الإسهام النسبي لكلٍ من التحيز المعرفي وقلق المستقبل وبعض المتغيرات الديموغرافية في التنبؤ بالقدرة على اتخاذ القرار للطلاب المعلمين

إعـــداد

د/ ميهان حمدي محمد مصطفي

مدرس علم النفس التربوي

كلية الدراسات العليا للتربية– جامعة القاهرة

د/ ولاء حمدي عبد الكريم مشالي

مدرس علم النفس التربوي

كلية الدراسات العليا للتربية– جامعة القاهرة

الإسهام النسبي لكلٍ من التحيز المعرفي وقلق المستقبل وبعض المتغيرات الديموغرافية في التنبؤ بالقدرة على اتخاذ القرار للطلاب المعلمين

د/ ميهان حمدي محمد مصطفي ود/ ولاء حمدي عبد الكريم مشالي*

مستخلص:

هدف البحث إلى الكشف على درجة إسهام التحيز المعرفي وقلق المستقبل والنوع الاجتماعي والتخصص الدراسي في التنبؤ بالقدرة على اتخاذ القرار لدى الطلاب المعلمين بكلية الدراسات العليا للتربية جامعة القاهرة، وذلك على عينة مكونة من (٢٥٦) طالبًا وطالبة، وقد استخدمت الباحثتان مقاييس التحيز المعرفي، وقلق المستقبل، القدرة على اتخاذ القرار(من إعدادهما). باستخدام أسلوب تحليل التباين، وتحليل الانحدار الخطي المتعدد، أسفرت نتائج الدراسة عن إسهام التحيز المعرفي وقلق المستقبل في التنبؤ بالقدرة على اتخاذ القرار لدى الطلاب المعلمين بكلية الدراسات العليا للتربية جامعة القاهرة، بينما لم يكن للنوع الاجتماعي أو التخصص الدراسي تأثيراً دالاً إحصائياً في القدرة على اتخاذ القرار، وقد تم تفسير النتائج في ضوء الإطار النظري للبحث والدراسات السابقة.

الكلمات المفتاحية: التحيز المعرفي، قلق المستقبل، القدرة على اتخاذ القرار، الطلاب المعلمين.

* **د/ ميهان حمدي محمد مصطفي:** مدرس علم النفس التربوي–كلية الدراسات العليا للتربية –جامعة القاهرة.

د/ ولاء حمدي عبد الكريم مشالي: مدرس علم النفس التربوي– كلية الدراسات العليا للتربية– جامعة القاهرة.

The Relative Contribution of Cognitive Biases, Future anxiety, and Some Demographic Variables in Predicting the Decision-Making Ability of Student Teachers.

Abstract:

The current research aims to reveal the degree of contribution of cognitive biases, future anxiety, and gender, and academic specialization in predicting the ability to make decisions among student teachers at the Faculty of Graduate Studies for Education, Cairo University, on a sample consisting of (256) male and female students from the student teachers at the Faculty of Graduate Studies for Education, Cairo University. The researchers used the cognitive biases scale , the future anxiety scale , and the decision-making ability scale (prepared by the researcher). Using the analysis of variance method and multiple linear regression analysis, the results of the study showed that cognitive biases and future anxiety contributed to predicting the ability to make decisions among student teachers at the Faculty of Graduate Studies for Education, Cairo University, with a statistically significant prediction, while the effect of gender or academic specialization was not statistically significant. The results were interpreted in light of the theoretical framework of the research and previous studies.

Key Words: Cognitive Biases, Future anxiety, Demographic Variables, Decision-Making Ability, Teachers Sttudents.

المقدمة:

يُمثل الطلاب المعلمون أحد الركائز الأساسية في العملية التعليمية، حيث يلعبون دورًا محوريًا في نقل المعرفة وتحقيق التطوير في الميدان التعليمي. ويمر هؤلاء الطلاب بمرحلة تعليمية تجمع بين النظرية والتطبيق العملي، مما يمكنهم من اكتساب مهارات تدريسية وتربوية متنوعة تُعدهم للتعامل بفعالية مع تحديات العملية التعليمية. يكتسب الطلاب المعلمون خلال فترة دراستهم مهارات عديدة تساعدهم على التكيف مع البيئات التعليمية المتغيرة والاستجابة للاحتياجات المتنوعة للطلاب داخل الفصول الدراسية. ولذلك، يمثل الطلاب المعلمون من الفئات الهامة التي يجب تناولها بالدراسة.

كما يُعد اتخاذ القرار من الأمور اليومية في حياة البشر خاصة المعلمين؛ فمعظم ساعات اليوم تنقضي في اتخاذ القرارات المتنوعة لمواجهه المواقف سواء البسيطة منها أو المعقدة، ومع هذا فقد يعجز البعض أو يتردد كثيرًا عند اتخاذ قرار مناسب مما يشكل له عقبة في حياته، وتتراكم أمامه المشكلات التي تنتظر حل مناسب ولتحقيق أهدافه (2013, Greenbank; 2010 ;Swami).

وتتضمن عملية اتخاذ القرار اختيار أحسن البدائل المتاحة بعد دراسة النتائج المتوقعة لكل بديل وأثرها في تحقيق النتائج المطلوبة ثم اختيار أحسن وأنسب هذه البدائل وفقًا لطبيعة الموقف (Kreitner, Robert، 2007: 239).

وحيث إن اتخاذ القرار أو إصدار الأحكام هو وظيفة أساسية في الحياة العادية لأي فرد، يمكن اتخاذ القرارات بسهولة في كثير من الأحيان، ولكن في بعض الأحيان، قد يكون الأمر صعبًا بسبب الصراع أو عدم اليقين أو غموض المتغيرات المطلوبة لاتخاذ القرار. وبصفتنا بشرًا، يتعين علينا باستمرار اتخاذ القرار بين أنشطة مختلفة مثل الأنشطة المهنية والترفيهية والسياسية والاقتصادية وما إلى ذلك. ومن هنا يبرز دور التحيزات المعرفية في عملية صنع القرار، حيث إن التحيز المعرفي يؤدي دورًا هامًا في عملية اتخاذ القرار حيث يجعل الفرد يتخذ قرارات غير منطقية ويقفز إلى استنتاجات متحيزة في المواقف الحياتية اليومية المختلفة (2018 ،Juaraz Ramos).

ويشير مفهوم التحيز المعرفي إلى شكل من أشكال الانحراف في اتخاذ الأحكام لحالات أو مواقف معينة، مما يؤدي إلى تشويه للإدراك الحسي أو إصدار حكم غير دقيق أو تفسير غير منطقي (Sunstein, Kahneman, Schkade & Ritov, 2002) .

وتنشأ التحيزات المعرفية من عمليات مختلفة يكون من الصعب جدًا تمييزها في بعض الأحيان، وهذه العمليات تشمل معالجة المعلومات بشكل سريع، أو الضوضاء الذهنية والقدرة المحدودة للدماغ على معالجة المعلومات، وهي غالبًا ما تنجم عن استخدام الاختصارات في التفكير وتشتت في انفعالات الفرد، وتعتبر التحيزات المعرفية خللاً في الحكم ينشأ من أخطاء الذاكرة أو الإسناد الاجتماعي أو الشعور الزائف باحتمال حدوث أمرٍ ما (Wang, Simons & Bredart, 2001).

وتشوه التحيزات المعرفية اتخاذ القرار وتؤثر عليه بشكل سلبي، ويفترض أن القرار المشوه أو السلوك الناجم عن التحيز المعرفي يؤدي إلى الأخطاء البشرية في الحكم وصنع القرار والسلوك، وفي النهاية يسبب تحتمًا خطيرًا إذا تم صنع القرار بالحكم المنحاز (Murata, 2017: 400).

وقد أشارت البحوث السابقة مثل (Dashe & Thomson, 2019; Castro, & Hernández, Riquelme, Ossa, Aedo, DaCosta, & Páez, 2019; Dee & Gershenson, 2017) أن التحيز المعرفي يرتبط بعوائد تعليمية سالبة؛ حيث يؤثر التحيز المعرفي في إفساد التفكير في معظم مجالات الحياة؛ فهو يجعل الأفراد أقل منطقية وأقل عقلانية وأقل كفاءة في المواقف الحياتية المختلفة، ويعوق التوصل لأفكار جديدة والانفتاح على التعلم، ويجعل المتعلمين يقاومون دمج المعلومات الجديدة أو تقبلها، مع الاعتماد على معلومات غير دقيقة، وقد يجعلهم معتمدين على أساليب وطرق نمطية وروتينية غير مجدية، وتجاهل استخدام أو اللجوء إلى أساليب بديلة لحل المشكلة مما يؤثر في القدرة على اتخاذ القرارات.

وهدفت دراسة عالية الطيب حمزة (٢٠٢٠) إلى تعرفعلاقة التحيز المعرفي والقدرة على اتخاذ القرار، وانتهت الدراسة إلى وجود علاقة ارتباطية إيجابية دالة بين التحيز المعرفي والقدرة على اتخاذ القرار. وأظهرت ذلك دراسة (دلال حامد الظاهري، أروى عبد الله الغامدي، مجده السيد الكشكي، ٢٠٢٠) حيث توصلت الدراسة إلى وجود علاقة ارتباطية عكسية بين الانحياز المعرفي واتخاذ القرار، وفي إطار العلاقات أشارت دراسة كل من (آية الله محمد حسنين، مديحه محمد العزبي، مصطفى حفيضة سليمان، مروة صادق أحمد، ٢٠٢٢) عن وجود علاقة ارتباط سالبة دالة إحصائية بين التحيز المعرفي واتخاذ القرار، كما تنبأ التحيز المعرفي تنبؤًا دالًا إحصائيًا باتخاذ القرار.

كذلك أشارت رنا حسين عمران (٢٠١٧: ٢) إلى إن الشعور بعدم الجدوى تجاه ما يقوم به الفرد والقلق من المستقبل المجهول والخوف من عدم الاستقرار والتهديد والتوقعات غير المنطقية تعد من مسببات البعُد عن التفكير الإيجابي والاتجاه نحو السلبية، هذا ويعتبر القلق

بصفة عامة حقيقة من حقائق الوجود، وجزء طبيعي في كل آليات السلوك الإنساني ويظهر عند جميع الناس في مواقف التحدي، ويصبح خطرًا بازدياد درجته عن الحد الطبيعي.

وظهر في العقود الاخيرة شكل جديد من أشكال القلق، وأخذ يبرز بصورة واسعة ليشكل موضوع بحث جديد، وهو القلق في ضوء المستقبل ومن هنا تأتي أهمية موضوع قلق المستقبل، حيث وجد (Zaliski,1996: 170) أن الإنسان عندما ينظر ويتأمل المستقبل فإنه يخاف من الكثير من الأشياء التي من الممكن أن يتوقع أن يوجهها في المستقبل كما يرى أن جميع أنواع القلق لها بعُد زمني قصير ومحدود نسبيًا، بينما على العكس فإن قلق المستقبل يشير إلى تأثير بعيد المدى.

وأشارت زينب محمود شقير (٢٠٠٥: ٤) إلى أن قلق المستقبل قد ينشأ عن أفكار خاطئة ولا عقلانية لدى الفرد مما يجعله يفسر الواقع والأحداث، والمواقف، والتفاعلات المحيطة به بشكل خاطئ، مما يدفعه إلى حالة من الخوف والقلق المستمر والغير مبرر والذي يفقده السيطرة على مشاعره وعلى أفكاره العقلانية، ومن ثم عدم الاستقرار النفسي، مما يدل على أن استخدام الفرد للتفكير الإيجابي وتعامله مع المواقف بطريقة عقلانية يقلل من احتمالية إصابته بقلق المستقبل.

وقد أشارت بعض الدراسات عن وجود علاقة ارتباطية دالة بين قلق المستقبل والقدرة على اتخاذ القرار؛ حيث اتفقت بعض هذه الدراسات على وجود علاقة عكسية بين درجات قلق المستقبل واتخاذ القرار، مثل دراسة (ثواب حمود المالكي، ٢٠١٣)، ودراسة كل من (محمد إبراهيم عطاالله، ٢٠٢١)، وكذلك دراسة كلٍ من (محمد فتحي إبراهيم، والسيد نبيل العيسوي، ٢٠٢١) وكذلك دراسة (لطيفة ناصر عبد الله بن عيد، ٢٠٢٢). كما اتفقت نتائج بعض الدراسات أنه يمكن التنبؤ بالقدرة على اتخاذ القرار من خلال قلق المستقبل، مثل دراسة (Al Hwayan, 2020)، ودراسة (Zhang, Xiao & Gu, 2017) التي أشارت نتائجها إلى أن قلق المستقبل كان منبئ دال باتخاذ القرار.

ولذلك جاء الاهتمام بدراسة التحيزات المعرفية وقلق المستقبل وبعض المتغيرات الديموغرافية ومدى تأثيرها على سلوك الأفراد وقدرته على اتخاذ القرارات الحيوية، ويعتبر فهم هذه الظاهرة بشكل جيد أمرًا حيويًا في مجتمعاتنا اليوم، حيث يمكن لهذا البحث أن تفتح الباب أمام فهم أعمق لجوانب السلوك البشري وتأثيراته، بالإضافة إلى ذلك، فإن فهم هذه الظاهرة وكيفية التعامل معها يمكن أن يؤدي إلى تطوير استراتيجيات فعالة للتغلب عليها وتحسين جودة الحياة الشخصية والاجتماعية.

مشكلة البحث:

نبعت مشكلة البحث من خلال عمل الباحثتين مع الطلاب المعلمين بكلية الدراسات العليا للتربية بجامعة القاهرة، حيث لاحظتا أن القدرة على اتخاذ القرار من أهم الأمور التي تؤرق الكثير من الطلاب المعلمين في هذا العصر من خلال الأفكار التي تترسخ في أذهانهم، ويتبنوها جراء مسايرتهم للحياة. ولأن التحيزات المعرفية وقلق المستقبل موضوعات مهمة وتستحق التفكير والبحث، حيث يمكن أن تسهم النتائج في فهم أفضل لطبيعة الإنسان وسلوكه، لذلك هدف هذا البحث إلى فتح الباب في هذا المجال، ومن هنا سعت الدراسة للتعرف على الإسهام النسبي للتحيز المعرفي وقلق المستقبل والنوع الاجتماعي والتخصص الدراسي في التنبؤ بالقدرة على اتخاذ القرار لدى الطلاب المعلمين بجامعة القاهرة.

حيث يُعد اتخاذ القرار من المهارات الأساسية التي تؤثر بشكل كبير على نجاح الطلاب المعلمين في بيئاتهم التعليمية والمهنية والتي تتأثر بمجموعة من العوامل النفسية والمعرفية مثل التحيز المعرفي وقلق المستقبل، بالإضافة إلى مجموعة من المتغيرات الديموغرافية مثل النوع الاجتماعي والتخصص الدراسي، وعلى الرغم من الأهمية البالغة لهذه العوامل، إلا أن الدراسات السابقة لم تتناول بشكل كافٍ التأثير المتداخل لهذه المتغيرات معاً على قدرة الطلاب المعلمين على اتخاذ القرارات بشكل فعال

كما اختلفت نتائج الدراسات السابقة التي تناولت العلاقة بين التحيز المعرفي والقدرة على اتخاذ القرارات؛ حيث أشارت بعض الدراسات إلى وجود علاقة ارتباطية سالبة بين القدرة على اتخاذ القرار والتحيز المعرفي مثل دراسة (Faura, 2019)، واتفقت معها دراسة (هاني فؤاد سيد محمد، ٢٠٢٠)، وكذلك ودراسة كل من (آية الله محمد حسنين، مديحه محمد العزبي، مصطفى حفيضة سليمان، مروة صادق أحمد، ٢٠٢٢)، بينما اختلفت دراسة (عالية الطيب حمزة، ٢٠٢٠) في نتائجها وأظهرت وجود علاقة ارتباطية موجبة ودالة إحصائيًا بين التحيز المعرفي، والقدرة على اتخاذ القرار.

كما اختلفت نتائج الدراسات السابقة حول تأثير النوع الاجتماعي والتخصص الدراسي في القدرة على اتخاذ القرار؛ حيث أشارت بعض الدراسات إلى عدم وجود فروق دالة إحصائيًا في القدرة على اتخاذ القرار تعزى لمتغير النوع والتخصص الأكاديمي وذلك وفقًا لدراسة كلٍ من (ليث محمد عياش، سيف علاء غريب، ٢٠١٨)، واتفقت معها دراسة (أحمد جماد عيسى، محمد مصطفى الديب، ربيع شعبان حسين، ٢٠٢٢)، واتفقت معها دراسة كلٍ من (محمد فتحي إبراهيم، والسيد نبيل العيسوي، ٢٠٢١)، وكذلك دراسة (محمد إبراهيم عطاالله، ٢٠٢١). بينما توصلت دراسة (هبة فتحى النادي، ٢٠١٨) إلى أن هناك فروقًا دالة إحصائيًا بين الذكور

والإناث في اتخاذ القرار لصالح الذكور، واختلفت نتائج دراسة (عالية الطيب حمزة، ٢٠٢٠)، ودراسة كلٍ من (محمد فتحي إبراهيم، والسيد نبيل العيسوي،٢٠٢١) أن هناك فروق دالة إحصائيًا في القدرة على اتخاذ القرار لدى طلبة الجامعة تبعًا لمتغير النوع لصالح الطالبات. بينما أظهرت نتائج دراسة (بندر عائض الأسمري، وفتحي محمد مصطفى، ٢٠٢٣) عدم وجود فروق في مهارات اتخاذ القرار بالنسبة للتخصص الأكاديمي.

بناء على ما سبق سعت الباحثتان في البحث الحالي إلى دراسة القدرة التنبؤية لكل من التحيز المعرفي وقلق المستقبل والنوع الاجتماعي والتخصص الدراسي معاً بهدف فهم أفضل للعوامل المؤثرة على عملية اتخاذ القرار لدى الطلاب المعلمين وتقديم توصيات تسهم في تعزيز مهاراتهم. **تتحدد مشكلة البحث في الإجابة على التساؤل الرئيس التالي:**

ما الإسهام النسبى للتحيز المعرفي وقلق المستقبل وبعض المتغيرات الديموغرافية (النوع/ التخصص الأكاديمي) في التنبؤ بالقدرة على اتخاذ القرار للطلاب المعلمين بكلية الدراسات العليا للتربية جامعة القاهرة؟

ويتفرع من هذا التساؤل الأسئلة الفرعية الآتية:

١- ما مستوى الطلاب المعلمين في التحيز المعرفي؟
٢- ما مستوى الطلاب المعلمين في قلق المستقبل؟
٣- ما مستوى الطلاب المعلمين في القدرة على اتخاذ القرار؟
٤- ما العلاقة بين القدرة على اتخاذ القرار والتحيز المعرفي لدى الطلاب المعلمين؟
٥- ما العلاقة بين القدرة على اتخاذ القرار وقلق المستقبل لدى الطلاب المعلمين؟
٦- ما مدى إسهام التحيزات المعرفية وقلق المستقبل والنوع الاجتماعي والتخصص الدراسي في التنبؤ بالقدرة على اتخاذ القرار لدى للطلاب المعلمين؟

أهداف البحث:

يهدف البحث الحالي إلى:

١- تحديد مستوى الطلاب المعلمين عينة البحث في كل من التحيز المعرفي، وقلق المستقبل، والقدرة على اتخاذ القرار.
٢- تحديد قوة وطبيعة العلاقة الارتباطية بين القدرة على اتخاذ القرار وكل من التحيز المعرفي وقلق المستقبل لدى الطلاب المعلمين.
٣- الكشف عن درجة إسهام كلٍ من التحيزات المعرفية وقلق المستقبل والنوع الاجتماعي والتخصص الدراسي في التنبؤ بالقدرة على اتخاذ القرار لدى الطلاب المعلمين بكلية الدراسات العليا للتربية جامعة القاهرة.

أهمية البحث:

- الأهمية النظرية:

١. تقديم منظور جديد لبحوث علم النفس المعرفي، من خلال توضيح العلاقة بين كلٍ من التحيزات المعرفية وكذلك قلق المستقبل بالقدرة على اتخاذ القرار.
٢. ندرة الدراسات – في حدود علم الباحثتان– التي ربطت بين القدرة على اتخاذ القرار وكلٍ من التحيزات المعرفية وقلق المستقبل معاً في البيئة العربية.
٣. تبرز أهمية الدراسة الحالية في أهمية الموضوع الذي تتناوله، حيث إن الدراسات أكدت على أهمية القدرة على اتخاذ القرار في البناء النفسي العام لتوافق الشباب، وكذلك بأهمية الفئة والمرحلة التي تتناولها هذه الدراسة، حيث إن الدراسات التي تناولت هذا المجال لدى فئة الطلاب المعلمين قليلة – حسب علم الباحثتان.
٤. تنبع الأهمية النظرية للبحث الحالي من خلال تناولها لمتغيرات مهمة في مجال علم النفس التربوي وهي أساليب اتخاذ القرار والتحيزات المعرفية وقلق المستقبل.

- الأهمية التطبيقية:

١. قد تفيد نتائج الدراسة الحالية القائمين على وضع وتصميم بعض البرامج الإرشادية التي تخفف من حدة القلق من المستقبل ومساعدة العاملين في ميدان التربية والتعليم على فهم جودة الحياة والوصول لها بشتى الطرق.
٢. توجيه اهتمام الباحثين لإجراء المزيد من البحوث في هذا المجال، والذي قد يؤدى إلى تحسين العملية التعليمية في الجامعات.
٣. تستمد هذه الدراسة أهميتها من خلال قيام الباحثتان ببناء ثلاث مقاييس لكلٍ من التحيزات المعرفية وقلق المستقبل والقدرة على اتخاذ القرار للطلاب المعلمين الذي يعد إضافة لمكتبة المقاييس العربية.

التعريفات الإجرائية لمتغيرات البحث:

يمكن تعريف متغيرات البحث على النحو التالي:

أ-القدرة على اتخاذ القرار Making Decision Ability:

وتعرفه الباحثتان إجرائيا بأنه: "هي عملية عقلية يتم من خلالها تحديد المشكلة، والهدف من اتخاذ القرار، والتفكير في متطلباته، وتوليد البدائل وترتيبها واختيار أفضلها.

ويتضمن الأبعاد التالية:

١) **تحديد المشكلة وتشخيصها:** أي الوقوف على طبيعتها، وماهيتها، وأبعادها، والنتائج التي تسببت فيها.

٢) **توليد البدائل:** البحث عن الحلول أو القرارات البديلة، وترتكز هذه الخطوة على سلسلة من الافتراضات والتنبؤات.

٣) **ترتيب البدائل والمفاضلة بينها:** هو تحديد إيجابيات وسلبيات كل بديل وفق معايير محددة.

٤) **اختيار أفضل البدائل:** تقوم على أساس المفاضلة بين البدائل في ضوء نتائجها المتوقعة ومقارنتها مع الأهداف أو المعايير المنبثقة عنها، ويستند الطالب المعلم في اختياره للبديل الأفضل على خبراته السابقة والتجريب والبحث والتحليل، ويتم اختيار البديل الذي يحصل على أعلى ترتيب بالنسبة لتحقيق الأهداف.

٥) **تقييم نتائج اتخاذ القرار:** وتعني حكم الطالب المعلم بموضوعية على النتائج المترتبة على تنفيذ البديل الذي تم اختياره من حيث مدى تحقيقه للهدف المنشود، والمرونة في التعامل مع تلك النتائج.

ب- التحيز المعرفي Cognitive Biase:

تعرفه الباحثتان إجرائيًا بأنه: نمط معرفي يحكم فيه الطالب المعلم بطريقة غير مناسبة على المواقف والأحداث التي تقابله، والأشخاص الذين يتعامل معهم، نتيجة لمحدودية إدراكه، واعتماده على آرائه الشخصية (التي يتبناها)، وجمود معتقداته، وتؤدي إلى أحكام غير مقبولة". ويقاس بالدرجة التي يحصل عليها الطالب المعلم على مقياس التحيز المعرفي من (إعداد الباحثتين)، والذي تم إعداده وفق نظرية التوقع (Victor Vroom) أبعاد نظرية:

١) **القفز إلى الاستنتاجات Jumping to Conclusion:** ويُقصد به التحيز في جمع المعلومات، ومن ثم الخروج باستنتاجات حولها.

٢) **عدم مرونة التفكير (جمود المعتقدات) Inflexibility Belief**: ويقصد به التشكيك في المعلومات المختلفة ومصادرها، وانحسار تفكير الفرد في زاوية معينة، وعدم القدرة على تغيير الاتجاه الفكري.

٣) **الانتباه للخطر Attention for Threats :** ويُقصد به أن يوجه الفرد الاهتمام نحو بعض أنواع المعلومات والفرضيات، والتقليل من أهمية معلومات وفرضيات أخرى أو تجاهلها.

٤) **الإسناد (العزو) الخارجي External Attribution**: ويُقصد به أن الفرد يعزو أفكاره وحالته الانفعالية إلى مصادر خارجية.

٥) **المشكلات المعرفية الاجتماعية Social cognitive problems:** ويُقصد به عدم قدرة الفرد على فهم دوافع الآخرين، وأفكارهم ومشاعرهم.

٦) **المشكلات المعرفية الذاتية Subjective cognitive problems:** ويُقصد به عدم قدرة الفرد على التركيز أثناء أداء المهام المختلفة.

٧) **السلوكيات الآمنة Safety Behaviors:** ويعني به ممارسة الفرد لسلوكيات تجنبيه بهدف الابتعاد عن الأخطار المحتملة.

ج- قلق المستقبل Future Anxiety:

تعرفه الباحثتان إجرائيًا بأنه: "حالة توتر وقلة اطمئنان وخوف من التغيرات غير المرغوبة التي يمكن أن تحدث في المستقبل سواء في المجال (المعرفي، المهني، الاجتماعي، الاقتصادي والنفسي)، وتُشعر الطالب المعلم بالضيق والتوتر.

ويقاس بالدرجة التي يحصل عليها الطالب المعلم على مقياس قلق المستقبل من (إعداد الباحثتين).

ويتضمن قلق المستقبل في هذا البحث خمس مجالات فرعية، هي:

١) **المجال المعرفي:** هي الأفكار والمعتقدات الخاطئة التي يتبناها الطالب المعلم تجاه المستقبل بلمتعلق بالنواحي الأكاديمية والعلمية والمعرفية، وشعوره باليأس وفقدان الأمل، والغموض والتشاؤم من المستقبل المعرفي.

٢) **المجال المهني:** هو حالة من التوتر وعدم الاطمئنان والخوف والضيق، يشعر بها الطالب المعلم عندما يفكر في مهنة المستقبل، ناتجة عن توقعات وتعميمات بأن الفرص المهنية في المستقبل تتضاءل، وأن الحصول على مهنة ذات مكانة مرموقة وعائد اقتصادي جيد، قد يصبح أمرًا صعب المنال، مهما بذل من جهد ومهما كانت مؤهلاته وإعداده الأكاديمي.

٣) **المجال الاجتماعي:** يقصد به هي نظرة الطالب المعلم لعلاقاته الاجتماعية وتفاعله واندماجه مع الآخرين سواء داخل الأسرة أو خارجها، وتوقعه المستقبلي لحالته ومكانته الاجتماعية، وما سيكون عليه المجتمع في الغد، ونظرة الناس والمجتمع له.

٤) **المجال الاقتصادي:** ويقصد به توقع الطالب المعلم بأنه لن يستطيع في المستقبل الحصول على العمل المناسب، وتدني المستوى المادي للوظائف التي يحصل عليها إن وجدت، وعدم وجود تأمين أو معاش من الدولة لمواجهة تقلبات الزمن، وبالتالي لا يمكنه الزواج أو تكوين أسرة.

٥) **المجال النفسي:** يقصد به حالة نفسية سلبية يشعر بها الطالب المعلم نتيجة لنظرته السلبية للحياة والمستقبل، وشعوره بالعجز عن اتخاذ القرارات الخاصة بمستقبله، والخوف من مفاجآت الزمن غير السارة، ومما تخبئه.

الإطار النظري ودراسات سابقة ذات الصلة:

أولاً– القدرة على اتخاذ القرار Decision Making Ability:

يزخر الأدب التربوي المرتبط بدراسة اتخاذ القرار بتعريفات عديدة لمفهوم اتخاذ القرار، وفيما يلي مجموعة من هذه التعريفات:

- عرف Ormrod (2003) اتخاذ القرار بأنه عملية تحديد لمجموعة من البدائل واختيار أفضل تلك البدائل، وهي عملية ذهنية يمارس فيها الفرد العديد من أنماط التفكير كالتفكير الناقد والتفكير الاستدلالي وغيرها.
- يرى Swiger (2005:10) أن القدرة على اتخاذ القرار يُشير إلى القدرة على عرض مشكلة ما، وتحديد العناصر التي تعوق هذه المشكلة، وتحديد البدائل، ودراسة البدائل، وترتيب البدائل، واختيار أفضل البدائل لتحقيق النتيجة المناسبة.
- ويذكر Bazerman (2005: 5) أن اتخاذ القرار يتكون من تحديد المشكلة، تحديد المعايير، وزن المعايير، توليد (تكوين) البدائل، تقييم كل بديل مع كل معيار، اتخاذ القرار الأمثل.
- ويعرف Kuzgun (2006: 25) اتخاذ القرار بأنه عملية معرفية معقدة، يحدد فيها الفرد البدائل المختلفة، ويقوم بتقييم هذه البدائل، ويقرر اختيار البديل المناسب، ومن ثم ينفذ القرار.
- ويرى كل من,Wang, Wang, Patel, and Patel, 2006) (Kaur, and Garg, 2018 أن اتخاذ القرار هو عملية اختيار الفرد لخيار المفضل له من بين مجموعة من البدائل على أساس معين كمعايير كاستراتيجيات محددة.
- ويشير مجدي عبد الكريم حبيب (٢٠٠٧) إلى أن اتخاذ القرار هو عملية الاختيار الواعي بين أفضل البدائل المتاحة في موقف ما. ويضيف أن اتخاذ القرار هو العمل على اختيار أفضل البدائل بعد دراسة النتائج المترتبة على كل بديل، أو خيار، وأثرها على الأهداف المراد تحقيقها، ويتم اختيار البدائل والخيارات في ضوء مجموعة من المحكات والمعايير، التي تم رصدها من قبل متخذ القرار للمساعدة في اتخاذ القرار الصحيح.
- يعرف Kreitner, Robert (2007: 239) اتخاذ القرار بأنه اختيار أحسن البدائل المتاحة بعد دراسة النتائج المتوقعة لكل بديل وأثرها في تحقيق النتائج المطلوبة ثم اختيار أحسن وأنسب هذه البدائل وفقًا لطبيعة الموقف.
- ويشير سعيد عبدالعزيز (٢٠٠٩: ١٥٠) إن اتخاذ القرار هو عملية ذهنية تهدف إلى اختيار أفضل الحلول المتاحة التي تناسب الفرد إزاء موقف معين قد تتعلق بالعمل، أو الزواج، أو اتخاذ صديق، أو ترك العمل من أجل تحقيق الهدف المنشود.

- وعرفه Gati (2010) بأنه طريقة الفرد المميزة له في تفسير الموقف والاستجابة لمهمة اتخاذ القرار، ويقصد به أيضًا الطريقة التي اعتاد عليها الفرد عند اتخاذ قراراته.
- وعرفها منعم زمزير الموسري (٢٠١٣: ١٦) بأنها عملية المفاضلة وبشكل واع ومدرك بين مجموعة بدائل أو حلول متاحة لمتخذ القرار لاختيار واحد منها باعتباره أنسب وسيلة متاحة أمامه لإنجاز الأهداف التي يبتغيها متخذ القرار.
- تعرفه زينة المنصور (٢٠١٥: ٦٢) بأنه عملية معرفية وجدانية تهدف إلى تغليب بديل معين من بين اثنين أو أكثر من البدائل الممكنة وذلك كونه الأنسب لتحقيق الهدف وإنهاء التفكير في المشكلة".
- ويذكر Gutierez (2015: 143) أن مهارات اتخاذ القرار تتكون من تحديد الأهداف، توليد البدائل، تقييم البدائل، اختيار أفضل البدائل.
- وترى إيمان السيد حافظ (٢٠١٦: ١٦٢) أن مهارات اتخاذ القرار تتكون من(تحديد المشكلة، تقييم البدائل، جمع البيانات والمعلومات عن المشكلة، المفاضلة بين البدائل، تحديد البدائل، اختيار أفضل البدائل).

