الصمود الأكاديمي .

- **مناقشة وتفسير نتائج الفرض الثالث** :

**أولاً**– بالنسبة لتأثير الأسلوب المعرفي ( العياني / التجريدي ) على الدرجة الكلية لأبعاد مقياس التحيزات المعرفية توصل الباحثة لوجود تأثير لنوع الأسلوب المعرفي على درجته في **البعد الأول ( تحيز الأحكام غير المنطقية ) ، والبعد الثاني ( تحيز الانتباه ) ، والبعد الثالث ( تحيز العجز النفسي ) ، والبعد الرابع ( تحيز التوقعات الذاتية ) ترجع إلى الأسلوب المعرفي العياني**

وقد يرجع ذلك إلى أن طبيعة التلاميذ ذوي الأسلوب المعرفي العياني أنهم يتسمون بعدم الاستقلالية وقلة الانتباه وضعف التذكر ، كما أنهم ليس لديهم أهداف لتحقيقها ، أو قابلية للتوقعات ؛ فقد يعزون فشلهم الأكاديمي لسوء الحظ وليس لسوء تخطيطهم ، فنجد أن التلاميذ ذوي الأسلوب المعرفي العياني يتحيزون إلى أحكامهم الخاطئة وقراراتهم غير المدروسة أوالمخطط لها ، كما

أنهم يتحيزون عند الانتباه للموضوعات أو الأفكار العامة والسطحية ولا ينتبهون للأفكار الفرعية والتفاصيل العميقة المهمة ، كما أن ضعف أدائهم الادراكي ومستواهم التحصيلي يؤثر على رغبتهم في التفاعل مع الآخرين ؛ فهم يميلون لتحيزالعجز النفسي لأنهم يفقدون السيطرة على التحكم في الأمور ، ونجد أن التلاميذ ذوي الأسلوب المعرفي العياني نظراً لعدم قدرتهم على التحدي وحب الاستطلاع ومواجهة كل ما هو جديد وغامض ، فهم يتحيزون لتوقعاتهم الذاتية ذات الطابع المعرفي المغلق .

وهذه النتيجة تتفق مع ما توصل إليه بحث العادلي ( ٢٠١٧ ) ، وبحث يونس ( ٢٠٢٠ ) فقد أثبتا وجود علاقة بين المتغيرين بحيث كلما زادت التحيزات المعرفية ، زاد الأسلوب المعرفي العياني ، **بينما إذا قلت التحيزات المعرفية زاد الأسلوب المعرفي التجريدي .**

**ثانياً**– بالنسبة لتأثير مستوى الصمود الأكاديمي لأبعاد مقياس التحيزات المعرفية وهي **البعد الأول ( تحيز الأحكام غير المنطقية ) ، وكذلك البعد الثاني ( تحيز الانتباه ) ، والبعد الثالث ( تحيز العجز النفسي ) ، والبعد الرابع ( تحيز التوقعات الذاتية ) فكانت لصالح التلاميذ منخفضي الصمود الأكاديمي .**

وتتفق هذه النتيجة مع نتيجة تأثير الصمود الاكاديمي على التحيزات المعرفية بالفرض السابق ( الثاني ) مما يؤكد النتائج التي توصلت لها الباحثة .

**ثالثاً**– بالنسبة لتأثير التفاعل بين نوع الأسلوب المعرفي ومستوى صمود التلميذ الأكاديمي لأبعاد مقياس التحيزات المعرفية وهي **البعد الأول ( تحيز الأحكام غير المنطقية ) ، وكذلك البعد الثاني ( تحيز الانتباه ) ، والبعد الثالث ( تحيز التوقعات المعرفية ) ، والبعد الرابع ( تحيز العجز النفسي ) فكانت لصالح التلاميذ ذوو الأسلوب المعرفي العياني منخفضي الصمود الأكاديمي .**

إن التلاميذ ذوى الأسلوب المعرفي العياني منخفضى الصمود الأكاديمي يكونون أكثر تحيزاً معرفياً من التلاميذ ذوي الأسلوب العياني مرتفعي الصمود الأكاديمى ، وذوي الأسلوب التجريدي منخفضي الصمود الأكاديمي وكذلك ذوو الأسلوب التجريدي مرتفعي الصمود الأكاديمي ، وقد يعزو ذلك إلى أن التحيز المعرفي عبارة عن مجموعة من الأحكام العقلية غير المنطقية وغير الموضوعية التي يعتقدها التلاميذ بناءً على تصوراتهم الخاطئة وتوقعاتهم الذاتية غير الصحيحة ، فينتج عن ذلك تشوها في إدركهم الحسي ، واتخاذ قرارات شخصية غير سليمة ، الأمر الذي قد ينطبق على التلاميذ ذوي الأسلوب المعرفي العياني منخضي الصمود الأكاديمي الذين بطبيعة خصائصهم المعرفية تتمثل في ضعف ادراكهم وقلة التركيز وتشتت الانتباه وضعف حصيلتهم المعرفية يجعلهم يتحيزون في قراراتهم وأحكامهم الخاطئة والغير سليمة في المواقف أو المهام

