التدريب على الإدراك الاجتماعى وأثره فى تحسين بعض المهارات الإجتماعية وخفض التشوه المعرفى لدى الطلاب المعلمين أُحادى الرؤية

د.عائشة على رف الله عطية
مدرس علم النفس التربوى
كلية التربية – جامعة الفيوم

د.سالى نبيل عطا
مدرس علم النفس التربوى
كلية التربية – جامعة الفيوم

ملخص الدراسة:

هدفت هذه الدراسة إلى تعرف أثر التدريب على الإدراك الاجتماعى فى تحسين بعض المهارات الإجتماعية وخفض التشوه المعرفى لدى الطلاب المعلمين أُحادى الرؤية بكلية التربية جامعة الفيوم. أعدتا الباحثتان مقياس المهارات الاجتماعية ومقياس التشوه المعرفى وبرنامج تدريبى قائم على عمليات الإدراك الاجتماعى . وتكونت عينة الدراسة الاستطلاعية من (٣٢٤) طالبًا وطالبةً؛ للتحقق من الخصائص السيكومترية للمقاييس، وتكونت العينة الأساسية من (٧٤) طالبًا وطالبةً أحادى الرؤية، تم تقسيمها إلى مجموعتين: إحداها تجريبية وعددهم (٣٧)، والأخرى ضابطة وعددهم (٣٧) طالبا وطالبة. وتوصلت نتائج الدراسة إلى وجود فروق دالة إحصائياً بين متوسطات درجات المجموعة التجريبية والمجموعة الضابطة في التطبيق البعدي لكل من مقياس المهارات الاجتماعية وأبعاده ومقياس التشوه المعرفى وأبعاده لصالح المجموعة التجريبية وأن حجم تأثير المعالجة التجريبية قوى جدا حسب محك كوهين. كما ظهر أن التأثير الأساسى للمعالجة التجريبية بمرور الوقت دال إحصائياً؛ وأشارت النتائج إلى وجود فروق دالة إحصائياً بين القياسات المتكررة(قبلى – بعدى– تتبعى) لكل من مقياس المهارات الاجتماعية وأبعاده ومقياس التشوه المعرفى وأبعاده لدى المجموعة التجريبية، وذلك لصالح القياس البعدي والتتبعى.

الكلمات المفتاحية:الإدراك الاجتماعى– المهارات الاجتماعية–التشوه المعرفى–أحادى الرؤية.

Social Perception Training and its Effect on Improving some Social Skills and Reducing Cognitive Distortions for One Track Mindedness Student- Teachers

Dr. Aisha ALI Rafallah
Lecturer of Educational Psychology
Faculty of Education , Fayoum University

Dr. Saly Nabil Ata
Lecturer of Educational Psychology
Faculty of Education , Fayoum University

Abstract **:**

The current study aimed at exploring Social Perception Training and its Effect on Improving some Social Skills and Reducing Cognitive Distortions for One Track Mindedness Student- Teachers. The participants of the pilot study consisted of (324) students, and the main study sample included (N=74) One Track Mindedness Student-Teachers at the Faculty of Education, Fayoum University. They were divided into two groups, the experimental group (N=37) and the control one(N=37). The researcher prepared two scales Social Skills and Cognitive Distortions. The researcher also prepared a training program based on Social Perception. The results indicated that there are statistically significant differences between means of scores of the experimental group and the control one in the post administration of both Social Skills and Cognitive Distortions. and their factors in favor of the experimental group. In addition , the results indicated that there are statistically significant differences between repeated measures (pre – post – follow up) in the administration of both of Social Skills and Cognitive Distortions. in favor of the post and follow up tests.

Key Words: One Track Mindedness - Cognitive Distortions - Social Skills- Social Perception

المقدمة :

تمر المجتمعات فى الوقت الحاضر بمرحلة تغيير كبيرة وتطورات سريعة فى جميع المجالات الاقتصادية والاجتماعية والثقافية، والسياسية وقد نتج عن هذا التغيير أنماط سلوكية عدة فى السلوك الاجتماعى للأفراد وخاصة طلاب الجامعة ومن هم على وشك الإنخراط فى سوق العمل مما أدى إلى حالة من التوتر، والاضطراب لدى الفرد، قد تجعله يعاني من عدم التكيف فى المجتمع، والتوافق مع الأخرين ومواكبة تلك التطورات، مما قد يشعره بالاغتراب، والقلق أوالتمرد على هذه التغيرات. إلا أن بسبب وسائل الاتصال المتطورة، والانفجار المعرفي في شتى المجالات، أدى إلى أن تصبح المجتمعات أكثر انفتاحاً على الثقافات المختلفة، وقد يتطلب هذا أن يكون لدى الأفراد ذات عقول متفتحة يسلمون بأن للحقيقة عدة أوجه، وأن للمشكلات حلول بديلة ومتنوعة قد تكون تقليدية أو إبداعية غير مسبوقة، تختلف فيما بينها وتكون فعالة وإيجابية بدرجات متباينة وأن الأفكار والآراء التي تقرها اليوم قد لا تتوافق مع أحداث الغد، ولا تناسبها طالما أن مصدرها الإنسان نفسه ويعيش فى بيئة متغيرة ومتطورة.

إن النمو الحقيقي في أي مجتمع ليس في اقتصادياته أو في منشأته، فتلك أمور يمكن تحقيقها في أي مجتمع، لكن التنمية الحقيقية هي في بناء فعل ثقافي قائم على مبدأ الحوار فلقد تطور مجتمعنا في بنيته المادية، إلا أن البنية الثقافية لم تتطور بنفس المستوى بما يتلاءم مع خصائص المجتمع ،فإن مشكلاتنا الثقافية هي مشكلة أحادية الرؤية التي لا تتيح للحوار والمناقشة مع الأخر فرصة التبادل المعرفي. وهذا ما يفسر لنا ما يحدث حالياً في المجتمع من إقصاء للأخر فأصبحت الغالبية العظمى لا تجيد لغة الحوار والإختلاف، ولم تعد لمقولة "الإختلاف لا يفسد للود قضية" مكاناً بل أصبح الإقصاء الذي يبدأ بتجنب الأخر هي سمة الإختلاف بين الأفراد إإن لم يتطور إلى غضب وعنف.

وقد أشار رشدى فام ،وقدرى حفنى (١٩٩٤، ٥) أن أحادية الرؤية أو الإنغلاق الذهنى هى الرؤية التي يتبناها الفرد في إدراك وتفسير وتقويم كل ما يحيط به من ظواهر ومشكلات وقضايا بكل ما تحمله هذه الرؤية من مكون انفعالى، وما يصاحب هذا المكون من مكون معرفي وأخر أدائي" وتتضمن وجهة نظرة خطية (Linear perspective) من حيث أحادية

المدخلات والمعلومات. ووجهة نظرة إطلاقية استعلائية (Absolute perspective من حيث تصور الفرد إحتكاره للمعلومات دون دليل معتقداً أن ما توصل إليه تتميز بدرجة من اليقين ويظل متمسكا بها رافضاً أية محاولة للتغيير أو التعديل أو حتى مجرد النقاش بخصوصه أو تبادل المعلومات. وهذه النظرة الاستعلائية تدعو صاحبها إلى تبنيه وجهة نظر إقصائية تتمثل فى استبعاد الآخر ورفضه قبول من يختلف عنه سواء فى أفكاره ومعتقداته وبالتالى مسلماته حيث يكون لديه وجهة نظرى تمامية من حيث إيمانه بمسلمات معينة وتمسكه بها.

ويشير محمد عبد الظاهر الطيب (١٩٨٧) بأن الفرد (أحادية الرؤية – إقصاء لآخر) يتسم بإنعدام القدرة على التأمل وإعمال العقل، وعلى المستوى العاطفي يتسم بالاندفاعية والوجدانية وشدة الانفعال، وعلى المستوى السلوكي فإنه يميل إلى العدوانية من دون تعقل.

ويرى كل من Salovay & Mayer (1990 ,198-200) أن هناك أزمة ملحة وشاملة، تواجهها المجتمعات في العصر الحاضر، تكمن وتعبر عن نفسها في انتشار ظواهر سلبية منها العنف، وعدم التسامح، والصراعات، واضطرابات الضغوط النفسية، وزيادة رغبة الشخص في إستبعاد الآخر وعدم التعايش معه. وهذا معاكس للطبيعة الإنسانية التي فطرها الله على الاختلاف والتعدد اللذان **ينمان** بالمناقشة والحوار والتسامح حتى يمكن الوصول إلى الحقيقه المستنده الى الدليل، و حيث أن الحقيقة نسبية تتفاوت تبعاً للأفراد والزمان والمكان.

ويشير Daniel, Sadek, Langdon (2018) أنه مع زيادة تمسك المرء بسلوك أو فكر معين، تزداد مقاومته للمعلومات التي تهدد ذلك الاعتقاد وتزداد محاولاته لتدعيم معتقداته وتصرفاته، ويرى أن مقاومة التغيير اعتقاد من المعتقدات الثقافية التي يتقبلها المجتمع باعتبارها حقيقة لا تقبل الجدال، لذا فالناس تقف ضد الرأي الذي يتعارض مع معتقداتهم بشكل مباشر، وهكذا تُدعم أحادية الرؤية بأبعادها.

إن المواقف والأحداث التي نمر بها لا تتسبب في مشاعرنا الإيجابية أو السلبية، ولكن إدراكنا لهذه المواقف وتفكيرنا حولها هو الذي يتسبب في اكتسابنا لمشاعر معينة عندما ينحرف أو يحيد عما هو واقعي فتصبح أفكارنا غير منطقية، في هذه الحالة يعتنق الفرد افتراضات وتصورات مشوهة تنتهي به إلي استنتاجات خاطئة في إدراكه لمواقف وأحداث واضحة لا لبس فيها.

ويشير كل من O¨ zdel, Taymur, Guriz, Tulaci, Kuru& Turkcapar (2014) أن التشوه المعرفي هو أفكار ومعتقدات معرفية ثابتة يعتقدها الفرد عن ذاته والأخرين و تؤثر على سلوكه وتكيفه مع نفسه ومع الاخرين.

ويعد مفهوم أحادية الرؤية أحد أسباب هذه الصراعات حيث يستقي الشخص معلوماته من مصدر واجد، ويغلق باقي نوافذ المعرفة لديه من معلومات، أو آراء أخرى تكون مختلفة مع هذا المصدر، حيث يعتبر أن هذا المصدر حق وصحيح وما عداه فهو باطل وخاطئ، كما يرتبط التطرف الفكري بإحادية الرؤية فالشخص أحادى الرؤية هو صاحب الرؤية المنغلقة إزاء القضايا والمشكلات التي تتعلق به شخصيا، أو بالعالم من حوله، وبالتالي يعجز عن استيعاب ما يدور حوله ويكون متصلباً فى حل المشكلات التى تواجهة، ويتصور أنه يحتكر الحقيقة وبالتالي لا يصحح المسار. (محمد ثابت ومحمد عليم، ٢٠١٧).

وفى ذات السياق، أشار على عبد الباسط (٢٠١٤) أن الأحادية في التفكير والرؤية المحددة من زاوية واحدة للأمور وعدم اتساع المدارك العقلية لتقبل الاختلافات البشرية، ينتج عنه الكثير من التفاعلات السيسولوجية غير التوافقية للقيم الإنسانية كالتعصب والتطرف والتشدد والتمسك بالرأي والجمود. والحياة السيسولوجية لا تؤمن بالثبات المطلق إطلاقاً، ولا تؤمن بالجمود فالمجتمعات الإنسانية عبر عصورها الطويلة وماضيها العريق وايدولوجياتها المتعددة تعيش وسط تأثيرات تفاعلية داخلية بل تتجاوز لتكون تفاعلات خارجية من ثقافات مختلفة ولكن المجتمع لا يقبل بهذه الثقافة كما هي بل يشكلها ويكونها لتكون متوافقة مع قيم الثقافة الأم ؛ نعم حتى الثقافات لا تعرف الأحادية والجمود.

وقد اتفقت ماجدة حسين (٢٠١١) مع هذه الآراء فى دراستها على طلاب الجامعة حيث توصلت إلى أن الطلاب أحادى الرؤية لديهم كفاءة اجتماعية منخفضة متمثلة فى عدم القدرة على حل المشكلات والحوار والمحادثة، يرفضون أى رأى يعارضهم. كما توصلت نتائج أحمد الشافعى(٢٠١٤) إلى أن الطالب أحادى الرؤية يفتقد كثيراً من مهارات اجتماعية التى تؤهله لممارسة حياته المهنية فيما بعد، ويكون انجازه الأكاديمى منخفض حيث أنه متصلب فى التفكير وغير مرن كما أن لديه مشكلات مع زملائهم .

أن الشباب الجامعي في عصرنا الحالي يعيش مرحلة إنتقالية تتسم بالتغيرات السريعة والتطور التكنولوجى غير المسبوق أدى إلى معاناتهم من صراعات وخلل في إدراكهم للواقع وتشوه أفكارهم واعتناقهم لكثير من الأفكار غير المنطقية ، ذلك أن سلوك الانسان هو محصله التفاعل بينه وبين البيئة التى يعيش فيها وهذا السلوك هو نتيجة لكثير من العوامل والمتغيرات. فلانسان يحس ويدرك ويعرف ويتخيل ويفكر ثم يستجيب وفق ما يكون لديه من أفكار ومعتقدات بسلوك معين دون غيره وهو ما نطلق عليه الإدراك الاجتماعى. ((Gundersen & Christensen, 2015

ويعرف Grèzes& De Gelder (2009,73) الإدراك الاجتماعى بأنه هو عملية تفسير المعلومات المتوفرة لدينا عن الاخرين للوصول إلى فهم أدق لسلوكهم، كما يعبر عن ميكانيزمات تجهيز المعلومات الاجتماعية المتضمنة من الذاكرة في فهم المواقف الاجتماعية حتى نصل إلى النتائج واستنتاجات مستندة على أدلة وبراهين، تظهرها سلوكيات الفرد أثناء تفاعله الاجتماعي، لذلك فالإدراك الاجتماعى هو فهم وتفسير لقصد وانفعالات الاخرين من خلال سلوكهم.

ويرى(Gundersen & Christensen(2015 أن الإدراك الاجتماعى يوجه سلوك الفرد والذى يختلف باختلاف إدراكهم لسلوك الجماعة أو الموقف مما يؤثر على كفاءته الاجتماعية، ومن هنا يتضح أهمية دراسة الإدراك الاجتماعى الذى نستطع من خلاله فهم دوافع سلوك الاخرين فى المواقف الاجتماعية.

وفى ذات الإطار، قد أشار(2008,42) Blake & Gannon أن الإدراك الإجتماعى يساعد فى استمرارية الفرد لإدراك البيئة مما يسهل الاستفادة من الخبرات الماضية وتطبيق التفكير المنطقي والتحليل والحكم، وتقويم الأحداث والمواقف قبل التفاعل الاجتماعي بين الأفراد، أو قبل اتخاذهم لأى القرار ، لذا فأن تصنيف الأحداث واختلافها يتوقف على الإدراك الاجتماعى للفرد الذي يقرر ويحدد المعرفة والفهم العام لطبيعة البيئة .

وترى ميسون خليفة (٢٠٠٣، ١٢) أن السلوك الاجتماعى يتطلب أن يكون لدى الفرد إدراكاً انتقائياً لسلوكه وفهما دقيقاً لعملياته النفسية، والتي تظهر فى الأفعال الظاهرية، أى أن السلوك المؤثر فى العلاقات الشخصية يتطلب إدراك للعلاقات الإنفعالية والسلوكية بين الفرد والآخرين. بالإضافة إلى إدراك سياق ومضمون الظروف والأحداث التي تحيط بالآخر. إن

هذه المعرفة تتيح فهم شخصيته ، ويعد الإدراك الاجتماعي بعد من أبعاد العمليات المعرفية التي تعكس الحاجة والرغبة للفهم، وللتمكن من التحكم والتوقع والتنبؤ بسلوك الآخرين عن طريق بناء تصورات لديه عنهم، فعلى سبيل المثال، كيف يبدو شكلهم ماذا يفعلون ويفسرون وما يقومون به، وعادة ما يتم تصنيف الآخرين على أساس كونهم من ذوي خصائص معينة، ومن ثم التمكن من الاستدلال على الدوافع والسلوكيات المتوقعة من الآخرين، حيث يترتب على ذلك سهولة التوافق والتفاعل معهم .

وقد اهتم Finne& Svartdal(2017) بالعلاقة بين الإدراك الاجتماعى والمهارات الاجتماعية والتشوه المعرفى حيث فسروا هذه العلاقة وأرجعها إلى أن إدراك الفرد إجتماعياً يزيد من كفاءته الاجتماعية ومن القدرة على حل المشكلات والتفاعل مع الاخرين والتى تقلل بدورها من التشوهات المعرفية لديه والمتمثلة فى التمركز حول الذات والتضخيم أو التقليل من المشكلات، وإلقاء اللوم على الاخرين وافتراض الأسوأ. أما الأفراد ذوو الإدراك الاجتماعى المرتفع فيتميزون بالقدرة على تنظيم انفعالتهم ، والتركيز، وتقبل آراء الآخر حتى وإن كان مخالفاً، ويكون لديه مفهوم ذاتى مرتفع وطمأنينة انفعالية عالية أثناء التعامل مع الاخرين ومتعدد الرؤى.

كما أشارت الدراسات الاجنبية Blake& Gannon (2008), Gundersen & Christensen(2015), , أن الإدراك الاجتماعى يرتبط ارتباطاً قوياً بالكفاءة الاجتماعية ومفهوم الذات واحترام الذات والتشوهات المعرفية.

كما أن المهارات الاجتماعية تعد من أهم المهارات التى على الطالب االمعلم اكتسابها، حيث إنه محور العملية التعليمية بدونها لا يتكيف مع عملية التدريس والتفاعل مع طلابه، والمعلم أحادى الرؤية يعانى من ضعف فى هذه المهارات التى تؤدى إلى ضعف التفاعل الاجتماعى ؛مما يؤدى إلى عدم توافقه وتكيفه اجتماعيا ومهنياً سواء مع طلابه وتلاميذه أو مع الإدارة المدرسية بصفة عامة. فهو يعانى من إنغلاق التفكير وقصور فى التفاعل الاجتماعى مع الاخرين و يواجه مشكلات وصعوبات حياتية واكاديمية ومهنية ، وأن زيادتها قد تؤدى به إلى شخص مشوه معرفيا لا يتقبل الآخر بل يلقى اللوم عليهم فى تعقيد أى موقف أو فى حالة وجود مشكلة ما ويكون متمركز حول ذاته، ، لديه قصور فى إدراكه الإجتماعى والذى ينعكس ويؤدى إلى التشوه المعرفى .

وهكذا يعد الإدراك الاجتماعي أساساً في التفاعل الاجتماعي، إذ يرتبط سلوك أي فرد تجاه فرد أخر بطبيعة الاستنتاجات التي يتوصل إليها كل منهما عن شخصية الفرد الذي تم التفاعل معه وكذلك المجتمع. وقد أهتمت الدراسات الحديثة بعملية الإدراك الاجتماعي وعلاقته ببعض المتغيرات المعرفية والوجدانية والنفسية لدى عينات مختلفة من الاطفال والشباب الجامعى العاديين ، إلا انه لا توجد دراسة فى حدود علم الباحثتين فى البيئات العربية والاجنبية اهتمت بالتدريب على الإدراك الاجتماعى بهدف تحسين المهارات الاجتماعية وخفض التشوه المعرفى لدى الطلاب المعلمين احادى الرؤية.

مشكلة الدراسة:

تكاد تتفق الآراء على أن المعلم أحادى الرؤية لديه انغلاق ذهنى يعوقه عن التفاعل السوى فى المجتمع بصفة عامة ومع تلاميذه وزملائه ومرؤسيه بصفة خاصة مما يمكن أن يعوق العملية التعليمية ويشعره بالفشل وعدم القدرة على ممارسة عمله بنجاح. مما يتطلب أن يتم معالجة أحادية الرؤية فى وقت مبكر أى فى مرحلة الدراسة الجامعية للطلاب المعلمين قبل نزلهم إلى سوق العمل.

أن الطالب أحادى الرؤية يفتقد الكثيرا من المهارات الإجتماعية التى تؤهله كى يمارس حياته المهنية فيما بعد، بالإضافة إلى أن إنجازه الاكاديمى قد يكون منخفض حيث أنه متصلب فى التفكير وغير مرن ويكون لديه مشكلات مع زملائهم . مما يفقده الإحساس بالتكيف مع الاخرين، قد يصل به إلى حد الإنطواء، ويفتقد المرونة، وغير متسامح ، ولا يتستجيب او يقتنع بوجهات النظر أو آراء الأخرين بسهولة وإن كانت صحيحة (ماجدة حسين ،٢٠١١) ، كما به بعض التشوهات المعرفية مثل التمركز حول الذات والتفكير الثنائى وغيرها من التشوهات، ومثل هؤء الطلاب يعتبرون أنفسهم المحور الاساسى فى أى موضوع ، و يعتقدون أنهم يملكون الحلول لأغلب المشكلات التي تواجهم ويشعرون أنهم يستطيعون إتخاذ القرارات بسهولة إلا أنهم فى الواقع يفعلون، وأنهم لا يُغيرون من أفكارهم عن الأخرين ، ويفكرون ويعيشون بطريقة يؤمنون بها و يلتزمون بها، ويدافعون عن وجهات نظرهم بكل قوة ، وغالباً فهم أشخاص بلا هوايات أو علاقات إجتماعية واسعة، وكل هذه الخصائص تتعارض مع ما يفترض أن يتميز به الطالب المعلم الذى يعهد إليه فيما بعد لتربية وتعليم أجيال

يتميزون بمرونة التفكير يتقبلون وجهات النظر وإن كانت مخالفة لوجهاتهم، يفندونها ويراجعون أفكارهم فى ضوءها ويصححون أخطاءهم، ولديهم قدرة علي العمل التعاوني وإقامة علاقات إجتماعية مع الأخرين .

إن مشكلة أحادي الرزية لا تكمن في انغلاقه على أفكاره فحسب بل وفى نظرته للحقيقة فالحقيقة لديه مطلقة ثابتة واعتقاده باحتقار هذه الحقيقة فالحقيقة عنده لها وجه واحد، لا مجال لبدائل أو براهين قد تساعده على تغيير مساره، ادراكه الاجتماعى منخفض غير متقبل أن الحياة متغيرة مرنه وأن وجود اختلافات للاراء والثقافات والعادات لابد أن يتقبلها كى يتكيف ويتعايش مع البيئة.

وفى ضوء ما توصلت إليه الباحثتان من دراسات قامت للتعرف على خصائص أحادية الرؤية والمتغيرات المرتبطة بها وارتباطها بمتغيرات تعوق عمل الأفراد بصفة عامة والمعلمون بصفة خاصة. فقد ظهرت فكرة هذا البحث لعمل برنامج تدريبى قائم على عمليات الإدراك الاجتماعى لتحسين بعض المهارات الاجتماعية وخفض التشوه المعرفى لدى الطالب المعلم أحادى الرؤية. مما قد يعدل من نظرته الأحادية لتفكيره ويقلل من حده الانغلاق الفكرى وليتقبل الآخر وأفكاره . ويتصف بقدر من المرونة يتبنى أفكار أكثر واقعية ومنطقية .

وفى ضوء هذا يمكن صياغة المشكلة على النحو التالى :

تختبر الدراسة ما إذا كان متوسطات استجابات المجموعة التجريبية فى كل من المهارات الاجتماعية والتشوه المعرفى يمكن أن يتغيرا بفعل التدريب على عمليات الإدراك الاجتماعي مقارنة بأداء المجموعة الضابطة، وما إذا كان متوسطات استجابات المجموعة التجريبية يمكن أن تتغير بين فترات القياسات المتكررة (قبلى –بعدى– تتبعى) ؟

وقد صاغ الباحثتان عددا من الأسئلة الفرعية على النحو الآتى:

١. هل يختلف متوسطات استجابات المجموعتين (المجموعة التجريبية والضابطة) فى القياس البعدى للمهارات الاجتماعية اختلافا دالاً؟
٢. هل يختلف متوسطات استجابات المجموعتين (المجموعة التجريبية والضابطة) فى القياس البعدى للتشوه المعرفى اختلافا دالاً ؟
٣. هل تختلف متوسطات استجابات المجموعة التجريبية فى القياسات المتكررة(التطبيق القبلى ، والتطبيق البعدى، التطبيق التتبعى) للمهارات الاجتماعية اختلافا دالاً ؟

٤. هل تختلف متوسطات استجابات المجموعة التجريبية فى القياسات المتكررة(التطبيق القبلى ، والتطبيق البعدى، التطبيق التتبعى) للتشوه المعرفى اختلافا دالاً ؟

أهداف الدراسة:

هدفت الدراسة إلى تعرف أثر البرنامج التدريبى القائم على عمليات الإدراك الاجتماعى في تحسين المهارات الاجتماعية و وخفض التشوه المعرفى لدى عينة من الطلاب المعلمين أحادى الرؤية بكلية التربية بجامعة الفيوم.

أهمية الدراسة:

تنبع أهمية الدراسة من عدة اعتبارات أهمها:

١. **من الناحية النظرية: تسهم الدراسة الحالية فى تدعيم أدبيات البحث** بدراسة أحد الظواهر الشائعة وهى التشوه المعرفى وأحادية الرؤية لدى الطالب المعلم والتي حظيت باهتمام الباحثين في الفترة الأخيرة؛ باعتبارها أحد مهددات طالب الجامعة، والتي تؤدى إلى العديد من الآثار السلبية مثل عدم التوافق النفسى والاكاديمى والمهنى للطالب الجامعى.

٢. **ومن الناحية التطبيقية تكمن أهمية الدراسة إلى:-**

١- أهمية المرحلة العمرية التي تتناولها الدراسة، وحاجة طلاب الجامعة للبرامج والإرشاد ، لأنها تمثل مرحلة التخطيط والإعداد للمستقبل ومواجهة أحداث الحياة الضاغطة وكيفية التغلب على المشكلات وذلك قبل خروجهم لسوق العمل.

٢- ندرة الدراسات الأجنبية والعربية- في حدود اطلاع الباحثين- التي اهتمت بتحسين المهارات الاجتماعية لدى طلاب الجامعة بصفة عامة وأحادى الرؤية بصفة خاصة ، وخفض حدة التشوه المعرفى لديهم.

٣- تقديم برنامج تدريبى للتخفيف من بعض المشكلات التي تؤثر في حياة الطلاب مثل التشوه المعرفى وتحسين بعض المهارات الاجتماعية التى قد تفيدهم فى حياتهم العملية فيما بعد.

مصطلحات الدراسة :

آحادية الرؤية One Track Mindedness :

يعرفها رشدي فام و قدري حفني (١٩٩٤)" بأنها الرؤية التي يتبناها الفرد في إدراك وتفسير وتقويم كل ما يحيط به من ظواهر ومشكلات وقضايا بكل ما تحمله هذه الرؤية من مكون انفعالى، وما يصاحب هذا المكون من مكون معرفي وأخر أدائي".

التشوه المعرفى Cognitive Distortions

يعرف الباحثتان التشوه المعرفي بأنه مجموعة من الأفكار الخاطئة والمعارف المحرفة وتشمل افتراض الأسوأ، وتفسيرات شخصية ، وتفكير كارثى ، التمركز حول الذات ، والتفكير الثنائى، وألقاء اللوم على الأخرين والتي تؤدي إلى استنتاجات خاطئة في إدراك الطالب للمواقف وفهمه وتفسيره للأحداث وتؤثر سلباً على قدرته فى مواجهة ضغوط الحياة والتوافق النفسي والاجتماعي مع البيئة المحيطة سواء كانت اكاديمية أو اجتماعية."

المهارات الإجتماعية Social Skills

تشير الباحثتان المهارات الاجتماعية فى البحث الحالى إلى المهارات التى تسمح للشخص بالتفاعل والتصرف بشكل مناسب فى سياقات اجتماعية معينة وتشمل مهارات المحادثة والحوار ، تأكيد الذات ، والتعاطف والتضامن والتعامل مع المشكلات وحلها ومهارة التحكم الذاتى.

الإدراك الاجتماعى Social Perception

تعرف الباحثتان عملية الإدراك الاجتماعى على أنها عملية عقلية لتكوين انطباعات عن الآخرين وإصدار أحكام حول سلوكهم والانتباه والإلمام بعناصر الموقف الاجتماعى سواء كانت (اشخاص ، مشكلات) ويتضمن الكيفية التى يتفاعل بها الفرد مع المواقف المختلفة والتى يستخدم بواسطتها المعلومات الاجتماعية المتاحة له والمعلومات والخبرات المختزنة فى ذاكرته، كى يدرك ويحلل وينظم ويفسر السلوك الاجتماعي للآخرين ويحكم من خلالها على افكارهم ومشاعرهم وانفعالاتهم وعمل مقارنات بين مصادر معلوماته المختلفة بحيث يصل إلى السلوك الأمثل.

رابعاً- البرنامج التدريبى:

هو مخطط مقترح يتضمن مجموعة من الخبرات والإجراءات المنظمة لبعض الأنشطة والمهام التدريبية القائمة على عمليات الإدراك الاجتماعى،والتي تتحدد في عمليتين أساسيتين، هما(تعرف الانفعالات، ونظرية العقل) وذلك بهدف خفض التشوه المعرفى وتحسين بعض المهارات الاجتماعية لدى طلاب الجامعة احادى الرؤية .

حدود الدراسة :

تتحدد هذه الدراسة بما يلى:

١. العينة المستخدمة (٧٤) طالب وطالبة أحادى الرؤية بالفرقة الرابعة بكلية التربية بالفيوم للعام الجامعى ٢٠١٩، تم تقسيمهم إلى مجموعتين إحداهما تجريبية (٣٧) طالباً وطالبةً، ولآخرى ضابطة (٣٧) طالباً وطالبةً .

٢. المتغيرات موضع الدراسة وهى : برنامج تدريبى قائم على الإدراك الاجتماعى، والمهارات الاجتماعية ، والتشوه المعرفى .

٣. الحدود الزمنية: تتحدد الحدود الزمنية للدراسة بالفصل الدراسى الثانى من العام الجامعى ٢٠١٨-٢٠١٩م.

الإطار النظرى ودراسات سابقة:

أولاً: آحادية الرؤية One Track Mindedness :

يشير مفهوم آحادية الرؤية إلي الإنغلاق الفكري في مقابل الإنفتاح الفكري أى السير فى اتجاه معاكس للطبيعة الإنسانية التى فطرها الله القائمة على الاختلاف والتعدد والتى يصل إليها الفرد بالمناقشة والحوار والاتصال المتبادل، للوصول إلى الحقيقة المستندة للدليل والبرهان ويعرفها (رشدي فام و قدري حفني، ١٩٩٤، ٣) بأنها الرؤية التي يتبناها الفرد في إدراك وتفسير وتقويم كل ما يحيط به من ظواهر ومشكلات وقضايا بكل ما تحمله هذه الرؤية من مكون انفعالى، و معرفي وأخر أدائي.

ويضيف عادل محمد(١٩٩٩، ٤٧) أن أحادية الرؤية هى أسلوب معرفي، يجسد انغلاقاً ذهنياً ذا طابع استعلائي إقصائى، وتعنى أن الفرد يقاوم بعناد الآراء المخالفة لمعتقداته المتصفة بالنمطية الجامدة والتعميمات الحكمية المطلقة. ويعرفها خالد محمود (٢٠٠٧) بأنها تكوينات نفسية تمثل أبعاد مستعرضة عبر الشخصية وتعبر عن الطريقة الأكثر تفضيلا لدى الفرد في تنظيم ما يمارسه من نشاط معرفي وطريقة تقبله للمثيرات والعوامل الخارجية، وتقاس فى شكل الأداء الصادر من الفرد وليس فى محتواه، كما أنها تمتد عبر مجالات عقلية انفعالية سلوكية، وتتحدد في مدى الاعتقاد بإطلاقية الحقيقة مقابل نسبيتها.

وترى وفاء محمد وسناء محمد وموسى اسماعيل (٢٠١١، ٤٤١) أن مفهوم الإنغلاق الفكري هو مفهوم معقد فهو يشير إلي الميل إلي إمتلاك درجة عالية من التصلب، ويعتمد مرجعه وبشكل كبير علي الإطلاقيات في التفكير، وعدم تحمل وجهات النظر المتباينه ، وإختزال القضايا في" إما " "أو " مثل تعابير " أبيض أو أسود "، والمشكلة في التفكير المنغلق ليس أن لدي هؤلاء الناس وجهات نظر قوية حول موضوع معين، ولكن بالأحري أنهم يتبنون وجهات نظر متصلبة وذلك إعتماداً علي مرجع مطلق.

ولآحادية الرؤية أربع مكونات أساسية :

١. آحادية المُدخلات(المنظور الأحادى) :Linear perspective

يتعلق هذا المكون بالمصدر الذي يَستقي منه الفرد معلوماته وأفكاره ورؤاه ، فبعض الناس يقتصرون علي مصدر واحد فقط يستقون منه معلوماتهم (أحمد الشافعي، ٢٠١٤، ٨). ويشيرا رشدى فام، وقدرى حفنى (١٩٩٤) بأن أحادية المدخلات تعبر عن مدى النظرة الخطية للفرد من حيث أحادية المدخلات في مقابل النظرة المنظومية من حيث تعددية المدخلات وارتباطها.

٢. الإطلاقية(المنظور المطلق) : Absolute perspective

تعبر عن مدى نطرة الفرد الإطلاقة الاستعلائية من حيث تصوره لاحتكار الحقيقة وحده، مقابل النظرة النسبية المتواضعة من حيث عدم تصوره لأحتكار الحقيقة. والإطلاقية تقول أن الحقيقة كاملة بذاتها غير متوقفه بأي نحو علي شئ أخر ، ذات إحتواء داخلي وغير شرطية ، والشخص الإطلاقي يميل إلي التفكير في حدود الأشياء والمبادئ والقواني والعلاقات التي لا تتغير مع الزمان والمكان أو بتغير الظروف (منال محمود وسناء محمد و سوسن عبد الهادى ،٢٠١٤، ٨٠١).

٣.التمامية(المنظور الكلى) :Entire perspective

تعبر عن مدى نظرة الفرد بإمتلاك القدرة علي تصحيح المسار مقابل عدم الإستعداد للتصحيح (وفاء محمد واخرون،٢٠١١، ٤٤١).

٤.الإقصائية (منظور الاستبعاد) : **Exclusion** perspective

وتعبر عن مدي رغبة الشخص في إستبعاد الآخر وعدم التعايش معه (علي عبد الباسط ،٢٠١٤، ٧).

ويرى رشدي فام و قدري حفني (١٩٩٤، ١١-١٢) إن الإنغلاق الذي يعد بمثابة رؤية تجد طريقها إلى كافة قضايا الحياة ومشكلاتها، وصاحب الرؤية الأحادية المطلقة يكون راضياً بحالته غاية الرضا متمسكاً بها كل التمسك، رافضاً لمحاولة تغييرها كأشد ما يكون الرفض، فهو لا يرى سوى قطاعاً واحداً من مجال الرؤية المتعددة معتقداً فيما توصل إليه من معلومات بدرجة اليقين المطلق، متمسكاً كأشد ما يكون التملك، رافضاً أي محاولة لتغييره أو تعديله أو حتى مجرد النقاش بخصوصه. كما لديه مسلمة هى استبعاد الآخر، باعتبار أنه يتصور امتلاكه وحده للحقيقة المطلقة فيتعذر عليه التعايش مع الآخر. ويقصد بالإقصائية أو استبعاد الآخر" كافة أشكال العداء الموجه للأخر، والتي تستهدف في النهاية استبعاده من الوجود بمختلف الطرق والوسائل. وهكذا فإن الإقصائية مفهوم يشير إلى اتجاه تعصبي سلبي يتسم بالعدائية .Cook (1993) .

