﴿ بسم الله الرحمن الرحيم ﴾

كلية التربية
المجلة التربوية
***

فعالية برنامج تدريبي قائم على نموذج تجهيز المعلومات الاجتماعية في تعديل التحيزات المعرفية وتحسين الاندماج الجامعي لدى طلاب السنة الأولى بالمرحلة الجامعية

إعداد

د/ سماح محمود إبراهيم

مدرس علم النفس التربوي

كلية التربية – جامعة حلوان

DOI: 10.12816/EDUSOHAG. 2020.

المجلة التربوية. العدد الثمانون . ديسمبر ٢٠٢٠م

Print:(ISSN 1687-2649) Online:(ISSN 2536-9091)

الملخص

هدفت الدراسة إلى التحقق من فعالية البرنامج التدريبي القائم على نموذج تجهيز المعلومات الاجتماعية في تعديل التحيز المعرفي وتحسين مستوى الاندماج الجامعي لدى طلاب السنة الأولى في الجامعة، وتكونت عينة الدراسة من (٦٠) طالب وطالبة من طلاب الفرقة الأولى بكلية التربية – جامعة حلوان – تم تقسيمهم إلى مجموعتين : (٣٠) طالب وطالبة للمجموعة التجريبية ، و(٣٠) طالب وطالبة للمجموعة الضابطة)، وهؤلاء الطلاب يمثلون الإرباعي الأدنى وفقا لدرجاتهم على مقياس التحيزات المعرفية ومقياس الاندماج الجامعي، وتم استخدام البرنامج القائم على نموذج تجهيز المعلومات الاجتماعية(إعداد الباحثة)، ومقياس التحيزات المعرفية (إعداد الباحثة) ، ومقياس الاندماج الجامعي (إعداد الباحثة)، وباستخدام اختبار(ت) ، وحساب حجم الأثر توصلت النتائج إلى أن البرنامج التدريبي القائم علي نموذج تجهيز المعلومات الاجتماعية كان له أثر فعال في تحسين بعض التحيزات المعرفية (تحيز خطأ الاسناد الأساسي- تحيز أثر الهالة- التحيز التأكيدي- تحيز النقطة العمياء)، وتحسين الاندماج الجامعي وأبعاده(الاندماج المعرفي، والاندماج السلوكي، والاندماج الانفعالي، والاندماج الاجتماعي)، وقد تمت مناقشة النتائج وتقديم بعض التوصيات المرتبطة بنتائج البحث ومجالاته.

الكلمات المفتاحية: نموذج تجهيز المعلومات الاجتماعية- التحيزات المعرفية- الاندماج الجامعي

The effectiveness of a training program based on the model of social information processing in modifying cognitive biases and improving university Engagement for first year students at the university level

Dr. Samah Mahmoud Ibrahim
Lecturer of Educational Psychology
Faculty of Education - Helwan University

The current study aimed to verify the effectiveness of the training program based on the model of social information processing in modifying cognitive bias and improving the level of university engagement among first year students at the university. The study sample consisted of (60) male and female students from the first year students at the Faculty of Education - Helwan University, they were divided into two groups (30 for the experimental group and 30 for the control group, they are students who represent the lowest quartile according to their grades on the scale of cognitive biases and the scale of university engagement, and was used The program based on the model of social information processing (researcher preparation) and the scale of cognitive biases prepared by the researcher, and the scale of university engagement (researcher preparation), and using T- test and calculating the size of the impact, The results concluded that the training program based on the model of social information processing had an effective impact in Improving some cognitive biases (Fundamental Attribution Error bias - Halo effect bias - Confirmation bias - Bias blind spot) and improving university engagement and its dimensions (cognitive, behavioral, emotional, and social Engagement). Results were discussed and some recommendations related to the results of the study and its areas were presented **.**

Keywords: Social Information Processing Model - Cognitive Biases - University Engagement

مقدمة:

يعد الاهتمام بارتقاء المستوى التعليمي للطلاب أحد الركائز الهامة التي تسعى إليها المؤسسات التعليمية؛ ومن هذا المنطلق عملت تلك المؤسسات على تحسين المناخ النفسي والاجتماعي للطلاب، وذلك لما له من دور فعال في النتائج التنموية الإيجابية للمتعلمين مثل تكوين الصداقات، والرفاهية العقلية المستدامة، والمستويات الأعلى من التقدير الذاتي، والتحصيل الدراسي، والحد من الشعور بالوحدة، والتنمر، والعدوان، والقلق، وتجنب اتخاذ القرارات الخاطئة.

وتعد المرحلة الجامعية مرحلة تحول هامة في حياة الطلاب، لأنها تمثل المرحلة التي تعدهم للمستقبل بوصفهم الطاقات التي تنهض بالمجتمع، كما أن مساحة العلاقات والتأثير والتأثر تكون أكثر وأكبر مدى في الوسط الجامعي عن التعليم ما قبل الجامعي، حيث تتجمع في هذه المرحلة الجامعية طلبة وأساتذة من تخصصات وانتماءات جغرافية واجتماعية مختلفة ولكل فرد هويته الخاصة به وأفكاره ومعتقداته ومستواه الثقافي والاجتماعي والاقتصادي، وعلى طلاب الجامعة أن يحافظوا على تلك الخصوصيات، وفي الوقت نفسه أن يحاولوا الاندماج في الوسط الجامعي.

وكان الاهتمام الكبير نحو تحسين اندماج الطلاب الجامعيين في التعليم العالي لأكثر من ٢٠ عاما، فقد حددت Wimpenny and Savin-Baden(2012) أنه تم نشر (٢٥٣٠) مقالة بين عامي (٢٠٠٠- ٢٠١٢) حول هذا الموضوع، وتشير الكثير من الأبحاث الحالية إلى أن الاندماج الناجح للطلاب يعتمد على فهم مجموعة متنوعة من العوامل النفسية والاجتماعية والمعرفية، بالإضافة إلى البيئة التعليمية التي قد تؤثر على معدل نجاحهم في الاندماج (In Kearney,2019). ولذلك فإن البحث في موضوع الاندماج يعتبر ذو أهمية للطالب الجامعي لما له من انعكاس على تفاعله الاجتماعي وانجازه الأكاديمي، وأكدت الدراسات أن الطلبة الأكثر اندماجا في المرحلة الجامعية يحصلون على نتائج دراسية أفضل، ويشاركون في البرامج الطلابية بصورة أكثر تفاعلية (Wara, Aloka & Odongo, 2018; Mouzakis, 2017)، كما يساعد الطالب على احتواء ما يقابله من صعوبات ومشكلات في الحياة اليومية، وكذلك الانفتاح على البيئة المحيطة وتقبل الآخر، واحترام التنوع والتعددية والتسامح وعدم التميز واللجوء إلى العنف (Jeannotte,2008).

ويتأثر اندماج الطلاب الجدد في التعليم الجامعي بالخبرات السابقة المكتسبة في التعليم ما قبل الجامعي، وكذلك توقعاتهم وطموحاتهم التي تؤثر على رؤيتهم لمفهوم الاندماج الجامعي. بالإضافة إلى ذلك التأثيرات الاجتماعية والثقافية والمادية في الوسط الجامعي(Hardy& Bryson, 2010) ، ولذلك فإن الاهتمام بهذه الفترة الانتقالية المهمة بالنسبة للطلاب هو استجابة وإدراك للاحتياجات والأهمية الفريدة لتجربة السنة الأولى لتعليم الطلاب، والنجاح في التعليم العالي، حيث يتعامل الطلاب في عامهم الأول من التعليم العالي مع مجموعة من المشكلات الانتقالية مثل الملل، والشعور بالانتماء، والدعم، والاندماج، وعبء المهام الجامعية ويمكن أن تؤثر هذه المشكلات بشكل كبير على قدرة الطلاب على النجاح في الحياه الجامعية الجديدة (Van derMeer, Scott &Pratt, 2018)، وفي هذا الصدد أشار(Lawrence(2006 بأن الطلاب الجدد غالبا ما يفتقدون إلى رأس المال الاجتماعي والثقافي والأكاديمي اللازم للاندماج بسهولة مع الثقافة الجامعية، وذلك باعتبارها ثقافة دينامية تجسد العديد من الثقافات الفرعية، ولقد أسفرت نتائج بعض الدراسات أن الأدوار الاجتماعية التي يقوم بها أعضاء هيئة التدريس والأقران تعد من المتغيرات ذات التأثير المباشر على اندماج الطلبة (Lansford, Malone, Dodge, Crozier, Pettit & Bates,2006) ، كما كشفت نتائج دراسة Dotterer and Lowe(2011) أن جودة التدريس والوعي الاجتماعي والعلاقات بين الطلاب وأعضاء هيئة التدريس مرتبطة بشكل إيجابي مع اندماج الطلبة، ودعمت هذه النتائج الدراسة التي قام بها كل من Fall and Roberts(2012) والتي توصلت إلى أن إدراك السياق الاجتماعي يتنبأ بالاندماج الأكاديمي والسلوكي للطلاب والتحصيل الدراسي، ودراسة kahn (2017) التي أشارت إلى أن الاندماج الجامعي يتم من خلال العلاقات الاجتماعية التي يحتفظ بها الطلاب، واتفقت هذه النتيجة مع نتيجة دراسة Mouzakis (2017) التي أسفرت نتائجها عن وجود علاقة ارتباطية بين الاندماج الأكاديمي والاندماج الاجتماعي لدى طلاب الجامعة، وتشير نتائج هذه الدراسات إلى ضرورة وجود الدعم لطلاب السنة الأولى لتحقيق تفاعل اجتماعي ناجح، فهو ليس مجرد تكوين علاقات، ولكن هذا التفاعل يجب أن يكون مبني على أسس علمية، لذا فإن عملية التدخل لتحسين الاندماج الجامعي مهمة، لما لها تأثير كبير على أداء الطلاب، ومع ذلك لم تقم أي دراسات حتى الآن– في حدود علم الباحثة – بفحص ما إذا كانت

عمليات تجهيز المعلومات الاجتماعية مرتبطة بكيفية اندماج الطلاب في الجامعة. وهذا ما يسعى إليه البحث الحالي من فحص أثر التدريب على عمليات تجهيز المعلومات الاجتماعية في تحسين جوانب الاندماج الجامعي (المعرفي- الاجتماعي- السلوكي – الانفعالي).

يسترشد هذا البحث نظريا ومنهجيا، بنموذج تجهيز المعلومات الاجتماعية لكريك ودودج (Crick&Dodge,1994) في بناء البرنامج التدريبي؛ ووفقا لهذا النهج فإن أصل كل لقاء اجتماعي هو سلسلة من الآليات العقلية التدريجية المسؤولة عن معالجة المعلومات الاجتماعية الجديدة، ويتم تفعيل هذه الآليات كاستجابة للإشارات الاجتماعية الخارجية، وتشمل (١) تشفير الإشارات الاجتماعية، (٢) تفسير المعلومات الاجتماعية، (٣) توضيح الأهداف، (٤) بناء الاستجابة، (٥) قرار الاستجابة،(٦) تفعيل الاستجابة، وفي ضوء هذا النموذج يركز الفرد بشكل انتقائي على إشارات اجتماعية معينة وبناءً على هذه الإشارات يتم تفسير سياق الموقف، ثم يصل الفرد إلى الاستجابات المحتملة باستدعاء المخططات من الخبرات السابقة التي تم تخزينها في الذاكرة طويلة المدى، وتستخدم كدليل لتفسير الموقف الاجتماعي الحالي، ثم يقوم بتقييم هذه الاستجابات، واستنادًا إلى عملية التقييم يقوم الفرد باختيار الاستجابات التي تم تقييمها بالإيجابية لإصدار السلوك الاجتماعي. وتتضمن قاعدة البيانات التي توجه هذه العمليات بالقواعد والمخططات الاجتماعية المكتسبة والتي تتأثر بشدة بالتجارب السابقة في كل موقف اجتماعي، وإذا كانت قاعدة بيانات المرء فيها تحيز، فهذا يعني على الأرجح أن الحكم على ما هو صواب أو خطأ، وما هو مقبول أو غير مقبول على موقف اجتماعي معين يكون غير دقيق (Dodge,2006). وهذا بدوره قد يؤدي إلى خلل في آلية صنع الاستجابة الصحيحة والتي يمكن أن تمنع السلوكيات الاجتماعية الإيجابية.

وتشير نتائج الدراسات السابقة أنه توجد بعض القيود التي تحد وتعوق من استخدام هذه العمليات المعرفية في سياقات اجتماعية مختلفة ورؤية الأشياء بشكل محايد، حيث تفسر الدراسات الكثير من الأخطاء التي يرتكبها المتعلمين في البيئة التعليمية تعزى إلى عدد من التحيزات المعرفية التي تسبب الاستدلال العقلي الخاطئ، وسوء الفهم والقرارات الخاطئة (Tomlin, Metzger, Bradley-Geist& Gonzalez-Padron, 2017; Lau, Belli & Chopra,2013; Finne & Svartdal, 2017).

ويرتبط التحيز المعرفي بتجهيز المعلومات، وبالطريقة التي يعالج بها الأفراد أنواع معينة من المعلومات أكثر من غيرها، وقد تنشأ التحيزات من عمليات معرفية مختلفة يصعب التمييز بينها، فالتحيزات المعرفية هي خطأ في التفكير يحدث نتيجة معالجة أو تفسير معلومة معينة بشكل خاطئ؛ بمعنى أنه غالبا ما تكون هذه الأخطاء نتيجة محاولتنا لتبسيط معالجة المعلومات على ضوء خبراتنا ومعارفنا التي تشغل حيزا عريضا في أذهاننا، والتي لا نعلم غيرها، وفي الغالب أيضا لا نود معرفة ما يتصادم معها نتيجة لبعض الدوافع العاطفية والأخلاقية عند الفرد والتأثير الاجتماعي (Buck, Pinkham, Harvey & Penn, 2016; Hilbert,2012) والتي تعد دليل على وجود قصور في التفكير، وبالتالي يكون التعامل غير مناسب مع الآخرين في مواقف التفاعل المختلفة.

وفي ضوء نموذج تجهيز المعلومات الاجتماعية؛ تتفاعل العمليات المعرفية الاجتماعية في التأثير على إدراك الفرد للآخرين وتكوين انطباعات وأحكام عليهم، كما تؤثر على السلوك والتفاعل مع الآخرين (Fiske &Taylor,2013; Camodeca & Goossens, 2005; Finne & Svartda,2017) فغالبًا ما ينتج سوء فهم، ورد فعل خاطئ عن طريق تشفير غير مناسب للإشارات والتفسيرات المتحيزة للإشارات الاجتماعية. وأكدت نتائج دراسة Shahinfar, Kupersmidt and Matza(2001) على وجود علاقة بين عمليات تشفير، وتفسير الإشارات (الداخلية والخارجية)، وانتقاء الهدف، والسلوك الصادر من الأفراد في اتجاه الاقدام في الموقف الاجتماعي أو الاحجام، وأن القصور في أي من عمليات تجهيز المعلومات الاجتماعية، يؤدي إلى خلل في الاستجابات السلوكية، وهو ما يبدو جليا في تجنب بعض الأفراد المشاركة في المواقف الاجتماعية، وأن تحسين عمليات التفسير المعرفية السابقة يمكن أن تخفض من السلوك الخاطئ، ودعم السلوك الإيجابي. كما أظهرت نتائج الدراسات (Helmond, Overbeek, Brugman& Gibbs, 2015; Castro, Veerman, Koops, Bosch & Monshouwer, 2002) أن التفسير الخاطئ للإشارات الاجتماعية يمكن أن يؤدي إلى سلوك معادي للمجتمع، وذلك لوجود علاقة بين عمليات التفسير المتحيزة، واسناد النوايا العدائية.

وتهتم الأبحاث حديثا في علم النفس بدراسة التحيز المعرفي لدى فئات المجتمع المختلفة وكذلك في المجالات المختلفة مثل الاستثمار والاقتصاد والتعليم، ولأن التحيز

المعرفي يعد دليلا على وجود قصور واضح في الأحكام والقرارات التي تؤثر على السلوك البشري، وعلى سبيل المثال الدراسات التي أجريت في مجال التعليم العالي ، دراسة (Castro et al.,2019) والتي كشفت عن وجود مستوى عالي من التحيزات المتمثلة في التحيز التمثيلي والتحيز التأكيدي لدى عينة من طلاب الجامعة في دولة تشيلي وأوصت الدراسة بضرورة أن يهتم علماء النفس في المستقبل بتعزيز مهارات التفكير، وذلك من أجل تعديل التحيزات في اتخاذ القرارات، ودراسة Wang, Zu, Liu and Chen (2017) التي أشارت إلى أن الطلاب المعلمين ذوي الهوية المهنية المرتفعة تجاه مهنة التدريس أظهروا تحيزا قويا في الترميز الإيجابي تجاه أحداث الحياة الإيجابية المتعلقة بمهنة التدريس مقارنة بالمشاركين ذوي الهوية المهنية المنخفضة تجاه مهنة التدريس. ودراسة Alkhars, Evangelopoulos, Pavur and Kulkarni (2019) التي أسفرت نتائجها أن ٥٠% من طلبة الجامعة لديهم تحيزات معرفية، وذلك بتطبيق أدوات الدراسة على عينة مكونة من (٣٠٢) طالب من طلبة جامعة شمال تكساس، كما كشفت دراسة(2018) Parks عن وجود عدد من التحيزات المعرفية مرتبطة بتفاعلات الطلاب في الجامعة وهي: تثبيت التحيز، توافر مجريات الأمور، التحيز التأكيدي، تحيز التأثير السلبي، تحيز الحقيقة الوهمية، التحيز السلبي، التحيز المحافظ، تحيز الادراك الانتقائي.

وأشارت كثير من الدراسات إلى أنه لا يتم محو هذه التحيزات ولكن يتم تعديلها أو خفضها (Stalder,2008; Tomlin, Metzger, Geist & Padron, 2017; Dunbar et al., 2013)، وأجريت مثل هذه الدراسات على طلاب الجامعة ولكن مازالت قليلة، ومن أمثلة هذه الدراسات (Clegg et al., 2014; Tomlin, Metzger, Geist & Padron,2017; Mahsa, Javad, yazdi, amir & Hamed, 2015; Rocham & Queirós, 2013; Dimara, Bailly, Bezerianos & Franconeri, 2018; Lee et al.,2016).

وتعد دراسة التحيزات المعرفية في مجال التعليم العالي أمر ضروري، حيث ان التحيزات تؤثر بشكل سلبي في الممارسات الحياتية والتكيف الاجتماعي والسلوك المعرفي. وكما أوضحت الدراسات السابقة في مجال التحيزات المعرفية أن سبب هذه الظاهرة يعزى إلى خلل في تجهيز المعلومات، ولكن هذه الدراسات ارتباطية، لذلك فالدراسات التجريبية كانت

ضرورة للوصول إلى قناعات بصحة نموذج تجهيز المعلومات الاجتماعية في تعديل هذه التحيزات، ولذلك فإن التدريب على تعديل كيفية تجهيز الفرد للمعرفة الاجتماعية والتي قد تشكل فهمنا للمواقف الاجتماعية، قد تؤثر في تعديل التحيزات المعرفية وتحسين اندماج الطلاب الجامعيين الجدد في البيئة الجامعية.

مشكلة الدراسة:

تواجه مؤسسات التعليم العالي تحديا متزايدا من قبل الحكومات للمساهمة في الإنجاز الاقتصادي الوطني، ويعد الدافع لتحسين معدل تفوق الطلاب وتحقيق مستويات نجاح عالية أحد جوانب هذا التحدي، والذي يحصل بزيادة أو توسيع اندماج الطلاب في التعليم الجامعي، وبالتالي بناء أفراد مؤهلين أكاديميا واجتماعيا لمتطلبات سوق العمل، ولديهم موقف إيجابي تجاه التعلم والاندماج المجتمعي والتطوير مدى الحياة (Yorke, 2006)، لذلك كانت حتمية التعامل مع مفهوم الاندماج الجامعي من بداية التحاق الطالب بالجامعة. و لقد بلغ عدد الطلاب الجدد في التعليم الجامعي المصري (٧٣٢١٤٣ طالب وطالبة) في العام الجامعي ٢٠١٨/٢٠١٧ م (وزارة التعليم العالي والبحث العلمي)، وهؤلاء الطلاب يجدون أنفسهم أمام بيئة متنوعة في المستوى الثقافي والاجتماعي والاقتصادي تختلف بشكل كبير عن البيئة المدرسية، بالإضافة إلى أن كثير من هؤلاء الطلاب لم يختاروا كلياتهم وتخصصاتهم برغبتهم المطلقة ، بل فرضها عليهم نظام التنسيق المبني على مجموع درجاتهم في الثانوية العامة، مما أدى إلى أن كثير من الطلاب يتعرضون لضغوط أكاديمية و اجتماعية وانفعالية في غياب خدمات التوجيه والإرشاد قبل الالتحاق بالجامعة وأثناء فترة الدراسة الجامعية مما يسهم بالسلب على اندماج الطلاب في المرحلة الجامعية، وتدعم هذه الفرضية نتائج الدراسات السابقة التي أشارت إلى محدودية اندماج الطلبة الجدد في البيئة الجامعية(لعوبي،٢٠١٥؛ القاضي، ٢٠١٢). ودراسة Kearney(2019) ودراسة Coates and Ranson (2011) التي أشارت إلى أن طلاب السنة الأولى غالبا ما يعانون من مشاكل الاندماج في الحياة الجديدة عند انتقالهم إلى الجامعة، ويوجد كذلك انسحاب للعديد من الطلاب في السنة الأولى من دراستهم بسبب عدم الرضا عن تجربتهم وتوقعاتهم المأمولة.

ومن جانب آخر نجد أن مناهجنا الدراسية في الجامعة تركز على الجانب العقلي، مع اهتمام قليل بالجوانب الوجدانية والاجتماعية للطلاب، لذلك يجب العمل على تحسين مفهوم

الاندماج الجامعي بين الطلاب لضمان تكافؤ الفرص للجميع من أجل التوافق السليم في الحياة وتعزيز العلاقات الإيجابية بين الطلاب حتي يتمكن الطلاب من المشاركة في التنمية الاجتماعية والاقتصادية والثقافية واحترام التنوع والتعددية والتسامح وعدم التميز (Jeannotte, 2008; Shernoff, Csikszentmihalyi, Shneider & Shernoff, 2003; Ramey, Busseri, Khanna, Hamilton & Rose-Krasnor,2010; Mouzakis,2017) ، كما ركز الباحثون بشكل متزايد على اندماج الطلاب كمفتاح لمعالجة مشاكل التحصيل المتدني والمستويات العالية من الملل والاغتراب لدى الطلاب والعنف وعدم الالتزام بحضور المحاضرات، ودعم ذلك نتائج الدراسات السابقة التي تشير إلى أن الاندماج يرتبط ارتباطا إيجابيا بدوافع الطلاب للتعلم ويساعد على تشكيل تطور الاعتقاد الشخصي لديهم (Yazzie-Mintz,2006; Čiuladienė& Račelytė, 2016).

ويشير Hardy and Bryson(2010) إلى أن عمليات التدخل لتحسين الاندماج الجامعي ذات أهمية لما لها من تأثير كبير على أداء الطلاب، كما تشير دراسة Cole and Korkmaz(2013) إلى أن الاندماج ليس أمرا شخصيا، ولا راجعا إلى تدني القدرات الفردية ، بقدر ما هو حصاد بنية اجتماعية وانعكاس لسياق اجتماعي، لذلك يجب العمل على تهيئة الطلاب الجدد لتحسين اندماجهم في البيئة الجامعية. وهذا ما هدف إليه البحث الحالي من تحسين الاندماج الجامعي من خلال البرنامج القائم على نموذج تجهيز المعلومات الاجتماعية لطلاب الجامعة الجدد.

ونتيجة لتعرض بعض الطلاب الجدد لمواقف اجتماعية وثقافية جديدة تزامنا مع بداية حياتهم الجامعية، وبسبب تمسكهم بمعتقدات ثقافية موروثة أو مكتسبة ورفضهم تقبل و التكيف مع ثقافات أخرى ، أو محاولتهم لتعديل تصوراتهم تجاه الآخرين، أو عدم قدرتهم على إيجاد العوامل المشتركة بين ثقافتهم وثقافة الآخرين، مما يولد حاجزا بينهم وبين الآخرين، وغالبا ما يحدث تلقائيا ،فالطالب قد لا يبذل جهدا إدراكيا في هذه العملية للتكيف مع الوضع الجديد، ويعزو ذلك بسبب مشاكل في التحيزات، وهذا ما أشارت إليه دراسة (Kanie et al.,2014) من وجود علاقة ارتباطية بين التحيزات السلبية وصعوبة الاندماج الاجتماعي لدى طلاب الجامعة، وهذا ما دعمته نتائج دراسة Buck, Pinkham, Harvey

and Penn(2016) والتي توصلت إلى أن التحيزات المعرفية الاجتماعية تتنبأ ببعض نتائج الصراع بين الأفراد والقبول الاجتماعي، كما يتوقف نجاح أو فشل هذا التفاعل والاندماج على كيفية إدراكه وتفسيره لسلوكيات الآخرين وتوقعاتهم. وتظهر مشاكل التحيز في إدراك الفرد، فإذا كان ما يدركه الفرد غير صحيح فيؤثر ذلك على توضيح الهدف، وبالتالي يؤدي إلى عدم دقة القرارات.

ومن الصعب تجنب التحيزات المعرفية لأن الناس غالبا لا يدركون وجودها، وفرضا عندما يكون الناس على دراية بتحيزاتهم، فنادرا ما يبذلون جهودا لتعديلها، نظرا لميل الفرد لعدم بذل جهد معرفي أثناء معالجة المعلومات (De Neys, Vartanian & Goel,2008)، وعلى الرغم من وجود دراسات تحدد أسباب وآثار التحيزات المعرفية (e.g., Hilbert, 2012; Manoogian& Benson, 2017; Benson,2019) ، فهناك ندرة في الدراسات التي استخدمت تقنية التدريب للتخفيف من التحيزات المعرفية ، كما أن الدراسات ركزت في المقام الأول على الآثار الفورية بدلا من تعديل التحيزات على المدى الطويل.

