قلق الذكاء وقلق التصور المعرفي كمنبئين بالتشوهات المعرفية لدى طلاب جامعة الأزهر

إعداد

د / داليا خيرى عبد الوهاب
أستاذ علم النفس التعليمي المساعد كلية الدراسات الإنسانية بالدقهلية

د/ نبيل عبد الهادى احمد السيد
أستاذ علم النفس التعليمي المساعد كلية التربية - جامعة الأزهر

قلق الذكاء وقلق التصور المعرفي كمنبئين بالتشوهات المعرفية لدى طلاب جامعة الأزهر

ملخص بحث: قلق الذكاء وقلق التصور المعرفي كمنبئين بالتشوهات المعرفية لدى طلاب جامعة الأزهر.

يهدف البحث إلى التنبؤ بالتشوهات المعرفية من قلق الذكاء وقلق التصور المعرفي لدى طلاب جامعة الأزهر، وكان عدد الطلاب المشاركين في عينة الخصائص السيكومترية (١١٠) طلاب وطالبات، وفي البحث الأساسي (٣٠٥) طلاب وطالبات، واستخدم الباحثان اختبار الذكاء اللفظي للمرحلة الجامعية، ومقياس التشوهات المعرفية، ومقياس قلق الذكاء ومقياس قلق التصور المعرفي، وتوصلت النتائج إلى وجود فروق دالة إحصائيًا بين درجة المتوسط الفرضي ومتوسط درجات مجموعة البحث على مقياس التشوهات المعرفية ومقياس قلق التصور المعرفي لصالح المتوسط الفرضي مما يدل على وجودهما بشكل منخفض لدى طلاب جامعة الأزهر، وعدم وجود فروق دالة إحصائيًا بين درجة المتوسط الفرضي ومتوسط درجات مجموعة البحث على مقياس قلق الذكاء، مما يدل على وجوده بشكل متوسط، كما وجدت علاقة موجبة ودالة إحصائياً بين التشوهات المعرفية وقلق الذكاء وقلق التصور المعرفي، كذلك وجدت فروق دالة إحصائيا بين مرتفعي ومنخفضي الذكاء في التشوهات المعرفية وقلق الذكاء وقلق التصور المعرفي لصالح المنخفضين في الذكاء، ولم توجد فروق دالة إحصائيا بين كل من الذكور والإناث في التشوهات المعرفية وقلق الذكاء لدى طلاب جامعة الأزهر، بينما وجدت فروق دالة إحصائيا بين كل من الذكور والإناث في قلق التصور المعرفي لصالح الإناث، ويمكن التنبؤ بالتشوهات المعرفية من قلق الذكاء وقلق التصور المعرفي كلا على حده وكلاهما معا لدى طلاب جامعة الأزهر.

الكلمات المفتاحية : التشوهات المعرفية – قلق الذكاء – قلق التصور المعرفي.

Title: Intelligence anxiety and cognitive conception anxiety as predictors of cognitive disortation among Al Azhar University students.

Abstract: The current study explored the prediction of cognitive distortions through intelligence anxiety and cognitive conception anxiety among a sample of Al-Azhar University students. The sample consisted of 110 participants in the pilot study and 305 in the basic sample. The researchers used verbal intelligence scale, intelligence anxiety scale, cognitive conception scale, and cognitive distortion scale. The results have showed that there were statistically significant differences between the means of the sample and the hypothetical mean which means the cognitive distortions and cognitive perception anxiety is low among the

sample of the study. Also, there were statistically significant correlation between intelligence anxiety and cognitive conception anxiety and cognitive distortions. There were no statistically significant differences between males and females in cognitive distortions and intelligence anxiety whereas there were statistically significant differences in cognitive perception anxiety. The results showed also that we can predict cognitive distortions through intelligence anxiety and cognitive conception anxiety among a sample of Al-Azhar University students.

Keywords: Cognitive Distortions - Intelligence anxiety - cognitive perception anxiety.

المقدمة:

يعد مفهوم القلق من الظواهر التي لها تأثير في حياة الطالب الأكاديمية، والذي قد يكون مصحوبا باضطراب في النواحي المعرفية والانفعالية والفسيولوجية والاجتماعية لديه، ولذلك فالقلق حالة من التوتر الشامل تؤثر في العمليات العقلية للطالب من تركيز واستدعاء للمعلومات المحفوظة، ومصحوبة بمشاعر من الخوف والتوتر والرهبة، والتي بدورها تترك أثرا في الطالب من أعراض مختلفة، ومن ثم في سلوكه وتفاعله الاجتماعي مع الآخرين.

ويوضح (Clark, 1999, 5-6) أن الكثير من الطلاب يتعرضون للقلق ثم يتمكنون من مواجهته دون معالجة نفسية، ويبدو أن تصوراتهم وأفكارهم السلبية تصحح نفسها ذاتيا، وعندما يظهر عائق يمنع هذا التصحيح الذاتي من الحدوث تستمر الأفكار السلبية والتصورات الخاطئة غير المنطقية. كما يرى (حسن ،٢٠١٢: ٣٠٦) أن القلق قد يكون ضروريا للتكامل النفسي ويخدم أهدافا مهمة في حياة الفرد، وعلى العكس من القلق ذو الدرجات المرتفعة قد يمثل عجزا في التنبؤ بالأحداث المهمة وتوقع المستقبل.

وتشير (أمل عايز، وهيفاء علي، ٢٠١٥: ٢٦٣) إلى أن طلاب الجامعة بمختلف مستوياتهم الدراسية يمثلون محورا للعملية التعليمية، والمشكلات التي يواجهونها أثناء حياتهم الدراسية تظهر سمة القلق خلال تصرفاتهم أثناء الدراسة الجامعية، والتي قد تؤثر في سلوكياتهم متمثلا في صعوبة التوافق مع الآخرين، وضعف القدرة على الأداء في كثير من المواقف؛ مما قد يؤدي إلى إخفاقهم في الدراسة في كثير من الأحيان.

واهتمت بعض البحوث بقلق يسمى قلق الذكاء كما في بحث (محمد، ٢٠١٠: ٢٣٠) والذي يرى أن التفوق العقلي (الذكاء) يعد ميزة لأصاحبه، ومع ذلك يبدو أنهم في بعض الأحيان أشبه بالبلهاء أو الحمقى للآخرين، ولعل السبب في ذلك احتمال وجود قلق الذكاء لديهم، وربما يكون شعورهم بحالة من القلق غير المألوف في نوعية بعض الطلاب الأذكياء تعوق تواصلهم وفاعليتهم.

كما أن قلق التصور المعرفي قد يؤثر سلبا في تفكير الطلاب، ويشعرهم بالعجز عن الإبداع وممارسة الأدوار المطلوبة منهم، ومن هنا فإن قلق التصور المعرفي أحد أنواع القلق المرتبطة بالأحداث المستقبلية، وأن إدراك الطالب للحدث قد يؤدي دورا مهما في عملية القلق، ولذلك يشعر الطالب بالقلق كلما أدرك بأن المواقف والأحداث التي تواجهه تقع خارج مدى الملائمة مع بناء المعرفة، وعند اعتباره مثيرا للخطر، ومن هنا فإن الإدراك قد يكون وسيط بين المثير والقلق، مما يجعل الطالب في حالة توتر قد يعجز عن إدراك وتوقع الأحداث المستقبلية وما ينتج عنه من استجابات انفعالية غير منطقية.

ومن ثم يواجه طلاب الجامعة كثيراً من المواقف والمشكلات التي تثير لديهم القلق بشكل عام، وأن المواقف التعليمية سواء في الكلية أو في البيت تثيرلديهم قلق التصور المعرفي، والتي تعد جزءا لا ينفصل عن الحياة اليومية، وأن ظاهرة قلق التصور المعرفي لدى طلاب الجامعة تعتبر ظاهرة نفسية مهمة قد تسبب التوتر نتيجة لظروف خارجية أو داخلية.

وبحث (عثمان،٢٠٠٧: ٤٤٥) قلق التصور المعرفي كقلق دافعي مستحث، والذي يشير إلى أن مصادر هذا القلق تبعث قدراً من التوتر وعدم الارتياح، ويتطلب كفاءة في التعامل معها.

ويرى (DeRuyck, 2006: 107) أن القلق السوي ما زال في بواكير دراسته، حيث كان الاهتمام السائد بالآثار المعسّرة للقلق، ولم ينل قلق السواء القدر نفسه من الاهتمام، وفي إطار تصور القلق المعرفي يتناول الظاهرة في سوائها، ومن المفترض أن مصادر قلق التصور المعرفي تبعث لدى الطالب قدراً من التوتر وعدم الارتياح، ويتطلب كفاءة في التعامل معها. (في: عثمان، والشيخ، وعفيفي، وشنودة ،٢٠١٣: ٧٢)

ويشير (السنيدي ،٢٠١٣: ٢٤) إلى أن الأفكار التلقائية السلبية تعد جزءا جوهرياً في نظام التواصل الداخلي والتي من أمثالها (تقييم الذات ونسب الصفات والتوقعات، والاستنتاجات والاستدعاء)، وتظهر بوضوح في انخفاض تقدير الذات ولوم الذات ونقد الذات والتنبؤات السلبية والتفسيرات السلبية للخبرات والذكريات المؤلمة، والعديد من هذه الأفكار تكون معقدة ومحكمة تماماً ومحتوياتها غير مرتبطة إلى حد ما بالموقف المثير.

ومن هنا يمكن تصور التشوهات المعرفية بأنها عبارة عن الأنماط المختلفة من الأخطاء في منطق التفكير التلقائي، ويمكن الوصول إليها من خلال أساليب الاستقصاء المستخدمة في العلاج المعرفي- السلوكي، وهناك عدة تشوهات أساسية تتكرر يواجهها المعالج، ويكون هدف العلاج المعرفي هنا مساعدة المتعالج على التخلص من التشوهات المعرفية، أو أن يتكيف في استجاباته معها، إذا كان ذلك مستحيلا.

يتضح مما سبق أن الأمر هنا يستدعي إجراء بحث في قلق الذكاء وقلق التصور المعرفي كمنبئات بالتشوهات المعرفية لدى الطلاب، كما أن هناك قلة في البحوث العلمية والأطر النظرية في مجال قلق الذكاء والتصورات المعرفية وعلاقتهما بالتشوهات المعرفية لدى طلاب كلية التربية وطالبات الدراسات الإنسانية بجامعة الأزهر.

مشكلة البحث:

يعد القلق ظاهرة انفصال مؤلم يسبب التوتر، شأنه في ذلك شأن الحالات الأخرى، ويكون نتيجة لظروف خارجية أو لوجود أخطار، وتناول البحث الحالي ظاهرة قلق الذكاء والتي لم تلق أهمية في علم النفس التربوي (في حدود ما اطلع عليه الباحثان) والتي يواجهها الطلاب الأذكياء في إضطراب قدراتهم العقلية وإرتباك في تفكيرهم.

ويرى (Kelly, 1955, p 386- 387) أن الطالب الذي لديه قلق شديد هو شخص ذو نظام تكويني أو تركيبي فاشل وقاصر عن أداء دوره في الحياة، وأنه يشعر بقلق التصور المعرفي كلما أدرك أن النظام التفسيري لايمكن تغطية كل الحقائق أو الوقائع اليومية، ويعجز عن توقع الأحداث المستقبلية. (في: الخزاعي، والليباوي، ٢٠١٥: ٣٠١).

وتشير (هدية حسن،٢٠١٢: ٥٢١) إلى أن الطالب يدرك سلوكه من خلال تصوراته المعرفية بدرجة عالية من القلق، يمكن أن تصبح ردود أفعاله غير متوازنة وغير منطقية لا تنسجم مع مستوى ما يصادفه من تهديدات حقيقية في بيئته الخارجية، والصراعات الداخلية النفسية، والتي تدفعه إلى المزيد من الأخطاء واستجابات غير ملائمة مع الموقف، ومن هنا يكون الموقف مقلقا، وفي المقابل يحاول الطالب حماية النفس من خلال التصورات المعرفية المختلفة، وميكانزمات الدفاع النفسي؛ كالتبرير والخداع، ممايزيد من درجة التشتت والارتباك وقلة الانتباه العقلي والفكري والاغتراب النفسي.

كما يشير (الخزاعي، والليباوي،٢٠١٥: ٣٠٠) إلى أن الطالب قد يعاني من صعوبة في فهم الكم الهائل من المعلومات واستيعابها، وقد يصبح شبه عاجز عن مواجهة هذه التغيرات المتلاحقة، وغير قادر على التعامل بكفاية للتوافق معها، وتظهر المشكلات النفسية عندما يعجز البناء المعرفي عن فهم المعارف والحوادث وتفسيرها أو احتوائها ضمن الخبرات السابقة بطريقة تكفل القيام بسلوك منظم الأمر الذي قد يؤدي إلى إحداث تشويه في النظام التصوري للفرد وهذا بدوره قد يؤدي إلى القلق.

كما يشير (Fan & Shi, 2009:68) إلى أن قلق التصور المعرفي لم ينل القدر الكافي من الاهتمام، حيث أن نظريات علم النفس اهتمت بالقلق غير السوي ولم تهتم بالقلق السوي، على الرغم من أن هذا القلق يواجهه الطلاب في كل مواقف الحياة العلمية.

ويذكر (Hjelle & Ziegler,1988, 370-371) أن الطالب الذي يعاني من قلق التصور المعرفي يدرك أن الأحداث التي يتعرض لها تقع خارج مدى ملاءمتها لنظام بنائه المعرفي، وأن القلق يحدث عندما يدرك الطالب أنه ليس لديه ما يكفي من البنى التي تساعده على تفسير الأحداث التي تواجهه وبالتالي لا يتمكن من فهمها، فيؤثر ذلك في تصوراته المعرفية للأحداث التي يمر بها. (في: الخزاعي، والليباوي ٢٠١٥ : ٣٠٢)

وتشير (أمل عايز، وهيفاء علي،٢٠١٥: ٣٠٢) إلى أن المشكلة تتركز في مدى خطورة القلق والتوترات الانفعالية المصاحبة لها والانعكاسات السلبية التي تشتت أفكار الطالب وانتباهه على الأشياء التي تزعجه، وتقلل معالجة معلوماته، وتسبب له توتراً وقلقاً نفسياً، مما يوجد لديه مخططات إدراكية تتسم بالجمود وتبعث على القلق والخوف والتردد.

وترى (إسلام العصار، ٢٠١٥ :٨) أن التشوه المعرفي يعوق الطالب في إدراكه، ومن ثم الحكم الصحيح والقرار الملائم، فالطالب في هذه الحالة يحمل أحكاماً سلبية مسبقة عن الموقف، ودوافع سلبية ذاتية دفينة ومعلومات لا يحكمها المنطق.

كما أن الباحثين الحاليين لم يعثرا (في حدود ما اطلع عليهما من بحوث) على أي بحث تناول العلاقة بين التشوهات المعرفية وقلق الذكاء وقلق التصور المعرفي، وكذا الفروق بين مرتفعي ومنخفضي الذكاء في التشوهات المعرفية وقلق الذكاء وقلق التصور المعرفي، أو أي بحث تناول قلق الذكاء وقلق التصور المعرفي كمنبئات بالتنبؤ بالتشوهات المعرفية لدى طلاب وطالبات جامعة الأزهر، ومن هنا جاءت محاولتهما في البحث الحالي للربط بين هذه المتغيرات الثلاث.

تساؤلات البحث:

وفى ضوء ما سبق يمكن صياغة مشكلة البحث الحالي في التساؤلات التالية :

١ – هل توجد فروق بين درجة المتوسط الفرضي ومتوسط درجات طلاب وطالبات جامعة الأزهر على مقياس التشوهات المعرفية ؟

٢ – هل توجد فروق بين درجة المتوسط الفرضي ومتوسط درجات طلاب وطالبات جامعة الأزهر على مقياس قلق الذكاء؟

٣ – هل توجد فروق بين درجة المتوسط الفرضي ومتوسط درجات طلاب وطالبات جامعة الأزهر على مقياس قلق التصور المعرفي؟

٤ – هل توجد علاقة بين التشوهات المعرفية وبين قلق الذكاء لدى طلاب وطالبات جامعة الأزهر؟

٥ – هل توجد علاقة بين التشوهات المعرفية وبين قلق التصور المعرفي لدى طلاب وطالبات جامعة الأزهر؟

٦ – هل توجد علاقة بين قلق الذكاء وبين قلق التصور المعرفي لدى طلاب وطالبات جامعة الأزهر؟

٧ – هل توجد فروق بين مرتفعي ومنخفضي الذكاء في أبعاد التشوهات المعرفية لدى طلاب وطالبات جامعة الأزهر؟

٨ – هل توجد فروق بين مرتفعي ومنخفضي الذكاء في أبعاد قلق الذكاء لدى طلاب وطالبات جامعة الأزهر؟

٩ – هل توجد فروق بين مرتفعي ومنخفضي الذكاء في أبعاد قلق التصور المعرفي لدى طلاب جامعة الأزهر؟

١٠ – هل توجد فروق بين الذكور والإناث في أبعاد التشوهات المعرفية لدى طلاب وطالبات جامعة الأزهر؟

١١ – هل توجد فروق بين الذكور والإناث في أبعاد قلق الذكاء لدى طلاب وطالبات جامعة الأزهر؟

١٢ – هل توجد فروق بين الذكور والإناث في أبعاد قلق التصور المعرفي لدى طلاب وطالبات جامعة الأزهر؟

١٣ – هل يمكن التنبؤ بالتشوهات المعرفية من قلق الذكاء لدى طلاب وطالبات جامعة الأزهر؟

١٤ – هل يمكن التنبؤ بالتشوهات المعرفية من خلال قلق التصور المعرفي لدى طلاب وطالبات جامعة الأزهر؟

١٥ – هل يمكن التنبؤ بالتشوهات المعرفية من قلق الذكاء والقلق المعرفي معا لدى طلاب وطالبات جامعة الأزهر؟

أهداف البحث:

يهدف البحث الحالي إلى معرفة مستوى التشوهات المعرفية، وقلق الذكاء، وقلق التصور المعرفي لدى الطلاب، والكشف عن العلاقة بين التشوهات المعرفية وقلق الذكاء من ناحية، وبين التشوهات المعرفية والقلق المعرفي، ومن ناحية أخرى قلق الذكاء وقلق

التصور المعرفي، ومعرفة الفروق بين التشوهات المعرفية وبين كل من قلق الذكاء وقلق التصور المعرفي مرتفعي ومنخفضي في الذكاء، ومعرفة الفروق بين كل من الذكور والإناث في كل من التشوهات المعرفية وقلق الذكاء وقلق التصور المعرفي لدى طلاب جامعة الأزهر. والكشف عن مدى إمكانية التنبؤ بالتشوهات المعرفية من قلق الذكاء والقلق المعرفي كلا على حدة ومعا.

أهمية البحث:

يمكن تصنيف أهمية البحث الحالي إلى ما يلي :

١-الأهمية النظرية:

لم ينل قلق الذكاء وقلق التصور المعرفي قدراً من الاهتمام، حيث اهتم الباحثون بالقلق المرضي في معظم الأحوال، ولم ينظروا بصورة كافية لقلق الذكاء أوقلق التصور المعرفي، على الرغم من أن هذين النوعان من القلق قد يواجههما طالب الجامعة في معظم المواقف التعليمية، وربما يكون التعامل معه بفاعلية إيجابية يجعله يتحول من قلق معطل إلى قلق مفيد.

تأتي أيضا أهمية البحث الحالي في أنه لم تجرى (في حدود ما اطلع عليه الباحثان) بحوث تناولت التشوهات المعرفية وربطها بقلق الذكاء وقلق التصور المعرفي على مستوى مصر أو العالم العربي إلا في نطاق محدود جداً.

كما تأتي أهمية البحث الحالي في تحديد مفهوم التشوهات المعرفية وقلق الذكاء وقلق التصور المعرفي؛ لأنهم من المفاهيم الجديدة والحديثة على المكتبة النفسية، وأن هذه المفاهيم تحتاج إلى التمييز فيما بينهم، ولذلك يركز البحث الحالي على حقيقة هذه المفاهيم وذلك بعيداً عن الالتباس أو الاختلاط، كما أن هذا سيساعد على توضيحهم للباحثين عموماً.

يفتح هذا البحث المجال لبحوث أخرى تتناول التشوهات المعرفية وعلاقتها بمتغيرات أخرى بما فيها السمات الشخصية.

٢ – الأهمية التطبيقية:

تتبلور أهمية البحث في قياس قلق الذكاء وتشخيصه، وذلك لإدراك الخلل الذي قد يتعرض له الأذكياء في جامعة الأزهر، وليس من المناسب إهمال هذه الفئة، وتركهم بهذا الشكل؛ مما قد يسبب إهدارا لطاقاتهم العقلية، لأنهم ثروة تستوجب الحرص عليها، وتستدعي دعمها وتطويرها بالبحوث العلمية وحمايتها من التشوهات المعرفية وقلق الذكاء وقلق التصور المعرفي لدى طلاب جامعة الأزهر للحفاظ على صحتهم النفسية.

تأتي أهمية البحث الحالي أيضا في تصميم ثلاثة مقاييس للبحث الحالي وهي : مقياس التشوهات المعرفية ومقياس قلق الذكاء ومقياس قلق التصور المعرفي ومعرفة العلاقة والفروق بينهم والتنبؤ بالتشوهات المعرفية من خلال قلق الذكاء وقلق التصور المعرفي.

حدود البحث:

تتحدد نتائج البحث الحالي بمجموعة من طلاب الفرقة الرابعة بكلية التربية بالقاهرة وطالبات الفرقة الرابعة كلية الدراسات الإنسانية بتفهنا الأشراف جامعة الأزهر، ومقياس التشوهات المعرفية ومقياس قلق الذكاء ومقياس قلق التصور المعرفي في الفصل الدراسي الثاني للعام الجامعي ٢٠١٦/٢٠١٧م.

مصطلحات البحث :

يعرف الباحثان متغيرات البحث إجرائيا على النحو التالي:

١-التنبؤ : يعرف التنبؤ بأنه_تصور لما ستكون عليه الظاهرة في المستقبل، بناء على تقدير وتخمين ذكي ومدروس مبني على طبيعة الظاهرة في وضعها الحالي وإخضاعها لأدوات القياس المناسبة.

٢ – التشوهات المعرفية : يعرف التشوهات المعرفية إجرائيا بأنها اعتقادات الطالب السلبية نحو تهوين وتضخيم وتفخيم للأحداث اليومية، والتفكير الثنائي، والتعميم الزائد ولوم الذات والمبالغة في المستويات والمعايير، وتعميم الفشل والتجريد الانتقائي، والاستنتاج غير المنطقي، ويقاس ذلك بالدرجة التي يحصل عليها الطالب والطالبة على مقياس التشوهات المعرفية المعد لذلك.

٣ – قلق الذكاء : يعرف قلق الذكاء إجرائيا بأنه اعتقاد الطالب بالغربة العقلية، وتوقع الفشل، واضطراب في العمليات العقلية، ويقاس ذلك بالدرجة التي يحصل عليها الطالب في المقياس المعد لذلك.

٤ – قلق التصور المعرفي: ويعرف قلق التصور المعرفي إجرائيا على أنه رأى الطالب في أن لديه قصور في الخبرة التعليمية والعلمية، وفشل في مواجهة الإنجاز الأكاديمي، وشك في استخدام التكنولوجيا الحديثة في التعلم مستقبلا، ويقاس ذلك بالدرجة التي يحصل عليها الطالب بناء على استجابته لمقياس قلق التصور المعرفي المعد لذلك.

المفاهيم النظرية للبحث:

التشوهات المعرفية من المتغيرات النفسية التي قد يكون لها تأثير سلبي في سلوكيات الطالب، والتي قد تؤدي لمزيد من القلق والتوتر والاكتئاب لديهم، وتظهر في

طريقة تفكيرهم وتؤثر سلبًا في اتخاذ القرار، وقد يميل الطالب المشوه معرفيا إلى أخذ الأمور على محمل شخصي، مما يؤدي إلى رد الفعل المباشر والشخصي على أفعاله أو سلوكياته، ويحمل نفسه المسؤولية وراء مشاعر الألم أو السعادة التي يختبرها الآخرون.

ويرى (سمين، وعلى ،٢٠١٥ : ٩٢٩) أن القلق له وجهان مختلفان فهو يساعد على تحسين الذات والإنجاز، وله خاصية الدافع للعمل والنشاط والتعلم، أما الوجه الآخر للقلق فإنه قد يحطم حياة الطالب، ويشيع التعاسة في حياته والمحيطين به، والفرق بين وجهتي القلق تكون في الدرجة التي هو عليها، فأحيانا تكون درجته معتدلة فتكون صورته إيجابية، وأحيان أخرى تكون تكون درجته مرتفعة فتكون صورته سلبية.

ويضيف (عايز، وعلي ، ٢٠١٥: ٢٨٩) إلى ذلك أن مفهوم قلق التصور المعرفي يعد من المفاهيم الجديدة التي تحتاج إلى توضيح أكثر من كونها تختلط مع مفهوم الإنكار الذي يقوم على نوع من الأكاذيب المباشرة بصورة شعورية، ومن شأن قلق التصور المعرفي أن يوجه الأفراد نحو الأهداف الشخصية أو تجنب تحقيقها.

ويمكن عرض مفهوم التشوهات المعرفية وقلق الذكاء وقلق التصور المعرفي نظريا على النحو الآتي:

أولا:- التشوهات المعرفية : Cognitive Distortions

١ – مفهوم التشوهات المعرفية:

يقصد (سلامة ، ١٩٩٧: ٤٤) بالتشويه المعرفي الاستدلال غير المنطقي وسوء تفسير الوقائع بما يؤيد اعتقادادت الفرد السلبية عن نفسه.

ويعرف (غانم، ٢٠٠٩: ٨٢) التشويه المعرفي بأنه الاستدلال غير المنطقي وسوء تفسير الوقائع بما يؤيد اعتقادات المرء السلبية عن نفسه في لوم الذات والمبالغة في المستويات والمعايير وتعميم الفشل.

كما يعرف (Clemmer, 2009 ,8) التشوهات المعرفية بأنها وصف لنمط من التفكير عن طريقة تفكير الفرد التلقائية عن أحداث الحياة في إطار سلبي، وتؤدي إلى مشاعر سلبية مثل الحزن والغضب والخجل واليأس والقلق. (في: العصار ،٢٠١٥ :٥)

وتذكر (سماح رسلان، ٢٠١١ :٨٠) أن التشوهات المعرفية عبارة عن أساليب تفكير غير منطقية ومعارف محرفة تؤثر في إدراك الطالب وتفسيراته للأشياء إما بالدحض (التغاضي عنها) أو المبالغة.

ويعرف (Covino,2013, 19) التشوهات المعرفية بأنها هى المغالطات المنطقية التى تشمل على كل شيء أو لا شيء والتفكير الكارثي والقفز إلى الاستنتاجات وتهوين أو تضخيم الأمور والأحداث وإضفاء الطابع الشخصي.

وتعرف (إسلام العصار، ٢٠١٥ :٥) التشوهات المعرفية بأنها أخطاء في معالجة المعلومات، يمارسها الأفراد، وتسبب لهم الشعور بالضيق والألم.

وتعرف (لمياء صلاح الدين، ٢٠١٥: ٦٦٢) التشوهات المعرفية بأنها هي عبا رة عن منظومة من الأفكار الخاطئة التي تضمن التفكير الثنائي، والتعميم الزائد، والتفكير الكارثي، والتهوين، والتجريد الانتقائي، والتفسيرات الشخصية، والتي تؤدي بدورها إلى استنتاجات خاطئة في إدراك المواقف الواضحة، وتؤثر سلباً في قدرة الفرد على مواجهة ضغوط الحياة والتوافق النفسي والاجتماعي مع البيئة المحيطة.

يتضح مما سبق أن صاحب التشوهات المعرفية يتصف بمعتقداته السالبة من استدلال وأساليب غير منطقية، والمبالغة في تفسير الأشياء، وتعميم الفشل، ولديه مشاعر سلبية كالغضب واليأس ولوم للذات، وأخطاء في معالجة المعلومات، وشعور بالضيق والألم مما قد يؤدي إلى التأثير السلبي في قدرته على مواجهة ضغوط الحياة والتوافق النفسي والاجتماعي مع البيئة المحيطة، ومن هنا يرى الباحثان أن التشوهات المعرفية هي نوع من التفكير الذي يؤدى إلى التحيز لشئ ما وتفضيله عن غيره دون الاستناد إلى أسس موضوعية والتهوين والتضخيم في التفكير الثنائي والإفراط في التعميم الزائد، والمبالغة في لوم الذات والآخرين والتجريد الانتقائي والقفز إلى الاستنتاج الاعتباطي.

٢ – أبعاد التشوهات المعرفية:

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

كما أشارت (هالة رمضان، 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 (٦) 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، والمقارنات المجحفة، والإفراط في التعميم ، والأسئلة العقيمة ماذا لو.

واستفاد الباحثان من ذلك أنهما توصلا إلى الأبعاد الاكثر تكرارا والمناسبة لطبيعة وسن العينة وذلك لإعداد مقياس التشوهات المعرفية وهي : التهوين والتضخيم، والتفكير الثنائي، والإفراط في التعميم، والمبالغة في لوم الذات والآخرين، والتجريد الانتقائي، والقفز إلى النتائج : الاستنتاج الاعتباطي.

٣ – البحوث التي تناولت التشوهات المعرفية:

بحثت (Marcotte, ; Levensque, & Fortin, 2006) الاختلافات في التشوهات المعرفية والأداء المدرسي لدى مجموعة من المراهقين المكتئبين وغير المكتئبين، وعددهم (٦٤٤) مراهقا، وطبقوا مقياسا للاكتئاب، ومقياسا للاتجاهات، واختبارا للأسلوب المعرفي، والقائمة المرجعية للإدراك، وأوضحت النتائج أنه على الرغم من أن الذكور المكتئبين كان مستوى التشوهات المعرفية لديهم أعلى من باقي المجموعات الأخرى إلا أن الإناث كشفن أن لديهن تشوهات معرفية أكثر مرتبطة بالاكتئاب لديهن.