كما أشار خالد محمود (٢٠٠٧) أن مفهوم أحادية الرؤية تشير إلى عدم قدرة الفرد على التوفيق بين الأفكار والمعتقدات الداخلية وبين مجمل المتغيرات الخارجية من أفكار واتجاهات وقيم أجتماعية، مما ينشأ فكرًا منغلقا، وهوالفكر الذي يسعى إلى إيجاد توازن مطلق لمعتقدات الشخص عن طريق الرفض المطلق للمعتقدات والأفكار المختلفة عن معتقداته وأفكاره والتأييد المطلق لتلك المتوافقة معها. أما إذا امتلك الفرد القدرة على إيجاد توازن يتم فيه نقل المتغيرات الخارجية حتى ولو لم تكن على انسجام تام مع مكوناته الداخلية، أصبح هذا الفرد على درجة من الكفاءة في التعامل مع الآخر .

ويرى أيضاً خالد محمود(٢٠٠٧، ٣٢) أن أحادية الرؤية عبارة عن تكوينات نفسية تمثل أبعاد مستعرضة عبر الشخصية وتعبر عن الطريقه الأكثر تفضيلاً لدى الفرد في تنظيم ما يمارسه من نشاط معرفي وطريقه تقبله للمثيرات والعوامل الخارجية، وتقاس في شكل الأداء

الصادر من الفرد وليس في محتواه وإنما عبر مجالات عقلية انفعالية سلوكية، فهي لا تنصب على المجال العقلى ذاته، وتتحدد في مدى الاعتقاد في إطلاقيه الحقيقة في مقابل نسبيتهما وما ينتج عن هذا الاعتقاد من أحادية في المدخلات ونظرة إطلاقيه ناتجة عن الشعور بأحتكار الحقيقه، ومن ثم عدم الاستعداد لتصحيح المسار.

يتضح مما سبق أن الطالب أحادى الرؤية هو طالب غير ناضج اجتماعيا متصلب التفكير لا يعتد برأى الآخر، كما يميل الى البعد عن الاخرين ولا يتعامل معهم، ويفقد الاحساس بالتكيف والتوافق مع حياته الاجتماعية والمهنية ، كما يميل بعضهم إلى الإنطواء ، ويفتقد إلي المرونة ، وغير متسامح ، ولا يتستجيب لوجهات النظر أو آراء الأخرين بسهولة، كما لديه بعض التشوهات المعرفية وهى التمركز حول الذات والتفكير الثنائى وغيرها.

ثانياً: الإدراك الإجتماعى :

لقد احتل موضوع الإدراك أهمية كبرى لدى المختصين بالدراسات النفسية بشكل عام والمهتمين بعلم النفس المعرفى بشكل خاص، فهمو يمثل العملية الرئيسة التى من خلالها يتم تمثيل الأشياء فى العالم الخارجى المحيط بهم والتكيف معه من خلال اختيار الأنماط السلوكية المناسبة فى ضوء المعانى والتغيرات التى يتم تكوينها للاشياء، وهو بمثابة تجميع الانطباعات الحسية المختلفة عن العالم الخارجى وتفسيرها وتنظيمها فى تمثيلات عقلية معينة ليتم تشكيل خبرات تُخزن فى الذاكرة إذ تشكل نقطة مرجعية للسلوك أو النشاط يتم اللجوء إليها من خلال عمليات التفاعل مع العالم الخارجى. Korkman, Kirk & Kemp (2007)

تعد عملية الإدراك عملية مهمة تساعد الفرد فى فهم العالم المحيط به والتكيف معه واختيار السلوك المناسب فى المواقف المختلفة، فالإدراك هو الطريقة التى تنتقى وتنظم وتفسر بها المدخلات الحسية لفهم ما يحيط بالانسان، فهو عملية معقدة تعتمد على الحواس الخمسة لادخال المعلومات الى الدماغ ومن ثم ربطها بمخزون المعرفة السابقة لإعطاء تفسيرات واصدار قرارات و تتم بها معرفة الفرد لبيئته الخارجية التى يعيش فيها. (Teufel, Westlake, Fletcher, & Von Dem Hagen ,2019).

يتأثر الفرد إلى حد كبير فى عملية إدراكه بالشئ المُدرك وطبيعته، فالإدراك هو عملية تفاعل بين المدرك والشئ المدرك ويحدث ضمن ظروف ومتغيرات تؤثر في الفرد ثم تؤثر فى طريقة تفكيره، كذلك للاطار المرجعى للفرد المدرك دور فى الكيفية التى يتم بها الإدراك، فعند تعرض الفرد للمثيرات فانه يستجيب لها ضمن مقارانات يقارن بها تلك المثيرات، كما ان للعلاقات الاجتماعية والجماعة التى ينتمى لها الفرد دور فى عملية الإدراك كما يؤدى المستوى التعليمى ونوع المهنة دور مباشر وغير مباشر فى عملية الإدراك، بالاضافة الى

سمات شخصية المدرك ومفهوم الفرد عن ذاته والتصور الذى يضعه لنفسه وصفاته الشخصية والنفسية وخصائصه الشعورية واللاشعورية لها اثر بالغ فى تكوين ادراكه (مها المصرى، ٢٠١٧: ٢٤).

لكي تتم عملية الإدراك بنجاح لابد أن يكون لدى الإنسان قدرة على قراءة الأفكار وتكون عملية الإدراك أفضل إذا ما كان لديه فكرة مسبقة عما يمكن أن يدور في عقل الآخر، وهو ما يطلق عليه عملية الإدراك الاجتماعى والذى يعد أحد الموضوعات المهمة التى تساعد على أن يعى الفرد باتجاهاته ودوافعه الكامنة وراء السلوك، ويمكن وصف الإدراك الاجتماعي بأنه عملية وجدانية، يحدد الإنسان بواسطتها مدى اهتمامه بجماعة من الإفراد وتقبلهم بدرجة أكبر من غيرهم مما يجعله يشعر بهم ويقبل عليهم ، فيشعر أهمية وجودهم وفقا لما لمسه منهم من إحساس متبادل بينه وبينهم ، وبناء على خبراته معهم. وقد ساد الاعتقاد بين المشتغلين بعلم النفس أن الإدراك الاجتماعي في جوهره نشاط عقلي بربط بين إحساسات منفصلة مختلفة، لهذا فالإدراك هو نشاط ايجابي يقوم به العقل من إحساس والتنظيم، فالعالم الخارجي فوضى يقوم العقل بإعادة تنظيمة (ماهر محمود، ١٩٩٢، ١٥٠)

ويشير كل من Frederick (2008,29); Stavrova(2018,1) أن الإدراك الاجتماعى هو العملية التى تساعد الفرد على الحكم على مشاعر الآخرين ودوافعهم وانفعالاتهم وأفكارهم بطريقة مباشرة أو غير مباشرة وهذه العملية هى محور الإستمرار والتغيير فى السلوكيات والأفكار السائدة فى أى مجتمع حيث يعيش الفرد داخل جماعات اجتماعية تحكمها قواعد معقدة وتفاعلات اجتماعية، فعملية الإدراك الاجتماعى هى عملية تكوين الإنطباعات الحسية من العالم الخارجى وفهمها وتفسيرها وتنظيمها فى الذاكرة على شكل خبرات من الممكن استعمالها فى مواقف اخرى وذلك قبل إصدار أى استجابة. وكل محاولات تنمية الإدراك الاجتماعى تستهدف تغييراً على مستوى الفرد أى ذهنه أو مشاعره أو سلوكه).

ويعرف معتز سيد وعبد اللطيف محمد (٢٠٠١، ٤٥٣) عملية الإدراك الاجتماعى أنه عملية تكوين انطباعات عن الاخرين وتقويمهم والحكم على سلوكهم وخصالهم سواء فيما يتعلق بمشاعرهم أو مقاصدهم أو شخصياتهم أو استعدادتهم. وعرفه على منصور (٢٠٠٢ ، ١٧٧) بأنه "نشاط عقلي معرفي استقصائي يصدر عن الفرد عن احتكاكه المباشر بموضوع ما وتفاعله معه بهدف تحديد خصائصه وهويته والفئة التي ينتمي إليها، ثم تكوين صورة أو نموذج له وتوجيه سلوكه إزائه استناداً لهذه الصورة أو النموذج " .

ويشير Shantz(2005, 523) إلى أن الإدراك الاجتماعى عبارة عن القدرات الاجتماعية المتطورة التي ترتبط إيجابياً بتكرار السلوك المقبول اجتماعياً، وسلبياً بتكرار

السلوك غير المقبول اجتماعياً. " ويرى Wolman (2006, 243) بأنه إدراك سلوكيات الفرد الآخر، التي توضح مشاعره ونياته، واتجاهاته. "

كما عرفه Wade (2010,658) بأنه" الكيفية التي تؤثر فيها البيئة الاجتماعية علي الفكر والمعتقدات ، فضلاً عن العمليات المعرفية والاجتماعية الأخرى له كالتفكير وحل المشكلات والتعاطف .

وقد أشار Nurius& Berlin (2010,513) أن الإدراك الاجتماعي" هو العملية التي تشير إلي طرق أو أساليب الناس في الإدراك والتفسير والتذكر، وتطبيق المعلومات عن أنفسهم والحياة الاجتماعية الخاصة بهم "وعرفه أحمد السيد (٢٠١١، ٨) بأنه " :العملية المنوط بها فهم الآخرين، وأيضًا الممارسات التي تؤدي إلي توليد استجابة Making responseلمثير معين، كما يمكن التعامل مع الإدراك باعتباره عملية استقبال وتنظيم وتفسير وترجمة المدخلات التي ترد إلي الفرد من البيئة المحيطة حيث يتم عمل مقارنات وتفاعل بين ما يرد من معلومات أو بيانات وبين مثيلاتها المخزونة في الذاكرة علي نحو يؤدي إلي سلوك محدد. "

ومن خلال ما سبق عرضه تعرف الباحثتان عملية الإدراك الاجتماعى هو عملية الإدراك الاجتماعى على أنها عملية عقلية لتكوين انطباعات عن الآخرين وإصدار أحكام حول سلوكهم والانتباه والإلمام بعناصر الموقف الاجتماعى سواء كانت (اشخاص ، مشكلات) ويتضمن الكيفية التى يتفاعل بها الفرد مع المواقف المختلفة والتى يستخدم بواسطتها المعلومات الاجتماعية المتاحة له والمعلومات والخبرات المختزنة فى ذاكرته، كى يدرك ويحلل وينظم ويفسر السلوك الاجتماعي للآخرين ويحكم من خلالها على افكارهم ومشاعرهم وانفعالاتهم وعمل مقارنات بين مصادر معلوماته المختلفة بحيث يصل إلى السلوك الأمثل.

إن عملية الإدراك الاجتماعي تعد قدرة جوهرية وأساسية للحياة الناجحة داخل الجماعات بمختلف أنواعها وطوائفها، وقد أكد الباحثون وجود وجهين للإدراك الاجتماعي هما (قراءة الأفكار، وتعرف الانفعالات) كما إنها تتكون من مرحلتين مترابطتين متتاليتين هما الإحساس والتفسير أى أن الفرد يتلقى المعلومات ويفسرها لكى يسلك سلوك يتكيف به مع مجتمعه الذى يعيش فيه فليس المهم المواقف التى يمر بها الفرد بل الأهم هو كيفية ادراكه لهذه المواقف. كما أن عملية الإدراك تعتمد على الخبرات السابقة التى مر بها الفرد، فالفرد عندما يتلقى المثيرات المختلفة يحاول ان يفسرها بناءً على ما مر به من مثيرات سابقة مشابهة، ومنه نجد أن عملية الإدراك عملية انتقائية وذاتية أيضاً(Teufel et al,2019) .

ومن العمليات المعرفية الفعالة التى تكمن وراء الإدراك الاجتماعى هى تلك التى تتمثل فى الميل إلى جمع الأدلة التفسيرية للوصول إلى الاستنتاجات فى المواقف الاجتماعية

بالإضافة إلى نظرية العقل والتى تشير إلى قدرة الفرد العقلية على استنتاج معتقدات الآخرين وأفكارهم ومشاعرهم وانفعالاتهم ونواياهم .(2007) Korkman, Kirk & Kemp .

. ووفقا لنموذج (1995) Baron–Cohen's لقراءة العقل والتى من أهم وظائفها الرئيسية هو تحديد ما اذا كان الفرد يشارك الاشخاص الاخرين فى بيئته بنفس الحافز والاهتمام المشترك، على سبيل المثال قدرة الفرد على تحديد ماذا كان الآخر له نفس توجهاته وأهدافه فى البيئة الاجتماعية، واعتبر Baron هذه القدرة هى مقدمة مسبقة لتنمية القدرة على تفسير وايجاد استنتاجات حول الحالات العقلية والانفعالية للآخرين وذلك عن طريق النظر إلي عين الآخر وتعبيرات وجهه ، ومنه نجد أن القدرة على اكتشاف وتحديد اتجاه نظرة العين وتعبيرات الوجه ولغة الجسد والتعرف على المشاعر والانفعالات واستخدام هذه المعلومات لاحقاً لفهم الاخرين له اهمية خاصة فى الإدراك الاجتماعى فى الحياة اليومية، ووجد أن اتجاه النظر تؤثر على إدراك الراشدين لوجود الانفعال فمن خلال العين يدرك ما إذا كان الانفعال فرح أو غضب أو حزن أو خجل أو خوف، لذلك فتتبع اتجاه النظر مهم لتوجه انفعالاتنا اتجاه الاخرين (Slessor, Phillips& Bull, 2008, 812).

ويشير (2005, 497)Shantz أن مهمات الإدراك الاجتماعى التى يقوم بها الفرد خلال تطوره الاجتماعى ترتبط بتوضيح سلوكيات الأفراد الآخرين حيث يكتسب الفرد المعرفة والخبرات الاجتماعية عن طريق تفاعله معهم بفاعلية تجعله مؤهل لتصور انماط ونماذج السلوك التى يظهرها الاخرون والتى تتشكل اساساً لوضع استنتاجات بشأنها، وهذه المهارات الاجتماعية تسمح له بالوصول إلى ماوراء الملامح الخارجية للسلوك أى إلى الدوافع الداخلية للأفراد وأفكارهم ومشاعرهم الخفية، وعلى الفرد أن يتقبل ويتعامل مع سلوكيات الآخرين المقبولة وغير المقبولة اجتماعياً.

عمليات الإدراك الاجتماعى:

أشار *Korkman et al., (2007).* **أن للإدراك الاجتماعى عمليتان اساسيتان هما :**

أ.تعرف الانفعالات:

ويعنى قدرة الفرد على التعبير عن انفعالاته فى المواقف المناسبة كى يكون قادراً على *قراءة مشاعر وانفعالات الأفراد وتحديد حالتهم النفسية* **من خلال تعبيرات الوجة.** *فالوجه* هو مصدرنا الأساسى للحصول على معلومات بصرية لتحديد وقراءة مشاعر وانفعالات الافراد وتحديد حالتهم النفسية، فالقدرة المعرفية على قراءة وجوه الافراد حولنا هو النافذة التى توضح حقيقة الافراد وطبيعتهم، وهى المصدر الرئيس للمعلومات المرئية لتحديد هوية الافراد وقراءة حالاتهم الانفعالية. (Wearne, Osborne-Crowley, Rosenberg., Dethier & McDonald. ,2019, 12-22).

وكان العالم السويسرى Johann Kaspar Lavater من أوائل رواد علم الفراسة ووصف تفاصيل كيفية القراءة الصحيحة للانفعالات الداخلية للأفراد من خلال ملامح وجهه فعلى سبيل المثال الشخص الذى يجعل حواجبه قريبة من عينه فهو شخص أكثر جدية وعمق، وعلى الرغم من محاولات وصف الصفات الشخصية من خلال المظهر الخارجى وملامح الوجه إلا أنها لا زالت تحتاج إلى الدراسة ، فالافراد يمكنهم اصدار احكام اجتماعية من خلال تعبيرات الوجه كما أن هذه الاحكام لا تحتاج الى جهد عقلى كبير فهى لا تستغرق أكثر من ٣٣ ملي ثانية من خلال النظر للوجه لمعرفة هل الفرد جاد أم لا، كما أشارت الدراسات التى استخدمت التصوير بالرنين المغناطيسى الوظيفى أنه يتم تنشيط مناطق معينة من الدماغ عند اتخاذ قرارات انفعالية كرد فعل لموقف سلبى بمجرد النظر لوجوه أفراد عدوانين مثلاً حتى إذا لم يطلب من الفرد تقييم هذه الوجوه وذلك لأن ادمغتنا تقوم بالتصنيف تلقائياً، كما اشارت العديد من الدراسات إلى أن الأحكام الإجتماعية على أساس الوجوه يمكنها التنبؤ بنتائج اجتماعية مهمة ***(Todorov& Oosterhof, 2011, 116)***.

هذا وتعتبر القدرة على التعرف على الانفعالات من خلال التعبيرات الوجهية Recognize facial expression of Emotions مهارة حياة يومية يصعب على الفرد الاستغناء عنها، حيث تؤدى التعبيرات الوجهية وظيفة أساسية في التعبير عن المشاعر والعواطف والحاجات والنوايا (أسراء محمد، ٢٠١٢). والقدرة على فهم هذه التعبيرات الوجيه تعد عاملا مهما وأساسيا لا غنى عنه في عملية التفاعل الاجتماعى (Lazarus, R. S. 2006,11)، كما أنها تعد آلية أساسية للتواصل الاجتماعي، وجزء لا يتجزأ من العلاقات ال بين شخصية لهذا التفاعل، و أمرا ضروريا إذا ما أردنا تحقيق أداء اجتماعي تواصلي متميز وفعال . فالانفعالات التي تصل من خلال التعبيرات الوجهية للأخرين توفر وسيلة تواصل غير لفظية لفهمهم وإدراك عواطفهم والتعرف على مشاعرهم ونواياهم، كما أنها تيسر قياس الآثار المترتبة على السلوكيات الموجهة نحوهم مما يتيح تعديل ما نقوم به تجاههم (Stewart & Singh ،1995,366)

وفى هذا الإطار أشار Chanes, Wormwood, Betz & Barrett(2018, 380) أن الإدراك الاجتماعى يمكن التعبير عنه من خلال التنبؤات القائمة على تفسير تعبيرات الوجه، وقدرة الفرد على تقييم الآخرين حيث يتم الحكم على الأفراد أنهم أكثر قبولاً من خلالها ويقوم الفرد بهذه التقييمات عن دون قصد حيث أن الدماغ تعمل بشكل تنبؤى لأنه يعتمد باستمرار على المدخلات الحسية من خلال الخبرات الماضية.

كما يشير كل من Cunningham, Van Bavel, Arbuckle, Packer & Waggoner (2012: 1) أن الافراد غالباً ما ينظرون للأخرين وفقاً لجنسهم وجنس الاخرين ووفقاً لثقافة المجتمع الذى ينتمون إليه، فهذه العملية من التصنيف توفر طرق فعالة لفهم الآخرين وتوجيه الانتباه لمعرفة انفعالاتهم، ولقد أشار علماء النفس الاجتماعى أن هذا التصنيف الاجتماعى يحدث بسرعة ولا يحتاج إلى جهد كبير أو نية أو سيطرة واعية ليحدث هذا التصنيف، كما أن هذا التصنيف يتضمن وضع الفرد للأشخاص الاخرين فى فئات ذات معنى كان الفرد يصنف الآخرين على أساس ملامح الوجه أو على أساس المظهر الجسمى أو على أساس بعض المظاهر النفسية مثل الكرم والتسامح والحب والانتماء.

وقد اعتمد تطور عملية الإدراك الاجتماعى على نظرية معالجة المعلومات الاجتماعية من خلال تبادل الحديث لإدراك الانفعالات، فعملية الإدراك ورد الفعل الانفعالى والمعرفى تمر بخمس خطوات:

١- تشفير المحادثة.
٢- تفسير الاشارات الاجتماعية.
٣- تحديد الأهداف.
٤- توليد الاجراءات البديلة.
٥- قرار الاستجابة (Gunderse& Christensen, 2015, 32).

وقد أشار وليم و.لامبرت وولاس إ.لامبرت(١٩٩٣، ٧٦ -٨٢) أن اتجاه نظرة شخص ما يمكن أن تكون حدثاً اجتماعياً، فعلى الرغم من أن اتجاه النظرة يبدو امراً بسيطاً إلا أنه يمكنه أن يقوم بدور مهم فى سلوك الأفراد فيما بينهم فمثلاً فى الألعاب الرياضية والمباريات قد يشير اتجاه عينى اللاعب إلى الفعل التالى الذى سيقوم به، كما نجد أن الاطفال حساسون للغاية تجاه النظرات الموجهه لهم فهم يفرقون بين نظرات الغضب ونظرات الرضا، كما يقوم الأفراد فى العادة على ادراك خط النظر مع تعبيرات الوجه ولكن هذا لا يعنى بالضرورة ان الانفعال الذى يشعر به الفرد هو الانفعال الذى يبدو للاشخاص من حوله، فالطرق المميزة التى يستخدم بها الأفراد خط نظره او وجهه للتعبير عن انفعالاته او لإرسال معلومات محددة هى طرق مهمة من الناحية الاجتماعية نوعاً ما لأنها تسمح للفرد ان يكون انطباعاته الأولية عن شخصية شخص أخر وهذه الانطباعات بدورها ذات اهمية عملية طالما أن الناس يستخدمون مثل هذه الانطباعات للتنبؤ بسلوك الفرد فى المستقبل ولتحديد سلوكهم الخاص استجابة لذلك.

ب. نظرية العقل

تعد نظرية العقل أحدى النظريات التى لاقت انتشاراً واهتماماً كبيراً من قبل الباحثين حيث إنها تمثل أداة قوية فى فهم واستيعاب الحالات العقلية لدى الآخرين وشرح وتفسير أفعالهم والتنبؤ بها مما ييسر عملية التفاعل الاجتماعى بين الفرد والاخرين. كما تعد نظرية العقل نظاماً استنباطياً يمكن الفرد من فهم سلوك الاخرين وتصرفاتهم، هذه الحالات العقلية مثل الاعتقادات والرغبات والنوايا، كما أن تمكن الفرد من نظرية العقل يجعله قادراً على فهم محتوى عقله وعقول الآخرين ومن ثم يمكن النظر إلى نظرية العقل على أنها تساعد الفرد على فهم الآخر وتفسيره ومعالجته لسلوك الاخرين والتنبؤ به، مما ييسر عملية الاتصال والتفاعل الاجتماعى مع الاخرين (Wellman, Cross, & Watson , 2001, 670).

ويمكن تعريف نظرية العقل بأنها القدرة الإدراكية التى تمكننا من فهم الحالات الذهنية للاخرين وتفسير سلوكهم ويستنتجونه ضمن سياق الحالات الذهنية فى إطار عواطفهم ورغباتهم وأهدافهم ومقاصدهم ونواياهم وانتباههم ومعرفتهم واعتقادهم، وبذلك فإن نظرية العقل تشمل التنوع فى التعامل الإدراكى (Wellman & liu, 2004, 525).

كما عرفها Suway, Degnan., Sussman & Fox (2012, 34) بأنها قدرة الفرد على ادراك واستنتاج ما يدور فى عقول الاخرين من أفكار ومعتقدات ومشاعر ونوايا وذلك بالقيام بعملية التصور العقلى لما يدور فى عقول الاخرين لمعرفة الحالات العقلية التى تقف وراءها من خلال الربط بين سلوك الاخرين وخلفية الفرد الفكرية.

مهام نظرية العقل

١- **مهمة الوعى بالعادات والتقاليد والثقافات المختلفة** (وقد يطلق عليها بعض الباحثين مهمة أخذ وجهة نظر الآخر) أى القدرة على فهم أن الناس مختلفون وبالتالى فانهم قد يرون الأشياء بشكل مختلف.

٢- **مهمة الاعتقاد الخاطئ حول معتقدات الآخرين:** وهى القدرة على فهم أن الآخرين قد يمتكلون تمثيلات عقلية أو اعتقادات خاطئة مختلفة عن الواقع.

٣- **مهمة فهم مقاصد ونوايا الآخرين:** وهى القدرة على فهم ما يقصده الآخرين ونواياهم من خلال خبرته السابقة عن الآخرين.

٤- **مهمة حسن الظن والتماس الأعذار:** وهى القدرة على أن يلتمس الفرد العذر للآخرين وأن يحسن ظنه بهم. Carruthers & Smith (1996)

ويؤكد Chanes et al (2018, 381) على أهمية عملية الإدراك الاجتماعي لأن الإنسان كائن اجتماعي في حاجة إلى التفاعل والتقارب مع الآخرين وذلك لأن البيئة الطبيعية لأى فرد هي بيئة اجتماعية، وفي مثل هذه البيئة تتضح أهمية القدرة على مراقبة وتنظيم البيئة

الاجتماعية من خلال التفكير في دوافع ونوايا الآخري، والحفاظ على العلاقات الاجتماعية، ومن هذا المنظور نتوقع أن يكون الإنسان قادرًا على تجهيز تمثيلات ذهنية بسهولة نسبية حينما يواجه مثل هذه التمثيلات في البيئة الاجتماعية، ويدرك الفرد الآخرين من خلال البيئة الاجتماعية التى يعيش فيها فعلى سبيل المثال النساء اللواتى ينجحن فى مهن ذكورية فإن نظرائهم الذكور يدركونهن على أنهن أكثر عدائية وأقل عاطفية.

ولقد قامت العديد من الدراسات التى اهتمت بعملية إدراك الفرد للأفراد الآخرين واتجهت أغلب الأبحاث فى مجال الإدراك الإجتماعى على أساس إنه عملية عقلية أقرب ما تكون إلى تكوين المفاهيم وحل المشكلات كما فى دراسة(1988)Hansen& Hansen والتى قامت بالتعرف على تعبيرات الوجه الانفعالية والتى لها القدرة الأكبر فى التواصل لادراك انفعالات الاخرين من خلال تعابير الوجه وقد اشارت نتائج هذه الدراسة ان الافراد ليس لديهم القدرة على ادراك المشاعر والانفعالات من تعابير الوجه فحسب ولكن ايضاً لديهم القدرة على ملاحظة الانفعالات العدوانية كالغضب والعدوان(Aronson, Wilson& Akert, 2010, 86).

وفى هذا الاطار ، قام (2018) Chanes et al بدراسة هدفت إلى معرفة العوامل التى تؤثر فى الإدراك الاجتماعى وذلك على عينة مكونة من ٣٥ طالب جامعى تم تطبيق مقياس الإدراك الاجتماعى الذى قدم بالكمبيوتر حيث كان يعرض على افراد العينة مجموعة من الوجوه ذات التعبيرات الانفعالية المختلفة (خوف – حزن – سعادة – مع تعبيرات اخرى محايدة لتجنب تعبيرات الوجه النمطية) ويليها قصة قصيرة عن الشخص المستهدف التعبير عنه انفعالياً وتم سؤال أفراد العينة أى من الوجوه يتناسب مع القصة التى قرأتها، وتوصلت الدراسة إلى أن قدرة الفرد على قراءة تعبيرات الوجه وفهمها من أهم العوامل التى تؤثر فى عملية الإدراك الاجتماعى وتؤثر فى كيفة تقييم الاخرين.

ويفسر (2004, 33)Ferguson& Bargh عملية الإدراك الاجتماعى ويرجعها إلى أن سلوك الفرد يظهر أحيانا عن دون قصد نتيجة التأثر التلقائى بالمعلومات الموجوة فى الذاكرة والتى يفسر بها العالم من حوله ويتوقف عليه تشكيل سلوكه الفعلى، وان اى حافز اجتماعى سوف ينشط فى الذاكرة مجموعة متنوعة من المعلومات المرتبطة بالحافز (ويعرف علماء النفس المعرفى المحفزات على أنها مجموعة من الأدلة والمعلومات ذات الصلة الموجودة بالذاكرة مثال كلمة طائر مرتبط بها مجموعة من المعلومات فى الذاكرة مثل جناح وشجرة ...إلخ)، حيث أشار علماء النفس الاجتماعى أن المعرفة الاجتماعية يتم تنشيطها تلقائياً خلال المسار الطبيعى للادراك، بمعنى انه عندما يتفاعل الفرد مع العالم من حوله يتم تنشيط المعرفة الاجتماعية التى تتوافق مع المحفزات المصورة تلقائياً من الذاكرة دون قصد أو

نيه لذلك وبعدها يتم تشكيل وتوجيه انطباعات الاخرين واحكامهم ومشاعرهم ونواياهم دون أن يدرك الأفراد حدوث هذا التأثير، بالاضافة إلى ما توصلت اليه الابحاث بأن انطباعاتنا عن العالم تتشكل بواسطة عوامل الوعى الخارجية.

كما اشار علماء النفس الاجتماعى أن المعلومات الاجتماعية يتم تفعيلها من خلال المجتمع الذى يعيش فيه الفرد والمعلومات التى تتوافر لدية فى ذاكرته عن هذا المجتمع كمثال لذلك عندما يكون أحد أفراد ضمن مجموعة اجتماعية ينشط لديه تلقائياً معلومات ومواقف وذكريات متعلقة بهذه المجموعة وكذلك المعتقدات النمطية الاجتماعية عن أن الشخص المسن هو شخص بطئ وسريع النسيان، وأن المعرفة التى يتم تنشيطها اثناء عملية الإدراك تؤثر على احكام الافراد لأنها توجه تصنيف المحفزات المتعلقة بالحكم كما تتعلق بنمط المجموعة سواء كان العرق أو الجنس أو العمر أو ما إلى ذلك، لذلك يظهر الإدراك الاجتماعي في الاستدلالات والملاحظات التي يقوم بها الفرد للأشخاص الآخرين والمتعلقة بالنوايا، والانفعالات والأفكار والاتجاهات والانطباعات الاجتماعية كما يشمل الإدراك الاجتماعي أيضًا استدلالات الفرد عن الجماعات الاجتماعية (مثل تكوين الانطباعات عن الأصدقاء، وأصحاب المهن المختلفة، وخصائص المرحلة العمرية. صفاء على ،٢٠١١)

واتفقت مها المصرى(٢٠١٧، ٢٤) مع هذا الاتجاه فالفرد يدرك ويستجيب وفقاً لطبيعة الحياة السائدة فى مجتمعه وثقافته ومستوى تعليمه وطبيعة الحياة التى يعيش فيها ووفقا لخبراته التى مر بها، كما تؤثر الانطباعات على تكوين الإدراك عند الفرد وتعطى مثالا على أن حكمنا على أى شخص بأنه طيب أو شرير من خلال جمع الصفات الطيبة والشريرة لديه ثم نأخذ متوسطها وبناءً عليه نحكم على الشخص بأنه طيب أو شرير، كما أن للعلاقات الاجتماعية والجماعة التى ينتمى إليها الفرد دور فى عملية الإدراك فالمستوى التعليمي ونوع المهنة تسهم بصورة مباشرة أو غير مباشرة فى تكوين الإدراك كما أن فكرته عن نفسه تكون لها أثر بالغ فى تكوين الإدراك.

وترى الباحثتان أن جمع الصفات الطيبة والشريرة عن الآخر تم حساب المتوسط قبل الحكم على الفرد نادرا ما تحد فى ظروف الحياة العادية إذ أننا نعطى أحكاما عامة إجمالية وفق وجهة نظرنا الشخصية وخبراتنا السابقة عن لآخر حيث يكفى موقف واحد سيئاً كان أو حسناً مع شخص معين يدفعنا لإعطاء حكم عام قد يكون متحيزاً فى الغالب.

خصائص الإدراك الاجتماعى:

من كل ما سبق يمكن استخلاص خصائص عامة للادراك الاجتماعى بأنه:

١- عملية وجدانية: تتضمن العديد من المشاعر التواصل والانفعالات مثل مشاعر المحبة والميل والتقبل والسعادة والفرح والغضب والكره والحزن، ويلاحظ أن الفرد يميل الى

ادراك الافراد الاخرين الذين يتعاطف معهم وجدانياً بصورة ايجابية وعلى نحو يختلف عن ادراكه للافراد الذين يكوم شعوره الوجدانى معهم بصورة سلبية.

٢-خبرة سابقة: حيث تتدخل الانفعالات والمشاعر سوا كانت إيجابية أو سلبية فى ضوء خبرات الفرد الاجتماعية السابقة السارة والمؤلمة. لذلك فهى ذاتية فى أغلبها حيث يركز الفرد انتباههإلى الجوانب التى تهمه فى الموقفأى أنها عملية انتقائية تؤثر فيها خبرة الفرد وتؤثر فى تفسيراته.

٣- عملية تبادلية: حيث يكون الإدراك الاجتماعى غالبا فى اتجاهين متبادلين بين الفرد والاخرين وبين الجماعة والجماعات الاخرى، ومن المعروف ان مشاعر الثقة والاحترام والحب والتقدير والتعاون تكون فى افضل صورها عندما تكون متبادلة.

٤- عملية مقارنة حيث يقارن الفرد بين إطاره المرجعى وبين الأطر المرجعية للاخرين مما يدعم ادراكه لمن يشابهه ويقلل ادراكه لمن يختلف عنه فى السمات العامة فى الشخصية والمعايير الثقافية والاجتماعية (حامد عبد السلام زهران، ٢٠٠٠، ٢٦٦).

النظريات المفسرة للادراك الاجتماعى:

من أهم النظريات المفسرة للادراك الاجتماعى :

١. **نظرية الحدس:** تفترض أن عملية الإدراك الاجتماعى عملية فطرية فالتعبيرات والملامح الخارجية للوجه وعمليات التعرف على هذه التعبيرات عملية فطرية لا دخل للعوامل البيئية بها، كما أنه عملية ذو طبيعة كلية حيث يدرك الفرد الاخرين ككل وليس كأجزاء مستقلة، واخيراً عملية الإدراك الاجتماعى تتم بشكل مباشر (مها المصرى، ٢٠١٧، ٢٦).

٢. **وجهة النظر البيئية Environmental Perspective :**

تري أن الإدراك عملية مباشرة لا شعورية تعتمد علي خصائص الأشياء الموجودة في العالم الخارجي التي تصل عبر الحواس، وتكون مميزة لكل مثير مما يكفي لتمييزها والتعرف عليها دون تدخل النظام الإدراكي بإجراءت تعديلات أو عمليات وسيطة، فالنظام الإدراكي سلبي، مهمته التقاط الخصائص وتجميعها دون أيّ تعديلات، ومصدر الخطأ في الإدراك قد يرجع لخصائص الأشياء فتكون غامضة أو غير واضحة أو عدم وجود معلومات كافية عنه، أو يرجع لعوامل شخصية مثل القلق والتعب.

٣. **النظرية البنائية: Constructed Perspective**

تؤكد أن الإدراك عملية تقدير تخمينية computational process للأشياء لا تعتمد علي خصائص الأشياء التي يتم التقاطها، وأن النظام الإدراكي له طبيعة نشطة يعدل الانطباعات الحسية عن العالم الخارجي من أجل تقديرها وتفسيرها، فيلجأ الفرد لاستخدام مصادر إضافية من المعلومات غير التي تزوده بها الإحساسات المباشرة، وتلك المصادر تعتمد علي طبيعة

العمليات المعرفية والخبرات المخزنة بالذاكرة، وتدمج مع المعلومات الحسية مما يتيح له بناءخبات وادراكات جديدة . فالانطباعات التى يكونها الأفراد عن الاخرين لها معنى معين بالنسبة لهم ولا توجد بشكل مستقل عن المعارف والخبرات الماضية بل توجد فى اطار وسياق معين تؤثر فيه وتتأثر به فنحن لا ندرك صفات الاخرين على انها اجزاء منفصلة ولكنها اشياء متصلة ويوجد بينها درجة من الاتساق فادراك الاجزاء مع بعضها لبعض يعطينا انطباعا عاما لا يتوفر من خلال النظر الى هذه الاجزاء المنفصلة.