الاكاديمية ، كما يجعل تحيز الانتباه لديهم نحو الأمور السطحية وقشور الموضوعات ويهملون أدق التفاصيل وأهمها ، كما يرجع ذلك إلى أيضاً إلى خصائهم الانفعالية التي تتمثل في عدم الرغبة في حب الاستطلاع وعدم القدرة على المثابرة أو قبول التحديات الأكاديمية كما أنهم غير فعالين أكاديمياً ولا يجدون المتعة في أداء المهام الدراسية ، ولا يفضلون التطوير أو مواكبة كل جديد ، ويتسموا بالصلابة المعرفية لذلك يصبحوا متحيزون نحو توقعاتهم الذاتية ويغلقون على أفكارهم ومعقداتهم دون تجديد ، كما يلاحظ أن هذه الفئة ( التلاميذ ذووالأسلوب العياني منخفضى الصمود الأكاديمي ) يجدون صعوبة في تحمل مسؤوليتهم الدراسية ويلجأون لطلب المساعدة من الآخرين .أحياناً نتيجة لتحيز العجز النفسي الذي يصابوا به يهملون في أداء مهامهم مما يضعف صمودهم الأكاديمي .

**نتائج الفرض الرابع** :

**ينص الفرض الرابع على أنه : " تسهم درجات التلاميذ الكلية على مقياس التحيزات المعرفية في التنبؤ بدرجاتهم الكلية في مقياس الصمود الأكاديمي ".**

وللتحقق من صحة الفرض الخامس استخدمت الباحثة أسلوب تحليل الانحدار البسيط ( Regression Analysis ) بهدف التعرف على إمكانية التنبؤ بدرجات التلاميذ على مقياس الصمود الاكاديمي من خلال درجات التلاميذ على مقياس التحيزات المعرفية ، وذلك بحساب معامل الارتباط المتعدد ( R2 ) حيث بلغت قيمته ( ٠,١١٤ ) مما يشير إلى أن مقدار إسهام المتغير المستقل ( درجات التلاميذ الكلية على مقياس التحيزات المعرفية ) بنسبة ( ١١,٤% ) في التنبؤ بالمتغير التابع ( درجات التلاميذ الكلية على مقياس الصمود الأكاديمي ) .

وللتأكد من دلالة هذه القيمة وأنها جوهرية وليست راجعة للعشوائية قامت الباحثة بحساب قيمة ( ف ) بتحليل الانحدار ( ANOVA For Regression ) وذلك لمعرفة أن التباين الناجم عن المتغير المستقل ( درجات التلاميذ الكلية على التحيزات المعرفية ) يفوق التباين الناجم عن العشوائية ، وأن له أثراً دالاً إحصائياً في التنبؤ بالمتغير التابع ( درجات التلاميذ الكلية على مقياس الصمود الأكاديمي ) ، ويتضح ذلك من خلال الجدول ( ٢٠ ) كما يلي :

**جدول ( ٢٠ )تحليل تباين الانحدار قيمة ( ف ) لمدى اسهام ( درجات التلاميذ الكلية على مقياس التحيزات المعرفية ) في التنبؤ ( بدرجات التلاميذ الكلية على مقياس الصمود الأكاديمي )**

| مصدر التباين | مجموع المربعات | درجات الحرية | متوسط المربعات | قيمة ( ف ) | مستوى الدلالة | معامل التحديد ( R2 ) |
|---|---|---|---|---|---|---|
| المنسوب إلى الانحدار | ٢٢٥٠٩,٨٦٩ | ١ | ٢٢٥٠٩,٨٦٧ | ٣٦,٦٤٤ | ٠,٠٠١ | ٠,١١٤ |
| المنحرف عن الانحدار | ١٧٥٠٦٩,٣٨٨ | ٢٨٥ | ٦١٤,٢٧٩ | | | |
| المجموع | ١٩٧٥٧٩,٢٥٤ | ٢٨٦ | | | | |

ويتضح من معطيات الجدول ( ٢٠ ) أن قيمة ( ف ) الانحدارية ذات دلالة مرتفعة عند مستوى ( ٠,٠٠١ ) ، مما يعني أن التباين الناجم عن المتغير المستقل يفوق التباين الناجم عن العشوائية ، وأن له تأثيراً دالاً إحصائياً في التنبؤ ( درجات التلاميذ الكلية على مقياس الصمود الأكاديمي ) .

وتشير تلك النتيجة إلى إمكانية التنبؤ بالمتغير التابع ( درجات التلاميذ على مقياس الصمود الأكاديمي ) من خلال الاعتماد وبدرجة مقبولة من الثقة على درجات التلاميذ بالمتغير المستقل ( مقياس التحيزات المعرفية ) .

ولتحديد الأهمية النسبية للمتغير المستقل في التنبؤ بدرجات التلاميذ على مقياس الصمود الأكاديمي ، قامت الباحثة بحساب قيمة بيتا ( Beta ) ، ومعامل الانحدار الجزئي ( B ) ، وقيمة ( ت ) الانحدارية للمتغير المستقل والدلالة الإحصائية لها ، وتتضح النتائج من خلال الجدول ( ٢١ ) كما يلي :

