

فاعلية برنامج إرشادي في خفض التشوهات المعرفية لدى الطلبة المتسربين دراسياً

م.د. ثامر عبد علي عباس

مديرية تربية الكرخ الثانية

وزارة التربية

76thamir@gmail.com

أ.م.د. براء محمد حسن

مركز البحوث النفسية

وزارة التعليم العالي والبحث العلمي

baraamoh1977@gmail.com

ملخص البحث:

إستعمل علماء النفس مصطلح التشوهات المعرفية أو الإدراكية (Cognitive Distortions) لوصف الأفكار والمعتقدات غير العقلانية التي تشوه إدراك الشخص للواقع وفهم الأحداث بطريقة سلبية في الغالب. وهدف البحث الحالي:

الهدف الاول: الكشف عن التشوهات المعرفية لدى عينة البحث المتسربين دراسيا.

الهدف الثاني: التعرف على الفروق بين المجموعة التجريبية والضابطة في التشوهات المعرفية.

فرضية البحث:

الفرضية الأولى: لا توجد فروق بين المجموعة التجريبية والضابطة في الإختبار القبلي.

الفرضية الثانية: لا توجد فروق بين المجموعة التجريبية والضابطة في الإختبار البعدي.

وكانت أدوات البحث عبارة عن مقياس التشوهات المعرفية تشكل من (١٥) فقرة تقيس التشوهات المعرفية الشائعة، استبانة التسرب المدرسي أما الأداة الثالثة هي (برنامج خفض التشوهات المعرفية) تشكل من (٢٠) جلسة تدريبية.

وتم تطبيق المقياس على عينة من (١٠٠) تلميذ من المدارس الابتدائية والثانوية، وإجراء جلسات البرنامج التدريبي على التلاميذ المتسربين دراسيا الذي يعانون من التشوهات المعرفية وفق المقياس وأظهرت النتائج:

- تبين ان (٢٤) طفل من يعانون من تشويهاً معرفياً لحصولهم على درجات أعلى من المتوسط الفرضي للمقياس (٧.٥)، وهذا الإجراء يعد بمثابة إجراء إختبار قبلي.

- ان هناك فروق ذات دلالة إحصائية بين المجموعة التجريبية والضابطة في الاختبار القبلي عند مستوى دلالة (٠.٠٥) إذ بلغت قيمة اختبار وتتي المحسوبة (٣٩.٥) أكبر من الجدولية (٢٠) ولصالح المجموعة التجريبية، إذ بلغ متوسط الرتب (١٥.٢١) لصالح المجموعة التجريبية هو اكبر من متوسط المجموعة الضابطة (١١٧.٥)، وبهذا نرفض الفرضية الصفرية التي أشارت الى عدم وجود فروق بين المجموعة التجريبية والضابطة في الاختبار القبلي، ونقبل الفرضية البديلة.
- ان هناك فروق ذات دلالة إحصائية بين المجموعة التجريبية والضابطة في الاختبار البعدي عند مستوى دلالة (٠.٠٥) إذ بلغت قيمة اختبار مان وتتي المحسوبة (٢٨) أكبر من الجدولية (٢٠) ولصالح المجموعة الضابطة، إذ بلغ متوسط الرتب (١٦.١٧) لصالح المجموعة الضابطة هو أكبر من متوسط المجموعة التجريبية (٨.٨٣)، وبهذا نرفض الفرضية الصفرية التي أشارت الى عدم وجود فروق بين المجموعة التجريبية والضابطة في الاختبار القبلي، ونقبل الفرضية البديلة، وهذا يؤكد فاعلية البرنامج المعرفي في خفض التشوهات المعرفية عند التلاميذ الأيتام.

وفي ضوء هذه النتائج خرج البحث بعدد من التوصيات والمقترحات، وأهم التوصيات:

١. الاستفادة من البرنامج الإرشادي في خفض عدد من التشوهات المعرفية وحل المشكلات لدى المسترشدين في العيادات الإستشارية والمستشفيات النفسية ووحدات الإرشاد التربوي في المدارس.
٢. الاستفادة من البرنامج الإرشادي في خفض عدد من التشوهات المعرفية وحل المشكلات لدى النازحين والأفراد، وخصوصاً الأطفال والمراهقين والشباب الذين يتعرضون للصدمات وإضطراب ما بعد الضغوط الصدمية والكوارث والحروب والعمليات الإرهابية.

Abstract:

Psychologists have used the term cognitive distortions to describe irrational thoughts and beliefs that distort a person's perception of reality and understanding of events in a mostly negative way.

The aim of the current research:

The first goal: to detect cognitive distortions among the research sample.

The second goal: to identify the differences between the experimental and control groups in cognitive distortions.

Research hypothesis:

The first hypothesis: There are no differences between the experimental and control groups in the pre-test.

The second hypothesis: There are no differences between the experimental and control groups in the post-test.

The two research tools were a cognitive distortions scale consisting of (15) items measuring common cognitive distortions, while the second tool was (a program to reduce cognitive distortions) consisting of (20) training sessions.

The scale was applied to a sample of (100) orphan students from primary and secondary schools, and training program sessions were conducted on orphan students who suffer from cognitive distortions according to the scale, and the results showed:

-It was found that (24) children suffer from cognitive distortions because they obtained scores higher than the hypothesized average of the scale (7.5), and this procedure is considered a pre-test procedure.

-There are statistically significant differences between the experimental group and the control group in the pre-test at the level of significance (0.05), as the value of the calculated Whitney test was (39.5) greater than the tabular (20) and in favor of the experimental group, as the average ranks reached (15.21) in favor of the experimental group. It is greater than the average of the control group (117.5). Thus, we reject the null hypothesis that indicated that there are no differences between the experimental and control groups in the pre-test, and we accept the alternative hypothesis.

-There are statistically significant differences between the experimental and control group in the post-test at the level of significance (0.05), as the value of the calculated Mann-Whitney test was (28) greater than the tabular (20) and in favor of the control group, as the average ranks reached (16.17) in favor of the control group. It is greater than the average of the experimental group (8.83), and thus we reject the null hypothesis that indicated that there are no differences between the experimental and control groups in the pre-test, and we accept the alternative hypothesis, and this confirms the effectiveness of the cognitive program in reducing cognitive distortions among orphan students.

In light of these results, the research came out with a number of recommendations and proposals, the most important of which are:

1. Benefiting from the counseling program in reducing the number of cognitive distortions and solving problems among counselors in counseling clinics, psychiatric hospitals, and educational counseling units in schools.
2. Benefiting from the counseling program in reducing the number of cognitive distortions and solving problems among displaced people and individuals, especially children, adolescents, and young people who are exposed to trauma, post-traumatic stress disorder, disasters, wars, and terrorist operations.

الفصل الأول

مشكلة البحث:

يمكن للتشوهات المعرفية أن تخلف آثاراً سلبية لا يستهان بها على الصحة النفسية فتؤدي للمزيد من القلق والتوتر والاكتئاب، وإن لم يتم الإنتباه لها، ربما تترسخ بصورة أعمق في طريقة التفكير وتؤثر سلباً على الطرق المنطقية التي نتخذ بها قراراتنا، لهذا يستعين المعالجون النفسيون بطرق مبتكرة لتصحيح أنماط الخلل الإدراكي تلك لمساعدة الأشخاص الراغبين في تحسين حالتهم النفسية بشكل يمكنهم من التعامل بطريقة واعية مع

التفكير السلبي واستبداله بطرق أكثر منطقية وتوازناً في التفكير (Bumby, 1996, p.38). ولكون اليتيم يتأثر نفسياً من الآثار المترتبة على هذا اليتيم بقدر كبير وشديد، فهو يعاني من فقدان الرعاية والحنان، بالإضافة إلى شعوره باليأس من فقدان الأمل والتفؤل بسبب وضعه المفروض عليه، إن هذا الشعور يمكن أن يدعو إلى تشويه معرفته في إدراك ذاته والمجتمع، مما يحرمه من فرص التوافق النفسي والتفاعل الاجتماعي اللازم لتحقيق التكيف في المستقبل (Azeez & Dubey, 2020, p.5149).

تتمثل مشكلة الدراسة الحالية فيما تشير إليه نتائج الأبحاث للدراسات السابقة من ارتفاع معدلات التشوهات المعرفية، إذ تتبع مصادر التشوهات المعرفية والمؤثرات الشديدة من مصادر متعددة كالمنزل والمدرسة والبيئة المحيطة والمجتمع، ويعود ذلك إلى التعقيد الكبير في أساليب الحياة، وطبيعة الحياة الاجتماعية، وتعد مشكلة تزايد ظاهرة اليتيم وفقدان الأبوين كلاهما أو أحدهما من المشكلات المهمة التي تواجه المجتمع، نظراً لأن هناك الكثير من المواقف والظروف التي يمكن لها أن تؤدي إلى تفاقم هذه المشكلة.

أهمية البحث:

ترتبط عوامل متنوعة بمستويات التشوهات المعرفية لدى الأفراد، إذ تواجه الأطفال بشكل عام والأيتام بشكل خاص، الكثير من التشوهات المعرفية التي تصاحبها غالباً اضطرابات نفسية واجتماعية ومعرفية، إذ يشعر الأطفال الأيتام بمشاعر التصفية، التفكير المستقطب، الإفراط في التعميم، القفز إلى الاستنتاجات، تقدير الأمور بالتهوين أو التهويل، الشخصية أو التخصيص، المغالطة في الإنصاف، الإلزاميات، مغالطة السيطرة، مغالطة العدالة، التفكير الانفعالي، مغالطة التغيير، الوصم، مغالطة فكرة المكافأة، وإلقاء اللوم (Gannon & Polaschek, 2006, p.1002)، كما تعد من المواضيع المهمة التي تم التركيز عليها، وذلك عن طريق الأبحاث والدراسات، والسبب في ذلك لكثرة ما تتعرض له هذه الفئة من مشكلات وأحداث صادمة، وما يحيط بهم من ظروف ضاغطة، بالإضافة إلى زيادة متطلبات الحياة نتيجة التغير السريع والمتواصل الذي يشهده العالم اليوم، الأمر الذي أسهم في تعريض الأيتام لدرجة عالية من الضغوط النفسية التي انعكست نتائجها على أدائهم في الحياة (Abel et al., 1989, pp.136-137).