٤. نظرية البني الشخصية:personal constructs theory

طبقاً لهذه النظرية فإن توقعات الفرد للأحداث هي التي تؤدي إلي تقرير سلوكه وما يترتب علي هذه التوقعات سيؤدي بطبيعة الحال إلي تشكيل أنماط معينة من السلوك، فمثلاً إذا كانت توقعات الفرد لحدث معين تتسم بالتفاؤل، فمن المتوقع أن تصدر منه أنماط من السلوك تتسم بالتفاؤل، وبذلك فإن التوقعات هي النظام الرئيسي في النظرية، إذ يعتمد عليها في عملية التفسير للوقائع والأحداث التي يتعرض لها الفرد.

٥. نظرية الاستدلال أو الشخصية الضمنية:inference theory

وهى نظرية تفسر عملية الإدراك الاجتماعى من خلال عملية الاستدلال التى يقوم بها الشخص بالاعتماد على الشواهد المتاحة لديه عن الاخرين وكذلك بعض المبادئ العامة المتعلقة بالسلوك الانسانى والتى يمكن التعميم من خلالها، ، ويطلق علي تلك المبادئ "نظريات الشخصية الضمنية "ومضمونها: أن عملية تكوين الأحكام عبارة عن علاقة يعقدها الفرد بين السمة المشاهدة وبين تصوره الداخلي، ومعتقداته، وتوقعاته .وفي ضوء نظريات الشخصية الضمنية التي توجد لدي **الأفراد** تؤثر هذه الأبنية المعرفية علي إدراكهم للأشخاص الآخرين وكذلك علي الاستنتاجات التي يصلون إليها، فإدراك الفرد لا يتحدد كلية بالمعلومات المتاحة لديه، ولكن بوظيفة هذه المعلومات في نظرية الشخصية الضمنية(رأفت عبد الباسط، ٢٠١٥،٢٢٣)،(ثريا على، ٢٠١٦، ٥٦٠) .

النماذج النظرية المفسرة للإدراك الاجتماعي : توجد العديد من النماذج النظرية التي تفسر كيفية حدوث الإدراك الاجتماعي منها :-

١- نموذج العمليات المتضمنة في إدراك الأخر : (1975، Hargreaves)

وضع تصورا للعمليات المتضمنة في إدراك الأخر وهي:

أ- عملية الانتقاء.

ب - عملية التنظيم (الاستنتاج - العزو) وتعتبر عمليتا الإنتقاء والتنظيم عمليتين مرتبطتين ببعضها بصورة معقدة، فالحاجة إلى التنظيم هي التي تقود الشخص لكي يقوم

بعملية الانتقاء، وبمجرد تنظيم المعلومات المنتقاة يقوم بانتقاء المعلومات المناسبة Wiltshire, Lobato, McConnell& Fiore (2015); Jussim. (1991).

٢- نموذج المنظور المضمن لإدراك الآخر Embedded Perspective: Perception Person

افترض Kahn & Katz (١٩٧٨) وجود منظور مضمن يحدث أثناء التفاعلات الأجتماعية التي تمد الفرد بإلماعات سلوكية للأحكام الأجتماعية والاستنتاجات المختلفة لفهم الشخص الآخر مثل :

١- العزو (مثل الملامح السطحية، السمات) .
٢- علاقة الفرد مع الشخص الآخر .
٣- سلوك الشخص الآخر .
٤- استنتاجات الفرد المباشرة المستمدة من العزر .
٥ - توقعات الفرد كمحصلة لعملية الاستنتاجات المبكرة .
٦- سلوك الشخص الآخر نحو العوامل الاجتماعية .(In Klimoski & Donahve, 2001)

٣- نموذج بناء التامل: A reflection Construction Model:

أشار Jussim (1991) الى وجود علاقة بين معتقدات الأفراد (توقعات- فروض- مخططات- افتراضات .....) وخصائصهم وسلوكهم، ويفترض هذا النموذج أن الفرد يؤسس معتقداته بناءً على خلفية معارفه السابقة، كالسلوك السابق للشخص الآخر، وقد لا يكون لدى الفرد أساس لكى يبني عليه توقعاته، كما هو الحال عندما يتقابل فردان لأول مرة في حدث اجتماعى ما. كما يشير أن الإدراك الاجتماعي له قدرة على التنبؤ بتحقيق الذات، الاستقلال الذاتى، كما يتنبأ بأحكام متحيزة فيما يتعلق بالواقع الاجتماعي.

٤ . نموذج الناتج الممتد The Tensor Product Model

Kashima, Y., Woolcock, J., & Kashima, E. S. (2000).

ويتضمن النموذج أربع مراحل لتجهيز المعلومات في مواقف الإدراك الاجتماعي، هي :

١- الانتباه والانتقاء : يتم انتباه الفرد للمثيرات الأجتماعية من حوله سواء (أفراد، احداث او مواقف اجتماعية)، بانتقائه بعض المعلومات، ويتأثر هذا الانتقاء بالحالة لمزاجية للفرد، والخصائص الشخصية.
٢- التشفير والتبسيط : حيث يميل الفرد إلى تفسير سلوك الشخص الآخر، وتصنيفه داخل فئات اجتماعية معينة، وتتأثر هذه المرحلة بالمخططات التي تعزز الانتباه، كما تتاثر بمظاهر السياق الاجتماعي.
٣- التخزين والاحتفاظ : بمجرد تشفير وتفسير سلوك الشخص الآخر يتم تخزينه في الذاكرة ٤
٤- إصدار الأحكام والقرارات : يصدر الفرد احكامه على الاشاص الاخرين بناء على معلوماته.

٥- نموذج غرس الوجدان: Affect Infusion Model

يقترح Forgas (1992) أن الوجدان يمكن له أن يؤدي دورة ثانية في المعرفة الاجتماعية، بتأثيره علي كل من اختيارات التجهيز التي يستخدمها الأفراد (كيف يفكرون ؟)، وتأثيره في نوع المعلومات التي ياخذونها في الاعتبار ،يفترض النموذج المفاهيم التالية :

- الوجدان Affect : يشير إلي كل من الحالة المزاجية والانفعالات .

- الحالة المزاجية Mood : وهي الحالة الوجدانية ذات ثبات نسبى دون سبب بارز وتتضمن محتوى معرفيا محدوداً كالمشاعر الجيدة، والمشاعر السيئة .

- الانفعالات Emotions : وهي حالة وجدانية أكبر، ذات مدى قصير، غالبا ما يكون لها سبب بارز ومحتوى معرفى واضح كالخوف ، وغالبا ما يتم التعامل مع الانفعالات على انها مخططات فعل او عمليات تهييء الكائن الحي القيام بسلوك متنوع . بينما تستخدم الحالة المزاجية للإشارة إلى المواقف التي تحدث بواسطتها انفعالات خاصية سواء في فترات قصيرة أو على نحو متواصل.

يتضح مما سبق أن عملية الادراك الاجتماعى تعد أحد العمليات العقلية المهمة اللازمة لتوافق الفرد اجتماعياً من خلال تنظيم المعلومات وتقيمها وتفسيرها وفقاً لخبراته المتاحة فى البيئة والمختزنة فى ذاكرته ويدرك ويستجيب وفقاً لطبيعة الحياة السائدة فى مجتمعه وثقافته ومستوى تعليمه وخبراته التى مر بها مما يساعده على تعرف انفعالات الاخرين بوضوح وفهم مشاعرهم ونواياهم ومقاصدهم وكل ذلك قد يساعد الطالب المعلم أحادى الرؤية فى تحسين مهاراته وكفاءته الاجتماعية وتقلل من الأفكار والمعتقدات الخاطئة لدية نحو الأخرين والتى تؤهله أن يكون متوافق اجتماعياً.

ثالثاً: المهارات الإجتماعية :

لقد نالت المهارات الإجتماعية أهمية كبيرة لما تؤديه من دور مهم فى العلاقات الإجتماعية بين الأفراد فى المجتمع ولدورها فى تحديد طبيعة التفاعلات اليومية للفرد مع الآخرين المحيطين به فى السياقات المختلفة فالمهارات الإجتماعية تسمح بالتفاعل بين الأفراد بعضهم البعض، كما أنها تعطى للفرد فرصة التعبير عن مشاعره الايجابية والسلبية فى المواقف الإجتماعية دون فقدان التعزيز الاجتماعى بالاضافة إلى وجود العديد من فوائد التفاعل الاجتماعى فالمشاركة فى الأنشطة الإجتماعية فرصة لتنمية العديد من المشاعر

والإنفعالات الإيجابية مثل الأنتماء والقبول والثقة وتكوين الصداقات والشعور بالرضا، ويعتبر ذلك أحد المؤشرات على التكيف النفسى الاجتماعى للفرد.

وقد اختلف العلماء فى تحديد مفهوم واضح للمهارات الإجتماعية فمنهم من ينظر إلى المهارات الإجتماعية من منظور معرفى فى تفسير المهارات الاجتماعية وفى هذا المنظور أشار Libet & Lewinsohn (1973) أن المهارات الإجتماعية تهتم بإدراك الفرد وانتباهه وتفسيره وضبطه للسلوك الاجتماعى والتحكم فيه . وهى جميع أنواع المعرفة الاتصالية التى يحتاج إليها الفرد والجماعة للتعامل مع بعضهم البعض بطرق مناسبة اجتماعيا وفعالة استراتيجياً.

وفى هذا السياق، عرفها Fox& Boulton (2005, 314) بأنها قدرات الفرد الذاتية والإجتماعية للتعبير عن ذاته والسيطرة على تفكير واحساسه بلآخر وكذلك تنظيم وضبط عواطفه. كما يشير Beheshtifar& Norozy(2013, 75) بأن المهارات الإجتماعية هى قدرة معقدة تعمل على إنتاج السلوكيات المعززة إيجابياً وإخفاء السلوكيات التى يتم عقابها أو إطفاؤها من قبل الآخرين.

ومن جهة أخرى فسرت المهارات الاجتماعية من منظور سلوكى تتضمن سلوكيات لفظية وغير لفظية وتتطلب من الفرد استجابات ملائمة وإيجابية وفعالة ويتأثر أداؤها بخصائص الفرد وفى هذا الإتجاه أشار Rubin (1995, 66) أن المهارات الإجتماعية هى سلوك معين يستخدمه الفرد بنجاح للقيام بأداء مهام اجتماعية تؤدى إلى نتائج إيجابية.

وفى اتجاه آخر أشار Merrell(1998, 252) إلى أن المهارات الإجتماعية سمة من سمات الشخصية العامة ولا يمكن ملاحظتها بشكل مباشر وأن ما نستطيع ملاحظته هو إنعكاس هذه المهارات على السلوك وتؤدى نتائج اجتماعية مرغوبة. وقد عرفها Lynch& Simpson(2010, 3) بأنها سلوكيات تعزز التفاعل الإيجابى مع الآخرين والبيئة وتشمل أظهار التعاطف والمشاركة فى الأنشطة الإجتماعية والتعاون والمساعدة والتواصل مع الآخرين وتأكيد الذات وحل المشكلات. ويرى Primi, Santos, John& De Fruyt (2016, 5) بأن المهارات الإجتماعية هي الخصائص الفردية التى تنشأ نتيجة التفاعل المتبادل بين الاستعدادات البيولوجية والعوامل البيئية، وتظهر فيها أنماط متسقة من الأفكار والمشاعر والإنفعالات والسلوكيات كما تستمر فى التطور خلال الخبرات التعليمية الرسمية وغير الرسمية ولها تأثير مهم على النتائج الإجتماعية طوال حياة الفرد.

فى حين يؤكد البعض الآخر إلى أنه يجب النظر إلى المهارات الإجتماعية من منظور تكاملى بإعتبارها عملية تفاعلية حيث يؤكد Riggio(1992, 13); Riggio(2015, 26) بأن المهارات الإجتماعية مكون متعدد الأبعاد فهى تعكس قدرات الفرد على التعامل بفاعلية مع الآخرين ووعيهم بالقواعد التى تحكم السلوك الإنسانى . ويعرف(Spence, 2003, 84)

المهارات الإجتماعية بأنها قدرة الفرد على التعبير الإنفعالى واستقبال إنفعالات الآخرين وتفسيرها ووعيه بقواعد التفاعل الاجتماعى ومهارته فى ضبط الإنفعالات وتعبيراته اللفظية وغير اللفظية ولعب الأدوار الإجتماعية.

وفى هذا الإطار عرف Angélico, Crippa& Loureiro(2013, 16) المهارات الإجتماعية بأنها المهارات التى تسمح للشخص بالتفاعل والتصرف بشكل مناسب فى سياقات اجتماعية معينة وتشمل مهارات تأكيد الذات والإصرار والتواصل والتعامل مع المشكلات ومهارات تكوين الصداقات. ويعرفها عبد المنعم الدريرى (١٩٩٣، ١٤١) بأنها مجموعة من السلوكيات التى يتصف بها الفرد منها أن يكون له أصدقاء بسهولة وقدرته على الحديث ومبادرته به وأستماعه الجيد للآخرين ومشاركته فى الأنشطة الإجتماعية وأحترام مشاعر الآخرين والتحكم فى إنفعالاته وردود أفعاله تجاه الآخرين ويظهر الأهتمام بهم ويتقبل أقتراحات زملائه وأقرانه.

ويتفق كل من أحمد محمد (٢٠١١، ١٦٥) ، Garrote (2017, 3) فى تعريف المهارات الإجتماعية بأنها قدرة الفرد على استقبال وفهم الرسائل الإيجابية التى تعبر عن وجهة نظره فى ضوء المواقف الإجتماعية التى يمر بها وقدرته على التفاعل الإيجابى المعنوى والمادى مع الآخرين فيها ؛ مما يحقق له أهدافه وتفاعلاً اجتماعياً إيجابياً مع الآخرين.

وقد أشار Beheshtifar& Norozy(2013); Ingeborg (2017) أن المهارات الإجتماعية هى سلوك مكتسب يعمل على زيادة التفاعل الاجتماعى بالتدريب عليه وإتاحة الفرص لممارسة هذه المهارات مع مرور الوقت، وهى القدرة على التفاعل الناجح مع الآخرين، و إظهار مودته نحوهم ولباقته فى التعامل معهم، وفن التعامل مع الآخرين وفهم إنفعالاتهم وتقدير عواطفهم مما يتيح له بناء علاقات وصلات إجتماعية مع الآخرين. والمهارات الإجتماعية الجيدة تشمل السلوك اللفظى أثناء التفاعل الإجتماعى وكيف يقال هذا اللفظ ومتى يتواصل الفرد مع فرد آخر والمحتوى اللفظى للحوار بين الأفراد أى أن اختيار الفرد للكلمات والعبارات مهم فى المهارات الإجتماعية بالإضافة إلى كيفية توصيل هذه الرسالة اللفظية على سبيل المثال تعبيرات الوجه المناسبة ولغة الجسد ونظرة العين ونغمة الصوت المناسبة التى تساعد على توصيل الرسالة المطلوبة (Ingeborg, 2017, 121)

لذلك يمكن اعتبار المهارات الإجتماعية بأنها القدرة على القراءة والفهم والفعالية والسيطرة على التفاعلات الإجتماعية المتمثلة فى مجموعة المهارات التى يستخدمها الأفراد للتفاعل والتواصل مع الآخرين وتستند إلى المعايير الإجتماعية للمجتمع الذى يعيش فيه الفرد وتدلنا على السلوكيات المقبولة والطبيعية والمتوقعة فى موقف اجتماعى معين (Beheshtifar& Norozy, 2013, 74- 75) .

وقد أشار Korukcu, Ersan& Aral,(2015, 192) أن المهارات الإجتماعية هى سلوكيات محددة يستخدمها الفرد للوصول إلى أهدافه خلال حياته أثناء تفاعله مع الآخرين وهذه المهارات تتضمن مجموعة من السلوكيات وهى: سلوكيات اجتماعية أولية: وتتمثل فى سلوكيات الإصغاء والتساؤل والقدرة على التحاور، وسلوكيات اجتماعية متعددة: وتتمثل فى سلوكيات طلب المساعدة وإدراك الآخرين وأحترامهم والقدرة على التعامل معهم وتكوين صداقات والحفاظ عليها، وسلوكيات خاصة بالتعامل مع المشاعر والأحاسيس مثل القدرة على التعرف على المشاعر والتعبير عنها وأظهار الشكر والثناء على أفعال الآخرين وطلب الإذن والمساعدة والوعى الإنفعالى والتفاعل الإنفعالى ووتفهم مشاعر الآخرين وأحترامها، بالإضافة إلى السلوكيات التى تزيد من النجاح الأكاديمى والعمل من أجل المستقبل مثل إتباع التعليمات والأوامر ومعرفة الأهداف ومعرفة الفرد بقدراته وجمع المعلومات وترتيب المشكلات بحسب أهميتها والقدرة على إتخاذ القرارات المناسبة فى الوقت المناسب، وسلوكيات التحكم الذاتى وتتمثل فى السلوكيات التى تتطلب الضبط فى مواقف الصراع والقدرة على التعامل مع المواقف الخاصة بالتذمر وتحمل المسئولية والتفكير الإيجابى والسيطرة على الغضب والإنفعالات، والسلوكيات التى تزيد من مهارات التواصل مثل الأستماع للآخرين ومساعدتهم والدفاع عن حقوقهم وتجنب المشاجرات والقدرة على المناقشة واتباع الادوار بالاضافة الى الوعى باهداف الاخرين ومراعاة احتياجاتهم ورغباتهم أثناء التفاعل فى المواقف الإجتماعية المختلفة.

ومما سبق نجد أن المهارات الإجتماعية هى سلوكيات متعلمة ومقبولة اجتماعياً تمكن الفرد من التعامل بفعالية مع الآخرين وقدرته على تجنب السلوكيات غير المقبولة اجتماعياً فالمساعدة والمشاركة وطلب العون وتقديم النصائح والتضامن والحوار والمناقشة هى أمثلة على المهارات الإجتماعية.

ومن العرض السابق تستخلص الباحثتان بعض الخصائص التى تتميز بها المهارات الإجتماعية:

١- تشمل المهارات الإجتماعية كل من السلوكيات اللفظية وغير اللفظية.
٢- المهارات الإجتماعية يمكن أكتسابها وتعلمها.
٣- هى سلوك اجتماعى ملاحظ ومعتمد على الموقف والذى يقابل محكاً محدداً مرتبطاً بالنتائج التى ينتجها.
٤- تنشأ المهارات الإجتماعية نتيجة التفاعل الإيجابى بين الفرد وغيره من الأفراد فى المجتمع.
٥- لابد ان يكون سلوك الفرد مقبولاً اجتماعياً كى يحكم عليه بالمهارة.
٦- تتطلب المهارات الإجتماعية الحد الأقصى من التدعيم الاجتماعى.
٧- تتطلب المهارات الإجتماعية الفاعلية والاستقلالية الاستجابة الملائمة.

٨- يتأثر أداء الماهرة الإجتماعية بخصائص الفرد والبيئة التى ينتمى إليها والتى تؤدى فيها المهارة.

مكونات المهارات الإجتماعية:

تناول العلماء مكونات المهارات الإجتماعية من زوايا مختلفة وذلك تبعاً للخلفيات النظرية التى يتبونوها ومن هذة النماذج:

أولاً: نموذج (Morreson, 1981): الذى يرى أن المهارات الإجتماعية تتكون من ثلاثة مكونات وهى:

١- المكونات التعبيرية وتتضمن (محتوى الحديث، المهارات اللغوية والتى تشمل حجم ونغمة وسرعة الصوت، المهارات غير اللفظية التى تشمل تعبيرات الوجة وحركة الجسد ونظرات العين).

٢- المكونات الأستقبالية وتتضمن (الإنتباه للحديث، الفهم اللفظى وغير اللفظى، أدراك المعايير الثقافية أثناء الحديث مع الآخرين).

٣- الضبط الإنفعالى ويتضمن (مناسبة وتوقيت الأستجابة، نمط الحديث بالدور، التدعيم الاجتماعى) (Morreson, 1981, 193- 194) .

ثانياً: نموذج (Riggio, 1986) الذى يرى ان المهارات الإجتماعية تتكون من المكونات الاتية:

١- الأتصال غير اللفظى ويتضمن :

أ. التعبير الإنفعالى مثل حركات الجسد وتعبيرات الوجه وخصائص الصوت.

ب. الحساسية الإنفعالية مثل مهارة الفرد فى أستقبال وفهم أشكال الأتصال غير اللفظى سواء التى تعكس إنفعالات ومشاعر الآخرين أو تعبر عن اتجاهاتهم أو عن مكانتهم الإجتماعية.

ج. الضبط الإنفعالى وهى قدرة الفرد على ضبط إنفعالاته الداخلية والتى لا تتلاءم مع الموقف الاجتماعى.

٢- الأتصال اللفظى ويتضمن:

أ. التعبير الاجتماعى ويشمل الطلاقة اللفظية والتفاعل **مع الآخرين بطريقة مناسبة فى الحوارات الإجتماعية**.

ب. الحساسية الإجتماعية وهى قدرة الفرد على فهم رموز الأتصال اللفظى مع الآخرين ومعرفة معايير السلوك الاجتماعى المناسب للمواقف الإجتماعية

(Riggio, 1986, 651- 652, Riggio, 1992, 15, Riggio, 2015, 27).

ثالثاً: نموذج (Merrell, 1998) والذى يرى أن المهارات الإجتماعية تتكون من:

أ. التعاون الاجتماعى: وهو مهارة الفرد فى مساعدة زملائه فى مواقف الحياة الإجتماعية مثل الإشتراك معهم فى الأعمال الجماعية لإنجاز عمل ما.

ب. الأستقلال الاجتماعى: وهو مهارة الفرد فى أداء المهام المختلفة المكلف بها وقدرته على المحافظة على حقوقه والدفاع عنها.

ج. التفاعل الاجتماعى: وهو مهارة الفرد فى التعبير عن نفسه والتواصل مع الآخرين ومهارته فى تكوين صداقات ناجحة.

د. الضبط الذاتى: وهو مهارة الفرد فى إتباعه للتعليمات والقواعد الإجتماعية.

هـ. المهارات الإجتماعية الأكاديمية: وتتضمن المهارات ذات العلاقة بأداء المهمات والتكليفات الأكاديمية والإشتراك مع الأقران فى الأنشطة المنهجية والأنشطة اللامنهجية.

و. المهارات البين شخصية: وهى مهارة الفرد فى تكوين علاقات إيجابية مع الآخرين والتقبل الاجتماعى من الأقران والإحساس بمشاعرهم (Merrell, 1998, 255).

ولقد بذلت محاولات كثيرة فى محاولة تصنيف المهارات الإجتماعية وأختلف العلماء فى تصنيف هذه المهارات فصنفها Riggio(1986, 312) إلى ستة عوامل وهى التعبير الإنفعالى والحساسية الإنفعالية والضبط الإنفعالى والتعبير الاجتماعى والحساسية الإجتماعية والضبط الاجتماعنز وأتفق معه محمد أحمد إبراهيم (٢٠٠١، ٥١) فى أربعة مهارات وهى الحساسية الإنفعالية والضبط الإنفعالى والحساسية الإجتماعية والضبط الإجتماعى. كما صنفها عباس راغب (٢٠٠٨، ٣٤) إلى مهارة التعرف على خصائص الجماعة ومهارة الحديث ومهارة الإستماع ومهارة التفاعل مع الجماعة ومهارة المشاركة الإجتماعية ومهارة الأتصال غير اللفظى ومهارة التعاطف ومهارة التعرف على المشاعر الذاتية للفرد ذاته ومهارة التحكم وضبط الذات ومهارة التسامح ومهارة تكوين الصداقات ومهارة القيادة..

وقد صنف Aydogan, Kılınç& Tepetas(2009, 1507) المهارات الاجتماعية إلى مهارات التواصل وحل المشكلات وإتخاذ القرار والتحكم الذاتى والتعاون بين الأقران، فى حين حدد Gresham& Delgado(2011, 29) أن المهارات الإجتماعية تشمل مجموعة من المهارات وهى مهارة الإستماع إلى الآخرين، إتباع القواعد، إتباع توجيهات المعلم، طلب المساعدة، التعاون مع الأقران، السيطرة على حالات الصراع والتفاوض. ويرى Lynch& Simpson(2010, 3) أن المهارات الاجتماعية تتلخص فى ست مهارات وهى أظهار التعاطف والمشاركة فى الأنشطة الإجتماعية والتعاون والمساعدة والتواصل مع الآخرين وحل المشكلات.

وفى دراسة حديثة لـ محمد رزق وزينب محمد وزهوة منير(٢٠١٣، ٩٨) صنف المهارات الإجتماعية إلى أربعة مهارات وهى (العلاقات الإنسانية والتواصل والتعاطف، التفكير الناقد وحل المشكلات، السلوك التوكيدى، إدراة الأمور الشخصية). كما أشارت منى مصطفى (٢٠١٣، ٦٥١) إلى أنها عبارة عن مهارات التعبير الإنفعالى، والمحادثة، والتفاعل الإجتماعى، وحل المشكلات، والتعامل الإيجابى مع النقد. ويشير Tapia-Gutierrez &

Cubo-Delgado (2015, 1057) إلى أن المهارات الإجتماعية تتمثل فى مهارات التعاطف والتضامن، المحادثة، تأكيد الذات، التعاون، التفاوض، المشاركة.

ومن خلال ما تم عرضه من إختلاف بين أراء الباحثين وتعريفاتهم ووجهات نظرهم للمهارات الإجتماعية ومكوناتها اهتمت الباحثتان ببعض المهارات الاجتماعية التى قد تكون مهمة للطالب المعلم وذات علاقة بالادراك الاجتماعى وهى :

١-المحادثة والحوار: Conversational

تتكون هذه المهارة من (بدء المحادثة، استمرار المحادثة، إنهاء المحادثة)، ويطلق عليها أيضاً مهارة التعبير الإجتماعى، ويعرفها Angélico et al(2013,16) بأنها قدرة الفرد على الأتصال اللفظى وغير اللفظى وتوصيل المعلومات التى يرغب فى نقلها للآخرين من خلال الأحاديث والحوارات والإشارات الإجتماعية، بالإضافة إلى قدرته على الإنتباه للمتحدث وتلقيه الرسال اللفظية وغير اللفظية من الآخرين وإدراكها وفهمها وتفسيرها والتعامل معهم فى ضوء هذه الرسائل والكفاءة فى بدء ووتوجيه الحوار والأستمرار فيه بنجاح وفاعلية.

وقد أشار Riggio (2015, 28) أن مهارة المحادثة والحوار هى مهارة الأرسال ويعبر عنها فى عبارة (تحدث وسوف أنصت إليك)، والقادرين على مهارة المحادثة هم من يتمكنوا الحديث بطلاقة فى أى حوار، ويجب أن تتوازن هذه المهارة مع مهارة التعبير الإنفعالى إلا وقد ينشأ عنها أثار سلبية، حيث إذا كان الفرد ذو كفاءة فى مهارة المحادثة وذو طلاقة لغوية فهو يستطيع السيطرة على الحديث لكن إذا كانت تنقصه مهارة التعبير الإنفعالى فإن حديثه سيصبح مملاً بلا حياة مهما كان مضمونه جذاباً أو شيقاً، فلا تكفى الطلاقة اللغوية أو إجادة الحديث للتأثير على الآخرين ولكن لابد من توازن مهارة الحديث مع المهارات الأُخرى للتأثير على الآخرين وإقامة علاقات إجتماعية ناجحة.

٢- تأكيد الذات Self- assertion :

ترتبط مهارة تأكيد الذات بمهارات التعبير عن المشاعر الإيجابية (ثناء وتقدير) والسلبية (غضب واحتجاج) بصورة ملائمة والتعبير عن الأراء والدفاع عن الحقوق وتحديد الهوية وحمايتها ومواجهة ومقاومة الضغوط التى يمارسها الآخرون لإجباره على عمل ما لا يرغبه،

كما تتضمن سلوكيات مثل طلب المساعدة وطلب معلومات من الآخرين وأتباع تعليمات الكبار واحترامها(Fox& Boulton, 2005, 315).

ويعرفها Eslami, Mazaheri., Mostafavi, Abbasi & Noroozi (2014, 98)بأنها قدرة الفرد على التعبير الملائم (سلوكياً ولفظياً) عن أرائه ومشاعره وأفكاره تجاه الآخرين والمواقف من حوله والتمسك بحقوقه التى يستحقها دون ظلم أو عدوان.

ويذكر كل من مهدى العوض وعلى نحيلى (٢٠١٧، ٤٣) أن الفرد المؤكد لذاته أكثر قدرة على المبادأة والتطوعية فى الأنشطة الإجتماعية وأقدر على التعبير عن مشاعره لأصدقائه وأهله ما يعمق العلاقة بينهم ويقاوم محاولة الآخرين عندما يشعر بالحاجة إليها، بالإضافة إلى توجيه النقد لمن يرتكب سلوكاً غير ملائم، ويرفض ما لا يستطع عمله حينما يطلب منه بكل شجاعة ، أما الفرد غير المؤكد لذاته فيقلل من أهمية نفسه وينقص من قدرها كما يظهر تواضعاً مبالغاً فيه فى مواقف لا يناسب فيها ذلك. كما يشير Tapia-Gutierrez & Cubo-Delgado (2015,1076) أن هناك مظهرين من مظاهر تأكيد الذات مظاهر غير لفظية والتى تشمل مظاهر سلوكية داخلية مثل العمليات الفيسيولوجية كالنبض وضغط الدم، ومظاهر سلوكية خارجية تتمثل فى إلتقاء العيون والأبتسامة ومدة الأستجابة وشدة الصوت وإرتباك الكلام وتعبيرات الوجه، أما عن المظاهر اللفظية فتتمثل بالدفاع عن الحقوق والقدرة العامة على التعبير عن الأراء والتصرف مع الأشخاص غير المألوفين للفرد والتقدير والمدح.

٣- التعاطف والتضامن Solidarity and empathetic :

وتعنى قدرة الفرد على إعطاء الأهتمام الكافى والأحترام لمشاعر الآخرين وأرائهم والمشاركة الوجدانية والتعاطف معهم فى مواقف ضعفهم وتشجيعهم ومدحهم وثنائهم عندما يذكروا شيئاً ذات قيمة وإقامة علاقات وثيقة وودية مع الآخرين (Korukcu et al, 2015, 193). كما يطلق عليها أيضاً مهارة الحساسية الإنفعالية والإجتماعية ومهارة التأيد والمساندة.

ويرى Golmen (1995, 155) أن التعاطف هو قدرة الفرد على تصور نفسه مكان الآخر يتألم لآلمه ويحزن لحزنه ويفرح لفرحه، كما أنه يقوم على أساس وعى الفرد بذاته فبقدر ما يكون الفرد قادراً على تقبل مشاعره وإدراكها فيكون قادراً على قراءة مشاعر الآخرين أيضا.

ويوجزها Riggio(2015, ?) فى العبارة الآتية "أنا أشعر بما تشعر به"، ويعرفها بأنها القدرة على أستقبال اشكال الأتصال غير اللفظى التى تصدر عن الآخرين والقدرة على تحليلها، كما تعبر عن قدرة الفرد على الوعى الجيد بالسلوك غير اللفظى للآخرين سواء كان هذا السلوك يعبر عن إنفعالاتهم ومشاعرهم أو عن اتجاهاتهم ومعتقداتهم.

ومن هنا يمكننا القول أن قدرة الفرد على تأكيد ذاته ونقل مشاعره للآخرين والتعبير عنها تسير جنباً إلى جنب مع مهارة التعاطف والتضامن والحساسية لإنفعالات الآخرين وسرعة إلتقاط وتفسير اشكال الأتصال غير اللفظى الصادرة عن الآخرين، ولكن لابد أن نوازن فى التعاطف والتضامن مع الآخرين فزيادة هذة المهارة سيعطى مردوداً سلبياً فالأفراد الذين يتميزون بزيادة تعاطفهم وحساسيتهم الإنفعالية ربما يكونون عرضة لأن يصبحوا متأثرين عاطفياً بالإخرين فيتقمصون شخصيتهم.

٤- التحكم الذاتى Self-control : ويطلق عليها الضبط الانفعالى وتظهر هذه المهارة أثناء مواقف الصراع أو المواقف التى تحتاج إلى تبادل الأدوار، وتشير إلى قدرة الفرد على التحكم فى سلوكه اللفظى وغير اللفظى الإنفعالى بمرونه وخصوصاً فى مواقف التفاعل الإجتماعى مع الآخرين، وتعديله بما يلائم الموقف وإختيار التوقيت المناسب لكى يصدر السلوك فيه(Diestel, 2009, 62). ويعرفه كل من Gresham, Elliott, Vance& Cook(2011, 29) بأنه قدرة الفرد على التحكم فى انفعالاته وتنظيمها لما يظهر للآخرين من تعبيرات إنفعالية لفظية أو غير لفظية .

ويذكر بشرى أحمد (٢٠١٧، ١٧٥) بأن التحكم الذاتى يشير إلى سلوك الفرد الذى يظهر فى المواقف التى يجب فيها مراقبة أفعاله الخاصة بطريقة ما فى غياب أى من التدعيم الخارجى أو المقيدات الخارجية فى الموقف الحالى بما يتلائم مع معايير وقواعد مجتمعه.

وقد وجد Riggio(1986, 651) أن الفرد ذو المهارة الإجتماعية ليس فقط قادر على التعبير عن إنفعالاته ولكنه أيضاً يجيد إخفاء الإنفعال الداخلى وخاصة إذا كان لا يتلاءم مع الموقف.

والفرد الذى لدية درجة عالية من مهارة التعبير الإنفعالى ولكنه يفتقر الى مهارة الضبط قد يحقق فى البداية أن يلفت الإنتباه إليه بشكل سريع وموجب من قبل الآخرين ولكن بعد ذلك قد يحكم الآخرين عليه بأنه متهور (Sharon, 2008, 71).

مهارة حل المشكلات:

وهى الأسلوب العلمى الذى يتبعه الفرد لحل مشكلاته، ويعرف عبد الرحمن أحمد (١٩٩٩: ٨٦) حل المشكلات بأنها تغيير الطبيعة أو البيئة التى تتواجد بها المشكلة من أجل التخلص منها وإجراء ما يعتقد بأنه سيؤدى إلى أحسن النتائج وافضلها.

ويعرفها Baiocco & DeWaters (1998). بأنها قدرة الفرد على توظيف عدد من الاستراتيجيات المختلفة بإستخدام مبدأ المحاولة والخطأ بهدف الوصول الى حلول ممكنة وتتطلب هذه المهارة أن يتعلم الفرد التفكير قبل العمل والتفكير بطريقة موجهة نحو الهدف، ومن خلال هذه المهارة يستطيع الفرد التعامل مع مشاكله الفورية بشكل أفضل وتمييز المشاكل وإيجاد الخطط البديلة والتفكير فى النتائج والتنبؤ بعوامل حل المشكلة وتنفيذ الخطط الفعالة لحل المشاكل الإجتماعية بشكل أفضل.

يتضح مما سبق أهمية المهارات الإجتماعية لما لها مهماً فى حياة الفرد بصفة عامة وفى حياة الطالب الجامعى بصفة خاصة سواء فى التنمية الشخصية الذاتية للفرد أو ارتباطه بالاخرين، والمشاركة الفعالة مع مختلف شرائح المجتمع و نجاح الفرد فى إقامة علاقات اجتماعية فعالة مع الاخرين وتحقيق مكانة اجتماعية متميزة و قدرته على مواصلة هذه العلاقات بنجاح، فالمهارات الإجتماعية تكسب الفرد القدرة على أداء الاعمال بسهولة ويسر، كما أنها ترفع من مستوى اتقان الأداء فى أقصر وبأقل مجهود، بالإضافة إلى أنها تؤدى إلى نتائج إيجابية قريبة المدى وبعيدة المدى فى تحقيق الأهداف وتقلل من النتائج السلبية للفرد وللآخرين.

كما يكمن دور المهارات الإجتماعية فى مساعدة طلاب الجامعة فى تحملهم المسئولية وتطوير ذاتهم وحل المشكلات التى قد تواجههم سواء داخل المجتمع وخارجه والمشاركة فى اتخاذ القرارات، ويتحدد دور المهارات الإجتماعية باعتبارها تمثل القدرات العقلية والفاعلية والكفاءة فى مواقف الحياة اليومية للفرد وتفاعلاته مع المحيطين به.