**جدول ( ٢١ )**

**نتائج تحليل الإنحدار البسيط للتنبؤ بدرجات التلاميذ على مقياس الصمود الأكاديمي**

| المتغير التابع | المتغير المستقل | المعاملات غير القياسية | | المعاملات القياسية | قيمة (ت) | مستوى الدلالة |
|---|---|---|---|---|---|---|
| | | المعامل البائي | الخطأ المعياري | قيمة معامل بيتا | | |
| الدرجة الكلية لمقياس الصمود الأكاديمي | ثابت الانحدار | ١٠٠,٨٨٨ | ٧,٢٥٩ | | ١٣,٨٩٨ | ٠,٠٠١ |
| | التحيزات المعرفية | -٠,٤٨٦ | ٠,٠٨٠ | -٠ .٣٣٨ | -٦,٠٥٣ | ٠,٠٠١ |

ويتضح من معطيات الجدول ( ٢١ ) صحة الفرض الرابع في إمكانية التنبؤ بدرجات التلاميذ على مقياس الصمود الاكاديمي من خلال درجاتهم على مقياس التحيزات المعرفية، حيث إن الثابت دال إحصائياً عند مستوى ( ٠,٠١ ) ، كما أن تأثير درجات التلاميذ في التحيزات المعرفية على

**؛ الفروق في بعض التحيزات المعرفية في ضوء اختلاف النوع والأسلوب المعرفي( التجريدي/ العيداني ).؛**

درجاتهم في مقياس الصمود الأكاديمي تأثير موجب ودال إحصائياً عند مستوى ( ٠,٠٠١ ) ، وبذلك يمكن صياغة معادلة الإنحدار البسيط التي تشير إلى التنبؤ بدرجات التلاميذ على مقياس الصمود الاكاديمي بمعلومية درجاتهم على مقياس التحيزات المعرفية ، وذلك في الصورة التالية :

**الصمود الاكاديمي = ١٠٠,٨٨٨ + ( ٠,٤٨٦- ) × { التحيزات المعرفية }**

وهذا يشير إلى أنه كلما انخفضت درجات التلاميذ الكلية على مقياس التحيزات المعرفية ارتفعت درجاتهم عن مقياس الصحود الاكاديمي والعكس ( حيث أن الدرجة الأدنى تعنى أن التلميذ ليس متحيز معرفياً والدرجة القصوى تعنى أن التلميذ متحيز معرفياً ) ، وللكشف عن أكثر الاستراتيجيات المعرفية للتنظيم الانفعالي تأثراً بالمرونة المعرفية ، فتم إجراء تحليل الانحدار البسيط بطريقة ( Enter ) لكل استراتيجية من استراتيجيات التنظيم الانفعالي كمتغير تابع ، والدرجة الكلية المرونة المعرفية كمتغير مستقل.

**جدول ( ٢٣ ) القيمة التأثيرية للتحيزات المعرفية في الصمود الأكاديمي**

| التحيزات المعرفية | الصمود الأكاديمي | | | | |
|---|---|---|---|---|---|
| | معامل التحديد ( R2) | نسبة التفسير | قيمة ( ت ) | مستوى الدلالة | الترتيب |
| بعد تحيز الأحكام غير المنطقية | ٠,٠٥٦ | %٥,٦ | -٤,١١٥ | ٠,٠١ | ٣ |
| بعد تحيز الانتباه | ٠,٠٨١ | %٨,١ | -٥,٠٣٠ | ٠,٠١ | ١ |
| بعد تحيز العجز النفسي | ٠,٠٦٣ | % ٦,٣ | -٤,٣٦٢ | ٠,٠١ | ٢ |
| بعد تحيز التوقعات الذاتية | ٠,٠٥٢ | %٥,٢ | -٣,٩٥٠ | ٠,٠١ | ٤ |

يتضح من نتائج جدول ( ٢٣ ) ما يلي :

- أن التحيزات المعرفية لها تأثيراً دال إحصائياً عند مستوى (٠,٠١) لكل من (بعد تحيز الأحكام غير المنطقية ،بعد تحيز الانتباه ،بعد تحيز العجز النفسي ، وبعد تحيز التوقعات الذاتية ) .
- بترتيب التحيزات المعرفية حسب الأكثر تأثيراً بالصمود الأكاديمي ؛ فكانت بعد تحيز الانتباه ، ثم بعد تحيز العجز النفسي ، ثم بعد تحيز الأحكام غير المنطقية ، ثم بعد تحيز التوقعات الذاتية .

* **مناقشة وتفسير نتائج الفرض الرابع** :

أسفرت نتائج الفرض الرابع عن أنه يمكن التنبؤ بالدرجة الكلية لمقياس الصمود الأكاديمي من خلال درجات التلاميذ على مقياس الحيزات المعرفية وهذه النتائج تتفق مع ما توصل إليه

بحث محمود ( ٢٠١٨ ) بأنه يمكن التنبؤ الصمود الاكاديمي من خلال التحيزات المعرفية ؛ فكلما قلت درجة التحيزات المعرفية زادت درجة التلاميذ بالصمود الأكاديمي ،

ويتضح مما سبق أنه على الرغم من النسبة القليلة ( ١١,٤ % ) التي تسهم بها الدرجة الكلية لمقياس التحيزات المعرفية بالتنبؤ بالدرجة الكلية لمقياس الصمود الأكاديمي ، فنجد أن باعتبار متغير التحيزات المعرفية كمتغير سلبي قد يؤثر على الصمود الأكاديمي إلا أن التلاميذ الذين يتسمون بالصمود الأكاديمي المرتفع الذين لديهم التحيزات المعرفية فهم يستطيعون مواجهة الصعوبات والتحديات التى تواجههم والمثابرة وتقبل كل ما هو جديد والقدرة على الابتكار واصدار الأحكام السليمة ،