ونظرا لأن الآليات النفسية التي يقوم عليها التقييم الذاتي للتحيز تحدث دون مستوى الوعي، فمن غير المرجح أن تنجح الاستراتيجيات التي تحاول التصدي للتحيز مباشرةً، وقد يكون النهج الأكثر فعالية هو هيكلة خبرات تعلم الطلاب بطرق تمنع آليات التحيز اللاواعي من العمل بكفاءة(Karpen, 2018). وهو ما تسعى إليه الدراسة الحالية من فحص أثر برنامج قائم على نموذج تجهيز المعلومات الاجتماعية لتعديل التحيزات المعرفية، كما أن اندماج الطلاب حتى يتم بشكل ناجح يجب التركيز على الاندماج في العالم الاجتماعي بشكل متساو كما هو الحال في العالم الاكاديمي، حتى الآن، فإن البحوث التي تركز على كيفية تجهيز المعرفة الاجتماعية لطلاب السنة الأولى في الجامعة تعتبر شحيحة ، وغالبا ما يتم اهمالها في فهم دراسة اندماج الطلاب – في حدود علم الباحثة – وهنا تبرز الحاجة إلى دعم الطلاب عن طريق تدريب الطلاب على كيفية تجهيز المعلومات الاجتماعية وما تتضمنه من مخططات عقلية لهذه المعلومات مما تعمل على تحسين اندماج الطلاب الجدد ولا يكونوا عرضه للتحيزات المعرفية تعوق من مسيرتهم في الحياة الجامعية.

وانطلاقا مما سبق يمكن تحديد مشكلة الدراسة في الأسئلة التالية:

١- ما مدى فعالية البرنامج التدريبي القائم على نموذج تجهيز المعلومات الاجتماعية في تعديل التحيزات المعرفية لدى طلاب السنة الأولى في الجامعة؟

٢- ما مدى فعالية البرنامج التدريبي القائم على نموذج تجهيز المعلومات الاجتماعية في تحسين مستوى الاندماج الجامعي لدى طلاب السنة الأولى في الجامعة؟

٣- هل تستمر فعالية البرنامج القائم على نموذج تجهيز المعلومات الاجتماعية بعد توقفه في نهاية فترة المتابعة في تعديل التحيزات المعرفية وتحسين الاندماج الجامعي لدى طلاب السنة الأولى في الجامعة؟

أهداف الدراسة:

تهدف الدراسة الحالية إلى:

- تعديل التحيزات المعرفية لدى طلاب السنة الأولى في الجامعة من خلال البرنامج التدريبي القائم على نموذج تجهيز المعلومات والتعرف على فعاليته.
- تحسين الاندماج الجامعي وأبعاده لدى طلاب السنة الأولى في الجامعة من خلال البرنامج التدريبي القائم على نموذج تجهيز المعلومات الاجتماعية والتعرف على فعاليته.
- الوقوف على مدى استمرارية الأثر الإيجابي للبرنامج على تعديل التحيزات المعرفية وتحسين الاندماج الجامعي بعد توقف البرنامج خلال فترة المتابعة.

أهمية الدراسة:

أولا: الأهمية النظرية:

- تستمد الدراسة أهميتها من مفهوم الاندماج الجامعي للطلاب الجدد، والذي يسلط الضوء على متغير ذي تأثير في حياة طلاب الجامعة، ويعمل على تطوير إمكانياتهم وانفتاحهم على البيئة المحيطة، مما يجعلهم أفراد قادرين على احتواء ما يواجهون من صعوبات ومشكلات الحياة الجامعية، ويرفع من قدرتهم على تحمل المسؤولية والسعي لتحقيق أهدافهم.
- كما تستمد أهميتها من تناول أهم أنواع التحيزات المعرفية عند طلاب الجامعة، وهي التحيز التأكيدي، وتحيز خطأ الاسناد الأساسي، وتحيز تأثير الهالة، وتحيز النقطة العمياء، والتي لم تحظ بالاهتمام الكافي بالدراسة في مجال علم النفس التربوي.

- وكذلك اعداد أدوات تتمتع بخصائص سيكومترية جيدة لقياس التحيزات المعرفية وقياس الاندماج الجامعي تفيد المجالين التربوي والنفسي.

ثانيا: الأهمية التطبيقية:

- إن معرفة المزيد عن التحيزات المعرفية سيكون لها بعض الآثار التربوية، لاكتشاف كيفية تشكيل الأحكام في العقل البشري.
- فهم الآليات النفسية التي تساهم في خفض التحيزات من خلال اقتراح التقنيات التربوية لمواجهتها من خلال جلسات البرنامج القائم على نموذج تجهيز المعلومات الاجتماعية.
- تعد هذه الدراسة – في حدود علم الباحثة – الدراسة العربية الأولى التي تستخدم برنامج قائم على نموذج تجهيز المعلومات الاجتماعية لتعديل التحيزات المعرفية وتحسين الاندماج الجامعي لدى طلاب الجامعة الجدد.
- تنبع أهمية هذه الدراسة من أهمية الفئة التي تستهدفها؛ وهي فئة طلاب السنة الأولى في الجامعة وهي فترة انتقالية حرجة في استمرارية تعليم الطلاب، والتي تحتاج إلى آليات لدعمهم وتحقيق اندماجهم مما يؤهلهم من النجاح في الحياة الجامعية وما بعدها.

مصطلحات الدراسة:

تجهيز المعلومات الاجتماعية Social Information Processing

تعرف تجهيز المعلومات الاجتماعية بأنها سلسلة من العمليات المعرفية، يسعى الفرد من خلالها إلى تجهيز المعلومات أثناء تفاعله في السياق الاجتماعي، وهي ترتكز على البنية المعرفية التي يكتسبها الفرد من البيئة المحيطة وتتأثر بثقافة المجتمع، وتتضمن استقبال الإشارات الاجتماعية وتفسيرها واستخدامها في توليد الاستراتيجيات السلوكية المناسبة للموقف وتنفيذها.

التحيز المعرفي Cognitive Bias

يعرف التحيز المعرفي في الدراسة الحالية بأنه خطأ في التفكير، يحدث نتيجة تجهيز المعلومات بشكل خاطئ، وغالبا ما يحدث نتيجة تمسك الفرد بما يفضله أو يعتقده والقصور في الحصول على معلومات كافية عن الموقف، ويؤدي ذلك إلى حدوث سوء فهم بين الأفراد أو اتخاذ أحكام غير دقيقة كنتيجة لتفسيرات غير منطقية، وتم التركيز في الدراسة الحالية على أربعة أنواع من التحيزات المعرفية:

١- تحيز خطأ الاسناد Fundamental Attribution Error bias : ويشير إلى عزو سلوك الشخص إلى التأثيرات التصرفية بدلاً من التأثيرات الظرفية.

٢- تحيز أثر الهالة Halo effect : الحكم علي الأشياء، أو الأشخاص بالسلب أو الايجاب متحيزا إلى صفة واحدة ومتجاهلا باقي الصفات.

٣- التحيز التأكيدي Confirmation Bias: الميل إلى البحث عن المعلومات وتفسيرها والتركيز عليها وتذكرها بطريقة تؤكد تصورات الفرد المسبقة.

٤- تحيز النقطة العمياءBias blind spot : هو ميل الأشخاص إلى الاعتقاد بأن آرائهم وتصوراتهم وأحكامهم عقلانية وبعيده عن أي تحيز.

ويتحدد اجرائيا بالدرجة التي يحصل عليها الطالب في مقياس التحيز المعرفي (إعداد الباحثة).

الاندماج الجامعيUniversity Engagement

يعرف الاندماج الجامعي بأنه عملية نفسية – اجتماعية تعكس مدى قدرة الطالب الجامعي على الانخراط في الأنشطة الأكاديمية وغير الأكاديمية بالجامعة، والعمل على إيجاد علاقات إيجابية مع الأقران والأساتذة، مدعما ذلك بردود فعل وجدانية إيجابية وممارسة سلوكيات إيجابية داخل إطار الجامعة، بالإضافة إلى كيفية إدارة الطالب لعمليات التعلم، ويشمل (الاندماج المعرفي، والاندماج السلوكي، والاندماج الانفعالي، والاندماج الاجتماعي).

ويتحدد اجرائيا بالدرجة التي يحصل عليه الطالب على مقياس الاندماج الجامعي (إعداد الباحثة).

حدود الدراسة:

تقتصر الدراسة الحالية على ما يلي:

- حدود موضوعية: البرنامج التدريبي القائم على نموذج تجهيز المعلومات الاجتماعية الذي أعدته الباحثة، والأدوات المستخدمة في قياس متغيرات الدراسة (التحيزات المعرفية – الاندماج الجامعي).
- حدود بشرية: طلاب السنة الأولى بكلية التربية – جامعة حلوان.

- حدود زمنية: الفترة الزمنية لتطبيق الدراسة (الفصل الدراسي الأول للعام الدراسي ٢٠١٩-٢٠٢٠م) وتم تطبيق القياس التتبعي في بداية الفصل الدراسي الثاني بعد مرور شهرين على انتهاء البرنامج.

الإطار النظري والدراسات السابقة

أولا: نموذج تجهيز المعلومات الاجتماعية

لقد وجد العديد من نماذج تجهيز المعلومات الاجتماعية Social information Processing Models التي هدفت إلى وصف وتفسير عمليات تجهيز المعلومات أثناء مواجهة المواقف الاجتماعية المختلفة، ومن النماذج التي لاقت قبولا من العديد من الباحثين في مجال علم النفس الاجتماعي المعرفي ويرتبط بسياق البحث الحالي نموذج كريك ودودج (Crick& Dodge,1994) لتجهيز المعلومات الاجتماعية، ويفترض النموذج أن الاستجابة السلوكية الاجتماعية هي نتاج تفاعل مجموعة من العمليات المعرفية التي يسعى الفرد من خلالها إلى تجهيز المعلومات أثناء تفاعله في المواقف الاجتماعية، ويتضمن النموذج ست خطوات تحدث بطريقة متتابعة ومتفاعلة في وقت واحد، ويمكن عرض هذه الخطوات كما يلي:

الخطوة الاولى: تشفير الإشارات الاجتماعية

تتضمن الخطوة الأولى من النموذج تشفير الاشارات الداخلية والخارجية الفورية كاستجابة للمثيرات أو الموقف الاجتماعي، وهي تشمل الانتباه إلى الإشارات ذات الصلة بالموقف، وقد تشمل أيضا استخدام المخططات الاجتماعية المخزنة في الذاكرة والتي تعمل على تنظيم المعلومات، وتعتمد هذه الخطوة إلى حد كبير على المعرفة المكتسبة والخبرات السابقة والتي تؤثر على معالجة المواقف الاجتماعية المستقبلية.

ويعد تشفير المعلومات الاجتماعية أكثر تعقيدا نظرا لطبيعة النشاط الاجتماعي داخل المرحلة الجامعية، لأن الأنشطة والمواقف الاجتماعية تحدث بسرعة وبشكل مستمر، لذلك يجب أن يحدث التشفير في الوقت المتوافق مع الموقف الاجتماعي، بالإضافة إلى أنه توجد كمية كبيرة من المعلومات التي يجب معالجتها بسرعة، وبسبب السعة المحدودة للذاكرة قصيرة المدى، لا يمكن للطلاب استحضار كل تلك المعلومات في وقت واحد. ولكي ترمز جميع هذه المعلومات بشكل مناسب يجب أن يتعلم الطلاب كيفية استخدام الاستدلال، وطريقة تشفير

تناسب معالجة المعلومات الأكثر تعقيدا، وقد يؤدي عدم الكفاءة في هذه الخطوة إلى احتمالية ان يكون سلوك الطالب غير مناسب(McNamara,1999).

الخطوة الثانية: تفسير الإشارات الاجتماعية

وخلال هذه الخطوة يحدد الفرد معنى للإشارات الداخلية والخارجية التي تم تشفيرها، والتحليل السببي للأحداث والاستدلالات فيما يتعلق بإسناد نوايا الآخرين. وتعتبر المخططات المعرفية Cognitive schemata مهمة في هذه الخطوة، على سبيل المثال في المواقف الاجتماعية، يتم استدعاء المخططات من الخبرات السابقة (الذاكرة طويلة المدى) وتستخدم كدليل لتفسير الموقف الاجتماعي الحالي. ويمكن أن يكون الاعتماد على المخطط أمرا إيجابيا نظرا لقدرته على تنظيم وتفسير الإشارات بسرعة وفعالية في الموقف الاجتماعي، ويمكن أن يؤدي الاعتماد على المخطط إلى عواقب سلبية، على سبيل المثال قد يعتمد الشخص الذي تعرض للعنف والإيذاء في المراحل السابقة على مخطط عدواني لتفسير المواقف بإساءة تفسير الإشارات، وقد أشارت دراسة Skinner, Meltzoff and Olson(2017) بأن الأطفال الصغار يمكنهم تعلم التحيزات المعرفية من خلال التعرض للإشارات غير اللفظية المتحيزة التي أظهرها الكبار، وهذا يفسر كيف تتطور التحيزات وتنتشر في وقت مبكر من الطفولة.

كما يلعب اسناد نوايا الآخرين دورا مهما في كيفية تفسير الإشارات، كما أنه يعد مكون ادراكي لمعالجة المعلومات الاجتماعية، وهو امر ضروري في تفسير الإشارات التي تم الحصول عليها داخل البيئات الاجتماعية.

الخطوة الثالثة: توضيح واختيار الهدف Clarification of Goals

وبعد أن قام الشخص بتشفير وتفسير إشارة معينة بالفعل، يتم توضيح واختيار الهدف، ويشير Crick and Dodge(1994) أن توضيح الأهداف يمكن أن يستند أيضًا إلى المشاعر والتجارب السابقة والحالة المزاجية، فعلى سبيل المثال قد تكون مشاعر الفرح والسعادة بالحياة الجامعية بمثابة حافز للتوجه نحو هدف معين؛ ومن أمثلة هذه الأهداف إقامه صداقات جديدة، ومشاركة في الأنشطة الطلابية، والانتظام في حضور المحاضرات.

في اثناء مرحلة اختيار الأهداف، وفي خضم الخيارات المختلفة في المواقف الاجتماعية، يقوم الشخص بتقييم هذه الخيارات بشكل نشط وتحديد الهدف الذي يجب متابعته

في الموقف الاجتماعي الخاص. ولذلك فالأهداف يمكن أن تعدل أو تبنى من جديد اعتمادا على تفسير الأفراد للمواقف. كما أن في هذه الخطوة تشير الدراسات إلى وجود علاقة بين السلوك الاجتماعي الإيجابي وإيجابية اختيار الأهداف التعليمية في هذه الخطوة من نموذج تجهيز المعلومات الاجتماعية (Salmivalli, Ojanen, Haanpää & Peets, 2005; Delveaux &Daniels, 2000)

الخطوة الرابعة: بناء الاستجابة Response Access/ Construction

وبعد تحديد الهدف، يُفترض أن الأفراد يستخدمون الذاكرة طويلة المدى لتقييم الاستجابات السلوكية السابقة المستخدمة للوصول إلى الهدف المحددة. وتستمد الاستجابات المحتملة من الذكريات السابقة أو المواقف المشابهة لنفس الموقف.

الخطوة الخامسة: قرار الاستجابة Response decision

وفي هذه الخطوة يقرر الشخص ما هي السلوكيات التي سيختارها واتخاذ القرار حول مدى ملاءمتها للموقف.

ويقترح كريج ودودج (Crick& Dodge,1994,89) عند تقييم الاستجابات المحتملة في المواقف الاجتماعية، يجب الأخذ في الاعتبار كل مما يلي:

١- محتوى كل استجابة تم إنشائها (تقييم الاستجابة).

٢- نوع النتائج التي من المحتمل أن تترتب عليها (توقعات النتائج).

٣- درجة الثقة التي يتمتعون بها في قدرتهم على أداء كل استجابة (فعالية الاستجابة).

ولذلك اقترح كريك ودودج (١٩٩٤) أن الفعالية الذاتية هي مكون يستخدم في خطوات تجهيز المعلومات النهائية والمؤدية إلى التشريع السلوكي والتي من خلالها يعتقد الشخص بأنه يمكنه تحقيق الأهداف والوصول إليها، بالإضافة إلى المعتقدات الذاتية (المعيارية) التي توفر معلومات بشأن مدى ملائمة السلوكيات الاجتماعية. وأكدت الدراسات أن الفعالية الذاتية عامل مهم أثناء خطوة قرار الاستجابة (McMahon, Felix, Halpert & Petropoulos,2009; Barchia & Bussey, 2011; Henry, Farrell, Schoeny, Tolan & Dymnicki, 2011)

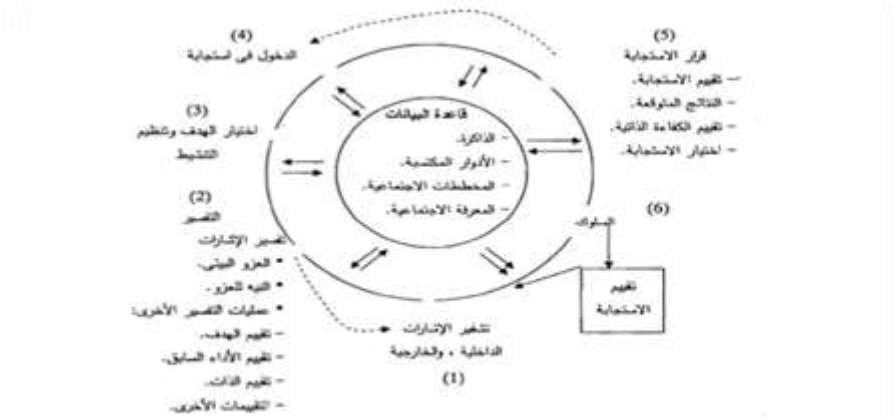
الخطوة السادسة: تفعيل الاستجابة أو التشريع السلوكي Behavioral response enactment

خلال هذه الخطوة، يتجلى السلوك عبر الخطوات الخمس السابقة. وخلال هذه الخطوة من تجهيز المعلومات واتخاذ القرارات المعرفية يتضمن اختيار الاستجابات التي تم تقييمها بالإيجابية لإصدار السلوك.

وعلى الرغم من وجود ست خطوات إلا أن الأبحاث تميل إلى أن تكون خمس خطوات وهي: الترميز، والتفسير، واختيار الهدف، وبناء الاستجابة، وقرار الاستجابة.

ويشير كريك ودودج أن جميع عمليات تجهيز المعلومات الاجتماعية في النموذج تتم بطريقة متزامنة؛ بمعنى أن عمليات تجهيز المعلومات الاجتماعية تتم بشكل متتابع ومتفاعل، ونواتج كل عملية تخزن في ذاكرة الفرد داخل المخطط الاجتماعي في قاعدة بيانات تحوي ذكريات التفاعلات والمخططات الاجتماعية و التي تؤثر في كل خطوة من عمليات التجهيز، وتوجه استجابة الفرد، فإذا كانت قاعدة البيانات تسيطر عليها تجارب اجتماعية سلبية من الماضي، فإن الفرد يحتمل أن يجهز المواقف الاجتماعية المستقبلية بصورة خاطئة تؤثر على صنع القرار (Dodge,2006)، وهو ما يشير إلى أن العلاقة بين قاعدة البيانات وعمليات التجهيز ونواتج السلوك الاجتماعي علاقة تبادلية التأثير.

كما يشكل هذا النموذج تقدما كبيرا في فهم التكيف الاجتماعي للأفراد، لأنه يوصف عمليات محددة يمكن تعليمها، وهو بمثابة دليل مهم في تصميم التدخلات التجريبية. ويبين الشكل التالي تفاعل الخطوات الأساسية لعمليات تجهيز المعلومات الاجتماعية.



شكل (١) عمليات تجهيز المعلومات الاجتماعية (Crick&Dodge,1994)

يتضح من شكل(١) أنه على الرغم من أن عمليات تجهيز المعلومات الاجتماعية متسلسلة، إلا أنها في نفس الوقت مترابطة ومتشابكة، ولا تتخذ شكل خطي متتابع وإنما تتخذ شكل دائري تتم فيه خطوات تجهيز المعلومات بطريقة متزامنة؛ فعندما تتفاعل الأفراد في المواقف الاجتماعية، ينفذ الفرد خطوات تجهيز المعلومات وهي تشفير الإشارات الاجتماعية وتفسيرها واختيار الأهداف وتوليد وبناء الاستجابة وتقييمها مع تفاعلها المستمر والمتداخل مع قاعدة البيانات التي تشمل الذاكرة والمخططات الاجتماعية السابقة والمعرفة الاجتماعية بالمواقف المتماثلة وتمثيل الأدوار المكتسبة والذي يتم متزامنا في نفس الوقت.

ويؤكد كريك ودودج على دور الانفعالات في عمليات تجهيز المعلومات الاجتماعية، ذلك لأن الحالة الانفعالية تؤثر على عمليات تجهيز المعلومات الاجتماعية، وتغير من نتائجها. وتعد الانفعالات بمثابة الطاقة التي تحفز وتنظم النشاط المعرفي، وتم دراسة تأثير شدة الانفعالات والقدرة على تنظيم الانفعالات في كل خطوة من خطوات النموذج كما يلي:

١- عملية تشفير الإشارات في الموقف الاجتماعي: فإن الفرد يستدعى مواقف اجتماعية كاستثارة انفعالية تشبه وتحاكي الموقف الحالي.

٢- عملية تفسير الإشارات الاجتماعية: تؤثر المشاعر السلبية أو الإيجابية أو المحايدة للفرد في علاقته مع الآخرين وآلية تفسيره للموقف الاجتماعي (Casey, 1996; Casey& Schlosser, 1994).

٣- عملية توضيح واختيار الهدف: يلجأ الأفراد التي تغمرهم مشاعر الغضب تجاه الآخرين لاختيار الأهداف العدائية أو الانتقامية (Saarni, 1999).

٤- عملية توليد الاستجابات: الأفراد الذين يفتقرون إلى المهارات اللازمة لتنظيم انفعالاتهم في المواقف الصعبة يلجئون إلي الهروب من معالجة الموقف.

٥- عملية تفعيل وتقييم الاستجابات: يركز الأفراد على المشاعر والانفعالات المتوقعة لسلوك الآخرين، على سبيل المثال يتوقع الفرد غضبا شديد عند مواجهة الآخرين إذا تعرضوا لموقف اجتماعي (Saarni, 1999)؛ أي يلجأ الأفراد الذين يعانون من الإثارة الانفعالية العالية إلى استخدام الأساليب غير المرنة في المواقف الاجتماعية (Casey, 1996; Sarni, 1999).

كما توصلت دراسة الحامولي (٢٠١١) عن وجود تأثير للتجهيز الانفعالي في العمليات المعرفية الاجتماعية، وكل من مكوناتها، حيث أن التعبير الانفعالي منبئ بعملية تشفير وإعزاءات النوايا وعملية انتقاء الهدف وتوليد الاستجابة، وأن التنظيم الانفعالي منبئ بعملية تشفير واعزاءات النوايا وتوليد الاستجابة، وأن الوعي الانفعالي منبئ بتوليد الاستجابة، ويبدو الوعي الانفعالي في وعي الذات بالتعرف على انفعالاته.

ويتبين من عرض نموذج تجهيز المعلومات الاجتماعية وجود ارتباط بين الانفعال وعمليات تجهيز المعلومات الاجتماعية، والتركيز على تنمية الوعي الانفعالي وتعزيز القدرة على التحكم في الانفعالات عند تصميم التدخلات التجريبية (Bohi& bos, 2012; Li, 2012)، وهذا ما تم اخذه في الاعتبار عند إعداد البرنامج التدريبي في البحث الحالي.

ويمكن عرض عدد من الدراسات السابقة التي اعتمدت على نموذج تجهيز المعلومات الاجتماعية في تصميم التدخلات التجريبية كدراسة Finne and Svartda(2017) والتي هدفت إلى التدريب على عمليات نموذج تجهيز المعلومات الاجتماعية لعلاج التشوهات المعرفية وتحسين المهارات الاجتماعية وتقليل المشكلات السلوكية، وتكونت عينة الدراسة (٣٣٢) تلميذا من مرحلة التعليم الابتدائي والثانوي، وتم تنفيذ البرنامج على ١٨ فصل، كل على حدة لمدة عشرة أسابيع، وتشير النتائج إلى وجود اختلافات إيجابية بالنسبة للتشوهات المعرفية لدى التلاميذ، وزيادة المهارات الاجتماعية وتقليل المشكلات السلوكية، بالإضافة إلى تحسين العلاقات بين الأقران.

ودراسة Solstad and Varhaug(2013) التي هدفت إلى تدريب المشاركين على كيفية تشفير وتفسير الإشارات الاجتماعية، ومعرفة متي يستخدمون السلوك المناسب، من خلال تعليم المهارات الاجتماعية والأداء الاجتماعي والتعاطف، شارك في البرنامج اثنان وخمسون تلميذا تتراوح أعمارهم بين ٩-١٢ سنة، وأشارت النتائج إلى فعالية البرنامج وتحسين المهارات الاجتماعية، وانخفاض المشكلات السلوكية.

كما بحثت دراسة McMillan(2008) إلى البرامج الالكترونية المصممة للتدريب علي رفع القدرة على الانتباه تجاه الإشارات الاجتماعية الإيجابية والتي تكون فعالة في تعديل التحيزات المعرفية لدى الأفراد ذوي القلق الاجتماعي سواء المنخفض أو المرتفع، وكان عدد المشاركين في الدراسة(١٢٣) طالب جامعي، وقد توصلت النتائج إلى فعالية مهمة التدريب

التجريبية في تخفيف التحيزات لدى الأفراد القلقين اجتماعيا، وتتفق هذه النتيجة مع ما أشار اليه Tinto(2005) أن اندماج الطلاب لا يعتمد فقط على كمية ونوعية التفاعل مع الأقران، ولكن أيضا على تصورات الطلاب لمعلميهم وأقرانهم وأنفسهم كمتعلمين وأن الاندماج يحدث حينما يشعر الطلاب أنهم جزء من البيئة الجامعية

مما سبق يتضح أن نموذج تجهيز المعلومات الاجتماعية قد يكون مفيدا في فهم الأساس المعرفي الذي يوجه السلوك الاجتماعي وسوء التكيف، وأن البرامج القائمة عليه تؤثر على تعديل سلوكيات الأفراد مثل السلوك العدواني والقلق الاجتماعي، وتعزيز السلوك الاجتماعي الإيجابي، وتحسين التشوهات المعرفية والتحيزات الادراكية، وتحسين المهارات الاجتماعية، وأن غالبية الأبحاث تمت مع الأطفال والمراهقين، ويوجد ندرة في الدراسات التي تمت على طلاب الجامعة والشباب.