أولاً: الأهمية النظرية:

١. رفد الدراسات التي تناولت تقديم برامج خفض التشوهات المعرفية للأفراد، وخصوصاً الأطفال الأيتام.
٢. فتح آفاق جديدة أمام الباحثين لإجراء المزيد من الدراسات المتعلقة بميدان التشوهات المعرفية من أجل النهوض بمستوى الخدمات المقدمة للأيتام والمهجرين والذين يتعرضون للضغوط والصدمات واضطراب ما بعد الضغوط الصدمية.
٣. تقدم بيانات فاعلية برنامج إرشادي لخفض التشوهات المعرفية للأيتام.
٤. تسهم هذه الدراسة في وضع إستراتيجية متطورة، يمكن عن طريقها تفعيل البرامج والخدمات المقدمة لهذه الفئة بما يسهم من تطورها.
٥. تعد هذه الدراسة من الدراسات القليلة التي اهتمت بإلقاء الضوء على فاعلية برنامج إرشادي لخفض التشوهات المعرفية لدى الأيتام.

ثانياً: الأهمية العملية:

١. تعد هذه الدراسة محاولة لتقديم برنامج لخفض التشوهات المعرفية، إذ تهتم الدراسة بالشكل الذي يؤثر على تحسين أنماط السلوك والتفاعل الاجتماعي مع الآخرين.
٢. كما تنبع أهمية الدراسة من كونها تشكل برنامجاً إرشادياً يمكن أن يزود المختصين والمسؤولين في أساليب جديدة للتقليل من التشوهات المعرفية والحد منها.

هدف البحث:

الهدف الاول: الكشف عن التشوهات المعرفية لدى عينة البحث المتسربين دراسياً.

الهدف الثاني: التعرف على الفروق بين المجموعة التجريبية والضابطة في التشوهات المعرفية.

فرضية البحث:

الفرضية الأولى: لا توجد فروق بين المجموعة التجريبية والضابطة في الاختبار القبلي.

الفرضية الثانية: لا توجد فروق بين المجموعة التجريبية والضابطة في الاختبار البعدي.

حدود البحث:

يتحدد البحث الحالي بما يأتي:

- ١- الحدود الزمانية: العام (٢٠٢٤-٢٠٢٥)
٢. الحدود البشرية: التلاميذ الأيتام الذين تتراوح أعمارهم ما بين (٨ إلى ١٤) سنة.
٣. الحدود المكانية: تم تطبيق هذا البحث على التلاميذ الأيتام في مدارس تربية الكرخ الثالثة.

تحديد المصطلحات:

التشوهات المعرفية (Cognitive Distortions):

عرفها جون جروهول 2009Grohol

مفهوم معرفي يصف طرق سهلة لإقناع عقل الفرد بقبول شيء مزيف غير صحيح خلافاً للواقع، عادةً ما تُستخدم هذه الأفكار غير الدقيقة لتعزيز التفكير أو المشاعر السلبية بصورة تشوه إدراك وفهم الفرد للأحداث المحيطة بطريقة سلبية في الغالب، وذلك لدورها السلبي في تعزيز الأفكار والإنفعالات السلبية ضد نفسه (Grohol, 2009, p. 75).

- تم تبني هذا التعريف لأنه سيعتمد في إجراءات البحث وتفسير النتائج.
أما التعريف الإجرائي للتشوهات المعرفية: هي الدرجة التي يحصل عليها المستجيب على مقياس التشوهات المعرفية.

التسرب المدرسي

بأنه انقطاع المتعلم عن متابعة دراسته بحيث يكون هذا الانقطاع دائماً سواء كان هذا الانقطاع في بداية الالتحاق بالصفوف الدراسية، أو في أحد الصفوف قبل أن يستكمل الدراسة في المرحلة التعليمية التي سجل فيها. (خليفة و بوطبال: ٢٠١٨، ٤٣)

أما التعريف الإجرائي للتسرب المدرسي: هي الدرجة التي يحصل عليها المستجيب على مقياس التسرب المدرسي.

البرنامج الإرشادي Counseling Program:

هو مجموعة من الإجراءات والأساليب النفسية المخطط لها من حيث الإعداد والتنظيم

والإشراف والتقييم والمتابعة، ويستعمل مع مجموعة معينة ومحدودة العدد من الأفراد، ويحدد البرنامج بضوابط إستراتيجية معينة وأدوات خاصة وزمن معين لتحقيق هدف محدد، وذلك حتى يتمكن العاملين في مجال الإرشاد النفسي والتربوي من إستعماله.

أما التعريف الإجرائي للبرنامج الإرشادي: عدد من الجلسات الإرشادية التي يبلغ عددها عشرون جلسة، ومدة كل جلسة ما بين (٤٥-٦٠ دقيقة). وتتضمن كل جلسة عدداً من الأنشطة والإجراءات الإرشادية المتنوعة، والمستندة إلى مجموعة من الإستراتيجيات التي سيتم تطبيقها على المجموعة التجريبية من التلاميذ الأيتام لخفض التشنوهات المعرفية.

متغيرات البرنامج الإرشادي:

المتغير المستقل Independent Variable:

يتمثل بالبرنامج الإرشادي والذي يسعى البحث إلى معرفة تأثيره في التخفيف من التشنوهات المعرفية لدى التلاميذ الأيتام.

المتغير التابع Dependent Variable:

يتمثل في التشنوهات المعرفية لدى الأطفال التلاميذ الأيتام.

اليتيم Orphan:

هو الصغير الذي فقد أحد والديه أو كلاهما.

الفصل الثاني

الإطار النظري

النظرية المعرفية للتشنوهات المعرفية:

إعتقد أصحاب وجهة النظر المعرفية بما يتعلق بعلم النفس المرضي أن التشنوهات المعرفية هي الأفكار التي تكون سبباً في أن الأفراد ينظرون إلى الواقع الحقيقي برؤية غير دقيقة، وغالباً ما يقال إن أنماط التفكير هذه تعزز الأفكار والمشاعر السلبية. وتميل التشنوهات

المعرفية إلى التداخل مع الطريقة التي ينظر إليها الشخص إلى الحدث المحيط به، ولأن الطريقة التي يشعر بها الشخص تتدخل في طريقة تفكيره، فإن هذه الأفكار المشوهة يمكن أن تغذي المشاعر السلبية وتقود الفرد المتضرر من هذه التشوهات الإدراكية نحو نظرة سلبية عامة للعالم، وربما يؤدي إلى الإصابة بالاضطرابات النفسية والحالات المرضية مثلاً لآكتئاب والقلق وإضطراب ما بعد الصدمة (Drake et al., 2005, p.26).

إستعمل علماء النفس مصطلح التشوهات المعرفية أو الإدراكية (Cognitive Distortions) لوصف الأفكار والمعتقدات غير العقلانية التي تشوه إدراك الشخص للواقع وفهم الأحداث بطريقة سلبية في الغالب، ورغم أن هذه التشوهات شائعة، إلا أنه من الصعب التعرف عليها إن لم يكن لدينا فكرة وافية عن ماهيتها، فمعظمها يتوارد بشكل تلقائي بعد أن تأصلت في أنماط تفكير الأفراد بحكم العادة لدرجة أن صاحبها غالباً ما يجهل أن لديه القدرة على تغييرها، بينما نشأ الكثيرون على الاعتقاد بأنها موجودة بالفطرة (Gannon et al., 2006, p.9).

وضع عالم النفس المعرفي آرون بيك Beck في منتصف القرن الماضي الأساس لدراسة التشوهات المعرفية، وفسرها بأنها تشير إلى المعاني والأفكار التي يشكلها الفرد عن الحدث أو الموقف بصورة خاطئة وهي لا تمثل مكونات الواقع الفعلي. وأضاف بيك بأن الإنسان كائن يتمتع بقدرة على التفكير المنطقي، إلا أنه أحياناً يفكر بطريقة لا عقلانية مما يؤدي إلى شعور بالنقص. وتقوم نظريته على دعامتين أساسيتين في تفسيرها للسوك الإنساني وهما: إدراك الفرد للعالم الداخلي والخارجي، ومعالجته لما يدركه. وتستند نظرية بيك المعرفية على مفهوم أساسي هو المخطط المعرفي، والذي يعد الجزء الأكثر عمقاً في المتغيرات المعرفية (Burns, 1989, p.13).

عَرَفَ العالم البريطاني فردريك بارتلت Bartlett المخطط Schema (ويُكتب كذلك Scheme وجمعه Schemata) بأنه بناء عقلي فرضي لتمثيل مفاهيم عامة محفوظة في الذاكرة، يُبنى عن طريق الخبرات الشخصية والتجارب والإختلاط مع الآخرين. وإفترض أن المخطط يحتوي على المعتقدات والمعرفة والأفكار، وبما أن الذكريات البعيدة المدى عادة ما تصبح محرفة ومشوهة لأنها تتغير بمرور الوقت لتصبح أكثر ملائمة مع المخطط، وأن المعلومة المخزونة في الذاكرة البعيدة المدى لا تُنسى بالشكل المألوف (عامل الزمن وعدم

الإستعمال)، ولكن في بعض الأوقات تكون محرفة ومشوهة، إذ أن عملية التذكر هي غير ثابتة (راضي، ٢٠١٢، ص ٩١). وشدد بيك على أن المخططات المعرفية السالبة تظهر بإدراك الفرد لحدوث أحداث حياة سلبية، ويتم المحافظة عليها بميل الفرد الى تشويه المعلومات الواردة إليه بطريقة منظمة في سلوك إنهمامي أو أسلوب غير توافقي. إذ يعتقد بيك أن الأفراد الذين يكونون وجهات نظر سالبة عن الذات والعالم والمستقبل، ويحافظون على وجهة النظر هذه عن طريق التشويهات أو الانحرافات المعرفية، يتعرضون للإكتئاب عندما تنتشط المخططات بخبرات حياة سالبة مشابهة لتلك التي ساهمت في نمو المخططات السالبة (Murphy, 1990, P, 333).