وأجرى (Zhang, 2008) بحثا عن التشوهات المعرفية وعلاقتها بالحكم الذاتي لدى مجموعة من طلاب الجامعة، وبلغت العينة (١٠٣) طلاب وطالبات، واستخدم مقياس التشوهات المعرفية، وقائمة تقييم نفسي، ومقياس الحكم الذاتي، وتوصلت النتائج إلى التأثير السلبي للتشوهات المعرفية في شعور الطلاب بالتحكم الذات، كما اكتشف أن التشوهات المعرفية لها دور مهم في ميكانيزمات الدفاع النفسية.

وهدف بحث (غانم ،٢٠٠٩) إلى فحص العلاقة بين الشره العصبي للأكل وكل من التقدير الذاتي للقلق وجوانب التشويه المعرفي لدى عينة من البدينات اللائي يترددن على مراكز للتخسيس، وعينة ضابطة من غير البدينات، وتكونت عينة البدينات من (٤٦)، وغير البدينات (٦٠)، واستخدم اختبار الشره العصبي واختبار التقدير الذاتي للقلق واستبانة الأحكام التلقائية عن الذات والمقابلة الشخصية المنظمة، وتوصلت النتائج إلى وجود فروق دالة بين البدينات وغير البدينات في الشره العصبي للأكل، والتقدير الذاتي للقلق، والتشويه المعرفي لدى البدينات، ووجود علاقة بين الشره العصبي للأكل وكل من

التقدير الذاتي للقلق وجوانب التشويه المعرفي لدي البدينات، ووجود علاقة بين لوم الذات والشره العصبي للأكل لدى غير البدينات.

وهدف بحث (Nasir; Zamani; Yusooff & Khairudin, 2010) إلى الكشف عن التشوهات المعرفية والأكتئاب لدى الأحداث الجانحين، وبلغت العينة من (٣١٦) فرداً منهم (١٦٤) ذكرا، و (١٥٢) أنثى، واستخدم مقياس التشوهات المعرفية، ومقياس الإكتئاب، وأظهرت النتائج وجود علاقة دالة بين التشوهات المعرفية والأكتئاب، كما وجدت علاقة دالة بين التشوهات المعرفية ككل وأبعاده (نقد الذات ولوم الذات، والعجز، واليأس، والأنشغال بالخطر.

وهدف بحث (Wallinius; Johansson; Larden & Demevik, 2011) إلى معرفة العلاقة بين التشويه المعرفي والسلوك المضاد للمجتمع على عينة من المذنبين وغير المذنبين، وعددهم (٣٦٤) فرداً من المذنبين وغير المذنبين، وتوصل البحث إلى أن التشوه المعرفي أكثر شيوعا بين المذنبين الذين قدموا استجابات مضادة للمجتمع علي مقياس الاستجابات اللاجتماعية.

وبحث Wilson ; Bushnell ; Rickwood ; Caputi & Thomas, (2011) دور التوجه المشكل والتشوهات المعرفية في التدخل لعلاج الاكتئاب والقلق لدى مجموعة من الشباب، وعددهم (٢٨٥) شابا، واستخدموا مقاييس التشوهات المعرفية ومقياس القلق والاكتئاب واستبيان للتوجه السلبي لحل المشكلات، وأظهرت النتائج أن التشوهات المعرفية والاكتئاب تعد منبئات قوية إلى التوجه السلبي للمشكلات، وأن العلاقة بين التوجه السلبي للمشكلات والتشوهات المعرفية تؤدي إلى أعراض الأكتئاب بشدة.

وهدف بحث (سماح رسلان،٢٠١١) إلي الكشف عن العلاقة بين التشوهات المعرفية وبعض أنماط التفكير (الابتكاري، والعلمي، والخرافي، والمنطقي) لدي طلاب الجامعة، والكشف عن دلالة الفروق في التشوهات المعرفية التي تُعزي إلي التخصص، وتكونت العينة من (١٤٨) طالبا وطالبة، واستخدمت مقياس التفكير الابتكاري، ومقياس التفكير العلمي، ومقياس التفكير الخرافي، ومقياس التفكيرالمنطقي، ومقياس التشوهات المعرفية، وأظهرت النتائج وجود علاقة سالبة غير دالة بين التشوهات المعرفية والتفكير الابتكاري لدي طلاب الجامعة، ووجود علاقة سالبة دالة بين التشوهات المعرفية والتفكير العلمي، ووجود علاقة موجبة دالة بين التشوهات المعرفية والتفكير الخرافي، وجود علاقة سالبة دالة بين التشوهات المعرفية والتفكير المنطقي، وعدم وجود فروق دالة في التشوهات المعرفية تعُزي إلي التخصص (أدبي / علمي)، ويمكن التنبؤ بالتفكير الخرافي من خلال التشوهات المعرفية.

وهدف بحث (Ghani; Abdullah; Salleh; Mahmud & Ahmad, 2011) معرفة العلاقة بين التشويه المعرفي والاكتئاب وتقدير الذات بين المراهقين ضحايا الاغتصاب، وتم استخدام ثلاثة مقياس التشويه المعرفي الذاتي وقائمة بيك للاكتياب ومقياس روزنبرغ لتقدير الذات، وتم تطبيق المقاييس على (١١٩) ضحية من ضحايا الاغتصاب، وأشار النتائج إلى وجود علاقة إيجابية بين التشويه المعرفي والاكتئاب، وارتباط سلبي لتشويه المعرفي والاكتئاب مع تقدير الذات، وأظهرت أن التشويه المعرفي كان سبباً في زيادة الاكتئاب من خلال مظاهر نقد الذات ولوم الذات واليأس والشعور بالعجز مما أدى إلى تدني تقدير الذات.

وهدف بحث (هالة رمضان، وهاشم، والكلية، ٢٠١٣) إلى خفض التشوهات المعرفية لدى الأحداث الجانحين العائدين للجناح باستخدام التدريب على التفكير الأخلاقي القائم على العلاج السلوكي المعرفي، وتكونت العينة من (٧٧) جانحا، واستخدموا استبيان "كيف أفكر"، والبرنامج العلاجي "اتجاهات جديدة" والتدريب علي التفكير الأخلاقي، وأشارت النتائج إلى أن النسبة الأعلى من الشباب (٩٢,٩ %) انخفضت درجاتها على الاختبار البعدي (انخفاض في التهوين/خطا التسمية،وافتراض الأسوأ للمعارضة/التحدي والعدوان البدني).

كما هدف بحث (الحارثي ، ٢٠١٣) إلى معرفة العلاقة بين التشوهات المعرفية والعدوان لدى مدمني المخدرات، ومعرفة الفروق بين مدمني المخدرات وغير المدمنين في التشوهات المعرفية والعدوان، وتكونت العينة من مجموعتين من الذكور أحدهما مدمني المخدرات، والمجموعة الثانية من غير المدمنين، وعددهم (٢٠٠) مبحوث بجدة ، وطبق الباحث استمارة البيانات الأولية ومقياس السلوك العدواني، ومقياس التشوهات المعرفية، وتوصلت النتائج إلى وجود علاقة دالة إحصائياً بين أبعاد التشوهات المعرفية وبين العدوان ، كما وجدت فروق دالة بين مدمني المخدرات وغير المدمنين في التشوهات المعرفية لصالح مدمنو المخدرات.

وبحث (السنيدي، ٢٠١٣) التشويهات المعرفية وعلاقتها بسمة الانبساط والانطواء لدى متعاطي المخدرات والمتعافين، وتكونت العينة من (١٢٧) فردا، واستخدم مقياس التشويهات المعرفية، ومقياس أيزنك المعدل للشخصية، وتوصلت النتائج إلى وجود علاقة بين التشويهات المعرفية والانبساط والانطواء، كما وجدت فروق دالة في استجابات أفراد العينة حسب عدد مرات التنويم، بينما لم توجد فروق دالة في استجابات أفراد العينة حسب العمر، ومع ذلك وجدت فروق دالة في استجابات أفراد العينة حسب المؤهل العلمي حول محور التشويهات المعرفية، وأن المتعاطين لديهم تشوهات معرفية.

وهدف بحث (Poletti ; Colombo & Benedetti, 2014) إلى معرفة التشوهات المعرفية المتفاقمة نتيجة خبرات الطفولة السيئة لدى المصابية بالاكتئاب، وتكونت العينة من (١٣٠) مريضا بالاكتئاب منهم (٦٤) ذكرا، (٦٦) أنثى، واستخدم مقياس التشوهات المعرفية، وأشارت النتائج إلى وجود علاقة بين خبرات الطفولة والتشوهات المعرفية، ولم توجد فروق دالة بين الذكور والإناث في التشوهات المعرفية.

وهدف بحث (لمياء أحمد، ٢٠١٤) إلى الكشف عن طبيعة العلاقة بين التشوهات المعرفية وكل من قلق المستقبل وبعض الأعراض الاكتئابية لدي عينة من الشباب الجامعي، وتكونت العينة من (٣٢١) طالبا وطالبة منهم (٩٧) ذكرا و(٢٢٤) أنثى، (١٦٠) علمي، و (١٦١) أدبين واستخدمت الباحثة مقياس التشوهات المعرفية، ومقياس قلق المستقبل، وقائمة تشخيص الاكتئاب، وتوصلت النتائج إلى وجود علاقة دالة بين التشوهات المعرفية وكل من قلق المستقبل وبعض الأعراض الاكتئابية، كما وجد تأثير لمتغير النوع على متغير التشوهات المعرفية في اتجاه الذكور، بينما كان التأثير في اتجاه الإناث بالنسبة لمتغيري قلق المستقبل والاكتئاب، كما لم يوجد تأثير لمتغير التخصص إلا على قلق المستقبل وذلك في اتجاه التخصص الأدبي، ويمكن التنبؤ بكل من قلق المستقبل والاكتئاب في ضوء متغير التشوهات المعرفية.

وبحث (اسلام العصار، ٢٠١٥) التشوهات المعرفية وعلاقتها بمعنى الحياة لدى المراهقين في قطاع غزة، وتكونت العينة من (٦٦٢) طالبا وطالبة، واستخدم مقياس التشوهات المعرفية، ومقياس الاتجاه نحو الحياة، وأسفرت النتائج عن أن مستوى التشوهات المعرفية منخفض بشكل عام، وأن مستوى معنى الحياة مرتفع بشكل عام، كما بينت وجود علاقة دالة إحصائية بين التشوهات المعرفية ومعنى الحياة لدى المراهقين، كما أظهرت عدم وجود فروق دالة في التشوهات المعرفية ومعنى الحياة لدى المراهقين تعزى إلى النوع.

وأجرى (CraigW,et al, 2016) بحثا هدف إلي معرفة العلاقة بين التشوهات المعرفية المقررة ذاتياً وأعراض اضطراب نقص الانتباه/ فرط النشاط وأعراض متزامنة من الاكتئاب والقلق واليأس لدى عينة من البالغين المشخصين باضطراب فرط النشاط ونقص الانتباه، وتكونت عينة البحث من (٣٠) فرداً، وتم تطبيق مقاييس التشوهات المعرفية والقلق والاكتئاب واليأس كجزء من بروتوكول التقويم التشخيصي المستخدم في عيادة خارجية تابعة للجامعة ومتخصصة في تشخيص اضطراب فرط النشاط ونقص الانتباه لدى البالغين، كما أجريت سلسلة من التحليلات الارتباطية لقياس العلاقة بين التشوهات المعرفية المقررة ذاتياً والقلق والاكتئاب واليأس، وأشارت النتائج إلى وجود علاقة موجبة بين التشوهات المعرفية والقلق والاكتئاب واليأس لدى عينة البحث.

وبحث (Kuru, et al., 2017) تحليل الفروق في التشوهات المعرفية بين المرضى الذين يعانون من اضطراب القلق الاجتماعي ومجموعة ضابطة من الأصحاء، كما هدفت إلى بحث العلاقة بين التشوهات المعرفية ومستويات القلق والاكتئاب لدى المرضى ذوي اضطراب القلق الاجتماعي. حيث أشار البحث إلى أنه استناداً إلى الأنموذج المعرفي لاضطراب القلق الاجتماعي، فإن الأفراد الذين يشعرون بالقلق في البيئات الاجتماعية لديهم بعض الأفكار والمعتقدات المختلة بخصوص أنفسهم وطرق الآخرين للحكم على سلوكهم، وتكونت عينة البحث من (١٠٢) شخص، تم تقييم المرضى باستخدام أنموذج البيانات الاجتماعية الديموغرافية، ومقياس القلق الاجتماعي، ومقياس التشوهات المعرفية، ومقياس علامات القلق، ومقياس الاكتئاب، وذلك بعد إجراء مقابلة تشخيصية لعينة البحث، وأظهرت النتائج وجود فروق دالة إحصائيا بين المرضى والمجموعة الضابطة من الأصحاء فيما يخص مقياس التشوهات المعرفية، حيث كانت معظم التشوهات المعرفية أعلى بشكل ملحوظ لدى عينة المرضى مقارنة بالمجموعة الضابطة، كما أظهرت نتائج البحث وجود علاقات كبيرة بين مقاييس القلق الاجتماعي ومستويات القلق وأعراض الاكتئاب والتشوهات المعرفية، وأن المرضى ذوي اضطراب القلق الاجتماعي كانت لديهم تشوهات معرفية بدرجة أكبر مقارنة بالمجموعة الضابطة من الأصحاء.

يتضح من العرض السابق للبحوث السابقة التي تناولت التشوهات المعرفية أن المجموعات كانت متباينة من حيث الحجم، بحيث شملت أصغر مجموعة على (١٠٣) طلاب وطالبات كما في بحث (Zhang, ٢٠٠٨))، كما اشتملت أكبر مجموعة على (٦٦٢) طالبا وطالبة كما في بحث (إسلام العصار ،٢٠١٥))، وتنوعت هذه المجموعات من حيث نوع المجموعة فهناك بحوث تناولت مجموعة من الذكور فقط، كبحث Wilson (; Bushnell ; Rickwood ; Caputi & Thomas, 2011) Wallinius; (Johansson; Larden & Demevik, 2011) (هالة رمضان، وهاشم، والكلية، ٢٠١٣)، (السنيدي، ٢٠١٣) وهناك بحوث تناولت مجموعة من الإناث فقط كما في بحث (Ghani; Abdullah; Salleh; Mahmud & Ahmad, 2011)، وهناك بحوث كانت المجموعات من النوعين كما في بحث (Zhang, ٢٠٠٨)، (Nasir; Zamani; Poletti ; Colombo & Benedetti,) (Yusooff & Khairudin, 2010)، 2014) ، (لمياء أحمد، ٢٠١٤) (اسلام العصار، ٢٠١٥)، (لمياء صلاح الدين، ٢٠١٥).

وأشارت بعض البحوث إلى وجود علاقة بين التشوهات المعرفية وبين الحكم الذاتي كبحث (Zhang, ٢٠٠٨)، ووجود علاقة بين التشوهات المعرفية وبين الشره العصبي للأكل كبحث (غانم، ٢٠٠٩)، ووجود علاقة بين التشوهات المعرفية والسلوك

المضاد كبحث (Wallinius; Johansson; Larden & Demevik, 2011)، ووجود علاقة بين التشوهات المعرفية وأنماط التفكير (الابتكاري، والعلمي، والخرافي، والمنطقي) كبحث (سماح رسلان، ٢٠١١)، ووجود علاقة بين التشوهات المعرفية والاكتئاب وتقدير الذات بين المراهقين ضحايا الاغتصاب كبحث (Ghani; Abdullah; Salleh; Mahmud & Ahmad, 2011)، ووجود علاقة بين التشوهات المعرفية والعدوان لدى مدمني المخدرات كبحث (الحارثي ،٢٠١٣)، ووجود علاقة بين التشوهات المعرفية وسمة الانبساط والانطواء كبحث (السنيدي ،٢٠١٣)، ووجود علاقة بين التشوهات المعرفية وقلق المستقبل وبعض الأعراض الاكتئابية كبحث (لمياء أحمد،٢٠١٤)، ووجود علاقة بين التشوهات المعرفية ومعنى الحياة لدى المراهقين كبحث (اسلام العصار، ٢٠١٥) ، ووجود علاقة بين التشوهات المعرفية والقلق بصفة عامة كما في بحث (CraigW,et al, 2016)، ووجود علاقة بين التشوهات المعرفية والقلق الاجتماعي كما في بحث (Kuru,et al. ,2017).

لاحظ الباحثان أن بعض البحوث السابقة توصلت إلى تأثير البرامج والاستراتيجيات المستخدمة في خفض التشوهات المعرفية كبحث (هالة رمضان، وهاشم، والكلية ،٢٠١٣)، كما حاولت بعض البحوث التنبؤ بالتوجه السلبي لحل المشكلات من خلال التشوهات المعرفية كبحث Wilson ; Bushnell ; Rickwood ; Caputi & (Thomas, 2011)، لوحظ أيضا في بحوث هذا المحور لم يوجد بحث (في حدود اطلاع الباحثان) ربط بين التشوهات المعرفية وقلق الذكاء وقلق التصور المعرفي، واستفاد الباحثان من هذه البحوث في إعداد مقياس التشوهات المعرفية، وتحديد الأبعاد الأكثر انتشارا للتشوهات المعرفية، وكذلك الأبعاد التي تتناسب مع طبيعة العينة.

ثانيا: قلق الذكاء : Intelligence Anxiety

قد يكون القلق نتيجة لصفة في صاحبه، ولهذا قد يقلق بعض الأذكياء لمجرد كونهم أذكياء يتفاعلون مع مجموعة تقلهم في مستوى ونوع الذكاء، ومن هنا يرى (سمين، وعلى ،٢٠١٥) أن الطلاب الموهوبين لديهم قدرات عقلية ودافعية عالية للتحصيل الدراسي، ويحصلون على أعلى درجات النجاح بتفوق، ولذلك يشعرون بمستوى عال من القلق، وينعكس ذلك في جميع مجالات حياتهم العقلية والاجتماعية والنفسية والصحية والجسمية.

١ – مفهوم قلق الذكاء :

يعرف (محمد، ٢٠١٠: ٢٤٠) قلق الذكاء بأنه اضطراب في نوعية طرق معالجة الحلول الصحيحة وكميتها التي يعاني منها الطالب الذكي، أو هو حالة الاضطراب في ذكاء الطلاب، والتي يمكن تشخيصها من الدرجة الكلية خلال الإجابة على مقياس قلق الذكاء المعد في البحث الحالي.

كما يعرف (محمد، ٢٠١٠: ٢٣٢) قلق الذكاء بأنه عبارة عن اضطراب نفس عقلية Psychomental خاص بالأذكياء، والذي يتميز بارتباك في نوعية الحلول الصحيحة وكميتها التي يكتشفها الذكي أو يستدل عليه، وتجنب إطلاق الحلول الصحيحة خلال المشاركات الاجتماعية، وصعوبة استثمار الذكاء في المواقف المناسبة ولاسيما في التحصيل الدراسي، والخلط بين الحلول المنطقية واللامنطقية، وعدم الثقة بالعطاء الذكائي، والأثر الشديد للمزاج والعواطف الذاتية على اختيار أو إطلاق الحلول الصحيحة، وتلازم اضطرابات مصاحبة للتفكير بالحلول الصحيحة كزيادة التعرق والصداع، والاستعداد للانهيار الشخصي بمجرد التعرض للإخفاق في تجربة أو خبرة (واحدة) غير ذكية، والتوقع بالفشل حتى أثناء القناعة الراسخة في صحة الحلول.

ويمكن تعريفه بناء على ما توصل إليه التحليل العاملي لمقياس قلق الذكاء بأنه اعتقاد الطالب بالغربة العقلية، وتوقع الفشل، واضطراب العمليات العقلية، ويقاس ذلك بالدرجة التي يحققها الطالب من خلال استجابته على مقياس قلق الذكاء.

٢ – أنواع القلق بشكل عام :

ـ صنف كل من (محمد ،٢٠١٠: ٢٢٨ – ٢٢٩) و(الدهني، وصوالحة ،٢٠١٠ :٢١) القلق العام أو القلق المعمم على النحو التالي: من حيث الشدة القلق الصلب والذي يتضمن (قلق الموت وقلق الوجود). والقلق المرن والذي يتضمن (قلق الامتحان وقلق الفوضى وقلق الحاسوب والقلق الرياضي والقلق المدرسي والقلق الاجتماعي المدرسي والقلق البدني وقلق التحدث وقلق القراءة وقلق الاتصال وقلق الفِراق وقلق المستقبل وقلق الخوف). ومن حيث المستوى: القلق الطبيعي أو البسيط، والقلق الشديد. ومن حيث المنطق : القلق الموضوعي، والقلق العصابي. ومن حيث الفترة الزمنية : قلق الحالة، وقلق السمة، وقلق الأسنان. ومن حيث الانتشار : القلق الحضاري والقلق الخلقي وقلق الدين.

٣ – أسباب قلق الذكاء :

يرى (الدهني،٢٠١٠ :٢٢) أن القلق يعود إلى شعور الفرد بأن الموقف يتميز بالصعوبة والتحدي بالنسبة له، ويرى نفسه أنه غير كفؤ أو غير قادر على مجابهة الموقف، ويتوقع الفشل من وجهة نظر الآخرين الذين يرقبونه.

وذكر (محمد ،٢٠١٠ : ٢٣٣ – ٣٣٨) أيضا بعض أسباب قلق الذكاء منها: أسباب عامة في (القلق): كالبيئة والوراثة، فضلا عن الإصابة ببعض الأمراض العضوية والاضطرابات الهرمونية، والاضطرابات النفسجسمية، والقلق المصاحب لمشاعر عدم الراحة والاطمئنان من المصادر المزعجة أو مهددة للخطر، ثم القلق المتوسط المصاحب للسلوك التجنبي، ثم القلق العالي المصاحب للخوف الشديد والرهاب، والشك الذاتي، والشك في قدراتهم العقلية الذاتية، والنرجسية العقلية التي تعد إحدى أنواع الميكانزمات الدفاعية اللاشعورية، وقد يغلب على بعض الأذكياء الغرور، والثقة المفرطة بذكائهم، وأن الطلاب الأذكياء غالبا ما يعانون من معوقات تعليمية قد تمهد في إصابتهم بقلق الذكاء، ومن أبرزها الجهل في تقييم الأذكياء، وقلة التشخيص المبكر للذكاء، وفوضى البيئة التي تسبب شرودًا في الذهن وصعوبة في التركيز.

وقد يكون قلق الذكاء شديدا ومعيقا لأداء الطالب الذكي وقد يكون ناتجة عن الخبرات والأحداث والظروف الحياتية اليومية الصعبة للطالب، وقد يكون سببه انخفاض مستوى أداء الطالب أو ضعف درجاته، وأفكاره سلبية وغير دقيقة عن نفسه وقدراته، كضعف الثقة بالنفس والشعور بعدم الكفاية، والشعور بعدم القدرة على السيطرة على الظروف، ونتيجة لتهديد وإحباط المعلم للطالب، وصعوبات التعلم، وسيطرة التفكير في ردود أفعال الآخرين، والضغط الاجتماعي الناتج عن مقارنة إنجاز الطالب بزملائه، والتصورات غير الصحيحة لتوقع وإدارة واستثمار الوقت للاستذكار، وقد ينتج عن حشو الدماغ بمعلومات يصعب إدراكها، واستعادتها عند الحاجة.

٤ – أبعاد مقياس قلق الذكاء:

توصل (محمد ،٢٠١٠: ٢٢٨) في مقياس قلق الذكاء الذي أعده إلى مجموعة من الأبعاد وهي : التوقع المتشائم، والخوف الاجتماعي، وحب الذات، والغربة العقلية، والاضطراب الدراسي، والاضطراب التفكيري، والاضطرابات النفس جسمية، واضطراب المزاج العقلي. ولهذا استفاد الباحثان من هذه الأبعاد عند إعدادهما لمقياس قلق الذكاء الخاص بهما في البحث الحالي، علما بأنه لم يجد الباحثان بحوثا في قلق الذكاء.

٥ – البحوث التي تناولت قلق الذكاء:

بحث (الطواب، ١٩٩٢) قلق الامتحانات والذكاء والمستوى الدراسي وعلاقتهم بالتحصيل الأكاديمي لطلاب الجامعة من الجنسين، وتكونت مجموعة البحث (٥٠) طالبا، و(٥٠) طالبة، واستخدم مقياس قلق الامتحان، واختبار الذكاء، وتوصلت النتائج إلى وجود فروق دالة بين الطلاب والطالبات في قلق الامتحان والتحصيل لصالح الإناث، كما وجدت فروق دالة بين المستوى الأول الرابع في قلق الامتحان لصالح المستوى الرابع، ووجد معامل ارتباط سالب بين قلق الامتحان والتحصيل الدراسي، كما أظهرت النتائج أن

تأثير قلق الامتحان في التحصيل الأكاديمي لا يختلف بعد ضبط عامل الذكاء والمستوى الدراسي.

وصمم (محمد،٢٠١٠) مقياسا لقلق الذكاء للتعرف على مستوى قلق الذكاء لدى طلاب مدرسة الموهوبين، ومعرفة الفروق بين طلاب الصف الأول والثاني الثانوي في مقياس قلق الذكاء على عينة بلغت (١٤٢) طالبا وطالبة تم اختيارهم من (٢٦) مدرسة متوسطة وثانوية ، وأظهرت النتائج أن المتوسط الحسابي في قلق الذكاء لديهم أقل من المتوسط الافتراضي للمقياس وبفارق غير دال، وعدم وجود فروق بين طلاب الصفين الأول والثاني.

وأجرت (بدرية العتيبي ، ٢٠١٤) بحثا عن فاعلية برنامج إرشادي نفسي لتخفيض القلق النفسي وقلق الاختبار لدى الطالبات ذوات الذكاء والتحصيل المرتفعين في الكويت، وتكونت العينة من (١٤) طالبة قسمن بالتساوي على المجموعة التجريبية والضابطة، واستخدمت الباحثة مقياس القلق العام ومقياس قلق الاختبار والبرنامج الارشادي، وتوصلت النتائج إلى وجود فروق دالة بين التجريبية والضابطة في انخفاض درجة القلق النفسي العام (البعد الانفعالي والفسيولوجي والمعرفي والاجتماعي والسلوكي) وقلق الاختبار لنفس جميع الأبعاد السابقة والدرجة الكلية لصالح طالبات المجموعة التجريبية، ولصالح التطبيق البعدي.

ودرس (سمين، وعلى، ٢٠١٥) القلق لدى الطلاب الموهوبين، وبلغ عددهم في مدارس الموهوبين (١٣٧) موهوبا، واقتصر البحث على (٣٨) موهوبا، واستخدما مقياس القلق، وتشير النتائج إلى أن الطلاب الموهوبين يشعرون بمستوى قلق أعلى من المتوسط، كما لم توجد فروق دالة بين الذكور والإناث في القلق.

يتضح من العرض السابق لبحوث قلق الذكاء تفاوت العمر الزمني لأفراد المجموعات المستخدمة في البحوث، حيث طبقت على طلاب المرحلة الثانوية كما في بحث (محمد ،٢٠١٠)، و(سمين، وعلى ، ٢٠١٥)، وعلى طلاب الجامعة كما في بحث (الطواب، ١٩٩٢)، كما تنوعت المجموعات من حيث النوع، فهناك بحوث اقتصرت على الذكور، كبحث (سمين، وعلى، ٢٠١٥)، وبحوث أخرى اقتصرت على الإناث فقط كبحث (العتيبي،٢٠١٤)، وهناك بحوث أجريت على النوعين كبحث (محمد ،٢٠١٠).

كما أجريت أغلب البحوث على مجموعات صغيرة ومتوسطة الحجم يتراوح عدد أفرادها ما بين (١٤ – ١٤٢) فردا كما ورد في كل بحوث المحور الثاني، هذا وقد لاحظ الباحثان (في حدود اطلاعهما) أنه لا توجد بحوث ربطت بين قلق الذكاء والتشوهات المعرفية، كما استفاد الباحثان من بحوث هذا المحور في إعداد مقياس قلق الذكاء لدى

طلاب الجامعة بعد تحديد الأبعاد المكونة له والأكثر تكرارا والمناسبة لطبيعة مجموعة البحث من طلاب الجامعة.

ثالثا: قلق التصور المعرفي: cognitive conception anxiety

يبين (عثمان، والشيخ، وعفيفي، وشنودة، ٢٠١٣: ٦٢١) أن العلاقة بين القلق والإبداع احتلت اهتماما بالغا من قبل الباحثين، وأن القلق ينعكس بشكل سلبي على الإبداع لدى بعض الدارسين، في حين رأت فئة قليلة أن القلق يحفز الإبداع، ويوجد أثر إيجابي للقلق على العملية الإبداعية، ويمكن أن يؤدي قلق التصور المعرفي دورا مهما في دفع العملية الإبداعية حينما يصاحبه مناخ شخصي دافعي، ووسط ثقافي واجتماعي.

وتذكر (بدرية العتيبي، ٢٠١٤: ٤١) أن قلق التصور المعرفي يؤثر في قدرة الطالب على الإدراك السليم للموقف الاختباري والتفكير الموضوعي والانتباه والتركيز وحل المشلة، ويشكك في قدرته على الأداء الجيد والشعور بالعجز وعدم الكفاءة والتفكير في عواقب الرسوب والفشل.

وتوصلت (عايز، وعلي ،٢٠١٥: ٢٥٨) إلى أن مقياس قلق التصور المعرفي يتكون من العجز عن تفسير الأحداث والمواقف، والعجز عن التنبؤ بالأحداث والمواقف، والعجز عن التوقع بالمستقبل.

وأشار (سليمان، وعوزير، وعولا،٢٠٠٧: ٢٣٧) إلى أن قلق التصور المعرفي ينقسم إلى عاملين أحدهما حالة القلق المعرفي والآخر الثقة بالنفس، ويبدو أن كلا العاملين يمثلان طرفي النقيض المدرج المتصل للتقييم المعرفي أحدهما إيجابي، وهو حالة الثقة بالنفس والآخر سلبي وهو حالة القلق المعرفي، ويبدو من ذلك استقلال كل نوع، ولهما تأثير مشترك في المواقف الضاغطة.