ثانيا: التحيز المعرفي Cognitive **Bias**

يعرف اصطلاحيا التحيز المعرفي بقاموس كامبريج الإنجليزي **The Cambridge English Dictionary** بأنه "دعم أو معارضة شخص أو شيء ما بطريقة غير عادلة، بسبب السماح للآراء الشخصية بالتأثير على الحكم"، وفي بعض مجالات علم النفس الاجتماعي يميل الباحثون إلى الإشارة بطريقة مماثلة لهذا التعريف، كميل للتعبير عن تفضيل غير عادل لمجموعة أو فكرة معينة ويعرف بالتحيز للمجموعة (In Whittlestone,2017).

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

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

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

ويعرف Panditi (2018) التحيزات المعرفية بأنها تبسيط لمعالجة المعلومات، وتساعد على اتخاذ القرارات بشكل أسرع، وقد يؤدي إلى قرارات غير عقلانية ومنحازة وغير فعالة.

ويعرف التحيز المعرفي في الدراسة الحالية بأنه خطأ في التفكير، يحدث نتيجة تجهيز المعلومات بشكل خاطئ، وغالبا ما يحدث نتيجة تمسك الفرد بما يفضله أو يعتقده والقصور في الحصول على معلومات كافية عن الموقف، ويؤدي ذلك إلى حدوث سوء فهم بين الأفراد أو اتخاذ أحكام غير دقيقة كنتيجة لتفسيرات غير منطقية.

الفروق بين التحيزات المعرفية والتشوهات المعرفية، والمغالطات المنطقية

المغالطات المنطقية Logical Fallacy وهي نوع من عيوب الحوار، وقد تكون متعمدة وتهدف إلى الخداع، أو غير متعمدة وهي الأكثر شيوعا، وهي تنبع من الأخطاء في الحجج المنطقية، أو الإساءة في استخدام الأدلة، وإساءة استخدام اللغة، أو الميل إلى جذب المشاعر بدلا من العقل (Walton, Reed & Macagno,2008).

التشويه المعرفي Cognitive distortion هو مفهوم من العلاج المعرفي السلوكي، تم تطويره بواسطة الطبيب النفسي آرون بيك (Aron Beck) في ستينيات القرن الماضي، واستخدم في علاج الاكتئاب والاضطرابات العقلية الأخرى، ويشتمل التشويه المعرفي على تفسير الأحداث على أساس أدلة قليلة جدا أو جزئية أو بدون أدلة، ويشير إلى الأفكار المبالغ فيها واللاعقلانية، وأن هذه الأنماط من التفكير تعزز الأفكار أو المشاعر السلبية، ومن أنواعها: الاستنتاج التعسفي، التجريد الانتقائي، التعميم، التهويل والتهوين (Beck, Rush, Shaw &Emery,1987).

التحيزات المعرفية Cognitive Bias هي أخطاء في المعالجة المعرفية، وتحدث بسبب القيود في القدرة الإدراكية البشرية على استيعاب جميع المعلومات المتاحة بشكل

صحيح ومعالجتها، مما يؤدي بالفرد إلى إصدار قرارات متحيزة؛ نتيجة لعوامل إدراك شخصية أو عوامل خارجية، فمثلا في تحيز خطأ الاسناد يرجع الفرد إلى المبالغة في تقدير دور السمات الشخصية على العوامل الظرفية. وتحدث التحيزات المعرفية لدى الفرد في جميع مجالات الحياة، خاصة في التفاعلات البشرية(Hilbert, 2012) .

آلية دراسة التحيزات المعرفية:

لقد قام الكثير من الباحثين بحصر التحيزات المعرفية وتصنيفها، ومنهم بنسون (Benson, 2019) الذي صنف التحيزات المعرفية تبعا لنهج (السبب – الاستراتيجية)؛ وكان ذلك على أساس المشكلة العقلية العامة التي يحاول الفرد حلها، وما يتسبب عن ذلك من أخطاء في معالجة المشكلة (Manoogian& Benson,2017; Benson,2019) كما يلي:

- **المشكلة العقلية الأولى:**

وهي كثرة المعلومات التي يتعرض لها الفرد في حياته اليومية، والتي تسبب عبء معرفي، فتعمل الذاكرة على تصفية الحمل الزائد من المعلومات بسرعة، وبدون جهد تقريبًا من خلال الاستراتيجيات مثل الانجذاب إلى التفاصيل التي تؤكد معتقدات الفرد وهوما يعرف بالتحيز التأكيدي، وملاحظة وجود عيوب الآخرين بسهولة أكبر من ملاحظة العيوب التي في أنفسنا وهو ما يعرف بتحيز النقطة العمياء، ويقع في نفس السياق عدد من التحيزات مثل تحيز الواقعية الساذجة، وتحيز التطابق، وتحيز الإدراك الانتقائي، وتحيز تأثير النعامة.

- **المشكلة العقلية الثانية:**

وهي وجود الكثير من المعلومات التي يتعرض لها الفرد في حياته اليومية وتكون غير مكتملة المعني، ويحتاج الفرد إلى سد هذه الفجوة المعلوماتية، ووضعها في بناء معرفي متكامل المعنى، ويحتاج الفرد أيضًا إلى التأكد من أن هذا البناء المعرفي يظل ثابتا ودقيق قدر الإمكان ويلجأ الفرد إلى اكتمال البناء المعرفي بالاستعانة بالقوالب النمطية، والعموميات، والخبرات السابقة ومن أمثلة تلك التحيزات المعرفية، تحيز تأثير الهالة، وتحيز الثبات الوظيفي، والتحيز الخطأ في إحالة المجموعة، وتحيز المحاباة داخل المجموعة.

- **المشكلة العقلية الثالثة:**

وهي اتخاذ القرارات السريعة، حيث يلجأ الفرد في بعض المواقف إلى اتخاذ قرارات تستغرق جزء من الثانية، والتي يمكن أن تزيد فرصته في البقاء أو الأمن أو النجاح، وشعوره بالثقة في اتخاذ هذه القرارات، وتحقيق الهدف المطلوب، مثل تحيز خطأ الاسناد، تحيز أثر الثقة المفرطة، تحيز التفاؤل، تحيز المطرقة الذهبية.

- **المشكلة العقلية الرابعة:**

وهي ما الذي يجب أن نتذكره، فهناك الكثير من المعلومات التي يتعرض لها الفرد، ولكن قدرة الفرد تكون محدودة على الاحتفاظ بكل هذه المعلومات في الذاكرة، فيفضل الفرد الاحتفاظ بالتعميمات على التفاصيل؛ لأنها تشغل مساحة أقل في الذاكرة، وعندما يكون هناك الكثير من التفاصيل غير قابلة للاختزال، يختار الفرد بعض العناصر المميزة لحفظ البعض والتخلص من التفاصيل الأخرى، مثل تحيز الخطأ في اسناد الذاكرة، تحيز سوء توزيع الذاكرة، تحيز الصورة النمطية الضمنية، تحيز تأثير الأسبقية.

وبالرغم من حدوث التحيزات المعرفية كحلول للمشكلات السابقة، فإن هذه الحلول يتولد عنها مشاكل أخرى قد لا تقل أهمية عن المشكلة الأساسية، فعندما يقوم الفرد بتصفية الحمل الزائد من المعلومات بسرعة وبدون جهد، فإن الفرد لا يدرك الموقف بصورة مكتملة، حيث أن بعض المعلومات التي تم تصفيتها قد تكون أكثر أهمية وتأثير على الموقف، وعندما يبحث الفرد عن المعنى المتكامل، فقد يستحضر بعض الافتراضات غير موجودة بالفعل. وعندما يتخذ الفرد القرارات المتسرعة قد تكون هذه القرارات غير عادلة وتخدم الذات وتؤدي إلى نتائج عكسية.

ويوجد تصنيف آخر للتحيزات في ضوء تصنيف التحيزات الإدراكية، وتحيزات العمل، والتحيزات الاجتماعية(Valdez, Ziefle &Sedlmair, 2018)

التحيزات الادراكية Perceptual Biases

تشير التحيزات الإدراكية إلى التحيزات التي تحدث على المستوى الإدراكي، وهي جميع الطرق المختصرة التي تسمح لنا باكتساب فهم أسرع لشخص أو حدث أو موقف، ولأنها طرق مختصرة، فإنها تؤدي إلى انطباع جزئي وربما غير دقيق، ومن أمثلة التحيزات الادراكية

تحيز تأثير التباين، تحيز تأثير الاسبقية، التحيز العنقودي، تحيز الادراك الانتقائي (Heery&Noon,2008; Valdez, Zieﬂe & Sedlmair,2018).

تحيزات العمل Action Biases

ويشير هذا التحيز إلى الاتجاه نحو إدراك نتائج العمل المتوقعة عن طريق توليد تصورات صادقة إلى حد كبير للأفعال ونتائجها، وقد تكون هذه القرارات سريعة مما ينتج عنها أخطاء في الأفعال، أو استجابات غير جيدة، وبناء على توقع النتائج يتم الاتجاه لعمل حركات تصحيحية سريعة(Yon, Zainzinger, Lange, Eimer & Press, 2020) .

مثل تحيز الارتباط الوهمي، تحيز تأثيرات التثبيت، تحيز توافر مجريات الأعمال.

التحيزات الاجتماعية Social Biases

تشير التحيزات الاجتماعية إلى التحيزات التي تؤثر على الحكم واتخاذ القرار في الموقف الاجتماعي، وتحدث هذه التحيزات على المستوى الاجتماعي، وتحدث اثناء التنشئة الاجتماعية، كما أنها تتأثر بثقافة المجتمع. مثل تحيزات التثبيت والتهيئة، وهم النمط، تحيز النقطة العمياء، تحيز التأكيد، تحيز خطأ الاسناد الأساسي، تحيز تأثير الهالة (Skinner, Meltzoff& Olson, 2017).

أن مجال البحث حول التحيزات المعرفية يعد أمرا معقدا، ويرجع ذلك إلى أن عدد التحيزات المعرفية كبير للغاية، فقد وصل عدد التحيزات إلى(١٨٧) تحيزا والاتجاه مستمر للكشف عن مزيد من التحيزات (Valdez, Zieﬂe & Sedlmair,2018)، بالإضافة إلى أن تداخل التحيزات مع بعضها البعض يعد أمرا شائعا لذلك كان من الضرورة تصنيف وتنظيم التحيزات حتى يتمكن من دراستها، تصنيف (Benson,2019) مفيد لتنظيم التحيزات المعرفية في ضوء السبب والاستراتيجية، بينما تصنيف Valdez, Zieﬂe& Sedlmair,2018) يعد نموذج متعدد المستويات للمعالجة المعرفية، كما انه يوفر إطار مرجعي عند دراسة موضوع التحيزات المعرفية، ولذلك يتم التركيز في الدراسة الحالية على التصنيف الثاني، وسوف يتم الاقتصار على دراسة أربعة تحيزات مرتبطة بتفاعلات الطلاب في الحياة الجامعية وذلك وفق الدراسات السابقة (Parks, 2018; Cheikes, Brown, Lehner & Adelman, 2004; Castro et al.,2019). وهم كالآتي: التحيز

التأكيدي، تحيز خطأ الاسناد الأساسي، تحيز تأثير الهالة، تحيز النقطة العمياء. وسوف يتم تناول هذه التحيزات الأربعة بشيء من التفصيل.

١- التحيز التأكيدي Confirmation Bias

ويعرف بأنه ميل الفرد إلى البحث عن المعلومات أو تحديدها والتي تؤكد فرضياته السابقة، ورفضه للمعلومات التي تتعارض معها(Parks,2018) ويميل الشخص إلى اتخاذ قرارات تؤيد معتقده في المواقف المختلفة متجاهلاً البدائل الأخرى، وهذا ما يسمى الميل إلى التصلب المعرفي، والذي يؤدي إلى احتمالية الخطأ (Castro et al.,2019).

ويعزى التحيز التأكيدي في ضوء نموذج تجهيز المعلومات إلى ميل الفرد إلى جمع معلومات حول فرضية واحدة فقط، في وقت واحد، وتجاهل الفرضيات الأخرى؛ بمعنى أنه لا يتم النظر في كل الاحتمالات في وقت واحد(Nickerson, 1998)، ويؤدي هذا التحيز إلى استخدام المعلومات التي يمكن الوصول إليها فقط، دون بذل أي جهد لدمج مخططات أو معلومات جديدة في الموقف المطلوب تحليله Cheikes, Brown, Lehner & (Adelman,2004)، أو يكون نتيجة فشل الأشخاص في تشفير أو معالجة المعلومات المتناقضة أو التي لا تتفق مع الفرضية التي صيغت في البداية &Nelson (McKenzie,2010).

كما يشير Whittlestone (2017) إلى أن التحيز التأكيدي يحدث نتيجة الإفراط في الثقة في المعتقدات ويكون أحد الأسباب التالية:

١- ميل الناس إلى التفكير بطرق تقودهم إلى تعزيز الثقة في أي فرضية يفضلونها بالفعل.

٢- قيام الناس بعمليات متحيزة في البحث عن معلومات جديدة واستخلاص استنتاجات من تلك المعلومات، والتي تعزز معتقداتهم.

٣- إن الناس لديهم ثقة في حقيقة معتقداتهم أكثر مما ينبغي.

وفي هذا الصدد يشير Nelson& McKenzie(2010) إلى انتشار التحيز التأكيدي بين المتعلمين في مراحل التعليم العليا، لأن الطالب دائمًا ما يميل إلى تقديم أسبابا للآراء التي يعتقدها ولا يتم تشجيعه على توضيح أسباب رفضه للآراء الأخرى التي يرفضها، ويدعم هذا التفسير دراسة (Castro et al.,2019) التي كشفت عن وجود مستوى عال من التحيزات المتمثلة في التحيز التمثيلي والتأكيدي لدى عينة من طلاب الجامعة في دولة تشيلي،

وأوصت الدراسة بضرورة أن يهتم علماء النفس في المستقبل بتعزيز مهارات التفكير بهدف تعديل التحيزات عند اتخاذ القرارات، كما كشفت دراسة Whittlestone (2017) عن إمكانية الحد من التحيز التأكيدي من خلال التدريب على التفكير المرن والتفكير في البدائل والافتراضات.

٢- تحيز خطأ الاسناد الأساسي Fundamental Attribution Error bias

يشير خطأ الإسناد الأساسي إلى التحيز في شرح سلوكيات الآخرين، حيث يميل الناس إلى الإفراط في التأكيد على التفسيرات القائمة على الشخصية للسلوكيات التي لوحظت في الآخرين بينما يقلل من التأكيد على دور وقوة التأثيرات الظرفية على نفس السلوك، وفقًا لهذا التحيز من المحتمل أن نبالغ في التأكيد على دور عوامل التصرف، مع تقليل تأثير العوامل الظرفية إلى الحد الأدنى (Gilbert & Malone, 1995)، وقد يكون هذا بسبب البروز الإدراكي (أي المبالغة في التركيز على التصرفات الكامنة وسمات الشخصية على قوة الموقف (Moran, Jolly& Mitchell,2014)، أو ربما تفتقر إلى معلومات أكثر تفصيلا حول الأسباب(McLeod, 2018)، على سبيل المثال، إذا رأينا زميلًا في العمل يصطدم بشخص ما وهو في طريقه إلى اجتماع ما، فمن الأرجح أن نوضح هذا السلوك من حيث الإهمال أو التسرع في زميلنا، بدلاً من التفكير في أنه كان متأخراً عن الاجتماع.

وقام كل من Moran, Jolly and Mitchell(2014) بدراسة تفسير حدوث خطأ الاسناد الأساسي، وتوصلت الدراسة بأن هذا التحيز ينتج عن المعالجة التلقائية للحالات العقلية للآخرين، مثل مشاعرهم اللحظية أو الخصائص الشخصية، وتمت الدراسة باستخدام التصوير بالرنين المغناطيسي الوظيفي. لعينة تكونت من (١٦) فرد متوسط أعمارهم ٢٣ عام، وذلك اثناء قراءة المشاركين لسلسلة من القصص التي تصف السلوك الغامض لهدف ما كاستجابة لحالة اجتماعية محددة، ثم بينوا فيما بعد ما إذا كان هذا التصرف بسبب التصرفات الداخلية للهدف أو يرجع إلى العوامل الظرفية الخارجية، وقد أفاد التصوير في تنبأ المناطق العصبية المرتبطة باستمرار بالاستدلال على الحالة العقلية، وأشارت النتائج إلى أن الميل المتحيز لإسناد السلوك إلى قوى التصرفات الظرفية كان أقوى تأثيرا على الحالات العقلية من عزو التصرفات الداخلية للهدف.

وعلى الرغم من أن بعض تحيزات الإسناد ترتبط بسلوكيات غير قابلة للتكيف، مثل العدوان، فقد أوضحت بعض نتائج الدراسات أيضًا أن هذه التحيزات مرنة ويمكن تغييرها لتحقيق نتائج إيجابية، و يندرج جزء كبير من هذا العمل في مجال تحسين التحصيل الدراسي من خلال إعادة التدريب على تعديل خطأ الإسناد الأساسي، مثل دراسة perry, Stupnisky, Hall, Chipperfield and Weiner(2010) التي أوصت نتائجها بقيمة التدريب لتعديل خطأ الإسناد لمساعدة الطلاب على التكيف مع البيئة التعليمية الجديدة، وذلك من خلال تطبيقها على طلاب السنة الأولى بالمرحلة الجامعية وضمت العينة عدد (٤٥٧طالب وطالبة) بعد اختبارهم في الفصل الدراسي الأول، واستهدفت عملية إعادة التدريب على وجه التحديد الطلاب الذين يميلون إلى عزو الأداء الأكاديمي الضعيف إلى عوامل خارجية، وتم تعليمهم أثناء التدريب أن الأداء الضعيف في التحصيل الدراسي قد يعزو غالباً إلى العوامل الداخلية غير مستقرة ، مثل الجهد والقدرة و لذلك ساعد إعادة التدريب الطلاب على إدراك قدر أكبر من التحكم في نجاحهم الأكاديمي، كما تولد لديهم مشاعر أكثر إيجابية في الفصل الدراسي الثاني من خلال تغيير عملية الإسناد الخاصة بهم، وتؤكد هذه الدراسة على امكان السيطرة على خطأ الاسناد وانه قابل للتعديل.

٣- تحيز تأثير الهالة: Halo Effect

لقد اكتشف عالم النفس إدوارد لي ثورندايك «تأثير الهالة» قبل مائة سنة، وفي مقالة له بعنوان الخطأ الثابت في التقييمات النفسية يشير إلى أن صفة واحدة من صفات شخص مثل الجمال، أو الحالة الاجتماعية، أو العمر، أو سوء المظهر، أو لباقة الحديث، أو ما شابه ذلك قد تؤثر في الانطباع العام إيجابا أو سلبا(دوبلي، ٢٠١٧)؛ أي أن تأثير الهالة يحدث عندما نتأثر في تقييمنا للآخر بأكثر الصفات البارزة في شخصيته، فيكون التقييم الكامل على الشخصية وخصائصها تماما في إطار هذه الصفة والتي تصبح بمثابة الهالة في تكوين الحكم على الشخصية.

ويعرف تحيز تأثير الهالة بأنه تشويه الإدراك الذي يؤثر على الطريقة التي يفسر بها الناس المعلومات المتعلقة بشخص ما، ويحدث ذلك من خلال تكوين جشطلتي إيجابي يؤدي إلى تقييم الفرد بشكل كبير بالاعتماد على سماته، وتأثير الهالة يسمح للناس باتخاذ قرارات

مبكرة عن الأشخاص، وبالتالي يكون له دور فاعل في حدوث أخطاء في الحكم (Long-Crowell, 2015).

وقد وجدت العديد من الدراسات المختلفة أنه عندما نقيّم الأشخاص على أنهم ذو مظهر جيد، فإننا نميل أيضًا إلى الاعتقاد بأن لديهم سمات شخصية إيجابية وأنهم أكثر ذكاءً، وأوضحت إحدى الدراسات أن المحلفين كانوا أقل عرضة للاعتقاد بأن الأشخاص أصحاب المظهر الجذاب كانوا مذنبين في السلوك الإجرامي (Talamas, Mayor & Perrett,2016).

وقد أسفرت نتائج بعض الدراسات عن تأثير الهالة في التعليم مثل دراسة (Hernandez-Julian & Peters,2017) والتي أشارت إلى وجود علاقة بين مظهر الطلاب والأداء الاكاديمي، وذلك من خلال البحث في السجلات الأكاديمية لأكثر من ٤٥٠٠ طالب ، حيث قامت مجموعة من ٢٨ شخصًا بتقييم جاذبية الطلاب (استنادًا إلى صورة هوية الطالب)، ثم تم تقسيم الطلاب إلى ثلاث مجموعات بناءً على تقييمات الجاذبية إلى أقل من المتوسط ، المتوسط ، وفوق المتوسط، ثم قارن الباحثون درجات الطلاب بين الفصول الدراسية التي يتم إجراؤها في إعداد فصل دراسي وجهاً لوجه، وتلك التي يتم الحصول عليها عبر الإنترنت، ووجد الباحثون أن الطلاب الذين تم تصنيفهم على أنهم أعلى من المتوسط في المظهر حصلوا على درجات أقل بكثير في الدورات التدريبية عبر الإنترنت مقارنة بدرجاتهم في الفصول التقليدية. كما يمكن أن يؤثر تحيز تأثير الهالة على طريقة تعامل المدرسين مع الطلاب، ويمكن أن يؤثر أيضًا على كيفية فهم الطلاب للمدرسين، و في إحدى الدراسات وجد الباحثون أنه عندما كان يُنظر إلى المدرب على أنه لطيف وودود، فإن الطلاب تقوم بتقييمه على أنه أكثر جاذبية وأفضل مهنيا.

٤- تحيز النقطة العمياء أو عمى التحيز: Bais blind spot

ويعرفه Pronin (2008) بأنه الميل إلى اعتبار قرارات الفرد خالية من التحيز المعرفي، حتى عندما يتعرف الفرد على هذا التحيز في حالات أخرى. أو الميل إلى رؤية الذات على أنها أقل انحيازا من الآخرين، ويظهر الأشخاص ذوي تحيز النقطة العمياء بأنهم أقل عرضة للتحيز عن الآخرين.

يؤدي تحيز النقطة العمياء إلى شعور الناس بالثقة المفرطة في سلوكياتهم (Tenbrunsel, Diekmann, Wade-Benzoni &Bazerman,2010)، وهذا التحيز له عواقب لأنه يقود الناس إلى الحكم على أنفسهم وسلوكهم بشكل مختلف عن كيفية الحكم على الآخرين. وفي كثير من الأحيان ينتج عن هذا التحيز الخلاف والصراع بين الأفراد (Pronin,2008).

ويعزو كل من Ehrlinger, Gilovich and Ross (2005) سبب حدوث تحيز النقطة العمياء أن الأفراد يعتقدون أن رؤيتهم لأنفسهم أعلى من الآخرين وأنهم أقل عرضة من الآخرين للتأثر بالمتغيرات والدوافع المختلفة، ويرجعوا ذلك إلى أن فهمهم للمشاكل يكون من زوايا أكثر عمقا وأن تصورهم للطرق التي يعالجون بها المشاكل تكون مختلفة وأكثر إنجازا.

كما يعتمد بعض الأفراد عند تقييم مدى التحيز في الآخرين على السلوك بدلاً من الأفكار الخاصة، لأن الأفكار الخاصة للآخرين لا يمكن الوصول إليها، حيث تشير دراسة Scopelliti, Morewedge, McCormick, Lebrecht& Kassam(2015) إلى وجود علاقات بين النقطة العمياء للتحيز والقدرة العامة على اتخاذ القرار كما يلي:

أولا: الأفراد الأقل قدرة على اتخاذ القرار يكونون أقل إدراكًا لتحيزهم، وبالتالي أكثر عرضة لتحيز النقطة العمياء؛ أي أن قابلية الأفراد لتحيز النقطة العمياء يرتبط بشكل سلبي بكفاءة الأفراد لاتخاذ القرار. حيث يعتقد الناس أنهم أقل تحيزا من غيرهم، بغض النظر عن القدرة الفعلية لصنع القرار.

ثانيا: الأفراد الذين يعتقدون أنهم أقل تحيزا من أقرانهم (أولئك الذين ينخفضون في تحيز النقطة العمياء) يكونون لهم تأثير جيد على إيجابية اتخاذ القرار.

تعديل التحيزات المعرفية:

يمثل الحد من التأثير السلبي للتحيزات المعرفية تحديًا لدى الباحثين، حيث تظهر الدراسات أنه حتى لو تم إعلام الأفراد بتحيز إدراكي معين، فإنهم غالبًا ما يكونون غير راغبين في قبول أن قراراتهم بها تحيز، مما يشكل في حد ذاته تحيزًا والمعروف بتحيز النقطة العمياء (Pronin, Lin& Ross,2002)، كما أوضحت دراسة Dimara, Bailly, Bezerianos & Franconeri (2018) بأن تثقيف الناس حول تحيزاتهم يحقق نجاح

قليل في خفض التحيزات، وأشارت كثير من الدراسات إلى أنه لا يتم محو هذه التحيزات ولكن يتم تعديلها أو خفضها (Stalder, 2008; Tomlin, Metzger, Geist & Padron, 2017; Dunbar et al.,2013) وتهدف بعض الدراسات في تعديل التحيزات إلى تحول المعالجة المعرفية من الوضع السريع والبديهي واللاوعي إلى البطيء والمتأمل والواعي (Parsons,2018)، وبعض الدراسات أمثال دراسة Kretz(2018) أشارت إلى أن الاستراتيجية المرتبطة بتعديل التحيز يجب أن تكون مرتبطة ارتباطا وثيقًا بالظروف التي أنتجت التحيز في الموقف. وفيما يلي عرض عدد من الدراسات هدفت إلى التعديل أو الحد من التحيزات المعرفية.

