جامعة القدس المفتوحة

عمادة الدراسات العليا والبحث العلمي

فاعلية برنامج إرشادي معرفي في خفض التشوهات المعرفية لدى طلبة جامعة القدس المفتوحة

The Effectiveness of a Cognitive Counseling Program in Reducing Cognitive Distortions among Al- Quds Open University Students

إعداد

عبد الرحمن أحمد محمود طموني

جامعة القدس المفتوحة (فلسطين)

29 / كانون ثاني/ 2019

جامعة القدس المفتوحة

عمادة الدراسات العليا والبحث العلمي

فاعلية برنامج إرشادي معرفي في خفض التشوهات المعرفية لدى طلبة جامعة القدس المفتوحة

The Effectiveness of a Cognitive Counseling Program in Reducing Cognitive Distortions among Al- Quds Open University Students

إعداد

عبد الرحمن أحمد محمود طموني

بإشراف

الأستاذ الدكتور محمد أحمد شاهين

قدمت هذه الدراسة للحصول على درجة الماجستير في الإرشاد النفسي والتربوي

جامعة القدس المفتوحة (فلسطين)

29 كانون ثاني 2019

فاعلية برنامج إرشادي معرفي في خفض التشوهات المعرفية لدى طلبة جامعة القدس المفتوحة

The Effectiveness of a Cognitive Counseling Program in Reducing Cognitive Distortions among Al- Quds Open University Students

إعداد

عبد الرحمن أحمد محمود طموني

بإشراف

الأستاذ الدكتور محمد أحمد شاهين

نوقشت هذه الرسالة وأجيزت في 29 كانون ثاني 2019م

أعضاء لجنة المناقشة

الأستاذ الدكتور محمد أحمد شاهين جامعة القدس المفتوحة مشرفاً ورئيساً .....

الأستاذ الدكتور حسني محمد عوض جامعة القدس المفتوحة عضواً.....

الدكتور فاخر نبيل الخليلي جامعة النجاح الوطنية عضواً .....

أنا الموقع عبد الرحمن أحمد محمود طموني؛ أفوض جامعة القدس المفتوحة بتزويد نسخ من رسالتي للمكتبات أو المؤسسات أو الهيئات أو الأشخاص، عند طلبهم بحسب التعليمات النافذة في الجامعة.

الإسم: عبد الرحمن أحمد محمود طموني

الرقم الجامعي: 0330011520012

التوقيع:.....

التاريخ:.....

الإهداء

إلى من رباني صغيراً وعلمني أن الكرامة أغلى ما في الحياة، وأن العلم مفاتح آفاق المستقبل ... إلى من لم تمهله الدنيا لأرتوي من حنانه ... أبي إلى روحك الرحمة

إلى نبع الحب ورمز العطاء ... أمي أدام الله عافيتها

إلى الذين اشد بهم أزري ... أخي ... أختي

إلى القلوب الناصعة بالبياض... أبناء وبنات أخي وأختي

إلى .. أولئك الذين لا تتسع الصفحات لذكر أسمائهم أصحاب القلوب الرقيقة والنفوس الطيبة الذين ما إن ذكر الخير إلا وتمر صورهم دون غيرهم في البال، مثل جوابٍ سابقٍ للأسئلة

إلى كل من تسعده إنجازاتي ... أصدقائي ... زملائي

إليكم جميعاً أهدي هذا الجهد المتواضع

الباحث: عبد الرحمن طموني

شكر وتقدير

الحمد لله رب العالمين والصلاة والسلام على رسوله الكريم نبينا محمد وعلى آله وصحبه أجمعين. يقول الله سبحانه وتعالى: **وَقَالَ رَبِّ أَوْزِعْنِي أَنْ أَشْكُرَ نِعْمَتَكَ الَّتِي أَنْعَمْتَ عَلَيَّ وَعَلَىٰ وَالِدَيَّ وَأَنْ أَعْمَلَ صَالِحًا تَرْضَاهُ وَأَدْخِلْنِي بِرَحْمَتِكَ فِي عِبَادِكَ الصَّالِحِينَ (النمل:19)**. يطيب لي بعد أن أنهيت هذه الدراسة المتواضعة، أن أشكر الله سبحانه وتعالى، الذي يسر لي أمري وأمدني بالعزم والصبر على مواصلة دراستي وتحمل أعبها.

ويقول الرسول الكريم صلى الله عليه وسلم: ((من صُنع إليه معروف، فقال لفاعله: جزاك الله خيراً فقد أبلغ في الثناء))، لذلك فإنني أتقدم بالشكر للأستاذ الدكتور محمد أحمد شاهين الذي تشرفت بإشرافة على رسالتي، فأعطاني من وقته الثمين، فقد تابع بجهد هذه الرسالة بكل مراحلها وتفاصيلها، وأمدني بالدعم والتشجيع والملاحظات والمعلومات والنصائح القيمة، التي لولاها لما اكتمل هذه العمل، جزاك الله خيراً وشكراً لك ..

كما أتقدم بالشكر الجزيل إلى أعضاء هيئة المناقشة الذين تكرموا بقبول مناقشة هذه الرسالة، وهم: الأستاذ الدكتور حسني عوض والدكتور فاخر الخليلي، وأقول لهم: ملاحظاتكم وإرشاداتكم ساهمت في رفع شأن هذا البحث وإثرائه. كما لا يفوتني أن أشكر الأساتذة الأفاضل الذين تكرموا بتحكيم أدوات هذه الرسالة.

ولا يفوتني أن أتقدم بالشكر والعرفان إلى هذا الصرح العلمي الشامخ جامعة القدس المفتوحة ممثلة برئيسها، وعمادة الدارسات العليا والبحث العلمي، على توفير التسهيلات كافة للوصول إلى هذه اللحظة من إنجاز البحث.

الباحث: عبد الرحمن طموني

قائمة المحتويات

الموضوع	الصفحة
صفحة الغلاف	أ
قرار لجنة المناقشة	ب
الإقرار والتفويض	ج
الإهداء	د
شكر وتقدير	هـ
قائمة المحتويات	و
قائمة الجداول	ط
قائمة الملاحق	ل
الملخص باللغة العربية	م
الملخص باللغة الإنجليزية	س
الفصل الأول: خلفية الدراسة ومشكلتها	
1.1 المقدمة	2
2.1 مشكلة الدراسة وأسئلتها	6
3.1 فرضيات الدراسة	7
4.1 أهداف الدراسة	8
5.1 أهمية الدراسة	9

6.1 حدود الدراسة ومحدداتها 10

7.1 التعريفات الإجرائية للمصطلحات 11

الفصل الثاني: الإطار النظري والدراسات السابقة

1.2 الإطار النظري 30-13

2.2 الدراسات السابقة 37-31

الفصل الثالث: الطريقة والإجراءات

1.3 منهجية الدراسة 39

2.3 مجتمع الدراسة وعينتها 40

3.3 أدوات الدراسة 41

4.3 تصميم الدراسة ومتغيراتها 48

5.3 إجراءات تنفيذ الدراسة 49

6.3 المعالجات الإحصائية 50

الفصل الرابع: نتائج الدراسة

1.4 النتائج المتعلقة بالفرضية الأولى 55

2.4 النتائج المتعلقة بالفرضية الثانية 63

3.4 النتائج المتعلقة بالفرضية الثالثة 65

الفصل الخامس: تفسير النتائج ومناقشتها

1.5 مناقشة نتائج الفرضية الأولى ومناقشتها 68

2.5 مناقشة نتائج الفرضية الثانية ومناقشتها 71

3.5 مناقشة نتائج الفرضية الثالثة ومناقشتها 72

4.5 التوصيات والمقترحات 74

المصادر والمراجع باللغة العربية 76

المصادر والمراجع باللغة الإنجليزية 81

الملاحق 86

قائمة الجداول

الجدول	موضوع الجدول	الصفحة
(1.2)	سجل الأفكار	30
(1.3)	قيم معاملات ارتباط الفقرة بالمجال الذي تنتمي إليه، وقيم معاملات ارتباط الفقرات مع الدرجة الكلية للمقياس، كذلك قيم معاملات ارتباط كل مجال، مع الدرجة الكلية للمقياس	43
(2.3)	معاملات ثبات أداة الدراسة بطريقتي كرونباخ ألفا وإعادة الاختبار	44
(3.3)	درجات احتساب مستوى التشوهات المعرفية	45
(4.3)	محتويات الجلسات الإرشادية	47
(5.3)	تصميم الدراسة	48
(1.4)	نتائج اختبار شبيرو وليك (Shapiro-Wilk) للتوزيع الطبيعي	53
(2.4)	المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية واختبار (ت) تبعاً لمتغير المجموعة على مقياس التشوهات المعرفية في القياس القبلي	54
(3.4)	المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لدرجات أفراد المجموعتين التجريبية والضابطة على مقياس التشوهات المعرفية في القياس القبلي والبعدي	55
(4.4)	تحليل التباين المصاحب للقياس البعدي للتشوهات المعرفية لدى طلبة جامعة القدس المفتوحة. وفقاً للبرنامج الإرشادي بعد تحييد أثر القياس القبلي لديهم	56
(5.4)	الاوساط الحسابية المعدلة للقياس البعدي لمقياس التشوهات المعرفية لدى طلبة جامعة القدس المفتوحة وفقاً للبرنامج الارشادي والاخطاء المعيارية لها	56
(6.4)	المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية للقياسين القبلي والبعدي لأبعاد التشوهات المعرفية لدى طلبة جامعة القدس المفتوحة وفقاً للبرنامج الإرشادي	57
(7.4)	نتائج اختبار Bartlett للكروية للقياس البعدي لأبعاد التشوهات المعرفية لدى طلبة جامعة القدس المفتوحة وفقاً للبرنامج الإرشادي	58
(8.4)	نتائج تحليل التباين المصاحب المتعدد لأبعاد التشوهات المعرفية لدى طلبة جامعة القدس المفتوحة مجتمعة وفقاً للبرنامج الإرشادي	59
(9.4)	تحليل التباين المصاحب للقياس البعدي لأبعاد التشوهات المعرفية لدى طلبة جامعة القدس المفتوحة كلٌّ على حدةٍ وفقاً للبرنامج الإرشادي بعد تحييد أثر القياس القبلي لأبعاده لديهم	60
(10.4)	الأوساط الحسابية المعدلة للقياس البعدي لأبعاد التشوهات المعرفية لدى طلبة جامعة القدس المفتوحة وفقاً للبرنامج الإرشادي	62
(11.4)	نتائج اختبار (ت) للعينات المترابطة لفحص الفروق بين التطبيقين القبلي والبعدي لمقياس التشوهات المعرفية لدى افراد المجموعة التجريبية	64
(12.4)	نتائج اختبار (ت) للعينات المترابطة للكشف عن الفروق بين القياسين البعدي والمتابعة لأبعاد التشوهات المعرفية والدرجة الكلية لدى طلبة جامعة القدس المفتوحة	66

قائمة الملاحق

الرقم	عنوان الملحق	الصفحة
أ	كتاب تسهيل المهمة	87
ب	كتاب التحكيم	88
ت	أدوات الدراسة قبل التحكيم	89
ث	الفقرات المعدلة بعد الأخذ برأي المحكمين	94
ج	المحكمين لأدوات الدراسة	96
ح	مقياس الدراسة في صورته النهائية بعد التحكيم	97
خ	البرنامج الإرشادي في صورته النهائية بعد التحكيم	100

فاعلية برنامج إرشادي معرفي في خفض التشوهات المعرفية لدى طلبة جامعة القدس المفتوحة

إعداد: عبد الرحمن أحمد محمود طموني

بإشراف: الأستاذ الدكتور محمد أحمد شاهين

2019

ملخص

هدفت الدراسة التعّرف إلى فاعلية برنامج إرشادي معرفي في خفض التشوهات المعرفية لدى طلبة جامعة القدس المفتوحة، واستخدم المنهج شبه التجريبي، من خلال عينة (30) طالباً وطالبة ممن سجلوا درجات مرتفعة على مقياس التشوهات المعرفية، قسموا مناصفة إلى مجموعتين إحداهما تجريبية والأخرى ضابطة. استخدم مقياس التشوهات المعرفية لجمع البيانات، وصمم لأغراض الدراسة برنامجاً إرشادياً يستند إلى النظرية المعرفية، طبق على المجموعة التجريبية، في جلسات بلغ عددها (12) جلسة، بواقع جلسة واحدة أسبوعياً، مدة كل منها (90) دقيقة.

أظهرت نتائج الدراسة وجود فروق دالة إحصائياً بين المجموعتين التجريبية والضابطة في القياس البعدي على مقياس التشوهات المعرفية لصالح المجموعة التجريبية، وكانت الفروق دالة أيضاً بين القياسين القبلي والبعدي على المجموعة التجريبية لصالح القياس البعدي، في حين لم تظهر فروق دالة بين القياسين البعدي والتتبعي لدى أفراد المجموعة التجريبية، مما يشير إلى فاعلية البرنامج الإرشادي المطبق في خفض التشوهات المعرفية، واستمرارية فاعليته بعد فترة تتبع مدتها ستة أسابيع.

وبناءً على النتائج، توصي الدراسة بتطبيق البرنامج الإرشادي المطور على مجتمعات أخرى، ولأغراض إرشادية مشابهة أم مغايرة.

الكلمات المفتاحية: الإرشاد المعرفي، التشوهات المعرفية، طلبة الجامعة.

The Effectiveness of a Cognitive Counseling Program in Reducing Cognitive Distortions among Al- Quds Open University Students

Prepared By: Abed Alrhman Ahmed Tamoni

Supervision: Prof. Dr. Mohammad Ahmed Shaheen

2019

Abstract

This study aims to recognize the effectiveness of a cognitive counseling program in decreasing the cognitive distortions among Al-Quds Open University students. A semi-experimental design was used through a sample of 30 students (males and females), who recorded high degrees in the cognitive distortions standard. They were divided into two groups: experimental and control. A cognitive distortions scale was used to collect the data, while a counseling program based on the cognitive theory was designed for the study, and applied on the experimental group, in 12 sessions, as one session weekly with each session for 90 minutes.

The study results showed statistically significant differences between the experimental and the control groups in the post measurement on the cognitive distortions, in favor of the experimental group. Differences between the pre and post measurement in the experimental group were also statistically significant, in favor of the post measurement. Additionally, there were no differences between the post and the long term measurements in the experimental group, which indicates the effectiveness of the applied counseling program in deceasing the cognitive distortions and six month follow-up effectiveness.

Based on the results, the study recommends to apply the developed counseling program to other communities, and for similar or different indicative purposes.

Keywords : Cognitive counseling, cognitive distortions, university students.

الفصل الأول

خلفية الدراسة ومشكلتها

1.1 المقدمة

2.1 مشكلة الدراسة وأسئلتها

3.1 فرضيات الدراسة

4.1 أهداف الدراسة

5.1 أهمية الدراسة

6.1 حدود الدراسة ومحدداتها

7.1 التعريفات الإجرائية للمصطلحات

الفصل الأول

خلفية الدراسة ومشكلتها

1.1 المقدمة

يُعّد العنصر البشري بصفة عامة وطلبة الجامعة بصفة خاصة من أهم الموارد التي يمتلكها أي مجتمع من المجتمعات، ويقاس تقدم أي مجتمع من المجتمعات بمقدار استثمار موارده البشرية. لذلك، وينظر إلى الطالب الجامعي باعتباره من أهم القوى المنتجة الرئيسة في المستقبل التي يبنى عليها عبء التقدم الاقتصادي والاجتماعي، مما يستدعي تقصي احتياجاته ومشكلاته، ومنها بخاصة التشوهات المعرفية التي تتضمنها معارفه وخبراته، ومساعدته في التغلب على هذه المشكلات، وتعديل التشوهات المعرفية لديه، والعمل على تحقيق احتياجاته وبخاصة الجانب النفسي منها، الذي يرتبط بتكيفه وفاعليته وأدائه.

وانطلاقاً من هذه الأهمية البالغة لمرحلة التعليم الجامعي، باعتبار مخرجاتها غاية التنمية ووسيلتها معاً، أصبح من الضروري إيلاء أهمية إلى بلورة وتطوير شخصية متكاملة للطالب الجامعي، بحيث تتمتع بوجود مستويات ملائمة ومعتدلة من الأفكار والمعتقدات العقلانية، والصحة النفسية، لكي يتسنى لها القيام بأدوارها المجتمعية بثقة واقتدار لمواكبة مستجدات العصر وتحدياته. وخلافاً لذلك، ستبقى فلسفة التعليم العالي قاصرة عن تحقيق الأهداف المنشودة (العويضة، 2009).

لقد تنبه الفلاسفة اليونانيون منذ القدم إلى أن الطريقة التي تدرك بها الأشياء وليس الأشياء نفسها هي التي تميز سلوكنا وتصفه بالاضطراب أو السواء، وفي هذا الصدد يقول "أبيقورس:" لا

يضطرب الناس من الأشياء ولكن من الآراء التي لهم عنها" (العقاد، 2001: 15). واستناداً إلى هذه الأفكار، ترى النظرية المعرفية الطريقة التي تتم فيها معالجة المعلومات حول الإحداث تلعب دوراً مهماً في حدوث المشكلات الانفعالية، ومن هذه المشكلات التشوهات المعرفية التي تمثل مجموعة من الأفكار المبالغ فيها، والمعارف المضطربة، وتزيد من تشويه الفرد لما يحدث حوله من أحداث في المواقف المختلفة (Covin, Dozois, Ogniewicz, Seeds, 2011).

وقد ظهرت فكرة التشوهات المعرفية (Cognitive Distortions) لأول مرة على يد بيك "Beck" في المقالة التي نشرت عام 1963م، بعنوان: "الاكتئاب والتفكير"، إذ تحدث عن بعض التشوهات التي يمارسها الأفراد الذين يعانون من الاكتئاب، وقد لاحظ أن مرضاه يعانون أنماط من التفكير التي تبدو منتظمة إلا انها خاطئة، وهذه الأنماط ينتج عنها سلوكيات غير تكيفية، وقد حدد أربعة أنواع من التشوهات المعرفية. وفي عام 1967م، وفي الطبعة الأولى من كتابه: "الاكتئاب الجوانب التجريبية والنظرية الإكلينيكية"، أضاف ثلاثة تشوهات معرفية أخرى لتصل إلى سبعة أنواع، إذ وصف الأفراد الذين يمارسون التشوهات المعرفية على أنهم يدركون الأشياء والأشخاص والعالم المحيط بهم بطريقة مشوهة ومّحرفة، مما يجعلهم أكثر عرضة للإصابة بالاكتئاب، وفيما بعد طور بيرنز (Burns, 1980) أنواع التشوهات المعرفية بناءً على ما ذهب إليه بيك "Beck" لتصل إلى عشرة أنواع من التشوهات المعرفية (Beck, 1963; Burns, 1980; Flanagan, & Flanagan, 2004; Beck & Alford, 2009).

يتفق الباحثون على تأثير التشوهات المعرفية على الأفراد الذين يحملون هذه الأفكار، إذ أوضح آرجيل (Argyle, 2001) أن الطريقة التي يفكر فيها الفرد تحدد نمط تكيفه، فالفرد الذي يفكر بطريقة إيجابية في الإحداث التي يعيشها، ينعكس على مزاجه ويتكيف مع بيئته، كما يرى أن التشويه المعرفي للإحداث وأخطاء التفكير، تؤدي بالفرد إلى اضطرابات مزاجية، مما يساعد على انخفاض مستوى التكيف لديه. ويشير مهيدات والحربي (Mhaidat & ALharbi, 2016) إلى أن التشوه المعرفي

يؤثر على طريقة تفسير الإحداث، وطريقة التعامل مع المعلومات؛ فالشخص الذي لديه تشوه معرفي يميل إلى تشويه وتغيير المعلومات بطريقة تجعل منه ضحية لأفكاره المشوهة، دون أي دليل واضح يدعم هذه الأفكار. وينظر كل من باتما وكوكبيك ويونسو (Batmaa, Kocbiyik, & Yuncu, 2015) إلى التشوهات المعرفية على أنها عمليات إدراكية، لا تتكون من محتوى سوي، وتساهم في تحويل المواقف المختلفة وأحداث الحياة إلى أفكار سلبية تلقائية.

ولا شك أن نواتج الإدراك تعزى إلى المكون المعرفي للفرد، وهذه النواتج تتعلق بالأفكار والمعتقدات المنبثقة عن الفرد ومنها أفكار واقعية ومنها ما هو مشوه، وتعد هذه النواتج من المؤشرات الدالة على طبيعية الشخصية هل هي تكيفية أم غير تكيفية ؟ ومن جانب آخر يتعرض طلبة الجامعات الفلسطينية للكثير من الأحداث الضاغطة، التي يمكن النظر إليها باعتبارها معرفية المنشأ، فقد أشارت نتائج الدراسات إلى انتشار الأفكار اللاعقلانية بين الطلبة الجامعين الفلسطينيين كدراسة أبو شعرة (2007)، ودراسة الحموز (2006).

وقد كشفت نتائج الدراسات عن فعالية البرامج الإرشادية المعرفية في خفض التشوهات المعرفية لدى الإفراد، ومنها: دراسة زوقش (2017)، ودراسة الجازي (2016)، ودراسة بن حجاب (2016)، دراسة أبو هدوس (2015)، ودراسة عودة وحمدي (2015)، ودراسة أبو عيطة والخزاعلة (2012)، ودراسة مهيدات (2011). ويّعد الإرشاد المعرفي إرشاداً اقتصادياً قصير المدى، ذا وقت محدد، علمياً، ومنظماً، مباشراً، تعاونياً، تعليمياً، نشطاً، فعالاً، ويتخذ الجانب البنائي، شاملاً، سهل التطبيق، ويكون فعالاً ونافعاً بشكل أفضل بالدمج بين الأساليب المعرفية والأساليب السلوكية لإحداث تغيرات في المشاعر والتفكير، وقد تأكد أن الإرشاد المعرفي فعال وقائياً، حيث تبين فعاليته في الحد من العديد من الأعراض والاضطرابات النفسية (Beck, 2005).

وتعتمد فنيات النظرية المعرفية على مساعدة المرشد للمسترشد على التفكير بطريقة واقعية، ومن هذه الفنيات المعرفية: الواجبات المنزلية، حل المشكلات، المناقشة، تصحيح الأفكار، إعادة التفكير، إعادة البنية المعرفية، فهم المعنى الخاص للكلمات، تحدي ما هو مطلق، العزو، وصف أو تسمية التشوهات، قائمة المزايا والعيوب والمقارنة بينهما، التدريب على التخيل، سجل الأفكار، وغيرها الكثير (Knapp & Beck, 2008 ; Sharf, 2012).

وقد كان الإرشاد المعرفي فعالاً مع العديد من الاضطرابات والمشكلات النفسية، إذ قام بيك "Beck" بإجراء تحليل لنتائج الإرشاد باستخدام الإرشاد المعرفي، والإرشاد المعرفي السلوكي خلال الفترة (1967–2003)م، شمل خلالها حوالي (16) دراسة تحليلية، ضمت أكثر من (9000) مشاركاً من خلال حوالي (330) دراسة، مما يؤكد فعالية الإرشاد المعرفي، والإرشاد المعرفي السلوكي (Knapp & Beck, 2008).

وقد أشارت نتائج الدراسات إلى انتشار الأفكار اللاعقلانية بين الطلبة الجامعيين بدرجات متفاوتة، كدراسة عبد اللالة (2012)، ودراسة الشرايري (2010)، ودراسة العويضة (2009)، ودراسة أبو شعرة (2007)، ودارسة الحموز(2006)، ودارسة جرادات (2006)، ودراسة العلي بك (2004)، ودراسة حسن والجمالي (2003).

وتجرى هذه الدراسة بناءً على توصيات عدد من الدراسات السابقة، كدراسة كل من الجعافرة والحوارنة والخراشة (2015)، ودراسة الياسمين (2015)، ودراسة عامر (2005)، وجميعها أوصت بضرورة التركيز على برامج إرشادية تهدف إلى تنمية التفكير العقلاني والمنطقي بين طلبة الجامعة، كجزء من برامج تربية الشخصية والصحة النفسية. كما أوصت بعض الدراسات كدراسة المعايطة (2016)، ودراسة نصار(2015)، ودراسة الجعافرة (2014)، بضرورة إجراء برامج إرشادية لخفض التشوهات المعرفية وتعديلها لدى فئات طلبة المدارس وما بعدها.

2.1 مشكلة الدراسة وأسئلتها

بما أن طلبة الجامعة يمثلون ثروة وطنية في غاية الأهمية باعتبارهم الطاقة الدافعة نحو التقدم والبناء، فهم بحاجة إلى تقديم الرعاية العلمية والاجتماعية والجسمية والنفسية لهم، واستثمار قدراتهم حتى يسهموا في تطور مجتمعاتهم وتنميتها. إن تضمين البرامج التعليمية والتربوية على مستوى الجامعة وما قبلها، برامج إرشادية في الوقاية من الوقوع في المشكلات التكيفية بمختلف أنواعها، إضافة إلى التدخلات الإرشادية النمائية والعلاجية، سواءً أكانت إرشاداً فردياً أم جماعياً من شأنها أن تحد من تعرض الطلبة لمشكلات وصعوبات مختلفة، إذ تساعد على امتلاكهم المهارات التكيفية المناسبة التي يحتاجون إليها عند التعامل مع الضغوطات التي تعترض حياتهم ومسيرتهم الجامعية (شاهين، 2007).

ومن خلال دراسة الباحث في الجامعة لاحظ وجود العديد من التشوهات المعرفية لدى بعض طلبة الجامعة، التي برزت من خلال سلوكاتهم اليومية في أثناء تفاعله معهم، منها ما يرتبط بالمشكلات الدراسية ومنها ما يرتبط بمشكلات الحياة بشكل عام، ومن الأمثلة على ذلك التعميم الزائد، مثل (كل الناس سيئون)، الكل أو لا شيء (إما أن أحصل على الوظيفة التي أرغب بها، أو لا أريد العمل مطلقاً)، والاستنتاج العشوائي (طالب يتصل بصديق دون أن يرد أحد، فيقول صديقي لا يريد أن يكلمني). إن كل هذه الأفكار غير الملائمة للمواقف التي تواجههم، تؤدي بهم إلى الوقوع تحت وطأة الضغوط النفسية والاضطرابات الانفعالية، وقد تسبب لهم القلق والاكتئاب. وفي هذا الصدد، يرى بيك وبيك (Beck & Beck, 1995) أن جزءاً كبيراً من الاضطرابات السلوكية ناتجة عن التفكير الخاطئ، أو التشويه المعرفي؛ فالأفراد يفكرون بطريقة خاطئة لأنهم لم يعرفوا الطريقة الصحيحة في التفكير، وأن التركيز على طرق التفكير والتشوهات المعرفية قد يساعد في تعديل السلوك، فالأشخاص يصابون بالاكتئاب بسبب تفكيرهم الخاطئ واستخدامهم أفكاراً مشوهة.

لذا فإن الغرض من هذه الدراسة هو التعرف إلى فاعلية برنامج إرشادي معرفي في خفض التشوهات المعرفية لدى طلبة جامعة القدس المفتوحة.

1.2.1 أسئلة الدراسة

تنبثق عن مشكلة الدراسة الأسئلة الآتية:

السؤال الأول: هل توجد فروق دالة إحصائياً بين متوسطات درجات أفراد المجموعة التجريبية والمجموعة الضابطة على مقياس التشوهات المعرفية تعزى لتطبيق البرنامج الإرشادي؟

السؤال الثاني: هل توجد فروق دالة إحصائياً بين متوسطات درجات أفراد المجموعة التجريبية في التطبيقين القبلي والبعدي على مقياس التشوهات المعرفية تعزى للبرنامج الإرشادي؟

السؤال الثالث: هل توجد فروق دالة إحصائياً بين متوسطات درجات أفراد المجموعة التجريبية في القياسين البعدي والتتبعي بعد ستة أسابيع من انتهاء تطبيق البرنامج الإرشادي؟

3.1 فرضيات الدراسة

للإجابة عن أسئلة الدراسة، فقد صيغت الفرضيات الصفرية الآتية:

الفرضية الأولى: لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$) بين متوسطات درجات أفراد المجموعة التجريبية والمجموعة الضابطة على مقياس التشوهات المعرفية تعزى لتطبيق البرنامج الإرشادي.

الفرضية الثانية: لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$) بين متوسطات درجات أفراد المجموعة التجريبية في التطبيقين القبلي والبعدي على مقياس التشوهات المعرفية تعزى للبرنامج الإرشادي.

الفرضية الثالثة: لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$) بين متوسطات درجات أفراد المجموعة التجريبية في القياسين البعدي والتتبعي بعد ستة أسابيع من انتهاء تطبيق البرنامج الإرشادي.

4.1 أهداف الدراسة

هدفت الدراسة التعرف إلى فاعلية برنامج إرشادي يستند إلى النظرية المعرفية في خفض التشوهات المعرفية لدى طلبة جامعة القدس المفتوحة، ويمكن تحديد أهداف الدراسة حسب الآتي:

1. التعرف إلى الفروق بين درجات أفراد المجموعة التجريبية في التطبيقين القبلي والبعدي على مقياس التشوهات المعرفية.
2. التعرف إلى فاعلية برنامج إرشادي يستند إلى النظرية المعرفية في خفض التشوهات المعرفية لدى طلبة جامعة القدس المفتوحة.
3. الكشف عن حجم أثر برنامج إرشادي يستند إلى النظرية المعرفية في خفض التشوهات المعرفية لدى طلبة جامعة القدس المفتوحة.
4. التعرف إلى مدى استمرار فاعلية برنامج إرشادي يستند إلى النظرية المعرفية في خفض التشوهات المعرفية لدى طلبة جامعة القدس المفتوحة، بعد ستة أسابيع من انتهاء تطبيق البرنامج الإرشادي.

5.1 أهمية الدراسة

على الرغم من أن التشوهات المعرفية تحتل مكانة بارزة في النظرية المعرفية إلا إن هناك قله في الدراسات التي تناولت برامج إرشادية لخفض أو تعديل التشوهات المعرفية. لذا، جاء الاهتمام في معرفة وتقييم وتعديل التشوهات المعرفية لدى طلبة الجامعة، لعل نتائج هذه الدراسة تكشف الغطاء عن جديد يفيد في الأدب النظري في هذا المجال. ويمكن حصر أهمية الدراسة الحالية من خلال جانبين، هما: الأهمية النظرية، والأهمية التطبيقية.

الأهمية النظرية:

تتجلى أهمية الدراسة الحالية من الناحية النظرية من حداثتها وأصالتها، فالبيئة العربية بشكل عام والبيئة الفلسطينية بشكل خاص تفتقر إلى دراسات بحثت في مشكلة الدراسة الحالية، إذ تعّد هذه الدراسة – في حدود علم الباحث– أولى الدراسات التي تناولت فاعلية برنامج إرشادي معرفي في خفض التشوهات المعرفية لدى طلبة الجامعة. وربما تكون بذلك قد ساهمت في إضافة إلى الأدب التربوي في مجال التشوهات المعرفية لدى طلبة الجامعة، واعتبارها مرجعاً لطلبة الدراسات العليا والباحثين للاستفادة من نتائجها وأدواتها وتوصياتها في أبحاثهم.

الأهمية التطبيقية:

تأتي أهمية الدراسة من الناحية التطبيقية في استخدامها للبرنامج الإرشادية المعرفي الذي يستند إلى نظرية بيك لخفض التشوهات المعرفية لدى طلبة الجامعة، مما يساعدهم في التعامل مع هذه التشوهات التي تؤثر سلباً على سلوكياتهم، كما قد يستفيد من نتائجها التربويون والمرشدون العاملون في مؤسسات التعليم العالي الفلسطينية في استخدام البرنامج كمرجع للممارسين

والمتخصصين في هذا المجال، إضافة إلى اعتبارها مدخلاً لتطوير برامج إرشادية متخصصة تتعامل مع احتياجات ومشكلات طلبة الجامعة في فلسطين.

6.1 حدود الدراسة ومحدداتها

تتحدد إمكانية تعميم نتائج الدراسة الحالية في ضوء ما يلي:

الحدود البشرية: اقتصرت هذه الدراسة على طلبة جامعة القدس المفتوحة– فرع طولكرم.

المحدد الإجرائي: تتحدد نتائج الدراسة بالأدوات المستخدمة ومدى صدقها وثباتها.

الحدود المكانية: فروع جامعة القدس المفتوحة فلسطين.

الحدود الزمانية: طبقت الدراسة في العام الدراسي 2019/2018م.

المحددات المفاهيمية: اقتصرت نتائج الدراسة على المفاهيم والمصطلحات الواردة في فيها.

كما أن تعميم نتائج الدارسة الحالية سيكون مقيداً بدلالات صدق وثبات الأدوات المستخدمة، ومدى الاستجابة الموضوعية لأفراد عينة الدراسة على هذه الأدوات من جهة، وعلى مجتمعات مشابهة لمجتمع الدراسة من جهة أخرى.

7.1 التعريفات الإجرائية للمصطلحات

تضمنت متغيرات الدراسة عدداً من المصطلحات الرئيسة، وفيما يلي التعريف بهذه المصطلحات:

التشوهات المعرفية (Cognitive Distortions): هي عبارة عن عمليات عقلية تمثل أخطاء في التفكير تؤدي إلى معتقدات سلبية، وتسبب بدورها مشاعر سلبية مما يساعد على ظهور نمط استجابات الفرد السلوكية (Beck, Rush, Shaw, & Emery, 1987). وتعرف التشوهات المعرفية إجرائياً في هذه الدراسة بالدرجة التي يحصل عليها المفحوص على مقياس التشوهات المعرفية المطور لأغراض الدراسة.

طلبة جامعة القدس المفتوحة: هم جميع الطلبة في فروع الجامعة كافة المسجلين في السنة الدراسية 2019/2018م.

برنامج الإرشاد الجمعي المعرفي: مجموعة من الإجراءات المنظمة التي تستند إلى أسس الإرشاد المعرفي ونظرياته، وتتضمن المعلومات والخبرات والمهارات والأنشطة المتنوعة التي تقدم للأفراد خلال فترة زمنية محددة، بهدف مساعدتهم على اكتساب أنماط ومهارات سلوكية جديدة تؤدي بهم إلى تحقيق التوافق النفسي، والتغلب على مشكلاتهم (حسين، 2012).

البرنامج الإرشادي المطبق: مجموعة الإجراءات والاستراتيجيات التي صممت من قبل الباحث بناءً على عمليات التقييم التي أجريت مسبقاً، وذلك من أجل تحقيق أهداف معينة للوصول إلى النتائج المرجوة (Filmore, 2006).

الفصل الثاني

الإطار النظري والدراسات السابقة

1.2 الإطار النظري

2.2 الدراسات السابقة

الفصل الثاني

الإطار النظري والدراسات السابقة

1.2 الإطار النظري

1.1.2 الخلفية الفلسفية للنظرية المعرفية

ظهرت انطلاقة الثورة الجديدة في علم النفس والتي أطلق عليها " الثورة المعرفية " والتي يتزعمها رواد المنظور المعرفي، وهم: ألبرت إليس (Ellis)، أرون بيك (Beck)، جورج كلي (Kelly)، ولقي هذا التيار المعرفي قدراً كبيراً من القوة الدافعة بفضل هؤلاء الرواد. إن جوهر هذه الثورة قائم على أساس العلاقة الوثيقة بين المعرفة والانفعال والسلوك، فعندما يفكر الإنسان فإنه ينفعل ويسلك (كحلة، 1998). ويؤكد الاتجاه المعرفي على أهمية فهم العمليات الوسيطة التي تجري داخل الفرد بدءاً من ظهور المثيرات والاستجابات التي يقوم بها، لذا فإن النظريات المعرفية تهتم بتفسير الفرد للأحداث والمعلومات والخبرات (العادلي والقريشي، 2015).

ويقوم الإرشاد المعرفي على حقيقة مؤداها أن لكل فرد منا أفكار وتوقعات ومعانٍ وافتراضات عن الذات وعن الآخرين وعن العالم المحيط به، وهي التي توجه سلوكه وتحدد انفعالاته وتشكل في جملتها الفلسفة الأساسية للفرد في الحياة. إن المشكلات والصعوبات النفسية (قلق–اكتئاب) في الحياة، تحدث عندما تكون هذه الأفكار والاعتقادات والافتراضات لديه ذات طبيعة سلبية وخاطئة، ومن هنا يسعى المرشد المعرفي إلى مساعدة المسترشد على أن يصبح أكثر وعياً بأنماط التفكير (بلان، 2015).

وعلى الرغم من أن فكرة تأثير التفكير في الشخصية قد تبلورت بشكل واضح في السنوات الأخيرة، إلا أن لها جذوراً تاريخية، فقد كتب مارك أوريل "Marc-aurele" قائلاً: "إذا كانت بعض هموم الحياة تجعلك حزيناً، فإن الأمر لا يرجع إلى تلك الهموم في حد ذاتها، إنما ما يقلقك هو طريقة حكمك عليها، لذا فإن الأمر متروك لك وحدك من أجل تطهير نفسك من هذه الأحكام" (علوي وزعبوش، 2009: 10).