من خلال العرض السابق لتعريفات القدرة على اتخاذ القرار اتضح للباحثتين وجود شبه اتفاق بين العلماء والباحثين في تحديد خطوات عملية اتخاذ القرار، تبدأ بتحديد المشكلة وتشخيصها، ثم وضع البدائل والاختيار بينها، أي اتخاذ القرار ثم متابعة تنفيذه وتقييمه والذي مكن الباحثتان من الاعتماد علة تلك الأبعاد في بناء مقياس القدرة على اتخاذ القرار لدى الطلاب المعلمين في البحث.

كما تستنتج الباحثتان من التعريفات السابقة أن بعض العلماء اتفقوا على أن اتخاذ القرار الجيد يتضمن سلسلة من الخطوات يستخدم فيها الفرد الأسلوب العلمي لحل مشكلة ما، ويتضمن فحص دقيق ودراسة واعية للعديد من البدائل والاختيارات المطروحة لاختيار أفضلها وأنسبها في ضوء قواعد ومعايير معينة مع الأخذ في الاعتبار الإيجابيات والسلبيات لكل بديل لكي يكون القرار أكثر كفاءة وفاعلية.

وفي ضوء ما سبق تعرف الباحثتان القدرة على اتخاذ القرار في البحث الحالي "بأنها عملية تفكير مركبة يستخدم فيها الطالب المعلم قدراته العقلية، وتمر بسلسلة من الخطوات تبدأ بتحديد وتفسير الموقف أو المشكلة، وتحليلها وتشخيصها بدقة لتحديد البدائل المختلفة لحلها، ومحاولة تعرفمزايا وعيوب كل بديل واحتمالية نجاحه في تحقيق النتيجة التي يرغب فيها الإنسان والمفاضلة بين البدائل الممكنة واختيار أنسبها، ومن ثم تنفيذ القرار الخاص بتلك المشكلة. تتضمن خمس أبعاد (تحديد المشكلة وتشخيصها، توليد البدائل، ترتيب البدائل والمفاضلة بينها،

اختيار أفضل البدائل، تقييم نتائج اتخاذ القرار). ويقاس بالدرجة التي يحصل عليها الطالب المعلم على مقياس القدرة على اتخاذ القرار المستخدم في الدراسة الحالية.

أسباب ضعف القدرة على اتخاذ القرار:

ترى الباحثتان من خلال قراءة الأدب والإطار النظري اختلاف قدرات الأفراد على اتخاذ القرارات، بعضهم يحسم قراره بسرعة كبيرة، بينما يحتاج آخرون إلى مزيد من الوقت، وهناك من يواجه صعوبة فى اتخاذ القرار أمام خيارات متاحة أمامه، ويرجع ذلك لعدة عوامل أشار إليها (حسن ياسين طعمة، ٢٠١٠: ٢٨) وهى كالتالى:

- **زيادة المعلومات:** قد تكون زيادة المعلومات المتاحة لاتخاذ القرار مضرة وليست مفيدة، وذلك فى حالة تجميع تلك المعلومات بطريقة خاطئة، لأن معالجتها لن يكون لها فائدة.
- **نقص المعلومات:** كذلك عدم توفر معلومات كافية لدعم القرار المُراد اتخاذه من أهم عوامل ضعف القدرة على اتخاذ القرار، لذلك قبل البدء فى طرح الخيارات المتاحة؛ لا بد من التأكد من توفر جميع المعلومات ذات الصلة، من أجل التوصل إلى أفضل حل لأي مشكلة.
- **عدم القدرة على تحديد الأهداف** أو عدم وضوح الأهداف أو تحديد المشكلة بشكل خاطئ مما يجعل صورة الموقف متأرجحة ويؤدي إلى صعوبة فى اتخاذ القرار.
- **وجود خيارات عدة في حياة الفرد يصعب المقارنة بينها** لاختيار ما هو مناسب لوضعه وبيئته ومعتقداته.
- **عدم القدرة على تحديد النتائج المتوقعة لكل بديل.**
- **عدم تدريب الأفراد على عدد من المهارات،** مثل: التفكير الإبداعي والناقد، اتخاذ القرارات وحل المشكلات.
- **عدم القدرة على تقييم المزايا والعيوب المتوقعة للبدائل** المختلفة، مما يخلق حالة عصبية يصحبها تردد.
- **التحيز وعدم الموضوعية:** من الأخطاء التى يقع فيها متخذ القرار وينتج عنها عدم اتخاذ قرارات فعالة، عدم الموضوعية فى التفكير، أى اتباع الأفكار المسبقة والتحيزات، فعملية اتخاذ القرار يمكن أن تتأثر بالقيم الشخصية والمعتقدات والتحيزات، لأن تجارب الفرد قد تؤثر على إدراكه للمعلومات وتفسيرها، وهو ما يؤثر بدوره على القرارات المُتخذة.
- **العوامل المتعلقة بشخصية متخذ القرار:** سواء المتصلة بالنواحى النفسية كالإدراك والقيم والاتجاهات والدوافع، أو المتصلة بالنواحي الفسيولوجية كالقدرات الفسيولوجية والقدرات العقلية وعُمر متخذ القرار.

الفروق في القدرة على اتخاذ القرار تبعًا لمتغير النوع الاجتماعي والتخصص الأكاديمي:

نظرًا لأن طلاب الجامعة يحتاجون بشكل كبير إلى اتخاذ قرارات مهمة في جوانب حياتهم فقد أجريت العديد من الدراسات التي تبحث في القدرة على اتخاذ القرار، كما اختلف الباحثون فيما بينهم عن وجود فروق دالة إحصائيًا في القدرة على اتخاذ القرار تعزى لمتغير النوع والتخصص الأكاديمي، حيث أجرى (ليث محمد عياش، وسيف علاء غريب، ٢٠١٨) دراسة هدفت إلى تعرفاتخاذ القرار لدى عينة من طلاب الدراسات العليا في جامعة بغداد، وإيجاد فروق ذات دلالة إحصائية في اتخاذ القرار وفق متغيري الجنس والتخصص والمرحلة الدراسية، تم اختيار العينة من طلبة الدراسات العليا في جامعة بغداد للعام الدراسي ٢٠١٦-٢٠١٧. واستخدمت الدراسة مقياس عبيد (٢٠١٥) والمكون من (٢١) فقرة، تم استخراج الخصائص الإحصائية من قبل الباحثين، وأظهرت نتائج البحث أن طلبة الدراسات العليا لعينة البحث يتمتعون بدرجة عالية من اتخاذ القرار، ولا توجد فروق ذات دلالة إحصائية في اتخاذ القرار وفقاً للمتغيرات (الجنس، التخصص، المرحلة)، ومن أهم الاستنتاجات أن اتخاذ القرار يتأثر بالتنشئة الاجتماعية والأسرية للجنس ولا يتأثر بالمرحلة الدراسية في عملية اتخاذ القرار.

وقد اهتمت دراسة هبة فتحى النادي (٢٠١٨) بالكشف عن علاقة اتخاذ القرار بالعمليات المعرفية في مقياس ستانفورد بينيه "الصورة الخامسة"، كما حاولت الكشف عن الفروق بين الجنسين في اتخاذ القرار والصفحة المعرفية في مقياس ستانفورد بينيه "الصورة الخامسة". وتكونت عينة الدراسة من ١٠٠ طالباً وطالبة (٥٠ ذكور- ٥٠ إناث) بمتوسط عمري (٢٠,٤٥) سنة، وتوصلت نتائج الدراسة إلى أن هناك فروقًا دالة إحصائيًا بين الذكور والإناث في استبانة اتخاذ القرار لصالح الذكور.

وفي هذا الإطار سعت دراسة عالية الطيب حمزة (٢٠٢٠) إلى تعرفعلاقة التحيز المعرفي والقدرة على اتخاذ القرار، لدى طلبة كلية التربية بجامعة الجزيرة بالسودان، والكشف عن الفروق بين استجابات الطلبة تبعًا لمتغير النوع، والتنبؤ باتخاذ القرار ومكوناته بالتحيز المعرفي، وتمثل مجتمع الدراسة في طلبة كلية التربية بجامعة الجزيرة، طبقت أدوات الدراسة (مقياس التحيز المعرفي والقدرة على اتخاذ القرار من إعداد الباحثة) على عينة قوامها (٧٣ ذكور و٦٨ إناث). وانتهت الدراسة إلى مجموعة من النتائج أهمها كان متوسط الطالبات أعلى جوهريًا من متوسط الطلاب في التحيز المعرفي، كما كان هناك فروق دالة إحصائيًا في القدرة على اتخاذ القرار لدى طلبة الجامعة تبعًا لمتغير النوع لصالح الطالبات.

وأكد بحث كلٍ من محمد فتحي إبراهيم، والسيد نبيل العيسوي (٢٠٢١) إلى أنه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين مقياس صعوبة اتخاذ القرار المهني للطلاب والدرجة الكلية للمقياس وفقًا لمتغير للتخصصات الدراسية؛ وتوجد فروق ذات دلالة إحصائية بين إبعاد مقياس صعوبات اتخاذ القرار المهني للطلاب في الثلاث إبعاد (البعد الأول في عدم الاستعداد لاتخاذ قرار مهني بسبب نقص الدوافع والمحفزات– وبسبب التردد العام، البعد الثاني في نقص المعلومات لدى الطالب عن الذات، البعد الثالث في المعلومات المتضاربة لدى الطالب الناتجة عن صراعات داخلية– والناتجة عن معلومات غير موثقة) والدرجة الكلية للمقياس وفقا للجنس (الإناث– الذكور) وذلك لصالح الإناث.

واستهدفت دراسة محمد إبراهيم عطاالله (٢٠٢١) تحديد مستوى بعض سمات الشخصية الريادية، وقلق المستقبل المهني، ومهارات اتخاذ القرار لدى طلبة جامعة التقنية والعلوم التطبيقية بالرستاق في سلطنة عمان. والكشف عن العلاقة بين بعض سمات الشخصية الريادية، وقلق المستقبل المهني، ومهارات اتخاذ القرار. وتعرف الفروق في بعض سمات الشخصية الريادية، وقلق المستقبل المهني، ومهارات اتخاذ القرار وفقا للنوع، والتخصص الأكاديمي، والتفاعل بينهما. تكونت عينة الدراسة من (٢٠٨) طالبًا وطالبة بجامعة التقنية والعلوم التطبيقية بالرستاق في سلطنة عمان، وباستخدام مقاييس: سمات الشخصية الريادية، وقلق المستقبل المهني، ومهارات اتخاذ القرار (وجميعها من إعداد الباحث). وقد أشارت نتائج الدراسة إلى أن عدم وجود فروق دالة إحصائيًا في مهارات اتخاذ القرار تبعا للنوع، والتخصص الأكاديمي.

وخلصت دراسة أحمد جماد عيسى، محمد مصطفى الديب، ربيع شعبان حسين (٢٠٢٢) إلى دراسة العلاقة بين مهارات اتخاذ القرار والتفكير المنفتح الفعال، والتنبؤ باتخاذ القرار من خلال التفكير المنفتح الفعال، وطبق الباحثون أدوات البحث على (٢٤٨) طالبًا وطالبة من جامعة الأزهر بالقاهرة، للعام الجامعي ٢٠٢٠/ ٢٠٢١م، واستخدموا مقياس اتخاذ القرار (إعداد الباحثين)، ومقياس التفكير المنفتح الفعال (إعداد الباحثين)، وأسفرت نتائج البحث عن وجود فروق غير دالة إحصائيًا بين الذكور والإناث في اتخاذ القرار (المهارات والدرجة الكلية).

كما هدفت دراسة بندر عائض الأسمري، وفتحي محمد مصطفى (٢٠٢٣) إلى معرفة علاقة مهارات اتخاذ القرار بالذكاء الثلاثي وتوجهات أهداف الإنجاز في ضوء النموذج السداسي لدى طلاب جامعة القصيم، والفروق في هذه المتغيرات باختلاف التخصص الأكاديمي والمستوى الدراسي، كما هدفت الدراسة إلى الكشف عن التنبؤ بمهارات اتخاذ القرار من خلال الذكاء الثلاثي وتوجهات أهداف الإنجاز، وبلغ عدد العينة ٦٢٤ طالبًا من طلاب جامعة القصيم، طبق عليهم مقياس مهارات اتخاذ القرار من إعداد الطراونة (٢٠٠٦)، ومقياس الذكاء

الثلاثي لستيرنبيرج بترجمة الفضلي (٢٠٠٨)، ومقياس توجهات أهداف الإنجاز من إعداد سعيد، وعبد الغني (٢٠١٨)، وباستخدام الأساليب الإحصائية المناسبة أسفرت النتائج عن عدم وجود فروق في مهارات اتخاذ القرار بالنسبة للتخصص الأكاديمي، وأظهرت وجود فروق في مهارات اتخاذ القرار في المستوى الدراسي لصالح الطلاب.

وأشار بحث كلٍ من محمد فتحي إبراهيم، والسيد نبيل العيسوي (٢٠٢١) إلى أنه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين مقياس صعوبة اتخاذ القرار المهني للطلاب والدرجة الكلية للمقياس وفقًا لمتغير للتخصصات الدراسية؛ وتوجد فروق ذات دلالة إحصائية بين إبعاد مقياس صعوبات اتخاذ القرار المهني للطلاب والدرجة الكلية للمقياس وفقا للجنس (الإناث- الذكور) وذلك لصالح الإناث.

وتستنتج الباحثتان من الدراسات السابقة:

١) عدم وجود فروق دالة إحصائيًا في القدرة على اتخاذ القرار تعزى لمتغير النوع والتخصص الأكاديمي وذلك وفقًا لدراسة كلٍ من (ليث محمد عياش وسيف علاء غريب، ٢٠١٨)، واتفقت معها دراسة (أحمد جماد عيسى، محمد مصطفى الديب، ربيع شعبان حسين، ٢٠٢٢)، واتفقت معها دراسة كلٍ من (محمد فتحي إبراهيم، والسيد نبيل العيسوي، ٢٠٢١)، وكذلك دراسة (محمد إبراهيم عطاالله، ٢٠٢١).

٢) بينما توصلت دراسة هبة فتحى النادي (٢٠١٨) إلى أن هناك فروقًا دالة إحصائيًا بين الذكور والإناث في اتخاذ القرار لصالح الذكور.

٣) واختلفت نتائج دراسة عالية الطيب حمزة (٢٠٢٠)، ودراسة كلٍ من (محمد فتحي إبراهيم، والسيد نبيل العيسوي،٢٠٢١) أن هناك فروق دالة إحصائيًا في القدرة على اتخاذ القرار لدى طلبة الجامعة تبعًا لمتغير النوع لصالح الطالبات.

٤) بينما أظهرت نتائج دراسة بندر عائض الأسمري، وفتحي محمد مصطفى (٢٠٢٣) عدم وجود فروق في مهارات اتخاذ القرار بالنسبة للتخصص الأكاديمي.

ثانيًا- التحيز المعرفي Cognitive Biase:

يعتبر التحيز المعرفي من المفاهيم الحديثة نسبيًا في مجال علم النفس، حيث استخدم العالمان Tversky, Amos & Daniel Kahneman هذا المصطلح لوصف أنماط استجابات الأفراد المختلفة في الأحكام ومشكلات القرارات، حيث انبثق مفهوم التحيزات المعرفية على يد الباحثينKahneman, & Tversky من خلال خبرتهما حول ضعف تفكير الأفراد وعدم قدرتهم على التفكير السليم، الأمر الذي يؤدي إلى أخطاء وقرارات غير دقيقة، حيث عرفا التحيزات المعرفية على أنها: "اتخاذ القرارات غير السليمة المبنية على معتقدات تتعلق

باحتمالية وقوع أحداث غير مؤكدة وبالتالي الوصول إلى تفسيرات غير عقلانية، وبعيدة كل البُعد عن المنطق وإبداء الآراء غير الدقيقة" .(Kahneman, & Tversky, 1974)

وتؤدي التحيزات المعرفية إلى أحكام خاطئة وتفسير غير منطقي أو غير عقلاني للأحداث والمواقف من حولنا، كما أنها تؤدي إلى تشويه الإدراك الحسي، ولكنها في بعض الأحيان تساعد الفرد على اتخاذ قرارات سريعة في المواقف المألوف ,Kahneman). (Tversky, 1982والتحيز المعرفي ليس عجزًا معرفيًا أثناء أداء المهام العقلية، وإنما هو تفضيلات معرفية ناتجة عن أنماط التفكير أو تشوهات تم بها معالجة المعلومات، حيث يمكن اعتبارها اختصارات عقلية تؤدي إلى قرارات خاطئة (منال محمود مصطفى، ٢٠١٨).

ويُشير مفهوم التحيز المعرفي إلى الافتراضات التلقائية السريعة التي يتم إجراؤها بناء معلومات ناقصة، وهو خطأ في التفكير يحدث نتيجة معالجة المعلومات بشكل خاطئ، وهذه المعالجة الخاطئة ترجع إلى محاولة تبسيط معالجة المعلومات في ضوء المعارف والخبرات التي يمتلكها الفرد ولا يرغب في معرفة ما يختلف معها أو يعارضها (Randall, Katherine, 2012).

ويعرف Kahneman & Tversky (1974: 430) التحيز المعرفي بأنه نمط من الانحراف في اتخاذ الأحكام يحدث في حالات معينة، ويؤدي إلى تشويه الإدراك الحسي أو إعطاء أحكام غير دقيقة أو تفسيرات غير منطقية.

كما يرى Mineka & Sutton (1992: 65) بأن التحيز المعرفي أي معالجة انتقائية أو غير مرئية للمعلومات ذات الصلة بالمشاعر.

وعرف Wilke and Mata (2012: 531) التحيز المعرفي بأنه خطأ منهجي في الحكم واتخاذ القرارات يكون شائعًا عند جميع البشر بسبب محدودية نظام الإدراك المعرفي أو عوامل الدافعية أو التكيف في البيئات الطبيعية.

وتعرفه عذراء خالد العادلي (٢٠١٧: ٢٦) بأنه "مجموعة الأحكام غير المنطقية التي يتخذها الفرد والمسندة إلى تصورات غير موضوعية وتوقعات ذاتية دون الالتفات إلى التغيرات المناسبة منتجًا تشويهًا في الإدراك الحسي واتخاذ قرارات تخدم منفعته الشخصية".

ويعرفه Cooper And Meterko (2019: 35) بأنه "مجموعة متنوعة من العمليات التي قد تؤدي إلى أحكام أو تفسيرات غير دقيقة".

وتعرف Whitesmith (2020: 2) التحيز المعرفي بأنه "أخطاء في التفكير أو العمليات المعرفية الأخرى، تنتج عن قواعد المعلومات التي يستخدمها الدماغ لاتخاذ القرارات".

بينما تعرفه كلٍ من ديانا فهمي حماد، وشروق عبدالله باعثمان (٢٠٢٣: ١٠١) بأنه "أحد أشكال التفكير الذي ينتج عن أخطاء في معالجة المعلومات أثناء إصدار الأحكام السريعة، وأنه مجموعة من الأحكام الشخصية للأفراد التي تميل عن المستوى الطبيعي".

والتحيز المعرفي ما هو إلا نقص حقيقي أو قيود على تفكيرنا ويعتبر خللاً في الحكم ينشأ من أخطاء الذاكرة، والتحيزات المعرفية لدى مرضى القلق الاجتماعي تؤدي ضمن عوامل أخرى إلى تشويهات معرفية (Cognitive Distortions) تندمج بدورها في البنية المعرفية للمخطوطة غير المتكيفة وتصبح مرئية بوضوح عندما يعرض المريض لأفكاره التي تدور حول المنبهات المثيرة لقلقه (Sunstein, Kahneman, Schkade, & Rito, 2002).

ومن الضروري أن نميز هنا بين التحيز المعرفي والمغالطات المنطقية، فالمغالطات المنطقية Logical Fallacy هي أخطاء في الحجة المنطقية فهي تنبع من خطأ في بناء الحجج المنطقية، أما التحيز المعرفي فهو نقص حقيقي، أو مجموعة قيود في تفكير الفرد أي أنها تعد خلل في الحكم الذي ينشأ من أخطاء الذاكرة، والحسابات الخاطئة (Dvorsky, 2013: 2).

ويرى (Sunstein et al, 2002) أن التحيز المعرفي يرجع إلى الأخطاء في معالجة المعلومات التي غالبًا ما تنشأ من مشاكل مع الذاكرة والأخطاء العقلية الأخرى.

وتعرفه الباحثتان بأنه نمط معرفي يحكم فيه الطالب المعلم بطريقة غير مناسبة على المواقف والأحداث التي تقابله، والأشخاص الذين يتعامل معهم، نتيجة لمحدودية إدراكه، واعتماده على آرائه الشخصية (التي يتبناها)، وجمود معتقداته، وتؤدي إلى أحكام غير مقبولة". ويقاس بالدرجة التي يحصل عليها الطالب المعلم على مقياس التحيز المعرفي من (إعداد الباحثتين)، **ويتضمن الأبعاد التالية والتي أشارت إليها**
(Vander Gaag, Schutz, ten Napel, Landa, Delespaul, Bak, de Hert, 2013)
وتبنتها الباحثتان، وهي:

١) **القفز إلى الاستنتاجات Jumping to Conclusion:** ويُقصد به التحيز في جمع المعلومات، ومن ثم الخروج باستنتاجات حولها. ويُعرف باسم تحيز الاستنتاج القافز jumping conclusion bias هو مصطلح نفسي يُشير إلى عقبة في التواصل، حيث يقرر الشخص شيء ما أو يحكم على شيء ما دون أن يكون ملمًا بكل الحقائق المتعلقة به؛ ليصل إلى استنتاجات غير مضمونة، فكأنه يري بعض جوانب الموضوع ليقفز بعدها إلى استنتاج متسرع غير مبني على دراسة كافة جوانب الموضوع. بعبارة أخرى، هو "فشل الشخص في التمييز بين ما يلاحظه مباشرة مما استنتجته أو افترضته فقط". ولأن القفز إلى

الاستنتاج ينطوي على اتخاذ قرارات دون الحصول على معلومات كافية للتأكد من صحة القرار، فإن هذا بالضرورة يمكن أن يؤدي إلى قرارات سيئة.

٢) **عدم مرونة التفكير (جمود المعتقدات) Inflexibility Belief**: ويقصد به التشكيك في المعلومات المختلفة ومصادرها، وانحسار تفكير الفرد في زاوية معينة، وعدم القدرة على تغيير الاتجاه الفكري. وهو مجموعة المدركات أو الاعتقادات غير المبررة التي يحتفظ بها الفرد بدرجة عالية من اليقين مع عدم قدرته عن التخلي عنها بما يجعلها غير قابلة للتغيير (Altemeyer, 2002) ويعرفه بأنه الأسلوب المعرفي الذي يشير إلى تعصب وعدم مرونته، حيث يعتقد المنغلق عقليًا أن لكل مشكلة حل واحد صحيح وكامل، وإذا لم يتم الوصول إليه سيكون الأمر كارثيًا (Samaic, & Sepahmansour, 2015: 7).

٣) **الانتباه للخطر Attention for Threats :** ويُقصد به أن يوجه الفرد الاهتمام نحو بعض أنواع المعلومات والفرضيات، والتقليل من أهمية معلومات وفرضيات أخرى أو تجاهلها. فهي الانتباه أو التقليل والتجاهل (العمدي) لبعض المعلومات.

٤) **الإسناد (العزو) الخارجي External Attribution**: ويُقصد به أن الفرد يعزو أفكاره وحالته الانفعالية إلى مصادر خارجية، فهي اعتقاد الأفراد أن ما يحدث لهم من أحداث إيجابية أو سلبية في حياتهم يحدث بسبب القدر أو الصدفة أو الحظ. فهي إسناد الفرد إخفاقاته والحالة التي يكون عليها إلى عوامل خارجية.

٥) **المشكلات المعرفية الاجتماعية Social cognitive problems:** ويُقصد به عدم قدرة الفرد على فهم دوافع الآخرين، وأفكارهم ومشاعرهم. ويقصد بها عجز الفرد في فهم وتفسير مقاصد الغير، وعدم المقدرة على إدراك انفعالات ومشاعر الآخرين.

٦) **المشكلات المعرفية الذاتية Subjective Cognitive Problems:** ويُقصد به عدم قدرة الفرد على التركيز أثناء أداء المهام المختلفة. ويقصد بها حالة من التشتت وعدم القدرة على التركيز أثناء معالجة المعلومات وتنفيذ المهام.

٧) **السلوكيات الآمنة Safety Behaviors:** ويُقصد به ممارسة الفرد لسلوكيات تجنبيه بهدف الابتعاد عن الأخطار المحتملة. فالسلوكيات الآمنة تعبر عن خوف الأفراد عند التعامل مع بعض الناس، واتخاذ التدابير اللازمة بغية تجنب الوقوع في الأخطاء والأخطار المحتملة.

خصائص الأفراد مرتفعي التحيز المعرفي:

أشار كل من Wang, Jusup, Shi, Lee, Iwasa, & Boccaletti (2018) و Hohensee, & Teachman (2020) إلى أن الأفراد الذين يعانون من التحيز المعرفي:

- يميلون إلى تفسير المعلومات الغامضة بأنها تهديد لهم.

- لديهم صورة سلبية عن ذواتهم.
- لديهم تفسيرات تحيزية سلبية للمصادر الخارجية للمعلومات، بل ومعالجتها بشكل سلبي.

ويمكن إجمال خصائص الطلاب ذوي التحيز المعرفي إلى:

- الذاتية وعدم الموضوعية.
- تعصب الفرد لأفكاره أو آراء مجموعته التى ينتمى إليها.
- توقع النتائج فى ضوء المنفعة الذاتية والمصلحة الشخصية.
- السرعة فى معالجة المعلومات واختزالها وتخزينها بشكل خاطئ.
- التسرع فى اتخاذ القرارات المستندة لتصورات وتوقعات غير منطقية لا عقلانية.

(مصطفى ناجى الحوشى، عبدالرحمن محمد مصيلحى، وناجى محمد حسن (٢٠٢٢).

فالتحُّيز المعرفى يجعل الشخص يتمركز حول ذاته، ويؤثر فى ردود فعل الشخص، وكيفية إدراكه للواقع، فيجعله يتحيز دون سابق إنذار لدوافعه الكامنة وراء ذل (West, 2002: 203).

النظريات التي فسرت التحيزات المعرفية:

تعددت النظريات التي فسرت التحيزات المعرفية منها ما يلي:

ـ نظرية التوقع:

تم تأسيس نظرية التوقع على يد العالم (Victor Vroom, 1974)، وقامت النظرية على فهم العمليات النفسية التي تسبب الدافع والتصورات والاحتمالات، وتستند نظرية التوقع بشكل أساسي على ثلاثة عناصر هي: التكافؤ (Valence) والتوقع (Expectancy) والوسيلة (Instrumentality)، يقصد بالتكافؤ أو القيمة بأنه قوة تفضيل الفرد المكافئة أو نتيجة معينة ورغبة العميقة منها كون التكافؤ ايجابيًا أو سلبيًا أو صفرًا، ويكون سلبيًا عندما لا تتوفر الرغبة لدى الفرد أو عندما يكون غير مبال أو غير مهتم بتلك النتيجة، أما عنصر التوقع فيعني تناسب الجهد طرديًا مع الأداء، فكلما كان الجهد المبذول أكبر كان الأداء المتوقع أفضل، ويقصد بعنصر الوسيلة أن زيادة مستوى الأداء سيؤدي إلى نتائج أفضل حيث يعتقد الفرد بأنه سيحصل على مكافئة إذ تم تحقيق الأداء (Frijd, 1988).

تعد نظرية التوقع من أهم النظريات التي فسرت التحيزات المعرفية، إذ تم تقديم العديد الأدلة والبراهين التي تدعم هذه النظرية، وذلك من خلال إجراء العديد من الاختبارات لقياس دقة وصدق هذه النظرية من حيث قدرتها على التنبؤ بسلوكيات الأفراد (نور محمد فياض، ٢٠١٧).

وخلاصة القول يرى منظري نظرية التوقع أن سلوك الفرد مبنى على عملية إدراك وتحليل ومفاضلة بين البدائل المتاحة، ويسلك الفرد بعد تلك العملية العقلانية السلوك الذي يتوقع أن يحققه أكثر الفوائد ويجنبه أكثر الصعوبات، ويمثل التوقع درجة احتمال تحقق تلك الفوائد للطالب

المباشرة وغير المباشرة التي تأتي من البيئة الخارجية والداخلية، كما أن دافعية الطالب الأكاديمية للقيام بسلوك معين تؤثر في توقعه لنتائج هذا السلوك، إذ أن الأداء هو محصلة القدرة مضروبة بالدافع الأكاديمي أو فاعلية الذاتية الأكاديمية (محمد قاسم القريوتي، ٢٠٠٩: ٦٥).

ـ نظرية الاختيار العقلاني:

يرى (1986) Elster أن الفعل يكون عقلانيًا إذا استوفى ثلاثة شروط هي، أولًا: أن يكون الفعل هو الوسيلة الأفضل لتحقيق رغبات الفرد بافتراض اعتقاداته عن العلاقة بين الغاية والوسيلة والأمور الواقعية الأخرى، ثانيًا: الاعتقادات نفسها ينبغي أن تكون الأمثل بافتراض أن المعلومات المتوفرة للفرد ينبغي أن لا تشوه بالأخطاء الناتجة عن معالجة المعلومات أو تلك الناتجة عن التحيزات الدافعية، أخيرًا: ينبغي أن تكون كمية المعلومات هي الأمثل بافتراض الاعتقاد المسبق للطالب عن النجاح والفشل لعملية الحصول على المعلومات، وأهمية اتخاذ القرار (فياض، ٢٠١٧: ١٥–١٦).

ووفقاً لهذه النظرية يقع الأفراد في التحيز المعرفي نتيجة إدراكاتهم الخاطئة للطرائق التي يختاروها أو نتيجة للتشويه الذي يحدث لهم عند تحديد تلك الطرائق، من خلال ترتيب البدائل المتاحة تبعاً لأهميتها أو تبعًا للعوائد التي تجلبها له، ويحدث التحيز المعرفي وفق تلك النظرية نتيجة التحديد الخاطئ للمنافع التي يقوم الفرد باختيارها.

ـنظرية معالجة المعلومات:

يُشير (2013) Van der Gaag أن التحيزات المعرفية تنتج من الانحراف في عملية معالجة المعلومات، إذ تنحرف عملية المعالجة كثيرًا في تقييم المعلومات وإصدار الأحكام حول المثيرات التي يقود إلى تشوه الإدراك والتفسيرات غير المنطقية أو ما يعرف بشكل واسع باللاعقلانية(Van der Gaag et al, 2013: 63)، وتشتمل التحيزات المعرفية على المجالات الآتية (القفز إلى الاستنتاجات، الانتباه للمهددات، العزو الخارجي، المشكلات المعرفية الذاتية، السلوكيات الآمنة)، وتفترض النظريات المعرفية، ان التحيزات المعرفية السلبية أو النزعة لمعالجة المعلومات السلبية القادمة من البيئة، تؤدي دورًا بارزًا في ظهور أعراض كثير من الاضطرابات النفسية كالقلق والاكتئاب، وإن مثل هذه التحيزات تزيد من تكرار الأفكار السلبية وشدتها ونوعيتها، الذي بدوره يؤثر سلبًا في الانفعالات والأعراض المصاحبة لبعض الاضطرابات النفسية كالقلق والاكتئاب (فراس أحمد الحموري، ٢٠١٧ :٢).

<u>التحيز المعرفي وعلاقته بالقدرة على اتخاذ القرار:</u>

أشارت بعض الدراسات السابقة إلى وجود علاقة ارتباطية بين التحيز المعرفي والقدرة على اتخاذ القرار، حيث أشارت دراسة (Faura, 2019) إلى العلاقة بين اتخاذ القرار والتحيز

المعرفي لدى عينة مكونة من (١٠١) طالبًا من طلاب الجامعة، بمتوسط عمر (٢١) عام، وأظهرت نتائجها وجود علاقة ارتباطية سالبة وأن الطلاب الذين يفتقرون إلى القدرة المعرفية يصدرون أحكامًا متحيزة، ويتخذون بناء عليها قرارات غير صائبة.