ودراسة Clegg et al (2014) التي اعتمدت على برنامج قائم على ألعاب الحاسوب لطلاب الجامعة، وذلك لتعديل ثلاثة من التحيزات المعرفية وهي (التحيز التأكيدي- تحيز خطأ الإسناد الأساسي، تحيز النقطة العمياء)، وكان الهدف من اللعبة هو تطوير وعي الفرد لمعرفة هذه التحيزات، وإدراك الظروف التي قد تحدث فيها، باستخدام الأدوات النظرية المقدمة داخل اللعبة، والتدريب على استراتيجيات تمكن الفرد من تجنب اتخاذ القرارات المتأثرة بالتحيزات المعرفية، وقد أظهرت النتائج أن البرنامج فعال في تقليل التحيزات المعرفية المستهدفة. وقامت دراسة Lee et al(2016) أيضا بتعديل تحيز التثبيت والتحيز التمثيلي من خلال لعبة رقمية مصممة لتعزيز التعلم التجريبي حول التحيزات المعرفية من خلال تعديل الاستدلال.

ودراسة Mahsa, Javad, yazdi, amir & Hamed (2015) التي هدفت إلى فحص فعالية برنامج تدريبي لتقليل تحيزات الانتباه للمهددات كأحد مجالات التحيزات المعرفية ولتقليل أعراض القلق الاجتماعي، وتكونت عينة الدراسة من (٣٠ طالب وطالبة) تتراوح أعمارهم بين (١٨-٢٥)عاما، ممن يعانون من أعراض القلق الاجتماعي في جامعة فردوسي في تركيا، وأظهرت النتائج فعالية البرنامج التدريبي في خفض تحيزات الانتباه للمهددات وكذلك الانخفاض في القلق الاجتماعي .

كما قام Rocham and Queirós (2013) بدراسة لمعرفة أثر برنامج تدريبي مستند على مهارات التفكير ما وراء المعرفي في معالجة التحيزات المعرفية للإدراك الاجتماعي، وكشفت النتائج عن تحسن كبير في التصور الاجتماعي، وخفض التحيزات

المعرفية، واتفقت نتائج هذه الدراسة مع دراسة العلواني والعتوم(٢٠١٩) التي هدفت إلى معرفة أثر برنامج تدريبي قائم على مهارات التفكير فيما وراء المعرفة لدى الطلبة المستقويين في ليبيا، وأظهرت نتائج الدراسة عن فاعلية البرنامج في انخفاض مستوى التحيزات المعرفية لدى الطلبة المستقويين بالمرحلة الثانوية.

ودراسة Tomlin, Metzger, Geist and Padron(2017) حيث تم التدريب على تعليم الأخلاقيات من خلال تعديل تحيز النقطة العمياء وتحيز التصور الذاتي، وكان التدريب يهدف إلى زيادة إدراك الطلاب للتحيزات الخاصة بهم أو ما يسمى بالأخلاقيات السلوكية، وكانت عينة الدراسة هي طلاب كلية الإدارة الحديثة، حيث أن أحد أهداف الأخلاقيات السلوكية هو تثقيف الناس حول هذه الفخاخ النفسية حتى يكونوا مجهزين بشكل أفضل لتجنبها.

كما أظهرت دراسة Kambara (2017) أن الناس أصبحوا مدركين لمختلف التحيزات في حكمهم الاجتماعي بالتدريب باستخدام الخداع البصري التي تذكرهم بعدم اليقين في تصوراتهم الحسية.

كما اهتمت دراسة Kučera (2017) باستخدام مقاطع الفيديو التعليمية في خفض التحيز التأكيدي، وتضمن التدريب فيديو قصير يشمل معلومات تثقيفية حول التحيز التأكيدي وتأثيره على اتخاذ القرار، وتم عرض استراتيجيات تساعد على الحد من التحيزات، وتكونت عينة الدراسة من (١٣٨) طالب جامعي تتراوح أعمارهم بين (١٧-١٩) عاما، وأظهرت النتائج أن المشاركين أظهروا تحيزا للتأكيد في اختيار وتجهيز المعلومات، وأن التدريب على التحيز خفض بشكل فعال من مستوى التحيز للتأكيد بنسبة ٣٣%، وتتعارض هذه النتيجة مع دراسةDimara, Bailly, Bezerianos and Franconeri(2018) والتي أشارت بأن تثقيف الناس حول تحيزاتهم يحقق نجاحا قليلا نسبيا في خفض التحيزات، فعلى سبيل المثال اهتمت بتقليل تحيز تأثير الجذب – والذي يشير إلى ميل الفرد باختيار أحد البدائل ذات نقاط القوة، مع اهمال باقي البدائل- وذلك بالتدريب على حذف المعلومات الزائدة بشكل منهجي عند اتخاذ القرارات، والتي تؤثر على جذب الانتباه في اتجاه بديل معين، وأسفرت نتائج الدراسة عن فعالية هذه الاستراتيجية في خفض تحيز تأثير الجذب.

ثالثا: الاندماج الجامعي University Engagement

يعد الاندماج الجامعي مصطلحا يجسد جودة اندماج الطلاب، والتوافق مع الأنشطة الطلابية ومع الآخرين في الوسط الجامعي، ويهدف إلى تعزيز أداء الطلاب وتحسين مستوى تحصيلهم(Alrashidi, Phan &Ngu,2016) وأنها تعد بمثابة قوة توجهيه في مؤسسات التعليم العالي ترتبط بالنجاح الأكاديمي، والاحتفاظ بالتعلم، واختلف الباحثون حول الوقوف على تعريف محدد له، وأجمعوا بأنه بناء معقد ومتعدد الأبعاد، وهناك جدل حول الطبيعة الدقيقة لهذا البناء، بينما يتفق الجميع على أنه أمر مهم في نجاح الطلاب، وتم تناوله من توجهات مختلفة، وتم تحديد أربع توجهات لتناول هذا المفهوم في الأدبيات، وهي المنظور السلوكي، والذي يركز على سلوك الطلاب وممارسة الأنشطة الهادفة داخل الجامعة، والمنظور النفسي والذي ينظر إلى الاندماج كعملية نفسية اجتماعية فردية، والمنظور الاجتماعي الثقافي الذي ينظر في الدور الحاسم للسياق الاجتماعي والثقافي وتأثيره على الاندماج، وأخيرا المنظور الشمولي الكلي والذي يسعى جاهدا للتوفيق بين كل منظور في دراسة الاندماج الجامعي (Kahu,2013).

أولا: المنظور السلوكي:

يعرف المجلس الاسترالي للبحوث التربوية،٢٠١٠ اندماج الطلاب وفق المنظور السلوكي؛ على أنه الوقت والجهد الذي يكرسهما الطلاب لأداء أنشطة هادفة من الناحية التعليمية (In Krause & Coates, 2008)، كما بين Gunuc and Kuzu(2015) إلى أن الاندماج الجامعي يشير إلى نوعية وكمية المشاركة في الأنشطة التعليمية، والتفاعل مع النظم الجامعية، والاستفادة من الخدمات الجامعية.

ويتم قياس الاندماج الجامعي في هذا المنظور من خلال أداة المسح الوطني NSSE (The National Survey of Student Engagement)، وأداة المسح الاسترالي لاندماج الطلاب AUSSE (the Australasian Survey of Student Engagement)، وهما من أدوات المسح المستخدمة لقياس اندماج الطلاب ضمن المنظور السلوكي، ويتكون NSSE من خمسة أبعاد هي التحدي الأكاديمي، والتعلم النشط، والتفاعلات بين الطلبة وأعضاء هيئة التدريس، واثراء الخبرات التعليمية، وبيئة التعلم

الداعمة، في حين أن AUSSE يتضمن أبعاد التفكير عالي الرتبة، نواتج التعلم، الاستعداد للتخصص، الاستعداد للصف، الرضا عن الدراسة (Kahu,2013).

كما يتضح من محاور أداة مسح الاندماج الجامعي أن المنظور السلوكي يتضمن عمليات تفكير الطلاب وسلوكهم مثل مستوى التحدي الأكاديمي، والتعلم النشط، ولكن لا توجد محاور تقيس الجانب الوجداني باستثناء محور الرضا العام، ولكن يعد الجانب الوجداني مهم في قياس الاندماج الجامعي، حيث أشارت دراسة Christie, Tett, Cree, Hounsell and Mccune(2008) من خلال تجارب طلاب السنة الأولى في الجامعة أن الاندماج عملية وجدانية يمكن أن تتضمن مشاعر الاغتراب والاستبعاد، وكذلك الاثارة والبهجة، وأن الفهم الأوسع لطريقة تعلم الطلاب يعتمد على التفاعل الوجداني بين الطالب والبيئة التعليمية في الجامعة، وبهذا يفتقد المنظور السلوكي إلى محاور من شأنها أن توفر فهما أكثر عمقا لاندماج الطلاب.

بالإضافة لذلك يشير Kuh (2009) أن تعريف اندماج الطلاب وفق هذا المنظور محدود وغير واضح ويقيد فائدته كمنظور بحثي لفهم اندماج الطلاب، وقد أدى مزج الممارسات المؤسسية مع سلوك الطلاب إلى عدم وجود تمييز واضح بين العوامل التي تؤثر على الاندماج.

ثانيا: المنظور النفسي

يعرف الاندماج الجامعي من المنظور النفسي بأنه عملية نفسية اجتماعية داخلية تتطور بمرور الوقت وتتفاوت في شدتها Fredricks, Blumenfeld & Paris (2004).

وكثير من الباحثين أمثال Fredricks, Blumenfeld and Paris (2004) يرون أن الاندماج الجامعي من المنظور النفسي يتضمن الأبعاد الثلاثة وهي السلوك والمعرفة والوجدان، ولكن بعض الدراسات الحديثة أضافوا بعد رابع للاندماج الجامعي وهو الإرادة conation وأبعاده هي المعتقدات والشجاعة والطاقة والالتزام والقناعة والتغيير(Riggs & Gholar, 2009).

كما اتفقت دراسات (Carter, Reschly, Lovelace, Appleton& Thompson, 2012; Phan, 2014) أن الاندماج الجامعي وفق هذا المنظور النفسي

يشتمل على ثلاثة أبعاد تشمل جوانب مختلفة؛ الجانب السلوكي ويقيس مدى استجابة الطلاب بفعالية لمهام التعلم المقدمة، والذي يوازي المنظور السلوكي السابق، ويتضمن ثلاثة محاور هي السلوك الإيجابي، والالتزام بالحضور، والمشاركة في أنشطة التعلم. والجانب المعرفي ويشير إلى التنظيم الذاتي للطلاب وكيفية إدارة الطلاب لعمليات التعلم مثل التخطيط والبحث عن المعلومات وأهداف التعلم والاستثمار في التعلم، والجانب الوجداني ويقيس ردود الفعل الوجدانية تجاه الجامعة مثل السعادة أو القلق، ووجود علاقات إيجابية مع المعلمين والزملاء، كما اقترح Appleton, Christenson, Kim & Reschly(2006) بعدا رابعا للاندماج أطلق عليه الاندماج الأكاديمي والذي يتضمن عدة جوانب مثل إكمال المهام وإدارة الوقت للمهام، ومع ذلك معظم الدراسات السابقة استوعبت هذا البعد(الاندماج الاكاديمي) ضمن بعد الاندماج السلوكي أمثال (Appleton et al., 2008; Fredricks & McColskey,2012)، كما أضاف Reeve and Tseng(2011) بعدا رابعا للاندماج أطلق عليه الوكالة Agentic ويشير إلى مشاركة الطالب الإيجابية في مواقف التعلم ، بالإضافة إلى إثراء بيئة التعلم بدلا من تلقي المعلومات بشكل سلبي.

وفي ضوء هذا المنظور قام كل من Finn and Zimmer(2012) بدراسة هدفت إلى بناء مقياس للاندماج الجامعي والتحقق من خصائصه السيكومترية ، ومعرفة قدرته على التنبؤ في النجاح الأكاديمي، ورضا الطلاب عن التجربة الجامعية، وتكون المقياس من خمسة عوامل وهي الاندماج المعرفي، الاندماج الاكاديمي، الاندماج الاجتماعي مع الأقران، الاندماج الاجتماعي مع المعلمين، الاندماج الوجداني ، وأظهرت النتائج القدرة التنبؤية للاندماج الجامعي في شرح الفروق في المعدل التراكمي هي (١٥٪)، ورضا الطلاب عن تجربة الجامعة هي (٢٩٪).

إن عرض الاندماج الجامعي من المنظور النفسي على أنه متعدد الأبعاد يتم تناوله في كثير من الدراسات السابقة وذلك لفهم طبيعة الاندماج الجامعي (Appleton et al., 2008; Coleman, 2012; Fredricks & McColskey, 2012; Carter et al.,2012).

ثالثا: المنظور الاجتماعي الثقافي Socio-Cultural Perspective

يركز المنظور الاجتماعي الثقافي على تأثير السياق الاجتماعي الثقافي الأوسع على تجربة الطلاب، وفي هذا الصدد يتم وصف تجربة السنة الأولى في المرحلة الجامعية بشكل مختلف بالنسبة لبعض الطلاب على أنها صدمة ثقافية وصدمة تعليمية نتيجة تحيزات اجتماعية وثقافية تعمل على خفض اندماج الطلاب بالجامعة Christie et al., 2008, (Lawrence,2006). ويضيف هذا المنظور أفكارا مهمة حول التساؤل لماذا ينخرط الطلاب في الجامعة أو ينفصلون عنها.

كما يتفق كل من(2017) kahn ،(2012)Skinner and Pitzer أن الاندماج الجامعي يتم من خلال العلاقات الاجتماعية التي يحتفظ بها الطلاب.

وفي ضوء هذا المنظور اهتمت دراسة (2017) Mouzakis بمعرفة العلاقة بين الاندماج الأكاديمي والاندماج الاجتماعي، وقد أسفرت نتائج الدراسة عن وجود علاقة ارتباطية بين الاندماج الأكاديمي والاندماج الاجتماعي لدى طلاب الجامعة، وانه يمكن التنبؤ بالاندماج الاجتماعي من خلال الانفتاح على الخبرة.

وهدفت دراسة(2012)Fall and Roberts إلى التعرف على إدراك الطالب لأنواع مختلفة من متغيرات السياق الاجتماعي ومتغيرات النظام الذاتي وأن التفاعل بينهما يؤثر على اندماج الطلاب، وأوضحت نتائج الدراسة أن إدراك الطالب لبعض متغيرات السياق الاجتماعي مثل (دعم الأسرة – دعم الرفاق- دعم المعلمين) يؤثر في الاندماج الأكاديمي والسلوكي للطلاب من خلال متغير وسيط هو مفهوم الذات. وتتفق مع هذه النتيجة نتيجة دراسة (Ramos-Diaz et al.,2016) التي توصلت الدراسة إلى الدعم الاجتماعي المتمثل في الدعم الأسري ودعم الأقران لما له من تأثير في الاندماج.

رابعا: المنظور الشمولي:Holistic perspective

يهتم المنظور الشمولي في دراسة الاندماج الجامعي بدمج المنظور الاجتماعي الثقافي مع كل من المنظور النفسي والمنظور السلوكي، مما يضمن فهم أكثر عمق لعملية اندماج الطلاب (Alrashidi, Phan &Ngu, 2016; Kahu, 2013).

يتضح مما سبق تعدد تعريفات ومكونات الاندماج الجامعي باختلاف التوجهات النظرية التي ينتمي لها كل باحث، ويمكن تعريف الاندماج الجامعي بما يناسب أهداف

الدراسة الحالية بأنه عملية نفسية – اجتماعية تعكس مدى قدرة الطالب الجامعي على الانخراط في الأنشطة الأكاديمية وغير الأكاديمية بالجامعة، والعمل على إيجاد علاقات إيجابية مع الأقران والأساتذة، مدعما ذلك بردود فعل وجدانية إيجابية وممارسة سلوكيات إيجابية داخل اطار الجامعة، بالإضافة إلى كيفية إدارة الطالب لعمليات التعلم، ويشمل (الاندماج المعرفي، والاندماج السلوكي، والاندماج الانفعالي، والاندماج الاجتماعي).

الاندماج المعرفي Cognitive Engagement: ويشمل المعتقدات حول أهمية أو قيمة التعليم وأهداف التعلم والتطلعات المستقبلية، وكيفية إدارة الطلاب لعمليات التعلم مثل التخطيط والبحث عن المعلومات.

الاندماج السلوكي Behavioral Engagement: ويركز على الانتباه وحضور المحاضرات والالتزام بقواعد المحاضرة، والمشاركة في الأنشطة الأكاديمية وغير الأكاديمية، والمشاركة في المناقشات مع الأساتذة والأقران، وإكمال المهام الأكاديمية والتكليفات.

الاندماج الانفعالي Emotional Engagement: وتتعلق بردود الفعل الوجدانية تجاه البيئة الجامعية مثل السعادة أو القلق أو الشعور بالأمان.

الاندماج الاجتماعيSocial Engagement: ويشير إلى مدى اتباع الطالب لقواعد السلوك، والتفاعل بشكل مناسب مع المعلمين والأقران، وعدم إظهار السلوكيات المعادية للمجتمع الجامعي مثل الانسحاب من المشاركة في أنشطة التعلم، وحسن التصرف في المواقف الاجتماعية.

طرق قياس الاندماج الجامعي

تعد طريقة التقدير الذاتي هي الطريقة الأكثر شيوعا لتقييم اندماج الطلاب، والسبب في ذلك هو جمع بيانات حول التصورات الذاتية للطلاب، بدلا من مجرد جمع البيانات الموضوعية حول المؤشرات السلوكية مثل معدلات الحضور أو إتمام الواجبات المنزلية والتي يتم جمعها بالفعل بواسطة المعلم (Appleton et al.,2006)، بالإضافة إلى أن أساليب التقرير الذاتي تستخدم على نطاق واسع لأنها غالبا ما تكون أكثر عملية وسهولة وأقل تكلفة خاصة في إعدادات الفصول الدراسية. ولهذا استخدمت معظم الدراسات السابقة أساليب التقرير الذاتي قي قياس الاندماج الجامعي مثل (Appleton et al., 2008; Reeve&

Tseng,2011; Finn & Zimmer,2012; Mouzakis,2017; Fredricks, Blumenfeld & Paris, 2004; Carter et al.,2012)

تحسين الاندماج الجامعي:

يعد الانتقال إلى التعليم العالي من المدرسة الثانوية انتقال حرج للعديد من الطلاب، ويمكن أن يؤثر هذا الانتقال على قدرتهم على النجاح، ولهذا اهتمت كثير من الدراسات بتحسين اندماج الطلاب، حيث هدفت دراسة Miller, Rycek and Friston (2011) إلى تنمية اندماج المهارات والاندماج الوجداني، واندماج الأداء، من خلال تجارب التعلم المختلفة (البحث الجامعي- التدريب الداخلي للطلاب الجامعيين- المشاركة في خدمة المجتمع) وتكونت عينة الدراسة من (١٢٧) طالب وطالبة جامعية، وأظهرت نتائج الدراسة أن البحث والتدريب شجع على زيادة اندماج الطلاب في المهارات والاندماج الوجداني من خلال ادماج الطلاب في البحوث الجامعية ودورات التدريب عن المشاركة في خدمة المجتمع.

وقام Hourigan (2013) بتطوير نموذج بسيط ومرن للتعلم النشط يعزز اندماج الطلاب، والمعروف باسم ARC (التطبيق والاستجابة والتعاون)، يشجع ARC الطلاب على جعلهم يجرون اتصالات ويستجيبون ويفكرون ويتعاونون مع أقرانهم. وكان لهذه الطريقة تأثير إيجابي على اندماج الطلاب، ويؤكد هذه النتيجة دراسة Grillo and Damacena (2015) التي توصلت أن بنية التأثير الاجتماعي (الحماس – الانتباه – التفاعل الاجتماعي) منبئ قوي لاندماج الطلاب في مرحلة التعليم العالي، وذلك على عينة تكونت من (٢٨٣طالب) بالمرحلة الجامعية تتراوح أعمارهم بين (١٧- ٢٧)عاما.

كما هدفت دراسة Wynnm, Mosholder and Larsen(2014) إلى التعرف على أثر برنامج قائم على حل المشكلات والتفكير ما وراء المعرفي في تحسين اندماج طلاب الفرقة الأولى في التعليم الجامعي، وذلك على عينة مكونة من (٥٠) طالب، وأسفرت النتائج عن فعالية البرنامج في تحسين الاندماج الأكاديمي.

ودراسة Hedeshi(2017) التي هدفت إلى اختبار فعالية استراتيجيات التنظيم الذاتي في أبعاد الاندماج الأكاديمي (الاندماج المعرفي – الاندماج السلوكي- الاندماج الوجداني) ، وتكونت عينة الدراسة من (٦٠) طالبا تم تقسيمهم إلى مجموعتين(مجموعة تجريبية – مجموعة ضابطة)، لمدة ٨ أسابيع، وكشفت النتائج عن تفوق طلاب المجموعة

التجريبية التي طبق عليهم استراتيجيات التنظيم الذاتي عن طلاب المجموعة الضابطة في الاندماج الأكاديمي بأبعاده الثلاثة. وفي هذا الصدد يشير كل من Pentaraki and Burkholder(2017) في دراسته النظرية التي اعتمدت على مراجعة الأدبيات في الاندماج الجامعي للطلاب أن العواطف، والكفاءة الذاتية، وأنشطة التعلم التعاوني، والإدارة الفعالة للمشاعر السلبية مثل القلق والإحباط، والعواطف الإيجابية مثل الرضا، وفهم المتعلمين لثقافة الآخر تعد عوامل ضرورية لزيادة اندماج الطلاب والنجاح الأكاديمي.

ودراسة Kearney(2019) التي أجريت على طلاب السنة الأولى (برنامج التعليم الابتدائي) في الفصل الدراسي الأول من الدراسة الجامعية في جامعة نوتردام باستراليا Notre University of Dame Australia، وكان عدد المشاركين(٢٠٠طالب) تتراوح أعمارهم(١٨ – ٢٧) عاما، وهدفت الدراسة إلى تدريب المشاركين على فهم أفضل لأليات التقييم في التعليم العالي على مدار خمسة أسابيع تقريبا، وشمل التدريب على التقييم الذاتي وتقييم الأقران الذين سعيا لتوضيح مهارات الدراسة وتشجيع التعاون وتمكين الطلاب من التفاعل مع بعضهم البعض، وتعزيز الاستقلال الذاتي، وأسفرت النتائج أن هذا التدريب ساعد الطلاب على فهم التقييم على مستوى التعليم العالي، مما يؤدي إلى الانتقال الناجح إلى الجامعة.

وأهتمت دراسة Glencross, Elsom, Westacott and Stieler-Hunt (2019) بتصميم لعبة الواقع البديل لتسهيل اندماج الطلاب الذين يبدأون برنامج الإعداد العالي في جامعة إقليمية في استراليا، تم تصميم اللعبة من خلال إطار مشاركة الطلاب والذي يقترح أربعة بنيات نفسية اجتماعية تتوسط في التفاعل عند التقاطع بين الطالب والمؤثرات المؤسسية: الكفاءة الذاتية والانتماء، والرفاهية، والعواطف الإيجابية، وأكمل المشاركون الـ ١٠٨ استطلاعًا قاموا بقياس هذه التركيبات قبل بدء اللعبة، تم مسح لاعبي اللعبة (ن = ١٣) مرة أخرى مباشرة بعد المباراة، وأشارت نتائج التحليل الإحصائي إلى أن لاعبي اللعبة أصبح لديهم شعور أكبر بالرفاهية والعواطف الإيجابية أكثر من المجموعة التي شملتها الدراسة قبل المباراة.

وبناء على ما سبق يتضح أن الاندماج الجامعي متعدد الأبعاد، ويرتبط بشكل إيجابي بنتائج التعلم، وتوجد إمكانية لتحسين الاندماج الجامعي من خلال مجموعة متنوعة من الأساليب والبرامج المتعددة مثل توعية الطالب بآليات التقييم في التعليم العالي

(Kearney, 2019)، ومن خلال البحوث الجامعية والدورات التدريبية (Miller, Rycek & Friston, 2011)، ومن خلال التعلم النشط(Hourigan,2013) ، ومن خلال استراتيجيات التنظيم الذاتي(Hedeshi, 2017; Pentaraki & Burkholder,2017) ، ومن خلال استراتيجيات حل المشكلات والتفكير ما وراء المعرفة (Wynnm, Mosholder& Larsen, 2014) ، كما أن التفاعل الإيجابي داخل الجامعة تساعد على اندماج الطلاب داخل الجامعة، وأن الطلاب قد يستفيدون من زيادة المعرفة الأكاديمية وكذلك المهارات الشخصية والاجتماعية في بيئة تعليمية تعاونية تتسم بالتحدي والدعم من قبل الأقران والأساتذة (Grillo & Damacena, 2015; Pentaraki & Burkholder,2017; Kearney,2019; Glencross, Elsom, Westacott & Stieler-Hunt,2019)، وتسعى الدراسة الحالية إلى التعرف على أثر البرنامج القائم على نموذج تجهيز المعلومات الاجتماعية في تحسين مستوى الاندماج الجامعي لدى طلاب السنة الأولى في الجامعة.

فروض الدراسة:

بناء على الإطار النظري ونتائج الدراسات السابقة يمكن صياغة فروض الدراسة الحالية كما يلي:

١- توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي درجات طلاب المجموعة التجريبية في بعض التحيزات المعرفية (تحيز خطأ الاسناد الأساسي – تحيز تأثير الهالة – التحيز التأكيدي – تحيز النقطة العمياء) في القياسين القبلي والبعدي لصالح القياس البعدي.

٢- توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي درجات طلاب المجموعتين التجريبية والضابطة في بعض التحيزات المعرفية (تحيز خطأ الاسناد الأساسي – تحيز تأثير الهالة – التحيز التأكيدي – تحيز النقطة العمياء) في القياس البعدي لصالح المجموعة التجريبية.

٣- توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي درجات طلاب المجموعة التجريبية في الاندماج الجامعي وأبعاده (الاندماج المعرفي – الاندماج الاجتماعي – الاندماج السلوكي – الاندماج الانفعالي) في القياسين القبلي والبعدي لصالح القياس البعدي.

٤- توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي درجات طلاب المجموعتين التجريبية والضابطة في الاندماج الجامعي وأبعاده (الاندماج المعرفي – الاندماج الاجتماعي – الاندماج السلوكي – الاندماج الانفعالي) في القياس البعدي لصالح المجموعة التجريبية.

٥- لا توجد فروق دالة احصائيا بين متوسطي درجات طلاب المجموعة التجريبية في القياسين البعدي والتتبعي في بعض التحيزات المعرفية (تحيز خطأ الاسناد الأساسي – تحيز تأثير الهالة – التحيز التأكيدي – تحيز النقطة العمياء).