ومن المفاهيم الأساسية في نظرية بيك ما يسميه بالأفكار التلقائية وهي سياق من الأفكار التي يشعر بها الفرد نتيجة التفاعلات بين المعلومات الواردة للفرد والبناءات المعرفية، ويفترض بيك أن معظم الأفراد لا يعون الأفكار التلقائية التي تسبق المشاعر غير السارة لديهم. وأضاف بيك أنه تبقى هناك نقطة قطع بين المخطط المعرفي والأفكار التلقائية، وتقوم التشويهات المعرفية بدور همزة الوصل بينهما وإستمر طالبه ديفيد بيرنز Burns البحث في هذا الموضوع، ووضع بيرنز (١٩٨٩) أنماط التفكير المشوهة في قائمة ضمت عشرة تشوهات معرفية وكيفية القضاء عليها عن طريق تقنيات خاصة لذلك (Bumby, 1996, p.8).

ووضع بعد ذلك جون جرهول ٢٠٠٩ Grohol قائمة للتشوهات المعرفية تحتوي على التشويهات الإدراكية الخمسة عشر الأكثر شيوعاً:

١ - التصفية (Filtering)

يقصد بها تسليط الضوء على التفاصيل السلبية ووضعها تحت المجهر بينما نستبعد جميع الجوانب الإيجابية لموقف ما. فعلى سبيل المثال: ربما يقوم الشخص بإنتقاء تفصيلا سلبية أو غير سارة ويسترسل في التفكير فيها لتصبح رؤيته للواقع مظلمة أو مشوهة.

٢ - التفكير المستقطب (إما أبيض وإما أسود) (Polarized Thinking (or "Black and White" Thinking

صاحب التفكير المستقطب يرى الأمور إما بيضاء وإما سوداء، إما جيدة وإما سيئة، إما الحصول على كل شيء أو لا شيء، وإما أن نكون مثاليين وإما نعلن فشلنا. فلا توجد

أرضية مشتركة، ونقوم بتصنيف الناس أو المواقف في خانات (إما/ أو) دون أن نفترض وجود منطقة رمادية تتسع لتعقيدات معظم المواقف والأشخاص، وعندما ينخفض أدأؤنا في شيء ما عن المثالي فنقلب أنفسنا بالفاشلين تماماً.

٣- الإفراط في التعميم Overgeneralization.

في هذا التشويه المعرفي ربما نصل إلى إستنتاج عام بناءً على حادثة واحدة أو دليل واحد، لو وقع مكروه لمرة واحدة فقط نتوقع أن يحدث مراراً وتكراراً. فمثلاً لو قدُمت لك خدمة سيئة في أحد المطاعم قد تفكر أن جميع مطاعم المدينة سيئة، ولو تعرضت للخيانة من أحد الأصدقاء يمكن أن تفكر بأن الخيانة صفة أصيلة في كل الأفراد فتقرر الانعزال عنهم، وربما يرى شخص ما أن خسارته في أمر ما دليل على أن خسارته تلك جزء من نمط إنهزامي لا ينتهي.

٤- القفز إلى الاستنتاجات Jumping to Conclusions.

ويعنى بها الوصول إلى إستنتاج أو قرار معين (دائماً سلبى) دون أخذ الوقت اللازم لإيجاد الأدلة أو الحجج الداعمة له وتندرج تحتها ثلاثة أنواع فرعية:
الأول- قراءة الأفكار: إستنباط أفكار الشخص المحتملة أو المتوقعة عن طريق سلوكياته والتواصل غير الكلامي في سياق الموقف.

الثاني- التسمية: ويقصد بها إستعمال التعميم المفرط لمنح مجموعة من الناس أو الأحداث صفة معينة بناءً على تصرفات بعض أعضاء هذه المجموعة، وفي الغالب ما تحمل هذه الصفات أو الأسماء مدلولاً سلبياً.

الثالث- تفكير العرافة: تمسك المرء بتوقعاته غير المرنة لما يمكن أن تؤول إليه الأمور قبل حدوثها، فقد يتنبأ الشخص أن عواقب الأمور ستكون سلبية دون إمتلاك أي دليل على ذلك. فمثلاً: قد يصرح أنه "لا فائدة من اتباع حمية غذائية صحية، لأنني لن أستطيع الالتزام بها".

٥- تقدير الأمور بالتهوين أو التهويل (minimization or magnification)

أن عملية التهوين تتضمن إعطاء قيمة أقل لحالة نجاح متحققة أو حالة قوة أو فرصة، بحيث تختلف تلك القيمة عن تقييم الآخرين لهذا الحدث أو الشيء، فعادة ما يقوم المكتئبون بالمبالغة في الصفات الإيجابية للآخرين ويبخسون قدر الصفات السلبية.

وتتضمن عملية التهويل **Catastrophizing** إعطاء قيمة أكبر نسبياً لحالة فشل متحققة أو حالة ضعف أو تهديد، أو إعطاء قدر أكبر لأسوأ النتائج المحتملة، رغم أنها غير محتملة، أو الشعور بأن موقفاً ما لا يحتمل أو لا يطاق في حين أنه موقف غير مريح فقط، ومن الأمثلة على ذلك خوف أحد المراهقين الشديد من تعلم قيادة السيارات اعتقاداً منه أنه سيصاب في حادث.

٦ - الشخصية أو التخصيص (Personalization)

الشخصنة هي تشوه يميل صاحبه إلى أخذ الأمور على محمل شخصي فيترجم أقوال أو أفعال الآخرين على أنها نوع من رد الفعل المباشر والشخصي على أفعاله أو سلوكياته، ويتمثل أيضاً في مقارنة أنفسنا بالآخرين في محاولة تحديد من الأذكى ومن الأكثر جاذبية وهكذا.

وقد يدفع هذا التفكير صاحبه لأن يلوم نفسه على وقوع أحداث سلبية خارجية لم تكن داخل نطاق سيطرته من الأساس.

٧ - المغالطة في الإنصاف أو أن تكون على صواب دائماً Fallacy of Fairness

يدفع هذا النمط من التفكير صاحبه للتوحد مع آرائه بدرجة تجعله يتعامل معها على أنها حقائق لا جدال فيها، فيفشل في مراعاة شعور الآخرين أثناء النقاش أو الجدل، مما يحول دون إقامة علاقات شخصية صحية كنتيجة لتبعية وجهات النظر كأولوية أولى فوق مشاعر الآخرين.

٨ - المفترضات أو الإلزاميات (Shoulds)

لدينا كمجتمع قائمة طويلة من القواعد الصارمة عن كيفية التصرف في المواقف المختلفة في ضوء الالتزام بمعايير أخلاقية مطلقة وليس في ضوء الاستجابة للظروف الخاصة التي يتفرد بها كل شخص حسب تجاربه، ونشعر بالغضب عندما يخالف الناس هذه القواعد، بل ونشعر نحن بالذنب عندما ننتهك هذه القواعد، وقد يتصور الشخص أنه يحاول تحفيز نفسه باستخدام قواعد "ما يفترض فعله" و "ما لا يفترض فعله" فينتهي به الحال إلى الشعور بالذنب والإحباط لأنه لم ينجح في مجارة هذه المعايير المنشودة.

٩ - مغالطة السيطرة (Control Fallacy)

عندما يفترض الشخص أن الأمور تسير وفق سيطرة داخلية منه فهو يحمل نفسه المسؤولية وراء مشاعر الألم أو السعادة التي يختبرها الآخرون، ومن ناحية أخرى عندما يفترض الشخص أن الأمور تسير وفق سيطرة خارجية عليه فسوف يرى نفسه ضحية وقد يلقي اللوم على الآخرين محملاً إياهم مسؤولية أخطائه؛ فقد يلوم مديره في العمل على أدائه الضعيف في مهمة أكلها له بحجة أنه طلب منه أن يعمل وقتاً إضافياً لإتمامها.

١٠ - مغالطة العدالة (Fairness Fallacy)

يقوم صاحب هذه المغالطة بتقييم المواقف والأحداث من حوله من منظور العدل والمساواة فيشعر بالاستياء عندما يُصدم بأن الأمور في الواقع لا تسير وفق هذا المنطق وأن الحياة ليست عادلة دائماً، وأن عليه تقبل حقيقة أن الأمور يمكن أن تسير عكس ما خطط لها وأن عواقبها لن تكون دائماً في صالحه لأن الحياة ليست (منصفة) دائماً.

١١ - التفكير الانفعالي (Emotional Reasoning)

ويقصد به افتراض أن المشاعر السلبية تُفصح عن الطبيعة الحقيقية للأشياء. فمثلاً: عندما نشعر بالملل والغباء -حتى ولو لبعض الوقت- فنعتقد أن ذلك الشعور ما هو إلا انعكاس لحقيقة لا جدال فيها وهي أننا (أغبياء ومملون) وتستمر معاشتنا للواقع استناداً على فرضية أنه "ما دمت أشعر بشيء فلا بد أن يكون حقيقياً"؛ فعلى سبيل المثال: قد يظن أحد الأشخاص أن شعوره بالخوف من الطيران ليس له معنى آخر إلا أن الطيران وسيلة خطيرة جداً للسفر، وهكذا.