2.1.2 أهداف الإرشاد المعرفي Goal of Cognitive Therapy

الهدف الأساس في الإرشاد المعرفي هو إزالة أخطاء التفكير أو التشوهات المعرفية بحيث يمكن للمسترشدين العمل بشكل أكثر فاعلية. ويتم ذلك عن طريق معالجة معلومات المسترشدين، التي قد تحافظ على المشاعر والسلوكيات غير المتكيفة. ويقوم المرشد بتحدي التشويه المعرفي لدى المسترشدين ونقاشها ووضع فرضيات لاختبار صحتها بالواقع، لتحقيق المزيد من المشاعر والسلوكيات والتفكير بشكل فاعل وإيجابي، فيقوم المرشد بإشراك المسترشدين في عملية اختبار صحة هذه الأفكار من خلال تجارب واقعية وسلوكية. ويهدف الإرشاد المعرفي في بداية الأمر إلى تخفيف التشوهات المعرفية، لكن الهدف النهائي هو تغيير وتعديل هذه التشوهات وإبعادها من التفكير، باعتبارها هي ما يؤدي إلى هزيمة الذات. ومن أهداف الإرشاد المعرفي كذلك تزويد المسترشدين بالمهارات اللازمة، التي من شأنها مساعدتهم للتغلب على المشكلات المستقبلية التي من الممكن أن تعيقهم (Hersen & Bellack,1985; Sharf, 2012; Fall, Holden, Marquis, 2017).

3.1.2 الاضطرابات النفيسة في النظرية المعرفية وعمليات التفكير

لقد وضع (آرون بيك) المنهج المعروف باسم العلاج المعرفي (CT) نتيجة أبحاثة على الاكتئاب، فهو يرى أن المسترشدين الذين لديهم تحيز سلبي في تفسيرهم لأحداث الحياة، هو ما يسهم في ظهور التشوهات المعرفية. والعلاج المعرفي (CT) ينظر إلى المشكلات النفسية على أنها نابعة من عمليات التفكير الخاطئ، مما يجعل الاستنتاجات غير صحيحة على أساس لمعلومات غير كافية وغير صحيحة، وعدم التمييز بين الخيال والواقع (Corey, 2012).

ويرى (بيك) أن الاضطرابات النفسية تنشأ كنتيجة لعدم الاتساق بين النظام المعرفي الداخلي للفرد وبين المثيرات الخارجية التي يتعرض لها ذلك الفرد، وتحليلها وتفسيرها عن طريق ذلك النظام المعرفي الداخلي الذي يميزه، فيبدأ في الاستجابة للمواقف والأحداث المختلفة انطلاقاً من تلك المعاني التي يعطيها لها. وقد تكون هناك ردود فعل انفعالية متباينة للموقف الواحد باختلاف الأفراد بل من جانب نفس الفرد الواحد أيضاً في أوقات مختلفة، كذلك فإن كل موقف أو حدث يكتسب معنى خاصاً يحدد استجابة الفرد الانفعالية تجاهه (محمد، 1999).

ويوضح بيك وإيمري (Beck & Emery,1985) الوارد في (الشريف، 2006) أن الناس ينفعلون بالأحداث وفقاً لمعانيها لديهم، وتؤدي تفسيراتهم للأحداث إلى استجابات انفعالية مختلفة، وحين يفكر الفرد على أساس تفسيرات خاطئة لمواقف الحياة، يقوم البناء المعرفي لكل منها بتهيئة الفرد للاستجابة لها، ويصدر عنها انفعال يتفق معها سواءً أكان قلقاً، أم غضباً، أم حزناً، أم غير ذلك. وتصبح الحالة الانفعالية هي نتيجة لتلك العمليات المعرفية، أو لطريقة الفرد في رؤية نفسه والعالم، وكذلك يتم التركيز على ما يسمى بالأفكار التلقائية أو الأوتوماتيكية السلبية التي تظهر وكأنها منعكسات آلية، وتبدو معقولة جداً من وجهة نظر المسترشد، وبالتالي تقاوم التغيير. وتتميز الأفكار الأتوماتيكية بأنها

تعكس مضامين موضوعات معينة تؤدي إلى اضطرابات نفسية، وتكون عند حافة الوعي، وتسبق بعض الانفعالات كالغضب أو القلق أو الحزن، وتتفق مع انفعال المضطرب الذي يحاول منعها من الظهور، إلا أنها تلح في الظهور.

ويصف (بيك) الاضطرابات المعرفية فيما يعرف بالثلاثي المعرفي السلبي من حيث نظرة الفرد السلبية إلى ذاته، وعالمه، والمستقبل. فهو يرى نفسه شخصاً محروماً ومضطرباً وناقصاً، ويعزو خبراته غير السارة إلى أخطاء جسمية وأخلاقية ونفسية في ذاته، وينظر الفرد لعالمه على أنه يضع عقبات في طريق وصولة لأهدافه، وأن هذا العالم يحمله مالا طاقة له بحلمه، وينظر الفرد نحو مستقبلة نظرة سلبية، يرى من خلالها أن المصاعب الحالية التي يعانيها لن يكون لها نهاية، واضعاً الفشل مسبقاً نصب عينيه (الطيبة، 1990).

كما يرى بيك (Beck, 1967) الوارد في (الشريف، 2006) أن الشخصية تتكون من مخططات أو أبنية معرفية (Schemas) تشتمل على المعلومات، والمعتقدات، والمفاهيم والافتراضات والصيغ الأساسية لدى الفرد، التي يكتسبها من خلال مراحل النمو. ويرى بيك بأن المزاج النفسي والمشاعر السالبة تكون نتاجاً لمعارف محرفة ولاعقلانية، وأن هذه الأبنية المعرفية تميز الاضطرابات الانفعالية، وتؤثر على إدراكات الفرد والتفسيرات التي يقدمها للأشياء والذاكرة، ويتم إدراك الخبرات في ضوء علاقتها بالأبنية المعرفية للفرد، ومن المحتمل أن تشوه تلك الخبرات حتى تتناسب مع هذه الأبنية.

ويشار إلى المخططات على أنها أبنية معرفية، وتشمل الأفكار المعتقدات والافتراضات التي يكونها الفرد تجاه نفسه والأحداث والآخرين والبيئة من حوله والمستقبل، وتشكل الإطار الأساس الذي يستخدمه الفرد لفهم الذات والعالم والعلاقات، وهذه المخططات تنمو مبكراً في حياة الفرد من خلال خبراته واندماجه في العلاقة بالآخرين، وتشكل مفهوم الاشخاص عن انفسهم وعن الآخرين وعن العالم حيث توجه هذه المخططات الشخصية؛ فهي تؤثر في الكيفية التي ندرك بها الأشياء والناس

والأحداث، والمخططات هي المسئولة عن نشأة الأفكار التلقائية السلبية، وأيضاً تنشيطها وبقائها، وهي بذلك تتعدل وتتغير وفقاً للأحداث والخبرات، ويمكن أن تكون ظاهرية، كما يمكن أن تكون ضمنية (Engler, 2013; Beck, Freeman, Davis & Associates, 2015)

وتخضع المعتقدات والمخططات المهمة للفرد لتشويهات معرفية، لأن المعتقدات غالباً ما تبدأ في مرحلة الطفولة، وعمليات التفكير التي تدعم المخططات قد تعكس أخطاء مبكرة في التفكير، وتظهر التشوهات المعرفية عندما لا تكون معالجة المعلومات دقيقة وفعالة في عملها الأصلي (Sharf, 2012).

4.1.2 التشوهات المعرفية

التشوهات المعرفية هي وجهات نظر شخصية خاطئة، لم يجري التحقق من صحتها، وقد تكون التشوهات المعرفية إيجابية أو سلبية، فالتشوهات الإيجابية تكون عن طريق المبالغة في الجوانب الإيجابية للموقف وعدم النظر إلى الجوانب السلبية. أما التشوهات السلبية، فتكون عن طريق المبالغة في الجوانب السلبية للموقف وعدم النظر إلى الجوانب الإيجابية، وبالتالي يمكن للفرد أن يشوه الواقع بعدة طرق وبشكل إيجابي أو سلبي، فالفرد الذي يشوه بطريقة إيجابية ينظر إلى الحياة والمواقف بطريقة إيجابية غير واقعية، تدفعه إلى القيام بمجازفات يتجنبها معظم الناس قد تضعه في نهاية المطاف في خطر حقيقي، مثل: الاستثمار في أسهم محفوفة بالمخاطر. وإذا نجح الفرد الذي يتبع التشويه الإيجابي، فإن التشويه الإيجابي يثبت، أما إذا فشل فربما ينظر إلى الفشل على أنه نتيجة لاتخاذه فرصة إنتاجية منخفضة. ومثال آخر: إذا شعر الفرد بألم شديدة في الصدر دون مشاورة الطبيب، ففي هذه الحالة ربما يقول لنفسه: "ما زلت صغيراً وقوياً على أن أصاب بذبحة صدرية" (Bellack, & Hersen, & Kazdin, 1990).

5.1.2 أنواع التشوهات المعرفية

لقد حدد "بيك" مجموعة من التشوهات المعرفية المهمة التي يمكن تحديدها في عمليات التفكير وتؤدي إلى اضطرابات نفسية مختلفة، هي:

الكل أو لا شيء (التفكير الثنائي) All-or-Nothing

يشير هذا المفهوم إلى ميل الفرد لتقييم الأشياء بشكل متطرف (أبيض–أسود)، من خلال التفكير أن شيئاً ما يجب إن يكون بالضبط، وهنا يريد الفرد الحصول على كل شيء أو خسارة كل شيء، فمثلاً: الطالب الذي يحصل على علامة عالية لكنها ليست كاملة، فيقول: أنا فاشل تماماً. إن هذا التفكير هو تشويه معرفي، لأنه يقوم على أساس القطبية في التفكير، أي على أساس متطرف كل شيء أو لا شيء، ولا يوجد وسط (Burns, 1980 ; Sharf, 2012).

التعميم المفرط (الزائد) Overgeneralization

يشير هذا التشويه إلى اعتناق معتقدات متطرفة بنيت على إثر حادث معين، ثم يميل الفرد إلى تطبيق هذه المعتقدات بشكل غير صحيح على حوادث ليست مشابهة للحادث السابق (Corey, 2008). فمثلاً: شاب تقدم لخطبة فتاة فرفضته لأنها تدرس في الجامعة، ولا تريد الزواج الآن، فيقول لنفسه: أنا لن أتزوج ... سوف أكون وحيداً، كل الفتيات سوف ترفضني. في المثال السابق يتم تصوير الخبرة بشكل مشوه بناءً على افتراض بأن جميع النساء لديهن نفس الخصال، لذلك سوف يتم رفضه دائماً (Burns, 1980).

التجريد الانتقائي Selective Abstraction

يُنظر إلى التجريد الانتقائي بأنه التركيز على تفاصيل صغيرة أُخرجت من سياقها في حين تجاهل غيرها من الميزات البارزة في الموقف، وتصور التجربة برمتها على أساس هذا الجزء

(Beck & Alford, 2009 ; Lester, Mathews, Davison, Burgess, & Yiend, 2011)، والمقصود هنا هو تكوين استنتاج مبني على النظر إلى الحدث وتفصيلاته بمعزل عن أي شواهد أو أحداث أخرى. في هذه العملية، يتم تجاهل الكثير من المعلومات الأخرى، وأهم نقطة في الحدث تستبعد كلياً. والافتراض هنا: أن الأحداث التي لها قيمة ووزن، هي تلك التي لها علاقة بالفشل والحرمان (2008 ,Corey). فالطالب الذي ينسى سؤال في الامتحان في حين أنه قد أجاب عن بقية الأسئلة، فيقول لنفسه: كم أنا غبي ... كيف غاب عني هذا السؤال؟ سوف أرسب في الامتحان، وربما يكون العالم مكاناً أفضل لو كنت ميتاً الآن (Flanagan & Flanagan, 2004).

القفز إلى الاستنتاجات (الاستدلال التعسفي) Jumping to Conclusions

يُطلق عليه أيضاً الاستدلال التعسفي (Arbitrary Inference)، ويُعرف بأنه عملية استخلاص أو استنتاج من حالة، أو حدث، أو تجربة، عندما لا يكون هناك أي دليل يدعم الاستنتاج أو عندما يكون الاستنتاج مخالفاً للأدلة (Beck, 1963 ; Beck & Alford, 2009). فالشخص الذي يشوه تفكيره بهذه الطريقة يستنتج نتائج سلبية دون وجود أي دليل يدعم هذا الاستنتاج، حتى وإن كانت الأدلة تشير إلى نتائج إيجابية. وهناك نوعان لهذا التشويه المعرفي، هما: الأول قراءة العقل (Mind Reading)، إذ يعتقد الفرد أنه يّعرف فيما يفكر به الآخرون، والثاني قراءة المستقبل (Fortune Telling)، إذ يتوقع الشخص أن الأمور في المستقبل سوف تتحول إلى السوء، ومثال على ذلك: الشخص الذي يطلب من الطبيب صورة أشعة بشكل روتيني، ويفترض فوراً أنه مصاب بالسرطان (Gurwen,Palmer,Ruddell, 2000) .

عبارات الوجوب Should Statements

يحدد الشخص قانون ثابت لما يجب أن يكون عليه الآخرون، ونفسه، والعالم المحيط من حوله، حيث يقوم الشخص برفع مستوى التوقعات عن نفسه والآخرين والعالم المحيط به إلى مطالب مرتفعة وجامدة، وعندما لا يتم تحقيق هذه التوقعات، يشعر بأنه يعاني من مشاعر الضغط النفسي، والمشاعر الاكتئابية (Gurwen, Palmer, Ruddell, 2000).

وتترجم هذه الفكرة إلى أفعال "ينبغي" و "يجب" أن يكون، فالتفضيلات والتوقعات قد حولت إلى طلبات جامدة متصلبة، وعندما لا تتوافق هذه المطالب مع مشاعر الفرد فإنه يصاب بالإحباط. فمثلاً: لاعبة الجمباز التي تؤدي تمريناً صعباً على جهاز المتوازي، تقول لنفسها: لا يجب أن أرتكب أي أخطاء، وقد يؤدي بها هذا النمط من التفكير إلى الشعور بالإحباط والكرب (كوروين و رودل و بالمر، 2008).

الاستدلال الانفعالي Emotional Reasoning

يقوم الفرد بتفسير الأحداث من خلال مشاعره، إذ يعتمد الفرد على انفعالاته كدليل لإثبات الحقائق، كأن يقول: أشعر بالإحباط واليأس، لذلك فإن مشكلتي لن تحل. ويمكن تشبيه هذا الاستنتاج العاطفي بيوم ممطر لا تشرق فيه الشمس أبداً. هذا الخطأ مهم على وجه الخصوص في فهم مفاده استمرار المعارف اللاتكيفية والاضطرابات النفسية ومقاومتها للتغير، إذ يحدث هذا الخطأ عندما يفسر المرء استجابة انفعالية لفكرة ما كدليل على صحة هذه الفكرة وصدقها. فإذا تسببت فكرة ما (القلق بشأن عدم التوظيف مثلاً) في التوتر، فإن الفرد الذي ينخرط في الاستدلال الانفعالي يستخدم التوتر كدليل على أن لدية ما يبرر القلق بشأن خسارته لوظيفته

(جي،2012؛ Burns, 1980; Bourne, 2011; Leahy, 2017).

الشخصانية Personalization

ميل الأفراد إلى أن يعزوا الأسباب أو الحوادث الخارجية إلى أنفسهم، حتى وإن لم يكن هناك أي أساس منطقي أو دليل لهذا العزو. وهذا النوع من التشويه يخلق مشاعر الذنب ولوم الذات، لأن الفرد يعتبر نفسه مسئولاً عن الأحداث الخارجية إذا لم تحدث بشكل جيد. فترى الأم نفسها فاشلة بسبب ملاحظة من المعلم تشير إلى أن طفلها لا يعمل بشكل جيد، وتقرر على الفور أنها أم سيئة (Burns, 1980 ; Gurwen , Palmer, Ruddell, 2000 ; Corey, 2008).

التضخيم والتقليل Magnification and Minimization

يقصد بالتضخيم والتقليل إدراك حالة أو موقف بشكل أكبر بكثير مما هو فعلاً، أو أقل بكثير من الواقع أو مما يستحق. ويحث التشوه المعرفي عند الأفراد عندما يقومون بتضخيم العيوب الصغيرة والتقليل من أهمية الأحداث المهمة، وتؤدي هذه العملية بدورها إلى الشعور بالدونية والاكتئاب. ومن الأمثلة على هذا التشويه المعرفي، طالبة تقول لنفسها: الحصول على درجات عالية في الامتحان لا يعني أنني ذكية.. يمكن للآخرين الحصول على درجات عالية أيضاً

(Corey, 2008; Knapp & Beck, 2008; Sharf, 2012).

التقليل من شأن الإحداث الإيجابية Disqualifying the Positive

يشير هذا النمط إلى التقليل من شأن الحوادث الإيجابية التي يمر بها الفرد وتحويلها إلى حوادث سلبية، فالفرد هنا لا ينكر الخبرات الإيجابية فقط، بل يعمل على قلبها بطريقة عكسية تماماً، وهو ما يسمى بالكيمياء العكسية(Reverse Alchemy)، إن هذا النمط من التفكير يعّد من أشد التشويهات المعرفية تدميراً، ذلك أن الفرد يعمل دائماً على قلب الحوادث الإيجابية إلى حوادث سلبية، أي لا يكتفي الفرد بالنظر إلى ما هو سلبي فقط، بل يتجاوزه إلى أن يفسر الأحداث الإيجابية تفسيراً

سلبياً مطلقاً، ويسبب هذا التشويه المعرفي الاضطرابات النفسية، والاكتئاب، وهزيمة الذات (Burns, 1980 ; Burns, 1999 ; Gurwen , Palmer, Ruddell, 2000).

التصفية العقلية Mental Filter

إذ يركز الفرد على التفاصيل السلبية في أي موقف، فيقوم بانتقاء جانب سلبي واحد في الموقف ويجعله الموضوع الوحيد فقط لاهتمامه، وبالتالي يدرك الموقف الكلي بطريقة سلبية (Burns, 1980).

6.1.2 الإجراءات والتقنيات الإرشادية المعرفية

يشير بيك في الإرشاد المعرفي (CT) إلى أن التقنيات لا تطبق بشكل آلي كما يعتقد للوهلة الأولى، ويجب على المرشد الإلمام بمجموعة من المهارات الإرشادية المعرفية لضمان فعالية الإرشاد المعرفي، فأولاً: من المهم أولاً وقبل كل شيء السعي إلى إقامة علاقة مهنية جيدة مع المسترشد، وهو إجراء إرشادي تعاوني، ثم تقييم معتقدات المسترشد واختبارها لمعرفة ما إذا كانت واقعية أم لا. وثانياً: يستخدم المرشد الأسئلة السقراطية كوسيلة لتوجيه المسترشد للتحقق من أفكاره المشوهة، الذي من شأنه أن يمكن المسترشد من تقييم أفكاره المشوه بشكل مدروس، وهو إجراء إرشادي يسمى الاكتشاف الموجه. وفي الإرشاد المعرفي، يُشجع المسترشدين ويعطون مهام تعليمية مصممة خصيصاً لتعليمهم ضمن المراحل الإرشادية كافة، وفيما يلي المراحل الإرشادية أو خطوات الإرشاد المعرفي (Knapp & Beck, 2008):

1. تحديد الأفكار التلقائية.
2. التعرف إلى العلاقة المتبادلة بين الأفكار والمشاعر والسلوك.

3. اختبار واقعية وصلاحية المعتقدات والأفكار التلقائية لدى المسترشد.

4. استبدال المعتقدات المشوهة الخاطئة بمعتقدات صحيحة أكثر واقعية.

5. تحديد وتغيير المعتقدات أو الافتراضات أو المخططات التي تكمن وراء التفكير المشوهة.

وفي العملية الإرشادية تكون التشوهات المعرفية الخطوة الأولى في الإرشاد، إذ يبدأ المرشد في العملية الإرشادية بالتركيز عليها عن طريق تتبع الأفكار الآلية التلقائية المرتبطة ببعض الحالات المزاجية المحددة أو مواقف محددة، وهذه الأفكار التلقائية التي تم توليها بشكل عفوي يتم تقييمها من حيث المحتوى، ودرجة اعتقاد المسترشد بها وآثارها على حياته. وتصبح هذه التشوهات بمثابة دلائل رئيسة موضوعية أو إشارات موجهة، التي تشير إلى البنى المعرفية (Schema)، لدى المسترشد. والغرض الرئيس من تسمية وتقييم محتوى أو نمط التشوهات المعرفية، هو توفير أداة مفاهيمية (a conceptual tool)، يقوم من خلالها المسترشد بفهم أفكاره واستبدلها بأخرى أكثر واقعية وموضوعية، ويقوم المرشد من خلال علاقة تعاونية بتعزيز المسترشد لقيامة بإختيار بدائل أكثر واقعية وصحيحة (Bellack, Hersen, & Kazdin, 1990).

7.1.2 فنيات الإرشاد المعرفي

في الإرشاد المعرفي تستخدم الكثير من الفنيات لمساعدة المسترشدين على تحقيق أهدافهم، وتركز الفنيات المعرفية على تحدي الأفكار التلقائية، والتشوهات المعرفية، والهدف العام للإرشاد المعرفي ليس تفسير الأفكار التلقائية أو التشوهات المعرفية، بل فحصها من خلال التجريب المنطقي (Sharf, 2012). وهنالك العديد من الفنيات المعرفية التي تستخدم لمساعدة المسترشدين على التفكير بطريقة واقعية، وفيما يلي مجموعة من هذه الفنيات:

1) حل المشكلات Problem Solving

يعاني المسترشدون من نقص في مهارة حل المشكلات، ويقوم المرشد بتعليم المسترشدين أن يحددوا أولاً المشكلة، يفكروا في الحلول ويختاروا حلاً، وينفذوه ويختبروا فعالية هذا الحل، وكثيراً من المسترشدين يمتلكون مهارات جيدة في حل المشكلات، لكنهم بحاجة إلى خطة علمية لتقيم الأفكار التي تعطل حل المشكلات. يسأل المرشد في الجلسة الأولى عن هذه المشكلات واضعاً قائمة للمشكلات ومترجماً كل مشكلة إلى هدف إيجابي، وفي كل جلسة يسأل المرشد عن المشكلات التي واجهت أفراد المجموعة في الأسبوع الماضي، أو المشكلات التي من المتوقع مواجهتها الأسبوع القادم، ويقوم المرشد بوضعها على أجندة، ثم يقدم حلولاً إيجابية لبرهة ويترك للمسترشد بنفسه بعد ذلك وضع حلول لمشكلاته (Beck & Beck, 1995).

2) الأسئلة أو الحوار السقراطي Socratic Questioning

وتسمى أحياناً الاستكشاف الموجه أو الحوار السقراطي وتستخدم هذه الفنية لفحص التشوهات المعرفية، إذ تفيد المسترشد لاستكشاف الذات وهي عملية موجهة، وهادفة، تساعد المسترشدين على أن يصبحوا أكثر وعياً وانفتاحاً، ومن ثم تغير المعتقدات اللاسوية، واكتشاف طرق تفكير جديدة (Overholser, 1993) وتعود فكرة هذه الفنية إلى "سقراط" عندما كان يعبر عن جهله التام بالموضوع المطروح للنقاش مع محاوره وأنه يرغب في تعلم المعرفة منه، ويشرع في طرح أسئلة تضع يقينيات محاوره موضع التساؤل، وفي نهاية الحوار يكتشف المحاور الغياب الفعلي للمعرفة التي ادعى امتلاكها في البداية، فلقد أراد سقراط أن يعيد للحقيقة موضوعيتها ويحث الفرد على الابتعاد عن انطباعاته الذاتية (علوي وزعبوش، 2009). ويجب على المرشد عند استخدام الأسئلة الإلمام بعدة أمور، هي (Wells, 1997):

أولاً: طرح الأسئلة التي يستطيع المسترشد الإجابة عنها.

ثانياً: تقدم الأسئلة المختارة وسيلة للوصول إلى هدف محدد، إثارة الأفكار السلبية؛ استكشاف المعاني وإعادة صياغة الأفكار.

ثالثاً: يفضل استخدام الأسئلة المفتوحة بدلاً من الأسئلة المغلقة.

رابعاً: يجب ألا يشعر المسترشد بأن المرشد يقوم بالتحقيق معه.

خامساً: يجب على المرشد أن يفهم تجربة المسترشد بصدق من أجل تحقيق أقصى فائدة.

3) الواجبات المنزلية Homeworks

تعّد الواجبات المنزلية جزءاً من الإرشاد المعرفي، وهي سمة مميزة لجميع نماذج (CT) و(CBT)، والهدف الرئيس للواجبات المنزلية هو إعطاء المسترشد فرصة لممارسة وتعزيز الاستراتيجيات التي تعلمها في الجلسات الإرشادية (Stein, Kupfer & Schatzberg, 2005). ويخطط للواجبات المنزلية في ضوء طبيعة المشكلات التي يعاني منها المسترشدين، وعادة ما يؤخذ في الاعتبار طبيعة العلاقة الإرشادية التعاونية، ولا تهدف الواجبات المنزلية إلى تعليم المسترشدين مهارات جديدة فقط، بل مساعدتهم على اختيار وقياس معتقداتهم في كل مواقف حياتهم اليومية، وفي العادة يقع التركيز على الوجبات التي من خلالها يساعد الفرد نفسه بنفسه، والتي هي امتداد لما يجري في الجلسات الإرشادية (Corey, 2008 ; Dobson & Dobson, 2016).

4) فهم المعنى الخاص للكلمات Understanding idiosyncratic meaning

الكلمات لها معاني مختلفة عند الناس تختلف من فرد لآخر، اعتماداً على أفكارهم التلقائية (automatic thoughts) ومخططاهم المعرفية (cognitive schemas)، ولا يكفي أن يفترض المرشد أنه يعرف ماذا يعني المسترشد بالكلمة، على سبيل المثال غالباً ما يستخدم الأشخاص المكتئبون كلمات مثل الخسارة والانزعاج، وسؤال المرشد للمسترشد يساعدهما على فهم عملية التفكير لدى المسترشد، مثال: (Sharf, 2012):

المسترشد: أنا الخاسر الحقيقي... كل ما افعله يظهر أنني الخاسر الحقيقي.

المرشد: أنت تقول إنك خاسر... ماذا يعني أن تكون خاسراً؟

المسترشد: أن لم تحصل على ما تريد، تخسر في كل شيء.

المرشد: ما الذي تخسره؟

المسترشد: حسناً، أنا لست خاسراً تماماً.

المرشد: ربما يمكنك أن تخبرني ما تخسره، لأنني أجد صعوبة في فهم كيف تكون خاسراً.

5) تحدي ما هو مطلق Challenging absolutes

غالباً يعبر المسترشدون عن معاناتهم من خلال عبارات مطلقة أو متطرفة مثل: "كل شخص في العمل أذكى مما أنا عليه"، واستخدام عبارات مثل: دائماً، أبداً، وهنا يقوم المرشد بمساعدة المسترشد بأن يتحدى هذه العبارات المطلقة كما يلي (Sharf, 2012):

المسترشد: جميع من في العمل أكثر ذكاءً مني.

المرشد: الجميع؟ كل شخص في العمل أكثر ذكاء منك؟

المسترشد: ربما لا... هناك الكثير من الناس في العمل لا أعرفهم، لكن مديري يبدو أكثر ذكاءً مني.

المرشد: لاحظ كيف ذهبنا من الجميع في العمل أكثر ذكاءً منك إلى فقط مديرك في العمل.

المسترشد: أعتقد انه مجرد مدير لديه الكثير من الخبرة في مجال العمل ويعرف ما يجب عمله.

6) إعادة العزو Reattribution

في بعض الأحيان يعزو المسترشدون مسؤولية الإحداث لأنفسهم، أي يلقوا اللوم على أنفسهم، عندما يكون لديهم القليل من المسؤولية عن هذا الحدث. من خلال إلقاء اللوم على أنفسهم، يشعروا بالذنب أو الاكتئاب، حيث يقوم المرشد بمساعدة المسترشد كي لا يعزو المسؤولية عن الحدث لنفسه. مثال: (Sharf, 2012):

المسترشد: لماذا خطيبتي تركتني، أنا المسؤول عن ذلك.

المرشد: عندما تكون هناك مشكلة في العلاقة فغالباً ما يسهم فيها الطرفان كلاهما على حد سواء، دعنا نرى فيما إذا كان خطئك وحدك، أو أن خطيبتك لعبت دوراً في ذلك أيضاً.

7) وصف أو تسمية التشوهات Labeling of distortions

هناك العديد من التشوهات المعرفية لدى المسترشدين، مثل: كل شيء أو لا شيء، التعميم الزائد، التجريد الانتقائي، وغيرها، يمكن أن تساعد تسمية التشوهات المعرفية في تصنيف الأفكار الآلية (automatic thoughts)، مما يمكن المسترشد من معرفة التشوهات وملاحظتها. مثال: على

المسترشد الذي ينتقده والده دائماً، يرد المرشد بسؤال المسترشد ما إذا كان هذا الأمر تعميم زائد على سلوك والده (Sharf, 2012).

8) اللافاجعة، اللامصيبة Decatastrophizing

أحياناً يكون المسترشدين خائفين من نتائج غير مؤكدة لا يحبون حدوثها، يتعامل المرشد مع هذا الخوف بسؤال المسترشد ماذا لو، ماذا إذا، (what-if)، مثل: (Sharf, 2012):

المسترشد: أذا لم أحصل على علامة (90) هذا الفصل، فستنتهي الأمور.

المرشد: ماذا لو حصلت على (80) ماذا سيحدث؟

المسترشد: أعتقد أنه لن يكون سيئاً جداً، يمكنني تحسين أدائي الفصل القادم.

9) قائمة المزايا والعيوب والمقارنة بينهما Listing advantages and disadvantages

أحياناً يكون من المفيد للمسترشدين تدوين مزايا وعيوب معتقداتهم أو تصرفاتهم، يطلب المرشد أن يكتب الطالب في المثال السابق سلبيات وإيجابيات الحصول على علامة (90) وعلامة (80)، ثم المقارنة بينهما. إن كتابة المزايا والعيوب والمقارنة بينها، تساعد المسترشدين على الابتعاد عن فكرة كل شيء أو لا شيء (Sharf, 2012).

10) التدريب على التخيل Training on imagination

إستخدام الخيال في التعامل مع الأحداث القادمة يمكن أن يساعد على المواجهة. مثلاً: الموظفة التي تخاف أن تقف أمام المدير وتطلب منه علاوة، يساعدها المرشد على استبدال هذه

الصورة المدمرة لذات إذ يطلب منها أن تتخيل نفسها أنها تقف أمام المدير وتسأله وتناقشه وتطلب العلاوة. بالإضافة إلى الفنيات المعرفية قد يستخدم المرشدون المعرفيون فنيات سلوكية، مثل: الجداول (scheduling)، التدريب على المهارات الاجتماعية(social-skills training)، والتدريب التوكيدي (assertiveness training)، والتدريب على الاسترخاء(relaxation training)، وتستخدم هذه الفنيات في أوقات مختلفة من العملية الإرشادية لإحداث التغيير في التفكير، والمشاعر، والسلوك (Sharf, 2012).

11) سجل الأفكار Thought records

يستخدم سجل الأفكار لإحداث التغيير في المخططات المعرفية المرتبطة بالتشوهات المعرفية لدى الأفراد، إذ يوصي رواد الاتجاه المعرفي بتحويل سجل الأفكار إلى نظرية أكثر تحديداً من ما هي أداه أو فنية علاجية (Beck, Rush, Shaw, & Emery, 1987; Burns, 1980) حيث يطلب من المسترشدين الاحتفاظ بسجل للأفكار المختلفة، إذ يسجلوا فيها الأفكار التلقائية والتشوهات المعرفية والمشاعر الناجمة عنها والتي قد تحدث معهم في المواقف المزعجة بين الجلسات الإرشادية. وفي الجلسات الإرشادية اللاحقة يُدرب المسترشدين لتطوير استجابات عقلانية لأفكار التلقائية المختلفة، والتي تحدث معهم وتسجيلها في العمود المناسب، ويمكن استعراضها ومناقشتها في بداية كل جلسة إرشادية، إذ يقوم المرشد أيضاً في الجلسات الإرشادية بطرح أمثلة لبعض الأفكار المشوهة المرتبطة بالمسترشدين، فيطلب منهم طرح أمثلة أو يقوم بتخيرهم أي الأمثلة أكثر مناسبة لهم، وتناقش من خلال هذا النموذج، كما يتضح من الجدول الآتي:

Flanagam ; Flanagan, 2004 Stein ; Kupfer; Schatzberg, 2005; Flanagan. ; Flanagan, 2015)
:(Beck, Rush, Shaw, & Emery, 1987; Burns, 1999; Winterowd , Beck , Gruener, 2003 ;

جدول (1.2): سجل الأفكار

الموقف Situation	**المشاعر** Emotion	**الأفكار التلقائية** Automatic thoughts	**التشوه المعرفي** Cognitive distortion	**الاستجابة العقلانية** Rational response	**النتائج/ المشاعر الجديد** Outcome/ new feeling
وصف موجز لموقف مرتبط بمشاعر غير سارة	تحديد مشاعر الحزن/ القلق/ الغضب (من 0 إلى 100)	ذكر الافكار التلقائية المصحوبه بالمشاعر	كتابة نوع التشوه المعرفي	استبدال الفكرة المشوه بفكرة عقلانية	تقيم المشاعر مرة أخرى لمعرفة ما إذا كانت المشاعر قد تبدلت
مثال: شخص شارك بمسابقة ولم ينجح، فيقول: "أنا اعرف هكذا حظي دائماً"	حزن 85%	أنا دئما غير محظوظ	التعميم الزائد	هذه أول مرة أشترك فيها بمسابقة، يمكن لي أن أنجح في مسابقات أخرى	مشاعر ممتازة حزن 45%

12) مراقبة الذات Self-monitoring

هي أحدى الطرق التي تستخدم لمساعدة المسترشدين على تقييم أفكارهم، ومشاعرهم، وسلوكياتهم، إذ يمكن القيام بذلك من خلال إعطاء المسترشدين واجب بيتي بين الجلسات الإرشادية من خلال سجل الأفكار السابق، ومناقشة ذلك بين الجلسات الإرشادية التالية، وتوفر هذه العملية فرصة للمسترشدين للتعرف إلى أفكارهم التلقائية (Sharf, 2012).

2.2 الدراسات السابقة

يتناول هذا الجزء عرضاً للدراسات السابقة ذات العلاقة التي أمكن التوصل إليها من خلال استعراض مجموعة من الدراسات العربية والأجنبية والمتعلقة بفاعلية برامج إرشادية في خفض مستوى التشوهات المعرفية لدى الأفراد.

قام زوقش (2017) بإجراء دراسة هدفت إلى استقصاء فاعلية برنامج علاجي سلوكي معرفي في تعديل الأفكار المشوهة لدى عينة من فاقدي الهوية الوالدية في مركز الرعاية في محافظة عمان، وتضمنت عينة الدراسة (20) فرداً وزعوا بالتساوي بطريقة القرعة إلى مجموعتين تجريبية وضابطة، وتألف البرنامج من (12) جلسة بلغت مدة كل جلسة (60) دقيقة، وأظهرت النتائج وجود فروق دالة إحصائياً تبعاً لمتغير المجموعة مما يؤكد فاعلية البرنامج الإرشادي المطبق في تعديل الأفكار المشوهة لدى عينة الدراسة.

وحاولت دراسة فينن وسفيرتدل (Finne & Svartdal, 2017) التعرف إلى فاعلية برنامج تدريبي في تحسين الكفاءة الاجتماعية وخفض التشوهات المعرفية لدى عينة من طلاب المرحلة الثانوية في مدينة ترومسو في النرويج، وطبق البرنامج من مجموعة متخصصة من الخبراء في مجال البحث العلمي وعلم النفس على عينة بلغت (332) وذلك على مدار (18) أسبوعاً، واستخدم اختبار قبلي وبعدي، وأشارت النتائج إلى فاعلية البرنامج المطبق في خفض التشوهات المعرفية وتحسين الكفاءة الاجتماعية.

وهدفت دراسة فيكيل وكيمليا ومشهدي وفاتيزديا (Vakili, Kimiaei, Mashhadi, Fatehizadeh, 2017) إلى مقارنة فعالية العلاج الزوجي السلوكي المعرفي مع العلاج المزدوج الذي يركز على العواطف في خفض التشوهات المعرفية بين الأزواج المحالين إلى المراكز الثقافية العائلية في

أصفهان. واستخدم المنهج شبه التجريبي من خلال تصميم (poststest) مع مجموعة ضابطة. وتلقت المجموعة التجريبية (8) جلسات إرشادية استغرقت الجلسة (60 دقيقة)، هدفت إلى مقارنة فعالية العلاج الزوجي السلوكي المعرفي مع العلاج المزدوج الذي يركز على العواطف في خفض التشوهات المعرفية بين الأزواج في حين لم تتلق المجموعة الضابطة أي تدخل، وأكدت نتائج الدراسة أن العلاج الثنائي الذي يركز على العاطفة والعلاج المعرفي السلوكي يقلل من التشوهات المعرفية بين الأفراد في الأزواج. وأظهرت النتائج أيضاً أن العلاج المعرفي السلوكي كان أكثر فعالية مقارنة بالعلاج المشترك الذي يركز على العواطف في خفض التشوهات المعرفية بين الأشخاص.

حاولت دراسة الجازي (2016) تقصي فاعلية برنامج إرشادي جمعي يستند إلى نظرية بيك (Beck) في خفض الاكتئاب وتعديل التشوهات المعرفية لدى عينة من اللاجئات السوريات في محافظة معان، وتكونت عينة الدراسة من (30) لاجئة سورية من اللواتي أبدين الرغبة في المشاركة، قسمن عشوائياً إلى مجموعتين متساويتين من حيث العدد، ومتكافئتين من حيث درجة الاكتئاب والتشوهات المعرفية. وأشارت نتائج الدراسة إلى وجود أثر إيجابي ودال إحصائياً للبرنامج الإرشادي، إذ ظهرت فروق دالة إحصائياً بين المجموعتين في القياس البعدي لدرجة الاكتئاب والتشوهات المعرفية لدى المجموعة التجريبية، مما يدل على فاعلية البرنامج الإرشادي.

