**جامعة مدينة السادات**

**كلية التربية**

**قسم علم النفس**

# الإسهام النسبي للذكاء الناجح في التنبؤ بقلق التصور المعرفي والتشوهات المعرفية لدى تلاميذ المرحلة المتوسطة ذوي صعوبات التعلم بدولة الكويت

بحث مستل من رسالة مقدمة استكمالا للحصول على درجة الماجستير في التربية

(تخصص: صحة نفسية)

تم قبول البحث للنشر

يعتمد
عميد الكلية

إعداد الباحث

**محمد عبدالله دخيل محمد الحمد المجرن**

إشراف

**أ.د/ أحمد ثابت فضل**
أستاذ ورئيس قسم علم النفس - كلية التربية
جامعة مدينة السادات

**د/ ولاء علاء الدين الديب**
مدرس علم النفس
كلية التربية – جامعة مدينة السادات

٢٠٢٢ م- ١٤٤٣هـ

# الإسهام النسبي للذكاء الناجح في التنبؤ بقلق التصور المعرفي والتشوهات المعرفية لدى تلاميذ المرحلة المتوسطة ذوي صعوبات التعلم بدولة الكويت


مقدمة من الباحث / **محمد عبدالله دخيل محمد الحمد**

تحت إشراف

الأستاذ الدكتور
**احمد ثابت فضل**
استاذ ورئيس قسم علم النفس التربوي
كلية التربية
جامعة مدينة السادات

الدكتورة
**ولاء علاء الدين الديب**
مدرس بقسم علم النفس
كلية التربية
جامعة مدينة السادات



٢٠٢٢م – ١٤٤٣هـ

**مستخلص الدراسة :**

- **دراسة** محمد عبدالله دخيل محمد **(٢٠٢٢م)**
- **الدرجة العلمية:** ماجستير في التربية (صحة نفسية).
- **عنوان الدراسة:** الاسهام النسبي للذكاء الناجح في التنبؤ بقلق التصور المعرفي والتشوهات المعرفية لدى تلاميذ المرحلة المتوسطة ذوي صعوبات التعلم بدولة الكويت.

هدفت الدراسة الى الكشف عن علاقة الذكاء الناجح بقلق التصور المعرفي والتشوهات المعرفية لدى تلاميذ المرحلة المتوسطة ذوي صعوبات التعلم، والتنبؤ بالذكاء الناجح من قلق التصور المعرفي والتشوهات المعرفية لديهم، وشارك في هذه الدراسة (٢٥٧) تلميذ تم اختيارهم من المجتمع بمدارس ادارة العاصمة التعليمية بدولة الكويت ممن تتراوح أعمارهم ما بين (١٢-١٤) سنة بمتوسط عمري قدره (١٣.٨) عام وانحراف معياري قدره (٧) شهور، وتم استخدام: اختبار المصفوفات المتتابعة لجون رافن للذكاء (تعريب : أحمد عثمان، ١٩٨٩)، واختبار المسح النيورولوجي السريع (تعريب : عبدالوهاب كامل، ١٩٩٩)، ومقياس الذكاء الناجح (إعداد: صلاح عبدالقادر، ٢٠٠٧)، ومقياس قلق التصور المعرفي (إعداد أحمد ثابت، وعلاء الدرس، ٢٠٢١)، ومقياس التشوهات المعرفية (إعداد : الباحث)، وتوصلت نتائج الدراسة الى: وجود علاقة ارتباطية سالبة ذات دلالة إحصائية بين درجات جميع أبعاد الذكاء الناجح لدى تلاميذ المرحلة المتوسطة ذوي صعوبات التعلم بدولة الكويت وجميع أبعاد قلق التصور المعرفي، ووجود علاقة ارتباطية سالبة ذات دلالة إحصائية بين درجات جميع أبعاد الذكاء الناجح لدى تلاميذ المرحلة المتوسطة ذوي صعوبات التعلم بدولة الكويت وجميع أبعاد التشوهات المعرفية، كما توصلت الدراسة إلى أنه: يمكن التنبؤ بالذكاء الناجح عن طريق قلق التصور المعرفي والتشوهات المعرفية لدى تلاميذ المرحلة المتوسطة ذوي صعوبات التعلمبدولة الكويت.

**الكلمات المفتاحية :** الذكاء الناجح- قلق التصور المعرفي -التشوهات المعرفية.

## Abstract :

- Study of: Mohamed Abd Allah Al- Mohamed (2022)
- Degree: Master of Education (mental health).
- Title of study: Relative contribution of Successful intelligence to in prediction by Cognitive conception anxiety and Cognitive Distortions among middle school pupils with learning difficulties in the State of Kuwait

The current study aimed to reveal the relationship of Cognitive conception anxiety and Cognitive Distortions to Successful intelligence among middle school pupils with learning difficulties in the State of Kuwait, and to predict Successful intelligence from their Cognitive conception anxiety and Cognitive Distortions. participated in this study was (257) pupils selected from the original community from The country Administration schools - middle school pupils with learning difficulties Their ages ranged between (13) years to (14) years, with an average age of (13.8) years and a standard deviation of (7) months. The tools used in the current study included: John Raven's Successive Matrixes Test for Intelligence, Translated by Ahmed Osman (1989), Quick Neurological Screening Test, QNST. Prepared by Margret, et al., Translated by Abd El-wahab Kamil (1999). Successful intelligence scale prepared by (Prepared salah abd el kader, 2007), Scale of Cognitive conception anxiety (Prepared by ahmed thabet & alaa al ders, 2021) and Scale of Cognitive Distortions. (Prepared by Researcher), The results of the study concluded that there is statistically significant negative correlation between Successful intelligence and Cognitive conception anxiety of middle school pupils with learning difficulties, There is significant negative correlation between Successful intelligence and Interpersonal sensitivity among middle school pupils with learning difficulties, The Successful intelligence can be predicted through Cognitive conception anxiety and Interpersonal sensitivity.

**Keywords:** Successful intelligence - Cognitive conception anxiety - Cognitive Distortions.

## المقدمة:

يعد البحث العلمي في مجال صعوبات التعلم(Learning Disabilities (LD ، الأكثر شيوعاً في التربية الخاصة، وأصبحت صعوبات التعلم تنال اهتماماً غير مسبوق في سبيل الحد من تلك الآثار السلبية التي يمكن أن تترتب عليها، وقد شجع ذلك الاهتمام في أن التلاميذ ذوي صعوبات التعلم يتمتعون بمستوى وقدرات عقلية من مستوى متوسط أو فوق المتوسط أحيانا ويمتلكون الإمكانات الجسمية والحسية والعقلية، ورغم ذلك فهم يواجهون صعوبات نوعية في مقرر دراسى أو مجموعة مقررات دراسية يكون بإمكان أقرانهم العاديين تعلمه وفق مستوي قدراتهم العقلية، وهو ما يطلق عليه التباعد الواضح بين الإمكانات والتحصيل؛ ويمثل إهمال ذوى صعوبات التعلم خطورة إذ لا ينحصر تأثيرها فى المجال الأكاديمي أو الدراسي فحسب ؛ بل يمتد ليشمل الجوانب الانفعالية والاجتماعية والشخصية للتلميذ مما يؤدى إلى زيادة مشكلاته السلوكية وتأثيراتها السلبية العميقة على الجوانب الانفعالية والدافعية من شخصية التلميذ ولاسيما ضعف اعتقادهم بإمكاناتهم وقدرتهم على تحقيق الأهداف، والتي تلعب دورا هاما في أدائه الدراسي، حيث يتزايد شعور التلميذ بالإحباط والتوتر والقلق، وعدم الثقة بالنفس نظرا لعجزه عن مسايرة زملائه في الدراسة، وتستنفذ جزء كبير من طاقته العقلية والانفعالية كما يتدنى تقديره لذاته، ويكوّن تقديرا سالبا عن مفهوم الذات، وبمرور الوقت تضعف إرادته ودافعيته للتعلم، ويتزايد اعتماده على غيره، وقد لا يبالي بواجباته المدرسية، وينخفض مستوى رغبته في العمل والتنافس والإنجاز، وتسبب لهم اضطرابات ومشكلات نفسية تترك بصماتها على شخصياتهم، فتبدو عليهم مظاهر سوء التوافق الشخصي والانفعالي والاجتماعي، ويكونوا أميل للانطواء والانسحاب وتكوين صورة سالبة عن الذات وتوقعات سلبية والتركيز على نواحي فشلهم مما يعوق نجاحهم (عادل عبد الله، ٢٠٠٨)، (محمد رزق البحيرى، ٢٠٠٩)، (هيام صبري، ٢٠١٢).

وتهتم نظرية ذكاء النجاح بالتعرف على العمليات والأساليب ذات الأولوية لتشكيل الذكاء المساعد على النجاح في الحياة ليس على مستوى إقليمي أو قطري فحسب بل وعالمي. فذكاء النجاح هي نظام متكامل لمجموعة من القدرات التي نحتاج إليها للنجاح في الحياة كما يدركها أو يعرفها الفرد ضمن سياق أو منظومة اجتماعية ثقافية معينة، فالأفراد ينجحون من خلال معرفتهم للنقاط التي تميزهم أو لنقاط قوتهم ليستفيدوا منها بأقصى درجة ممكنه، وبنفس الوقت يدركون نقاط نقصهم أو ضعفهم ويسعون إلى إيجاد الطرق والبدائل المناسبة لتصحيحها وتعويضها **وذلك من** أجل التكيف والتعامل مع البيئة المحيطة بنجاح باستخدام القدرات التحليلية والإبداعية والعملية. (محمود محمد أبو جادو،٢٠٠٦،٢٥).

و يعرف Sternberg & Grigorenko(٢٠٠٢)، Sternberg (٢٠٠٥، ١٩٠): الذكاء الناجح بأنه نظام متكامل من القدرات اللازمة للنجاح في الحياة، والشخص الذي يتمتع بالذكاء الناجح يميز نقاط القوة لديه ويستفيد منها قدر الإمكان ويميز نقاط ضعفه ويجد الطريق لتصحيحها أو التعويض عنها، كما أن الأشخاص الذين يتمتعون بالذكاء الناجح يتكيفون ويشكلون ويختارون البيئات من خلال التوازن في استخدامهم القدرات التحليلية والإبداعية و العملية.

ويوضح كلارك (Clark, 1999, 5- 6) أن التلميذ ذو الشخصية السوية لا يخلو تماما من مشاعر القلق، ولكنه لا تستحوذ عليه ولا تغمره، وهناك الكثير من التلاميذ يتعرضون للقلق ثم يتمكنون من مواجهته فيفكر تفكيرا سليما دون معالجة نفسية، ويبدو أن تصوراتهم وأفكارهم السلبية تصحح نفسها ذاتيا، وعندما يظهر عائق يشعر التلميذ بأنه دائماً فى حالة نمائية لا تسمح له بتطوير أبنيته المرتبطة بالخبرات المهمة له، يمنع هذا التصحيح الذاتي من الحدوث، وتستمر الأفكار السلبية والتصورات الخاطئة غير المنطقية، كما ترى (هدية حسن،٢٠١٢) أن القلق قد يكون ضروريا للتكامل النفسي ويخدم أهدافا مهمة في حياة التلميذ، وعلى العكس من القلق ذي الدرجات المرتفعة قد يمثل عجزا في التنبؤ بالأحداث المهمة وتوقع المستقبل وهو عبارة عن مجموعة من الخبرات الفاشلة التى مر بها الفرد، والتى اشعرته بالنقص فى تراكيبه المعرفية الممثلة للخبرات التى من شأنها التقليل من هذا الشعور، مما يشعر التلميذ بأنه دائماً فى حالة

نمائية لا تسمح له بتطوير أبنيته المرتبطة بالخبرات المهمة له، فيشعر بعدم المقدرة والمعرفة لإدراك الحقائق التى يواجها.