وهدفت دراسة هاني فؤاد سيد محمد (٢٠٢٠) إلى نمذجة العلاقات السببية بين الذكاء الانفعالي والتحيز المعرفي واتخاذ القرار، وذلك على عينة بلغت (٤٥٧) من طلاب الجامعة من الفرقتين الثانية والرابعة بكلية التربية جامعة حلوان للعام الدراسي ٢٠١٩-٢٠٢٠ بمتوسط عمري (٢٠,٦٤) وانحراف معياري قدرة (٢,١٤)، وقد تم تطبيق الأدوات التالية: مقياس التحيز المعرفي من إعداد الباحث، مقياس الذكاء الانفعالي من إعداد الباحث، ومقياس اتخاذ القرار من إعداد الباحث، كما تم استخدام تحليل المسار، وقد أسفرت نتائج البحث عن وجود علاقة ارتباطية سالبة ودال إحصائيًا للتحيز المعرفي في اتخاذ القرار؛ حيث بلغت قيمة الوزن الانحداري (-٣١٩،)، وهي قيمة دالة إحصائيًا.

بينما هدفت دراسة عالية الطيب حمزة (٢٠٢٠) إلى تعرف علاقة التحيز المعرفي والقدرة على اتخاذ القرار، لدى طلبة كلية التربية بجامعة الجزيرة بالسودان، والكشف عن الفروق بين استجابات الطلبة تبعًا لمتغير النوع، والتنبؤ باتخاذ القرار ومكوناته بالتحيز المعرفي. وتمثل مجتمع الدراسة في طلبة كلية التربية بجامعة الجزيرة، طبقت أدوات الدراسة (مقياس التحيز المعرفي والقدرة على اتخاذ القرار من إعداد الباحثة) على عينة قوامها (٧٣ ذكور و٦٨ إناث). وانتهت الدراسة إلى مجموعة من النتائج أهمها: وجود علاقة ارتباطية إيجابية دالة بين التحيز المعرفي والقدرة على اتخاذ القرار. وكان متوسط الطالبات أعلى جوهريًا من متوسط الطلاب في التحيز المعرفي، كما كان هناك فروق دالة إحصائيًا في القدرة على اتخاذ القرار لدى طلبة الجامعة تبعًا لمتغير النوع لصالح الطالبات، كما تنبأ اتخاذ القرار تنبؤًا إيجابياً بالتحيز المعرفي.

وهدفت دراسة دلال حامد الظاهري، أروى عبد الله الغامدي، مجده السيد الكشكي، (٢٠٢٠) إلى معرفة العلاقة ما بين الانحياز المعرفي واتخاذ القرار لدى عينة من طالبات المرحلة الثانوية الموهوبات بمدينة جدة، وتعرفمستوى الانحياز المعرفي واتخاذ القرار لديهن، ومعرفة الفروق في كلاً من الانحياز المعرفي واتخاذ القرار بناءً على اختلاف الصف الدراسي. تم اختيار عينة الدراسة بالطريقة العشوائية، وتألفت عينة الدراسة من (١٣٩) طالبة من المرحلة الثانوية من فئة الموهوبات، تراوحت أعمارهن ما بين (١٦-١٨) عاماً بمتوسط (١٦,٦) تم استخدام المنهج الوصفي. وتكونت أدوات الدراسة من مقياس داكوبز للانحياز المعرفي (Vander Gaag. et al., 2013) ترجمة وتقنين الباحثتين، ومقياس اتخاذ القرار للمراهقين لـ(tuinstra et al., 2000). وتوصلت الدراسة إلى وجود علاقة ارتباطية عكسية بين الانحياز

المعرفي واتخاذ القرار، وعدم وجود فروق بين درجات الانحياز المعرفي واتخاذ القرار بناء على اختلاف الصف الدراسي، ووجود مستوى انحياز معرفي منخفض لدى عينة الدراسة وارتفاع مستوى اتخاذ القرار لديهن.

وأشارت دراسة كلٍ من آية الله محمد حسنين، مديحه محمد العزبي، مصطفي حفيضة سليمان، مروة صادق أحمد (٢٠٢٢) إلى تعرفالعلاقة ما بين اتخاذ القرار والتحيز المعرفي لدى الطلاب المعلمين بكلية التربية –جامعة الفيوم، والتنبؤ باتخاذ القرار من خلال التحيز المعرفي لدى الطلاب المعلمين، وتكونت العينة من (٦٥٥) طالب وطالبة من الطلاب المعلمين بكلية التربية – جامعة الفيوم، استخدم المنهج الوصفي، وتكونت أدوات الدراسة من مقياس اتخاذ القرار (إعداد الباحثة)، ومقياسا التحيز المعرفي (مواقف– بنود) (إعداد الباحثة)، وكشفت النتائج التحليل العاملي الاستكشافي والتوكيدي عن وجود عامل عام للتحيز المعرفي، وثلاث أبعاد لاتخاذ القرار، وهي: العقلاني، الحدسي، المزاجي، ودرجة كلية لاتخاذ القرار، كما أظهرت نتائج حساب معاملات الارتباط بين بنود مقياس التحيز المعرفي مع مواقف مقياس التحيز المعرفي قيم معاملات ارتباط تقع في المدى القوي، وكشفت نتائج الدراسة عن وجود علاقة ارتباط سالبة دالة إحصائية بين التحيز المعرفي واتخاذ القرار، كما تنبأ التحيز المعرفي تنبؤًا دالًا إحصائيًا باتخاذ القرار.

وتستنتج الباحثتان من الدراسات السابقة:

١) وجود علاقة ارتباطية سالبة بين القدرة على اتخاذ القرار والتحيز المعرفي وأكدت ذلك نتائج دراسة (Faura, 2019)، واتفقت معها دراسة (هاني فؤاد سيد محمد، ٢٠٢٠)، وكذلك ودراسة كل من (آية الله محمد حسنين، مديحه محمد العزبي، مصطفى حفيضة سليمان، مروة صادق أحمد، ٢٠٢٢)، وكذلك دراسة (دلال حامد الظاهري، أروى عبد الله الغامدي، مجده السيد الكشكي، ٢٠٢٠).

٢) بينما اختلفت دراسة (عالية الطيب حمزة، ٢٠٢٠)، وأظهرت وجود علاقة ارتباطية موجبة ودالة إحصائيًا بين التحيز المعرفي، والقدرة على اتخاذ القرار.

٣) كما تنبأ التحيز المعرفي تنبؤًا دالًا إحصائيًا باتخاذ القرار في دراسة كل من (آية الله محمد حسنين، مديحه محمد العزبي، مصطفي حفيضة سليمان، مروة صادق أحمد، ٢٠٢٢)، وكذلك دراسة (عالية الطيب حمزة، ٢٠٢٠).

ثالثًا– قلق المستقبل Future anxiety:

يعتبر قلق المستقبل أحد المصطلحات المهمة في مجال البحث العلمي، فكل أنواع القلق لها تأثير مستقبلي، ففي عصرنا ينشأ القلق بشكل مستمر بسبب المطالب والاحتياجات المتعددة لاحتواء تغيرات العصر السريعة والسيطرة عليه (Zaleski, 1996: 165).

وقد عرف Raffaelli & Koller (2005: 24) قلق المستقبل على أنه نوعية من القلق مرتبطة بالتوقع السلبي تجاه ما يمكن أن يأتي به المستقبل من أحداث خاصة، وأن التوقعات المستقبلية قد أصبحت غير محددة بوضوح لدى معظم الشباب مما يسبب لهم الكثير من الارتباك نظرًا للغموض الذي يحيط بمستقبلهم.

وعرفه غالب محمد علي (٢٠٠٩: ١٢) على أنه الشعور بعدم الارتياح والتفكير السلبي تجاه المستقبل والحياة وعدم القدرة على مواجهة الضغوط والأحداث الحياتية، وتدني اعتبار الذات، وفقدان الشعور بالأمان وعدم الثقة بالنفس.

كما أشارت إقبال محمد الحمداني (٢٠١١: ٨٠) إلى أن قلق المستقبل هو حالة انفعالية متمثلة بالترقب أو التوقع مصحوبة بعدم الاطمئنان أو الارتياح لما تحمله الأيام القادمة، تدفع الفرد للتفكير في مستقبل حياته وما سيؤول إليه في ظل ظروف حياتية متغيرة تحصل خلالها أمور غير متوقعة للفرد.

ويعرفه غالب محمد المشيخي (٢٠٠٩: ٨٢) بأنه شعور بعدم الارتياح والتفكير السلبي تجاه المستقبل والنظرة السلبية للحياة، وعدم القدرة على مواجهة الأحداث الحياتية الضاغطة وتدن اعتبار الذات، وفقدان الشعور بالأمن مع عدم الثقة بالنفس.

كما يعرفه Zaleski (1996) بأنه تصور لحالة التوجس، والغموض، والخوف، والهلع، والخشية من تغييرات غير مرغوبة في المستقبل الشخصي البعيد، وتكون هذه في أشد حالة ذعر من شيء مأساوي يحصل للشخص.

وتعرفه بشرى أحمد العكايشي (٢٠٠٠: ١٣) بأنه حالة من التحسس الذاتي وحاجة يُدركها الفرد، تشغل تفكيره على شكل شعور بالضيق والتوتر والخوف الدائم، وعدم الارتياح تجاه الموضوعات التي يتوقع حدوثها مستقبلاً.

بينما تُعرفه زينب محمود شقير (٢٠٠١: ١) بأنه خلل أو اضطراب نفسي المنشأ ينجم عن خبرات ماضية غير سارة، مع تشويه وتحريف إدراكي معرفي للواقع وللذات من خلال استحضار للذكريات والخبرات الماضية غير السارة، مع تضخيم للسلبيات محض للإيجابيات الخاصة بالذات والواقع، تجعل صاحبها في حالة من التوتر وعدم الأمن، مما قد يدفعه لتدمير الذات والعجز الواضح وتعميم الفشل وتوقع الكوارث، وتؤدي به إلى حالة من التشاؤم من

المستقبل، وقلق التفكير في المستقبل، والخوف من المشكلات الاجتماعية والاقتصادية المستقبلية المتوقعة والأفكار الوسواسية، وقلق الموت واليأس.

بينما يعرفه نبيل رفيق العزاوي (٢٠٠٢: ١٠) بأنه هو حالة اضطراب مؤلمة تحدث عند الفرد على شكل إحساس بالاضطراب تجاه مواضيع ترتبط بمستقبله وتتجسد في الجوانب الاقتصادية، والنفسية، والمجتمعية، والصحية، والأسرية، والدراسية.

بينما يعرفه إيمان محمد صبري (٢٠٠٣: ٢٢) بأنه حالة من الفوضى وقلة الاطمئنان وخوف من تبدلات غير مرغوبة في المستقبل، وقد يكون في أقصى حالاته منبهًا بأن ثمة شيء ما سيحدث للفرد.

ويُعرفه فضيلة عرفات السبعاوي (٢٠٠٨: ١٣) حالة انفعالية مضطربة غير سارة تحدث لدى الفرد من وقت إلى تتميز بشعوره بالخوف الدائم، والتوتر والضيق، وقلة الارتياح والغم والكدر وفقدان الأمن النفسي تجاه الموضوعات التي تهدد كيانه، ويتوقع في المستقبل بوقوع خطر مجهول، فهي حالة أو سمة مستمرة، أو حالة مؤقتة.

ويشمل قلق المستقبل على جانب معرفي مهم، فهو معرفي أكثر من كونه انفعاليًا أو عاطفيًا، وهذا ما يؤكد عليه (Zaleski, 1996: 166)، حيث يرى أن قلق المستقبل مكون معرفي قوي يرتبط عادة بالخطر، ويركز على المغالاة في الخوف من المستقبل.

وتستنتج الباحثتان من التعريفات السابقة أن قلق المستقبل جزء من القلق العام موضوعه توقع المستقبل والشعور بالتهديد والفشل في تحقيق الذات وتجسيد الطموحات، وهذا المفهوم يوحي لنا بالطبيعة المعرفية لقلق المستقبل، وقد أكد Zaleski أن قلق المستقبل هو حالة من الاشتغال وعدم الراحة والخوف بشأن التمثيل المعرفي للمستقبل، وفي اعتقاده فإن المصدر الأساسي لقلق المستقبل هو الآليات الاستباقية المعرفية مثل نوع الأفكار التي يتبناها الأفراد وكيف يتصورون حدوث الأمور (Zaleski, 1996).

وتعرفه الباحثتان إجرائيًا بأنه "حالة توتر وقلة اطمئنان وخوف من التغيرات غير المرغوبة التي يمكن أن تحدث في المستقبل سواء (الأكاديمي، المهني، الاجتماعي، الاقتصادي والنفسي)، وتُشعر الطالب المعلم بالضيق والتوتر. ويقاس في البحث الحالي بالدرجة التي يحصل عليها الطالب المعلم على مقياس قلق المستقبل من (إعداد الباحثتين).

ويتضمن قلق المستقبل في هذا البحث خمس مجالات فرعية، هي:

١) **المجال المعرفي:** هي الأفكار والمعتقدات الخاطئة التي يتبناها الطالب المعلم تجاه المستقبل، وشعوره باليأس وفقدان الأمل، والغموض والتشاؤم من المستقبل.

٢) **المجال المهني:** هو حالة من التوتر وعدم الاطمئنان والخوف والضيق، يشعر بها الطالب المعلم عندما يفكر في مهنة المستقبل، ناتجة عن توقعات وتعميمات بأن الفرص المهنية في المستقبل تتضاءل، وأن الحصول على مهنة ذات مكانة مرموقة وعائد اقتصادي جيد، قد يصبح أمرًا صعب المنال، مهما بذل من جهد ومهما كانت مؤهلاته وإعداده الأكاديمي.

٣) **المجال الاجتماعي:** يقصد به هي نظرة الطالب المعلم لعلاقاته الاجتماعية وتفاعله واندماجه مع الآخرين سواء داخل الأسرة أو خارجها، وتوقعه المستقبلي لحالته ومكانته الاجتماعية، وما سيكون عليه المجتمع في الغد، ونظرة الناس والمجتمع له.

٤) **المجال الاقتصادي:** ويقصد به توقع الطالب المعلم بأنه لن يستطيع في المستقبل الحصول على العمل المناسب، وتدني المستوى المادي للوظائف التي يحصل عليها إن وجدت، وعدم وجود تأمين أو معاش من الدولة لمواجهة تقلبات الزمن، وبالتالي لا يمكنه الزواج أو تكوين أسرة.

٥) **المجال النفسي:** يقصد به حالة نفسية سلبية يشعر بها الطالب المعلم نتيجة لنظرته السلبية للحياة والمستقبل، وشعوره بالعجز عن اتخاذ القرارات الخاصة بمستقبله، والخوف من مفاجآت الزمن غير السارة، ومما تخبئه.

أسباب قلق المستقبل:

يتجسد قلق المستقبل بمجال رحب من الغموض وترافقه وجهات نظر سلبية مفصحة عن مواقف معرفية وعاطفية ترأسها السلبية والتشاؤم، مع عدم القدرة على التنبؤ بالمستقبل وما يرافق ذلك من مشاعر مليئة بالخوف والقلق من هذا المصدر، وأن من أهم أسباب قلق المستقبل عند الأفراد هي:

يُرجع أحمد محمد حسانين (٢٠٠٠: ١٩) أسباب قلق المستقبل إلى:

- الإدراك الخاطئ للأحداث المحتملة في المستقبل.
- تقليل فعالية الشخص في التعامل مع هذه الأحداث والنظر إليها بطريقة سلبية.
- عدم قدرة الشخص على التكيف مع المشاكل التي يعاني منها.
- الشعور بعدم الانتماء للمجتمع الذي يعيش فيه.
- عدم القدرة على التكيف مع المشاكل التي تواجه الشخص والشعور بعدم الأمان.

خصائص الأفراد مرتفعى قلق المستقبل:

أشارت دراسة (Moline, 1990) إلى أن سمات من لديه قلق مستقبلى تتمثل فى التركيز الشديد على أحداث الوقت الحاضر أو الهروب نحو الماضى، والانسحاب من الأنشطة البناءة، والانطواء وظهور علامات الشك والحزن، وصلابة الرأي والتعنت، والتشاؤم، وعدم الثقة في

الذات والآخرين، كما أشارت دراسة (Zaleski, 1996) إلى أن الأفراد مرتفعي قلق المستقبل يتميزون بالتأثير في الآخرين من أجل تأكيد مستقبلهم، ويستخدمون استراتيجيات الجبر والإرغام للتأثير في الآخرين في مواقف الرئاسة، ويتسمون دائماً بالتشاؤم من المواقف المستقبلية والتنبؤ السلبي للمشكلات المتوقعة التي قد تواجهها البشرية. وأوضحت دراسة (محمد عبد التواب معوض، ١٩٩٦) أن الشخص ذي قلق المستقبل يتسم بأنه لا يمكنه تحقيق ذاته، ولا يمكنه أن يبدع، والشعور بالعجز، ويتميز بحالة من السلبية والحزن، ونقص القدرة على مواجهة المستقبل، والشعور بالنقص ونقص الشعور بالأمن. ووجد (السيد عبد الدايم عبد السلام، ١٩٩٥) الشخص في حالات القلق غالبًا ما تظهر اضطراباته الفكرية في شكل تبني لاتجاهات وأفكار لا منطقية، وأنهم يتبنون أفكارًا مطلقة متطرفة وغير واقعية، ويميلون إلى نقد الذات، ويضعون متطلبات صارمة على ما يجب أن يفعلوه وما لا يفعلوه. والأشخاص القلقون يعتنقون أفكارًا غير منطقية تكون هي السبب الحقيقي لهزيمتهم الذاتية، واحساسهم بمشاعر التوتر والقلق، ومن الافكار التى تدفع الافراد للوقوع فى القلق. وأوضحت دراسة (أحمد حسانين أحمد، ٢٠٠٠) أن الأفراد ذوي قلق المستقبل يعانون من انخفاض الدافعية للإنجاز، وانخفاض مستوى الطموح، وتدنى تقدير الذات ومفهوم الذات السالب. كما أظهرت دراسة (إيمان محمد صبري، ٢٠٠٣) إلى أن الأفراد ذوي قلق المستقبل يعانون من ضعف ثقة الشخص فى قدرته، وارجاع ما يحدث له من مواقف غير سارة إلى عوامل خارجية. وأكدت دراسة (إيمان عبد الوهاب محمود، ٢٠١٣: ٣٣٠–٣٦١) على أن شباب الجامعة يواجه بصفة خاصة مستوى مرتفع من قلق المستقبل ويتمثل فى ضعف القدرة على التكيف مع المشكلات التى يعانى منها الفرد والعجز فى القدرة على فصل ما يتمناه عن التوقعات المبنية على الواقع والشعور بعدم الانتماء داخل الأسرة والمجتمع ونقص القدرة على التكهن بالمستقبل وعدم وجود معلومات كافية لدى الفرد لبناء الأفكار عن المستقبل وكذلك تشوه الأفكار الحالية والشعور بنقص الأمان والإحساس بالتمزق.

نظريات مفسرة للقلق:

ـ نظرية فرويد للتحليل النفسي:

يعزو فرويد القلق كحالة إلى ما قد يمر به الفرد من خطر يهدده، وبمجرد زوال ذلك الخطر أو تلاشيه فإن أعراض الخطر ستزول، وتعود هذه الحالة بعودة الأعراض (محمد محروس الشناوي، ٢٠٠٠: ٣٧٧).

وقد صنف فرويد القلق إلى الآتي:

١) **القلق الواقعي:** هو خبرة انفعالية مؤلمة للفرد ترجع لإدراكه لموضوع ما في محيط عالمه على أنه مهدد وخطر، فهو استجابة الفرد لمفهومه للخطر، فالاستجابة للقلق تأتي نتيجة الانتباه الحسي والتوتر الحركي.

٢) **القلق الخلقي:** يرتبط هذا النوع بموضوع مصدره الأنا الأعلى، ويظهر في صور منها إحساس الأنا بالذنب أو الخجل نتيجة تهديد الأنا في موضوعات تتعلق بالقيم والضمير والتقاليد الأخلاقية، لذا يرتبط هذا النوع من القلق بموضوع محدد وليس خارجي.

٣) **القلق العصابي:** يبدو هذا القلق على شكل خوف من المجهول، فهو شديد لا تظهر معالم المُثير فيه، وأن مصدر هذا القلق هو الهو، أو غرائز تفشل الأنا بميكانزماتها الدفاعية في صدها، فالقلق يحدث لا شعوريًا في الأنا بعيدًا عن إدراك الفرد (العتابي، ٢٠٠٠: ١١٦).

النظرية الإنسانية:

ينظر أصحاب الاتجاه الإنساني إلى القلق على أنه خوف من المستقبل، وما قد يحمله المستقبل من أحداث قد تهدد وجوده أو تهدد إنسانيته، والقلق ينشأ مما يتوقع الإنسان من أحداث المستقبل، ومن أشهر المهتمين بهذه النظرية هما (Maslow & Rogers)، وتشكل الحاجات وعملية اشباعها جوهر النظرية الإنسانية، إذا رأى ماسلو أن نمو الشخصية وتطورها يعتمد على الحاجات وتدرجها في الاشباع بحسب أهميتها وضروريتها عند الفرد.

النظريات السلوكية:

ترى لمدرسة السلوكية أن الفرد يتعلم القلق كما يتعلم أي سلوك آخر، إذ ينظر سكينر للسلوك بشكل أنه ينتج من خلال مرور الفرد بخبرات تثير القلق عززت بدرجة جعلت منها مثيرًا قويًا ومستمر، في حين يرى دولارد وميللر أن القلق نتاج لتوقع الألم الذي يرتبط بالمثيرات الخارجية من جهة وبالعمليات الداخلية من جهة أخرى (محمد علي مساوي،٢٠١٢: ٢٨٨).

نظرية التعلم الاجتماعي:

رائد هذه النظرية باندورا حيث يشير الى أن القلق ينتج من حدوث متغيرات غير مرغوب فيها، هذا إلى جانب وجود استعداد نفسي لظهور ذلك القلق لدى الفرد نتيجة تكوين مفهوم سلبي عن ذاته وعن امكانياته، والقلق يعبر عن استجابات لمثيرات خارجية لكنه يرتبط بالسمات الشخصية (العقلية والوجدانية) (عديلة حسن تونسي،٢٠٠٢: ٢٨٨).

النظرية المعرفية السلوكية:

تركز هذه النظرية على أن سبب الاضطرابات النفسية هي أما أفكار لا عقلانية كما أشار إليها اليس (نظرية العلاج العقلاني الانفعالي السلوكي) أو أفكار أوتوماتيكية تخضع لنظام

المخططات لدى الفرد كما أشار إليها بيك (نظرية إعادة البناء المعرفي) أو تعليمات ذاتية داخلية كما أشار إليها ميكنيوم (عادل عبد الله محمد، ٢٠٠١: ٧٠).

قلق المستقبل وعلاقته بالقدرة على اتخاذ القرار:

أشارت بعض الدراسات السابقة إلى وجود علاقة ارتباطية بين قلق المستقبل والقدرة على اتخاذ القرار، حيث هدفت دراسة (ثواب حمود المالكي، ٢٠١٣) إلى تعرفمظاهر قلق المستقبل واتخاذ القرار لدى طلاب الجامعة، ومعرفة العلاقة بين قلق المستقبل واتخاذ القرار لدى طلاب الجامعة، وتعرفالفروق في قلق المستقبل واتخاذ القرار بين طلاب الجامعة تبعًا لموقع الجامعة والتخصص ومستوى تعليم الوالدين والعمر. واستخدمت الدراسة المنهج الوصفي الارتباطي. وتكونت عينة الدراسة ككل من (٦٥٢) طالبًا. تمّ استخدام مقياس قلق المستقبل ومقياس اتخاذ القرار. من أبرز نتائج الدراسة: أبرز مظاهر قلق المستقبل تتعلق بالتفكير الكثير في كيفية تحمل المسؤوليات وتبعات تكوين الأسرة، والخوف على الصحة، والخوف من حدوث انحلال اجتماعي بسبب الغزو الثقافي الغربي وما ستكون عليه القيم الأخلاقية في الغد والسعي للتنبؤ بما سيحدث مستقبلا، أبرز مظاهر اتخاذ القرار الصورة (أ) وهي اتخاذ أسلوب المناقشة والحوار كأهم عنصر والاعتماد على النفس لجمع المعلومات عن المشكلة وكذلك أهمية المعلومة بالنسبة للقرار وظهرت بقية العبارات بمستوى متوسط. أبرز مظاهر اتخاذ القرار الصورة (ب): هي هل الخبرة ودرجة التعلم وراء القرار الناجح؟ والعبارة التي تدل على إلزامية مراعاة تأسيس القرارات على معرفة الحقائق بالمستوى العالي وتحديد أهمية سؤال "عندما تتخذ قرارا، هل تتابعه جيدًا في التنفيذ؟ وهل تتابع القرار "وهل تقدر مسؤولية اتخاذ القرار؟". وجود علاقة عكسية ذات دلالة إحصائية بين درجات قلق المستقبل واتخاذ القرار.

كما هدفت دراسة (Zhang, Xiao & Gu, 2017) إلى تعرفالدور المعدِل للنوع الاجتماعي في العلاقة بين القلق والقدرة على اتخاذ القرار، تكونت عينة الدراسة من (١٣٥) طالباً وطالبة من طلاب الجامعة، وقد أشارت النتائج إلى القدرة التنبؤية للقلق في القدرة على اتخاذ القرار، حيث يوجد تأثير دال إحصائياً للقلق في القدرة على اتخاذ القرار لدى طلاب الجامعة عينة الدراسة، وأدي متغير النوع الاجتماعي دوراً معدِلاً في العلاقة بين القلق والقدرة عل اتخاذ القرار.

بينما كان الهدف من دراسة Al Hwayan (2020) هو معرفة مدى مساهمة قلق المستقبل في مستوى مهارات اتخاذ القرار المهني لدى طلبة الصف العاشر الأساسي، وباستخدام المنهج الكمي، أجاب ٢٢٧ طالبًا وطالبة عن مقياس قلق المستقبل واتخاذ القرار المهني، وأظهرت النتائج أن مستوى قلق المستقبل كان مرتفعًا، في حين كان مستوى اتخاذ القرار المهني

متوسطًا، بالإضافة إلى ذلك، أظهرت النتائج وجود فروق ذات دلالة إحصائية في قلق المستقبل تبعًا للجنس (ذكر/ أنثى) ومستوى الإنجاز (أي إنجاز مرتفع/ إنجاز منخفض)، أما بالنسبة لاتخاذ القرار المهني، فقد كانت هناك فروق تبعًا للجنس، ولكن ليس لمستوى الإنجاز، وأخيرًا، أظهرت النتائج أن قلق المستقبل ينبئ بمهارات اتخاذ القرار المهني.

وفي إطار العلاقات بين قلق المستقبل والقدرة على اتخاذ القرار هدفت دراسة محمد إبراهيم عطاالله، (٢٠٢١) إلى تحديد مستوى بعض سمات الشخصية الريادية، وقلق المستقبل المهني، ومهارات اتخاذ القرار لدى طلبة جامعة التقنية والعلوم التطبيقية بالرستاق في سلطنة عمان، والكشف عن العلاقة بين بعض سمات الشخصية الريادية، وقلق المستقبل المهني، ومهارات اتخاذ القرار. وتعرفالفروق في بعض سمات الشخصية الريادية، وقلق المستقبل المهني، ومهارات اتخاذ القرار وفقًا للنوع، والتخصص الأكاديمي، والتفاعل بينهما. تكونت عينة الدراسة من (٢٠٨) طالبا وطالبة بجامعة التقنية والعلوم التطبيقية بالرستاق في سلطنة عمان، وباستخدام مقاييس: سمات الشخصية الريادية، وقلق المستقبل المهني، ومهارات اتخاذ القرار (وجميعها من إعداد الباحث). وقد أشارت نتائج الدراسة إلى أن مستوى سمات الشخصية الريادية، وقلق المستقبل المهني، ومهارات اتخاذ القرار لدى طلبة كلية التربية بجامعة التقنية والعلوم التطبيقية بالرستاق مرتفع. ووجود علاقة ارتباطية سالبة دالة إحصائيًا بين درجات الطلاب على مقياس قلق المستقبل المهني، ودرجاتهم على مقياس مهارات اتخاذ القرار، وعدم وجود فروق دالة إحصائيًا في مهارات اتخاذ القرار تبعًا للنوع، والتخصص الأكاديمي، والتفاعل بينهم.

كما هدفت دراسة كلٍ من محمد فتحي إبراهيم، والسيد نبيل العيسوي (٢٠٢١) إلى تعرفقلق المستقبل وعلاقته بصعوبة اتخاذ القرار المهني لطلاب كلية التربية الرياضية، واستخدم الباحثان المنهج الوصفي لمناسبته لأهداف وتساؤلات البحث، تكونت عينة البحث الأساسية من طلاب الفرقة الرابعة بكلية التربية الرياضية جامعة المنصورة، وتضمنت أدوات جمع البيانات مقياس قلق المستقبل المهني للطالب الجامعي إعداد جيلان هشام (٢٠١٦م)، ومقياس صعوبات اتخاذ القرار المهني إعداد الباحثان، وكانت أهم النتائج أنه يوجد ارتباط عكسي بين أبعاد مقياس قلق المستقبل المهني وأبعاد مقياس اتخاذ القرار المهني للطلاب.

وحديثًا، هدفت دراسة لطيفة ناصر عيد (٢٠٢٢) إلى تعرفطبيعة العلاقة بين القدرة على اتخاذ القرار وكل من اضطراب القلق العام والاستقلال النفسي عن الوالدين، وقد تم استكشاف طبيعة العلاقة من خلال تطبيق عدد من المقاييس وهي: مقياس اتخاذ القرار من إعداد عبدون (١٩٧٩) ثم أعاد تقنينه عام (١٩٨٦)، ومقياس الاستقلال النفسي عن الوالدين لطلاب الجامعة إعداد (Hoffman,1984)، ومقياس قائمة مراجعة الأعراض أعدها عبد الرقيب البحيري

(١٩٨٤) نقلاً عن الأصل الذي وضعه ليونارد وآخرون تحت عنوان (SCL-90)، على عينة مكونة من (٦٠) طالبة من طالبات كلية التربية بجامعة الملك سعود، وباستخدام معامل ارتباط بيرسون لحساب العلاقة بين المتغيرات، أكدت نتائج البحث على وجود ارتباط سالب بين القدرة على اتخاذ القرار واضطراب القلق العام.

وتستنتج الباحثتان من الدراسات السابقة أنه:

١) اتفقت هذه الدراسات في وجود علاقة عكسية ذات دلالة إحصائية بين درجات قلق المستقبل واتخاذ القرار، واتفقت دراسة (ثواب حمود المالكي، ٢٠١٣)، ودراسة كل من (محمد إبراهيم عطاالله، ٢٠٢١)، وكذلك دراسة كلٍ من (محمد فتحي إبراهيم، والسيد نبيل العيسوي، ٢٠٢١) وكذلك دراسة (لطيفة ناصر عبد الله بن عيد، ٢٠٢٢).

٢) اتفقت نتائج بعض الدراسات أنه يمكن التنبؤ بالقدرة على اتخاذ القرار من خلال قلق المستقبل، مثل دراسة (Al Hwayan, 2020)، ودراسة (Zhang, Xiao & Gu, 2017) التي أشارت نتائجها إلى أن قلق المستقبل كان منبئ دال باتخاذ القرار.

فروض البحث:

في ضوء نتائج الدراسات السابقة فإنه يمكن تحديد فروض البحث على النحو التالي:

١. لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسط درجات التحيز المعرفي والمتوسط الفرضي لدى عينة من الطلاب المعلمين.

٢. لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسط درجات قلق المستقبل والمتوسط الفرضي لدى عينة من الطلاب المعلمين.

٣. لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسط درجات القدرة على اتخاذ القرار والمتوسط الفرضي لدى عينة من الطلاب المعلمين.

٤. لا توجد علاقة بين القدرة على اتخاذ القرار والتحيز المعرفي لدى الطلاب المعلمين.

٥. توجد علاقة بين القدرة على اتخاذ القرار وقلق المستقبل لدى الطلاب المعلمين.

٦. لا تسهم التحيزات المعرفية وقلق المستقبل وبعض المتغيرات الديمغرافية (النوع والتخصص الأكاديمي) في التنبؤ بالقدرة على اتخاذ القرار لدى للطلاب المعلمين.

إجراءات البحث:

يتناول هذا الجزء منهج الدراسة ووصف العينة (عينة التحقق من صلاحية أدوات الدراسة والعينة الأساسية)، وأدوات الدراسة التي استخدمت في جمع البيانات، وطرق التأكد من الكفاءة السيكومترية لها من حيث الصدق والثبات، والأساليب الإحصائية المستخدمة في معالجة البيانات، ويمكن عرض هذه الإجراءات على النحو التالي:

أولاً- المنهج المستخدم:

يعتمد البحث الحالي على المنهج الوصفي الارتباطي، والذي يحاول تعرفالإسهام النسبي لكل من التحيز المعرفي وقلق المستقبل والنوع والتخصص الأكاديمي في التنبؤ بالقدرة على اتخاذ القرار للطلاب المعلمين بجامعة القاهرة.