وقام بن حجاب (2016) بإجراء دراسة هدفت للتعرف إلى فعالية برنامج إرشادي معرفي–سلوكي في خفض التشوهات المعرفية لدى مدمني المخدرات. وتكون مجتمع الدراسة من جميع الملتحقين في مركز الرعاية اللاحقة بالمنطقة الشرقية، الذين بلغ عددهم (50) فرداً ممن ثبت إدمانهم للمخدرات، ويعالجون من تأثير الإدمان بمركز الرعاية اللاحقة بالقطاع الشرقي. وطبقت أدوات الدراسة على جميع أفراد المجتمع، فاختير أعلى (20) فرداً ممن حصلوا على درجات مرتفعة في مقياس التشوهات المعرفية، وقسموا بواقع (10 مدمنين) كعينة تجريبية، و (10 مدمنين) كعينة ضابطة.

أظهرت النتائج وجود فروق جوهرية ذات دلالة إحصائية لدى أفراد المجموعة التجريبية بين القياس القبلي والقياس البعدي في التشوهات المعرفية لصالح القياس البعدي، مما يدل على فاعلية البرنامج الإرشادي.

وسعت دراسة مهيدات والحربي (Mhaidat & ALharbi, 2016) إلى معرفة أثر برنامج إرشادي في تصحيح التشوهات المعرفية وخفض الاكتئاب والشعور بعدم الأمان لدى عينة من اللاجئات السوريات في المرحلة الثانوية، وتكونت عينة الدراسة الاولية من (220) لاجئة سورية في مدينة الزرقاء، أختير منهم عينة مكونة من (20) لاجئة سورية ممن حصول على أعلى الدراجات على مقاييس الدراسة وقد قسموا إلى مجموعتين أحدها تجريبية وأخرى ضابطة، وتكون البرنامج من (12) جلسة بمعدل جلستين اسبوعياً، وأشارت النتائج إلى أثر للبرنامج الإرشادي المطبق في تصحيح التشوهات المعرفية وخفض الاكتئاب والشعور بعدم الأمان لدى افراد الدراسة من اللاجئات السوريات.

وهدفت دراسة أبو هدوس (2015) للتعرف إلى فاعلية برنامج إرشادي يستند إلى النظرية المعرفية في تعديل التشوهات المعرفية لدى عينة من المتزوجات، ومعرفة أثر ذلك البرنامج على التوافق الزواجي لديهن، وتكونت عينة الدراسة من (26) طالبة متزوجة من طالبات كلية التربية بجامعة الأقصى، تراوحت أعمارهن ما بين (19–21)، وممن حصلن على درجات منخفضة على مقياس التوافق الزواجي ودرجات مرتفعة على مقياس التشوهات المعرفية، قسمن مناصفة إلى مجموعتين ضابطة وتجريبية. ولتحقيق هدف الدراسة أعد برنامج إرشادي يتكون من (11) جلسة، طبق على المجموعة التجريبية، فأظهرت النتائج وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات المجموعتين التجريبية والضابطة على كل من الاختبار البعدي في مستوى التشوهات المعرفية والتوافق الزواجي، لصالح المجموعة التجريبية، وأشارت النتائج إلى استمرارية الأثر للبرنامج في المتغيرين من خلال القياس التتبعي.

وقام عودة وحمدي (2015) بإجراء دراسة هدفت للتعرف إلى تأثير برنامج إرشادي لتعديل التشويهات المعرفية وتحسين مستوى التكيف الزواجي والعلاقة مع الأبناء. وقد تكونت عينة الدراسة من (54) زوجة، وزعن بطريقة عشوائية على مجموعتين: تجريبية وعدد أفرادها (29)، وضابطة وعدد أفرادها (25)، واستخدمت الدراسة مقياس التكيف الزواجي، ومقياس العلاقة بين الأمهات والأبناء، بأبعاده الثلاثة: السلطة الوالدية، والارتباط العاطفي، والوفاق الزواجي. وأجريت ثلاثة قياسات قبلية وثلاثة قياسات متابعة، فتبين وجود فروق ذات دلالة إحصائية فيما يتعلق بتحسين مستوى التكيف الزواجي وتحسين العلاقة مع الأبناء، بين المجموعتين التجريبية والضابطة، لصالح المجموعة التجريبية، مما يشير إلى فعالية البرنامج في تحسين مستوى التكيف الزواجي وتحسين العلاقة مع الأبناء.

وحاولت دراسة كل من برازيو ودي موتا وريجو ووسيلفيدر ووبينتو–جوفيا وراموس (Brazão, da Motta, Rijo, Salvador, Pinto-Gouveia, & Ramos, 2015) تقصي فاعلية برنامج إرشادي معرفي سلوكي في خفض التشوهات المعرفية لدى عينة من نزلاء السجون، وتكونت عينة الدراسة من (48) ممن تطبق عليهم شروط الدراسة، قسموا مناصفة إلى مجموعتين أحدهما تجريبية والأخرى ضابطة، وأظهر تحليل التباين المصاحب (ANCOVA) فروق ذات دلالة إحصائية تبعاً لمتغير المجموعة في الاختبار البعدي، وكانت الفروق لصالح أفرد المجموعة التجريبية الذين تلقوا البرنامج المعرفي السلوكي، مما يؤكد فاعلية البرنامج المطبق في خفض التشوهات المعرفية.

وسعت دراسة أبو عيطة والخزاعلة (2012) إلى استقصاء أثر برنامج إرشادي يستند إلى النظرية المعرفية في تعديل الأفكار السلبية لدى عينة من الشباب الذكور المتأخرين عن سن الزواج في محافظة جرش، وتألفت عينة الدراسة من (20) شاباً عاملاً غير متزوج تجاوزت أعمارهم الثلاثين عاماً، تم توزيعهم وفقاً لرغبتهم في المشاركة إلى مجموعتين: المجموعة التجريبية، ضمت (10) أفراد

تلقوا برنامج إرشادي يستند إلى نظرية العلاج المعرفي، المكون من (12) جلسة إرشادية، والمجموعة الضابطة، وعدد أفرادها (10) لم تتلق أي برنامج إرشادي. وطور الباحثان مقياس الأفكار السلبية عن الزواج استناداً إلى أفكار بيك عن التشوهات المعرفية. وأظهرت النتائج وجود أثر دال إحصائياً للبرنامج الإرشادي لدى أفراد المجموعة التجريبية، الذين تعرضوا للبرنامج، مقارنة بأفراد المجموعة الضابطة الذين لم يتلقوا أي برنامج في القياس البعدي وفي قياس المتابعة.

وأجرى بروجمان وبينك (Brugman, & Bink, 2011) دراسة في هولندا هدفت التعرف إلى أثر برنامج تدخل الأقران في تحسين الخدمة الذاتية وخفض التشوهات المعرفية لدى عينة من المراهقين الذكور تراوحت اعمارهم ما بين (12-18) سنة، وأظهرت نتائج الدراسة انخفاضاً ملحوظاً في التشوهات المعرفية لدى أفراد المجموعة التجريبية التي تلقت برنامجاً مقارنة بأفراد المجموعة الضابطة التي لم تتلقى أي برنامج، مما يؤكد فاعلية البرنامج في خفض التشوهات المعرفية.

وحاولت دراسة مهيدات (2011) التعرف إلى المشكلات التكيفية لدى المراهقات في الأُسر المطلقة وأثر تصحيح التشويهات المعرفية في خفض هذه المشكلات، إذ تكونت عينة الدراسة المسحية من (87) مراهقة من الصفوف الثامن والتاسع والعاشر في المدارس الحكومية لمديرية الزرقاء، كما تألفت عينة الدراسة التجريبية من (20) مراهقة من الحاصلات على أعلى الدرجات على مقياس المشكلات التكيفية المكون من أربعة أبعاد. أشارت نتائج الدراسة التجريبية إلى وجود أثر ذو دلالة إحصائية بين المجموعة التجريبية على مستوى المشكلات التكيفية لدى المراهقات في الأسر المطلقة، تعزى لتصحيح التشويهات المعرفية لصالح المجموعة التجريبية، مما يدل على فعالية البرنامج الإرشادي.

يتبين من خلال مراجعة الدراسات أن جميع هذه الدراسات أكدت فاعلية البرنامج الإرشادي المعرفي في خفض التشوهات المعرفية لدى الأفراد، ويلاحظ من خلال مراجعة تلك الدراسات أنها أجريت على عينات مختلفة من الأفراد، كدراسة زوقش (2017) التي أجريت على عينة من فاقدي الهوية الوالدية، ودراسة فينن وسفيرتدل (Finne & Svartdal, 2017) التي أجريت على عينة من طلاب المرحلة الثانوية، ودراسة فيكيل وكيمليا ومشهدي وفاتيزديا (Vakili, Kimiaei, 2017 Mashhadi, Fatehizadeh,) التي أجريت على عينة من الأزواج، ودراسة الجازي (2016) التي أجريت على عينة من اللاجئات السوريات، ودراسة بن حجاب (2016) التي أجريت على عينة من مدمني المخدرات، ودراسة مهيدات والحربي (Mhaidat & ALharbi, 2016) التي أجريت على عينة من اللاجئات السوريات في المرحلة الثانوية، ودراسة أبو هدوس (2015) التي أجريت على عينة من المتزوجات، ودراسة عودة وحمدي (2015) التي أجريت على عينة على عينة من المتزوجات، ودراسة برازيو ودي موتا وريجو ووسيلفيدر ووبينتو–جوفيا وراموس Brazão, da Motta, Rijo, Salvador, (Pinto-Gouveia, & Ramos, 2015)، التي أجريت عينة من نزلاء السجون، ودراسة أبو عيطة والخزاعلة (2012) التي أجريت على عينة من الشباب المتأخرين عن سن الزواج، ودراسة مهيدات (2011) التي أجريت على عينة من المراهقات. ودراسة بروجمان و بينك (Brugman, & Bink, 2011) والتي أجريت على عينة من المراهقين الذكور، وتتميز الدراسة الحالية عن باقي الدراسات السابقة، بتناولها عينة جديدة ومهمة، وهم طلبة الجامعة الذين يبنى عليهم عبء التقدم في جميع المجالات، مما يستدعي تقصي احتياجاتهم، ومساعدتهم على تحقيق التكيف النفسي، وبالتالي الإسهام في تحقيق الصحة النفسية لديهم.

كذلك، ومن خلال استعراض الدراسات السابقة، يتضح أن هذه الدراسات أجريت في بيئات عربية وغربية باستثناء دراسة أبو هدوس (2015). وتتميز الدراسة الحالية عن باقي الدراسات السابقة

بتناولها عينة فلسطينية، إذ هدفت الدراسة الحالية إلى تقصي فاعلية برنامج إرشادي معرفي في خفض التشوهات المعرفية لدى طلبة جامعة القدس المفتوحة، وهذا ما يميز الدراسة الحالية عن باقي الدراسات السابقة.

وقد استفادت الدراسة الحالية من الدراسات السابقة في اختيار المنهجية الملائمة، وتحديد التصميم المناسب، وكذلك الإجراءات لتنفيذ الدراسة، وبخاصة في مجال العينة، والأدوات، وبناء البرنامج الإرشادي المعرفي الذي طبق على المجموعة التجريبية من طلبة الجامعة، وما يتضمنه من أنشطة وفعاليات، عملاً على تحقيق أهداف الدراسة.

الفصل الثالث

الطريقة والإجراءات

1.3 منهجية الدراسة

2.3 مجتمع الدراسة وعينتها

3.3 أدوات الدراسة

1.3.3 الخصائص السيكومترية لأدوات الدراسة

4.3 تصميم الدراسة ومتغيراتها

1.4.3 متغيرات الدراسة

5.3 إجراءات تنفيذ الدراسة

6.3 المعالجات الإحصائية

الفصل الثالث

الطريقة والإجراءات

يتناول هذا الفصل الطرق والإجراءات التي اتبعت، والتي تضمنت تحديد منهجية الدراسة المتبعة، ومجتمع الدراسة والعينة، وعرض الخطوات والإجراءات العملية التي اتبعت في تطوير وبناء أدوات الدراسة وخصائصها، ثم شرح مخطط تصميم الدراسة ومتغيراتها، والإشارة إلى أنواع الاختبارات الإحصائية المستخدمة في تحليل بيانات الدراسة.

1.3 منهجية الدراسة

انطلاقاً من طبيعة الدراسة الحالية والمعلومات المراد الحصول عليها، ولتحقيق أهدفها بالشكل الذي يتضمن الدقة والموضوعية، استخدم المنهج شبة التجريبي من أجل تقصي فاعلية برنامج إرشادي معرفي في خفض التشوهات المعرفية لدى طلبة جامعة القدس المفتوحة، وباعتبار أن المنهج شبه التجريبي هو الأنسب لهذه الدراسة، ويحقق أهدافها بالشكل الذي يضمن الدقة والموضوعية في نتائجها.

2.3 مجتمع الدراسة وعينتها

تكون مجتمع الدراسة من جميع طلبة جامعة القدس المفتوحة فرع طولكرم، والبالغ عددهم (2984) للسنة الدراسية 2019/2018م، وذلك حسب سجلات عمادة القبول والتسجيل في جامعة القدس المفتوحة.

وفيما يتعلق بعينة الدراسة، فقد اختيرت حسب المراحل الآتية:

1.2.3 عينة الدراسة الاستطلاعية

من أجل التحقق من الخصائص السيكومترية لمقياس التشوهات المعرفية، طبق مقياس التشوهات المعرفية على عينة استطلاعية من مجتمع الدراسة ومن خارج عينتها الأصلية (الميدانية)، وقد بلغت (50) طالباً وطالبة من طلبة جامعة القدس المفتوحة– فرع طولكرم، المسجلين للسنة الدراسية 2019/2018م، إذ اختيرت بالطريقة المتيسرة.

2.2.3 عينة الدراسة الميدانية

تكونت عينة الدراسة الميدانية من (300) طالب وطالبة، بنسبة (10%) من مجتمع الدراسة المتمثل في طلبة جامعة القدس المفتوحة– فرع طولكرم، في الفصل الدراسي الأول للسنة الدراسية 2019/2018م، إذ اختيرت العينة بالطريقة المتيسرة، وذلك لتسهيل إجراءات الدراسة، وصعوبة الوصول إلى عينة عشوائية، أضافة إلى اختصار الوقت والجهد لتحقيق أهداف الدرسة بالوقت المحدد لها.

3.2.3 عينة الدراسة التجريبية

تمثل أفراد الدراسة في (30) طالب وطالبة من الحاصلين على أعلى الدرجات في مقياس التشوهات المعرفية، وقسموا بالمزاوجة حسب درجاتهم على المقياس مناصفة إلى مجموعتين، إحداهما تجريبية والأخرى ضابطة، بواقع (15) طالب لكل مجموعة.

3.3 أدوات الدراسة

من أجل إنجاز مهام الدراسة وتحقيقاً لأهدافها، طُورت أداتي الدراسة، وذلك بعد الرجوع إلى الأدب النظري والدراسات السابقة في هذا المجال، هما:

اولاً– مقياس التشوهات المعرفية:

لتحقيق الغاية المرجوة من الدراسة الحالية، قام الباحث بتطوير مقياس التشوهات المعرفية استناداً إلى الأدب النظري الذي تناول الموضوع، وبالرجوع إلى عدد من الدراسات السابقة العربية التي تناولت التشوهات المعرفية، هي: (المعياطة، 2016؛ بن حجاب، 2016؛ نصار، 2015؛ العطار، 2015؛ صلاح الدرين، 2015؛ الجعافرة، 2014)، إضافة إلى عدد من الدراسات الأجنبية، منها: (Torres, 2002 ; Covin, Dozois, Ogniewicz, & Seeds, 2011).

1.3.3 الخصائص السيكومترية لمقياس التشوهات المعرفية

صدق المقياس:

استخدم الباحث نوعان من الصدق كما يلي:

أولاً: الصدق الظاهري Validity Face

للتحقق من الصدق الظاهري أو ما يعرف بصدق المحكمين لمقياس التشوهات المعرفية وأبعاده، عرض المقياس بصورته الأولية على مجموعة من المتخصصين ممن يحملون درجة الدكتوراه في الإرشاد النفسي والتربوي، وعلم النفس، وعلم النفس التربوي، والقياس والتقويم، وقد بلغ عددهم (14) محكماً، كما هو موضح في ملحق (ج)، وقد تشكل المقياس في صورته الأولية من (68) فقرة، موزعة على (8) أبعاد، إذ أعتمد معيار الاتفاق (80%) كحد أدنى لقبول الفقرة، وحسب معيار الاتفاق بين

المحكمين عن طريق معادلة كوبير (Cooper)، إذ يرى ماضي وعثمان (1999)، أنه يمكن حساب صدق المحكمين عن طريق المعادلة الآتية:

$$\text{صدق المحكمين} = \frac{\text{عدد مرات الاتفاق}}{\text{عدد مرات الاتفاق + عدد مرات الاختلاف}} \times 100$$

وبناءً على ملاحظات وآراء المحكمين أجريت التعديلات المقترحة، فقد حذفت (4) فقرات كما هو مبين في ملحق (ث). واستناداً إلى ملاحظات المحكمين، فقد أصبح عدد فقرات أداة الدراسة (64) فقرة، كما هو مبين في الملحق (ح).

ثانياً: صدق البناء Construct Validity

للتحقق من الصدق للمقياس أستخدم أيضاً صدق البناء (أو ما يطلق عليه أحياناً بصدق الاتساق الداخلي)، طبق المقياس على عينة الدراسة الاستطلاعية، واستخّدم معامل ارتباط بيرسون لاستخراج قيم معاملات ارتباط الفقرة بالمجال الذي تنتمي إليه، وقيم معاملات ارتباط الفقرات مع الدرجة الكلية لمقياس(التشوهات المعرفية)، كذلك قيم معاملات ارتباط كل مجال مع الدرجة الكلية لمقياس التشوهات المعرفية، كما هو مبين في الجدول (1.3):

جدول (1.3): يوضح قيم معاملات ارتباط الفقرة بالمجال الذي تنتمي إليه، وقيم معاملات ارتباط الفقرات مع الدرجة الكلية للمقياس، كذلك قيم معاملات ارتباط كل مجال، مع الدرجة الكلية للمقياس (ن=50):

الفقرة	الارتباط مع المجال	الارتباط مع الدرجة الكلية	الفقرة	الارتباط مع المجال	الارتباط مع الدرجة الكلية	الفقرة	الارتباط مع المجال	الارتباط مع الدرجة الكلية	الفقرة	الارتباط مع المجال	الارتباط مع الدرجة الكلية
بعد (1) الكل أو لا شيء			**بعد (2)التعميم المفرط**			**بعد (3)التجريد الانتقائي**			**بعد(4)القفز إلى الاستنتاجات**		
1	0.60**	0.41**	9	0.49**	0.43**	17	0.51**	0.36*	25	0.67**	0.64 **
2	0.62**	0.33*	10	0.72**	0.60**	18	0.52**	0.40 **	26	0.62**	0.46**
3	0.68**	0.43**	11	0.57**	0.51**	19	0.70**	0.55**	27	0.63**	0.41**
4	0.51**	0.37**	12	0.73**	0.64**	20	0.52**	0.47**	28	0.39**	0.40 **
5	0.67**	0.37**	13	0.69**	0.58**	21	0.52**	0.35*	29	0.51**	0.34*
6	0.57**	0.34*	14	0.63**	0.59**	22	0.66**	0.56**	30	0.71**	0.67**
7	0.57**	0.33*	15	0.63**	0.43**	23	0.56**	0.44**	31	0.51**	0.32*
8	0.70**	0.59**	16	0.67**	0.38**	24	0.77**	0.63**	32	0.67**	0.51**
درجة كلية للبعد 0.65**			**درجة كلية للبعد 0.81****			**درجة كلية للبعد 0.80****			**درجة كلية للبعد 0.79****		
الفقرة	**الارتباط مع المجال**	**الارتباط مع الدرجة الكلية**	**الفقرة**	**الارتباط مع المجال**	**الارتباط مع الدرجة الكلية**	**الفقرة**	**الارتباط مع المجال**	**الارتباط مع الدرجة الكلية**	**الفقرة**	**الارتباط مع المجال**	**الارتباط مع الدرجة الكلية**
بعد (5) عبارات الوجوب			**بعد(6) الاستدلال الانفعالي**			**بعد (7) الشخصانية**			**بعد (8) التضخيم والتقليل**		
33	0.43**	0.34*	41	0.50**	0.58**	49	0.69**	0.59**	57	0.53**	0.40 **
34	0.56**	0.37**	42	0.59**	0.41**	50	0.59**	0.70 **	58	0.57**	0.46**
35	0.70**	0.33*	43	0.77**	0.73**	51	0.75**	0.55**	59	0.67**	0.40 **
36	0.64**	0.35*	44	0.58**	0.39**	52	0.62**	0.54**	60	0.66**	0.39**
37	0.71**	0.40**	45	0.62**	0.42**	53	0.81**	0.63**	61	0.54**	0.36*
38	0.75**	0.46**	46	0.58**	0.43**	54	0.78**	0.51**	62	0.58**	0.36**
39	0.55**	0.42**	47	0.75**	0.67**	55	0.58**	0.48**	63	0.63**	0.40**
40	0.69**	0.47**	48	0.70**	0.51**	56	0.61**	0.32*	64	0.70**	0.43**
درجة كلية للبعد 0.62**			**درجة كلية للبعد 0.82****			**درجة كلية للبعد 0.79****			**درجة كلية للبعد 0.66****		

***دال إحصائياً عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$) **دال إحصائياً عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.01$)**

يلاحظ من البيانات الواردة في الجدول (1.3) أن معاملات ارتباط الفقرات تراوحت ما بين (0.32–0.81)، وكانت جميع معاملات الارتباط ذات درجات مقبولة ودالة إحصائياً، إذ ذكر جارسيا (Garcia, 2011) أن قيمة معامل الارتباط التي تقل عن (0.30) تعتبر ضعيفة، والقيم التي تقع ضمن المدى (0.30– أقل أو يساوي 0.70) تعتبر متوسطة، والقيم التي تزيد عن (0.70) تعتبر قوية، لذاك لم تحذف أي فقرة من فقرات المقياس.

ثبات مقياس التشوهات المعرفية:

للتأكد من ثبات مقياس التشوهات المعرفية وأبعاده، استخدمت معادلة "كرونباخ ألفا" (Cronbach's Alpha) على بيانات التطبيق الأول للعينة الاستطلاعية، ولأغراض التحقق من ثبات الإعادة للمقياس وأبعاده (Test Retest)، فقد أُعيد تطبيقه على العينة الاستطلاعية بفاصل زمني قدره أسبوعان بين مرتي التطبيق، إذ أن الفاصل الزمني بين التطبيقين يجب أن لا يقل عن أسبوعين، وهذا ما أكدة (أبو هشام، 2006)، ومن ثم حسب معامل ارتباط بيرسون (Pearson Correlation) بين مرتي التطبيق، والجدول (2.3) يوضح معاملات ثبات الاتساق الداخلي، وثبات الإعادة لمقياس التشوهات المعرفية وأبعاده:

جدول (2.3): يوضح معاملات ثبات أداة الدراسة بطريقتي كرونباخ ألفا وإعادة الاختبار

البعد	عدد الفقرات	ثبات الإعادة	كرونباخ ألفا
الكل أو لا شيء	8	**0.83	0.76
التعميم المفرط (الزائد)	8	**0.85	0.79
التجريد الانتقائي	8	**0.84	0.74
القفز إلى الاستنتاجات	8	**0.80	0.74
عبارات الوجوب	8	**0.79	0.78
الاستدلال الانفعالي	8	**0.85	0.79
الشخصانية	8	**0.93	0.84
التضخيم والتقليل	8	**0.84	0.75
الدرجة الكلية	64	**0.85	0.94

يتضح من الجدول (2.3) أن قيم معاملات الثبات "كرونباخ ألفا" لأبعاد مقياس التشوهات المعرفية تراوحت ما بين (0.74−0.84)، كما يلاحظ أن معامل ثبات كرونباخ ألفا للدرجة الكلية بلغ (0.94). كما تراوحت قيم معامل الاستقرار لثبات الإعادة ما بين (0.79-0.93)، بينما بلغ معامل ثبات الإعادة للدرجة الكلية (0.85). وتعد هذه القيم مرتفعة، وتؤشر بأن الأداة مناسبة لقياس ما وضعت

لقياسه، وبالتالي تحقيق أهداف الدراسة. فقد أكد سكران وبيجه (Sekaran & Bougie, 2016:290) بأنّ قيمة معامل الثبات تعد مقبولةً من النّاحية التّطبيقيّة في البحوث النّفسيّة والإنسانيّة إذا كانت($0.60 \leq$).

تصحيح مقياس التشوهات المعرفية:

تكون مقياس التشوهات المعرفية في صورته النهائية من (64) فقرة، كما هو موضح في ملحق (ح)، موزعة على (8) أبعاد، ويطلب من المستجيب تقدير إجاباته عن طريق تدريج ليكرت (Likert) خماسي، فأعطيت الأوزان للفقرات كما يلي: موافق بشدة (5) درجات، موافق (4) درجات، محايد (3) درجات، وغير موافق (2)، وغير موافق بشدة (1) درجة واحدة. ولغايات تفسير المتوسطات الحسابية، وتحديد مستوى التشوهات المعرفية لدى عينة الدراسة، حولت الدرجات وفق المستوى الذي يتراوح من (1-5)، وصنف المستوى إلى ثلاثة مستويات: عالية، متوسطة، ومنخفضة، واستخدم المعيار الإحصائي للحكم على مستوى التشوهات المعرفية كما في المعادلة الآتية:

$$\text{طول الفئة} = \frac{\text{الحد الأعلى – الحد الأدنى (للتدرج)}}{\text{عدد المستويات المفترضة}} \quad 1.33 = \frac{1-5}{3}$$

وبناءً على ذلك، فإنّ مستويات الإجابة على المقياس تكون على النحو الآتي:

جدول (3.3): درجات احتساب مستوى التشوهات المعرفية

مستوى منخفض من التشوهات المعرفية	**2.33 فأقل**
مستوى متوسط من التشوهات المعرفية	**3.67-2.34**
مستوى مرتفع من التشوهات المعرفية	**3.68 فما فوق**

2.3.3 البرنامج الإرشادي المعرفي Cognitive Program

استخدم في هذه الدراسة برنامج إرشادي معرفي استناداً إلى النظرية المعرفية في خفض التشوهات المعرفية لدى طلبة جامعة القدس المفتوحة في فرع طولكرم، وطوّر البرنامج استناداً إلى الإطار النظري المتعلق بالنظرية المعرفية، كما استند البرنامج إلى الدراسات السابقة المتعلقة بالموضوع، منها: دراسة الجازي (2016)، ودراسة أبو هدوس (2015)، ودراسة عودة وحمدي (2015)، ودراسة مهيدات (2011)، ودراسة الوريكات (2010)، ودراسة الشريف (2006). وأعتمد البرنامج بشكل أساس على فنيات الإرشاد المعرفي، منها: تطوير الوعي بعمليات التفكير، وإعادة البناء المعرفي، والحوار السقراطي، وحل المشكلات والمناقشة والحوار، والواجبات المنزلية، واستخدام بعض الفنيات الانفعالية والسلوكية، ومنها لعب الأدوار، والتنفيس الانفعالي، والاسترخاء والتعزيز الإيجابي، وغيرها، ويهدف هذا البرنامج للتعرف إلى التشوهات المعرفية لدى المشاركين، والعمل على خفضها وصولاً إلى التفكير المنطقي والفعال وفق نظرية بيك.

أعد البرنامج ومن ثم عرض على (5) من الخبراء والمتخصصين في مجال الإرشاد النفسي للتأكد من صدق البرنامج واستراتيجياته وإجراءاته. إذ تكون البرنامج الإرشادي من (12) جلسة إرشادية بواقع جلسة واحدة أسبوعياً، واستمر البرنامج مدة (10) أسابيع خلال الفصل الدراسي الأول من العام الجامعي 2019/2018م، واستغرقت كل جلسة إرشادية حوالي (90) دقيقة، وذلك للتعرف إلى فاعلية البرنامج الإرشادي على المشاركين بعد تطبيق البرنامج، وبعد فترة المتابعة وفقاً للإجابة على مقياس الدراسة، والجدول (4.3) يوضح ملخص مختصر لمحتويات الجلسات الإرشادية:

جدول (4.3): يوضح محتويات الجلسات الإرشادية

الجلسة	موضوع الجلسة (عنوانها)	أهداف الجلسة
الأولى	**تمهيد وتعارف وبناء ثقة**	التعارف، وتعريف المشاركين إلى أهداف البرنامج، وصياغة وقوانين تحكم سلوكهم، ثم تعريفهم إلى العلاقة بين الأفكار والمشاعر والسلوك.
الثانية	**الأفكار التلقائية**	تعريف المشاركين بالأفكار التلقائية والمشاعر المرافقة لها، ثم تدريبهم على تحديد الأفكار التلقائية، والمشاعر المرافقة لها، ثم على تحديد الفكرة الساخنة.
الثالثة	**إيجاد الأدلة**	تعريف المشاركين بالأدلة المؤيدة، وغير المؤيدة للأفكار التلقائية الساخنة، ثم تدريبهم على تحديد الأدلة المؤيدة، وغير المؤيدة للأفكار التلقائية الساخنة.
الرابعة	**الأفكار البديلة**	تعريف المشاركين بالأفكار البديلة أو المتوازنة وأثرها على الانفعالات والمشاعر المرافقة، ثم تدريبهم على استنباط الأفكار البديلة أو المتوازنة وأثرها على الانفعالات والمشاعر المرافقة.
الخامسة	**الكل أو لا شيء**	تعريف المشاركين بالتشويه المعرفي الكل أو لا شيء، ثم تدريبهم على اختبار هذه الفكرة بالواقع.
السادسة	**التعميم الزائد**	تعريف المشاركين بالتشويه المعرفي التعميم الزائد، ثم تدريبهم على اختبار هذه الفكرة بالواقع.
السابعة	**التجريد الانتقائي**	تعريف المشاركين بالتشويه المعرفي التجريد الانتقائي، ثم تدريبهم على اختبار هذه الفكرة بالواقع.
الثامنة	**القفز إلى الاستنتاجات**	تعريف المشاركين بالتشويه المعرفي القفز إلى الاستنتاجات، وتدريبهم على اختبار هذه الفكرة بالواقع.
التاسعة	**عبارات الوجوب**	تعريف المشاركين بالتشويه المعرفي عبارات الوجوب، ثم تدريبهم على اختبار هذه الفكرة بالواقع.
العاشرة	**الاستدلال الانفعالي**	تعريف المشاركين بالتشويه المعرفي الاستدلال الانفعالي، ثم تدريبهم المشاركين على اختبار هذه الفكرة بالواقع.
الحادية عشر	**الشخصنة**	تعريف المشاركين بالتشويه المعرفي الشخصنة، ثم تدريبهم على اختبار هذه الفكرة بالواقع.
الثانية عشر	**التضخيم والتقليل**	تعريف المشاركين بالتشويه المعرفي التضخيم والتقليل، ثم تدريبهم على اختبار هذه الفكرة بالواقع.
		إنهاء الجلسة والبرنامج وتقديم ملخص عام للجلسات السابقة وتطبيق مقياس التشوهات المعرفية البعدي.

4.3 تصميم الدراسة ومتغيراتها

استخدمت الدراسة المنهج شبة التجريبي الذي يعتمد على المجموعتين التجريبية والضابطة غير المتكافئتين، قياس قبلي وبعدي، وأجريت القياسات الآتية لمجموعتي الدراسة:

المجموعة التجريبية: قياس قبلي – تطبيق البرنامج الإرشادي – قياس بعدي – قياس تتبعي بعد (6) أسابيع

المجموعة الضابطة : قياس قبلي– لا معالجة – قياس بعدي

ويمكن التعبير عن تصميم الدراسة من خلال الجدول (5.3):

جدول (5.3): تصميم الدراسة

المجموعة G	المعالجة			
	القياس القبلي	البرنامج الإرشادي	القياس البعدي	القياس التتبعي
G1	O	x	O	O
G2	O	_	O	_

حيث: (G1) المجموعة التجريبية، (G2) المجموعة الضابطة، (O) قياس (قبلي، بعدي، تتبعي)، (X) المعالجة، (-) عدم وجود معالجة.

1.4.3 متغيرات الدراسة

اشتملت الدراسة على المتغيرات المستقلة والتابعة الآتية:

أولاً– المتغير المستقل (المعالجة): البرنامج الإرشادي، وله مستويان: توجد معالجة، ولا توجد معالجة.

ثانياً- المتغيرات التابعة (النتاج): الدرجة الكلية وأبعاد مقياس التشوهات المعرفية كما تعكسها الدرجات لاستجابات عينة الدراسة.

5.3 إجراءات تنفيذ الدراسة

جرت خطوات تنفيذ الدراسة حسب الآتي:

1. طُوِرت أداتي الدراسة في صوتهما النهائية.
2. اختير الطلبة المشاركون في المجموعتين التجريبية والضابطة، لتطبيق البرنامج الإرشادي.
3. أُخذت موافقة الجامعة لتطبيق البحث على أفراد عينة البحث في المكان والزمان المحددين.
4. طبق مقياس التشوهات المعرفية على الطلبة، والبالغ عددهم (50) طالباً وطالبة من مجتمع الدراسة وخارج عينتها، كعينة استطلاعية لأغراض حساب خصائص المقياس السيكومترية.
5. طُبق مقياس التشوهات المعرفية على الطلبة في المجموعتين التجريبية والضابطة والبالغ عددهم (30) طالباً وطالبة كقياس قبلي.
6. عقد لقاء مع المجموعة التجريبية لاطلاعهم على أهداف البرنامج، وعدد الجلسات وأوقاتها.
7. طُبق البرنامج الإرشادي من تاريخ (2018/9/22) إلى (2018/11/25)، في جلسات جماعية في أثناء تواجد الطلبة في القاعة المخصصة لذلك.
8. طُبق مقياس التشوهات المعرفية على الطلبة في المجموعتين التجريبية والضابطة، والبالغ عددهم (30) طالباً وطالبة كقياس بعدي بعد الانتهاء من التطبيق مباشرة.
9. طُبق مقياس التشوهات المعرفية على الطلبة في المجموعة التجريبية والبالغ عددهم (15) طالباً وطالبة كقياس تتبعي بعد ستة أسابيع من انتهاء البرنامج.
10. حُللت البيانات التي جمعت إحصائياً.

6.3 المعالجات الإحصائية

من أجل معالجة البيانات استخدم الباحث برنامج الرزم الإحصائية للعلوم الاجتماعية (**SPSS**)، وذلك باستخدام المعالجات الإحصائية الآتية:

1. المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والنسب المئوية.
2. معامل ارتباط بيرسون (Pearson Correlation) لمعرفة العلاقة أو الارتباط بين الفقرة والمجال الذي تنتمي إلية ولتحيد العلاقة أيضاً بين الفقرة والدرجة الكلية، وبين درجة كل مجال والدرجة الكلية للمقياس.
3. معادلة "كرونباخ ألفا" (Cronbach's Alpha) لفحص الثبات.
4. اختبار التوزيع الطبيعي وهو: اختبار شبيرو وليك (Shapiro-Wilk)، لمعرفة ما إذا كانت البيانات تتبع التوزيع المعتدل الطبيعي.
5. اختبار (ت) للمجموعات المستقلة (Independent Samples t-test)، واختبار (ت) للمجموعات المترابطة (Paired Samples t-test).
6. اختبار تحليل التباين المصاحب (ANCOVA).
7. اختبار تحليل التباين المصاحب متعدد المتغيرات (MANCOVA).

الفصل الرابع

عرض نتائج الدراسة

1.4 النتائج المتعلقة بالفرضية الأولى

2.4 النتائج المتعلقة بالفرضية الثانية

3.4 النتائج المتعلقة بالفرضية الثالثة

الفصل الرابع

عرض النتائج

يتناول هذا الفصل عرضاً للنتائج التي توصلت إليها الدراسة في ضوء فرضيتها التي تم طرحها، وقد نظمت وفقاً لمنهجية محددة في العرض، حيث عرضت في ضوء فرضيتها، ويتمثل ذلك في عرض نص الفرضية، يلي ذلك مباشرة الإشارة إلى نوع المعالجات الإحصائية المستخدمة، ثم جدولة البيانات، ووضعها تحت عناوين مناسبة، يلي ذلك تعليقات على أبرز النتائج المستخلصة، وهكذا تعرض النتائج المرتبطة بكل فرضية على حدة.

اختبار التوزيع الطبيعي Normal Distribution

للتأكد من إتّباع البيانات للتوزيع الطبيعي (Normal Distribution)، استخدم اختبار شبيرو وليك (Shapiro-Wilk)، للتوزيع الطبيعي وهو اختبار ضروري بهدف تحديد الطرق الإحصائية التي ستستخدم لاختبار فرضيات الدراسة، هل هي اختبارات معلميه (Parametric Test)، أم اختبارات لا معلميه (Non Parametric Test)، إذ إن معظم الاختبارات المعلمية تشترط أن يكون توزيع البيانات طبيعياً، فقد أكد ياب وسيم (Yap & Sim, 2011) أنه يفضل استخدام اختبار شبيرو وليك (Shapiro-Wilk)، في حال حجم عينات (أقل أو يساوي 50). والجدول (1.4) يبين اختبار التوزيع الطبيعي للمتغيرات:

جدول (1.4): نتائج اختبار شبيرو وليك (Shapiro-Wilk) للتوزيع الطبيعي

المتغير	المجموعة	العدد	Shapiro-Wilk	Sig
التشوهات المعرفية (قبلي)	تجريبية	15	0.932	0.288
التشوهات المعرفية (قبلي)	ضابطة	15	0.948	0.500
التشوهات المعرفية (بعدي)	تجريبية	15	0.952	0.559
التشوهات المعرفية (بعدي)	ضابطة	15	0.959	0.667

يتبين من الجدول (1.4) أن جميع قيم الدلالة الإحصائية لاختبار شبيرو وليك (Shapiro-Wilk) أكبر من مستوى الدلالة الإحصائية ($\alpha \leq 0.05$)، ما يدل على أن البيانات تتبع التوزيع الطبيعي، وعليه استخدمت الدراسة الاختبارات المعلمية في تحليل البيانات.