ويعد القلق والتصورات المعرفية السلبية من الاضطرابات المحتملة لدى ذوي صعوبات التعلم، والافتراض الأساسي هو أن التلاميذ ذوي صعوبات التعلم يعانون من نقص في المهارات النفسية أو العصبية اللازمة لأداء المهام الأكاديمية الخاصة بهم وانخفاض القدرة على التخيل والتصور ووضع تصورات مستقبلية يتسم التفكير من خلالها بالسطحية والجمود، بالإضافة إلى الميل لتفسير الأحداث وفقاً لتصورات إدراكية سابقة يمكن أن تمثل تهديداً للتلاميذ ذوي صعوبات التعلم، وطبقاً للمقترحات النظرية الحديثة فإن الخصائص التي تشكل قلق التصور المعرفى تعكس قصوراً وتداخلا مع المعالجة الفعالة للمعلومات في عمليات المعالجة المعرفية للانفعالات وقصوراً في تنظيمها، وهذا يتفق مع سمات ذوي صعوبات التعلم من حيث وجود قصور لديهم في عمليات المعالجة المعرفية للانفعالات بما يؤدي إلى العديد من التأثيرات السلبية العميقة على الجوانب الانفعالية والدافعية من شخصية التلميذ، والتي تلعب دوراً حاسماً في تعطيل البنى المعرفية لديه، حيث يتزايد مع اشتداد وطأتها شعور التلميذ بالإحباط والتوتر وعدم الثقة بالنفس نظراً لعجزه عن مسايرة زملائه ومجاراتهم في الدراسة وفشله في تحسين معدل تحصيله الدراسي ويصبح أكثر عرضة من غيره لمعايشة مشاعر الإحباط والقلق فى محاولاته للتعلم فضلاً عن الضغوط أو الانسحاب لتجنب الإحباطات المتوقعة والمواقف الغامضة، وينخفض مستوى دافعيته للعمل والتنافس والإنجاز (Swanson, 2005).

ويشير غريب غريب (٢٠٠٥، ٢٣-٦٢) إلى أنه يوجد لدى كل شخص مجموعة من المخططات المعرفية، فالمخطط المعرفي هو جهاز مهم لتشكيل معلوماتنا وإكسابها المعاني وما توحي به من توجهات، ويقتضي التفكير المنطقي بصورته السوية أن تتصف المخططات لدى الفرد بدرجة من المرونة تسمح لها أن تؤسس نفسها على قدر معقول من الموضوعية في معالجة التنبهات الواردة إلى الفرد.

ويرى" بيك "أن المخططات المعرفية السالبة يتم تفجرها أو ظهورها بإدراك حدوث أحداث حياة سالبة، ويتم المحافظة عليها بميل الفرد إلى تشويه المعلومات الواردة إليه بطريقة منظمة في أسلوب غير توافقي، أو سلوك انهزامي، ويعتقد" بيك "أن الأفراد الذين يكونون وجهات نظر سالبة عن الذات والعالم والمستقبل، ويحافظون على وجهة النظر هذه من خلال التشوهات أو الانحرافات المعرفية، يتعرضون للاكتئاب عندما تنشط المخططات بخبرات حياة سالبة مماثلة، أو مشابهة لتلك التي ساهمت في نمو المخططات السالبة(غريب غريب ٢٠٠٥، ٢٣-٦٢).

وثمة مفهوم آخر أشار إليه" بيك "في نظريته المعرفية، ويشكل همزة الوصل بين المخططات المعرفية والأفكار التلقائية، وقد أشار إليه" بيك "بما أسماه" التشوهات المعرفية"، وهي تشير إلى المعاني والأفكار التي يكونها الفرد عن الحدث أو الموقف وتكون خطأ، وهي لا تمثل مكونات الواقع الفعلي، ولها (١٣) نوعاً تقريباً(آرون بيك،٢٠٠٢)، وسيتناول الباحث تلك الدراسة وفقاً للترتيب التالي:

## أولاً: مشكلة الدراسة:

يواجه المعلمون الآن حالات عديدة من زيادة قلق التصور المعرفي والتشوهات المعرفية للتلاميذ ذوى صعوبات التعلم، قد تعود إلى اعتقاد لدى التلاميذ ذوى صعوبات التعلم بعدم قدرتهم على الإنجاز وبالتالي يتوقعون الفشل، بالرغم من توفر المتطلبات العقلية والقدرات التى تمكنهم من تنظيم المعلومات المختلفة، وهذا يدفعهم إلى التفكير بطريقة سلبية تجاه قدراتهم وإمكاناتهم وتقييم أنفسهم بصورة خاطئة فتتولد لديهم قناعة بأنهم مهما حاولوا أن يغيروا من مواقف الفشل التي يتعرضون لها فإنها لن تتغير، لأنهم يعتقدون أنهم غير قادرين على إحداث أى تحسن على قدراتهم، ومثل هذه التراكمات المعرفية تؤدى فى النهاية إلى أن يصبحون أكثر قلقاً، وتكوين حالة إدراكية انفعالية سلبية تتمثل في إضعاف قوة الادراك والقدرة على التركيز والانتباه وتخلخل قدرة التلاميذ على الاستيعاب وتعطل لديهم القدرة على انسياب الأفكار وتؤثر سلبا على مختلف الملكات العقلية وفى مقدمتها التفكير، مما يجعلهم يتوقعون ويتصورن الفشل وتتشوهة المعلومات لديهم".

ومجمل المعطيات السابقة تشير إلى إمكانية تجميع مستوى الذكاء الناجح لدى تلاميذ المرحلة الإعدادية ذوى صعوبات التعلم ضمن إطار مفهوم التوقعات Expectiancies بشقيه الدافعى Motvational والمعرفى Cognitive، متضمنا توقعات التلميذ الموجهة إلى كل من قدراته الداخلية والأحداث الخارجية على حد سواء، بمعنى أن الانخفاض يمكن النظر إليه بوصفه نتاجاً لـ :

- توقعات سلبية نحو الذات تنتج من اعتقاد التلميذ ذوى صعوبات التعلم بضعف كفاءته، وتوقعات سلبية نحو الأحداث البيئية تنتج من خوف التلميذ من المجهول، وعزوه الفشل الذاتي إلى الآخرين، ومن نزعته للاطمئنان إلى الحاضر فقط وقلقه متمثلا في التصور المعرفى خوفا من عدم تحقق الإشباع لاحقا.

لذا فإنه من الضروري دراسة إمكانية التنبؤ بقلق التصور المعرفي والتشوهات المعرفية لدى تلاميذ المرحلة المتوسطة ذوي صعوبات التعلم بدولة الكويت من خلال الذكاء الناجح، وذلك في ضوء التساؤلات التالية:

١- هل توجد علاقة بين الذكاء الناجح وقلق التصور المعرفى لدى تلاميذ المرحلة المتوسطة ذوي صعوبات التعلم بدولة الكويت؟

٢- هل توجد علاقة بين الذكاء الناجح والتشوهات المعرفية لدى تلاميذ المرحلة المتوسطة ذوي صعوبات التعلم بدولة الكويت؟

٣- هل يمكن التنبؤ بالذكاء الناجح من خلال قلق التصور المعرفي والتشوهات المعرفية لدى تلاميذ المرحلة المتوسطة ذوي صعوبات التعلم بدولة الكويت؟

**ثانياً: أهداف الدراسة** : تهدف الدراسة الحالية إلى :

١- الكشف عن العلاقة بين الذكاء الناجح وقلق التصور المعرفى لدى تلاميذ المرحلة المتوسطة ذوي صعوبات التعلم بدولة الكويت.

٢- الكشف عن العلاقة بين الذكاء الناجح والتشوهات المعرفية لدى تلاميذ المرحلة المتوسطة ذوي صعوبات التعلم بدولة الكويت.

٣- التنبؤ بقلق التصور المعرفي والتشوهات المعرفية من خلال الذكاء الناجح لدى تلاميذ المرحلة المتوسطة ذوي صعوبات التعلم بدولة الكويت.

**ثالثاً: أهمية الدراسة:** تكمن أهمية الدراسة الحالية فيما يلي :

**١- الأهمية النظرية:**

- تتناول شريحة مهمة من شرائح المجتمع وهم تلاميذ المرحلة المتوسطة ذوي صعوبات التعلم بدولة الكويت، والذين يجب الاهتمام بهم ودراسة المشكلات التي يتعرضون لها لدور مرحلة التعليم الأساسي في التعلم على المراحل التعليمية اللاحقة في تنمية واستخدام المهارات المعرفية الأساسية.
- دراسة بعض المتغيرات التي تعد محددات أساسية للنجاح والتفوق ورفع مستوى أداء التلاميذ، ألا وهى (الذكاء الناجح – قلق التصور المعرفي – التشوه المعرفي).
- تسهم الدراسة الحالية فى التنظير للذكاء الناجح من خلال التحليلات النظرية للدراسات التى تناولته وقد يفيد ذلك فى فهم طبيعته والعوامل التى تسهم فى تشكيلها لدى التلاميذ وخاصة فى ظل ندرة الدراسات والأبحاث العربية التى تناولتها على مستوى التنظير والتطبيق.
- يمكن أن تساعد على فهم أعمق لطبيعة العلاقة بين الذكاء الناجح، وقلق التصور المعرفي، والتشوه المعرفي لدى تلاميذ المرحلة المتوسطة ذوي صعوبات التعلم بدولة الكويت مما يؤدي إلى فهم إيجابي لطبيعة العوامل المؤثرة في رعايتهم.

**٢. الأهمية التطبيقية:**

– تساعد هذه الدراسة على تحديد شكل وطبيعة قلق التصور المعرفي ؛ وذلك من خلال إلقاء الضوء على مفهومه وأسبابه وصفاته وطرق قياسه مما يساعد على فهمه ومن ثم التغلب على أثاره السلبية.