ثانيًا- المشاركون في البحث:

أ-عينة التحقق من الخصائص السيكومترية لأدوات البحث:

تكونت عينة التحقق من الخصائص السيكومترية من (٢٤١) طالبًا وطالبة من الطلاب المعلمين بكلية الدراسات العليا للتربية جامعة القاهرة للعام الجامعي (٢٠٢٣- ٢٠٢٤) لتعرف الخصائص السيكومترية لأدوت البحث، وبلغ متوسط أعمارهم (٢٢,٦٣)، تراوحت أعمارهم بين (١٨: ٢٣) عاماً، بانحراف معياري قدرة (٢,٣٠).

ب-العينة الأساسية:

تكونت عينة البحث الأساسية من (٢٥٦) طالبًا وطالبة من الطلاب المعلمين بكلية الدراسات العليا للتربية جامعة القاهرة للعام الجامعي (٢٠٢٣- ٢٠٢٤) من التخصصات العلمية والأدبية بواقع (٤٧,٣%) من الذكور، (٥٢,٧%) من الإناث، ويبلغ متوسط أعمارهم (٢٢,١٢)، وانحراف معياري قدره (١,٢٩)، وتم اختيار العينة بطريقة المعاينة العشوائية البسيطة، ويوضح جدول (١) مواصفات العينة الأساسية.

جدول (١)

مواصفات العينة الأساسية من الطلاب المعلمين موزعين وفقًا للنوع والتخصص (ن= ٢٥٦)

النوع	التخصص		المجموع
	علمي	أدبي	
أنثى	٦٢	٧٣	١٣٥
ذكر	٥٧	٦٤	١٢١
المجموع	١١٩	١٣٧	٢٥٦

ثالثًا- أدوات البحث: اشتمل البحث الحالي على الأدوات الآتية:

١) مقياس التحيز المعرفي إعداد الباحثتين. ٢) مقياس قلق المستقبل إعداد الباحثتين.

٣) مقياس القدرة على اتخاذ القرار إعداد الباحثتين.

وفيما يلي عرض لهذه الأدوات:

(١) مقياس التحيز المعرفي (إعداد/ الباحثتان):

قبل إعداد مقياس التحيز المعرفي تم الاطلاع على بعض المقاييس الواردة في الأدبيات النفسية والأدبية المتعلقة بالتحيزات المعرفية والدراسات التي استخدمت مقياس التحيزات

المعرفية، مثل مقياس (DACOBAS) للتحيزات المعرفية الإصدار الأول Davos Assessment of Cognitive Biases Scale والذي قام ببنائه كلٍ من (Van der Gaag, Schütz, ten Napel, Landa, Delespaul, Bak de Hert, 2013) وكذلك مقياس Everaert, Grahek, Van den Bergh, Buelens, Duyck & Koster, (2017)، وأيضا المقاييس التي أعدت في البيئة العربية مثل مقياس (فراس أحمد الحموري، ٢٠١٧)، ومقياس (علي صكر جابر، وعذراء خالد عبدالأمير، ٢٠١٨)، و(غدير على الغرام، وفراس قريطع الجبور، ٢٠٢٠)، ومقياس (كوثر قطب أبو قورة، ٢٠٢٠)، و(مصطفى ناجي الحوشي، عبدالرحمن مصيلحي، وناجي محمد حسن، ٢٠٢٢)، ومقياس (نرمين محمد منظور، محمد أحمد شعبان، ومحمد محمود هليل، ٢٠٢٣)، و(أحمد محمود طعمه، ٢٠٢٤).

قامت الباحثتان بإعداد مقياس ملائم لطبيعة العينة نظرًا لقلة المقاييس المقننة على البيئة المصرية وكذلك صعوبة الوصول إليها، ولاختلاف الدراسات حول الأبعاد، وتم الاستفادة من المقاييس السابق ذكرها في انتقاء العبارات المناسبة والملائمة للموضوع والعينة، وكذلك تم الاستفادة من الأدبيات النظرية في تحديد أبعاد التحيزات المعرفية واعتمادها على نظرية التوقع لفكتوم فوورم والاطلاع، وقد تم تحديد سبعة أبعاد للمقياس، كالتالي:

١) **القفز إلى الاستنتاجات Jumping to Conclusion:** ويعني به التحيز في جمع المعلومات، ومن ثم الخروج باستنتاجات حولها.

٢) **عدم مرونة التفكير (جمود المعتقدات) Inflexibility Belief**: ويقصد به التشكيك في المعلومات المختلفة ومصادرها، وانحسار تفكير الفرد في زاوية معينة، وعدم القدرة على تغيير الاتجاه الفكري.

٣) **الانتباه للخطر Attention for Threats :** ويُقصد به أن يوجه الفرد الاهتمام نحو بعض أنواع المعلومات والفرضيات، والتقليل من أهمية معلومات وفرضيات أخرى أو تجاهلها.

٤) **الإسناد (العزو) الخارجي External Attribution**: ويُقصد به أن الفرد يعزو أفكاره وحالته الانفعالية إلى مصادر خارجية.

٥) **المشكلات المعرفية الاجتماعية Social cognitive problems :** ويُقصد به عدم قدرة الفرد على فهم دوافع الآخرين، وأفكارهم ومشاعرهم.

٦) **المشكلات المعرفية الذاتية Subjective cognitive problems:** ويُقصد به عدم قدرة الفرد على التركيز أثناء أداء المهام المختلفة.

٧) **السلوكيات الآمنة Safety Behaviors:** ويُقصد به ممارسة الفرد لسلوكيات تجنبيه بهدف الابتعاد عن الأخطار المحتملة.

الخصائص السيكومترية لمقياس التحيزات المعرفية:

أولاً– صدق المقياس: الصدق العاملي التوكيدي:

من خلال برنامج التحليل الاحصائي Mplus VERSION 7 أجرت الباحثتان التحليل العاملي التوكيدي، وفيه تم افتراض وجود (٧) عوامل كامنة، وتتشبع عليهما مفردات المقياس، ويظهر الجدول رقم (٢) الأوزان الانحدارية المعيارية وغير المعيارية لتشبعات المفردات على العوامل الكامنة، وكذلك دلالتها الإحصائية، في حين يبين الجدول رقم (٣) مؤشرات جودة المطابقة للنموذج المقترح في مقياس التحيزات المعرفية وتفسيرها.

جدول (٢) الأوزان الانحدارية المعيارية وغير المعيارية لتشبعات المفردات على العوامل الكامنة لمقياس التحيز المعرفي والناتجة من التحليل العاملي التوكيدي، ودلالتها الإحصائية

العوامل	رقم المفردة	الوزن الانحداري المعياري	الوزن الانحداري غير المعياري	الخطأ المعياري	النسبة الحرجة	الدلالة
القفز إلى الاستنتاجات	١	١	٠.١٦١	٠	_	٠,٠١
	٢	٤.٦٤٧	٠,٢٧١	١١.٤٢٥	٤.٤٠٧	٠,٠١
	٣	٠.٨٦٨	٠.٠٦٩	٢.٧٧٧	٥.٣١٢	٠,٠١
	٤	٣.٠٢١	٠.١٣٨	٧.٥٩١	٦.٣٩٨	٠,٠١
	٥	١.٤٩٧	٠.٠٦١	٤.٥٠٦	٥.٣٣٢	٠,٠١
جمود المعتقدات	٦	١	٠.٠٦٣	٠	_	٠,٠١
	٧	٠.٩٠٧	٠.٠٦٥	٠.١٩٧	٤.٥٩٩	٠,٠١
	٨	٠.٧٩٥	٠.٠٦١	٠.١٦٤	٤.٨٣٦	٠,٠١
	٩	١.١٧٣	٠.٠٦	٠.٢٢٦	٥.١٨٩	٠,٠١
	١٠	١.٠٦٩	٠.٠٥٤	٠.١٥٩	٦.٧٢٢	٠,٠١
الانتباه للمهددات	١١	١	٠.٠٦٣	٠	_	٠.٠١
	١٢	٠.٨٢٥	٠.٠٦١	٠.١٥٣	٥.٤٠٤	٠,٠١
	١٣	٠.٧٨٣	٠.٠٦٤	٠.١٥٦	٥.٠٠٧	٠,٠١
	١٤	٠.٠٧٩	٠.٠٧٨	٠.١٥٧	٧.٥٠٥	٠,٠١
	١٥	١.٠٢٨	٠.٠٥٧	٠.١٦٨	٦.١١٦	٠,٠١
العزو الخارجي	١٦	١	٠.٠٤٥	٠	_	٠,٠١
	١٧	٠.٩٢٤	٠.٠٤٣	٠.٠٩٧	٩.٥٤١	٠,٠١
	١٨	٠.٥٧٢	٠.٠٥٨	٠.٠٩٢	٦.٢٠٢	٠,٠١
	١٩	٠.٩٤٩	٠.٠٤١	٠.٠٩٧	٩.٧٧٧	٠,٠١
	٢٠	٠.٥٨٦	٠.٠٥١	٠.٠٨	٧.٣٠٩	٠,٠١

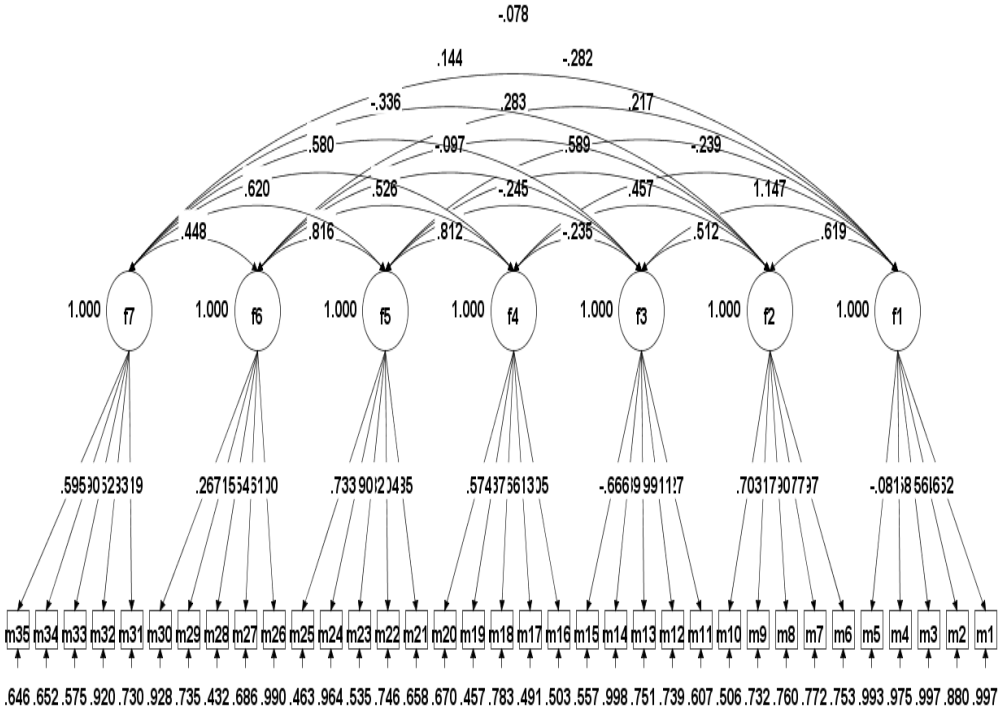
العوامل	رقم المفردة	الوزن الانحدارى المعياري	الوزن الانحدارى غير المعياري	الخطأ المعياري	النسبة الحرجة	الدلالة
المشكلات المعرفية الاجتماعية	٢١	١	٠.٠٤٨	٠	_	٠,٠١
	٢٢	٠.٦٥٦	٠.٠٥٤	٠.١٠٣	٦.٣٣٧	٠,٠١
	٢٣	٠.٩٨٣	٠.٠٤٢	٠.١٢١	٨.١٢٧	٠,٠١
	٢٤	٠.٢١٩	٠.٠٦٧	٠.٠٨٢	٦.٦٧٦	٠,٠١
	٢٥	١.٠٣١	٠.٠٣٧	٠.١٢٥	٨.٢٧٧	٠,٠١
المشكلات المعرفية الذاتية	٢٦	١	٠.٠٧٦	٠	_	٠,٠١
	٢٧	٨.٢٨٦	٠.٠٥٨	٦.٥٤٥	٤.٢٦٦	٠,٠١
	٢٨	١١.٦٦٥	٠.٠٥٢	٩.٠٢٢	٣.٢٩٣	٠,٠١
	٢٩	٧.٠٥٨	٠.٠٦	٥.٤٦٩	٥.٢٩١	٠,٠١
	٣٠	٣.٢١٩	٠.٠٧٢	٢.٦١٨	٤.٢٣	٠,٠١
السلوكيات الآمنة	٣١	١	٠.٠٦٧	٠	_	٠,٠١
	٣٢	٠.٥٩١	٠.٠٧٣	٠.١٦٨	٣.٥١٦	٠,٠١
	٣٣	١.١١	٠.٠٥٨	٠.١٧٧	٦.٢٧٧	٠,٠١
	٣٤	١.٢٨١	٠.٠٥٨	٠.٢٤٤	٥.٢٤٩	٠,٠١
	٣٥	١.٤١٩	٠.٠٦٥	٠.٢٩٤	٤.٨٢	٠,٠١

يتضح من الجدول (٢) أن جميع مفردات المقياس كانت دالة عند مستوى (٠,٠١)، كما أن الجدول (٣) يوضح مؤشرات جودة المطابقة للنموذج المقترح في مقياس التحيزات المعرفية وهي كالتالي:

جدول (٣) مؤشرات جودة المطابقة للنموذج المقترح في مقياس التحيزات المعرفية

مؤشرات جودة المطابقة	القيمة	المدى المثالي
كا٢(CMIN) Chi-Square	١٢٨٧.١٥٣	
مستوى الدلالة	٠,٠٠٠	دالة عند ٠.٠١
درجات الحرية DF	٥٣٩	
النسبة بين كا٢ إلى درجات حريتها	٢.٣٨٨	المدى المثالي في الفترة من ١ إلى ٣
مؤشر حسن المطابقة GFI	٠.٨٧٣	كلما اقتربت من ١ كانت في المدى المثالي
NFI	٠.٧٨٨	كلما اقتربت من ١ كانت في المدى المثالي
IFI	٠.٧٨٢	كلما اقتربت من ١ كانت في المدى المثالي
مؤشر الصدق الزائف لنموذج المتوقع ECVI	٠.٨٢١	النموذج المتوقع أقل من المشبع
مؤشر الصدق الزائف لنموذج المشبع ECVI	٠.٨٣٣	
مؤشر المطابقة المقارن CFI	٠.٧٨٤	كلما اقتربت من ١ كانت في المدى المثالي
مؤشر رمسي RMSEA	٠.٠٦٨	كلما اقتربت من صفر كانت في المدى المثالي
مؤشر تاكر ولويس TLI	٠.٨٢٣	كلما اقتربت من ١ كانت في المدى المثالي

يتضح من الجدول السابق قبول نموذج التحليل العاملي التوكيدي، والذي يؤكد على وجود سبعة عوامل من العوامل كامنة، وهم: القفز إلى الاستنتاجات f1، جمود المعتقدات f2، الانتباه للمهددات f3، العزو الخارجي f4، المشكلات المعرفية الاجتماعيةf5، المشكلات المعرفية الذاتية f6، السلوكيات الآمنة f7 وهذا ما أكدته مؤشرات جودة المطابقة والتي تقع في مداها المثالي، كما أن الشكل رقم (١) يوضح البنية العاملية المقترحة لمقياس التحيز المعرفي، وهي كالتالي:



شكل (١) البنية العاملية المقترحة لمقياس التحيزات المعرفية.

ثانيًا– الثبات:

أ– تم التحقق من ثبات المقياس باستخدام طريقة ماكدونالدز أوميجا؛ حيث حُسبت قيمة الثبات باستخدام معامل ماكدونالدز أوميجا McDonald's Omega لكل بعد من أبعاد المقياس وللمقياس ككل، ويمكن عرض قيم معاملات الثبات في جدول (٤) كما يلي:

جدول (٤) قيم معاملات ثبات ماكدونالد أوميجا لأبعاد مقياس التحيزات المعرفية

أبعاد المقياس	قيمة معامل ماكدونالد أوميجا
القفز إلى الاستنتاجات	٠,٧٨٨
جمود المعتقدات	٠,٧٥٦
الانتباه للمهددات	٠,٨١٠
العزو الخارجي	٠,٧٨٩
المشكلات المعرفية الاجتماعية	٠,٧٩٢
المشكلات المعرفية الذاتية	٠,٨٠٣
السلوكيات الآمنة	٠,٨١٣
المقياس ككل	٠,٧٩٣

يتضح من جدول (٤) أن معاملات ثبات مقياس التحيزات المعرفية سواء للمقياس ككل أو أبعاده الفرعية كانت مرتفعة نسبيًّا؛ حيث تراوحت ما بين (٠,٧٥٦) و(٠,٨١٣)، وهو ما يُشير إلى توافر ثبات المقياس، كما بلغت قيمة معامل الثبات الكلى للمقياس (٠,٧٩٣)، وهي قيمة مقبولة علميًّا، وتدل على دقة المقياس كوسيلة للقياس.

ب- طريقة ألفاكرونباخ:

تم حساب معاملات ألفاكرونباخ لأبعاد مقياس العوامل السبعة، والجدول (٥) يوضح ذلك:

جدول (٥) معاملات ألفاكرونباخ لأبعاد مقياس القدرة على اتخاذ القرار

أبعاد المقياس	ألفاكرونباخ	أبعاد المقياس	ألفاكرونباخ
القفز إلى الاستنتاجات	٠.٤٨٠	المشكلات المعرفية الاجتماعية	٠,٦٦١
جمود المعتقدات	٠,٧٠٢	المشكلات المعرفية الذاتية	٠,٥٨١
الانتباه للمهددات	٠,٥٠١	السلوكيات الآمنة	٠,٦٥٧
العزو الخارجي	٠,٧٦٩	–	–

يتضح من خلال جدول (٥) أن قيم معاملات ألفاكرونباخ للأبعاد الفرعية كانت مرتفعة نسبيًّا؛ حيث تراوحت ما بين (٠,٤٨٠) و(٠,٧٦٩)؛ مما يشير إلى توافر ثبات المقياس بقيم مقبولة علميًّا.

ثالثًا- الاتساق الداخلي للمقياس:

١-للتأكد من اتساق المقياس داخلياً قامت الباحثتان بحساب معاملات الارتباط بين درجة كل عبارة من عبارات المقياس ودرجة البُعد الذي تنتمي إليه بعد تطبيقه على العينة الاستطلاعية، ويوضح جدول (٦) معاملات الارتباط:

جدول (٦) معاملات الارتباط بين درجة كل مفردة من مفردات المقياس والدرجة الكلية للبعد

الفقرات	الارتباط بالبعد	الفقرات	الارتباط بالبعد	الفقرات	الارتباط بالبعد
١	٠,٦٣٥**	١٣	٠,٨١٥**	٢٥	٠,٨٤٢**
٢	٠,٧٤٩**	١٤	٠,٧٩٥**	٢٦	٠,٨٣٦**
٣	٠,٧٦٣**	١٥	٠,٧٥٩**	٢٧	٠,٨٦٦**
٤	٠,٦٤٠**	١٦	٠,٦٦٥**	٢٨	٠,٨٦٢**
٥	٠,٧٤٨**	١٧	٠,٨٦٦**	٢٩	٠,٦٥٢**
٦	٠,٨٤٥**	١٨	٠,٨٢٧**	٣٠	٠,٨٤٢**
٧	٠,٧٣٥**	١٩	٠,٨٧٧**	٣١	٠,٨٣٥**
٨	٠,٧٥٩**	٢٠	٠,٨٣٨**	٣٢	٠,٨٦٦**
٩	٠,٦٤٥**	٢١	٠,٨٥٢**	٣٣	٠,٨٦٢**
١٠	٠,٨١٦**	٢٢	٠,٨١٢**	٣٤	٠,٩٤٢**
١١	٠,٨٢٣**	٢٣	٠,٨٣٦**	٣٥	٠,٨٤٤**
١٢	٠,٨٤٤**	٢٤	٠,٨٩٣**		

** دال عند مستوى ٠,٠١

يتضح من الجدول السابق أن معاملات الارتباط بين درجة كل مفردة من مفردات المقياس والدرجة الكلية لكل بُعد مناسبة مما يدل على الاتساق الداخلي لمقياس التحيز المعرفي.

٢-حساب معاملات الارتباط بين الدرجة الكلية لكل بُعد من أبعاد المقياس والدرجة الكلية للمقياس، حيث قامت الباحثتان بحساب معامل الارتباط وكانت النتائج كالتالي:

جدول (٧) معاملات الارتباط بين درجة كل بعد من أبعاد المقياس ودرجة المقياس الكلية

البعد	الارتباط بالدرجة الكلية
القفز الى الاستنتاجات	٠,٨٦٢**
جمود المعتقدات	٠,٨٢٣**
الانتباه للمهددات	٠,٨١٤**
العزو الخارجي	٠,٨١٣**
المشكلات المعرفية الاجتماعية	٠,٨٢٥**
المشكلات المعرفية الذاتية	٠,٨٣٦**
السلوكيات الآمنة	٠,٨٤٥**

يتضح من جدول (٧) أن عبارات المقياس كانت دالة عند مستوى دلالة ٠,٠١، مما يدل على الاتساق الداخلي للمقياس.

تقدير الدرجة على المقياس:

يتكون المقياس من (٣٥) مفردة، يُجاب عنها من خلال مقياس متدرج من خمس نقاط على طريقة ليكرت، يختار فيما بينها وتتراوح بين (موافق بشدة -غير موافق بشدة)، حيث تحصل الإجابة "موافق بشدة" على خمس درجات، بينما تحصل الإجابة "غير موافق بشدة" على

درجة واحدة، والعكس بالنسبة للعبارات العكسية، والجدول (٨) يوضح توزيع العبارات على أبعاد المقياس.

جدول (٨) توزيع العبارات على مقياس التحيز المعرفي

البعد	العبارات
القفز إلى الاستنتاجات	١*، ٢، ٣، ٤*، ٥*
جمود المعتقدات	٦*، ٧، ٨*، ٩، ١٠*
الانتباه للمهددات	١١*، ١٢، ١٣، ١٤، ١٥
العزو الخارجي	١٦، ١٧، ١٨، ١٩، ٢٠
المشكلات المعرفية الاجتماعية	٢١، ٢٢، ٢٣، ٢٤* ،٢٥
المشكلات المعرفية الذاتية	٢٦*، ٢٧، ٢٨، ٢٩، ٣٠
السلوكيات الآمنة	٣١، ٣٢، ٣٣، ٣٤، ٣٥

*** تُشير إلى العبارات العكسية.**

(٢) مقياس قلق المستقبل (إعداد/ الباحثتان):

من خلال اطلاع الباحثتين على الأدبيات العربية والأجنبية والدراسات السابقة التي تناولت متغير قلق المستقبل، والاطلاع على بعض المقاييس مثل مقياس (Zaleski, 1996)، ومقياس (صلاح حميد كرميان، ٢٠٠٨)، (ابراهيم محمد بلكيلاني، ٢٠٠٨)، ومقياس (غالب محمد المشيخي، ٢٠٠٩)، ومقياس (وفاء احميدان القاضي، ٢٠٠٩)، و(أحمد زقاوة، ٢٠١٣)، و(ضمياء إبراهيم الخزرجي وإقبال محمد الطائي، ٢٠١٨)، و(سوسن عيد فرغلى، أشرف محمد عبدالوهاب، وحسام إسماعيل هيبة، ٢٠١٩)، ومقياس (غدير على الغرام، وفراس قريطع الجبور، ٢٠٢٠)، ومقياس (أزهار يوسف خلف، ٢٠٢٣). وقد استفادت الباحثتان من الاطلاع على الدراسات والمقاييس في تحديد أبعاد المقياس، وانتقاء العبارات المناسبة والملائمة للموضوع وكذلك عينة الدراسة، وعليه تم تحديد خمسة مجالات رئيسة لقلق المستقبل وهي:

١) **المجال المعرفي:** هي الأفكار والمعتقدات الخاطئة التي يتبناها الطالب المعلم تجاه المستقبل فيما يخص النواحي الأكاديمية والمعرفية، وشعوره باليأس وفقدان الأمل، والغموض والتشاؤم من المستقبل العلمي.

٢) **المجال المهني:** هو حالة من التوتر وعدم الاطمئنان والخوف والضيق، يشعر بها الطالب المعلم عندما يفكر في مهنة المستقبل، ناتجة عن توقعات وتعميمات بأن الفرص المهنية في المستقبل تتضاءل، وأن الحصول على مهنة ذات مكانة مرموقة وعائد اقتصادي جيد، قد يصبح أمرًا صعب المنال، مهما بذل من جهد ومهما كانت مؤهلاته وإعداده الأكاديمي.

٣) **المجال الاجتماعي:** يقصد به هي نظرة الطالب المعلم لعلاقاته الاجتماعية وتفاعله واندماجه مع الآخرين سواء داخل الأسرة أو خارجها، وتوقعه المستقبلي لحالته ومكانته الاجتماعية، وما سيكون عليه المجتمع في الغد، ونظرة الناس والمجتمع له.

٤) **المجال الاقتصادي:** ويقصد به توقع الطالب المعلم بأنه لن يستطيع في المستقبل الحصول على العمل المناسب، وتدني المستوى المادي للوظائف التي يحصل عليها إن وجدت، وعدم وجود تأمين أو معاش من الدولة لمواجهة تقلبات الزمن، وبالتالي لا يمكنه الزواج أو تكوين أسرة.

٥) **المجال النفسي:** يقصد به حالة نفسية سلبية يشعر بها الطالب المعلم نتيجة لنظرته السلبية للحياة والمستقبل، وشعوره بالعجز عن اتخاذ القرارات الخاصة بمستقبله، والخوف من مفاجآت الزمن غير السارة، ومما تخبئه.

الخصائص السيكومترية للمقياس:

- **صدق التحليل العاملي والتحليل العاملي التوكيدي:**

من خلال كلا من برنامج التحليل الاحصائي Mplus VERSION 7 وبرنامج IBM SPSS 23 أجرت الباحثتان التحليل العاملي الاستكشافي بطريقة المكونات الأساسيةComponent Analysis مع استخدام محك الجذر الكامن واحد صحيح على الأقل للعوامل التي يتم استخراجها، ثم إجراء التدوير بطريقة Promax واعتبار التشبع الملائم أو الدال هو الذي يبلغ ٠,٣، وكانت نتائج التحليل العاملي كالآتي:

جدول (٩) مصفوفة العوامل بعد التدوير المائل لفقرات لمقياس قلق المستقبل (ن= ٢٤١)

رقم الفقرة	العوامل بعد التدوير					قيم الشيوع
	الاول	الثاني	الثالث	الرابع	الخامس	
١	٠.٧٣٧					٠.٥٧٢
٢	٠.٦٥٠					٠.٦٥٣
٣	٠.٦٢٥					٠.٦٩٨
٤	٠.٦١٣					٠.٤٨٦
٥	٠.٤٦١					٠.٤٧٤
٦		٠.٧٣١				٠.٥٨٩
٧		٠.٦٨٥				٠.٥٧١
٨		٠.٦٣٩				٠.٦٥١
٩		٠.٦١٧				٠.٤٧٩
١٠		٠.٥١٨				٠.٦٤٢
١١		٠.٤٧٦				٠.٤٤٩
١٢		٠.٣٥٨				٠.٦١٥
١٣			٠.٧٧١			٠.٥٣٤
١٤			٠.٧٢١			٠.٥١٢

رقم الفقرة	العوامل بعد التدوير					قيم الشيوع
	الاول	الثاني	الثالث	الرابع	الخامس	
١٥			٠.٦٥٦			٠.٦٥١
١٦			٠.٦٤٧			٠.٥٤٣
١٧			٠.٤٨٣			٠.٣٥٢
١٨			٠.٣٧٩			٠.٥٢٠
١٩			٠.٣٢١			٠.٣٨٥
٢٠				٠.٧٢٢		٠.٦٥٥
٢١				٠.٦٦١		٠.٧٨٤
٢٢				٠.٦٢٤		٠.٦١٥
٢٣				٠.٤٠٨		٠.٧٢٠
٢٤				٠.٣٩٨		٠.٦٧٠
٢٥					٠.٧٣٢	٠.٦٥٤
٢٦					٠.٦٢٥	٠.٦٤٣
٢٧					٠.٦٠٢	٠.٦٧٨
٢٨					٠.٥١٥	٠.٦٣٩
٢٩					٠.٤٢٣	٠.٧٤١
٣٠					٠.٤١٢	٠.٥٤٦
٣١					٠.٤٠٣	٠.٥٦٥
٣٢					٠.٣٢٨	٠.٥٩٢
الجذر الكامن	١٠.٦٧	٩.٠٤	٦.٣٧	٤.٢٧	٣,٤٧	
النسبة المئوية للتباين	٣٢.٣٦	١٠.٣٣	٦.٦١	٥.١٨	٤.٥١	
التباين العاملي	٢١.١٣	١٨.٦٥	١٠.١٨	٩.٠١	٦.١٤	

يتضح من جدول (٩) أن العامل **الاول** استوعب ٣٢,٣٦% من حجم التباين، بجذر كامن ١٠,٦٧ وتشبعت به ٥ فقرات، ويتضح من خلال فحص الفقرات أن هذا العامل يدور حول القلق المعرفي لذا يسمى هذا العامل (القلق المعرفي)، في حين استوعب العامل الثاني استوعب ١٠,٣٣% من حجم التباين، بجذر كامن ٩,٠٤ وتشبعت به ٧ فقرات، ويتضح من خلال فحص الفقرات أن هذا العامل يدور حول القلق المهني لذا يسمى هذا العامل (القلق المهني)، بينما استوعب العامل الثالث ٦,٦١% من حجم التباين، بجذر كامن ٦,٣٧ وتشبعت به ٧ فقرات، ويتضح من خلال فحص الفقرات أن هذا العامل يدور حول القلق الاجتماعي لذا يسمى هذا العامل (القلق الاجتماعي)، بينما استوعب العامل الرابع ٥,١٨% من حجم التباين، بجذر كامن ٤,٢٧ وتشبعت به ٥ فقرات، ويتضح من خلال فحص الفقرات أن هذا العامل يدور حول القلق الاقتصادي لذا يسمى هذا العامل (القلق الاقتصادي)، بينما استوعب العامل الخامس ٤,٥١% من حجم التباين، بجذر كامن ٣,٤٧ وتشبعت به ٨ فقرات، ويتضح من خلال فحص الفقرات أن هذا العامل يدور حول القلق النفسي لذا يسمى هذا العامل (القلق النفسي).

٢) الصدق العاملي التوكيدي:

من خلال برنامج التحليل الاحصائي Mplus VERSION 7 أجرت الباحثتان التحليل العاملي التوكيدي، وفيه تم افتراض وجود خمسة عوامل كامنين مرتبطين ببعضهم، وتتشبع عليهما مفردات مقياس العوامل، ويظهر جدول (١٠) الأوزان الانحدارية المعيارية وغير المعيارية لتشبعات المفردات على العوامل الكامنة، وكذلك دلالتها الإحصائية، في حين يبين جدول (١١) مؤشرات جودة المطابقة للنموذج المقترح في مقياس اتخاذ القرار وتفسيرها، ويظهر الشكل رقم (٢) البنية العاملية المقترحة لمقياس قلق المستقبل.

جدول (١٠) الأوزان الانحدارية المعيارية وغير المعيارية لتشبعات المفردات على العوامل الكامنة لمقياس قلق المستقبل والناتجة من التحليل العاملي التوكيدي، ودلالتها الإحصائية.