كما أن الباحثة تستنتج من خلال اطلاعها على الأطر النظرية والبحوث السابقة أن الصمود الأكاديمي يسهم في الوقاية من التحيزات لمعرفية للتلاميذ ، فيجعلهم يواجهون المشكلات ويتعاملون معها بإيجابية كما يمكنه مواجهتها بفعالية ومرونة ، ووفقا لنموذج (2016 ) Cassidy فإن التلاميذ الأكثر صمود أكاديمي يتسمون بالانتباه العالي ودقة التركيز والاهتمام بالتفاصيل وتحدى الصعاب والاستمتاع بالأنشطة والابتكار في عالمهم الدراسي .

## التوصيات والمقترحات :

- **التوصيات :**

١. ضرورة الاهتمام بعقد دورات تدريبية ودورات تدريبية لجميع قطاعات التعليم العام والجامعي ، لتوضيح مدى أهمية مهارات الصمود الأكاديمي والأساليب المعرفية المختلفة ، وتشجيع القائمين على العملية التعليمية ، وكذلك الطلبة على استخدامها لتحقيق تحصيل أكاديمي مرتفع .
٢. الاهتمام بتنمية الذكاءات مثل الذكاء الاجتماعي والذكاء الشخصي لخفض التحيزات المعرفية .
٣. الاهتمام بإعداد برامج تدريبية للمعلمين لتدريبهم على كيفية تنمية مهارات الصمود الأكاديمي لدى طلابهم بجميع المراحل المختلفة .
٤. ضرورة عمل ندوات لتوعية الطلاب بجميع المراحل التعليمية بخطورة التحيزات المعرفية على دراستهم وتحصيلهم الأكاديمي .
٥. الاهتمام بعمل ورش عمل لتلاميذ المرحلة الإعدادية لتعريفهم بأهمية الصمود الاكاديمي ، وتوضيح أهم مهاراته واستراتيجياته التي ستساعدهم في تحسين تحصيلهم الدراسي .

**؛ الفروق في بعض التحيزات المعرفية في ضوء اختلاف النوع والأسلوب المعرفي( التجريدي/ العيداني ).؛**

- **البحوث المقترحة** :

١. فعالية برنامج تدريبي قائم على مهارات الصمود الأكاديمي في خفض التحيزات المعرفية لدى طلاب المرحلة الجامعية .
٢. أثر استخدام مهارات الصمود الأكاديمي على أنواع التحيزات المعرفية لدى طلاب المرحلة الثانوية .
٣. النموذج السببي للعلاقة بين الصمود الأكاديمي والتحيز المعرفي والنوع لدى تلاميذ المرحلة الإعدادية .
٤. دراسة النمذجة البنائية للعلاقات بين مهارات ماوراء المعرفة وقلق المستقبل لدى طلاب المرحلة الجامعية.
٥. دراسة النمذجة السببية بين ماوراء المعرفية ، والصمود الأكاديمي ، والأسلوب المعرفي ( التجريدي / العياني ) لدى طلاب المرحلة الثانوية .
٦. الصمود الأكاديمي كمتغير وسيط بين التشوهات المعرفية وهندسة الذات لدى طلاب المرحلة الثانوية .

- **المراجع العربية** :


البنا ، عادل السعيد إبراهيم ( ٢٠٠٧ ) .محددات توجهات الهدف ( تمكن – إقدام – إحجام ) لدى الطالب المعلم في ضوء الوعي بماوراء المعرفية والفعالية الذاتية والمعتقدات المعرفية ، **مجلة كلية التربية** ، جامعة الإسكندية ، ١٧ ( ٢ ) ، ٢٢-١١٦.

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

الزيات، فتحي مصطفى ( ٢٠٠٦ ). **الأسس المعرفية للتكوين العقلي وتجهيز المعلومات** ،ط١، دار النشر للجامعات،القاهرة.

الستاوي، أسيل محمود جرجيس. (٢٠٢٢ ) التحيزات المعرفية وعلاقتها بالذكاء الفعال لدى طلبة كلية الهندسة بجامعة الموصل.**مجلة الجامعة العراقية**، ٥٣ ,(٢ )،٤٧٦ – ٤٩١ .م

الشرقاوي، انور محمد ، ( ١٩٨٩ ) الأساليب المعرفية في علم النفس ، **مجلة علم النفس**، الهيئة المصرية العامة للكتب، مصر، العدد ( ١١ ) ٣ ، ٦-١٧ .

العتيبي ، رسمية الفلاح ( ٢٠٢١ ) . الصمود الأكاديمي وعلاقته بالكفاءة الذاتية لدى طالبات الدراسات العليا ، **المجلة التربوية** ، كلية التربية ، جامعة سوهاج (٧٨ ) يوليو ، ٨٨١ – ٩٢٢ .

العتوم ، عدنان ٌيوسف ( ٢٠٠٤ ) .**علم النفس المعرفي النظرية والتطبيق** ، ط٨ ، دار المسٌرة للنشر والتوزيع ،عمان ، الأردن.