تكافؤ المجموعات:

للتحقق من تكافؤ المجموعين التجريبية والضابطة قبل تطبيق البرنامج الإرشادي، استخرجت المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لاستجابة أفراد عينة الدراسة على مقياس التشوهات المعرفية القبلي، تبعاً لمتغير المجموعة (تجريبية، ضابطة)، ولبيان دلالة الفروق الإحصائية بين المتوسطات الحسابية استخدم اختبار (ت) لمجموعتين مستقلتين (Independent Samples t-test)، والجدول (2.4) يوضح نتائج اختبار (ت) كما يلي:

الجدول (2.4): المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية واختبار (ت) تبعاً لمتغير المجموعة على مقياس التشوهات المعرفية في القياس القبلي

المجال	المجموعة	العدد	المتوسط	الانحراف	قيمة (ت)	مستوى الدلالة
الكل أو لا شيء	تجريبية	15	3.73	0.475	0.687	0.497
	ضابطة	15	3.63	0.303		
التعميم المفرط (الزائد)	تجريبية	15	3.63	0.295	0.663	0.513
	ضابطة	15	3.56	0.254		
التجريد الانتقائي	تجريبية	15	3.64	0.395	0.580	0.566
	ضابطة	15	3.58	0.205		
القفز إلى الاستنتاجات	تجريبية	15	3.70	0.386	-1.132	0.267
	ضابطة	15	3.84	0.293		
عبارات الوجوب	تجريبية	15	3.78	0.292	-0.760	0.453
	ضابطة	15	3.85	0.246		
الاستدلال الانفعالي	تجريبية	15	3.70	0.327	0.887	0.383
	ضابطة	15	3.59	0.342		
الشخصانية	تجريبية	15	3.68	0.271	0.726	0.474
	ضابطة	15	3.61	0.231		
التضخيم والتقليل	تجريبية	15	3.72	0.234	1.422	0.166
	ضابطة	15	3.59	0.248		
الدرجة الكلية	تجريبية	15	3.69	0.158	0.694	0.493
	ضابطة	15	3.66	0154		

يتبين من الجدول (2.4) عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$) بين المتوسطات الحسابية للقياس القبلي لمقياس التشوهات المعرفية تبعاً لمتغير المجموعة (تجريبية، ضابطة)، إذ بلغت قيمة "ت" (0.694) وبدلالة إحصائية (0.493)، وتشير هذه النتيجة إلى تكافؤ المجموعتين في درجة التشوهات المعرفية قبل تطبيق البرنامج الإرشادي على المجموعة التجريبية.

النتائج المتعلقة بفرضيات الدراسة

1.4 النتائج المتعلقة بالفرضية الأولى

الفرضية الأولى: لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$) بين متوسطات درجات أفراد المجموعة التجريبية والمجموعة الضابطة على مقياس التشوهات المعرفية تعزى لتطبيق البرنامج الإرشادي.

لفحص الفرضية الأولى، حُسبت المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لدرجات أفراد الدراسة على مقياس التشوهات المعرفية في القياس القبلي والبعدي ونتائج الجدول (3.4) تبين ذلك:

الجدول (3.4): المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لدرجات أفراد المجموعتين التجريبية والضابطة على مقياس التشوهات المعرفية في القياس القبلي والبعدي

المجموعة	العدد	القياس القبلي		القياس البعدي	
		المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري
تجريبية	15	3.69	0.158	3.04	0.188
ضابطة	15	3.66	0.154	3.69	0.151
الكلي	30	3.68	0.155	3.37	0.371

يتضح من الجدول (3.4) وجود فروق ظاهرية بين متوسطي أداء المجموعتين: التجريبية والضابطة على مقياس التشوهات المعرفية (البعدي)، إذ بلغ متوسط أداء المجموعة التجريبية على الاختبار البعدي (3.04)، في حين بلغ متوسط أداء المجموعة الضابطة (3.69)، مما يشير إلى وجود فروق ظاهرة بين المتوسطين. وللتحقق من جوهرية الفرق الظاهري؛ استخدم تحليل التباين المصاحب (ANCOVA) للقياس البعدي للتشوهات المعرفية لدى طلبة جامعة القدس المفتوحة وفقاً للبرنامج الإرشادي بعد تحييد أثر القياس القبلي لديهم، وذلك كما هو مبين في الجدول (4.4)

الجدول (4.4): تحليل التباين المصاحب للقياس البعدي للتشوهات المعرفية لدى طلبة جامعة القدس المفتوحة. وفقاً للبرنامج الإرشادي بعد تحييد أثر القياس القبلي لديهم

مصدر التباين	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	قيمة F المحسوب	الدلالة	حجم الأثر
القبلي (مصاحب)	0.315	1	0.315	17.022	0.000	0.387
المجموعة	3.389	1	3.389	**182.908**	**0.000**	**0.871**
الخطأ	0.500	27	0.019			
المجموع	344.133	30				

يتضح من الجدول (4.4) وجود فروق دالة إحصائياً عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$) تعزى للمجموعة، إذ بلغت قيمة (ف) المحسوبة (182.908)، بدلالة إحصائية (0.000).

ولتحديد لصالح أي من مجموعتي الدراسة كانت الفروق، فقد حُسبت المتوسطات الحسابية المعدلة للقياس البعدي لمقياس التشوهات المعرفية لدى طلبة جامعة القدس المفتوحة وفقاً للبرنامج الإرشادي والأخطاء المعيارية لها، وذلك كما هو مبين في الجدول (5.4):

الجدول (5.4): الأوساط الحسابية المعدلة للقياس البعدي لمقياس التشوهات المعرفية لدى طلبة جامعة القدس المفتوحة وفقاً للبرنامج الإرشادي والأخطاء المعيارية لها

المجموعة	الوسط الحسابي المعدل	الخطأ المعياري
تجريبية	3.028	0.035
ضابطة	3.706	0.035

بالنظر إلى المتوسطات الحسابية المعدلة في الجدول (5.4)، يتبين أن هذه الفروق كانت لصالح أفراد المجموعة التجريبية، إذ بلغ متوسط التشوهات المعرفية لدى المجموعة التجريبية (3.028)، في حين بلغ المتوسط لدى المجموعة الضابطة (3.706)، وهذا يشير إلى فاعلية البرنامج

الإرشادي المطبق في خفض التشوهات المعرفية لدى طلبة جامعة القدس المفتوحة. كما تشير النتائج إلى أن حجم الأثر للبرنامج الإرشادي قد بلغ (0.871)، مما يفيد بوجود أثر مرتفع للبرنامج الإرشادي في خفض التشوهات المعرفية لدى طلبة جامعة القدس المفتوحة.

كما حُسبت المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية للقياسين القبلي والبعدي لأبعاد التشوهات المعرفية لدى طلبة جامعة القدس المفتوحة وفقاً للبرنامج الإرشادي (تجريبية وضابطة)، وذلك كما هو مبين في الجدول (6.4):

الجدول (6.4): المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية للقياسين القبلي والبعدي لأبعاد التشوهات المعرفية لدى طلبة جامعة القدس المفتوحة وفقاً للبرنامج الإرشادي

الأبعاد	المجموعة	العدد	القياس القبلي		القياس البعدي	
			المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري
الكل أو لا شيء	تجريبية	15	3.73	0.475	2.88	0.367
	ضابطة	15	3.63	0.303	3.45	0.221
التعميم المفرط (الزائد)	تجريبية	15	3.63	0.295	3.03	0.318
	ضابطة	15	3.56	0.254	3.55	0.271
التجريد الانتقائي	تجريبية	15	3.64	0.395	3.00	0.360
	ضابطة	15	3.58	0.205	3.73	0.314
القفز إلى الاستنتاجات	تجريبية	15	3.70	0.386	3.08	0.371
	ضابطة	15	3.84	0.293	3.84	0.234
عبارات الوجوب	تجريبية	15	3.78	0.292	3.20	0.254
	ضابطة	15	3.85	0.246	3.93	0.271
الاستدلال الانفعالي	تجريبية	15	3.70	0.327	3.08	0.313
	ضابطة	15	3.59	0.342	3.63	0.357
الشخصانية	تجريبية	15	3.68	0.271	2.86	0.205
	ضابطة	15	3.61	0.231	3.63	0.229
التضخيم والتقليل	تجريبية	15	3.72	0.234	3.21	0.193
	ضابطة	15	3.59	0.248	3.78	0.332

يلاحظ من الجدول (6.4) وجود فروق ظاهرية بين المتوسطات الحسابية للقياسين القبلي والبعدي لأبعاد التشوهات المعرفية. وبهدف التحقق من جوهرية الفروق الظاهرية، حُسبت معاملات

الارتباط بين القياس البعدي لأبعاد التشوهات المعرفية متبوعة بإجراء اختبار بارتليت(Bartlett) للكروية وفقاً للبرنامج الارشادي لتحديد أنسب تحليل تباين مصاحب (تحليل تباين مصاحب متعدد، أم تحليل تباين مصاحب) توجب استخدامه، وذلك كما هو مبين في الجدول (7.4):

جدول (7.4): نتائج اختبار (Bartlett) للكروية للقياس البعدي لأبعاد التشوهات المعرفية لدى طلبة جامعة القدس المفتوحة وفقاً للبرنامج الإرشادي

العلاقة الارتباطية	الكل أو لا شيء	التعميم المفرط	التجريد الانتقائي	القفز إلى الاستنتاجات	عبارات الوجوب	الاستدلال الانفعالي	الشخصانية	التضخيم والتقليل
الكل أو لا شيء	1							
التعميم المفرط	0.736	1						
التجريد الانتقائي	0.781	0.846	1					
القفز إلى الاستنتاجات	0.736	0.706	0.738	1				
عبارات الوجوب	0.576	0.628	0.732	0.689	1			
الاستدلال الانفعالي	0.671	0.600	0.629	0.716	0.652	1		
الشخصانية	0.697	0.611	0.637	0.713	0.744	0.689	1	
التضخيم والتقليل	0.464	0.585	0.565	0.564	0.725	0.484	0.650	1

اختبار بارتليت	نسبة الأرجحية العظمى	$كا^2$ التقريبية	درجة الحرية	احتمالية الخطأ
Bartlett للكروية	0.000	181.229	28	0.000

يتبين من الجدول (7.4) وجود علاقة ارتباطية دالة إحصائياً عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$) بين القياسين البعدي لأبعاد التشوهات المعرفية لدى طلبة جامعة القدس المفتوحة، تعزى للبرنامج الإرشادي؛ مما استوجب استخدام تحليل التباين المصاحب المتعدد (MANCOVA) لأبعاد التشوهات المعرفية لدى طلبة جامعة القدس المفتوحة وفقاً للبرنامج الإرشادي، وذلك كما هو مبين في الجدول (8.4):

جدول (8.4): نتائج تحليل التباين المصاحب المتعدد لأبعاد التشوهات المعرفية لدى طلبة جامعة القدس المفتوحة مجتمعة وفقاً للبرنامج الإرشادي

الأثر	نوع الاختبار المتعدد	قيمة الاختبار المتعدد	ف الكلية المحسوبة	درجات حرية الفرضية	درجات حرية الخطأ	الدلالة الإحصائية	حجم الأثر
الكل أو لا شيء (مصاحب)	Wilks' Lambda	0.315	3.531	8.000	13.000	0.021	0.685
التعميم المفرط (مصاحب)	Wilks' Lambda	0.228	5.494	8.000	13.000	0.004	0.772
التجريد الانتقائي (مصاحب)	Wilks' Lambda	0.288	4.023	8.000	13.000	0.013	0.712
القفز إلى الاستنتاجات (مصاحب)	Wilks' Lambda	0.392	2.525	8.000	13.000	0.067	0.608
عبارات الوجوب (مصاحب)	Wilks' Lambda	0.458	1.923	8.000	13.000	0.142	0.542
الاستدلال الانفعالي (مصاحب)	Wilks' Lambda	0.116	12.363	8.000	13.000	0.000	0.884
الشخصانية (مصاحب)	Wilks' Lambda	0.290	3.980	8.000	13.000	0.014	0.710
التضخيم والتقليل (مصاحب)	Wilks' Lambda	0.787	0.440	8.000	13.000	0.876	0.213
المجموعة	**Hotelling's Trace**	**14.481**	**23.532**	**8.000**	**13.000**	**0.000**	**0.935**

يتبين من الجدول (8.4) وجود أثر دال إحصائياً للبرنامج الإرشادي عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$) على القياس البعدي لأبعاد التشوهات المعرفية لدى طلبة جامعة القدس المفتوحة مجتمعة؛ ولتحديد على أي من القياس البعدي لأبعاد التشوهات المعرفية لدى طلبة جامعة القدس المفتوحة ينسب أثر البرنامج الإرشادي؛ فقد استخدم تحليل التباين المصاحب (ANCOVA) للقياس البعدي لأبعاد التشوهات المعرفية لديهم كلٌّ على حدة وفقاً للبرنامج الإرشادي بعد تحييد أثر القياس القبلي لديهم، وذلك كما هو مبين في الجدول (9.4):

جدول (9.4): تحليل التباين المصاحب للقياس البعدي لأبعاد التشوهات المعرفية لدى طلبة جامعة القدس المفتوحة كلٌّ على حدة وفقاً للبرنامج الإرشادي بعد تحييد أثر القياس القبلي لأبعاده لديهم

المتغير التابع	مصدر التباين	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	قيمة F المحسوبة	الدلالة	حجم الأثر
القياس البعدي للكل أو لا شيء	القبلي للكل أو لا شيء (مصاحب)	0.115	1	0.115	1.592	0.222	
	القبلي للتعميم المفرط (مصاحب)	0.213	1	0.213	2.934	0.102	
	القبلي للتجريد الانتقائي (مصاحب)	0.180	1	0.180	2.485	0.131	
	القبلي للقفز إلى الاستنتاجات (مصاحب)	0.001	1	0.001	0.014	0.907	
	القبلي لعبارات الوجوب (مصاحب)	0.049	1	0.049	0.675	0.421	
	القبلي للاستدلال الانفعالي (مصاحب)	0.029	1	0.029	0.405	0.532	
	القبلي للشخصانية (مصاحب)	0.106	1	0.106	1.460	0.241	
	القبلي للتضخيم والتقليل (مصاحب)	0.000	1	0.000	0.004	0.948	
	البرنامج	2.097	1	2.097	28.920	**0.000**	**0.591**
	الخطأ	1.450	20	0.073			
	الكلي	305.813	30				
القياس البعدي للتعميم المفرط	القبلي للكل أو لا شيء (مصاحب)	0.220	1	0.220	5.974	0.024	
	القبلي للتعميم المفرط (مصاحب)	0.063	1	0.063	1.719	0.205	
	القبلي للتجريد الانتقائي (مصاحب)	0.555	1	0.555	15.095	0.001	
	القبلي للقفز إلى الاستنتاجات (مصاحب)	0.044	1	0.044	1.194	0.287	
	القبلي لعبارات الوجوب (مصاحب)	0.051	1	0.051	1.376	0.255	
	القبلي للاستدلال الانفعالي (مصاحب)	0.013	1	0.013	0.345	0.564	
	القبلي للشخصانية (مصاحب)	0.295	1	0.295	8.040	0.010	
	القبلي للتضخيم والتقليل (مصاحب)	0.051	1	0.051	1.379	0.254	
	البرنامج	2.026	1	2.026	55.139	**0.000**	**0.734**
	الخطأ	0.735	20	0.037			
	الكلي	328.734	30				
التجريد الانتقائي	القبلي للكل أو لا شيء (مصاحب)	0.033	1	0.033	0.440	0.515	
	القبلي للتعميم المفرط (مصاحب)	0.035	1	0.035	0.460	0.506	
	القبلي للتجريد الانتقائي (مصاحب)	1.191	1	1.191	15.686	0.001	
	القبلي للقفز إلى الاستنتاجات (مصاحب)	0.020	1	0.020	0.259	0.616	
	القبلي لعبارات الوجوب (مصاحب)	0.028	1	0.028	0.368	0.551	
	القبلي للاستدلال الانفعالي (مصاحب)	0.000	1	0.000	0.004	0.950	
	القبلي للشخصانية (مصاحب)	0.459	1	0.459	6.048	0.023	
	القبلي للتضخيم والتقليل (مصاحب)	0.030	1	0.030	0.393	0.538	
	البرنامج	3.039	1	3.039	40.029	**0.000**	**0.667**
	الخطأ	1.519	20	0.076			
	الكلي	346.328	30				
القفز إلى الاستنتاجات	القبلي للكل أو لا شيء (مصاحب)	0.011	1	0.011	0.272	0.608	
	القبلي للتعميم المفرط (مصاحب)	0.057	1	0.057	1.442	0.244	
	القبلي للتجريد الانتقائي (مصاحب)	0.049	1	0.049	1.250	0.277	
	القبلي للقفز إلى الاستنتاجات (مصاحب)	0.461	1	0.461	11.645	0.003	
	القبلي لعبارات الوجوب (مصاحب)	0.026	1	0.026	0.655	0.428	
	القبلي للاستدلال الانفعالي (مصاحب)	0.021	1	0.021	0.540	0.471	
	القبلي للشخصانية (مصاحب)	0.459	1	0.459	11.615	0.003	
	القبلي للتضخيم والتقليل (مصاحب)	0.008	1	0.008	0.204	0.656	
	البرنامج	2.523	1	2.523	63.801	**0.000**	**0.761**
	الخطأ	0.791	20	0.040			
	الكلي	366.672	30				

المتغير التابع	مصدر التباين	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	قيمة F المحسوب	الدلالة	حجم الأثر
عبارات الوجوب	القبلي للكل أو لا شيء (مصاحب)	0.051	1	0.051	0.975	0.335	
	القبلي للتعميم المفرط (مصاحب)	0.017	1	0.017	0.327	0.574	
	القبلي للتجريد الانتقائي (مصاحب)	0.129	1	0.129	2.470	0.132	
	القبلي للقفز إلى الاستنتاجات (مصاحب)	0.122	1	0.122	2.349	0.141	
	القبلي لعبارات الوجوب (مصاحب)	0.483	1	0.483	9.273	0.006	
	القبلي للاستدلال الانفعالي (مصاحب)	0.034	1	0.034	0.652	0.429	
	القبلي للشخصانية (مصاحب)	0.069	1	0.069	1.318	0.264	
	القبلي للتضخيم والتقليل (مصاحب)	0.010	1	0.010	0.190	0.667	
	البرنامج	3.282	1	3.282	62.962	**0.000**	**0.759**
	الخطأ	1.043	20	0.052			
	الكلي	387.594	30				
الاستدلال الانفعالي	القبلي للكل أو لا شيء (مصاحب)	0.216	1	0.216	10.574	0.004	
	القبلي للتعميم المفرط (مصاحب)	0.007	1	0.007	0.352	0.559	
	القبلي للتجريد الانتقائي (مصاحب)	0.002	1	0.002	0.105	0.749	
	القبلي للقفز إلى الاستنتاجات (مصاحب)	0.005	1	0.005	0.246	0.626	
	القبلي لعبارات الوجوب (مصاحب)	0.001	1	0.001	0.063	0.804	
	القبلي للاستدلال الانفعالي (مصاحب)	1.571	1	1.571	76.802	0.000	
	القبلي للشخصانية (مصاحب)	0.001	1	0.001	0.060	0.809	
	القبلي للتضخيم والتقليل (مصاحب)	0.003	1	0.003	0.128	0.725	
	البرنامج	2.406	1	2.406	117.634	**0.000**	**0.855**
	الخطأ	0.409	20	0.020			
	الكلي	342.094	30				
الشخصانية	القبلي للكل أو لا شيء (مصاحب)	0.004	1	0.004	0.090	0.768	
	القبلي للتعميم المفرط (مصاحب)	0.087	1	0.087	2.072	0.166	
	القبلي للتجريد الانتقائي (مصاحب)	0.007	1	0.007	0.167	0.687	
	القبلي للقفز إلى الاستنتاجات (مصاحب)	0.039	1	0.039	0.935	0.345	
	القبلي لعبارات الوجوب (مصاحب)	0.000	1	0.000	0.010	0.920	
	القبلي للاستدلال الانفعالي (مصاحب)	0.177	1	0.177	4.195	0.054	
	القبلي للشخصانية (مصاحب)	0.126	1	0.126	2.991	0.099	
	القبلي للتضخيم والتقليل (مصاحب)	0.055	1	0.055	1.301	0.267	
	البرنامج	4.256	1	4.256	100.965	**0.000**	**0.835**
	الخطأ	0.843	20	0.042			
	الكلي	321.891	30				
التضخيم والتقليل	القبلي للكل أو لا شيء (مصاحب)	0.017	1	0.017	0.266	0.612	
	القبلي للتعميم المفرط (مصاحب)	0.212	1	0.212	3.226	0.088	
	القبلي للتجريد الانتقائي (مصاحب)	0.156	1	0.156	2.378	0.139	
	القبلي للقفز إلى الاستنتاجات (مصاحب)	0.001	1	0.001	0.008	0.929	
	القبلي لعبارات الوجوب (مصاحب)	0.031	1	0.031	0.468	0.502	
	القبلي للاستدلال الانفعالي (مصاحب)	0.018	1	0.018	0.273	0.607	
	القبلي للشخصانية (مصاحب)	0.011	1	0.011	0.160	0.693	
	القبلي للتضخيم والتقليل (مصاحب)	0.218	1	0.218	3.321	0.083	
	البرنامج	2.118	1	2.118	32.218	**0.000**	**0.617**
	الخطأ	1.315	20	0.066			
	الكلي	371.172	30				

يتضح من الجدول (9.4) وجود فرق دال إحصائياً عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$) بين المتوسطات الحسابية للقياس البعدي لأبعاد التشوهات المعرفية بين طلبة جامعة القدس المفتوحة وفقاً

للبرنامج الإرشادي. ولتحديد لصالح أي من مجموعتي الدراسة كانت الفروق جوهرية؛ فقد حُسبت المتوسطات الحسابية المعدلة لأبعاد التشوهات المعرفية بين طلبة جامعة القدس المفتوحة وفقاً للبرنامج والأخطاء المعيارية لها، وذلك كما هو مبين في الجدول (10.4):

جدول (10.4): الأوساط الحسابية المعدلة للقياس البعدي لأبعاد التشوهات المعرفية لدى طلبة جامعة القدس المفتوحة وفقاً للبرنامج الإرشادي

المتغير التابع	المجموعة	الوسط الحسابي المعدل	الخطأ المعياري
الكل أو لا شيء	تجريبية	2.865	0.075
	ضابطة	3.469	0.075
التعميم المفرط (الزائد)	تجريبية	2.991	0.053
	ضابطة	3.584	0.053
التجريد الانتقائي	تجريبية	2.999	0.076
	ضابطة	3.726	0.076
القفز إلى الاستنتاجات	تجريبية	3.131	0.055
	ضابطة	3.794	0.055
عبارات الوجوب	تجريبية	3.189	0.063
	ضابطة	3.945	0.063
الاستدلال الانفعالي	تجريبية	3.026	0.040
	ضابطة	3.674	0.040
الشخصانية	تجريبية	2.816	0.057
	ضابطة	3.676	0.057
التضخيم والتقليل	تجريبية	3.192	0.071
	ضابطة	3.799	0.071

يتضح من الجدول (10.4) أن الفروق الجوهرية بين الوسطين الحسابيين المعدلين للقياس البعدي لأبعاد التشوهات المعرفية بين طلبة جامعة القدس المفتوحة قد كان لصالح أفراد المجموعة التجريبية، الذين خضعوا للبرنامج البرنامج الإرشادي المعرفي مقارنة بزملائهم أفراد المجموعة الضابطة الذين لم يتلقوا البرنامج الإرشادي المعرفي. ويلاحظ من الجدول (8.4) انخفاض ملحوظ في

التشوهات المعرفية لدى أفراد المجموعة التجريبية، علماً أن حجم الأثر للبرنامج الإرشادي ككل في جدول (4.4) قد بلغت قيمته (0.871) للقياس البعدي للتشوهات المعرفية؛ أي أن البرنامج الإرشادي فسر (87%) من التباين الحاصل في المتغير التابع المتعلق في خفض التشوهات المعرفية.

ويلاحظ من الجدول (9.4) أن البرنامج الإرشادي كان له حجم أثر على مجالات التشوهات المعرفية، إذ يتضح أن البرنامج الإرشادي فسر ما بين (59%-86%) من التباين الحاصل في المتغير التابع المتعلق في خفض التشوهات المعرفية، وجاء حجم الأثر على التوالي: بُعد الكل أو لا شيء (59%)، بُعد التعميم المفرط (73%)، بُعد التجريد الانتقائي (67%)، بُعد القفز إلى الاستنتاجات (76%)، بُعد عبارات الوجوب (76%)، بُعد الاستدلال الانفعالي (86%)، بُعد الشخصانية (84%)، وأخيراً بُعد التضخيم والتقليل (62%).

2.4 النتائج المتعلقة بالفرضية الثانية

الفرضية الثانية: لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$) بين متوسطات درجات أفراد المجموعة التجريبية في التطبيقين القبلي والبعدي على مقياس التشوهات المعرفية تعزى للبرنامج الإرشادي.

لفحص الفرضية الثانية، حُسبت المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لأداء أفراد المجموعة التجريبية على الاختبار القبلي والاختبار البعدي، واستخدم اختبار(ت) للمجموعات المترابطة (Paired Samples t-test)، وذلك للكشف عن فاعلية البرنامج الإرشادي في خفض التشوهات المعرفية لدى طلبة جامعة القدس المفتوحة، ونتائج والجدول (11.4) تبين اختبار (ت) للمجموعات المترابطة:

الجدول (11.4): نتائج اختبار (ت) للعينات المترابطة لفحص الفروق بين التطبيقين القبلي والبعدي لمقياس التشوهات المعرفية لدى أفراد المجموعة التجريبية

المتغير	الاختبار	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	درجات الحرية	ت	الدلالة
الكل أو لا شيء	قبلي	15	3.73	0.475	14	5.950	0.000
	بعدي	15	2.88	0.367			
التعميم المفرط	قبلي	15	3.63	0.295	14	5.749	0.000
	بعدي	15	3.03	0.318			
التجريد الانتقائي	قبلي	15	3.64	0.395	14	7.525	0.000
	بعدي	15	3.00	0.360			
القفز إلى الاستنتاجات	قبلي	15	3.70	0.386	14	6.979	0.000
	بعدي	15	3.08	0.371			
عبارات الوجوب	قبلي	15	3.78	0.292	14	7.667	0.000
	بعدي	15	3.20	0.254			
الاستدلال الانفعالي	قبلي	15	3.70	0.327	14	12.426	0.000
	بعدي	15	3.08	0.313			
الشخصانية	قبلي	15	3.68	0.271	14	8.878	0.000
	بعدي	15	2.86	0.205			
التضخيم والتقليل	قبلي	15	3.72	0.234	14	7.203	0.000
	بعدي	15	3.21	0.193			
الدرجة الكلية	قبلي	15	3.69	0.158	14	**14.284**	**0.000**
	بعدي	15	3.04	0.188			

***دال إحصائياً عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$)**

يتضح من الجدول (11.4) أن قيمة مستوى الدلالة المحسوب قد بلغت (0.000)، وهذه القيمة أقل من قيمة مستوى الدلالة المحدد للدراسة ($\alpha \leq 0.05$)، وبالتالي وجود فروق في التشوهات المعرفية لدى أفراد الدراسة بين القياسين القبلي والبعدي.

وبـالرجوع إلـى المتوسـطات الحسـابية فـي الجـدول (11.4)، يظهـر أن متوسـط أداء أفـراد المجموعة التجريبية في القياس القبلي بلغ (3.69)، بينما بلـغ فـي القيـاس البعدي (3.04)، وهذا ما يؤكد وجود فعالية للبرنامج المطبق في خفض التشوهات المعرفية لدى طلبة جامعة القدس المفتوحة؛ أي أن البرنـامج الإرشـادي أسـهم بشـكل واضـح فـي خفـض التشـوهات المعرفيـة لـدى طلبـة جامعـة القـدس المفتوحة.

3.4 النتائـج المتعلقة بالفرضية الثالثة

الفرضية الثالثة: لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$) بين متوسطات درجات أفراد المجموعة التجريبية في القياسين البعدي والتتبعي بعد ستة أسابيع من انتهاء تطبيق البرنامج الإرشادي.

لفحص الفرضية الثالثة، حُسبت المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لأداء أفراد المجموعة التجريبية على الاختبار البعدي والمتابعة، واستخدم اختبار(ت) للمجموعات المترابطة (Paired Samples t-test)، وذلك للكشف عن الفروق بين القياسين البعدي والمتابعة لأبعاد التشوهات المعرفية والدرجة الكلية لدى طلبة جامعة القدس المفتوحة، نتائج الجدول (12.4) تبين ذلك:

الجدول (12.4): نتائج اختبار (ت) للعينات المترابطة للكشف عن الفروق بين القياسين البعدي والمتابعة لأبعاد التشوهات المعرفية والدرجة الكلية لدى طلبة جامعة القدس المفتوحة

المتغير	الاختبار	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	درجات الحرية	ت	الدلالة
الكل أو لا شيء	البعدي	15	2.88	0.367	14	-0.459	0.653
	المتابعة	15	2.90	0.436			
التعميم المفرط	البعدي	15	3.03	0.318	14	1.382	0.189
	المتابعة	15	3.00	0.331			
التجريد الانتقائي	البعدي	15	3.00	0.360	14	-1.065	0.305
	المتابعة	15	3.05	0.290			
القفز إلى الاستنتاجات	البعدي	15	3.08	0.371	14	-1.234	0.238
	المتابعة	15	3.13	0.366			
عبارات الوجوب	البعدي	15	3.20	0.254	14	-1.075	0.301
	المتابعة	15	3.23	0.254			
الاستدلال الانفعالي	البعدي	15	3.08	0.313	14	-1.234	0.238
	المتابعة	15	3.12	0.261			
الشخصانية	البعدي	15	2.86	0.205	14	-0.764	0.458
	المتابعة	15	2.88	0.186			
التضخيم والتقليل	البعدي	15	3.21	0.193	14	0.292	0.774
	المتابعة	15	3.20	0.199			
الدرجة الكلية	البعدي	15	3.04	0.188	14	**-1.810**	**0.092**
	المتابعة	15	3.06	0.193			

يظهر من الجدول (12.4) عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$) بين القياسين البعدي والمتابعة لدى أفراد المجموعة التجريبية، ويتضح تقارب ملحوظ بين المتوسطات الحسابية، مما يدلل على استمرارية أثر البرنامج الإرشادي في خفض التشوهات المعرفية لدى طلبة جامعة القدس المفتوحة، واحتفاظ أفراد المجموعة بما اكتسبوه من خلال البرنامج الإرشادي بعد مرور فترة المتابعة البالغة ستة أسابيع.

الفصل الخامس

تفسير النتائج ومناقشتها

1.5 مناقشة نتائج فرضيات الدراسة

1.1.5 مناقشة نتائج الفرضية الأولى

2.1.5 مناقشة نتائج الفرضية الثانية

3.1.5 مناقشة نتائج الفرضية الثالثة

2.5 التوصيات والمقترحات

الفصل الخامس

تفسير النتائج ومناقشتها

تضمن هذا الفصل مناقشة النتائج التي توصلت إليها الدراسة، من خلال أسئلتها وما انبثق عنها من فرضيات، وذلك بمقارنتها بالنتائج التي توصلت إليها الدراسات السابقة الواردة في هذه الدراسة، إضافة إلى تفسير النتائج، وصولاً إلى التوصيات التي يمكن طرحها في ضوء هذه النتائج.

1.5 مناقشة نتائج فرضيات الدراسة

1.1.5 مناقشة نتائج الفرضية الأولى

الفرضية الأولى: لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$) بين متوسطات درجات أفراد المجموعة التجريبية والمجموعة الضابطة على مقياس التشوهات المعرفية تعزى لتطبيق البرنامج الإرشادي.

أشارت نتائج تحليل التباين المصاحب إلى أن الفروق في المتوسطات الحسابية بين المجموعتين التجريبية والضابطة بلغت مستوى الدلالة الإحصائية، إذ أظهر أفراد المجموعة التجريبية الذين تعرضوا للبرنامج الإرشادي انخفاضاً في مستوى التشوهات المعرفية لديهم بين القياس القبلي والقياس البعدي مقارنة بالمجموعة الضابطة.

ويلاحظ من المتوسطات الحسابية المعدلة في نتائج الدراسة أن هذه الفروق كانت لصالح أفراد المجموعة التجريبية، وهذا يشير إلى فاعلية البرنامج الإرشادي المطبق في خفض التشوهات المعرفية لدى طلبة جامعة القدس المفتوحة. كما ويتضح وجود فرق دال إحصائياً بين المتوسطات الحسابية للقياس البعدي لأبعاد التشوهات المعرفية بين طلبة جامعة القدس المفتوحة وفقاً للبرنامج الإرشادي؛ إذ يتضح أن الفروق الجوهرية بين الوسطين الحسابيين المعدلين للقياس البعدي لأبعاد التشوهات المعرفية بين طلبة جامعة القدس المفتوحة، قد كان لصالح أفراد المجموعة التجريبية الذين خضعوا للبرنامج البرنامج الإرشادي المعرفي مقارنة بزملائهم أفراد المجموعة الضابطة الذين لم يتلقوا البرنامج الإرشادي المعرفي، كما يلاحظ من النتائج انخفاض ملحوظ في التشوهات المعرفية لدى أفراد المجموعة التجريبية.

ويلاحظ من البيانات الواردة في جدول (4.4) أن حجم الأثر للبرنامج الإرشادي ككل قد بلغت قيمته (0.871)، للقياس البعدي للتشوهات المعرفية وهي قيمة مرتفعة بحسب معيار (Cohen, 1977: 284-287)؛ أي أن البرنامج الإرشادي فسر (87%) من التباين الحاصل في المتغير التابع المتعلق في خفض التشوهات المعرفية.

كما ويلاحظ من الجدول (9.4) أن البرنامج الإرشادي كان له حجم أثر مرتفع على مجالات التشوهات المعرفية إذ يتضح أن البرنامج الإرشادي فسر ما بين (59%-86%) من التباين الحاصل في المتغير التابع المتعلق في خفض التشوهات المعرفية، وجاء حجم الأثر على التوالي: بُعد الكل أو لا شيء، بُعد التعميم المفرط، بُعد التجريد الانتقائي، بُعد القفز إلى الاستنتاجات، بُعد عبارات الوجوب، بُعد الاستدلال الانفعالي، بُعد الشخصانية، وأخيراً بُعد التضخيم والتقليل.

وقد خصصت جلسة كاملة منفردة لكل تشوه معرفي، إذ عُرف المشاركين بنوع التشوه المعرفي، ومن ثم بسلبيات هذا التشوه والنتائج المترتبة على من يحمله. وقد دُرب المشاركين على اختبار كل تشوه معرفي بالواقع من خلال مجموعة من الأمثلة الهادفة، والحوار السقراطي الموجة، وسجل الأفكار، وإعادة البناء المعرفي، وصولاً إلى تبني فكرة بديلة أكثر منطقية.

ويمكن عزو هذه النتيجة إلى ما تضمنه البرنامج الإرشادي من فنيات العلاج المعرفي، ومنها تطوير الوعي بعمليات التفكير، وإعادة البناء المعرفي، والحوار السقراطي، وحل المشكلات، والمناقشة والحوار، والواجبات المنزلية، وفهم المعنى الخاص للكلمات، وتحدي ما هو مطلق، وإعادة العزو، وصف أو تسمية التشوهات، واللافاجعة اللامصيبة، وقائمة المزايا والعيوب والمقارنة بينهما، والتدريب على التخيل، وسجل الأفكار، ومراقبة الذات. وجميع هذه الفنيات ساعدت المشاركون على إدراك أفكارهم المشوهة وتقييمها مما ساعد على خفضها.

كما أن الأنشطة التي تضمنت الجلسات الإرشادية تميزت بالتنوع والدقة، وقد روعي تضمين البرنامج تسلسلاً في عرض جلساته، والاهتمام بالتسلسل في عرض كل جلسة، مما ساعد على إكساب المشاركين التفكير العقلاني المنطقي وجعلهم يقيمون أفكارهم، وبالتالي ساعد ذلك على خفض التشوهات المعرفية الموجودة لديهم.

وقد اتفقت هذه النتيجة مع دراسات زوقش (2017)، ودراسة دراسة فيكيل وكيمليا ومشهدي وفاتيزديا (Vakili, Kimiaei, Mashhadi, Fatehizadeh, 2017)، ودراسة فينن وسفيرتدل Finne & (Svartdal, 2017)، ودراسة الجازي (2016)، ودراسة بن حجاب (2016)، ودراسة مهيدات والحربي (Mhaidat &ALharbi, 2016)، ودراسة أبو هدوس (2015)، ودراسة عودة وحمدي (2015)، ودراسة برازيو و دي موتا وريجو و وسيلفيدر و وبينتو–جوفيا وراموس Brazão, da Motta, Rijo, Salvador,

(Pinto-Gouveia, & Ramos, 2015)، دراسة أبو عيطة والخزاعلة (2012)، ودراسة بروجمان وبينك (Brugman, & Bink, 2011)، ودراسة مهيدات (2011)، وجميع هذه الدراسات أشارت إلى فاعلية الإرشاد المعرفي في خفض التشوهات المعرفية لدى الأفراد.