١٢ - مغالطة التغيير (Change Fallacy)

يفترض صاحب هذا التشويه أنه يتوجب على الآخرين التغيير من سلوكهم حتى يتلاءموا مع توقعاته أو تصوراتهم عما يجب أن يكونوا، وتعتبر هذه الطريقة في التفكير نوعاً من الأنانية، لأنها تصر على سبيل المثال أنه يتوجب على الآخرين تغيير جدول أعمالهم الزمني ليتناسب مع جدولنا أو أن يمنع شخص زوجته من ارتداء رداءها المفضل فقط لأنه لا يعجبه.

١٣ - الوصم (Labeling)

يعد هذا التشويه شكلاً متطرفاً من أشكال التعميم المفرط، إذ يقوم صاحبه بتصنيف الأفراد والمواقف استناداً على تجربة واحدة، فبدلاً من الاعتقاد أن شخصاً ما ارتكب خطأ يمكن

تبريره في سياق الظروف الفردية الخاصة به، يتم وصم هذا الشخص بصفة سلبية دائمة تلازمه ما دام حياً، ويمكن للأفراد تصنيف أنفسهم أيضاً بنفس الطريقة، فقد يصف شخص ما نفسه بأنه (فاشل) في المطلق فقط لأنه لم ينجح في إنجاز مهمة معينة وهكذا.

١٤ - مغالطة فكرة المكافأة (Reward Fallacy)

تحدث عندما نتوقع أن تضحياتنا وإنكارنا لأنفسنا سوف تؤتي ثمارها، وكأن هناك من يقوم بعدها واحتسابها لنا لمكافأتنا عليها، ونشعر بالإحباط إن لم نحصل على تلك المكافأة.

١٥ - إلقاء اللوم (Blaming)

يمكن القول بأن هذا التشوه يقع على النقيض من "الشخصنة" فبدلاً من تحميل الذات مسؤولية كل شيء، في هذه الحالة يتم إلقاء اللوم على الآخرين أو الأحداث الخارجية وتحميلهم مسؤولية ما نشعر به من ألم، رغم أننا فقط من يملك السيطرة على مشاعرنا وردود أفعالنا العاطفية. (Grohol, 2009, pp. 76-88)

ثانياً: التسرب المدرسي

المراد بالتسرب الدراسي إن الانقطاع المبكر عن الدراسة معضلة، وبمفهومها اللغوي الامتناع والرفض والعزوف عن الدراسة في وقت ما زال فيه التلميذ له الحق في متابعة تعليمه، ومن جهة أخرى العزوف الكلي أو عدم الالتحاق بالمؤسسة التعليمية لأسباب ذاتية أو موضوعية مرتبطة بالمستهدف/ التلميذ أو بمحيطه رغم إلحاح الإدارة على جلبه لتكميل تعليمه ومواكبة برامج وزارة التربية الوطنية، ولا نقصد هنا بالانقطاع المبكر ذلك الفعل الجماعي أو الفردي الذي تعاني منه العديد من المؤسسات التعليمية بالمنطقة القروية والذي تكون الغاية منه الهروب المبكر من

المدرسة وفي غير وقت قانوني

ومن العوامل المؤثرة في التسرب المدرسي.

العوامل الاقتصادية.

تعتبر من أبرز الأسباب التي تؤدي إلى التسرب المدرسي، حيث يؤثر الوضع المالي للأسرة بشكل كبير على قدرة الطالب على الاستمرار في التعليم، في العديد من الحالات، منها

الدخل المنخفض: اذان الاسر ذات الدخل المحدود قد تعجز تكاليف التعليم، مثل المصاريف الدراسية، النقل، المواد التعليمية الاساسية، مما يضطر الاطفال للعمل لدعم أسرهم، مما يؤدي إلى تراجع أدائهم الدراسي أو حتى انسحابهم من التعليم.

الفقر: يساهم الفقر في زيادة التوتر الاجتماعي داخل الاسرة، مما قد يؤدي الى تدهور الحالة النفسية للاطفال والشباب، ويجعل من الصعب عليهم التركيز في دراستهم، ففي بعض الحالات، يقرر الطلاب ترك المدرسة مبكرا للعمل في وظائف غير رسمية

عدم وجود دعم حكومي أو مؤسسي: في بعض الدول أو المناطق النامية، قد تفتقر الاسر إلى الدعم الحكومي في شكل منح أو مساعدات تساعد في تغطية تكاليف التعليم، مما يعزز الاتجاه نحو التسرب.

٢. العوامل الاجتماعية: تتعلق بالاوضاع داخل الاسرة والمجتمع، والتي تلعب دوراً كبيراً في تشكيل دوافع التسرب المدرسي تساهم البيئة الاسرية والضغوط الاجتماعية والتأثير على قدرة الطالب على الاستمرار في التعليم

تفكك الاسرة: تعتبر الاسر التي تمر بتحديات مثل الطلاق او وفاة احد الوالدين من العوامل الاجتماعية التي تؤثر سلباً على استقرار الاطفال، اذ يكون الطلاب في مثل هذه الاسر عرضة للتسرب من المدرسة بسبب قلة الاشراف او الدعم العاطفي.

التنمر في المدارس: يشعر الطلاب الذين يتعرضون للتنمر في المدارس بعدم الراحة، وقد يتجنبون الحضور المدرسة نتيجة لهذه التجربة السلبية، فالتنمر قد يؤدي الى تقدير الذات وزيادة رغبة الطالب في الانسحاب من البيئة المدرسية

قلة الوعي بأهمية التعليم: في بعض المجتمعات، قد يكون هناك قلة في الوعي بأهمية التعليم أو الاعتقاد بأن التعليم ليس له قيمة عملية في المستقبل ما يدفع الاسر إلى إهمال تعليم اطفالهم او دفعهم للعمل بدلا من الذهاب الى المدرسة

٣. العوامل النفسية: تشير الى الحالة النفسية والعاطفية للطلاب، والتي تؤثر بشكل مباشر في قدرتهم على التفاعل مع التعليم والبيئة المدرسية، مما يزيد من احتمالية تسربهم.

الاكتئاب والقلق: تعد من اهم الاضطرابات النفسية التي تؤثر في تسرب الطلاب، اذ يواجهون صعوبة في التركيز داخل الفصول الدراسية، كما يجدون صعوبة في التفاعل مع زملائهم او المعلمين.

الضغط الاكاديمي: في بعض الاحيان يشعر الطلاب بضغط كبير نتيجة للتوقعات العالية من اسرتهم أو المدرسة، مما يؤدي الى الارهاق النفسي والذي يدفعهم الى ترك الدراسة كوسيلة للهروب من الضغوط.

شعور بالاهمال: الطلاب الذين يشعرون بعدم الاهتمام من معلمهم أو أسرهم قد يطورون مشاعر من العزلة والاحباطن هذه المشاعر قد تسهم في فقدان الحافز للاستمرار في الدراسة.

٤. العوامل الاكاديمية : تتعلق بتجربة الطالب في بيئة المدرسة نفسها، بما في ذلك اداء الطال في المواد الدراسية، وتفاعله مع المعلمين والزملاء وجودة التعليم المقدمة، المشاكل الاكاديمية قد تكون من العوامل المحفزة للتسرب المدرسي.

صعوبات تعليمية: الطلاب الذين يعانون من صعوبات تعلم مثل عسر القراءة او اضطرابات التركيز قد يجدون صعوبة في متابعة المناهج الدراسية اذا لم يتلق هولا الطلاب الدعم اللازم فيشعرون بالاحباط ويقررون ترك المدرسة.

ضعف الاداء الدراسي: الطلاب الذين يواجهون صعوبة في تحقيق نتائج دراسية جيدة قد يفقدون الامل في امكانية النجاح هذا الاحباط قد يؤدي الى انسحابهم من التعليم بشكل نهائي.

نقص الدعم التعليمي: في بعض المدارس قد يواجه الطلاب نقصا في الدعم التعليمي الفردي أو ضعفا في الاساليب التدريسية التي تلبي احتياجاتهم، غياب التوجيه الاكاديمي المناسب يمكن ان يعزز شعور الطلاب بالعجز ويزيد من رغبتهم في ترك المدرسة.

٥. العوامل البيئية: تشمل العوامل البيئية الظروف المحيطة بالطالب مثل المسافة من المدرسة ظروف المواصلات، وتوافر المرافق الدراسي الاساسية. هذه العوامل تلعب دوراً كبيراً في قدرة الطالب على الاستمرار في التعليم.

المسافة من المدرسة: في العديد من المناطق الريفية أو الفقيرة، قد تكون المدارس بعيدة عن المنازل، مما يسبب مشكلات في النقل ويؤدي إلى عزوف الطلاب عن الحضور. كما أن تكلفة النقل قد تكون عبئاً إضافياً على الأسر.

غياب الامان في الطريق: في بعض المناطق يتعرض الطلاب للخطر أثناء الذهاب إلى المدرسة بسبب الاوضاع الامنية فير المستقرة أو الجرائم في الشوارع الخوف على سلامة الطلاب قد يؤدي إلى تقليل رغبتهم في الحضور إلى المدرسة.

نقص المرافق المدرسية: المدارس التي تفتقر إلى البنية التحتية الاساسية مثل الصفوف الدراسية الجيدة، أو المكتبات، أو المرافق الصحية قد تقلل من حوافز الطلاب للحضور والاستمرار في التعليم. (خليفة و بوطبال: ٢٠١٨، ١٤-١٨)

الدراسات السابقة:

هدفت دراسة بسيوني ٢٠٠٦ التعرف على فاعلية برنامج علاجي عقلي إنفعالي لخفض القلق وتعديل الأفكار اللا عقلانية، وتكونت العينة من (١٢٠) طالبة من جامعة أم القرى، وبعد تطبيق مقياس الأفكار اللا عقلانية ومقياس القلق والبرنامج المعرفي الإنفعالي أظهرت النتائج وجود علاقة ارتباطية بين الأفكار اللا عقلانية والقلق، وكذلك وجود فروق دالة لصالح المجموعة التجريبية مما يدل فاعلية البرنامج العلاجي العقلي الإنفعالي لخفض القلق وتعديل الأفكار اللا عقلانية(علي، ٢٠٢٠، ٥٦١).