٦- لا توجد فر وق دالة احصائيا بين متوسطي درجات طلاب المجموعة التجريبية في القياسين البعدي والتتبعي في الاندماج الجامعي وابعاده (الاندماج المعرفي – الاندماج الاجتماعي – الاندماج السلوكي – الاندماج الانفعالي).

إجراءات الدراسة:

أولا: منهج الدراسة:

المنهج المتبع في الدراسة الحالية هو المنهج الشبه التجريبي Quasi Experimental، وتصميم المجموعتين (التجريبية والضابطة) ذات القياس القبلي والبعدي. والذي يهدف إلى بحث أثر متغير تجريبي (المتغير المستقل) وهو البرنامج القائم على نموذج تجهيز المعلومات الاجتماعية على المتغيرات التابعة والتي تتمثل في بعض التحيزات المعرفية (تحيز خطأ الاسناد الأساسي – تحيز تأثير الهالة– تحيز النقطة العمياء – التحيز التأكيدي)، والاندماج الجامعي وأبعاده (الاندماج المعرفي– الاندماج السلوكي– الاندماج الانفعالي– الاندماج الاجتماعي) لدى طلاب السنة الأولى بالمرحلة الجامعية.

ثانيا: المشاركون

تكونت عينة الدراسة الأساسية من (٦٠) طالب وطالبة من طلبة الفرقة الأولى كلية التربية، جامعة حلوان، في الفصل الدراسي الأول للعام الجامعي ٢٠١٩–٢٠٢٠م. ولقد تم اشتقاق هذه العينة من عينة كلية بلغت (٣٥٦) طالب وطالبة من ثلاث تخصصات بالفرقة الاولي (علم نفس – لغة انجليزية اساسي – لغة عربية اساسي) وقد تراوحت أعمار الطلاب من (١٨–٢٠) عاما وقد تم اختيار عينة البحث من خلال عدد من الخطوات:

١– تطبيق مقياس التحيزات المعرفية ومقياس الاندماج الجامعي على العينة الكلية.

٢- وتم تحديد الأرباعي الأدنى لمقياس التحيزات المعرفية وهو ٣٦ درجة، والأرباعي الأدنى لمقياس الاندماج الجامعي وهو(٨٦درجة)

وتم تحديد عينة الدراسة ممن يقعون في الإرباع الأدنى لكل من مقياس التحيز المعرفي والاندماج الجامعي وعددهم (٦٠) طالب وطالبة. قسمت العينة إلى مجموعتين الأولي التجريبية مكونة من (٣٠) طالب وطالبة، والثانية الضابطة مكونة من (٣٠) طالب وطالبة.

والجدول التالي يوضح التجانس بين المجموعة التجريبية والضابطة في درجة التحيز المعرفي قبل تطبيق البرنامج.

جدول (١)

التجانس بين المجموعة التجريبية والضابطة في التحيز المعرفي

المتغيرات	المجموعات	ن	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة (ت)	مستوى الدلالة
تحيز خطأ الاسناد الأساسي	المجموعة التجريبية	٣٠	١٠.٨٠	٢.٢٠	١.٢٥	غير دالة
	المجموعة الضابطة	٣٠	١٠.١٠	٢.١٠		
تحيز تأثير الهالة	المجموعة التجريبية	٣٠	٩.١٧	٢.١٠	٠.٩٩	غير دالة
	المجموعة الضابطة	٣٠	٩.٦٧	١.٧٨		
التحيز التأكيدي	المجموعة التجريبية	٣٠	٦.٨٧	١.٦٩	٠.٤٩	غير دالة
	المجموعة الضابطة	٣٠	٦.٦٧	١.٤٢		
تحيز النقطة العمياء	المجموعة التجريبية	٣٠	٧.٩٠	١.٦٢	٠.١٥	غير دالة
	المجموعة الضابطة	٣٠	٧.٨٣	١.٧٢		
المجموع الكلي	المجموعة التجريبية	٣٠	٣٤.٥٧	١.٩٠	١.٠٤	غير دالة
	المجموعة الضابطة	٣٠	٣٤.٠٧	١.٧٩		

يتضح من الجدول السابق عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين المجموعتين التجريبية والضابطة قبل تطبيق البرنامج، حيث كانت قيمة "ت" غير دالة احصائيا وهذا يدل على تكافؤ المجموعتين في متغير التحيز المعرفي (تحيز خطأ الاسناد الأساسي، تحيز تأثير الهالة، التحيز التأكيدي، تحيز النقطة العمياء).

والجدول التالي يوضح التجانس بين المجموعة التجريبية والضابطة في درجة الاندماج الجامعي

جدول (٢)
التجانس بين المجموعة التجريبية والضابطة في الاندماج الجامعي

المتغير	المجموعات	ن	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة (ت)	مستوى الدلالة
الاندماج المعرفي	المجموعة التجريبية	٣٠	٢٩.١٣	٣.٢١	١.٦٥	غير دالة
	المجموعة الضابطة	٣٠	٢٧.٩٣	٢.٣١		
الاندماج الاجتماعي	المجموعة التجريبية	٣٠	٢٠.٣٧	١.٩٣	٠.٢٤	غير دالة
	المجموعة الضابطة	٣٠	٢٠.٢٣	٢.٢٠		
الاندماج السلوكي	المجموعة التجريبية	٣٠	١٨.٧٠	١.٧٢	١.١٤	غير دالة
	المجموعة الضابطة	٣٠	١٩.٢٠	١.٦٦		
الاندماج الانفعالي	المجموعة التجريبية	٣٠	١٥.٧٧	١.٩٧	٠.١٢	غير دالة
	المجموعة الضابطة	٣٠	١٥.٧٠	٢.٢١		
المجموع الكلي	المجموعة التجريبية	٣٠	٨٣.٩٧	٣.٤٠	١.٢١	غير دالة
	المجموعة الضابطة	٣٠	٨٣.٠٠	٢.٧٢		

ويتضح من الجدول السابق عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين المجموعتين التجريبية والضابطة حيث كانت قيمة "ت" غير دالة احصائيا وهذا يدل على تكافؤ المجموعتين في متغير الاندماج الجامعي وأبعاده (الاندماج المعرفي- الاندماج الاجتماعي – الاندماج السلوكي – الاندماج الانفعالي) والدرجة الكلية

ثالثا: أدوات الدراسة:

١- مقياس التحيزات المعرفية(إعداد الباحثة)

٢- مقياس الاندماج الجامعي (إعداد الباحثة)

٣- برنامج قائم على نموذج تجهيز المعلومات الاجتماعية (إعداد الباحثة)

أولا: مقياس التحيزات المعرفية: إعداد: الباحثة (ملحق١)

يهدف المقياس إلى تحديد مستوى بعض أنواع التحيزات المعرفية (تحيز خطأ الاسناد- تحيز تأثير الهالة- تحيز النقطة العمياء – التحيز التأكيدي) لدي طلبة الجامعة، واعتمدت الباحثة في إعدادها لمقياس التحيزات المعرفية إلى الكتابات النظرية ونتائج الدراسات السابقة حول مفهوم التحيزات المعرفية وانواعها المختلفة، وبعض المقاييس مثل مقياس Buck, Pinkham, Harvey & Penn (2016) ، ومقياس (Castro et al .,2019) الذي اعد مهام لقياس التحيز التأكيدي والتحيز التمثيلي، وتم الاستفادة من هذا المقياس في الفكرة التي اعتمد عليها في تصميم المواقف وتصحيحها وكيفية تفسير الدرجة، كما دعمت هذه الفكرة في قياس التحيزات المعرفية دراسة (Axt, Nguyen &Nosek,2018) والتي أشارت أن مقاييس التحيز في الحكم منخفضة في الموثوقية لأنها تستخدم استجابة واحدة، ومع قلة المقاييس المخصصة للتحيزات المعرفية، أعدت الباحثة مقياس يتضمن مجموعة من المواقف ليشمل عدد من أوجه تحيز إدراك الأشخاص نحو الآخر ذات الصلة بالحياة الجامعية وتجنب (عند الإمكان) استخدام الكلمات ذات المعاني الإيجابية أو الكلمات ذات المعاني السلبية مثل التحيز أو الخطأ، ويتكون المقياس في صورته الأولية من (٢٣) موقف لقياس أربعة أنواع من التحيزات المعرفية(تحيز خطأ الاسناد الأساسي – تحيز تأثير الهالة- تحيز النقطة العمياء – التحيز التأكيدي)، واعتمد في بنائه على الفكرة الرئيسية لمقياس castro) (et al.,2019، ووفقا لمقياس (castro et al.,2019) حيث تم إعداد ثلاثة بدائل لكل موقف؛ بديلين للتحيز المعرفي الإيجابي، والبديل الثالث للتحيز السلبي، ويترك فيه للطالب اعطاء نسبة مئوية لاختيار كل بديل اعتمادا على مدى تصوره وادراكه للموقف، ثم يتم جمع البديلين الايجابين وأخذ متوسط النسبة الكلية لهما، ثم طرحها من نسبة البديل السلبي، وبهذه الطريقة يتم تخفيض تحيز الاستجابة للموقف والبعد عن الاستجابة العشوائية أو المرغوبية.

ويتم تحديد النسبة المئوية لدرجة الموقف بالصيغة الرياضية الآتية:

متوسط النسبة المئوية لدرجة الموقف =

(مجموع النسب المئوية للبديلين الايجابين/٢ – النسبة المئوية للبديل السالب)

ثم تم تحويل النسب المئوية إلى درجات لسهولة معالجة البيانات احصائيا، وتم ذلك من خلال التوزيع في المستويات، والتي تم تحديدها من خلال الأرباعيات بناءً على النسب التي تم الحصول عليها من تطبيق الصيغة الرياضية المشار إليها أعلاه.

وكانت المستويات كالتالي:

(نسب مئوية أقل من٠%) ويتم التعبير عنها بدرجة واحدة، وتدل على ارتفاع في قيمة التحيز المعرفي السالب.

النسبة المئوية (١% إلى ٢٥%) ويتم التعبير عنها بدرجتين، وتدل على انخفاض في قيمة التحيز المعرفي السالب إلي حد ما.

والنسبة المئوية(٢٦% إلى ٥٠%) ويتم التعبير عنها بثلاث درجات، وتدل على انخفاض التحيز المعرفي السالب وانخفاض في قيمة التحيز المعرفي الايجابي

ومن (٥١% إلى ٧٥%) ويتم التعبير عنها بأربع درجات، وتدل على ارتفاع في قيمة التحيز المعرفي الإيجابي إلى حد ما

(٧٦% –١٠٠%) ويتم التعبير عنها بخمس درجات، وتدل على ارتفاع في قيمة التحيز المعرفي الإيجابي.

الخصائص السيكومترية لمقياس التحيزات المعرفية

صدق المحكمين:

تم تحكيم المقياس من قبل خمسة أساتذة تخصص علم النفس التربوي بكلية التربية جامعة حلوان وتم الاتفاق على (٢٣) موقف بنسبة (٨٥% –١٠٠%) ، وتعديل في الصياغة اللغوية، وحذف الموقف رقم (١٧) لعدم انتمائه لمحور تحيز تأثير الهالة.

وقد تم تطبيق الصورة الأولية للمقياس على عينة مكونة من (١٩٥) من طلاب الفرقة الأولى بكلية التربية جامعة حلوان (فلسفة واجتماع– دراسات اجتماعية أساسي) في الفصل الدراسي الأول ٢٠١٩–٢٠٢٠.

الصدق العاملي:

تم الكشف عن البنية العاملية للمقياس المكون من (٢٢) موقف باستخدام التحليل العاملي الاستكشافي بطريقة المكونات الأساسية لاستخلاص العوامل والتدوير المتعامد للعوامل بطريقة الفاريماكس بواسطة برنامج (Spss, version 18).

تم التحقق من مدى قابلية البيانات التحليل العاملي؛ حيث تم حساب القيمة المطلقة لمحدد مصفوفة الارتباط وبلغت قيمته(٠,٠٠٦) وهي قيمة اكبر من (٠,٠٠٠٠١) ، وتم حساب اختبار كايزر – ماير أولكن لكفاية العينة وبلغت قيمته (٠,٦١٠) وهي قيمة اكبر من (٠,٥) لذا يعد حجم العينة مناسب، وبلغت قيمة اختبار Bartlett's Test of Sphericlty (٩٥٩,٤٠١) بدرجة حرية (٢٣١) وهي دالة احصائيا عند مستوى (٠.٠٠٠١)، وبهذا فإن البيانات تستوفي الشروط اللازمة لاستخدام محك كايزر لتحديد عدد العوامل ، وتم الإبقاء على العوامل التي جذرها الكامن ≥١ مع استبعاد البنود ذات التشبعات الأقل من (٠,٣٠)، وحذف العوامل التي تشبع عليها اقل من ثلاثة بنود. ويبين جدول(٣) العوامل المستبقاه من التحليل العاملي الاستكشافي لمقياس التحيزات المعرفية

جدول(٣)

نتائج التحليل العاملي الاستكشافي لمقياس التحيزات المعرفية(ن=١٩٥)

العامل الأول		العامل الثاني		العامل الثالث		العامل الرابع	
الموقف	التشبع	الموقف	التشبع	الموقف	التشبع	الموقف	التشبع
٥	٠,٧٢	٢١	٠,٧٧	٨	٠,٧١	١٤	٠,٧٤
٣	٠,٦٥	٢٠	٠,٦٦	٩	٠,٦٥	١٥	٠,٧٣
٦	٠,٦٢	٢٢	٠,٥٠	١١	٠,٦٢	١٦	٠,٥٧
٢	٠,٦٢	١٩	٠,٤٧	١٠	٠,٥٦	١٧	٠,٣٥
٤	٠,٥٩			١٢	٠,٣٨	١٨	٠,٣١
١	٠,٥٤			١٣	٠,٣١		
٧	٠,٣٣						
الجذر الكامن	٢,٧٩	٢,٤٣		٢,٢٢		١,٨٥	
التباين المفسر للعامل	١٢.٧٢%	١١,٠٧%		١٠,٠٧%		٨,٤٢%	
نسبة التباين الكلي= ٤٢,٢٧%							

ويتضح من الجدول السابق أن التحليل العاملي الاستكشافي أسفر عن ظهور أربعة عوامل فسرت ٤٢,٢٧% من التباين الكلي للمصفوفة، وقد تشبع على العامل الأول تحيز خطأ الاسناد (٧) مواقف هي (٥ ، ٣ ، ٦، ٢، ٤، ١ ، ٧) وبلغت قيمة الجذر الكامن لهذا العامل(٢,٧٩)، وفسر نسبة (١٢.٧٢%) من التباين الكلي، وتشبع على العامل الثاني تحيز النقطة العمياء (٤) مواقف وهي (٢١، ٢٠، ١٩، ٢٢) وبلغت قيمة الجذر الكامن لهذا العامل (٢,٤٣)، وفسر نسبة (١١,٠٧%) من التباين الكلي ، وتشبع على العامل الثالث

تحيز الهالة من (٦) مواقف وهي (٨، ٩، ١١، ١٠، ١٢، ١٣) وبلغت قيمة الجذر الكامن لهذا العامل (٢,٢٢)، وفسر نسبة (١٠,٠٧%) من التباين الكلي، وتشبع على العامل الرابع التحيز التأكيدي (٥) مواقف وهي (١٤، ١٥، ١٦، ١٧، ١٨) وبلغت قيمة الجذر الكامن لهذا العامل (١,٨٥)، وفسر نسبة (٨,٤٢%) من التباين الكلي. وهذا يشير إلى أن المقياس يتمتع بدرجة جيدة من الصدق.

الاتساق الداخلي للمقياس:

قامت الباحثة بحساب الاتساق الداخلي للمقياس، ودلك بإيجاد معامل الارتباط بين درجة كل عبارة والدرجة الكلية للبعد الفرعي الذي تنتمي إليه بعد حذف درجة العبارة من الدرجة الكلية للبعد الفرعي باعتبار أن بقية عبارات المقياس الفرعي محك للعبارة، وذلك على عينة (ن =١٩٥) من طلاب السنة الأولى بكلية التربية جامعة حلوان، ويوضح جدول (٤) معاملات الارتباط بين درجة كل موقف والدرجة الكلية للمقياس الفرعي الدي تنتمي إليه العبارة.

جدول (٤)

معاملات الارتباط بين درجة كل موقف من عبارات مقياس التحيزات المعرفية والدرجة الكلية للبعد الذي تنتمي إليه العبارة.

م	تحيز خطأ الاسناد الأساسي	م	تحيز النقطة العمياء الأخلاقية	م	تحيز تأثير الهالة	م	التحيز التأكيدي
١	**٠,٦٢	١٩	**٠,٦٧	٨	**٠,٥٩	١٤	**٠,٧١
٢	**٠,٥٩	٢٠	**٠,٦٧	٩	**٠,٦٤	١٥	**٠,٦٧
٣	**٠,٦٣	٢١	**٠,٨١	١٠	**٠,٦٦	١٦	**٠,٤٥
٤	**٠,٦١	٢٢	**٠,٦٠	١١	**٠,٥٤	١٧	**٠,٤٧
٥	**٠,٧٣			١٢	**٠,٦٤	١٨	**٠,٥٥
٦	**٠,٦٢			١٣	**٠,٥٥		
٧	**٠,٤٧						

** دال عند ٠,٠١

يتضح من جدول (٤) أن جميع معاملات الارتباط دالة عند مستوي ٠,٠١ وهذا يؤكد الاتساق الداخلي للمقياس.

ثبات المقياس:

تم استخدام طريقة ألفا كرونباخ لحساب ثبات المقياس في الدراسة الحالية، وبلغت قيمها للأبعاد الأول والثاني والثالث والرابع (٠,٧٣، ٠,٦٢، ٠,٦٥، ٠,٦٧) وجميعها قيم مقبولة لثبات المقياس مما يثبت صلاحية الأداة لجمع بيانات الدراسة الحالية، وبذلك تكونت الصورة النهائية من (٢٢) موقف (ملحق١)

ثانيا: مقياس الاندماج الجامعي (إعداد الباحثة) (ملحق٢)

بالاطلاع على الإطار النظري والدراسات السابقة المرتبطة بمفهوم الاندماج الجامعي وأبعاده، وجد أن هذه المقاييس كانت مختلفة في تحديد أبعادها، ومعظم الدراسات اعتمدت على ثلاثة أبعاد للاندماج وهي (الاندماج السلوكي – الاندماج الانفعالي- الاندماج المعرفي)، ومن ثم تم بناء مقياس في الاندماج الجامعي للسنة الأولى في المرحلة الجامعية ويضم أربعة أبعاد(الاندماج السلوكي- الاندماج المعرفي – الاندماج الانفعالي – الاندماج الاجتماعي)، وتم صياغة المفردات في ضوء التعريف الاجرائي لكل بعد، وطبيعة عينة الدراسة الحالية.

تكون المقياس في صورته الأولية من (٤٥) مفردة موزعة على أربعة محاور (الاندماج الانفعالي- الاندماج السلوكي- الاندماج المعرفي- الاندماج الاجتماعي)، يجيب عليها المفحوص بطريقة التقرير الذاتي من خلال مقياس "ليكرت" ثلاثي التدرج(غالبا ، أحيانا – نادرا)، وللإجابة عليه يضع المفحوص علامة (✓) في الخانة التي تتوافق معه، ويأخذ الطالب ثلاث درجات إذا اختار البديل "غالبا" ودرجتين إذا اختار البديل "احيانا" ودرجة واحدة إذا اختار البديل "نادرا" والعكس في المفردات السلبية، وتشير الدرجة المرتفعة إلى مستوى مرتفع من الاندماج الجامعي لدى الطالب، وتشير الدرجة المنخفضة إلى مستوى منخفض من الاندماج الجامعي.

الخصائص السيكومترية لمقياس الاندماج الجامعي:

صدق المحكمين:

تم عرض المقياس في صورته الأولية (٤٥مفردة) على خمسة من أعضاء هيئة التدريس المتخصصين في علم النفس التربوي، وقد طلب منهم إبداء آرائهم حول مدى مناسبة وانتماء المقياس للتعريف الاجرائي، وتم اجراء كافة التعديلات في مفردات المقياس من تعديل في

الصياغة، وحذف ودمج وتعديل بعضها، حيث تم حذف مفردتين من الاندماج المعرفي، وحذف مفردة من الاندماج الانفعالي، وبذلك أصبح المقياس (٤٢) مفردة.

وقد تم تطبيق الصورة الأولية للمقياس على عينة مكونة من (١٩٥) من طلاب الفرقة الأولى بكلية التربية جامعة حلوان (فلسفة واجتماع- دراسات اجتماعية أساسي) في الفصل الدراسي الأول ٢٠١٩-٢٠٢٠.

الصدق العاملي للمقياس:

تم الكشف عن البنية العاملية للمقياس المكون من (٤٢) مفردة باستخدام التحليل العاملي الاستكشافي بطريقة المكونات الأساسية لاستخلاص العوامل والتدوير المتعامد للعوامل بطريقة الفاريماكس بواسطة برنامج Spss.

تم التحقق من مدى قابلية البيانات التحليل العاملي؛ حيث تم حساب القيمة المطلقة لمحدد مصفوفة الارتباط وبلغت قيمته(٠,٠٠١) وهي قيمة أكبر من (٠,٠٠٠٠١) ، وتم حساب اختبار كايزر – ماير أولكن لكفاية العينة وبلغت قيمته (٠,٦١٧) وهي قيمة أكبر من (٠,٥) لذا يعد حجم العينة مناسب، وبلغت قيمة اختبار Bartlett's Test of Sphericlty (١,٣٠٧) بدرجة حرية (٤٦٥) وهي دالة احصائيا عند مستوى (٠,٠٠٠١)، وبهذا فإن البيانات تستوفي الشروط اللازمة لاستخدام محك كايزر لتحديد عدد العوامل، وتم الإبقاء على العوامل التي جذرها الكامن ≤١ مع استبعاد البنود ذات التشبعات الأقل من (٠,٣٠)، وحذف العوامل التي تشبع عليها اقل من ثلاثة بنود، وتم حذف مفردة رقم(٤٢) لأنها لا تتشبع على أي من العوامل الأربعة وبذلك أصبح المقياس يتكوم من (٤١) مفردة ويبين جدول(٥) العوامل المستبقاه من التحليل العاملي الاستكشافي لمقياس الاندماج الجامعي

جدول (٥)

نتائج التحليل العاملي الاستكشافي لمقياس الاندماج الجامعي(ن=١٩٥)

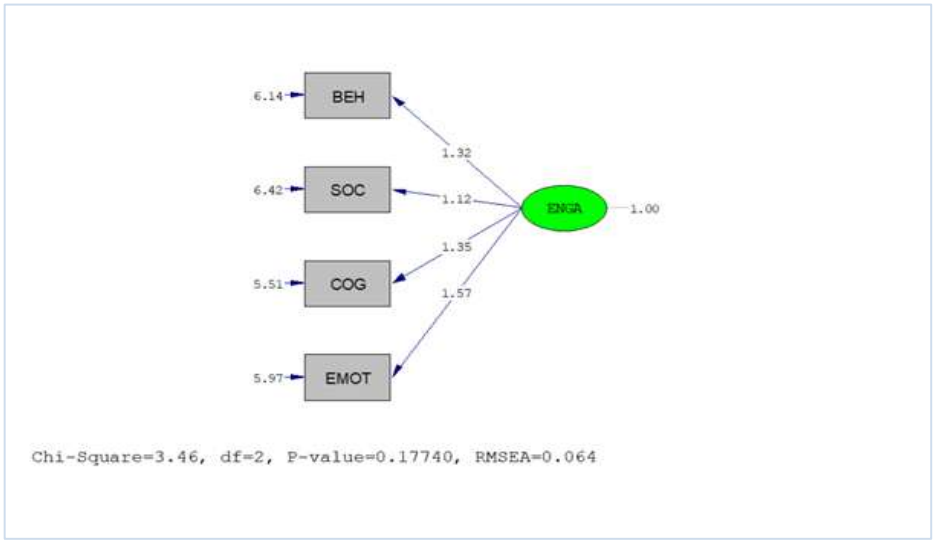
العامل الأول		العامل الثاني		العامل الثالث		العامل الرابع	
المفردة	التشبع	المفردة	التشبع	المفردة	التشبع	المفردة	التشبع
١٣	٠.٦١	١١	٠.٦٨	٢٣	٠.٥٧	٣٩	٠.٦٧
١٦	٠.٥٤	٨	٠.٥٩	٢٦	٠.٥٤	٦	٠.٦٤
٣٤	٠.٥٢	٢	٠.٥٤	١٨	٠.٤٩	٣	٠.٥٠
٤	٠.٥١	٢٠	٠.٥١	١٥	٠.٤٧	٣٣	٠.٤٩
٣١	٠.٥١	٣٢	٠.٤٤	١٢	٠.٤٢	٩	٠.٤٣
٢٥	٠.٤٩	١٤	٠.٤٣	٢١	٠.٤٠	٢٧	٠.٤١
٢٨	٠.٤٤	٢٩	٠.٣٩	٣٠	٠.٣٩	٣٦	٠.٤٠
١٠	٠.٣٩	٥	٠.٣٨	٣٨	٠.٣٨	٤٠	٠.٣٦
٧	٠.٣٩	٣٥	٠.٣٧	٤١	٠.٣٧		
١	٠.٣٨	١٧	٠.٣٧	٢٤	٠.٣٥		
١٩	٠.٣٤						
٣٧	٠.٣٣						
٢٢	٠.٣٢						
الجذر الكامن	٢,٩٥	٢,٧٠		٢,٥٤		٢,٤٠	
التباين المفسر للعامل	٩,٥١%	٨,٧٢%		٨,١٩%		٧,٧٤%	
نسبة التباين الكلي= ٣٤,١٧%							

ويتضح من الجدول السابق أن التحليل العاملي الاستكشافي أسفر عن ظهور أربعة عوامل فسرت ٣٤,١٧% من التباين الكلي للمصفوفة، وقد تشبع على العامل الأول الاندماج المعرفي (١٣) فقرة وبلغت قيمة الجذر الكامن لهذا العامل (٢,٩٥)، وفسر نسبة (٩,٥١%) من التباين الكلي، وتشبع على العامل الثاني الاندماج السلوكي (١٠) فقرات، وبلغت قيمة الجذر الكامن لهذا العامل (٢,٧٠)، وفسر نسبة (٨,٧٢%) من التباين الكلي، وتشبع على العامل الثالث الاندماج الاجتماعي من (١٠) فقرات، وبلغت قيمة الجذر الكامن لهذا العامل (٢,٥٠)، وفسر نسبة (٨,١٩%) من التباين الكلي، وتشبع على العامل الرابع الاندماج الانفعالي (٨) فقرات، وبلغت قيمة الجذر الكامن لهذا العامل (٢,٤٠)، وفسر نسبة (٧,٧٤%) من التباين الكلي . وهذا يشير إلى أن المقياس يتمتع بدرجة جيدة من الصدق.