العوامل	رقم المفردة	الوزن الانحدارى المعياري	الوزن الانحدارى غير المعياري	الخطأ المعياري	النسبة الحرجة	الدلالة
القلق المعرفي	١	٤.١٢٤	٠.٠٦٨	٠	–	٠.٠١
	٢	٢.٨٨٨	٠.٠٤٤	٠.٨٥٩	٤.٠٣٤	٠.٠١
	٣	٣.٢٤٩	٠.٠٤٨	٠.٦٦٧	٣.٩٢٨	٠.٠١
	٤	٣.٥٣٩	٠.٠٥٤	٠.٦٤٣	٣.٧٤٣	٠.٠١
	٥	١.٩٢٩	٠.٠٦٣	٠.٤٧٩	٣.٧١٥	٠.٠١
القلق المهني	٦	٢.٨٣	٠.٠٤١	٠	–	٠.٠١
	٧	١.٨٨٤	٠.٠٤٤	٠.٠٧	٨.٧٠١	٠.٠١
	٨	٢.٧٥٥	٠.٠٣٦	٠.٠٩٣	١٠.٦٦٩	٠.٠١
	٩	٣.٢٧٤	٠.٠٥	٠.٠٩٥	٧.٧٠٦	٠.٠١
	١٠	٣	٠.٠٣٧	٠.٠٩٥	٩.٥٠٨	٠.٠١
	١١	٢.٧٧٢	٠.٠٤٥	٠.٠٩٥	٨.٣٨٣	٠.٠١
	١٢	٢.٨٠٩	٠.٠٣٦	٠.١٠٣	٩.٧٤٧	٠.٠١
القلق الاجتماعي	١٣	٢.٧١٨	٠.٠٤٣	٠	–	٠.٠١
	١٤	٢.٥٠٢	٠.٠٤٦	٠.١١٤	٨.٣٧٢	٠.٠١
	١٥	٢.١٧	٠.٠٤	٠.٠٩٥	٩.٤٧٤	٠.٠١
	١٦	٣.٤٩	٠.٠٥٩	٠.٠٩٨	٥.٩٧١	٠.٠١
	١٧	٣.٣٥٣	٠.٠٦٥	٠.٠٨	٣.٨٤٤	٠.٠١
	١٨	٣	٠.٠٥٢	٠.١٠١	٧.٢٣	٠.٠١
	١٩	٣.٠٥٨	٠.٠٥٤	٠.١١١	٦.٨٥٣	٠.٠١
القلق الاقتصادي	٢٠	٢.٩٢١	٠.٠٤٣	٠	–	٠.٠١
	٢١	٤.٠٠٤	٠.٠٢٥	٠.١٢١	١٠.٢٥	٠.٠١
	٢٢	٣.٥٥٢	٠.٠٣٧	٠.١١٦	٩.١٣٣	٠.٠١

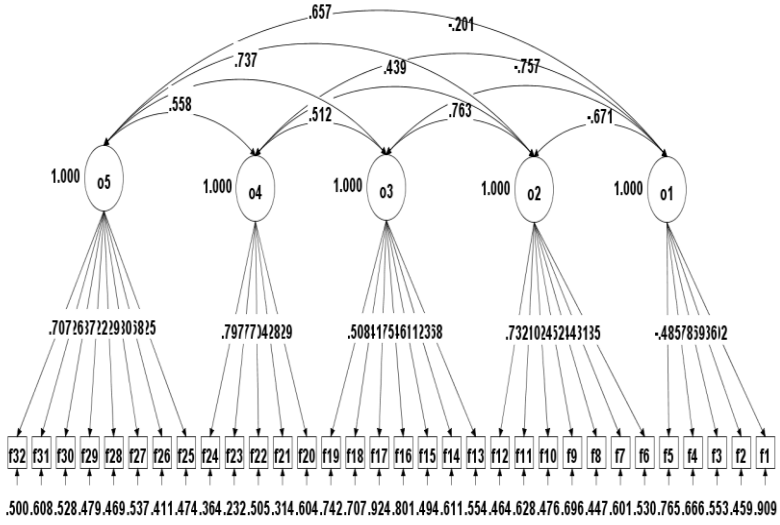
العوامل	رقم المفردة	الوزن الانحداري المعياري	الوزن الانحداري غير المعياري	الخطأ المعياري	النسبة الحرجة	الدلالة
	٢٣	٣.٦٧٢	٠.٠٢١	٠.١٣٧	١٠.٥٥٢	٠.٠١
	٢٤	٣.٧٩٣	٠.٠٢٨	٠.١١٧	٩.٩٤	٠.٠١
القلق النفسي	٢٥	٣.٠٦٢	٠.٠٣٥	٠	–	٠.٠١
	٢٦	٢.٨٥٥	٠.٠٣١	٠.٠٩	١١.٦٩٤	٠.٠١
	٢٧	٣.٣٧٣	٠.٠٣٩	٠.٠٩٤	١٠.٢٤٢	٠.٠١
	٢٨	٣.١٧٨	٠.٠٣٥	٠.٠٩٨	١٠.٦٥٣	٠.٠١
	٢٩	٢.٣٨٢	٠.٠٣٦	٠.٠٨٦	١٠.٥٩	٠.٠١
	٣٠	٢.٢٣٧	٠.٠٣٩	٠.٠٩	٩.٩٠٣	٠.٠١
	٣١	٢.٣٢٤	٠.٠٤٣	٠.٠٨٢	٩.٢٥٢	٠.٠١
	٣٢	٢.٦٣٩	٠.٠٣٦	٠.٠٩٥	١٠.٣٠٢	٠.٠١

يتضح من الجدول السابق أن جميع مفردات المقياس كانت دالة عند مستوى (٠,٠١)، كما أن جدول (١١) يوضح مؤشرات جودة المطابقة للنموذج المقترح في مقياس قلق المستقبل وهي كالتالي:

جدول (١١) مؤشرات جودة المطابقة للنموذج المقترح في مقياس قلق المستقبل

مؤشرات جودة المطابقة	القيمة	المدى المثالي
كا^2 (CMIN) Chi-Square	١٠٩١.٣٠٤	
مستوى الدلالة	٠,٠٠٠	دالة عند ٠.٠١
درجات الحرية DF	٤٥٤	
النسبة بين كا^2 إلي درجات حريتها	٢.٤٠٤	المدى المثالي في الفترة من ١ إلى ٣
مؤشر حسن المطابقة GFI	٠.٨٤٩	كلما اقتربت من ١ كانت في المدى المثالي
NFI	٠.٨٢٩	كلما اقتربت من ١ كانت في المدى المثالي
IFI	٠.٨٣٠	كلما اقتربت من ١ كانت في المدى المثالي
مؤشر الصدق الزائف لنموذج المتوقع ECVI	٠.٨٠٧	النموذج المتوقع أقل من المشبع
مؤشر الصدق الزائف لنموذج المشبع ECVI	٠.٨٣٣	
مؤشر المطابقة المقارن CFI	٠.٨٤٨	كلما اقتربت من ١ كانت في المدى المثالي
مؤشر رمسي RMSEA	٠.٠١٧	كلما اقتربت من صفر كانت في المدى المثالي
مؤشر تاكر ولويس TLI	٠.٨٠٤	كلما اقتربت من ١ كانت في المدى المثالي

يتضح من جدول (١١) قبول نموذج التحليل العاملي التوكيدي، والذي يؤكد على وجود خمسة عوامل كامنة، وهم: القلق المعرفي، القلق المهني، القلق الاجتماعي، القلق الاقتصادي، القلق النفسي، وهذا ما أكدته مؤشرات جودة المطابقة والتي تقع في مداها المثالي، كما أن شكل (٢) يوضح البنية العاملية المقترحة لمقياس قلق المستقبل، وهي كالتالي.



شكل (٢) البنية العاملية المقترحة لمقياس قلق المستقبل.

ثانيًا– الثبات:

تم التحقق من ثبات المقياس باستخدام طريقتين، هما:

أ–طريقة ماكدونالدز أوميجا:

حُسبت قيمة الثبات باستخدام معامل ماكدونالدز أوميجا McDonald's Omega لكل بعد من أبعاد المقياس والدرجة الكلية، ويمكن عرض قيم معاملات الثبات في جدول (١٢) كما يلي:

جدول (١٢) قيم معاملات ثبات ماكدونالد أوميجا لأبعاد مقياس قلق المستقبل

أبعاد المقياس	قيمة معامل ماكدونالد أوميجا
القلق المعرفي	٠,٧٨٩
القلق المهني	٠,٧٦٣
القلق الاجتماعي	٠,٧٨٥
القلق الاقتصادي	٠,٧٦٤
القلق النفسي	٠,٧٨٣
المقياس ككل	٠,٧٧٧

يتضح من جدول (١٢) أن معاملات ثبات مقياس قلق المستقبل سواء للمقياس ككل أو أبعاده الفرعية كانت مرتفعة نسبيًّا؛ حيث تراوحت ما بين (٠,٧٦٣) و(٠,٧٨٩)، وهو ما يشير إلى توافر ثبات المقياس، كما بلغت قيمة معامل الثبات الكلى للمقياس (٠,٧٧٧)، وهي قيمة مقبولة علميًّا، وتدل على دقة المقياس كوسيلة للقياس.

ب–طريقة ألفاكرونباخ:

تم حساب معاملات ألفاكرونباخ لأبعاد مقياس العوامل الخمسة، والجدول (١٣) يوضح ذلك:

جدول (١٣) معاملات ألفاكرونباخ لأبعاد مقياس القدرة على اتخاذ القرار

أبعاد المقياس	ألفاكرونباخ
القلق المعرفي	٠,٥٢٩
القلق المهنى	٠,٨٤٦
القلق الاجتماعي	٠,٧٤٤
القلق الاقتصادي	٠,٨٧٤
القلق النفسى	٠.٨٨٨

يتضح من خلال جدول (١٣) أن قيم معاملات ألفاكرونباخ للأبعاد الفرعية كانت مرتفعة نسبيًّا؛ حيث تراوحت ما بين (٠,٥٢٩) و(٠,٨٨٨)؛ مما يشير إلى توافر ثبات المقياس بقيم مقبولة علميًّا.

ثالثًا– الاتساق الداخلي للمقياس:

١–للتأكد من اتساق المقياس داخلياً قامت الباحثتان بحساب معاملات الارتباط بين درجة كل مفردة من مفردات المقياس والدرجة الكلية للبُعد الذي تنتمي إليه، ويوضح جدول (١٤) معاملات الارتباط.

جدول (١٤)

معاملات الارتباط بين درجة كل مفردة من مفردات المقياس ودرجة البُعد الذي تنتمي إليه

المفردات	الارتباط بالبعد	المفردات	الارتباط بالبعد	المفردات	الارتباط بالبعد
١	**٠.٧٥٨	١٢	**٠.٧٤٢	٢٣	**٠.٧٧٩
٢	**٠.٧٦١	١٣	**٠.٨٤٥	٢٤	**٠.٧٧٤
٣	**٠.٧٦٤	١٤	**٠.٨٤٣	٢٥	**٠.٧٨٧
٤	**٠.٧٢٩	١٥	**٠.٧٤٦	٢٦	**٠.٨٧٧
٥	**٠.٨٤٩	١٦	**٠.٧٤٩	٢٧	**٠.٦٨٧
٦	**٠.٧٢٤	١٧	**٠.٧٤٥	٢٨	**٠.٨٧٤
٧	**٠.٨٢٨	١٨	**٠.٦٨٩	٢٩	**٠.٧٧٦
٨	**٠.٨١٥	١٩	**٠.٨٧٩	٣٠	**٠.٨٧٧
٩	**٠.٨٦٣	٢٠	**٠.٦٧٧	٣١	**٠.٨٧٨

المفردات	الارتباط بالبعد	المفردات	الارتباط بالبعد	المفردات	الارتباط بالبعد
١٠	٠.٨٢٥**	٢١	٠.٨٣٢**	٣٢	٠.٧٨٨**
١١	٠.٨٤٢**	٢٢	٠.٨٤٧**		

** دال عند مستوى ٠,٠١

يتضح من الجدول السابق أن معاملات الارتباط بين درجة كل مفردة من مفردات المقياس والدرجة الكلية لكل بُعد مناسبة؛ مما يدل على الاتساق الداخلي لمقياس قلق المستقبل.

٢-التحقق من ارتباط درجة كل بُعد من الأبعاد الفرعية بالدرجة الكلية لمقياس قلق المستقبل، والجدول التالي يوضح ما تم التوصل إليه من نتائج:

جدول (١٥) معاملات الارتباط بين درجة كل بعد والدرجة الكلية للمقياس المقياس ودرجة المقياس الكلية

البعد	الارتباط بالدرجة الكلية
القلق المعرفي	٠,٨٣٣**
القلق المهني	٠,٨١٤**
القلق الاجتماعي	٠,٨٣٦**
القلق الاقتصادي	٠,٨٣٩**
القلق النفسي	٠,٨٦٧**

يتضح من جدول (١٥) أن عبارات المقياس كانت دالة عند مستوى دلالة ٠,٠١، مما يدل على الاتساق الداخلي للمقياس.

طريقة تقدير الدرجة:

يتكون المقياس من (٣٢) مفردة، وكلها مفردات موجبة، يُجاب عنها من خلال مقياس متدرج من خمس نقاط على طريقة ليكرت، يختار فيما بينها وتتراوح بين (موافق بشدة –غير موافق بشدة)، حيث تحصل الإجابة "موافق بشدة" على خمس درجات، بينما تحصل الإجابة "غير موافقد بشدة" على درجة واحدة، وتعطى الدرجات (٥ ،٤ ،٣ ،٢ ،١) على الترتيب لتصبح الدرجة الدنيا على المقياس (٣٢) والعظمى (١٦٠) درجة، والجدول (١٦) يوضح ترتيب العبارات على المقياس.

جدول (١٦) توزيع العبارات على مقياس قلق المستقبل

البعد	العبارات
القلق المعرفي	١: ٥
القلق المهني	٦: ١٢
القلق الاجتماعي	١٣: ١٩
القلق الاقتصادي	٢٠: ٢٤
القلق النفسي	٢٥: ٣٢

(٣) مقياس القدرة على اتخاذ القرار (إعداد/ الباحثتان):

من خلال الاطلاع على الأدبيات العربية والأجنبية والدراسات السابقة التي تناولت متغير القدرة على اتخاذ القرار، والاطلاع على بعض المقاييس مثل مقياس (عبد االله عبد الرازق الطراونة، ٢٠٠٦)، ومقياس (جليلة محمود أمين، ٢٠٠٩)، و(آمال جمعة محمد، ٢٠١٢)، و(عبد الرحمن أمين رمضان، ٢٠١٢)، ومقياس (ليث كريم حمد، هيثم قاسم عبد الرزاق، ٢٠١٥)، ومقياس (أحمد محمد زينة، وعز الدين الحسيني جاد، ٢٠١٦)، (Rivera, 2016)، (Colakkadioglu and Celik 2016)، ومقياس (أماني عبد الله محمد؛ رشاد عادل إبراهيم؛ سناء محمد سليمان، ٢٠١٦)، و(أحمد عبد الهادى ضيف، ٢٠١٨)، و(فاطمة علي الدوسري، ٢٠٢٠)، ومقياس (رابح بكاري، ودودو بلقاسم، ٢٠٢٠)، ومقياس (آية الله محمد حسنين، مديحة محمد العزبي، مصطفى حفيضة سليمان، ومروة صادق صادق، ٢٠٢٢)، و(أحمد جماد عيسى، محمد مصطفى الديب، وربيع شعبان حسين، ٢٠٢٢)، و(عبدالمنعم أحمد الدردير، دعاء محمد عبدالعزيز، وأسماء أبو المجد محمد، ٢٠٢٢)، ومقياس (زهرة فتحي حبشي، محمد أحمد صوالحة، وعماد توفيق السعدي، ٢٠٢٣). قامت الباحثتان ببناء مقياس القدرة على اتخاذ القرار للطلاب المعلمين، واستفادت الباحثتان من التعريفات النظرية وكذلك من بنود المقاييس السابقة في بناء المقياس، كما استنتجوا أن بعض الباحثين اتفقوا على أن القدرة على اتخاذ القرار يتضمن سلسلة من الخطوات، وهي كالتالي:

١) **تحديد المشكلة وتشخيصها:** أي الوقوف على طبيعتها، وماهيتها، وأبعادها، والنتائج التي تسببت فيها.
٢) **توليد البدائل:** البحث عن الحلول أو القرارات البديلة، وترتكز هذه الخطوة على سلسلة من الافتراضات والتنبؤات.
٣) **ترتيب البدائل والمفاضلة بينها:** هو تحديد إيجابيات وسلبيات كل بديل وفق معايير محددة.
٤) **اختيار أفضل البدائل:** تقوم على أساس المفاضلة بين البدائل في ضوء نتائجها المتوقعة ومقارنتها مع الأهداف أو المعايير المنبثقة عنها، ويستند الطالب المعلم في اختياره للبديل الأفضل على خبراته السابقة والتجريب والبحث والتحليل، ويتم اختيار البديل الذي يحصل على أعلى ترتيب بالنسبة لتحقيق الأهداف.
٥) **تقييم نتائج اتخاذ القرار:** وتعني حكم الطالب المعلم بموضوعية على النتائج المترتبة على تنفيذ البديل الذي تم اختياره من حيث مدى تحقيقه للهدف المنشود، والمرونة في التعامل مع تلك النتائج.

الخصائص السيكومترية للمقياس:

أولاً- صدق المقياس:

صدق التحليل العاملي الاستكشافي والتحليل العاملي التوكيدي:

من خلال كلا من برنامج التحليل الاحصائي Mplus VERSION 7 وبرنامج IBM SPSS 23 أجرت الباحثتان التحليل العاملي الاستكشافي والتوكيدي للمقياس بطريقة المكونات الأساسيةComponent Analysis مع استخدام محك الجذر الكامن واحد صحيح على الأقل للعوامل التي يتم استخراجها، ثم إجراء التدوير بطريقة Promax واعتبار التشبع الملائم أو الدال هو الذي يبلغ ٠,٣، وكانت نتائج التحليل العاملي كالآتي:

جدول (١٧)

مصفوفة العوامل بعد التدوير المائل وحذف التشبعات الاقل من ٠,٣ لفقرات المقياس

رقم الفقرة	العوامل بعد التدوير					قيم الشيوع
	الأول	الثاني	الثالث	الرابع	الخامس	
١	٠,٨٣٧					٠,٦٦٦
٢	٠,٧٥٠					٠,٣٥٧
٣	٠,٦٤٥					٠,٢٥٩
٤	٠,٦١٣					٠,٧٠٢
٥	٠,٥٦١					٠,٧٢٧
٦	٠,٥٣٦					٠,٣٩٥
٧		٠,٧٦١				٠,٤٤٥
٨		٠,٦٩٥				٠,٤٠١
٩		٠,٦٧٩				٠,٦٢٠
١٠		٠,٦٧٧				٠,٦٣٧
١١		٠,٥٢٨				٠,٤٢٧
١٢		٠,٤٨٦				٠,٤٨٢
١٣			٠,٧٨١			٠,٤٨٨
١٤			٠,٧٠١			٠,٣٨٤
١٥			٠,٦٩٦			٠,٥٩٢
١٦			٠,٦٥٧			٠,٦١٤
١٧			٠,٤٥٣			٠,٦٣٠
١٨				٠,٧٢٩		٠,٥٣٨
١٩				٠,٦٦٥		٠,٤٦٥
٢٠				٠.٦٥٤		٠,٥٦٣
٢١				٠.٦٣٨		٠,٤٥٦
٢٢				٠.٣٩٨		٠,٥١٧
٢٣				٠.٣٨٨		٠,٥٨٢
٢٤				٠.٣٢٤		٠,٢٩٣
٢٥					٠,٧١٢	٠,٣٦٧

رقم الفقرة	العوامل بعد التدوير					قيم الشيوع
	الأول	الثاني	الثالث	الرابع	الخامس	
٢٦					٠,٦٢٥	٠,٥٢٠
٢٧					٠,٦١٢	٠,٥١٩
٢٨					٠,٥٥٥	٠,٤١٠
٢٩					٠,٥١٢	٠,٥١٢
٣٠					٠,٤١٢	٠,٦٣٢
الجذر الكامن	٨,٦٧	٧,٠٤	٣,٣٧	٤,٢٧	٧,٤٧	
النسبة المئوية للتباين	١٧,٨٣	٩,٣٣	٨,٩٢	٨,٢٦	٦,٣١	
التباين العاملي	١٥,١٣	١٤,٦٥	٩,١٨	٨,٠١	٧,١٤	

يتضح من جدول (١٧) أن العامل الاول استوعب ١٧,٨٣% من حجم التباين، بجذر كامن ٨,٦٧ وتشبعت به ٦ فقرات، ويتضح من خلال فحص الفقرات أن هذا العامل يدور حول تحديد المشكلة وتشخيصها لذا يسمى هذا العامل (تحديد المشكلة وتشخيصها)، في حين استوعب العامل الثاني استوعب ٩,٣٣% من حجم التباين، بجذر كامن ٧,٠٤ وتشبعت به ٦ فقرات، ويتضح من خلال فحص الفقرات أن هذا العامل يدور حول توليد الافكار لذا يسمى هذا العامل (توليد الافكار)، بينما استوعب العامل الثالث ٨,٩٢% من حجم التباين، بجذر كامن ٣.٣٧ وتشبعت به ٦ فقرات، ويتضح من خلال فحص الفقرات أن هذا العامل يدور حول ترتيب البدائل والمفاضلة بينها لذا يسمى هذا العامل (ترتيب البدائل والمفاضلة بينها)، بينما استوعب العامل الرابع ٨,٢٦% من حجم التباين، بجذر كامن ٤,٢٧ وتشبعت به ٦ فقرات، ويتضح من خلال فحص الفقرات أن هذا العامل يدور حول اختيار أفضل البدائل لذا يسمى هذا العامل (اختيار أفضل البدائل)، بينما استوعب العامل الخامس ٦,٣١% من حجم التباين، بجذر كامن ٧,٤٧ وتشبعت به ٦ فقرات، ويتضح من خلال فحص الفقرات أن هذا العامل يدور حول تقييم نتائج اتخاذ القرار لذا يسمى هذا العامل (تقييم نتائج اتخاذ القرار).

٢) الصدق العاملي التوكيدي:

من خلال برنامج التحليل الاحصائي Mplus VERSION 7 أجرت الباحثتان التحليل العاملي التوكيدي، وفيه تم افتراض وجود خمسة عوامل كامنين مرتبطين ببعضهم، وتتشبع عليهما مفردات مقياس العوامل، ويظهر جدول رقم (١٨) الأوزان الانحدارية المعيارية وغير المعيارية لتشبعات المفردات على العوامل الكامنة، وكذلك دلالتها الإحصائية، في حين يبين جدول (١٩) مؤشرات جودة المطابقة للنموذج المقترح في مقياس اتخاذ القرار وتفسيرها، ويظهر الشكل رقم (٣) البنية العاملية المقترحة لمقياس اتخاذ القرار.

جدول (١٨) الأوزان الانحدارية المعيارية وغير المعيارية لتشبعات المفردات على العوامل الكامنة لمقياس اتخاذ القرار والناتجة من التحليل العاملي التوكيدي، ودلالتها الإحصائية

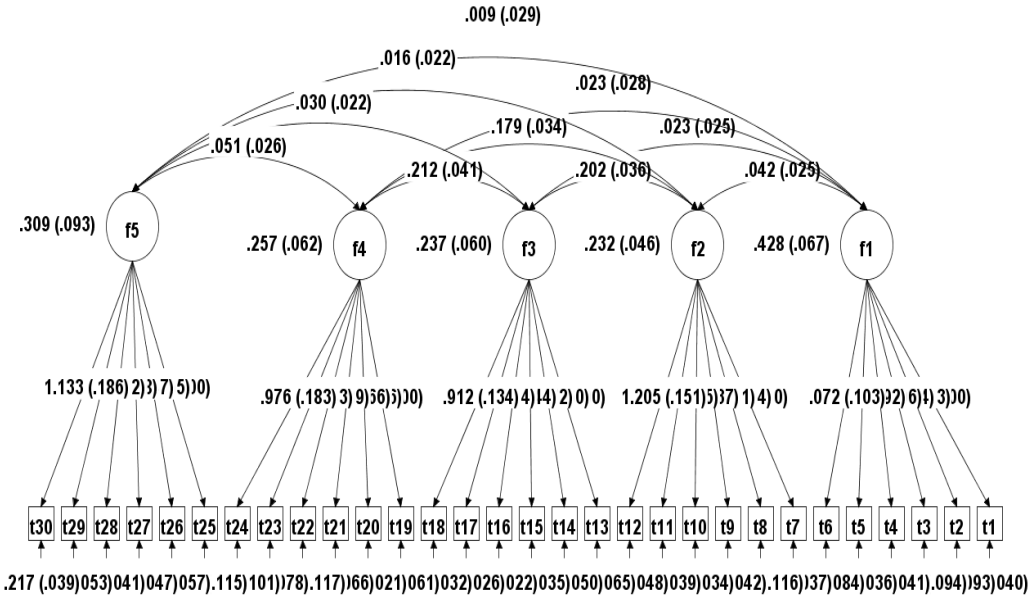
العوامل	رقم المفردة	الوزن الانحدارى المعياري	الوزن الانحدارى غير المعياري	الخطأ المعياري	النسبة الحرجة	الدلالة
تحديد المشكلة وتشخيصها	١	١	٠.٧٥٧	٠	–	٠.٠١
	٢	٠.٥٩٦	٠.٣٦٥	٠.١١٣	٥.٢٧٤	٠.٠١
	٣	٠.٥٦٤	٠.٣٤٥	٠.١١٤	٤.٩٢٧	٠.٠١
	٤	١.٠٧٤	٠.٧٨٧	٠.٠٩٦	١١.٢٣٤	٠.٠١
	٥	١.٠٦١	٠.٨٢٨	٠.٠٩٢	١١.٤٧٤	٠.٠١
	٦	٠.٠٧٢	٠.٠٤٩	٠.١٠٣	٠.٦٩٤	٠.٠١
توليد البدائل	٧	١	٠.٦٢٣	٠	–	٠.٠١
	٨	١.٢٤	٠.٤٧٨	٠.١٩٤	٦.٣٩٨	٠.٠١
	٩	١.٣١٩	٠.٧٢١	٠.١٥١	٨.٧٣٧	٠.٠١
	١٠	١.٢٧٧	٠.٧٥٩	٠.١٣٧	٩.٣٢٧	٠.٠١
	١١	٠.٧٥٨	٠.٤٩٧	٠.١١٥	٦.٥٧٩	٠.٠١
	١٢	١.٢٠٥	٠.٦٤٨	٠.١٥١	٧.٩٩٧	٠.٠١
ترتيب البدائل والمفاضلة بينها	١٣	١	٠.٥٠٩	٠	–	٠.٠١
	١٤	١.٠٧٩	٠.٥٩٢	٠.١٦	٦.٧٦٣	٠.٠١
	١٥	١.٢٨٦	٠.٧٤٤	٠.١٧٢	٧.٤٩٤	٠.٠١
	١٦	١.٠٨٥	٠.٧٧٢	٠.١٤٤	٧.٥١٣	٠.٠١
	١٧	٠.٩٥٩	٠.٦٨٦	٠.١٣٤	٧.١٣٩	٠.٠١
	١٨	٠.٩١٢	٠.٦١٩	٠.١٣٤	٦.٧٨٨	٠.٠١
اختيار أفضل بديل	١٩	١	٠.٥٤٦	٠	–	٠.٠١
	٢٠	٠.٨٨٣	٠.٧٥٣	٠.١١٦	٧.٥٨٧	٠.٠١
	٢١	١.٠٢٩	٠.٥٤٦	٠.١٦٦	٦.٢١٣	٠.٠١
	٢٢	٠.٨٨٧	٠.٣٧٦	٠.١٨٩	٤.٦٩٣	٠.٠١
	٢٣	٠.٤٤٢	٠.٢٣٨	٠.١٤٣	٣.٠٩٩	٠.٠١
	٢٤	٠.٩٧٦	٠.٤٣٤	٠.١٨٣	٥.٣٤٦	٠.٠١
تقييم نتائج اتخاذ القرار	٢٥	١	٠.٤٥٧	٠	–	٠.٠١
	٢٦	٠.٨٨٨	٠.٥٦٢	٠.١٥٥	٥.٧٣١	٠.٠١
	٢٧	٠.٨٣٥	٠.٥٧٥	٠.١٤٧	٥.٦٨٦	٠.٠١
	٢٨	٠.٤٦٩	٠.٣٧١	٠.١٠٨	٤.٣٣٨	٠.٠١
	٢٩	١.١٢٣	٠.٦٨٤	٠.١٩٢	٥.٨٥	٠.٠١
	٣٠	١.١٣٣	٠.٨٠٤	٠.١٨٦	٦.٠٩٩	٠.٠١

يتضح من جدول (١٨) أن جميع مفردات المقياس كانت دالة عند مستوى (٠,٠١)، كما أن الجدول (١٩) يوضح مؤشرات جودة المطابقة للنموذج المقترح في مقياس اتخاذ القرار وهي كالتالي:

جدول (١٩) مؤشرات جودة المطابقة للنموذج المقترح في مقياس اتخاذ القرار

مؤشرات جودة المطابقة	القيمة	المدى المثالي
كا^2 (CMIN) Chi-Square	٧٩٨,٠٦٣	
مستوى الدلالة	٠,٠٠٠	دالة عند ٠,٠١
درجات الحرية DF	٣٩٥	
النسبة بين كا^2 إلى درجات حريتها	٢,٠٢	المدى المثالي في الفترة من ١ إلى ٣
مؤشر حسن المطابقة GFI	٠,٨٤٥	كلما اقتربت من ١ كانت في المدى المثالي
NFI	٠,٨٢٢	كلما اقتربت من ١ كانت في المدى المثالي
IFI	٠,٨٢٣	كلما اقتربت من ١ كانت في المدى المثالي
مؤشر الصدق الزائف لنموذج	٠,٧٨٩	النموذج المتوقع أقل من المشبع
مؤشر الصدق الزائف لنموذج المشبع ECVI	٠,٨٢٧	
مؤشر المطابقة المقارن CFI	٠,٨٢١	كلما اقتربت من ١ كانت في المدى المثالي
مؤشر رمسي RMSEA	٠,٠٥٩	كلما اقتربت من صفر كانت في المدى المثالي
مؤشر تاكر ولويس TLI	٠,٨٠٣	كلما اقتربت من ١ كانت في المدى المثالي

يتضح من جدول (١٩) قبول نموذج التحليل العاملي التوكيدي، والذي يؤكد على وجود خمسة عوامل كامنة، وهم: تحديد المشكلة وتشخيصها (f1)، توليد البدائل(f2)، ترتيب البدائل والمفاضلة بينها (f3)، اختيار أفضل بديل (f4)، تقييم نتائج اتخاذ القرار (f5)، وهذا ما أكدته مؤشرات جودة المطابقة والتي تقع في مداها المثالي، كما أن شكل (٣) يوضح البنية العاملية المقترحة لمقياس اتخاذ القرار، وهي كالتالي:



شكل (٣) البنية العاملية المقترحة لمقياس القدرة على اتخاذ القرار

ثانيا– الثبات:

تم التحقق من ثبات المقياس باستخدام طريقتين، هما:

أ–طريقة ماكدونالدز أوميجا:

حُسبت قيمة الثبات باستخدام معامل ماكدونالدز أوميجا McDonald's Omega لكل بعد من أبعاد المقياس والمقياس ككل، ويمكن عرض قيم معاملات الثبات في جدول (٢٠) كما يلي:

جدول (٢٠) قيم معاملات ثبات ماكدونالد أوميجا لأبعاد مقياس اتخاذ القرار

أبعاد المقياس	قيمة معامل ماكدونالد أوميجا
تحديد المشكلة وتشخيصها	٠,٧٨٥
توليد البدائل	٠,٧٦٦
ترتيب البدائل والمفاضلة بينها	٠,٧٩٢
اختيار أفضل بديل	٠,٧٦٦
تقييم نتائج اتخاذ القرار	٠,٧٨٢
المقياس ككل	٠,٧٧٨

يتضح من جدول (٢٠) أن معاملات ثبات مقياس اتخاذ القرار سواء للمقياس ككل أو أبعاده الفرعية كانت مرتفعة نسبيًّا؛ حيث تراوحت ما بين (٠,٧٦٦) و(٠,٧٩٢)، وهو ما يشير

إلى توافر ثبات المقياس، كما بلغت قيمة معامل الثبات الكلى للمقياس (٠,٧٧٨)، وهي قيمة مقبولة علميًّا، وتدل على دقة المقياس كوسيلة للقياس.

ب–طريقة ألفا كرونباخ:

تم حساب معاملات ألفاكرونباخ لأبعاد مقياس القدرة على اتخاذ القرار، والجدول (٢١) يوضح:

جدول (٢١) معاملات ثبات ألفاكرونباخ لأبعاد مقياس القدرة على اتخاذ القرار.