هدفت دراسة كيت ٢٠١٠ Cate التعرف على العلاقة بين التشويبات المعرفية والسلوك المضاد للمجتمع والإكتئاب لدى عينة من التلاميذ مكونة من (١٥٦) تتراوح أعمارهم ما بين (٧-٩) سنوات، وأشارت النتائج الى وجود علاقة بين هذه التشويبات والإكتئاب والسلوك المضاد للمجتمع (النجار، ٥٦٧: ٢٠١٢).

هدفت دراسة العمري ٢٠١١ الى التعرف على فاعلية برنامج إرشادي معرفي سلوكي في خفض مستوى القلق لدى التلاميذ الأيتام، وبلغت عينة البحث (١٥٠) تلميذ تتراوح أعمارهم ما بين (٩-١٤) سنة تم تطبيق مقياس مستوى القلق المكون من (٤٥) فقرة ببدائل خمسة، وبعد تطبيق المقياس تم إختيار أعلى (٣٠) تلميذ حصلوا على أعلى درجات بمستوى القلق، وتم تقسيمهم الى مجموعتين ضابطة وتجريبية بالتساوي بواقع

(١٥) تلميذ لكل مجموعة، وتم تطبيق برنامج إرشادي معرفي سلوكي لخفض مستوى القلق يحتوي على ثمان جلسات كل جلسة تبلغ مدتها ٤٥ دقيقة، وبعد تطبيق البرنامج أظهرت النتائج انخفاض القلق لدى أفراد المجموعة التجريبية في القياس البعدي (علي، ٢٠٢٠، ٥٦٦-٥٦٧).

الفصل الثالث

منهج البحث: اعتمد الباحثان في هذه الدراسة على المنهج التجريبي وهو المنهج الذي تتمثل فيه معالم الطريقة العلمية بطريقة جلية واضحة، يبدأ بالملاحظة ثم الفرض ويتبعها بتحقيق الفرض بواسطة التجربة ثم يصل عن طريق هذه الخطوات إلى معرفة القوانين التي تكشف عن العلاقات القائمة بين الظواهر.

مجتمع وعينة البحث: تم إختيار عينة البحث من مدارس تربية الكرخ الثانية بواقع (١٠٠) تلميذ من المدارس الابتدائية والثانوية، تم إختيارهم عشوائياً وتقسيمهم بالتساوي إلى مجموعتين تجريبية وضابطة.

أدوات البحث:

أولاً: مقياس التشوهات المعرفية:

نظراً لندرة توافر مقياس عربي أو عراقي لقياس التشوهات المعرفية- على حد علم الباحثان وقت إجراء البحث - فقد قاما ببناء مقياس لهذا الغرض بإتباع الخطوات الآتية:
أ- تحديد المنطلقات النظرية لبناء المقياس:

وجد الباحثان أنه من الضروري تحديد بعض الإعتبارات الأساسية والمنطلقات النظرية لبناء المقياس قبل البدء بإجراءات هذا البناء، ويمكن تحديد هذه المنطلقات بما يأتي:

١. إعتقاد منظور (جروهل) عن التشوهات المعرفية، كونه أفضل من قدم تفسيراً لذلك، فضلاً عن وضوح، وشمولية، وتكامل الإطار النظري الذي طرحه.

٢. إعتما دإسلوب التقرير الذاتي في بناء فقرات المقياس فضلاً عن إعتما د طريقة ليكرت في وضع بدائل الإجابة لفقرات المقياس.

ب- صياغة فقرات المقياس:

إستناداً الى التعريف النظري والإطلاع على الأدبيات والدراسات السابقة التي تتعلق بالتنشويها ت المعرفية، تم صياغة (١٥) فقرة بشكل أولي.

ج- بدائل الإجابة وتصحيح المقياس:

بههدف إستكمال الصيغة الأولية للمقياس، وبعد إطلاع الباحثان على طريقة جروهول التي وضعت لقياس التشويها ت المعرفية، تم إستعمال بديلين للإجابة، وهي (نعم، لا)، أما تصحيح المقياس فقد أعطى الباحثان للإجابة (نعم) الدرجة (١)، و (لا) الدرجة (٠). (١٠).

د- صلاحية الفقرات :

بعد أن تمت صياغة الفقرات بشكلها الأولي، وعلى وفق التعريف النظري الموضوع للمقياس، قام الباحثان بعرض المقياس بصيغته الأولية على مجموعة من الخبراء والمتخصصين في علم النفس والقياس النفسي البالغ عددهم (٥) للحكم في صلاحية كل فقرة من الفقرات من عدم صلاحيتها لقياس المفهوم المراد قياسه، وإجراء ما يرونه مناسباً من تعديلات على الفقرات التي تكون بحاجة لذلك، وفي ضوء آراء الخبراء وملاحظاتهم، تم تعديل صياغة بعض الفقرات، وأعتمد الباحثان النسبة المئوية لدلالة الفروق بين الموافقين وغير الموافقين معياراً لصلاحية الفقرات إذا لم تتجاوز جميع الفقرات نسبة ٨٠%.

١. التحليل الإحصائي للفقرات لإيجاد القوة التمييزية:

أسماء الأساتذة الخبراء والمحكمين

١. أ. د. أروم محمد ربيع الخيري / جامعة بغداد، كلية الآداب، قسم علم النفس.
٢. أ. د. أنعام لفتهموس الهنداوي / جامعة بغداد، كلية الآداب، قسم علم النفس.
٣. أ. د. بشري عبد الحين محميد / مركز البحوث النفسية، وزارة التعليم العالي والبحث العلمي.
٤. أ. د. سناء مجول فيصل / جامعة بغداد، كلية الآداب، قسم علم النفس.
٥. أ. م. د. ناطق فحل الكبيسي / جامعة بغداد، مركز البحوث التربوية والنفسية.

لتحقيق هذا الغرض إختار الباحثان عينة بلغت (١٠٠) تلميذ، وعليه إستعمل الباحثان لحساب القوة التمييزية للمجموعتين المتطرفتين بنسبة (٢٧%) بعد أن رتبت درجات التلاميذ على المقياس تنازلياً من أعلى درجة الى أدنى درجة، وبهذا بلغت نسبة ال(٢٧%) من العينة البالغة (١٠٠) بواقع (٢٧) لكل مجموعة، أي إن عدد الإستمارات الخاضعة للتحليل الإحصائي أصبح (٥٤) إستمارة، بعد ذلك إستخرج المتوسط الحسابي والانحراف المعياري لكل فقرة في المجموعتين العليا، والدنيا، وبإستعمال الإختبار التائي لعينتين مستقلتين تم حساب دلالة الفروق لكل فقرة وتبين أن الفقرات جميعها كانت مميزوهي ذات دلالة إحصائية عند مستوى (٠.٠٥)، أنظر جدول (١) الذي يوضح ذلك.

جدول (١)

معاملات تمييز فقرات مقياس التشوهات المعرفية بأسلوب العينتين المتطرفتين

الفقرات	عليا		دنيا		القيمة التائية	مستوى الدلالة
	متوسط	انحراف	متوسط	انحراف		
١	٠.٥٤	٠.٥٠١	٠.٣٣	٠.٤٧٤	٣.٠٧١	دال عند مستوى ٠.٠٥
٢	٠.٩٠	٠.٣٠٤	٠.٦٢	٠.٤٨٨	٥.٠٢٥	دال عند مستوى ٠.٠٥
٣	٠.٧٥٩	٠.٤٣٥	٠.٤٣٥	٠.٤٩٨	٥.١٢١	دال عند مستوى ٠.٠٥
٤	٠.٩٨١	٠.١٣٥	٠.٧٩٦	٠.٤٠٥	٤.٥١٠	دال عند مستوى ٠.٠٥
٥	٠.٩٢	٠.٢٧٨	٠.٦٣	٠.٤٨٥	٥.٣٣٦	دال عند مستوى ٠.٠٥
٦	٠.٧٢	٠.٤٥٠	٠.١٩	٠.٣٩٨	٩.١٣٤	دال عند مستوى

الفقرات	عليا		دنيا		القيمة التائية	مستوى الدلالة
	متوسط	انحراف	متوسط	انحراف		
						٠.٠٥
٧	٠.٨٠٥	٠.٣٩٧	٠.٥٧٤	٠.٤٩٦	٣.٧٨١	دال عند مستوى ٠.٠٥
٨	٠.٩٤	٠.٢٤٧	٠.٧٨	٠.٤١٨	٣.٣٧٠	دال عند مستوى ٠.٠٥
٩	٠.٦٦٦	٠.٤٧٥	٠.٣٨٨	٠.٤٨٩	٤.٢٣٧	دال عند مستوى ٠.٠٥
١٠	٠.٨٩	٠.٣١٦	٠.٣٠	٠.٤٥٩	١١.٠٥٨	دال عند مستوى ٠.٠٥
١١	٠.٥٨٣	٠.٤٩٥	٠.٣٩٨	٠.٤٩١	٢.٧٥٧	دال عند مستوى ٠.٠٥
١٢	٠.٨٢٤	٠.٣٨٣	٠.٥٤٦	٠.٥٠٠	٤.٥٨٤	دال عند مستوى ٠.٠٥
١٣	٠.٧٥٠	٠.٤٣٥	٠.٤٦٤	٠.٤٩٦	٤.٠٥٥	دال عند مستوى ٠.٠٥
١٤	٠.٧٥٠	٠.٤٣٥	٠.٥٤٣	٠.٥٠٠	٣.١٩٤	دال عند مستوى ٠.٠٥
١٥	٠.٧٧٨	٠.٤١٨	٠.٤٢٥	٠.٥٠٢	٥.٦٣٤	دال عند مستوى ٠.٠٥

٢. صدق البناء

ويتحقق هذا النوع من الصدق من علاقة الفقرة بالدرجة الكلية للمقياس، لذلك إعتقد الباحثان معامل ارتباط بوينت بايسريال النقطي لأن الإجابة عن الفقرة متقطعة تقطيعاً ثنائياً، لإستخراج العلاقة بيندرج اتك لفقرو الدرجة الكلية لأفراد العينة على المقياس، إذ كانت الاســـــــــــــــمات الخاضـــــــــــــعة للتحليل (١٠٠) إستمارقو هذاتها التي خضعت للتحليل في ضوء أسلوب المجموعتين المتطرفتين ، وتبين أن جميع معاملات الارتباط طدالة عند مستوى دلالة (٠.٠٥) ودرجة حرية (٩٨) إذ بلغت القيمة الجدولية لمعامل ارتباط (٠.١٣٩)، وجدول (٢) يوضح معاملات الارتباط بين كل فقرة منفردة والمقياس والدرجة الكلية للمقياس.