- تصميم أداة للذكاء الناجح عند تلاميذ المرحلة المتوسطة ذوي صعوبات التعلم بدولة الكويت
- التحقق من الخصائص السيكومترية لمقياس قلق التصور المعرفى ومقياس التشوهات المعرفية عند تلاميذ المرحلة المتوسطة ذوي صعوبات التعلم بدولة الكويت
- تطوير أنموذج نظرى للذكاء الناجح وعلاقته بقلق التصور المعرفى، لتلاميذ المرحلة المتوسطة ذوي صعوبات التعلم بدولة الكويت، يسهم في تقديم تصورات دينامية ذات جدوي للتخصصات التطبيقية في علم النفس للاستفادة منها فى تخطيط برامج إرشادية مناسبة لتحسين الذكاء الناجح.
- تزودنا الدراسة الحالية بمدخل متكامل لفهم وتقييم دقيق لماهية الخصائص والسمات التي تحفز الطالب لتحقيق كل ما تسمح به استعداداته وامكاناته واعتقاداته في ذاته للوصول إلى مستويات عليا من النمو والقدرة على التفكير والأداء بصورة إبداعية.
- إمكانية الاستفادة من أدوات الدراسة الحالية والتي تتمتع بخصائص سيكومترية مقبولة في دراسات أخرى.

**خامساً: محددات الدراسة** : تتحدد محددات الدراسة الحالية في ضوء عدة مقومات بحيث تختلف من دراسة لأخرى يترتب عليها اختلاف النتائج التي توصلت إليها الدراسة، ويمكن إيضاح هذه المقومات في ضوء محددات الدراسة التالية:

١) **المحددات المنهجية:** يتوقف اختيار منهج معين دون الآخر على أساس طبيعة مشكلة الدراسة ونوع البيانات المستخدمة، وقد فرضت طبيعة مشكلة الدراسة الحالية إتباع المنهج الوصفي الارتباطي.

٢) **المحددات البشرية** : المشاركون في الدراسة من أهم المحددات التي تقوم في ضوئها أى دراسة علمية، وسوف يعتمد الباحث في دراسته الحالية على مجموعتين من تلاميذ المرحلة المتوسطة وتتمثل في:

- **مجموعة الدراسة الاستطلاعية:** قوامها (١١٠) تلميذ بالمرحلة المتوسطة بدولة الكويت، وذلك للتحقق من الكفاءة السيكومترية لمقاييس الدراسة من التلاميذ ذوي صعوبات التعلم بدولة الكويت.
- **مجموعة الدراسة الأساسية:** تتكون مجموعة الدراسة الأساسية من(٢٥٧) تلميذ بالمرحلة المتوسطة بدولة الكويت.

٣) **المحددات الزمنية:** يقصد بها الفترة الزمنية التي تم استغرقتها لتطبيق أدوات الدراسة بدءً بالدراسة الاستطلاعية ومروراً بتطبيق أدوات الدراسة السيكومترية، والذي سيتم خلال الفصل الأول من العام الدراسي ٢٠٢١/ ٢٠٢٢م .

## منهج الدراسة :

اعتمد الباحث في هذه الدراسة على المنهج الوصفي الارتباطي للتعرف على العلاقة بين الذكاء الناجح وقلق التصور المعرفي والتشوهات المعرفية لدى تلاميذ المرحلة المتوسطة ذوي صعوبات التعلم والتنبؤ بقلق التصور المعرفي التشوهات المعرفية والتلاميذ ذوي فرط الحركة والنشاط والتلاميذ العاديين في الوظائف التنفيذية من خلال مقياس الوظائف التنفيذية، وجمع البيانات وتبويبها، والمنهج الوصفي لا يقتصر على جمع البيانات وتبويبها، وإنما يتعدى ذلك إلى تفسير هذه البيانات ووصف الظروف أو الممارسات الشائعة التي تعتبر خطوات ضرورية في الدراسة، وذلك لأن عملية البحث لا تكتمل حتى تنظم البيانات وتحلل وتفسر وتستخرج منها الاستنتاجات ذات المغزى للمشكلة موضوع الدراسة.

## أدوات الدراسة :

سيعرض الباحث أدوات الدراسة وكيفية إعدادها وتقنينها، وذلك حسب ترتيب استخدامها في مراحل الدراسة على النحو التالي :

١- اختبار المصفوفات المتتابعة لجون رافن للذكاء. (تعريب : أحمد عثمان، ١٩٨٩)

٢- اختبار المسح النيورولوجي السريع. (تعريب : عبدالوهاب كامل، ١٩٩٩)

٣- مقياس الذكاء الناجح (إعداد: صلاح عبدالقادر، ٢٠٠٧)

٤- مقياس قلق التصور المعرفي (إعداد أحمد ثابت، وعلاء الدرس، ٢٠٢١)

٥- مقياس التشوهات المعرفية. (إعداد : الباحث)

## فروض الدراسة :

١- توجد علاقة ارتباطية سالبة بين الذكاء الناجح وقلق التصور المعرفى لدى تلاميذ المرحلة المتوسطة ذوي صعوبات التعلم بدولة الكويت.

٢- توجد علاقة ارتباطية سالبة بين الذكاء الناجح والتشوهات المعرفية لدى تلاميذ المرحلة المتوسطة ذوي صعوبات التعلم بدولة الكويت.

٣- يمكن التنبؤ بالذكاء الناجح من خلال قلق التصور المعرفي والتشوهات المعرفية لدى تلاميذ المرحلة المتوسطة ذوي صعوبات التعلم بدولة الكويت.

**اجراءات الدراسة :**

- تم الحصول على المشاركين في الدراسة النهائية من تلاميذ المرحلة المتوسطة في الثالث ممن تتراوح أعمارهم ما بين (١٣-١٤) سنة بمتوسط عمري قدره (١٣.٥) عام وانحراف معياري قدره (٧) شهور وهم من التلاميذ ذوي صعوبات التعلم.
- تطبيق أدوات الدراسة عليهم.

د- مرحلة تجميع البيانات ومعالجتها إحصائيًا:

- تمت معالجة البيانات إحصائيًا عن طريق استخدام برنامج (SPSS).
- مناقشة نتائج الدراسة وتفسيرها في ضوء الإطار النظري والدراسات السابقة.

## الإطار النظري للدراسة

تناول الباحث في هذا الفصل الإطار النظري للدراسة والذي يتمثل في المحور الأول/ الذكاء الناجح، والذي يتضمن : تعريف الذكاء الناجح، ومظاهر الذكاء الناجح، وأهمية نظرية الذكاء الناجح، ومميزات التدريس والتقييم بالذكاء الناجح، وبنية نظرية الذكاء الناجح، والمحور الثاني/ قلق التصور المعرفى، والذي يتضمن : القلق، ومفهوم القلق، وتفسير القلق، والفرق بين القلق والخوف، واضطرابات القلق، وأعراض القلق، وقلق التصور المعرفي، ومفهوم قلق التصور المعرفي، ومصادر قلق التصور المعرفي، والنظريات التي فسرت قلق التصور المعرفي، ثم المحور الثالث/ التشوهات المعرفية والذي يتضمن : تعريف التشوهات المعرفية، والمحور الرابع، والذي يتضمن/ مرحلة التعليم المتوسطة (بداية المراهقة المبكرة)، والمحور الخامس والذي يتضمن/ مفهوم صعوبات التعلم، وخصائص الأطفال ذوى صعوبات التعلم، والفرق بين صعوبات التعلم وبطء التعلم والتأخر الدراسي، وتصنيف صعوبات التعلم، وذلك خلال العرض التالي:

**المحور الأول: الذكاء الناجح successful intelligence**

من أحدث نظريات الذكاء التي تعالج الفجوة الواسعة بين النظرية والتطبيق، وأهم ما يميزها التكامل بين أنواع ثلاثة من الذكاء هي التحليلي والإبداعي والذكاء العملي للنجاح في الحياة سواءً الدراسية أو المهنية أو بشكل عام اليومية والشخصية .ومن أهم ما يميز هذه النظرية تطبيقاتها المباشرة في التدريس وتطوير المناهج التي تراعي قدرات شريحة أكبر من الطلبة وتقديم التعلم بطريقة ممتعة وشيقة للطلبة الموهوبين والمتفوقين والعاديين على حدٍ سواء.

وتقوم هذه النظرية التي قدمها روبرت ستيرنبرج (Sternberg, 1985,2003) على تحليل مكونات الذكاء من خلال تحليل الأساليب التي يستخدمها الإنسان عندما يقوم بحل المشكلات في الحياة العامة والمشكلات التي في اختبارات الذكاء.وتلقي النظرية الضوء على العمليات

العقلية للأذكياء. وتركز النظرية على تدريب الذكاء وتنميته.و على تنمية السلوك الذكي (عزو إسماعيل عفانة ونائلة نجيب الخزندار، ٢٠٠٧، ٧٠-٧١).

"وهناك تسميات عديدة للنظرية اختلفت مع نموها وتطورها وعن سؤال المؤلف (Sternberg) فيما إذا كانت نظرية الذكاء الناجح تختلف عن النظرية الثلاثية في الذكاء الإنساني ؟ أجاب بأنه نسخة مطورة من النظرية الثلاثية في الذكاء الإنساني" (محمود أبو جادو، ٢٠٠٦، ٢٣).

ويعرف ستيرنبيرج نظرية الذكاء الناجح بأنها "مجموعة من المبادئ في التدريس والتي تساعد في ترجمة وتحويل الأفكار والممارسات على أرض الواقع، وتقديم مجموعة من التطبيقات العملية بمنظومة متكاملة من عمليات الكشف والتدريس والتقييم بالاعتماد على القدرات التحليلية والإبداعية والعملية" (Sternberg,1998).

وعن وجهة نظر ستيرنبيرج في الذكاء فهو ينتقد مثل غيره من علماء النفس المعاصرين النظرة الضيقة للذكاء من خلال اختبارات معامل الذكاء التقليدية ويوافق وجهة نظر Vygotsky وأفكار Feuerstein في أن الذكاء هو التعلم من الخبرة والتكيف مع البيئة. Sternberg, (1985, 2003)، وهذا المفهوم للذكاء هو الذي يشكل القاعدة الأساسية في بناء نظرية ستيرنبيرج، وسوف يتناول الباحث الذكاء الناجح وفقا للترتيب التالي.

**أ- تعريف الذكاء الناجح:**

يعرف Sternberg & Grigorenko(٢٠٠٢أ)، Sternberg (٢٠٠٥، ١٩٠) الذكاء الناجح بأنه "نظام متكامل من القدرات اللازمة للنجاح في الحياة، والشخص الذي يتمتع بالذكاء الناجح يميز نقاط القوة لديه ويستفيد منها قدر الإمكان ويميز نقاط ضعفه ويجد الطريق لتصحيحها أو التعويض عنها، كما أن الأشخاص الذين يتمتعون بالذكاء الناجح يتكيفون ويشكلون ويختارون البيئات من خلال التوازن في استخدامهم القدرات التحليلية والإبداعية و العملية".

ويعرف أيضا علي أنه" القدرة على تحقيق الانجازات الناجحة في الحياة، وتحقيق المعايير الشخصية المثالية ضمن السياق الاجتماعي والثقافي الموجود به الفرد ." (أيهم الفاعوري، ٢٠١١)، ( Sternberg, 2006, 323).