2.1.5 مناقشة نتائج الفرضية الثانية

الفرضية الثانية: لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$) بين متوسطات درجات أفراد المجموعة التجريبية في التطبيقين القبلي والبعدي على مقياس التشوهات المعرفية تعزى للبرنامج الإرشادي.

أشارت النتائج إلى وجود فروق في التشوهات المعرفية لدى أفراد المجموعة التجريبية في التطبيقين القبلي والبعدي على مقياس التشوهات المعرفية تعزى للبرنامج الإرشادي، مما يؤكد فاعلية البرنامج المطبق في خفض التشوهات المعرفية لدى طلبة جامعة القدس المفتوحة.

ويمكن تعليل هذه النتيجة المتعلقة بفاعلية البرنامج إلى ما استخدم من مكونات البرنامج الإرشادي التي تضمنت الكثير من الفنيات المعرفية التي تساعد على خفض التشوهات المعرفية، كما أن التدريب الخاص الذي تلقاه أفراد المجموعة التجريبية على مدار (12) جلسة إرشادية عزز لديهم التفكير العقلاني المنطقي، وقد ركز البرنامج على العلاقة بين الأفكار والمشاعر والسلوك، وتأثيرها على الأفراد، كما وركز على كيفية تعلم الفرد عملية تحديد الأفكار المشوهة واكتشافها، ومن ثم مواجهتها ودحضها، مما ساعد على خفض التشوهات المعرفية لديهم. كما أن الإرشاد الجمعي له أهمية خاصة في الحد من المشكلات المختلفة، وقد أكد روبرت وبرج وجاري وولاندرث وكيفين وفال (Robert, Berg, Garry, Landreth, Kevin, and Fall, 2017) فاعلية الإرشادي الجمعي في العديد من المشكلات، إذ أنه يتميز بالكثير من المميزات التي تتيح للأفراد التفاعل والتواصل مع بعضهم،

كما أن المجموعة الإرشادية تتيح للمشاركين فيها اكتساب العديد من الخبرات وتبادل الخبرات والمواقف التي حصلت معهم، مما يؤدي بالفرد إلى حالة يشعر فيها بالوعي والاستبصار الذاتي يساعده على تقييم سلوكه، وبالتالي الحد من المشكلات المشتركة لدى أفراد المجموعة التجريبية.

3.1.5 مناقشة نتائج الفرضية الثالثة

الفرضية الثالثة: لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$) بين متوسطات درجات أفراد المجموعة التجريبية في القياسين البعدي والتتبعي بعد ستة أسابيع من انتهاء البرنامج الإرشادي.

أظهرت النتائج عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين القياسين البعدي والتتبعي لدى أفراد المجموعة التجريبية، وهذا يدل على استمرارية أثر البرنامج الإرشادي في خفض التشوهات المعرفية لدى طلبة جامعة القدس المفتوحة.

وتؤكد هذه النتيجة على فاعلية البرنامج الإرشادي في استمرار الخبرة التي تلقاها أفراد المجموعة التجريبية في الجلسات الإرشادية ونقلها إلى حياتهم في المواقف التي تواجههم في حياتهم اليومية، كما أن الأمثلة والمواقف الهادفة التي عُرضت في البرنامج الإرشادي، التي تضمنت تفنيد وتقييم ودحض للأفكار المشوهة ساعدتهم على امتلاك المشاركين التفكير العقلاني، مما ساعد على استمرار الخبرة التي تلقاها المشاركون إلى مواقف حياتهم المختلفة.

كما يمكن عزو هذه النتيجة إلى احتواء جلسات الإرشاد الجمعي على واجبات منزلية لمساعدة المشاركين على نقل أثر الخبرة التي تلقوها في الجلسات الإرشادية إلى البيت وتطبيقها في مجالات حياتهم والمواقف التي تواجههم يومياً.

وكان ملفتاً للانتباه ما قدمة المشاركون من دافعية وحرص ومتابعة على المشاركة وحضور الجلسات الإرشادية جمعيها، فضلاً عن مشاركتهم في مجريتها مما عزز لديهم التفكير العقلاني، ومع استمرار المشاركون في تطبيق الاستراتيجيات التي تعلموها أثناء الجلسات لوحظ التغير الملموس والوضح في أفكارهم من جلسة إلى أخرى، وقد أتاح البرنامج الإرشادي للمشاركين فرصة إعطاء أمثلة على التشوهات المعرفية من حياتهم وضرب أمثلة لمواقف قد حصلت معهم، وقد نوقشت هذه التشوهات باستخدام فنيات الإرشاد المعرفي، وكل ذلك ساعد المشاركين على بناء طريقة عقلانية في التفكير، مكنتهم من خفض التشوهات المعرفية لديهم ونقل أثر الخبرة التي اكتسبوها في البرنامج الإرشادي إلى مواقف حياتهم المختلفة.

2.5 التوصيات والمقترحات

في ضوء ما توصلت إلية الدراسة من نتائج، فإن الباحث يوصي بما يأتي:

1. تطبيق البرنامج الإرشادي المطور على مجتمعات أخرى، ولأغراض إرشادية مشابهة أم مغايرة.
2. تضمين الخطط الإرشادية للمرشدين التربويين في المدارس لبرامج إرشادية تستهدف خفض التشوهات المعرفية لدى الطلبة.
3. عقد ورش إرشادية وتوعوية في الجامعات الفلسطينية تستهدف توعية الطلبة بالتشوهات المعرفية والأفكار اللاعقلانية، وآثارها السلبية على سلوكاتهم.
4. الاهتمام بإعداد برامج إرشادية أخرى تستهدف طلبة الجامعة، تبنى على احتياجاتهم الإرشادية بعد تحديدها وفق منهجية علمية.
5. تفعيل الإرشادي النفسي في الجامعات الفلسطينية، فما زال التركيز ينحصر على الإرشاد الأكاديمي.

المصادر والمراجع العربية والأجنبية

المصادر والمراجع العربية والأجنبية:

أولاً- المصادر والمراجع باللغة العربية:

القران الكريم

أبو شعرة، عبد الفتاح عبد القادر. (2007). **الأفكار اللاعقلانية لدى طلبة الجامعات الفلسطينية وعلاقتها ببعض المتغيرات.** (رسالة ماجستير غير منشورة)، كلية التربية، الجامعة الإسلامية، غزة، فلسطين.

أبو عيطة، سهام والخزاعلة، زياد. (2012). أثر برنامج إرشادي نفسي في تعديل الأفكار السلبية لدى الشباب المتأخرين عن سن الزواج. **مجلة الدراسات التربوية والنفسية-جامعة السلطان قابوس،** 2 (6)، 90-107.

أبو هدوس، ياسرة محمد أيوب. (2015). فاعلية برنامج إرشادي يستند إلى النظرية المعرفية في تعديل التشوهات المعرفية لدى عينة من المتزوجات وأثرة على التوافق الزواجي لديهن. **مجلة رسالة التربية وعلم النفس_السعودية،** 50، 131-162.

أبو هشام، السيد محمد. (2006). **الخصائص السيكومترية لأدوات القياس في البحوث النفسية والتربوية باستخدام SPSS**، الرياض: كلية التربية، جامعة الملك سعود.

بلان، كمال يوسف. (2015). **نظريات الإرشاد والعلاج النفسي.** عمان: دار الإعصار العلمي للنشر والتوزيع.

بن حجاب، منصور ناصر محمد. (2016). **فعالية برنامج علاجي معرفي سلوكي في خفض التشوهات المعرفية لدى مدمني المخدرات.** (رسالة دكتوراه غير منشورة)، كلية العلوم الاجتماعية والإدارية، جامعة نايف العربية للعلوم الأمنية، الرياض، السعودية.

الجازي، إخلاص سالم عايض. (2016). **فاعلية برنامج إرشادي جمعي يستند إلى نظرية بيك (Beck) في خفض الاكتئاب وتعديل التشوهات المعرفية لدى عينة من اللاجئات السوريات في محافظة معان.** (رسالة دكتوراه غير منشورة)، كلية العلوم التربوية، جامعة العلوم الإسلامية العالمية، عمان، الأردن.

جرادات، عبد الكريم. (2006). العلاقة بين تقدير الذات والاتجاهات اللاعقلانية لدى الطلبة الجامعين. **المجلة الأردنية في العلوم التربوية**، 2 (3)، 143-153.

الجعافرة، محمد عفيف و الحوارنة، إياد نايف و الخراشة، منذر جمال. (2015). فاعلية برنامج إرشادي جمعي في تعديل الأفكار اللاعقلانية لخفض الضغوط النفسية لدى طلبة جامعة مؤتة. **مجلة كلية التربية (جامعة الأزهر)**، 163 (1)، 857-886.

الجعافرة، وفاء محمد. (2014). **علاقة التشوهات المعرفية بالاكتئاب وتقدير الذات لدى عينة من المراهقين في المرحلة الثانوية في محافظة الكرك.** (رسالة ماجستير غير منشورة)، كلية التربية، جامعة مؤتة، مؤتة، الأردن.

جي، هوفمان. (2012). **العلاج المعرفي السلوكي المعاصر (الحلول النفسية للمشكلات الصحة العقلية).** (ترجمة مراد علي عيسى)، القاهرة: دار الفجر للنشر والتوزيع، (تاريخ النشر الأصلي 2011).

حسن، عبد الحميد سعيد والجمالي، فوزية عبد الباقي. (2003). الأفكار اللاعقلانية وعلاقتها ببعض المتغيرات الانفعالية لدى عينة من طلبة جامعة السلطان قابوس. **مجلة العلوم التربوية**، 4، 195-233.

حسين، طه عبد العظيم. (2012). **الإرشاد النفسي النظرية والتطبيق والتكنولوجيا**، (ط4)، عمان: دار الفكر.

الحموز، عايد محمد عثمان. (2006). **الأفكار اللاعقلانية وعلاقتها بالقلق لدى طلبة جامعات الضفة الغربية في فلسطين.** (رسالة ماجستير غير منشورة)، جامعة القدس، القدس، فلسطين.

الخطيب، جمال محمد. (2014). **تعديل السلوك الانساني.** (ط7)، عمان: دار الفكر للنشر والتوزيع.

زوقش، تمارا نبيل خليل. (2017). **فاعلية برنامج علاجي سلوكي معرفي في تعديل الأفكار المشوهة لدى عينة من فاقدي الهوية الوالدية في مركز الرعاية في محافظة عمان .** (رسالة ماجستير غير منشورة)، كلية الآداب، جامعة عمان الأهلية، عمان، الأردن.

شاهين، محمد أحمد. (2007). **فاعلية برنامج تدريبي معرفي في تحسين التفكير العقلاني وتقدير الذات وخفض ضغوط ما بعد الصدمة لدى الطلبة الجامعيين في فلسطين.** (رسالة دكتوراه غير منشورة)، كلية العلوم التربوية والنفسية، جامعة عمان العربية، عمان، الأردن.

الشرايري، محمد عبد الحميد سلامة. (2010). **الأفكار اللاعقلانية والشعور بالوحدة النفسية والعلاقة بينهما لدى عينة مختارة من طلبة جامعة اليرموك.** (رسالة ماجستير غير منشورة)، كلية التربية، جامعة اليرموك، إربد، الأردن.

الشريف، بسمة عيد خليل. (2006). **أثر برنامج توجيه جمعي لتعديل التشوهات المعرفية في خفض الاكتئاب وتحسين مستوى التكيف لدى طالبات المرحلتين الأساسية والثانوية.** (رسالة دكتوراه غير منشورة)، كلية الدراسات العليا، الجامعة الأردنية، عمان، الأردن.

صلاح الدين، لمياء عبد الرزاق. (2015). مقياس التشوهات المعرفية للشباب الجامعي. **مجلة الإرشاد النفسي– مصر**، 41، 651-682.

الطيبة، ندى أديب. (1990). **دراسة لفاعلية برنامج إرشادي لخفض الاكتئاب عن طريق مراجعة الأفكار اللامنطقية.** (رسالة ماجستير غير منشورة)، كلية الدراسات العليا، الجامعة الأردنية، عمان، الأردن.

العادلي، راهبة عباس و القريشي، ختام شياع غاوي. (2016). التشوهات المعرفية لدى طلبة المرحلة المتوسطة. **مجلة كلية التربية الأساسية**، 22 (95)، 585-612.

عامر، عبد الحافظ. (2005). **العلاقة بين الأفكار اللاعقلانية وكل من الغضب والتوتر والأرق عند طلبة الجامعة وأثر برنامج إرشادي في خفضها**. (رسالة دكتوراه غير منشورة)، كلية العلوم التربوية والنفسية، جامعة عمان العربية، عمان، الأردن.

عبد اللالة، رشاد محمد علي. (2012). **الأفكار اللاعقلانية وعلاقتها بإيذاء الذات وأثر برنامج إرشادي عقلي انفعالي سلوكي في تعديلها لدى عينة من طلاب الجامعة**. (رسالة ماجستير غير منشورة)، كلية التربية، جامعة سوهاج، سوهاج، مصر.

العطار، إسلام أسامة محمود. (2015). **التشوهات المعرفية وعلاقتها بمعنى الحياة لدى المراهقين في قطاع غزة**. (رسالة ماجستير غير منشورة)، كلية التربية، الجامعة الإسلامية، غزة، فلسطين.

العقاد، عصام عبد اللطيف. (2001). **سيكولوجية العدوانية وترويضها–منحنى علاجي معرفي جديد**. القاهرة: دار غريب.

علوي، إسماعيل و زغبوش، بن عيسى. (2009). **العلاج النفسي المعرفي**. إربد: عالم الكتب الحديث للنشر والتوزيع.

العلي بك، سهى خليل حسين. (2004). **الأفكار اللاعقلانية وعلاقتها بالتوافق النفسي والاجتماعي لدى طلبة جامعة الموصل**. (رسالة ماجستير غير منشورة)، كلية التربية، جامعة الموصل، الموصل، العراق.

عودة، فتحية أحمد مصطفى وحمدي، "محمد نزيه" عبد القادر. (2015). أثر برنامج إرشادي لتعديل التشويهات المعرفية لدى الزوجات في تحسين مستوى التكيف الزواجي والعلاقة مع الأبناء. **دراسات العلوم التربوية**، 42 (1)، 301-321.

العويضة، سلطان بن موسى. (2009). العلاقة بين الأفكار العقلانية–واللاعقلانية ومستويات الصحة النفسية عند عينة من طلبة جامعة عمان الأهلية. **مجلة رسالة الخليج العربي–السعودية**، 30 (113)، 109-155.

كحلة، ألفت. (1998). **العلاج المعرفي السلوكي ولعلاج السلوكي عن طريق التحكم الذاتي لمرضى الاكتئاب**. القاهرة: دار ايتارك للطباعة والنشر والتوزيع.

كوروين، بيرني ورودل، بيتر وبالمر، ستيفن. (2008). **العلاج المعرفي السلوكي المختصر**. (ترجمة محمود مصطفى). القاهرة: دار ايتارك للطباعة والنشر والتوزيع،(تاريخ النشر الأصلي 2005).

ماضي، محمد الظاهر و عثمان، ماجد إبراهيم. (1999). **الإحصاء في التربية وعلم النفس**. دبي: دار القلم.

محمد، عادل عبد الله. (1999). **العلاج المعرفي السلوكي: أسس وتطبيقات**. الرياض: دار الراشد للنشر والتوزيع.

المعايطة، أحمد سالم عبد المجيد. (2016). **مستوى التشوهات المعرفية وعلاقتها بالإساءة اللفظية الموجهة لهم من قبل المعلمين في مدارس مديرية لواء القصر**. (رسالة ماجستير غير منشورة)، كلية التربية، جامعة مؤتة، مؤتة، الأردن.

مهيدات، فاتن عبد الرحمن حسين. (2011). **المشكلات التكيفية لدى المراهقات في الأسر المطلقة وأثر تصحيح التشويهات المعرفية في خفض هذه المشكلات**. (رسالة دكتوراه غير منشورة)، كلية الدراسات العليا، الجامعة الأردنية، عمان، الأردن.

نصار، علا يوسف أحمد. (2015). **التشوهات المعرفية وعلاقتها بتقدير الذات لدى عينة من طلبة منطقة الجليل الأسفل**. (رسالة ماجستير غير منشورة)، كلية العلوم التربوية والنفسية، جامعة عمان العربية، عمان، الأردن.

الوريكات، طارق زيد حمد. (2010). **أثر برنامج إرشادي في ضبط الغضب وتنمية الاهتمام الاجتماعي وخفض الاكتئاب لدى الاحداث الجانحين.** (رسالة دكتوراه غير منشورة)، كلية الدراسات العليا، الجامعة الأردنية، عمان، الأردن.

الياسمين، نور محمد عارف. (2015). **الأفكار اللاعقلانية وعلاقتها بالصلابة النفسية والاستجابة الانفعالية لدى طلبة جامعة اليرموك.** (رسالة دكتوراه غير منشورة)، كلية التربية، جامعة اليرموك، إربد، الأردن.

ثانياً- المصادر والمراجع الأجنبية:

Argyle, M. (2001). **The Psychology of Happiness**. (2nd Edition) Routledge.

Bakker, G. M. (2009). In defence of thought stopping**. Clinical Psychologist**, 13 (2): 59-68.

Batmaz, S., Kocbiyik, S., & Yuncu, O. A. (2015). Turkish Version of the Cognitive Distortions Questionnaire: Psychometric Properties. **Depression Research and Treatment**, 1–8. doi:10.1155/2015/694853.

Beck, A. T. (1963). Thinking and Depression: I. Idiosyncratic Content and Cognitive Distortions**. American Medical Association**, 9(4): 324-333.

Beck, A.T. & Alford, B. (2009). **Depression Causes and Treatment**. (2nd Edition) Published by University of Pennsylvania Press Philadelphia, Pennsylvania.

Beck, A.T. (2005). The Current State of Cognitive Therapy: A 40-. Year Retrospective. **Archives of General Psychiatry,** 26 (9): 953-959.

Beck, A.T.; Freeman, A.; Davis, D. & Associates. (2015). **Cognitive Therapy of Personality Disorders**. (3nd Edition) -The Guilford Press.

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

Beck, J. & Beck, A.T. (1995). **Cognitive Therapy: Basics and Beyond.** New York. Guilford Press.

Bellack, A.; Hersen, M.; & Kazdin, A. (1990). **International Handbook of Behavior Modification and Therapy.** (5th Edition), New York: Plenum Press.

Bourne, E. J. (2011). **The Anxiety and Phobia Workbook.** (5th Edition), New Harbinger Publications .

Brazão, N., da Motta, C., Rijo, D., Salvador, M. d. C., Pinto-Gouveia, J., & Ramos, J. (2015). Clinical change in cognitive distortions and core schemas after a cognitive–behavioral group intervention: Preliminary findings from a randomized trial with male prison inmates. **Cognitive Therapy and Research**, 39(5): 578-589.

Brugman, D. & Bink, M. D. (2011). Effects of the EQUIP peer intervention program on self-serving cognitive distortions and recidivism among delinquent male adolescents. **Psychology, Crime & Law**, 17(4): 345-358.

Burns, D. (1980). **Feeling Good, the New Mood Therapy**. Penguin Books.

Burns, D. (1999). **Feeling Good, the New Mood Therapy**. Harper Paperbacks.

Cohen, J. (1977). **Statistical Power Analysis for the Behavioral Sciences**. A Subsidiary of Harcourt Brace Jovanovich, Publishers.

Corey, G. (2008). **Theory and Practice of Counseling and Psychotherapy**. (8th Edition), Thomson Brooks Cole.

Corey, G. (2012). **Theory and Practice of Counseling and Psychotherapy.** (9th Edition), Thomson Brooks Cols.

Corey, G. (2013). **Case Approach to Counseling and Psychotherapy**. (8th Edition): Cengage Learning.

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

Dobson, D. & Dobson, K. S. (2016**). Evidence-Based Practice of Cognitive-Behavioral Therapy**. (2th Edition) The Guilford Press.

Engler, B. (2013). **Personality theories _ an introduction** (9th Edition):Wadsworth Publishing Co Inc .

Erford, B. T. (2014). **40 Techniques Every Counselor Should Know**. (2th Edition): Publisher: Pearson.

Fall, K. A.; Holden, J. M.; and Marquis, A. (2017). **Theoretical Models of Counseling and Psychotherapy**. (5th Edition), by Routledge.

Fillmore, E. (2006). **A Counseling Program Development and Accountability Model.** USA, Indiana House.

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

Flanagan, J. S. & Flanagan, R. S. (2004). **Counseling and Psychotherapy Theories in Context and Practice: Skills, Strategies, and Techniques.** Wiley**.**

Flanagan, J. S. & Flanagan, R. S. (2015). **Counseling and Psychotherapy Theories in Context and Practice, with Video Resource Center_ Skills, Strategies, and Techniques**. (2th Edition), Wiley**.**

Garcia, E. (2011). **A tutorial on correlation coefficients**, information- retrieval-18/7/2018.https://pdfs.semanticscholar.org/c3e1/095209d3f72ff66e07b8f3b152fab099edea.pdf

Gurwen, B.; Palmer, S.; and Ruddell, P. (2000). **Brief Cognitive Behavior Therapy.** Sage Publications, London.

Hersen, M. & Bellack, A. (1985). **Handbook of Clinical Behavior: Therapy with Adults.** Plenum Press: New York.

Hofmann, S. (editor) & Reinecke, M. (editor). (2010). **Cognitive-behavioral Therapy with Adults: A Guide to Empirically-informed Assessment and Intervention:** Cambridge University Press.

Knapp, P. & Beck, A. T. (2008). Cognitive Therapy: Foundations, Conceptual Models, Applications and Research. **Rev Bras Psiquiatr**, 30(2): 54-64.

Leahy, R. L. (2017). **Cognitive Therapy Techniques: a Practitioner's Guide**. (2nd Edition): The Guilford Press.

Lester, K. J., Mathews, A., Davison, P. S., Burgess, J. L., & Yiend, J. (2011). Modifying cognitive errors promotes cognitive well being: A new approach to bias modification. **Journal of Behavior Therapy and Experimental Psychiatry**, 42(3): 298–308.

Mhaidat, F. & ALharbi, B. H. (2016). The Impact Of Correcting Cognitive Distortions In Reducing Depression And The Sense Of Insecurity Among A Sample Of Female Refugee Adolescents. **Contemporary Issues in Education Research,** 9(4): 159-166.

Overholser, J. C. (1993). Elements of the Socratic method, I: systematic questioning. **Psychotherapy,** 1(30): 67-74.

Rimm, D. C. (1973). Thought stopping and covert assertion in the treatment of phobias. **Journal of Consulting and Clinical Psychology**, 41(3): 466-467

Robert C. Berg; Garry L. Landreth; and Kevin A. Fall. (2017). **Group Counseling: Concepts and Procedures**. (6th Edition) Routledge.

Sekaran, U. & Bougie, R. (2016). **Research Methods for Business, A skill Building Approach,** (7th Edition) . Willy .

Sharf, R. S. (2012). **Theories of Psychotherapy and Counseling**. Concepts and Cases, (5th Edition) -Cengage Learning.

Stein, D.; Kupfer, D.; and Schatzberg, A. .(2005**). The American Psychiatric Publishing Textbook of Mood Disorders:** American Psychiatric Publishing, Inc.

Torres, C. (2002). **Cognitive Distortions In Psychopathy and Narcissism**. A thesis submitted for the degree of Doctor of Psychology (Clinical), Australian National University, Australia.

Tryon, G .Sh. (1979) . A review and critique of thought stopping research**. Journal of Behavior Therapy and Experimental Psychiatry**, 10 (3): 189-192

Vakili, M.; Kimiaei, S. A.; Mashhadi, A.; and Fatehizadeh, M. S. (2017). To Compare the Effectiveness of Cognitive - Behavioral Couple therapy, Emotion -Focused couple Therapy on Interpersonal Cognitive Distortions of Couples**. International Journal of Philosophy and Social-Psychological Sciences,** 3.(2): 1-11.

Wells, A. (1997). **Cognitive Therapy of Anxiety Disorders**. Practice Manual and conceptual Guide Chichester.

Winterowd, G.; Beck, A. T.; and Gruener, D. (2003). **Cognitive Therapy with Chronic Pain Patients:** Springer Publishing Company**.**

Yap, B. W., & Sim, C. H. (2011). Comparisons of various types of normality tests. **Journal of Statistical Computation and Simulation**, 81(12): 2141–2155.

الملاحق

الملحق (أ): كتاب تسهيل المهمة

بسم الله الرحمن الرحيم

Al-Quds Open University
Academic Affairs
Faculty of Graduate Studies
Ramallah - P.O. Box: 1804
Tel: 02/2976240 - Direct Line: 02/2964490
Fax:02/2963738
Email: fgs@qou.edu

جامعة القدس المفتوحة
الشؤون الأكاديمية
كلية الدراسات العليا
رام الله – ص.ب 1804
هاتف: 02/2976240 - مباشر: 02/2964490
فاكس: 02/2963738
بريد إلكتروني: fgs@qou.edu

Ref. :
Date :

الرقم: ك. د. ع/18/234
التاريخ: 2018/7/31

تحية طيبة وبعد،

الموضوع: تسهيل مهمة

يقوم الطالب: (**عبد الرحمن أحمد محمود طموني**) ورقمه الجامعي (0330011520012)، بإجراء دراسة بعنوان: (**فعالية برنامج إرشادي معرفي في خفض التشوهات المعرفية لدى عينة من طلبة جامعة القدس المفتوحة**).

برجاء تسهيل مهمة الطالب المذكورة أعلاه، وذلك ليتم تطبيق الدراسة بدءً من الفصل الصيفي الحالي (1173) من العام الدراسي 2018/2017.

وتفضلوا بقبول فائق الاحترام والتقدير،

أ.د. حسن السلوادي
عميد كلية الدراسات العليا

جامعة القدس المفتوحة
Al-Quds Open University
Faculty of Graduate Studies

الملحق (ب): كتاب التحكيم

بسم الله الرحمن الرحيم

حضرة الأستاذ الدكتور .....المحترم/ة.

تحية طيبة وبعد:

يقوم الباحث بإجراء دراسة بعنوان: "**فاعلية برنامج إرشادي معرفي في خفض التشوهات المعرفية لدى طلبة جامعة القدس المفتوحة**"، وذلك استكمالاً لمتطلبات الحصول على درجة الماجستير في الإرشاد النفسي والتربوي من كلية الدراسات العليا– جامعة القدس المفتوحة.

ونظراً لما تتمتعون به من خبرة علمية ولما عرف عنكم من معرفة واسعة وإطلاع في مجال البحث والمنهجية البحثية، فأرجوا التفضل بتحكيم فقرات أداة الدراسة المرفقة، وإفادتي بمدى مناسبتها في قياس ما وضعت لقياسه، من حيث: الصياغة اللغوية للفقرات، مناسبة الفقرات للأبعاد التي تقيسها، وأيّ تعديلات أو مقترحات ترونها مناسبة. وسيكون لآرائكم القيمة وملاحظاتكم السديدة الأثر الفاعل في إخراج هذه الأداة بالصورة المطلوبة لتحقيق أغراض الدراسة الحالية.

علماً أن جميع فقرات هذه الاستبانة في الاتجاه السلبي وسيتم استخدام لكرات خماسي.

داعياً الله أن يجازيكم خير الجزاء لقاء وقتكم الثمين

مع بالغ شكري وتقديري،

الباحث: عبد الرحمن طموني

بإشراف: أ. د. محمد أحمد شاهين

الملحق (ت): أدوات الدراسة قبل التحكيم

الرقم	الفقرة	سلامة اللغة		ملائمة للبعد		التعديل المقترح
		سليمة	غير سليمة	ملائمة	غير ملائمة	
الكل أو لا شيء: يشير هذا المفهوم إلى ميل الفرد لتقييم الأشياء بشكل متطرف (أبيض–أسود)، من خلال التفكير أن شيئاً ما يجب إن يكون بالضبط، وهنا يريد الفرد الحصول على كل شيء أو خسارة كل شيء (Burns, 1980 ; Sharf, 2012).						
1	إما أن أجد عملاً يناسب دراستي أو الأفضل البقاء بدون عمل					
2	أعتقد أن الأصدقاء إما يتعاملوا معي باحترام أو الأفضل تركهم					
3	إما أن أختار شريك حياة مناسب بشكل كامل أو الأفضل البقاء دون زواج					
4	أعتقد أنه إذا لم اكن في أمان تماماً فإنني في خطر عظيم					
5	إذا لم أكون موضوع اهتمام كامل من المحيطين في مكان ما فالأفضل أن أتركه					
6	أعتقد أنه إذا لم أفهم ما أقرأه بطريقة صحيحة فالأفضل أن لا أذاكر					
7	أفضل عدم القبول بأنصاف الحلول					
8	أعتقد أن عدم قدرة الفرد على الوصول إلى الكمال فيما يعمل يقلل من قيمته					
التعميم المفرط (الزائد) يشير هذا التشويه إلى اعتناق معتقدات متطرفة بنيت على أثر حادث معين، ثم يميل الفرد إلى تطبيق هذه المعتقدات بشكل غير صحيح على حوادث ليست مشابهة للحادث السابق (Corey, 2008).						
9	الطلبة الأكثر قدرة على التحصيل هم أكثر ذكاء					
10	كل المشكلات لها نفس الحلول					
11	ان كلمة واحدة من النقد عند تقييم ادائي تمحو كل المدح الذي تلقيته					
12	لو خسرت صديق فكأني خسرت جميع الأصدقاء					
13	من خانه احد يحق له أن يشك في كل الناس					
14	كل المواقف التي أتعرض لها الآن لن تختلف عما سيحدث معي لاحقاً					**حذفت**
15	أشعر أنني المقصود إذا أخبرنا الأستاذ أن البعض درجاتهم سيئة					

16	أعتقد أن ما حققته من إنجازات يضمن لي النجاح الدائم في كل ما أفعل					
17	أتفق مع المثل القائل "السيئة تعم والحسنة تخص"					
التجريد الانتقائي يُنظر إلى التجريد الانتقائي بأنه التركيز على تفاصيل صغيرة أُخرجت من سياقها في حين تجاهل غيرها من الميزات البارزة في الموقف، وتصور التجربة برمتها على أساس هذا الجزء (Beck, 1963)						
18	لن أقبل بأي خطأ في ملابسي حتى لو كان بسيط					
19	قدمت بحث إلى أستاذي وقيمه بتقدير جيد جداً، ولكنه أبدى بعض الملاحظات أعتقد انه لم يعجبه بحثي بتاتاً					
20	اسمح للأمور الصغيرة بإزعاجي أكثر مما ينبغي					
21	حياتي كلها ستتأثر بقلة حظي وسوء بختي					
22	أعتقد أن السلبيات في المجتمع اكثر من الإيجابيات					
23	أركز على تفاصيل الخبرة السيئة التي أمر بها					
24	أركز على الأمور السلبية عند تعاملي مع الناس وأتجاهل الأمور الإيجابية					
25	أركز في حياتي على السلبيات وأتجاهل الإيجابيات					
القفز إلى الاستنتاجات يطلق عليه أيضا الاستدلال التعسفي، ويعرف بأنه عملية استخلاص أو استنتاج من حالة، أو حدث، أو تجربة، عندما لا يكون هناك أي دليل يدعم الاستنتاج أو عندما يكون الاستنتاج مخالفاً للأدلة (Beck, 1963 ; Beck & Alford, 2009).						
26	سيؤدي فشلي في الخبرات السابقة إلى فشلي في المستقبل					
27	أعاني من توتر مستمر بسبب ما تعرضت له من مواقف مزعجة في حياتي					
28	لا تشجعني المواقف المحبطة لي على الاستمرار بشكل طبيعي					
29	يجعلني كل شيء في حياتي غير مسرور					**حذفت**
30	عند قيامي بأي مهمة سرعان ما ابحث عن النتيجة					
31	يعاملني الناس أقل مما تستحق نواياي الطيبة					**حذفت**
32	سرعان ما أنظر لنتيجة الحدث أكثر مما أهتم					

	بالحدث نفسه					
33	اعتبر أن نتيجة الامتحان اهم من الأداء في المذاكرة					
34	أفكر في نتائج ما يقوم به الآخرين					
35	اعتبر نفسي متسرعاً في إصدار الأحكام					
عبارات الوجوب : يحدد الشخص قانون ثابت لما يجب أن يكون عليه الآخرون، ونفسه، والعالم المحيط من حوله، حيث يقوم الشخص برفع مستوى التوقعات عن نفسه والآخرين والعالم المحيط به إلى مطالب مرتفعة وجامدة، وعندما لا يتم تحقيق هذه التوقعات، يشعر بأنه يعاني من مشاعر الضغط النفسي، والمشاعر الاكتئابية Gurwen, Palmer, Ruddell, (2000).						
36	لابد ان تكون قراراتي كلها حكيمة وسديدة					
37	يجب أن يكون الفرد حذراً ويقظاً من امكانيه حدوث المخاطر					
38	يجب ان اكون في قمة الكفاءة مهما كان الثمن					
39	ينبغي أن أعرف وان افهم كل شيء					
40	يجب أن انجح بجميع الأعمال التي أقوم بها					
41	يجب أن أكون محط اهتمام الآخرين					
42	يجب أن أنفذ ما يطلب مني بالشكل الصحيح					
43	يجب أن تسير الأمور معي كما أخطط لها					
الاستدلال الانفعالي: هنا يعتمد الفرد على انفعالاته كدليل لإثبات الحقائق، كأن يقول: أشعر بالإحباط واليأس، لذلك فإن مشكلتي لن تحل. إذ يحدث هذا الخطأ عندما يفسر المرء استجابة انفعالية لفكرة ما كدليل على صحة هذه الفكرة وصدقها. فإذا تسببت فكرة ما (القلق بشأن عدم التوظيف مثلاً) في التوتر، فإن الفرد الذي ينخرط في الاستدلال الانفعالي يستخدم التوتر كدليل على أن لدية ما يبرر القلق بشأن خسارته لوظيفته (جي، 2012 ; Burns, 1980).						
44	أشعر بالرهبة اذن سأتلقى اليوم أنباء سيئة عن الآخرين					
45	ينتابني خوف شديد من مجرد التفكير بإمكانية وقوع الحوادث والكوارث					
46	اذا شعرت باليأس فمعنى ذلك فشلي بالقيام بعمل ما					
47	أعتقد أن كل شيء سيحدث وفقاً لما أشعر به					
48	لا استطيع الهروب من الشعور بأن شيئاً سيئاً على وشك الحدوث					
49	أشعر بالتوتر لذا سوف ارسب في الامتحان					
50	أفسر الواقع من خلال انفعالاتي السالبة					

51	أشعر بالإحباط ، لذا فإن مشكلتي لن تحل					
الشخصانية ميل الأفراد إلى أن يعزوا الأسباب أو الحوادث الخارجية إلى أنفسهم، حتى وإن لم يكن هناك أي أساس منطقي أو دليل لهذا العزو. وهذا النوع من التشويه يخلق مشاعر الذنب ولوم الذات، لأن الفرد يعتبر نفسه مسئولاً عن الأحداث الخارجية إذا لم تحدث بشكل جيد. فترى الأم نفسها فاشلة بسبب ملاحظة من المعلم تشير إلى أن طفلها لا يعمل بشكل جيد، وتقرر على الفور أنها أم سيئة (Burns, 1980 ; Gurwen , Palmer, Ruddell, 2000 ; Corey, 2008).						
52	إذا اتصلت في أحد أصدقائي ولم يرد، أعتقد أنه لا يريد الحديث معي					
53	عندما كنت في منزل صديقي سقطت مزهرية ولم أكن بجوارها اشعر أنني السبب في كسرها					
54	أذا لم تسر الامور معي كما ينبغي، أعتقد أنني السبب في ذلك					
55	اعتقد انني السبب في الكثير من المشكلات التي تواجهني					
56	إذا حدث لشخص ما سوء وهو معي فهذا يعني أنني السبب					
57	أحمل نفسي مسؤولية الأحداث التي هي خارجة عن إرادتي					
58	إذا اتفقت مع أحد أصدقائي على موعد، ولم يأتي أعتقد أنه لا يريد مقابلتي					
59	أعتقد أنني السبب في رسوب صديقي في الامتحانات التي نقدمها معاً					
التضخيم والتقليل: يقصد بالتضخيم والتقليل إدراك حالة أو موقف بشكل أكبر بكثير مما هو فعلاً، أو أقل بكثير من الواقع أو مما يستحق. ويحث التشوه المعرفي عند الأفراد عندما يقومون بتضخيم العيوب الصغيرة والتقليل من أهمية الأحداث المهمة (Corey, 2008; Knapp & Beck, 2008; Sharf, 2012).						
60	أشعر أنني مؤثر في الأشياء مهما كانت درجة مشاركتي فيها					
61	ألاحظ أنني مختلف عن الآخرين، بطريقة تجعلني أشعر بالتميز					
62	الأشياء القليلة التي أفعلها تعني الكثير للآخرين					
63	أميل إلى استبعاد الصفات الإيجابية التي أملكها					
64	أنا بحاجة لتقدير الآخرين حتى أشعر بقيمتي					
65	أقلل من شأن خطورة المواقف					
66	الحصول على درجات عالية في الامتحان لا يعني أنني ذكي... يمكن للآخرين الحصول على					**حذفت**

	درجات عالية أيضاً					
67	أنا أبالغ في تهويل الأمور إلى أبعد من أهميتها الحقيقية في حياتي					
68	أشياء قليلة أفعلها تجعلني الأفضل					