العاني، ذر منير( ٢٠١٥ ) الانحياز المعرفي والانحياز التأكيدي وعلاقتهما بالتفكير الجمعي . **رسالة دكتوراه** . كلية الآداب ، جامعة بغداد . متاح في :

https://iqdr.iq/search?print&view=6b425214a8b2be84ea7f35eade09f249

العدلي ، عذراء خالد عبد الأمير ( ٢٠١٧ ) . الانحياز المعرفي وعلاقته بالأسلوب المعرفي ( التجريدي / العياني ) لدى طلبة الجامعة ، رسالة ماجستير ، غير منشورة ، كلية التربية ، جامعة القادسية .

العلواني ، وفاء علي ؛ العتوم عدنان يوسف ( ٢٠١٩ ) . أثر برنامج تدريبي قائم على مهارات التفكير فيما وراء المعرفة في خفض التحيزات المعرفية لدى الطلبة المستقويين في ليبيا ، **مجلة جامعة الشارقة للعلوم الإنسانية والإجتماعية**. ١٦، (٢ ) ، ديسمبر ، ٣٧-٧١

الفرماوي ، حمدي ( ٢٠٠٦ ). **الأساليب المعرفية المعرفٌة بين النظرية والتطبيق** ، ط٨ ، دار الصفاء ، عمان،الأردن.

الفيل ، حلمي ( ٢٠١٨ ). **متغيرات تربوية حديثة على البيئة التربوية ( تأصيل وتوطين )** ، القاهرة ، مكتبة الأنجلو .

المنشاوي، عادل محمود (٢٠١٦ ) . نموذج سببي للعلاقات المتبادلة بين الشفقة بالـذات وكل من الإرهاق والصمود الأكاديمي لدى الطالب المعلم. **مجلة كلية التربية** ، جامعة الاسكندرية، ٢٦( ٥ ) ، ١٥٣-٢٢٥.

النواجحة، زهير عبدالحميد. (٢٠٢١ ). التحيزات المعرفية والكفاية التواصلية لدى طلبة الجامعة ذوي التوجهات الحزبية.**مجلة جامعة النجاح للأبحاث** – العلوم الإنسانية، ٣٥(٣, ) ٤٧٩، – ٥.

أبو ذويب، أحمد مسلم سليمان. (٢٠٢٢) . التحيزات المعرفية لدى طلبة المرحلة الثانوية وفقا لمتغيري النوع والتخصص، **مجلة جامعة حفر الباطن للعلوم التربوية والنفسية**،( ٤ ) ،٢٣٥ – ٢٧٠.

أبو قورة ، كوثر قطب ( ٢٠٢٠ ) . أساليب النعلم والتفكير المفضلة في ضوء نظرية هيرمان للسيادة الدماغية وعلاقتها بالتحيز المعرفي لدى طلبة الجامعة . **مجلة كلية التربية** ، جامعة كفر الشيخ ، ٢٠ ( ٢ ) ، ١٩-٩٢ .

باشا، شيماء عزت ؛ وشنوده، إيمان نصرى (٢٠١٤ ) . الصمود والمساندة الاجتماعية والضغوط كمنبئات بالتفكير الانتحاري لدى طلاب الجامعة. **المجلة المصرية لعلم النفس الاكلينيكي والارشادي** ، ٢ ( ٤ ) ، ٥٥٧ -٦٠٤ .

بركات، باسمة كاظم هلاوي ( ٢٠١٦ ) . الأسلوب المعرفي ( التجريدي/ العياني ) وعلاقته بالإبداع ، **رسالة ماجستّير غّير منشورة** ،كلية الآداب ، جامعة بغداد،

بلبل ، يسرا شعبان إبراهيم ( ٢٠١٩ ) . اليقظة العقلية وعلاقتها بالصمود الأكاديمي وضغوط الحياة المدركة لدي طلبة كلية التربية جامعة الزقازيق ، **المجلة التربوية** ، كلية التربية ، جامعة سوهاج ، ٦٨ ، ديسمبر ،٢٤٦٤- ٢٥٢٠.

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

جلجل، نصرة محمد عبدالمجيد، نعمة الله، محمد على ابراهيم، و النجار، حسني زكريا السيد. (٢٠٢٢ .(جودة الحياة النفسية وعلاقتها بالصمود الأكاديمي لدى طلاب الجامعة ، **مجلة كلية التربية**، جامعة كفر الشيخ ،١٠٤ ،١ – ١٦.

حمزة ، عالية الطيب ( ٢٠٢٠ ) . التحيز المعرفي وعلاقته بالقدررة على اتخاذ القرار لدى طلبة الجامعة : دراسة ميدانية ، **مجلة جامعة الجوف للعلوم االتربوية** ، جامعة الجوف ، ٦ ( ٢ ) ، يوليو ، ٩٦ –٧١ .

زهران، محمد حامد؛ زهران، سناء حامد (٢٠١٣). العوامل الخمسة الكبرى للشخصية وعلاقتها بكل من الصمود الأكاديمي والاستغراق الوظيفي لدى طلاب الدراسات العليا العاملين بالتدريس. **مجلة الارشاد النفسي**، ٣٦( ٤ ) ، ٣٣٣-٤٢٠.

الشهابي ، سلوى فائق (٢٠١٨ ) الانحياز المعرفي وعلاقته بالتفكير الانفعالي لدى طلبة الجامعة . **مجلة البحوث التربوية والنفسية**، جامعة الكوفة، العراق، ( ٥٩ ) ، ٣٣٠ – ٣٥٧.