وعليه فان الذكاء الناجح يتضمن ثلاثة جوانب متداخلة لكنها متمايزة هي التفكير التحليلي والإبداعي والعملي. ولتوضيح فكرة التداخل بين هذه القدرات المذكورة في التعريف السابق، يري ستيرنبيرج أن الناس يحتاجون لاستخدام هذه المهارات ليكونوا ناجحين بطريقة فعالة في الحياة، فالعديد من البرامج التربوية تطور ذكاء الإفراد في مجال واحد فقط، وهو الذكاء التحليلي والاختبارات تقيس جانبين فقط الذاكرة والذكاء التحليلي، و تعطي أهمية وانتباه أقل أو حتى معدوم لمجالين أخريين مهمين من الذكاء، هما الإبداعي والعملي اللذان يعتبران ضروريان للنجاح في الحياة، وقد حدد ستيرنبيرج قدرات التفكير التحليلي والإبداعي والعملي علي أنها تؤدي إلي الذكاء الناجح، ولاحظ أن الأشخاص الناجحين يستخدمون القدرات جميعها ليحصدوا النجاح، والتميز في واحدة من هذه القدرات قد لا يكون كافيا للنجاح في الحياة ولم يغفل ستيرنبيرج دور الذاكرة بل أعتبرها جانب مكمل ومهم لكل مكونات الذكاء الناجح سواء كانت قدرات تحليلية أو إبداعية أو عملية (Sternberg,2010,328).

من خلال التعريفات السابقة يمكن تحديد المحكات والمعايير الأساسية للذكاء الناجح في النقاط الآتي:

- نظام القدرات التي نحتاجها من أجل النجاح في الحياة هي القدرات التحليلية والإبداعية والعملية ولا نغفل أيضا دور الذاكرة كدور مكمل لهذه القدرات.

- يحدد النجاح فقط ضمن السياق الاجتماعي والثقافي، ولا يحدث بشكل مجرد، بل حسب المعايير والتوقعات التي يضعها الفرد والآخرين لكي يتكيف الشخص، ويتطور، ويختار محيطه

- قدرة الفرد علي التمييز والاستفادة القصوى من قدراته عن طريق إدراك و استغلال نقاط القوة أو معالجة نقاط الضعف، اخذين بعين الاعتبار أن كل شخص يتميز بقدرات معينة تختلف عن الآخرين.

– قدرة الفرد علي التكيف وتشكيل واختيار البيئة، وذلك من خلال تكيف التفكير أو السلوك ليتلاءم بشكل أفضل مع البيئة التي يعمل ضمنها أو باختيار بيئات جديدة.

– يستطيع الفرد النجاح في الحياة من خلال التوازن في استخدام القدرات التحليلية و الإبداعية و العملية بحيث تشكل نسيجا واحدا (و في عملية تناغم)(Strenburg, 2006, 323-324).

**ب– مظاهر الذكاء الناجح :**

طبقاً للنظريةِ المقترحة للذكاء الإنساني (نظرية الذكاء الثلاثي) لستيرنبيرج وتطورها (Sternberg، ١٩٨٠, ١٩٨٤, ١٩٨٥, ١٩٩٧, ١٩٩٩a) هناك مجموعة مشتركة مِنْ العمليات تَقِعُ تحت كُلّ سمات الذكاء. يفترض ستيرنبيرج أن هذه العمليات تتم في جميع أنحاء العالم بالرغم من اختلاف الثقافات. على سبيل المثال، الحلول المختلفة للمشكلات والتي تَعتبرُ ذكية في ثقافة قَدْ تَكُون مختلفة عن الحلولِ التي تعتبر ذكيةَ في ثقافةِ أخرى، ولكننا في كل الثقافات نحتاج لعمليات ثلاث هي التعرف علي المشكلاتِ وترجمْة الإستراتيجياتَ للوصل إلي حَلّ. على أية حال، هذه العمليات تطبق علي الأنواع المختلفة من المهام أو المواقف اعتمادا علي معطيات المشكلة ويتطلّبُ ذلك أما تَفْكير تحليليَ، أو تَفْكير عملي، أو تَفْكير إبداعي، أَو مزج هذه الأنواعِ الثلاثة معا. (Strenburg,2006, 324).

يتضح مما سبق أن هناك ثلاثة مظاهر للذكاء الناجح هي:

**الذكاء التحليلي Analytical intelligence**

وهو العملية التي يسعى من خلالها الفرد إلى حل المشاكل المألوفة باستخدام استراتيجيات تعالج عناصر المشكلة أو العلاقات بين العناصر . ويتضمن الذكاء التحليلي المهارات التالية: التحليل، والمقارنة، و التصنيف، و التقييم، و التفسير، والحكم، والنقد بمعني أن يصبح الفرد قادرا علي إحداث عمليتي المقارنة والتباين.

ويتحقق ذلك بشكل نموذجي عندما تتحول تلك العمليات إلي سلوك اعتيادي لدي الفرد، يؤديه بصورة طبيعية في كل المواقف التي يمر بها سواء في بيئته أو في البيئات الأخرى (Strenburg,2006,342-325).

**ب-مرحلة الدراسة الاستطلاعية: وتضمنت ما يلي:**

- عرض الأدوات في صورتها الأولية على مجموعة من المحكمين المتخصصين في علم النفس التربوي والصحة النفسية، وذلك للتحقق من صدق المحتوى ومدى مناسبته لعينة الدراسة.
- تم الحصول على المشاركين في تقنين الأدوات من بين تلاميذ المرحلة المتوسطة بعد تطبيق أدوات فرز ذوي صعوبات التعلم من بين تلاميذ مدارس إدارتي العاصمة والأحمدي التعليمية، وقد بلغ عددهم (٢٥٧) تلميذ ممن تتراوح أعمارهم ما بين (١٣-١٤) سنة بمتوسط عمري قدره (١٣.٥) عام وانحراف معياري قدره (٧) شهور..
- تطبيق الأدوات على المشاركين في التحقق من الخصائص السيكومترية للمقياس؛ للتأكد من الثبات والصدق والاتساق الداخلي وذلك باستخدام الأساليب الإحصائية المناسبة.

**ج- مرحلة الدراسة النهائية : وفيها نفذت إجراءات الدراسة النهائية:**

- تم الحصول على المشاركين في الدراسة النهائية من تلاميذ المرحلة المتوسطة في الثالث ممن تتراوح أعمارهم ما بين (١٣-١٤) سنة بمتوسط عمري قدره (١٣.٥) عام وانحراف معياري قدره (٧) شهور وهم من التلاميذ ذوي صعوبات التعلم.
- تطبيق أدوات الدراسة عليهم.

د- مرحلة تجميع البيانات ومعالجتها إحصائيًا:

- تمت معالجة البيانات إحصائيًا عن طريق استخدام برنامج (SPSS).
- مناقشة نتائج الدراسة وتفسيرها في ضوء الإطار النظري والدراسات السابقة.

**-النظرية الفرعية التجريبية(الخبراتية) ExperietalSubtheory**

وتتناول دور الخبرة من جانبين، جانب متعمق بدور المهمات الجديدة التي يتعرض لها الفرد في حياته في تنظيم العالم الداخلي له، والجانب الآخر يتعلق بمدى قدرة العالم الداخلي لمفرد في تنظيم تلك الخبرة بشكل تلقائي (Sternberg, 1997).

**-النظرية الفرعية السياقيةContextual Subtheory**

ويتم فيها تطبيق المكونات الثلاثة للذكاء في الحياة، وهي التكيف مع البيئات الموجودة، أو تشكيل بيئات جديدة بما يتناسب مع رغبات الفرد، أو اختيار بيئات جديدة تتناسب مع مهاراته وقدراته (Sternberg, 2005) .

## المحور الثاني: قلق التصور المعرفى:

**أ- القلق : Anxiety**

من الظواهر الطبيعية التى يتصف بها الإنسان فى كل العصور ظاهرة القلق : قد يكون القلق من شىء قريب الحدوث وقد يكون من شىء بعيد الحدوث وقد يكون القلق مادى وقد يكون معنوى حيث أنه يختلف من إنسان لآخر حسب المستوى التعليمى والدينى والثقافى لكل فرد.

ومن الطبيعى أن يشعر الإنسان بالقلق، من حين إلى آخر،وفي الحقيقة، فإن نوبة من القلق، بدرجة معينة،يمكن أن تكون مفيدة، فالإحساس بالقلق قد يساعد الفرد على رد الفعل والتصرف بصورة صحيحة عند التعرض إلى خطر حقيقى، كما يمكن أن يحفزه على التفوق وأداء ما عليه من واجبات تجاه عمله أو أسرته، وهو ما أشار إليه "جاكى سيلبرج" بأن القلق قد يصبح مفيدا رغم كونه غير سار بالنسبة لبعض الاشخاص الذين يتمتعون بالقدرة على التركيز على الأداء بدلا من التركيز على الموقف ذاته، ذلك أن الفرد في هذه الحالة يكون لديه القدرة على التعامل بكل وعى وتركيز مع الموقف المقلق لأنه يعلم بأن هذا الموقف سوف ينتهى في وقت محدد، مثل المرور بإختبارما أورد في (جاكلى سيلبرج، ٢٠١٠، ٣٣).

**ب-مفهوم القلق :**

على الرغم من تعرض كثير من الباحثين لمفهوم القلق وتناوله من خلال العديد من الأبحاث إلا أنه لم يتم التوصل إلى مفهوم دقيق ومحدد له .

جاءت كلمة القلق من الكلمة اللاتينية (Anxieties) هى تعنى اضطرابا في العقل وهى حالة نفسية عرفت في السابق بالخوف والهم تؤذى الإنسان نفسياً وجسمياً.

يعرف صاحب المصباح المنير (القلق) فيقول قلق قلقاً فهو قلق من باب تعب اضطراب، وأقلقه الهم وغيره بالألف أزعجه (أحمد المقرىء،٢٠٠٠،٣٠٥).

ويعرفه محمد بن أبى بكر الرازى (٢٠٠٠، ٩٨) فيقول :القلق الانزعاج. ومن خلال تعريفات القلق اللغوية السابقة يتضح لنا أنها اتفقت على إن القلق يقصد به الانزعاج، والاضطراب، والهم.

وأوضحت الجمعية الأمريكية أكثر تعريفات القلق شيوعاً وهو توتر أو ضيق ينبع من توقع خطر ما يكون مصدره مجهولاً إلى درجه كبيرة ويعد مصدره غير واضح ويصاحبه عدد من التغيرات الفسيولوجية (بدر الأنصاري،٢٠٠٤، ٦٧).

وفى نفس السياق يعرف بأنه انفعال يتسم بالخوف والتوجس من أشياء مرتقبة تنطوي على تهديد حقيقى أو مجهول، ويكون من المقبول أحيانا أن نقلق للتحفز النشط ومواجهة الخطر، ولكن كثيرا من المواقف المثيرة للقلق لا يكون فيها الخطر حقيقياً بل متوهماً ومجهول المصدر (عبدالستار إبراهيم، ٢٠٠٢، ٣٤).

وفى سياق ذى صلة يعرف بأنه حاله توتر شامل ومستمر نتيجة توقع تهديد خطر فعلى أو حادث، ويصحبه خوف غامض وأعراض نفسيه وجسمية، وهو مركب انفعالي من الخوف المستمر بدون مثير ظاهر والتوتر والانقباض (محمد العبيدى،٢٠٠٩، ٤٩).