يتضح مما سبق أن قلق التصور المعرفي له تأثير إيجابي في الإبداع والثقة بالنفس والإدراك السليم للموقف الاختباري والتفكير الموضوعي والانتباه والتركيز وحل المشلة على فئة من الأفراد، وقد يكون له تأثير سلبي في قدرة الفرد على الأداء الجيد والشعور بالعجز وعدم الكفاءة والتفكير في عواقب الرسوب والفشل على فئة أخرى، وهذا يتوقف على المناخ الدافعي والشخصي والاجتماعي للفرد.

١ – مفهوم قلق التصور المعرفي:

يعرف (Kelly,1955) قلق التصور المعرفي بأنه إدراك الفرد بأن نظامه المعرفي لا يستطيع تغطية الوقائع اليومية، ويعجز عن إدراك وتوقع الأحداث والمواقف الممهدة، وتوقع المستقبل، وقد ينتج عنه استجابات انفعالية غير منطقية. (في : هدية حسن، ٢٠١٢ : ٩)

ويعرفه (عثمان، والشيخ، وعفيفي، وشنودة، ٢٠١٢ :٧٩٨) بأنه خبرة ذاتية موجبة مشروطة بعمليات الإدراك والتفسير في امتزاج وتفاعل مع متغيرات الشخصية، تثيرها مصادر في البنية المعرفية الدافعية، ويصاحبها شعور بعدم الارتياح النفسي والتحيز المعرفي، وتتصف بالدفع والثقة بالقدرة، والقدرة على التعامل مع الأزمات والتحديات ووضع خطط ورسم المسارات مع الأمور، والهدف منها تخفيف حالة التوتر والمعاناة، والوصول إلى حالة من التوازن الاستقرار النسبي المؤقت.

ويتضح من التعريفات السابقة لقلق التصور المعرفي أنها تتصف بإدراك الفرد لأسلوبه المعرفي وبنيته المعرفية، وتوقع الأحداث والمواقف اليومية والمستقبل، وانعكاس ذلك على استجابته الانفعالية التي قد تكون منطقية أو غير منطقية، والتي قد يصاحبها بحالة من التوتر النفسي والمعاناة، ومحاولة القدرة على التعامل مع الموقف، ومواجهة المشكلات؛ لمحاولة الوصول لحالة من التوازن والاستقرار النسبي، ومن خلال هذا التعقيب يمكن للباحثان تعريف قلق التصور المعرفي بأنه رأي الطالب في أن لديه قصور في الخبرة التعليمية والعلمية، والفشل في مواجهة الإنجاز الأكاديمي، والشك في استخدام التكنولوجيا الحديثة، ويقاس ذلك بالدرجة التي يحققها الطالب من خلال استجابته على مقياس قلق التصور المعرفي.

ومن هنا يذكر (عثمان، ٢٠٠٧) أن القلق المعرفي يتميز عن القلق العام في التوازن، والخصوبة، والحفز، والقصدية.

٢ – مصادر قلق التصور المعرفي:

يذكر (عثمان، ٢٠٠٧ : ٤٣٦-٤٣٨) أن مصادر القلق المعرفي تنشأ من خصائصه على النحو الآتي :-

١ – اللانتظام في البنية المعرفية: وهذا مصدر من مصادر القلق المعرفي المحرك في اتجاه تجاوز التنافر إلى التواؤم والتوافق، وعدم الانتظام في التردد أو الحيرة في اختيار التوجه الذي تلتزمه الذاتية في التعامل مع موقف ما، أو عدم الاستقرار أو عدم الالتزام بالمسارات التي تتخذها ابتغاء الوصول إلى هدفها.

٢ – الإبهام: وهو مصدر القوة في تحريك القلق المعرفي بما يستثيره من مستويات متفاوتة العمق والشدة من الهلع والخوف والفزع والرهبة والخشية من السقوط في هوة الغموض.

٣ – الفجوة والنقص وعدم الاكتمال: وتتمثل في الرغبة والحاجة إلى الاكتمال، وتعويض المفقود، وهي قوة ضاغطة للوصول إلى الأكمل، والصياغة الأمثل.

٤ – الوفرة: وهي الزيادة في المعلومات والإضافة والتنوع والاستفادة من البنية المعرفية وتتخذ أشكالا من الازدحام والتراكم والتعدد والتراكب والتشتت والتشويش ما يربك الانتباه ويرهق الإدراك، ويضلل التفسير، ويحد الاختيار. وتتحول الوفرة إلى فقر قاهر بما تعطله من الكفاءة المعرفية للذاتية ، حتى توشك أن تخرج القلق المعرفي من سواء إلى لا سواء.

٥ – المجاوزة: وهي ارتفاع درجة القلق المعرفي في اتجاه انتظام أكفأ وتحقيق مستويات أعلى مما يصل إلى الأصدق والأوفق وهو قلق متحرر، وهذه المجاوزة في القلق المعرفي لا تعمل على خفضه، وهو قلق محبب إلى الذاتية ومصدر من مصادر حيويتها، وباعث لها على الحركة في اتجاه انتظامه والتقدم في مسعى للارتقاء.

يتبين مما سبق أن مصادر القلق المعرفي تنشأ من عدم الانتظام والتردد في اختيار التوجه الذي تلتزمه الذاتية في التعامل مع موقف ما، وما يستثيره من الهلع والخوف والفزع والرهبة والخشية من السقوط في هوة الغموض، والحاجة إلى الاكتمال، والاستفادة من البنية المعرفية للفرد، وارتفاع درجة القلق المعرفي، ومحاولة السعي للارتقاء.

٣ – البحوث التي تناولت قلق التصور المعرفي :

هدف بحث (قمحاوي،١٩٩٥) إلى معرفة علاقة مستوى الذكاء بدرجة الشعور بالقلق إزاء امتحان الدبلوم لدى طلاب كليات المجتمع الخاصة بالضفة الغربية، وتكونت العينة من (١٨٣) طالبا منهم (١١٢) طالبا، (٧١) طالبة، واستخدم اختبار الذكاء العالي ومقياس الاتجاه نحو الامتحان، وأشارت النتائج عدم وجود ارتباط دال بين درجة الذكاء ودرجة الشعور بقلق الامتحان لدى الطلاب، وليس هناك تأثير دال للنوع والتخصص الأكاديمي على درجة الشعور بقلق الامتحان لدى الطلاب، ولم تختلف درجة شعور الطلاب والطالبات بقلق الامتحان باختلاف مستوى الذكاء، كما أنه ليس هناك تفاعل بين النوع والتخصص الأكاديمي في تأثيره على درجة الشعور بقلق الامتحان، ومع ذلك وجد

تفاعل دال بين النوع والتخصص الأكاديمي في تأثيره على درجة الذكاء لصالح طلاب العلمي، على عكس النوع الذي لم يكن له تأثير واضح، أما بينهما فكان تأثيره كبير على درجة الذكاء.

وفحص (الفار، ١٩٩٦) أثر ثلاث طرق تدريس مسهمة في اختزال قلق الحاسوب على الأداء المعرفي المهاري وعلاقة ذلك بالتخصص والنوع، وتكونت العينة من (٦١٩) طالبا وطالبة، منهم (٢٦٥) طالبا، و(٣٥٤) طالبة، وأشارت النتائج إلى فاعلية الطرق الثلاث في اختزال قلق الحاسوب، ولم تتوصل النتائج إلى فروق دالة بين التخصصات، ومع ذلك وجدت فروق بين الذكور والإناث لصالح الإناث في قلق الحاسوب، وأن درجة قلق الحاسوب مرتفع لدى الطلاب منخفضي الأداء المعرفي المهاري.

وبحث (محمد، وأحمد ، ١٩٩٧) القلق المعرفي والقلق البدني والثقة بالنفس لدى لاعبات المنتخبات العربية لنشاط الملاكمة، وتكونت العينة من (١٥) ملاكما، واستخدما مقياس القلق التنافسي (القلق المعرفي والقلق البدني والثقة بالنفس)، وتوصلت النتائج ألى إمكانية استخدام القلق التنافسي كحالة، واتفاق ترتيب الأبعاد الثلاث لمقياس القلق التنافسي على الأبعاد الثلاث (القلق البدني والقلق المعرفي والثقة بالنفس)، وأن متوسط درجات الملاكمة كانت دالة على بعد القلق البدني والقلق المعرفي بالنسبة لبعد الثقة بالنفس، وأن متوسط درجات الملاكمة على بعد القلق البدني دالا لبعد القلق المعرفي، ولم توجد فروق دالة بين الأبعاد الثلاث لمقياس القلق التنافسي.

وبحثت (مي الرميح، وعبد الخالق، ٢٠٠٢) التمييز بين القلق والاكتئاب باستخدام النموذجين المعرفي والوجداني، وكان عدد المشاركين من (٢٤) فردا، واشتمل البحث على قائمة بيك للقلق وقائمة بيك للاكتئاب، والقائمة المعرفية، واستخبار الأفكار التلقائية ومقياس الوجدان الإيجابي والسلبي لكل منهما، وكشفت النتائج أن المحتوى المعرفي للقلق ليس له القدرة على التمييز بين مرضى الاكتئاب، وأن الأفكار التلقائية الإيجابية تميز بين القلق الاكتئاب، وأن الجوانب المعرفية لديها القدرة على التمييزبين المرضى.

واختبر (Cassady, 2004) الأثر السلبي المفترض لاختبار القلق المعرفي في مراحل إعداد الاختبار، والأداء، وكان عدد المشاركين (١٢٤) طالبا، وتضمن قلق الاختبار، ومهارات الدراسة، والتهديد المتصور من الاختبارات، وخصائص الأداء، وكشفت النتائج أن الطلاب ذوي اختبار القلق المعرفي كان مرتفعا وتقرير مهارات الدراسة كان منخفضا، وقدرات الاختبارات بأنها كانت أكثر تهديدا، وكان اختبار الملاحظات أقل فعالية، كما كشفت النتائج أن مجموعة القلق المرتفع كان أداؤهم أسوأ في الاختبارات، ومستويات

العاطفة كانت أعلى، وأن هناك علاقة بين تقارير مرحلة الانعكاس بين اختبار القلق المعرفي وخصائص العجز.

وقارن (سليمان، وعوزير، وعولا، ٢٠٠٧) حالة قلق المنافسة (معرفى – بدنى – ثقة بالنفس) بين لاعبى خطوط اللعب المختلفة بكرة القدم، وتكونت مجموعة البحث من (٤٠) لاعبا لكرة القدم، واستخدموا مقياس حالة قلق المنافسة (معرفي وبدني وثقة بالنفس)، وتوصل الباحثون إلى وجود فروق دالة في حالة قلق المعرفي بين لاعبي خطوط اللعب الثلاث حين كان أفضل الخطوط خط الوسط يليه خط الدفاع والهجوم، وتوصلوا أيضا إلى ضرورة الاهتمام بإعداد برامج نفسية تؤهل اللاعبين لمواجهة المواقف المختلفة في المنافسات الرياضية باقل الدرجات من حالات قلق المنافسة المعرفي والبدني والثقة بالنفس.

وفحص (حسانين، ٢٠٠٨) النموذج البنائي للعلاقة بين توجهات الهدف وقلق الاختبار المعرفي والضغوط النفسية والأداء الأكاديمي لدى مجموعة- من طلاب كلية التربية ببنها، وعددهم (٢٦٠) طالبا وطالبة منهم (١٦١) طالبا، و(٩٩) طالبة، واستخدم مقياس توجهات الهدف، ومقياس قلق الاختبار المعرفي، ومقياس الضغوط النفسية، وأظهرت النتائج أن قلق الاختبار المعرفي يشير إلى الجانب المعرفي في القلق مرتبط بالاختبارات المعرفية كالأداء الأكاديمي، كما أن توجهات الهدف تتأثر بقلق الاختبار المعرفي والضغوط النفسية.

وتناولت (أسماء علي، ٢٠٠٨) القلق من التفاوض وعلاقته بالكفاءة الذاتية لدى طلاب الجامعة، وتكونت مجموعة البحث من (٤٠٠) طالب وطالبة، علمي وإنساني، واستخدمت مقياس القلق من التفاوض، ومقياس الكفاءة الذاتية، وأظهرت النتائج أن متوسط القلق من التفاوض كان أعلى لدى الطلاب، ولم توجد فروق دالة بين الذكور والإناث، والتخصص (العلمي والإنساني) والفرقة الألى والرابعة في القلق من التفاوض، ووجدت علاقة سالبة بين القلق من التفاوض والكفاءة الذاتية، كما أظهرت النتائج وجود فرق بين النوع (ذكور/إناث) والمرحلة (الأولى/الرابعة) على طبيعة علاقة القلق من التفاوض بالكفاءة الذاتية، بينما لم يوجد تأثير لمتغير (الإناث/ الإنساني) على طبيعة علاقة القلق من التفاوض بالكفاءة الذاتية.

وهدف بحث (الجميلي، ٢٠١٠) التعرف على خداع الذات وعلاقته بالخجل الاجتماعي وقلق التصور المعرفي لدى طلاب الجامعة المستنصرية، واستخدم مقياس قلق التصور المعرفي ومقياس خداع الذات ومقياس الخجل الاجتماعي على مجموعة بلغت (٨٠٠) طالب وطالبة من طلاب الجامعة، وأظهرت النتائج أن الطلاب يعانون من قلق التصور المعرفي، وهناك فروق دالة بين الذكور والاناث لصالح الإناث في قلق التصور

المعرفي، ولم توجد فروق دالة بين التخصص، كما أظهرت النتائج أن هناك علاقة موجبة بين خداع الذات والخجل الاجتماعي وقلق التصور المعرفي.

وهدف بحث (الدراجي، ٢٠١١) إلى التعرف على العلاقة بين الشخصية كثيرة الشك والقلق المعرفي لدى طلاب الجامعة المستنصرية، واستخدم الباحث مقياس الشخصية الشكوكة، ومقياس القلق، وبلغت مجموعة البحث (٣٥٠) طالبا وطالبة طبقا لمتغير النوع والتخصص والصف، وأظهرت النتائج أن الطلاب يتسمون بشخصية شكوكة، ولم توجد فروق دالة في الشخصة الشكوكة والقلق المعرفي وفقاً لمتغيرات النوع والتخصص والصف والتفاعلات الثنائية والثلاثية، كما لم يعاني الطلاب من القلق المعرفي، بينما وجدت فروق دالة في متغير التخصص لصالح التخصص الإنساني في القلق المعرفي، ولم توجد علاقة بين الشخصية الشكوكة والقلق المعرفي لدى الطلاب.

وهدف بحث (هدية حسن،٢٠١٢) إلى معرفة أثر السلوك التصريحي والاسترخاء في خفض قلق التصور المعرفي لدى طالبات المرحلة الإعدادية، وتكونت مجموعة البحث من (٣٠) طالبة وزعن على ثلاث مجموعات بالتساوي، تجريبية (١ ،٢)، (٣) ضابطة، واستخدم مقياس قلق التصور المعرفي، والبرنامج الإرشادي، وأسفرت النتائج عن أنه لم توجد فروق دالة بين المجموعتين التجريبيتين ومع ذلك وجد فرق دال بين الضابطة والتجريبية الأولى والثانية لصالح التجريبية الثانية في خفض قلق التصور المعرفي، واستمرت فاعلية البرنامج في الاختبار التتبعي.

وهدف بحث (Cassady & Finch, 2014) إلى التحقق من صحة البناء العاملي لمقياس اختبار القلق المعرفي لتقويم اختبار القلق المعرفي للمتعلم، واستخدما اختبار القلق المعرفي، على مجموعة عددها (٧٤٢) طالبا، وأشارت نتائج المقارنة بين التحليلات العاملية الثلاث إلى أن العناصر المشفرة عكس المدرجة في مقياس اختبار القلق المعرفي الأصلي وأنتجت عاملا ثانيا، وبالإضافة إلى ذلك حددت النتائج من مقياس اختبار القلق المعرفي إزالة جميع العناصر ذات الترميز العكسي كان أفضل من حل عاملين للمقياس كاملا.

وبحثت (عايز، وعلي، ٢٠١٥) قلق التصور المعرفي لدى طلاب الجامعة، والتعرف على الفروق في قلق التصور المعرفي تبعا لمتغيري النوع (ذكور، إناث)، والتخصص (علمي، إنساني)، وصمم مقياس قلق التصور المعرفي، وطبق على (٤٠٠) طالب وطالبة، وأظهرت النتائج أن طلاب الجامعة ليس لديهم قلق التصور المعرفي، ولم توجد فروق دالة في قلق التصور المعرفي وفقا لمتغيري النوع والتخصص والتفاعلات الثنائية.

وهدف بحث (الخزاعي، والليباوي، ٢٠١٥) الي دراسة قلق التصور المعرفي وفق الكفاءة الذاتية المدركة لدى طلاب الجامعة، وتكونت المجموعة من (٤٠٠) طالب وطالبة، واستخدما مقياس قلق التصور المعرفي، ومقياس الكفاءة الذاتية المدركة، وأظهرت النتائج أن الطلاب يتمتعون بالكفاءة الذاتية المدركة، وأن الطلاب لا يعانون من قلق التصور المعرفي، ووجدت فروق دالة في قلق التصور المعرفي تبعا لمتغير الكفاءة الذاتية المدركة لصالح ذوي كفاية الذات المنخفضة، ولم توجد فروق دالة تبعا لمتغير النوع والتخصص.

وكشف بحث Putwain; Daly; Chamberlain & Sadreddini, (2016) العلاقة بين مستويات تقرير الذات لدى الطلاب في اختبار القلق المعرفي والطفو الأكاديمية academic buoyancy (الصمود والاستجابة الناجحة لتحدي الروتين المدرسي)، ودرجات عمليات المواجهة التي تحققت في الامتحانات الوطنية عالية المخاطر في نهاية التعليم الإلزامي. وشملت المجموعة (٣٢٥) طالبا بشعبة اللغة الإنجليزية في السنة النهائية من المدرسة الثانوية التحضيرية في امتحانات مرتفعة المخاطر. في حين تمت السيطرة على التحصيل القبلي والجنس، وتوقع أن القلق المرتفع كان سببه انخفاض درجات الامتحانات. وقد كان ذلك متوسطا بسبب عدم استخدام استراتيجيات فعالة قبل الامتحان. وأشار الطفو الأكاديمي إلى وجود علاقة سالبة غير المباشرة مع القلق أثناء الأداء القوي للفحص عندما كان الطفو الأكاديمي أقل. وخلصت النتائج إلى أن توفير التدريب داخل المدرسة للتركيز على المهام والتوجيه وكيفية تحمل الضغوط الأكاديمية ساعد على تخفيف تأثير المخاوف التي أثرت في الأداء، وربما تحسن الأداء بين الطلاب الذين يميلون للقلق حول الامتحانات.

يتضح من العرض السابق للبحوث التي تناولت قلق التصور المعرفي وجود علاقة موجبة بين قلق التصور المعرفي وخداع الذات والخجل الاجتماعي كبحث (الجميلي ،٢٠١٠)، كما أشارت بعض البحوث إلي وجود علاقة سالبة بين القلق المعرفي والذكاء كبحث (قمحاوي،١٩٩٥) وكذلك وجود علاقة سالبة بين قلق التفاوض والكفاءة الذاتية كبحث (علي، ٢٠٠٨).

أجريت هذه البحوث على مجموعات يتراوح عدد أفرادها ما بين (٣٠-٧٤٢) طالبا وطالبة، وكان أغلبهم من طلاب الجامعة كبحث (قمحاوي ،١٩٩٥)، (علي،٢٠٠٨)، (عايز، وعلي، ٢٠١٥)، (الخزاعي، والليباوي ،٢٠١٥) في حين طبق بحث (منال شنودة ،٢٠٠٨) على مجموعة من طلاب الدبلوم العام، في حين طبق بحث (هدية حسن ،٢٠١٢)على مجموعة من طالبات المرحلة الإعدادية، في حين طبقت بعض البحوث على طلاب المرحلة الثانوية كبحث (Putwain; Daly; Chamberlain & Sadreddini, 2016).

تضمنت مجموعات التطبيق على الذكور فقط كبحث Putwain; Daly; (Chamberlain & Sadreddini, 2016)، (الرميح، وعبد الخالق ،٢٠٠٢) في حين طبقت بعض البحوث على الإناث فقط كبحث (هدية حسن ،٢٠١٢) في حين طبقت أغلب البحوث على مجموعة من الذكور والإناث معا كبحث (علي، ٢٠٠٨)، (الجميلي، ٢٠١٠)، (الدراجي، ٢٠١١). (الخزاعي، والليباو، ٢٠١٥)، واستفاد الباحثان من البحوث السابقة في تصميم مقياس قلق التصور المعرفي ثم تحديد الأبعاد المكونة له بناء على التحليل العاملي.

اتضح للباحثين أيضا من البحوث السابقة أنه لا توجد بحوث سابقة (في حدود ما اطلع عليه الباحثان) تركز على علاقة التشوهات المعرفية بكل من قلق الذكاء وقلق التصور المعرفي في كل من البيئة المصرية والعربية والأجنبية، واستفاد الباحثان من البحوث السابقة في صياغة مشكلة البحث وفروضه واختيار المشاركين وإعداد أدواته وتفسير النتائج التي تم التوصل إليها.

- فروض البحث:

يمكن صياغة فروض البحث الحالي على النحو التالي :

١ - لا توجد فروق دالة إحصائيًا بين درجة المتوسط الفرضي ومتوسط درجات طلاب وطالبات جامعة الأزهر على مقياس التشوهات المعرفية.

٢ - لا توجد فروق دالة إحصائيًا بين درجة المتوسط الفرضي ومتوسط درجات طلاب وطالبات جامعة الأزهر على مقياس قلق الذكاء

٣ - لا توجد فروق دالة إحصائيًا بين درجة المتوسط الفرضي ومتوسط درجات طلاب وطالبات جامعة الأزهر على مقياس قلق التصور المعرفي.

٤ - لا توجد علاقة دالة إحصائيا بين التشوهات المعرفية وبين قلق الذكاء لدى طلاب جامعة الأزهر.

٥ - لا توجد علاقة دالة إحصائيا بين التشوهات المعرفية وبين قلق التصور المعرفي لدى طلاب جامعة الأزهر.

٦ - لا توجد علاقة دالة إحصائيا بين قلق الذكاء وبين قلق التصور المعرفي لدى طلاب جامعة الأزهر.

٧ - لا توجد فروق دالة إحصائيا بين مرتفعي ومنخفضي الذكاء في أبعاد التشوهات المعرفية لدى طلاب جامعة الأزهر.

٨ – لا توجد فروق دالة إحصائيا بين مرتفعي ومنخفضي الذكاء في أبعاد قلق الذكاء لدى طلاب جامعة الأزهر.

٩ – لا توجد فروق دالة إحصائيا بين مرتفعي ومنخفضي الذكاء في أبعاد قلق التصور المعرفي لدى طلاب جامعة الأزهر.

١٠ – لا توجد فروق دالة إحصائيا بين الذكور والإناث في أبعاد التشوهات المعرفية لدى طلاب جامعة الأزهر.

١١ – لا توجد فروق دالة إحصائيا بين الذكور والإناث في أبعاد قلق الذكاء لدى طلاب جامعة الأزهر.

١٢ – لا توجد فروق دالة إحصائيا بين الذكور والإناث في أبعاد قلق التصور المعرفي لدى طلاب جامعة الأزهر.

١٣ – يمكن التنبؤ بالتشوهات المعرفية من قلق الذكاء لدى طلاب جامعة الأزهر.

١٤ – يمكن التنبؤ بالتشوهات المعرفية من خلال قلق التصور المعرفي لدى طلاب جامعة الأزهر.

١٥ – يمكن التنبؤ بالتشوهات المعرفية من قلق الذكاء والقلق المعرفي معا لدى طلاب جامعة الأزهر.

إجراءات البحث:

أ – منهج البحث: يعتمد البحث الحالي على المنهج الوصفي الارتباطي المقارن والذي يهتم بوصف الظاهرة كما هي.

ب – المشاركون:

اختار الباحثان طلاب الفرقة الرابعة من كليتى التربية بالقاهرة والدراسات الإنسانية بتفهنا الأشراف جامعة الأزهر، وتم اختيار المشاركين على مرحلتين:

١ – المشاركون في البحث الاستطلاعي: وذلك لحساب الخصائص السيكومترية لأدوات البحث الحالي وتكونت من (١١٠) طلاب وطالبات بالفرقة الرابعة بكلية التربية بالقاهرة (الشعب الأدبية) جامعة الأزهر، وكلية الدراسات الإنسانية بتفهنا الأشراف بجامعة الأزهر (شعبة التربية، وعلم النفس، واللغة الانجليزية) ممن تمتد أعمارهم ما بين (٢٢-٢٣) سنة، بمتوسط عمري (٢٢,٥٦٣) وانحراف معياري مقداره (٠,٤٦٢).

٢- المشاركون في البحث الأساسي: وكان عددهم (٤٤٤) طالبا وطالبة، منهم (٢٢٠) طالبا بالفرقة الرابعة بكلية التربية بالقاهرة، من شعبة (اللغة العربية، واللغة الانجليزية، واللغة الفرنسية، والدراسات الإسلامية)، و(٢٢٤) طالبة بالفرقة الرابعة بكلية الدراسات الإنسانية بتفهنا الأشراف بالدقهلية من شعبة (علم النفس، التربية، اللغات)، ممن تمتد أعمارهم ما بين (٢٢-٢٣) سنة، وبمتوسط عمري مقداره (٢٢,٥٤١) سنة، وانحراف معياري مقداره(٠,٣٥٥)، وبعد تطبيق اختبار الذكاء اللفظى عليهم لاستبعاد أولئك الطلاب والطالبات الذين يقعون بين درجة ذكاء (١١٠- ١٢٠) أصبحت العينة مكونة من (٣٠٥) طلاب وطالبات بواقع (١٥٨) طالبا، و(١٤٧) طالبة. والجدول التالي رقم (١) يوضح عدد الطلاب المشاركين في المرحلتين طبقاً لمجموعات البحث.

جدول (١)

عدد الطلاب المشاركين لحساب الخصائص السيكومترية والمشاركين في البحث الأساسي.

الكلية	الشعبة	الاستطلاعي	الأساسي	الإجمالي
كلية التربية بالقاهرة جامعة الأزهر	اللغة الانجليزية	١٦	٣٧	٥٣
	اللغة الفرنسية	١٥	٣٨	٥٣
	اللغة العربية	١٧	٤٣	٦٠

	الدراسات الإسلامية	١٥	٤٠	٥٥
كلية الدراسات الإنسانية بتفها الأشراف	التربية	١٨	٥١	٦٩
	اللغات	١٤	٥٥	٦٩
	علم النفس	١٥	٤١	٥٦
الإجمالي		١١٠	٣٠٥	٤١٥

يتضح من الجدول السابق أن عدد الطلاب المشاركين في الخصائص السيكومترية (١١٠) طلاب وطالبات، وعدد الطلاب المشاركين في البحث الأساسي (٣٠٥) طلاب وطالبات، وأن إجمالي عددهم بلغ (٤١٥) طالبا وطالبة.

جـ - أدوات البحث :

استخدم الباحثان اختبار الذكاء اللفظي للمرحلة الجامعية، ومقياس التشوهات المعرفية، ومقياس قلق الذكاء، ومقياس قلق التصور المعرفي، ويمكن توضيحها على النحو التالي :

١ - اختبار الذكاء اللفظي للمرحلة الجامعية: (إعداد / جابر، وعمر)

يتكون الاختبار من خمسة أقسام كل قسم منها ستة عشر بندًا، وتقيس بنود كل قسم قدرة عقلية متمايزة، وفيما يأتي توضيحٌ لما تقيسه بنود كل قسم من هذه الأقسام :

القسم الأول : يقيس القدرة على فهم المعاني والأفكار والجمل والحلول : ويتكون هذا القسم من أربع مشكلات رئيسة؛ يخص كل منها أربعة بنود، وتتضمن كل مشكلة جملة أو قولًا مأثورًا أو مثلًا شعبيًا، ويعقب كل مشكلة ثمانية حلول، والمطلوب قراءة وفهم الجملة الأصلية (التي تمثل السؤال) ثم اختيار جملتين يكون لهما نفس المعنى ووضع علامة (√) أمام هاتين الجملتين، ثم يعيد قراءة الجمل الست المتبقية، واختيار جملتين منهم يكون لهما معنى معاكس للجملة الأصلية، ووضع علامة (×) أمامهما.

القسم الثاني : يقيس القدرة على التصنيف اللفظي للأفكار: ويعني تمييز بعض المفاهيم التي تنتمي لفئات مختلفة، وتتمثل مهمة المفحوص في هذا القسم في أن يصنف الكلمات ويحدد الأشياء التي تنتمي إلى فئة واحدة، ويتكون هذا القسم من (١٦) بندًا، ويتكون كل بند من سبع كلمات، خمس منها تربطهما علاقة معينة، وكلمتين مختلفتين عن باقي الكلمات، وعلى المفحوص أن يكتب الكلمتين المختلفتين أو يضع تحتهما خطًا.

القسم الثالث: يقيس القدرة على الاستدلال اللغوي للأفكار: ويتكون هذا القسم

من (١٦) بندًا، كل بند يشتمل على جملة غير مرتبة في كلماتها، والمطلوب من المفحوص إعادة ترتيب هذه الكلمات بطريقة منطقية تؤدي إلى تكوين جملة لها معنى منطقي وصحيح، فإذا كانت الجملة تعبر عن فكرة حقيقية وصحيحة منطقيًا عليه أن يضع علامة (√) أمامها أو خط تحتها، وإذا كان للجملة معنى غير حقيقي أو غير منطقي عليه وضع علامة (×) أمامها أو خط تحتها.

القسم الرابع: يقيس القدرة على الاستدلال الاستقرائي "العددي" للأفكار: وتظهر هذه القدرة في الأداء العقلي الذي يتميز باستنتاج القاعدة العامة من جزيئاتها وأمثلتها وحالاتها الفردية، والإفادة من هذه القاعدة في تصنيف الجزئيات القائمة، ويتكون هذا القسم من (١٦) سلسلة من الأعداد، وضعت كلًا منها وفقًا لنظام معين، وعلى المفحوص أن يكمل كل سلسلة من هذه الأعداد بكتابة عددين في نهاية كل منها، وذلك بعد اكتشاف القاعدة أو النظام الذي استخدم في وضع هذه السلاسل العددية.