قامت الباحثة بإجراء التحليل العاملي التوكيدي Confirmatory Factor Analysis لمقياس الاندماج الجامعي باستخدام برنامج LISREL(Version8.8) لفحص البنية العاملة الكامنة له، وذلك للتأكد من صدق البناء الكامن للمقياس، عن طريق اختبار

نموذج العامل الكامن العام حيث تم افتراض أن جميع العوامل المشاهدة لمقياس الاندماج الجامعي تنتظم حول عامل كامن واحد كما هو موضح بشكل (٢):

ويوضح شكل (٢) نتائج تحليل العاملي التوكيدي والذي يبين أن جميع تقديرات الأبعاد المكونة للمقياس دالة، وبالتالي لم تحذف أي منها، وأن قيمة كا^2 (٣,٤٦) غير دالة عند درجات حرية (٢) ومستوى دلالة (٠,١٧٧)، أي أنها غير دالة، وتشير إلى مطابقة النموذج الجيد للبيانات، ، كما أن مؤشرات حسن المطابقة (RMESA,GFI,AGFI,NFI) وقعت في المدي المثالي لكل مؤشر كما هو موضح بجدول (٦) وهي تؤكد أيضا مطابقة النموذج المقترح للبيانات، وأن المقياس صادق عامليا.



شكل (٢) نموذج العامل الكامن الواحد لمقياس الاندماج الجامعي

جدول (٦)

مؤشرات حسن مطابقة النموذج للبيانات مقياس الاندماج الجامعي

مؤشرات حسن المطابقة	القيمة	المدي المثالي للمؤشر	قيمة أفضل مطابقة
قيمة كا$^2\chi$	٣,٤٦	من صفر إلى ٥	غير دالة إحصائيا
مؤشر جذر مربعات البواقي (RMSEA)	٠,٠٦٤	١ >RMSEA>٠	صفر
مؤشر حسن المطابقة (GFI)	٠,٩١	١ >GFI>0	١
مؤشر حسن المطابقة المصحح (AGFI)	٠,٨٩	١ >AGFI>0	١
مؤشرالمطابقة المعياري (NFI)	٠,٩٤	١ >NFI>0	١

ثبات مقياس الاندماج الجامعي:

حسبت قيمة الثبات للعوامل الفرعية والمقياس ككل باستخدام طريقة ألفا كرونباخ، والجدول التالي يوضح هذه المعاملات

جدول(٧)

معاملات ثبات عوامل مقياس الاندماج الجامعي بطريقة ألفا كرونباخ والمقياس ككل

العامل	معامل ثبات ألفا كرونباخ
المعرفي	٠,٧٤
السلوكي	٠,٧٣
الانفعالي	٠,٦٩
الاجتماعي	٠.٦٦
المقياس ككل	٠.٧٥

يتضح من الجدول السابق أن معاملات الثبات مرضية، ويشير ذلك أن المقياس يتمتع بدرجة جيدة من الثبات.

توزيع المفردات على أبعاد مقياس الاندماج الجامعي

يتكون المقياس في صورته النهائية من (٤١) مفردة وموزعة على الأبعاد الأربعة، والجدول التالي يوضح ذلك:

جدول (٨)

توزيع مفردات مقياس الاندماج الجامعي على الأبعاد الفرعية في الصورة النهائية

	أرقام العبارات	
الأبعاد	العبارات الإيجابية	العبارات السلبية
الاندماج المعرفي	١-٤- ٧-١٠-١٣-١٦-٢٨-٣١	١٩-٢٢-٢٥-٣٤-٣٧
الاندماج السلوكي	٢-٥-٨-١١-١٤-٢٩-٣٢	١٧-٢٠-٣٥
الاندماج الانفعالي	٩-٤٠	٣-٦-٢٧-٣٣-٣٦-٣٩
الاندماج الاجتماعي	١٢-١٥-١٨-٢٣-٢٦-٣٨-٤١	٢١-٢٤-٣٠

ثالثا: البرنامج القائم على نموذج تجهيز المعلومات الاجتماعية إعداد الباحثة (ملحق٣):

الافتراض الأساسي القائم عليه البرنامج:

يقوم البرنامج على أسس وافتراضات نموذج تجهيز المعلومات الاجتماعية، وهي تحسين العمليات المعرفية والتي تعد ضرورية للتفاعل الاجتماعي الجيد.

الهدف العام للبرنامج:

الكشف عن فعالية البرنامج القائم على نموذج تجهيز المعلومات الاجتماعية في تعديل بعض التحيزات المعرفية (تحيز خطأ الاسناد الأساسي – تحيز تأثير الهالة – التحيز التأكيدي – تحيز النقطة العمياء) وتحسين الاندماج الجامعي (الاندماج السلوكي– الاندماج المعرفي – الاندماج الانفعالي – الاندماج الاجتماعي) لدى طلاب السنة الأولى في المرحلة الجامعية.

بناء البرنامج:

تم تصميم وبناء الإطار النظري والتطبيقي للبرنامج القائم على نموذج تجهيز المعلومات الاجتماعية في ضوء الأدبيات والأطر النظرية التي تناولت نموذج تجهيز المعلومات الاجتماعية.

وصف البرنامج:

يتكون البرنامج التدريبي من (٤) وحدات، موزعة علي (١٥) جلسة، تتضمن كل جلسة التدريب على انشطة ومحتوى مرتبط بنموذج تجهيز المعلومات الاجتماعية، ويبلغ زمن كل جلسة ساعتان، واجمالي عدد ساعات البرنامج (٣٠) ساعة، والجدول التالي يوضح عنوان الوحدة وعدد الجلسات، والأهداف الإجرائية بكل وحدة.

تحديد الأهداف الإجرائية لجلسات البرنامج القائم على نموذج تجهيز المعلومات الاجتماعية

أن يكون الطالب المشارك في البرنامج قادرا على أن ... وفقا للجلسات التدريبية كما هو مبين في الجدول الآتي:

جدول (٩)
وحدات البرنامج التدريبي القائم على نموذج تجهيز المعلومات الاجتماعية

وحدات البرنامج			الأهداف الإجرائية للبرنامج أن يكون الطالب المشارك في البرنامج قادرا على
الوحدة الأولى الجانب المعرفي لمفهوم نموذج تجهيز المعلومات الاجتماعية	الجلسة الأولى	تمهيد وتعارف مفهوم نموذج تجهيز المعلومات الاجتماعية	– أن يحدد أهداف البرنامج وأهم المخرجات المتوقعة منه. – أن يحدد قواعد العمل في البرنامج بصفة عامة. – التعرف على نموذج تجهيز المعلومات الاجتماعية. – التعرف على أهمية دراسة هذا البرنامج في حياتهم.
الوحدة الثانية تشفير المعلومات الاجتماعية	الجلسة الثانية	تشفير الإشارات الخارجية	– انتقاء المثيرات الخارجية وترميزها. – التعرف على الآلية الثلاثية للأفكار (المشاعر – السلوك - إشارات الجسم).
	الجلسة الثالثة	تشفير المشاعر الداخلية	– تحديد طبيعة مشاعره. – التمييز بين المشاعر المختلفة. – التعبير عن مشاعره بطريقة مقبولة اجتماعيا. – التعرف على النتائج المترتبة عن المشاعر المختلفة
	الجلسة الرابعة	تشفير الأفكار الداخلية	– قراءة الأفكار الداخلية. – التمييز بين الأفكار المختلفة (الضارة والأفكار المفيدة). – التعبير عن أفكارهم بطريقة مقبولة اجتماعيا.
	الجلسة الخامسة	الوعي الذاتي	– معرفة مفهوم الوعي الذاتي. – تحديد واقع الوعي الذاتي.
	الجلسة السادسة	مهارة الاصغاء	- التعرف على مهارة الاصغاء الفعال. - التدريب على ممارسة مهارة الاصغاء.
الوحدة الثالثة تفسير المعلومات الاجتماعية	الجلسة السابعة	الخداع البصري	– معرفة معنى الخداع البصري – معرفة النتائج المترتبة على الخداع البصري في المواقف الاجتماعية – أن يعرف التصورات الشخصية لا تعكس دائمًا الواقع الموضوعي
	الجلسة الثامنة	تفسير نوايا الآخرين	– التمييز بين الحقيقة الخارجية والأفكار والمشاعر الناتجة لديها.

	الجلسة التاسعة	الفخاخ الفكرية	- التعرف على الفخاخ الفكرية التي يستخدمها الانسان خلال تفاعله مع الآخرين. - التعرف على تأثير الفخاخ الفكرية على حياته الشخصية وعلى طبيعة تفاعلاتهم المختلفة.
	الجلسة العاشرة	تعزيز مهارات الذاكرة	- التَّعَرف على مفهوم الذاكرة. - أن يحلل مهارات الذاكرة إلى مراحلها - أن يتجنب الأخطاء الشائعة في التعامل مع الذاكرة. - أن يتدرب على مهارات تعزيز الذاكرة.
الوحدة الرابعة توليد وبناء الاستجابة	الجلسة الحادية عشر	التحكم في الانفعالات	- أن يعرف انفعالاته وتأثيرها في الموقف الاجتماعي - التوقف والتفكير للسيطرة على الانفعالات السلبية المستثاره من جانب الآخرين .
	الجلسة الثانية عشر	التفكير المرن	- التمييز بين الأشياء التي يستطيع تغيرها بنفسه، أو بمساعدة الآخرين، والأشياء التي لا يستطيع تغيرها. - أن يذكر أكبر عدد من البدائل لتغيير شيء ما.
	الجلسة الثالثة عشر	التعاطف	– أن يصف مشاعر الآخرين. – أن يبدى الاهتمام بأحوال وافكار الآخرين. – تطوير التمثيل العاطفي تجاه الآخرين. – أن يطور الطالب مهارته في توقع وفهم وإدراك حاجات الآخرين لتعزيز قدراتهم وتطويرها.
	الجلسة الرابعة عشر	التسامح وقبول الآخر	– أن يتعرف على مفهوم التسامح. – أن يتعرف على أهمية التسامح – أن يحدد المعوقات التي تحول دون التسامح.
	الجلسة الخامسة عشر	الجلسة الختامية	– التعرف على ردود أفعال المشاركين تجاه البرنامج ومدى الاستفادة من تطبيقه في المواقف التعليمية الجديدة – التطبيق البعدي لأدوات الدراسة (مقياس التحيزات المعرفية – مقياس الاندماج الجامعي)

آلية تنفيذ البرنامج

تم تنفيذ جميع جلسات البرنامج بداية من ٢٠١٩/١٠/٢٠ حتى ١٢/٤ /٢٠١٩ لمدة ثمانية أسابيع بواقع جلستين أسبوعيا، وتم التدريب على البرنامج باستخدام استراتيجيات تدريب متنوعة (التعلم التعاوني، العصف الذهني، استراتيجية تمثيل الأدوار، المحاضرة، المناقشة، استراتيجية الجدول الذاتي، استراتيجية النمذجة- حل المشكلات)، وكل جلسة كانت تتم على ثلاث خطوات رئيسية هي:١. التهيئة وتنشيط المعرفة السابقة ٢. الإجراءات وأداء الأنشطة التي تتضمنها كل جلسة ومناقشة النتائج التي توصلوا إليها وما تم إنجازه من مهمات مطلوبة. ٣. الخاتمة وتقديم ملخص شامل للجلسة وأوجه الاستفادة منها.

صدق البرنامج:

للتأكد من صدق البناء النظري والعملي ومدى تحقيق الأنشطة للهدف العام للبرنامج وأهداف كل جلسة، تم عرض البرنامج التدريبي على ثلاثة محكمين في مجال علم النفس التربوي، وتم إجراء التعديلات وفقا لاتفاق المحكمين، وتم صياغة البرنامج في صورته النهائية.

تقويم البرنامج:

تقويم قبلي: ويتم ذلك بتطبيق أدوات الدراسة على الطلاب المشاركين في الدراسة قبل البدء في تنفيذ البرنامج.

تقويم تكويني: ويتم عدة مرات اثناء فترة تطبيق البرنامج التدريبي عقب كل جلسة ومناقشتهم فيما انجزوه من الواجبات المنزلية في الجلسة التي تليها.

التقويم التجميعي: حيث تم تطبيق أدوات الدراسة (مقياس التحيزات المعرفية، ومقياس الاندماج الجامعي) تطبيقا بعديا عقب انتهاء البرنامج مباشرة.

التقويم التتبعي: بعد الانتهاء من تطبيق البرنامج بحوالي شهرين، تم إجراء تطبيقا لاحقًا لأدوات الدراسة على أفراد المجموعة التجريبية، بهدف تحديد الآثار المستمرة للبرنامج القائم على نموذج تجهيز المعلومات الاجتماعية.

الأساليب الإحصائية:

استخدمت الباحثة الأساليب الإحصائية التالية: المتوسطات والانحرافات المعيارية، ومعامل الارتباط، واختبار "ت" بعد التأكد من تحقق شروطه مع عينة البحث الحالي، والتحليل العاملي الاستكشافي، والتحليل العاملي التوكيدي، وتم إجراء التحليلات باستخدام حزمة البرامج

الإحصائية للعلوم الاجتماعية (SPSS, version 18) وبرنامج (LISREL,Version8.8)، وللتأكد من حجم الأثر التجريبي للمتغير المستقل (البرنامج)، تم حساب حجم الأثر باستخدام مربع ايتا η^2.

نتائج الدراسة ومناقشتها:

نتائج الفرض الأول:

ينص الفرض الأول للدراسة على أنه " توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي درجات طلاب المجموعة التجريبية في بعض التحيزات المعرفية (تحيز خطأ الاسناد الأساسي – تحيز تأثير الهالة – التحيز التأكيدي – تحيز النقطة العمياء) في القياسين القبلي والبعدي لصالح القياس البعدي". ولاختبار صحة هذا الفرض تم حساب المتوسطات والانحرافات المعيارية وقيمة "ت" لدلالة الفروق بين المجموعات المرتبطة وذلك بعد التحقق من توافر شروط اجراء اختبار "ت"، كما تم تحديد حجم التأثير للبرنامج القائم على نموذج تجهيز المعلومات الاجتماعية على متغيرات البحث التابعة، وجدول(١٠) يوضح ذلك

جدول (١٠)

قيمة "ت" لدلالة الفروق بين متوسطي درجات طلاب المجموعة التجريبية في القياسين القبلي والبعدي في أنواع التحيز المعرفي(تحيز خطأ الاسناد الأساسي – تحيز تأثير الهالة – التحيز التأكيدي – تحيز النقطة العمياء)

المتغيرات	المجموعات	ن	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	درجة الحرية	قيمة (ت)	مستوى الدلالة	قيمة η^2 وحجم التأثير
تحيز خطأ الاسناد	قبلي	٣٠	١٠.٨٠	٢.٢٠	٢٩	٨.٠٤	٠.٠١	٠.٦٩ كبير
	بعدي	٣٠	١٥.٤٦	٢.٨١				
تحيز تأثير الهالة	قبلي	٣٠	٩.١٧	٢.١٠	٢٩	٦.٨٧	٠.٠١	٠.٦٢ كبير
	بعدي	٣٠	١٣.٠٠	٢.٣١				
التحيز التأكيدي	قبلي	٣٠	٦.٨٧	١.٦٩	٢٩	٤.٦٥	٠.٠١	٠.٤٣ كبير
	بعدي	٣٠	٩.٠٣	١.٦٧				
تحيز النقطة العمياء	قبلي	٣٠	٧.٩٠	١.٦٢	٢٩	٦.٧٠	٠.٠١	٠.٦١ كبير
	بعدي	٣٠	١١.٨٠	٣.٣٠				

$\eta 2 <$ 0.01(ضعيف) ; $0.01 \leq \eta 2 <$ 0.06(متوسط) ; $\eta 2 >$ 0.15(كبير) Cohen(1988)

ويتضح من جدول (١٠) وجود فروق دالة إحصائيا بين متوسطي درجات طلاب المجموعة التجريبية في القياسين القبلي والبعدي في مجالات التحيز المعرفي (تحيز خطأ

الاسناد الأساسي – تحيز تأثير الهالة – التحيز التأكيدي – تحيز النقطة العمياء) لصالح القياس البعدي، حيث كانت قيم "ت" دالة عند مستوى (٠,٠١) مما يدل على حدوث تحسن في بعض أنواع التحيزات المعرفية (تحيز خطأ الاسناد الأساسي– تحيز تأثير الهالة – التحيز التأكيدي – تحيز النقطة العمياء) بعد تطبيق البرنامج القائم على نموذج تجهيز المعلومات الاجتماعية، كما كان حجم تأثير البرنامج التدريبي القائم على نموذج تجهيز المعلومات الاجتماعية على (تحيز خطأ الاسناد الأساسي– تحيز تأثير الهالة – التحيز التأكيدي – تحيز النقطة العمياء) كبيرا، كما تراوحت قيم حجم التأثير٤٣% إلى ٦٩%، وهذا يعني أن تأثير البرنامج كبير في تحيز خطأ الاسناد الأساسي وتحيز تأثير الهالة وتحيز التأكيدي وتحيز النقطة العمياء، للطلاب المشاركين في المجموعة التجريبية، وذلك وفقا لما أشار إليه Cohen(1988) إلى أن التأثير الذي يفسر حوالى ١% من التباين الكلي يدل على تأثير ضئيل، والتأثير الذي يفسر حوالي ٦% من التباين الكلي يدل على تأثير متوسط، والتأثير الذي يفسر حوالي ١٤% فأكثر من التباين الكلي يعد تأثيرا كبيرا(في أبو حطب وصادق ، ٢٠١٠، ٤٤٤-٤٤٥)، وهذا يدل على الفعالية المرتفعة والتأثير الإيجابي للبرنامج على تعديل بعض التحيزات المعرفية (تحيز خطأ الاسناد الأساسي – تحيز تأثير الهالة – التحيز التأكيدي – تحيز النقطة العمياء)، وبذلك يتحقق الفرض الأول للبحث

نتائج الفرض الثاني:

ينص الفرض الثاني للبحث على أنه " توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي درجات طلاب المجموعتين التجريبية والضابطة في بعض التحيزات المعرفية (تحيز خطأ الاسناد الأساسي – تحيز تأثير الهالة – التحيز التأكيدي – تحيز النقطة العمياء) في القياس البعدي لصالح المجموعة التجريبية". ولاختبار هذا الفرض تم حساب المتوسطات والانحرافات المعيارية وقيمة "ت" لدلالة الفروق بين المجموعات المستقلة، وذلك بعد التحقق من توافر شروط اجراء اختبار "ت"، والجدول التالي يوضح النتائج التي تم التوصل إليها.

جدول(١١)
قيمة "ت" لدلالة الفروق بين متوسطي درجات طلاب المجموعتين التجريبية والضابطة في القياس البعدي في التحيزات المعرفية

المتغيرات	المجموعات	ن	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	درجة الحرية	قيمة (ت)	مستوى الدلالة	قيمة η^2 وحجم التأثير
تحيز خطأ الاسناد الأساسي	تجريبية	٣٠	١٥.٤٦	٢.٨١	٥٨	٩.٣٥	٠.٠١	٠.٦٠ كبير
	ضابطة	٣٠	٩.٣٣	٢.٢٣				
تحيز تأثير الهالة	تجريبية	٣٠	١٣.٠٠	٢.٣١	٥٨	٣.٠٨	٠.٠١	٠.١٤ متوسط
	ضابطة	٣٠	١١.٣٠	١.٩٣				
التحيز التأكيدي	تجريبية	٣٠	٩.٠٣	١.٦٧	٥٨	٥.٠٤	٠.٠١	٠.٣٠ كبير
	ضابطة	٣٠	٦.٩٦	١.٤٩				
تحيز النقطة العمياء	تجريبية	٣٠	١١.٨٠	٣.٣٠	٥٨	٦.٠٣	٠.٠١	٠.٣٩ كبير
	ضابطة	٣٠	٧.٩٠	١.٢٦				

يتضح من جدول (١١) وجود فروق دالة إحصائيا بين متوسطي درجات طلاب المجموعتين التجريبية والضابطة في التحيزات المعرفية (تحيز خطأ الاسناد – تحيز تأثير الهالة – التحيز التأكيدي – تحيز النقطة العمياء) في القياس البعدي لصالح طلاب المجموعة التجريبية حيث كانت قيم "ت" دالة عند مستوى (٠,٠١) مما يدل على حدوث تعديل في التحيزات المعرفية لدى المجموعة التجريبية بعد تطبيق البرنامج ، كما كان حجم تأثير البرنامج التدريبي القائم على نموذج تجهيز المعلومات الاجتماعية على (تحيز خطأ الاسناد – التحيز التأكيدي – تحيز النقطة العمياء) كبيرا، وكان متوسط على تحيز تأثير الهالة، وهذا يدل على الفعالية المرتفعة والتأثير الإيجابي للبرنامج على تعديل التحيزات المعرفية (تحيز خطأ الاسناد – تحيز تأثير الهالة – التحيز التأكيدي – تحيز النقطة العمياء، وبذلك يتحقق الفرض الثاني للبحث.

نتائج الفرض الثالث:

ينص الفرض الثالث على أنه "توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي درجات طلاب المجموعة التجريبية في الاندماج الجامعي وأبعاده (الاندماج المعرفي – الاندماج الاجتماعي – الاندماج السلوكي – الاندماج الانفعالي) في القياسين القبلي والبعدي لصالح القياس البعدي."، ولاختبار صحة هذا الفرض تم حساب المتوسطات والانحرافات المعيارية وقيمة "ت" لدلالة الفروق بين المجموعات المرتبطة وذلك بعد التحقق من توافر شروط اجراء اختبار "ت".

جدول (١٢)
قيمة "ت" لدلالة الفروق بين متوسطي درجات طلاب المجموعة التجريبية في القياسين القبلي والبعدي في الاندماج الجامعي وأبعاده (الاندماج المعرفي – الاندماج الاجتماعي- الاندماج السلوكي- الاندماج الانفعالي)

المتغيرات	المجموعات	ن	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	درجة الحرية	قيمة (ت)	مستوى الدلالة	قيمة η2 وحجم التأثير
الاندماج المعرفي	قبلي	٣٠	٢٩.١٣	٣.٢١	٢٩	٥.٦١	٠.٠١	٠.٥٢ كبير
	بعدي	٣٠	٣٣.٩٠	٤.٦٢				
الاندماج الاجتماعي	قبلي	٣٠	٢٠.٣٧	١.٩٣	٢٩	٤.٤١	٠.٠١	٠.٤٠ كبير
	بعدي	٣٠	٢٣.٤٠	٣.٣٩				
الاندماج السلوكي	قبلي	٣٠	١٨.٧٠	١.٧٢	٢٩	٥.٩٢	٠.٠١	٠.٥٥ كبير
	بعدي	٣٠	٢٣.٠٣	٣.٤٤				
الاندماج الانفعالي	قبلي	٣٠	١٥.٧٧	١.٩٧	٢٩	٨.٤٦	٠.٠١	٠.٧١ كبير
	بعدي	٣٠	٢٠.٣٠	٢.٤٩				
الدرجة الكلية	قبلي	٣٠	٨٣.٩٧	٣.٤٠	٢٩	٨.٥٧	٠.٠١	٠.٧٢ كبير
	بعدي	٣٠	١٠٠.٦٣	١١.٢٥				

وتظهر النتائج في جدول (١٢) وجود فروق دالة إحصائيا بين متوسطي درجات طلاب المجموعة التجريبية في القياسين القبلي والبعدي في الدرجة الكلية للاندماج الجامعي وأبعاده (الاندماج المعرفي – الاندماج الاجتماعي– الاندماج السلوكي– الاندماج الانفعالي) لصالح القياس البعدي، حيث كانت قيم "ت" دالة عند مستوى (٠,٠١) مما يدل على حدوث تحسن في الاندماج الجامعي وأبعاده (الاندماج المعرفي – الاندماج الاجتماعي – الاندماج السلوكي – الاندماج الانفعالي) والدرجة الكلية بعد تطبيق البرنامج القائم على نموذج تجهيز المعلومات الاجتماعية، كما كان حجم تأثير البرنامج التدريبي القائم على نموذج تجهيز المعلومات الاجتماعية على الاندماج الجامعي وأبعاده (الاندماج المعرفي – الاندماج الاجتماعي – الاندماج السلوكي – الاندماج الانفعالي) والدرجة الكلية كبيرا، وهذا يدل على الفعالية المرتفعة والتأثير الإيجابي للبرنامج على الاندماج الجامعي وابعاده، وبذلك يتحقق الفرض الثالث للبحث.

نتائج الفرض الرابع

ينص الفرض الرابع على أنه "توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي درجات طلاب المجموعتين التجريبية والضابطة في الاندماج الجامعي وأبعاده (الاندماج المعرفي – الاندماج الاجتماعي – الاندماج السلوكي – الاندماج الانفعالي) في القياس البعدي لصالح المجموعة التجريبية". ولاختبار هذا الفرض تم حساب المتوسطات والانحرافات المعيارية وقيمة "ت" لدلالة الفروق بين المجموعات المستقلة، وذلك بعد التحقق من توافر شروط اجراء اختبار "ت"، والجدول التالي يوضح النتائج التي تم التوصل اليها.