أبعاد المقياس	معاملات ثبات ألفاكرونباخ
تحديد المشكلة وتشخيصها	٠.٦٥٦
توليد البدائل	٠,٧٦٢
ترتيب البدائل والمفاضلة بينها	٠,٨٠٥
اختيار أفضل بديل	٠,٦٢٧
تقييم نتائج اتخاذ القرار	٠,٧٣٩

يتضح من خلال جدول (٢١) أن قيم معاملات ألفاكرونباخ للأبعاد الفرعية كانت مرتفعة نسبيًّا؛ حيث تراوحت ما بين (٠,٦٢٧) و(٠,٨٠٥)؛ مما يشير إلى توافر ثبات المقياس.

ثالثًا– الاتساق الداخلي للمقياس:

١– التأكد من اتساق المقياس داخلياً قامت الباحثتان بحساب معاملات الارتباط بين درجة كل عبارة من عبارات المقياس ودرجة كل بعد، ويوضح جدول (٢٢) معاملات الارتباط.

جدول (٢٢) معاملات الارتباط بين درجة كل مفردة من مفردات المقياس والدرجة الكلية للبعد الذي تنتمي إليه

الفقرات	الارتباط بالبعد	الفقرات	الارتباط بالبعد	الفقرات	الارتباط بالبعد
١	٠.٧٧٨**	١١	٠.٧١٢**	٢١	٠.٧٣٩**
٢	٠.٧٧١**	١٢	٠.٨٢٥**	٢٢	٠.٧٢٤**
٣	٠.٧٧٤**	١٣	٠.٨٢٣**	٢٣	٠.٧٨٥**
٤	٠.٧٤٩**	١٤	٠.٧٥٦**	٢٤	٠.٨١٧**
٥	٠.٨٥٩**	١٥	٠.٧٤٩**	٢٥	٠.٦٨٩**
٦	٠.٧٣٤**	١٦	٠.٦٢٥**	٢٦	٠.٨١٤**
٧	٠.٨٥٨**	١٧	٠.٦٨٩**	٢٧	٠.٧٥٦**
٨	٠.٨٢٥**	١٨	٠.٨٥٩**	٢٨	٠.٨٧٦**
٩	٠.٨٩٣**	١٩	٠.٦٤٧**	٢٩	٠.٨٧٦**
١٠	٠.٨٣٥**	٢٠	٠.٨٠٢**	٣٠	٠.٧٩٨**

**** دال عند مستوى ٠,٠١**

يتضح من الجدول السابق أن معاملات الارتباط بين درجة كل مفردة من مفردات المقياس والدرجة الكلية لكل بُعد مناسبة مما يدل على الاتساق الداخلي لمقياس القدرة على اتخاذ القرار.

٢-التحقق من ارتباط الدرجة الكلية لكل بُعد من الأبعاد الفرعية لمقياس القدرة على اتخاذ القرار بالدرجة الكلية للمقياس، وجاءت النتائج كما هو موضح في الجدول التالي:

جدول (٢٣) معاملات الارتباط بين درجة كل بعد من أبعاد المقياس ودرجة المقياس الكلية

البعد	الارتباط بالدرجة الكلية
تحديد المشكلة وتشخيصها	٠,٨١٢**
توليد البدائل	٠,٨٢٥**
ترتيب البدائل والمفاضلة بينها	٠,٨٤٧**
اختيار أفضل بديل	٠,٨٣٦**
تقييم نتائج اتخاذ القرار	٠,٨٦٤**

يتضح من جدول (٢٣) أن عبارات المقياس كانت دالة عند مستوى دلالة ٠,٠١، مما يدل على الاتساق الداخلي للمقياس.

طريقة تقدير الدرجة:

يتكون المقياس في صورته النهائية من (٣٠) مفردة، وكلها مفردات موجبة، يُجاب عنها من خلال مقياس متدرج من خمس نقاط على طريقة ليكرت، يختار فيما بينها وتتراوح بين (موافق بشدة – غير موافق بشدة)، حيث تحصل الإجابة "موافق بشدة" على خمس درجات، بينما تحصل الإجابة "غير موافق بشدة" على درجة واحدة، لتصبح الدرجة الدنيا على المقياس (٣٠) والعظمى (١٥٠) درجة، والجدول (٢٤) يوضح ترتيب العبارات على المقياس.

جدول (٢٤) توزيع العبارات على مقياس القدرة على اتخاذ القرار

البعد	العبارات
تحديد المشكلة وتشخيصها	١: ٦
توليد البدائل	٧:١٢
ترتيب البدائل والمفاضلة بينها	١٣: ١٨
اختيار أفضل بديل	١٩: ٢٤
تقييم نتائج اتخاذ القرار	٢٥: ٣٠

نتائج البحث وتفسيرها ومناقشتها:

استخدمت الباحثتان اختبار "ت" لعينة واحدة (One Sample t Test)، معاملات ارتباط بيرسون (Pearson Correlation)، وتحليل الانحدار الخطي المتعدد (Linear Multiple Regression) للتحقق من فروض الدراسة على النحو التالي:

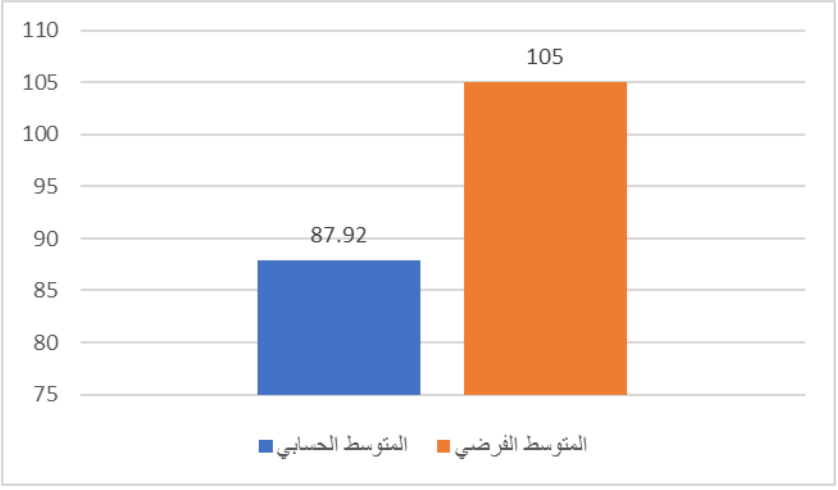
١- نتائج التحقق من الفرض الأول الذي ينص على أنه "لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسط درجات التحيز المعرفي والمتوسط الفرضي لدى عينة من طلاب الجامعة".

وللتحقق من قبول أو رفض هذا الفرض، تم استخدام اختبار "ت" للعينة الواحدة للكشف عن دلالة الفروق بين متوسطات درجات التحيز المعرفي لدى الطلاب المعلمين، ويوضح الجدول التالي ما تم التوصل إليه من نتائج في هذا الصدد:

جدول (٢٥) دلالة الفروق بين متوسطات درجات التحيز المعرفي والمتوسط الفرضي لدى الطلاب المعلمين

المتغير	المجموعة	ن	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة "ت"	الدلالة
التحيز المعرفي	العينة	٢٥٦	٨٧.٩٢	١٥.١٢٦	١٨.٠٦٥	٠.٠٠٠
	المتوسط الفرضي	–	١٠٥	–		

يتضح من جدول (٢٥) وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسط درجات العينة والمتوسط الفرضي في التحيز المعرفي لصالح المتوسط الفرضي؛ حيث كان متوسط العينة ٨٧,٩٢ أقل من المتوسط الفرضي = ١٠٥، وكانت قيمة "ت" = ١٨,٠٦٥ وهي قيمة دالة إحصائياً عند مستوى ٠,٠١، وهذا يدل على أن عينة الدراسة من الطلاب المعلمين لديهم مستوى منخفض من التحيز المعرفي. الشكل التالي يوضح مستوى التحيز المعرفي لدى الطلاب المعلمين عينة الدراسة:



شكل (٤) مستوى التحيز المعرفي لدى الطلاب المعلمين عينة الدراسة

مناقشة وتفسير نتيجة الفرض الأول:

أشارت نتائج الفرض الأول إلى أن عينة الدراسة من الطلاب المعلمين لديهم مستوى منخفض من التحيز المعرفي، وتفسر الباحثتان وجود مستوى منخفض من التحيزات المعرفية لدى الطلاب المعلمين من خلال العوامل تتعلق بتدريبهم الأكاديمي، والتنشئة التربوية، وتعرضهم

لمفاهيم التفكير النقدي خلال دراستهم، حيث يدرس الطلاب المعلمون مقرر التفكير الناقد كجزء من مناهجهم التعليمية، وفي هذا المقرر يتم تعليمهم كيفية تقييم المعلومات بشكل موضوعي وتجنب الوقوع في الأحكام السريعة أو الاستنتاجات غير المدروسة. هذا النوع من الدراسة يعزز قدرتهم على تقليل التحيزات المعرفية عند معالجة المعلومات واتخاذ القرارات.

فضلاً عن أنه كجزء من تدريبهم على التدريس في التربية العملية؛ يتعرض الطلاب المعلمون لوجهات نظر ومعتقدات متعددة حول التعليم وأساليب التدريس. هذا الانفتاح على تنوع الأفكار يعزز لديهم القدرة على التفكير المفتوح والمرونة الذهنية، مما يقلل من فرص تبنيهم لتحيزات معرفية تجاه موقف أو فكرة معينة. خاصة وأن الطلاب المعلمون غالبًا ما يتعلمون مهارات التواصل الفعال والتفاعل مع الآخرين بشكل بناء؛ هذه المهارات تتطلب القدرة على فهم وجهات نظر الآخرين وتحليلها بشكل عقلاني، مما يساعدهم على تجنب التحيزات التي قد تنشأ من عدم القدرة على فهم أو احترام آراء الآخرين. كما توفر وزارة التربية والتعليم للمعلمين مجموعة من الدورات التدريبية المستمرة والمتعلقة بعلم النفس التربوي وخطوات حل المشكلات والتي من شأنها أن تبعد الفرد عن التحيز المعرفي ويتم استبداله بالتفكير المستنير القائم على الحجج والخطوات العلمية.

وفي مقرر تقييم أداء المتعلمين الذي يدرسه الطلاب المعلمين في الدبلوم العام؛ يتم تعليمهم أهمية الحيادية والموضوعية في التفاعل مع الطلاب والتقييم. مما يجعلهم أكثر وعيًا بمعنى التحيز وعدم الموضوعية في الحكم على الأمور وكيف يمكن أن تؤثر سلبًا على قراراتهم وتقييماتهم، مما يدفعهم للعمل على تقليل التحيزات بشكل عام والتحيزات المعرفية بشكل خاص.

٢- نتائج التحقق من الفرض الثاني الذي ينص على أنه "لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسط درجات قلق المستقبل والمتوسط الفرضي لدى عينة من طلاب الجامعة".

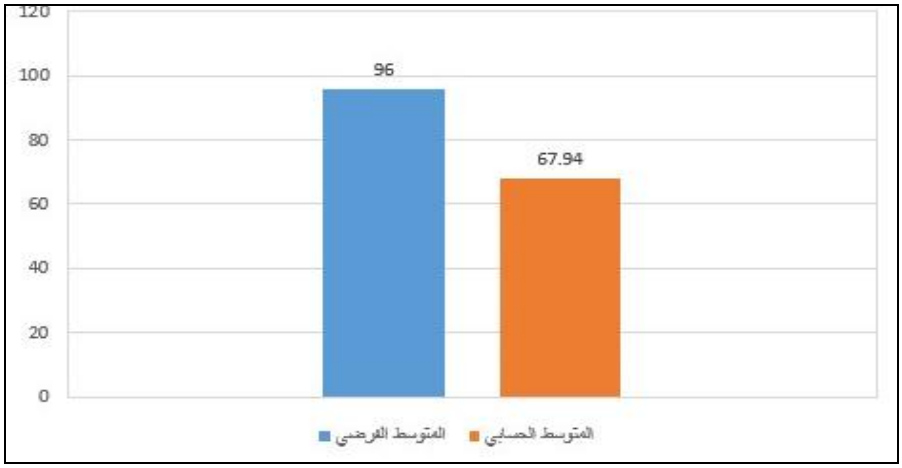
وللتحقق من صحة هذا الفرض، تم استخدام اختبار "ت" للعينة الواحدة للكشف عن دلالة الفروق بين متوسطات درجات ق لق المستقبل لدى الطلاب المعلمين، ويوضح الجدول التالي ما تم التوصل إليه من نتائج في هذا الصدد:

جدول (٢٦)

دلالة الفروق بين متوسطات درجات قلق المستقبل والمتوسط الفرضي لدى الطلاب المعلمين

المتغير	المجموعة	ن	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة " ت "	الدلالة
قلق المستقبل	العينة	٢٥٦	٦٧,٩٤	١٧,٦١٧	٢٥,٤٨٨	٠,٠٠٠
	المتوسط الفرضي	–	٩٦	–		

يتضح من جدول (٢٦) وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسط درجات العينة والمتوسط الفرضي في قلق المستقبل لصالح المتوسط الفرضي؛ حيث كان متوسط العينة ٦٧,٩٤ أقل من المتوسط الفرضي = ٩٦، وكانت قيمة " ت " = ٢٥,٤٨٨ وهي قيمة دالة إحصائياً عند مستوى ٠,٠١، وهذا يدل على أن عينة الدراسة من الطلاب المعلمين لديهم مستوى منخفض من قلق المستقبل. الشكل التالي يوضح مستوى قلق المستقبل لدى الطلاب المعلمين عينة الدراسة:



شكل (٥) مستوى قلق المستقبل لدى الطلاب المعلمين عينة الدراسة

تفسير نتيجة الفرض الثاني:

أشارت نتائج الفرض الثاني إلى أن عينة الدراسة من الطلاب المعلمين لديهم مستوى منخفض من قلق المستقبل، وتفسر الباحثتان ذلك من خلال استراتيجيات التكيف التي يتعلمونها أثناء إعدادهم لمهنة التعليم والتي من شأنها أن تخفف أسباب قلق المستقبل لديهم، كما أن الطلاب المعلمون يتلقون تدريبًا أكاديميًا ومهنيًا يجعلهم يشعرون بأنهم مجهزون بشكل جيد لمواجهة التحديات خاصة التحديات المهنية. هذا التدريب يمنحهم الثقة في قدرتهم على التعامل مع المواقف التعليمية المختلفة وتحقيق النجاح في مسيرتهم المهنية، مما يقلل من قلقهم بشأن المستقبل.

مهنة التعليم عادةً ما تتميز بوضوح المسار المهني، حيث يعرف الطلاب المعلمون الخطوات التي يجب اتباعها للوصول إلى العمل كمعلمين بعد التخرج من الدبلوم العام في التربية؛ هذا الوضوح في الخطط المهنية يسهم في تقليل القلق المرتبط بعدم اليقين حول المستقبل الوظيفي.

كما أن جزء من تدريب الطلاب المعلمين يتضمن تطوير مهارات إدارة الضغوط والتكيف، سواء في التعامل مع المواقف الصفية الصعبة أو تحديات الحياة. هذا التدريب على التعامل مع التوتر يجعلهم أكثر قدرة على مواجهة مخاوفهم بشأن المستقبل والسيطرة على مشاعر القلق. ففكرة أن الطلاب المعلمون يتبنون مبدأ التعلم المستمر، نجدهم يدركون أن مهاراتهم ومعارفهم يمكن تحسينها وتطويرها مع مرور الوقت؛ هذا التوجه نحو التحسين الذاتي يخفف من قلقهم بشأن المستقبل، لأنهم يؤمنون بقدرتهم على التكيف مع التغيرات المهنية والتعلم من تجاربهم.

كما يمكن تفسير وجود مستوى منخفض من قلق المستقبل لدى الطلاب المعلمين عينة الدراسة بأنه غالبًا ما يكون لديهم تحفيز داخلي قوي للنجاح في مهنة التعليم يظهر في التحاقهم بالدبلوم التربوي، هذا التحفيز الداخلي يدفعهم للتركيز على تحقيق أهدافهم المهنية بدلاً من الانشغال بالقلق حول ما قد يحدث في المستقبل.

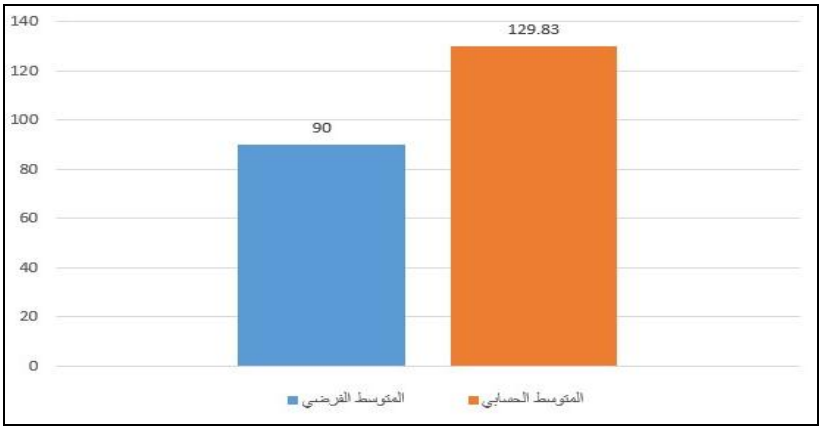
٣-نتائج التحقق من الفرض الثالث الذي ينص على أنه "لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسط درجات القدرة على اتخاذ القرار والمتوسط الفرضي لدى عينة من طلاب الجامعة".

وللتحقق من صحة هذا الفرض، تم استخدام اختبار "ت" للعينة الواحدة للكشف عن دلالة الفروق بين متوسطات درجات القدرة على اتخاذ القرار لدى الطلاب المعلمين، ويوضح الجدول التالي ما تم التوصل إليه من نتائج في هذا الصدد:

جدول (٢٧) دلالة الفروق بين متوسطات درجات القدرة على اتخاذ القرار والمتوسط الفرضي لدى الطلاب المعلمين

المتغير	المجموعة	ن	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة " ت "	الدلالة
القدرة على اتخاذ القرار	العينة	٢٥٦	١٢٩.٨٣	١٥.٠٧٥	٤٢.٢٧٣	٠.٠٠٠
	المتوسط الفرضي	–	٩٠	–		

يتضح من جدول (٢٧) وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسط درجات العينة والمتوسط الفرضي في القدرة على اتخاذ القرار لصالح المتوسط الفرضي؛ حيث كان متوسط العينة ١٢٩,٨٣ أقل من المتوسط الفرضي = ٩٠، وكانت قيمة " ت " = ٤٢,٢٧٣ وهي قيمة دالة إحصائياً عند مستوى ٠,٠١، وهذا يدل على أن عينة الدراسة من الطلاب المعلمين لديهم مستوى مرتفع من القدرة على اتخاذ القرار. الشكل التالي يوضح مستوى القدرة على اتخاذ القرار لدى الطلاب المعلمين عينة الدراسة:



شكل (٦) مستوى القدرة على اتخاذ القرار لدى الطلاب المعلمين عينة الدراسة

تفسير نتيجة الفرض الثالث:

أشارت نتائج الفرض الثالث إلى امتلاك الطلاب المعلمين عينة الدراسة لمستوى مرتفع من القدرة على اتخاذ القرار، وتفسر الباحثتان ذلك بأن المعلمين يتحملون دورًا قياديًا كبيرًا داخل الصف، حيث يتعين عليهم توجيه وتقييم أداء الطلاب بشكل يومي. هذا الدور القيادي يمنحهم القدرة على اتخاذ قرارات سريعة وفعالة لضمان سير العملية التعليمية بشكل منظم وناجح.

كما أن المعلمين غالبًا ما يكونون في تواصل دائم مع أولياء الأمور والمجتمع المحلي، مما يتطلب منهم اتخاذ قرارات تتعلق بتطوير الطلاب والتواصل بشكل فعال مع مختلف الأطراف المعنية. هذا النوع من التفاعل يعزز من قدرتهم على اتخاذ قرارات مدروسة ومبنية على مصلحة الطلاب.

كما يدرس الطلاب المعلمين في الدبلوم العام في التربية بحوث الفعل والتي تتضمن دراسة الطلاب المعلمين أدوات جديدة تساعدهم على جمع البيانات وتحليلها لاتخاذ قرارات أكثر دقة وفعالية. هذه الأدوات تساعدهم في تقييم تأثير قراراتهم على سير العملية التعليمية واتخاذ خطوات محسوبة لتحسين الأداء.

٤- نتائج التحقق من الفرض الرابع والذي ينص على أنه " لا توجد علاقة ارتباطية بين القدرة على اتخاذ القرار والتحيز المعرفي لدى الطلاب المعلمين بجامعة القاهرة".

وللتحقق من صحة الفرض الصفري الرابع قامت الباحثتان بالتحقق من وجود علاقة ارتباطية بين القدرة على اتخاذ القرار والتحيز المعرفي؛ وذلك باستخدام معامل ارتباط بيرسون، والجدول التالي يوضح النتائج التي تم التوصل إليها:

جدول (٢٨) معامل الارتباط بين القدرة على اتخاذ القرار والتحيز المعرفي

المتغيرات	التحيز المعرفي
القدرة على اتخاذ القرار	-٠,٥٣٠**

يتضح من الجدول السابق:

- وجود علاقة ارتباطية دالة وسالبة بين التحيز المعرفي والقدرة على اتخاذ القرار.

تفسير نتيجة الفرض الرابع:

أظهرت نتائج الفرض الرابع وجود علاقة ارتباطية سالبة دالة إحصائياً بين التحيز المعرفي والقدرة على اتخاذ القرار، وهو ما اتفق مع نتيجة دراسة (Faura, 2019) والتي أشارت نتائجها إلى وجود علاقة ارتباطية سالبة بين التحيز المعرفي والقدرة على اتخاذ القرار وأن الطلاب الذين يفتقرون إلى القدرة المعرفية يصدرون أحكامًا متحيزة، ويتخذون بناء عليها قرارات غير صائبة، كما اتفقت هذه النتيجة مع نتائج دراسة (هاني فؤاد محمد،٢٠٢٠)، ودارسة (دلال حامد، أروى عبد الله، مجده السيد ،٢٠٢٠)، ودراسة (آية الله محمد محمود، مديحه محمد، مصطفي حفيضة، مروة صادق،٢٠٢٢).

ويمكن تفسير هذه النتيجة بأن العلاقة الارتباطية بين التحيز المعرفي والقدرة على اتخاذ القرار تنبع من تأثير التحيزات المعرفية على العمليات العقلية التي تؤثر بشكل مباشر على القرارات التي يتخذها الفرد؛ حيث تأتي العلاقة العكسية من أن التحيزات المعرفية تؤثر على كيفية تفسير الأفراد للمعلومات المتاحة؛ على سبيل المثال، قد يقوم شخص بانتقاء المعلومات التي تتوافق مع معتقداته وتجاهل المعلومات المتعارضة فهذا التحيز يؤدي إلى عدم الموضوعية في اتخاذ القرار، حيث يعتمد الشخص على مجموعة جزئية من المعلومات التي قد تؤدي إلي التوصل لقرارات خاطئة. ويتفق ذلك مع ما أشار إليه (Fetterman, 2017, P1) بأن التحيزات المعرفية راسخة في القرارات التي يتخذها الفرد ويمكن أن تسهم في جعل الفرد يتخذ قرارات غير عقلانية.

ومع كون أن القرارات المعقدة تتطلب معالجة كمية كبيرة من المعلومات وتحليل الاحتمالات المختلفة فقد يلجأ الأفراد مرتفعي التحيز المعرفي إلى تبسيط عملية اتخاذ القرار واستخدام قواعد سهلة وبسيطة مثل "القاعدة الأكثر شيوعًا" أو الاعتماد على الخبرات السابقة المحدودة التي من شأنها أن تقلل من جودة القرارات.

كما أن القفز إلى الاستنتاجات كأحد أبعاد التحيز المعرفي يجعل الأفراد يتخذون قرارات سريعة بناءً على معلومات محدودة بدلاً من تحليل شامل. هذه القرارات قد تبدو فعالة في المدى القصير، ولكن قد تكون غير مُثلى في المدى الطويل. ويتفق ذلك مع ما اشار إليه

(Fetterman, 2017, P1) بأن الفرد قد يميل إلى التحيز للقرارات التي يفضلها وتحلو له ويتصرف في ضوءها بصرف النظر عن الجدوى المستقبلية لهذه القرارات.

كما يمكن تفسير العلاقة الارتباطية العكسية بين التحيز المعرفي والقدرة على اتخاذ القرار من خلال ما أشار إليه (Murata: 2017, p 400) بأن التحيز المعرفي يشوه القدرة على اتخاذ القرار ويفترض أن هذا القرار المشوه أو السلوك الناتج عن التحيز المعرفي يؤدي إلي أخطاء في القدرة على اتخاذ القرارات وقد يتسبب ذلك في تحطيمًا خطيرًا إذا تم صنع القرار بأحكام المنحاز معرفياً؛ فتأثير الجمود العقلي في جعل الأفراد أقل مرونة وأقل انفتاحًا على المعلومات الجديدة وهو ما يعيق عملية اتخاذ القرار؛ حيث إن تمسك الشخص بمعتقدات أو آراء معينة لفترة طويلة وعدم تغييرها بسهولة حتى لو وُجهت له معلومات جديدة أو أدلة قوية تتناقض مع تلك المعتقدات يؤثر بشكل كبير على جودة القرارات المتخذة، فعندما يكون الفرد متشبثًا بمعتقداته، فإنه غالبًا ما يرفض أو يتجاهل المعلومات الجديدة التي تتعارض مع معتقداته السابقة، مما يؤدي إلى قرارات قائمة على معلومات قديمة أو غير كاملة. هذا التشبث يجعل من الصعب تعديل القرارات أو تحسينها بناءً على بيانات حديثة.

وأيضاً يمكن تفسير هذه النتيجة من خلال أن جمود المعتقدات يحد من القدرة على اتخاذ قرارات عقلانية ومرنة تتناسب مع الظروف المتغيرة أو المعلومات الجديدة، ولأن اتخاذ القرارات يتطلب المرونة العقلية لاستكشاف خيارات متعددة وتقييم كل منها بموضوعية؛ فإن جمود المعتقدات يقلل من هذه المرونة، حيث يكون الشخص أقل انفتاحًا على إعادة النظر في قراراته أو التفكير في حلول بديلة، ويؤدي ذلك إلى قرارات غير مرنة وغير متكيفة مع الظروف المتغيرة، مما يعني ضعف القدرة على اتخاذ القرارات. قد يكون جمود المعتقدات مرتبطًا بالخوف من التغيير أو عدم اليقين في النتائج، ومع كون اتخاذ القرارات غالبًا ما يتطلب المخاطرة أو التفكير في حلول جديدة فإذا كان الشخص متشبثًا بمعتقداته، فقد يتجنب اتخاذ قرارات تنطوي على التغيير أو المجهول، مما يعيق التطور أو التكيف مع الأوضاع الجديدة أو الاختيار بين البدائل المتاحة بشكل صحيح.

وإذا تناولنا العزو الخارجي كأحد أبعاد التحيز المعرفي نجد أن الميل إلى إرجاع أسباب الأحداث والنتائج إلى عوامل خارجية مثل الحظ، الظروف، أو تصرفات الآخرين، بدلاً من إرجاعها إلى العوامل الداخلية مثل الجهد الشخصي أو القرارات الذاتية يؤثر على عملية اتخاذ القرار؛ فالأفراد الذين يميلون إلى العزو الخارجي غالبًا ما يتجنبون تحمل المسؤولية عن نتائج قراراتهم، لأنهم يرون أن العوامل الخارجية هي المسببة لتلك النتائج. هذا يمكن أن يؤدي إلى تردد في اتخاذ القرارات أو اتخاذ قرارات غير مدروسة، حيث لا يشعر الشخص بأن له تأثيرًا

كبيرًا على النتائج، فضلاً عن أن الأفراد الذين يميلون إلى العزو الخارجي قد يعتمدون بشكل مفرط على الآخرين لاتخاذ القرارات أو التأثير في مسار الأمور؛ وهذا قد يقلل من قدرتهم على اتخاذ قرارات مستقلة أو مبادرات شخصية لحل المشكلات.

٥- نتائج التحقق من الفرض الخامس والذي ينص على أنه " لا توجد علاقة ارتباطية بين القدرة على اتخاذ القرار قلق المستقبل لدى الطلاب المعلمين بجامعة القاهرة".

وللتحقق من الفرض الخامس قامت الباحثتان بالتحقق من وجود علاقة ارتباطية بين القدرة على اتخاذ القرار وقلق المستقبل؛ وذلك باستخدام معامل ارتباط بيرسون، والجدول التالي يوضح النتائج التي تم التوصل إليها:

جدول (٢٩) معامل الارتباط بين القدرة على اتخاذ القرار وقلق المستقبل

المتغيرات	قلق المستقبل
القدرة على اتخاذ القرار	-٠,٤٤٤**

يتضح من الجدول السابق ما يلي:

وجود علاقة ارتباطية دالة وسالبة بين قلق المستقبل والقدرة على اتخاذ القرار.

تفسير نتيجة الفرض الخامس:

أشارت نتيجة الفرض الخامس إلى وجود علاقة ارتباطية دالة وسالبة بين قلق المستقبل والقدرة على اتخاذ القرار، واتفقت هذه النتيجة مع نتائج دراسة (ثواب حمود المالكي،٢٠١٣)، ودراسة (محمد إبراهيم عطاالله،٢٠٢١)، ودراسة (ناصر عبد الله عيد،٢٠٢٢)، ونتائج دراسة كلٍ من (محمد فتحي إبراهيم، والسيد نبيل العيسوي،٢٠٢١).

ويمكن تفسير هذه النتيجة من منطلق تأثير القلق على العمليات العقلية والعاطفية المتعلقة بتحليل البدائل وتقييم النتائج المحتملة؛ فقلق المستقبل يشير إلى الشعور بالخوف أو القلق المستمر بشأن ما قد يحدث لاحقًا، خاصة عند التفكير في احتمالات سلبية أو غير مؤكدة. هذا القلق يمكن أن يؤثر سلبًا على اتخاذ القرارات، فالتردد والخوف من الفشل يجعل الأفراد يترددون في اتخاذ القرارات خوفًا من اختيار البديل الخاطئ أو مواجهة نتائج سلبية في المستقبل. هذا التردد قد يؤدي إلى تأجيل القرارات أو تجنبها تمامًا، مما يعوق التقدم الشخصي أو المهني واتخاذ أي قرارات بشأنها.

كما يتضمن قلق المستقبل التركيز على النتائج السلبية؛ مما يدفع الأفراد عدم التفكير في النتائج الإيجابية أو التركيز على البدائل التي تؤدي إلى النجاح. هذا قد يجعلهم يتخذون قرارات موجهة فقط لتجنب الأسوأ، وليس لتحقيق الأفضل، فاتخاذ قرارات دفاعية أو متحفظة بشكل مفرط قد يحرمهم من الاستفادة من الفرص التي قد تحقق نجاحًا. ومن جانب آخر فإن قلق

المستقبل يمكن أن يؤدي إلى تأجيل متكرر للقرارات الصعبة، حيث يفضل الأفراد تجنب التعامل مع المخاطر والضغوط المترتبة على اتخاذ القرار. في هذه الحالة، يؤدي التأجيل إلى مشاكل أخرى مثل فوات الفرص أو تصاعد المشكلات التي كان يمكن حلها بقرارات سريعة.

وأيضاً في إطار العلاقة الارتباطية بين قلق المستقبل والقدرة على اتخاذ القرار؛ فإن تحديد المشكلة وتشخيصها بشكل خاطئ يكون بسبب تأثير القلق على العمليات العقلية والتحليلية التي تتطلب التركيز والتفكير المنطقي فنجد أن قلق المستقبل يتسبب في حالة من التوتر والانشغال المستمر بالنتائج المستقبلية المحتملة؛ وهذا يؤثر بدوره على القدرة على التركيز على المشكلة الحالية وتحليلها بفعالية.

وعندما يعاني الشخص من قلق المستقبل، قد يميل إلى الإفراط في تحليل المشكلة من كل زاوية، مما يؤدي إلى تشويش تفكيره حول ماهية المشكلة الحقيقية الأمر الذي يصعب معه تحديد المشكلة الأساسية وتشخيصها بسبب التفكير المفرط الذي يجعل الفرد منغمس في التفاصيل أو في الاحتمالات المستقبلية بدلاً من التركيز على تحديد أسباب المشكلة الحالية وتشخيصها بموضوعية.