القسم الخامس: يقيس القدرة على الاستدلال بالتماثل اللغوي للأفكار: ويتكون هذا القسم من (١٦) بندًا، كل بند يشتمل على كلمتين تربطهما علاقة معينة، والمطلوب من المفحوص اكتشافهما، ثم تقدم له كلمة ثالثة، وعليه أن يختار كلمة من بين خمس كلمات تربطها علاقة مع الكلمة الثالثة، وعليه أن يضع علامة (√) أمامها.

تقنين الاختبار:

قنن معدا الاختبار من خلال مرحلتين يمكن توضيحهما كالآتي:

المرحلة الأولى: طُبق الاختبار على مجموعة من الطالبات بالجامعة، ومجموعة من الطلاب بنفس الفصل الدراسي، إضافة إلى مجموعات من طلاب الفصول: الأول والثاني والثالث الثانوي بمدرسة الدوحة الثانوية بنين، والدراسة الاستطلاعية كانت كالآتي: طلاب الجامعة وعددهم (٢٨)، بمتوسط عمري (٢٠,٩١)، وانحراف معياري (١,٣٢). وطالبات الجامعة وعددهن (٥٢)، بمتوسط عمري (٢٠,٠١)، وانحراف معياري (١,٠٨). وطلاب المرحلة الثانوية وعددهم (٦١)، بمتوسط عمري (١٧,٠٣)، وانحراف معياري (٢,٠١).

المرحلة الثانية: حاول الباحثان في هذه المرحلة اختيار عينة ممثلة تمثيلا جيدا لطلاب الجامعة وطلاب الثانوية، حيث بلغ عدد هذه العينة (٨٠١) طالبا وطالبة، ويمكن تلخيص هذه العينة التي اختيرت عشوائيا كما يلي: بالنسبة لطلاب وطالبات الجامعة طبق الاختبار جماعيا على (١٣٠) طالبا قطريا بمتوسط عمري (٤٣,٩٢)، وانحراف معياري (١١,٨٠)، (٣٢٠) طالبة قطرية ممثلين لمختلف الكليات بمتوسط عمري (٤٢,٢٦)، وانحراف معياري (١٠,٩٣). وبالنسبة لطلاب وطالبات المرحلة الثانوية تم الاختيار

العشوائي لمدرستين بالدوحة حيث بلغ عدد الذكور (٢١٠) طالبا قطريا بمتوسط عمري (٤١,١٧)، وانحراف معياري (١١,٢٠)، وبلغ عدد الإناث (١٤١) طالبة قطرية بمتوسط عمري (٤٤,٧٨)، وانحراف معياري (١٢,٤٦).

زمن الاختبار:

تم تحديد زمن لكل قسم من أقسام الاختبار كالآتي: القسم الأول (٨) دقائق، والقسم الثاني (٦) دقائق، والقسم الثالث (٦) دقائق، والقسم الرابع (١٤) دقيقة، والقسم الخامس (٦) دقائق، والكلي لبنود الاختبار (٤٠) دقيقة، ولا يوجد زمن محدد لتعليمات الاختبار.

صدق الاختبار:

حسب مُعدًّا الاختبار الصدق بأكثر من طريقة على النحو التالي :

استخدمت طريقة المقارنة الطرفية للتأكد من صدق الاختبار، حيث تم ترتيب درجات (٢٠٠) طالبًا وطالبة بالجامعة في اختبار الاستدلال على الأشكال (الميزان أو المحك الداخلي) تنازليًا، وحدد الباحثان الأفراد الأقوياء في الميزان، وهم الذين يقعون أعلى حد الإرباعي الأول (٥٠) طالبًا وطالبة، والأفراد الضعاف في الميزان وهم الواقعين أسفل حد الإرباعي الثالث (٥٠) طالبًا وطالبة، وبحساب الفروق بين متوسطي درجات هاتين المجموعتين في اختبار الذكاء اللفظي حيث بلغ متوسط درجات الضعاف (٣٣,٤٨) بانحراف معياري قدره (٩,٤١)، ومتوسط درجات الأقوياء (٤٩,٨٤) بانحراف معياري قدره (٨,٨٣)، وبلغت قيمة "ت" (٨,٨٧)، وهي قيمة دالة إحصائيًا عند مستوى (٠,٠١)، وهذا يعني أن اختبار الذكاء اللفظي قادرٌ على التمييز بين الأقوياء والضعاف في الذكاء؛ مما يشير إلى صدقه في قياس القدرة العقلية العامة (الذكاء).

ثبات الاختبار:

تم حساب ثبات الاختبار بواسطة:

أ ـ عينات قطرية: حيث تم حساب معامل ثبات الاختبار بطريقتين: طريقة إعادة الاختبار، وطريقة التجزئة النصفية، ففي الطريقة الأولى طُبق الاختبار مرتين متتابعتين بفارق زمني قدره ستة أسابيع على عينة مشتقة من العينة الكلية، وعددها (١٩٥) طالبًا وطالبة (بالمرحلتين)، وبلغ معامل الثبات (٠,٧٩)، وفي الطريقة الثانية طُبق الاختبار على عينة عشوائية من العينة الكلية قوامها (١٢٥) طالبًا وطالبة بالجامعة، وكان معامل الثبات مرتفعًا نسبيًا، ودالًا إحصائيًا عند مستوى دلالة (٠,٠١).

ب ـ عينات مصرية: واستخدم هذا الاختبار في العديد من رسائل الماجستير والدكتوراة والأبحاث الأخرى منها على سبيل المثال: دراسة (زينب شعبان، ٢٠٠٣) بعنوان: "الذكاء الانفعالي: المفهوم والقياس دراسة استطلاعية"، حيث بلغ معدل ثبات الاختبار باستخدام التجزئة النصفية والتصحيح بمعادلة سبيرمان براون (٠,٧٥)، وذلك على عينة قوامها (٥٠) طالبًا وطالبة من طلاب الفرقة الرابعة ـ شعبة علم النفس التربوي بكلية التربية، جامعة عين شمس بالقاهرة.

هذا وطبق الباحثان الحاليان الاختبار على عينة من الطلاب والطالبات يقدر عددها (٥٦) طالبا وطالبة، وذلك لحساب ثبات الاختبار من خلال إعادة تطبيق الاختبار بفاصل زمني (٢٠) يوما، وبلغ معامل الثبات (٠,٩١) وهو معامل ثبات مرتفع مما يشير إلى صلاحية استخدام هذا الاختبار.

تصحيح الاختبار:

القسم الأول: يحسب كل اختيار صحيح بدرجة واحدة، وبذلك يكون العدد الكلي للدرجات (١٦) درجة (٤ بنود × ٤ اختيارات). والقسم الثاني: كل بند يحسب بدرجة واحدة، ولكن بشرط أن يكتب المفحوص الكلمتين بصورة صحيحة، وفي حالة كتابة كلمة واحدة صحيحة لا يحصل على الدرجة. والقسم الثالث: كل بند صحيح بدرجة واحدة.والقسم الرابع: كل بند يحسب بدرجة واحدة، ولكن بشرط كتابة العددين اللذين يكملان السلسلة بصورة صحيحة، وفي حالة كتابة أحدهما فقط بصورة صحيحة لا يحصل على الدرجة. والقسم الخامس: كل بند صحيح بدرجة واحدة.

وبعد الانتهاء من الإجابة عن الاختبار يقوم المفحوص بمقارنة الإجابات الصحيحة الموجودة في مفتاح التصحيح، ويضع علامة (√) أمام كل إجابة تتفق مع الإجابة الواردة في مفتاح التصحيح، ويترك الإجابات الخطأ والمتروكة دون أن يضع أية علامات، وبعد ذلك يسجل الفاحص عدد الإجابات الصحيحة أسفل ورقة الإجابة، وبذلك يحصل على الدرجة الخام الكلية.

ثانيا – مقياس التشوهات المعرفية: إعداد الباحثين

عند إعداد مقياس التشوهات المعرفية مر بالمراحل الآتية :

١ – اطلع الباحثان على مقاييس التشوهات المعرفية التي صممت من خلال المفاهيم النظرية والبحوث السابقة كبحث (Zhang, ٢٠٠٨)، (Nasir, et al. 2010)، (Wallinius, et al., 2011) ، (Wilson, et al., 2011)، و(رسلان، ٢٠١١)، (Ghani, et al., 2011)، و(الحارثي، ٢٠١٣)، و(السنيدي، ٢٠١٣)، (Poletti, et

al., 2014)، و(لمياء أحمد، ٢٠١٤)، و(إسلام العصار، ٢٠١٥)، و(لمياء صلاح الدين، ٢٠١٥).

٢ – وبعد الاطلاع على تعريفات التشوهات المعرفية في البحوث والمقاييس السابقة وخصائصها، ووضع الباحثان تعريفا للتشوهات المعرفية، ثم حرصا على جمع أكبر عدد ممكن من العبارات ذات الصلة المباشرة بمتغير التشوهات المعرفية، وبذلك تكون المقياس في صورته النهائية من (٥٣) عبارة بعد أن كان (٦٠) عبارة، وتم حذف (٧) عبارات هي (٢، ٥، ٦، ٨، ٩، ١٧، ٤١)، بناء على التحليل العاملي التالي.

الخصائص السيكومترية لمقياس التشوهات المعرفية:

١ – صدق المحكمين:

تم حساب صدق المحكمين وذلك بتقديم المقياس في صورته المبدئية إلى سبعة محكمين من أساتذة علم النفس التربوي للتحكيم، وأخذ آرائهم في ضوء عناصر التحكيم، واتضح أن نسب اتفاق المحكمين على بنود التحكيم تراوحت ما بين (٨٥,٧١% – ١٠٠%)، وهى نسب اتفاق مقبولة، مما يدعو إلى الثقة في صلاحية المقياس لقياس ما يهدف إليه، هذا وتم تعديل الصياغة اللغوية لبعض العبارات وفقا لما أشار إليه بعض المحكمين.

٢ – التحليل العاملي:

بعد التأكد من توافر جميع شروط التحليل العاملي من خلال فحص مصفوفة الارتباط، والتأكد من عدم وجود مشكلة الازدواج الخطي، وكفاية عدد العينة لإجراء التحليل العاملي، حيث تم حساب اختبار KMO، حيث بلغت قيمته (٠,٥٨٩) وهي قيمة أكبر من الحد الأدنى الذي اشترطه (Kaiser)، وتم التوصل إلى ستة عوامل، وكانت قيم الجذر الكامن على التوالي هي (١١,٠٣٦ – ٤,٢٦٩ – ٢,٧٤٥ – -٢,٤٤٥- -٠,١٩٩ ٢,٠٩٩)، ولإعطاء معنى نفسي لهذه العوامل الناتجة في كل بعد تم عمل التدوير المتعامد للعوامل على الحاسوب بطريقة الفاريمكس، واتبع الباحثان محك (Kaiser) لاختبار تشبعات العبارات بالعوامل والذي يعتبر التشبعات التي تصل إلى (٠,٣٠) أو أكثر تشبعات دالة. والجدول التالي (٢) يوضح نتائج التحليل العاملي بعد التدوير المتعامد:

جدول (٢) العوامل المستخرجة وتشبعاتها بعد التدوير المتعامد لمصفوفة مفردات مقياس التشوهات المعرفية ن (١١٠)

رقم العبارة	العامل الأول	العامل الثاني	العامل الثالث	العامل الرابع	العامل الخامس	العامل السادس

رقم العبارة	العامل الأول	العامل الثاني	العامل الثالث	العامل الرابع	العامل الخامس	العامل السادس
١			٠,٤٠١			
٢						٠ ,٥٣٣
٣					٠,٥٦٠	
٤		٠,٦٥٦				
٥		٠,٤١٣				
٦	٠,٣٨٥					
٧		٠,٥٨٦				
٨		٠,٥٦٢				
٩		٠,٦٣٠				
١٠						٠,٤٤٢
١١						٠,٤٠١
١٢						٠,٣٧٨
١٣		٠,٦٣٣				
١٤		٠,٦٣٦				
١٥		٠,٤٢٦				
١٦			٠,٤١٩			
١٧			٠,٣٨٩			
١٨				٠,٣٩٢		
١٩					٠,٤٠٣	
٢٠					٠,٦٠٥	
٢١				٠,٥١٤		

رقم العبارة	العامل الأول	العامل الثاني	العامل الثالث	العامل الرابع	العامل الخامس	العامل السادس
٢٢					٠,٥٥٣	
٢٣		٠,٤١٤				
٢٤						٠,٤٠٨
٢٥						٠,٦١١
٢٦				٠,٥٤٥		
٢٧	٠,٧٠٥					
٢٨	٠,٥٦٦					
٢٩					٠,٣٧٣	
٣٠	٠,٦٦٤					
٣١				٠,٦٣١		
٣٢	٠,٤٥٤					
٣٣						٠,٤١٦
٣٤	٠,٥٩٣					
٣٥				٠,٤٤٧		
٣٦	٠,٤٢١					
٣٧					٠,٤٢٢	
٣٨			٠,٣٦١			
٣٩				٠,٤٣٠		
٤٠	٠,٤٩٠					
٤١				٠,٦١٧		
٤٢				٠,٣٦٨		

رقم العبارة	العامل الأول	العامل الثاني	العامل الثالث	العامل الرابع	العامل الخامس	العامل السادس
٤٣			٠,٤٠٧			
٤٤					٠,٤١٦	
٤٥					٠,٤٧٢	
٤٦	٠,٦٩٨					
٤٧			٠,٣٨٥			
٤٨			٠,٥٦٧			
٤٩			٠,٦٦٨			
٥٠			٠,٥٤١			
٥١			٠,٦٦٠			
٥٢				٠,٤٨٤		
٥٣			٠,٥١٣			
الجذر الكامن	٥,٤٢	٤,٥٢	٤,٣٢	٣,٩٣	٣,٥٠	٣,٠٧
التباين	%١٨,٣٩	%٢٥,٥٠	%٣٠,٠٨	%٣٤,١٥	%٣٧,٨٢	%٤١,٣٢

يتضح من خلال الجدول السابق (٢) أن العامل الأول تشبع بالعبارات رقم (٦- ٢٧- ٢٨- ٣٠- ٣٢- ٣٤- ٣٦- ٤٠- ٤٦)، وبلغ عددها (٩) عبارات. وبفحص مضامين عبارات البعد الأول وجد أنها تكشف عن: قدرة المشارك على أخطاء التقييم (التهوين والتضخيم) ويعرف بأنه طرح الفرد للخبرات الإيجابية والإصرار على عدم قيمتها وتصور الأشياء التى يدركها الآخرون بأنها صغيرة على أنها كبيرة أو العكس بحيث يختلف تقييمه عن تقييم الآخرين لنفس الحدث، وأن العامل الثاني تشبع بالعبارات رقم (٤ - ٥- ٧- ٨- ٩- ١٣- ١٤- ١٥- ٢٣)، وبلغ عددها (٩) عبارات. وبفحص مضامين عبارات البعد الثاني وجد أنها تكشف عن (التفكير الثنائي)، ويعرف بأنه التفكير المتطرف الذى يجعل الفرد ينظر إلى الأحداث والأشياء على أنها إما بيضاء وإما سوداء أو يُنظر إليها طبقا لمبدأ الكل أو لاشيء، حيث يغلب على تفكيره ثنائية القطب إما النجاح وإما الفشل، وأن العامل الثالث تشبع بالعبارات رقم (١ - ١٦- ١٧- ٣٨- ٤٣- ٤٧-

٤٨- ٤٩- ٥٠- ٥١- ٥٣)، وبلغ عددها (١١) عبارة. وبفحص مضامين عبارات البعد الثالث وجد أنها تكشف عن: (التعميم الزائد)، ويعرف بأنه تعميم الفرد لمشاعره وخبراته الحزينة على الناس كلها، حيث يصل الشخص إلي استنتاج عام بناءً علي حادثة واحدة أو دليل واحد، وتعميمه لفشله على جميع المواقف لمجرد حدث ليس له قيمة، وأن العامل الرابع تشبع بالعبارات رقم (١٨- ٢١- ٢٦- ٣١- ٣٥- ٣٩- ٤١- ٤٢- ٥٢)، وبلغ عددها (٩) عبارات. وبفحص مضامين عبارات البعد الرابع وجد أنها تكشف عن (المبالغة في لوم الذات والآخرين) ويعرف بأنه رفض الفرد تحمل المسؤلية في تغيير ذاته ولومه لذاته علي أمور وقعت دون أن يكون له ذنب فيها، وإلقاء اللوم على الآخرين والأحداث الخارجية وتحميلهم ما حدث له من عواقب سلبية، ورفضه التسامح مع نفسه أو مع الآخرين، وأن العامل الخامس تشبع بالعبارات رقم (٣-١٩- ٢٠- ٢٢- ٢٩- ٣٧- ٤٤- ٤٥)، وبلغ عددها (٨) عبارات. وبفحص مضامين عبارات البعد الخامس وجد أنها تكشف عن (التجريد الانتقائي) ويعرف بأنه قيام الفرد بإسقاط كل المميزات والتركيز على عيب واحد أو نقص واحد، وتضخيمه للنواحي السلبية والتغاضي عن الإيجابيات، وأن العامل السادس تشبع بالعبارات رقم (٢-١٠- ١١- ١٢- ٢٤- ٢٥- ٣٣)، وبلغ عددها (٧) عبارات. وبفحص مضامين عبارات البعد السادس وجد أنها تكشف عن (القفز إلى النتائج : الاستنتاج الاعتباطي) ويعرف بأنه قيام الفرد باستنتاجات خاطئة دون أن يبحث عما إذا كات تلك الاستنتاجات صحيحة أم خاطئة، ودون أخذ الوقت الازم لايجاد الأدلة والحجج، ودون أن يكون معه دليل منطقي علي ذلك، كما يتضح أن العبارات رقم (٢- ٦- ٩- ١٧- ٤١) لم يكن لها أي تشبعات دالة إحصائياً، وبالتالي تم حذفها من المقياس، وبذلك أصبح المقياس في صورته النهائية يتكون من (٥٣) عبارة.

٣ - الاتساق الداخلي:

حسب الباحثان الاتساق الداخلي لمقياس التشوهات المعرفية عن طريق حساب معامل الارتباط بين درجة كل عبارة والدرجة الكلية للبعد الذي تنتمي إليه، والجدول التالي يوضح ذالك:

جدول (٣) معامل الارتباط بين درجة كل عبارة والدرجة الكلية للبعد الذي تنتمي إليه لمقياس التشوهات المعرفية، ن (١١٠)

العبارة	البعد الأول	العبارة	البعد الثاني	العبارة	البعد الثالث
٦	٠,٥٥١**	٤	٠,٦٠٨**	١	٠,٤٦٤**
٢٧	٠,٦٨٢**	٥	٠,٥٠١**	١٦	٠,٥١٩**
٢٨	٠,٧٠٢**	٧	٠,٥٦٨**	١٧	٠,٣٠٣**
٣٠	٠,٧١٠**	٨	٠,٥٨٤**	٣٨	٠,٦١١**
٣٢	٠,٦١٣**	٩	٠,٧١١**	٤٣	٠,٤٨٥**
٣٤	٠,٦٨١**	١٣	٠,٧١٤**	٤٧	٠,٥١٤**
٣٦	٠,٤٩٥**	١٤	٠,٧٢٠**	٤٨	٠,٦٢٢**
٤٠	٠,٦٥٨**	١٥	٠,٥٠٩**	٤٩	٠,٧٠٨**
٤٦	٠,٦٠٠**	٢٣	٠,٤٨٨**	٥٠	٠,٦٨٩**
				٥١	٠,٥٧٢**
				٥٣	٠,٥٩٤**
العبارة	البعد الرابع	العبارة	البعد الخامس	العبارة	البعد السادس
١٨	٠,٥٧٦**	٣	٠,٥٤٨**	٢	٠,٦٠٠**
٢١	٠,٦٧٣**	١٩	٠,٥٣٩**	١٠	٠,٥٩٣**
٢٦	٠,٥٢١**	٢٠	٠,٦٤٤**	١١	٠,٦٦٧**
٣١	٠,٦١٣**	٢٢	٠,٦٨٣**	١٢	٠,٥٨٣**
٣٥	٠,٥٨١**	٢٩	٠,٥٠١**	٢٤	٠,٣٩١**
٣٩	٠,٥٥٩**	٣٧	٠,٦٨٣**	٢٥	٠,٥٣٩**
٤١	٠,٦٥٦**	٤٤	٠,٦٧٨**	٣٣	٠,٥٦١**
٤٢	٠,٥٨٢**	٤٥	٠,٦٥٤**		
٥٢	٠,٥٣٤**				

** : دالة عند مستوى(٠,٠١) ، * : دالة عند مستوى(٠,٠٥)

يتضح من الجدول السابق (٣) أن قيم معاملات الارتباط تراوحت بين (٠,٣٠٣ ، ٠,٧٢٠)، وكانت جميع قيم معاملات الارتباط بين درجة كل عبارة والدرجة الكلية للبعد الذي تنتمي إليه دالة عند مستوى دلالة (٠,٠١)، وبالتالي أصبح المقياس يتكون من (٥٣) عبارة، ولحساب معامل الارتباط بين درجة الأبعاد وبعضها والدرجة الكلية للمقياس كما هو مبين في الجدول التالي :

جدول (٤) معامل الارتباط بين درجة الأبعاد وبعضها والدرجة الكلية للمقياس ن = (١١٠)

الأبعاد	البعد الأول	البعد الثاني	البعد الثالث	البعد الرابع	البعد الخامس	لبعد السادس
البعد الأول	–					
البعد الثاني	٠,٢٣٦ *	–				
البعد الثالث	٠,٥٧٤ **	٠,٢٠٤ *	–			
البعد الرابع	٠,٥٧٤ **	٠,٢٦٧ **	٠,٥٧٠ **	–		
البعد الخامس	٠,٥٥١ **	٠,٣٠٧ **	٠,٥١٥ **	٠,٤٨٦ **	–	
البعد السادس	٠,٢٦٠ **	٠,٣٩٩ **	٠,٣٥٤ **	٠,٤١٠ **	٠,٢٧٤ **	–
الدرجة الكلية	٠,٧٦٤ **	٠,٦١٧ **	٠,٧٦٩ **	٠,٧٢٧ **	٠,٧٢١ **	٠,٥٦٥ **

يتضح من الجدول السابق (٤) أن قيم معاملات الارتباط بين الأبعاد وبعضها والدرجة الكلية تراوحت بين (٠,٢٣٦- ٠,٧٦٩)، وكانت جميع قيم معاملات الارتباط بين درجة كل بعد والدرجة الكلية للمقياس قيم دالة عند مستوى دلالة (٠,٠١)، ما عدا الارتباط بين البعد الأول والثاني، وبين الثالث والثاني، حيث كان معامل الارتباط دالاً عند مستوى (٠,٠٥)، ولحساب معامل الارتباط بين درجة كل عبارة والدرجة الكلية للمقياس كما هو مبين في الجدول التالي :

جدول (٥)

معامل الارتباط بين درجة كل عبارة والدرجة الكلية لمقياس التشوهات المعرفية

ن = ١١٠

العبارة	الدرجة الكلية	العبارة	الدرجة الكلية	العبارة	الدرجة الكلية	العبارة	الدرجة الكلية
١	٠,٣٢٢**	١٤	٠,٥٤٧**	٢٧	٠,٤٤٠**	٤٠	٠,٥٧٦**

٢	٠,٢٤٦**	١٥	٠,٤٤١**	٢٨	٠,٥١٦**	٤١	٠,٤٤٠**
٣	٠,٢٤٠*	١٦	٠,٣٦٠**	٢٩	٠,٣٨٧**	٤٢	٠,٥٢٩**
٤	٠,٢٩٨**	١٧	٠,٢٣٧*	٣٠	٠,٥٦٤**	٤٣	٠,٤٢٧**
٥	٠,٤٤٥**	١٨	٠,٤٩١**	٣١	٠,٣٦٩**	٤٤	٠,٥٠٧**
٦	٠,٤٥٦**	١٩	٠,٤٠٥**	٣٢	٠,٥٦٤**	٤٥	٠,٥٣٦**
٧	٠,٢١٨*	٢٠	٠,٤٦٠**	٣٣	٠,٤٤١**	٤٦	٠,٤١٩**
٨	٠,٣٣٢**	٢١	٠,٥٢٢**	٣٤	٠,٤٢٨**	٤٧	٠,٣٩٨**
٩	٠,٣٤٧**	٢٢	٠,٤٠٦**	٣٥	٠,٤٩٣**	٤٨	٠,٤٢٧**
١٠	٠,٢٤٣*	٢٣	٠,٣٩٥**	٣٦	٠,٤٠٥**	٤٩	٠,٤٥٦**
١١	٠,٥١٩**	٢٤	٠,٤١٥**	٣٧	٠,٥١٢**	٥٠	٠,٥٨٦**
١٢	٠,٣٩٧**	٢٥	٠,٣٣١**	٣٨	٠,٥٥٤**	٥١	٠,٣٨٣**
١٣	٠,٤٩٦**	٢٦	٠,٣٣١**	٣٩	٠,٣٨٥**	٥٢	٠,٣٠٦**
						٥٣	٠,٥٣١**

** : دالة عند مستوى(٠,٠١)، * : دالة عند مستوى(٠,٠٥)

يتضح من الجدول (٥) السابق أن قيم معاملات الارتباط تراوحت ما بين (٠,٠٦٠ – ٠,٥٨٦)، وكانت جميع قيم معاملات الارتباط بين درجة كل عبارة والدرجة الكلية للمقياس دالة عند مستوى دلالة (٠,٠١)، ما عدا العبارات أرقام (٣- ٧- ١٠- ١٧) فكانت دالة عند مستوى (٠,٠٥)، وبالتالي أصبح المقياس في صورته النهائية يتكون من (٥٣) عبارة.

٤ – ثبات المقياس:

استخدم الباحثان معامل ألفا كرونباخ لحساب ثبات المقياس، وذلك بعد تطبيق المقياس على (١١٠) مشاركين من طلاب كليتي التربية بنين بالقاهرة والدراسات الإنسانية بنات بتفهنا الأشراف، ويوضح الجدول التالي (٦) معامل الثبات لكل بعد والدرجة الكلية للمقياس.

جدول (٦) معاملات الثبات للابعاد الفرعية والدرجة الكلية لمقياس التشوهات المعرفية ن = ١١٠

البعد	معامل الثبات
البعد الأول	٠,٨١٧
البعد الثاني	٠,٧٨٥
البعد الثالث	٠,٧٧٠
البعد الربع	٠,٧٦٣
البعد الخامس	٠,٧٤٠
البعد السادس	٠,٦٦٠
الدرجة الكلية	٠,٩١٠

يتضح من الجدول السابق أن معاملات الثبات للأبعاد والدرجة الكلية للمقياس تراوحت ما بين (٠,٦٦٠- ٠,٩١٠) وجميعها معاملات ثبات مقبولة، مما يشير إلى الثقة في النتائج التي أمكن التوصل إليها من خلال المقياس، وبالتالي أصبح المقياس في صورته النهائية يتكون من (٥٣) عبارة، وبعد حساب الخصائص السيكومترية لمقياس التشوهات المعرفية أصبح المقياس في صورته النهائية يتكون من (٥٣) عبارة موزعة على ستة أبعاد المقياس كما يلي:

جدول (٧) الصورة النهائية لمقياس التشوهات المعرفية

م	البعد	أرقام العبارات الخاصة بكل بعد	المجموع
١	الأول	٦- ٢٧- ٢٨- ٣٠- ٣٢- ٣٤- ٣٦- ٤٠- ٤٦	٩
٢	الثاني	٤ - ٥- ٧- ٨- ٩- ١٣- ١٤- ١٥- ٢٣	٩

٣	الثالث	١ – ١٦ – ١٧ – ٣٨ – ٤٣ – ٤٧ – ٤٨ – ٤٩ – ٥٠ – ٥١ – ٥٣	١١
٥	الرابع	١٨ – ٢١ – ٢٦ – ٣١ – ٣٥ – ٣٩ – ٤١ – ٤٢ – ٥٢	٩
٦	الخامس	٣–١٩ – ٢٠ – ٢٢ – ٢٩ – ٣٧ – ٤٤ – ٤٥	٨
٧	السادس	٢–١٠ – ١١ – ١٢ – ٢٤ – ٢٥ – ٣٣	٧
	المجموع		٥٣

٥ – تصحيح المقياس:

يتكون المقياس فى صورته النهائية من (٥٣) عبارة، موزعة على ستة أبعاد، ويصحح المقياس من خلال الاستجابة على مقياس متدرج خماسي: (دائما)، (غالبا)، (أحيانا)، (نادرا) (لا أبدا)، وتعطى الدرجات (١،٢،٣،٤،٥) لكل عبارة باستثناء العبارات المعكوسة فإنها تعطى الدرجات اى بالعكس (١،٢،٣،٤،٥).

ثالثا – مقياس قلق الذكاء: (إعداد الباحثين)

١ – بعد أن اطلع الباحثان على مقاييس قلق الذكاء التي صممت في المفاهيم النظرية والبحوث السابقة كبحث (الطواب، ١٩٩٢)، و(محمد، ٢٠١٠)، و(بدرية العتيبي، ٢٠١٤)، و(سمين، وعلى، ٢٠١٥).

٢ – وبعد الاطلاع على تعريفات قلق الذكاء في البحوث السابقة والمقاييس الخاصة بمقياس قلق الذكاء ومكوناته أعد الباحثان المقياس، وحرصا على صياغة أكبر عدد ممكن من العبارات ذات الصلة المباشرة بمتغير قلق الذكاء، وتكون المقياس في صورته المبدئية من (٥٠) عبارة، وتم اختيار مكونات المقياس من خلال التحليل العاملي.