بالإضافة للتعريفات السابقة يعرف بأنه حالة انفعالية تصيب الإنسان بالتوتر الشامل والمستمر نتيجة توقع تهديد أو خطر، مما يدفع الإنسان للعمل والنشاط في اتجاه محدد ومعلوم (علا إبراهيم،٢٠١٠،١٤٣).

كما يعرف بأنه حالة انفعالية مؤقتة يشعر بها الإنسان عندما يدرك تهديداً في الموقف، فينشط جهازه العصبي اللاإرادي وتتوتر عضلاته ويستعد لمواجهة التهديد وتزول حالة القلق عادة بزوال التهديد (عبد الرقيب البحيرى، ٢٠١٥، ٥٨).

ومن التعريفات السابقة يتضح أن الخوف المبالغ فيه وانخفاض الشعور بالأمن كل هذا يؤدى بصاحبه إلى حالة من الخوف الدائم وغير المبرر له من الناحية الموضوعية وهذا الخوف يسمى القلق وهذا الخوف والقلق أدى إلى وجود إعاقة فى مسيرة حياة الفرد وتطلعاته وتحقيقه لأهدافه فلا يمثل قلقا مرضيا على خلاف إذا ما زاد عن الحد الطبيعى وأصبح عقبة أمام الفرد وتحقيقه لآماله.

## ج-تفسير القلق :

من خلال التعمق فى كتابات الباحثين المتعددة نجد أن هناك تفسيرات مختلفة لظاهرة القلق لدى الإنسان بشكل عام طلاب الجامعة بشكل خاص والتى يتبين من خلالها كشف الأسباب الحيوية لأفعال الأفراد.

ولقد تضاربت وجهات النظر المختلفة في تفسير القلق لدى الانسان، وقد جاء هذا التضارب والاختلاف من ثراء المفهوم نفسه وتعقيده في نفس الوقت لدرجة أن العديد من علماء النفس اعتبروه المحرك الأساسي لكل سلوك سوى أو مرضى ينتج عن الإنسان والحيوان على حد سواء (تغريد عبد الهادى،٢٠١٠، ٣٣).

ويرى فرويد أن أصل القلق هو : استجابة قديمة ظهرت لدى الطفل أمام خطر معين (صدمة الميلاد)، ثم يتكرر ظهور هذا الخطر على شكل افتقاد الموضوع في حالات مختلفة فيتكرر ظهور القلق، وبذلك يبدو القلق متطوراً متطوراً ومتجدداً من آن لآخر من حيث هو ظاهرة نفسية، وهو يلحق بذلك مضمون حالة الخطر، وهو مضمون يتغير بتغير مراحل الحياة، فكل حالة خطر تقابل فترة خاصة من الحياة أو مرحلة من مراحل نمو الجهاز العقلى، وهى تبدو مناسبة في هذه المرحلة (هند رشدى،٢٠١٠، ٢٤).

ومما لا شك فيه أن القلق ينشأ عندما يتغلب الجانب السلبى الغير حقيقى أحياناً على الواقع المعاش للفرد، وحين يتعرض الفرد إلى حالات متزامنة فى فترات متباعدة تتسم بعدم الاطمئنان والتشاؤم والخوف بشأن المستقبل، وإن التغيرات الاجتماعية السريعة تقترن بمختلف المشاعر التي تكون أغلبها سلبية، كالقلق والشعور بعدم الاطمئنان وعدم الاستقرار الذى يكون عاملا من عوامل دفع الأفراد للوقوع في ساحة الاضطراب النفسى (حسن العطافي،٢٠١٠، ٢١٠).

**د-الفرق بين القلق والخوف :**

قد يتبادر إلى الذهن سؤال من الأهمية بمكان ألا وهو: هل هناك تشابه بين القلق والخوف أم يختلف كل منهما عن الآخر؟ الإجابة فى السطور التالية :

القلق والخوف من الانفعالات السلبية التي يضطرب لها الإنسان بشكل كلى جسماً ونفساً وعقلاً وسلوكاً ويمكن وصفها بأن كل واحد منها حالة وجدانية يصاحبها اضطراب فسيولوجي ونفسى، غير أن القلق يختلف عن الخوف، وتعددت آراء العلماء في تناولهم لمفهومي الخوف والقلق، فالبعض يرى أنه ليس هناك اختلافات واضحة بين المفهومين، بينما يؤكد البعض الآخر على وجود فروق جوهرية واضحة بينهما، فالقلق انفعال مكتسب مركب من الخوف والألم وتوقع الشر، لكنه يختلف عن الخوف في أن الخوف يثيره موقف به خطر مباشر ماثل أمام الفرد يضره بالفعل، كالخوف من سيارة مسرعة أو عقرب وجده الإنسان في ملابسه، والقلق ينزع إلى الأزمان فهو يبقى ويدوم أكثر من الخوف العادى، لأن الخوف متى انطلق في سلوك مناسب استعاد الفرد توازنه وزال خوفه بعد فترة وجيزة، ولا بد من التفرقة بين الخوف الطبيعى والقلق السلبى، ويؤكد العلماء والباحثون أن الخوف استجابة طبيعية لخطر فعلى أو ممكن، أما القلق فحالة انفعالية تنم عن صراع وتهديد داخلى أو مثير غامض لسبب مجهول أو المبالغة فيما يرمز لمثيرمخيف (أسماء الحسين،٢٠٠٧،٣٢).

وفى سياق متصل فإن القلق يشير إلى حالة من التوتر الانفعالي وفق مظهر خارجياً وداخلي يهدد الذات، ويظهر عندما يواجه الناس صراعا عقليا وعند احتمال مواجهة مواقف

خطرة، بينما يشير الخوف إلى انفعال قوى غير سارينتج عن الإحساس بوجود خطرأو توقع حدوثه (محمد العبيدى،٢٠٠٩، ٤٥).

وبالرغم من أن كلمتي الخوف والقلق غالبا ما يتم استخدامها بصورة تبادلية، إلا أنه من المفيد أن نميز بينهما تمييزا واضحا، فردود الأفعال البدنية إزاء الخوف والقلق تتشابه إلى حد بعيد، ورغم هذا، فإن الخوف يعد رد فعل إنفعالى إزاء خطر نوعى حقيقى أو غير حقيقى، بينما ينم القلق عن إحساس تشاؤمي عام بهلاك على وشك الحدوث، كما يعتبر الخوف رد فعل وقتى إزاء خطر يقوم على أساس تقدير المرء لقوته تقديراً منخفضاً بالقياس إلى شدة الخطر أو الشيء الذى يهدده، ويختفي الخوف بفعل إدراك الفرد لقوته الحقيقية، أو إدراكه لحقيقة الشيء الذى يخيفه، ويمكن أن يساعد وجود شخص قوى يثق الشخص الخائف أنه مصدر حماية على تخفيف حدة الخوف أو القضاء عليه فى التو واللحظة، أما القلق على العكس من ذلك فهو عام ودائم، ويتسم بإحساس ليس له هدف أو موضوع بعينه وإنما يعكس ضعفاً عاماً، وإحساساً بعدم الكفاءة والعجز، فالقلق يمثل ضياع قيمة الذات، وقد يشل حياة الفرد، فاذا توقع هلاكاً وشيكاً، فإنه ينسحب من أنشطته المعتادة ويصبح ويمسى متوتراً وسريع الغضب والانفعال ويقل إنتاجه بدرجة كبيرة (علا إبراهيم،٢٠١٠،٩-١٠).

يتضح من خلال السرد السابق لنا الاختلاف الدقيق بين القلق والخوف يتمثل فى أن الخوف قصير المدى ينعكس على سلوكيات الفرد بشكل عام وطالب الجامعة مع أفراد عائلتة وأصدقاءه وأحبابه وزملاءه فى العمل وأحيانا مع مديره بينما على الجانب الآخر فإن القلق يكون طويل المدى وزوال أثر أسبابه يحتاج إلى فترة طويلة وقد يؤدى فى بعض الأحيان إلى تحول فى شخصية الفرد.

## هـ- اضطرابات القلق :

يرى الدليل الشخصى الإحصائى الرابع المراجع (DSM-IV-TR) والصادر عام (٢٠٠٠) عن الجمعية الأمريكية للطب النفسى أن إضطرابات القلق قد تصنف على النحو التالى :

- اضطراب الهلع (Trouble panique)
- المخاوف المحددة (Phobies specifique)
- الخوف من الأماكن الواسعة (Agoraphobie)
- المخاوف الاجتماعية (Phobie sociale)
- اضطراب الوسواس القهرى (Trouble obsessionnel compulsive)
- اضطراب الضغوط التالية للصدمة (stress post – traumatique)
- اضراب الإنعصاب الحاد (stress aigu)
- اضطراب القلق العام (anxiete generalisee)
- اضطراب القلق نتيجة لحالة طبية (Trouble anxieux du a une affection medicale)
- إضطراب القلق الناتج عن تعاطى مواد ما (Trouble anxieux induit par une substance)
- اضطراب القلق غير المصنف (Trouble anxieux non specifie). أورد في (حسين ذهبية، ٢٠١٢، ٧٩).

وبالنظر في مختلف الأدبيات التي تعرضت للقلق نجد أن هناك بصفة عامة نوعان للقلق الأول القلق العادي الموضوعي، والثاني هو القلق المرضى أو العصابي وقد تم تناولهما سابقا، إلى جانب أنواع أخرى من القلق ذكرت تحت مسميات مختلفة، كالقلق العادي المؤقت، القلق المزمن، والقلق الأخلاقي والذى ينتج عندما يرتكب الإنسان فعلا مخالفاً للضمير أو مخالفاً لأخلاق المجتمع الذى يعيش فيه أو يفكر في ارتكابها، كل هذه الأنواع تقع تحت التقسيم الرئيس للقلق بصنفيه الموضوعي والمرضى (الأزرق بن علو، ٢٠٠٢، ٨٨-٨٩).

واضطرابات الشخصة، تعد المدخل نحو تطور الشخصية، وضرورة النظر لهذه الظواهر بإيجابية(منال شنودة، وسيد عثمان، وصفاء أحمد، وسليمان الشيخ، ٢٠١٣، ٦٢٨).

**المحور الثالث التشوهات المعرفية:**

لكل فرد ملامح نفسية واجتماعية وإدراكية تربط بتكوين شخصية هذا الفرد، فكما يختلف الأفراد في كيفية إشباعهم لحاجاتهم ورغباتهم فإنهم يختلفون كذلك في كيفية تكوين الاتجاهات والأفكار والأساليب المعرفية الخاصة بهم، وقد توصلت الدراسات إلى أن الأسلوب المعرفي يعتبر أسلوب حياة، له وجود فعلى وأثر مباشر على سلوك الأفراد في المواقف الحياتية المختلفة.