ويمكن للباحثتان توضيح أهمية المهارات الإجتماعية فى بعض النقاط الآتية

١- تعتبر من أهم العوامل التى تساهم فى تحقيق التكيف الإجتماعى داخل الجماعات التى ينتمى إليه الفرد.
٢- تساعد فى إيجاد الطرق المناسبة للتغلب على مشكلات الفرد وحلها.

٣- تعتبر من العوامل المهمة لاشباع الحاجات النفسية للفرد.

٤- تسمح للفرد بالمشاركة الإيجابية مع الأخرين فى تأدية الأعمال بما يتفق مع قدراتهم وامكاناتهم من جهه وتتيح فرصة للابداع وتأكيد الذات واكتساب الثقة بالنفس من جهة أخرى.

٥- تساعد الفرد فى التعامل مع المواقف الحياتية المختلفة واكتساب الخبرات الضرورية فى تعديل السلوك بما يتماشى مع المواقف الإجتماعية والحياتية.

رابعاً: التشوه المعرفى : Cognitive Distortions

تحتل التشوهات المعرفية أهمية كبيرة لدى علماء علم النفس المعرفى وذلك لأن المعرفة تعد وسيلة الفرد للتعرف على ذاته وفهمها وعلى العالم الخارجى أيضا وهذا إذا ما كانت صحيحة وقائمة على أساس سليم ، ولكن عندما يصيبها تشويه أو اضطرابات تصبح خاطئة فتؤدى إلى تشويه تفكير الفرد فيلجأ إلى التهويل وتضخيم السلبيات وتصلب الفكر وغيرها من مظاهر التشوهات المعرفية.

المعرفة العقلية تتضمن فى الأساس كل ما يدور في ذهن الإنسان من أفكار متراكمة حول نفسه وحول الغير والبيئة من حوله . هذه الأفكار هي التي تُكسب الفرد مشاعره حول نفسه أو غيره أو المواقف التي يمر بها في حياته اليومية، ووفقًا للنظريات الاجتماعية المعرفية، فهو يتصرف بناءً على تفسيره للأحداث الاجتماعية وسلوكيات الاخرين التى قد يراها معادية له مما يتسبب في تغيير مشاعره عندما يرى السلوك المختلف عن توقعاته لتصبح أفكاره غير منطقية،مما يدفع الفرد لتبنى افتراضات وتصورات مشوهة تنتهي به إلي استنتاجات خاطئة في إدراكه لمواقف وأحداث قد تكون واضحة ولالا تقبل الاختلاف. وهذا ما يطلق عليه التشوهات المعرفية فهي " طرق غير دقيقة أو متحيزة لإضفاء معنى غير حقيقى على المواقف والخبرات التى يمر بها الفرد (Barriga, Gibbs, Potter & Liau, 2001,1)

يعرف عادل عبد الله (٢٠٠٠، ٦٩) التشوهات المعرفية بأنها" أفكار خاطئة تؤثر سلباً في قدرة الفرد على مواجهة أحداث الحياة بواقعية ، ومن ثم تعوق قدرته على التكيف مما يؤدي إلى ردود فعل إنفعالية زائدة لا تتلاءم مع الموقف أو الحدث وقد لا يكون الفرد على وعي بهذه الأفكار." وترى هبة صلاح(٢٠٠٥،١١) أنها "عبارة عن أفكار تلقائية مضطربة تحمل أخطاء منطقية غير واقعية تظهر دون إرادة واضحة من الفرد، وتؤدي بدورها إلى استنتاجات خاطئة في إدراك المواقف الواضحة."كما تعرفها أميمة مصطفى (٢٠٠٦، ٢٩)

بأنها" عبارة عن منظومة من الأفكار الخاطئة التي تؤثر سلباً على قدرة الفرد في التحكم على مواجهة ضغوط الحياة أو التكيف النفسي والاجتماعي مع البيئة المحيطة."

وترى لمياء صلاح الدين(٢٠١٠، ١٢٢) بأنها هي عبارة عن منظومة من الأفكار الخاطئة التي تضمن التفكير الثنائي، والتعميم الزائد، والتفكير الكارثي، والتهوين، والتجريد الانتقائي، والتفسيرات الشخصية، والتي تؤدي بدورها إلى استنتاجات خاطئة في إدراك المواقف الواضحة، وتؤثر سلبا في قدرة الفرد – على مواجهة ضغوط الحياة والتوافق النفسي والاجتماعي مع البيئة المحيطة. ويعرفها Covin, Dozois, Ogniewicz & Seeds (2011,298). بأنها مجموعة من الأخطاء المعرفية التي يمارسها الفرد في مجالين من مجالات حياته أحدهما يرتبط بطبيعة علاقاته الاجتماعية مع الأهل والأصدقاء والأسرة، والأخر يرتبط بإنجازاته الشخصية كنجاحه أو فشله في مجال العمل.

كما ذكر Covino (2013, 19) بأن التشوهات المعرفية هي المغالطات المنطقية التي تشمل على كل شيء أو لا شيء والتفكير الكارثي والقفز إلى الاستنتاجات وتهوين أو تضخيم الأمور والأحداث وإضفاء الطابع الشخصي.

تعرف التشوهات المعرفية بأنها "الأفكار السلبية اللاإرادية التي ترد بسرعة وبشكل تلقائي إلى ذهن الفرد عندما غاضبا أو مجهد أو مضغوطا Yakovenko, Hodgins, el-Guebaly, Casey, Currie, Smith, ... & Schopflocher ,2016,176) . كما عرفها Li& Wang (2013,1470) على أنها " تصورات غير دقيقة حول الذات أو حول بيئة الفرد تساهم في بإصابته بالاكتئاب .ويرى Fazakas-DeHoog, Rnic& Dozois (2017,179) بأنها عمليات تفكير نشطة لاتكيفية تتنبأ بمعالجة المعلومات بصورة خاطئة.

يتضح مما سبق أن صاحب التشوهات المعرفية يتصف بمعتقداته الخاطئة من استدلال وأساليب غير منطقية، والمبالغة في تفسير الأشياء، وتعميم الحكم، ولديه مشاعر سلبية كالغضب واليأس ولوم للذات، وأخطاء في معالجة المعلومات، مما قد يؤدي إلى التأثير السلبي في قدرته على مواجهة ضغوط الحياة والتوافق النفسي والاجتماعي مع البيئة المحيطة،

ومن هنا ترى الباحثتان أن التشوهات المعرفية هي نوع من التفكير الذي يؤدي إلى التحيز لشئ ما وتفضيله عن غيره دون الاستناد إلى دلائل حقيقية.

وبمعنى آخر، يمكن اعتبار التشوه المعرفي تجاه غير دقيق أو غير عقلاني اتجاه المواقف أو الأفكار أو المعتقدات المتعلقة بسلوكيات الافراد أو سلوكيات الآخرين(Syariani, Azizah & Ayu (2013, 20

وتعرف الباحثتان التشوه المعرفي بأنه مجموعة من الأفكار الخاطئة والمعارف المحرفة وتشمل افتراض الأسوأ، وتفسيرات شخصية، وتفكير كارثى، التمركز حول الذات، والتفكير الثنائى، وألقاء اللوم على الأخرين والتي تؤدي إلى استنتاجات خاطئة في إدراك الطالب للمواقف وفهمه وتفسيره للأحداث وتؤثر سلباً على قدرته فى مواجهة ضغوط الحياة والتوافق النفسي والاجتماعي مع البيئة المحيطة سواء كانت اكاديمية أو اجتماعية."

أبعاد التشوهات المعرفية

أشار Torres (2002) إلى أن التشوهات المعرفية تشتمل على العديد من المجالات التى يمكن دمجها فى بعدين هما:

١. التشوهات الذاتية

ويتضمن هذا البعد توقعات الفرد الذاتية فيما يقوم به من أفعال وسلوكيات والتسرع فى رد الفعل دون الاستناد إلى الأدلة والبراهين ، والمبالغة فى كل ما يقوم به الأفراد، والحكم على الآخرين بناءاً على مدى اتفاق واختلاف الاخرين معه فى وجهة نظره.

٢. التشوهات المعادية للمجتمع

ويتضمن هذا البعد تعميم الفرد لأفكاره على كل ما يحدث من مواقف وأحداث وأن فكرته هى الصحيحة وأفكار الأخرين خاطئة ، وأن الاخرين غير قادرين على مواجهة المشكلات والمواقف كما يواجها هو ، كما لديه تبرير انفعالى لكل ما يمر به، وأن كل ما يمر به من صعوبات مصدرها الآخرين .

,وقد أشار كثيراً من الباحثين مثل

Yurica, 2002; Nas., Brugman & Koops, (2008) ; Morrison, Potter, , Carper, Kinner., Jensen, Bruce,.. & Heimberg. (2015). إلى أنواع آخرى من التشوهات منها:

١. التفكير الثنائيDichotomous Thinking:

وهو يعرف أيضاً بالتفكير المتطرف أو القطبى (Polarized thinking) أى أن يكون التفكير" أبيض أما أسود (Black and white thinking) وإذا لم نكن مثاليين فنحن إذا فاشلين. فأصحاب هذا التفكير لا يعترفون بالوسطية.

ويذكر عبد الستار إبراهيم(١٩٩٤، ٣١٠) أن التفكير الثنائي يعد أحد أساليب التفكير والتي قد يتسبب فى الاضطراب النفسي والعقلي .حيث يميل الأشخاص لإدراك الأشياء إما بيضاء أو سوداء، حسنة أو سيئة، خبيثة أو طيبة، صادقة أو خاطئة، دون أن يدركوا أن الشيء الواحد الذي قد يبدو في ظاهر الأمر سيئاً، قد تكون فيه أشياء إيجابية، أويمكن أن يؤدي إلى نتائج إيجابية، ويطلق الباحثون في علم النفس على هذه الخاصية من الشخصية مفاهيم مثل–1 النفور من الغموض أو–2 تصلب الشخصية .ولهذه الخاصية تأثير سيء في العلاقات الاجتماعية .

٢. التفسيرات الشخصية (الشخصنة)Personalization:

أى يعتبر الفرد نفسه هو المسئول عن اللأحداث وأنه السبب ورا حدوثها ويعرفها(3–1 ,1991) Freeman بأنها "هي أن يزعم الفرد أنه هو السبب في حدوث حدث خارجي معين بدلاً من أن يري أن هناك عوامل أخرى هي المسئولة" ويشير Barriga, Landau, Stinson, Liau & Gibbs. (2000,37) إلي أنها تعني تحمل الفرد المسئولية الشخصية عن الأحداث السلبية التى تحدث له وتفسيرها على أساس أنها تحمل معاني شخصية.

٣. التفكير الكارثي Catastrophizing:

يشير (2011) Grohol إلى أن الفرد الذي يعانى من التفكير الكارثي يتوقع الكارثة مهما حدث فهو يشير إلى المبالغة في تقييم وقوع الأحداث أو نتائجها .ويعرفه Barriga et al (2000, 37)بأنه "توقع أن نتائج أي حدث ستكون كارثية فهو إساءة تفسير حدث ما بأنه سينتهى بمأساه". وصاحب هذا التفكير يميل إلى التضخيم أو المبالغة Magnification حيث يوضح عبد الستار إبراهيم(١٩٩٤، ٣٠٣) أن الأفراد يميلون للمبالغة في إدراك الأشياء، أو الخبرات الواقعية، وإضفاء دلالات مبالغ فيها كتصور الخطر والدمار فيها. ومن الثابت أن المبالغة في إدراك نتائج الأشياء يميز الأشخاص المصابين بالقلق بصفة

خاصة. فالشخص في حالات القلق يتميز بالمبالغة في تفسير الموقف مما يؤدي إلى إثارة مشاعر من الخوف والتوتر. فهو دائماً يتوقع الشر لنفسه أو لأهل أو فقدان مركزه الاجتماعى

ويرى Leary (2004, 63) أن التشوه المعرفى تتسبب فى المعاناة الدائمة بالقلق ويجعل الفرد يتوقع أن يكون الأخرون أقل منه عدلاً وموضوعية ويرى أنه يفهم نفسه وغيره أكثر مما يفعل الآخرون وهذه الإعتقادات تجعله يستخف بمن حوله وما يتعلمه منهم .

كما أشار Zhang (2008) أن التشوه المعرفى يؤثر تأثيراً سلبياً على إحساس الطلاب بالتحكم بالذات ويكون له دور فى ميكانزمات الدفاع النفسية لديهم .

٤. (التحيز الذاتى) التمركز حول الذات Self-centered (egocentric bias)

يشير Nas, Brugman & Koops (2008, 182) أن التمركز حول الذات تعتبر من أهم التشوهات المعرفية الأولية التى تخدم الذات وأن الفرد الذى يعانى من التمركز حول الذات يعتبر وجهات نظره وتوقعاته واحتياجاته وحقوقه ومشاعره ورغباته ذات الأهمية الكبرى ولا ينظر إلى الآراء والتوقعات المشروعة من وجهات نظر الآخرين ولا يبدى احترام آراء أو احتياجات الآخرين (أو حتى مصالح الفرد الخاصة على المدى الطويل) ويتم تجاهله لاحتياجات الآخرين بالكامل. وهى التى تعبر عن الأفكار التى تتمركز حول ما يرغب الفرد أو القيام به دون الاخذ فى الاعتبار اراء الاخرين أو ظروفهم ولا الاضرار التى يمكن أن تقع عليهم كأن يقول اننى أحصل على ما أريد حتى لو يتأذى الاخرين ولا علاقة لى بما يمكن أن يحدث لهم.

٥. افتراض الأسوأ Assuming the worst

ويعنى أن الفرد يتوقع النوايا العدائية دون وجود مبرر لذلك كما أنه يرى ويتوقع ويصيغ أسوأ السيناريوهات ويراها حتمية في مجموعة من المواقف الاجتماعية ، ويفترض أن التحسن مستحيل في سلوك الفرد أو سلوك الآخرين.(Barriga et al . (2001, 4

٦. إلقاء اللوم على الآخرين Blaming others

ويعنى أن الفرد يلقى كل ما يقع عليه أو على غيره من أحداث ومشكلات وصعوبات على تصرفات الآخرين ويرجعها دائما إلى مصادر خارجية بعيدة عنه ويكون الآخرون هم

السبب فى حدوثها أو المجتمع نفسه. De Oliveira., Seixas., Osório., Crippa, De Abreu, Menezes ... & Wenzel (2015, 21).

إن أخطاء التفكير أو التشوه المعرفى يحمل بين ثناياه مشاعر عدائية من الفرد للآخرين أو المجتمع بصفة عامة يحاول الفرد من خلاله حمايه نفسه من أن يكون سببا فى أى اخطاء أو أحداث فهو ،ما أن يتوقعها قبل حدوثها أو يتبرأ منها عند حدوثها ويلقى بالمسئوية على من حوله حتى وأن كان هو جزء من الموقف(مديحة العزبى ،١٩٩٠).

العلاقة بين الإدراك الاجتماعى والتشوه المعرفى والمهارات الاجتماعية

إن النظريات التي تهدف إلى توضيح أصل السلوك المعادي للمجتمع وتطوره والمحافظة عليه غالباً ما تؤكد على أهمية التشوهات المعرفية التي تخدم الذات والتى تعرف أيضا بأخطاء التفكير(مثل ألقاء اللوم على الاخرين وافتراض الاسوأ) ترجع إلى إدراك الاجتماعي غير سليم حيث إنها طرق غير دقيقة للحكم على المواقف أو إضفاء معنى عليها، وبالتالي قد تسهم في استجابات مشكوك فيها عاطفيا وسلوكيا Fernández, Rodríguez, Barriga& Gibbs (2013,544) وهذا ما توصل إليه Barriga & Gibbs (1996) بأن التشوهات المعرفية هي "مواقف وأفكار ومعتقدات أما أن تكون غير صادقة أو غير دقيقة" وسلوكيات معادية للمجتمع أشارت إليها نظرية معالجة المعلومات الاجتماعية كما يتم وصفها على أنها تحيزات ذاتية في المعالجة التي تتوسط بين المحفزات الواردة والاستجابات السلوكية بما قد يؤثر على الادراك الاجتماعى للفرد.

وتعتمد طريقة تفسير الموقف الاجتماعى على عدة عوامل منها ما يرتبط بالنوايا المعادية والتى وضعت من خلال أصحاب خبرة الأذى الجسدى أو العقلى أو النفسى الذى يتم من قبل الأباء أو غيرهم من الأشخاص المحيطين بالفرد الذى سبق أن نال الأذى مما يؤدى إلى اعتقاده أن الآخرين سيضرون به أيضاً، ومن العوامل ايضاً ما يرتبط بعدم معرفة القواعد فى الواقع أو وعدم وجود قواعد مكتوبة وكذلك فهم تكيف السلوك فى المواقف التى قد تنطوى على ثقافات مختلفة علاوة على أهمية التعبير عن الوعى العاطفى بما فى ذلك تحديد المشاعر والإنفعالات وهو أحد العناصر الرئيسية فى الكفاءة الاجتماعية.

(Fabes, Eisenberg, Jones, Smith, Guthrie, Poulin, ... Friedman ,1999,433).

وقد أشار Schluter, Kim, Poole, , Hodgins, McGrath, Dobson & Taveres (2019,319). أن من أسباب الانفصال الأخلاقي التشوهات المعرفية التي تؤدي إلى سوء تفسير المعلومات الاجتماعية وهو ما يعرف بنقص الإدراك الاجتماعى، وتقلل من التعاطف أو الشعور بالذنب التي تثيرها الأحكام الأخلاقية أو الدفاع عن الذات كشخص مثالى .

إن الإدراك الاجتماعى يؤثر على العاطفة والسلوك، والعلاقات الشخصية، ويسهل معالجة المعلومات في مستويات الوعي الضمنية (اللاشعورية) والصريحة (الواعية) وعندما تتم معالجة المعلومات بطريقة منحازة، قد تكون الاستجابات العاطفية والسلوكية المترتبة عليها غير فعالة وتؤثر سلبًا على العلاقات الشخصية ورفاهية الفرد. فالتشوهات المعرفية كالأفكار التلقائية أو الأحداث السلبية أو المؤقتة وتتسم بالأنانية تؤثر على سلوك وعاطفة الفرد. وبالتالى فإن إدراك الإدراك المشوه وتقييمه وإعادة هيكلته يقلل من الادراك الاجتماعى للفرد ، والتقليل منها قد يعني إدراكًا اجتماعيًا أفضل ، مما يسهل على الفرد تحمل التنوع والاختلاف وقبوله وإعادة النظر فى وجهات نظر الشخصية..(2015,288)Morrison, et al.,

وفي دراسة أجراها Zhang (2008) بهدف معرفة العلاقة بين" التشوهات المعرفية والتحكم الذاتي لدى عينة من طلاب الجامعة الصينيين ."هدفت الدراسة فحص دور التشوهات المعرفية لدى طلاب الجامعة في شعورهم بالتحكم الذاتي . وذلك لدى عينة من طلاب الجامعة عددهم(١٠٣) طالب وطالبة .وأسفرت نتائج الدراسة عموماً عن التأثير السلبي الواضح للتشوهات المعرفية على إحساس الطلاب بالتحكم الذات، وأيضاً وجد مؤشر بأن التشوهات المعرفية لها دور في ميكانيزمات الدفاع النفسية.

وتشير دراسة Gunderse& Christensen, (2015, 33) أن الأفراد الذين لديهم صعوبات فى تفسير الحالة الإنفعالية للآخرين يبدون أكثر كرهاً وأكثر عرضة للرفض من قبل اقرانهم. بالإضافة إلى أخطاء التفكير الأخرى مثل الميل إلى إلقاء اللوم على الآخرين واخطاء التفكير والتشوهات المعرفية الأخرى التى تؤثر على الموقف الاجتماعى.

ويرى Andreassi (2004,12) أن الإدراك الاجتماعى هو عملية يتم من خلالها التغير فى الأداء الإدراكى الذى يسمح للفرد بالمشاركة فى التفاعلات التى تزداد تعقيداً ويطلق

عليه البعض مسمى المعالجة الاجتماعية وهو عبارة عن مجموعة أليات وحقائق مهمة تشكل سلوكيات اجتماعية تؤدى الى الكفاءة الاجتماعية لاحقاً، ويؤدى الإدراك الاجتماعى الخاطئ إلى عجز اجتماعى ينتج عنه مشكلات بين الفرد والاخرين ولكى لا تحدث هذه المشكلات لابد من الدعم والتواصل والمشاركة ومساعدة الفرد مما يؤدى إلى تغيرات اجتماعية تعمل على تحسين الفهم الاجتماعى واكساب الفرد المهارات الاجتماعية اللازمة لذلك فالإدراك الاجتماعى هو مؤشر للكفاءة الاجتماعية

وفى إطار العلاقة بين الادراك الاجتماعى والمهارات الاجتماعية، يرى Guralnick، (1986) أن تعرف الانفعالات من خلال التعبيرات الوجهية للآخرين وهى من أهم عمليا ت الادراك الأجتماعى تسمح بتطوير علاقات اجتماعية صحيحة ويتيح للأفراد آليات التصدي اللازمة للتعامل مع الضغوط الحياتية المختلفة وكذالك يؤهلهم لتجنب المشكلات الشخصية.

ومن جهة أخرى أشار .Nicholls, Wolfgang, Clode& Lindell (2002) أن ضعف القدرة على التعرف على الانفعالات من خلال التعبيرات الوجهية للأخرين يساهم في الحد من اكتساب واظهار المهارات الاجتماعية ومهارات تقرير المصير، كما أنه يحد من الاندماج والتفاعل الإيجابي مع الآخرين ويقلل من التعاطف تجاههم، كما أن هذا الضعف يشير إلى انخفاض فى معدل القدرة على التعلم من خلال الآثار الاجتماعية، و ضعف القدرة على فهم انفعالات الآخرين من خلال التعبيرات الوجهية وذلك يؤدي إلى إعاقة القدرة الاجتماعية للفرد كما يعد مؤشر قوية التدني مستوى جودة الحياة .

كما أشار رأفت عبد الباسط(٢٠١٥) إن عقل الإنسان ليس خاملاً يتلقى الواقع بشكل سلبي ويسجله بشكل مباشر، وانما هو مبدع ، وخلاق يعيد صياغة الواقع من خلال النماذج المعرفية والإدراكية أثناء أبسط عمليات الإدراك، أي أن استخدام النماذج مسألة حتمية تدخل في صميم عملية الإدراك .ومن ثم فعملية الإدراك هي ذاتها عملية تفسير وفهم السلوك الاجتماعي للآخرين من خلال التفاعل الإيجابي الفعال مع البيئة المحيطة ، ويرجع عدم التوافق الاجتماعى إلي مشكلات عديدة، منها الإدراك الاجتماعي الخاطئ، حيث أصبح أن

الشخص ينظر إلي الآخر كما يحب أن يكون عليه ،لا كما يكون عليه الآخر، وكذلك إلي عدم قدرة الفرد علي عقد صلات اجتماعية متوازنة.

وفى ذات السياق، أشارت سهير أنور(٢٠٠١) إلى تأثير الإدراك الذاتي في تجهيز المعلومات الاجتماعية وأن الوعي بالذات له دور في تجهيز المعلومات الاجتماعية، ويرتبط بكل من الانتباه والإدراك الذاتي والإدراك الاجتماعي ومراقبة الذات وتقييم الذات والتحكم بالذات ومفهوم الذات العام، وغيرها. وبناءا على ما سبق يتضح أن هناك عوامل مثل (مفهوم الذات، تقييم الذات، ومراقبة الذات، والتحكم بالذات) لها علاقة بالإدراك الاجتماعي.

وقد أشار Scharlach (2009) أن التدريب الأفراد على الادراك الاجتماعى يزيد من كفاءة الوظائف الاجتماعية والعلاقات مع الآخرين ويحسن مستوى التوافق. وأكد ذلك نتائج دراسة David, David, Marlens & Aleksandra (2010) التى أوضحت ارتباط الإدراك الاجتماعي بجميع مؤشرات صحة الفرد والصحة العامة والحالة الاجتماعية ، كما ارتبطت سوء صحة الفرد وانخفاض الروح المعنوية والمزيد من الضغوط الحياتية بانخفاض مستويات إدراكه الاجتماعي، وجد أن توقعات الفرد للأحداث تؤثر علي إدراكه الاجتماعى.

كما اشارت دراسة Gundersen & Christensen (2015) أن التدريب على برنامج الإدراك الاجتماعي يعد من أهم البرامج فاعلية فى تحسين الكفاءة الاجتماعية والمهارات الاجتماعية لدى الشباب لانه يتعامل مع الاخرين وادراك مقاصدهم بصورة صحيحة مما يزيد من قدرتهم على التعامل بكفاءة مع الاخرين .

وفى دراسة حديثة أجرها Finne & Svartdal (2017) والتى أشارت إلى أن التدريب على الإدراك الاجتماعي (SPT) يركز على تغيير العمليات الإدراكية التي تنطوي عليها التفاعلات الاجتماعية ويزيد من المهارات الاجتماعية والقدرة على حل المشكلات، تشير نتائج دراسته أن التدريب على الادراك الاجتماعى أدى إلى زيادة المهارات الاجتماعية وتقليل سلوكيات المشكلات ، بالإضافة إلى تحسين العلاقات بين الأقران والدعم العاطفي المتصور من المعلمين. وأن SPT عموما هو برنامج تدخل واعد وفعال من حيث التكلفة.

يتضح من ذلك إن الإدراك الاجتماعى عملية معرفية قائمة علي الوعي والانتباه، ويشمل فهم جميع المثيرات القادمة عبر الحواس، وتجهيز المعلومات الموجودة بالذاكرة مما يساعد الفرد على فهم سلوك الآخرين وطريقة تصرفاتهم في المواقف الاجتماعية المختلفة ويقارن بين مدخلاته المختلفة حتى يصدر السلوك المناسب مما قد يزيد من مهاراته الاجتماعية ويقلل تشوهاته المعرفية ويزيد من كفاءة الطالب المعلم أحادى الرؤية اجتماعيا.

فروض الدراسة:

قامت الباحثتان بصياغة فروض البحث واختيار أدوات الدراسة انطلاقا من مسلمة أساسية هى أن الطالب أحادى الرؤية يكون لديه انغلاق فكرى فى ادراك وتفسير وتقويم المشكلات والقضايا ويؤدى تصلبه فى التفكير إلى ادراك خاطى غير واقعى سواء بالنسبة للآخرين أو للمواقف الاجتماعية .

١. يختلف متوسطا المجموعتين المجموعة التجريبية والضابطة) فى القياس البعدى للمهارات الاجتماعية اختلافا دالا احصائياً لصالح المجموعة التجريبية.

٢. يختلف متوسطا المجموعتين المجموعة التجريبية والضابطة) فى القياس البعدى للتشوه المعرفى اختلافا دالا احصائياً لصالح المجموعة التجريبية.

٣. تختلف متوسطات استجابات المجموعة التجريبية فى القياسات المتكررة(التطبيق القبلى ، والتطبيق البعدى، التطبيق التتبعى) للمهارات الاجتماعية اختلافا دالا احصائياً لصالح القياسين البعدى والتتبعى.

٤. تختلف متوسطات استجابات المجموعة التجريبية فى القياسات المتكررة(التطبيق القبلى ، والتطبيق البعدى، التطبيق التتبعى) للتشوه المعرفى اختلافا دالا احصائياً لصالح القياسين البعدى والتتبعى.

منهج الدراسة وإجراءتها يتناول هذا الجزء منهج الدراسة ،ووصف العينة وأدوات الدراسة التى استخدمت فى جمع البيانات، وطرق التحقق من الخصائص السيكومترية لها، والأساليب الإحصائية المستخدمة فى معالجة البيانات ويمكن عرض الإجراءات على النحو التالى :

منهج الدراسة:

استخدمت الباحثتان المنهج شبه التجريبى لتصميم القياسين القبلى والبعدى لمجموعتين (تجريبة –ضابطة)، نظراً لانه لم يكن بمقدرة الباحثين ضبط كل العوامل الدخيلة كلها التى يمكن أن تؤثر فى المتغيرين التابعين للدراسة ، ثم استخدام البرنامج التدريبى القائم على الإدراك الاجتماعى لطلاب المجموعة التجريبية، وعدم تعريض المجموعة الضابطة للبرنامج، ثم تطبيق أدوات القياس بعدياً على المجموعتين التجريبية والضابطة واختبار دلالة

الفروق بينهما والتعرف على تأثير البرنامج، ثم تطبيق أدوات القياس تتبعياً على المجموعة التجريبية للتعرف على مدى استمرارية تأثير البرنامج.

مجتمع الدراسة:

يتألف مجتمع الدراسة من جميع الطلبة والطالبات بالفرقة الرابعة عام جميع الشعب الأدبية والعلمية للعام الجامعي ٢٠١٨-٢٠١٩ م البالغ عددهم ٤٣٨ طالباً وطالبة ، بمتوسط عمرى(٢١.٤٢)، وانحراف معياري (٠.٤٢٥) .

عينة الدراسة :

أ. عينة التحقق من الخصائص السيكومترية لأدوات الدراسة :

[1]لما أن كان قوام مجتمع البحث مكونا من٤٣٨ طالباً وطالبة من طلاب الفرقة الرابعة لذا سحبت عينة عشوائية من طلاب وطالبات كلية التربية –جامعة الفيوم تحدد حجمها من خلال تطبيق **معادلة هيربرت اركن وهى** إحدى معادلات تعيين حجم العينات على النحو التالي:

$$n=\frac{p(1-p)}{(SE\div t)+[p(1-p)\div N]}$$

وبناء على هذه المعادلة يصبح الحد الأدنى لحجم العينة مساويا " ٢٠٥ " طالباً وطالبة . وتكونت عينة التحقق من الخصائص السيكومترية : من "٣٢٤" طالباً وطالبة (٤٩ طالباً، ٢٧٥ طالبة) من جميع التخصصات العلمية والأدبية بنسبة ٧٣.٩% من المجتمع الكلى لعينة الدراسة بمتوسط عمر(٢١.٨ سنة) وانحراف معيارى(٠.٦٣) موزعين على النحو المبين بالجدول(١) ؛ وذلك بهدف التحقق من الخصائص السيكومترية لأدوات الدراسة.

جدول(١): توزيع أفراد عينة الدراسة من الطلبة والطالبات بالفرقة الرابعة عام

التخصص	النوع		المجموع	التخصص	النوع		المجموع
	طلبة	طالبات			طالبة	طالبات	
لغة عربية	٣	٢٨	٣١	علم النفس	١	١٣	١٤
لغة انجليزية	٤	٥٣	٥٧	جغرافيا	١٠	٣٠	٤٠
كيمياء	٣	٢٤	٢٧	بيولوجى	٠	٣٢	٣٢
لغة فرنسية	٢	١٥	١٧	فلسفة واجتماع	٠	٩	٩
	طلبة	طالبات			طلبة	طالبات	

---

[1] N_t حجم المجتمع
الدرجة المعيارية المقابلة لمستوى الدلالة ٠.٩٥ وتساوي ١.٩٦

SE نسبة الخطأ وتساوي ٠.٠٥
p نسبة توفر الخاصية والمحايدة = ٠.٥٠

التخصص	النوع		المجموع	التخصص	النوع		المجموع
فيزياء	٣	٢٨	٣١	رياضيات	١٧	٢٣	٤٠
تاريخ	٦	٢٠	٢٦	المجموع	٤٩	٢٧٥	٣٢٤

ب. العينة الأساسية:

وبناء على درجات الطلبة والطالبات على مقياس أحادى الرؤية إعداد خالد محمود (٢٠٠٧)تم تحديد الأرباعى الأعلى (المرتفعون) فى أحادية الرؤية(٢٧%) وقد بلغ عددهم (٧٤)طالب وطالبة من تخصصات مختلفة من طلاب الفرقة الرابعة للعام الجامعى ٢٠١٨/٢٠١٩م بمتوسط عمر(٢٠.١٨ سنة) وانحراف معيارى(٠.٥٢). وتم تقسيمهم عشوائياً إلى مجموعتين متساويتين إحداهما تجريبية وعددها(٣٧) طالب والأخرى ضابطة وعددها (٣٧) طالب

ج. التكافؤ بين المجموعتين التجريبية والضابطة

تم التحقق من التكافؤ بين مجموعتى الدراسة فى درجات التشوه المعرفى والمهارات الاجتماعية من خلال تطبيق قبلى للمقاييس فى ورتها النهائية وباستخدام اختبار ت للعينات المستقلة لحساب دلالة الفروق بين المجموعتين التجريبية والضابطة وجاءت النتائج كما بجدول(٢).

جدول(٢):الفروق بين متوسطى درجات المجموعتين التجريبية والضابطة فى التطبيق القبلى لمقياسى المهارات الاجتماعية والتشوه المعرفى

المتغيرات			التجريبية (٣٧)		الضابطة(٣٧)		قيمة ف لاختبار ليفين	مستوى دلالة "ف"	قيمة(ت) ودلالتها)٧٢Df(	
			المتوسط	الانحراف المعيارى	المتوسط	الانحراف المعيارى			القيمة	الدلالة
القياس القبلى	المهارات الإجتماعية	تعاطف	١٥.٤	٢.١	١٥	١.٨	١.٩٩	غير دالة	٠.٨١	غير دالة
		حل المشكلات	١٤.٣	٣.٦	١٣.٨	٣	١.٠٢	غير دالة	٠.٦٢١	غير دالة
		المحادثة	١٢	٢.٤	١١.٨	٢.٣	٠.٢٠٢	غير دالة	٠.٢٤٥	غير دالة
		تأكيد الذات	12	3.19	12.2	2.8	0.902	غير دالة	0.308٠.	غير دالة
		حكم الذات	١١.٩٤	٣.٢٣	١١.٣٥	٢.٩٤	٠.١١٦	غير دالة	٠.٨٢٧	غير دالة
	التشوهات المعرفية	افتراض الأسوأ	٢٥.٤	٨	٢٧.٢	٦.٦	٢.٣١	غير دالة	١.٠٣٩	غير دالة
		التمركز حول الذات	١٦.٥٩	٤.٩٠	١٧.٠٢	٤.٢	٢.٧٠	غير دالة	٠.٤٠٥	غير دالة
		تفسيرات شخصية	١٢.٨٩	٤.٤٩	١٣.٩	٤.٢٥	٠.٠٦٣	غير دالة	١.٠٠٩	غير دالة
		التفكير الثنائى	١٣.٢٧	٢.٩	١٢.٦٤	٢.٤٥	٢.٢٦	غير دالة	٠.٩٩٥	غير دالة
		تفكير كارثى	١٣.٤٨	٢.٢٦	١٣.٠٢	٢.١٥	٠.٢٧٦	غير دالة	٠.٨٩٤	غير دالة

يتضح من جدول(٢) عدم وجود فروق ذات دلالة احصائية بين متوسطات درجات أفراد المجموعتين التجريبية والضابطة فى المهارات الاجتماعية والتشوه المعرفى بما يشير إلى تعادل متوسطات المجموعتين التجريبية والضابطة فى القياس القبلى للمهارات الاجتماعية والتشوه المعرفى بما يشير لتكافؤ المجموعتين فى المتغيرات التابعة قبل تنفيذ البرنامج.

أدوات الدراسة :

استخدم الباحثان في هذه الدراسة عدداً من الأدوات وذلك على النحو الآتي:

أولاً: مقياس المهارات الإجتماعية*[٢]

من خلال إطلاع الباحثين على الدراسات السابقة والأدبيات العربية والأجنبية التي تناولت متغير المهارات الإجتماعية ، والإطلاع على بعض المقاييس التى صممت لقياس المهارات الإجتماعية مثل **منى مصطفى فرغلى مرسى(٢٠١٣)و** Freitas& Del Prette (2015); Arnesen, Smolkowski, Ogden& Melby-Lervåg (2018); Eslami, Mazaheri, Mostafavi, Abbasi& Noroozi (2014); Tapia-Gutierrez & Cubo-Delgado(2015).