الخصائص السيكومترية:

١ – صدق المحكمين:

تم حساب صدق المحكمين وذلك بتقديم المقياس في صورته المبدئية إلى سبعة محكمين من أساتذة علم النفس التربوي للتحكيم عليه وأخذ آرائهم في ضوء عناصر التحكيم، واتضح أن نسب اتفاق المحكمين على بنود التحكيم تراوحت ما بين (٨٠,٧١%

- ١٠٠%) وهى نسب اتفاق مرتفعة، مما يدعو إلى الثقة في صلاحية المقياس لقياس ما يهدف إليه، هذا وتم تعديل الصياغة اللغوية لبعض العبارات وفقا لما أشار به بعض المحكمين، واعتبرت نسبة اتفاق المحكمين مؤشراً لصدقه مما يدعو إلى الثقة في النتائج التي يمكن التوصل إليها.

٢ – التحليل العاملي:

تم التأكد من توافر جميع شروط التحليل العاملي من خلال فحص مصفوفة الارتباط، والتأكد من عدم وجود مشكلة الازدواج الخطي، وكفاية عدد العينة لإجراء التحليل العاملي، حيث تم تطبيق الاختبار على عينة تقنيين تتكون من (١١٠) طلاب وطالبات من كليتى التربية بنين بالقاهرة والدراسات الإنسانية بنات بتفهنا الأشراف- جامعة الأزهر، وتم حساب اختبار (KMO) حيث بلغت قيمته (٠,٨١٤)، وهي قيمة أكبر من الحد الأدنى الذي اشترطه Kaiser، وتم التوصل إلى ثلاثة عوامل، وكانت قيم الجذر الكامن على التوالي هي (١٤,٨٤٨- ٤,١٨٩- ٢,٧٤٩)، ولإعطاء معنى نفسي لهذه العوامل الناتجة في كل بعد تم عمل التدوير المتعامد للعوامل على الحاسوب بطريقة الفاريمكس، واتبع الباحثان محك (Kaiser) لاختيار تشبعات العبارات بالعوامل والذي يعتبر التشبعات التي تصل إلى (٠,٣٠) أو أكثر تشبعات دالة، وتم حذف عبارتين لم تتشبعا وهما (١٠ ، ١٩)، والجدول التالي (٨) يوضح نتائج التحليل العاملي بعد التدوير المتعامد بعد حذف العبارتين:

جدول (٨) العوامل المستخرجة وتشبعاتها بعد التدوير المتعامد لمصفوفة مفردات مقياس قلق الذكاء

رقم العبارة	العامل الأول	العامل الثاني	العامل الثالث	رقم العبارة	العامل الأول	العامل الثاني	العامل الثالث
١	٠,٣٧٣			٢٦	٠,٦٥٤		
٢		٠,٦١٤		٢٧			٠,٥٤٠

رقم العبارة	العامل الأول	العامل الثاني	العامل الثالث	رقم العبارة	العامل الأول	العامل الثاني	العامل الثالث
٣		٠,٦٣٢		٢٨			٠,٤٤٥
٤		٠,٥٩٨		٢٩		٠,٥٧٢	
٥		٠,٧٣٣		٣٠			٠,٣٩٧
٦	٠,٦١٠			٣١			٠,٤٦٤
٧	٠,٥٠٢			٣٢			٠,٣٩١
٨	٠,٥٣٧			٣٣	٠,٥٤٥		
٩		٠,٦٠١		٣٤	٠,٦٦٦		
١٠		٠,٧٢٧		٣٥	٠,٥٤٩		
١١	٠,٤٤٦			٣٦			٠,٣٩٩
١٢		٠,٤٠٣		٣٧			٠,٥١٨
١٣	٠,٥٥٢			٣٨	٠,٥٣١		
١٤		٠,٦٨٦		٣٩			٠,٦٩٩
١٥		٠,٦٠٣		٤٠			٠,٦٣٧
١٦	٠,٦٣٩			٤١			٠,٥٨٧
١٧		٠,٥١٤		٤٢			٠,٦٤٠
١٨		٠,٤٦١		٤٣			٠,٧٥٩
١٩	٠,٦٧٦			٤٤			٠,٦٧٢
٢٠	٠,٥٧٣			٤٥	٠,٧٠٩		
٢١	٠,٥٤٢			٤٦			٠,٦٧٢
٢٢	٠,٥٠٧			٤٧	٠,٧١٥		
٢٣		٠,٤٤٨		٤٨			٠,٥٤٨
٢٤		٠,٣٦٤		الجذر الكامن	٧,٨٢٩	٧,٥٢٥	٦,٤٣٢
٢٥		٠,٥٧٣		التباين	%١٥,٦٥٩	%١٥,٠٥٠	% ١٢,٨٦٤

يتضح من خلال الجدول (٨) السابق :

أن العامل الأول تشبع بالعبارات أرقام (١- ٦- ٧-٨- ١١- ١٣- ١٦- ١٩- ٢٠- ٢١- ٢٢- ٢٦- ٣٣- ٣٤- ٣٥- ٣٨- ٤٥- ٤٧)، وبلغ عددها (١٨) عبارة. وبفحص مضامين عبارات البعد الأول وجد أنها تكشف عن (الغربة العقلية) وتعرف على أنها اعتقاد الطالب أنه يتضايق من زملائه عندما يستخدمون طريقته في المناقشة، ولديه درجة عالية من اليأس والكره والرهبة والتوترلارتفاع نسبة ذكائه وقدرته العقلية عن

زملائه، والخوف من الأقل منه ذكاء والأقل كفاءة وحسدهم له، والشك في تقبل الآخرين لحل المشكلة وخوفه من الفشل في حلها، ورفضه للحلول التي يقدمها زملاؤه. وأن العامل الثاني تشبع بالعبارات أرقام (٢- ٣- ٤- ٥- ٩- ١٠- ١٢- ١٤- ١٥- ١٧- ١٨- ٢٣- ٢٤- ٢٥- ٢٩)، وبلغ عددها (١٥) عبارة. وبفحص مضامين عبارات البعد الثاني وجد أنها تكشف عن (توقع الفشل)، ويعرف بأنه رأي الطالب في أنه يتوتر عندما يطالب بحلول سريعة للمشكلة، وليس لديه ثقة في نفسه وذكائه في تحقيق أهدافه، والخوف من قصور قدرته على إقناع زملائه وعدم رضا الأستاذ عنه في حل المشكلة بدون مكافأة، وخوفه من الارتباك والسخرية والانزعاج أمام زملائه الذين يتحدون تفكيره بسبب كثرة المعلومات، وخاصة الأقل منه ذكاء وقدرة على حل المشكلة. وأن العامل الثالث تشبع بالعبارات أرقام (٢٧- ٢٨- ٣٠- ٣١- ٣٢- ٣٦- ٣٧- ٣٩- ٤٠- ٤١- ٤٢- ٤٣- ٤٤- ٤٦- ٤٨)، وبلغ عددها (١٥) عبارة. وبفحص مضامين عبارات البعد الثالث وجد أنها تكشف عن (اضطراب العمليات العقلية)، ويعرف بأنه اعتقاد الطالب بأن لديه خلط بين المنطقية واللامنطقية والتحدث رغم قدرته على تقديم حلول للمشكلة أمام الأستاذ، ويراوده الشك أحيانا في ذكائه بسبب تشتت ذهنه عند محاولة التركيز أو التفكير، كما يتوتر ويتردد عندما يداهمه الوقت، ولم ينجز مهامه المطلوبة، ويلوم نفسه على ذلك، ويتعصب حينما لايستفيد من أخطائه.

٣ - الاتساق الداخلي :

حسب الباحثان الاتساق الداخلي لمقياس قلق الذكاء عن طريق حساب معامل الارتباط بين درجة كل عبارة والدرجة الكلية للبعد الذي تنتمي إليه، وذلك من خلال تطبيق المقياس على (١١٠) طلاب وطالبات من طلاب كليتى التربية بنين بمدينة نصر والدراسات الإنسانية بنات بتفهنا الأشراف- جامعة الأزهر، وحساب معامل الارتباط بين درجة كل عبارة والدرجة الكلية للبعد الذي تنتمي إليه:

جدول (٩) معامل الارتباط بين درجة كل عبارة والدرجة الكلية للبعد الذي تنتمي إليه لمقياس قلق الذكاء ن (١١٠)

العبارة	البعد الأول	العبارة	البعد الثاني	العبارة	البعد الثالث
١	٠,٤٧٣**	٢	٠,٦٥٨**	٢٧	٠,٦٣٧**

العبارة	البعد الأول	العبارة	البعد الثاني	العبارة	البعد الثالث
٦	**٠,٦١٩	٣	**٠,٧١٤	٢٨	**٠,٦٤٢
٧	**٠,٥٨٨	٤	**٠,٦٥٨	٣٠	**٠,٦٤٢
٨	**٠,٤٩٧	٥	**٠,٧٦٠	٣١	**٠,٥٧٠
١١	**٠,٤٥٢	٩	**٠,٧٥٦	٣٢	**٠,٦٦٠
١٣	**٠,٦٩٢	١٠	**٠,٦٣٦	٣٦	**٠,٥٤٥
١٦	**٠,٧٠٦	١٢	**٠,٥٠٢	٣٧	**٠,٦٦٠
١٩	**٠,٦٧٩	١٤	**٠,٧٧٨	٣٩	**٠,٦٤٢
٢٠	**٠,٦٥٩	١٥	**٠,٧٣٠	٤٠	**٠,٥٥٥
٢١	**٠,٦٠٥	١٧	**٠,٥٤٦	٤١	**٠,٧١٠
٢٢	**٠,٦٢٦	١٨	**٠,٦٠٠	٤٢	**٠,٦٧٦
٢٦	**٠,٦٧٣	٢٣	**٠,٥٩٢	٤٣	**٠,٧٥٠
٣٣	**٠,٥٩٠	٢٤	**٠,٥٣٦	٤٤	**٠,٧٤٠
٣٤	**٠,٧٣٨	٢٥	**٠,٦٠٣	٤٦	**٠,٦٠١
٣٥	**٠,٥٨٢	٢٩	**٠,٦٢٧	٤٨	**٠,٥٩١
٣٨	**٠,٥٨٠				
٤٥	**٠,٦٥٠				
٤٧	**٠,٦٩٥				

** : دالة عند مستوى(٠,٠١)

يتضح من الجدول (٩) السابق أن قيم معاملات الارتباط تراوحت بين (٠,٤٥٢- ٠,٧٧٨)، وكانت جميع قيم معاملات الارتباط بين درجة كل عبارة والدرجة الكلية للبعد الذي تنتمي إليه دالة عند مستوى دلالة(٠,٠١)، وبالتالي أصبح المقياس يتكون من (٤٨) عبارة، كما تم حساب معامل الارتباط بين درجة الابعاد وبعضها والدرجة الكلية للمقياس:

جدول (١٠) معامل الارتباط بين درجة الأبعاد وبعضها والدرجة الكلية لمقياس قلق الذكاء ن (١١٠)

م	الأبعاد	البعد الأول	البعد الثاني	البعد الثالث
١	البعد الأول	-		
٢	البعد الثاني	٠,٦١٣**	-	
٣	البعد الثالث	٠,٤٨٢**	٠,٦٨٠**	-
	الدرجة الكلية	٠,٨٢٤**	٠,٨٩٣**	٠,٨٤٢**

يتضح من الجدول (١٠) السابق أن قيم معاملات الارتباط بين الأبعاد وبعضها والدرجة الكلية تراوحت بين (٠,٤٨٢- ٠,٨٩٣)، وكانت جميع قيم معاملات الارتباط بين درجة كل بعد والدرجة الكلية للمقياس قيم دالة عند مستوى دلالة(٠,٠١)، ولحساب معامل الارتباط بين درجة كل عبارة والدرجة الكلية للمقياس، والجدول (١١) التالي يوضح ذلك.

جدول (١١) معامل الارتباط بين درجة كل عبارة والدرجة الكلية لمقياس قلق الذكاء ن (١١٠)

العبارة	الدرجة الكلية	العبارة	الدرجة الكلية	العبارة	الدرجة الكلية	العبارة	الدرجة الكلية
١	٠,٣٦٦**	١٣	٠,٧٤٧**	٢٥	٠,٤٩٣**	٣٧	٠,٥٨٦**
٢	٠,٦٠١**	١٤	٠,٦٨٦**	٢٦	٠,٥٤٥**	٣٨	٠,٤٦١**
٣	٠,٦١٨**	١٥	٠,٦٧٧**	٢٧	٠,٦٠٨**	٣٩	٠,٣٧١**
٤	٠,٥٩٢**	١٦	٠,٦١٩**	٢٨	٠,٦٠١**	٤٠	٠,٤٢٣**
٥	٠,٦٦١**	١٧	٠,٤٦٥**	٢٩	٠,٥٤٣**	٤١	٠,٦٠٢**
٦	٠,٤٤٢**	١٨	٠,٥٩٣**	٣٠	٠,٦١٢**	٤٢	٠,٥٩٥**
٧	٠,٥٧٢**	١٩	٠,٥١٧**	٣١	٠,٥٠٢**	٤٣	٠,٥٩٨**
٨	٠,٤٠٤**	٢٠	٠,٦١٧**	٣٢	٠,٦٨٤**	٤٤	٠,٦٣٦**
٩	٠,٧٢٨**	٢١	٠,٤٤٨**	٣٣	٠,٤٣١**	٤٥	٠,٤٦٣**

العبارة	الدرجة الكلية	العبارة	الدرجة الكلية	العبارة	الدرجة الكلية	العبارة	الدرجة الكلية
١٠	**٠,٤٥٤	٢٢	**٠,٥٧٣	٣٤	**٠,٦٣٠	٤٦	**٠,٤٩٠
١١	**٠,٣٣٦	٢٣	**٠,٥٥٦	٣٥	**٠,٤٨٦	٤٧	**٠,٥٦٧
١٢	**٠,٤٦٣	٢٤	**٠,٥٣٢	٣٦	**٠,٥٠٤	٤٨	**٠,٤٨١

** : دالة عند مستوى(٠,٠١)

يتضح من الجدول (١١) السابق أن قيم معاملات الارتباط تراوحت بين (٠,٣٣٦- ٠,٧٢٨)، وكانت جميع قيم معاملات الارتباط بين درجة كل عبارة والدرجة الكلية للمقياس دالة عند مستوى دلالة(٠,٠١)، وبالتالي أصبح المقياس في صورته النهائية يتكون من (٤٨) عبارة.

٤ – ثبات المقياس :

استخدم الباحثان معامل ألفا كرونباخ لحساب ثبات المقياس، وذلك بعد تطبيق المقياس على (١١٠) مشاركين من طلاب كليتى التربية بالأزهر، والدراسات الإنسانية بنات بتفهنا الأشراف ، ويوضح الجدول (١٢) التالي معامل الثبات لكل بعد والدرجة الكلية للمقياس.

جدول (١٢) معاملات الثبات للاختبارات الفرعية والدرجة الكلية لمقياس قلق الذكاء

ن (١١٠)

البعد	معامل الثبات
البعد الأول	**٠,٩٠٣
البعد الثاني	**٠,٩٠١
البعد الثالث	**٠,٨٩٧
الدرجة الكلية	**٠,٩٤٨

يتضح من الجدول (١٢) السابق أن معاملات الثبات للأبعاد والدرجة الكلية للمقياس تراوحت ما بين (٠,٨٩٧- ٠,٩٤٨) وجميعها معاملات ثبات مقبولة، مما يشير إلى الثقة في النتائج التي أمكن التوصل إليها من خلال المقياس، وبالتالي أصبح المقياس في صورته النهائية يتكون من (٤٨) عبارة .

٥ – الصورة النهائية لمقياس قلق الذكاء :

بعد حساب الخصائص السيكومترية لمقياس قلق الذكاء أصبح المقياس في صورته النهائية يتكون من (٤٨) عبارة موزعة على أبعاد المقياس والجدول (١٣) التالي يوضح ذلك.

جدول (١٣) الصورة النهائية لمقياس قلق الذكاء ن (١١٠)

الأبعاد	أرقام العبارات الخاصة بكل بعد	المجموع
البعد الأول	١-٦-٧-٨-١١-١٣-١٦-١٩-٢٠-٢١-٢٢-٢٦-٣٣-٣٤-٣٥-٣٨-٤٥-٤٧	١٨
البعد الثاني	٢-٣-٤-٥-٩-١٠-١٢-١٤-١٥-١٧-١٨-٢٣-٢٤-٢٥-٢٩	١٥
البعد الثالث	٢٧-٢٨-٣٠-٣١-٣٢-٣٦-٣٧-٣٩-٤٠-٤١-٤٢-٤٣-٤٤-٤٦-٤٨	١٥
المجموع		٤٨

٥ – تصحيح المقياس :

يتكون المقياس فى صورته النهائية من (٤٨) عبارة، موزعة على أربعة أبعاد، ويصحح المقياس من خلال الاستجابة على مقياس متدرج خماسي: (دائما)، (غالبا)، (أحيانا)، (نادرا) (لا أبدا)، وتعطى الدرجات (١،٢،٣،٤،٥) لكل عبارة.

رابعا – مقياس قلق التصور المعرفي (إعداد الباحثين)

١ – اطلع الباحثان على مقاييس قلق التصور المعرفي التي صممت في المفاهيم النظرية والبحوث السابقة كبحث (محمد، وأحمد، ١٩٩٧)، (Humphris, et al., 2000) (Cassady, 2000)، و(سليمان، واسماعيل، وعولا، ٢٠٠٧)، و(حسانين، ٢٠٠٨)، و(الجميلي، ٢٠١٠)، و(الدراجي، ٢٠١١)، و(هدية حسن، ٢٠١٢)، (Cassady & Finch, 2014)، و(أمل عايز، وهيفاء علي، ٢٠١٥)، و(الخزاعي، والليباوي، ٢٠١٥)، (Putwain, et al., 2016).

٢ – وبعد الاطلاع على تعريفات قلق التصور المعرفي وخصائصه في البحوث والمقاييس السابقة ومكوناته تم اختيار مكونات المقياس من خلال التحليل العاملي التالي، والذي اشتمل على ثلاثة أبعاد: البعد الأول على (١٥) عبارة، والبعد الثاني على (١٢) عبارة،

والبعد الثالث على (١٤) عبارة، وبذلك أصبح عدد عبارات المقياس نهائيا (٤١) عبارة بعدما كان عدده (٤٢) عبارة قبل التحليل العاملي.

الخصائص السيكومترية للمقياس:

١ – صدق المحكمين:

تم استخدام صدق المحكمين حيث تم عرض المقياس في صورته الأولية على (٧) أساتذة من المتخصصين في مجال علم النفس التعليمي، وتراوحت نسب اتفاق المحكمين ما بين (٨٠,٧١% – ١٠٠%)، وهى نسب اتفاق مرتفعة، وأشار بعض المحكمين بتعديل صياغة بعض المواقف وراعى الباحثان ذلك.

٢ – التحليل العاملي:

تم التأكد من توافر جميع شروط التحليل العاملي من خلال فحص مصفوفة الارتباط، والتأكد من عدم وجود مشكلة الازدواج الخطي، وكفاية عدد العينة لإجراء التحليل العاملي، حيث تم تطبيق الاختبار على مجموعة تتكون من (١١٠) طلاب وطالبات من كليتى التربية بنين بالقاهرة والدراسات الإنسانية بنات بتفهنا الأشراف– جامعة الأزهر، وتم حساب اختبار (KMO) حيث بلغت قيمته (٠,٨٨٨)، وهي قيمة أكبر من الحد الأدنى الذي اشترطه (Kaiser) ، وتم التوصل إلى ثلاثة عوامل، وكانت قيم الجذر الكامن على التوالي هي (١٤,٨٩– ٢,٣٣– ١,٦٨)، ولإعطاء معنى نفسي لهذه العوامل الناتجة في كل بعد تم عمل التدوير المتعامد للعوامل على الحاسوب بطريقة الفاريمكس، واتبع الباحثان محك (Kaiser) لاختيار تشبعات العبارات بالعوامل والذي يعتبر التشبعات التي تصل إلى (٠,٣٠) أو أكثر تشبعات دالة. والجدول التالي (١٤) يوضح نتائج التحليل العاملي بعد التدوير المتعامد:

جدول (١٤) العوامل المستخرجة وتشبعاتها بعد التدوير المتعامد لمصفوفة مفردات مقياس القلق التصور المعرفي ن (١١٠)

رقم العبارة	العامل الأول	العامل الثاني	العامل الثالث	رقم العبارة	العامل الأول	العامل الثاني	العامل الثالث
١	٠,٤٣٤			٢٣		٠,٦٢٢	

٢	٠,٥٢١			٢٤	٠,٦٢٨		
٣			٠,٥١٨	٢٥		٠,٦٩٤	
٤		٠,٤٠٢		٢٦	٠,٥٠٦		
٥			٠,٤٩٦	٢٧	٠,٥٣٧		
٦	٠,٤٨٥			٢٨			٠,٣٦٣
٧	٠,٥٣٤			٢٩		٠,٥٩٠	
٨		٠,٥٧٢		٣٠			٠,٤٢٢
٩			٠,٧١٨	٣١		,٤٦٤	
١٠	٠,٤٢٥			٣٢	٠,٥٨٧		
١١	٠,٥٩٧			٣٣			٠,٤٤٨
١٢	٠,٦٤٤			٣٤			٠,٤٢٧
١٣	٠,٤٤٢			٣٥			٠,٦٢٠
١٤		٠,٦١٣		٣٦			٠,٤٩١
١٥		٠,٥٦٥		٣٧		٠,٦٣٧	
١٦		٠,٧٢٤		٣٨			٠,٥٨٦
١٧			٠,٥١٨	٣٩			٠,٤٣٨
١٨		٠,٣٨٩		٤٠	٠,٤٧٦		
١٩			٠,٦١٣	٤١			٠,٤٤٢
٢٠	٠,٤٨٨			الجذر الكامن	٦,٨٢	٦,٦١	٥,٦٦
٢١	٠,٦٨٩			التباين	%١٦,٢٤	%١٥,٧٥	%١٣,٤٨
٢٢		٠,٥٦٨					

يتضح من خلال الجدول (١٤) السابق أن العامل الأول تشبع بالعبارات أرقام (١، ٢، ٦، ٧، ١٠، ١١، ١٢، ١٣، ٢٠، ٢١، ٢٤، ٢٦، ٢٧، ٣٢، ٤٠.)، وبلغ عددها (١٥) عبارة. وبفحص مضامين عبارات البعد الأول ويمكن تسميته (قصور الخبرة التعليمية والعلمية)، ويمكن تعريفه بأنه "رأي الطالب في تردده عندما يواجه أحداث أو مواقف علمية أو أنشطة تعليمية عند تفسيرها، ويتشتت تفكيره باستمرار في مواجهة المشكلات العلمية وقد يعجز عن حلها، ويشعر بقلق إذاء المواقف التعليمية لتوقعه في المستقبل بأن التعليم سيكون سيئا، ويتوتر عندما لا تسعفه خبراته في مواجهة حل المشكلات بسبب توقعه بأن المستقبل مليء بالمشكلات، أو ليس لديه خبرات كافية في التعامل مع الآخرين، ويحس بالضيق في المواقف التعليمية أو يتغير أستاذ المادة أو معرفته بمتطلبات الحياة العلمية". وأن العامل الثاني تشبع بالعبارات أرقام (٤، ٨، ١٤،

١٥، ١٦، ١٨، ٢٢، ٢٣، ٢٥، ٢٩، ٣١، ٣٧.) عبارة. وبفحص مضامين عبارات البعد الثاني يمكن تسميته بأنه (الفشل في مواجهة الإنجاز الأكاديمي)، ويمكن تعريفه بأنه ارتباك الطالب عند مواجهة أية مشكلة دراسية يعجز عن إنجازها أو ليس لديه القدرة عن أداء الواجبات الدراسية المطلوب تحقيقها، وخوفه من الفشل في استرجاع المعلومات، ويشكك في قدراته وتفكيره أثناء تفسيرها، ويعجز عن إنتاج أفكار جديدة، ويشعر بأن مستقبله العلمي ليس له هدف؛ لأنه ليس لديه خطة في حياته. وأن العامل الثالث تشبع بالعبارات أرقام (٣، ٥، ٩، ١٧، ١٩، ٢٨، ٣٠، ٣٣، ٣٤، ٣٥، ٣٦، ٣٨، ٣٩، ٤١)، وبلغ عددها (١٤) عبارة. وبفحص مضامين عبارات البعد الثالث يمكن تسميته بأنه (الشك في استخدام التكنولوجيا الحديثة)، ويعرف بأنه اعتقاد الطالب بأنه يشكك في معلوماته الخاصة بالتكنولوجيا الحديثة؛ لأنها لا تساعده مع التقدم العلمي في المستقبل، ويشعر بالاكتئاب والتوتر والتقصير فيما يقدمه من معلومات وأنشطة لمواجهة القلق، ويفشل في التصرفات المحرجة أمام الزملاء، وتفكيره يكون سالبا في داخل قاعة الدراسية.

كما يتضح أن العبارة رقم (٢١) لم يكن لها أي تشبعات دالة إحصائياً، وبالتالي تم حذفها من المقياس، وبذلك أصبح المقياس في صورته النهائية يتكون من (٤١) عبارة.

٣ – الاتساق الداخلي :

وذلك عن طريق حساب معامل الارتباط بين درجة كل عبارة والبعد الذي تنتمي إليه تلك العبارة على المجموعة الاستطلاعية . والجدول التالي (١٥) يوضح معاملات الارتباط بين العبارة والبعد الذي تنتمي إليه :

جدول (١٥) معاملات الارتباط بين درجات كل عبارة والدرجة الكلية للبعد الذي تنتمي إليه (ن=١١٠)

رقم العبارة	البعد الاول	رقم العبارة	البعد الثاني	رقم العبارة	البعد الثالث
١	٠,٥٥٥**	٤	٠,٦٢٢**	٣	٠,٦٥٨**

٢	٠,٧٠٤**	٨	٠,٧٣١*	٥	٠,٦٤٦**
٦	٠,٧٢٥**	١٤	٠,٧١٨**	٩	٠,٧٢٣**
٧	٠,٧١٢**	١٥	٠,٦٦٥**	١٧	٠,٥٧٩**
١٠	٠,٥٨٠**	١٦	٠,٦٥٤*	١٩	٠,٥٧٨**
١١	٠,٧٥٤**	١٨	٠,٤٤٥**	٢٨	٠,٥٨٢**
١٢	٠,٦٢٨**	٢٢	٠,٧٢٨**	٣٠	٠,٧٢٦*
١٣	٠,٥٢٥**	٢٣	٠,٦٥٠*	٣٣	٠,٦٦٤**
٢٠	٠,٥١٢**	٢٥	٠,٦٨٩**	٣٤	٠,٥٠٨**
٢١	٠,٦٩٤*	٢٩	٠,٦٦٧**	٣٥	٠,٥٨٧**
٢٤	٠,٦٧٩**	٣١	٠,٦٩٨**	٣٦	٠,٥٨٠**
٢٦	٠,٥٠٥*	٣٧	٠,٧٢٧**	٣٨	٠,٦٦٢*
٢٧	٠,٦٠٣**			٣٩	٠,٧٤٣**
٣٢	٠,٧١٣**			٤١	٠,٧٢٧**
٤٠	٠,٧٠٦**				

يتضح من الجدول (١٥) السابق أن قيم معاملات الارتباط بين درجات كل عبارة والدرجة الكلية للبعد الذي تنتمي إليه تراوحت ما بين (٠,٤٤٥، ٠,٧٥٤) وأن هذه القيم مقبولة إحصائياً، وكذلك تم حساب معاملات الارتباط بين الأبعاد الفرعية وبعضها البعض وكذلك في علاقتها مع الدرجة الكلية، والجدول التالي (١٦) يوضح معاملات الارتباط بين الأبعاد وبعضها والدرجة الكلية للمقياس .

جدول (١٦) معاملات الارتباط بين الأبعاد وبعضها والدرجة الكلية لمقياس قلق التصور المعرفي ن (١١٠)

الأبعاد	البعد الاول	البعد الثاني	البعد الثالث
البعد الأول	—		
البعد الثاني	٠,٧٤٣**	—	

البعد الثالث	٠,٧٥٧**	٠,٧٧٠**	—
الدرجة الكلية	٠,٩١٩**	٠,٩٠٥**	٠,٩٢١**

يتضح من الجدول (١٦) السابق أن معاملات الارتباط تراوحت ما بين (٠,٧٤٣، ٠,٩٢١) وجميعها قيم مقبولة إحصائياً، وبذلك تم التحقق من الاتساق الداخلي للمقياس، كما تم حساب معاملات الارتباط بين كل عبارة من عبارات المقياس والدرجة الكلية، والجدول التالي (١٧) يوضح معاملات الارتباط بين العبارات والدرجة الكلية .

جدول (١٧) معاملات ارتباط بين العبارات والدرجة الكلية لمقياس القلق المعرفي (ن=١١٠)

رقم العبارة	معامل الارتباط	رقم العبارة	معامل الارتباط	رقم العبارة	معامل الارتباط
١	٠,٥٤٢**	٢	٠,٦٦٩**	٣	٠,٥٧٩**
٤	٠,٥٧٣**	٥	٠,٥٨٢**	٦	٠,٧٠٨**
٧	٠,٦٩٧**	٨	٠,٦٨٩*	٩	٠,٦١٤**
١٠	٠,٥٥٦**	١١	٠,٧٢٤**	١٢	٠,٥٥٠**
١٣	٠,٤٤٢**	١٤	٠,٦٤١*	١٥	٠,٥٩٨**
١٦	٠,٥٠٨**	١٧	٠,٥٦٨**	١٨	٠,٤٩٦**
١٩	٠,٤٨٤**	٢٠	٠,٤٣٨**	٢١	٠,٦٤٠ **
٢٢	٠,٦٦١**	٢٣	٠,٥٨٠**	٢٤	٠,٥٩٦**
٢٥	٠,٥٣٧**	٢٦	٠,٤٣٦**	٢٧	٠,٥١٠**
٢٨	٠,٥٦٦**	٢٩	٠,٥٩٦**	٣٠	٠,٧٤٣**
٣١	٠,٧٢٧**	٣٢	٠,٦٢٨**	٣٣	٠,٦٥٣**
٣٤	٠,٤٢١**	٣٥	٠,٤٦٩**	٣٦	٠,٤٨٨*
٣٧	٠,٦٥٣**	٣٨	٠,٥٩٩*	٣٩	٠,٧٥٧**
٤٠	٠,٧٠٠**	٤١	٠,٧٣٣**		

يتضح من الجدول (١٧) السابق أن قيم معاملات الارتباط بين العبارات والدرجة الكلية لمقياس القلق المعرفي تراوحت ما بين (٠,٤٢١ ، ٠,٧٥٧) وأن جميع هذه القيم

مقبولة إحصائياً، وبالتالي أصبح عدد عبارات المقياس في الصورة النهائية (٤١) عبارة، وبذلك تم التحقق من الاتساق الداخلي للمقياس وبالتالي من صدقه .