الملحق (ث): الفقرات المعدلة بعد الأخذ برأي المحكمين

رقم الفقرة	الفقرات قبل التحكيم	الفقرات بعد التحكيم
1	إما أن أجد عملاً يناسب دراستي أو الأفضل البقاء بدون عمل	أفضل البقاء بدون عمل على أن أعمل بما لا يتناسب مع دراستي
2	أعتقد أن الأصدقاء إما يتعاملوا معي باحترام أو الأفضل تركهم	أعتقد أنه إذا لم يتعامل معي الأصدقاء باحترام فالأفضل تركهم
3	إما أن أختار شريك حياة مناسب بشكل كامل أو الأفضل البقاء دون زواج	أفضل البقاء دون زواج إذا لم أجد شريك الحياة المناسب
4	أعتقد أنه إذا لم اكن في أمان تماماً فإنني في خطر عظيم	أعتقد أنه إذا لم أكن في أمان فإنني في خطر عظيم
5	إذا لم أكون موضوع اهتمام كامل من المحيطين في مكان ما فالأفضل أن أتركه	أفضل ترك المكان حين لا أكون موضع اهتمام من المحيطين المتواجدين
6	أعتقد أنه إذا لم أفهم ما أقرأه بطريقة صحيحة فالأفضل أن لا أذاكر	أعتقد أنه إذا لم أفهم ما أقرأه بطريقة صحيحة فالأفضل أن لا أدرس
9	الطلبة الأكثر قدرة على التحصيل هم أكثر ذكاء	الطلبة الذين يحصلون على علامات عالية هم أكثر ذكاءً من الآخرين
10	كل المشكلات لها نفس الحلول	مهما اختلفت المشكلات فإن لها نفس الحل
11	ان كلمة واحدة من النقد عند تقييم ادائي تمحو كل المدح الذي تلقيته	إذا تضمن تقييمي كلمة نقد واحدة فلا قيمة عندي للمديح الذي أتلقاه
12	لو خسرت صديق فكأني خسرت جميع الأصدقاء	حين أخسر صديقاً أشعر بأنني خسرت جميع الأصدقاء
14	كل المواقف التي أتعرض لها الآن لن تختلف عما سيحدث معي لاحقاً	حذفت
15	أشعر أنني المقصود إذا أخبرنا الأستاذ أن البعض درجاتهم سيئة	أشعر أنني المقصود إذا أخبرنا المدرس أن درجات البعض سيئة
18	لن أقبل بأي خطأ في ملابسي حتى لو كان بسيط	أرفض القبول بأي خطأ في ملابسي حتى لو كان بسيطاً
19	قدمت بحث إلى أستاذي وقيمه بتقدير جيد جداً، ولكنه أبدى بعض الملاحظات أعتقد انه لم يعجبه بحثي بتاتاً	إذا عرضت موضوعاً ما وأبدى أستاذي بعض الملاحظات، أفهم أنه لم يعجبه
21	حياتي كلها ستتأثر بقلة حظي وسوء بختي	حياتي كلها ستتأثر بسوء حظي
23	أركز على تفاصيل الخبرة السيئة التي أمر بها	عندما أحصل على علامات جيدة في الامتحانات، فإنني أتجاهلها وأركز على العلامة السيئة

28	لا تشجعني المواقف المحبطة لي على الاستمرار بشكل طبيعي	المواقف المحبطة تثبط عزيمتي (تخفض دافعيتي) على الاستمرار بشكل طبيعي
29	يجعلني كل شيء في حياتي غير مسرور	حذفت
31	يعاملني الناس أقل مما تستحق نواياي الطيبة	حذفت
33	اعتبر أن نتيجة الامتحان اهم من الأداء في المذاكرة	عندما ابتدئ امتحاناتي بأداء سيئ، فإنني أتوقع الفشل في بقية الامتحانات التي لم أتقدم لها بعد
36	لابد ان تكون قراراتي كلها حكيمة وسديدة	أعتقد أن قراراتي يجب ان تكون جميعها حكيمة
37	يجب أن يكون الفرد حذراً ويقظاً من امكانيه حدوث المخاطر	يجب أن يكون الفرد حذراً من إمكانيه حدوث المخاطر
39	ينبغي أن أعرف وان افهم كل شيء	ينبغي أن أعرف كل شيء
41	يجب أن أكون محط اهتمام الآخرين	يجب أن أكون محط اهتمام الآخرين في كل المواقف
45	أشعر بالرهبة اذن سأتلقى اليوم أنباء سيئة عن الاخرين	لأنني أشعر بالرهبة فسأتلقى اليوم أنباء سيئة عن الآخرين
49	لا استطيع الهروب من الشعور بأن شيئاً سيئاً على وشك الحدوث	أفشل في الهروب من الشعور بأن شيئاً سيئاً على وشك الحدوث
53	إذا اتصلت في أحد أصدقائي ولم يرد، أعتقد أنه لا يريد الحديث معي	إذا اتصلت بأحد أصدقائي ولم يرد، فإنني أعتقد أنه لا يريد الحديث معي
54	عندما كنت في منزل صديقي سقطت مزهرية ولم أكن بجوارها اشعر أنني السبب في كسرها	عندما وقع حادث أثناء تواجدي في منزل صديقي اعتقدت أنني السبب
66	أقلل من شأن خطورة المواقف	أقلل من شأن خطورة المواقف التي تواجهني
67	الحصول على درجات عالية في الامتحان لا يعني أنني ذكي... يمكن للآخرين الحصول على درجات عالية أيضاً	حذفت

الملحق (ج): المحكمين لأدوات الدراسة

الرقم	الاسم	التخصص	الرتبة	مكان العمل	المقياس	البرنامج
1	أ. د. محمد نزية حمدي	الإرشاد النفسي والتربوي	أستاذ	جامعة عمان العربية	✓	✓
2	أ. د. عبد عساف	الإرشاد النفسي والتربوي	أستاذ	جامعة النجاح	✓	
3	أ. د. تيسير عبد الله	علم نفس	أستاذ	جامعة القدس	✓	✓
4	أ. د. محمد صوالحة	علم النفس التربوي	أستاذ	جامعة اليرموك	✓	
5	أ. د. زياد بركات	علم النفس التربوي	أستاذ	جامعة القدس المفتوحة	✓	✓
6	أ. د. حسني عوض	الإرشاد النفسي والتربوي	أستاذ	جامعة القدس المفتوحة	✓	✓
7	أ. د. معزوز علاونة	قياس وتقويم	أستاذ	جامعة القدس المفتوحة	✓	
8	أ. د. جمال أبو مرق	علم نفس	أستاذ	جامعة الخليل	✓	
9	أ. د. نبيل الجندي	علم نفس	أستاذ	جامعة الخليل	✓	
10	د. سعاد غيث	الإرشاد النفسي والتربوي	أستاذ مشارك	الجامعة الهاشمية	✓	
11	د. عمر الريماوي	علم نفس معرفي	أستاذ مشارك	جامعة القدس	✓	
12	د. فاخر الخليلي	علم نفس اكلينيكي	أستاذ مساعد	جامعة النجاح	✓	
13	د. فايز محاميد	الإرشاد النفسي والتربوي	أستاذ مساعد	جامعة النجاح	✓	
14	د. بشار عنبوسي	الإرشاد النفسي والتربوي	أستاذ مساعد	التربية والتعليم	✓	✓

الملحق (ح): مقياس الدراسة في صورته النهائية بعد التحكيم

جامعة القدس المفتوحة

عمادة الدراسات العليا والبحث العلمي

تحيه طيبة وبعد:

يقوم الباحث بإجراء دراسة بعنوان: "**فاعلية برنامج إرشادي معرفي في خفض التشوهات المعرفية لدى طلبة جامعة القدس المفتوحة**"، وذلك استكمالاً لمتطلبات الحصول على درجة الماجستير في الإرشاد النفسي والتربوي من كلية الدراسات العليا– جامعة القدس المفتوحة.

أرجو التكرم بالإجابة على فقرات المقياس علماً أنه مخصص لأغراض البحث العلمي، وستعامل إجابتك بسرية تامة.

شاكراً لكم جهودكم الطيبة وحسن تعاونكم

الباحث: عبد الرحمن طموني

عزيزي الطالب/ة: يرجى وضع إشارة (X) في الخانة التي تناسبك:

الرقم	الفقرة	موافق بشدة	موافق	محايد	غير موافق	غير موافق بشدة
1	أفضل البقاء بدون عمل على أن أعمل بما لا يتناسب مع دراستي					
2	أعتقد أنه إذا لم يتعامل معي الأصدقاء باحترام فالأفضل تركهم					
3	أفضل البقاء دون زواج إذا لم أجد شريك الحياة المناسب					
4	أعتقد أنه إذا لم أكن في أمان فإنني في خطر عظيم					
5	أفضل ترك المكان حين لا أكون موضع اهتمام من المحيطين المتواجدين					
6	أعتقد أنه إذا لم أفهم ما أقرأه بطريقة صحيحة فالأفضل أن لا أدرس					

7	أفضل عدم القبول بأنصاف الحلول					
8	أعتقد أن عدم قدرة الفرد على الوصول إلى الكمال فيما يعمل يقلل من قيمته					
9	الطلبة الذين يحصلون على علامات عالية هم أكثر ذكاءً من الآخرين					
10	مهما اختلفت المشكلات فإن لها نفس الحل					
11	إذا تضمن تقييمي كلمة نقد واحدة فلا قيمة عندي للمديح الذي أتلقاه					
12	حين أخسر صديقاً أشعر بأنني خسرت جميع الأصدقاء					
13	من خانه أحد يحق له أن يشك في كل الناس					
14	أشعر أنني المقصود إذا أخبرنا المدرس أن درجات البعض سيئة					
15	أعتقد أن ما حققته من إنجازات يضمن لي النجاح الدائم في كل ما أفعل					
16	أتفق مع المثل القائل: "السيئة تعم والحسنة تخص"					
17	أرفض القبول بأي خطأ في ملابسي حتى لو كان بسيطاً					
18	إذا عرضت موضوعاً ما وأبدى أستاذي بعض الملاحظات، أفهم أنه لم يعجبه					
19	أسمح للأمور الصغيرة بإزعاجي أكثر مما ينبغي					
20	حياتي كلها ستتأثر بسوء حظي					
21	أعتقد أن السلبيات في المجتمع أكثر من الإيجابيات					
22	عندما أحصل على علامات جيدة في الامتحانات، فإنني أتجاهلها وأركز على العلامة السيئة					
23	أركز على الأمور السلبية عند تعاملي مع الناس وأتجاهل الأمور الإيجابية					
24	أركز في حياتي على السلبيات وأتجاهل الإيجابيات					
25	سيؤدي فشلي في الخبرات السابقة إلى فشلي في المستقبل					
26	أعاني من توتر مستمر بسبب ما تعرضت له من مواقف مزعجة في حياتي					
27	المواقف المحبطة تثبط عزيمتي (تخفض دافعيتي) على الاستمرار بشكل طبيعي					
28	عند قيامي بأي مهمة سرعان ما أبحث عن النتيجة					
29	سرعان ما أنظر لنتيجة الحدث أكثر مما أهتم بالحدث نفسه					
30	عندما ابتدئ امتحاناتي بأداء سيئ، فإنني أتوقع الفشل في بقية الامتحانات التي لم أتقدم لها بعد					
31	أفكر في نتائج ما يقوم به الآخرين					
32	اعتبر نفسي متسرعاً في إصدار الأحكام					
33	أعتقد أن قراراتي يجب ان تكون جميعها حكيمة					

34	يجب أن يكون الفرد حذراً من إمكانيه حدوث المخاطر					
35	يجب أن أكون في قمة الكفاءة مهما كان الثمن					
36	ينبغي أن أعرف كل شيء					
37	يجب أن أنجح في جميع الأعمال التي أقوم بها					
38	يجب أن أكون محط اهتمام الآخرين في كل المواقف					
39	يجب أن أنفذ ما يطلب مني بالشكل الصحيح					
40	يجب أن تسير الأمور معي كما أخطط لها					
41	لأنني أشعر بالرهبة فسأتلقى اليوم أنباء سيئة عن الآخرين					
42	ينتابني خوف شديد من مجرد التفكير بإمكانية وقوع أحداث سيئة					
43	إذا شعرت باليأس فمعنى ذلك فشلي بالقيام بعمل ما					
44	أعتقد أن كل شيء سيحدث وفقاً لما أشعر به					
45	أفشل في الهروب من الشعور بأن شيئاً سيئاً على وشك الحدوث					
46	أشعر بالتوتر لذا سوف أرسب في الامتحان					
47	أفسر الواقع من خلال انفعالاتي السالبة					
48	أشعر بالإحباط ، لذا فإن مشكلتي لن تحل					
49	إذا اتصلت بأحد أصدقائي ولم يرد، فإنني أعتقد أنه لا يريد الحديث معي					
50	عندما وقع حادث أثناء تواجدي في منزل صديقي اعتقدت أنني السبب					
51	أذا لم تسر الأمور معي كما ينبغي، أعتقد أنني السبب في ذلك					
52	أعتقد أنني السبب في الكثير من المشكلات التي تواجهني					
53	إذا حدث لشخص ما سوء وهو معي فهذا يعني أنني السبب					
54	أحمل نفسي مسؤولية الأحداث الخارجة عن إرادتي					
55	إذا اتفقت مع أحد أصدقائي على موعد، ولم يأتي أعتقد أنه لا يريد مقابلتي					
56	أعتقد أنني السبب في رسوب صديقي في الامتحانات التي نقدمها معاً					
57	أشعر أنني مؤثر في الأحداث مهما كانت درجة مشاركتي فيها					
58	ألاحظ أنني مختلف عن الآخرين بطريقة تجعلني أشعر بالتميز					
59	الأشياء القليلة التي أفعلها تعني الكثير للآخرين					
60	أميل إلى استبعاد الصفات الإيجابية التي أملكها					
61	أنا بحاجة لتقدير الآخرين حتى أشعر بقيمتي					
62	أقلل من شأن خطورة المواقف التي تواجهني					
63	أنا أبالغ في تهويل الأمور إلى أبعد من أهميتها الحقيقية في حياتي					
64	أشياء قليلة أفعلها تجعلني الأفضل					

الملحق (خ): البرنامج الإرشادي في صورته النهائية بعد التحكيم

البرنامج الإرشادي المعرفي

فاعلية برنامج إرشادي معرفي في خفض التشوهات المعرفية لدى طلبة جامعة القدس المفتوحة

إعداد:

عبد الرحمن أحمد محمود طموني

بإشراف:

أ. د. محمد أحمد شاهين

نموذج استمارة تحكيم البرنامج الإرشادي

حضرة الأستاذ الدكتور/ أ. د. ..... المحترم/ة

تحية طيبة وبعد،

يقوم الباحث بإجراء دراسة بعنوان: "**فاعلية برنامج إرشادي معرفي في خفض التشوهات المعرفية لدى طلبة جامعة القدس المفتوحة**"، وذلك استكمالاً لمتطلبات الحصول على درجة الماجستير في الإرشاد النفسي والتربوي من كلية الدراسات العليا– جامعة القدس المفتوحة. وفي ما يلي وأرفق لكم البرنامج الإرشادي بصيغته الأولية، ونظراً لما تتمتعون به من خبرة علمية فإن الباحث يأمل منكم التكرم بإبداء آرائكم وملاحظاتكم في الحكم على مدى صلاحية محتوى البرنامج من حيث:

1. مدى مناسبة الجلسات لخفض التشوهات المعرفية.
2. أهداف البرنامج.
3. وضوح الجلسات.
4. عدد الجلسات.
5. الاقتراحات التي ترونها مناسبة.

وسوف يكون لآرائكم القيمة وملاحظاتكم السديدة الأثر الفاعل في تطوير البرنامج وإخراجه بالصورة المأمولة، الأمر الذي يساعد على تحقيق الأهداف المرجوة من الدراسة.

شكراً لجهودكم الطيبة، داعياً الله أن يجازيكم خير الجزاء لقاء وقتكم الثمين

الباحث: عبد الرحمن طموني

بإشراف: أ. د. محمد أحمد شاهين

استمارة تحكيم البرنامج الإرشادي

الرقم	الموضوع	التحكيم		الملاحظات
		مناسب	غير مناسب	
1	العنوان			
2	أهداف البرنامج			
3	الفترة الزمنية			
4	عدد الجلسات			
5	ترتيب الجلسات			
6	محتوى الجلسات			

الاقتراحات التي ترونها مناسبة: .....

.....

.....

.....

.....

.....

البرنامج الإرشادي المعرفي لخفض التشوهات المعرفية لدى طلبة جامعة القدس المفتوحة

التعريف بالبرنامج الإرشادي المعرفي Cognitive Program

من أجل تحقيق أهداف الدراسة؛ أعُد برنامج إرشادي معرفي استناداً إلى نظرية أرون بيك في الإرشاد المعرفي، إذ جرى إعداد البرنامج استناداً إلى الأدب النظري والدراسات السابقة التي اهتمت بهذا الاتجاه.

إذ تكون البرنامج الإرشادي من اثنتي عشرة جلسة إرشادية بواقع جلسة واحدة أسبوعياً، واستمر البرنامج مدة عشرة اسابيع خلال الفصل الدراسي الأول من العام الجامعي 2019/2018، واستغرقت كل جلسة إرشادية حوالي (90) تسعين دقيقة، وتم التعرف إلى فاعلية البرنامج الإرشادي على المشاركين بعد تطبيق البرنامج، وبعد فترة المتابعة وفقاً للإجابة على مقياس الدراسة.

وقد روعي احتواء كل جلسة إرشادية على مراجعة وتلخيص وتقييم للواجب البيتي، باستثناء الجلسة الأولى التي تم فيها التعارف بين المرشد والمشاركين وبين المشاركين أنفسهم. وقد اتُبع في الجلسات الثانية والثالثة والرابعة تعريف المشاركين بالأفكار التلقائية، ومن ثم تدريب المشاركين على إعادة البنية المعرفية، واحتوت الجلسات اللاحقة على تعريف المشاركين بالتشوهات المعرفية وطرق اختبارها بالواقع، وصولاً إلى دحضها وتكوين فلسفة جديدة عقلانية واقعية.

أهداف البرنامج الإرشادي:

الهدف من البرنامج: خفض التشوهات المعرفية لدى عينة من طلبة جامعة القدس المفتوحة، باستخدام الإرشاد المعرفي.

الأهداف الإجرائية للبرنامج:

تتمثل الأهداف الإجرائية للبرنامج فيما يلي:

1. بناء العلاقة الإرشادية المهنية بين المشاركين والباحث كمنفذ للبرنامج.
2. تعريف المشاركين بمفهومي الأفكار التلقائية والتشوهات المعرفية والمشاعر المرافقة لهما وتدريبهم على تحديدها.
3. تعريف المشاركين إلى العلاقة بين الأفكار والمشاعر والسلوك.
4. تعريف المشاركين وتدريبهم على تحديد الأدلة المؤيدة، وغير المؤيدة للأفكار التلقائية الساخنة.
5. تعريف المشاركين بالأفكار البديلة أو المتوازنة وأثرها على الانفعالات والمشاعر المرافقة، وتدريبهم على استنباط الأفكار البديلة أو المتوازنة.
6. تعرف المشاركين إلى أنوع التشوهات المعرفية.
7. تدريب المشاركين على التعرف إلى الأفكار المشوهه واكتشافها، ومن ثم إيجاد الأدلة على دحضها.

الفنيات والأساليب المستخدمة:

اعتمد البرنامج بشكل رئيس على فنيات الإرشاد المعرفي، ومنها تطوير الوعي بعمليات التفكير، وإعادة البناء المعرفي، والحوار السقراطي، وحل المشكلات، والمناقشة والحوار، والواجبات

المنزلية، وفهم المعنى الخاص للكلمات، وتحدي ما هو مطلق، وإعادة العزو، وصف أو تسمية التشوهات، واللافاجعة اللامصيبة، وقائمة المزايا والعيوب والمقارنة بينهما، والتدريب على التخيل، وسجل الأفكار، ومراقبة الذات. وفيما يلي مجموعة من الأساليب والفنيات المستخدمة:

إعادة البناء المعرفي Cognitive Restructuring

يستخدم مصطلح إعادة البناء المعرفي، للإشارة إلى كل النماذج الإرشادية التي تشمل محاولة تعديل العوامل المعرفية (الخطيب، 2014)، وتستند إستراتيجية إعادة البنية المعرفية على افتراضين، الأول: أن التشوهات المعرفية والتفكير غير العقلاني يؤديان إلى هزيمة الذات، والثاني: أن الأفكار المشوهة يمكن أن تتغير من خلال تغير وجهات النظر الشخصية. وتنطوي أعادة البنية المعرفية على تحديد وتقييم الأفكار التلقائية السلبية والتشوهات المعرفية التي يحملها المسترشد، والهدف من إعادة البنية المعرفية هو توليد معتقدات أكثر دقة من خلال مراجعة الأدلة على الأفكار المشوهة، ونقاش أمثلة واقعية باستخدام أسئلة موجهة، واستكشاف البدائل الموضوعية، وتقييم المشاعر (Hofmann & Reinecke, 2010; Erford, 2014).

إيقاف التفكير Thought stopping

يعود أسلوب إيقاف التفكير إلى العالم جوزيف ولبي (Joseph Wolpe)، ويمتلك أسلوب وقف الأفكار تاريخاً طويلاً كأسلوب فعال للتحكم والمراقبة الذهنية المعرفية، ويشير أسلوب وقف الأفكار إلى مجموعة إجراءات مصممه لزيادة قدرة الشخص لوقف استجابة تسلسل الأفكار على المستوى المعرفي (Bakker, 2009)، إذ يستخدم هذا الأسلوب في خفض وعلاج الأفكار التي تراود الفرد ولا يستطيع السيطرة عليها، ويقوم المرشد بالطلب من المسترشد أن يغمض عينية وأن ويبدأ باجترار الأفكار التي تزعجه، وبعد برهة يصرخ المرشد بصوتٍ عالٍ ومزعج : "توقف Stop"، ثم تتكرر هذه العملية إلى أن

يُطلب من المسترشد القيام بذلك بنفسه بدأً بصوت عالٍ وانتهاءً بصوت لا يسمعه إلا نفسه Rimm, (1973; Tryon, 1979).

المحاضرة:

تمثل المحاضرة توجيهاً مباشراً وإعطاء للمعلومات وتثقيفاً حول مكونات البرنامج وأهدافه، فالفرد قد يفكر بطريقة انهزامية تدعو إلى اليأس أو الاكتئاب، لأنه لا يعرف البدائل الصحيحة من التفكير البنّاء. ويجب أن تحتوي المحاضرة على أسئلة متبادلة ونقاشات هادفة بصورة مشوقة، تسهم في تبصير المسترشدين وإدراك ذواتهم ومشكلاتهم (شاهين، 2007;2013, Corey).

المناقشات الجماعية:

تستخدم هذه الفنية في نقد الأفكار الخاطئة مع الإقناع، وهذا يساعد على اكتشاف جوانب الخطأ في الأفكار السابقة لدى الفرد، وتمكنه من تعلّم طرق جديدة لمعالجة أحداث الحياة اليومية من خلال طرق للتفكير أكثر واقعية، وكل ذلك يساعد الفرد على التعديل الإيجابي في سلوكه النفسي والاجتماعي (شاهين، 2007).

الوسائل المستخدمة:

جهاز الحاسوب، جهاز العرض "data show"، برنامج "poer point"، السبورة، أقلام، ورق عمل.

مكان تنفيذ جلسات البرنامج:

قاعات المحاضرات في جامعة القدس المفتوحة– فرع طولكرم.

جلسات البرنامج الإرشادي:

فيما يلي استعراض موسع لجلسات البرنامج الإرشادي المطبق في الدراسة الحالية، وهي كالآتي:

الجلسة الأولى

عنوان الجلسة: (تمهيد وتعارف وبناء ثقة) **المدة الزمنية:** (90) دقيقة

أهداف الجلسة:

1. إتاحة المجال للتعارف بين المشاركين أنفسهم وبين المشاركين والمرشد.
2. تعريف المشاركين إلى أهداف البرنامج.
3. مناقشة توقعات المشاركين من البرنامج وتعزيز التوقعات الإيجابية.
4. صياغة تعليمات وقوانين تحكم سلوك المشاركين في أثناء تطبيق البرنامج الإرشادي.
5. تعريف المشاركين إلى العلاقة بين الأفكار والمشاعر والسلوك.
6. إنهاء الجلسة وتقديم الواجب البيتي.

إجراءات الجلسة:

قسمت الأهداف إلى إجراءات كما يلي:

إجراء(1)– التعارف بين المشاركين أنفسهم وبين المشاركين والمرشد: (15 دقيقة)

يرحب المرشد؛ بالمشاركين، ويشكرهم على قبولهم المشاركة في البرنامج، ثم يقوم المرشد بالتعريف بنفسه وطبيعة عمله، ثم يوضح أهمية معرفة المشاركين بأسماء بعضهم البعض، ويتم ذلك عن طريق استخدام لعبة شبكة التعارف، وذلك عن طريق كرة من الصوف: نمرر الكرة بشكل عشوائي

على إحدى المشاركين، ونطلب من خلالها إن يعرف كل مشارك على أسمه ومكان سكانه؟ وهل يوجد قصة معينة لسبب التسمية؟ ولو كان بإمكانه اختيار اسم آخر ماذا كان سيكون ولماذا؟ ومن ثم نرمي الكرة على مشارك آخر، ونطلب منه التعريف، ويتكرر الأمر حتى يسأل جميع المشاركين، ونكون شبكة تعارف من خيوط الصوف. والهدف من الفعالية كسر الحواجز وتخفيف الرهبة من اللقاء الأول، والتفاعل بين المشاركين، والتعرف بشكل أكبر إلى أسماء المشاركين مع بعضهم البعض.

إجراء(2)– التعريف بالبرنامج وأهدافه: (15 دقيقة)

يقول المرشد؛ إن البرنامج يتكون من (12) جلسة إرشادية مدة كل جلسة (90) دقيقة، وأن كل جلسة تتضمن مجموعة من الأهداف، والأنشطة، والواجبات البيتية، ثم يشير إلى أن البرنامج الإرشادي المعرفي يهدف إلى مساعده المشاركين للتعبير عن أنفسهم، ومساعدتهم على التفكير بطريقة واقعية، إذ يركز الاتجاه المعرفي على المعارف والأفكار، ويقوم على العلاقة بين المعرفة والانفعال والسلوك.

يوضح المرشد؛ أهمية السرية التامة في البرنامج الإرشادي، حيث يبين للمشاركين أن ما يقال داخل جلسات البرنامج الإرشادي هي أشياء متعلقة بالمشاركين وقد تكون خاصة، لذلك أن الالتزام بالسرية هو أمر ضروري لنجاح سير الجلسات الإرشادية، كما يؤكد المرشد على ضرورة التعاون، وتوفير بيئة وأجواء تساعد المشاركين في التعبير عن الانفعالات والمشاعر الايجابية والسلبية، مما يساعد المشاركين على أقصى استفادة من البرنامج الإرشادي.

إجراء (3)– التعرف إلى توقعات المشاركين في البرنامج وتعزيز التوقعات الإيجابية: (15 دقيقة)

يناقش المرشد؛ توقعات المشاركين من البرنامج، إذ يقسم المشاركين في البرنامج إلى أربع مجموعات، وتأخذ كل مجموعة ورقة وتكتب عليها توقعاتها من البرنامج، ثم تعرض أمام المشاركين، حيث يعزز المرشد التوقعات الإيجابية.

يناقش المرشد؛ مكان وموعد اللقاءات القادمة، ويؤكد على أهمية المواظبة في حضور جلسات البرنامج، حيث يوضح أن جلسات البرنامج الإرشادي عبارة عن سلسلة متصلة مع بعضها البعض، وأن أي انقطاع عن أي جلسة سوف يؤدي إلى التشويش على سير المجموعة كما سوف يخسر بعض المهارات التي يتعلمها المشاركون في أثناء غيابة.

إجراء (4)– صياغة تعليمات وقوانين تحكم سلوك المشاركين في أثناء البرنامج الإرشادي(15 دقيقة)

يذكر المرشد؛ أن أي عمل جماعي لا بد أن تحكمه معايير وشروط وقوانين لتجنب حدوث صراعات ومشكلات، ومن هنا لا بد من وضع قوانين يلتزم بها المشاركين، حيث يقسم المرشد المشاركين إلى أربعة مجموعات ويطلب منهم وضع قوانين تحكم سير المجموعة، وبعد الانتهاء تكتب قوانين كل مجموعة وتناقش على أن يتم الاتفاق على مجموعة قوانين موحدة من قبل المشاركين تكتب على ورقة كبيرة، وتعلق أمام المشاركين في كل جلسة.

إجراء (5)– تعريف المشاركين على العلاقة بين الأفكار والمشاعر والسلوك (20 دقيقة)

يقول المرشد؛ أن هناك ثلاثة جوانب متداخلة بينها علاقة مترابطة، هي: الأفكار، والمشاعر، والسلوك، وهذا الجوانب تتعلق في المواقف التي توجهنا في حياتنا.

يوضح المرشد؛ للمجوعة كيف تتفاعل الجوانب مع بعضها البعض من خلال الأمثلة الآتية:

يطرح المرشد المثال (1): فيقول التقى علاء مع زميلة الجديد عصام في الجامعة، وخلال الحديث لم يكن عصام ينظر إلى علاء بل كان مشغلاً بالهاتف.

يسأل المرشد المشاركين الأسئلة الأتية:

1. ما هي الأفكار التي تخطر في بال علاء؟
2. ما هي المشاعر التي تورد علاء؟
3. كيف سيكون سلوك علاء تجاه عصام؟

يعطي المرشد؛ الفرصة للإجابة عن التساؤلات السابقة، ثم يقول: قد يفكر علاء فيقول عصام غير لبق تجاهلني، أو قد يقول: بيدوا إن عصام لا يريد الحديث معي، أو قد يقول: يبدوا أن أنه خجول.

الانفعال: انزعاج توتر.

السلوك: قد لا يتكلم علاء مع عصام مرة أخرى.

ينتقل المرشد إلى المثال(2)، فيقول: "سناء طالبة في الجامعة تدرس يومياً بنفس الأسلوب وتحصل على علامات متدنية، قررت أن تحسن تحصيلها، فبدأت تفكر بطريقة مختلفة، بأنها سوف تغير أسلوب دراستها، كيف ستنظم وقتها؟ كيف ستستجيب للامتحان؟ يتنظر المرشد إجابات المشاركين، ثم يجيب هذا التفكير قادها إلى تغير سلوكها كما يلي:

الفكرة: عدم رضها عن تحصيلها.

المشاعر: الحزن.

السلوك: تغيير أسلوب الدارسة.

يتابع المرشد فيطرح المثال (3): شخص فقد وظيفته، إذ استغنى عنه صاحب العمل، يمكن لهذه الحادثة أن تؤدي لمشاعر مختلفة لديه، حسب طريقة تفكيره حول تسريحة من العمل أو كيفية تفسيره لهذا الحدث.

يسأل المرشد: كيف يمكن أن يفسر هذا الشخص تسريحة من عملة؟ ينتظر إجابات المشاركين ويناقشها ويثني على الأفكار الصحية، ثم يجيب المرشد: قد تكون الفكرة الأولى كما يلي:

الفكرة: إنني فاشل ولا أصلح للعمل.

المشاعر: الحزن الاكتئاب.

يعلق المرشد، فيقول: إن أفكارنا هي التي تحدد العاطفة التي نشعر بها، ففي المثال السابق رأينا كيف شوه الشخص بعض المعلومات والحقائق نتيجة للموقف الذي تعرض له ونتيجة لذلك شعر بالحزن، والأسى، لكنة لو فكر بطريقة أخرى على أنه شخص كفؤ وأن هذا الموقف الذي تعرض له يمكن له إيجاد فرصة عمل أفضل، لتغيرات مشاعره بشكل أفضل.

إجراء (6)- إنهاء الجلسة وتقديم الواجب البيتي (10 دقائق)

يقوم المرشد؛ بعمل تلخيص لكل ما دار في الجلسة بما في ذلك أهداف الجلسة، ويؤكد أننا في الجلسة القادمة سوف نبدأ بمعرفة الأفكار التلقائية التي تؤدي إلى مشاعر سلبية، كما سوف نتعلم مهارات تساعدنا للتغلب على طرق التفكير المشوهة التي نستخدمها في حياتنا. كما يؤكد المرشد للمشاركين أهمية الواجب البيتي وضرورة انجازه، ويطلب من المشاركين كتابة المواقف والأحداث التي قد حصلت معهم في السابق أو ربما سوف تحدث معهم خلال الأسبوع القادم وتتم كتابة تلك المواقف والأحداث وفقاً للنموذج التالي، ثم يذكر المرشد المشاركين بموعد ومكان الجلسة اللاحقة.

الموقف	ردود فعلك تجاه الموقف من ناحية الأفكار والمشاعر والسلوك		
	الأفكار	المشاعر	السلوك
الحدث (1)			
الحدث (2)			
الحدث (3)			

الجلسة الثانية

عنوان الجلسة: (الأفكار التلقائية) **المدة الزمنية:** (90) دقيقة

أهداف الجلسة:

1. مناقشة الواجب البيتي.
2. تعريف المشاركين بالأفكار التلقائية، والمشاعر المرافقة لها.
3. تدريب المشاركين على تحديد الأفكار التلقائية، والمشاعر المرافقة لها.
4. تدريب المشاركين على تحديد الفكرة الساخنة.
5. إنهاء الجلسة وتقديم الواجب البيتي.

إجراءات الجلسة:

إجراء(1)– مناقشة الواجب البيتي (10 دقائق)

يقوم المرشد؛ بمراجعة ما جاء في الجلسة السابقة، ويناقش الواجب البيتي مع المشاركين، من خلال ترك المجال لكل مشارك ليقرأ ما سجله من مواقف في نموذج الواجب البيتي السابق، ثم يعلق المرشد حتى يتأكد من فهم المشاركين لما دار في الجلسة السابقة.

إجراء(2)– تعريف المشاركين بالأفكار التلقائية، والمشاعر المرافقة لها(20 دقيقة)

يشير المرشد؛ إلى أن الأفكار التلقائية هي عبارة عن الأحاديث الذاتية، أو الخبرات والذكريات السابقة، التي تتوارد إلى الذهن بدون تخطيط مسبق، وبشكل تلقائي، عند القيام بأي عمل، أو مواجهة أي موقف. والأفكار التلقائية تعبر في مجملها عن أفكار ومعتقدات وآراء الفرد الأساسية، الراسخة في نظام المعتقدات لديه، وتتمثل أهمية الأفكار التلقائية بأنها تحدد نوع الانفعال ودرجته، حيث أن المشاعر والعواطف مبنية بدرجة كبيرة على الأفكار أكثر من الأحداث بحد ذاتها، كما أن الأفكار تؤثر بدرجة كبيرة في ردود الأفعال الجسدية.

مثلا: عندما يتذكر الفرد موقف محرج، وكانت الأفكار التلقائية المرافقة له تعبر عن الغضب، فإن المشاعر المرافقة تكون الغضب.

كذلك فالفرد عندما يقرأ أو يشاهد موقفا يبعث على الخوف، فإن الجسم يتهيأ لذلك من خلال ردود فعل جسدية دالة على الخوف.

يؤكد المرشد؛ بعبارات أخرى على توضح الأفكار التلقائية، فيقول: "إذاً فالأفكار التلقائية والتي تندفع إلى الذهن بشكل آلي، هي التي تحدد اتجاه وردود الفعل وليس الأحداث بحد ذاتها، وهذه الأفكار التلقائية تكون ناتجة عن الأفكار والمعتقدات الرئيسة الراسخة لدى الفرد".

مثلا: إذا كانت الأفكار التلقائية هي العشب الظاهر على سطح الأرض، فإن الافتراضات والمعتقدات الأساسية هي جذور ذلك العشب المختفية تحت السطح.

الأفكار التلقائية (الأعشاب)

الافتراضات والأفكار الأساسية (الجذور)

ويضيف المرشد؛ الأفكار التلقائية لا تعطي الفرد فرصة للتفكير بها، أو النظر لها من زوايا أخرى، بقصد التعرف على مدى منطقتيها، وتناسبها مع الواقع الذي يعيشه الفرد، ولكنها تهاجم بسرعة، ويمكن أن لا يلاحظ الفرد مدى عدم منطقتها، على الرغم من أنها تقع ضمن نطاق الوعي العام لديه.

إجراء(3)– تدريب المشاركين على كيفية تحديد الأفكار التلقائية (30 دقيقة)

يطرح المرشد؛ سؤالاً عاماً: كيف يمكن لنا أن نفهم عواطفنا؟

ويجيب المرشد: يمكن أن نفهمها عن طريق الانتباه الكامل لأفكارنا، فالأفكار يمكن أن تكون مؤشر لفهم العواطف.

يعمل المرشد؛ على تطبيق تمرين على كل مشارك الهدف منه التعرف إلى الأفكار التلقائية وتحديدها. **مثلاً،** يخبر المرشد بعض المشاركين أن مدير الجامعة يريدهم بعد الجلسة"!

ويتابع المرشد؛ المحاضرة لبرهة من الوقت ثم يخبر المشاركين: "إن هذا مجرد تمرين للتعرف إلى الأفكار التلقائية".

يسأل المرشد؛ المشاركين ما هي أول فكرة تبادرت إلى ذهن كل منكم، سواءً أكان مطلوباً لمدير الجامعة أم لا؟

يسأل المرشد؛ على سبيل المثال أحد المشاركين: ما الذي تبادر إلى ذهنك عندما أخبرتك أن مدير الجامعة يريدك بعد الجلسة؟ ويمكن أن تكون بعض الإجابات كما يلي:

- **أحد المشاركين:** في الحقيقة لقد شعرت بالقلق والخوف، وتساءلت لماذا يريدني المدير، هل أخطأت وأنا لا أدري، لا بد أنني أخطأت ويريد مدير الجامعة أن يحاسبني.