فضلاً عن أن قلق المستقبل يجعل الأفراد يخشون اتخاذ قرارات قد تؤدي إلى نتائج سلبية في المستقبل؛ هذا الخوف قد يدفعهم إلى تجنب اتخاذ قرارات جريئة أو اختيار الحلول المثلى، وبدلاً من ذلك، قد يميلون إلى الخيارات الأقل مخاطرة، حتى لو كانت أقل فعالية. فقلق المستقبل يجعل الأفراد يركزون أكثر على المخاطر المحتملة لأي قرار، مما يحد من قدرتهم على رؤية الفرص الإيجابية في الحلول المطروحة. هذا التركيز المفرط على السلبيات قد يدفعهم إلى اختيار حلول أقل جرأة أو إبداعًا، لأنها تبدو أكثر أمانًا على المدى القصير.

٦-نتائج التحقق من الفرض السادس والذي ينص على أنه "لا يوجد إسهام نسبى للتحيز المعرفي وقلق المستقبل وبعض المتغيرات الديموغرافية (النوع، والتخصص الأكاديمي) في التنبؤ بالقدرة على اتخاذ القرار لدى الطلاب المعلمين بجامعة القاهرة".

وللتحقق من صحة الفرض الصفري السادس قامت الباحثتان باستخدام تحليل الانحدار المتعدد (Multiple Regression) بطريقة (Enter) وذلك من أجل التوصل إلى معادلة خطية تربط بين المتغير المحك المتنبأ به (Dependent) (القدرة على اتخاذ القرار) والمتغيرات المستقلة المنبئة (Independent) (التحيزات المعرفية، قلق المستقبل، النوع الاجتماعي، التخصص الدراسي)، ويوضح جدولي (٣٠)، (٣١) نتائج تحليل الانحدار المتعدد للتعرف على المتغيرات التي تنبأت بالقدرة على اتخاذ القرار لدى الطلاب المعلمين.

جدول (٣٠) تحليل تباين الانحدار المتعدد لتعرف المتغيرات التي تسهم في التنبؤ بالقدرة على اتخاذ القرار لدى الطلاب المعلمين (ن= ٢٥٦)

مصدر التباين	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	قيمة ف	الدالة	معامل التحديد
الانحدار	١٣٣٤٥,٤٢٣	٤	٣٣٣٦,٣٥٦	١٨,٧٧٦	٠,٠٠٠	٠,٢٣٠
البواقي	٤٤٦٠١,٥٦٤	٢٥١	١٧٧,٦٩٥			
الكلي	٥٧٩٤٦,٩٨٨	–	–	–	–	

يتضح من الجدول السابق ما يلي:

أ- أن قيمة "ف" دالة عند مستوى (٠,٠١) مما يشير إلى وجود تأثير دال إحصائيًا لمتغيرات البحث المنبئة في التنبؤ بالقدرة على اتخاذ القرار.

ب- أن قيمة معامل التحديد بلغ (٠,٢٣٠) مما يشير إلى أن متغيرات البحث المنبئة استطاعوا معاً تفسير نسبة (٢٣%) من التباين الكلي للقدرة على اتخاذ القرار لدى عينة البحث. أي أن التغير في القدرة على اتخاذ القرار راجع إلى التغير في متغيرات البحث المستقلة معاً بنسبة (٢٣%) وبالتالي يمكن الاعتماد على المتغيرات المستقلة في التنبؤ بالقدرة على اتخاذ القرار.

جدول (٣١)

نتائج تحليل الانحدار المتعدد لمتغير القدرة على اتخاذ القرار على المتغيرات المنبئة

مصدر الانحدار	معامل الانحدار	الخطأ المعياري	بيتا المعيارية	قيمة ت	الدلالة
ثابت الانحدار	١٦٩,٣١٦	٦,٠٢٥	–	٢٨,١٠٢	٠,٠٠٠
التحيز المعرفي	-٠,٢٧٦	٠,٠٧٠	-٠,٢٧٧	-٣,٩٢٢	٠,٠٠٠
قلق المستقبل	-٠,٢٢٠	٠,٠٦١	-٠,٢٥٧	-٣,٦٠٠	٠,٠٠٠
النوع الاجتماعي	٠,٩٧٤	١,٦٩١	٠,٠٣٢	٠,٥٧٦	غير دالة
التخصص الدراسي	١,١٥٣	١,٦٧٣	-٠,٠٣٨	-٠,٦٩٠	غير دالة

** تُشير إلى الدلالة الاحصائية عند مستوى (٠.٠١)

يتضح من الجدول السابق ما يلي:

١-يوجد تأثير دال سالب عند مستوى (٠,٠١) للتحيز المعرفي في القدرة على اتخاذ القرار.

٢-يوجد تأثير دال سالب عند مستوى (٠,٠١) لقلق المستقبل في القدرة على اتخاذ القرار.

٣-لا يوجد تأثير دال للنوع الاجتماعي في القدرة على اتخاذ القرار.

٤-لا يوجد تأثير دال للتخصص الدراسي في القدرة على اتخاذ القرار.

٥–من خلاله نحصل على معادلة الانحدار التي يمكن من خلالها التنبؤ بدرجة القدرة على اتخاذ القرار، وتكون معادلة انحدار متغير القدرة على اتخاذ القرار على المتغيرات المنبئة (التحيز المعرفي، قلق المستقبل) كالتالي:

القدرة على اتخاذ القرار= ١٦٩,٣١٦ –٠,٢٧٦ التحيز المعرفي –٠,٢٢٠ قلق المستقبل.

كما بلغت قيمة بيتا المعيارية للمتغيرات المنبئة (التحيز المعرفي، قلق المستقبل) (–٠,٢٧٧، –٠,٢٥٧) على التوالي مما يعني إمكانية التنبؤ بالقدرة على اتخاذ القرار من خلال الدرجة الكلية للمتغيرات المنبئة.

وبناء على ما تم عرضه من نتائج نرفض الفرض الصفري السادس جزئياً حيث أظهرت نتائج التحليل الإحصائي قدرة بعض المتغيرات المنبئة على التنبؤ بمتغير القدرة على اتخاذ القرار لدى الطلاب المعلمين.

تفسير نتيجة الفرض السادس:

١–**أشارت نتائج الفرض السادس إلى وجود تأثير دال إحصائيًا سالب للتحيز المعرفي في القدرة على اتخاذ القرار**، وهذا يعني أنه كلما قل التحيز المعرفي لدى الفرد زادت قدرته على اتخاذ القرا، والعكس صحيح حيث أنه كلما زاد التحيز المعرفي لدى الفرد؛ كلما قلت معه القدرة على اتخاذ القرار، ووفقاً لنتائج هذا الفرض فإنه يمكن التنبؤ بالقدرة على اتخاذ القرار من خلال التحيزات المعرفية، وقد اتفقت هذه النتيجة مع نتائج دراسة (عالية الطيب حمزة، ٢٠٢٠)، ودراسة (آية الله محمد حسنين، مديحه محمد، مصطفي حفيضة، مروة صادق،٢٠٢٢).

وقد أشارت عالية الطيب حمزة، (٢٠٢٠) إلى أن التحيز المعرفي يصف الأداء العقلي المشوه في عمليات التفكير أو معالجة المعلومات مما يؤدي إلى آثار واضحة في اتخاذ قرارات غير صحيحة، وتفسيرات غير منطقية وغير واقعية، وفي كثير من الأحيان يحاول الفرد أن يكون عقلاني ومنطقي في اتخاذ القرارات، ولكن تدخل التحيزات المعرفية يؤثر في قراراتهم.

ويمكن تفسير هذه النتيجة من خلال نظرية الاختيار العقلاني التي فسرت التحيز المعرفي، فوفق هذه النظرية يقع الأفراد في التحيز المعرفي نتيجة إدراكاتهم الخاطئة للطرق التي يختاروها أو نتيجة للتشويه الذي يحدث لهم عند تحديد تلك الطرق، ومن خلال ترتيب البدائل المتاحة تبعاً لأهميتها أو تبعًا للعوائد التي تجلبها له، ويحدث التحيز المعرفي وفق تلك النظرية نتيجة التحديد الخاطئ للمنافع التي يقوم الفرد باختيارها؛ وهو ما يؤثر في القدرة على اتخاذ القرار. ويتفق ذلك مع ما أشار إليه (مصطفى ناجي، عبدالرحمن محمد، وناجي محمد، ٢٠٢٢) من خصائص الفرد مرتفع التحيز المعرفي والمتمثلة في السرعة في معالجة المعلومات، توقع

النتائج فى ضوء المنفعة الذاتية والمصلحة الشخصية واختزالها وتخزينها بشكل خاطئ، تعصب الفرد لأفكاره أو آراء مجموعته التي ينتمي إليها.

كما يمكن تفسير التأثير السلبي للتحيز المعرفي في القدرة على اتخاذ القرار من خلال نظرية معالجة المعلومات، حيث يتطلب اتخاذ القرار القدرة على معالجة المعلومات بشكل صحيح؛ ولكن في الأساس نجد أن التحيزات المعرفية تنتج من الانحراف في عملية معالجة المعلومات، إذ تنحرف عملية المعالجة كثيرًا في تقييم المعلومات وإصدار الأحكام حول المثيرات التي يقود إلى تشوه الإدراك والتفسيرات غير المنطقية أو ما يعرف بشكل واسع باللاعقلانية ومن ثم ضعف القدرة على اتخاذ القرار.

وتفسر الباحثتان هذه النتيجة بأن التحيز المعرفي يتضمن بعض الأبعاد التي لو ارتفعت من شأنها أن تقلل من قدرة الفرد على اتخاذ القرارات بشكل صحيح، فمثلاً يتضمن التحيز المعرفي فكرة القفز إلى الاستنتاجات والذي يعنى اتخاذ الفرد قرارات أو أحكام على شيء ما دون أن يكون ملمًا بكل الحقائق المتعلقة به؛ ليصل إلى استنتاجات غير مضمونة وبالتالي يتعثر في اتخاذ القرار، ويتفق ذلك مع ما أشار إليه (Vander Gaag, et al., 2013) بشأن القفز إلى الاستنتاجات وتأثيرها على اتخاذ القرارات.

وبالنسبة إلى عدم مرونة التفكير (جمود المعتقدات Inflexibility Belief) كبُعد من أبعاد التحيز المعرفي فله تأثير سلبي أيضاً في القدرة على اتخاذ القرار، حيث يقوم الفرد بالتشكيك في المعلومات المختلفة ومصادرها، وبالتالي انحسار تفكيره في متغيرات أو وجهة نظر واحدة مبنية على تجارب فكرية معينة دون غيرها، فعدم القدرة على تغيير الاتجاه الفكري من شأنه أن يحد من قدرة الفرد ذو التحيز المعرفي المرتفع على اتخاذ القرار. وأيضاً الانحياز التأكيدي والذي فيه يبحث عن المعلومات التي تؤكد ما يعتقده فقط، ويتجاهل الأدلة الأخرى. هذا يؤثر سلبًا على القدرة على اتخاذ قرارات مستنيرة بناءً على تحليل شامل للبدائل، ويؤدي إلى اتخاذ قرارات غير مدروسة أو أحادية الجانب.

ويتفق ذلك مع ما أشار إليه حسن ياسين طعمة، (٢٠١٠) بأن التحيز وعدم الموضوعية من الأخطاء التي يقع فيها الفرد وينتج عنها عدم اتخاذ قرارات فعالة، عدم الموضوعية في التفكير، أي اتباع الأفكار المسبقة والتحيزات، فعملية اتخاذ القرار يمكن أن تتأثر بالقيم الشخصية والمعتقدات والتحيزات، لأن تجارب الفرد قد تؤثر على إدراكه للمعلومات وتفسيرها، وهو ما يؤثر بدوره على القرارات المُتخذة.

وإذا تناولنا بُعدى الانتباه للخطر(Attention for Threats) ، والسلوكيات الآمنة كأبعاد التحيز المعرفي فنجدهم أيضاً يؤثران سلبياً في القدرة على اتخاذ القرار، حيث يوجه الفرد

اهتمامه وتركيزه نحو بعض أنواع المعلومات والفرضيات التي من شأنها أن تحقق له البقاء في المجال الآمن، وفي المقابل نجده يقلل من أهمية معلومات وفرضيات أخرى من الممكن أن تسبب له تهديد وعدمالأمان حتي لو كانت حلول أو قرارات ممكنة وصحيحة. بمعنى آخر عندما يكون الفرد شديد التركيز على المخاطر أو التهديدات المحيطة به، وقد يعاني من صعوبة في التفكير العقلاني أو الموضوعي، مما يؤدي إلى ضعف في القدرة على تحليل البدائل واتخاذ القرار السليم. فالانحياز نحو القرارات الآمنة تأتي من الشخص الذي يركز بشكل مفرط على المخاطر وبالتالي نجده يميل إلى اتخاذ قرارات "آمنة" أو متحفظة للغاية، حتى لو كانت هذه القرارات ليست هي الأفضل على المدى الطويل. هذا الميل نحو الأمان قد يؤدي إلى تفويت فرص كبيرة أو اتخاذ قرارات دون مستوى البدائل المتاحة.

وبالنسبة للعزو الخارجي External Attribution كبُعد من أبعاد التحيز المعرفي فله تأثير سلبي أيضاً في القدرة على اتخاذ القرار حيث نجد الفرد يعزو أفكاره وحالته الانفعالية إلى مصادر خارجية بعيده عنه؛ حيث يعكس العزو أو الإسناد الخارجي الطريقة التي يفسر بها الفرد الأحداث والنتائج في حياته بحيث يُشير إلى ميل الفرد إلى إرجاع أسباب الأحداث والنتائج إلى عوامل خارجية خارجة عن سيطرته، مثل الحظ والصدفة والظروف أو تصرفات الآخرين. مما يشعره بأنه ليس لديه سيطرة كبيرة على الأحداث والنتائج في حياته. هذا الشعور بفقدان التحكم يجعل الفرد أقل إيمانًا بأن قراراته يمكن أن تُحدث فرقًا، مما يؤدي إلى تردد في اتخاذ القرارات أو تجنبها تمامًا، بدلاً من التفكير في اتخاذ القرار نجده يعتمد على الظروف أو الأشخاص الآخرين لتوجيه النتائج، فضلاً عن أن الفرد ذو العزو الخارجي يميل إلى تقليل الشعور بالمسؤولية الشخصية عن النتائج. إذا كانت النتائج تُعزى بشكل مستمر إلى الحظ أو إلى العوامل الخارجية، فإن الفرد قد لا يرى قيمة كبيرة في تقييم خياراته بعناية أو في تحسين مهارات اتخاذ القرار. نتيجة لذلك، قد لا يبذل الجهد اللازم لاتخاذ قرارات جيدة أو مبنية على تحليل دقيق وقد يتسرع في اتخاذ القرارات.

ومن جانب آخر قد تؤدي المشكلات المعرفية الاجتماعية كبُعد من أبعاد التحيز المعرفي إلى عدم قدرة الفرد على فهم دوافع الآخرين، وأفكارهم ومشاعرهم، وهي من المتغيرات الهامة التي لابد أن تؤخذ في عين الاعتبار أثناء اتخاذ أي قرار لأن اهمالها من شأنه أن يعرقل العمليات العقلية المرتبطة بفهم السياق الاجتماعي، تحليل المعلومات، والتفاعل مع الآخرين. تتعلق المشكلات المعرفية الاجتماعية بصعوبات في استيعاب المواقف الاجتماعية، تفسير سلوك الآخرين، والتعامل مع العواطف والتفاعلات الاجتماعية، وكل هذه الأمور ترتبط بالقدرة على اتخاذ القرار. فالمشكلات المعرفية الاجتماعية مثل ضعف القدرة على تفسير الإشارات

الاجتماعية أو فهم مواقف الآخرين، قد تؤدي إلى سوء تقدير للمواقف الاجتماعية. هذا يمكن أن يؤدي إلى قرارات غير ملائمة أو غير مناسبة للموقف الاجتماعي. كما أن الأفراد الذين يعانون من مشكلات معرفية اجتماعية قد يكونون أكثر عرضة للعزلة الاجتماعية، مما يحد من الوصول إلى مجموعة متنوعة من الآراء والمعلومات الضرورية لاتخاذ قرارات مستنيرة؛ فالعزلة تجعل الشخص أكثر اعتمادًا على أفكاره الخاصة دون الاستفادة من الإرشادات الخارجية أو التغذية الراجعة، مما يؤدي إلى ضعف في اتخاذ القرارات خصوصًا في الحالات التي تتطلب مراعاة وجهات نظر الآخرين.

وأخيراً فإن المشكلات المعرفية الذاتية Subjective cognitive problems والتي تعني عدم قدرة الفرد على التركيز أثناء أداء المهام المختلفة فله تأثير سلبي أيضاً في القدرة على اتخاذ القرار، وتفسر الباحثتان ذلك بأن المشكلات المعرفية الذاتية غالبًا ما ترتبط بضعف في التفكير المنطقي والتحليل النقدي، فعندما يكون الشخص غير قادر على تحليل المعلومات بشكل منطقي أو يفشل في تقييم الأدلة بموضوعية، تصبح عملية اتخاذ القرار مشوهة. قد يختار الفرد قرارات غير عقلانية بناءً على أفكار غير متماسكة أو استنتاجات خاطئة. كما أن التفكير الزائد هو أحد الأشكال الشائعة للمشكلات المعرفية الذاتية، فالأشخاص الذين يعانون من التفكير الزائد يميلون إلى تحليل كل قرار بشكل مفرط، مما يؤدي إلى الشك والتردد. هذه المشكلة تؤدي صعوبة الوصول إلى قرار نهائي بسبب الانغماس في التفاصيل أو السيناريوهات السلبية.

٢- **أشارت نتائج الفرض السادس إلى وجود تأثير دال إحصائيًا سالب لقلق المستقبل في القدرة على اتخاذ القرار**، وهذا يعني أنه كلما زاد قلق المستقبل لدى الفرد؛ كلما قلت معه القدرة على اتخاذ القرار، ووفقاً لنتائج هذا الفرض فإنه يمكن التنبؤ بالقدرة على اتخاذ القرار من خلال قلق المستقبل، وقد اتفقت هذه النتيجة مع نتائج دراسة (Al Hwayan, 2020)، ودراسة (Zhang, Xiao & Gu, 2017) التي أشارت نتائجها إلى أن قلق المستقبل كان منبئ دال باتخاذ القرار.

ويمكن تفسير هذه النتيجة بأنه عندما يعاني الشخص من قلق المستقبل، يكون منشغلاً بالتفكير فيما قد يحدث في المستقبل بدلاً من التركيز على الحاضر، وهذا يؤدي إلى صعوبة في اتخاذ قرارات فعّالة. ويتفق ذلك مع ما أشار إليه (Moline, 1990) إلى أن سمات من لديه قلق مستقبلي تتمثل في التركيز الشديد على أحداث الوقت الحاضر أو الهروب نحو الماضي، والانسحاب من الأنشطة البناءة.

كما يمكن تفسير التأثير السلبي لقلق المستقبل في القدرة على اتخاذ القرار من خلال خصائص الأشخاص الذين يعانون من قلق المستقبل؛ فنجدهم يميلون إلى تضخيم المخاطر

وتوقع أسوأ السيناريوهات المحتملة. هذا التفكير السلبي يجعلهم يترددون في اتخاذ قرارات حاسمة خوفًا من النتائج السلبية التي قد تترتب عليها. بدلاً من التركيز على الاحتمالات الإيجابية أو الحلول المتاحة فيتمحور تفكيرهم حول المخاطر والمشاكل المحتملة، ويتفق ذلك مع ما أشار إليه (Zaleski, 1996) بأن الأفراد مرتفعي قلق المستقبل يتسمون دائماً بالتشاؤم من المواقف والقرارات المستقبلية والتنبؤ السلبي للمشكلات المتوقعة.

ومن خصائص ذوي قلق المستقبل المرتفع ضعف ثقة الشخص بنفسه وقدرته على اتخاذ قرارات صائبة. عندما يشعر الشخص بعدم اليقين تجاه المستقبل، قد يفقد الشخص الثقة في قدرته على اتخاذ قرارات تنجح أو تكون مفيدة له. هذا يؤدي إلى التردد والاعتماد على الآخرين في اتخاذ القرارات، مما يقلل من الاستقلالية في التفكير وانخفاض القدرة على اتخاذ القرارات. ويتفق ذلك مع ما أشارت إليه (إيمان محمد صبري، ٢٠٠٣) بأن الأفراد ذوي قلق المستقبل يعانون من ضعف ثقة الشخص في قدرته، وإرجاع ما يحدث له من مواقف غير سارة إلى عوامل خارجية؛ مما يسبب ضعف القدرة على اتخاذ قرارات حاسمة وصحيحة.

كما يمكن تفسير هذه النتيجة من خلال ما أشارت إليه النظرية الإنسانية حيث ينظر أصحاب الاتجاه الإنساني إلى القلق على أنه خوف من المستقبل، وما قد يحمله المستقبل من أحداث قد تهدد وجوده أو تهدد إنسانيته، والقلق ينشأ مما يتوقع الإنسان من أحداث المستقبل، فاتخاذ القرارات يكون عادة مرتبط بمواقف مستقبلية؛ الأمر الذي يجعل القلق من المستقبل يؤثر سلبياً في القدرة على اتخاذ القرارات بشكل صحيح.

ومن ناحية أخري يمكن تفسير التأثير السلبي لقلق المستقبل في القدرة على اتخاذ القرار من خلال ما أشار إليه (Hammad, 2016) من تعرض الفرد مرتفع قلق المستقبل إلى الضغط النفسي وتأثيره على التفكير؛ فتفسر الباحثتان ذلك بأن القلق المستمر بشأن المستقبل يزيد من مستويات التوتر والضغط النفسي، مما يؤثر على قدرة الشخص على التفكير بوضوح وهدوء. هذا التوتر يجعل من الصعب اتخاذ قرارات محسوبة واختيار أفضل الحلول، حيث يسيطر الشعور بالخوف والقلق على العقل. فضلاً عن أن الفرد قد يميل لاتخاذ أي قرار بدون تفكير منظم في البدائل والحلول وتقييم النتائج المحتملة للقرارات فقط من أجل التخلص من الموقف المسبب للقلق؛ حيث يلجأ الفرد إلى التسرع في اتخاذ القرارات لتخفيف القلق هذه القرارات المتسرعة غالبًا ما تكون غير مدروسة جيدًا، مما يقلل من احتمال اختيار الحل الأمثل.

وعلى العكس من ذلك نجد بعض الأشخاص مرتفعي قلق المستقبل يميلون إلى تأجيل القرارات بسبب عدم اليقين حول ما قد يحدث؛ فقد يفضل الشخص تأخير اتخاذ القرار على أمل أن تتغير الظروف أو تظهر معلومات إضافية ترشدهم إلى ما يجب أن يفعلوه وتتماشي مع

معتقداتهم ومع أفكارهم اللامنطقية تجاه المستقبل. هذا التأجيل يؤدي في كثير من الأحيان إلى ضياع الفرص أو تفاقم المشاكل التي تحتاج إلى حل سريع أو الاختيار من بين البدائل المتاحة في الوقت الراهن بدل التأجيل، ويتفق ذلك مع ما أشار إليه (السيد عبد الدايم عبد السلام، ١٩٩٥) بأن الشخص في حالات القلق غالبًا ما تظهر اضطراباته الفكرية في شكل تبني لاتجاهات وأفكار لا منطقية، وأنهم يتبنون أفكارًا مطلقة وغير واقعية، ويميلون إلى نقد الذات، ويضعون متطلبات صارمة على ما يجب أن يفعلوه وما لا يفعلوه.

وأخيراً فقد أشار (Zaleski, 1996) إلى ارتباط قلق المستقبل بالخوف من الفشل؛ فخوف الفرد من الفشل في كل الأمور المتعلقة بالنواحي (المعرفية، المهنية، الاجتماعية، الاقتصادية، النفسية) يعتبر أحد أهم العقبات أمام اتخاذ القرارات؛ فالشخص الذي يخاف من الفشل قد يتجنب اتخاذ قرارات أو يخشى تجربة أمور جديدة، مما يؤدي إلى الجمود أو التردد في الاختيار بين البدائل، وهذا بدوره يمنعه من اتخاذ قرارات قد تكون ضرورية لتحقيق النجاح أو التطور الشخصي في كافة المجالات.

٣-**أشارت نتائج الفرض السادس أنه لا يوجد تأثير دال إحصائيًا للنوع الاجتماعي في القدرة على اتخاذ القرار**، وهذا معناه أن اختلاف النوع الاجتماعي (ذكور/ إناث) ليس له تأثير في القدرة على اتخاذ القرار، فلا تختلف القدرة على اتخاذ القرار لدى الطلاب المعلمين باختلاف النوع الاجتماعي، واتفقت هذه النتيجة مع نتائج دراسة كلٍ من (ليث محمد عياش وسيف علاء غريب، ٢٠١٨)، واتفقت معها دراسة كل من (أحمد جماد عيسى، محمد مصطفى الديب، ربيع شعبان حسين، ٢٠٢٢)، كما اتفقت معها نتائج دراسة كلٍ من (محمد فتحي إبراهيم، والسيد نبيل العيسوي، ٢٠٢١)، وكذلك دراسة (محمد إبراهيم عطاالله، ٢٠٢١)، والتي أشارت نتائجها إلى عدم وجود فروق دالة إحصائيًا في القدرة على اتخاذ القرار تعزى لمتغير النوع الاجتماعي. بينما اختلفت نتائج البحث الحالي مع نتائج دراسة (هبة فتحي النادي، ٢٠١٨) والتي أشارت إلى أن هناك فروقًا دالة إحصائيًا بين الذكور والإناث في اتخاذ القرار لصالح الذكور. بينما أظهرت نتائج دراسة (عالية الطيب حمزة، ٢٠٢٠)، ودراسة كلٍ من (محمد فتحي إبراهيم، والسيد نبيل العيسوي،٢٠٢١) أن هناك فروق دالة إحصائيًا في القدرة على اتخاذ القرار لدى طلبة الجامعة تبعًا لمتغير النوع لصالح الطالبات.

وتفسر الباحثتان هذه النتيجة في ضوء أن كثير من المجتمعات الحديثة، يحصل الذكور والإناث على فرص تعليمية متساوية وتدريب مشابه في المهارات المعرفية، مما يعزز قدرتهم على اتخاذ القرارات بشكل متساوٍ. كما أن التنشئة الاجتماعية قد تكون أكثر تشابهًا بين الجنسين اليوم، حيث يتم تشجيع كل من الذكور والإناث على الاستقلالية والقدرة على التفكير واتخاذ

القرارات بناءً على المعلومات المتاحة. فضلاً عن أن الخبرات الحياتية التي يمر بها الأفراد، سواء كانوا ذكورًا أو إناثًا، تساهم في تطوير قدرتهم على اتخاذ القرار. إذا كانت التجارب الحياتية والمواقف التي يتعرض لها كل من الذكور والإناث متشابهة، فمن المحتمل أن تتطور لديهم مهارات اتخاذ القرار بشكل مماثل.

كما يمكن تفسير هذه النتيجة من خلال التطور المجتمعي وتحقيق التكافؤ بين الجنسين في مجالات العمل، حيث تتاح للإناث فرص أكبر لتطوير مهاراتهن في اتخاذ القرارات، خصوصًا في البيئات المهنية التعليمية كمعلمين. هذه الفرص تمكنهن من اكتساب نفس القدرات التي يطورها الذكور في البيئات التعليمية أو بيئات العمل كمعلمين، مما يفسر عدم وجود فروق بين الجنسين في القدرة على اتخاذ القرار. خاصة وأن العديد من مجالات العمل الحديثة تتطلب من الذكور والإناث تطوير مهارات اتخاذ القرار من خلال التدريب المهني والتعلم المستمر. هذا يجعل من كلا الجنسين قادرين على اتخاذ قرارات مستنيرة ومدروسة بناءً على التدريب والخبرة العملية بدون وجود فروق بينهما.

٤-**أشارت نتائج الفرض السادس أنه لا يوجد تأثير دال للتخصص الدراسي في القدرة على اتخاذ القرار**، واتفقت هذه النتيجة مع نتائج دراسة بندر عائض الأسمري، وفتحي محمد مصطفى، (٢٠٢٣)، ودراسة كل من (محمد إبراهيم عطاالله، ٢٠٢١) التي أشارت نتائجها إلى عدم وجود فروق في مهارات اتخاذ القرار بالنسبة للتخصص الأكاديمي، ويمكن تفسير هذه النتيجة بأنه على الرغم من اختلاف المجالات التي يدرسها المعلمون، إلا أن اتخاذ القرار يعتمد على مجموعة من المهارات والعمليات العقلية التي قد لا تكون مرتبطة مباشرة بالتخصص العلمي أو الأدبي، فكلا المعلمين، سواء في التخصصات العلمية أو الأدبية، يعتمدون في عملهم اليومي على مهارات تربوية أساسية تتعلق بإدارة الصف، حل المشكلات، اتخاذ القرارات المرتبطة بالطلاب والتفاعل معهم ويتمتع كل منهما بتلك المهارات بقدر مشابه بغض النظر عن التخصص الأكاديمي.

كما يمكن تفسير هذه النتيجة من خلال أن القدرة على اتخاذ القرار تعتمد على السمات الشخصية مثل الثقة بالنفس، القدرة على التفكير بشكل مستقل، والمرونة في التعامل مع التحديات. هذه السمات ليست مرتبطة بالتخصص العلمي أو الأدبي، بل تتأثر بشخصية الفرد وتجربته الحياتية والمهنية. لذلك، قد يكون المعلمون من كلا التخصصين متشابهين في هذه السمات، مما يؤدي إلى تقارب في قدرتهم على اتخاذ القرارات خاصة وأن الخبرة التدريسية تلعب دورًا كبيرًا في تطوير القدرة على اتخاذ القرار؛ فمع مرور الوقت يظهر المعلمون من مختلف التخصصات سواء العلمية أو الأدبية قدرة أفضل على اتخاذ القرارات نتيجة للتعامل مع مواقف

تعليمية متعددة ومتنوعة، وهذه الخبرة تراكمية وتساعد المعلمين على تحسين مهاراتهم في التفكير وحل المشكلات واتخاذ القرارات بغض النظر عن تخصصهم.

وعلى الرغم من أن التخصصات العلمية قد تكون أكثر ارتباطًا بالتفكير المنهجي والتحليل الرياضي، والتخصصات الأدبية عادة ما تكون أكثر ارتباطاً بالتفكير الإبداعي واللغوي، إلا أن كلا التخصصين يشجعان التفكير النقدي والقدرة على اتخاذ القرارات. فضلاً عن أن المؤسسات التعليمية تضع سياسات وقواعد تربوية موحدة تنطبق على جميع المعلمين، بغض النظر عن تخصصاتهم. هذه السياسات تشكل إطارًا عامًا لاتخاذ القرارات التربوية، وتوجه المعلمين في كيفية التعامل مع المواقف المختلفة. هذا يساهم في جعل عملية اتخاذ القرار متشابهة بين المعلمين من تخصصات مختلفة.

توصيات البحث:

في ضوء عرض نتائج البحث الحالي، يمكن صياغة بعض التوصيات على النحو التالي:

١-إجراء العديد من الدورات التدريبية للطلاب المعلمين حول مفهوم التحيزات المعرفية وكيفية الحد منها.

٢-عمل ندوات تثقيفية حول قلق المستقبل وأسبابه وما يؤدي إليه من تأثير على جميع أوجه النشاط.

٣-دعم مهارة اتخاذ القرار لدى الطلاب المعلمين لما لهما من أهمية كبرى في مجال العمل.

البحوث المقترحة:

١- دراسة العلاقة بين التحيزات المعرفية واليقظة العقلية.

٢-إعداد برنامج تدريبي للحد من التحيزات المعرفية لدى الدوجماتيين من المعلمين.

٣-دراسة الدور الوسيط للتحيزات المعرفية في العلاقة بين المرونة العقلية والأداء الأكاديمي.

٤-دراسة الدور المعدل للنوع الاجتماعي في العلاقة بين قلق المستقبل والتنظيم الذاتي.

٥-دراسة العلاقة الارتباطية بين القدرة على اتخاذ القرار والتفكير السلبي.

٦-دراسة العلاقة بين القلق والإجهاد الرقمي.

٧-دراسة العلاقة بين التحيزات المعرفية والاستحقاق الأكاديمي.

المراجع

إبراهيم محمد بلكيلاني (٢٠٠٨). *تقدير الذات وعلاقته بقلق المستقبل لدى الجالية العربية المقيمة بمدينة أوسلو في النرويج.* (رسالة ماجستير)، كلية الآداب والتربية قسم العلوم النفسية والتربوية والاجتماعية في الأكاديمية العربية المفتوحة في الدانمارك.