بناء على هذه المقاييس أعدت الباحثان مقياس المهارات الإجتماعية لتقييم بعض المهارات الإجتماعية لدى الطلاب المعلمين أحادى الرؤية وهى (المحادثة ، تأكيد الذات ، التحكم الذاتى ، التعاطف ، حل المشكلات).

وصف المقياس: يتكون المقياس في صورته المبدئية من ٤٧ مفردة ؛ وجميعها صيغت بطريقة موجبة . يُجاب عنها من خلال مقياس ليكرت الخماسى متدرج، وتراوحت الاستجابات عليه من (موافق بشدة، موافق، أحيانا،غير موافق،غيرموافق بشدة) ، ويقيس خمس مهارات اجتماعية، حيث تحصل الإستجابة الأولى "على خمس درجات، بينما تحصل الاستجابة الثانية على أربع درجات، والثالثة على ثلاث درجات، بينما الإستجابة الرابعة على درجتين، والخامسة على درجة واحدة. وتتوزع المفردات على الخمس مهارات كما يلي:

١. المحادثة: ويشمل (١٠) مفردات وأرقامها(من ١:١٠)
٢. تأكيد الذات: ويشمل (١٠) مفردات وأرقامها(من ١١:٢٠)
٣. التعاطف: ويشمل (٩) مفردات وأرقامها(من ٢١:٢٩)
٤. التحكم الذاتى: ويشمل (١٠) مفردات وأرقامها(من ٣٠:٣٩)
٥. حل المشكلات: ويشمل (٨) مفردات وأرقامها(من ٤٠:٤٧)

ثانياً: مقياس التشوه المعرفى

[٢] جميع المقاييس في صورتها الأولية والنهائية بملحق(١)

من خلال إطلاع الباحثين على الدراسات السابقة والأدبيات العربية والأجنبية التي تناولت متغير التشوه المعرفى ، والإطلاع على بعض المقاييس التى صممت لقياس التشوهات المعرفية مثل لمياء عبد الرازق (٢٠١٥) Nas., Brugman & Koops, W. (2008)., Morrison, Potter, Carper, Kinner, Jensen, Bruce,... & Heimberg (2015); Roberts (2015); Pössel,. (2009); Yurica(2002);Hamamci & Büyüköztürk (2004); O¨ zdel et al. (2014)

بناء على هذه المقاييس أعدتا الباحثتان مقياس التشوهات المعرفية لتقييم بعض التشوهات المعرفية لدى الطلاب المعلمين أحادى الرؤيةوهى (التمركز حول الذات، افتراض الأسوأ، تفسيرات شخصية، التفكير الثنائى، التفكير الكارثى، ألقاء اللوم على الأخرين).

وصف المقياس: تكون المقياس في صورته المبدئية من ٤٠ مفردة ؛ وجميعها صيغت بطريقة موجبة. يُجاب عنها من خلال مقياس ليكرت الخماسى متدرج ، وتراوحت الاستجابات عليه من (موافق بشدة، موافق، أحيانا،غير موافق،غيرموافق بشدة) ، ويقيس ستة أنواع من التشوهات المعرفية ، حيث تحصل الإستجابة الأولى "على خمس درجات، بينما تحصل الاستجابة الثانية على أربع درجات، والثالثة على ثلاث درجات، بينما الإستجابة الرابعة على درجتين، والخامسة على درجة واحدة. وتتوزع المفردات على الست تشوهات كما يلي:

١. التمركز حول الذات: ويشمل (٨) مفردات وأرقامها(من ١:٨)
٢. إلقاء اللوم على الأخرين: ويشمل (٦) مفردات وأرقامها(من ٩:١٤)
٣. افتراض الأسوأ: ويشمل (٨) مفردات وأرقامها(من ١٥:٢٢)
٤. التفكير الكارثى: ويشمل (٥) مفردات وأرقامها(من ٢٣:٢٧)
٥. تفسيرات شخصية : ويشمل (٨) مفردات وأرقامها(من ٢٨-٣٥)
٦. التفكير الثنائى: ويشمل (٥) مفردات وأرقامها(من ٣٦-٤٠)

ثالثاً: مقياس أحادية الرؤية

استخدم الباحثان مقياس أحادى الرؤية إعداد خالد محمود (٢٠٠٧) وهو مقيال معدل لمقياس رشدى فام وقدرى حفنى (١٩٩٤) ويتكون من ٤٢ مفردة لقياس أحادية الرؤية لدى طلاب الجامعة فى مقابل تعددية الرؤية، وجميعها صيغت بطريقة موجبة. يُجاب عنها من خلال مقياس ليكرت الخماسى متدرج ، وتراوحت الاستجابات عليه من (ينطبق بشكل كبير ، ينطبق بشكل جزئى، لا ينطبق، لا ينطبق جزئياً، لا ينطبق بشكل كبير)، ويقيس اربعة مجالات لأحادية الرؤية ، حيث تحصل الإستجابة الأولى "على خمس درجات، بينما تحصل الاستجابة الثانية على أربع درجات، والثالثة على ثلاث درجات، بينما الإستجابة الرابعة على درجتين، والخامسة على درجة واحدة. وعليه فإن الدرجة القصوى للمقياس٢١٠ والدنيا ٤٢ وقد

تحقق الباحث من الخصائص السيكومترية للمقياس بطرق مختلفة مثل ثبات ألفا كرونباخ والاتساق الداخلى وصدق المحكمين حيث وجد انه يتمتع بصدق وثبات جيد.

الخصائص السيكومترية لأدوات الدراسة :

أولاً: الصدق:

١. صدق المحكمين

تم عرض المقياس في صورته الأولية على مجموعة من المحكمين، تشمل أساتذة علم النفس التربوى بكليات التربية والآداب[٣]؛ بهدف معرفة رأيهم ومدى ملامة المفردة للهدف منها أو لقدرتها على قياس البنية موضع الاهتمام، ونتيجة لهذا الاجراء تم الابقاء على جميع المفردات مع القيام ببعض التعديلات اللغوية لبعض المفردات ، وقد تراوحت نسبة الاتفاق (٨٠%:١٠٠%).

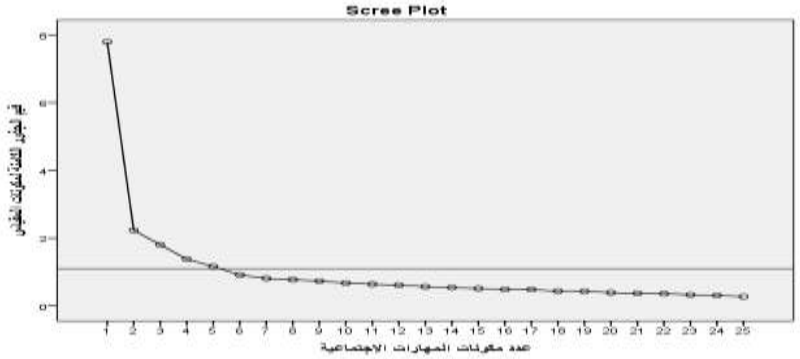
٢. الصدق العاملي والتمييزي لأدوات الدراسة:

ولاستكشاف البنية العاملية لمقاييس الدراسة : المهارات الإجتماعية، والتشوه المعرفى وفقا لاستجابات العينة، فقد استخدم أسلوب التحليل العاملي الاستكشافي بواسطة SPSS(v.25) مع استخدام التدوير المتعامد (الفاريماكس) وذلك بسبب توقع الباحثين أن أبعاد المقاييس مستقلة، وقد بنى الباحثان قرارهما حول عدد العوامل التي يمكن الإبقاء عليها اعتماداً على مجموعة من المحكات منها قيم محك كايزر لقيم الجذر الكامن الأكبر من "١" ، والمخطط البياني Scree Plots، والوصول لعوامل بسيطة وليست مركبة من خلال الحصول على أقل عدد من العوامل الممكنة، وأن يكون لكل مفردة من مفردات المقياس معامل تشبع واحد على العامل المنتمية له بقيم تشبع قطعية 0.50، والقيم القطرية للمصفوفة الارتباط (Anti – Image) لا تقل عن 0.5، ومعاملات الشيوع للمفرادات 0.5 فأكثر، ومقياس كفاية العينة Kaiser–Meyer–Olkin قيمته أكبر من 0.6، ومؤشر بارتليت دالاً إحصائياً للتأكد أن العينة ومصفوفة الارتباط ملائمة لهذا النوع من التحليل وايضا الاستعانة بالتحليل العاملى المتوازى لتحديد عدد العوامل.

وقد أشارت الطرق المستخدمة لتحديد العوامل التي يجب الاحتفاظ بها فى مقياس المهارات الإجتماعية إلى استخلاص **خمسة عوامل** فقط ضمن التحليل العاملي النهائي لاختبار المهارات الإجتماعية. ومن بين "٤٧" مفردة للمقياس في صورته الأولية تم حذف

[٣] ملحق(٢) اسماء السادة المحكمين

"٢٢" مفردة في ضوء المحكات المستخدمة التي تبناها الباحثان؛ بحيث تم إسقاط هذه المفردات من التحليلات اللاحقة وذلك بسبب إما أنها فسرت نسبا منخفضة جدا من التباين في ضوء معاملات الشيوع، أو أنها تشبعت بقيم مرتفعة على أكثر من عامل في نفس الوقت. ونتج عن هذه الإجراءات الصورة النهائية لمقياس المهارات الإجتماعية مكون من ٢٥ مفردة فسرت نسبة مرتفعة من تباين قدرها ٥٧.٥%. ويعرض جدول (٣) نتائج التحليل EFA لمفردات مقياس المهارات الإجتماعية وشكل (١) الشكل البيانى للجذور الكامنة للعوامل الخمسة.



شكل(١) شكل بيانى يوضح عدد مكونات المهارات الإجتماعية

يتضح من شكل(١) أن مكونات المهارات الاجتماعية خمس مكونات بجذور كامنة أعلى من ١

جدول(٣): نتائج EFA وفقا لاستجابات عينة الدراسة على مقياس المهارات الإجتماعية

رقم المفردة	التشبع على العامل الأول	معامل الشيوع	رقم المفردة	التشبع على العامل الثانى	معامل الشيوع	رقم المفردة	التشبع على العامل الثالث	معامل الشيوع	رقم المفردة	التشبع على العامل الرابع	معامل الشيوع	رقم المفردة	التشبع على العامل الخامس	معامل الشيوع
28	.745	.576	46	.742	.643	3	.778	.680	20	.721	.557	34	.780	.655
27	.714	.582	45	.725	.642	1	.724	.645	17	.704	.556	35	.726	.604
21	.708	.573	44	.725	.605	2	.686	.541	18	.703	.527	37	.596	.508
26	.690	.570	43	.694	.623	7	.618	.512	19	.655	.523	33	.564	.552
24	.667	.566	42	.649	.567									
22	.662	.516	41	.598	.514									
23	.646	.540												
قيم الجذر الكامن	4.01		3.34			2.53			2.23			2.21		
التباين المفسر	16.036%		13.57%			10.11%			8.94%			8.85%		
نسبة التباين الكلية	57.50%													
KMO, Bartlett	.905		$\chi^2(300) = 3088.15, P\langle 0.01$											

مما يلاحظ على نتائج الجدول(٣) أن تشبعات جميع المفردات على العوامل الخمسة قد بلغت قيما مرضية من التشبع بل وتجاوزت المحك 0.50، وكذلك قيم شيوعها تراوحت ٠.٥ فأكثر وأن قيمة التباين الكلي المفسر بواسطة الخمسة عوامل قد وصلت إلى 57.5%. ويتكون العامل الأول من "7" مفردات أطلق عليها عامل التعاطف والتضامن ويفسر نسبة التباين قدرها 16.4%، ويتكون العامل الثاني من "6" مفردات أخر أطلق عليها عامل حل المشكلات حيث فسر هذا العامل نسبة تباين قدرها 13.57%، ويتكون العامل الثالث من "4" مفردات أطلق عليها عامل المحادثة حيث فسر هذا العامل نسبة تباين قدرها 10.1%، وبالنسبة للعامل الرابع تشبعت علية " "4" مفردات أطلق عليها عامل تأكيد الذات وفسر نسبة تباين قدرها 8.94، وأخيراً يتشبع على العامل الخامس"4 مفردات يطلق عليها عامل تحكم الذات وفسر نسبة تباين قدرها 8.85% ، وتشير نسب التباين المفسرة إلى التباين المفسر وفقا لنتائج مابعد التدوير.

كما نفذ الباحثان التحليل العاملي التوكيدي CFA بواسطة برنامج آموس Amos(version23) كإجراء إحصائي متعدد المتغيرات يستخدم لاختبار جودة تمثيل المفردات الناتجة من التحليل باستخدام أدلة الملاءمة، فقد ركزنا على قيمة RMSEA التي تعبر عن الجذر التربيعي لمتوسط خطأ التقريب لتقييم جودة المطابقة. ومؤشر توكر- لويس Tuker-Lewis(TLI)، ومؤشر المطابقة المقارن Comparative Fit Index(CFI)، مؤشر المطابقة التزايدي IFI، ومؤشر جودة المطابقة GFI ونسبة مربع كاي لدرجات الحرية (χ^2/df)، ومربع كاي χ^2 كإحصاءة لجودة المطابقة، وتقييم تقديرات البارامتر، علاوةً على أن أننا قد اعتمدنا على خمسة محكات أخرى لحذف المفردات، بل وحذف البنية الأساسية حينما يصل عدد مفرداتها لأقل من (٣) مفردات وهي محكات : البواقي المعيارية Standardized Residual Covariances بحيث لاتزيد قيم هذه البواقي في المصفوفة لأية مفردة عن 1.96، الأوزان الانحدارية المعيارية Standardized Regression Weights بحيث لاتقل قيمها عن 0.50 للمفردة في انحدارها على مسارها، وقيم الأوزان الانحدارية Regression Weights التي يجب أن تكون دالة إحصائياً لكل مفردات المقياس، ومعامل التحديد Squared multiple correlation الذي يفسر نسبة مرضية من تباين العامل، وأخيرا أدلة التعديل

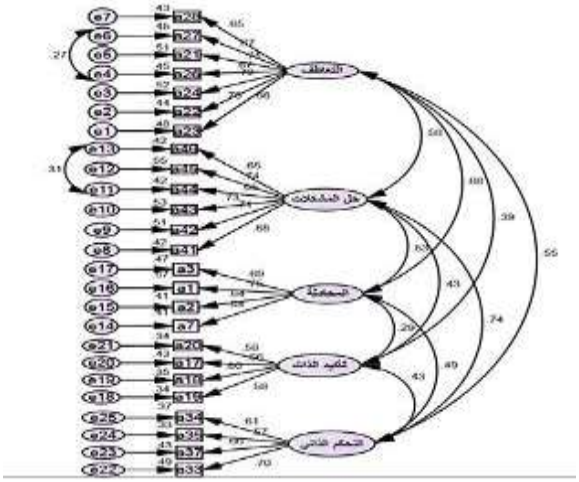
Modification indices خاصة لقيم مربع كاي المساوية "٤" فأكثر. وفيما يتعلق بالقيم القطعية لهذه المؤشرات فإن قيمة مؤشر RMSEA الأقل من(0.05) تعبر عن ملاءمة جيدة بالرغم من أن القيم التي تتراوح بين(0.06 إلى 0.08) تعبر عن مطابقة مقبولة أيضاً ، بينما تعبر القيمة "١" عن مطابقة فقيرة أو ضعيفة. وبالنسبة للقيم القطعية للمؤشرات IFI,GFI,CFI,TLI, فإن قيمهم تمتد بين الصفر إلى الواحد الصحيح حيث إن القيم التي تقترب من الواحد الصحيح تعبر عن مطابقة جيدة، ونسبة مربع كاي لدرجات الحرية $(\chi^2/df)\,or\,CMIN/df)$ تحدد قدرة النموذج المفترض على مطابقة بيانات العينة. القيم الأقل من "٢" تشير إلى مطابقة جيدة (Hu & Bentler,1999,4). وقد قدرت الدلالة الإحصائية لكل تقديرات البارامتر أو المعاملات في نموذج المعادلة البنائية عند مستوى(0.05).

. ويعرض الجدول(٤) أدلة المطابقة للنموذج خماسى العامل لمقياس المهارات الإجتماعية وفقا لاستجابات عينة الدراسة(ن= ٣٢٤)

جدول(٤): أدلة المطابقة للنموذج خماسى العامل لمقياس المهارات الإجتماعية

النموذج الناتج من EFA	أدلة المطابقة								
	χ^2	P	CMIN/df	IFI	TLI	CFI	RMR	GFI	RMSEA
خماسى العوامل	434.2	.01	1.65	.94	.93	.94	.04	.90	.050

مما يلاحظ أن جميع أدلة المطابقة وصلت للمحك، مما يؤكد على مطابقة النموذج خماسى العوامل لمقياس المهارات الإجتماعية لبيانات العينة. ويظهر الشكل(٢)النموذج البنائي للمقياس



شكل(٢) نموذج التحليل العاملى التوكيدى من الدرجة الأولى لمقياس المهارات الإجتماعية

كما أمكن التحقق من الصدق التمييزي للمقياس من خلال الاعتماد على بيانات مصفوفة Factor Score Weights للمفردات بعواملها والعوامل المنافسة لها لبنية المقياس كما يعبر بجدول(٥)

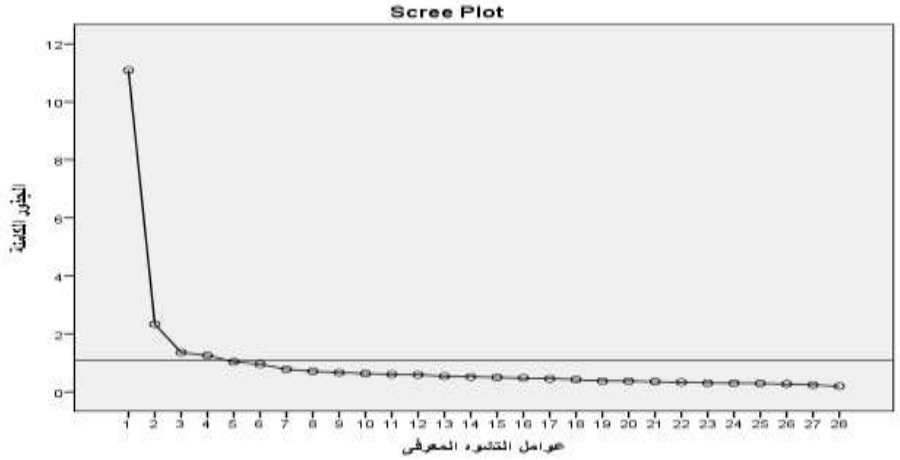
جدول(٥): قيم أوزان الدرجات على عوامل مقياس المهارات الإجتماعية كمؤشر للصدق التمييزي (ن=٣٢٤)

العوامل					المفردات
٥	٤	٣	٢	١	
0.135	**0.011**	**0.005**	**0.024**	**0.009**	**34**
0.108	**0.009**	**0.004**	**0.019**	**0.007**	**35**
0.163	**0.013**	**0.006**	**0.029**	**0.01**	**37**
0.20	**0.016**	**0.008**	**0.035**	**0.013**	**33**
0.009	**0.142**	**0**	**0.007**	**0.006**	**20**
0.015	**0.223**	**0**	**0.01**	**0.01**	**17**
0.011	**0.169**	**0**	**0.008**	**0.008**	**18**
0.009	**0.141**	**0**	**0.006**	**0.006**	**19**
0.008	**0.01**	**0.157**	**0.01**	**0.028**	**3**
0.01	**0.013**	**0.196**	**0.013**	**0.035**	**1**
0.006	**0.008**	**0.119**	**0.008**	**0.021**	**2**

المفرادات	العوامل				
	١	٢	٣	٤	٥
7	0.023	0.008	0.131	0.008	0.007
46	0.007	0.089	0.006	0.079	0.024
45	0.013	0.148	0.012	0.015	0.045
44	0.006	0.072	0.006	0.007	0.022
43	0.012	0.136	0.011	0.013	0.042
42	0.01	0.118	0.009	0.012	0.036
41	0.008	0.099	0.008	0.01	0.03
28	0.112	0.007	0.018	0.008	0.009
27	0.094	0.006	0.015	0.007	0.008
21	0.147	0.009	0.024	0.01	0.012
26	0.091	0.006	0.015	0.006	0.007
24	0.139	0.009	0.023	0.01	0.011
22	0.121	0.008	0.02	0.008	0.01
23	0.119	0.008	0.019	0.008	0.01

يُلاحظ من نتائج الجدول(٥) أن تشبعات المفردات بعواملها أعلى لو قورنت مع المكونات المنافسة لها. على سبيل المثال يُلاحظ أن المفردات (١،٢،٣،٧) تشبعاتها عالية بالعامل الثالث بينما كانت تشبعاتها ضعيفة أو تكاد تافهة بالعوامل الآخرى وهكذا بالنسبة لبقية المفردات في العوامل الأول والثاني، والرابع ،والخامس؛ وهذا يؤكد على تمتع الاختبار بصدق تمايزي مرتفع.

واستخدمت نفس الإجراءات للتحقق من صدق مقياس التشوه المعرفى ، ومن خلالها تم حذف(١٢)مفردة وتكشف النتائج المبينة بالجدول(٦)عن نتائج التحليل العاملى الاستكشافىEF للمقياس وفقا لاستجابات عينة الدراسة والشكل(٣) يوضح المخطط البيانى للجذور الكامنة للعوامل الخمسة لمقياس التشوه المعرفى



شكل(٣) المخطط البيانى للجذور الكامنة لمقياس التشوه المعرفى

جدول(٦): نتائج EF لمفردات مقياس التشوه المعرفى (ن= ٣٢٤)

رقم المفردة	التشبع على العامل الأول	معامل الشيوع	رقم المفردة	التشبع على العامل الثانى	معامل الشيوع	رقم المفردة	التشبع على العامل الثالث	معامل الشيوع	رقم المفردة	التشبع على العامل الرابع	معامل الشيوع	رقم المفردة	التشبع على العامل الخامس	معامل الشيوع
b17	.724	.662	b4	.717	.669	b33	.724	.647	b38	.756	.737	b27	.760	.692
b18	.703	.644	b3	.708	.665	b32	.689	.577	b37	.743	.700	b26	.649	.570
b16	.697	.630	b2	.704	.574	b34	.644	.614	b36	.674	.609	b28	.633	.595
b14	.694	.631	b6	.621	.692	b35	.602	.547	b39	.652	.630	b29	.526	.510
b19	.662	.578	b7	.615	.564	b40	.505	.612						
b20	.660	.576	b8	.601	.631									
b22	.655	.590												
b21	.599	.504												
b11	.501	.524												
قيم الجذر الكامن	5.03			3.78			3.04			2.87			2.34	
التباين المفسر	17.97%			13.5%			10.87%			10.25%			8.36%	
نسبة التباين الكلية	60.97%													
KMO, Bartlett	0.940					$\chi^2(378) = 4704.6, P\langle 0.01$								

مما يلاحظ على نتائج الجدول(٦) أن تشبعات جميع المفردات على العوامل الخمسة قد بلغت قيما مرضية من التشبع بل وتجاوزت المحك 0.50، وأن قيم الشيوع لجميع المفردات

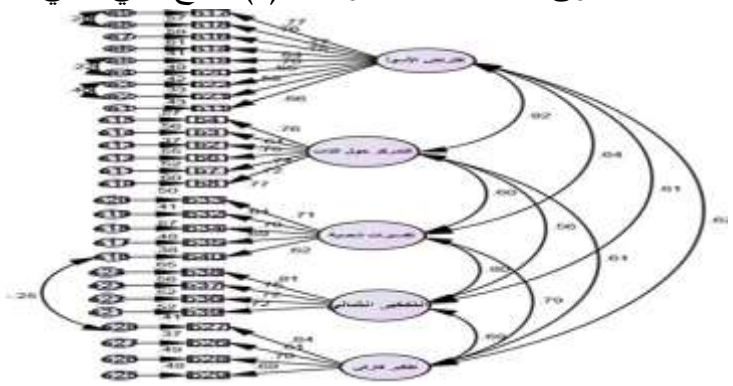
تجاوزت 0.5 فأكثر، وأن قيمة التباين الكلي المفسر بواسطة هذه العوامل قد وصلت إلى 60.97%. ويتكون العامل الأول من "9" مفردات أطلق عليها عامل "افتراض الأسوأ" ويفسر نسبة التباين قدرها 17.97%، ويتكون العامل الثاني من "6" مفردات أخرى أطلق عليها عامل التمركز حول الذات حيث فسر هذا العامل نسبة تباين قدرها 13.5%، ويتكون العامل الثالث من "5" مفردات أطلق عليها عامل تفسيرات شخصية حيث فسر هذا العامل نسبة تباين قدرها 10.87%، وبالنسبة للعامل الرابع تشبعت علية " "4" مفردات أطلق عليها عامل التفكير الثنائى" وفسر نسبة تباين قدرها 10.25%، وأخيراً يتشبع على العامل الخامس"4 مفردات يطلق عليها عامل التفكير الكارثى وفسر نسبة تباين قدرها 8.36% ، وتشير نسب التباين المفسرة إلى التباين المفسر وفقا لنتائج مابعد التدوير.

كما نفذ الباحثان التحليل العاملي التوكيدي CF للتحقق من مدى مطابقة النموذج خماسى العامل للبيانات. وتظهر نتائج الجدول(٧) أدلة المطابقة للنموذج خماسى العامل.

جدول(٧): أدلة المطابقة للنموذج خماسى العامل لمقياس التشوه المعرفى

النموذج الناتج من EF	أدلة الملاءمة								
	χ^2	P	CMIN/df	IFI	TLI	CFI	RMR	GFI	RMSE
خماسى العامل	594.3	0.00	1.76	.94	.93	.94	.06	.90	.039

مما يلاحظ أن جميع أدلة المطابقة وصلت للمحك، بما يؤكد على مطابقة النموذج خماسى العامل لمقياس التشوه المعرفى لبيانات العينة. ويظهر الشكل(٤)النموذج البنائي النهائي لمقياس التشوه المعرفى.



شكل(٤) نموذج التحليل العاملى التوكيدى من الدرجة الأولى لمقياس التشوه المعرفى

كما أمكن التحقق من الصدق التمييزي للمقياس من خلال الاعتماد على بيانات مصفوفة Factor Score Weights المبينة بالجدول(٨)

جدول(٨): قيم أوزان الدرجات على العوامل الخمسة كمؤشر للصدق التمييزي لمقياس التشوه المعرفي(ن ٣٢٤)

المفردات	العوامل				
	١	٢	٣	٤	٥
b27	0.008	0.009	0.051	0.019	**0.133**
b26	0.005	0.007	0.023	0.011	**0.11**
b28	0.008	0.01	0.033	0.016	**0.16**
b29	0.008	0.011	0.035	0.017	**0.169**
b38	0.012	0.005	0.051	**0.238**	0.023
b37	0.008	0.004	0.034	**0.162**	0.016
b36	0.008	0.003	0.032	**0.149**	0.014
b39	0.008	0.003	0.031	**0.148**	0.014
b33	0.007	0.005	**0.129**	0.031	0.029
b32	0.006	0.004	**0.108**	0.026	0.024
b34	0.009	0.007	**0.163**	0.039	0.036
b35	0.007	0.005	**0.119**	0.029	0.027
b40	0.006	0.005	**0.093**	0.024	0.048
b4	0.026	**0.138**	0.005	0.003	0.009
b3	0.028	**0.151**	0.006	0.003	0.01
b2	0.016	**0.086**	0.003	0.002	0.006
b6	0.028	**0.15**	0.006	0.003	0.01
b7	0.024	**0.13**	0.005	0.003	0.008
b8	0.029	**0.156**	0.006	0.004	0.01
b17	**0.103**	0.024	0.007	0.007	0.006
b18	**0.095**	0.022	0.006	0.006	0.006

المفرادات	العوامل				
	١	٢	٣	٤	٥
b16	**0.14**	0.032	0.009	0.009	0.008
b14	**0.152**	0.035	0.01	0.01	0.009
b19	**0.062**	0.014	0.004	0.004	0.004
b20	**0.088**	0.02	0.006	0.006	0.005
b22	**0.066**	0.015	0.004	0.004	0.004
b21	**0.039**	0.009	0.002	0.003	0.002
b11	**0.081**	0.019	0.005	0.005	0.005

يتضح من جدول(٨) أن تشبعات المفردات بمكوناتها أعلى لو قورنت مع المكونات المنافسة لها.على سبيل المثال يُلاحظ أن المفردات (١١،٢٢،٢١،٢٠،١٩،١٤،١٦،١٨،١٧) تشبعاتها عالية بالعامل الأول بينما كانت تشبعاتها ضعيفة أو تكاد تافهة بالعوامل الآخرى وهكذا بالنسبة لبقية المفردات في العوامل الثاني، الثالث، والرابع ،والخامس؛ وهذا يؤكد على تمتع الاختبار بصدق تمايزي مرتفع للمقياس.

ثبات مقاييس الدراسة:

فيما يتعلق بثبات مقاييس الدراسة فقد استخدم الباحثان عددا من مؤشرات ثبات المقياس المناسبة لتقدير ثبات البنية الناتجة من التحليل العاملي الاستكشافي والتوكيدي وهي ثبات ألفا وجتمان وماكدونالد. ويعرض الجدول(٩) قيم معاملات الثبات : ألفا، وجتمان، وماكدونالد، وثبات البنية CR لكل مقياس

جدول(٩): قيم ثبات ألفا وثبات البنية وجتمان، وماكدونالد لكل مقياس من مقاييس الدراسة

المقياس		معامل ثبات ألفا Cronbach's α	جتمان Gutmann's λ6	ماكدونالد McDonald's ω	ثبات البنية
المهارات الإجتماعية	المحادثة	٠.٧٧٢	٠.٧٢٥	٠.٧٧٥	٠.٧٧٧
	تأكيد الذات	٠.٧٠١	٠.٦٣٤	٠.٧٠٢	٠.٧٠٢
	التعاطف	٠.٨٦٣	٠.٨٥٣	٠.٨٦٤	٠.٨٦٩

المقياس		معامل ثبات ألفا Cronbach's α	جتمان Gutmann's λ6	ماكدونالد McDonald's ω	ثبات البنية
	حكم الذات	٠.٧٣٢	٠.٧٣٠	٠.٧٣٥	٠.٧٥٥
	حل المشكلات	٠.٨٤٩	٠.٨٣٦	٠.٨٥٠	٠.٨٥٦
التشوهات المعرفية	افتراض الأسوأ	٠.٩٠١	٠.٩٠٢	٠.٩٠٢	٠.٩٠١
	التمركز حول الذات	٠.٨٦٩	٠.٨٥٤	٠.٨٧٠	٠.٨٨٠
	تفسيرات شخصية	٠.٨٠٩	٠.٧٨٣	٠.٨١٥	٠.٨١٥
	التفكير الثنائى	٠.٨٣٤	٠.٨٠١	٠.٨٣٧	٠.٨٣٧
	تفكير كارثى	٠.٧٥٥	٠.٧٠٣	٠.٧٥٧	٠.٧٥٧

يلاحظ أن جميع قيم معاملات الثبات سواء لجتمان، وألفا أو ماكدونالد قد بلغت القيمة القطعية لمعامل الثبات المقبول 0.70 ، كما أن قيم ثبات البنية لكل مقياس فرعى كانت أكبر من القيمة المحكية (٠.٦٠) بما يشير إلى أن المقاييس المستخدمة في الدراسة تتمتع بدرجة جيدة من الثبات الذي يؤهلها للإستخدام في التحليلات اللاحقة.

تصحيح الاستجابات عبر مقاييس الدراسة:

١ . مقياس المهارات الإجتماعية

نتيجة لإجراءات الصدق والثبات المختلفة التى استخدامها الباحثان أصبحت الصورة النهائية للمقياس مكونة من (٢٥) مفردة؛ مقسمة على خمس مهارات يجاب عنها من خلال مقياس ليكرت خماسى الاستجابات(موافق بشدة، موافق، احيانا، غير موافق، غير موافق بشدة) وجدول(١٠) يوضح توزيع المفردات على المهارات والدرجة الكلية لكل مهارة.

جدول(١٠) توزيع مفرادات مقياس المهارات الإجتماعية على أبعاده

المهارة	المفردات	اعلى درجة	أقل درجة
التعاطف	٢١-٢٢-٢٣-٢٤-٢٦-٢٧-٢٨	٣٥	٧
حل المشكلات	٤١-٤٢-٤٣-٤٤-٤٥-٤٦	٣٠	٦

المهارة	المفردات	اعلى درجة	أقل درجة
المحادثة	١-٢-٣-٧	٢٠	٤
تأكيد الذات	١٧-١٨-١٩-٢٠	٢٠	٤
التحكم الذاتى	٣٣-٣٤-٣٥-٣٧	٢٠	٤

١. مقياس التشوهات المعرفية

نتيجة لإجراءات الصدق والثبات المختلفة التى استخدامها الباحثان أصبحت الصورة النهائية للمقياس مكونة من (٢٨) مفردة؛ مقسمة على خمس أبعاد يجاب عنها من خلال مقياس ليكرت خماسى الاستجابات(موافق بشدة،موافق،احيانا،غير موافق،غير موافق بشدة)وجدول(١١) يوضح توزيع المفردات على الأبعاد الخمسة والدرجة الكلية لكل بعد.

جدول(١١) توزيع مفرادات مقياس التشوه المعرفى على أبعاده

البعد	المفردات	أعلى درجة	أقل درجة
افتراض الأسوأ	١١-١٤-١٦-١٧-١٨-١٩-٢٠-٢١-٢٢	٤٥	٩
التمركز حول الذات	٢-٣-٤-٦-٧-٨	٣٠	٦
تفسيرات شخصية	٣٢-٣٣-٣٤-٣٥-٤٠	٢٥	٥
التفكير الثنائى	٣٦-٣٧-٣٨-٣٩	٢٠	٤
تفكير كارثى	٢٦-٢٧-٢٨-٢٩	٢٠	٤

ثالثاً: البرنامج التدريبى **القائم على الإدراك الاجتماعى**[٤] **(إعداد الباحثتان)**

يقوم البرنامج التدريبى المستخدم فى البحث الحالى على ما أرسته نظريات علم النفس المعرفى والاجتماعى حيث النظر إلى الادرك الاجتماعى على إنه القدرة العامة على فهم وتفسير وتقييم المواقف الاجتماعية من أجل النجاح فى مهام اجتماعية محددة وتحقيق نتائج تنموية ايجابية. فالأفراد المؤهلين اجتماعيا يمتلكون عدة مجموعات مترابطة من الإدراك

[٤] ملحق(٣): البرنامج التدريبى

والتأثير والكفاءات السلوكية وهى الوعى الذاتى، الإدارة الذاتية، الوعى الاجتماعى، ومسئولية اتخاذ القرار، وأن يكون الفرد مؤهلاً اجتماعيا وعاطفياً هو أمر مهم فى حد ذاته (Greenberg, Domitrovich, Weissberg& Durlak, 2017, 18)

ويعتمد البرنامج التدريبى القائم على الإدراك الاجتماعى على كيفية دمج الأفراد مع المعلومات الاجتماعية المتاحة مع التوقعات المسبقة لتشكيل انطباعات عن المواقف الاجتماعية والاشخاص الاخرين، وكيفية تصنيف الاحداث الاجتماعية وشرحها وكيف تؤثر على السلوك، على سبيل المثال سوء الفهو ورد الفعل الخاطئ غالباً ما يتم انتاجهم بواسطة التشفير غير المناسب للأحاديث الاجتماعية، ونتيجة للتدريب على مهارات الإدراك الاجتماعى قد تتحسن بعض المهارات الاجتماعية وأيضاً التشوهات المعرفية أو التفكير الخاطئ(Barriga et al, 2001)

وقدم Gibbs, Potter& Goldstein (1995) أربع سلوكيات للادراك الاجتماعى الخاطئ وهى التركيز على الذات وهو الإدراك الاجتماعى الخاطئ الاساسى حيث يؤدى إلى شخصنة الادراك أى يدرك ما يود الفرد إدراكه، تقليل مخاطر عواقب السلوك، اسناد السلوكيات العدوانية إلى الاخرين، القاء اللوم على الاخرين. فالافراد الذين يعانون من المشكلات السلوكية يركزون أكثر على العناصر السلبية فى المواقف مع تجاهل التعابير العاطفية ونوايا الاخرين فمثلاً يعتبرون المجاملة نوعاً من التلاعب ويعتبرون الهدايا رشوة دائما (Finne& Svartdal, 2017, 46).