٤ – الثبات:

تم استخدام طريقة ألفا كرونباخ لحساب ثبات المقياس وذلك بعد تطبيق المقياس على عينة استطلاعية بلغ عدد أفرادها (١١٠) مشاركا من طلاب الفرقة الرابعة بكلية التربية– جامعة الأزهر بالقاهرة، والجدول التالي (١٨) يوضح معامل الثبات لكل بعد من أبعاد المقياس والدرجة الكلية :

جدول (١٨) معاملات الثبات للأبعاد والدرجة الكلية لمقياس الاتزان الانفعالي

ن (١١٠)

البعد	معامل الثبات
البعد الأول	٠,٨٩٥
البعد الثاني	٠,٨٨٧
البعد الثالث	٠,٨٨٨
الدرجة الكلية	٠,٩٥٤

يتضح من الجدول (١٨) السابق أن معاملات الثبات للأبعاد والدرجة الكلية تراوحت بين (٠,٨٨٧– ٠,٩٥٤)، وجميعها معاملات مقبولة إحصائياً مما يشير إلى صلاحية استخدام هذا المقياس.

٤ – وصف المقياس في صورته النهائية :

بعد أن تم حساب الصدق والثبات لمقياس القلق المعرفي أصبح المقياس فى صورته النهائية يتكون من (٤١) عبارة تمثل أبعاد القلق المعرفي، حيث اشتمل البعد الأول (القصور في الخبرة التعليمية والعلمية) على (١٥) عبارة، والبعد الثاني (الفشل في مواجهة الإنجاز الأكاديمي) على (١٢) عبارة، والبعد الثالث (الشك في استخدام التكنولوجيا الحديثة) على (١٤) عبارة ، والجدول التالي رقم (١٩) يوضح توزيع العبارات على أبعاد القلق المعرفي.

جدول (١٩) توزيع أرقام العبارات على كل بعد من أبعاد مقياس القلق التصور المعرفي

أبعاد المقياس جدول	أرقام عبارات كل بعد	المجموع
البعد الأول	١، ٢، ٦، ٧، ١٠، ١١، ١٢، ١٣، ٢٠، ٢١، ٢٤، ٢٦، ٢٧، ٣٢، ٤٠.	١٥
البعد الثاني	٤، ٨، ١٤، ١٥، ١٦، ١٨، ٢٢، ٢٣، ٢٥، ٢٩، ٣١، ٣٧.	١٢
البعد الثالث	٣، ٥، ٩، ١٧، ١٩، ٢٨، ٣٠، ٣٣، ٣٤، ٣٥، ٣٦، ٣٨، ٣٩، ٤١.	١٤
إجمالي العبارات		٤١

٥ – تصحيح المقياس :

يتكون المقياس فى صورته النهائية من (٤١) عبارة، موزعة على ثلاثة أبعاد، ويصحح المقياس من خلال الاستجابة على مقياس متدرج خماسي: (دائما)، (غالبا)، (أحيانا)، (نادرا) (لا أبدا)، وتعطى الدرجات (١،٢،٣،٤،٥) لكل عبارة..

د – الإجراءات التنفيذية للبحث :

١ – الإطلاع على الإطار النظري الأكثر ارتباطا بطلاب وطالبات الجامعة.

٢ – الإطلاع على البحوث السابقة والمقاييس الخاصة بالتشوهات المعرفية.

٣ – الإطلاع على البحوث السابقة والمقاييس الخاصة بقلق الذكاء.

٤ – الإطلاع على البحوث السابقة والمقاييس الخاصة بقلق التصور المعرفي.

٥ – تصميم مقياس التشوهات المعرفية وإقامة الخصائص السيكومترية له على مجموعة استطلاعية.

٦ – تصميم مقياس قلق الذكاء وإقامة الخصائص السيكومترية له على مجموعة استطلاعية.

٧ – تصميم مقياس قلق التصور المعرفي وإقامة الخصائص السيكومترية له على مجموعة استطلاعية.

٨ – تطبيق اختبار الذكاء ومقياس التشوهات المعرفية، ومقياس قلق الذكاء، ومقياس قلق التصور المعرفي على المجموعة الأساسية.

٩ – تصحيح المقاييس ومعالجتها إحصائيا واستخراج النتائج ومناقشتها وتفسيرها.

١٠ – كتابة تقرير البحث في صورته النهائية.

هـ : المعالجات والأساليب الإحصائية :

استخدم الباحثان المعالجات والأساليب الإحصائية عند التحليل باستخدام برنامج SPSS:

١. معامل ارتباط بيرسون لمعرفة العلاقة بين متغيرين.
٢. تحليل الانحدار الخطى البسيط والمتعدد
٣. اختبار " T test" لمعرفة اتجاه الفروق بين متغيرين.

نتائج البحث ومناقشتها وتفسيرها:

نتائج الفرض الأول: وينص على أنه: " لا توجد فروق دالة إحصائيًا بين درجة المتوسط الفرضي والمتوسط الواقعي لدرجات طلاب وطالبات جامعة الأزهر على مقياس التشوهات المعرفية "، وللتحقق من صحة هذا الفرض تم حساب قيمة "ت" بين المتوسط الواقعي لدرجات عينة البحث على مقياس التشوهات المعرفية والمتوسط الفرضي، والجدول (٢٠) التالي يوضح ذلك :

جدول (٢٠) المتوسطات والانحرافات المعيارية وقيمة "ت" ومستوى الدلالة بين المتوسط الواقعي لدرجات العينة والمتوسط الفرضي لمقياس التشوهات المعرفية

(ن= ٣٠٥)

المتوسط الواقعي	الانحراف المعياري	المتوسط الفرضي	درجة الحرية	متوسط الفروق	قيمة "ت"	مستوى الدلالة
١٣١,٠٢٣	٢١,٧٥٢	١٤٣,٠٠	٣٠٤	١١,٩٧٧	٩,٦١٦	٠,٠١

يتضح من الجدول (٢٠) أن قيمة "ت" بلغت (٩,٦١٦)، وهى قيمة دالة إحصائيًا عند مستوى (٠,٠١)، وهذا يشير إلى وجود فروق دالة إحصائيًا بين المتوسط

الواقعي لدرجات عينة البحث والمتوسط الفرضي، وبالمقارنة بين المتوسط الواقعي لدرجات العينة في مقياس التشوهات المعرفية والذي بلغ (١٣١,٠٢٣) والمتوسط الفرضي والذي بلغ (١٤٣,٠٠) يتضح أن المتوسط الواقعي لدرجات العينة أقل من المتوسط الفرضي، وهذا يعني أن مستوى التشوهات المعرفية لدى الطلاب والطالبات كانت منخفضة، وعليه تم رفض الفرض الصفري وقبول الفرض البديل وهو أنه "توجد فروق دالة إحصائيًا عند مستوى (٠,٠١) بين درجة المتوسط الفرضي المتوسط الواقعي لدرجات عينة البحث على مقياس التشوهات المعرفية لصالح المتوسط الفرضي".

وهذه النتيجة تختلف مع نتائج بحث (Zhang, 2008) في أن التشوهات المعرفية لها تأثير سلبي في شعور الطلاب بالتحكم الذاتي، ولذلك فإن التشوهات المعرفية لها دور مهم في ميكانيزمات الدفاع النفسية، ومن هنا يري (Wallinius; Johansson; Larden & Demevik, 2011) أن التشوهات المعرفية أكثر شيوعا بين المذنبين الذين قدموا استجابات مضادة للمجتمع علي مقياس الاستجابات اللاجتماعية، وذكرت (هالة رمضان، وهاشم، والكلية، ٢٠١٣) أن النسبة الأعلى من الشباب (٩٢,٩ %) انخفضت درجاتها في (التهوين/خطا التسمية، وافتراض الأسوأ للمعارضة/التحدي والعدوان البدني)، بينما أوضحت (العصار، ٢٠١٥) أن مستوى التشوهات المعرفية منخفض بشكل عام وهذا يتفق مع نتائج البحث الحالي.

ويمكن تفسير نتيجة انخفاض مستوى التشوهات المعرفية عن المتوسط الفرضي لدى طلاب وطالبات جامعة الأزهر؛ لأنهم درسوا المواد الاسلامية من صغرهم، وهذا قد يكون مؤشرا في انخفاض درجة شعورهم بالتشوهات المعرفية، وأنهم يتصرفون في المواقف المختلفة في ضوء الالتزام بالمعايير الأخلاقية الدينية، وليس في ضوء الاستجابة للظروف الخاصة بهم، كل حسب تجاربه وخبراته، وأن الأمور تسير وفق سيطرة داخلية منه، ويحمل نفسه المسؤولية وراء مشاعر الألم أو السعادة التي يختبرها الآخرون، ويقيم المواقف والأحداث من حوله من منظور العدل والمساواة، ويشعر بأن الأمور في الواقع تسير وفق هذا المنطق، ويتمتع الطالب أو الطالبة بالقدرة على التفكير بشكل عقلي ومنطقي وبطريقة عقلانية هنا ويكون منتجا وسعيدا.

نتائج الفرض الثاني: وينص على أنه: "لا توجد فروق دالة إحصائيًا بين درجة المتوسط الفرضي والمتوسط الواقعي لدرجات طلاب وطالبات جامعة الأزهر على مقياس قلق الذكاء "، وللتحقق من صحة هذا الفرض تم حساب قيمة "ت" بين المتوسط الواقعي لدرجات عينة البحث على مقياس قلق الذكاء والمتوسط الفرضي ، والجدول (٢١) التالي يوضح ذلك:

جدول (٢١) المتوسطات والانحرافات المعيارية وقيمة "ت" ومستوى الدلالة بين المتوسط الواقعي لدرجات العينة والمتوسط الفرضي لمقياس قلق الذكاء (ن= ٣٠٥)

المتوسط الواقعي	الانحراف المعياري	المتوسط الفرضي	درجة الحرية	متوسط الفروق	قيمة "ت"	مستوى الدلالة
١٢١,٢٧٥	٢٣,١٥٥	١٢٢,٠٠	٣٠٤	٠,٧٢٤	٠,٥٤٧	٠,٥٨٥

يتضح من الجدول (٢١) أن قيمة "ت" بلغت (٠,٥٤٧)، وهى قيمة غير دالة إحصائيًا وهذا يشير إلى أنه لم توجد فروق دالة إحصائيًا بين المتوسط الواقعي لدرجات عينة الدراسة والمتوسط الفرضي، وبالمقارنة بين المتوسط الواقعي لدرجات العينة في مقياس قلق الذكاء والذي بلغ (١٢١,٢٧٥) والمتوسط الفرضي والذي بلغ (١٢٢,٠٠) يتضح أن المتوسط الواقعي لدرجات العينة لم توجد فروق بينه وبين المتوسط الفرضي ، وهذا يعني أن مستوى قلق الذكاء لدى أفراد العينة متوسط، وعليه تم قبول الفرض الصفري وهو أنه "لا توجد فروق دالة إحصائيًا بين درجة المتوسط الفرضي والمتوسط الواقعي لدرجات عينة البحث على مقياس قلق الذكاء ".

ولم تتفق هذه النتائج مع نتائج بحث (محمد،٢٠١٠) في أن المتوسط الحسابي في قلق الذكاء لديهم متقارب مع المتوسط الافتراضي للمقياس، بينما بينت نتائج بحث (سمين، وعلى، ٢٠١٥) أن الطلاب الموهوبين يشعرون بمستوى قلق أعلى من المتوسط.

ويمكن تفسير هذه النتيجة أن مستوى قلق الذكاء متقارب مع المتوسط الفرضي لدى طلاب وطالبات جامعة الأزهر، وهذا يدل على أن الطلاب والطالبات لديهم قلق ذكاء متوسط، ليتفق مع تفوقهم في المواد الدراسية، وهذا قد يكون ضروريا للتكامل النفسي ويخدم أهدافا مهمة في حياتهم التعليمية، ومع ذلك يبدو احتمال وجود قلق الذكاء لديهم فوق المتوسط ، وربما قد يكون لديهم شعور بحالة من القلق غير المألوفة في نوعية بعض الطلاب الأذكياء التي تعوق تواصلهم وفاعليتهم، ويمكن تقديم المساعدة العلمية لهولاء الطلاب الأذكياء، كما أن هناك انخفاض في المعرفة العلمية عن قلق الذكاء، كما أن قلق الذكاء لم ينل قدراً من الاهتمام لدى طلاب وطالبات جامعة الأزهر، وعلى الرغم من ذلك فإن قلق الذكاء قد يواجهه طالب الجامعة في معظم المواقف التعليمية دون الاهتمام به.

نتائج الفرض الثالث: وينص على أنه: "لا توجد فروق دالة إحصائيًا بين درجة المتوسط الفرضي والمتوسط الواقعي لدرجات طلاب وطالبات جامعة الأزهر على مقياس قلق التصور المعرفي "، وللتحقق من صحة هذا الفرض تم حساب قيمة"ت" بين المتوسط

الواقعي لدرجات عينة البحث على مقياس قلق التصور المعرفي والمتوسط الفرضي، والجدول (٢٢) التالي يوضح ذلك:

جدول (٢٢) المتوسطات والانحرافات المعيارية وقيمة "ت" ومستوى الدلالة بين المتوسط الواقعي لدرجات العينة والمتوسط الفرضي لمقياس قلق التصور المعرفي

(ن= ٣٠٥)

المتوسط الواقعي	الانحراف المعياري	المتوسط الفرضي	درجة الحرية	متوسط الفروق	قيمة "ت"	مستوى الدلالة
١٠٧,٢٤٢	٢٧,١٠٧	١١٠,٥٠	٣٠٤	٣,٢٥٧	٢,٠٩٩	٠,٠١

يتضح من الجدول (٢٢) أن قيمة "ت" بلغت (٢,٠٩٩) وهى قيمة دالة إحصائيًا عند مستوى (٠,٠١)، وهذا يشير إلى وجود فروق دالة إحصائيًا بين المتوسط الواقعي لدرجات عينة البحث والمتوسط الفرضي، وبالمقارنة بين المتوسط الواقعي لدرجات العينة في مقياس قلق التصور المعرفي والذي بلغ (١٠٧,٢٤٢) والمتوسط الفرضي (١١٠,٥٠) يتضح أن المتوسط الواقعي لدرجات العينة أقل من المتوسط الفرضي، وهذا يعني أن مستوى قلق التصور المعرفي لدى أفراد العينة منخفض عن المتوسط الفرضي، وعليه تم رفض الفرض الصفري وقبول الفرض البديل وهو أنه "توجد فروق دالة إحصائيًا عند مستوى (٠١, ٠) بين درجة المتوسط الفرضي والمتوسط الواقعي لدرجات عينة البحث على مقياس قلق التصور المعرفي لصالح المتوسط الفرضي".

واختلفت نتائج البحث الحالي مع نتائج بحث (قمحاوي،١٩٩٥)حيث وجد أن درجة شعور الطلاب والطالبات بقلق الامتحان تختلف باختلاف مستوى الذكاء، كما وجد (الفار، ١٩٩٦) أن درجة قلق الحاسوب مرتفع لدى الطلاب منخفضي الأداء المعرفي المهاري، واتفقت النتائج مع نتائج بحث (محمد، وأحمد ، ١٩٩٧) في أن متوسط درجات الملاكمة كانت دالة على بعد القلق البدني والقلق المعرفي، كما بينت (مي الرميح، وعبد الخالق، ٢٠٠٢) أن الأفكار التلقائية الإيجابية تميز بين القلق والاكتئاب، وأن الجوانب المعرفية لديها القدرة على التمييزبين المرضى، وكشفت نتائج بحث (Cassady, **2004**)أن الطلاب ذوي القلق المعرفي كان مرتفعا وتقرير مهارات الدراسة كانت منخفضا، وأن طلاب ذوي القلق المرتفع كان أداؤهم أسوأ في الاختبارات، كما أظهر بحث (أسماء علي، ٢٠٠٨) أن متوسط قلق التفاوض كان أعلى لدى الطلاب، بينما اتفقت نتائج (عايز، وعلي، ٢٠١٥) في أن قلق التصور المعرفي لدى طلاب الجامعة كان منخفضا، بينما أوضح بحث (الخزاعي، والليباوي، ٢٠١٥) أن الطلاب لا يعانون من قلق التصور المعرفي.

ويمكن تفسير هذه النتيجة في أنها قد تتفق مع بعض البحوث وتختلف مع البعض الآخر، وربما قد يكون سبب انخفاض مستوى أداء الطلاب أو ضعف درجاتهم على مقياس قلق التصور المعرفي عن المتوسط الفرضي قد يرجع إلى أن سعي الطلاب نحو تحقيق آمالهم ورغباتهم الأكاديمية تؤدي إلى انخفاض درجة قلق التصور المعرفي، مما قد يصاحب ذلك حالة من الشعور بالارتياح وزيادة التفكير الإيجابي، والأنشطة المعرفية في مواجهة قلق التصور المعرفي، وأن انخفاض قلق التصور المعرفي قد يؤدي بالطالب إلى تركيز انتباههم، وتقوية لأفكارهم المرغوبة، مما يثير عندهم حالة من الثقة بالنفس، ويصاحبهم بعض التغيرات في الوظائف المعرفية الإيجابية، والقوة في اتخاذ القرارات الذهنية، وسهولة في التركيز وانخفاض في درجة النسيان لديهم، كما أن قلق التصور المعرفي يمكن أن يعد نتيجة مباشرة للطريقة التي يفكر بها الطلاب في داخلهم، وليس بالضرورة لخصائص خارجية مهددة، ومن هنا يكون تفكير الطالب نتيجة للاتجاهات الإيجابية في التفكير لديه، وبالتالي يمكن أن يكون قلق التصور المعرفي مفيدا له.

نتائج الفرض الرابع: وينص على أنه "لا توجد علاقة دالة إحصائيا بين التشوهات المعرفية وبين قلق الذكاء لدى طلاب وطالبات جامعة الأزهر"، وللتحقق من صحة هذا الفرض حسب الباحثان معامل ارتباط بيرسون بين درجات الطلاب على أبعاد التشوهات المعرفية ودرجاتهم على أبعاد قلق الذكاء، والجدول (٢٣) التالي يوضح ذلك :

جدول (٢٣) قيم معاملات الارتباط بين درجات الطلاب على أبعاد مقياس التشوهات المعرفية ودرجاتهم على أبعاد مقياس قلق الذكاء (ن = ٣٠٥)

قلق الذكاء / التشوهات المعرفية	الغربة العقلية	توقع الفشل	اضطراب العمليات العقلية	الدرجة الكلية لقلق الذكاء
التهوين والتضخيم	0.255 **	٠,٤٤١ **	٠,٤٥٨ **	٠,٤٥٨ **
التفكير الثنائي	٠,١٧٩ **	٠,٢٥٤ **	٠,١٠٥	٠,٢١٣ **

التعميم الزائد	٠,١٤٧ **	٠,١١٧ *	٠,١٦١ **	٠,١٧١ **
لوم الذات والآخرين	٠,٣٢٩ **	٠,٢١٩ **	٠,١٩٦ **	٠,٢٩٨ **
التجريد الانتقائي	٠,٢٢٤ **	٠,٣٤١ **	٠,٢٨٥ **	٠,٣٣٨ **
الاستنتاج الاعتباطي	٠,١٧٤ **	٠,١٥٨ **	٠,١٤٤ *	٠,١٩٠ **
الدرجة الكلية للتشوهات المعرفية	٠,٣٣٢ **	٠,٤٨١ **	٠,٤١٠ **	٠,٤٨٦ **

** عند مستوى دلالة (٠,٠١)، * عند مستوى دلالة (٠,٠٥)

يتضح من الجدول (٢٣) السابق وجود علاقة موجبة دالة إحصائياً عند مستوى (٠,٠١) بين البعد الأول من أبعاد التشوهات المعرفية وهو (التهوين والتضخيم) وأبعاد قلق الذكاء والدرجة الكلية ، وهذا يعنى أنه كلما زاد التهوين والتضخيم كلما أدى ذلك إلى زيادة قلق الذكاء، كما وجدت علاقة موجبة دالة إحصائياً عند مستوى (٠,٠١) بين البعد الثاني من أبعاد التشوهات المعرفية وهو (التفكير الثنائي) وأبعاد قلق الذكاء والدرجة الكلية، باستثناء بعد اضطراب العمليات العقلية فلم تكن العلاقة دالة، وهذا يعنى أنه كلما زاد التفكير الثنائي، كلما أدى ذلك إلى زيادة قلق الذكاء، يتضح أيضا وجود علاقة موجبة دالة إحصائياً عند مستوى (٠,٠١) بين البعد الثالث من أبعاد التشوهات المعرفية وهو (التعميم الزائد) وأبعاد قلق الذكاء والدرجة الكلية، باستثناء العلاقة بين التعميم الزائد والبعد الثاني من قلق الذكاء فقد كان دالا عند مستوى(٠,٠٥)، وهذا يعنى أنه كلما زاد التعميم الزائد ، كلما أدى ذلك إلى زيادة قلق الذكاء.

وجدت أيضا علاقة موجبة دالة إحصائياً عند مستوى (٠,٠١) بين البعد الرابع من أبعاد التشوهات المعرفية وهو (لوم الذات والآخرين) وأبعاد قلق الذكاء والدرجة الكلية، وهذا يعنى أنه كلما زاد لوم الذات والآخرين، كلما أدى ذلك إلى زيادة قلق الذكاء، كما وجدت علاقة موجبة دالة إحصائياً عند مستوى (٠,٠١) بين البعد الخامس من أبعاد التشوهات المعرفية وهو (التجريد الانتقائي) وأبعاد قلق الذكاء والدرجة الكلية، وهذا يعنى أنه كلما زاد التجريد الانتقائي، كلما أدى ذلك إلى زيادة قلق الذكاء.

وجدت أيضا علاقة موجبة دالة إحصائياً عند مستوى (٠,٠١) بين البعد السادس من التشوهات المعرفية وهو (الاستنتاج الاعتباطي) وأبعاد قلق الذكاء والدرجة الكلية، باستثناء العلاقة بين الاستنتاج الاعتباطى والبعد الثالث من قلق الذكاء فقد كان دالا عند مستوى (٠,٠٥)، وهذا يعنى أنه كلما زاد الاستنتاج الاعتباطي، كلما أدى ذلك إلى زيادة قلق الذكاء، كما وجدت علاقة موجبة دالة إحصائياً عند مستوى (٠,٠١) بين

الدرجة الكلية للتشوهات المعرفية والدرجة الكلية لقلق الذكاء، وهذا يعنى أنه كلما زادت التشوهات المعرفية لدى طلاب الجامعة، كلما أدى ذلك إلى زيادة قلق الذكاء لديهم .

وتختلف هذه النتيجة مع ما توصل إليه (الطواب، ١٩٩٢) في أنه يوجد معامل ارتباط سالب بين قلق الامتحان والتحصيل الدراسي، ومع ذلك اتفقت النتائج مع نتائج بحث (Wallinius; Johansson; Larden & Demevik, 2011) في وجود علاقة بين التشوهات المعرفية والسلوك المضاد، كما وجدت (سماح رسلان، ٢٠١١) علاقة بين التشوهات المعرفية وأنماط التفكير (الابتكاري، والعلمي، والخرافي، والمنطقي)، وتوصلت (لمياء أحمد،٢٠١٤) إلى وجود علاقة بين التشوهات المعرفية وقلق المستقبل وبعض الأعراض الاكتئابية، وأظهرت (إسلام العصار، ٢٠١٥) وجود علاقة بين التشوهات المعرفية ومعنى الحياة لدى المراهقين، ومن هذه النتائج يتبين أنه لم يوجد بحث ربط بين التشوهات المعرفية وقلق الذكاء.

ويمكن تفسير هذه النتيجة في أن التشويهات المعرفية قد تؤدي إلى استنتاجات خاطئة في إدراك المواقف الواضحة، وتؤثر سلباً في قدرة الفرد على مواجهة ضغوط الحياة والاستدلال غير المنطقي وسوء تفسير الوقائع، وقلق الذكاء وخاصة ذوي الذكاء المرتفع، ولهذا جاءت النتيجة في وجود علاقة موجبة ودالة بين أبعاد التشوهات المعرفية (التهوين والتضخيم والتفكير الثنائي والتعميم الزائد ولوم الذات والآخرين والتجريد الانتقائي والاستنتاج الاعتباطي) وأبعاد قلق الذكاء (الغربة العقلية وتوقع الفشل واضطراب العمليات العقلية)، وهذا يعنى أنه كلما زادت التشوهات المعرفية أدى ذلك إلى زيادة قلق الذكاء.

نتائج الفرض الخامس: وينص على أنه "لا توجد علاقة دالة إحصائيا بين التشوهات المعرفية وبين قلق التصور المعرفي لدى طلاب وطالبات جامعة الأزهر"، وللتحقق من صحة هذا الفرض حسب الباحثان معامل ارتباط بيرسون بين درجات الطلاب على أبعاد التشوهات المعرفية ودرجاتهم على أبعاد قلق التصور المعرفي، والجدول (٢٤) التالي يوضح ذلك :

جدول (٢٤) قيم معاملات الارتباط بين درجات الطلاب على أبعاد مقياس التشوهات المعرفية ودرجاتهم على أبعاد مقياس قلق التصور المعرفي (ن = ٣٠٥)

قلق التصور المعرفي / التشوهات المعرفية	القصور في الخبرة التعليمية والعلمية	الفشل في مواجهة الإنجاز الأكاديمي	الشك في استخدام التكنولوجيا الحديثة	الدرجة الكلية لمقياس القلق المعرفي
التهوين والتضخيم	٠,٤٠٥	٠,٤٦٢**	٠,٤٨٠ **	٠,٤٨٢ **

	**			
التفكير الثنائي	٠,٠٦٧	٠,١٤١ *	٠,١٥٠ **	٠,١٢٦ *
التعميم الزائد	٠,٢٢٤ **	٠,١١٦ *	٠,١٦١ **	٠,١٧١ **
لوم الذات والآخرين	٠,١٩٥ **	٠,١٦١ *	٠,١٥٨ **	٠,١٨٦ **
التجريد الانتقائي	٠,٤٦٠ **	٠,٤٠٥ **	٠,٤٢٠ **	٠,٤٦٤ **
الاستنتاج الاعتباطي	٠,٠٩١	٠,٠٣٣	٠,٠٨٦	٠,٠٧٨
الدرجة الكلية للتشوهات المعرفية	٠,٤١٧ **	٠,٤٥٦ **	٠,٤٥٧ **	٠,٤٧٦ **

** عند مستوى دلالة (٠,٠١)، * عند مستوى دلالة (٠,٠٥)

يتضح من الجدول (٢٤) السابق وجود علاقة موجبة ودالة إحصائياً عند مستوى (٠,٠١) بين البعد الأول من أبعاد التشوهات المعرفية وهو (التهوين والتضخيم) وأبعاد قلق التصور المعرفي والدرجة الكلية، وهذا يعنى أنه كلما زاد التهوين والتضخيم ، كلما أدى ذلك إلى زيادة قلق التصور المعرفي، كما وجدت علاقة موجبة دالة إحصائياً عند مستوى (٠,٠٥) بين البعد الثاني من أبعاد التشوهات المعرفية وهو (التفكير الثنائي) وأبعاد قلق التصور المعرفي والدرجة الكلية، باستثناء بعد الفشل في مواجهة الإنجاز الأكاديمي فكانت علاقتة دالة عند مستوى (٠,٠١)، في حين لم توجد علاقة بين التفكير الثنائى والبعد الأول من قلق التصور المعرفي (القصور في الخبرة التعليمية والعلمية)، وهذا يعنى أنه كلما زاد التفكير الثنائي، كلما أدى ذلك إلى زيادة قلق التصور المعرفي.

وجدت أيضا علاقة موجبة دالة إحصائياً عند مستوى (٠,٠١) بين البعد الثالث من أبعاد التشوهات المعرفية وهو (التعميم الزائد) وأبعاد قلق التصور المعرفي والدرجة الكلية، باستثناء العلاقة بين التعميم الزائد والبعد الثاني من قلق التصور المعرفي (الفشل في مواجهة الإنجاز الأكاديمي) فقد كان دالا عند مستوى (٠,٠٥)، وهذا يعنى أنه كلما زاد التعميم الزائد ، كلما أدى ذلك إلى زيادة قلق التصور المعرفي، بالإضافة إلى ذلك وجدت علاقة موجبة ودالة إحصائياً عند مستوى (٠,٠١) بين البعد الرابع من أبعاد التشوهات المعرفية وهو (لوم الذات والآخرين) وأبعاد قلق التصور المعرفي والدرجة الكلية ، باستثناء العلاقة بين لوم الذات والآخرين والبعد الثاني من قلق التصور المعرفي (الفشل في مواجهة الإنجاز الأكاديمي) فقد كان دالا عند مستوى (٠,٠٥)، وهذا يعنى أنه كلما زاد لوم الذات والآخرين كلما أدى ذلك إلى زيادة قلق التصور المعرفي.

كما وجدت علاقة موجبة دالة إحصائياً عند مستوى (٠,٠١) بين البعد الخامس من أبعاد التشوهات المعرفية وهو (التجريد الانتقائي) وأبعاد قلق التصور المعرفي والدرجة الكلية ، وهذا يعنى أنه كلما زاد التجريد الانتقائي، كلما أدى ذلك إلى زيادة قلق التصور المعرفي، بينما لم توجد علاقة دالة إحصائياً بين البعد السادس من التشوهات المعرفية وهو (الاستنتاج الاعتباطي) وأبعاد قلق التصور المعرفي والدرجة الكلية، كما وجدت علاقة موجبة ودالة إحصائياً عند مستوى (٠,٠١) بين الدرجة الكلية للتشوهات المعرفية والدرجة الكلية لقلق التصور المعرفي، وهذا يعنى أنه كلما زادت التشوهات المعرفية لدى طلاب الجامعة كلما أدى ذلك إلى زيادة قلق التصور المعرفي لديهم.