- **المشارك الثاني:** لقد توقعت أني حصلت على منحة من الجامعة، ولذلك يريدني ولقد فرحت.

- **مشارك ثالث:** لقد حصل حادث لأهلي ويريد أن يخبرني به، ولقد شعرت بالخوف.

يعلق المرشد؛ أن كل مشارك منكم كون فكرة حول طلب مدير الجامعة للبعض، وما هذه الأفكار إلا أفكار تلقائية، تبادرت إلى الذهن بسرعة وبدون تفكير، وهي تعبر عن الأفكار والمعتقدات الأساسية لكل مشارك، حول سبب طلب مدير الجامعة. وما المشاعر التي شعرتم بها من قلق، وخوف، وفرح، إلا نتيجة لهذه الأفكار التلقائية.

يتابع المرشد؛ تمرين آخر للتعرف إلى الأفكار التلقائية: "تخيل أنك ذهبت إلى السوق ورأيت جاكيت، وأردت أن تشتريه بشدة، ولكنك لم تكن تحمل المبلغ المطلوب ثمناً له، وعدت بعد مدة، بعد أن جمعت المبلغ لتشري الجاكيت، ولكنك لم تجده، فما هي الفكرة التي تبادرت إلى ذهنك، وما الشعور المرافق لها؟"

أمثلة على إجابات المشاركين:

- **أحد المشاركين:** لا حظ لي فأنا منحوس، والبائع لا يريد أن يبيعني وهذا يحزنني.

- **مشارك آخر:** سأبحث في محلات أخرى، ولا بد أن أجد مثله، وشعوري كان تصميم وتفائل.

- **مشارك آخر:** أن صاحب المحل سيئ، لأنه لم يحضر كمية كافية، وهذا يغضبني.

يقوم المرشد؛ بعد الاستماع للأفكار التلقائية للمشاركين، يقوم المرشد بتعليم المشاركين كيف

يمكن أن يتعرفوا على الأفكار التلقائية، التي تساعدهم في فهم ردود أفعالهم، والانفعالات العاطفية المرافقة لها، من خلال الإجابة على الأسئلة الآتية:

- ماذا كان يدور في ذهني قبل أن أشعر بهذه المشاعر؟

- هل يتوافق أسلوب التفكير هذا مع شخصيتي؟

- ماذا يعني ذلك لي ولحياتي ولمستقبلي؟

- ما هو الأمر الذي أخشى حدوثه؟

- ما هو أسوأ ما يمكن أن يحدث إن كان ذلك صحيح؟

- لأي شيئ يشير هذا فيما يتعلق بمشاعر الآخرين وأفكارهم عني؟

- إلى ماذا يشير ذلك بالنسبة للآخرين بشكل عام؟

- ما هي الخيالات والذكريات التي في ذهني أثناء هذه الحالة؟

يشير المرشد؛ إلى أنه ليس بالضرورة الإجابة على كل الأسئلة لكل حالة، ولكن يمكن أن يكون كافية لفهم الفكرة التلقائية، والمشاعر المرافقة لها الإجابة على سؤال أو أثنين.

يطلب المرشد؛ من المشاركين العودة إلى مثال طلب المدير لبعض المشاركين، وأن يسأل كل مشارك نفسه، السؤال المناسب للتعرف إلى الفكرة التلقائية والمشاعر المرافقة للموقف.

إجراء(4)- تدريب المشاركين على تحديد الفكرة الساخنة (20 دقيقة)

يخبر المرشد المشاركين، أنه يمكن أن تكون هناك أكثر من فكرة واحدة في الموقف الواحد، ولذلك لا بد من تحديد الفكرة الساخنة، وهي التي تحمل أكبر شحنة عاطفية أو انفعالية، فإن كنت تشعر بالقلق والتوتر والغضب في نفس الوقت، لا بد أن تحدد ما هي المشاعر الأشد التي تختبرها في

تلك اللحظة، أهي القلق أم التوتر أم الغضب؟ وما هي الفكرة الأشد ارتباطاً بهذه المشاعر؟ ومقدارها على تدرج من (0-100).

فمثلا في المثال السابق شراء الجاكيت، أختبر أحد المشاركين مشاعر الحزن والغضب، وبعد الإجابة على أسئلة تحديد درجة المشاعر المرافقة لكل فكرة تلقائية، وجد أن الحزن هو الشعور الأشد الذي يختبره، وهذا الشعور يرتبط بفكرة أنه منحوس، وهكذا فإن الفكرة الساخنة "أنا منحوس"، أدت لحزنه بدرجة (80%)، في حين أن درجة الغضب لم تتجاوز (60%)، حيث توضع دائرة حول الفكرة الساخنة.

إن سجل المراقبة الذاتية للأفكار التلقائية يعبأ كما شرحنا سابقاً وكما يلي:

الحالة	الحالة العاطفة أو الشعور	الأفكار التلقائية
من؟	كلمة	من خلال الإجابة
ماذا؟	تصف المشاعر	على الأسئلة السابقة
متى؟	بمقياس	التي تساعد في تحديد
أين؟	من(0-100)	الأفكار التلقائية والفكرة
		الساخنة

إجراء(5)- إنهاء الجلسة وتقديم الواجب البيتي (10 دقائق)

ينهي المرشد الجلسة بتلخيص كل ما دار فيها مع إعطاء الواجب البيتي، إذ يطلب المرشد من المشاركين مراقبة وتسجيل الأفكار التلقائية التي قد تحصل معهم في المواقف الحياتية خلال الأسبوع القادم، ويكتب ذلك وفقاً للنموذج الآتي، ثم يذكر المرشد المشاركين بموعد ومكان الجلسة

اللاحقة.

الموقف	الفكرة التلقائية	درجة المشاعر (0-100)

الجلسة الثالثة

عنوان الجلسة: (إيجاد الأدلة) **المدة الزمنية:** (90) دقيقة

أهداف الجلسة:

1. مناقشة الواجب البيتي.
2. تعريف المشاركين بالأدلة المؤيدة، وغير المؤيدة للأفكار التلقائية الساخنة.
3. تدريب المشاركين على تحديد الأدلة المؤيدة، وغير المؤيدة للأفكار التلقائية الساخنة.
4. إنهاء الجلسة وتقديم الواجب البيتي.

إجراءات الجلسة:

إجراء(1)– مناقشة الواجب البيتي (10 دقائق)

يراجع المرشد؛ مع المشاركين، ما دار في الجلسة السابقة من حيث معني الأفكار التلقائية، وكيف يمكن تحديدها، وتحديد الفكرة الساخنة المرتبط بالعاطفة الأكثر شده، وكيف كانت تعبئة نموذج المراقبة الذاتية للأفكار التلقائية، حيث يقوم المرشد بتوجيه المشاركين لتصحيح أخطائهم، وتعديل أسلوب تسجيلهم لنموذج المراقبة الذاتية لاحقاً.

إجراء(2)– تعريف المشاركين بالأدلة المؤيدة وغير المؤيدة للأفكار التلقائية الساخنة(35 دقيقة)

يوضح المرشد؛ المقصود بالأدلة المؤيدة للأفكار الساخنة، على أنها المواقف والأحداث والخبرات التي يمكن أن تؤيد وتساند، ما ذهب إليه الفرد في تحديد الفكرة الساخنة. وهي تأكيد لصحة الفكرة التلقائية الساخنة، وهذا التأكيد، يؤدي بدوره إلى توجيه ردود أفعال الفرد بالاتجاه الذي يتناغم مع الفكرة الساخنة، مما يؤدي إلى زيادة قناعات الفرد بأفكاره بغض النظر عن صحتها.

ويتابع المرشد؛ أما الأدلة غير المؤيدة، فهي المواقف والإحداث والخبرات التي تناقض الفكرة الساخنة، وهي تنفي صحتها وتشكك بها، والتي تؤدي بدورها إلى توجيه الفرد نحو إعادة النظر بهذه الأفكار، للبحث عن أفكار أخرى يمكن أن تكون أكثر صحة وأكثر منطقية وعقلانية، وذلك من خلال النظر إلى المواقف والإحداث التي سببت الفكرة الساخنة من زوايا أخرى أكثر منطقية وعقلانية.

يضيف المرشد؛ "أن ما يجمع من أدلة مؤيدة وغير مؤيدة، يجب أن يكون حقائق موضوعية، بعيده عن العواطف والمشاعر والتفسيرات الخاصة، بغض النظر عن مدى تقبلك لها، وهذا يساعد على تحديد الفكرة الساخنة بشكل أكثر دقة".

يسأل المرشد؛ المشاركين بعد هذا التوضيح ويستمع إلى إجاباتهم، ما هي الأدلة المؤيدة وإلى ماذا تؤدي؟ وما هي الأدلة غير المؤيدة، وإلى ماذا تؤدي؟ فإذا كانت إجابات المشاركين تتوافق مع ما شرحه المرشد، يستمر بالجلسة، وإذا كانت غير ذلك فأنه يعيد توضيح ما شرحه.

إجراء(3)– تدريب المشاركين على تحديد الأدلة المؤيدة وغير المؤيدة للفكرة الساخنة(35 دقيقة)

يؤكد المرشد؛ على انه بعد أن يحدد الفرد الفكرة الساخنة ودرجة العاطفة والمشاعر المرتبطة بها، ومن أجل البحث عن الأدلة المؤيدة وغير المؤيدة لها، يجب أن يسأل الفرد نفسه السؤال التالي، أين الدليل؟ إن الإجابة على هذا السؤال، تدفع الفرد للبحث عن الأدلة المؤيدة وغير المؤيدة للفكرة

الساخنة، **فمثلا:** شخص عاد إلى المنزل، ووجد أن زوجته لم تحضر له الغداء فكانت الأفكار التلقائية:

1. أنها لا تهتم بي ولا تحبني، والمشاعر المرافقة لهذه الفكرة هي الحزن (70%).
2. أنها تحب شخصا آخر والمشاعر المرافقة غضب (90%).

وبعد تحديد الفكرة الساخنة والتي كانت "إنها تحب شخص آخر يمكن أن يسأل الفرد نفسه،

أين الدليل؟

الأدلة المؤيدة: وهنا يبحث الفرد عن حقائق موضوعية،

1. "أنها تغضب مني كثيراً".
2. "أنها لا تسألني أين كنت"، "ولا تهتم بي".

الأدلة غير المؤيدة: حقائق موضوعية:

1. أنها لا تخرج من البيت إلا معي.
2. لقد نسيت عيد زواجنا وربما أغضبها ذلك.
3. أنا كنت منفعل و غاضب من المدير ولم أتحمل جوابها.

ويعبأ الفرد نموذج المراقبة الذاتية كما يلي:

الحالة	العاطفة والمشاعر	الأفكار التلقائية	الأدلة المؤيدة	الأدلة غير المؤيدة
عاد إلى المنزل ووجد أن زوجته لم تحضر له الغداء	غضب 90% حزن 65	لا تهتم بي لا تحبني تحب شخص آخر	تغضب كثيراً لا تسألني أين كنت تتجاهلني	لا تخرج من البيت إلا معي أنا نسيت عيد زواجنا أنا كنت منفعل

يضيف المرشد؛ انه من الضروري أن يقوم الفرد بتسجيل كل الأدلة غير المؤيدة للفكرة الساخنة، ويساعده في ذلك الإجابة على الأسئلة الآتية:

- هل مررت بتجارب سابقة تشير إلى أن هذه الفكرة ليست دوماً صحيحة؟
- إذا فكر صديق لك هكذا، فماذا يمكن أن تقول له؟
- إذا عرف صديقي أنني أفكر هكذا، فماذا يمكن أن يقول لي ليثبت عدم صحة أفكاري؟
- عندما لا أشعر بهكذا مشاعر، فهل أفكر بنفس الطريقة؟
- ما هي الأمور التي جعلتني أشعر بتحسن عندما فكرت بنفس الطريقة سابقاً؟
- هل اختبرت مثل هذه الحالة من قبل؟ وماذا حدث؟ هل هناك فرق بين هذه المرة والمرة السابقة؟
- هل هناك أمور صغيرة تعارض أفكاري والتي يمكن أنني اعتبرتها غير مهمة؟
- إذا نظرت إلى هذا الموقف بعد خمس سنوات من الآن، فماذا سأقول؟
- هل هناك عوامل قوية وإيجابية ربما تجاهلتها؟
- هل أقفز إلى الفكرة التلقائية التي تسبب غضبي بدون البحث عن أدلة؟
- هل ألوم نفسي على أمر لم تكن لي سيطرة عليه؟

إجراء(4)- إنهاء الجلسة وتقديم الواجب البيتي (10 دقائق)

ينهي المرشد الجلسة بتلخيص كل ما دار فيها مع إعطاء الواجب البيتي، إذ يطلب المرشد من المشاركين تكملة بقية نموذج المراقبة الذاتية، بإضافة خانة للأدلة المؤيدة، تعبأ من خلال سؤال

نفسك أين الدليل؟ وخانة للأدلة غير المؤيدة للفكرة الساخنة تعبأ من خلال الإجابة على الأسئلة المساعدة في التعرف على الأدلة غير المؤدية للفكرة الساخنة.

الحالة	العاطفة أو الشعور	الفكرة التلقائية	الأدلة المؤيدة	الأدلة غير المؤيدة
		أين الدليل؟		الإجابة على الأسئلة المساعدة

الجلسة الرابعة

عنوان الجلسة: (الأفكار البديلة) **المدة الزمنية:** (90) دقيقة

أهداف الجلسة:

1. مراجعة الواجب البيتي.
2. تعريف المشاركين بالأفكار البديلة أو المتوازنة وأثرها على الانفعالات والمشاعر المرافقة.
3. تدريب المشاركين على استنباط الأفكار البديلة أو المتوازنة وأثرها على الانفعالات والمشاعر المرافقة.
4. إنهاء الجلسة وتقديم الواجب البيتي.

إجراءات الجلسة:

إجراء(1)– مراجعة الواجب البيتي (10 دقائق)

يقوم المرشد؛ بمراجعة ما دار في الجلسة السابقة، وكيف قام المشاركون بتعبئة خانة الأدلة

المؤيدة والأدلة غير المؤيدة للفكرة التلقائية الساخنة، وكيف كانت إجاباتهم عندما سألوا أنفسهم أين الدليل؟ ومدى استعانتهم بالأسئلة المساعدة لتحديد الأدلة غير المؤيدة. وهكذا فإن المرشد يعمل على ترسيخ ما تعلموه سابقاً لربطه بما سيتعلموه خلال هذه الجلسة.

إجراء(2)– تعريف المشاركين بالأفكار البديلة والمتوازنة(30 دقيقة)

يربط المرشد الأفكار البديلة بالأدلة المؤيدة وغير المؤيدة للفكرة الساخنة من خلال قوله: "إن ما قمنا به في الجلسة السابقة، والواجب البيتي، للتعرف على الأدلة المؤيدة وغير المؤيدة للفكرة الساخنة، ما هو إلا مؤشر ودلالة للنظر إلى الموقف والحالة من زوايا أخرى، ولكن هذه النظرة تكون مدعمة بحقائق ومعلومات موضوعية، تساعدنا في الوصول إلى أفكار بديلة أكثر موضوعية حول الحالة، إن هذه النظرة لا يشترط أن تكون إيجابية، لأن ذلك يجعلنا نغفل عن الجانب السلبي للموقف، ولا نأخذه بعين الاعتبار عند وضع الأفكار البديلة، فالفكرة البديلة يجب أن تكون متوازنة تحتوي على الجوانب الإيجابية والسلبية للموقف، اعتماداً على حقائق ومعلومات موضوعية".

ويتابع المرشد؛ كما أن الفكرة البديلة، يجب أن لا تكون محاولة لتبرير الأسباب، التي أدت إلى الفكرة الساخنة، ولكنها يجب أن تحمل بين طياتها معاني جديدة للموقف، اعتماداً على ما تم جمعه من أدلة مؤيدة وغير مؤيدة للموقف أو الحالة. وهكذا فإن الفكرة البديلة أو المتوازنة

هي ملخص للأدلة المؤيدة وغير المؤيدة للفكرة الساخنة.

ويضيف المرشد: "كما أشرنا سابقاً فإن العواطف والمشاعر مرتبطة بشكل كبير بالأفكار. وللحد من شدة هذه الانفعالات أو لتغييرها، لا بد من تغيير الأفكار المرتبطة بها. وترتبط درجة تغيير شدة العاطفة ونوعها لحالة معينة، بدرجة قناعة الفرد بالأفكار البديلة أو المتوازنة التي يكتبها، وبذلك فإن الفرد وإن خدع الآخرين حول شدة انفعاله، وقناعته بالأفكار البديلة، فإنه لا يستطيع أن يخدع

نفسه".

يتابع المرشد؛ "بعد إيجاد الفكرة البديلة والمتوازنة، يعمل الفرد على إعادة قياس العاطفة، والمشاعر التي كانت مرافقة للفكرة الساخنة السابقة، ويحدد درجتها الجديدة على تدرج من (0-100)، وعلى الأغلب فإن شدة هذه العاطفة ستكون أقل كثيراً، إذا اعتمد الفرد على حقائق ومعلومات موضوعية في تحديد الأدلة المؤيدة وغير المؤيدة للفكرة الساخنة، والتي ستؤدي حتماً إلى فكرة بديلة أكثر توازناً، مما يؤدي إلى انخفاض حدة الانفعالات والمشاعر التي كانت مرافقة للفكرة الساخنة.

إجراء(3)- تدريب المشاركين على استنباط الأفكار البديلة والمتوازنة وملاحظة أثرها على الانفعالات والمشاعر المرافقة (40 دقيقة)

يقوم المرشد؛ بشرح المثال التالي لتوضيح ما سبق.

"عاد حسن من مكان عمله إلى البيت بشكل مبكر جداً، لأنه كان مريضاً ومصاباً بالرشح، ولم يجد في المنزل سوى إبنه محمد والذي يبلغ من العمر(15) سنة، أخبر حسن ابنه محمد بأنه مريض، وأنه يريد أن ينام ريثما تحضر زوجته، لكي تذهب وتحضر له العلاج. وأثناء نوم الوالد ذهب محمد إلى الصيدلية لإحضار العلاج لوالده، وأثناء ذلك رن جرس الهاتف، ولم يستطيع الوالد الإجابة عليه لأنه مريض، وبدأ بمناداة ولده محمد لكي يجيب على الهاتف، ولكن ابنه لم يجبه، ولم يحضر له، فما كان من الوالد إلا أن نهض من السرير وهو غاضب، وبدأ بالصراخ والمناداة على ولده محمد، ولكنه لم يجده، وعندما أراد العودة إلى النوم، دخل محمد من باب المنزل وهو يحمل دواء والده معه، فما كان من الوالد إلا أن تبسم لولده، وأدرك أنه لم يغادر المنزل للعب، ولكنه غادر المنزل لإحضار علاجه لأنه يحبه ولم يستطيع تحمل رؤيته يتألم.

يسأل المرشد؛ المشاركين: ما هي الأفكار التلقائية التي يمكن أن تكون تواردت إلى ذهن الوالد؟

1. أن ابنه ترك المنزل وذهب للعب لأنه لا يهتم بوالده.
2. ما هي العاطفة والمشاعر المرافقة لتلك الفكرة وشدتها؟ الغضب (90%).
3. ما هي الأدلة المؤيدة؟ أنه ليس في المنزل.
4. ما هي الأدلة غير المؤيدة ؟ لو أراد الخروج للعب لخرج قبل أن أحضر.
5. ما هي الفكرة البديلة؟ ربما خرج لشيء ضروري، ولم يرغب في إزعاجي، وبذلك انخفض الغضب من (90% إلى 30%) ثم تلاشى بعد أن تأكدت صحة الفكرة البديلة.

يعلق المرشد؛ "ما أرغب بتوضيحه أن الوالد توقع أن يبقى ابنه في المنزل، لأنه – أي الوالد مريض، ولكن الولد – محمد – ذهب لإحضار العلاج لوالده، لأنه يحبه ويهتم به، إلا أن الوالد عندما لم يجد ابنه تكونت لديه فكرة تلقائية أن ابنه لا يهتم به، وهذا أثار غضبه. ولكن ما ظهر بعد ذلك، بين للوالد أن ابنه يهتم به ويحبه وأن الفكرة البديلة التي وصل إليها، وهي أنه ربما خرج لأمر ضروري، كانت صائبة وأن هذا الشيء الضروري هو حبه لوالده، فعندما عرف الوالد سبب خروج ابنه، أدرك خطأ فكرته التلقائية وأدرك صحة الفكرة البديلة، والتي أدت إلى تحول غضبه إلى ابتسامة عندما شاهد ابنه يدخل المنزل وبيده الدواء.

ويضيف المرشد؛ "إن هناك بعض الإشارات والأسئلة التي تساعد في الوصول إلى فكرة بديلة أكثر توازناً، ومن هذه الإشارات والأسئلة ما يلي:

1. بناء على الأدلة المؤيدة وغير المؤيدة هل هناك طريقة أخرى للتفكير أو فهم الحالة؟
2. علي أن أكتب جملة تلخص كل الأدلة المؤيدة، وجملة تلخص كل الأدلة غير المؤيدة للفكرة الساخنة. وهل بالإمكان جمع الجملتين معاً بحرف (و) لاستخلاص فكرة متوازنة تأخذ بعين الاعتبار كل المعلومات التي جمعت؟

3. لو كان هناك شخص عزيز علي، ويحمل هذه الأفكار، ولديه هذه المعلومات ماهي نصيحتي له، وكيف أقترح عليه طريقة لفهم الحالة؟
4. لو كانت فكرتي الساخنة صحيحة، فما هي أسوأ النتائج، وما هي أفضل النتائج؟ وما هي النتيجة الأكثر واقعية؟
5. هل يمكن لشخص آخر أثق به أن يفكر في أي طريقة أخرى لفهم هذه الحالة؟

يتابع المرشد؛ من خلال هذه الأسئلة، والإشارات السابقة، يستطيع الفرد الوصول إلى فكرة بديلة متوازنة، وعندها على الفرد أن يقيس مدى صحة ومنطقية هذه الفكرة من وجهة نظره، وذلك على مقياس من (0-100)، وهذا المقياس يرسخ قناعة الفرد بهذه الفكرة، والتي من المتوقع أن تؤدي لاحقاً إلى خفض درجة الانفعال لديه.

يمكن للمرشد؛ أن يعطي مثالاً آخر لتوضيح كيفية الوصول إلى الأفكار البديلة، أو الانتظار حتى مناقشة الواجب البيتي في الجلسة المقبلة، لتوضيح الجوانب الغامضة من كيفية الوصول إلى الأفكار البديلة.

إجراء(4)– إنهاء الجلسة وتقديم الواجب البيتي (10 دقائق)

ينهي المرشد الجلسة بتلخيص كل ما دار فيها مع إعطاء الواجب البيتي، ثم يخبر المشاركين بضرورة إكمال نموذج المراقبة الذاتية، وإضافة خانتين إحداهما للفكرة البديلة وأخرى للعاطفة أو المشاعر المرافقة لها، ومتابعة بقية هذا النموذج من خلال البحث عن أفكار بديلة للحالة التي تم تسجيلها سابقاً، أو تسجيل حالة جديدة تظهر جميع أبعاد نموذج المراقبة الذاتية وكما يلي:

الحالة	العاطفة أو المشاعر (100-0)	الفكرة التلقائية وتحديد الفكرة الساخنة	الأدلة المؤيدة	الأدلة غير المؤيدة	الأفكار البديلة	العاطفة أو المشاعر (100-0)
من؟ ماذا؟ متى؟ اين	قياس	الاسئلة المساعدة	أين الدليل	الاسئلة المساعدة	الاسئلة المساعدة	إعادة قياس

الجلسة الخامسة

عنوان الجلسة: (الكل أو لا شيء) **المدة الزمنية:** (90) دقيقة

أهداف الجلسة:

1. مناقشة الواجب البيتي.
2. تعريف المشاركين بالتشويه المعرفي الكل أو لا شيء.
3. تدريب المشاركين على اختبار هذه الفكرة بالواقع.
4. إنهاء الجلسة وتقديم الواجب البيتي.

إجراءات الجلسة:

إجراء(1): مناقشة الواجب البيتي (15 دقيقة)

يبدأ المرشد بالترحيب بالمشاركين وشكرهم على الحضور، ثم يسألهم عن أحولهم وكيفية قضائهم للأسبوع الماضي، ويناقش المرشد مع المشاركين الواجب البيتي، ويستمع إلى آرائهم ويعزز الأفكار الصحيحة ويعطي التغذية الراجعة.

إجراء(2)– تعريف أعضاء المجموعة بمفهومي التشوهات المعرفية والكل أو لا شيء(20 دقيقة)

يقول المرشد: سوف نتحدث اليوم وفي الجلسات اللاحقة عما يعرف بالتشوهات المعرفية،وهي عبارة عن عمليات عقلية تمثل أخطاء في التفكير تؤدي إلى معتقدات سلبية، وتسبب بدورها مشاعر سلبية مما يساعد على ظهور نمط استجابات الفرد السلوكية، كما أنها مجموعة من الأفكار السلبية المتطرفة عن الذات، وعن العالم، وعن المستقبل، وهذه الأفكار السلبية هي أفكار مدمرة للفرد؛ إذ تساعد في الإحساس بضعف احترام الذات، وضعف الثقة بالنفس، وصعوبة في العلاقات مع الآخرين، وتؤثر على رغبة الفرد في القيام بالأعمال الجيدة والمفيدة، وقد تسبب للفرد في نهاية المطاف الاكتئاب.

يقول المرشد: سنتعرف اليوم على أول تشويه معرفي والذي يعرف بالتفكير الثنائي أو "الكل أو لا شيء"، إذ يشير هذا المفهوم إلى ميل الفرد لتقييم الأشياء بشكل متطرف (أبيض–أسود)، من خلال التفكير أن شيئاً ما يجب إن يكون بالضبط، وهنا يريد الفرد الحصول على كل شيء أو خسارة كل شيء،

فمثلاً: الطالب الذي يحصل على علامة عالية لكنها ليست كاملة، فيقول: أنا فاشل تماماً. يعلق المرشد، فيقول: إن هذا التفكير هو تشويه معرفي، لأنه يقوم على أساس القطبية في التفكير، أي على أساس متطرف كل شيء أو لا شيء، ولا يوجد وسط.

يضيف المرشد، فيقول: إن هذا النمط من التفكير هو حدي ومتطرف، فالفرد الذي يحمل هذا النمط من التفكير لا يرى الأمور بطريقة عقلانية وواقعية إنما بطريقة مشوهة، لأن هذا التفكير يظهر نزعة الفرد إلى المعاناة والتطرف والمغالاة، فالفرد الذي يفكر بهذه الطريقة لا يرى الأشياء إلا بشكل متطرف أبيض–أسود، ولا يعرف اللون الرمادي.

إجراء(3)– تدريب المشاركين على اختبار هذه الفكرة بالواقع (45 دقيقة)

يطرح المرشد المثال الآتي: سعاد فتاة جامعية مميزة ومتفوقة لكنها تشعر أحياناً بالوحدة ولديها أفكار مشوهة، إذ تقول سعاد لنفسها:إذا لم أكون موضوع اهتمام كامل من المحيطين في مكان ما فالأفضل أن أتركه.

يعلق المرشد، فيقول: لاحظوا كيف تفكير سعاد أثر على شعورها.

يسأل المرشد؛ المشاركين:

1) ما هي الأسئلة المناقضة لفكرة سعاد؟
2) ما هي العاطفة والمشاعر المرافقة لتلك الفكرة وشدتها؟ الغضب (90%).
3) ما هي الأدلة المؤيدة؟
4) ما هي الأدلة غير المؤيدة؟
5) ما هي الفكرة البديلة؟

ينتظر المرشد إجابات المشاركين ويناقشها، باستخدام الأسئلة السابقة والحوار السقراطي الموجة، ثم يعزز الأفكار الصحيحة ويثني عليها، إلى أن يتأكد من فهم المشاركين للوصل إلى الفكرة البديلة الأكثر منطقية.

يتابع المرشد: إن هذا النوع من التفكير هو تشويه معرفي، أو تفكير خاطئ؛ لأنه يقوم على أساس القطبية في التفكير، أي على افتراض وجود حالتين متطرفتين، وهذا الافتراض يتجاهل أن بين الحالتين المتطرفتين يوجد عدد لا نهائي من الاحتمالات. وبالتالي نستنتج أن التفكير القطبي تفكير مشوه لأنه يحول الواقع من عدد كبير من الاحتمالات إلى حالة تتألف من احتمالين، وهي أبيض–أسود.

يطرح المرشد الأمثلة الآتية:

- إذا خسرت في المسابقة فأنا لا شيء، أنا صفر.
- إذا حصلت على علامة (ب) بدلاً من (أ)، فأنا إنسان فاشل.
- إذا لم أدخل كلية الطب، فلن أكمل تعليمي.
- إذا لم أحصل على الوظيفية التي أتمنها، فلن أعمل في حياتي.

يطلب المرشد من المشاركين إعطاء أمثلة مشابهة من حياتهم، ويدير نقاشاً ثم يقول: إن هذا النمط من التفكير يسبب الخوف الشديد للفرد بسبب أن الفرد لا يريد أن يقع في الأخطاء، إلا أن الفرد إذا اخطأ فإنه سوف يشعر بأنه لا قيمة له، ويضيف المرشد ليس هناك إنسان ذكي بالكامل أو إنسان غبي بالمطلق.

يقوم المرشد باستخدام فنية قائمة المزايا والعيوب والمقارنة بينهما، إذ يطلب المرشد أن يكتب كل فرد من المشاركين سلبيات وإيجابيات الحصول على علامة (90) وعلامة (80)، ثم المقارنة

بينهما. إن كتابة المزايا والعيوب والمقارنة بينها، تساعد المشاركين على الابتعاد عن فكرة كل شيء أو لا شيء (Sharf, 2012).

نموذج قائمة المزايا والعيوب والمقارنة بينهما

التشوه المعرفي	مميزات التشوه	عيوب التشوه

يتأكد المرشد من فهم المشاركين لطرق إيجاد الأفكار البديلة الأكثر منطقية وواقعية وتوزناً، عن طريق سؤال المشاركين ما يلي: في حال حصولكم على علامة دون المأمول أو المتوقع فماهي الأفكار المنطقية الأكثر توزناً للموقف السابق؟ في حال تخرجكم من الجامعة والحصول على وظيفة بمرتب أقل من المأمول أو المتوقع هل ستعملون فيها أم ستنتظرون الحصول على الوظيفة المأمولة بالمرتب الذي تتمنونه؟ وما هي الأفكار المناسبة الأكثر توزناً للموقف السابق؟

إجراء(4)– إنهاء الجلسة وتقديم الواجب البيتي (10 دقائق)

ينهي المرشد الجلسة بتلخيص كل جاء فيها مع إعطاء الواجب البيتي، إذ يطلب المرشد من المشاركين أن يكتبوا أمثلة من حياتهم الواقعية لتشوه المعرفي كل شيء أو لا شيء كما يلي:

الكل أو لا شيء	المشاعر (100-0)	الأدلة المؤيدة	الأدلة غير المؤيدة	الأفكار البديلة	المشاعر (100-0)

الجلسة السادسة

عنوان الجلسة: (التعميم الزائد) **المدة الزمنية:** (90) دقيقة

أهداف الجلسة:

1. مناقشة الواجب البيتي.
2. تعريف المشاركين بالتشويه المعرفي التعميم الزائد.
3. تدريب المشاركين على اختبار هذه الفكرة بالواقع.
4. إنهاء الجلسة وتقديم الواجب البيتي.

إجراءات الجلسة:

إجراء(1)– مناقشة الواجب البيتي (15 دقيقة)

يرحب المرشد بالمشاركين ويشكرهم على الالتزام بحضور الجلسات، ثم يسألهم عن أحولهم وكيفية قضائهم للأسبوع الماضي، ثم يناقش والواجب البيتي، ويستمع إلى آرائهم ويعزز الأفكار الصحيحة ويعطي التغذية الراجعة.

إجراء(2)– تعريف أعضاء المجموعة بمفهوم التعميم الزائد (20 دقيقة)

يبدأ المرشد بالحديث، فيقول: اليوم سوف نتحدث عن تشويه معرفي آخر، وهو ما يعرف "بالتعميم الزائد"، إذ يشير هذا التشويه إلى اعتناق معتقدات متطرفة بنيت على أثر حادث معين، ثم يميل الفرد إلى تطبيق هذه المعتقدات بشكل غير صحيح على حوادث ليست مشابهة للحادث السابق (Corey, 2008). أي أن الشخص يعمم الأحداث التي يمر بها على كل الأحداث القادمة.

ويقول المرشد: يمكن توضيح هذه الفكرة من خلال الأمثلة الآتية:

- لقد فشلت في الامتحان، لذلك سأفشل في كل امتحاناتي.
- طالب يقول لنفسه: حصلت على علامة متدنية في الامتحان "كل علاماتي سوف تكون سيئة في كل المواد".
- رفض طلبي للوظيفة، لذا سوف أرفض في كل الوظائف.
- لم أربح الجائزة، أنا لن أربح أي جائزة في حياتي.
- شخص شارك بمسابقة ولم ينجح، فيقول: "أنا أعرف هكذا حظي دائماً"، لكن لو سألنا هذا الشخص كم مسابقة اشترك فيها وفشل؟ قد يقول: هذه أول مرة أشترك فيها بمسابقة.

إجراء(3)– تدريب المشاركين على اختبار هذه الفكرة بالواقع (45 دقيقة)

يطرح المرشد المثال الآتي، فيقول: مازنشارك بمسابقة ولم ينجح فيقول "أنا أعرف هكذا حظي دائماً، لم أربح الجائزة، أنا لن أربح أي جائزة في حياتي".

يعلق المرشد فيقول لو سألنا هذا الشخص كم مسابقة اشترك فيها وفشلت؟ قد يقول: هذه أول مرة أشترك فيها بمسابقة.

يطلب المرشد من المشاركين إعطاء أمثلة حصلت معهم، ويناقشها معهم من خلال استخدام فنية الأسئلة السقراطية الآتية: إذ يرى (Bourne,2011) أن هناك ثلاثة أنواع من الأسئلة السقراطية الفعالة تستخدم لتحدي ودحض التعميم الزائد:

1. ما هو الدليل على ذلك؟
2. ما هي احتمالات حدوث هذا الفكرة (أو كونها حقيقة)؟
3. هل كانت هذه الفكرة صحيحة في الماضي؟

يطرح المرشد المثال التالي: شاب تقدم لخطبة فتاة فرفضته لأنها تدرس في الجامعة، ولا تريد الزواج الآن، فيقول لنفسه: أنا لن أتزوج ... سوف أكون وحيداً، كل الفتيات سوف ترفضني. في المثال السابق يتم تصوير الخبرة بشكل مشوه بناءً على افتراض بأن جميع النساء لديهن نفس الخصال، لذلك سوف يتم رفضه دائماً (Burns, 1980).

يعلق المرشد فيقول يمكن لهذا الشخص أن يفكر على نحو منطقي إذا قال يبدو أن هذه الفتاة لا تريد الزوج الآن لأنها تدرس في الجامعة ... أو يقول يبدو أن معايير هذه الفتاة لم تنطبق علي، هنالك ملايين الفتيات من الفئة المناسبة لي، ممن يمكن أن تنطبق معاييرهن عليّ.

يتابع المرشد أن هذا النمط من التفكير له نتائج سلبية على مشاعر الشخص وعلى سلوكه ويؤدي بالفرد إلى تعميم الخبرة السيئة على جميع سلوكياته القادمة، لأن الشاب في المثال السابق سوف يبتعد عن طلب أي فتاة نتيجة تعميمه الخاطئ بأن كل الفتيات سوف ترفضه، بالإضافة إلى مشاعر الحزن والأسى التي سوف يشعر بها.

يقوم المرشد بتدريب المشاركين على تغير الفكرة المشوهة واختبارها بالواقع عن طريق نموذج سجل الأفكار الآتي:

الموقف Situation	**المشاعر** Emotion	**الأفكار التلقائية** Automatic thoughts	**التشوه المعرفي** Cognitive distortion	**الاستجابة العقلانية** Rational response	**النتائج/المشاعر الجديد** Outcome/new feeling
رفض الفتاة	حزن وقلق 80%	لن تقبل بي أي فتاة، سأضل وحيداً.	التعميم الزائد	رفضت واحدة ولكن الأخريات لم يرفضن تجربة خطبة أخريات	مشاعر أفضل والرحه ومحاولة تجربة أخرى حزن 10%

يضيف المرشد أنه لابد علينا من تغيير أفكارنا المتعلقة بالتعميم الزائد والتي لا تستند إلى أدلة واضحة وصادقة عن طريق البحث واختبارها بالواقع، ثم البحث عن أفكار أكثر منطقية وملائمة للموقف، إذا لم استطع السيطرة على تفكيري، علي أن أذكر نفسي أن التفكير مهارة يمكن تعلمها.

إجراء(4)– إنهاء الجلسة وتقديم الواجب البيتي (10 دقائق)

ينهي المرشد الجلسة بتلخيص كل ما دار فيها مع إعطاء الواجب البيتي، إذ يطلب المرشد من المشاركين مراقبة حديثهم الذاتي وكلماتهم، مثل: (دائماً، أبداً، الجميع، الكل، لا أحد) وتقيم ما مدى منطقية واقعية هذه الفكرة، وماهي الأفكار البديلة من خلال النموذج الآتي :

(كلمات: دائماً، أبداً، الجميع، الكل، لا أحد)	ما مدى منطقية واقعية هذه الفكرة	الأفكار البديلة

الجلسة السابعة

عنوان الجلسة: (التجريد الانتقائي) **المدة الزمنية:** (90) دقيقة

أهداف الجلسة:

1. مناقشة الواجب البيتي.
2. تعريف المشاركين بالتشويه المعرفي التجريد الانتقائي.
3. تدريب المشاركين على اختبار هذه الفكرة بالواقع.
4. إنهاء الجلسة وتقديم الواجب البيتي.