جدول (۲)

معامل ارتباط لفقرة بالدرجة الكلي لمقياس التشوهات المعرفية

مستوى الدلالة	معاملات الصدق	الفقرات	مستوى الدلالة	معاملات الصدق	الفقرات
دال ٠.٠٠٥	٠.٥٧٢	٢	دال ٠.٠٠٥	٠.٣٠٦	١
دال ٠.٠٠٥	٠.٢١٥	٤	دال ٠.٠٠٥	٠.٣١٥	٣
دال ٠.٠٠٥	٠.٥٥٠	٦	دال ٠.٠٠٥	٠.٣٢٧	٥
دال ٠.٠٠٥	٠.٥٢٦	٨	دال ٠.٠٠٥	٠.٣٩٦	٧
دال ٠.٠٠٥	٠.٤٧٤	١٠	دال ٠.٠٠٥	٠.٣٧٨	٩
دال ٠.٠٠٥	٠.٣٢٥	١٢	دال ٠.٠٠٥	٠.٤٥٨	١١
دال ٠.٠٠٥	٠.٤٥٥	١٤	دال ٠.٠٠٥	٠.٤٠٨	١٣
			دال ٠.٠٠٥	٠.٤١٦	١٥

النتائج

عمد الباحثان الى التحقق من ثبات مقياس التشويهاات المعرفية بطريقة ألفا- كرونباخلي اسال اتساق الداخلي إذ بلغ معامل الثبات (0.88).

ثانيا: استبانة العوامل المؤثرة في التسرب المدرسي

عدت وفقاً للادبيات الخاصة بالتسرب المدرسي تكونت من العوامل (الاقتصادية، الاجتماعية، النفسية، البيئية، الاكاديمية) بواقع ٢٢ فقرة وتكون الاجابة بنعم او لا

أ. القوة التمييزية لفقرات استبانة التسرب المدرسي (Discrimination Power of Item):

رُتبت الدرجات ترتيباً تنازلياً من أعلى درجة إلى أقل درجة كلية لأفراد عينة تحليل الفقرات إحصائياً البالغ حجمها (١٠٠)، ثم حددت المجموعتين المتطرفتين في الدرجة الكلية بنسبة (٢٧%) في كل مجموعة، وقد بلغ عدد الأفراد في كل مجموعة (٢٧) ثم إستخرجت القيمة التائية للعينتين المتطرفتين (T-test) كما موضح في الجدول (٣)

جدول (٣)

القوة التمييزية لاستبانة التسرب المدرسي

تسلسل الفقرات	المجموعة العليا		المجموعة الدنيا		القيمة التائية المحسوبة	مستوى الدلالة (٠.٠٥)
	الوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الوسط الحسابي	الانحراف المعياري		
1	4.08	1.05	3.18	1.08	6.27	دالة
2	3.69	1.44	3.16	1.31	2.82	دالة
3	3.92	0.95	3.28	0.97	4.86	دالة
4	4.46	0.85	3.95	1.07	3.85	دالة
5	3.61	1.15	3.14	0.98	3.25	دالة

تسلسل الفقرات	المجموعة العليا		المجموعة الدنيا		القيمة	مستوى الدلالة
	الوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الوسط الحسابي	الانحراف المعياري	التائية المحسوبة	(٠.٠٥)
6	4.32	0.97	3.58	1.19	4.99	دالة
7	4.48	0.76	3.97	0.96	4.30	دالة
8	3.92	1.03	3.44	1.18	3.13	دالة
9	4.47	0.88	3.93	1.17	3.98	دالة
10	4.13	1.14	3.32	1.03	5.39	دالة
11	4.32	0.97	3.58	1.19	4.99	دالة
12	4.46	0.85	3.95	1.11	3.85	دالة
13	3.91	0.79	3.00	1.12	6.74	دالة
14	3.53	1.15	3.14	1.10	3.15	دالة
15	4.41	0.85	3.26	1.10	8.58	دالة
16	4.17	0.85	2.84	1.06	10.13	دالة
17	4.05	1.01	2.61	1.21	9.49	دالة
18	3.31	1.32	2.0	1.11	7.91	دالة
19	4.31	0.89	3.78	1.10	3.91	دالة
20	4.48	0.76	3.97	0.96	4.30	دالة
21	4.06	1.11	2.72	1.24	8.36	دالة
22	4.13	0.93	3.31	1.06	6.02	دالة

ومن الجدول يتبين أن جميع الفقرات مميزة، لأن قيمها التائية المحسوبة أعلى من القيمة التائية الجدولية البالغة (1.96) عند مستوى (0.05) ودرجة حرية (٩٨).

ب-: علاقة درجة الفقرة بالدرجة الكلية للمقياس (الاتساق الداخلي):

ويقصد به إيجاد العلاقة الارتباطية بين درجة كل فقرة في المقياس مع الدرجة الكلية له ، ولإستخراج ذلك تم إستعمال معامل ارتباط بوينت بايسريال بين درجة كل فقرة من الفقرات

المقياس والدرجة الكلية للمستجيب على المقياس اعتماداً على الدرجات الحرجة لمعاملات الارتباط، والجدول (٣) يوضح ذلك.

جدول (٣)

معاملات ارتباط الفقرة والدرجة الكلية لاستبانة التسرب المدرسي لعينة التحليل

الاحصائي

الفقرة	معامل الارتباط	مستوى الدلالة (0.05)	الفقرة	معامل الارتباط	مستوى الدلالة (0.05)
1	0.36	دالة	12	0.53	دالة
2	0.23	دالة	13	0.23	دالة
3	0.41	دالة	14	0.42	دالة
4	0.21	دالة	15	0.41	دالة
5	0.20	دالة	16	0.38	دالة
6	0.19	دالة	17	0.23	دالة
7	0.23	دالة	18	0.36	دالة
8	0.41	دالة	19	0.38	دالة
9	0.51	دالة	20	0.48	دالة
10	0.58	دالة	21	0.48	دالة
11	0.53	دالة	22	0.45	دالة

ج- مؤشرات الثبات:

نظراً لأهمية الثبات في تقرير مقدار الثقة بالنتائج، تم حساب الثبات لمقياس التسرب المدرسي باستعمال معامل الفا- كرونباخ.

معادلة - الفا كرونباخ للاتساق الداخلي:

لإيجاد الثبات على وفق هذه الطريقة، خضعت جميع استبانات عينة التحليل الاحصائي والبالغ عددها (00١) تلميذ، ثم استعمال معادلة (Alfa)، وبلغ معامل الثبات للمقياس (0.87)

ثالثاً: البرنامج الإرشادي

يستند البرنامج الإرشادي في هذه الدراسة على الأساليب الإرشادية المعرفية المنبثقة من نظرية بيك المعرفية، وهو برنامج جمعي إستعان فيه الباحثان ببعض الفنيات السلوكية والإنفعالية والمعرفية المستعملة في الجلسة الإرشادية وتحت إشراف المرشد وتوجيهه، وأخذ الباحثان بنظر الاعتبار وجود تجانس بين أفراد المجموعتين الضابطة والتجريبية.

إعتمد الباحثان التصميم التجريبي (تصميم المجموعتان الضابطة والتجريبية ذي الاختبار القبلي والبعدي)، وتضمن البرنامج الإرشادي (١٨) تقنية معرفية موزعة على (٢٠) جلسة بواقع ثلاث جلسات إسبوعياً، وتتراوح مدة كل جلسة ما بين (٤٥ - ٦٠ دقيقة)، وتفاصيل البرنامج موضحة في ملحق (٢). إذ توزعت تقنيات البرنامج الإرشادي وجلساته على النحو الآتي:

الجلسة الأولى: التعريف والتمهيد.

الجلسة الثانية: تقنية تحديد الأفكار التلقائية، والعمل على تصحيحها.

الجلسة الثالثة: تقنية المراقبة الذاتية.

الجلسة الرابعة: تقنية التواصل المعرفي.

الجلسة الخامسة: تقنية الحوار أو الجدل المباشر.

الجلسة السادسة: تقنية العرض.

الجلسة السابعة: تقنية التخيل.

الجلسة الثامنة: تقنية الواجبات المنزلية.

الجلسة التاسعة: تقنية صرف الانتباه.

الجلسة العاشرة: تقنية ملء الفراغ.

الجلسة الحادية عشر: تقنية الاكتشاف الموجه.

الجلسة الثانية عشر: تقنية وقف الأفكار.

الجلسة الثالثة عشر: تقنية إختيار البدائل.

الجلسة الرابعة عشر: تقنية الحوار الذاتي.

الجلسة الخامسة عشر: التعرف على أساليب التفكير الخاطئ غير الفعال.

الجلسة السادسة عشر: تقنية لعب الدور.

الجلسة السابعة عشر: تقنية النمذجة.

الجلسة الثامنة عشر: تقنية التدريب على حل المشكلات.

الجلسة التاسعة عشر: تقنية التدريب على الإسترخاء.

الجلسة العشرون: التقييم والإنهاء.