فنموذج معالجة المعلومات الاجتماعية مهم جدا لتطور وتحسين السلوك الاجتماعى فهذا النموذج يقترح خمس خطوات للاستجابة بشكل مناسب للمجتمع فيجب معالجة المعلومات الاجتماعية بطريقة منظمة وهى: تشفير الحديث الداخلى والخارجى، وتفسير الحديث، واختيار الهدف، والوصول إلى الاستجابة ، واتخاذ قرار الاستجابة. وقد افترض النموذج أنه من خلال أول خطوتين يصل الفرد إلى تمثيلات عقلية للموقف الاجتماعى الذى يواجهه فهى تركز على التركيز فى الحديث وتشفيره وتفسيره .(Finne& Svartdal, 2017, 47)

فيقوم برنامج الإدراك الاجتماعى على قيام الأفراد بدور فعال فى أنشطة التعلم مثل لعب الأدوار وتبادلها لكى يتمكن الفرد من أخذ مكان الآخر والتفكير بطريقة الآخر والتصرف

إذا ما كان هو مكان الآخر والمشاركة فى الألعاب مشاركة فعالة ليتفاعل الفرد مع الاخرين سوا كانوا مخالفين له أو متفقين حيث يتعامل مع أنماط مختلفة من البشر حيث يمكنه أن يتبنى وجه نظرهم ومراجعة سلوكياته فى ضوء سلوكياتهم. كما يهدف إلى تدريب الطلاب على تحقيق فهم أفضل للجوانب المختلفة للادراك الاجتماعى وزيادة فهم الطلاب للمواقف الاجتماعية وتفسيرها، وفهم المفاهيم المستخدمة فى الحياة اليومية المدرسية وتعزيز الوعى الاجتماعى، حيث يركز البرنامج على كيفية تحقيق التكيف والتوازن الاجتماعى للأفراد. ويجب ان تنعكس فعاليات التدخل على علاقات الافراد مع اساتذتهم ومعلميهم، فتعد علاقة الطلاب مع معلميهم مهمة فى تنمية الجوانب الانفعالية والاجتماعية والاكاديمية.

وفى ضوء ذلك تستطيع الباحثتان فقد تم تعريف البرنامج إجرائياً بأنه "مجموعة من الإجراءات المخططة والمنظمة والتى تقوم على اسس علمية والتى تتم فى جلسات تقوم بها الباحثتان والتى تتضمن مجموعة من الخبرات والانشطة التدريبية والتعليمية والتربوية بهدف تحسين عملية الإدراك الاجتماعى لدى طلاب الجامعة أحادى الرؤية، وذلك من خلال توعيتهم بمفهوم الإدراك الاجتماعى والعوامل المؤثرة فيه، وحثهم على كيفية ادراكهم أثناء تفاعلهم مع الاخرين وترتيبهم فى انماط ثقافية وتكوين افكار ومعارف عن خصائصهم وحالتهم الداخلية ووعيهم باتجاهاتهم ودوافعهم الكامنة وراء سلوكياتهم وكذلك وراء سلوكيات الاخرين، على أن تتحدد كل جلسة بهدف ومحتوى معين، وتتم فى مدة زمنية محددة، ويتخللها خطوات من العرض والشرح والمناقشة والتوضيح والمراجعة والتطبيق والتقويم ".

وتأسيساً على هذا التعريف الإجرائى فإنه يتم عرض البرنامج التدريبى المستخدم فى الدراسة الحالية من خلال المحاور التالية:

١- اسم البرنامج.

٢-الهدف من البرنامج.

٣- الفئة المستهدفة من البرنامج.

٤- مصادر اعداد البرنامج

٥-ركائز أو مقومات إعداد البرنامج.

٦- الأساس النظرى للبرنامج.

٧- الفنيات والوسائل المستخدمة فى البرنامج.

٨- تحديد محتوى البرنامج.

٩- أساليب تقويم البرنامج.

١٠- صدق محتوى البرنامج.

١١- اجراءات تطبيق البرنامج ومراحل تنفيذه.

١٢- الأساليب الاحصائية للبيانات.

١٣- خطوات الدراسة واجراءاتها. وذلك على النحو التالى:

١- اسم البرنامج: برنامج تدريبى قائم على الإدراك الاجتماعى لدى طلاب الجامعة احادى الرؤية:

٢-الهدف من البرنامج:

لكى يحقق البرنامج الهدف المرجو منه، فإنه من الضرورى تحديد الهدف العام والأهداف الفرعية التى يتضمنها كما يلى:

أ. الهدف العام من البرنامج:

يهدف البرنامج إلى التدريب على بعض عمليات الإدراك الاجتماعى لدى الطالب المعلم أحادى الرؤية بكلية التربية لخفض التشوة المعرفى وتحسين المهارات الاجتماعية لديه، ويتضمن التدريب على العمليات الآتية :

١. تعرف وفهم وتفسير الانفعالات.
٢. كيفية التعبير عن المشاعر بأسلوب يتناسب مع كل موقف.
٣. الوعى بالفروق الثقافية بين االأفراد.
٤. معرفة القواعد والمعايير والعادات التى تختلف عبر الثقافات.
٥. تعديل الاعتقاد الخاطئ حول معتقدات الأخرين تفسير نوايا الاخرين.
٦. التفكير من وجهة نظر الآخر.
٧. حسن الظن وألتماس الأعذار.
٨. التفكير الناقد.

٩. الحب والأنتماء.

١٠. الاختيارات البديلة وعواقبها.

١١. التوقيت المناسب

ب. <u>الأهداف الفرعية للبرنامج</u>

يتفرع من الهدف العام أهداف فرعية هي :

١. التدريب على عملية تعرف انفعالات الأخرين: من خلال تقديم صور ومواقف وأنشطة تساعد المشاركين على إدراك مشاعر وانفعالات الاخرين وعواطفهم في المواقف المختلفة.

٢. التدريب على كيفية تعبير الطالب عن مشاعره وانفعالاته بطريقة مناسبة: من خلال تقديم مواقف وأنشطة متنوعة تسهم في تحكم الطلاب فى انفعالاتهم وكيفية التعبير عن مشاعرهم وانفعالاتهم بطريقة مناسبة للمواقف المختلفة.

٣. التدريب على الوعى بالفروق الثقافية بين المجتمعات والافراد: من خلال تقديم صور وأنشطة متنوعة تسهم في تحسين الوعى بالفروق الثقافية المختلفة الموجودة بين المجتمعات المختلفة واقامة علاقات طيبة مع الأخرين والحفاظ على استمراريتها.

٤. التدريب على معرفة القواعد والمعايير والعادات التى تختلف عبر الثقافات: من خلال تقديم مواقف وأنشطة متنوعة تسهم في فهم الطلاب للقواعد والعادات والتقاليد التى تحكم الجماعات المختلفة.

٥. التدريب على تعديل الاعتقاد الخاطئ حول معتقدات الأخرين: من خلال تقديم مواقف وأنشطة متنوعة تسهم فى تعديل اعتقاد الطلاب الخاطئ حول معتقدات الاخرين من حولهم.

٦. التدريب على التسامح: من خلال تقديم مواقف وأنشطة تعمل على تحسين مستوى التسامح لدى الطلاب.

٧. التدريب على حسن الظن وألتماس الأعذار: من خلال تقديم مواقف وأنشطة تسهم فى تعليم الطلاب ان يحسنوا الظن فى الاخرين وان يلتمسوا لهم الأعذار.

٨. التدريب على التفكير الناقد: من خلال تقديم مواقف وأنشطة تسهم تنمية التفكير الناقد لدى الطلاب.

٩. التدريب على الحب والانتماء: من خلال تقديم مواقف وأنشطة تسهم تنمية الحب والانتماء للأسرة والمجتمع والوطن لدى الطلاب لتحقيق التوازن النفسى والاجتماعى للطالب داخل الجماعة التى ينتمى إليها.

١٠. التدريب على كيفية اختيار البديل المناسب ومعرفة نتائجه: من خلال تقديم مواقف وأنشطة تسهم فى تحسين وعى الطلاب بالبدائل المتاحة لديهم وكيفية اختيارهم للبديل المناسب لهم وتوقع نتائج هذا الاختيار.

٣. الفئة المستهدفة من البرنامج:

الطلاب المعلمين أحادى الرؤية بكلية التربية – جامعة الفيوم، مرتفعى التشوه المعرفى ومنخفضى المهارات الاجتماعية.

٤. مصادر إعداد وبناء البرنامج :

١.الاطلاع على الكثير من البحوث والدراسات الأجنبية والعربية الخاصة بالإدراك الاجتماعى والاستفادة منها في بناء البرنامج.

٢.الاطلاع على طرق التدريب على عمليات الإدراك الاجتماعى وبرامجها.

٥. ركائز أو مقومات إعداد البرنامج:

إعتمد البرنامج التدريبى المستخدم فى الدراسة الحالية عند إعداده على ثلاثة مقومات أو ركائز هى:

أولاً– مقوم معرفى (ركائز معرفية):

ويتمثل فى تقديم المعلومات عن مفهوم الإدراك الاجتماعى، ودوره فى مساعدة الطالب فى فهم العالم المحيط به والتكيف معه واختيار السلوك المناسب فى المواقف المختلفة.

وترجع أهمية هذا المقوم فى إعداد البرنامج التدريبى إلى ما يلى:

أ. تقديم قدر مناسب من المعارف والمعلومات للمتدربين فى بداية التدريب يجعلهم على وعى ودراية بأهداف التدريب وأساليبه، وما هو مطلوب منهم أدائه، وبالتالى يكونون أكثر إندماجاً وتفاعلاً أثناء تنفيذ جلسات التدريب.

ب. توعية الطلاب بأهمية الإدراك الاجتماعى من خلال التدريب على مراقبة وتنظيم البيئة الاجتماعية من خلال التفكير في دوافع ونوايا الآخري، والحفاظ على العلاقات الاجتماعية، ومن هذا المنظور نتوقع أن يكون الطالب قادرًا على تجهيز تمثيلات ذهنية بسهولة نسبية حينما يواجه مثل هذه التمثيلات في البيئة الاجتماعية، ويدرك الفرد الأخرين من خلال البيئة الاجتماعية.

ثانياً- مقوم وجدانى (ركائز وجدانية):

ويقصد به توفير مناخ أمن نفسياً للطالب ليشعر بالأمن والاطمئنان والمساندة من خلال إتاحة الفرصة للتعبير عن مشاعره والاستماع لما يبديه من أراء، وإتاحة الفرصة كاملة للإجابة عن المهام دون خوف من الفشل وإرشاده لكيفية التغلب على الفشل وتوجيهه للتجريب وتكرار المحاولات للوصول إلى الطرق المناسبة.

وترجع أهمية هذا المقوم فى إعداد البرنامج التدريبى إلى أن التدريب على عملية الإدراك الاجتماعى يجعل الطالب أكثر نشاطاً ودافعية للقيام بالمهام المطلوبة منه والاشتراك مع الاخرين خلال جلسات البرنامج.

ثالثاً- مقوم أدائى (ركائز مهارية):

ويقصد به تدريب المشاركين فى البرنامج على المثيرات المتنوعة المقدمة فى البرنامج كوسيلة للتدريب على عملية الإدراك الاجتماعى حيث يعد هذا بمثابة خبرة وممارسة عملية يواجه خلالها الطلاب مواقف واقعية حقيقية يتعرفون من خلالها على جوانب القوة والضعف لديهم، والعوامل التى تجعل المهام التى يواجهونها صعبة أم سهلة، والتدريب على استخدام بدائل لحلول أكثر فاعلية فى تحسين عمل ادراكهم الاجتماعى وذلك من خلال الممارسة والتدريب على مراقبة وتنظيم سلوكياتهم ودوافعهم واتجاهاتهم وكذلك سلوكيات ودوافع واتجاهات الاخرين.

وترجع أهمية هذا المقوم فى إعداد البرنامج التدريبى إلى ما يلى:

أ. الأهتمام بالتدريب على المواقف الواقعية يمكن أن يساعدهم على إدراك العلاقات الاجتماعية بشكل أفضل.

ب. إتاحة الفرصة للطالب أن يمارس ويجرب عملياً من خلال **مواقف اجتماعية واقعية وكيفية ادراكه لنفسه وللاخرين.**

٦. الأساس النظرى للبرنامج:

استندت الباحثتان فى بناء البرنامج على النظريات المفسرة للإدراك الاجتماعى التى سبق عرضها فى الإطار النظرى وكذلك **نظرية** Schneider(1973) التى تهتم بكيفية ادراك الفرد لنفسه وللاخرين من خلال مقارنة السلوك والصفات الظاهرة ويمكن التوصل الى مفهوم ادراك الاخرين او الإدراك الاجتماعى من خلال العمليات الاتية:

أ. التوقع بالسلوك المستقبلى للاخرين: من خلال وضعه لصيغة أولية لموقف معين يمكن أن يتحقق مستقبلاً.

ب. العزو: وهو تفسير وتفهم سلوك الاخرين وفق المعايير التى يفهمها.

ج. انتباه الفرد لسلوكه وسلوك الاخرين: من خلال الملاحظة الدقيقة والانتباه لسلوك الاخرين وتقويمه والحكم على الاخرين من خلال ما سبق أو من خلال خبرة الفرد وما جمعه من معلومات عن الاخرين من اجل تكوين الانطباعات.

وقد بينت هذه النظرية ان الإدراك الاجتماعى يعتمد على التقدم بالعمر والخبرة السابقة حيث يمكن للفرد فهم وتفسير وادراك ما مر به من مواقف وسلوكيات يقوم بها الاخرين كما يعتمد على التفاعل الاجتماعى وخصائص الاخرين (Ting lee, Alpright& Melloy, 2001, 194).

كما أن هناك مجموعة من العوامل التى تؤثر فى عملية الإدراك الاجتماعى منها:

١. التعاطف الوجدانى: وهو ميل الفرد لجماعة من الافراد دون غيرهم لما يشعر به من تعاطف وجدانى نحوهم مما يجعله يدركهم ويدرك وجودهم بينما لا يدرك نفس الفرد بعضاً من الناس لسلبية تعاطفه الوجدانى اتجاههم.
٢. رؤية الفرد النمطية: وتتمثل فى ميل الفرد لجماعة معينة لما تتميز به من خصائص نمطية عامة مما يجعله يدرك افرادها بإيجابية مثل الفرد الذى يشجع جماعى تنتمى لنادى معين فيدرك اعضاء هذا النادى دون ان يدرك اعضاء اندية اخرى لا يشجعها.
٣. التشابة فى الخصائص: ويتمثل فى ميل الفرد إلى ادراك جماعة معينة من الافراد نظراً لما تتميز به شخصيتهم من سمات عامة تتشابه مع سمات شخصيته.
٤. تبادل الإدراك: تتمثل فى تبادل الإدراك الاجتماعى بين الفرد والاخرين بنفس الدرجة أو درجات متقاربة منها بناءً على خبراته السابقة.

٧. **<u>الفنيات والوسائل المستخدمة فى البرنامج:</u>**

الاستراتيجيات المستخدمة فى البرنامج:

١- لعب الدور: وذلك من خلال قيام أحد الطلاب بلعب دور المدرب في مواقف مختلفة من الحياة، وقيام الطالب بدور المتحدث اللبق وتبادل الأدوار بعضهم مع بعض.

٢- المناقشة والحوار: تستخدم هذه الفنية لكى تصبح المادة العلمية للمحاضرة موضوع نقاش وحوار وذلك من خلال تبادل الرأى بين الباحث والطلاب حول الموضوع من ناحية، ومن ناحية أخرى بين التلاميذ مع بعضهم البعض.

٣- التعزيز الإيجابي : تتمثل هذه الفنية فى تقديم مدعمات (ثناء – مدح) للطلاب على الاستجابات الملائمة أثناء تفاعلهم ونقاشهم، بحيث يكون الهدف منها حث الطلاب على استخدام التفكير السليم وأظهار السلوك المرغوب بحيث يصبح جزءًا من حياتهم.

٤- العصف الذهني : فى هذه الإستراتيجية يفترض وجود مشكلة ما تحتاج إلى حل من خلال محاولة الطلاب لتوليد أكبر عدد من الأفكار، ومن ثم تسجيلها على السبورة.

٥- إستراتيجية التأمل : تتطلب هذه الإستراتيجية منح الطلاب وقتا كافيا للتفكير في المثيرات التي تعرضوا لها بهدف معالجتها بشكل عميق، كمحاولة تعليم عدم الاندفاع والتروى فى التفكير والى مراجعة الافكار والارا التى تم طرحها من قبل زملائه.

٦- العمل في مجموعات: وهو تقسيم الطلاب إلي مجموعات صغيرة بحيث تقوم كل منها بأدوار محددة أثناء جلسات البرنامج وأيضا تبادل الارا داخل كل مجموعة ثم مع باقى المجموعات للوصول لافضل الارء.

٧- التغذية الراجعة: هى معرفة الطالب بنتائج تعلمه وتزويده بمعلومات عن سير أدائه بشكل مستمر، وذلك لمساعدته في تثبيت أدائه إذا كان يسير في الاتجاه الصحيح، أو تعديله إذا كان يحتاج إلى تعديل.

٨- الواجب المنزلي: وهو تكليف الطلاب ببعض الواجبات في نهاية كل جلسة، وذلك لنقل أثر ما استفاده الطلاب من جلسات البرنامج إلي حياتهم.

٩- القصة باستراتيجيات متنوعة(الفيديوهات، السرد): وفيه تقص الباحثة على الطلاب قصة أو موقف ما سواء عن طريق السرد أو عن طريق مشاهدة الطلاب للفيديوهات على جاهز العرض المرئى، بهدف عرض مواقف واقعية على الطلاب.

١٠-استراتجية فكر زاوج شارك

الوسائل المعينة التى تم استخدامها في البرنامج:

جهاز حاسب آلى- جهاز عرض مرئى- أقلام- أوراق- السبورة- شبكة المعلومات الدولية – اليوتيوب.

٨.<u>تحديد محتوى البرنامج:</u>

يتكون محتوى البرنامج من مجموعة من الصور والمواقف والفيديوهات والقصص، وقد روعى عند اختيارها ما يلى:

١- أن تكون واقعية بالنسبة للطلاب وأن يسمح للطلاب بتجميع بعض الصور والقصص والمواقف والمشاركة فى الجلسات.

٣- ان تكون مناسبة للخبرات التى مر بها الطلاب.

وفى ضوء الأطر النظرية التى أهتمت بالإدراك الاجتماعى تمكنت الباحثتان من تحديد محتوى البرنامج التدريبى وتكون البرنامج من (٢٢) جلسة للبرنامج ككل بحيث توزع ثلاثة أيام اسبوعياً بالفصل الدراسى الثانى للعام الجامعى ٢٠١٨/٢٠١٩م لمدة استمرت من ٢٠١٩/٢/١٥م حتى ٢٠١٩/٤/٢٨م ، وتم التطبيق البعدى بعد الانتهاء من جلسات البرنامج ، كما تم التطبيق التتبعى بعد حوالى شهر ونصف من التطبيق البعدى، وكان زمن الجلسة

الواحدة يتراوح من (٤٥-٦٠ دقيقة)، كما حرصت الباحثتان على الحصول على موافقة الطلاب للمشاركة فى البرنامج وإثارة دافعيتهم للمشاركة.

تم تقسيم جلسات البرنامج وفقاً للخصائص التى تتحكم فى الإدراك الاجتماعى والتى تدور حول محورين وهى تعرف الانفعالات والمشاعر من خلال تعبيرات الوجة، ونظرية العقل والتى تشمل الوعى بالعادات والتقاليد والثقافات المختلفة ، والاعتقاد حول اعتقادات الاخرين، ومعرفة نوايا الناس وفهم مقاصدهم، وحسن الظن والتماس الاعذار،) والتسامح والتفكير الناقد والحب والانتماء واختيار البدائل ومعرفة عواقبها).

جدول (١٢)
ملخص جلسات البرنامج

رقم الجلسة	عنوان الجلسة	الأهداف الإجرائية بعد نهاية الجلسة يجب أن يكون الطالب قادرا على أن:	مدة الجلسة	عدد الجلسات
الأولى	التعارف	✓ تعريف الطلاب المشاركين بالباحثتين. ✓ التعرف على الطلاب المشاركين. ✓ تهيئة عينة الدراسة إلى تطبيق البرنامج من حيث أهدافه، عدد الجلسات، مدة البرنامج، مواعيد اللقاءات، ومكانها، مدة الجلسات). ✓ مناقشة توقعات الطلاب من البرنامج وتعزيز التوقعات الإيجابية. ✓ الأتفاق على قواعد العمل وعي: احترام مواعيد الجلسات، الحوار والمناقشة، التفاعل بين آراء المجموعة، الأتفاق على مواعيد الجلسات التالية.	٤٥ دقيقة	١
الثانية	وجهى عنوانى	✓ يتعرف الطالب على مفهوم تعرف الانفعالات. ✓ يميز الطالب المشاعر والانفعالات المختلفة التى يمر بها الآخرون.	٦٠ دقيقة	١
الثالثة	عبر عن مشاعرك	✓ يحدد الطالب مشاعره الخاصة التى يمر بها فى المواقف المحتلفة. ✓ يعبر الطالب عن مشاعره الخاصة فى المواقف المختلفة التى يمر بها. ✓ يذكر الطلاب المشاعر المناسبة لكل موقف.	٦٠ دقيقة	١
الرابعة	تقبل الآخر والآخر أنا	✓ يتعرف الطالب على معنى الأصغاء بتفهم الآخرين. ✓ أن يعرف أهمية تفهم الاخرين لآرائهم ووجهات نظرهم المختلفة عنه. ✓ يستمع الطالب إلى الآخرين.	٦٠ دقيقة	١
الخامسة	كن مرن	✓ أن يضع الطالب نفسه مكان الآخر. ✓ يتقبل الطالب الاخر ويناقش وجهة نظره.	٦٠ دقيقة	١
السادسة	عواقب اختيارتنا	✓ يذكر الطالب عواقب كل اختيار. ✓ يختار الحل المناسب للمشكلة.	٦٠ دقيقة	١
السابعة	عواقب اختيارتنا	✓ يضع الطالب حلولا بديلة للمشكلات .	٦٠ دقيقة	١
الثامنة	تابع عواقب اختيارتنا	✓ يضع الطالب حلولا بديلة لكل موقف. ✓ يختار الحل المناسب.	٦٠ دقيقة	٢
التاسعة	لا تتجمد	✓ يستطع الطالب تغيير آرائه عندما يتلقى بيانات أضافيه متعلقة بما يقوم به من أعمال.	٦٠ دقيقة	٢
العاشرة	اختار الوقت المناسب	✓ يعرف الطالب متى يتكلم ويطلب ويناقش حسب الموقف. ✓ يميز بين المواقف التي قد يكون فيها إجراء معين مناسبًا أو غير مناسب.	٦٠ دقيقة	١
الحادية عشر	أفهمنى صح	✓ يفكر الطالب قبل إصدار حكم على الآخرين. ✓ أن يفهم الطالب مقاصد الآخرين ونواياهم .	٦٠ دقيقة	٢
الثانية عشر	كن أنسان جديد وأترك سوء	✓ يعرف الطالب الأثار السلبية لسوء الظن ✓ يذكر الطالب سلوكيات تعبر عن حسن الظن بالآخر ويلتمس الأعذار للآخرين.	٦٠ دقيقة	١

رقم الجلسة	عنوان الجلسة	الأهداف الإجرائية بعد نهاية الجلسة يجب أن يكون الطالب قادرا على أن:	مدة الجلسة	عدد الجلسات
	الظن			
الثالثة عشر	حسن الظن	✓ يعرف الطالب الاثار السلبية لسوء الظن. ✓ يذكر الطالب سلوكيات تعبر عن حسن الظن بالاخر ويلتمس الاعذار للاخرين.	٦٠ دقيقة	١
الرابعة عشر	التمس العذر	✓ يذكر الطالب سلوكيات تعبر عن حسن الظن بالآخر والتماس الأعذار للآخرين.	٤٥ دقيقة	١
الخامسة عشر	التفكير الناقد	✓ يعرف الطالب ماهو التفكير الناقد ومهاراته. ✓ يعرف أهمية التفكير الناقد . ✓ يذكر أهم خصائص الفرد ذوى التفكير الناقد.	٤٥ دقيقة	١
السادسة عشر	التفكير الناقد	✓ ينقد الطلاب الحلول المطروحة لحل المشكلات ✓ يحلل المشكلة ويضع حل لكل خطوة ✓ يجمع الادلة المناسبة لحل المشكلة ✓ يطبق ما تعلمه فى مواقف اجتماعية حياتية	٤٥ دقيقة	١
السابعة عشر	كن متسامح	✓ يعرف الطالب أهمية التسامح فى حياة الأفراد والمجتمعات. ✓ يعرف الطالب كيف يسامح.	٦٠ دقيقة	١
الثامنة عشر	العفو عند المقدرة	✓ يعرف الطالب الفرق بين العفو والتسامح. ✓ يعرف الطالب أهمية العفو والتسامح فى حياة الأفراد والمجتمعات. ✓ يعرف الطالب أثار العفو والتسامح على الفرد والمجتمع.	٦٠ دقيقة	١
التاسعة عشر	سامح، صافح، ابتسم	✓ يطبق الطالب التسامح مع زملائه والآخرين.	٦٠ دقيقة	١
العشرون	أحب وطنى، أحب عائلتى	✓ يعرف الطالب معنى الحب والأنتماء داخل الجماعات التى ينتمون إليها. ✓ يذكر الطالب بعض الأمثلة للحب والأنتماء.	٦٠ دقيقة	١
الحادية والعشرون	وعى الطلاب بالفروق الثقافية	✓ يحدد الطالب الفروق الموجودة بين المجتمعات. ✓ أن يعرف الطالب كيفية التعامل مع هذه الفروق.	٦٠ دقيقة	١
الثانية والعشرون	وعى الطلاب بالفروق بين الناس	✓ يحدد الطالب القواعد والمعايير والعادات التى تحكم مجتمعه. ✓ أن يعرف الطالب الاختلافات فى القواعد والمعايير والعادات بين المجتمعات الأخرى.	٦٠ دقيقة	١
الجلسة الختامية	شكر الطلاب وتطبيق الاختبارات البعدية	شكر الطلاب فى نهاية البرنامج على حسن المشاركة وتحديد موعد التطبيق التتبعى	٤٥	١

٤- **<u>أساليب تقويم البرنامج:</u>**- استخدمت الباحثتان عدة أنواع من التقويم وهى:

أ- التقويم المبدئى(القبلي): من خلال تطبيق مقياس التشوة المعرفى ومقياس المهارات الاجتماعية تطبيقاً قبلياً وذلك في الجلسة التمهيدية للبرنامج.

ب-التقويم التكوينى(البنائى) : من خلال تقويم الطلاب فى نهاية كل جلسة ومناقشتهم فيما تعلموه وأنجزوه.

ج-التقويم النهائى(البعدي) : من خلال تطبيق المقاييس بعدياً عقب انتهاء البرنامج مباشرة.

د-التقويم التتبعى: للمتغيرات للتحقق من استمرار أثر البرنامج.

٥- صدق محتوى البرنامج :

تم عرض البرنامج على مجموعة من المحكمين المتخصصين في مجال علم النفس ؛ بغرض تحكيم مدى ملاءمة أنشطة البرنامج لطلبة الجامعة أحادى الرؤية، وقد اتفق المحكمون على ملاءمة البرنامج لعينة الدراسة.

٦- **إجراءات تطبيق البرنامج ومراحل تنفيذه :**

١. الاطلاع على العديد من البحوث والدراسات العربية والاجنبية التي اهتمت بالإدراك الاجتماعى والتدريب عليه.
٢. صياغة محتوى جلسات البرنامج وتعليماته وحساب صدقه من خلال عرضه على مجموعة من المحكمين المتخصصين في علم النفس التربوى، وأخذ المقترحات، كما تم تحكيم مدى مناسبة محتوى جلسات البرنامج والهدف منها – مدى كفايه عدد الجلسات– مدى مناسبة أساليب التقويم لتحقيق اهداف البرنامج –مدى وضوح وكفاية التعليمات.
٣. التعارف بين الباحثتان والطلاب ، وتعريف الطلاب بطبيعة البرنامج وأهميته لإثارة دافعيتهم وحثهم وتشويقهم وخطة العمل ونظام الجلسات ومواعيد المقابلات للتدريب على البرنامج.
٤. تنظيم الجلسات أسبوعياً (٣) جلسة، كل جلسة تتراوح مدتها (٤٥: ٦٠) دقيقة .
٥. القياس القبلي على مجموعتى الدراسة التجريبية والضابطة.
٦. تطبيق البرنامج على المجموعة التجريبية وتنفيذ الأهداف المطلوبة والأنشطة لدى أفراد المجموعة التجريبية.
٧. تقييم البرنامج ويتمثل في التطبيق البعدي للأدوات على مجموعتى الدراسة الضابطة والتجريبية.
٨. التطبيق البعدى للأدوات بعد انتهاء تطبيق البرنامج على المجموعة التجريبية لمعرفة أثر استمرار تأثير البرنامج .

٧- **خطوات الدراسة وإجراءاتها :**

(١) الاطلاع على الإطار النظري والدراسات السابقة التي تناولت كل من أحادية الرؤية، والإدراك الاجتماعى، والتشوة المعرفى، والمهارات الاجتماعية بشكل عام ، وبرامج التدريب بشكل خاص .

(٢) تم إعداد أدوات الدراسة من خلال بناء مقياسى التشوة المعرفى، والمهارات الاجتماعية والبرنامج التدريبى وعرضهم على مجموعة من المحكمين المتخصصين وعمل التعديلات وفق آرائهم .

(٣) تحديد عينة التحقق من أدوات الدراسة للتأكد من الكفاءة السيكومترية للأدوات.

(٤) تطبيق أدوات الدراسة قبلياً على العينة الأساسية وذلك للتأكد من تكافؤ المجموعتين في كل التشوة المعرفى والمهارات الاجتماعية.

(٥) اختيار تقسيم عينة الدراسة الأساسية إلى مجموعتين: إحداهما تجريبية والأخرى ضابطة والتأكد من تكافؤهما.

(٦) تطبيق البرنامج التدريبى على المجموعة التجريبية بواقع (٣) جلسة أسبوعياً تراوحت زمن الجلسة من(٤٥) الى(٦٠) دقيقة، وعدم تعريض المجموعة الضابطة للبرنامج .

(٧) تطبيق أدوات الدراسة مقياسى (التشوة المعرفى، المهارات الاجتماعية) بعدياً على المجموعتين لتعرف أثر البرنامج .

(٨) تطبيق أدوات الدراسة مقياسى (التشوة المعرفى، المهارات الاجتماعية) تتبعياً على المجموعة التجريبية لتعرف مدى استمرارية أثر البرنامج .

(٩) جمع وتبويب البيانات ومعالجتها إحصائياً للتحقق من فروض الدراسة.

(١٠) استخدام الأساليب الإحصائية المناسبة والتي شملت على:

١. اختبار (ت) الإحصائي .

٢. تحليل التباين للقياسات المتكررة Repeated Measures ANOVA

(١١) مناقشة النتائج في ضوء الإطار النظري والدراسات السابقة .

(١٢) تقديم التوصيات والمقترحات.

أساليب التحليل الإحصائي للبيانات:

استخدمت الباحثتان عدداً من أساليب التحليل الإحصائي متمثلة فى اختبار"ت" للعينات المستقلة ، وتحليل التباين للقياسات المتكررة،علاوة على استخدام بعض الإحصاءات الوصفية(المتوسط الوسيط ،الانحراف المعيارى) وكذلك معاملات ثبات ألف كرونباخ وجيتمان وماكدونالد ومعامل ثبات البنية .

نتائج الدراسة ومناقشتها

أولاً :الإحصاء الوصفى لبيانات الدراسة

استخدمت الباحثتان عدداً من أساليب الإحصاء الوصفى لاستكشاف طبيعة البيانات وللتأكد من أن البيانات تفى بافتراضات التحليل الإحصائى البارامترى فتم تعيين المتوسطات والانحرافات المعيارية وقيم معاملات الالتواء والتفلطح لمتغيرات الدراسة. ويعرض جدول(١٢) قيم المتوسطات والانحرافات المعيارية وقيم معاملات الالتواء والتفلطح وفقا لاستجابات العينة الكلية(ن=٧٤).

جدول (١٣): الإحصاء الوصفي لمتغيرات الدراسة (ن =٧٤)

المتغير / البيان الإحصائى		المتوسط	الوسيط	الانحراف المعيارى	الإلتواء	التفلطح
المهارات الإجتماعية	تعاطف	١٥.٢٤	١٥	١.٩	٠.٧٥-	١
	حل المشكلات	١٤.٠٨	١٤	٣.٣	٠.٤٢	٠.١٠
	المحادثة	١١.٩	١٢	٢.٣	٠.٤٠-	٠.٤٦-
	تأكيد الذات	١٢.١	١٢	٣	٠.٤٦-	٠.١٠
	التحكم الذاتى	١١.٤	١٢	٣	٠.٥٩-	٠.١٤-
التشوهات المعرفية	افتراض الأسوأ	٢٦.٣	٢٦	٧.٣	٠.٨٧	٠.٠٠٣-
	التمركز حول الذات	١٦.٨	١٦	٤.٥	٠.٨٩	٠.٤٧
	تفسيرات شخصية	١٣.٤	١٤	٤.٣	٠.٢١-	٠.٩٧-
	التفكير الثنائى	١٢.٩	١٢	٢.٦	٠.١٦	١-
	تفكير كارثى	١٣.٢	١٣	٢.٢	٠.٢٢	٠.٧٠-

يتضح من جدول (١٣)أن جميع قيم الإلتواء والتفلطح وقعت ضمن المستوى المقبول لتحقيق الاعتدالية حيث كانت محصورة بين (±١)، كما يتضح من اقتراب درجة المتوسط والوسيط. وعليه تم استخدام الإحصاء البارامتري في المعالجة الإحصائية.

أولًا: نتائج الفرض الأول وتفسيرها:

ينص الفرض الأول على ما يلي : **تختلف متوسطات استجابات المجموعتين(المجموعة التجريبية والمجموعة الضابطة) فى القياس البعدى للمهارات الاجتماعية اختلافاً دالاً احصائياً لصالح المجموعة التجريبية.**

وللتحقق من مدى صحة الفرض استخدم الباحثتان اختبارت للعينات المستقلة، ويعرض

جدول(١٤) بارامترات اختبار ت للعينات المستقلة وفقاً لاستجابات المجموعتين فى القياس البعدى للمهارات الاجتماعية

المتغيرات		التجريبية (٣٧)		الضابطة(٣٧)		قيمة ف لاختبار ليفين	مستوى دلالة "ف"	قيمة(ت) ودلالتها Df(٧٢)		حجم التأثير° (η2)
		المتوسط	الانحراف المعيارى	المتوسط	الانحراف المعيارى			القيمة	الدلالة	
المهارات الاجتماعية	تعاطف	١٩.٥	١.٤٨	١٥.٩	١.٥٣	٠.٢٠	٠.٨٩	١١.٥	٠.٠٠١	٢.٤
	حل المشكلات	١٨.٤	٣.٤٢	١٤.١	٢.٣٣	٣.٦٢	٠.٠٦١	٦.٣٥	٠.٠٠١	١.٤٧
	المحادثة	١٥.٣	٢.١٧	١٢.٦	٢.٢٠	٠.٠٠٢	٠.٩٦	٥.٢٣	٠.٠٠١	١.٢١
	تأكيد الذات	16.1	2.02	12.3	2.08	0.477	0.49	7.80	٠.٠٠١	1.85
	التحكم الذاتى	١٦.٥٦	٢.٢٧	١٢.١	٣.٠٥	١.٧١	٠.١٩٥	٧.٠٧	٠.٠٠١	١.٦٥

جدول(١٤): **قيمة (ت) ودلالتها الإحصائية للفروق بين متوسطات درجات المجموعة التجريبية والمجموعة الضابطة في التطبيق البعدي لمقياس المهارات الاجتماعية وأبعاده**

*قيمة (ت) الجدولية لدرجة الحرية (٧٢) عند مستوي دلالة (٠,٠٥) = ١,٩٦ ، وعند مستوى دلالة (٠,٠١) = ٢,٥٨ .