أحمد جماد عبد الغفار عيسى، محمد مصطفى مصطفي الديب، ربيع شعبان حسن حسين (٢٠٢٢). *التنبؤ بمهارات اتخاذ القرار من خلال التفكير المنفتح الفعال لدى طلاب جامعة الأزهر. مجلة التربية، جامعة الأزهر – كلية التربية،* ع١٩٥، ج٥، ٦٣ – ١٠٥.

أحمد حسانين أحمد محمد (٢٠٠٠). *قلق المستقبل وقلق الامتحان في علاقتهما ببعض المتغيرات النفسية لدى عينة من طلاب الصف الثاني الثانوي،* رسالة ماجستير غير منشورة، كلية الآداب، جامعة المنيا.

أحمد زقاوة (٢٠١٣). *قلق المستقبل وعلاقته ببعض المتغيرات لدى طلبة التكوين المهني. مجلة الدراسات التربوية والنفسية.* مج ٧، ع ٢، أبريل ٢٠١٣. ص ص١٨٦–١٩٩.

أحمد عبد الهادى ضيف كيشار (٢٠١٨). *فعالية برنامج تدريب قائم على نظرية المرونة المعرفية في مهارات اتخاذ القرار والاتجاه نحو مادة المهارات الجامعية لدى طلاب الجامعة. مجلة علمية محكمة للبحوث التربوية والنفسية والاجتماعية،* التربية (الأزهر)، المجلد ٣٧، ١٧٩ج٢، الصفحة ١٣–٥٦.

أحمد محمد محمد زينة، وعز الدين الحسيني سليمان جاد (٢٠١٦). بناء مقياس القدرة على اتخاذ القرار للقادة الإداريين بالاتحادات الرياضية. *المجلة العلمية للتربية البدنية وعلوم الرياضة،* مج ٢٠١٦، ع ٧٧، ص ص ٥٣–٧٠.

أحمد محمود طعمه (٢٠٢٤). *الانحياز المعرفي لدى طلبة كلية التربية الأساسية/الشرقاط جامعة تكريت. مجلة العلوم التربوية،* ٥(١)، ١٤٤– ١٦٨.

أزهار يوسف خلف، ومروة صلاح يحيى الراوي (٢٠٢٣). *قلق المستقبل لدى طلبة الجامعة. مجلة جامعة تكريت للعلوم الإنسانية،* مج٣، ع٨، ٥١١ – ٥٢٥.

إقبال محمد الحمداني (٢٠١١). *الاغتراب، التمرد، وقلق المستقبل،* دار الصفاء للنشر والتوزيع، عمان.

آمال جمعة عبد الفتاح محمد (٢٠١٢). *فاعلية برنامج مقترح في تدريس علم الاجتماع باستخدام التعلم الخدمي على تنمية المسئولية الاجتماعية ومهارات اتخاذ القرار لدى*

الطلاب المعلمين شعبة الفلسفة والاجتماع. مجلة الجمعية التربوية للدراسات الاجتماعية، مصر، ٤٢، ٥٣- ١١٦.

أماني عبدالله محمد محمد، رشاد عادل عبد العزيز إبراهيم، سناء محمد سليمان (٢٠١٦). *برنامج تدريبي لتنمية مهارات اتخاذ القرار باستخدام أنماط دى بونو في التفكير لدى طلاب المرحلة الثانوية. مجلة البحث العلمي في التربية*، مصر، ١٧ (٤)، من ٤٠٥ – ٤٢٩.

أميره زمرد، نايفه علي، أريج مغرقونه (٢٠١٩). *واقع عملية اتخاذ القرار وعلاقتها بالدافعية للعمل دراسة ميدانية عل عينة من مديري مدارس التعليم الثانوي ومعاونيهم في محافظة اللاذقية. مجلة جامعة تشرين*، ٤١ (٤): ٣٠١- ٣٢١.

آية الله محمد محمود حسنين، مديحة محمد العزبي، مصطفى حفيضة سليمان، مروة صادق أحمد (٢٠٢٢). *اتخاذ القرار وعلاقته بالتحيز المعرفي لدى الطلاب المعلمين بكلية التربية – جامعة الفيوم. مجلة جامعة الفيوم للعلوم التربوية والنفسية*: جامعة الفيوم – كلية التربية، ع١٦، ج١٠، ٢٨١١ – ٢٨٤٤.

إيمان السيد رضا حافظ (٢٠١٦). *فاعلية التدريس التبادلي على تنمية مهارات اتخاذ القرار في مادة الأحياء لدى طلاب الصف الأول الثانوي، مجلة القراءة والمعرفة*، مصر، ١٧٧، ١٥٣ – ١٧٦.

إيمان عبد الوهاب محمود (٢٠١٣). *قلق المستقبل وعلاقته بضغوط الحياة لدى طالب الجامعة. مجلة دراسات عربية في علم النفس*، مصر، مج١٢، ع٣، ص ص ٣٣٠-٣٦١.

إيمان محمد صبري إسماعيل (٢٠٠٣). *بعض المعتقدات الخرافية لدى المراهقين وعلاقتها بقلق المستقبل والدافعية للإنجاز، المجلة المصرية للدراسات النفسية*، المجلد (١٣)، العدد (٣٨). ٥٣-٩٩.

بشرى أحمد جاسم العكايشي (٢٠٠٠). *قلق المستقبل وعلاقته ببعض المتغيرات لدى طلبة الجامعة*، رسالة ماجستير غير منشورة، الجامعة المستنصرية.

بندر عائض محمد الأسمري، فتحي محمد محمود مصطفى (٢٠٢٣). *مهارات اتخاذ القرار وعلاقتها بالذكاء الثلاثي وتوجهات أهداف الإنجاز في ضوء النموذج السداسي لدى طلاب جامعة القصيم. مجلة العلوم التربوية والدراسات الإنسانية*، (٣٣).

ثواب حمود حمدان المالكي (٢٠١٣). *قلق المستقبل واتخاذ القرار وعلاقتهما ببعض المتغيرات الثقافية لدى عينة من طلاب الجامعة بمحافظة الليث ومحافظة جدة (ماجستير)*. جامعة أم القرى. كلية التربية، السعودية.

جليلة محمود أبو القاسم أمين (٢٠٠٩). *أثر استخدام الطالبة المعلمة للتفكير فوق المعرفي عند بنائها لملف الأعمال(البورتفوليو) على عملية اتخاذ القرار والاتجاه نحو مهنة التدريس وجودة محتوى الملف. دراسات في المناهج وطرق التدريس*، مصر، ١٤٣، ١٤–٥٨.

جون آدير (٢٠١٤). *اتخاذ القرار وحل المشكلات: صناعة النجاح*. مكتبة جرير، السعودية.

حريزي بوجمعة (٢٠٢٣). *قلق المستقبل وعلاقته بالصحة النفسية لدى عينة من طلبة جامعة البويرة. مجلة العلوم الاجتماعية*، مج١٧، ع١، ٣٥ – ٤٩.

حسن ياسين طعمة (٢٠١٠): *نظرية اتخاذ القرارات أسلوب كمي تحليلي*. عمان: دار صفاء للطباعة والنشر والتوزيع.

داليا خيري عبد الوهاب عبد الهادي (٢٠١٧). *قلق الذكاء وقلق التصور المعرفي كمنبئين بالتشوهات المعرفية لدى طلاب جامعة الأزهر. مجلة كلية التربية – جامعة الأزهر*. مج ٣٦، ع. ١٧٦، ج. ٢، ديسمبر ٢٠١٧. ص ٦٩٣–٧٨١.

دلال حامد الظاهري، أروى عبد الله الغامدي، مجده السيد الكشكي (٢٠٢٠). *الانحياز المعرفي وعلاقته باتخاذ القرار لدى عينة من طالبات المرحلة الثانوية الموهوبات بمدينة جدة. مجلة العلوم التربوية والنفسية*، مجلد٤، العدد (٤٥)، ٧٨–٩٨.

ديانا فهمي علي حماد، وشروق عبدالله محمد باعثمان (٢٠٢٣). *التحيز المعرفي وعلاقته بدافعية التعلم لدى طلبة جامعة أم القرى. مجلة العلوم التربوية والنفسية*، مج٧، ع٢١، ٩٧ – ١٢٠.

رابح بكاري، ودودو بلقاسم (٢٠٢٠). *علاقة التفكير الأخلاقي بمستوى القدرة على اتخاذ القرار لدى طلبة معهد علوم وتقنيات النشاطات البدنية والرياضية: دراسة ميدانية لعينة من الطور الأول والثاني بجامعة ورقلة* (رسالة ماجستير غير منشورة). جامعة قاصدي مرباح – ورقلة، ورقلة.

رنا حسين عمران (٢٠١٧). *استبصار الذات وعلاقته بالتفكير الايجابي والسلبي لدى طلبة الجامعة*، رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة بغداد كلية التربية للبنات.

زهرة فتحي حبشي، محمد أحمد صوالحة، وعماد توفيق نجيب السعدي (٢٠٢٣). *"القدرة التنبؤية للذكاء الانفعالي والفاعلية الذاتية بالقدرة على اتخاذ القرار"* رسالة دكتوراه. جامعة اليرموك، إربد.

زينب محمود شقير (٢٠٠١). *مقياس قلق المستقبل*، القاهرة، *مكتبة النهضة المصرية*.

زينب محمود شقير (٢٠٠٥). مقياس قلق المستقبل، ط (٣)، مكتبة النهضة المصرية، القاهرة.

زينة المنصور (٢٠١٥). *الذكاء وعلاقته بمهارة اتخاذ القرار دراسة ميدانية على عينة من طلاب جامعة دمشق*. رسالة ماجستير، جامعة دمشق، سوريا.

سعيد عبدالعزيز (٢٠٠٩). *تعليم التفكير ومهاراته: تدريبات وتطبيقات عملية*: دار الثقافة، عمان الأردن.

سوسن عيد عطية فرغلى، أشرف محمد عبدالحليم عبدالوهاب، وحسام إسماعيل هيبة (٢٠١٩). *الخصائص السيكومترية لمقياس قلق المستقبل. مجلة الإرشاد النفسي*، ع٥٧، ١١٥ – ١٢٩.

السيد الفضالي عبد المطلب وميمي السيد أحمد (٢٠١٩). *الدور الوسيط لقلق المستقبل في العلاقة بين التحكم الانتباهي والتحيزات المعرفية. مجلة كلية التربية، جامعة الزقازيق*، المجلد ٣٨، العدد (١٨٤، الجزء الثانى).

السيد عبد الدايم عبد السلام (١٩٩٦). *منظور زمن المستقبل كمفهوم دافعى معرفى وعلاقته بكل من الجنس والتخصص والتحصيل الأكاديمي لدى طلبة كمية التربية جامعة الزقازيق. مجلة دراسات نفسية*، العدد الرابع.

صلاح حميد حسين كرميان (٢٠٠٨). *سمات الشخصية وعلاقتها بقلق المستقبل لدى العاملين بصورة مؤقتة من الجالية العراقية في استراليا*. (رسالة دكتوراه غير منشورة)، كلية الآداب والتربية قسم العلوم النفسية والتربوية والاجتماعية في الأكاديمية العربية المفتوحة في الدانمارك.

ضمياء إبراهيم محمد سبع الخزرجى، واقبال محمد صيوان الطائى (٢٠١٨). *الحاجة الى المعرفة وعلاقتها بقلق المستقبل لدى طلبة الجامعة. مجلة ديالى للبحوث الإنسانية*، مج ٢٠١٨، ع ٧٦، ص ص ٤٤٠-٤٧١.

عادل عبد الله محمد (٢٠٠١): *العلاج المعرفي السلوكي. دار الرشاد*، القاهرة.

عالية الطيب حمزة محمد (٢٠٢٠). *التحيز المعرفي وعلاقته بالقدرة على اتخاذ القرار لدى طلبة الجامعة: دراسة ميدانية. مجلة جامعة الجوف للعلوم التربوية*، جامعة الجوف – وكالة الدراسات العليا والبحث العلمي، مج٦، ع٢، ٧١-٩٦.

عبد الرحمن أمين رمضان (٢٠١٢). *تنمية مهارات اتخاذ القرار لدى طلاب كلية التربية باستخدام الفكر الفلسفي لدى "بيردبائيف". مجلة كلية التربية*، جامعة طنطا، ٤٨(٤)، ٣٥٩ -٣٩٩.

عبدالله عبد الرازق الطراونة (٢٠٠٦). *أثر برنامج تدريبي في تنمية مهارات اتخاذ القرار لدى الطلبة القياديين في الجامعة الأردنية.* رسالة دكتوراه غير منشورة، كلية الدراسات العليا، الجامعة الأردنية. الأردن.

عبدالمنعم أحمد محمود الدردير، ودعاء محمد عبدالعزيز، وأسماء أبو المجد أحمد محمد (٢٠٢٢). *الخصائص السيكومترية لمقياس مهارات اتخاذ القرار لعينة من مدراء المدارس بمحافظتي قنا والأقصر. المجلة العربية للقياس والتقويم: الجمعية العربية للقياس والتقويم،* مج٣، ع٦، ١٦٢ – ١٨٦.

عديلة حسن طاهر تونسي (٢٠٠٢): *القلق والاكتئاب لدى عينة من المطلقات وغير المطلقات في مدينة مكة المكرمة.* رسالة ماجستير مقدمة الى كلية التربية بجامعة أم القرى بمكة المكرمة.

عذراء خالد عبد الأمير العادلي (٢٠١٧). *الانحياز المعرفي وعلاقته بالأسلوب المعرفي (العياني، التجريدي) لدى طلبة الجامعة.* جامعة القادسية في الأدب والعلوم التربوية، ١٨(١)، ٦٦-١٠٣.

علي صكر جابر، وعذراء خالد عبدالأمير (٢٠١٨). *الانحياز المعرفي لدى طلبة الجامعة. مجلة القادسية في الآداب والعلوم التربوية،* مج١٨، ع١، ٦٥ – ١٠٤.

غالب محمد المشيخي، وهشام محمد إبراهيم مخيمر (٢٠٠٩). *قلق المستقبل وعلاقته بكل من فاعلية الذات ومستوى الطموح لدى عينة من طلاب جامعة الطائف،* رسالة دكتوراه غير منشورة، كلية التربية، جامعة أم القرى، مكة المكرمة.

غدير علي محمود الغرام، وفراس قريطع الجبور (٢٠٢٠). *التحيزات المعرفية وعلاقتها بقلق المستقبل لدى طلبة جامعة اليرموك* (رسالة ماجستير غير منشورة). جامعة اليرموك. إربد.

فادية حمام (١٩٩٣). *القلق لدى عينة من طلبة وطالبات الجامعات المصرية وعلاقته بسمات الشخصية وبعض المتغيرات الأخرى (التنشئة الاجتماعية – المناخ الدراسي – التحصيل الدراسي)،* رسالة دكتوراه غير منشورة، جامعة الأزهر.

فاطمة علي ناصر الدوسري (٢٠٢٠). *عادات العقل وعلاقتها بالقدرة على اتخاذ القرار لدى طالبات كلية التربية بجامعة الأميرة نورة. مجلة آداب ذي قار:* جامعة ذي قار – كلية الآداب، ع٣٣، ٢٥٧ – ٢٧٧.

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

فضيلة عرفات محمد السبعاوي (٢٠٠٨). *قلق المستقبل لدى طلبة كلية التربية وعلاقته بالجنس والتخصص، مجلة كلية التربية*، مجلد (١٥)، العدد (٢).

كوثر قطب محمد أبو قورة (٢٠٢٠). *أساليب التعلم والتفكير المفضلة في ضوء نظرية هيرمان للسيادة الدماغية وعلاقتها بالتحيز المعرفي لدى طلبة الجامعة. مجلة كلية التربية*، مج٢٠، ع٢، ١٩ – ٩٢.

لطفي عبد الباسط إبراهيم (٢٠١٩). مقياس أساليب اتخاذ القرار. *مكتبة الانجلو المصرية*.

لطيفة ناصر عبد الله عيد (٢٠٢٢). *القدرة على اتخاذ القرار وعلاقتها باضطراب القلق العام والاستقلال النفسي عن الوالدين لدى عينة من طالبات كلية التربية بجامعة الملك سعود. مجلة جامعة الفيوم للعلوم التربوية والنفسية*، المجلد ١٦، العدد ٣، إبريل، ٤٨٩–٥٢٥.

ليث كريم حمد وهيثم قاسم عبد الرزاق (٢٠١٥). *بناء مقياس اتخاذ القرار لدى طلاب المرحلة الإعدادية. مجلة الفتح*، مج١١، ع٦١، ص ص. ٢٣–٤٤.

ليث محمد عياش وسيف علاء غريب (٢٠١٨). *اتخاذ القرار لدى طلبة الدراسات العليا في جامعة بغداد. مجلة لارك للفلسفة واللسانيات والعلوم الاجتماعية*، مج ٢٠١٨، ع ٢٨، ص ١٧٨–١٩٦.

مجدي عبد الكريم حبيب (١٩٩١). *دارسة عامليه لاختبارات القلق، بحوث المؤتمر السابع لعلم النفس في مصر، الجمعية المصرية للدارسات النفسية*، القاهرة، مكتبة الأنجلو المصرية.

مجدي عبد الكريم حبيب (٢٠٠٧). سيكولوجية صنع القرار. القاهرة، *مكتبة النهضة المصرية*.

محمد إبراهيم محمد عطا الله (٢٠٢١). *سمات الشخصية الريادية وعلاقتها بقلق المستقبل المهني ومهارات اتخاذ القرار لدى طلبة جامعة التقنية والعلوم التطبيقية بالرستاق في سلطنة عمان. مجلة الإرشاد النفسي*، ع٦٧، ٣٨١ – ٤٣٢.

محمد أحمد خدام مشاقبة (٢٠١٤). *الذكاء الانفعالي لدى طلاب جامعة الحدود الشمالية في المملكة العربية السعودية في ضوء متغيري التخصص والمستوى الدراسي وعلاقته بالقدرة على اتخاذ القرار. المجلة الدولية لتطوير التفوق*، ٥(٩)، ٨٣– ١٠١.

محمد عبد التواب معوض أبو النور (١٩٩٦). *أثر كل من العلاج المعرفي والعلاج النفسي الديني في تخفيف قلق المستقبل لدى عينة من طلبة الجامعة*، رسالة دكتوراه غير منشورة، كلية التربية، جامعة المنيا.

محمد علي مساوى المعشي (٢٠١٢). *قلق المستقبل لدى الطالب المعلم وعلاقته ببعض المتغيرات*، رسالة دكتوراه مقدمة إلى كلية التربية، جامعة جازان.

محمد فتحي عبدالغني إبراهيم، والسيد نبيل السيد متولي العيسوي (٢٠٢١). *قلق المستقبل وعلاقته بصعوبة اتخاذ القرار المهني لطلاب كلية التربية الرياضية. مجلة أسيوط لعلوم وفنون التربية الرياضية*، ع٥٨، ج١، ٦١ – ٩٥.

محمد قاسم القريوتي (٢٠٠٩). *السلوك التنظيمي: دراسة السلوك الإنساني الفردي في منظمات الأعمال*، ط٢، الأردن: دار وائل.

مرفت محمد محمد عويس، يحيى عطية سليمان، وهبة الله حلمى عبدالفتاح سعيد (٢٠٢٢). *تأثير برنامج مقترح قائم على القضايا المعاصرة فى تدريس التاريخ على تنمية الوعى السياسى وبعض مهارات اتخاذ القرار لدى تلاميذ المرحلة الإعدادية. دراسات في التعليم الجامعي*، رسالة ماجستير، جامعة عين شمس، ع٥٦، ٢٥٥ – ٢٧٠.

مصطفى ناجي موسى الحوشي، عبدالرحمن محمد مصيلحي، وناجي محمد حسن (٢٠٢٢). *الخصائص السيكومترية لمقياس التحيز المعرفي لدى طلاب الجامعة. مجلة التربية: جامعة الأزهر* – كلية التربية، ع١٩٤، ج٤، ٧٤٣ – ٧٧٥.

منال محمود محمد مصطفى (٢٠١٨). *التحيز المعرفي والامتنان كمنبات بالصمود الأكاديمي لدى عينة من طلبة الثانوية. مجلة كلية التربية بجامعة الأزهر*، (١٨٠): ٦٤٨– ٧٠٨.

منعم زمزير الموسري (٢٠١٣). *اتخاذ القرارات الإدارية مدخل كمي*. عمان: دار زهران للنشر والتوزيع.

نبيل رفيق محمد العزاوي (٢٠٠٢). *قلق المستقبل وعلاقته ببعض المتغيرات لدى طلبة المرحلة الإعدادية*، رسالة ماجستير غير منشورة، كلية التربية، جامعة بغداد.

نرمين محمد عمار منظور، محمد أحمد شعبان أحمد، محمد محمود حسنين وهليل (٢٠٢٣). *الخصائص السيكومترية لمقياس التحيزات المعرفية لدى عينة من طلبة الجامعة. مجلة جامعة الفيوم للعلوم التربوية والنفسية*: جامعة الفيوم – كلية التربية، ع١٧، ج٩، ٦٨٧ – ٧٥٦.

نعيم الرفاعي (٢٠٠٣). *الصحة النفسية، دراسة في سيكولوجية التكيف*. منشورات جامعة دمشق. دمشق.

هاني فؤاد سيد محمد سليمان (٢٠٢٠). *نمذجة العلاقات السببية بين الذكاء الانفعالي والتحيز المعرفي والقدرة على اتخاذ القرار لدى عينة من طلاب الجامعة. المجلة التربوية لكلية التربية بسوهاج*، ج٧٦، ٢٤٠٧ – ٢٤٥٣.

هبة فتحى النادي (٢٠١٨). *اتخاذ القرار وعلاقته بالعمليات المعرفية في مقياس ستانفورد بينيه "الصورة الخامسة"* كلية الآداب جامعة عين شمس، المجلد ١١، العدد ١، الصفحة ١–٤١.

وفاء احميدان القاضي (٢٠٠٩). *قلق المستقبل وعلاقته بصورة الجسم ومفهوم الذات لدى حالات البتر بعد الحرب على غزة*. (رسالة ماجستير غير منشورة الجامعة الإسلامية غزة).

Al Hwayan, O. (2020). *Predictive ability of future anxiety in professional decision- making skill among a Syrian refugee adolescent in Jordan.* Occupational therapy international, (1), 4959785.

Al-Azzawi, Nabil Rafeeq (2002). *Future anxiety and its relationship to some variables among middle school students*, unpublished master's thesis, College of Education، University of Baghdad.

Altemeyer B. (2002). *Dogmatic behavior among students: testing a new measure of dogmatism.* J Soc Psychol. Dec;142(6):713-21.

Beard, C. (2011). *Cognitive bias modification for anxiety: current evidence and future directions.* Expert Review of Neurotherapeutics, 11, 299- 311. *https://doi.org/10.1586/ern.10.194.*

Bowler, J., Mackintosh B., Dunn, B., Mathews, A., Dalgleish, T., & Hottip, L. (2012). Comparison of Cognitive Bias Modification for Interpretation and Computerized Cognitive Behavior Therapy: Effects on Anxiety, Depression, Attentional Control, and Interpretive Bias. *Journal of Consulting and Clinical psychology,* 80, (6), 1021-1033.

Castro. M., Hernández. Z., Riquelme. E., Ossa., C., Aedo. J., DaCosta. S., & Páez. D., (2019). Level of Cognitive Biases of Representativeness and Confirmation in Psychology Students of three Bío-Bío Universities. *Journal of Educational Psychology-Propositus Representations,* 7 (2), 225- 239.

Colakkadioglu, O., & Celik, B. (2016). The effect of decision-making skill training programs on self-esteem and decision-making styles. *Journal of Eurasian Educational Research,* 65, 259-276.

Cooper., G. S., & Meterko, V. (2019). *Cognitive bias research in forensic science: a systematic review*. forensic science international, 297, 35- 46.

Dashe & Thomson (2019). *Cognitive Bias in Learning: An Overview. https://www.Dashe.Com/blog/learning/cognitive-bias-in-learning-a overview.*

Dee, T., & Gershenson, S. (2017). Unconscious Bias in the Classroom: Evidence and Opportunities. Standford Center for Education Policy. Analysis. Disasters. *Journal of Behavioral and Brain Science,* (7), 399- 415.

Dvorsky, G. (2013). The 12 cognitive biases that prevent you from being rational: *http://cutt.us/GPWND.*

Everaert, J., Grahek, I., Duyck, W., Buelens, J., Van den Bergh, N., & Koster, H., (2017). *Mapping the interplay among cognitive biases, emotion regulation, and depressive symptoms. Cognition and Emotion,* 31(4), 726-735.

Faura, j., (2019). *Logical intuition and heuristic reflections: rethinking the role of intuition in probability judgment* (Doctoral dissertation, Kingston University).

Fodor, L., Georgescu, R., Cuijpers, P., Szamoskozi, Ş., David, D., Furukawa, T., & Cristea, I. (2020). Efficacy of cognitive bias modification interventions in anxiety and depressive disorders: a systematic review and network meta-analysis. The lancet. Psychiatry, 7 6, 506-514. *https://doi.org/10.1016/s2215-0366(20)30130-9.*

Frijda, N. H. (1988). The laws of emotion. American psychologist, 43(5), 349-358.

Gati, I. Landman, S. Davidovitch, S. Peretz, L. A. & Gadassi, R. (2010). From career decision-making styles to career decision making profiles: A multidimensional approach. *Journal of Vocational Behavior,* (76), 277–291.

Greenbank. P., (2010). Developing Decision making Skills in Student: an active learning approach". Available online also at: *http://www.Edgehill.ac.uk/clt/files/2012/02/Developing-decision-making Skills in-students 1.pdf.*

Gutierez, S. B. (2015). *Integrating socio-scientific issues to enhance the bioethical decision-making skills of high school students*. International Education Studies, 8 (1), 142-151.

Hadadi, S., Talepasand, S, Rahimian and Boogar. I., (2018). Attention Bias Modification for Social Anxiety Disorder: A Randomized

Controlled Trial. *Iranian Journal of Psychiatry Behavioral Sciences* .12 (4): e10298. d0i:10.5812/ijpbs.10298.

Hallion, L., & Ruscio, A. (2011). A meta-analysis of the effect of cognitive bias modification on anxiety and depression. Psychological bulletin, 137 6, 940-58. *https://doi.org/10.1037/a0024355*.

Hammad, M. A. (2016). Future anxiety and its relationship to students' attitude toward academic specialization. *Journal of Education and Practice*, 7(15), 54-65.

Hohensee, N., Mever, M., & Teachman, B., (2020). The effect of confidence on dropout rate and outcomes in online Cognitive bias modification, *Journal of Technology in Behavioral Science*, (2), 226-234.

Juaraz Ramos, V., (2018). *Analyzing the role of cognitive biases in the decision-making process. I*GI Global.

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

Kahneman, D., & Tversky, A. (1974). Judgment under uncertainty: Heuristics and biases. *Journal of the American statistical association*, 185. 1124-1131.

Kasimu. O. & Imoro, M. (2017). Students' attitudes towards mathematics: the case of private and public Junior High Schools in the east mamprusi district, ghana. *Journal of Research & Method in Education*, 7(5), 38-43.

Kaur, G. and Garg, H. (2018). *Multi-attribute decision-making based on Bonferroni mean operators under cubic intuitionistic fuzzy set environment. Entropy*., 20(1) ,1-26.

Kreitner, Robert (2007). *Management, Houghton Mifflin Company*, Boston, USA.

Kuzgun, Y. (2006). Professional Development and Consultancy. Ankara: Nobel Yayınlar.

MacLeod, C., & Mathews, A. (2012). *Cognitive bias modification approaches to anxiety.* Annual review of clinical psychology, 8, 189-217.

Mayer, B., Polak, M.G., & Remarshaled., (2019). *Mindfulness ، interpretation bias, and levels of anxiety and depression: Two mediation studies. Mindfulness,*10 (1), 55.

Mineka, S., & Sutton, S. K. (1992). *Cognitive biases and the emotional disorders. Psychological Science,* 3, 65.

Mobini, S. Reynolds, S. Mackintosh, B. (2012): *Clinical Implications of Cognitive Bias Modification for Interpretative Biases in Social Anxiety: An Integrative Literature Review,* 37: 173 - 182.

Moline. R. (1990). future Anxiety clinical issues of children in the latter phases of foster care child and adolescent, *journal of social work*, 7 (6), 501 – 512.

Montaser, Masouda (2017): Self-efficacy and its relationship to future anxiety among students about to graduate, *Journal of Educational and Psychological Sciences, Al-Wadi University.*

Murata. A (2017). Cultural Difference and Cognitive Biases as a Trigger of Critical Crashes or Disasters —Evidence from Case Studies of Human Factors Analysis. *Journal of Behavioral and Brain Science*, 7, 399-415.

Ormrod, J. (2003). *Educational psychology developing learners*. New Jersey: Merrill prentice Hall, Upper Saddle River.

Raffaelli, M., & Koller, S. H. (2005). Future expectations of Brazilian street youth. *Journal of adolescence, 28*(2), 249-262.

Seligman, M.E.P & Csikszentmihalyi, M (2000). *positive psychology, An introduction: American psychology"* 55(5-14).

Randall, Katherine E. (2012). *The influence of cognitive biases on psychophysiological vulnerability to stress*, University of east Anglia, Norwich medical school.

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

Rivera, J. (2016). *Cognitive flexibility: using mental simulation to improve script adaptation*. unpublished doctoral dissertation, College of Sciences at the University of Central Florida Orlando, Florida.

Sabry, Iman Mohamed (2003): Some superstitious beliefs among adolescents and them relationship to future anxiety and achievement

motivation, *Egyptian Journal of Psychological Studies,* Volume (13), Number (38).

Samaic, M.& Sepahmansour, M. (2015). The Relationship Between Dogmatism and Emotional Intelligence With Psychological Well-Being. *International Journal Off fundamental psychology And Social Sciences*, 5(1), 7 -11.

Shilpi, B. (2014). Victor Vroom s expectancy theory of motivation- - an evaluation, *Journal of Business and management. http://www.sciencedirect.com*

Smith, E., Reynolds, S., Orchard, F., Whalley, H., & Chan, S. (2018). Cognitive biases predict symptoms of depression, anxiety and wellbeing above and beyond neuroticism in adolescence. *Journal of affective disorders*, 241, 446-453. *https://doi.org/10.1016/j.jad.2018.08.051*.

Stalder D, R (2012). *A Role for Social Psychology Instruction in Reducing Bias and Conflict. Psychology Learning & Teaching.* 11 (2), 245-255.

Sunstein, C.R., Kahneman, D., Schkade, D,, & Ritov, I. (2002). *Predictably incoherent judgments.* Stanford Law Review.

Swiger, W. S. (2005). *Correlation between critical thinking skills and decision-making skills in athletic training and the examination of critical thinking differences across the curriculum.* unpublished doctoral dissertation. West Virginia University

Tang. S., Zheng.H., Zhao.B., & Wang .W., (2019). *Understanding Unconscious Bias by Large-scale Data Analysis*. University of California, Santa Barbara.

Timbremont, B.; Braet, C.; Bosmans, G. And Vlierberghe, L. (2008). *Cognitive biases in depressed and non-depressed referred youth. Clinical Psychology & Psychotherapy*, 15 (5), 329-339.

Van der Gaag, M., Schütz, C., ten Napel, A., Landa, Y., Delespaul, P., Bak, M., de Hert, M. (2013). *Development of the Davos Assessment of Cognitive Biases Scale (DACOBS).* Schizophrenia Research, 144(1-3), 63–71.

Wang XT, Simons F, Bredart., S. (2001). Social cues and verbal framing in risky choice. *Journal of Behavioral Decision Making.*

Wang, Y., Wang, Y., Patel, S. and Patel, D. (2006). *A layered reference model of the brain (LRMB).* IEEE Transactions on Systems, Man, and Cybernetics (Part C), 36(2), 124-133.

Wang, Z., Jusup, M., Shi, L., Lee, J., Iwasa, Y., & Boccaletti, S. (2018). *Exploiting a cognitive bias promotes cooperation in social dilemma experiments. Nature communications*, 9(1), 1-7.

Whitesmith, M. (2020). *Cognitive Bias in Intelligence Analysis: Testing the Analysis of Competing Hypotheses Method.* Edinburg University Press.

Wilke A. and Mata R., (2012). *cognitive Bias, Clarkson university posada M, Ny, USA, University of Basel*, Basel, Switzerland, Elsevier Inc.

Zaleski, Z. (1996*). Future Anxiety: concept, measurement, and preliminary research.* Personality and Individual Differences, 21(2), 165–174.

Zhang, F., Xiao, L., & Gu, R. (2017). *Does gender matter in the relationship between anxiety and decision-making? Frontiers in psychology*, 8, 2231.