وعادة ما تكون سلوكيات الفرد نتاج لما مر به من خبرات معرفية شكلت أفعاله وانفعالاته واستجاباته، وبالتالي تكون الأفكار التلقائية المضطربة أو المضخمة وغير الواقعية هي أفكار مشوهه، حيث تأخذ هذه الأفكار إدراكات واعتقادات تنم عن اختلالا وظيفيا في الجانب المعرفي في الشخصية وتلعب دورا رئيسيا في التهيئة للمرض النفسي حيث تأخذ اتجاها متطرفا في السلوك مما يؤثر سلبا على استواء الشخصية، وهذا لا يتعارض مع كون الشخص ذكيا أو كفؤ أو جيدا على المستوى التعليمي، ويكون ما يعرفه الناس وما يفكرون به وما يقولونه حول أنفسهم وكذلك اتجاهاتهم وآراؤهم ومثلهم إنما هي من الأمور الهامة وذات الصلة ال وثيقة بسلوكهم الصحيح أو المعتل المنحرف، حيث يستجيب الناس للأحداث انطلاقا من المعاني التي يعطونها لها، ومن ثم لا ينظر علماء النفس إلى ردود الأفعال الانفعالية على اعتبار أنها استجابات مباشرة وتلقائية بالنسبة للمثير الخارجي، وإنما يتم النظر إليها من خلال تحليل المثيرات وتفسيرها من خلال النظام العقلي المعرفي(ناصر الدين درغام ، ٢٠١٣، ٤٦٤).

وإذا كانت الأفكار العقلانية غير المشوهة هي التي تشجع على البقاء والسعادة، حيث تجد دائما ما يدعمها تجريبيا في الواقع، وتعبر عن التفضيلات وتنتهي بالفرد إلى النضج الانفعالي والخبرة العمل والبناء، فأن ألبرت إلليس Albert Ellis 1970 يرى أن التفكير على نحو غير عقلاني وغير منطقي بالشكل الذي يؤدى إلى السلوك على نحو مضاد للمجتمع يعود بالإضافة لبعض العوامل البيولوجية، إلى التعلم الخاطئ من الوالدين، ومن الثقافة التي يعيش فيها الفرد،

يجعل الفرد محتفظا باضطرابه الانفعالي والسلوك الإنحرافي هو عادات التفكير الخاطئة والحديث الداخلي أو حديث الذات إلى الذات، فنحن نصدر أحكاما مستمرة على الأشياء والأشخاص والموضوعات بما فيها ذواتنا، وفى ظل المثالية والنزعة الكمالية نكون أميل إلى إصدار أحكام تقلل من ذواتنا، فالأحداث في حد ذاتها ليست هي المؤثر في سلوكنا وشعورنا، ولكن إدراكنا لهذه الأحداث تحديدا هو المؤثر الأكثر أهمية)علاء كفافى، ١٩٩٩، ٣١٩- ٣٢٠).

**أ- تعريف التشوهات المعرفية:**

يعرف جروهول (Grohol, 2009) التشوهات المعرفية بأنها طر ق سهلة يسلكها العقل البشري لإقناعنا بأن شيئاً ما ليس صحيحاً في الواقع، وهو مجموعة من الأفكار الخطأ وغير الدقيقة التي يستخدمها بعض الناس لتعزيز الأفكار والانفعالات السلبية لديهم؛ مما يجعل الشخص يشعر بالسوء تجاه نفسه.

في حين يعرفها كل من" بيرنز وديفيد (Burns & David , 1999, 1-7) بأنها تفكير وهمي أو استنتا ج وهمي يؤدي إلى تطوير مدركات وافتراضات وعواطف وأحكا م سلبية في التعامل مع البيئة، وهذه التشوهات المعرفية تؤثر على سلوكيا ت الفرد واتجاهاته.

ويرى كل من جروهول (Grohol, 2009) وديفيد وبيرنز(Burns & David, 1999) أن هناك ما يقرب من خمسة عشر تشوهاً معرفياً شائعاً لدى الأشخاص من أهمها: التصفية العقلية "الذهنية Mind Filtering "ومثال ذلك" :لا أستطيع التوقف عن التفكير في الجملة الخاطئة التي قلتها، مع أن مجمل الحديث كان جيداً"، ويشير هذا النمط من التشوهات المعرفية إلى عملية التركيز على عنصر بعيد عن المحيط، وتجاهل مظاهر أكثر وضوحاً في الموقف، وفهم الخبرة كلها على أساس هذا العنصر، والتفكير الثنائي ذي القطبين Black " Paralyzed Thinking or Whiteومثال ذلك" إذا لم أحقق ما أصبو إليه فأنا شخص فاشل"، إذ يرى الفرد الأشياء في تصنيفا ت إما بيضاء أو سوداء، وإما صحيحة أو خاطئة تماماً، والتعميم الزائد Over Generalizationومثال ذلك ":إذا لم أنجح في الامتحان، فإنني لن أنجح في أي امتحان في أي وقت ." إذ ينظر الفرد للأحداث السلبية على أنها نهاية العالم، وأنها نموذج للهزيمة والفشل

لا نهاية له، والشخصنة Personalization ومثال ذلك" :أن طولي ليس في المستوى الذي أحب، لا بد أن الناس جميع اً يلاحظون ذلك ويتحدثون عنه . "وفي هذا النمط من التشوهات المعرفية يلوم الفرد نفسه على أشياء لم يكن مسؤولاً عنها، أو يلوم الآخرين من الناس، ويعتقد أن اتجاهاته الخاصة وسلوكياته ربما تسهم في إحداث المشاكل، ويشعر أنه السبب في الأحداث السلبية التي تحدث من حوله، وهو في حقيقة الأمر ليس مسؤولاً عنها، مما يسبب مشاكل مع الآخرين في التواصل معهم، وعبارات الوجوب Shoulds ومثال ذلك" :يجب أن يكون الناس صادقين في جميع الأحوال، ومهما كانت الظروف"، وهنا يحاول الفرد خلق الدافعية للناس، أو لنفسه باستخدام عبارات الإلزام والوجوب، خاصةً حينما يقوم بأداء شيء خارج التوقعات؛ مما يفقد الفرد احترامه لذاته أو احترامه للآخرين، ويخبر الفرد نفسه بأن الأشياء من حوله يجب أن تسير كما يأمل أو يتوقع حدوثه، او لتصنيف Global Labeling إذ يطلق الفرد على نفسه أو على الآخرين تعريفات تصنفهم ضمن فئة معينة، فبدلاً من أن يقول" :لقد ارتكبت خطأً ما"، يصنف نفسه ضمن قالب معين ويقول لنفسه" :أنا أحمق، أنا فاشل؛ لأنني أخطأت." وهذا التصنيف غير منطقي؛ لأن الفرد لا يكون بالفعل كما يعتقد، إضافةً إلى التشوهات المعرفية المتعلقة بالاستنتاج

العشوائيJumping to Conclusions ، وتوقع الكوارثCatstrophization.

ويمكن القول إن الغالبية العظمى من الأفراد يمارسون تلك التشوهات المعرفية في حياتهم بطريقة أو بأخرى، وأن الفروق بينهم فيها هي فرو ق في الدرجة وليس في النوع، ويشير الأدب التربوي إلى أن ثمة عددً ا من الباحثين في الغرب اهتموا بدراسة التشوهات المعرفية لدى شرائح مختلفة من المجتمع.

**ب-أبعاد التشوهات المعرفية :**

ذكرت سماح رسلان (٢٠١١، ٨٠) أن مقياس التشوهات المعرفية يتكون من: تفكير الكل أولا ثم الاجزاء، والمبالغة في لوم الذات والآخرين، وأسلوب التفكير السوداوي، والحتميات، والانتقاء العقلي، والتعميم المفرط، والتضخيم والتصغير، والعنونة، والقفز إلى النتائج.

كما أشارت هالة رمضان وسامي هاشم، ونجلاء الكلية (٢٠١٣، ٢١٩) إلى أن أبعاد التشوهات المعرفية تتمثل في التمركز حول الذات، ولوم الآخرين، والتهوين خطأ التقدير، وافتراض الأسوء

وتوصلت لمياء صلاح الدين (٢٠١٥، ٦٦٢) في بحثها إلى أبعاد في التشوهات المعرفية، وهي : التفكير الثنائي، والتعميم الزائد، والتفسيرات الشخصية، والتفكير الكارثي، والتهوين، والتجريد الانتقائي.

في حين أشارت دراسة إسلام العصار (٢٠١٥، ٢٧٦) إلي أن التشوهات المعرفية لدى الأفرد تتكون من التفكير الثنائي، والاستنتاج الاعتباطي، والمنطق العاطفي، ولوم الذات والآخرين، والتفكير المثالي، والمقا رنات المجحفة، والإفراط في التعميم، والأسئلة العقيمة ماذا لو. **ولقد حدد**" ويسمان، وبيك (Weissman, Beak, 1978, 8) "عوامل التشوية المعرفي من ستة أبعا د كما يلي:

- **التهويل**" **المبالغة** "**أو التهوين** :حيث يضفي الفرد دلالات مبالغ فيها علي الموضوعات المحايدة، أو المبالغة.
- **التعميم**؛ بمعني تعميم خبرة سلبية منعزلة علي الذات ككل.
- **الكل أو لاشيء**؛ حيث يدرك الأشياء إما سيئة تماما أو لا شيء.
- **التجريد الانتقائي**؛ بمعنى عزل الأشياء عن سياقها؛ بمعني الانتقاء، التفسير السلبي للموقف.
- **القفز إلي الاستنتاجات**؛ بمعني إد ا رك أن الموقف ينطوي علي خطر بدون دلائل واضحة.
- **التأويل الشخصي للأمور**؛ فينسب لنفسه مسئولية النتائج السلبية في المواقف التي تمر.

وقد ذكرت يوركا (yurica, 2002, 106) أحد عشر عاملاً للتشوهات المعرفية بعد التحليل العاملي للعديد من النظريات وهي كما يلي :التقييم الخارجي للذات (Externalization of self-Worth)، و الإخبار بالمصير(Fortune Telling) ، والتهويل (Magnification)

**المحور الخامس: صعوبات التعلم:**

لقد تزايد الاهتمام بموضوع صعوبات التعلم خاصة بعد إدراجها ضمن الفئات الخاصة فأجريت بحوث ودراسات عديدة بعضها اهتم بالجانب الأكاديمي والأخر اهتم بخصائص شخصيات ذوى صعوبات التعلم فى شتى مجالات نموها، فاختلف العلماء فى تحديد تعريف محدد لصعوبات التعلم نظراً لصعوبة تحديد هؤلاء الأطفال وصعوبة اكتشافهم حيث أنها فئه محيرة حيث أنها تعاني من تباين شديد بين المستوى الفعلى " التعلمى " والمستوى المتوقع الوصول إليه، فهذا الطفل ذوى صعوبات التعلم لا يعانى من أى إعاقه حسيه أو عقليه " سمعية أو بصريه " أو اضطراب انفعالى أو حرمان بيئي أو ثقافى بل هو طفل يعانى من اضطراب فى العمليات العقليه أو النفسيه الأساسيه والتى تشمل الأنتباه والذاكره والأدراك والتفكير وهى عمليات نمائيه يظهر صداه فى عدم القدره على القراءة والكتابة والحساب وهى العمليات الأكاديمية وبالتالى صداه القصور فى تعلم المواد الدراسية المختلفة .