يلاحظ من النتائج المبينة بالجدول(١٤) ما يأتى

١. قيمة إحصاءة "ف" لاختبار تجانس التباين بين المجموعتين بالنسبة للقياس البعدى لدرجات المهارات الاجتماعية جميعها قيم غير دالة إحصائيا، بما يشير إلى تجانس التباين بين المجموعتين، كما أن جميع قيم اختبار "ت" للعينات المستقلة دالة احصائياً عند مستوى دلالة ٠.٠٠١ ؛بما يشير إلى وجود فروق دالة إحصائياً فى مستوى المهارات الاجتماعية بين مجموعتى المعالجة التجريبية و الضابطة، وبمقارنة قيم المتوسطات نجد أن متوسطات المجموعة التجريبية أكبر من متوسطات المجموعة الضابطة فى المهارات الاجتماعية وبالتالى فإن الفروق الناتجة تكون لصالح أفراد المجموعة التجريبية .

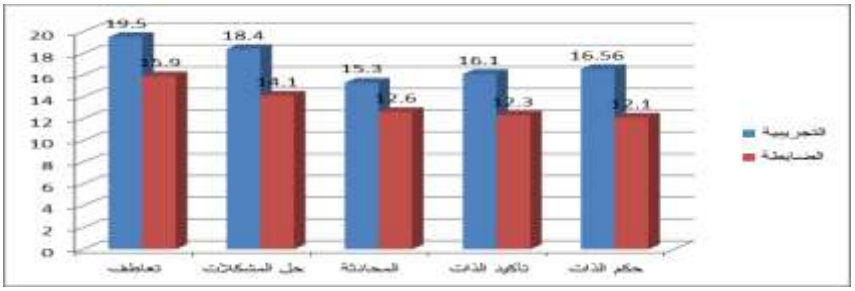
° Cohen's $d = (M_2 - M_1) / SD_{pooled}$
$SD_{pooled} = \sqrt{((SD_1^2 + SD_2^2)/2)}$

- Small effect = 0.2
- Medium Effect = 0.5
- Large Effect = 0.8

https://www.socscistatistics.com/effectsize/default3.aspx

٢. حجم تأثير البرنامج($\eta 2$)يقع فى المدى القوى جداً وفقا لمحكات كوهين .

ويوضح شكل (٥) تمثيلاً بيانياً لمتوسطات درجات أفراد المجموعتين التجريبية والضابطة في القياس البعدي للمهارات الاجتماعية.



شكل (٥): متوسطات درجات أفراد المجموعة التجريبية والضابطة في القياس البعدي للمهارات الاجتماعية .

ثانياً: نتائج الفرض الثانى وتفسيرها:-

ينص الفرض الثانى على ما يلي : **تختلف متوسطات استجابات المجموعتين (المجموعة التجريبية والضابطة) فى القياس البعدى للتشوهات المعرفية اختلافاً دالاً إحصائياً لصالح المجموعة التجريبية.**

وللتحقق من مدى صحة الفرض استخدم الباحثان اختبارت للعينات المستقلة ، ويعرض جدول(١٥) بارامترات اختبار ت للعينات المستقلة وفقاً لاستجابات المجموعتين فى القياس البعدى للتشوهات المعرفية

جدول(١٥): **قيمة (ت) ودلالتها الإحصائية للفروق بين متوسطات درجات المجموعة التجريبية والمجموعة الضابطة في التطبيق البعدي لمقياس التشوهات المعرفية وأبعاده**

المتغيرات		التجريبية (٣٧)		الضابطة(٣٧)		قيمة ف لاختبار ليفين	مستوى دلالة "ف"	قيمة(ت) ودلالتها)Df٧٢(		حجم التأثير
		المتوسط	الانحراف المعيارى	المتوسط	الانحراف المعيارى			القيمة	الدلالة	
التشوهات المعرفية	افتراض الأسوأ	١٥.٩٧	٤.٦	٢٥.٦	٦.٦٧	١.٠٣٦	٠.٣١٢	-٧.٢٣	٠.٠٠١	١.٦٨
	التمركز حول الذات	٨.٦٤	٢.٤٨	١٨.٤٠	٣.٤٠	٢.٣٦	٠.١٢	١٤.٠٨	٠.٠٠١	٢.٣٤

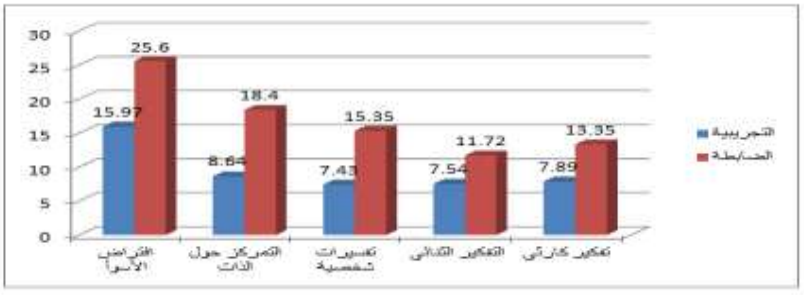
	تفسيرات شخصية	٧.٤٣	٢.٥٣	١٥.٣٥	٣.١٦	٢.٥٩	٠.١١	-١١.٨٨	٠.٠٠١	٢.٧٦
	التفكير الثنائى	٧.٥٤	٢.٨٢	١١.٧٢	٢.٣٨	١.٥٧	٠.٢١٤	٦.٨٨	٠.٠١	١.٦٠
	تفكير كارثى	٧.٨٩	٢.٠١	١٣.٣٥	١.٩	٠.٣٨٥	٠.٥٣	١١.٩٩	٠.٠٠١	٢.٧٩

يتضح من نتائج جدول(١٥) ما يأتى :

١. قيمة إحصاءة "ف" لاختبار تجانس التباين بين المجموعتين بالنسبة للقياس البعدى لدرجات التشوهات المعرفية جميعها قيم غير دالة إحصائياً بما يشير إلى تجانس التباين بين المجموعتين، كما أن جميع قيم اختبار "ت" للعينات المستقلة جميعها دالة احصائياً عند مستوى دلالة ٠.٠١ بما يشير إلى وجود فروق دالة إحصائياً فى التشوهات المعرفية بين مجموعتى المعالجة التجريبية والضابطة ، وبمقارنة قيم المتوسطات نجد أن متوسطات المجموعة التجريبية أقل من متوسطات المجموعة الضابطة فى التشوهات المعرفية وهذا يعنى أن الفروق الناتجة لصالح أفراد المجموعة التجريبية حيث انخفضت حدتها.

٢. **حجم تأثير البرنامج وفقا لمحكات كوهين قوى جدا .**

ويوضح شكل (٦) تمثيلاً بيانياً لمتوسطات درجات أفراد المجموعتين التجريبية والضابطة في القياس البعدي للتشوهات المعرفية.



شكل (٦): متوسطات درجات أفراد المجموعة التجريبية والضابطة في القياس البعدي للتشوهات المعرفية

ثالثاً:نتائج الفرض الثالث وتفسيرها:-

ينص الفرض الثالث على ما يلى"تختلف متوسطات استجابات المجموعة التجريبية فى القياسات المتكررة(التطبيق القبلى ،والتطبيق البعدى،التطبيق التتبعى) للمهارات الاجتماعية اختلافاً دالاً احصائياً لصالح القياسين البعدى والتتبعى.

للتحقق من هذا الفرض قامت الباحثتان باستخدام تحليل التباين للقياسات المتكررة (Repeated Measures ANOVA) ،وحساب قيمة (ف)ودلالة الفروق بين متوسطات درجات التطبيق القبلي والبعدي والتتبعى(فترات التطبيق الثلاثة) لدى المجموعة التجريبية على مقياس المهارات الاجتماعية، ويعرض جدول(١٦)التالي نتائج تباين القياسات المكتررة عبر الزمن لمتوسطات المهارات الاجتماعية الخمسة وفقاً لاستجابات المجموعة التجريبية للدراسة (ن=٣٧):

جدول(١٦): نتائج تحليل التباين للقياسات المتكررة عبر الزمن لمتوسطات المهارات الاجتماعية للمجموعة التجريبية ن=(٣٧)

مصدر التباين	Mauchly's w	دح	قيمة الاحتمال	مجموع المربعات	متوسط المربعات	دح	F	P (مستوى الدلالة)	Partial Eta Squared(حجم التأثير)
القياسات المتكررة عبر الزمن لبعد التعاطف	0.448	2	0.001	383.73	297.8	2	231.76	0.000	0.866
الخطأ				59.6	1.28	46.3			
القياسات المتكررة عبر الزمن لبعدالمحادثة	0.969	2	0.576	279.4	139.7	2	31.05	0.000	0.463
الخطأ				323.9	4.49	72			
القياسات المتكررة عبر الزمن لبعد حل المشكلات	0.962	2	0.511	468.05	234.02	2	25.12	0.000	0.411
الخطأ				670.6	9.66	72			

مصدر التباين	Mauchly's w	دح	قيمة الاحتمال	مجموع المربعات	متوسط المربعات	دح	F	P (مستوى الدلالة)	Partial Eta Squared(حجم التأثير)
القياسات المتكررة عبر الزمن لبعد تأكيد الذات	0.860	2	0.071	352.01	176	2	29.56	0.000	0.451
الخطأ				428.64	5.95	72			
القياسات المتكررة عبر الزمن لبعد التحكم الذات	0.918	2	0.223	435.8	217.9	2	43.7	0.000	0.548
الخطأ				358.86	4.98	72			

يتضح من النتائج المبينة بالجدول(١٦) ما يأتى

١. ان احتمال اختبار موشلى Mauchly's W لاختبار افتراض الكروية فى بعد التعاطف دال إحصائياً وبالتالى فقد انتهك افتراض الكروية Sphericity ومن ثم تبنت الباحثتان استخدام عامل التصحيح لـGreenhouse-Geisser لاختبار التأثير الأساسى للمعالجة التجريبية فى متوسط مهارة التعاطف عبر القياسات المتكررة.

٢. أن احتمال اختبار Mauchly's W غير دال احصائيا فى كل من (المحادثة ،وحل المشكلات، وتأكيد الذات، والتحكم الذاتى) وهذا يدل على تحقيق افتراض الكروية ومن ثم استخدمت الباحثتان نتائج Sphericity Assumed لاختبار التأثير الأساسى للمعالجة التجريبية.

٣. وجد أن التأثير الأساسى للمعالجة التجريبية بمرور الزمن تأثير دال إحصائياً حيث إن جميع قيم "ف" دالة إحصائياً مما يدل على وجود فروق دالة احصائياً بين متوسطات القياسات المتكررة(قبلى – بعدى- تتبعى) للمهارات الاجتماعية الخمسة وبحجم تأثير يتراوح بين المتوسط والمرتفع حسب محك كوهن لحجم التأثير ، حيث يفسر معامل إيتا تربيع باستخدام نفس أدله مربع معامل الارتباط أو معامل التحديد ؛ لذا يمكن استنتاج أن تأثير البرنامج التدريبى تأثير يتراوح من متوسط إلى قوى حيث يفسر من تباين المتغير التابع "المهارات الإجتماعية(التعاطف، المحادثة ،حل المشكلات ،

تأكيد الذات ، التحكم الذاتى)"نسب قدرها(٨٦.٦%،٤٦%،٤١%، ٤٥%، ٥٤.٨%) على التوالى . ولكي نحدد اتجاه الأثر تم حساب اختبار بونفيروني وجدول (١٧) يوضح ذلك

جدول (١٧) :متوسط الفروق بين كل قياسين من القياسات المتكررة لمقياس المهارات الإجتماعية للمجموعة التجريبية باستخدام اختبار بونفيرونى ن=(٣٧)

الفروق بين	المتوسط	الانحراف المعياري	القياسات	قبلى	بعدى	تتبعى
القياسات المتكررة لبعد التعاطف	١٥.٤	٢.١٧	قبلى	———	*٤.١٠٨	*٣.٧٥
	١٩.٥	١.٤٨	بعدى		———	٠.٣٥١
	١٩.١	١.٤٤	تتبعى			———
القياسات المتكررة لبعد حل المشكلات	١٤.٣٢	٣.٦٤	قبلى	———	٤.١٠٨	*٤.٥٦٨
	١٨.٤٣	٣.٤٢	بعدى		———	٠.٤٥٩
	١٨.٨٩	٣.٢٤	تتبعى			———
القياسات المتكررة لبعد المحادثة	١٢	٢.٤	قبلى	———	*٣.٣٢٤	*٣.٤٠٥
	١٥.٣٢	٢.١	بعدى		———	٠.٠٨١
	١٥.٤	٢.٠٦	تتبعى			———
القياسات المتكررة تأكيد الذات	١٢	٣.١٩	قبلى	———	*٤.١٠٨	*٣.٣٢٤
	16.10	٢.٠٢	بعدى		———	٠.٧٨٤
	١٥.٣٢	٢.٣٨	تتبعى			———
القياسات المتكررة تحكم الذات	11.94	3.23	قبلى	———	4.622*	3.595*
	16.65	2.27	بعدى		———	1.027
	15.54	٢.٩١	تتبعى			———

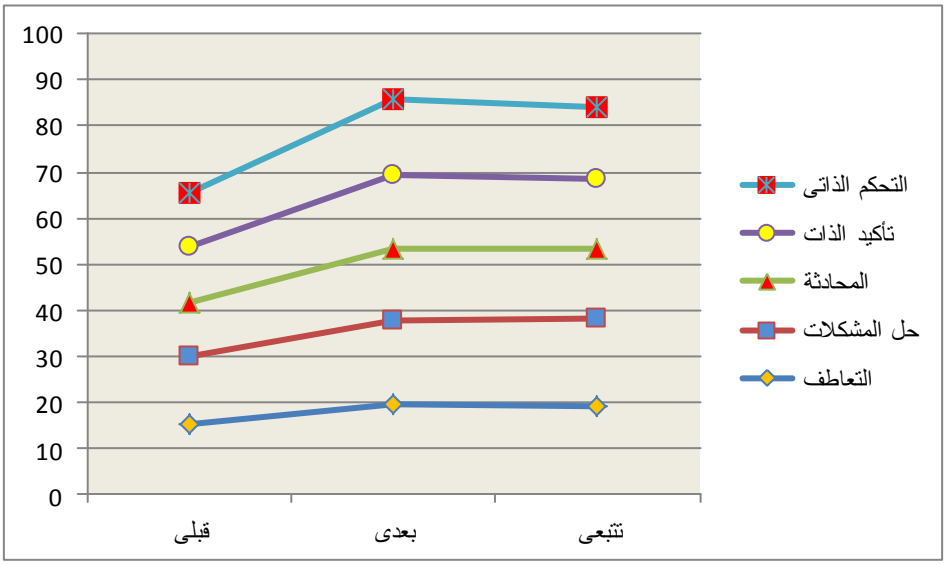
** متوسط الفروق دال عند مستوى ٠,٠١

يتضح من جدول (١٧) :

١- توجد فروق دالة إحصائياً عند مستوى دلالة (٠.٠١) بين القياسين القبلي والبعدي فى كل المهارات الإجتماعية (التعاطف، المحادثة ،حل المشكلات ، تأكيد الذات ، التحكم الذاتى) لصالح القياس البعدي، وبين القياسين القبلي والتتبعى لصالح القياس التتبعى وذلك بمقارنة قيمة المتوسطات في كل مهارة من المهارات الإجتماعية، حيث وجد تزايد فى المتوسط فى القياسين البعدى والتتبعى عن القياس القبلى .

٢- لا توجد فروق دالة إحصائياً بين القياسين البعدي والتتبعى في المهارات الاجتماعية (التعاطف، المحادثة ،حل المشكلات ، تأكيد الذات ، التحكم الذاتى)، حيث إن قيمة الفروق غير دالة إحصائياً مما يدعم النتيجة التى تشير إلى أن المشاركين فى تجربة الدراسة قد احتفظوا بمتوسطات الاستجابات للمهارات الإجتماعية عبر القياسات المتكررة دون تغيير كبير بما يعكس أثر التدريب فى تحسين مستوى هذا المتغير .

ويوضح شكل (٨) تمثيلاً بيانياً لدرجات أفراد المجموعة التجريبية في القياسات المتكررة (قبلى– بعدى – تتبعى) للمهارات الإجتماعية .



شكل (٨): متوسطات درجات أفراد المجموعة التجريبية في القياسات المتكررة (قبلى– بعدى – تتبعى) للمهارات الإجتماعية

يلاحظ من شكل(٨) أنه حدث تزايد من القياس القبلى للقياس البعدى ، ومن القبلى للتتبعى ، وإن كانت هذه الزيادة الطفيفة فى متوسط المهارات الإجتماعية جوهرية من القياس القبلى للبعدى ، ومن القبلى للتتبعى، بينما لم تكن جوهرية من البعدى للتتبعى بما يثبت فى النهاية فاعلية البرنامج القائم على الإدراك الاجتماعى فى تحسين المهارات الاجتماعية لدى الطلاب احادى الرؤية.

ثالثاً:نتائج الفرض الرابع وتفسيرها:-

ينص الفرض الرابع على ما يلى " تختلف متوسطات استجابات المجموعة التجريبية فى القياسات المتكررة(التطبيق القبلى ، والتطبيق البعدى، التطبيق التتبعى) للتشوهات المعرفية اختلافاً دالاً احصائياً لصالح القياسين البعدى والتتبعى.

وللتحقق من هذا الفرض قامت الباحثتان باستخدام تحليل التباين للقياسات المتكررة (Repeated Measures ANOVA)، وحساب قيمة(ف) ودلالة الفروق بين متوسطات درجات التطبيق القبلي والبعدي والتتبعى (فترات التطبيق الثلاثة) لدى المجموعة التجريبية على مقياس التشوه المعرفى، ويعرض جدول (١٨) التالي نتائج تباين القياسات المكتررة عبر الزمن لمتوسطات التشوهات المعرفية الخمسة وفقاًلاستجابات المجموعة التجريبية للدراسة (ن=٣٧):

جدول(١٨): نتائج تحليل التباين للقياسات المتكررة عبر الزمن لمتوسطات التشوهات المعرفية للمجموعة التجريبية ن=(٣٧)

مصدر التباين	Mauchly's w	دح	قيمة الاحتمال	مجموع المربعات	متوسط المربعات	دح	F	P (مستوى الدلالة)	Partial Eta Square d(حجم التأثير)
القياسات المتكررة عبر الزمن لبعد افتراض الأسوأ	٠.٧١٥	٢	٠.٠٠٣	٢٢١٩.٨	١٤٢٥.٨	١.٥٥	٣١.٢٤	٠.٠٠٠	٠.٤٦٥
الخطأ				٢٥٥٧.٤	٤٥.٦	٥٦			
القياسات المتكررة عبر الزمن لبعدالتمركز حول الذات	٠.٢٣١	٢	٠.٠٠١	١٤٣١.٨	١٢٦٦.٣	١.١٣	١٤٠.٥	٠.٠٠١	٠.٧٩٦
الخطأ				٣٦٦.٨	٥.٠٩	٤٠.٧			
القياسات المتكررة عبر الزمن لبعد	٠.١٨٥	٢	٠.٠٠١	٦٨٤.٦٦	٦٢١.٣	١.١	٦٤.٩	٠.٠٠٠	٠.٦٤٣

مصدر التباين	Mauchly's w	دح	قيمة الاحتمال	مجموع المربعات	متوسط المربعات	دح	F	P (مستوى الدلالة)	Partial Eta Square d(حجم التأثير)
تفسيرات شخصية									
الخطأ				٣٧٩.٣	٩.٥٦	٣٩.٦			
القياسات المتكررة عبر الزمن لبعد التفكير الثنائى	٠.٧٧٢	٢	٠.٠١	٨٠٦	٤٩٤.٨	١.٦٢	١٥٣.٢٥	٠.٠٠١	٠.٨١٠
الخطأ				١٨٩.٣٣	٣.٢٢	٥٨.٦			
القياسات المتكررة عبر الزمن لبعد التفكير الكارثى	٠.٨٠٥	٢	٠.٠٢	٧٦٨.٣	٤٥٩.١	١.٦٧	٤١٧.٠٤	٠.٠٠١	٠.٩٢١
الخطأ				٦٦.٣٢	١.١٠	٦٠.٢			

يتضح من النتائج المبينة بالجدول(١٨) ما يأتى

١. ان احتمال اختبار موشلى Mauchly's W لاختبار افتراض الكروية دال إحصائياً وبالتالى فقد أُنتهك افتراض الكروية Sphericity ومن ثم تبنت الباحثتان استخدام عامل التصحيح لـGreenhouse-Geisser لاختبار التأثير الأساسى للمعالجة التجريبية فى متوسطات التشوهات المعرفية عبر القياسات المتكررة.

٢. وجد أن التأثير الأساسى للمعالجة التجريبية بمرور الزمن تأثير دال إحصائياً حيث إن جميع قيم "ف" دالة إحصائياً مما يدل على وجود فروق دالة احصائيا بين متوسطات القياسات المتكررة(قبلى – بعدى– تتبعى) للتشوهات المعرفية وبحجم تأثير يتراوح بين المتوسط والمرتفع حسب محك كوهن ، حيث يفسر معامل إيتا تربيع باستخدام نفس أدله مربع معامل الارتباط أو معامل التحديد ؛ لذا يمكن استنتاج أن تأثير البرنامج التدريبى تأثير يتراوح من متوسط الى قوى حيث يفسر من تباين المتغير التابع "التشوهات المعرفية (افتراض الأسوأ– التمركزحول الذات– تفسيرات شخصية– التفكير الثنائى – تفكير كارثى) " نسب قدرها(٤٦.٥%–٧٩.٦%%–

٦٤.٣%-٨١%-٩٢%) على التوالى . ولكي نحدد اتجاه الأثر تم حساب اختبار بونفيروني وجدول (١٩) يوضح ذلك .

جدول (١٩) :متوسط الفروق بين كل قياسين من القياسات المتكررة لمقياس التشوهات المعرفية للمجموعة التجريبية باستخدام اختبار بونفيرونى ن=(٣٧)

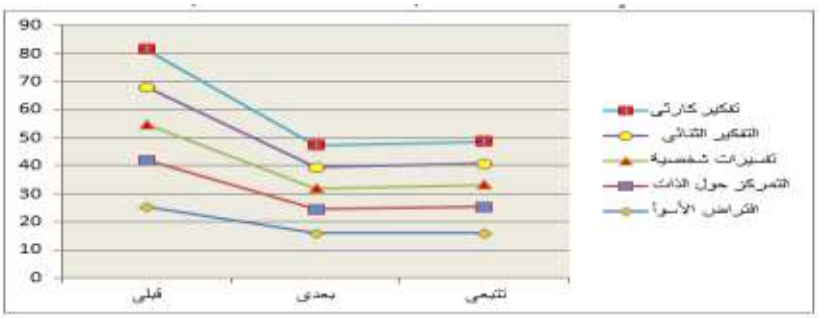
الفروق بين	المتوسط	الانحراف المعياري	القياسات	قبلى	بعدى	تتبعى
القياسات المتكررة لبعد افتراض الأسوأ	٢٥.٤	٨	قبلى	———	*٩.٥١٤	*٩.١٥
	١٥.٩	٤.٦	بعدى		———	٠.٠٥٤
	١٦.٠٢	٤.٧	تتبعى			———
القياسات المتكررة لبعد التمركز حول الذات	١٦.٥٩	٤.٩٠	قبلى	———	*٧.٩٤	*٧.٢٤
	٨.٦٤	٢.٤٨	بعدى		———	٠.٧٠٣
	٩.٣٥	١.٩٧	تتبعى			———
القياسات المتكررة لبعد تفسيرات شخصية	١٢.٨٩	٤.٤٩	قبلى	———	*٥.٤٥	*٥.٠٥٤
	٧.٤٣	٢.٥٣	بعدى		———	٠.٤٠٥
	٧.٨٣	٢.٣١	تتبعى			———
القياسات المتكررة التفكير الثنائى	١٣.٢٧	٢.٩	قبلى	———	*٥.٧٣	٥.٧٠*
	٧.٥٤	٢.٨٢	بعدى		———	٠٠٢٧
	٧.٥٦	٢.٦٠	تتبعى			———
القياسات المتكررة التفكير الكارثى	١٣.٤٨	٢.٢٦	قبلى	———	*٥.٥٩	*٥.٥٦
	٧.٨٩	٢.٠١	بعدى		———	٠.٠٢٧
	٧.٩١	٢.٢٧	تتبعى			———

** متوسط الفروق دال عند مستوى ٠,٠١

يتضح من جدول (١٩) :

١- توجد فروق دالة إحصائياً عند مستوى دلالة (٠.٠١) بين القياسين القبلي والبعدي فى كل التشوهات المعرفية لصالح القياس البعدي، وبين القياسين القبلي والتتبعى لصالح القياس التتبعى وذلك بمقارنة قيمة المتوسطات في كل بعد من أبعاد التشوهات المعرفية حيث وجد تناقص فى المتوسط فى القياسين البعدى والتتبعى عن القياس القبلى .

٢- لا توجد فروق دالة إحصائياً بين القياسين البعدي والتتبعى في التشوهات المعرفية حيث إن قيمة الفروق غير دالة إحصائياً مما يدعم النتيجة التى تشير إلى أن المشاركين فى تجربة الدراسة قد احتفظوا بمتوسطات الاستجابات للتشوهات المعرفية عبر القياسات المتكررة دون تغيير كبير بما يعكس أثر التدريب فى تحسين مستوى هذا المتغير .ويوضح شكل (٩) تمثيلاً بيانياً لدرجات أفراد المجموعة التجريبية في القياسات المتكررة (قبلى– بعدى – تتبعى) للتشوهات المعرفية .



شكل (٩): متوسطات درجات أفراد المجموعة التجريبية في القياسات المتكررة (قبلى– بعدى – تتبعى) للتشوهات المعرفية

يلاحظ من شكل() أنه حدث انخفاض من القياس القبلى للقياس البعدى، ومن القبلى للتتبعى، وإن كانت هذا الإنخفاض فى متوسط التشوهات المعرفية جوهرية من القياس القبلى للبعدى، ومن القبلى للتتبعى ، بينما لم تكن جوهرية من البعدى للتتبعى بما يثبت فى النهاية فاعلية برنامج القائم على الإدراك الاجتماعى فى خفض التشوهات المعرفية لدى طلاب الجامعة احادى الرؤية.

مناقشة وتفسير النتائج

أظهرت نتائج الدراسة وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطى درجات المجموعة التجريبية والمجموعة الضابطة في القياس البعدي للمهارات الإجتماعية وأبعادها والتشوه المعرفى وأبعاده لصالح المجموعة التجريبية، وبين متوسطى درجات المجموعة التجريبية في القياسين القبلي والبعدي للمهارات الاجتماعية والتشوه المعرفى وأبعادهما لصالح القياس البعدي، ووجود بقاء لأثر البرنامج في تحسين المهارات الاجتماعية وخفض التشوه المعرفى لدى طلاب المجموعة التجريبية، حيث لم توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطى درجات القياسين البعدي والتتبعى في المهارات الاجتماعية و التشوه المعرفى بأبعادهما .

ويدل هذا على أثر البرنامج التدريبى القائم على عمليات الادراك الاجتماعى في تحسين المهارات الاجتماعية وخفض التشوه المعرفى لدى المجموعة التجريبية بعد تطبيق البرنامج بخلاف أفراد المجموعة الضابطة التي لم يظهر لديهم تحسن في المهارات الاجتماعية أو إنخفاض فى التشوه المعرفى لديهم؛ وأرجعت الباحثتان هذا لعدم تعرضهم لنفس الأنشطة والخبرات السلوكية التي تعرض لها المجموعة التجريبية مما يمكن أن نرجع هذه النتيجة إلى أثر البرنامج بما تضمنه من أنشطة وتدريبات ودمجهم فى أنشطة اجتماعية .

ولعل فاعلية البرنامج التدريبى اتضحت من خلال التحسن الذى طرأ على مستوى أداء الطلاب في المجموعة التجريبية، وما تضمنه البرنامج من أنشطة متنوعة لتحسين بعض عمليات الادراك الاجتماعى مثل: التعرف على الانفعالات، كيفية التعبير عن المشاعر ، تفسير نوايا الاخرين ، التوقيت المناسب، تعديل المعتقدات الخاطئة عن الآخرين ، كما يمكن عزو نجاح البرنامج في تحسين المهارات الاجتماعية لدى المشاركين إلى العلاقة بين الإدراك الإجتماعى والمهارات الاجتماعية والتي أشارت إليها كثير من الدراسات مثل سهير أنور (٢٠٠١)؛ و رأفت عبد الباسط(٢٠١٥) ;David et al(2010) ، فمن حيث عملية تعرف الإنفعالات، فالتدريب للطالب على التميز بين المشاعر والانفعالات المختلفة التى يمر بها الآخرون وتشجيعه على أن يعبر عن إنفعالاته وكيفية التعامل معها وتحويل رد الفعل السلبى إلى إيجابى والتفاعل مع هذه الإنفعالات، وأيضاً تدريبه على مهمة تحديد التوقيت

المناسب وإدراك أهمية الوقت ومهارات إدارة الوقت، وكيفية التحكم فيه والتغلب على مضيعات الوقت، وتحديد الأهداف وأولوياتها، والتخطيط لها ومواجهة المواقف الصعبة والمشكلات وإعادة التخطيط لها ، كل هذه التدريبات لكيفية الرد المناسب حسب الوقت والموقف المناسب مما ساهم فى زيادة الإدراك الإجتماعى والذى أدى بدوره إلى تحسن المهارات الإجتماعية لدى الطلاب أحادى الرؤية.

وقد ظهر ذلك فى إستجابات الطلاب أثناء تطبيق جلسات البرنامج وبداية كل جلسة أثناء مراجعة الواجبات المنزلية، وأثناء جلسة حيث إزداد مشاركتهم وتواصلهم مع زملائهم والباحثتين بعد نهاية الجلسات ، وتعبيرهم اللفظى للمشكلات الخاصة بهم ووعيهم بأخطائهم التى كانوا يمروا بها من قبل، وأسهامهم فى المشاركة فى إيجاد الحلول البديلة للمشكلات، وإظهار تعاطفهم مع مشكلات زملائهم و يجعلهم قادرون على فهم محتوى عقلولهم وعقول الآخرين و تساعدهم على شرح الآخر وتفسيرهم ومعالجتهم لسلوك الآخرين والتنبؤ به مما ييسر عملية الأتصال والتفاعل الإجتماعى مع الآخرين (Wellman, Cross, & Watson ، 2001).

وأتفقت هذه النتائج مع دراسة Gunderse& Christensen(2015) والتى أشارت إلى أن الأفراد الذين لديهم قدرة على تفسير الحالة الإنفعالية للآخرين يكون لديهم قبول إجتماعى للآخرين وتعاطف، بالإضافة إلى تفهمهم لوجه نظر الآخر .

وبذلك يمكن تفسير نتيجة الدراسة إلى أن التدريب على عمليات الإدراك الإجتماعى قد ساعد الطلاب على أن يكونوا على وعي بكل من مشاعرهم الخاصة ومشاعر الآخرين من حولهم سواء كانت إيجابية أوسلبية ، وأصبحوا قادرون على تسميتها وتحديدها، والتعبير عنها لفظيا ويؤدي هذا الوعى إلى تحسن مهارة التعاطف والتضامن. وذلك أيضا من خلال بعض الفنيات المستخدمة داخل البرنامج من لعب أدوار وماقشات جماعية حول مشكلاتهم الإجتماعية والأكاديمية الخاصة مما تحسن لديهم مهارة الحوار والمحادثة. وأتفقت هذه النتيجة مع ما أشار إليه Scharlach(2009) أن التدريب الأفراد على الادراك الإجتماعى يزيد من كفاءة الوظائف الإجتماعية والعلاقات مع الآخرين ويحسن مستوى التوافق والتكيف الإجتماعى. ومما يدعم هذه النتيجة ما أشار إليه Finne & Svartdal (2017) حيث تؤكد نتائج دراستهما إلى أن التدريب على الإدراك الإجتماعي (SPT) يغير العمليات الإدراكية

التي تنطوي عليها التفاعلات الإجتماعية ويزيد من المهارات الاجتماعية وسلوك القدرة على حل المشكلات مما يقلل تشوهاتهم المعرفية.

وتتفق نتيجة الدراسة مع ما أشار إليه رأفت عبد الباسط (٢٠١١) الى ان زيادة الادراك الاجتماعى لدى طلاب الجامعة يزيد من التوافق المجتمعى لديهم وأن تحسين وتعديل الإدراك الاجتماعي الخاطئ يجعل الفرد قادر اً علي تحقيق التوافق النفسي والمجتمعي، وعلي التوافق مع الآخرين، ومواجهة المشكلات والعقبات التي تحول بينه وبين تحقيق أهدافه، واشباع حاجاته النفسية والاجتماعية في جو من الحب المتبادل والتفاعل والتأثر في الجماعة، والتعايش معها، والوصول إلي تحقيق مستوي كافٍ من الرضا عن الحياة والتعامل مع أحداث الحياة الضاغطة بردود أفعال إيجابية، ومسايرة عادات وتقاليد مجتمعه، بل إن تعديل إدراك الفرد الاجتماعي الخاطئ يجعله قادراً علي الوصول إلي حلول توافقية يستطيع من خلالها التخلص من كافة الصراعات التي تهدد وجوده، سواء كانت صراعات داخلية المنشأ، أو خارجية ناتجه عن تفاعل الفرد مع من حوله في المجتمع.

فعلي المستوي النظري يعد الإدراك الاجتماعي ركيزة أساسية لفهم وتفسير السلوك الإنساني ،والعلاقات الاجتماعية المتعددة بين مختلف أفراد المجتمع، الذين ينتمون لفئات وطبقات اجتماعية واقتصادية وتعليمية متباينة يتميز كل منها بسمات معينة. وتتفق هذه النتائج مع دراسة كل من Antunes, Stella, Santos, Bueno& Mello (2010) والتي أوضحت نتائجها فعالية برنامج لتعديل الإدراك الاجتماعي في تحقيق التوافق المجتمعي للفرد.

ونتيجة لتحسن المهارات الإجتماعية لدى الطلاب المعلمين أحادى الرؤية قد ساعد فى تقليل تشوهاتهم المعرفية لإنها ساعدتهم على تقبل وجهات نظر الآخرين ومراجعتها وإعادة فحصها وتقييمها وأصبح لديهم رغبة فى الإستماع للآخرين وفحص أرائهم وأختيار أراء بديلة وتقبلها وتصحيح معلوماتهم حول موضوع فى حلول المشكلات الخاصة بهم والمشاركة الفعالة بينهم لحل المشكلات التى تواجهم وذلك من خلال تعديل الأعتقاد الخاطىء إتجاه الآخرين، وحسن الظن وإلتماس العذر وتبادل الآراء وتقبل الأختلافات الثقافية والعادات

والتقاليد والعقيدة، أدراك وأستنتاج ما يدور فى عقول الآخرين من أفكار ومعتقدات ومشاعر ونوايا وذلك بالقيام بعملية التصور العقلى لما يدور فى عقول الآخرين.