على ، زينب ناجي ؛ الصافي ، آمنة منصور ( ٢٠٢٢ ) .التفكير الحدسي وعلاقته بالتحيزات المعرفية لدى طلاب الجامعة ، **مجلة العلوم الانسانية** ، كلية التربية للعلوم الانسانية ، جامعة بابل ، ٢٩ ( ٣ ) ، أيلول ، ١-٢٧ .

علي، ولاء ربيع مصطفى ، عبده ، نرمين محمود ( ٢٠١٩ ) . اسهام بعض أبعاد التحيز المعرفي في التنبؤ بالقلق الإجتماعي لدى المراهقين ،**مجلة جامعة الفيوم للعلوم التربوية والنفسية** ، جامعة الفيوم – كلية التربية ،١٢ ( ١ ) ، ٤٥٣-٥٢٠ .

شبر ، أحمد محمد حسين ( ٢٠١٠ ). دراسة مقارنة في استراتيجيات إدراك ماوراء المعرفة على وفق الأسلوب المعرفي ( التجريدي / العياني ) لدى طلبة الخامس اعدادي ، **رسالة ماجستير غير منشور** ، كلية التربية ، جامعة بابل .

شريف ، نادية محمود ( ١٩٨١ ) الأنماط الإدراكية وعلاقتها بمواقف التعلم الذاتي والتقليدي، مجلة العلوم الإنسانية ، جامعة الكويت ، ٣ ( ٩ ) ، ١٢١-١٣٨ .

شهدة ، دعاء عبد الفتاح ( ٢٠٢٢ ) . التحيز المعرفي وعلاقته بالقدرة على حل المشكلات لدى طلاب الجامعة في ضوء بعض المتغيرات ، **مجلة كلية التربية** ، جامعة بورسعيد ، ٢٧ ، يناير ، ٤٥٨ – ٤٨٦.

عطية، أشرف محمد محمد (2011 ) . الصمود الأكاديمي وعلاقته بتقدير الذات لدى عينة من طلاب التعليم المفتوح، **مجلة دراسات نفسية**، ٢١(٤ ) ، ٥٧١-٦٢١.

فياض، نور محمد (٢٠١٧). فاعلية العلاج بالقراءة في تحسين صورة الجسد وخفض التحيزات المعرفية لدى عينة من المراهقات. **رسالة ماجستيرغير منشورة** ، كلية التربية، جامعة اليرموك.

قرني، سعاد كامل؛ احمد، احمد عبد الملك (٢٠١٧ ).الإسهام النسبي للتوجه الإيجـــابي نحو المستقبل وتنظيم الذات في التنبؤ بالصمود الأكاديمي لدى الطلاب المتفــوقين دراسيا بكلية التربية جامعة المنيا : دراسة من منظور علم النفس الإيجابي . **مجلـــة دراسات عربية في التربية وعلم النفس**، مجلد خاص (١ ) ،١٨٥-٢٢٥.

كاظم، وداد أحمد( ٢٠٠٣ ) الأسلوب المعرفي ( التجريدي/ العياني ) وعلاقته بالإبهام البصري في التصميم الزخرفي لدى طلبة الفنون الجميلة، **رسالة ماجستير غير منشورة** ، جامعة بغداد،.

محمود، سماح محمود إبراهيم ( ٢٠٢٠ ) . فعالية برنامج تدريبي قائم على نموذج تجهيز المعلومات الاجتماعية في تعديل التحيزات المعرفية وتحسين الاندماج الجامعي لدى طلاب السنة الأولى بالمرحلة الجامعية ، **المجلة التربوية** ، كلية التربية ، جامعة سوهاج، ديسمبر ، ٨٠ ، ٧٤٩-٨٢٩ .

مهودر، أحمد عبد الله ( ٢٠١٤ ) اتخاذ القرار وعلاقته بالأسلوب المعرفي ( التركيب التكاملي ) ونمط الشخصّة أحادية العقل لدى طلبة الجامعة ، رسالة دكتوراه ، كلية التربية ،جامعة المستنصرّة.

يونس ، ياسمينا محمد ( ٢٠٢٠ ) .التحيزات المعرفية والأسلوب المعرفي ( التجريدي / العياني ) في ضوء بعض المتغيرات لدى معلمات رياض الأطفال ، **مجلة التربية وثقافة الطفل** ، كلية التربية للطفولة المبكرة ، جامعة المنيا ، ١٦ ( ١ ) ، أكتوبر . ١-٣٢.

**المراجع الأجنبية** :

Azevedo,J & Jorge,A ( 2007) . **Comparing rule measures for predictive a ssociation rules in : Proceedings of the 18th European Conference on Machine Learning** (ECML-07), Springer , Warsawa, Poland ,510-517.

Aziz. Awan Kazem Assist. Saleh .Omar Mahdi( 2019) . Cognitive Bias and Its Relation to the Level of Ambition among University Student **, Journal of Tikrit University for Humanities** , 26 (10) 272-249

Beadel, J. R., Mathews, A., & Teachman, B. A. (2016). Cognitive bias modification to enhance resilience to a panic challenge**.** ***Cognitive Therapy and Research,*** *40*(6), 799-812. doi:10.1007/s10608-016-9791-z.