إجراءات الجلسة:

إجراء(1)– مناقشة الواجب البيتي (15 دقيقة)

يرحب المرشد بالمشاركين ويشكرهم على الالتزام بحضور الجلسات، ثم يسألهم عن أحولهم وكيفية قضائهم للأسبوع الماضي، ويناقش المرشد مع المشاركين الواجب البيتي، ويستمع إلى آرائهم ويعزز الأفكار الصحيحة ويعطي التغذية الراجعة.

إجراء(2)– تعريف أعضاء المجموعة بمفهوم التجريد الانتقائي (20 دقيقة)

يبدأ المرشد بالحديث، فيقول: اليوم سوف نتحدث عن تشويه معرفي آخر، وهو ما يعرف "التجريد الانتقائي"،إذ يُنظر إلى التجريد الانتقائي بأنه التركيز على تفاصيل صغيرة أُخرجت من سياقها في حين تجاهل غيرها من الميزات البارزة في الموقف، وتصور التجربة برمتها على أساس هذا الجزء (Beck & Alford, 2009 ; Lester, Mathews, Davison, Burgess, & Yiend, 2011)، والمقصود هنا هو تكوين استنتاج مبني على النظر إلى الحدث وتفصيلاته بمعزل عن أي شواهد أو أحداث

أخرى. في هذه العملية، يتم تجاهل الكثير من المعلومات الأخرى، وأهم نقطة في الحدث يتم استبعادها كلياً. والافتراض هنا أن الأحداث التي لها قيمة ووزن، هي تلك التي لها علاقة بالفشل والحرمان (Corey, 2008). فالطالب الذي ينسى سؤال في الامتحان في حين أنه قد أجاب عن بقية الأسئلة، فيقول لنفسه: كم أنا غبي ... كيف غاب عني هذا السؤال؟ سوف أرسب في الامتحان، وربما يكون العالم مكاناً أفضل لو كنت ميتاً الآن (Flanagan & Flanagan, 2004).

يعطي المرشد بعض الأمثلة على التشويه المعرفي التجريد الانتقائي:

- تقول ليلى لن أقبل بأي خطأ في ملابسي حتى لو كان بسيط.
- يقول نائل اسمح للأمور الصغيرة بإزعاجي أكثر مما ينبغي.
- ينظر علام أن السلبيات في المجتمع أكثر من الإيجابيات.

إجراء(3)– تدريب المشاركين على اختبار هذه الفكرة بالواقع (45 دقيقة)

يبدأ المرشد؛ بشرح المثال الآتي: قدم خالد بحث لأستاذة في إحدى المساقات التي يدرسها في جامعة القدس المفتوحة: وقد حصل على تقدير جيد جداً، وقد وضع الأستاذ بعض الملاحظات الصغيرة على البحث التي بحاجة إلى تعديل في المرات القادمة، فيقول خالد لنفسه أعتقد أن بحثي لم يعجب الدكتور تماماً، أعتقد أنه بحث سيئ.

يسأل المرشد المشاركين: ماهي المشاعر التي يحس بها خالد وكم درجتها؟ ماهي الأدلة المؤيدة على صحة فكرة خالد؟ ماهي الأدلة غير المؤيدة على صحة فكرة خالد؟ بناء على الأدلة المؤيدة وغير المؤيدة هل هناك طريقة أخرى للتفكير أو فهم الحالة؟ ماهي الأفكار البديلة الموضوعية؟ لو كانت فكرة خالد صحيحة، فما هي أسوأ النتائج، وما هي أفضل النتائج التي سيحصل عليها؟ وما هي النتيجة الأكثر واقعية؟

يأخذ المرشد إجابات المشاركين ويعلق عليها ويعزز الأفكار الصحيحة ويثني عليها، ويعمل على دحض الأفكار الخاطئة باستخدام كل من الأسئلة السابقة والحوار السقراطي، ثم يستخدم المرشد فنية سجل الأفكار في توضيح المثال السابق كما يلي:

الموقف Situation	**المشاعر** Emotion	**الأفكار التلقائية** Automatic thoughts	**التشوه المعرفي** Cognitive distortion	**الاستجابة العقلانية** Rational response	**النتائج/المشاعر الجديد** Outcome/new feeling
الحصول على تقدير جيد جداً في أحدى المساقات، مع وضع الدكتور بعض الملاحظات الصغيرة	زعل 80%	أعتقد أن بحثي لم يعجب الدكتور تماماً، اعتقد أنه بحث سيئ	التجريد الانتقائي	أن بعض الملاحظات الصغيرة لا يمكن أن تكون معياراً على أن البحث سيء	زعل 5% فرح 85% مشاعر أفضل

يتابع المرشد؛ "بعد إيجاد الفكرة البديلة والمتوازنة، يجب على الفرد إعادة قياس العاطفة والمشاعر التي كانت مرافقة للتشوه المعرفي السابق، ويحدد درجتها الجديدة على تدرج من (0-100)، وعلى الأغلب فإن شدة هذه العاطفة أو المشاعر ستكون أقل كثيراً، إذا اعتمد الفرد على حقائق ومعلومات موضوعية في تحديد الأدلة المؤيدة وغير المؤيدة للفكرة الساخنة، والتي ستؤدي حتماً إلى فكرة بديلة أكثر توازناً مما يؤدي إلى انخفاض حدة الانفعالات والمشاعر التي كانت مرافقة لتشوهه المعرفي.

يتأكد المرشد؛ من فهم المشاركين التشويه المعرفي التجريد الانتقائي، وفي حال كانوا بحاجة إلى مثال آخر يعطي المرشد مثالاً آخر لتوضيح التجريد الانتقائي وكيفية دحض هذه الفكرة، ويمكن الانتظار حتى مناقشة الواجب البيتي في الجلسة المقبلة، لتوضيح الجوانب الغامضة من كيفية دحض هذه الفكرة.

إجراء(4)– إنهاء الجلسة وتقديم الواجب البيتي (10 دقائق)

ينهي المرشد الجلسة ويعمل على تخليص لكل ما دار داخل الجلسة. يعطي المرشد المشاركين واجب بيتي، من خلال نموذج قائمة المزايا والعيوب والمقارنة بينهما، أن يسجلوا المواقف التي حصلت معهم وفكروا بطريقة التشوه السابق، من خلال النموذج الآتي:

التشوه المعرفي	مميزات التشوه	عيوب التشوه

الجلسة الثامنة

عنوان الجلسة: (القفز إلى الاستنتاجات) **المدة الزمنية:** (90) دقيقة

أهداف الجلسة:

1. مناقشة الواجب البيتي.
2. تعريف المشاركين بالتشويه المعرفي القفز إلى الاستنتاجات.
3. تدريب المشاركين على اختبار هذه الفكرة بالواقع .
4. إنهاء الجلسة وتقديم الواجب البيتي.

إجراءات الجلسة:

إجراء(1)– مناقشة الواجب البيتي (15 دقيقة)

يرحب المرشد بالمشاركين ويشكرهم على الالتزام بحضور الجلسات، ثم يسألهم عن أحولهم وكيفية قضائهم للأسبوع الماضي، ثم يناقش المرشد مع المشاركين الواجب البيتي، ويستمع إلى آرائهم ويعزز الأفكار الصحيحة ويعطي التغذية الراجعة.

إجراء(2)– تعريف أعضاء المجموعة بمفهوم القفز إلى الاستنتاجات (20 دقيقة)

يبدأ المرشد بالحديث، فيقول: اليوم سوف نتحدث عن تشويه معرفي آخر وهو ما يعرف "القفز إلى الاستنتاجات (Jumping to Conclusions)، ويطلق عليه أيضاً الاستدلال التعسفي (Arbitrary Inference)، إذ ويعرف بأنه عملية استخلاص أو استنتاج من حالة، أو حدث، أو تجربة، عندما لا يكون هناك أي دليل يدعم الاستنتاج أو عندما يكون الاستنتاج مخالفاً للأدلة (Beck, 1963 ; Beck & Alford, 2009).

يعلق المرشد، فيقول: أن الشخص الذي يشوه تفكيره بهذه الطريقة يستنتج نتائج سلبية دون وجود أي دليل يدعم هذا الاستنتاج، حتى وإن كانت الأدلة تشير إلى نتائج إيجابية.

يشير المرشد إلى أن هناك نوعان لهذا التشويه، هما: الأول قراءة العقل (Mind Reading)، إذ يعتقد الفرد أنه يعرف فيما يفكر به الآخرون، والثاني قراءة المستقبل (Fortune Telling)، إذ يتوقع الشخص أن الأمور في المستقبل سوف تتحول إلى السوء، ومثال ذلك: الشخص الذي يطلب من الطبيب صورة أشعة بشكل روتيني، ويفترض أنه مصاب بالسرطان.

إجراء(3)– تدريب المشاركين على اختبار هذه الفكرة بالواقع (45 دقيقة)

يبدأ المرشد؛ بشرح المثال الآتي: سامي يبلغ من العمر (25) سنة كان قد مر بخبرة انفصال عن خطيبته سارة، والد والدة سامي يريدون أن يبحث أبنهم سامي عن فتاة أخرى، ويقول سامي أنا فشلت في الخطبة الأولى لذا سوف افشل في المستقبل.

يسأل المرشد المشاركين ماهي الأدلة المؤيدة على صحة فكرة سامي؟ ماهي الأدلة غير المؤيدة على صحة فكرة سامي؟ بناءً على الأدلة المؤيدة وغير المؤيدة هل هناك طريقة أخرى للتفكير أو فهم الحالة؟ ماهي الأفكار البديلة الموضوعية؟ لو كانت فكرة سامي صحيحة، فما هي أسوأ النتائج، وما هي أفضل النتائج التي سيحصل عليها؟ وما هي النتيجة الأكثر واقعية؟

يبدأ المرشد بأخذ إجابات المشاركين ويعلق عليها ويعزز الأفكار الصحيحة ويثني عليها، ويعمل على دحض الأفكار الخاطئة باستخدام كل من الأسئلة السابقة والحوار السقراطي.

يستخدم المرشد فنية سجل الأفكار في توضيح المثال السابق كما يلي:

الموقف Situation	**المشاعر** Emotion	**الأفكار التلقائية** Automatic thoughts	**التشوه المعرفي** Cognitive distortion	**الاستجابة العقلانية** Rational response	**النتائج/المشاعر الجديد** Outcome/new feeling
انفصال سامي عن خطيبته سارة.	زعل 80%	أنا فشلت في الخطبة الأولى لذا سوف افشل في المستقبل	القفز إلى الاستنتاجات	لا يوجد دليل منطقي واحد يؤكد أن سامي سيفشل في المستقبل	زعل 5% فرح 85% مشاعر أفضل

يتأكد المرشد؛ من فهم المشاركين ويعطي التغذية الراجعة ويعزز الأفكار الصحيحة ويثني عليها، ويصحح الأفكار الخاطئة.

يتابع المرشد؛ "بعد إيجاد الفكرة البديلة والمتوازنة، يجب على الفرد إعادة قياس العاطفة والمشاعر التي كانت مرافقة للتشوه المعرفي السابق، ويحدد درجتها الجديدة على تدرج من (0-100)، وعلى الأغلب فإن شدة هذه العاطفة ستكون أقل كثيراً، إذا اعتمد الفرد على حقائق ومعلومات موضوعية في تحديد الأدلة المؤيدة وغير المؤيدة للفكرة الساخنة، والتي ستؤدي حتماً إلى فكرة بديلة أكثر توازناً مما يؤدي إلى انخفاض حدة الانفعالات والمشاعر التي كانت مرافقة لتشوه المعرفي السابق.

إجراء(4)– إنهاء الجلسة وتقديم الواجب البيتي (10 دقائق)

ينهي المرشد الجلسة ويعمل على تخليص لكل ما دار داخل الجلسة. ثم يعطي المرشد المشاركين واجب بيتي، من خلال النموذج الآتي وهو يشبه قائمة المزايا والعيوب والمقارنة بينهما، لكن مضافاً إلية عمود الأفكار البديلة، ويطلب من المشاركين أن يسجلوا المواقف التي حصلت معهم أو قد تحصل وفكروا بطريقة التشوه السابق، من خلال كما يلي:

التشوه: القفز إلى الاستنتاجات	الأفكار المؤيدة	الأفكار غير المؤيدة	الأفكار البديلة

الجلسة التاسعة

عنوان الجلسة: (عبارات الوجوب) **المدة الزمنية:** (90) دقيقة

أهداف الجلسة:

1. مناقشة الواجب البيتي.
2. تعريف المشاركين بالتشويه المعرفي عبارات الوجوب.
3. تدريب المشاركين على اختبار هذه الفكرة بالواقع.
4. إنهاء الجلسة وتقديم الواجب البيتي.

إجراءات الجلسة:

إجراء(1)– مناقشة الواجب البيتي (15 دقيقة)

يرحب المرشد بالمشاركين ويشكرهم على الالتزام بحضور الجلسة، ثم يسألهم عن أحولهم وكيفية قضائهم للأسبوع الماضي، ثم يناقش المرشد مع المشاركين الواجب البيتي، ويستمع إلى آرائهم ويعزز الأفكار الصحيحة ويعطي التغذية الراجعة.

إجراء(2)– تعريف المشاركين بمفهوم عبارات الوجوب (20 دقيقة)

يبدأ المرشد بالحديث، فيقول: اليوم سوف نتحدث عن تشويه معرفي آخر وهو ما يعرف "عبارات الوجوب"،إذ يحدد الشخص قانون ثابت لما يجب أن يكون عليه الآخرون، ونفسه، والعالم المحيط من حوله، حيث يقوم الشخص برفع مستوى التوقعات عن نفسه والآخرين والعالم المحيط به إلى مطالب مرتفعة وجامدة، وعندما لا يتم تحقيق هذه التوقعات، يشعر بأنه يعاني من مشاعر الضغط النفسي، والمشاعر الاكتئابية (Gurwen, Palmer, Ruddell, 2000).

يتابع المرشد بقولة تترجم هذه الفكرة إلى أفعال "ينبغي" و "يجب"، فالتفضيلات والتوقعات قد حولت إلى طلبات جامدة متصلبة، وعندما لا تتوافق هذه المطالب مع مشاعر الفرد فإنه يصاب بالإحباط.

فمثلاً: لاعبة الجمباز التي تؤدي تمريناً صعباً على جهاز المتوازي، تقول لنفسها: لا يجب أن أرتكب أي أخطاء، وقد يؤدي بها هذا النمط من التفكير إلى الشعور بالإحباط والكرب (كوروين و رودل و بالمر، 2008).

إجراء(3)– تدريب المشاركين على اختبار هذه الفكرة بالواقع (45 دقيقة)

يبدأ المرشد بطرح الأمثلة الآتية:

- يجب أن يكون الناس أوفياء.
- يجب أن انجح بجميع الأعمال التي أقوم بها.
- يجب أن أكون في موعدي تماماً.
- يجب أن أكون محط اهتمام الآخرين.
- ينبغي أن أكون الأول في جميع الأعمال التي أقوم بها.

يقول المرشد: أن هذه العبارات تستخدم وكأنها معيار لكيف تكون الأشياء، وهي تضع عبئاً على الأشخاص، وتضعهم تحت ضغط كبير، وتؤدي إلى شعور الفرد بالإحباط وضعف الدافعية.

يضيف المرشد أن عبارات الوجوب تقسم إلى نوعين فنوع الأول هو عبارات الوجوب الخاصة بالذات، مثل: "يجب أن أكون الأول في جميع الأعمال التي أقوم بها" سيبقى حامل هذه الفكرة تحت درجة عالية من الضغط والتوتر، إذا لم يستطع الفرد تحقيق ذلك، سيعاني من الإحباط واليأس.

يتابع المرشد أما النوع الثاني فهو عبارات الوجوب الخاصة بالآخرين، مثل: "يجب أن يكون الناس أوفياء"، فإن مثل هذه العبارة تضع الناس ضمن قانون ومقياس معين، وهذا صعب جداً ليس جميع الناس يمتلكون الصفات كبعضهم البعض. أن استخدام مثل هذه العبارات سوف يؤدي إلى شعور من يستخدمها بالإحباط، وذلك بسبب أن الآخرين لن يلتزموا بالأشياء التي يريدها وكما يريدها، فإذا صادف الفرد شخصاً غير وفي، فسوف يعاني من التوتر، لذا على الأفراد أن يغيروا من مثل هذه العبارات. ففي العبارة السابقة ومن الأفضل أن نقول ليس من المفترض أن يكون كل الناس أوفياء، وهناك من هو وفي وهناك من هو غير ذلك.

يناقش المرشد مع المشاركين العبارات الآتية باستخدام الحوار السقراطي، والأسئلة الآتية: ماهي المشاعر المرافقة لمن يفكر بهذه الطريقة؟ ماهي الأدلة المؤيدة على صحة هذه الأفكار؟ ماهي الأدلة غير المؤيدة على صحة هذه الأفكار؟ ماهي الأفكار البديلة الموضوعية؟ هل هذه الأفكار واقعية؟ ثم تسجل الفكرة الواقعية البديلة في العمود الثاني كما يلي:

عبارة الوجوب	العبارة والواقعية البديلة
• يجب أن يكون الناس أوفياء .	
• يجب أن انجح بجميع الأعمال التي أقوم بها.	
• يجب أن أكون في موعدي تماماً .	
• يجب أن أكون محط اهتمام الآخرين.	
• ينبغي أن أكون الأول في جميع الأعمال التي أقوم بها .	

يطلب المرشد من المشاركين إعطاء أمثلة ومواقف عن ذواتهم أو أفراد آخرين يستخدمون عبارات الوجوب، ويختار أحد الأمثلة ويناقش في نموذج سجل الأفكار كما يلي:

النتائج/المشاعر الجديد Outcome/new feeling	**الاستجابة العقلانية** Rational response	**التشوه المعرفي** Cognitive distortion	**الأفكار التلقائية** Automatic thoughts	**المشاعر** Emotion	**الموقف** Situation
درجة المشاعر				درجة المشاعر	

إجراء(4)– إنهاء الجلسة وتقديم الواجب البيتي (10 دقائق)

ينهي المرشد الجلسة بتلخيص كل ما دار فيها مع إعطاء الواجب البيتي، إذ يطلب المرشد من المشاركين مراقبة حديثهم الذاتي وكلماتهم، مثل: (يجب، ينبغي) من خلال النموذج الآتي، وكتابة ودحض هذه الأفكار، وتقييم ما مدى منطقية واقعية حدوث هذه الفكرة:

(كلمات: يجب، ينبغي)	**ما مدى منطقية واقعية حدوث هذه الفكرة**

الجلسة العاشرة

عنوان الجلسة: (الاستدلال الانفعالي) **المدة الزمنية:** (90) دقيقة

أهداف الجلسة:

1. مناقشة الواجب البيتي.
2. تعريف المشاركين بالتشويه المعرفي الاستدلال الانفعالي.
3. تدريب المشاركين على اختبار هذه الفكرة بالواقع.
4. إنهاء الجلسة وتقديم الواجب البيتي.

إجراءات الجلسة:

إجراء(1)– مناقشة الواجب البيتي (15 دقيقة)

يرحب المرشد بالمشاركين ويشكرهم على الالتزام بحضور الجلسة، ثم يسألهم عن أحولهم وكيفية قضائهم للأسبوع الماضي، ثم يناقش المرشد مع المشاركين الواجب البيتي، ويستمع إلى آرائهم ويعزز الأفكار الصحيحة ويعطي التغذية الراجعة.

إجراء(2)– تعريف أعضاء المجموعة بمفهوم الاستدلال الانفعالي (20 دقيقة)

يقول المرشد: اليوم سوف نتحدث عن تشويه معرفي آخر، وهو ما يعرف "الاستدلال الانفعالي (Emotional Reasoning)"، هنا يعتمد الفرد على انفعالاته كدليل لإثبات الحقائق، كأن يقول: أشعر بالإحباط واليأس، لذلك فإن مشكلتي لن تحل. هذا الخطأ مهم على وجه الخصوص في فهم مفاده استمرار المعارف اللاتكيفية والاضطرابات النفسية ومقاومتها للتغير، إذ يحدث هذا الخطأ عندما يفسر المرء استجابة انفعالية لفكرة ما كدليل على صحة هذه الفكرة وصدقها. فإذا تسببت فكرة

ما (القلق بشأن عدم التوظيف مثلاً) في التوتر، فإن الفرد الذي ينخرط في الاستدلال الانفعالي يستخدم التوتر كدليل على أن لدية ما يبرر القلق بشأن خسارته لوظيفته.

يقول المرشد: إن هذا النمط من التفكير المشوه الاستدلال الانفعالي، هو تفكير خاطئ يؤدي إلى الاكتئاب والضغط النفسي، والسبب يعود في ذلك لأن مشاعرك تعكس أفكارك ومعتقداك، فإذا كانت الأفكار مشوهة، فإن المشاعر لن تكون صادقة (الشريف، 2006).

إجراء(3)– تدريب المشاركين على اختبار هذه الفكرة بالواقع (45 دقيقة)

يبدأ المرشد بمناقشة المشاركين عبارات الاستدلال الانفعالي المشوه الوردة في الجدول التالي، وذلك باستخدام الحوار السقراطي والأسئلة الآتية: ما هو دليلك على ذلك؟ أنت ذاهب فقط بمشاعرك؟ هل تنظر إلى هذا الموقف بموضوعية؟ ما هو دليلك على أن حكمك دقيق تماماً (بناءً على مشاعرك)؟ حيث يرى (Bourne,2011) الأسئلة السابقة فعالة في تحدي هذا التفكير العاطفي والاستدلال الانفعالي.

التشوه المعرفي الاستدلال الانفعالي	ما هو الدليل على ذلك	النظر إلى هذا الموقف بموضوعية
بما أنني أشعر بالانزعاج، فلا بد أن شيئاً سيئاً قد حدث.		
بما أنني أشعر بالإحباط ، فإن أموري سوف تزداد تعقيداً.		
أشعر بالذنب، لذلك لا بد أنني فعلت شيئاً سيئاً.		
أشعر أنني شخص غير كفؤ، لذلك فأنا شخص لا قيمة له.		

يتابع المرشد لزيادة فهم المشاركين عن طريق المثالي الآتي (Bourne, 2011) :

الفكرة المشوهة: أشعر أن اليوم سيئ.

الأسئلة: هل هذه الفكرة موضوعية؟ ما هو الدليل عليها؟

الاستجابة المضادة: لمجرد شعوري أن اليوم سيئ لا يعني ذلك انه سيكون سيء، لا يوجد دليل على هذه الفكرة.

يستخدم المرشد فنية سجل الأفكار من خلال المثال الآتي، إذ يشعر إحدى الطلبة بعدم الرغبة في الدراسة، فيؤجل الدراسة وعمل الوجبات كما يلي:

الموقف Situation	**المشاعر** Emotion	**الأفكار التلقائية** Automatic thoughts	**التشوه المعرفي** Cognitive distortion	**الاستجابة العقلانية** Rational response	**النتائج/المشاعر الجديد** Outcome/new feeling
1: يشعر إحدى الطلبة بعدم الرغبة في الدراسة، فيؤجل الدراسة وعمل الوجبات	قلق 80%	أنا لا دائماً افشل في عمل الوجبات/ ولا احصل علامات عالية	الاستدلال الانفعالي	يجب أن أبدأ في الدراسة الآن يجب أن لا أوجل الدراسة	قلق 35%

يقول المرشد: أنه علينا أن نمارس نشاطات تجلب السعادة والمرح لنا، وتخفف من حدة الانفعالات السلبية لدينا، إضافة إلى السيطرة على الأفكار المشوه لدينا، والعمل على تغيرها، ولابد من ممارسة أنشطة، مثل: المشي، والتنفس العميق، والتخيل، والحديث الذاتي الإيجابي.

إجراء(4)– إنهاء الجلسة وتقديم الواجب البيتي (10 دقائق)

ينهي المرشد الجلسة بتلخيص كل ما دار فيها مع إعطاء الواجب البيتي، إذ يطلب المرشد من المشاركين كتابة بعض الأمثلة على الاستدلال الانفعالي، وإيجاد دليل لصحة هذه التشوه.

فكرة الاستدلال الانفعالي	الدليل عليها	الدليل على دحضها

الجلسة الحادية عشرة

عنوان الجلسة: (الشخصنة) **المدة الزمنية:** (90) دقيقة

أهداف الجلسة:

1. مناقشة الواجب البيتي.
2. تعريف المشاركين بالتشويه المعرفي الشخصنة.
3. تدريب المشاركين على اختبار هذه الفكرة بالواقع.
4. إنهاء الجلسة وتقديم الواجب البيتي.

إجراءات الجلسة:

إجراء(1)– مناقشة الواجب البيتي (15 دقيقة)

يرحب المرشد بالمشاركين ويشكرهم على الالتزام بحضور الجلسة، ثم يسألهم عن أحولهم وكيفية قضائهم للأسبوع الماضي، ثم يناقش المرشد مع المشاركين الواجب البيتي، ويستمع إلى آرائهم ويعزز الأفكار الصحيحة ويعطي التغذية الراجعة.

إجراء(2)– تعريف أعضاء المجموعة بمفهوم الشخصنة (20 دقيقة)

يبدأ المرشد بالحديث، فيقول: اليوم سوف نتحدث عن تشويه معرفي آخر، وهو ما يعرف ب "الشخصانية (Personalization)"، إذ يعرف على أنه ميل الأفراد إلى أن يعزوا الأسباب أو الحوادث الخارجية إلى أنفسهم، حتى وإن لم يكن هناك أي أساس منطقي أو دليل لهذا العزو. وهذا النوع من التشويه يخلق مشاعر الذنب ولوم الذات، لأن الفرد يعتبر نفسه مسئولاً عن الأحداث الخارجية إذا لم تحدث بشكل جيد كما يريدها . فملاً ترى الأم نفسها فاشلة بسبب ملاحظة من المعلم تشير إلى أن

طفلها لا يعمل بشكل جيد، وتقرر على الفور أنها أم سيئة وتحمل نفسها المسؤولية

.(Burns, 1980 ; Gurwen , Palmer, Ruddell, 2000 ; Corey, 2008)

يطرح المرشد الأمثلة الآتية:

- إذا اتصلت في أحد أصدقائي ولم يرد، أعتقد أنه لا يريد الحديث معي.
- عندما كنت في منزل صديقي سقطت مزهرية ولم أكن بجوارها، أشعر أنني السبب في كسرها.
- أذا لم تسر الأمور معي كما ينبغي، أعتقد أنني السبب في ذلك.
- اعتقد أنني السبب في الكثير من المشكلات التي تواجهني.
- إذا حدث لشخص ما سوء وهو معي، فهذا يعني أنني السبب.
- أحمل نفسي مسؤولية الأحداث التي هي خارجة عن إرادتي.

يقول المرشد: في بعض الأحيان يعزو الأفراد مسؤولية الإحداث لأنفسهم، أي يلقوا اللوم على أنفسهم، عندما يكون لديهم القليل من المسؤولية عن هذا الحدث. من خلال إلقاء اللوم على أنفسهم، يشعروا بالذنب أو الاكتئاب.

إجراء(3)– تدريب المشاركين على اختبار هذه الفكرة بالواقع (45 دقيقة)

يبدأ المرشد بمناقشة المثال الآتي: هشام يبلغ من العمر (24) سنة، انفصل عن خطيبته مؤخراً، ويقول هشام: لماذا خطيبتي تركتني؟ أنا المسئول عن ذلك.

يسأل المرشد المشاركين: كيف تنظرون إلى تفكير هشام؟ هل من المعقول أن يحمل نفسه فقط المسؤولية عن الحدث السابق؟

ينظر المرشد إجابات المشاركين، ويعلق عيها ويصحح ما فيها من أخطاء باستخدام الحوار السقراطي الموجة، ثم يقوم بتبصير المشاركين باستخدام فنية إعادة العزو.

فيقول الفكرة الصحيحة: عندما تكون هناك مشكلة في العلاقة فغالباً ما يسهم فيها الطرفين كلاهما على حد سواء (Sharf, 2012).

يعلق المرشد أن الفرد الذي يستخدم هذه الفكرة المشوهة، لابد أن يتعلم كيف يواجها، **مثلاً** يقول أحد الآباء لو كنت أب نموذجي وجيد، لما فشل ابني في امتحان الثانوية العامة، أنا المسئول عن فشلة ورسوبه، إنني أب سيء.

يضيف المرشد: أن هذا المثال يدل على الشخصنة إذ يحمل الأب نفسه المسؤولية عن فشل أبنه، فقد يكون للأب جزء من المسؤولية ولكن ليس المسؤولية كاملة، لأن هناك مسؤولية على الابن أن يدرس ويثابر، لا أن يدرس الأب عنه.

يقوم المرشد بطرح مثال آخر عندما لا تحصل الطالبات على علامات جيدة في الامتحان، تشعر المعلمة بأنها المسئولية عن ذلك، لأنها تفكر بأنها معلمة غير جيدة أو كفؤة، وتقول لذاتها لو كنت معلمة كفؤة، لحصلت الطالبات على معدلات مرتفعة، إنها مسئوليتي بأن تحدث الأمور بشكل غير جيد (الشريف، 2006).

يناقش المرشد مع المشاركين الفكرة السابقة، ويطلب منهم إعطاء أمثلة من حياتهم اليومية، ثم يقسم المرشد المشاركين إلى مجموعتين تلعب المجموعة الأولى دور أسلوب الشخصنة، باستخدام أحد الأمثلة من حياتهم وتلعب المجموعة الثانية دور إيجاد سلبيات هذه الفكرة ومبررات عدم منتقيتها باستخدام فنية إعادة العزو.

يقول المرشد أن هذا النوع من التشوهات المعرفية يسبب للفرد الشعور بالذنب، ولوم الذات، ويسبب الألم والمعاناة، لأن الفرد يحمل نفسه إخفاق الآخرين وأخطائهم. فالفرد يعتبر نفسه مسئولاً عن الأحداث السلبية إذا لم تحدث بشكل جيد، وهو دائماً يستنتج أن ما حدث هو خطأه، أو أن ما حدث بسبب عدم كفاءته حتى لو لم يكن هو مسئول عن ذلك.

إجراء(4)– إنهاء الجلسة وتقديم الواجب البيتي (10 دقائق)

ينهي المرشد الجلسة، ويعمل على تخليص لكل ما دار داخل الجلسة. ويذكر المشاركين أن الجلسة اللاحقة ستكون الجلسة النهائية، ثم يعطي المرشد المشاركين واجب بيتي، إذ يطلب المرشد من المشاركين كتابة الأفكار المشوهة المتمثلة في الشخصنة التي قد تحدث معهم خلال الأسبوع القادم وكيفية مواجهتها، من خلال النموذج الآتي:

التشوه المعرفي "الشخصنة"	أسلوب المواجهة
.1	
.2	
.3	

الجلسة الثانية عشرة

عنوان الجلسة: (التضخيم والتقليل) **المدة الزمنية:** (90) دقيقة

أهداف الجلسة:

1. مناقشة الواجب البيتي.
2. تعريف المشاركين بالتشويه المعرفي التضخيم والتقليل.
3. تدريب المشاركين على اختبار هذه الفكرة بالواقع.
4. إنهاء الجلسة والبرنامج وتقديم ملخص عام للجلسات السابقة وتطبيق مقياس التشوهات المعرفية البعدي.

إجراءات الجلسة:

إجراء(1)– مناقشة الواجب البيتي (10 دقائق)

يرحب المرشد بالمشاركين ويشكرهم على الالتزام بحضور الجلسة، ثم يسألهم عن أحولهم وكيفية قضائهم للأسبوع الماضي، ثم يناقش المرشد مع المشاركين الواجب البيتي، ويستمع إلى آرائهم ويعزز الأفكار الصحيحة ويعطي التغذية الراجعة.

إجراء(2)– تعريف المشاركين بالتشويه المعرفي التضخيم والتقليل (20 دقيقة)

يقول المرشد: سنتعرف اليوم على تشويه معرفي آخر يستعمله بعض الأفراد، وهو تضخيم الأشياء السلبية الصغيرة، والتقليل من شأن الأحداث الايجابية، إذ يشار إلى هذا التشوه "بالتضخيم والتقليل" (Magnification and Minimization).

ويقصد بالتضخيم والتقليل إدراك حالة أو موقف بشكل أكبر بكثير مما هو فعلاً، أو أقل بكثير من الواقع أو مما يستحق. ويحث هذا التشوه المعرفي عند الأفراد عندما يقومون بتضخيم العيوب الصغيرة والتقليل من أهمية الأحداث المهمة، وتؤدي هذه العملية بدورها إلى الشعور بالدونية والاكتئاب.

ومن الأمثلة على هذا التشويه المعرفي، طالبة تقول لنفسها: الحصول على درجات عالية في الامتحان لا يعني أنني ذكية... يمكن للآخرين الحصول على درجات عالية أيضاً (Knapp & Beck, 2008; Corey, 2008; Sharf, 2012).

يضيف المرشد: يميل العديد من الناس إلى المبالغة في إعطاء أمور وأحداث صغيرة أهمية بالغة، ويقللون من أهمية بعض الأحداث الإيجابية التي يمرون به، وكأن الشخص يكبر ويصغر الأحداث تبعاً لأهوائه، وليس ضمن ما هو عقلاني منطقي وعقلاني، أو حتى قريب من الواقع.

إجراء(3)– تدريب المشاركين على اختبار هذه الفكرة بالواقع (30 دقيقة)

يطرح المرشد المثال الآتي: عندما يحصل أحد الطلبة على علامة عالية مثلاً (90) في امتحان الثانوية العامة، فيقول الكثير من الطلبة حصلوا على علامة مثل علامتي والأكثر حصلوا على علامات أعلى منها، لذا لم أفعل شيء مميز.

يعلق المرشد إن الطالب قلل من أهمية انجازه وحصوله على علامة عالية، فإن ذلك سوف يؤدي به إلى الشعور بالنقص، وسوء التكيف، مما يعطيه شعور بتدني مفهومه لذاته وقدراته.

يستخدم المرشد فنية اللافاجعة، اللامصيبة، عن طريق سؤال المشاركين: ماذا لو حصل على علامة (80)؟ ماذا سيحدث؟

يبدأ المرشد بأخذ إجابات المشاركين، وتوضيح وتصحيح ما فيها من أخطاء.

يضيف المرشد مثال آخر: افترض أنك تجلس على أحدى مقاعد الجامعة وجاء أحد زملائك ولم يطرح عليك السلام وأنت كنت متأهباً لترد علية السلام وتسأله عن أحواله، لكنه لم يبدي أي اهتمام بك، فقد كان منشغلاً بهاتفة النقال. ما هي الأفكار التي ستراودك؟

يبدأ المرشد بأخذ إجابات المشاركين وتوضيحها وتصحيح ما فيها من أخطاء، ثم يقول المرشد دعنا نستخدم سجل الأفكار على المثال السابق.

الموقف Situation	**المشاعر** Emotion	**الأفكار التلقائية** Automatic thoughts	**التشوه المعرفي** Cognitive distortion	**الاستجابة العقلانية** Rational response	**النتائج/المشاعر الجديد** Outcome/new feeling
عدم طرح السلام من قبل زميل الطالب	زعل 80%	صديقي لا يريد أن يكلمني، بعد هذا الموقف لن أتحدث معه أبداً	التضخيم والتقليل	واضح أنه كان منشغلاً بهاتفة ولم يراني، يبدو أن سيئاً قد حصل معه	زعل 35%

يطلب المرشد من المشاركين إذا كانوا يتذكرون مواقف مروا بها وتوردت لديهم مثل هذه الأفكار، كأن يقللوا من أهمية الأشياء أو يكبروا من المواقف التي تحصل معهم.

يتابع المرشد بأخذ موقف بناءً على الأمثلة السابقة التي ذكروها، ثم يقسم المرشد المشاركين إلى مجموعتين، مجموعة تضخم الأمور ومجموعة تقلل الأمور، ويطلب من اثنين من المشاركين لعب دور موقف ما، ويطلب من باقي المشاركين تسجيل ملاحظاتهم ويناقشهم بذلك.

إجراء(4)– إنهاء الجلسة والبرنامج وتقديم ملخص عام للجلسات السابقة وتطبيق مقياس التشوهات المعرفية البعدي (30 دقيقة)

ينهي المرشد الجلسة ويعمل على تخليص لكل ما دار فيها، ثم يعمل بالاشتراك مع المشاركين على تلخيص سريع لكل ما دار في الجلسات السابقة وتذكير المشاركين بما تم مناقشته في الجلسات السابقة، ثم يشكر المشاركين على اشتراكهم والتزامهم ومشاركاتهم الفعالة في البرنامج، ويتمنى لهم النجاح والتوفيق، وأن يطبق ما تعلمه كل منهم من مهارات التفكير في الحياة العملية بشكل واقعي ومنطقي، ويتمنى أن البرنامج قد أفاد في تكوين فلسفة جديدة للتفكير المنطقي والتعامل مع المواقف الحياتية التي سوف تواجهكم في المستقبل.

ثم **يعطي المرشد** الفرصة بشكل سريع لكل مشارك في التحدث عما كان يتوقعه من البرنامج، وكيف أسهم البرنامج في إفادته على المستوى الشخصي والمعرفي؟ ثم يطلب من المشاركين تطبيق مقياس التشوهات المعرفية البعدي، ويخبر المرشد المشاركين أن البرنامج قد انتهى ويذكرهم بعد تحديد موعد ومكان اللقاء من أجل تطبيق مقياس التشوهات المعرفية التتبعي بعد ستة أسابيع.

انتهى