تطبيق أدوات البحث:

١. مقياس التشوهات المعرفية: تم تطبيق مقياس التشوهات المعرفية على أفراد عينة البحث البالغة (١٠٠) تلميذ يتيم، وبعد كذلك هذا التطبيق هو الإختبار القبلي للأفراد الذين يسجلون أعلى درجة على المقياس والذين يتم إدخالهم في التجربة وإجراءات البرنامج.

٢. استبانة التسرب المدرسي تم تطبيق استبانة التسرب المدرسي على أفراد عينة البحث البالغة (١٠٠) تلميذ متسرب، وبعد كذلك هذا التطبيق هو الإختبار القبلي للأفراد الذين يسجلون أعلى درجة على المقياس والذين يتم إدخالهم في التجربة وإجراءات البرنامج.

٣. البرنامج الإرشادي: تم أخذ (٢٤) تلميذ الذين حصلوا على أعلى درجات في مقياس التشوهات المعرفية، وتم تقسيمهم الى مجموعتين بالتساوي بشكل عشوائي بواقع (١٢) تلميذ في المجموعة الضابطة و(١٢) تلميذ في المجموعة التجريبية.

قام الباحثان بتطبيق تقنيات وجلسات البرنامج الإرشادي على أفراد المجموعة التجريبية فقط، وبعد الإنتهاء من إجراءات التجربة، تم تطبيق مقياس التشوهات المعرفية مرة

ثانية على أفراد المجموعتين الضابطة والتجريبية، ويعد هذا التطبيق هو الاختبار البعدي.

رابعاً- الوسائل الإحصائية:

١. معامل ارتباط بوينت بايسريا لإستعمل حساب معاملات ارتباط درجة الفقرة بالدرجة الكلية لمقياس التشوهات المعرفية.
٢. معامل ألفا كرونباخ لقياس هذا المعامل لإتساق الاداء لقياس المقياس المتعدد البدائل، وإستعمل الحسابات لإتساق الاداء لقياس التشوهات المعرفية.
٣. الاختبار التائي لعينتين مستقلتين يُستعمل للمقارنة بين وسطين حسابيين لعينتين مختلفتين، وإستعمل الحساب ل قوة التمييزية للفقرات بين المجموعتين المتطرفتين لمقياس التشوهات المعرفية.
٤. اختبار مان- ويتن لإستخراج الفروق في التشوهات المعرفية لدى المجموعتين التجريبية والضابطة.

الفصل الرابع

الهدف الأول: الكشف عن التشوهات المعرفية لدى عينة البحث.

تم ذلك عن طريق تطبيق مقياس التشوهات المعرفية على عينة البحث البالغ عددها (١٠٠) طفل متسرب دراسياً، إذ تبين ان (٢٤) طفل من يعانون من تشوهات معرفية لحصولهم على درجات أعلى من المتوسط الفرضي للمقياس (٧.٥)، وهذا الإجراء يعد بمثابة إجراء اختبار قبلي.

الهدف الثالث: التعرف على الفروق بين المجموعة التجريبية والضابطة في التشوهات المعرفية.

يتم ذلك عن طريق إجراء الاختبار القبلي والبعدي على عينة التجربة والبالغة (٢٤) طفل يتيم، إذ تم توزيعهم عشوائياً بواقع (١٢) طفل للمجموعة الضابطة و (١٢) للمجموعة

التجريبية، وبإستعمال إختبار مان-وتني الذي يستخرج الفروق في التشويهاات المعرفية بين المجموعتين التجريبية والضابطة في الاختبار القلبي والبعدي وكما هو موضح في الجدول (٥، ٦).

جدول (٥)

إختبار مان -

وتنيل دلالة الفروق بين متوسطي درجات التلاميذ المجموعتين التجريبية والضابطة في التطبيق القلبي لمقياس التشوهات المعرفية

المجموعة	العدد	متوسط الرتب	مجموع الرتب	U	Z	مستوى الدلالة
التجريبية	١٢	١٥.٢١	١٨٢.٥٠	٣٩.٥٠٠	١.٩٠٦	دال عند
ضابطة	١٢	٩.٧٩	١١٧.٥٠			مستوى ٠.٠٥

يتضح من الجدول (٣) ان هناك فروق ذات دلالة إحصائية بين المجموعة التجريبية والضابطة في الاختبار القلبي عند مستوى دلالة (٠.٠٥) إذ بلغت قيمة اختبار وتني المحسوبة (٣٩.٥) أكبر من الجدولية (٢٠) ولصالح المجموعة التجريبية، إذ بلغ متوسط الرتب (١٥.٢١) لصالح المجموعة التجريبية هو اكبر من متوسط المجموعة الضابطة (١١٧.٥)، وبهذا نرفض الفرضية الصفرية التي أشارت الى عدم وجود فروق بين المجموعة التجريبية والضابطة في الاختبار القلبي، ونقبل الفرضية البديلة.

الجدول (٤)

إختبار ويتنيل دلالة الفروق بين متوسطي درجات التلاميذ المجموعتين التجريبية والضابطة في التطبيق البعدي لمقياس التشوهات المعرفية

المجموعة	العدد	متوسط الرتب	مجموع الرتب	U	Z	مستوى الدلالة
التجريبية	١٢	٨.٨٣	١٠٦.٠٠	٢٨.٠٠٠	٢.٦٣	دال عند
ضابطة	١٢	١٦.١٧	١٩٤.٠٠			مستوى ٠.٠٥

يتضح من الجدول (٤) ان هناك فروق ذات دلالة إحصائية بين المجموعة التجريبية والضابطة في الاختبار البعدي عند مستوى دلالة (٠.٠٥) إذ بلغت قيمة اختبار مان وتي المحسوبة (٢٨) أكبر من الجدولية (٢٠) ولصالح المجموعة الضابطة، إذ بلغ متوسط الرتب (١٦.١٧) لصالح المجموعة الضابطة هو أكبر من متوسط المجموعة التجريبية (٨.٨٣)، وبهذا نرفض الفرضية الصفرية التي أشارت الى عدم وجود فروق بين المجموعة التجريبية والضابطة في الاختبار القبلي، ونقبل الفرضية البديلة، وهذا يؤكد فاعلية البرنامج المعرفي في خفض التشوهات المعرفية عند التلاميذ الأيتام.

التوصيات والمقترحات:

التوصيات:

١. الاستفادة من البرنامج الإرشادي في خفض عدد من التشوهات المعرفية وحل المشكلات لدى المسترشدين في العيادات الإستشارية والمستشفيات النفسية ووحدات الإرشاد التربوي في المدارس.
٢. الاستفادة من البرنامج الإرشادي في خفض عدد من التشوهات المعرفية وحل المشكلات لدى النازحين والأفراد، وخصوصاً الأطفال والمراهقين والشباب الذين يتعرضون للصدمات وإضطراب ما بعد الضغوط الصدمية والكوارث والحروب والعمليات الإرهابية.

المقترحات:

١. إجراء دراسات حول التشوهات المعرفية تتضمن شرائح أخرى من المجتمع.
٢. عقد دورات تدريبية للباحثين الاجتماعيين في المدارس والمرشدين النفسيين في الجامعات للتدريب على تطبيقات هذا البرنامج.

المصادر:

- بن خليفة، فاطيمة و بوطبال، سعد الدين: (٢٠١٨)، ابعاد البيئة المدرسية المدركة كعوامل مؤدية للتسرب المدرسي لدى تلاميذ المرحلة الثانوية بالجزائر، رسالة ما جستير منشورة، منشورات كلية العلوم الاجتماعية والانسانية، جامعة الجبلاني بونعامة خميس مليانة (الجزائر).

- راضي، مؤيد عبدالسادة (٢٠١٢) تأثير تشويه الذاكرة في شهادة شاهد العيان ذو الذاكرة الومضية، إطروحة دكتوراه، كلية الآداب، جامعة بغداد.
- علي، سعاد حسني سالم (٢٠٢٠). فاعلية برنامج إرشادي معرفس سلوكي في خفض القلق، المجلة التربوية، جامعة سوهاج، ٨(١)، ص ٥٣٤-٥٧٧.
- النجار، يحيى محمود (٢٠١٢). فاعلية برنامج إرشادي لتنمية الأمن النفسي لدى المعوقين حركياً. مجلة الجامعة الإسلامية للدراسات التربوية والنفسية، ٢٠(١)، ص ٥٥٧-٥٩٤.
- Abel, G. G., Gore, D. K., Holland, C. L., Camp, N., Becker, J. V., & Rathner, J. (1989). *The measurement of the cognitive distortions of child molesters. Annals of Sex Research, 2, 135–153.*
- Azeez, A. & Dubey, A. (2020). *Moderating Role Of Self-Esteem In Distress And Cognitive Distortions Relationship Among Marginalized Adolescents, Elementary Education Journal, Vol. 19 (Issue 4): pp. 5147–5160.*
- Bumby, K. (1996). *Assessing the cognitive distortions of child molesters and rapists: Developments and validation of the MOLEST and RAPE scales. Sexual Abuse: A Journal of Research and Treatment, 8, 37–54.*
- Burns, D. (1989). *The feeling good handbook: Using the new mood therapy in everyday life. New York: William Morrow.*
- Drake, C., Ward, T., Nathan, P., & Lee, J. (2001). *Challenging the cognitive distortions of child molesters: An implicit theory approach. Journal of Sexual Aggression, 7, 25–40.*

- Gannon, T. A., & Polaschek, D. L. L. (2006). *Cognitive distortions in child molesters: A re-examination of key theories and research. Clinical Psychology Review, 26, 1000–1019.*

- Gannon, T. A., Wright, D. B., Beech, A. R, & Williams (2006). *Do child molesters hold distorted beliefs? What does their memory recall tell us? Journal of Sexual Aggression, 12, 5–18.*

- Grohol, J. (2009). 15 Common Cognitive Distortions. *Journal of Psychological Will-Being, Vol.23, No.2, 75–89.*

- Murphy, W. D. (1990). *Assessment and modification of cognitive distortions in sex offenders. In W. L. Marshall, D. R. Laws, & Barbaree (Eds.), Handbook of sexual assault: Issues, theories, and treatment of the offender (pp. 331–342). NY: Plenum.*

ملحق ١

مقياس التشوهات المعرفية

عزيزي المربي.....