جدول(١٣)

قيمة "ت" لدلالة الفروق بين متوسطي درجات طلاب المجموعتين الضابطة والتجريبية في القياس البعدي في الاندماج الجامعي وأبعاده (الاندماج المعرفي – الاندماج الاجتماعي – الاندماج السلوكي – الاندماج الانفعالي) والدرجة الكلية

المتغيرات	المجموعات	ن	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	درجة الحرية	قيمة (ت)	مستوى الدلالة	قيمة η^2 وحجم التأثير
الاندماج المعرفي	تجريبية	٣٠	٣٣.٩٠	٤.٦٢	٥٨	٣.٧٨	٠.٠١	٠.٢٠
	ضابطة	٣٠	٢٩.٨٣	٣.٦٣				
الاندماج الاجتماعي	تجريبية	٣٠	٢٣.٤٠	٣.٣٩	٥٨	٣.٦٢	٠.٠١	٠.١٨
	ضابطة	٣٠	٢٠.٢٣	٣.٣٧				
الاندماج السلوكي	تجريبية	٣٠	٢٣.٠٣	٣.٤٤	٥٨	٤.٧١	٠.٠١	٠.٢٨
	ضابطة	٣٠	١٩.٤٣	٢.٣٥				
الاندماج الانفعالي	تجريبية	٣٠	٢٠.٣٠	٢.٤٩	٥٨	٤.٧٨	٠.٠١	٠.٢٨
	ضابطة	٣٠	١٧.٤٠	٢.١٩				
الدرجة الكلية)	تجريبية	٣٠	١٠٠.٦٣	١١.٢٥	٥٨	٥.٥٨	٠.٠١	٠.٣٥
	ضابطة	٣٠	٨٦.٩٠٠	٧.٤٠				

يتضح من جدول (١٣) وجود فروق دالة إحصائيا بين متوسطي درجات طلاب المجموعتين التجريبية والضابطة في الاندماج الجامعي وأبعاده (الاندماج المعرفي – الاندماج الاجتماعي – الاندماج السلوكي – الاندماج الانفعالي) والدرجة الكلية في القياس البعدي لصالح طلاب المجموعة التجريبية حيث كانت قيم "ت" دالة عند مستوى (٠,٠١) مما يدل على حدوث تعديل في الاندماج الجامعي وابعاده (الاندماج المعرفي – الاندماج الاجتماعي – الاندماج السلوكي – الاندماج الانفعالي) والدرجة الكلية لدى المجموعة التجريبية بعد تطبيق البرنامج ، كما كان حجم تأثير البرنامج القائم على نموذج تجهيز المعلومات الاجتماعية كبيرا، وهذا يدل على الفعالية المرتفعة والتأثير الإيجابي للبرنامج على الاندماج الجامعي وأبعاده وبذلك يتحقق الفرض الرابع للبحث.

نتائج الفرض الخامس:

ينص الفرض الخامس على أنه "لا توجد فر وق دالة احصائيا بين متوسطي درجات طلاب المجموعة التجريبية في القياسين البعدي والتتبعي في بعض التحيزات المعرفية (تحيز خطأ الاسناد الأساسي – تحيز تأثير الهالة – التحيز التأكيدي – تحيز النقطة العمياء)"وللتحقق من هذا الفرض قامت الباحثة باستخدام اختبار "ت" للتعرف على دلالة الفروق بين متوسطي مجموعتين مرتبطتين وذلك بعد التحقق من توافر شروط اجراء اختبار "ت"، والجدول التالي يوضح ذلك.

جدول (١٤)

قيمة "ت" لدلالة الفروق بين متوسطي درجات طلاب المجموعة التجريبية في القياسين البعدي والتتبعي في أنواع التحيز المعرفي(تحيز خطأ الاسناد – تحيز تأثير الهالة – التحيز التأكيدي – تحيز النقطة العمياء)

المتغيرات	المجموعة التجريبية	ن	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	درجة الحرية	قيمة (ت)	مستوى الدلالة
تحيز خطأ الاسناد الأساسي	بعدي	٣٠	١٥.٤٦	٢.٨١	٢٩	١.٦٨	غير دالة
	تتبعي	٣٠	١٥.٧٣	٢.٧٢			
تحيز تأثير الهالة	بعدي	٣٠	١٣.٠٠	٢.٣١	٢٩	١.٧٦	غير دالة
	تتبعي	٣٠	١٢.٥٠	٢.٦٨			
التحيز التأكيدي	بعدي	٣٠	٩.٠٣	١.٦٧	٢٩	١.٢٤	غير دالة
	تتبعي	٣٠	٩.٣٧	٢.٠٣			
تحيز النقطة العمياء	بعدي	٣٠	١١.٨٠	٣.٣٠	٢٩	١.١٤	غير دالة
	تتبعي	٣٠	١٢.٣٣	٣.٣٢			

ويتضح من الجدول السابق عدم وجود فروق دالة إحصائيا بين متوسطي درجات طلاب المجموعة التجريبية في القياسين البعدي والتتبعي في تحيز خطأ الاسناد الأساسي، وتحيز تأثير الهالة، والتحيز التأكيدي، وتحيز النقطة العمياء، ومن ثم تبين تحقق الفرض الخامس.

نتائج الفرض السادس:

ينص الفرض السادس " لا توجد فر وق دالة احصائيا بين متوسطي درجات طلاب المجموعة التجريبية في القياسين البعدي والتتبعي في الاندماج الجامعي وأبعاده (الاندماج المعرفي – الاندماج الاجتماعي – الاندماج السلوكي – الاندماج الانفعالي)". وللتحقق من هذا الفرض قامت الباحثة باستخدام اختبار "ت" للتعرف على دلالة الفروق بين متوسطي

مجموعتين مرتبطتين وذلك بعد التحقق من توافر شروط اجراء اختبار "ت"، والجدول التالي يوضح ذلك

جدول (١٥)
قيمة "ت" لدلالة الفروق بين متوسطي درجات طلاب المجموعة التجريبية في القياسين البعدي والتتبعي في الاندماج الجامعي وابعاده (الاندماج المعرفي – الاندماج الاجتماعي- الاندماج السلوكي- الاندماج الانفعالي)

المتغيرات	المجموعة التجريبية	ن	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	درجة الحرية	قيمة (ت)	مستوى الدلالة
الاندماج المعرفي	بعدي	٣٠	٣٣,٩٠	٤,٦٢	٢٩	٠,٩٨	غير دالة
	تتبعي	٣٠	٣٤,٥٠	٥,٠٩			
الاندماج الاجتماعي	بعدي	٣٠	٢٣,٤٠	٣,٣٩	٢٩	٠,٧١	غير دالة
	تتبعي	٣٠	٢٣,٨٧	٣,٨٤			
الاندماج السلوكي	بعدي	٣٠	٢٣,٠٣	٣,٤٤	٢٩	٠,٥٤	غير دالة
	تتبعي	٣٠	٢٣,٤٠	٤,٩٦			
الاندماج الانفعالي	بعدي	٣٠	٢٠,٣٠	٢,٤٩	٢٩	١,٤٢	غير دالة
	تتبعي	٣٠	٢١,٢٧	٤,٠٣			
الدرجة الكلية	بعدي	٣٠	١٠٠,٦٣	١١,٢٥	٢٩	١,٨٠	غير دالة
	تتبعي	٣٠	١٠٣,٠٣	١١,٠٥			

ويتضح من الجدول السابق عدم وجود فروق دالة إحصائيا بين متوسطي درجات طلاب المجموعة التجريبية في القياسين البعدي والتتبعي في الدرجة الكلية للاندماج الجامعي وأبعاده (الاندماج المعرفي – الاندماج الاجتماعي– الاندماج السلوكي– الاندماج الانفعالي). ومن ثم تبين تحقق الفرض السادس.

مناقشة وتفسير النتائج:

- **مناقشة وتفسير نتائج الفرضين الأول والثاني:**

تبين من خلال عرض نتائج الفرضين الأول والثاني فعالية البرنامج القائم على نموذج تجهيز المعلومات الاجتماعية في تعديل التحيزات المعرفية (تحيز خطأ الاسناد الأساسي – تحيز الهالة – التحيز التأكيدي – تحيز النقطة العمياء) لدى طلاب السنة الأولى الذين شاركوا في البرنامج و تلقوا تدريبا على تعديل عمليات تجهيز المعلومات الاجتماعية، حيث أسفرت النتائج عن وجود فروق دالة إحصائيا في التحيزات المعرفية (تحيز خطأ الاسناد – تحيز الهالة – التحيز التأكيدي – تحيز النقطة العمياء) بين متوسطي درجات طلاب المجموعة التجريبية في القياسين القبلي والبعدي لصالح القياس البعدي، ووجود فروق دالة إحصائيا بين متوسطي درجات طلاب المجموعتين التجريبية والضابطة في التحيزات

المعرفية (تحيز خطأ الاسناد الأساسي – تحيز الهالة – التحيز التأكيدي – تحيز النقطة العمياء) في القياس البعدي لصالح طلاب المجموعة التجريبية التي تلقت تدريبا على عمليات تجهيز المعلومات الاجتماعية، كما كان حجم تأثير البرنامج التدريبي القائم على نموذج تجهيز المعلومات الاجتماعية على التحيزات المعرفية (تحيز خطأ الاسناد الأساسي – تحيز تأثير الهالة – التحيز التأكيدي – تحيز النقطة العمياء) كبيرا، وهذا يدل على الفعالية المرتفعة والتأثير الإيجابي للبرنامج على تعديل التحيزات المعرفية (تحيز خطأ الاسناد – تحيز تأثير الهالة – التحيز التأكيدي – تحيز النقطة العمياء)، وتتفق هذه النتيجة مع الدراسات السابقة التي أجريت على طلاب الجامعة والتي توصلت نتائجها إلى إمكانية تعديل التحيزات المعرفية (Clegg et al.,2014; Tomlin et al.,2017; Mahsa et al., 2015; Rocham & Queirós, 2013; Dimara et al., 2018; Lee et al., 2016 Stalder, 2008; Dunbar et al., 2013)

ويمكن تفسير هذه النتيجة في ضوء البرنامج التدريبي القائم على نموذج تجهيز المعلومات الاجتماعية إلى التغيير والتأثير الذي أحدثته أنشطة البرنامج بمكوناته الفرعية المختلفة، حيث ساعد البرنامج الطلاب في تعديل خطوات عمليات تجهيز المعلومات الاجتماعية، وذلك بتدريبهم على تشفير الإشارات الداخلية والخارجية وتفسير نوايا الآخرين، وعلى كيفية توليد وبناء الاستجابة الاجتماعية، مما نتج عنه تعديل في التحيزات المعرفية ، ففي ضوء ما أشارت إليه نتائج الدراسات السابقة إلى أن من العوامل التي تسهم في نشأة التحيزات هي حدوث خطأ في التفكير، و الذي يحدث نتيجة معالجة أو تفسير معلومة معينة بشكل خاطئ؛ بمعنى أنه غالبا ما تكون هذه الأخطاء نتيجة محاولتنا لتبسيط معالجة المعلومات على ضوء خبراتنا ومعارفنا السابقة التي في الغالب لا نود معرفة ما يتصادم معها نتيجة لبعض الدوافع العاطفية والأخلاقية عند الفرد والتأثير الاجتماعي (Buck et al., 2016) والتي تعد دليل على وجود قصور في التفكير، مما ينتج عنه التعامل غير مناسب مع الاخرين في مواقف التفاعل المختلفة.

ويمكن عزو هذه النتيجة إلى أن الفرد لا اراديا يكون تصورات عن خصائص الآخرين واتجاهاتهم ونواياهم وأسباب سلوكياتهم، وهذه التصورات التي يكونها الفرد لها أهميتها في تكيفه مع البيئة الاجتماعية، ولهذا فإن إدراكنا لخصائص الآخرين، والتدريب على كيفية

تشفير الإشارات الاجتماعية و تفسير نويا الآخرين، من خلال التمييز بين الحقيقة الخارجية والأفكار والمشاعر الناتجة عنها، والتوعية بالفخاخ الفكرية التي يمكن أن يقع فيها خلال تفاعله الاجتماعي مع الآخرين في البيئة الجامعية، والتدريب على ممارسة مهارة الإصغاء، وتنمية وعيه بذاته، أثرت بدرجة كبيرة على الطلاب في تفسير الأحداث السلبية المتعلقة بالمناخ الجامعي والتي قد ينتج عنها مخططات اجتماعية سلبية وتكون سبب في حدوث التحيزات المعرفية خاصة، ويتفق هذا التفسير مع تفسيرات (Fiske& Taylor,2013;Camodeca &Goossens,2005; Finne & Svartda,2017) والتي اشارت إلى أن غالبًا ما ينتج سوء فهم ورد فعل خاطئ عن طريق تشفير غير مناسب للإشارات والتفسيرات المتحيزة للإشارات الاجتماعية. بالإضافة إلى أنه تم تدريب المشاركين في البرنامج على تنمية التعاطف الإيجابي، والتسامح والوعي الذاتي، وهذا يتفق مع الدراسات السابقة أن التحيزات يتم مواجهتها عند تعزيز البيئات التعليمية، وتنمية التعاطف والايجابية واحترام الذات لدى الطلاب، واحترام التنوع، وذلك وفقا لما أشار له كريك ودودج على دور الانفعالات في تجهيز المعلومات الاجتماعية، حيث أن الحالة الانفعالية تؤثر على عمليات تجهيز المعلومات الاجتماعية، ويمكن أن تغير من نتائجها. ويدعم ذلك تفسيرات دراسات (Bohi &bos, 2012; Li, 2012) أنه لابد من مراعاة تنمية الوعي الانفعالي وتعزيز القدرة على التحكم في الانفعالات عند تصميم التدخلات التجريبية القائمة على نموذج تجهيز المعلومات الاجتماعية.

بالإضافة إلى أن طلاب الجامعة الجدد ينتمون إلى بيئات وثقافات مختلفة، ويميلون إلى انتقاء الدلائل التي تؤيد وجهات نظرهم فقط، وهذا ما يطلق عليه التحيز التأكيدي ، وقد يميلون إلى انكار هذه العيوب في تفكيرهم الشخصي، وكأن لديهم مناطق عمياء في التفكير والتي يطلق عليه تحيز النقطة العمياء ولذلك فإن جلسات البرنامج القائمة على نموذج تجهيز المعلومات الاجتماعية وما تتضمنها من تشفير الإشارات الداخلية والخارجية وتفسير المعلومات الاجتماعية وكيفية بناء الاستجابة من خلال جلسات تنمية المرونة والتفتح على آراء الآخرين بالإضافة إلي التدريب على تفسير نوايا الآخرين، والوعي الذاتي وكيفية الإصغاء للآخر واحترام التنوع والتعددية كان لها دور في تعديل التحيز التأكيدي وتحيز النقطة

العمياء، وتؤيد هذه التفسيرات دراسات (Whittlestone, 2017; Castro et al., 2019; Pronin, 2008).

- **مناقشة وتفسير نتائج الفرضين الثالث والرابع:**

ويتبين من خلال عرض نتائج الفرضين الثالث والرابع فعالية البرنامج التدريبي القائم على نموذج تجهيز المعلومات الاجتماعية في تحسين الاندماج الجامعي وأبعاده (الاندماج المعرفي – الاندماج الاجتماعي- الاندماج السلوكي- الاندماج الانفعالي) لدى طلاب التعليم الجامعي الجدد المشاركون في البرنامج والذين تلقوا تدريبا على تعديل عمليات تجهيز المعلومات الاجتماعية حيث كانت هناك فروق دالة إحصائيا في الاندماج الجامعي وأبعاده (الاندماج المعرفي – الاندماج الاجتماعي- الاندماج السلوكي- الاندماج الانفعالي) بين متوسطي درجات طلاب المجموعة التجريبية في القياسين القبلي والبعدي لصالح القياس البعدي لطلاب المجموعة التجريبية، ووجود فروق دالة إحصائيا بين متوسطي درجات طلاب المجموعتين التجريبية والضابطة في الاندماج الجامعي وأبعاده (الاندماج المعرفي – الاندماج الاجتماعي- الاندماج السلوكي- الاندماج الانفعالي) لدى الطلاب الجدد بالمجموعة التجريبية التي تلقت تدريبا على عمليات تجهيز المعلومات الاجتماعية، وتتفق هذه النتيجة مع الدراسات التي أسفرت نتائجها عن إمكانية تحسين الاندماج الجامعي أمثال Friston, (Hedeshi, 2017; Pentaraki& 2011; Hourigan, 2013; Burkholder,2017; Wynnm, Mosholder& Larsen, 2014) ، كما أن Grillo & Damacena, 2015; Pentaraki& Burkholder,2017; Kearney,2019; Glencross, Elsom, Westacott, & Stieler-Hunt, 2019)

ويمكن عزو هذه النتيجة إلى أن طلاب السنة الأولى غالبا ما يشعرون بأنهم غرباء في البيئة الجامعية، وهذا ما أشار إليه Lawrence(2006) بأن الطلاب الجدد غالبا ما يفتقدون إلى رأس المال الاجتماعي والثقافي والأكاديمي اللازم للاندماج بسهولة مع الثقافة الجامعية، وذلك باعتبارها ثقافة ديناميكية تجسد العديد من الثقافات الفرعية، ولهذا ترجع الباحثة فعالية البرنامج القائم على نموذج تجهيز المعلومات الاجتماعية في تحسين الاندماج الجامعي إلى التغيير والتأثير الذي أحدثته أنشطة البرنامج بمكوناته الفرعية المختلفة حيث أن البرنامج ساعد الطلاب على تكوين بناء معرفي يتضمن معلومات اجتماعية إيجابية نحو

الآخر مما ساعد على تحسين الاندماج الجامعي لديهم، وهذا ما أشار إليه kahn(2017) أن الاندماج الجامعي يتم من خلال العلاقات الاجتماعية التي يحتفظ بها المتعلمون، وتتفق هذه النتيجة مع دراسة Solstad and Varhaug(2013) التي هدفت إلى تدريب المشاركين في البرنامج على كيفية تشفير وتفسير الإشارات الاجتماعية، ومعرفة متي يستخدمون السلوك المناسب من خلال تعليم المهارات الاجتماعية والأداء الاجتماعي والتعاطف، وأشارت النتائج إلى فعالية البرنامج في تحسين المهارات الاجتماعية، وانخفاض السلوك الخاطئ. ودراسة Finne and Svartda(2017) التي أشارت إلى أن التدريب على عمليات نموذج تجهيز المعلومات الاجتماعية أدى إلى زيادة المهارات الاجتماعية وتقليل المشكلات السلوكية، بالإضافة إلى تحسين العلاقات بين الأقران. ويدعم هذا التفسير دراسة Tinto(2005) التي أشارت أن اندماج الطلاب لا يعتمد فقط على كمية ونوعية التفاعل مع الأقران، ولكن أيضا على تصورات الطلاب لمعلميهم وأقرانهم وأنفسهم كمتعلمين، ويدعم هذه التفسيرات دراسات (Ramos-Diaz et al.,2016; Fall& Roberts,2012).

كما أن البرنامج ساهم في حدوث التفاعل الاجتماعي الإيجابي بين الطلاب المشاركين في البرنامج، وكذلك تحسين بعض المهارات مثل مهارة الإصغاء والتعاطف والتسامح والمرونة التي تحسن من المهارات الشخصية والاجتماعية ويكون لها دور فعال في حدوث التفاعل الاجتماعي المناسب للموقف، ويدعم هذه التفسيرات دراسات (Grillo & Damacena, 2015; Pentaraki& Burkholder,2017; Glencross, Elsom, Westacott, & Stieler-Hunt, 2019)

كما أن البرنامج ساهم في تعزيز تفاعل واندماج الطلاب من خلال أنشطة ممتعة تحث على دعم اهتمامات الطلاب وتحديد اهدافهم، وكيفية الوصول إليها، واتاحة الفرصة لاحترام آرائهم وآراء الآخرين والمرونة في التعامل مع أقرانهم، وتعلم كيفية التحكم في انفعالاتهم، وتعد هذه الأنشطة بمثابة مواقف مستجده للطلاب الجدد، كما أن كثيرا من أنشطة البرنامج كانت تعتمد على العمل التعاوني مما عزز علاقات الدفء والمشاركة، والتكيف البناء وتطوير الخبرة التعليمية في الجامعة ويؤيد هذه التفسيرات دراسات (Skinner & Pitzer,2012, Kearney,2019). بالإضافة انه اثناء تنفيذ جلسات البرنامج كان يطلب من الطلاب المشاركين بالبرنامج المشاركة بأمثلة من مواقف حدثت لهم في بداية تفاعلاتهم

الجامعية؛ مما يتيح لهم الفرصة للتأمل في تجاربهم، وفي نهاية كل جلسة كان يطلب من المشاركين في البرنامج التعبير عن أوجه الاستفادة من الجلسة؛ مما أتاح لهم الفرصة للتفكير في قدراتهم (التقويم التكويني)، مما يزيد من الكفاءة الذاتية للطلاب واعتقادهم بانهم يستطيعوا أداء سلوكيات اجتماعية بنجاح في المواقف الجامعية، ويؤيد هذه التفسير إلى ما أشار إليه كل من Pentaraki and Burkholder(2017) في دراسته النظرية التي اعتمدت على مراجعة الأدبيات في الاندماج الجامعي أن العواطف، والكفاءة الذاتية، وأنشطة التعلم التعاوني، والإدارة الفعالة للمشاعر السلبية مثل القلق والإحباط ، والعواطف الإيجابية مثل الرضا، وفهم المتعلمين لثقافة الأخر تعد عوامل ضرورية لزيادة اندماج الطلاب والنجاح الأكاديمي.

- **مناقشة وتفسير نتائج الفرض الخامس:**

تبين من خلال عرض نتائج الفرض الخامس عدم وجود فروق دالة إحصائيا بين متوسطي درجات طلاب المجموعة التجريبية في القياسين البعدي والتتبعي في تحيز خطأ الاسناد، وتحيز تأثير الهالة، والتحيز التأكيدي، وتحيز النقطة العمياء، وتدل هذه النتيجة على استقرار أثر البرنامج في تعديل التحيزات المعرفية، وربما يعود السبب في ذلك من خلال التدريب على معالجة المعلومات بشكل أعمق، ومراقبة الأداء بدقة، وذلك من خلال تنوع الأنشطة والاستفادة من البرنامج بشكل أفضل.

ويمكن تفسير هذه النتيجة في ضوء ما أشار له Buck, Pinkham, Harvey and Penn(2016) أن التحيز المعرفي يرتبط بتجهيز المعلومات ، وبالطريقة التي يعالج بها الأفراد أنواع معينة من المعلومات أكثر من غيرها، وقد تنشأ التحيزات من عمليات معرفية مختلفة يصعب التمييز بينها، وأن غالبا ما ينتج سوء فهم ورد فعل خاطئ عن طريق تشفير غير مناسب للإشارات والتفسيرات المتحيزة للإشارات الاجتماعية وذلك في ضوء ما أشار Shahinfar, Kupersmidt and Matza(2001) عن وجود علاقة بين عملية تشفير، وتفسير الإشارات (الداخلية والخارجية)، وانتقاء الهدف، والسلوك الصادر من الافراد في اتجاه الاقدام في الموقف الاجتماعي أو الاحجام، وأن القصور في أي من عمليات تجهيز المعلومات الاجتماعية، يؤدي إلى خلل في الاستجابات السلوكية، ولهذا فإن تحسين عمليات تجهيز المعلومات الاجتماعية تعمل على تعديل التحيزات المعرفية.

كما أن التدريب على كيفية تجهيز المعلومات ساعد في تعديل التحيزات المعرفية وذلك من خلال ما أشارت إليه الدراسات (Stalder, 2008; Tomlin, Metzger, Geist & Padron, 2017; Dunbar et al., 2013; Dimara, Bailly, Bezerianos& Franconeri, 2018) أن تعديل التحيزات المعرفية من خلال تقديم معلومات تثقيفية للأفراد حول تحيزاتهم يحقق نجاح قليل في خفض التحيزات، وهذا ما اكدته دراسات (Parsons, 2018; Mahsa et al.,2015) أن تعديل التحيزات يتم من خلال تحول المعالجة المعرفية من الوضع السريع والبديهي واللاوعي إلى البطيء والمتأمل والواعي.

- **مناقشة وتفسير نتائج الفرض السادس:**

تبين من خلال عرض نتائج الفرض السادس عدم وجود فروق دالة إحصائيا بين متوسطي درجات طلاب المجموعة التجريبية في القياسين البعدي والتتبعي في الدرجة الكلية للاندماج الجامعي وابعاده (الاندماج المعرفي – الاندماج الاجتماعي- الاندماج السلوكي- الاندماج الانفعالي). وتدل النتيجة على استقرار أثر البرنامج لدى الطلاب المشاركين. كما تشير إلى الاستفادة من البرنامج وانشطته في انخراط الطلاب في ممارساتهم الجامعية، ويمكن تفسير هذه النتيجة إلى ان طلاب السنة الأولى يكونوا في حاجة إلى تأسيس علاقات اجتماعية جديدة والتواصل الفعال مع الزملاء الجدد و جزء لا يتجزأ من عمليات التعلم في الجامعة ، وقد ركز البرنامج القائم على نموذج تجهيز المعلومات الاجتماعية على العمليات المعرفية الاجتماعية التي تستخدم في إرساء قواعد التفاعل الاجتماعي وليس فقط مساعدة الطلاب على التكيف مع الثقافة الجامعية الجديدة، ويؤيد هذا التفسير الدراسات التي اشارت إلى أن التفاعل الإيجابي داخل الجامعة يساعد على اندماج الطلاب داخل الجامعة، وان الطلاب استفادوا من زيادة المعرفة الاكاديمية وكذلك المهارات الشخصية والاجتماعية في بيئة تعليمية تعاونية تتسم بالتحدي والدعم من قبل الاقران والاساتذة (Grillo& Damacena, 2015; Pentaraki& Burkholder,2017; Kearney,2019; Glencross, Elsom, Westacott, & Stieler-Hunt,2019). كما تتفق مع هذه النتيجة مع دراسة Mouzakis(2017) والتي أسفرت نتائجها عن وجود علاقة ارتباطية بين الاندماج الأكاديمي والاندماج الاجتماعي لدى طلاب الجامعة، وتشير نتائج هذه الدراسات إلى ضرورة وجود الدعم لطلاب السنة الأولى لتحقيق تفاعل اجتماعي ناجح

التوصيات: في ضوء نتائج الدراسة الحالية توصي الباحثة بما يلي:

١- الاهتمام بالجوانب التفاعلية والاجتماعية والتعاونية في تعلم الطلاب، وهذه الجوانب هي محددات مهمة لنواتج التعلم مثل جودة البرامج التعليمية، ولهذا يجب تضمينها في الجهود المبذولة لتحسين جودة تعلم الطلاب.

٢- حتمية دعم التفاعل الاجتماعي وتشجيع العمل الجماعي من خلال مجموعات العمل في المحاضرات والتكليفات، والمشاري البحثية، والتواصل عبر شبكات الانترنت.

٣- تصميم وبناء برامج تدريبية للحد من التحيزات المعرفية لدى طلاب الجامعة.