واتفقت نتائج البحث الحالي مع نتائج بحوث كل من (CraigW,et al. 2016.) ، (Deveci, 2017)، (Kuru,et al. 2017) والتى أشارت إلى وجود علاقة موجبة بين القلق والتشوهات المعرفية لدى عينة من طلاب الجامعة وأن القلق له قوة تفسيرية وتنبئوية كبيرة في ظهور التشوهات المعرفية.

كما اتفقت مع نتائج بحث (غانم ،٢٠٠٩) مع نتائج البحث الحالي في وجود علاقة بين الشره العصبي للأكل وكل من التقدير الذاتي للقلق وجوانب التشويه المعرفي لدي البدينات، كما توصل (Nasir; Zamani; Yusooff & Khairudin, 2010) إلى وجود علاقة دالة بين أبعاد التشوهات المعرفية (نقد الذات ولوم الذات، والعجز، واليأس، والأنشغال بالخطر) والاكتئاب، كما توصل Wilson ; Bushnell ; (Rickwood ; Caputi & Thomas, 2011) إلى وجود علاقة بين التوجه السلبي للمشكلات والتشوهات المعرفية التي تؤدي إلى أعراض الاكتئاب، بينما كشفت (سماح رسلان،٢٠١١) وجود علاقة سالبة غير دالة بين التشوهات المعرفية والتفكير الابتكاري لدي طلاب الجامعة، ووجود علاقة سالبة دالة بين التشوهات المعرفية والتفكير العلمي والتفكير المنطقي، ومع ذلك وجدت علاقة موجبة دالة بين التشوهات المعرفية والتفكير الخرافي.

كما اتفقت نتائج (Ghani; Abdullah; Salleh; Mahmud & Ahmad, 2011) مع نتائج البحث الحالي إلى وجود علاقة إيجابية بين التشويه المعرفي والاكتئاب، بينما وجد ارتباط سلبي بين التشويه المعرفي والاكتئاب مع تقدير الذات، وأظهرت أن التشويه المعرفي كان سبباً في زيادة الاكتئاب من خلال مظاهر نقد الذات ولوم الذات واليأس والشعور بالعجز، مما أدى إلى تدني تقدير الذات، كما وجد (الحارثي ، ٢٠١٣) علاقة دالة إحصائياً بين أبعاد التشوهات المعرفية وبين العدوان، وكشفت (لمياء أحمد، ٢٠١٤) وجود علاقة دالة بين التشوهات المعرفية وكل من قلق المستقبل وبعض الأعراض الاكتئابية، وأوضحت (إسلام العصار، ٢٠١٥) وجود علاقة دالة إحصائية بين التشوهات المعرفية ومعنى الحياة لدى المراهقين.

ومع أنه لم يوجد بحث تناول التشوهات المعرفية وقلق التصورالمعرفي إلا أنه يمكن تفسير النتيجة التي توصل إليها البحث في أن قلق التصور المعرفي يؤثر في قدرة الطالب على الإدراك السليم للموقف الاختباري والتفكير الموضوعي والانتباه والتركيز وحل المشكلة، بينما قد يشكك الفرد في قدرته على الأداء الجيد والشعور بالعجز وعدم الكفاءة والتفكير في عواقب الرسوب والفشل، وقد يُحدث قلق التصور المعرفي نوعا من العجز عن تفسير الأحداث والمواقف.

كما يفسر الباحثان تلك النتيجة أيضا بأن الشخص في حالات القلق يتميز بالمبالغة في تفسير المواقف مما يؤدي إلى إثارة مشاعر من الخوف والتوتر، وقد يؤدى ذلك في النهاية إلى تفكير كارثي وهو أحد مظاهر التشوهات المعرفية، ومن ناحية أخرى فإن التشوهات المعرفية قد تتسبب في معاناة الفرد من القلق، وذلك حينما يتصور الفرد أن الآخرين أقل موضوعية وعدلا، وهذا التصور يجعلهم يعتقدون أن تفسيرات الأفراد خاطئة.

نتائج الفرض السادس: وينص على أنه "لا توجد علاقة دالة إحصائيا بين قلق الذكاء وبين قلق التصور المعرفي لدى طلاب وطالبات جامعة الأزهر"، وللتحقق من صحة هذا الفرض حسب الباحثان معامل ارتباط بيرسون بين درجات الطلاب على أبعاد قلق الذكاء ودرجاتهم على أبعاد قلق التصور المعرفي، والجدول (٢٥) التالي يوضح ذلك:

جدول (٢٥) قيم معاملات الارتباط بين درجات الطلاب على أبعاد مقياس قلق التصور المعرفي ودرجاتهم على أبعاد مقياس قلق الذكاء (ن = ٣٠٥)

قلق الذكاء / قلق التصور المعرفي	الغربة العقلية	توقع الفشل	اضطراب العمليات العقلية	الدرجة الكلية لقلق الذكاء
القصور في الخبرة التعليمية والعلمية	٠,٢٦٨ **	٠,٤٧٨ **	٠,٤٨٠ **	٠,٤٨٧ **
الفشل في مواجهة الإنجاز الأكاديمي	٠,٢٣٨ **	٠,٤٦٠ **	٠,٤٢٣ **	٠,٤٤٤ **
الشك في استخدام التكنولوجيا	٠,٢٧٢ **	٠,٥٢٤ **	٠,٥١٥ **	٠,٥٢٠ **

الحديثة				
الدرجة الكلية لقلق التصور المعرفي	٠,٢٨١ **	٠,٥٢٦ **	٠,٥١٢ **	٠,٥٢٣ **

** عند مستوى دلالة (٠,٠١)، * عند مستوى دلالة (٠,٠٥)

يتضح من الجدول (٢٥) السابق وجود علاقة موجبة ودالة إحصائياً عند مستوى (٠,٠١) بين البعد الأول من أبعاد قلق التصور المعرفي وهو (القصور في الخبرة التعليمية والعلمية) وأبعاد قلق الذكاء والدرجة الكلية، وهذا يعنى أنه كلما زاد القصور في الخبرة التعليمية والعلمية، كلما أدى ذلك إلى زيادة قلق الذكاء، كما وجدت علاقة وموجبة دالة إحصائياً عند مستوى (٠,٠١) بين البعد الثاني من أبعاد قلق التصور المعرفي وهو (الفشل في مواجهة الإنجاز الأكاديمي) وأبعاد قلق الذكاء والدرجة الكلية، وهذا يعنى أنه كلما زاد الفشل في مواجهة الإنجاز الأكاديمي، كلما أدى ذلك إلى زيادة قلق الذكاء.

كذلك وجدت علاقة موجبة ودالة إحصائياً عند مستوى (٠,٠١) بين البعد الثالث من أبعاد قلق التصور المعرفي وهو (الشك في استخدام التكنولوجيا الحديثة) وأبعاد قلق الذكاء والدرجة الكلية، وهذا يعنى أنه كلما زاد الشك في استخدام التكنولوجيا الحديثة ، كلما أدى ذلك إلى زيادة قلق الذكاء، وجدت أيضا علاقة موجبة ودالة إحصائياً عند مستوى (٠,٠١) بين الدرجة الكلية لقلق التصور المعرفي وأبعاد قلق الذكاء والدرجة الكلية، وهذا يعنى أنه كلما زاد قلق التصور المعرفي، كلما أدى ذلك إلى زيادة قلق الذكاء.

واختلفت النتائج السابقة مع نتائج بحث (الطواب، ١٩٩٢) حيث أظهرت أن تأثير قلق الامتحان في التحصيل الأكاديمي لا يختلف بعد ضبط عامل الذكاء والمستوى الدراسي. كما أظهرت نتائج بحث (حسانين، ٢٠٠٨) أن قلق الاختبار المعرفي يشير إلى الجانب المعرفي في القلق مرتبط بالاختبارات المعرفية كالأداء الأكاديمي، كما أن توجهات الهدف تتأثر بقلق الاختبار المعرفي والضغوط النفسية.

ووجد (Cassady, 2004) علاقة بين تقارير مرحلة الانعكاس بين اختبار القلق المعرفي وخصائص العجز، كما أظهر (الجميلي، ٢٠١٠) أن هناك علاقة موجبة بين خداع الذات والخجل الاجتماعي وقلق التصور المعرفي، بينما لم يجد (الدراجي، ٢٠١١) علاقة بين الشخصية الشكاكة والقلق المعرفي لدى الطلاب، كما كشف بحث (Putwain; Daly; Chamberlain & Sadreddini, 2016) عن وجود علاقة سالبة بين مستويات تقرير الذات لدى الطلاب في اختبار القلق المعرفي والطفو الأكاديمية academic buoyancy (الصمود والاستجابة الناجحة لتحدي الروتين المدرسي).

ويمكن تفسير هذه النتيجة في وجود علاقة إيجابية ودالة بين قلق الذكاء وقلق التصور المعرفي في أن كلاهما ينتميان إلى القلق العام، ويترتب على ذلك وجود علاقة إيجابية بينهما، وأن قلق الذكاء يتميز في أن صاحبه مرتفعي الذكاء دائم الارتباك أثناء وضع الحلول الصحيحة ، ويتجنب إطلاق الحلول الصحيحة خلال المشاركات الاجتماعية، وصعوبة استثماره لذكائه في المواقف المناسبة، ولاسيما في التحصيل الدراسي، وعدم الثقة بالعطاء الذكائي، وتلازمه اضطرابات مصاحبة للتفكير بالحلول الصحيحة كزيادة التعرق والصداع، والاستعداد للانهيار الشخصي بمجرد التعرض للإخفاق في خبرة غير ذكية، وتوقع الفشل أثناء القناعة الراسخة في صحة الحلول.

كما يعد قلق التصور المعرفي بأنه خبرة ذاتية موجبة يصاحبه شعور بعدم الارتياح النفسي والتحيز المعرفي، ويتصف بالدافع والثقة بالقدرة على التعامل مع الأزمات، بهدف تخفيف حالة التوتر والمعاناة؛ للوصول إلى حالة من التوازن والاستقرار النسبي المؤقت.

نتائج الفرض السابع: وينص على أنه "لا توجد فروق دالة إحصائيا بين مرتفعي ومنخفضي الذكاء في أبعاد التشوهات المعرفية لدى طلاب وطابات جامعة الأزهر"، وللتحقق من صحة هذا الفرض حسب الباحثان قيمة " ت " ودلالة الفروق بين متوسط مرتفعي ومنخفضي الذكاء في أبعاد التشوهات المعرفية لدى طلاب جامعة الأزهر، والجدول (٢٦) التالي يوضح ذلك:

جدول (٢٦) قيمة " ت " ومستوى دلالتها والمتوسط والانحراف المعياري بين المرتفعين والمنخفضين في الذكاء في أبعاد التشوهات المعرفية والدرجة الكلية لدى طلاب الجامعة (ن=٣٠٥)

أبعاد التشوهات المعرفية	مستوى الذكاء	العدد	المتوسط	الانحراف المعياري	قيمة "ت"	مستوى الدلالة
التهوين والتضخيم	مرتفع	١٦٥	٢٠,٢٤٨	5.120	4.975	٠,٠١
	منخفض	١٤٠	٢٣,٢٨٥	5.531		
التفكير الثنائي	مرتفع	١٦٥	٢٣,٧٩٣	6.102	2.824	٠,٠٥
	منخفض	١٤٠	٢٥,٨٤٢	6.556		
التعميم الزائد	مرتفع	١٦٥	٢٣,٩٣٩	5.729	2.717	٠,٠٥
	منخفض	١٤٠	٢٥,٨٦٤	6.642		

لوم الذات والآخرين	مرتفع	١٦٥	١٦,٣٨٧	4.330	5.110	٠,٠١
	منخفض	١٤٠	١٩,٢٢٨	5.375		
التجريد الانتقائي	مرتفع	١٦٥	١٧,٣٠٣	3.649	5.247	٠,٠١
	منخفض	١٤٠	١٩,٨٤٢	4.792		
الاستنتاج الاعتباطي	مرتفع	١٦٥	٢٣,٩٨٧	4.386	1.448	٠,١٤٩ غير دالة
	منخفض	١٤٠	٢٣,٢٧٨	4.113		
الدرجة الكلية للتشوهات المعرفية	مرتفع	١٦٥	١٢٥,٦٦٠	20.586	4.843	٠,٠١
	منخفض	١٤٠	١٣٧,٣٤٢	21.458		

يتضح من الجدول (٢٦) السابق أن قيمة "ت" في بعد التهوين والتضخيم، والتفكير الثنائي، والتعميم الزائد، ولوم الذات والآخرين، والتجريد الانتقائي، والدرجة الكلية للتشوهات المعرفية بلغت (4.975)، (2.824)، (2.717) (5.110) (5.247) (4.843) على الترتيب، وهى قيم دالة إحصائيا عند مستوى (٠,٠١) باستثناء بعدى التفكير الثنائي ولوم الذات والآخرين فقد كانا دالين إحصائيا عند مستوى (٠,٠٥) لصالح منخفضي الذكاء، بينما بلغت قيمة (ت) لبعد الاستنتاج الاعتباطي (1.448) وهى قيمة غير دالة إحصائيا، وهذا يشير إلى وجود فروق دالة إحصائيا بين المرتفعين والمنخفضين في الذكاء في أبعاد (التهوين والتضخيم، والتفكير الثنائي، والتعميم الزائد، ولوم الذات والآخرين، والتجريد الانتقائي، والدرجة الكلية للتشوهات المعرفية)، وبالرجوع للمتوسطين في الأبعاد الخمسة والدرجة الكلية يتضح أن الفروق كانت لصالح الطلاب منخفضي الذكاء، أي أن الطلاب منخفضي الذكاء أكثر تشوها للمعلومات في بعد التهوين والتضخيم، والتفكير الثنائي، والتعميم الزائد، ولوم الذات والآخرين، والتجريد الانتقائي، والدرجة الكلية للتشوهات المعرفية من الطلاب مرتفعي الذكاء.

وبناء على أن الباحثان لم يعثرا على بحوث سابقة تناولت الفروق بين مرتفعي ومنخفضي الذكاء في التشوهات المعرفية، ومع ذلك يحاول الباحثان مناقشة نتائج هذا الفرض بقدر الإمكان، حيث إن بحث (Zhang, 2008) توصل إلى أن للتشوهات المعرفية لها تأثير سلبي في شعور الطلاب بالتحكم الذات، وأن التشوهات المعرفية لها دور في ميكانيزمات الدفاع النفسية، ووجد (غانم ،٢٠٠٩) فروقا دالة بين البدينات وغير البدينات في التقدير الذاتي للقلق، كما وجدت (سماح رسلان،٢٠١١) علاقة سالبة غير

دالة بين التشوهات المعرفية والتفكير الابتكاري والتفكير العلمي والتفكير المنطقي، ولم تجد (إسلام العصار، ٢٠١٥) فروقا دالة في التشوهات المعرفية ومعنى الحياة.

ويمكن تفسير هذه النتيجة بأن معتقدات التشوهات المعرفية قد تكون معيقا لأداء الطالب منخفضي الذكاء، وقد تكون ناتجة عن الخبرات والأحداث والظروف الحياتية اليومية الصعبة للطالب منخفضي الذكاء التي لا تتفق مع زملائه الاذكياء، وقد تكون معتقدات التشوهات المعرفية سببا في انخفاض مستوى أداء الطالب الذكي، مما قد يؤدي إلى أفكار سلبية وغير دقيقة عن نفسه وقدراته، كضعف الثقة بالنفس والشعور بعدم الكفاية، والشعور بعدم القدرة على السيطرة على الظروف، وقد يكون نتيجة لتهديد وإحباط المعلم للطالب منخفضي الذكاء مقارنة بإنجاز الطالب بزملائه.

نتائج الفرض الثامن: وينص على أنه "لا توجد فروق دالة إحصائيا بين مرتفعي ومنخفضي الذكاء في أبعاد قلق الذكاء لدى طلاب وطالبات جامعة الأزهر"، وللتحقق من صحة هذا الفرض حسب الباحثان قيمة " ت " ودلالة الفروق بين متوسط مرتفعي ومنخفضي الذكاء في أبعاد قلق الذكاء لدى طلاب جامعة الأزهر، والجدول (٢٧) التالي يوضح ذلك :

جدول (٢٧) قيمة " ت " ومستوى دلالتها والمتوسط والانحراف المعياري بين المرتفعين والمنخفضين في الذكاء في أبعاد قلق الذكاء والدرجة الكلية لدى طلاب وطالبات الجامعة

أبعاد قلق الذكاء	مستوى الذكاء	العدد	المتوسط	الانحراف المعياري	قيمة "ت"	مستوى الدلالة
الغربة العقلية	مرتفع	165	35.6303	8.60461	1.801	٠,٠٥
	منخفض	140	37.6000	10.49892		
توقع الفشل	مرتفع	165	36.1030	8.49004	3.303	٠,٠١
	منخفض	140	39.3571	8.67069		
اضطراب العمليات العقلية	مرتفع	165	46.9818	8.82242	.325	٠,٧٤٦ غير دال
	منخفض	140	47.3357	10.22313		
أبعاد قلق الذكاء ككل	مرتفع	165	118.7152	21.51540	2.108	٠,٠٥
	منخفض	140	124.2929	24.68783		

يتضح من الجدول (٢٧) السابق أن قيمة "ت" في بعدى الغربة العقلية، وتوقع الفشل، والدرجة الكلية لقلق الذكاء بلغت (1.801)، (3.303)، (2.108) على الترتيب ، وهى قيم دالة إحصائية عند مستوى (٠,٠٥) باستثناء بعد توقع الفشل فكانت دالة إحصائيا عند مستوى (٠,٠١)، بينما بلغت قيمة (ت) لبعد اضطراب العمليات العقلية

(0.325) وهى قيمة غير دالة إحصائيا عند مستوى (٠,٠٥)، وهذا يشير إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين المرتفعين والمنخفضين في الذكاء في بعدى الغربة العقلية، وتوقع الفشل، والدرجة الكلية لقلق الذكاء)، وبالرجوع للمتوسطين في البعدين والدرجة الكلية يتضح أن الفروق كانت لصالح الطلاب منخفضي الذكاء، أي أن الطلاب منخفضي الذكاء أكثر قلقا في بعدى الغربة العقلية، وتوقع الفشل، والدرجة الكلية لقلق الذكاء من الطلاب مرتفعي الذكاء.

واتفقت هذه النتائج مع نتائج بحث (الطواب، ١٩٩٢) في وجود فروق دالة بين المستوى الأول الرابع في قلق الامتحان لصالح المستوى الرابع، بينما أظهرت نتائج (محمد، ٢٠١٠) عدم وجود فروق بين طلاب الصفين الأول والثاني في قلق الذكاء. ومع ذلك وتوصلت نتائج (بدرية العتيبي، ٢٠١٤) إلى وجود فروق دالة بين التجريبية والضابطة في انخفاض درجة القلق النفسي العام (البعد الانفعالي والفسيولوجي والمعرفي والاجتماعي والسلوكي) وقلق الاختبار لنفس جميع الأبعاد السابقة والدرجة الكلية لصالح طالبات المجموعة التجريبية، ولصالح التطبيق البعدي، بينما أشار (قمحاوي،١٩٩٥) إلى أنه لم يوجد ارتباط دال بين درجة الذكاء ودرجة الشعور بقلق الامتحان لدى الطلاب، كما لم يجد (محمد، وأحمد ، ١٩٩٧) فروقا دالة بين الأبعاد الثلاث لمقياس القلق التنافسي.

ومع وجود قلة في البحوث العلمية والأطر النظرية السابقة في مجال مقارنة مرتفعي ومنخفضي الذكاء في قلق الذكاء يمكن تفسير هذه النتيجة في أن التفوق العقلي (الذكاء) يعد ميزة لأصاحبه، ومع ذلك يمكن أن يكونوا أشبه بالبلهاء أو الحمقى للآخرين، ولعل السبب في ذلك احتمال وجود قلق الذكاء لدى الطلاب منخفضي الذكاء، وربما يكون شعورهم بحالة من القلق غير المألوف في نوعية بعض الطلاب منخفضي الذكاء والتي تعوق تواصلهم وفاعليتهم.

نتائج الفرض التاسع: وينص على أنه "لا توجد فروق دالة إحصائيا بين مرتفعي ومنخفضي الذكاء في أبعاد قلق التصور المعرفي لدى طلاب وطالبات جامعة الأزهر". وللتحقق من صحة هذا الفرض حسب الباحثان قيمة " ت " ودلالة الفروق بين متوسط مرتفعي ومنخفضي الذكاء في أبعاد قلق التصور المعرفي لدى طلاب وطالبات جامعة الأزهر، والجدول (٢٨) التالي يوضح ذلك :

جدول (٢٨) قيمة " ت " ومستوى دلالتها والمتوسط والانحراف المعياري بين المرتفعين والمنخفضين في الذكاء في أبعاد قلق التصور المعرفي لدى طلاب وطالبات الجامعة

أبعاد قلق التصور المعرفي	مستوى الذكاء	العدد	المتوسط	الانحراف المعياري	قيمة "ت"	مستوى الدلالة

قصور الخبرة التعليمية والعلمية	مرتفع	165	40.7273	10.8089	2.957	٠,٠١
	منخفض	140	44.3286	10.3496		
الفشل في مواجهة الإنجاز الأكاديمي	مرتفع	165	26.5455	8.5564	4.656	٠,٠١
	منخفض	140	31.0500	8.2543		
الشك في استخدام التكنولوجيا الحديثة	مرتفع	165	30.5818	11.0685	7.486	٠,٠١
	منخفض	140	39.3571	9.0737		
أبعاد قلق التصور المعرفي ككل	مرتفع	165	73.5879	46.3946	9.410	٠,٠١
	منخفض	140	114.7357	24.8450		

يتضح من الجدول (٢٨) السابق أن قيمة "ت" في بعد قصور الخبرة التعليمية والعلمية، والفشل في مواجهة الإنجاز الأكاديمي ، والشك في استخدام التكنولوجيا الحديثة والدرجة الكلية لقلق التصور المعرفي بلغت (2.957)، (4.656)، (7.486)، (9.410) على الترتيب، وهى قيم دالة إحصائية عند مستوى (٠,٠١)، وهذا يشير إلى وجود فروق دالة إحصائيا بين المرتفعين والمنخفضين في الذكاء في بعد قصور الخبرة التعليمية والعلمية، والفشل في مواجهة الإنجاز الأكاديمي، والشك في استخدام التكنولوجيا الحديثة، والدرجة الكلية لقلق التصور المعرفي، وبالرجوع للمتوسطات في الأبعاد الثلاثة والدرجة الكلية لقلق التصور المعرفي يتضح أن الفروق كانت لصالح الطلاب منخفضي الذكاء، أي أن الطلاب منخفضي الذكاء أكثر قلقا في بعد قصور الخبرة التعليمية والعلمية، والفشل في مواجهة الإنجاز الأكاديمي ، والشك في استخدام التكنولوجيا الحديثة والدرجة الكلية لقلق التصور المعرفي من الطلاب مرتفعي الذكاء.

وتتفق هذه النتيجة مع نتائج بحث (الجميلي، ٢٠١٠) في أن الطلاب يعانون من قلق التصور المعرفي، ونتائج بحث (الدراجي، ٢٠١١) في أن الطلاب يتسمون بشخصية شكاكة، ولا يعانون من قلق التصور المعرفي، كما وجدت (هدية حسن،٢٠١٢) فرقا دالة بين الضابطة والتجريبية في خفض قلق التصور المعرفي، واستمرار فاعلية البرنامج، وحددت نتائج بحث (Cassady & Finch, 2014) أن اختبار قلق التصور المعرفي يزيل جميع العناصر ذات الترميز العكسي وكان أفضل من حل عاملين للمقياس كاملا. واتفقت النتائج مع بحث (الخزاعي، والليباوي، ٢٠١٥) في وجود فروق دالة في قلق التصور المعرفي تبعا لمتغير الكفاءة الذاتية المدركة لصالح ذوي كفاية الذات المنخفضة، وخلص بحث (Putwain; Daly; Chamberlain & Sadreddini, 2016) إلى أن توفير التدريب داخل المدرسة للتركيز على المهام والتوجيه وكيفية تحمل الضغوط الأكاديمية ساعد على تخفيف تأثير المخاوف التي أثرت في الأداء، وربما تحسن الأداء بين الطلاب الذين يميلون للقلق حول الامتحانات. وتتفق هذه النتيجة مع بحث (سليمان، وعوزير، وعولا، ٢٠٠٧) في ضرورة الاهتمام بإعداد برامج نفسية تؤهل اللاعبين لمواجهة

المواقف المختلفة في المنافسات الرياضية باقل الدرجات من حالات قلق المنافسة المعرفي والبدني والثقة بالنفس.

ومع وجود قلة في البحوث العلمية والأطر النظرية السابقة في مجال مقارنة مرتفعي ومنخفضي الذكاء في قلق التصور المعرفي، والتي كانت نتيجته أن الطلاب منخفضي الذكاء كانوا أكثر قلقا للتصور المعرفي، ويمكن تفسير هذه النتيجة في أن قلق التصور المعرفي قد يؤدي بالطالب منخفض الذكاء إلى إحراجه مما يدفعه إلى الكذب؛ لإقناع نفسه بأشياء غير حقيقية أو غير موجودة، وقد يكون ناتجا عن خداع الذات التي قد تساعده على الرضا عن دراسته والشعور بالسعادة، كما أن الطالب منخفض الذكاء قد يشعر بقلق التصور المعرفي كلما أدرك أنه لايمكن تغطية كل الحقائق أو الوقائع اليومية، ويعجز عن توقع الأحداث المستقبلية، وقد تصبح ردود أفعاله غير متوازنة وغير منطقية والتي لا تنسجم مع مستوى ما يصادفه من تهديدات حقيقية في بيئته الخارجية، والصراعات الداخلية النفسية له، والتي تدفعه إلى المزيد من الأخطاء واستجابات غير ملائمة مع الموقف، وفي المقابل يحاول حماية النفس من خلال التصورات المعرفية المختلفة، وقد يصاحب قلق التصور المعرفي انعكاسات سلبية تشتت أفكار منخفض الذكاء وانتباههم والتي تزعجهم، وتقلل من معالجتهم للمعلومات، وتسبب لهم توتراً وقلقاً نفسياً، كما أن قلق التصور المعرفي قد يؤثر في قدرة الطالب الذكي على الإدراك السليم للموقف الاختباري والتفكير الموضوعي والانتباه والتركيز في حل المشكلة، ويجعله يشكك في قدرته على الأداء الجيد والشعور بالعجز وعدم الكفاءة والتفكير في عواقب الرسوب والفشل.

نتائج الفرض العاشر: وينص على أنه "لا توجد فروق دالة إحصائيا بين الذكور والإناث في أبعاد التشوهات المعرفية لدى طلاب وطالبات جامعة الأزهر"، وللتحقق من صحة هذا الفرض حسب الباحثان قيمة " ت " ودلالة الفروق بين متوسط الذكور والإناث في أبعاد التشوهات المعرفية لدى طلاب جامعة الأزهر، والجدول (٢٩) التالي يوضح ذلك:

جدول (٢٩) قيمة " ت " ودلالة الفروق بين متوسط مجموعتى الذكور والإناث في أبعاد التشوهات المعرفية والدرجة الكلية لدى طلاب وطالبات الجامعة

أبعاد التشوهات المعرفية	المجموعة	العدد	المتوسط	الانحراف المعيارى	قيمة ت	الدلالة
التهوين والتضخيم	الذكور	158	21.664	5.0922	.072	.943
	الإناث	147	21.619	5.9568		
التفكير الثنائي	الذكور	158	24.962	5.9024	.645	.520
	الإناث	147	24.489	6.8809		

التعميم الزائد	الذكور	158	24.588	4.8952	.681	.497
	الإناث	147	25.074	7.4098		
لوم الذات والآخرين	الذكور	158	17.645	4.8111	.166	.868
	الإناث	147	17.741	5.2786		
التجريد الانتقائي	الذكور	158	18.468	3.9642	.002	.998
	الإناث	147	18.469	4.8247		
الاستنتاج الاعتباطي	الذكور	158	23.924	3.6372	1.110	.268
	الإناث	147	23.381	4.8587		
مجموع أبعاد التشوهات المعرفية	الذكور	158	131.253	17.680	.191	.848
	الإناث	147	130.775	25.474		

يتضح من الجدول (٢٩) السابق أن قيمة "ت" في بعد (التهوين والتضخيم، والتفكير الثنائي، والتعميم الزائد، ولوم الذات والآخرين، والتجريد الانتقائي، والاستنتاج الاعتباطي والدرجة الكلية للتشوهات المعرفية)، بلغت (.072)، (.645)، (.681) (.166) (.002) (1.110) (.191) على الترتيب، وهى قيم غير دالة إحصائية، وهذا يشير إلى عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين الذكور والإناث في جميع الأبعاد والدرجة الكلية للتشوهات المعرفية.

وتتفق تلك النتيجة مع دراسة (covino, 2013) والتى أشارت نتائجه إلى عدم وجود فروق دالة إحصائية بين الذكور والاناث في التشوهات المعرفية.

واختلفت هذه النتائج مع نتائج بحث (Marcotte, ; Levensque, & Fortin, 2006) في أن الإناث لديهن تشوهات معرفية أكثر من الذكور، كما توصلت نتائج بحث (غانم ،٢٠٠٩) إلى وجود فروق دالة بين البدينات وغير البدينات في الشره العصبي للأكل، والتقدير الذاتي للقلق، والتشويه المعرفي لدى البدينات، كما وجد (Poletti ; Colombo & Benedetti, 2014) علاقة بين خبرات الطفولة والتشوهات المعرفية، بينما اتفقت النتائج في عدم وجود فروق دالة بين الذكور والإناث في التشوهات المعرفية، ووجدت (لمياء أحمد، ٢٠١٤) تأثيرا لمتغير النوع في متغير التشوهات المعرفية في اتجاه الذكور، بينما اتفق بحث (إسلام العصار، ٢٠١٥) مع نتائج البحث الحالي في أنه لم توجد فروق دالة الذكور والإناث في التشوهات المعرفية ومعنى الحياة لدى المراهقين.