عزيزتي المربية.....

بين يديك مجموعة من من الفقرات تقيس بعض الظواهر التي تواجهها، الرجاء قراءتها بدقة والإجابة عنها، وذلك بوضع علامة (✓) في حقل (نعم) إذا كنت تتفق معها، ووضع العلامة نفسها في حقل (لا) إذا كنت لا تتفق معها. علماً أن إجابتك سوف تستعمل لأغراض البحث العلمي ولا داعي لذكر إسمك في ورقة الإجابة والإكتفاء بذكر المعلومات الآتية:

الجنس: ذكر ☐ أنثى ☐

ملحق (٢)

ت	العبارة	نعم	لا
١	أعتقد أن العمل الأكثر، يجعل الأمور تجري بصورة أفضل.		
٢	الإقترءاء بالآخرين يكون أفضل إذا كانوا أذكفاء.		
٣	إذا كان شخص ما يقول لي أن هذا العمل ليس لي/ عندئذ أعتقد انه ليس مهتم بعملي.		
٤	أعتقد أنه لا يوجد أحد يرغب بصداقتي إذا طلبت منه ذلك.		
٥	إذا جرت الأمور على نحو خاطئ، أعتقد أنه سيكون بسبي.		
٦	أعتقد أن أصدقائي لا يريدوا أن يكونوا معي إذا قاموا بالذهاب بعيداً مع بعضهم البعض بدوني.		
٧	أعتقد أن والدي يؤمنوا بأنني لم أفعل أي شيء في حياتي.		
٨	أعتقد إذا كنت أحاول عمل شيء ما، فأني سأكون غير قادر على عمله، وأن الآخرين سوف يستهزئون مني.		
٩	أعتقد أنني سيء في كل وقت وفي كل شيء.		
١٠	أعتقد أنه في كل مرة يوجد شيء سوف يعطيني.		
١١	أعتقد أن الجميع يفهمني بصورة خاطئة.		
١٢	إذا لم يتم طلب رأيي أو مساعدتي، عندئذ أشعر بالتجاهل.		
١٣	إذا جرت الأمور بصورة جيدة في كل الموضوع ما عدا شيء واحد، يجعلني ذلك أعتقد أن كل شيء قد ضاع.		
١٤	أعتقد أنني لم أكن محظوظاً بما فيه الكفاية للحصول على أي منفعة أو فرصة.		
١٥	إذا أخبرني أستاذي أنه يريد التحدث معي، عندئذ يتبادر الى ذهني فكرة أنني فعلت شيئاً خاطئاً وسوف يعاقبني عليه.		

استبانة التسرب المدرسي

عزيزي الطالب

عزيزتي الطالبة

بين يديك مجموعة من الفقرات تتناول العوامل التي تسبب في ترك المدرسة، وتكون

الاجابة بنعم او لا

ت	الفقرات	نعم	لا
١	هل تعاني أسرتك من صعوبة مالية تؤثر على قدرتك على متابعة التعليم؟		
٢	هل تساهم في دعم أسرتك من خلال العمل أثناء فترة دراستك؟		
٣	هل تواجه صعوبة في تحمل التكاليف المدرسية مثل المصاريف الدراسية أو المواد الدراسية؟		
٤	هل تعيش في أسرة مفككة الطلاق، وفاة احد الوالدين، الانفصال؟		
٥	هل هناك مشاكل أو خلافات أسرية تؤثر على قدرتك على التركيز في الدراسة؟		
٦	هل تشعر أن أسرتك تدعمك في استكمال تعليمك؟		
٧	هل تعاني من التمر من قبل زملائك؟		
٨	هل تشعر بأن البيئة المدرسية تساعدك على الاستمرار في التعليم؟		
٩	هل تعاني من اضطرابات نفسية مثل الاكتئاب أو القلق؟		
١٠	هل تشعر بالضغط من أسرتك أو معلميك لتحقيق نتائج أكاديمية عالية؟		
١١	هل تشعر بالاهمال من المعلمين أو إدارة المدرسة؟		
١٢	هل لديك حافز قوي للاستمرار في التعليم؟		
١٣	هل تجد صعوبة في فهم الدروس بسبب أساليب التدريس في المدرسة؟		
١٤	هل تجد صعوبة في مواكبة المواد الدراسية بسبب ضعف التوجيه الاكاديمي؟		
١٥	هل تشعر بأن المواد الدراسية ليست مرتبطة بأهتماماتك المستقبلية؟		
١٦	هل تواجه صعوبة في تحصيل الدرجات الجيدة بسبب صعوبة تعليمية		

		مثل عسر القراءة أو تشتت الانتباه؟	
١٧		هل المدرسة قريبة من مكان سكنك؟	
١٨		هل تواجه صعوبة في الوصول إلى المدرسة بسبب مشاكل النقل؟	
١٩		هل تشعر بعدم الامان أثناء الذهاب إلى المدرسة بسبب المشاكل الامنية في منطقتك؟	
٢٠		هل تشعر أن المدرسة توفر بيئة آمنة وصحية تشجعك على الاستمرار في التعليم؟	
٢١		هل تنقص المدرسة من حيث المرافق الاساسية مثل المكتبات، المعامل، الفصول الدراسية المناسبة؟	
٢٢		هل يوجد دعم حكومي أو منظمات خيرية تساعد أسرتك في تغطية تكاليف التعليم؟	

ملحق (٣)

برنامج إرشادي معرفي لخفض التشوهات المعرفية لدى التلاميذ الإيتام

الهدف	عنوان التقنية المعرفية	ت
(تعريف التشوهات المعرفية وأثرها السلبي، والتمهيد بتوضيح التقنيات المعرفية التي تعمل على خفض التشوهات المعرفية.	التعريف والتمهيد	الجلسة الاولى
(تهدف هذه الفنية إلى محاولة التعرف على تلك الأفكار ومن ثم تبديلها بأفكار إيجابية تؤدي إلى نهاية حسنة).	تقنية تحديد الأفكار التلقائية والعمل على تصحيحها	الجلسة الثانية

الجلسة الثالثة	تقنية المراقبة الذاتية	(خفض معدل تكرار السلوكيات غير المرغوب فيها لدى الفرد).
الجلسة الرابعة	تقنية التواصل المعرفي	(إستبدال الأفكار التلقائية وكذلك الإعتقادات الأساسية، وتقيد في الحد من التفكير الثنائي (كل شيء أو لا شيء)).
الجلسة الخامسة	تقنية الحوار أو الجدل المباشر	(التعاون الأكبر والتحول الى أسلوب التوجيه نحو إكتشاف الفكرة غير المنطقية).
الجلسة السادسة	تقنية التعرض	(تشتيت إستجابة القلق لدى الفرد الذي يعاني من التشويهاات المعرفية).
الجلسة السابعة	تقنية التخيل	(إبقاء المسترشد في حالة من القلق الشديد مدة طويلة، لتوضيح العلاقة بين التفكير والعواطف لتقليل الحساسية التدريجي).
الجلسة الثامنة	تقنية الواجبات المنزلية	(إكتشاف بعض العوامل المعرفية المتعلقة بالمشكلة التي يواجهها المسترشد حديثاً، وتحسين إدراك الأفكار الآلية الوظيفية وعلاقتها بردود الفعل الانفعالية).
الجلسة التاسعة	تقنية صرف الانتباه	(طرد الأفكار السلبية بإلهاء المجال البصري للمسترشد عن طريق القيام بسلوك يصرف إنتباهه عن الأعراض التي يشعر بها).
الجلسة العاشرة	تقنية ملء الفراغ	(مساعدة المسترشد على توضيح أفكاره التلقائية، وفهم سر حالته الانفعالية السلبية)
الجلسة الحادية عشر	تقنية الاكتشاف الموجه	(حصول المرشد على معلومات عن المسترشد، والتي ستفيد في وضع القواعد الإرشادية والعلاجية التي ينوي المرشد تطبيقها).
الجلسة الثانية	تقنية وقف الأفكار	(تعليم المسترشد كيفية وقف تدفق وعودة

عشر	الأفكار، لكي يستطيع أن يتعامل معها بشكل أكثر فاعلية).	
الجلسة الثالثة عشر	تقنية إختيار البدائل	(مساعدة المسترشد على إكتشاف المنطق الخاطئ الكامن وراء تفسيراته ومعتقداته المشوهة).
الجلسة الرابعة عشر	تقنية الحوار الذاتي	(تنبيه الفرد إلى تأثير أفكاره السلبية في سلوكه، وتذكيره بما يحويه من إنطباعات وتوقعات عن المواقف التي تواجهه والمسببة في تفاعله المضطرب).
الجلسة الخامسة عشر	التعرف على أساليب التفكير الخاطئ غير الفعال	(الإبتعاد عن التطرف في الرأي والفكرة والعاطفة).
الجلسة السادسة عشر	تقنية لعب الدور	(إتاحة الفرصة للتنفيس الإنفعالي وتفريغ الشحنات والرغبات المكبوتة).
الجلسة السابعة عشر	تقنية النمذجة	(تعلم عدة مهارات إجتماعية).
الجلسة الثامنة عشر	تقنية التدريب على حل المشكلات	(تطوير القدرة على الإستعمال السليم للطرق والبدائل المتنوعة في حل المشكلات.
الجلسة التاسعة عشر	تقنية التدريب على الإسترخاء	(زيادة القدرة على مواجهة الضغوط النفسية بضبط عالي للنفس)
الجلسة عشرون	التقييم والإنهاء	(التعرف على نقاط القوة والضعف للتقنيات المعرفية والمرشد والمسترشد، وكذلك كشف ما تحقق وما لم يتحقق).