كما أشار السيد محمد (٢٠٠٥) بناء على ما توصل إليه من نتائج أن التشوهات المعرفية تنخفض نتيجة تفاعل المهارات الإجتماعية للفرد، وميوله، وحاجاته، وحوافزه، وإتجاهاته، نحو العمل مع الآخرين، في ضوء إمكانات البيئة التي تؤثر بدورها في أستعداداته نحو الأعمال والأنشطة الإجتماعية. كما تتفق مع .Barriga, Hawkins& Camelia (2008) أن التشوهات المعرفية يمكن خفضها بطريقة مباشرة أو غير مباشرة عن طريق زيادة الكفاءة الاجتماعية للفرد.

وترى الباحثتان أن جلسات البرنامج وما تحتويه من فنيات تعاونية ومشاركة جعلت الطالب مندمج مع زملائه داخل الجلسة وبدأ التقارب بينهما مما أسهم فى التعرف على إنفعالات من وجهة نظره ووجهة نظر الآخرين وحالتهم النفسية وذلك من خلال وجهوهم وهذا قد جعهلم بداوا اكثر قربا وتعاونا ومشاركة وتقبل كل منهما الآخر مما يجعله يشاركهم مشاعرهم ويقبل عليهم ، فيدرك أهمية وجودهم وقا لما لمسه منهم من إحساس متبادل بينه وبينهم ، وبناء على خبراته معهم.

إن الإنسان كائن إجتماعي لا يستطيع أن يعيش في الحياه بمفرده، فهو عضو في جماعة معينة يتواجد فيها ويتبني أفكارها وقيمها، ويتوقف نجاح أو فشل هذا التفاعل علي كيفية إدراكه وتفسيره لسلوكيات الآخرين وتوقعاتهم. فالإدراك الاجتماعيالمرتفع لدى الفرد ينتج له أن يكون لديه عبر تطوره مجموعة من التوقعات الإجتماعية المرتبطة بموقف معين، والذى يرتبط بتوضيح سلوكيات الآخرين، فالفرد يكتسب المعرفة والخبرات الإجتماعية عن طريق التفاعل معهم بفعالية تؤهله لتصور أنماط ونماذج سلوكية يُظهرها الآخرون تُشكل أسساً لوضع أستنتاجات بشأنها، بما يسمح له بتفسير الدوافع الداخلية للأفراد و أفكارهم ومشاعرهم الخفية. فتنمو لديه القدرة على تقييم الآخرين والحكم على سلوكياتهم فيصبح أكثر قبولاً لأرائهم وإتجاهاتهم من خلال تعبيرات وجههم حيث يصبح الفرد قادراً على عمل التقييمات المناسبة بطريقة آليه حيث تعمل الدماغ بشكل تنبؤى لأنه يتوقع بأستمرار المدخلات الحسية من خلال الخبرات الماضية وهذه كلها تشير إلى مهارات إجتماعية نامية لدى الفرد.

ويتوقف سلوك الفرد علي كيفية إدراكه وإنتباهه لما يحيط به من أشياء وأشخاص ونظم إجتماعية، ويتعامل مع المثيرات الموجودة في البيئة كما يفهمها ويدركها وليس كما هي عليه في الواقع، فالإدراك يوجه السلوك وينظمه لذلك فإن أسلوب إدراكه للأشياء من حوله يحدد سلوكه تجاه هذه الأشياء وتجاه هؤلاء الأشخاص، والحواس وسيلة للإنتباه إلي المثيرات المحيطة، فيقوم بأختيار بعضها، ثم يقوم بتنظيمها، ثم يفسرها، ثم يتصرف في النهاية بشكل مناسب.

لقد ساعدت عملية الأدراك الإجتماعى الطلاب على أستقبال وإنتقاء وتفسير المعلومات المحيطة بهم، فمن خلال مخالطة طلاب المجموعة التجريبية وأستماعهم لما يقولون بعضهم لبعض أثناء جلسات البرنامج وأيضا من خلال الحوار والمناقشة من قبل الباحثتين فأصبحوا يتلقون معلومات ومثيرات من مصادر شتي محيطة بهم يستقبلونها وفقاً لقدراتهم على فهم مشاعر وإنفعالات ومقاصد ونوايا الآخرين، ثم يفسرونها وفقا لدرجة وضوح وأكتمال وجاذبية هذه المعلومات أو المثيرات، وكذا وفقا لحاجاتهم ودوافعهم وتوقعاتهم وخبراتهم وقد ساعد ذلك على تقليل تشوهاتهم المعرفية فبدأ الطالب يفكر فى الآخر ولا يلقى اللوم على الآخرين أثناء حدوث مشكله له كما بدأ يفكر فى إتجاهات متعددة تساعده فى حل المشكلات التى تواجهه وأصبح يفسر ما يحدث حوله نتيجة أسباب أخرى بعيد عن ذاته ، كما لا يبالغ ولا يضخم فى هذه التفسيرات.

وهذا يتفق مع Shantz(2005) الذى أشار إلى إن مهمة الإدراك الإجتماعي التي يقوم بها الفرد عبر تطوره ترتبط بتوضيح سلوكيات الأفراد الآخرين وتمثلها، إذ يكتسب المعرفة والخبرات الإجتماعية عن طريق التفاعل معهم بفعالية تؤهله إلي تصور أنماط ونماذج سلوكية يظهرهاو أفكارهم ومشاعرهم الخفية – وعلي الفرد أن يتعامل مع سلوكيات الآخرين المقبولة وغير المقبولة إجتماعياً بوصفها مهمة توصله إلي أستنتاجات معقولة.

ويؤكد ذلك Spence(2003) أن تحسين الإدراك الإجتماعي تُكسب الأفراد مهارات الحياة اليومية، وأن سلوكنا يتوقف علي كيفية إدراكنا وإنتباهنا لما يحيط بنا من أشياء وأشخاص ونظم إجتماعية، ونحن نتعامل مع المثيرات الموجودة في البيئة كما نفهمها وندركها وليس كما هي عليه في الواقع، وعلي هذا فإن أسلوب إدراكنا للأشياء من حولنا يحدد سلوكنا تجاه هذه الأشياء وتجاه هؤلاء الناس، وحواسنا هي وسيلة للإنتباه إلي المثيرات من حولنا، ثم

تأتي مجموعة من العمليات الذهنية التي تمثل التمثيل الذهني أو العقلي لتلك المثيرات، فنقوم بأختيار بعضها، ثم نقوم بتنظيمها، ثم نفسرها، لكي يؤدي ذلك في النهاية إلي التصرف بشكل معين.

ويمكن القول بأن تحسن الادراك الإجتماعى قد أفاد فى تحسين المهارات الإجتماعية وتقليل التشوه المعرفى، إلا أنه يبقى سؤال هو هل تحسن الأدراك الإجتماعى له تأثير مباشر على تحسن كل من المهارات الإجتماعية وتقليل التشوه المعرفى أم أن التأثير بين هذين المتغيرين كان بطريقة غير مباشرة ، بمعنى أن التحسن فى المهارات الإجتماعية هو الذى أدى إلى تقليل التشوه المعرفى وأيهما أسبق هل تقليل التشوه المعرفى هو الذى أدى إلى تحسن المهارات الإجتماعية أم العكس؟ أم أنهما متلازمين وأن تحسن أحدهما يؤدى بالضرورة إلى تحسن الآخر ؟. هذه الأسئلة قد تحتاج إلى دراسات أخرى للإجابة عليها، والتى يصعب أن تتم فى دراسة واحدة.

توصيات :

١. عمل دورات متخصصة لتقليل من الرؤية الاحادية لطالب الجامعة.
٢. عمل دورات تدريبية لتحسين التفكير الناقد لدى الطالب المعلم .
٣. العمل على خفض التشوهات المعرفيه لطلاب الجامعة مما يزيد من مهاراتهم الاجتماعية .
٤. زيادة الوعى بأهمية الادراك الاجتماعى لما له أثر فى بعض المتغيرات النفسية والشخصية للطلاب.

بحوث مقترحة:

١. دور الادراك الاجتماعى والمهارات الاجتماعية والتشوهات المعرفية لدى طلاب الجامعة: اختبار الدور الوسطى.
٢. فاعلية برنامج قائم على تحسين التفكير الناقد لخفض احادية الرؤية لدى طلاب الجامعة.
٣. التدريب على استراتجيات التنظيم الانفعالى لخفض احادية الرؤية لدى طلاب الجامعة.
٤. بعض اساليب المعاملة الوالدية المنبئة بالتشوهات المعرفية لدى طلاب الجامعة.

المراجع

أحمد الشافعى(٢٠١٤).العلاقة بين أحادية الرؤية والسلوك الديني فى ضوء التخصص الدراسي لدى عينة من خريجات الجامعة العمانية. *مجلة الدراسات العربية*،١٣(٣)،٣١٢-٣٤٦.

أحمد محمد جاد الرب (٢٠١١). سوء أستخدام الأنترنت وعلاقته بالعنف والمهارات الإجتماعية. *مجلة الدراسات العربية*، ١٠(١)،١٥٥- ٢١٣.

أسراء محمد عمرو(٢٠١٢). إصابات الدماغ وعلاقتها بظهور أعراض الاكتئاب والقدرة على التعرف على الانفعالات من خلال التعبيرات الوجهية" دراسة نفس عصبية" .*رسالة ماجستير*،كلية التربية، الاردن

السيد محمد عبد المجيد(٢٠٠٥). الدور الوسيطى للمعارف المشوهة فى العلاقة بين الضغوط النفسية والاكتئاب لدى عينة من طلاب الجامعة.*مجلة كلية التربية المنصورة*،٥٧، ٣٠٣-٣٣٤.

اميمة مصطفى كامل(٢٠٠٦). التشوهات المعرفية لدى المراهقين وعلاقتها ببعض متغيرات الشخصية "دراسة مقارنة بين الجنسين " .*المجلة المصرية للدراسات النفسية*،٥٣(١٦)،٢٧-٧٣.

أيمن عبد العزيز سلامة حماد (٢٠١٢). فعالية التعلم التعاونى فى تنمية المهارات الإجتماعية لدى طلاب الجامعة. *مجلة الارشاد النفسى*، جامعة عين شمس، ٣٢، ٩٥- ١٤٧.

بشرى أحمد جاسم (٢٠١٧). قياس التحكم الذاتى عند المعلمين والمعلمات. *مجلة العلوم التربوية*. ٢ (٢)، ١٧٤- ٢٠٢.

ثريا على حسين (٢٠١٦). الأدراك الإجتماعى للمرشد التربوى من وجهة نظر طلبة المرحلة المتوسطة والأعدادية، *مجلة الأداب*، جامعة بغداد، كلية التربية، ١١٥، ٥٥٧- ٥٨٨.

حامد عبد السلام زهران (٢٠٠٠). *علم النفس الإجتماعى*. ط٦، عالم الكتب القاهرة.

خالد محمود عثمان(٢٠٠٧).أحادية الرؤية وعلاقتها بلأسلوب التفكير الإبداعى(التجديدوالتجويد) لدى عينات من طلاب الجامعة.*رسالة ماجستير* ،جامعة عين شمس.

رشدى فام منصور وقدرى حفنى (١٩٩٤).*مقياس أحادى الرؤية*.القاهرة: الأنجلو المصرية.

سهير أنور محفوظ(٢٠٠١). بنية الوعى بالذات: دراسة تحليلية سيكومترية . مجلة كلية التربية ،جامعة عين شمس ،٢٥(٣)، ٣٣-٧٥.

صفاء على أحمد(٢٠١١). أثرالتنشيط الكمى والكيفى للذاكرة العاملة الوجدانية على الادراك الاجتماعى:دراسة تجريبية تنبؤية. *مجلة الارشاد النفسى*، ١٨٠،٢٨-٢٧١.

عادل عبد الله محمد(٢٠٠٠). العلاج المعرفى السلوكى أسس وتطبيقات.القاهرة: دار الرشاد.

عادل محمد هريدى(١٩٩٩).*سيكولوجية حل المشكلات وأحادية الرؤية*. كلية الاداب ،جامعة المنوفية.

عباس راغب (٢٠٠٨). *المهارات الإجتماعية فى حياتنا المعاصر*. القاهرة: دار فرحة للنشر والتوزيع.

عبد الرحمن أحمد هيجان(١٩٩٩). *المدخل الإبداعى لحل المشكلات*. الرياض.

عبد الستار ابراهيم(١٩٩٤).*العلاج النفسى* المعرفى السلوكى الحديث. القاهرة: الدار الغربية للنشر والتوزيع.

عبد المنعم أحمد الدردير (١٩٩٣). المهارات الإجتماعية لدى التلاميذ ذوى صعوبات التعلم بالمرحلة الإبتدائية. *مجلة كلية التربية*، جامعة أسوان، ٩، ١٣٨- ١٥٥.

على عبد الباسط يونس(٢٠١٤).أحادية/تعددية الرؤية لدى الطلبة بجامعة الأزهر وعلاقتها بالتطرف.*رسالة ماجستي*، كلية التربية ،جامعة الازهر –غزة.

على منصور (٢٠٠٢).*سيكولوجية الادراك*.منشورات جامعة دمشق.

لمياء صلاح الدين عبد الرازق(٢٠١٥)مقياس التشوهات المعرفية للشباب الجامعى. مجلة الارشاد النفسى،٤١،٦٥١-٦٨٢.
ماجدة حسين محمود (٢٠١١). آحادية الرؤية لدى طلاب الجامعة و علاقتها بالكفاءة الاجتماعية و القلق وفق متغيري الجنس و المعدل الأكاديمي. *المجلة المصرية للدراسات النفسية*. ٢١(٧٢)، ٥٨١-٦١١.
ماهر محمود عمر (١٩٩٢). سيكولوجية العلاقات الشخصية.(ط٢)مصر، الاسكندرية: دار المعرفة الجامعية.
معتز عبد الله وعبد اللطيف محمد(٢٠٠١).*علم النفس الاجتماعى*.القاهر :دار غريب للطباعة والنشر.
منال محمود اسماعيل وسناء محمد سليمان وسوسن عبد الهادى اسماعيل(٢٠١٤).الحب والانتماء وعلاقته بأحادية الرؤية لدى طلاب الجامعة.*مجلة البحث العلمى فى التربية*،١٥(٢)، ٨٣٩-٧٩٣.
محمد أحمد إبراهيم غنيم (٢٠٠١). الذكاء الوجدانى والمهارات الإجتماعية وتقدير الذات وتوقع الكفاءة الذاتية دراسة عاملية. *مجلة كلية التربية*. جامعة بنها، ١٢ (٤٧) ، ٤٤- ٧٧.
محمد ثابت ومحمد عليم (٢٠١٧). العلاقة بين تطرف الاستجابة وأحادية الرؤية-الإقصائية" لدى عينة من طلاب جامعة المختار. *المجلة الليبية.جامعة بنغازى.كلية التربية*، ١،١٦-٢٢.
محمد رزق البحيرى وزينب محمد الشيشينى وزهوة منير السعيد حجاج (٢٠١٣). الذكاء الأخلاقى وعلاقته بالمهارات الإجتماعية لدى عينة من المراهقين المكفوفين. *مجلة دراسات الطفولة*، جامعة عين شمس، كلية الدراسات العليا للطفولة، ٦٠(١٦)، ٩٧.
محمد عبد الظاهر الطيب (١٩٨٧). شبابنا وظاهرة التطرف. *مؤتمر تربية الشباب* بحث منشور، القاهرة، كلية التربية، جامعة عين شمس.
منى مصطفى فرغلى مرسى (٢٠١٣). مقياس المهارات الإجتماعية للمراهقات. *مجلة الأرشاد النفسى*. جامعة عين شمس،٣٣، ٦٣١- ٦٥٧.
مها المصرى محمد أبو رقية (٢٠١٧). الأدراك الإجتماعى وعلاقته بجودة الحياة. *مجلة التربوى*. جامعة المرقب كلية التربية بالخمس، ١١، ١٨- ٣١.
مهدى العوض و على نحيلى (٢٠١٧). توكيد الذات وعلاقته بإتخاذ القرار لدى عينة من طلبة جامعة دمشق. *مجلة جامعة البحث*، ٦٩ (٣٩) ، ٣٧- ٧٣.
ميسون خليفة (٢٠٠٣). تكوين الانطباعات وعلاقته بالاسلوبين المعرفيين تكوين المدركات والفحص-التدقيق *رسالة دكتوراة* ، كلية الاداب،جامعة بغداد.
هبة صلاح مصيلحى(٢٠٠٥). التشويهات المعرفية وعلاقتها بكل من أبعاد الشخصية والذكاء(دراسة ارتباطية-مقارنة بين الجنسين).*رسالة ماجستير* ،كلية الاداب ،جامعة عين شمس.
وفاء محمد أبو موسى وسناء محمد سليمان وموسى اسماعيل عبد الهادى (٢٠١١). دراسة العلاقة بين مهارات الذكاء الوجدانى وأحادية الرؤية لدى عينة من المراهقين الفلسطنيين. *مجلة البحث العلمى فى التربية*،٢٠(١٢)،٣٤٩-٤٥٧.
وليم و.لامبرت ووولاس إ.لامبرت، ترجمة سلوى الملا ومحمد عثمان نجاتى(١٩٩٣). علم النفس الإجتماعى. ط٢: دار الشرق.
Andreassi, C. (2004).Socail cognition as a mediator in the relationship between disability status and social status. A thesis submitted to the Graduate. Faculty of North Carolina State University in partial .*fulfillment of the requirements for the Master's Degree*. department of psychology .college of humanities and social sciences.

Angélico, A. P., Crippa, J. A. D. S., & Loureiro, S. R. (2013). Social anxiety disorder and social skills: A critical review of the literature. *International Journal of Behavioral Consultation and Therapy*, *7*(4), 16.-23.

Antunes, H.; Stella, S.; Santos, R.; Bueno, O. & Mello, M. (2010). Depression, anixiety and Social Perception scores in seniors after an endutance exercise program. Rev Bras Psiquiatr. 27(4).

Arnesen, A., Smolkowski, K., Ogden, T., & Melby-Lervåg, M. (2018). Validation of the elementary social behaviour assessment: teacher ratings of students' social skills adapted to Norwegian, grades 1–6. *Emotional and Behavioural difficulties*, *23*(1), 39-54.

Aronson, E, Wilson, T.D,& Akert, R.M, (2010). *Social psychology Seventh Edition*. Prentice. Hall. New Jersey.

Aydoğan, Y., Kılınç, F. E., & Tepetaş, Ş. (2009). Identifying parent views regarding social skills. *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, *1*(1), 1507-1512.

Blake, E., & Gannon, T. (2008). Social perception deficits, cognitive distortions, and *empathy deficits in sex offenders: A brief review. Trauma, Violence, & Abuse, 9(1), 34-55.*

Baiocco, S. A., & DeWaters, J. N. (1998). *Successful College Teaching: Problem-Solving Strategies of Distinguished Professors*. Allyn & Bacon, Prentice Hall, 1200 Old Tappan *Rd., Old Tappan, NJ 07675, Fax: 800-445-1991 (Toll Free).*

Barriga, A. Q., Hawkins, M. A., & Camelia, C. R. (2008). Specificity of cognitive *distortions to antisocial behaviours. Criminal Behaviour and Mental Health, 18(2), 104-116.*

Barriga, A. Q., & Gibbs, J. C. (1996). Measuring cognitive distortion in antisocial youth: Development and preliminary validation of the "How I Think" questionnaire. *Aggressive Behavior: Official Journal of the International Society for Research on Aggression*, *22*(5), 333-343.

Barriga, A. Q., Gibbs, J. C., Potter, G. B., & Liau, A. (2001). *How I Think (HIT) questionnaire manual.* Champaign: IL: Research Press.

Barriga, A. Q., Landau, J. R., Stinson, B. L., Liau, A. K., & Gibbs, J. C. (2000). Cognitive distortion and problem behaviors in adolescents. *Criminal justice and behavior*, *27*(1), 36-56.

Beheshtifar, M., & Norozy, T. (2013). *Social skills: A factor to employees' success. International Journal of Academic Research in Business and social sciences, 3(3), 74.*

Carruthers, P., & Smith, P. K. (Eds.). (1996). *Theories of theories of mind*. Cambridge University Press.

Chanes, L, Wormwood, J.B, Betz, N & Barrett, L.F (2018). Facial Expression Predictions as Drivers of Social Perception. *Journal of Personality and Social Psychology*, 3 (114), 380-396.

Connellan, J, Baron-Cohen, S, *Wheelwright,S, Batki, A& Ahluwalia,J (2000). Sex differences in human neonatal social perception. Infant Behavior & Development,23, 113- 118.*

Cook, S. K. (1993). *Opinion Survey--Revision and Validation (No. NDU-ICAF-93-F18). INDUSTRIAL COLL OF THE ARMED FORCES WASHINGTON DC.*

Covin, R., Dozois, D. J., Ogniewicz, A., & Seeds, P. M. (2011). Measuring cognitive errors: Initial development of the Cognitive Distortions Scale (CDS). *International Journal of Cognitive Therapy*, *4*(3), 297-322.

Covino, F. E. (2013). *Cognitive distortions and gender as predictors of emotional intelligence*. Northcentral University.

Cunningham, W,A; Van Bavel, J,J; Arbuckle, N.L; Packer, D,J& Waggoner,A,S (2012). Rapid social *perception* is *flexible: approach and avoidance motivational states shape P100 responses to other-race faces. Frontiers in Human Neuroscience.*

Daniel, M. R., Sadek, S. A., & Langdon, P. E. (2018). The reliabilty and validity of a revised version of the How I Think Questionnaire for men who have intellectual disabilities. *Psychology, Crime & Law*, *24*(4), 379-390.

David, L.; David, M.; Marlens, S. & Aleksandra, J. (2010). Social Perception of a population of medically compromised elderly people. World Dental Press, London, 19(2), 90-97.

De Oliveira, I. R., Seixas, C., Osório, F. L., Crippa, J. A. S., De Abreu, J. N., Menezes, I. G., ... & Wenzel, A. (2015). Evaluation of the psychometric properties of the Cognitive Distortions Questionnaire (CD-Quest) in a sample of undergraduate students. Innovations in clinical neuroscience, 12(7-8), 20.

Diestel, S., & Schmidt, K. H. (2009). Mediator and moderator effects of demands on self-control in the relationship between work load and indicators of job strain. Work & Stress, 23(1), 60-79.

Eslami, A. A., Mazaheri, M. A., Mostafavi, F., Abbasi, M. H., & Noroozi, E. (2014). Farsi version of social skills rating system-secondary student form: Cultural adaptation, reliability and construct validity. *Iranian journal of psychiatry and behavioral sciences*, *8*(2), 97.

Fabes, R. A., Eisenberg, N., Jones, S., Smith, M., Guthrie, I., Poulin, R., … Friedman, J. (1999). Regulation, emotional- ity, and preschoolers' socially competent peer interactions. Child Development, 70(2), 432–442. https://doi. org/10.1111/1467-8624.00031.

Fazakas-DeHoog, L. L., Rnic, K., & Dozois, D. J. (2017). A cognitive distortions and deficits model of suicide ideation. *Europe's journal of psychology*, *13*(2), 178.

Ferguson, M. J., & Bargh, J. A. (2004). How social perception can automatically influence behavior. *Trends in cognitive sciences*, *8*(1), 33-39.

Fernández, M. E. P., Rodríguez, J. M. A., Barriga, Á., & Gibbs, J. (2013). Psychometrical properties of the "How I Think" Questionnaire (HIT-Q) in adolescents. *Psicothema*, *25*(4), 542-548.

Finne, J, N& Svartdal, F, (2017). Social Perception Training: Improving social competence by reducing cognitive distortions, *Special Issue*. 2 (9), 44 - 58.

Freeman, A., Pretzer, J., Fleming, B., & Simon, K. M. (2004). *Clinical applications of cognitive therapy*. Springer Science & Business Media.

Freitas, L. C., & Del Prette, Z. A. (2015). Social Skills Rating System-Brazilian version: New exploratory and confirmatory factorial analyses. *Avances en Psicología Latinoamericana*, *33*(1), 135-156.

Fox, C. L., & Boulton, M. J. (2005). The social skills problems of victims of bullying: Self, peer and teacher perceptions. British Journal of Educational Psychology, 75(2), 313-328.

. Forgas, J. P. (1992). Affect in social judgments and decisions: A multiprocess model. In *Advances in experimental social psychology* (Vol. 25, pp. 227-275). Academic Press.

Frederick, R. (2008). *Personality and Social Behavior*. Social Psychology Series. New York. London. 29.

Garrote, A. (2017). The Relationship between Social Participation and Social Skills of Pupils with an Intellectual Disability: A Study in Inclusive Classrooms. Frontline Learning Research, 5(1), 1-15.

Gibbs, J.C., Potter, G.B., & Goldstein, A.P. (1995). The EQUIP Program: Teaching youth to think and act responsibly through a peer helping approach. Champaign, IL: Research Press.

Goleman, D, (1995). *Emotional intelligence*. New York. Bantam Books.

Greenberg, M., Domitrovich, C., Weissberg, R., & Durlak, J. (2017). Social and Emotional Learning as aPublic Health Approach to Education. *The Future of Children*, 27(1), 13- 32.

Gresham, F. M., Elliott, S. N., Vance, M. J., & Cook, C. R. (2011). Comparability of the Social Skills Rating System to the Social Skills Improvement System: Content and psychometric comparisons across elementary and secondary age levels. *School Psychology Quarterly*, *26*(1), 27.

Grèzes, J., & de Gelder, B. (2009). Social perception: understanding other people's intentions and emotions through their actions. *Social cognition: Development, neuroscience, and autism*, 67-78.

Grohol, J. (2009). 15 common cognitive distortions. *PsychCentral. Archived from the original on*, 07-07.

Gundersen, K., & Christensen, B. (2015). Social Perception Training–an essential Social Competence component when working with young people with behavioral problems.

Guralnick. M. J. (1986). *The peer relations of young handicapped and nonhandicapped children*. In P. S. Strain. M. J. Guralnick. & H. M. Walker (Eds.). Children's social behavior: Development, assessment, and modification (pp. 93-140). Orlando. FL: Academic Press

Hansen, C. H., & Hansen, R. D. (1988). Finding the face in the crowd: an anger superiority effect. *Journal of personality and social psychology*, *54*(6), 917.

Hamamci, Z., & Büyüköztürk, Ş. (2004). The interpersonal cognitive distortions scale: development and psychometric characteristics. Psychological Reports, 95(1), 291-303.

Ingeborg, H. S. (2017). The Social Responsiveness Scale (SRS) in the Valuation of Social Skills in Music and Music Therapy research: A literature review. *European Journal of Multidisciplinary Studies*, *2*(6), 121-130.

Jussim, L. (1991). Social perception and social reality: A reflection-construction model. *Psychological review*, 98(1), 54.

Kashima, Y., Woolcock, J., & Kashima, E. S. (2000). Group impressions as dynamic configurations: The tensor product model of group impression formation and change. *Psychological Review*. 107(4), 914.

Klimoski, R. J., & Donahue, L. M. (2001). Person perception in organizations: An overview of the field. In M. London (Ed.), How People Evaluate Others in Organizations (pp. 5–43). Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates, Inc.

Korkman, M., Kirk, U., & Kemp, S. (2007). *NEPSY®—Second Edition*.

Korukcu, O., Ersan, C., & Aral, N. (2015). The Effect of Drama Education on Social Skill Levels of the Students Attending Child Development Associate Program. *International Journal of* Social Science & Education, 5(2), 192-202.

Lazarus,R.S.(2006).Emotions and interpersonal relationships:Toward a person- centered conceptualization of emotions and coping. Journal of personality, 74(1), 9-46.

Leary, M., (2004). " Get Over Yourself'. *Psychology Today***.** 4(17), 62-65.

Lee, Y. T., Albright, L., & Malloy, T. E. (2001). Social perception and stereotyping: An interpersonal and intercultural approach. *International Journal of Group Tensions*, *30*(2), 183-209.

Li, H., & Wang, S. (2013). The role of cognitive distortion in online game addiction among Chinese adolescents. *Children and youth services review*, *35*(9), 1468-1475.

Libet, J. M., & Lewinsohn, P. M. (1973). Concept of social skill with special reference to the behavior of depressed persons. *Journal of consulting and clinical psychology*, *40*(2), 304.

Lynch, S. A., & Simpson, C. G. (2010). Social skills: Laying the foundation for success. *Dimensions of Early Childhood*, 38(2), 3-12.

McMahon, C. M., Lerner, M. D., & Britton, N. (2013). Group-based social skills interventions for adolescents with higher-functioning autism spectrum disorder: a review and looking to the future. Adolescent health, medicine and therapeutics, 4, 23-38.

Merrell, w. (1998). *Assessing social skills and peer relations: psychological assessment of children New York*: John wiley& Sons inc.

Morrison, G. M. (1981). Sociometric measurement: Methodological consideration of its use with mildly learning handicapped and nonhandicapped children. *Journal of Educational Psychology*, *73*(2), 193-201.

Morrison, A. S., Potter, C. M., Carper, M. M., Kinner, D. G., Jensen, D., Bruce, L., ... & Heimberg, R. G. (2015). The Cognitive Distortions Questionnaire (CD-Quest): psychometric properties and exploratory factor analysis. *International Journal of Cognitive Therapy*, *8*(4), 287-305.

Nas, C. N., Brugman, D., & Koops, W. (2008). Measuring self-serving cognitive distortions with the "How I Think" Questionnaire. *European Journal of Psychological Assessment*, *24*(3), 181-189.

Nicholls, M. E., Wolfgang, B. J., Clode, D., & Lindell, A. K. (2002). The effect of left and right poses on the expression of facial emotion. *Neuropsychologia*, *40*(10), 1662-1665.

Nurius, P. & Berlin, S. (2010). *Cognition and Social cognitive theory*, in R. Edwards, etal, (ED), Encyclopeia of Social work, (19 ed.), Washington, DC: NASW.

Özdel, K., Taymur, İ., Guriz, S. O., Tulaci, R. G., Kuru, E., & Turkcapar, M. H. (2014). Measuring cognitive errors using the Cognitive Distortions Scale (CDS): Psychometric properties in clinical and non-clinical samples. PloS one, 9(8), e105956.

Pössel, P. (2009). Cognitive Error Questionnaire (CEQ): Psychometric properties and factor structure of the German translation. *Journal of Psychopathology and Behavioral Assessment*, *31*(3), 264-269.

Primi, R., Santos, D., John, O. P., & De Fruyt, F. (2016). Development of an inventory assessing social and emotional skills in Brazilian youth. *European Journal of Psychological Assessment*,32(1),5-16.

Riggio, R. E. (1986). Assessment of basic social skills. *Journal of Personality and social Psychology*, *51*(3), 649-660.

Riggio, R. E. (1992). Social interaction skills and nonverbal behavior. *Applications of* nonverbal behavioral theories and research, 3-30.

Riggio, R. E. (2005). The Social Skills Inventory (SSI): measuring nonverbal and social skills. *The sourcebook of* nonverbal measures: Going beyond words, 25-33.

Riggio, R. E. (2005). The Social Skills Inventory (SSI): measuring nonverbal and social skills. *The sourcebook of* nonverbal measures: Going beyond words, 25-33.

Roberts, M. B. (2015). Inventory of cognitive distortions: Validation of a measure of cognitive distortions using a community sample.

Rubin, K. H., Booth, C., Rose-Krasnor, L., & Mills, R. S. L. (1995). Family relationships, peer relationships and social development: Conceptual and empirical analyses. *Close* relationships and socio emotional development, 63-94.

Salovey, P., & Mayer, J. D. (1990). Emotional intelligence. *Imagination, cognition and personality*, *9*(3), 185-211.

Scharlach, A. (2009). Social Support among Nursing home Residents "Evaluation of Peer Counselor Training Program". *Paper Presented at the Annual Meeting of the Western Gerontological Society*.

Schluter, M. G., Kim, H. S., Poole, J. C., Hodgins, D. C., McGrath, D. S., Dobson, K. S., & Taveres, H. (2019). Gambling-related cognitive distortions mediate the relationship between depression and disordered gambling severity. *Addictive behaviors*, *90*, 318-323.

Schneider, D. J. (1973). Implicit personality theory: A review. Psychological Bulletin, 79, 294-309.

Shantz, C.(2005). Social Cognition In Mussen, P. (Ed). *Carmichaels Manual of Child Psychology*. Vol.3. 4th ed., wiley, Newyork, 495- 555.

Sharon, Y, (2008), SOCIAL SKILL IN THE WORKPLACE: WHAT IS SOCIAL SKILL AND HOW DOES IT MATTER?, *In Partial Fulfillment of the Requirement for the Degree Doctor of Philosophy*, Faculty of the Graduate School University of Missouri – Columbia.

Slessor, G., Phillips, L. H., & Bull, R. (2008). Age-related declines in basic social perception: Evidence from tasks assessing eye-gaze processing. *Psychology and Aging*, *23*(4), 812.

Spence, S. H. (2003). Social skills training with children and young people: Theory, evidence and practice. Child and adolescent mental health, 8(2), 84-96.

Stavrova, O. (2018). Social perception of forecasters: People see forecasts of future outcomes as cues to forecasters' desires, attitudes, and identity. *Social Psychological and Personality Science*, 1-9.

Stewart, C. A., & Singh, N. N. (1995). Enhancing the recognition and production of facial expressions of emotion by children with mental retardation. *Research in Developmental Disabilities*, *16*(5), 365-382.

Suway, J. G., Degnan, K. A., Sussman, A. L., & Fox, N. A. (2012). The relations among theory of mind, behavioral inhibition, and peer interactions in early childhood. *Social Development*, *21*(2), 331-342.

Syariani, N., Azizah, O., & Ayu, G. (2013). Factorial validation of "How I Think" questionnaire among male inmates in Malaysia. *Malaysian Journal of Psychiatry*, *22*(2), 19-31.

Tapia-Gutierrez, C. P., & Cubo-Delgado, S. (2015). Social skills for the teaching performance in Chile: Perceptions of teachers and principals. *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, *197*, 1069-1073

Tapia-Gutierrez, C. P., & Cubo-Delgado, S. (2015). Design of an Instrument to Assess Social Skills in Teacher Training Programs. *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, *197*, 1074-1078.

Teufel, C., Westlake, M. F., Fletcher, P. C., & Von Dem Hagen, E. (2019). A hierarchical model of social perception: Psychophysical evidence suggests late rather than early integration of visual information from facial expression and body posture. *Cognition*, *185*, 131-143.

Todorov, A., & Oosterhof, N. N. (2011). Modeling social perception of faces [social sciences]. *IEEE Signal Processing Magazine*, *28*(2), 117-122.

Torres, C. (2002). Early maladaptive schemas and cognitive distortions in psychopathy and narcissism.

Wade, C (2010) .Psychology, 2th ed, Harper and Row, Newyork

Wellman, H. M., Cross, D., & Watson, J. (2001). Meta-analysis of theory-of-mind development: The truth about false belief. Child development, 72(3), 655-684.

Wellman, H. M., & Liu, D. (2004). Scaling of theory-of-mind tasks. *Child development*, *75*(2), 523-541.

Wiltshire, T. J., Lobato, E. J., McConnell, D. S., & Fiore, S. M. (2015). Prospects for direct social perception: a multi-theoretical integration to further the science of social cognition. *Frontiers in Human Neuroscience*, *8*, 1007.

Wearne, T., Osborne-Crowley, K., Rosenberg, H., Dethier, M., & McDonald, S. (2019). Emotion recognition depends on subjective emotional experience and not on facial expressivity: evidence from traumatic brain injury. *Brain injury*, *33*(1), 12-22.

Yakovenko, I., Hodgins, D. C., el-Guebaly, N., Casey, D. M., Currie, S. R., Smith, G. J., ... & Schopflocher, D. P. (2016). Cognitive distortions predict future gambling involvement. *International Gambling Studies*, *16*(2), 175-192.

Yurica, C. L. (2002). *Inventory of Cognitive Distortions: Development and validation of a psychometric test for the measurement of cognitive distortions* (Doctoral dissertation, Philadelphia College of Osteopathic Medicine).

Zhang, L. F. (2008). Cognitive distortions and autonomy among Chinese university students. *Learning and Individual Differences*, *18*(2), 279-284.