Benada, N. & Chowdhry, R. (2017). A Correlational study of happiness, resilience and mindfulness among nursing student. **Indian Journal of Positive Psychology**, 8 (2), 105-107.

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

Cassidy , S . ( 2016 ) . : The Academic resilience Scale ( ARS-30 ) : A new multidimensional construct measure .**Frontiers in Pycology** , 7 , 1-11.

Centeno, L (2001). Clinical psychologist Rid wood,new jersey.**WWW.LINDACENTNO.COM**.

Clarkin John F,(2005). **Major theories of personality Disorder**,Edition 2 , New York Mamerica.

Cortina, M. A., Stein, A., Kahn, K., Hlungwani, T. M., Holmes, E. A., & Fazel, M. (2016). Cognitive styles and psychological functioning in rural South African school students: Understanding influences for risk and resilience in the face of chronic adversity. **Journal of Adolescence,** 49,38–٤٦**.**

Available at **https://doi.org/10.1016/j.adolescence.2016.01.010.**

Dvorsky, G. (2013). **The 12 cognitive biases that prevent you from being rational.** Available at http://io9.com/5974468/the-most-common-cognitive-biases-that-prevent-youfrom-being-rational

Duck, B.E., Pinkham, A. E., Harvey, P. D., & Penn, D.L. (2016). Revisiting the validity of measures of social cognitive bias in schizophrenia:

Additional results from the Social Cognition Psychometric Evaluation (SCOPE) study. **British Journal of Clinical Psychology**, 55, 441–454**.**

Ellis, G. (2018). **Cognitive Biases in visualizations**. Cham, Switzerland:Springer.

Ewing DL, Dash S, Thompson EJ, Hazell CM, Hughes Z, Lester KJ, Cartwright-Hatton S. J (2016). No Significant Evidence of Cognitive Biases for Emotional Stimuli in Children At-Risk of Developing Anxiety Disorders, **Abnormal Child Psychology**, (44) ,1243–1252.

Felder , R.M &soloman , B.A , (2004 ) :**Learning styles and strategies** , North Carolina state university .

Field, A. (2006). Watch out for the beast: Fear information and attentional bias in Children. **Journal of Clinical Child and Adolescent Psychology**, 35(3), 431-439. doi: 10.1207/s15374424jccp3503_8

Goldstien , K.M and Blackman , S. , (1978 ) : **cognitive style : Five Approach and Relevant Research** , New York , John Wiley and sons.

Haglund, M. E. M., Nestadt, P. S., Cooper, N. S., Southwick, S. M., & Charney, D. S. (2007). Psychobiological mechanisms of resilience: Relevance to prevention and treatment of stress-related psychopathology. **Development and Psychopathology**, *19*(3), 889–920.

Hamouri , F ( 2017 ) . The cognitive Biases of Yarmouk University Students and Their Relationship to six and academic achievement , Jordanian **Journal of Education Sciences**, 13 ( 1 ) 1-14 .

Hilbert, M. (2012). Toward a Synthesis of Cognitive Biases: How Noisy Information Processing Can Bias Human Decision Making. **Psychological Bulletin**, 138(2), Mar 2012, 211-237. Available at http://dx.doi.org/10.1037/a0025940.

Hoorelbeke, K., Marchetti, I., De Schryver, M., & Koster, E. H. W. (2016). The interplay between cognitive risk and resilience factors in remitted depression: A network analysis. **Journal of Affective Disorders**, 195, 96–104. Available at https://doi.org/10.1016/j.jad.2016.02.001

Huilt , W. &Hammel , J . , (2003) : "cognitive Development " , Educational

Jaber , A & Abdul Amir,V ( 2018 ) .As for the knowledge of university student **,Journal of the university of Qadisiyah in Arts and Education Saienes** ,18 (1 ) ,65-1044.

Joyee , B. , (1988) : **Students Achievement through staff Development** , New York , Longman press

Kahneman, D. Tversky, A. (1982). **Judgment under uncertainty: Heuristics and biases**, Cambridge University Press.

kanman, danial (2015). **altafkir alsarie walbati'u, tarjamat shayma' th alriydi wamuhamad saed tuntawi**, t 1 mutbaeat hindawiun liltaelim walthaqafati, alqahirat, misr.

Kapikiran, S. (2012). Validity and reliability of the academic resilience scale in turkish high school**. Education**; spring, 132 (3), 474-483.

Kim,S & Yang,H ( 2020) . Analysis of student Cognitive Bias in Experimental Activities Following a lab Manual . **Educational Sciences** , 10 ( 80 ) 1-17 .

Li,H ( 2017) . The secrets of Chinese students academic success: Academic resilience amange students from highly competitive academic environments ,**Educational Psycology** , 37 ( 8 ) 1001-1014 .

Martin,A,J ( 2013 ). Academic buoyancy and academic resilience : Exploring' everyday and classic esilience in the face of academic adversity . **School Psychology International** , 34 ( 5 ) , 488-500.

Masten ,A S & Gewirtz ,A ,H .( 2006 ) . **Vulnerability and Resilience in early child development** . In K .McCartney & D. Phillips ( Eds ) . Blackwell handbook of early childhood development ( pp . 22-43 ) Malden : Blackwell Publishing .