ولقد قامت مجموعة من الآباء والمربين المهتمين بأمور التربيه لتكوين رابطه تسهم بشئون التربية والمعاونة فى المشكلات التربويه التى تواجه أبنائهم وبخاصه ذوى الاحتياجات الخاصه حيث كان يطلق عليها فى الستينات من القرن الماضى المعوقين إدراكياً وذوى الخلل الوظيفى العصبى وبعد عدة لقاءات تم الاتفاق بينهم على أن يطلق مصطلح صعوبات التعلم على كل

الفئات المشار إليها وتكوين رابطه تسهم باحتياجاتهم سمين باسم رابطه صعوبات التعلم Learning Disabilities Association (عبد الرؤف عامر ٢٠٠٧، ١٧) .

ويذكر راضى الوقفى (٢٠٠٤، ٢٥٣) أنه على الرغم من حداثه موضوع صعوبات التعلم إلا أنه أصبح الموضوعات أهمية لدى الباحثين حيث لم يكن هناك تفسير واضح محدد لهؤلاء التلاميذ الين لا يحسنون القراءة والكتابة والحساب مع أنهم لا يعانون من مشكلات جسيمة أو إعاقات عقليه حيث كانوا يوصفوا بالتخلف العقلى حتى ظهر هذا المصطلح " صعوبات التعلم

ويشير عادل العدل (٢٠٠٦: ٣٠) أن مصطلح صعوبات التعلم ظَهر على يد كيرك (Kirk's) في الستينات من القرن الماضى ليفرق بين التأخر العقلي وبطء التعلم والصعوبات التعليمية التي قد يعانى منها بعض التلاميذ نتيجة لعوامل داخلية أو نمائية رغم تمتعه بذكاء عادى أو متوسط ولكنه لا يستطيع التحصيل بما يتناسب مع قدراته العقلية، وسوف يتناول الباحث صعوبات التعلم وفقا للترتيب التالي:

**أ- مفهوم صعوبات التعلم:**

يرى أحمد أحمد عواد (١٩٩٧، ١) أن الطلاب ذوى صعوبات التعلم هم طلاب عاديين فى كثير من المواقف الإجتماعية أو الحياتية ولكن يظهروا إنخفاض فى التحصيل الدراسى عن زملائهم العاديين مع أن لديهم ذكاء عادى أو متوسط ويظهر أيضاً صعوبات فى بعض العمليات المتصله بالتفكير والأدراك والفهم والانتباه مما يؤثر على القراءة والكتبه والحساب كما أنه يستعيد من حالات صعوبات التعلم ذوى الاعاقات العقليه أو عيوب السمع والبصر أو المصابون بأمراض .

ويذكر السيد سليمان (٢٠٠٣، ١٢) أن صعوبات التعلم تشير إلى مجموعة غير متجانسة من الأفراد فى الفصل العادى ذو ذكاء متوسط أو فوق المتوسط لديهم اضطراب فى العمليات النفسيه ويظهر أثارها فى التفاوت الواضح بين التحصيل الفعلى والتوقع منه حيث لا ترجع صعوبة التعلم إلى إعاقة حسيه أو بدنيه أو حرمان بيئي أو ثقافى ولكن إلى وجود خلل فى الجهاز العصبى المركزى.

وأعتبر نبيل حافظ (٢٠٠٠، ١) أن الأطفال ذوى صعوبات التعلم هم الذين يظهروا تباين بين التحصيل الفعلى وما هو متوقع منهم حيث تقاس بالاختبارات التحصيلية فى مجال أو أكثر بالمقارنه بأقرانهم فى نفس العمر الزمنى والمستوى العقلى ويستثنى منهم الأطفال ذوى الاعاقات المختلفة وكذلك المتأخرين دراسياً والمحرومين ثقافياً .

وقد (ليرنر) تعريف لصعوبات التعلم تتضمن بعدين أساسين هما :

١- البعد الطبى : ويركز على الأسباب العضوية المصاحبه لصعوبات التعلم وتتمثل فى الخلل الجهاز العصبى المركزى – التلف الدماغى البسيط .

٢- البعد التربوى : ويشير إلى أن هناك قصور فى العمليات العقلية الأساسية التى تؤثر بدورها على كافة العمليات الأخرى وتظهر عجز أكاديمى متمثل فى القراءة والكتابة والحساب .

ويشير هلالهان وكوفان (Hallahan & Kauffman, 2003, 105) أن اللجنة القومية الأميريكية المشتركة لصعوبات التعلم فى تعديلها الأخير قد عرفت صعوبات التعلم ١٩٤ م بأنها " بمثابة مصطلح عام يشير إلى مجموعة غير متجانسة من الأضطرابات تظهر على هيئة صعوبات ذات دلالة فى اكتساب واستخدام القدره على الاستماع أو القراءة أو الكتابة أو التفكير وهذه الأضطرابات ذاتية ويفترض أن تكون راجعه لخلل فى الجهاز العصبى المركزى كما أنها قد تحدث فى أى وقت خلال فترة حياته كما يمكن أن تكون متلازمه مع مشكلات الضبط الذاتي ومشكلات الأدراك الإجتماعى أو التفاعل الإجتماعى ولكن هذه المشكلات لا تعتبر صعوبه من صعوبات التعلم، وعلى الرغم من أن صعوبات التعلم قد تحدث مصاحبه لأحوال أخرى مثل التخلف العقلى أو الأضطراب الانفعالى الحاد أو مؤثرات خارجيه مثل التعليم غير الملائم أو الفروق الثقافية إلا أنها ليست ناتجه عن هذه المؤثرات .

ونستخلص من هذه التعريفات الآتي :-

- تعد صعوبات التعلم إعاقة مستقله .
- استبعاد ذوى مشكلات التعلم الناتجه عن إعاقات عقليه / جسيمة أو حرمان بيئي .

- وجود تباعد بين مستوى الأداء الفعلى للطفل والأداء المتوقع منه .
- وجود صعوبات نمائية مثل التفكير والأدراك والانتباه تؤثر بدورها على التحصيل الأكاديمي .
- صعوبات التعلم قد تظهر بين الأساط المختلفه ثقافياً أو إجتماعياً أو إقتصادياً .
- صعوبات التعلم ليست نتيجة للإعلاقات المعروفة أو حرمان بيئي أو ثقافي .
- الطفل ذوى صعوبات التعلم يعانى من الفشل فى أداء المهام التعليمية رغم توافر الاستعداد العقلى له .
- صعوبات التعلم قد توجد مصاحبه لأعاقات أخرى ولكن ليست ناتجه عنها .

**ب-خصائص الأطفال ذوى صعوبات التعلم :**

تشير عزة رضوان (٢٠٠٥، ٥٦) أن من خصائص الأطفال ذوى صعوبات التعلم ما يلي:

- اضطراب فى الأدراك .
- القابلية للتشتت .
- النشاط المفرط .
- قصور الدافعية .
- اضطراب فى الذاكره .

ويرى (Reddy, etal , 2003 : 20- 21) أن التلاميذ ذوى صعوبات التعلم تظهر عليهم علامه أو أكثر من هذه العلمات والخصائص :-

- تشتت فى الانتباه ونشاط زائد .
- ضعف التناسق الحركى العام .
- اضطراب الأدراك والذاكره .
- قصور فى الأدراك الاجتماعى وضعف التوجه المكانى .
- قصور فى النمو اللغوى .

- التوتر .
- ضعف مهاره اليد .
- انخفاض الدافعيه .

ويضيف عادل محمد (، ٢٠٠٦ – أ، ٦٢) أن من الخصائص النفسية والسلوكية لذوى صعوبات التعلم الأتي :

- مشكلات فى الأدراك الحسى البصرى .
- صعوبات حل الألغاز المختلفة وتذكر الأشكال البصرية .
- الأبدال فى الحروف المتشابهه .
- مشكلات فى التفكير وحل المشكلات .
- اضطراب الذاكره .
- انخفاض مستوى الذات نتيجه للإحباط المتكرر .
- انخفاض الدافعيه للتعلم وعدم توقع النجاح مستقبلاً .
- قصور فى النمو اللغوى .
- الاتجاه للعزله وعدم الرغبه فى خوض المنافسه لعدم الثقه فى القدره على النجاح .
- الاعتماديه .

## نتائج الدراسة :

١- توجد علاقة ارتباطية سالبة بين درجات تلاميذ المرحلة المتوسطة المشاركون في الدراسة على مقياس قلق التصور المعرفي ومقياس الذكاء الناجح.

٢- توجد علاقة ارتباطية سالبة بين درجات تلاميذ المرحلة المتوسطة المشاركون في الدراسة على مقياس التشوهات المعرفية ومقياس الذكاء الناجح.

٣- يمكن التنبؤ بقلق التصور المعرفي والتشوهات المعرفية من الذكاء الناجح لدى تلاميذ المرحلة المتوسطة بدولة الكويت.

**توصيات الدراسة:** توصي الدراسة الراهنة في ضوء ما أسفرت عنه نتائجها بما يلي:

- الاهتمام بالذكاء الناجح لدى تلاميذ المرحلة المتوسطة.
- الاهتمام بدراسة العوامل النفسية التي من شأنها خفض قلق التصور المعرفي والتشوهات المعرفية لدى تلاميذ المرحلة المتوسطة.
- إعداد برامج لتحسين الذكاء الناجح لدى تلاميذ المرحلة المتوسطة.
- عقد الندوات والمؤتمرات لتنمية ثقافة الذكاء الناجح وكيفية تحقيق الذكاء الناجح لدى تلاميذ المرحلة المتوسطة.
- ضرورة قيام المدارس بالعمل على إشباع الحاجات النفسية للتلاميذ، وبخاصة في المرحلة المتوسطة من خلال الفهم الواضح لنفسيات هؤلاء التلاميذ، والتعرف على مطالبهم، وأهمية تقدير تلك المطالب التقدير المناسب بما يوفر للتلميذ الشعور بالأمن النفسي مما يساهم في يقظتهم العقلية.

## مقترحات الدراسة:

من منطلق تراكمية المعرفة ومحاولة لتحقيق أهداف العلم في فهم وتفسير الظواهر ومن ثم ضبطها والتحكم في المشكلات الناجمة عنها يقترح الباحث إجراء الدراسات التالية:

- فاعلية برنامج إرشادي لخفض التشوهات المعرفية قلق التصور المعرفي لدى تلاميذ المرحلة المتوسطة.
- فاعلية برنامج إرشادي لتحسين الذكاء الناجح لدى تلاميذ المرحلة المتوسطة.
- فعالية برنامج مقترح قائم على ادارة الذات في تحسين الذكاء الناجح لدى تلاميذ المرحلة المتوسطة.
- الإسهام النسبي لبعض العوامل البيئية والثقافية في التنبؤ بالذكاء الناجح لدى تلاميذ المرحلة المتوسطة.
- قلق التصور المعرفي وعلاقتها باليقظة العقلية لدى تلاميذ المرحلة المتوسطة.

## المراجع العربية والأجنبية:


ابتسام محمود عامر، وحنان عيسى محمود (٢٠١٧). الذكاء الناجح وعلاقته بكل من فعالية الذات الأكاديمية والدافعية الأكاديمية لدى عينة من طالبات الجامعة، **دراسات تربوية ونفسية، كلية التربية، جامعة الزقازيق**، ٩٤، ١٦٦-٢٩٩.