٤- إعادة النظر في المناهج الدراسية بالجامعة والتركيز على مهارات الاستدلال وتقديم إدله معرفية للحد من التحيزات المعرفية في التفكير.

٥- متابعة المجموعات الاجتماعية والتنوع في المستويات الاجتماعية والثقافية والاقتصادية، ودعم عمليات الاندماج لديها.

٦- زيادة وعي أعضاء هيئة التدريس أن من العوامل المؤثرة على اندماج الطلاب هو العلاقة الجيدة بين الأساتذة والطلاب.

٧- عقد دورات تدريبية لأعضاء هيئة التدريس بالجامعات للتوعية بمفهوم الاندماج الجامعي، وأن هناك مكونات مختلفة لاندماج الطلاب.

بحوث مقترحة:

١- إجراء مزيد من الدراسات في منحي تجهيز المعلومات الاجتماعية وعلاقاتها بالمتغيرات النفسية وذلك لندرتها في الدراسات العربية.

٢- دراسة أنواع أخرى من التحيزات المعرفية عند طلاب السنة الأولى.

٣- دراسة تنبؤية لمتغيرات الدراسة الحالية (الاندماج الجامعي – التحيزات المعرفية) في التحصيل الأكاديمي عند طلاب الفرقة الرابعة.

٤- استكشاف طرق وأساليب تعمل على تعديل التحيزات المعرفية.

٥- استكشاف طرق وأساليب تعمل على تحسين الاندماج الجامعي.

٦- الاسهام النسبي لعدد من انواع للتحيزات المعرفية في الاندماج الجامعي.

٧- اجراء دراسة سببية لمتغيرات السياق الاجتماعي والنفسي في البيئة التعليمية والاندماج.

٨- اجراء دراسة طولية للتحقق في فعالية نموذج تجهيز المعلومات الاجتماعية واستمرار فاعليته للطلاب في الاندماج في السنوات الجامعية الثانية والثالثة والرابعة.

المراجع:

أولاً: المراجع العربية:

أبو حطب، فؤاد وصادق، أمال (٢٠١٠). *مناهج البحث والتحليل الاحصائي في العلوم النفسية والتربوية والاجتماعية*. ط٥، القاهرة: مكتبة الانجلو المصرية.

الحامولي، طلعت كمال (٢٠١١). العمليات المعرفية الاجتماعية في علاقاتها بالضغط والمخطط الاجتماعي والتجهيز الوجداني. *مجلة الارشاد النفسي*، ع٢٩، ٣٧٧-٤٨٥.

دوبلي، رولف (٢٠١٧). *فن التفكير الواضح*، ترجمة نيرمين الشرقاوي، القاهرة: الناشر مؤسسة هنداوي.

العلواني، وفاء على والعتوم، عدنان يوسف (٢٠١٩). أثر برنامج تدريبي قائم على مهارات التفكير فيما وراء المعرفة في خفض التحيزات المعرفية لدى الطلبة المستقويين في ليبيا. *مجلة جامعة الشارقة للعلوم الإنسانية والاجتماعية*، المجلد ١٦، العدد٢(٨)، ديسمبر، ٣٧-٧١.

القاضي، عدنان محمد عبده (٢٠١٢). الذكاء الوجداني وعلاقته بالاندماج الجامعي لدى طلبة كلية التربية/ جامعة تعز. *المجلة العربية لتطوير التفوق*، العدد(٤)،٢٦-٨٠.

لعوبي، يونس ومينغد، أحمد(٢٠١٥). واقع الاندماج الاجتماعي لطلبة السنة الأولى جامعي. دراسة حالة قسم العلوم الاجتماعية بجامعة جيجل. *مجلة العلوم الإنسانية*، العدد الرابع ديسمبر،١٣٢-١٥٣.

وزارة التعليم العالي والبحث العلمي، http://portal.mohesr.gov.eg/ar-eg/Pages/default.aspx

ثانياً المراجع الاجنبية:

Alkhars, M., Evangelopoulos, N., Pavur, R., & Kulkarni, S. (2019). Cognitive biases resulting from the representativeness heuristic in operations management: an experimental investigation. *Psychology Research and Behavior Management*, V12,263-276.

Alrashidi, O., Phan, H.P., & Ngu, B. H. (2016). Academic Engagement: An Overview of Its Definitions, Dimensions، and Major Conceptualizations. *International Education Studies*; Vol. 9, No. 12:41-52.

Appleton, J. J., Christenson, S. L., & Furlong, M. J. (2008). Student engagement with school: Critical conceptual and methodological issues of the construct. *Psychology in the Schools*, 45(5), 369-386. http://dx.doi.org/10.1002/pits.20303.

Appleton, J. J., Christenson, S. L., Kim, D., & Reschly, A. L. (2006). Measuring Cognitive and Psychological Engagement: Validation of the

Student Engagement Instrument. *Journal of School Psychology*, 44(5), 427-445.

Axt, R, A., Nguyen, H., & Nosek, B, A. (2018). The Judgment Bias Task: A flexible method for assessing individual differences in social judgment biases. *Journal of Experimental Social Psychology*, Vol 76, May 2018, 337-355.

Barchia, K., & Bussey, K. (2011). Individual and collective social cognitive influences on peer aggression: Exploring the contribution of aggression efficacy, moral disengagement and collective efficacy. *Aggressive Behavior*, 37, 107-120.

Beck, A.T., Rush, J., Shaw, B., & Emery, G. (1987). *Cognitive Therapy of Depression*. New York: The Gilford Press.

Benson.,B.(2019). *Why are we yelling? The Art of Productive Disagreement*. New York: Portfolio/ Penguin.

Bohi, V.& Bos, W. V. (2012). Toward an integrative account of social cognition: marrying theory of mind and interactionism to study the interplay of Type 1 and Type 2 processes. *Front Hum Neurosis*. 6: 274, DOI: 10.3389/fnhum.2012.00274

Buck, B.E., Pinkham, A. E., Harvey, P. D., & Penn, D.L. (2016). Revisiting the validity of measures of social cognitive bias in schizophrenia: Additional results from the Social Cognition Psychometric Evaluation (SCOPE) study. *British Journal of Clinical Psychology*, 55, 441–454.

Camodeca, M., & Goossens, F. A. (2005). Aggression, social cognitions, anger and sadness in bullies and victims. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 46(2), 186-197.

Carter, C. P., Reschly, A. L., Lovelace, M. D., Appleton, J. J., & Thompson, D. (2012). Measuring student engagement among elementary students: Pilot of the Student Engagement Instrument-Elementary Version. *School Psychology Quarterly*, 27(2), 61-73. http://dx.doi.org/10.1037/a0029229.

Casey, R. J. (1996). Emotional competence in children with externalizing and internalizing disorders. In M. Lewis & M. W. Sullivan (Eds.), *Emotional development in atypical children* (pp. 161-183). Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates .

Casey, R. J., & Schlosser, S. (1994). Emotional responses to peer praise in children with and without a diagnosed externalizing disorder. *Merrill-Palmer Quarterly*, 40, 60-81.

Castro, B, O. (2004). The development of social information processing and aggressive behavior: Current issues. *European journal of developmental psychology*, 1(1), 87–102.

Castro, A., Hernández, Z., Riquelme, E., Ossa, C., Aedo, J., Da Costa, S., Páez, D. (2019). Level of Cognitive Biases of Representativeness and Confirmation in Psychology Students of three Bío-Bío Universities. *Propósitos y Representaciones*, 7(2), 210-239. doi: http://dx.doi.org/10.20511/pyr2019.v7n2.245.

Castro, B., Veerman, J. W., Koops, W., Bosch, J. D., & Monshouwer, H. (2002). Hostile attribution and aggressive behavior: A meta-Analysis. *Child Development*, *73*(3), 916-934. https://doi.org/10.1111/1467-8624.00447.

Cheikes, B.A., Brown, M.J., Lehner, P.E& Adelman, L. (2004). *Confirmation Bias in Complex Analyses.* Center for Integrated Intelligence Systems Bedford, Massachusetts.

Christie, H., Tett, L., Cree, V. E., Hounsell, J. & Mccune, V. (2008). A real rollercoaster of confidence and emotions: Learning to be a university student. *Studies in Higher Education,* 33, 567–81.

Čiuladienė, G., & Račelytė, D. (2016). Perceived Unfairness in Teacher-Student Conflict Situations: Students' Point of View, *Polish Journal of Applied Psychology*. 14, no. 1, 49-66.

Clegg, B. A., Martey, R.M., Stromer-Galley., J., Kenski, K., Saulnier, T., Folkestad, J.E... Strzalkowski, T. (2014). *Game-based Training to Mitigate Three Forms of Cognitive Bias*. Interservice/Industry Training, Simulation, and Education Conference (I/ITSEC). Paper No. 14180, 2 - 12.

Coates, H & Ranson, L. (2011). Dropout DNA, and the genetics of effective support. *AUSSE Research Briefings*, v.11.

Cole, J.s.,& Korkmaz, A. (2013). First-Year Students 'Psychological Well-Being and Need for Cognition: Are They Important Predictors of Academic Engagement? *Journal of College Student Development Johns Hopkins University Press*, Volume 54, Number 6, November/December, 557-569.

Crick, N. R., & Dodge, K. A. (1994). A review and reformulation of social information processing mechanisms in children's social adjustment. *Psychological Bulletin*, 115(1), 74–101.

De Neys, W., Vartanian, O., & Goel, V. (2008). Smarter Than We Think When Our Brains Detect That We Are Biased. *Psychological science*, 19(5), 483-489.

Delveaux, K., & Daniels, T. (2000). Children's social cognitions: Physically and relationally aggressive strategies and children's goals in peer conflict situations. *Merrill-Palmer Quarterly*, 46, 672-692.

Dimara, E., Bailly, G., Bezerianos, A., & Franconeri, S. (2018). *Mitigating the Attraction Effect with Visualizations. IEEE Transactions on Visualization and Computer Graphics* · August 2018, t: https://www.researchgate.net/publication/327123660.

Dodge, K. A. (2006). Translational science in action: Hostile attributional style and the development of aggressive behavior problems. *Development and Psychopathology*, 18 ،791-814.

Dotterer, A, M., & Lowe, K. (2011). Classroom Context, School Engagement, and Academic Achievement in Early Adolescence. *Journal of Youth and Adolescence*, 40(12),1649-1660.

Dunbar, N.E., Miller, C.H., Adame, B.J., Elizondo, J., Wilson, S.N., Schartel, S.G., Lane, B., Kauffman, A.A., Straub, S., Burgon, K. (2013). *Mitigation of cognitive bias Through the use of a serious game.* In: Proceedings of the games learning society annual conference.

Ehrlinger, J., Gilovich, T., & Ross, L. (2005). Peering into the Bias Blind Spot: People's Assessments of Bias in Themselves and Others. *the Society for Personality and Social Psychology*, Inc., Vol. 31 No. 5, 680-692.

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

Fall, A., & Roberts, G. (2012). High school dropouts' interactions between social Context, self – perceptions, school engagement, and student dropout, *Journal of Adolescence*, 35(4),787-798.

Finn, J. D., & Zimmer, K. S. (2012). Student engagement: What is it? Why does it matter? In S. L. Christenson, A. L. Reschly, & C. Wylie (Eds.), *Handbook of research on student engagement* (p. 97–131). Springer Science + Business Media.

Finne, J. N., & Svartdal, F. (2017). Social Perception Training: Improving social competence by reducing cognitive distortions. *The International Journal of Emotional Education*, 9(2), 44–58.

Fiske, S. T., & Taylor, S. E. (2013*). Social cognition: From brains to culture*. London: Sage.

Fredricks, J., & McColskey, W. (2012). The Measurement of Student Engagement: A Comparative Analysis of Various Methods and Student Self-report Instruments. In S. L. Christenson, A. L. Reschly, & C. Wylie (Eds.), *Handbook of Research on Student Engagement* (pp. 763-782). Springer US. http://dx.doi.org/10.1007/978-1-4614-2018-7_37

Gilbert, D. T. & Malone, P. S. (1995). The correspondence bias. *Psychological Bulletin*, 117 (1), 21–38

Glencross, S., Elsom, S., Westacott, M., & Stieler-Hunt, C. (2019). Using an alternate reality game to facilitate student engagement during orientation. *Student Success*, 10(2), 13-22.

Grillo, T.L.H.,& Damacena, C. (2015). Student engagement: the role of social influence and locus of control. *International Journal of Management in Education*, 9(4), 466-488

Gunuc, S., & Kuzu, A. (2015). Student engagement scale: Development, reliability and validity. *Assessment & Evaluation in Higher Education*, 40(4), 587-610.

Hardy, c., & Bryson, C. (2010). Student engagement: paradigm change or political expediency?, *Networks Magazine*, ISSUE09, Spring.19-23.

Hedeshi, V.M. (2017). The Effect of Self-Regulatory Learning Strategies on Academic Engagement and Task Value. *World Family Medicine*. (10), 242-247

Heery, E., & Noon, M. (2008). *A Dictionary of Human Resource Management*. (2 rev. ed.). Oxford University Press.

Helmond, p., Overbeek, G., Brugman, D.,& Gibbs, J. c. (2014). A Meta-Analysis on Cognitive Distortions And Externalizing Problem Behavior Associations, Moderators, and Treatment Effectiveness. *Criminal Justice and Behavior*, 42(3), 245-262

Henry, D. B., Farrell, A. D., Schoeny, M. E., Tolan, P. H., & Dymnicki, A. B. (2011). Influence of school-level variables on aggression and associated attitudes of middle school students. *Journal of School Psychology*, 49, 481-503.

Hernandez-Julian, R., & Peters, C. (2017). Student appearance and academic performance. *Journal of Human Capital*, 11(2), 247-262.

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

Hourigan, K. L. (2013). Increasing student engagement in large classes: The ARC model of application, response, and collaboration. *Teaching Sociology*, 41(4), 353-359. doi: 10.1177/0092055X13491580.

Jeannotte, S. (2008). *Promoting social Integration – A Briefe Examination of Concepts and Issues*, Experts Group Meeting July 8-10, 2008 Helsinki, Finland.

Kahn, P. (2017). Higher Education Policy on Student Engagement: Thinking Outside the Box. *Higher Education Policy*, March, Volume 30, Issue 1, 53–68

Kahu, E, R. (2013). Framing student engagement in higher education. *Studies in Higher Education* ،Volume 38, Issue 5,758-773.

Kanie, N., Abe, N., Iguchi, M., Yang, J., Kabiri, N., Kitamura, Y., … Hayakawa, Y. (2014). Integration and Diffusion in Sustainable Development Goals: Learning from the Past, Looking into the Future. *Sustainability*, 6, 1761–1775.

Kambara, A. (2017). *Effects of Experiencing Visual Illusions and Susceptibility to Biases in One's Social Judgments*. Research Article. https://doi.org/10.1177/2158244017745937

Karpen, S. (2018). The Social Psychology of Biased Self-Assessment. *American Journal of Pharmaceutical Education* ,2018; 82 (5) Article 6299,441-448.

Kearney, S. (2019). Transforming the first-year experience through self and peer assessment. *Journal of University Teaching & Learning Practice*, 16(5), 1-15.

Krause, K. L., & Coates, H. (2008). Students' engagement in first-year university. *Assessment & Evaluation in Higher Education*, 33(5).

Kretz, D. R. (2018). Experimentally Evaluating Bias-Reducing Visual Analytics Techniques in Intelligence Analysis. In G. Ellis. (ed). *Cognitive Biases in Visualizations*. (pp111-136). New York: Springer Nature Switzerland.

Kučera, T. (2017).*Cognitive Bias Mitigation: How to make decision-making more rational?*.https://www.researchgate.net/publication/317702457_Cognitive_Bias_Mitigation

Lansford, J.E., Malone, P.S., Dodge, K.A., Crozier, J.C., Pettit, G.S., & Bates, J.E. (2006). A 12-Year Prospective Study of Patterns of Social Information Processing Problems and Externalizing Behaviors. *Journal of Abnormal Child Psychology*. 34:715–724.

Lau, J, Y., Bellim, S. R.,& Chopra, R.(2013). Cognitive bias modification training in adolescentsreduces anxiety to a psychological challenge. *Clinical Child Psychology and Psychiatry.* Jul,18(3),322-33.

Lawrence, J. (2006). *Engaging first year students: a collaborative approach implemented in a first-year nursing course*. Paper presented at 9th Pacific Rim conference – first year in higher education: Engaging students. July12–14, Gold Coast, Australia.

Lee, Y.-H., Dunbar, N. E., Miller, C. H., Lane, B. L., Jensen, M. L., Bessarabova, E., … Wilson, S. N. (2016). Training Anchoring and Representativeness Bias Mitigation Through a Digital Game. *Simulation & Gaming*, 47(6), 751–779.

Li, J. (2012). *Social information processing and aggressive behavior in childhood: theory and practice.* Ph.D. Published by ProQuest LLC. UMI Number: 3562759.

Long-Crowell, E. (2015). The Halo Effect: Definition, Advantages & Disadvantages. *Psychology 104: Social Psychology. study.com. Retrieved September 30,*

Mahsa, A., Javad, F.S., yazdi, A., amir, S., & Hamed, S. (2015). Effects of a modern cognitive bias modification program on attentional biases and social anxiety *symptoms in socially anxious students. Journal of Fundamentals of Mental Health*, 18 (1), 35-41.

Manoogian, J., & Benson, B. (2017). *Cognitive bias codex*. https://betterhumans.coach.me/ cognitive-bias-cheat-sheet-55a472476b18

McLeod, S. A. (2018). *Fundamental attribution error*. Retrieved from https://www.simplypsychology.org/fundamental-attribution.html.

McNamara, J. K. (1999). Social information processing in students with and without learning disabilities. ERIC document, Simon Fraser University.

McMahon, S. D., Felix, E. D., Halpert, J. A., & Petropoulos, L. A. (2009). Community violence exposure and aggression among urban adolescents: Testing a cognitive mediator model .*Journal of Community Psychology*, 37(7), 895-910.

McMillan, E. s. (2008). *Processing social information: an investigation of the modification of attentional biases in social anxiety*. Ph.D. University of Maine. UMI Number: 3329552.

Miller, R.L., Rycek, R.F., & Friston, K. (2011). The effects of high impact learning experiences on student Engagement. *Procedia Social and Behavioural Sciences*, 15, 53–59.

Moran,J.M., Eshin Jolly ,E.,& Mitchell, J.P.(2014). Spontaneous Mentalizing Predicts the Fundamental Attribution Error. *Journal of Cognitive Neuroscience*, 26:3, 569–576.

Mouzakis, k. (2017). *Academic and Social Engagement in University Students: Exploring Individual, Differences and Relations with Personality and Daily Activities*. PhD. University of California, ProQuest Number: 10618229.

Nelson, J.D., & McKenzie, C.R.(2010). *Confirmation Bias*. The Encyclopedia of Medical Decision Making. London, UK: Sage

Nickerson, R. S. (1998). Confirmation Bias: A Ubiquitous Phenomenon in Many Guises. *Review of General Psychology*,1998, Vol. 2, No. 2, 175-220.

Panditi, P. (2018). who is an enterprise Agile Coach, Executive Coach Lean Agile and Product Development Consult has conducted a Game session on "The Subtle Influence of Cognitive Biases on Testing Professional? https://www.linkedin.com/pulse/game-session-prabhaker-panditi-subtle-influence-biases-alliance/

Parks, G, S. (2018). *Race, Cognitive Biases, and the Power of Law Student Teaching Evaluations*. (February 23, 2018). Wake Forest Univ. Legal Studies Paper. Available at SSRN: https://ssrn.com/abstract=3129019.

Pentaraki, A., & Burkholder, G. j. (2017). Emerging Evidence Regarding the Roles of Emotional, Behavioural, and Cognitive Aspects of Student Engagement in the Online Classroom. *European Journal of Open, Distance and e-Learning*, Vol. 20 / No. 1.

Perry, R.P., Stansky, R.H., Hall, N.C., Chipperfield, J.G. & Weiner, B. (2010). Bad starts and better finishes: Attributional retraining and initial

performance in competitive achievement settings. *Journal of Social and Clinical Psychology*, 29 (6), 668–700.

Phan, H. P. (2014). An Integrated Framework Involving Enactive Learning Experiences, Mastery Goals, and Academic Engagement-Disengagement. *Europe's Journal of Psychology,* 10(1), 41-66.

Pronin, E., Lin, D.Y., & Ross, L. (2002). The bias blind spot: perceptions of bias in self versus others. *Pers Soc Psychol Bull*, 28(3):369–381

Pronin, E. (2008). How We See Ourselves and How We See Others. *Science*. 320 (5880): 1177–1180

Ramey, H. L., Busseri, M. A., Khanna, N., Hamilton, Y. N., & Rose-Krasnor, L. (2010). Youth engagement and suicide risk: Testing a mediated model in a Canadian community sample. *Journal of youth and adolescence*, 39(3), 243-258.

Ramos-Diaz, E., Rodriguez-Fernandez, A., Fernandez-Zabala, A., Revuelta, L., & Zuazagoitia, A. (2016). Adolescent Students Perceived Social Support, Self- Concept and School Engagement. *Revista de Psicodidactica*,21(2),1-16.

Reeve, J., & Tseng, C. (2011). Agency as a fourth aspect of students' engagement during learning activities. *Contemporary Educational Psychology*, 36, 257–267.

Riggs, E. G., & Gholar, C. R. (2009). *Strategies that promote student engagement: Unleashing the desire to learn* (2nd ed.). Corwin Press

Rocham, N. B., & Queirós, C. (2013). Metacognitive and social cognition training (MSCT) in schizophrenia: a preliminary efficacy study. *Schizophrenia Research*, 150 (1), 64–68.

Saarni, C. (1999). *The development of emotional competence*. New York, NY: Guilford Press.

Salmivalli, C., Ojanen, T., Haanpää, J., & Peets, K. (2005). "I'm ok but you're not" and other peer-relational schemas: Explaining individual differences in children's social goals. *Developmental Psychology*, 41, 363-375.

Scopelliti, I., Morewedge, C.K., McCormick, E., Lebrecht, S.& Kassam, K.(2015). Bias Blind Spot: Structure, Measurement, and Consequences. *Management Science*, 61(10), 2468–2486.

Shahinfar, A., Kupersmidt, J. B., & Matza, L. S. (2001). The relation between exposure to violence and social information processing among

incarcerated adolescents. *Journal of Abnormal Psychology,110*(1),136–141.

Shernoff, D. J., Csikszentmihalyi, M., Shneider, B., & Shernoff, E. S. (2003). Student engagement in high school classrooms from the perspective of flow theory. *School Psychology Quarterly*, *18* (2), 158- 176.

Skinner, A, L., Meltzoff, A, N., & Olson, K, R.(2017). "Catching" Social Bias: Exposure to Biased Nonverbal Signals Creates Social Biases in Preschool Child. *Psychological Science*, Vol. 28(2) 216–224.

Skinner, E, A., & Pitzerm, J, R. (2012). Developmental Dynamics of Student Engagement, Coping, and Everyday Resilience. In S.L. Christenson., A. L. Reschly., C. Wylie. (eds) *Handbook of Research on Student Engagement*. (pp21-44). New York: Springer Science+Business Media, LLC.

Solstad,H.,& Varhaug, L.(2013).*Social Perception Training (SPT): A preventive intervention measure for the development of social competence in children and adolescents*. Master's thesis in psychology, University of Tromsø.

Stalder, D. R. (2008). A role for social psychology instruction in reducing bias and conflict. *Psychology Learning & Teaching*, 11, 245-255.

Talamas, S.N., Mayor, K. I., & Perrett, D. I. (2016). Blinded by beauty: Attractiveness bias and accurate perceptions of academic performance. *PLoS One*. 11(2).

Tenbrunsel, A. E., Diekmann, K. A., Wade-Benzoni, K. A., & Bazerman, M. H. (2010). The ethical mirage: A temporal explanation as to why we are not as ethical as we think we are. *Research in Organizational Behavior*, 30, 153-173.

Tinto, V. (2005). Forward. In A. Seidman (Ed.), *College student retention: Formula for student success.Westport, CT:* American Council on Education/Praeger.

Tomlin, K.A., Metzger, M.L., Bradley-Geist, J., &Gonzalez-Padron, T. (2017). *Are Students Blind to Their Ethical Blind Spots? An Exploration of Why Ethics Education Should Focus on Self-Perception Biases*. Published April 4, 2017 Research Article https://doi.org/10.1177/1052562917701500.

Valdez, A.C., Ziefle, M., & Sedlmair, M.(2018). Studying Biases in Visualization Research: Framework and Methods. In G. Ellis. (ed).

Cognitive Biases in Visualizations. (pp12-27). New York: Springer Nature Switzerland.

Van der Meer, J., Scott, S., & Pratt, K. (2018). First semester academic performance: The importance of early indicators of non-engagement. *Student Success*, vol. 9, no. 4, 1-12.

Walton, D., Reed, C., & Macagno, F. (2008). *Argumentation schemes*. Cambridge: Cambridge University Press.

Wang, X., Zu, J., Liu, L., & Chen, X. (2017). Cognitive-Processing Bias in Chinese Student Teachers with Strong and Weak Professional Identity. *Front Psychol*, V.8. 784. https://doi.org/10.3389/fpsyg.2017.00784.

Wara, E., Aloka, P.J., & Odongo, B.C. (2018). Relationship between Emotional Engagement and Academic Achievement among Kenyan Secondary School Students. *Academic Journal of Interdisciplinary Studies*. Vol 7 No 1.

Whittlestone, J. (2017). *The importance of making assumptions: why confirmation is not necessarily a bias.* PhD. University of Warwick.

Wynn, C. T., Mosholder, R. S., & Larsen, C. A. (2014). Measuring the Effects of Problem-Based Learning on the Development of Postformal Thinking Skills and Engagement of First-Year Learning Community Students. *Learning Communities Research and Practice*,2(2),

Yazzie- Mintz, E. (2006). *Voices of students on engagement: A report on the 2006 High School Survey of Student Engagement*. Bloomington, IN: Center for Evaluation & Educational Policy, Indiana University. http://ceep.indiana.edu/pdf/HSSSE_2006_Report.pdf.

Yon, D., Zainzinger, V., Lange, F., Eimer, M., & Press, C. (2020). *Action biases perceptual decisions towards expected outcomes*. Accepted as an Article at JEP: General on 17 th April 2020. https://www.researchgate.net/publication/330266318.

Yorke, M. (2006). *Employability in Higher Education: What It Is, What It Is Not*. York, Higher Education Academy.