Parks, G, S. (2018). **Race, Cognitive Baises, and the Power of Law Student Teaching Evaluations**. (February 23.2018). Wake Forest Univ. Legal Studies Paper. Available at SSRN: https://ssrn.com/abstract=3129019.

Pena ,V& Mejia ,A ( 2019 ) . Effect of the anchoring and adjustment heuristic and optimism bias in stock market forecasts .Journal of Politics , **Economy and Finance** , 11(2 ) ,389-409

Peng, L., Cao, H.-W., Yu, Y., & Li, M. (2017). Resilience and cognitive bias in Chinese male medical freshmen. *Frontiers in Psychiatry*, *8*. 640-664. https://doi.org/10.3389/fpsyt.2017.00158.

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

Rajan, S. K., Harifa, P. R. & Pienyu, R. (2017). Academic resilience, lous of control, academic engagement and self-efficacy among the school

children. **Indian Journal of Positive Psychology**, 8 (4), 507-511.

Robert J and Richard and goldman Rhoda , (1998 ) . **Biases in the interpretation and use of Research results** , School of public policy , University of California , Berkeley , California.

Schacter,D.(1999). The Seven Sins of Memory: Insights from Psychology and Cognitive Neuroscience, **American Psychologist** 54, 182–203.

Scott, D., Osgood ,D , Peterson,C (1979 ): **cognitive structure : theory and measurement of individual Differences**, John wiley& sons , New York

Shroder , H . A , Driver , M.J , Strafert , S . (1967) . **Human . Information processing** , Holt , Rinehart and Winston , New York.

Suarez, L., & Bell-Dolan, D. (2001). The relationship of child worry to cognitive biases: Threat interpretation and likelihood of event occurrence. **Behavior Therapy**, 32(3), 425-442. doi: 10.1016/S0005-7894(01)80029-0

Suzuki ,A; Megumi, A & Yasumura,A. ( 2021 ). Developmental Changes in Cognitive Bias , **Psychology Journal** , 12 ( 2) , 293-303 .

Timbremont, B., Braet, C., Bosmans, G., & Vlierberghe, L. (2008). Cognitive Biases in Depressed and Non-Depressed Referred Youth. **Clinical Psychology and Psychotherapy**, 15(5), 329-339. doi: 10.1002/cpp.579

Tugade, M. M., Fredrickson, B. L., & Barrett, L. F. (2004). Psychological resilience and positive emotional granularity: Examining the benefits of positive emotions on coping and health. **Journal of Personality,** *72*(6), 1161–1190. https://doi.org/10.1111/j.1467-6494.2004.00294.x.

Van der Gaag, M., Schutz, 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(1-3),63-71.

Wilke A.& Mata R. , (2012). **Cognitive Bais**.Clarkson university postda M,Ny,USA,University of Basel,Switzerland,Elsevier Inc.

Yudkowsky, E. (2008). **Cognitive biases potentially affecting judgement of global risks**. In N. Bostrom &M.Cirkovic (Eds), Global catastrophic risks. Oxford: Oxford University press,91-119.

**Differences in some Cognitive Biases in Light of the Difference in**

# Gender and Cognitive Style (Concrete / Abstract) among Pupils with High and Low Academic Resilience at Preparatory Stage

**Dr. Enas Fahmy Fahmy El-Nakeep**
**Lecturer of Educational Psychology**
**Faculty of Education- Port Said University**

**Abstract :**

The current research paper aimed to detect differences in some cognitive biases among pupils with high and low academic resilience as well as differences in some cognitive biases in light of differences in gender and cognitive style (concrete/ abstract) among preparatory school pupils with high and low academic resilience. The study sample consisted of (287) male and female ninth-grade pupils. The research instruments were designed by the researcher and included cognitive bias scale, academic resilience scale, and the choice of the cognitive style: concrete or abstract. The researcher used appropriate statistical methods: simple variance analysis and two-way analysis of variance (2*2) ANOVA. The results found that there were statistically significant differences at the level (0.01) between the mean scores of pupils with high academic resilience and those with low academic resilience in the following dimensions: irrational judgments bias, attention bias, and psychological disability bias, and self-expectations bias in favor of students with low academic resilience. There was also a statistically significant impact at the level (0.05) of the interaction of the pupils' gender and their academic resilience levels on the degree of the first dimension (irrational judgments bias), the third dimension (psychological deficit bias), and the fourth dimension (self-expectations bias) on the scale of cognitive

biases in favor of low-resilience male pupils . A statistically significant impact was found at the level (0.01) of the interaction of the pupils' cognitive style and their academic resilience levels on the degree of the first dimension (irrational judgments bias), the second dimension (attention bias), and the fourth dimension (self-expectations bias) on the scale of cognitive biases in favor of pupils with abstract style and low academic resilience. second dimension (attention bias) on the cognitive bias scale in favor of males with low academic resilience. A statistically significant impact was found at the level (0.05) for the interaction of the pupils' cognitive style and their academic resilience levels on the third dimension (psychological deficit bias) on the cognitive biases scale in favor of pupils with a sample style and low academic resilience. It was also found that pupils' total scores on the cognitive biases scale could contribute to predicting their total scores on the academic resilience scale by 11.4%, since the lower the pupils' scores on the cognitive biases scale are, the higher their scores on the academic resilience scale will be.
*Keywords:* cognitive biases, concrete/abstract cognitive style, academic resilience