احمد أحمد عواد (١٩٩٧). **علم النفس التربوي و صعوبات التعلم. الاسكندرية** : لمكتب العالم للكمبيوتر و النشر و التوزيع.

أحمد ثابت فضل، وعلاء سعيد الدرس (٢٠٢١). فعالية التدريب على التمثيل العقلى للأشكال فى التحول الرتبى للقوة المعرفية المسيطرة وآثره في تخفيف قلق التصور المعرفي لدى تلاميذ المرحلة الإعدادية، **المجلة المصرية للدراسات النفسية** ١١٠(٣١) ، ٩٩-١٥٨.

أحمد عبد الرحمن إبراهيم (٢٠٠٧) : تأثير استخدام المنظم المتقدم وفعالية الذات على قلق الإحصاء والتحصيل فيها لدى تلاميذ الدبلوم الخاصة فى التربية' مجلة **كليــة التربية، جامعة بنها**، ١٧ (٧٠)' أبريل، ٥١ - ١٠١.

أحمد عثمان صالح (١٩٨٩) : أثر عامل الثقافة فى الاختبارات المتحررة من أثر الثقافة في ضوء تقنين اختبار المصفوفات المتتابعة على البيئة المصرية. **مجلة كلية التربية، جامعة المنيا**، ١(٣)، ٢١٠-٢١٩.

أحمد محمد المقرىء (٢٠٠٠). **المصباح المنير**. القاهرة : دار الحديث.

الأزق بن علو (٢٠٠٢). **كيف تتغلب على القلق وتنعم بالحياة**. القاهرة : دار قباء للطباعة والنشر والتوزيع.

اسراء الصري، و منى الفايز (٢٠١٦). أثر برنامج تدريبي في الرياضيات مستند إلى نظرية الذكاء الناجح في تنمية مهارة حل المشكلات للطلبة الموهوبين في رياض الأطفال، **مجلة المنارة**، ٢٢(٢)، ٣٧١-٣٩٨.

إسلام أسامة العصار(٢٠١٥). التشوهات المعرفية وعلاقتها بمعنى الحياة لدى المراهقين

أسماء الحسين (٢٠٠٧). **اطمئن ولا تقلق.** ط ٢، الرياض، السعودية : دار المعنى للنشر والتوزيع.

أسماء محمد عبد الحميد(٢٠٠٤). **البناء العاملي للذكاء طبقًا لنظرية ستيرنبرج ثلاثي الابعاد .** رسالة دكتوراه، جامعة المنيا، كمية التربية، المكتبة المركزية، جامعة عين شمس.

اسماعيل سليمان ؛ سعدي عوزير؛ عمر عولا (٢٠٠٧). مقارنة حالة قلق المنافسة معرفى – بدنى – ثقة بالنفس بين لاعبى خطوط اللعب المختلفة بكرة القدم. **مجلة أبحاث كلية التربية الأساسية – كلية التربية الأساسية** – جامعة الموصل – العراق، ٦(٤)، ٢٣٢ – ٢٤٤.

أمل إسماعيل عايز ؛ هيفاء عبد حسن علي (٢٠١٥). قلق التصور المعرفي لدى طلبة الجامعة المستنصرية. **مجلة آداب البصرة** – كلية الآداب – جامعة البصرة – العراق، (٧٠)، ٢٤٢ – ٣٢٠.

أمل اسماعيل عايز، وهيفاء حسن علي.(٢٠١٥) . قلق التصور المعرفى على وفق الكفاية الذاتية . **مجلة كلية آداب المستنصرية بالجامعة المستنصرية**،٧٠، ٦٦-٩٤.

أمل عبد المحسن زكى (٢٠٠٥): دراسة تشخيصية علاجية لبعض صعوبات التعبير الشفهي لدى عينة من التلاميذ ذوى صعوبات التعلم. **ماجستير**، كلية التربية، جامعة بنها.

إيمان عليمات (٢٠١١)، **أثر برنامج تدريبي قائم على نظرية الذكاء الناجح في تحسين مهارات التحدث والقراءة الناقدة لدى طلبة الصف السادس الأساسي**، رسالة دكتوراه، جامعة اليرموك، إربد، الأردن.

أيهم الفاعوري (٢٠١١). **تنمية الذكاء الناجح لدى الطلبة ذوي صعوبات التعّلم أمثلة تطبيقية. المركز التخصصي لصعوبات التعلم والاضطرابات النفسية عند الأطفال.** دمشق. سوريا.

بدر محمد الأنصارى (٢٠٠٤). الفروق فى القلق بين طلاب وطالبات الجامعة فى ستة عشر بلداً عربيا – دراسة مقارنة، **المؤتمر السنوى الحادى عشر (الشباب من أجل مستقبل أفضل، مصر**، ١، ٦٧ – ١١٢.

بدرية سعود العتيبي (٢٠١٤). **فاعلية برنامج إرشادي نفسي لتخفيض القلق النفسي وقلق الاختبار لدى الطالبات ذوات الذكاء والتحصيل المرتفعين في الكويت.** رسالة دكتوراه غير منشورة بكلية الدراسات العليا، جامعة الخليج العربي.

بطرس حافظ بطرس(٢٠٠٥). **الأطفال ذوي صعوبات التعلم.** القاهرة: حوس للطباعة والنشر.

تغريد عبدالهادى (٢٠١٠). **فاعلية برنامج إرشادى فى خفض قلق الانفصال وتأثيره على التوافق النفسى لدى أبناء أسر الشهداء فى محافظات غزة.** رسالة دكتوراه، معهد البحوث والدراسات العربية، مصر.

ثامر محيبس الدراجي (٢٠١١). **الشخصية الشكوكة وعلاقتها بالقلق المعرفي لدى طلبة الجامعة المستنصرية.** رسالة ماجستير غير منشورة بكلية التربية الجامعة المستنصرية.

جاكلي سيلبرج (٢٠١٠). **حياة بلا قلق.** ترجمة طلعت أسعد عبد الحميد، الرياض: مكتبة الشقر.

جواهر بنت عبد العزيز السلطان (٢٠١٢). **أثر برنامج اثرائي قائم على نظرية الذكاء الناجح في تنمية القدرات الابداعية لدى طالبات المرحلة المتوسطة واتجاهاتهن نحوه**، رسالة ماجستير، جامعة الملك فيصل، السعودية.

نبيل عبد الفتاح حافظ(٢٠٠٠). **صعوبات التعليم والتعلم العلاجي**. القاهرة: مكتبة زهراء الشرق.

هالة عبد اللطيف رمضان ؛ وسامي محمد هاشم؛ نجلاء عبد الله الكلية، (٢٠١٣). خفض التشوهات المعرفية لدى الاحداث الجانحين العائدين للجناح باستخدام التدريب على التفكير الأخلاقي القائم على العلاج السلوكي المعرفي .**مجلة كلية التربية بالإسماعيلية**، ٢٥، ٢٠٧-٢٤٢.

هدية جاسم حسن (٢٠١٢). أثر السلوك التصريحي والاسترخاء في خفض قلق التصور المعرفي لدى طالبات المرحلة الإعدادية. **مجلة أداب المستنصرية**- العراق، (٥٨)، ٣٠٥ – ٣٤٢.

هند رشدى (٢٠١٠). **كيف تتخلص من القلق والذكريات الأليمة**. القاهرة، مصر: العالمية للنشر والتوزيع.

هيام صابر شاهين (٢٠١٢): فاعلية الذات مدخل لخفض أعراض القلق لدى عينة من التلاميذ ذوي صعوبات التعلم. **مجلة كلية التربية**' جامعة بنها' (٨٩)' يناير' ١ – ٤٤.

يسرا شعبان إبراهيم (٢٠١٨). الذكاء الناجح وعلاقته باستراتيجيات مواجهة الضغوط الأكاديمية لدى الطلبة المتفوقين دراسيًا والعاديين بالصف الأول الثانوي العام، **مجلة التربية الخاصة** – مركز المعلومات التربوية والنفسية والبيئية بكلية التربية جامعة الزقازيق – مصر، ٢٠١٨، ٢٤، ٨٣- ١٣٨.

Arthur, E. ; Hepworth, D. & Larsen, J. ( 2000 ). *The Adolescent psychotherapy treatment planner*. Wiley, John & sons, Cva.

Beak, A. Weismann, N. (1978). Development and validation of dysfunctional attitude scale: A preliminary Investigation.

***Paper presented at the annual meeting of the American educational research association*** (62nd, Canada, TO, March 27-3).

Burns & David (1999). *The Feeling Good Handbook*. New York: Plume, 1999. Print .www.apsu.edu.sites.

Burns, B. (1994). Counseling and therapy .M.T.P.Press, limited . England.

Frank, R, Elizabeth, H. & Barbara, K.(1992). *Disabilities and management of learning disabilities interdis*. CLipinary life style Approach(2nded).London: Hapman& Hall.

Gibbs,J & Barriga, A, (1994) : *Measuring cognitive distortion in antisocial youth : preliminary development and validation of How I Think Questionnaire* . unpublished . the Ohaio State University, olumbus. OH.

Gilliand,B; Hames, R. & Robert.(1999). *Theories of counseling and psychotherapy Prentic* - Hall, Inc: Englewood, New York.

Grohol,John M, (2009). **15 Common Cognitive Distortions** . http: //Psych central .com / lib/ July 2 , 2009 .

Grohol,John M, (2009). 15 Common CognitiveDistortions . http: //Psych central .com / lib/ July 2 , 2009

Hallahan, D.P. & Kamffman, J.M. (2003). *Exceptional learners : introduction to special educator*. ($9^{th}$ ed.), New York : Allyn & Bacon, Publishing co. New York.

Hunter, Mick, Pervan,Susan (2007). Cognitive Distortions & Social Self Esteem in Sexual Offenders. **Applied Psychology in Criminal**.

Reddy, L.; Ramar, D. & Kusuma, A. (2003). *Learning disabilities: A practical guide to practitioners*. (2nd. Ed.), Discovery publishing House : New Delhi.

Sternberg , R , J.( 1998). Principles of Teaching for Successful Intelligence. Educational Psychologist. 33.65-72.

Sternberg , R. (1997). *Educating intelligence: Infusing the triarchic theory into school instruction*. R. Sternberg , R., & E. Grigorenko , Intelligence, heredity, and environment.(pp.243- 262).New York: Cambridge University Press.

Sternberg, R . (2005). The theory of successful intelligence. RevistaInteramericana de Phsicologi / Interamerican *Journal of Psychology*, 39 (2), 189-202.

Sternberg, R. , J.( 2005). The Theory of Successful Intelligence. *Interamerican Journal of Psychology*.39(2).189-202.

Sternberg, R. J, & Grigorinko, E.L. (2004). Successful Intelligence in the Classroom. *THEORY INTO PRACTICE, 43(4), 274-280.*

Sternberg, R. J. (1985). Beyond IQ: A triarchic theory of human intelligence. New York: Cambridge University Press.