ويمكن تفسير نتيجة لم توجد فروق بين الذكور والإناث أن الظروف البيئية والثقافية والتعليمية قريبة؛ مما قد يؤدي إلى أن الفروق ضعيفة بين الطلاب والطالبات في جامعة الأزهر، وأن التشوهات المعرفية لديهم متقاربة في (التهوين والتضخيم)، و(التفكير

الثنائي)، و(الإفراط في التعميم : التعميم الزائد)، و(المبالغة في لوم الذات والآخرين)، و(التجريد الانتقائي)، و(القفز إلى النتائج : الاستنتاج الاعتباطي).

نتائج الفرض الحادي عشر: وينص على أنه "لا توجد فروق دالة إحصائيا بين الذكور والإناث في أبعاد قلق الذكاء لدى طلاب وطالبات جامعة الأزهر"، وللتحقق من صحة هذا الفرض حسب الباحثان قيمة " ت " ودلالة الفروق بين متوسط الذكور والإناث في أبعاد قلق الذكاء لدى طلاب وطالبات جامعة الأزهر، والجدول (٣٠) التالي يوضح ذلك :

جدول (٣٠) قيمة " ت " ودلالة الفروق بين متوسط مجموعتي الذكور والإناث في أبعاد قلق الذكاء لدى طلاب وطالبات الجامعة

أبعاد قلق الذكاء	المجموعات	العدد	المتوسط	الانحراف المعيارى	قيمة ت	الدلالة
الغربة العقلية	الذكور	158	38.0253	8.88422	2.858	.01
	الإناث	147	34.9320	10.01277		
توقع الفشل	الذكور	158	37.4367	7.94843	.332	.740
	الإناث	147	37.7687	9.48905		
اضطراب العمليات العقلية	الذكور	158	46.5190	9.19964	1.195	.233
	الإناث	147	47.8163	9.75243		
الدرجة الكلية لقلق الذكاء	الذكور	158	121.9810	21.97928	.551	.582
	الإناث	147	120.5170	24.40872		

يتضح من الجدول (٣٠) السابق أن قيمة "ت" في أبعاد (توقع الفشل، واضطراب العمليات العقلية، والدرجة الكلية لقلق الذكاء بلغت (.332)، (1.195)، (.551) على

الترتيب، وهى قيم غير دالة إحصائية، باستثناء بعد الغربة العقلية فقد كانت دالة إحصائيا عد مستوى دلالة (٠,٠١) ، وهذا يشير إلى عدم وجود فروق دالة إحصائية بين الذكور والإناث في بعدى (توقع الفشل، واضطراب العمليات العقلية والدرجة الكلية لقلق الذكاء)، بينما وجدت فروق بين الذكور والإناث في بعد واحد فقط من أبعاد قلق الذكاء وهو "الغربة العقلية"، وبالرجوع للمتوسط في البعد يتضح أن الفرق كان لصالح الذكور.

وهذه النتيجة لم تتفق مع نتائج بحث (سمين، وعلى، ٢٠١٥) في أن الطلاب الموهوبين لم توجد فروق دالة بين الذكور والإناث في القلق، ومع قلة البحوث في هذه المتغير إلا أنه يمكن تفسير هذه النتيجة التي توصلت إلى وجود فروق بين الذكور والإناث في بعد (الغربة العقلية) لصالح الذكور، حيث اعتقد الطالب أنه يتضايق من زملائه عندما يستخدمون طريقته في المناقشة، ولديه درجة عالية من اليأس والكره والرهبة والتوترلارتفاع نسبة ذكائه وقدرته العقلية عن زملائه، والخوف من الأقل منه ذكاء والأقل كفاءة وحسدهم له، والشك في تقبل الآخرين لحل المشكلة وخوفه من الفشل في حلها، ورفضه للحلول التي يقدمها زملاؤه. بينما لم توجد فروق بين الذكور والإناث في بعد (توقع الفشل)، حيث يري الذكور والإناث معا في أنهم يتوترو عندما يطالبون بحلول سريعة للمشكلة، وليس لديهم ثقة في أنفسهم وذكائهم في تحقيق أهدافهم، والخوف من قصور قدرتهم على إقناع زملائهم وعدم رضا الأستاذ عنهم في حل المشكلة بدون مكافأة، وخوفهم من الارتباك والسخرية والانزعاج أمام زملائهم الذين يتحدون تفكيرهم بسبب كثرة المعلومات، وخاصة الأقل منه ذكاء وقدرة على حل المشكلة، وبعد (اضطراب العمليات العقلية)، حيث أن الذكور والإناث معا يعتقدون بأن لديهم خلط بين المنطقية واللامنطقية والتحدث رغم قدرتهم على تقديم حلول للمشكلة أمام الأستاذ، ويراودهم الشك أحيانا في ذكائهم بسبب تشتت ذهنهم عند محاولة التركيز أو التفكير، كما يتوترون ويترددون عندما يداهمهم الوقت، ولم ينجزون مهامهم المطلوبة، ويلومون أنفسهم على ذلك، ويتعصبون حينما لايستفيد من أخطائهم.

نتائج الفرض الثاني عشر: وينص على أنه "لا توجد فروق دالة إحصائيا بين الذكور والإناث في أبعاد قلق التصور المعرفي لدى طلاب وطالبات جامعة الأزهر"، وللتحقق من صحة هذا الفرض حسب الباحثان قيمة " ت " ودلالة الفروق بين متوسط الذكور والإناث في أبعاد قلق التصور المعرفي لدى طلاب وطالبات جامعة الأزهر، والجدول (٣١) التالي يوضح ذلك :

جدول (٣١) قيمة " ت " ودلالة الفروق بين متوسط مجموعة الذكور والإناث في أبعاد قلق التصور المعرفي لدى طلاب الجامعة

أبعاد قلق التصور	المجموعات	ن	م	ع	قيمة ت	الدلالة

المعرفي						
القصور في الخبرة التعليمية والعلمية	الذكور	158	40.563	10.387	3.108	٠,٠١
	الإناث	147	44.333	10.794		
الفشل في مواجهة الإنجاز الأكاديمي	الذكور	158	26.936	6.968	3.555	٠,٠١
	الإناث	147	30.415	9.955		
الشك في استخدام التكنولوجيا الحديثة	الذكور	158	35.094	8.633	2.148	٠,٠١
	الإناث	147	37.489	10.781		
مجموع أبعاد قلق التصور المعرفي	الذكور	158	102.59	23.277	3.149	٠,٠١
	الإناث	147	112.23	29.981		

يتضح من الجدول (٣١) السابق أن قيمة "ت" في بعد (القصور في الخبرة التعليمية والعلمية، والفشل في مواجهة الإنجاز الأكاديمي، والشك في استخدام التكنولوجيا الحديثة)، والدرجة الكلية لقلق التصور المعرفي بلغت (3.108)، (3.555)، (2.148) (3.149) على الترتيب، وهى دالة إحصائية عند مستوى (٠,٠١)، وهذا يشير إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين الذكور والإناث في بعد القصور في الخبرة التعليمية والعلمية، والفشل في مواجهة الإنجاز الأكاديمي، والشك في استخدام التكنولوجيا الحديثة، والدرجة الكلية لقلق التصور المعرفي لصالح الإناث، وبالرجوع إلى المتوسطات السابقة افي لأبعاد الثلاثة والدرجة الكلية لقلق التصور المعرفي وجد أنها كانت أعلى لصالح الإناث.

ومن هنا نجد أن هذه النتيجة تختلف مع نتائج بحث (أسماء علي، ٢٠٠٨) في أنه لم توجد تأثير لمتغير (الإناث/ الذكور) في طبيعة علاقة القلق من التفاوض بالكفاءة الذاتية، كما لم يجد (عايز، وعلي، ٢٠١٥) فروقا دالة في قلق التصور المعرفي وفقا للنوع. كما لم يجد (الدراجي، ٢٠١١) فروقا دالة في الشخصة الشكاكة والقلق المعرفي وفقاً لمتغيرات النوع والتخصص والصف والتفاعلات الثنائية والثلاثية، ولم يجد أيضا (قمحاوي، ١٩٩٥) تأثير واضح للنوع ، أما بين النوعين فكان تأثيره كبيرا على درجة الذكاء، بينما وجد (الفار، ١٩٩٦) فروقا بين الذكور والإناث لصالح الإناث في قلق الحاسوب، ولم تجد (أسماء علي، ٢٠٠٨) فروقا دالة بين الذكور والإناث في القلق من التفاوض، كما اتفقت نتائج بحث (الجميلي، ٢٠١٠) مع نتيجة البحث الحالي في وجود فروق دالة بين الذكور والاناث لصالح الإناث في قلق التصور المعرفي، ولم يوجد (الخزاعي، والليباوي، ٢٠١٥) فروقا دالة بين الذكور والاناث في قلق التصور المعرفي.

ويمكن تفسير هذه النتيجة وهي وجود فروق بين الذكور والإناث في أبعاد قلق التصور المعرفي والدرجة الكلية لصالح الإناث، حيث تري الطالبة أنها مترددة عندما تواجه أحداثا أو مواقف علمية أو أنشطة تعليمية عند تفسيرها، ويتشتت تفكيرها باستمرار في مواجهة المشكلات العلمية وقد تعجز عن حلها، وتشعر بقلق إذاء المواقف التعليمية لتوقعها في المستقبل بأن التعليم سيكون سيئا، وتتوتر عندما لا تسعفها خبراتها في مواجهة حل المشكلات بسبب توقعها بأن المستقبل مليء بالمشكلات، أو ليس لديها خبرات كافية في التعامل مع الآخرين، وتشعر بالضيق في المواقف التعليمية حينما يتغير أستاذ المادة أو معرفتها بمتطلبات الحياة العلمية، كما ترتبك عند مواجهة أية مشكلة دراسية تعجز عن إنجازها أو ليس لديها القدرة عن أداء الواجبات الدراسية المطلوب تحقيقها، وخوفها من الفشل في استرجاع المعلومات، وتشك في قدراتها وتفكيرها أثناء تفسيرها، وتعجز عن إنتاج أفكار جديدة، وتشعر أن مستقبلها العلمي ليس له هدف؛ لأنه ليس لديها خطة في حياتها، وتشكك في معلوماتها الخاصة بالتكنولوجيا الحديثة؛ لأنها لا تساعدها مع التقدم العلمي في المستقبل، وتشعر بالاكتئاب والتوتر والتقصير فيما تقدمه من معلومات وأنشطة لمواجهة القلق، وتفشل في التصرفات المحرجة أمام زملائها، وتفكيرها يكون سالبا في داخل قاعة الدراسية أكثر من الذكور.

نتائج الفرض الثالث عشر: و ينص على أنه " يمكن التنبؤ بالتشوهات المعرفية من قلق الذكاء لدى طلاب وطالبات جامعة الأزهر"، وللتحقق من هذا الفرض حسب الباحثان معامل الانحدار الخطى البسيط ، والجدول (٣٢) التالي يوضح ذلك:

جدول (٣٢) تحليل الانحدار الخطى البسيط للتنبؤ بالتشوهات المعرفية من قلق الذكاء لدى طلاب الجامعة (ن = ٣٠٥)

المتغير المنبئ	معامل الارتباط	معامل التحديد	معامل التحديد المعدل	قيمة "ف" الانحدارية	قيمة الثابت	معامل الانحدار B	Beta	مستوى الدلالة	درجة الإسهام
قلق الذكاء	٠,٤٨٦	٠,٢٣٣	٠,٠٣٠	٩٣,٥٤٥	٧٥,٦٨٨	٠,٤٥٦	٠,٤٨٦	٠,٠١	%٢٣,٣

يتضح من الجدول (٣٢) السابق أن قيمة معامل الارتباط الذي تعبر عن أقصى ارتباط بين قلق الذكاء والتشوهات المعرفية دالة إحصائيا عند مستوى (٠,٠١)، أي أن قلق الذكاء يسهم في التنبؤ بالتشوهات المعرفية، وأن قلق الذكاء يسهم في تفسير قدر من التباين في التشوهات المعرفية بنسبته (٢٣,٣%)، وهذا يعنى ٢٣,٣% من التغيرات التي تحدث في التشوهات المعرفية قد تعزى إلى قلق الذكاء، وهذا يشير إلى تحقق

الفرض، وبالتالي يمكن التنبؤ بالتشوهات المعرفية من قلق الذكاء، ويمكن صياغة معادلة التنبؤ بالتشوهات المعرفية من قلق الذكاء على النحو التالي :

التشوهات المعرفية = ٧٥,٦٨٨ + ٠,٤٥٦ × قلق الذكاء.

واتفقت هذه النتيجة الحالية مع نتيجة بحث (Wilson ; Bushnell ; Rickwood ; Caputi & Thomas, 2011) في أن التشوهات المعرفية والاكتئاب تعد منبئات قوية إلى التوجه السلبي للمشكلات، كما توصلت (سماح رسلان،٢٠١١) إلى إمكانية التنبؤ بالتفكير الخرافي من خلال التشوهات المعرفية، كما أظهرت نتائج بحث (لمياء أحمد، ٢٠١٤) إمكانية التنبؤ بكل من قلق المستقبل والاكتئاب في ضوء متغير التشوهات المعرفية.

ويفسر الباحثان تلك النتيجة بأن مشاعر القلق واليأس قد تجعل الفرد يُفكر تفكيراً غير منطقي وينظر لأحداث الحياة بصورة سلبية، ويبني أفكاره علي مزيج من الظن والتنبؤ والمبالغة والتهويل، كما أن القلق قد يجعله يُلقي باللوم على الآخرين نتيجة ما يعانيه من مشكلات وظروف ويعتقد أشياء سوف تعود عليه بأمور سيئة وكل ذلك خصائص تدل على التشوهات المعرفية.

كما يمكن تفسير هذه النتيجة في ضوء أبعاد التشوهات المعرفية والمتمثلة في: التهوين والتضخيم، والتفكير الثنائي، والتعميم الزائد، ولوم الذات والآخرين، والتجريد الانتقائي، والاستنتاج الاعتباطي، يمكن الكشف عنها من خلال أبعاد قلق الذكاء: القصور في الخبرة التعليمية والعلمية، والفشل في مواجهة الإنجاز الأكاديمي، والشك في استخدام التكنولوجيا الحديثة.

نتائج الفرض الرابع عشر: و ينص على أنه "يمكن التنبؤ بالتشوهات المعرفية من خلال قلق التصور المعرفي لدى طلاب وطالبات جامعة الأزهر". وللتحقق من هذا الفرض حسب الباحثان معامل الانحدار الخطى البسيط والجدول (٣٣) التالي يوضح ذلك:

جدول (٣٣) تحليل الانحدار الخطى البسيط للتنبؤ بالتشوهات المعرفية من قلق التصور المعرفي لدى طلاب الجامعة (ن =٣٠٥)

المتغير المنبئ	معامل الارتباط	معامل التحديد	معامل التحديد المعدل	قيمة "ف" الانحدارية	قيمة الثابت	معامل الانحدار B	Beta	مستوى الدلالة	درجة الإسهام
قلق التصور	٠,٤٧٦	٠,٢٢٧	٠,٢٢٤	٨٨,٨٩٤	٩٠,٠٣٧	٠,٣٨٢	٠,٤٧٦	٠,٠١	%٢٢,٤

المعرفي									

يتضح من الجدول (٣٣) السابق أن قيمة معامل الارتباط التي تعبر عن أقصى ارتباط بين قلق التصور المعرفي والتشوهات المعرفية دالة إحصائيا عند مستوى (٠,٠١)، أي أن قلق التصور المعرفي يسهم في التنبؤ بالتشوهات المعرفية، وأن قلق التصور المعرفي يسهم في تفسير قدر من التباين في التشوهات المعرفية بنسبته (٢٢,٤%)، وهذا يعنى ٢٢,٤% من التغيرات التي تحدث في التشوهات المعرفية تعزى إلى قلق التصور المعرفي، وهذا يشير إلى تحقق الفرض، وبالتالي يمكن التنبؤ بالتشوهات المعرفية من قلق التصور المعرفي، ويمكن صياغة معادلة التنبؤ بالتشوهات المعرفية من قلق التصور المعرفي على النحو الأتي :

التشوهات المعرفية = ٩٠,٠٣٧ + ٠,٣٨٢ × قلق التصور المعرفي

وتتفق تلك النتيجة مع نتائج بحث (Deveci, 2017) والتى أشارت نتائجه إلى وجود علاقة موجبة بين القلق والتشوهات المعرفية لدى عينة من طلاب الجامعة وأن القلق له قوة تفسيرية وتنبئوية كبيرة في ظهور التشوهات المعرفية

وتتفق هذه النتيجة مع نتائج بحث (محمد، وأحمد ، ١٩٩٧) في إمكانية استخدام القلق التنافسي كحالة، واتفاق ترتيب الأبعاد الثلاث لمقياس القلق التنافسي على الأبعاد الثلاث (القلق البدني والقلق المعرفي والثقة بالنفس).

ويفسر الباحثان تلك النتيجة بأن الأفراد الذين لديهم قلق تصور معرفي قد تتكون لديهم معارف مشوهة جديدة أو أفكارا لا عقلانية مثل اللوم الزائد للذات والآخرين، ووضع مستويات مرتفعة لتقييم ذاتهم، ولومهم لأنفسهم إن لم يصلوا إليها.

كما يمكن تفسير هذه النتيجة في ضوء أبعاد التشوهات المعرفية والمتمثلة في: التهوين والتضخيم، والتفكير الثنائي، والتعميم الزائد، ولوم الذات والآخرين، والتجريد الانتقائي، والاستنتاج الاعتباطي، يمكن الكشف عنها من خلال أبعاد قلق التصور المعرفي: الغربة العقلية وتوقع الفشل واضطراب العمليات العقلية.

نتائج الفرض الخامس عشر: وينص على أنه "يمكن التنبؤ بالتشوهات المعرفية من قلق الذكاء والقلق المعرفي معا لدى طلاب جامعة الأزهر". وللتحقق من هذا الفرض حسب الباحثان معامل الانحدار الخطى المتعدد، والجدول (٣٤) التالي يوضح ذلك:

جدول (٣٤) تحليل الانحدار الخطى المتعدد للتنبؤ بالتشوهات المعرفية من خلال قلق الذكاء وقلق التصور المعرفي معا لدى طلاب وطالبات الجامعة (ن =٣٠٥)

المتغير المنبئ	قيمة الثابت	B قلق الذكاء	B قلق التصور المعرفي	معامل التحديد	معامل التحديد المعدل	قيمة "ف" الانحدارية	مستوى الدلالة	درجة الإسهام
قلق الذكاء، وقلق التصور المعرفي	٦٧,٦٠١	٠,٣٠٦	٠,٢٤٥	٠,٣٠٤	٠,٢٩٩	٦٥,٩٠٣	٠,٠١	%٢٩,٩

ويتضح من الجدول (٣٤) السابق أن قيمة معامل الارتباط التي تعبر عن أقصى ارتباط بين قلق الذكاء وقلق التصور المعرفي معاً والتشوهات المعرفية دالة إحصائيا عند مستوى (٠,٠١)، أى أن قلق الذكاء وقلق التصور المعرفي معاً يسهمان في التنبؤ بالتشوهات المعرفية، وأن قلق الذكاء وقلق التصور المعرفي معاً يسهمان في تفسير قدر من التباين في التشوهات المعرفية بنسبته (٢٩,٩ %)، وهذا يعنى وأن (٢٩,٩%) من التغيرات التى تحدث في التشوهات المعرفية تعزى إلى قلق الذكاء وقلق التصور المعرفي وهذا يعنى تحقق الفرض، وبالتالي يمكن التنبؤ بالتشوهات المعرفية من قلق الذكاء وقلق التصور المعرفي معاً ، ويمكن صياغة معادلة التنبؤ بالتشوهات المعرفية من قلق الذكاء وقلق التصور المعرفي معاً على النحو التالي :

التشوهات المعرفية = ٦٧,٦٠١ + ٠,٣٠٦ × قلق الذكاء + ٠,٢٤٥ × قلق التصور المعرفي

ويفسر الباحثان تلك النتيجة بأن شعور الفرد بالقلق قد يدفعه لتبنى أفكار ومعتقدات خاطئة كما أن شعوره بالنقص وعدم الكفاءة وما يترتب عليه من توقعات سلبية وما ينطوى عليه من أخطاء في التعميم وتطرف في التفكير والاستجابات التى تبنى عليها. ويتفق ذلك مع ما ذكرته (اسلام العصار ٢٠١٥: ٢١) من أن الشعور بالقلق وعدم الكفاءة يؤديان بالفرد إلي مخططات معرفية مشوهة تجعله عاجزا عن التعامل مع متطلبات الحياة.

كما يمكن تفسير هذه النتيجة في ضوء أبعاد التشوهات المعرفية والمتمثلة في: التهوين والتضخيم، والتفكير الثنائي، والتعميم الزائد، ولوم الذات والآخرين، والتجريد الانتقائي، والاستنتاج الاعتباطي، يمكن الكشف عنها من خلال أبعاد قلق الذكاء: القصور في الخبرة التعليمية والعلمية، والفشل في مواجهة الإنجاز الأكاديمي، والشك في استخدام التكنولوجيا الحديثة، وأبعاد قلق التصور المعرفي: الغربة العقلية وتوقع الفشل واضطراب العمليات العقلية.

التوصيات:

في ضوء ما أسفرت عنه النتائج فإن البحث الحالي يوصي بما يلي :

١ – تقوية العلاقة العلمية الإيجابية بين الطالب وأعضاء التدريس بالجامعة؛ لكي يتعرفوا على التشوهات المعرفية لدى الطلاب والطالبات الخاصة بما يدور في الجامعة، والعمل على تصحيحها وتعديلها.

٢ – قياس قلق الذكاء وقلق التصور المعرفي لدى طلاب وطالبات الجامعات من تخصصات مختلفة ومن جامعات مختلفة من أجل إجراء تقويم دوري لمستوى قلق الذكاء وقلق التصور المعرفي لدى الطلاب المتفوقين أكاديميا.

٣ – التعرف على الدور الإيجابي لقلق التصور المعرفي الدافعي في العملية الإبداعية، وكفاءة حل المشكلات.

٤ – التعرف على الدور الإيجابي لقلق الذكاء في ضوء عمليات واستراتيجيات تجهيز المعلومات واستراتيجيات التفكير التوليدي في الأداء الإبداعي.

بحوث مقترحة:

في حدود ما تم التوصل إليه البحث من نتائج يمكن التوصية بالآتي :

١ – بحث الفروق بين الطلاب العاديين والموهوبين وذوى صعوبات التعلم والمتأخرين دراسيا في قلق التصور المعرفي.

٢ – بحث العلاقة بين القلق الوجودي وقلق المستقبل والقلق الناتج من الاختبار والدافعية العقلية لدى طلاب جامعة الأزهر والجامعات الأخرى.

٣ – التحقق من معرفة مستوى قلق الذكاء وقلق التصور المعرفي لدى الذكور والإناث من كليات مختلفة والفروق بينهم.

٤ – بناء برنامج إرشادي معرفي سلوكي قائم على نظرية الدماغ في تخفيف درجة قلق الذكاء وقلق التصور المعرفي لدى الطلاب الموهوبين منخفضي التحصيل الأكاديمي.

٥ – فعالية برنامج قائم على الإرشاد العقلي (العمليات العقلية) لعلاج اضطراب قلق الذكاء وقلق التصور المعرفي لدى طلاب مرحلة التعليم الأساسي.

المراجع:

أولا : المراجع العربية:

أحمد، لمياء عبد الرازق (٢٠١٤). التشوهات المعرفية وعلاقتها بقلق المستقبل وبعض الأعراض الاكتئابية لدي عينة من الشباب الجامعي من الجنسين. *رسالة ماجستير* غير منشورة بكلية التربية، جامعة عين شمس.

الجميلي، كريم حسين (٢٠١٠). خداع الذات وعلاقته بالخجل الاجتماعي وقلق التصور المعرفي لدى طلبة الجامعة. *رسالة دكتوراه* غير منشورة بكلية التربية الجامعة المستنصزية.

الحارثي، فيصل ربيع (٢٠١٣). التشوهات المعرفية وعلاقتها بالعدوان لدى عينة من مدمني المخدرات بمستشفى الأمل بجدة. *رسالة ماجستير* غير منشورة بكلية الآداب والعلوم الإنسانية جامعة الملك عبد العزيز.

الخزاعي، علي جابر؛ والليباوي، ختام محمد (٢٠١٥). قلق التصور المعرفي على وفق الكفاية الذاتية المدركة لدى طلبة الجامعة، ***مجلة القادسية في الآداب والعلوم التربوية*** – العراق، ١٥(١)، ٢٩٩ – ٣٥١.

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

الرميح، مي محمد؛ عبد الخالق، أحمد محمد ((٢٠٠٢). التمييز بين القلق والاكتئاب باستخدام النموذجين المعرفي والوجداني. ***دراسات نفسية*** – مصر، ١٢(٤)، ٥٤١ – ٥٧٨.

السنيدي، خالد عبد العزيز (٢٠١٣). التشويهات المعرفية وعلاقتها بسمة الانبساط والانطواء لدى متعاطي المخدرات والمتعافين منه. *رسالة ماجستير* غير منشورة بجامعة نايف العربية للعلوم الأمنية، كلية الدراسات العليا.

الطواب، سيد محمود (١٩٩٢). قلق الامتحانات والذكاء والمستوى الدراسي وعلاقتهما بالتحصيل الأكاديمي لطلاب الجامعة من الجنسين. ***مجلة العلوم الاجتماعية*** – الكويت، ٧(١٥)، ٣٣٣ – ٣٦٥.

العتيبي، بدرية سعود (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.

العصار، إسلام أسامة (٢٠١٥). التشوهات المعرفية وعلاقتها بمعنى الحياة لدى المراهقين في قطاع غزة. *رسالة ماجستير* غير منشورة بكلية التربية بالجامعة الاسلامية.

الفار، إبراهيم عبد الوكيل (١٩٩٦). أثر طرق التدريس المسهمة في إختزال قلق الحاسوب على الاداء المعرفي المهاري وعلاقة ذلك بالتخصص والجنس. ***حولية كلية التربية*** – قطر، ١٣(١٣)، ٣٠٥ – ٣٣٦.

جابر، جابر عبد الحميد؛ عمر، محمود أحمد (٢٠٠٧). ***اختبار الذكاء اللفظي للمرحلة الثانوية والجامعية – كراسة التعليمات*** . القاهرة : دار النهضة العربية للنشر والتوزيع.

حسانين، محمد حسانين (٢٠٠٨). النموذج البنائي للعلاقة بين توجهات الهدف وقلق الاختبار المعرفي والضغوط النفسية والأداء الأكاديمي لدى عينة من طلاب كلية التربية ببنها. ***مجلة كلية التربية*** - جامعة طنطا– مصر، (٣٨)، ٥١٣ – ٥٧٤.

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

رسلان، سماح أبو السعود (٢٠١١). التشوهات المعرفية و علاقتها بالتفكير الخرافي لدى طلاب كلية التربية، ***مجلة القراءة والمعرفة*** – مصر، (١١٧)، ٥٨ – ٩٧.

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

سلامة، ممدوحة (١٩٩٧). التشويه المعرفي لدى المكتئبين وغير المكتئبين. الهيئة المصرية العامة للكتاب: ***مجلة علم النفس***، (١١)، ٤١ – ٥٢.

سليمان، اسماعيل؛ عوزير، سعدي؛ عولا، عمر (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.

سمين، زيد بهلول؛ وعلى، عباس محمد (٢٠١٥). القلق لدى الطلبة الموهوبين. ***مجلة كلية التربية الأساسية***، الجامعة المستنصرية، ٢١(٩١)، ٩٢٩ – ٩٥٢.

صلاح الدين، لمياء عبدالرازق (٢٠١٥). مقياس التشوهات المعرفية للشباب الجامعي. ***مجلة الارشاد النفسى*** – مصر، (٤١)، ٦٥١ – ٦٨٢.

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

عثمان، سيد أحمد (٢٠٠٧). قراءة على هامش القلق المعرفي. ***مجلة كلية التربية***– جامعة عين شمس – مصر، ٣١(١)، ٤٣٣ – ٤٤٦.

عثمان، سيد أحمد؛ الشيخ، سليمان الخضري ؛ عفيفي، صفاء علي ، شنودة، منال كفاية (٢٠١٢). دور الصلابة النفسية في إكساب كفاءات التعامل مع مصادر القلق المعرفي. ***مجلة كلية التربية*** – جامعة عين شمس، مصر، ٣٦(٤)، ٧٩٤ – ٨٦٣.

عثمان، سيد أحمد؛ والشيخ، سليمان الخضري؛ وعفيفي، صفاء علي؛ وشنودة، منال كفاية (٢٠١٣). القلق المعرفي بوتقة الإبداع : تصور نظري مقترح، ***مجلة كلية التربية*** - عين شمس- مصر 37 (٢)، ٦٠٢ – ٦٥١.

علي، أسماء صالح (٢٠٠٨). القلق من التفاوض وعلاقته بالكفاءة الذاتية لدى طلبة الجامعة. *رسالة ماجستير* غير منشورة بكلية التربية الجامعة المستنصرية.

غانم ، محمد حسن (٢٠٠٩). الشره العصبي للأكل وعلاقته بكل من التقدير الذاتي للقلق وجوانب التشويه المعرفي لدى عينة من البدينات وغير البدينات. ***مجلة دراسات عربية في علم النفس*** – مصر، ٨(١)، ٦١ – ١١٩.

قمحاوي، ماهر محمد (١٩٩٥). علاقة مستوى الذكاء بدرجة الشعور بالقلق إزاء امتحان الدبلوم لدى طلبة كليات المجتمع الخاصة بالضفة الغربية. *رسالة ماجستير* غير منشورة بكلية التربية جامعة النجاح الوطنية.

محمد، أسامة حامد (٢٠١٠). قلق الذكاء لدى طلبة مدرسة الموهوبين. ***مجلة التربية والعلم***، كلية التربية، جامعة الموصل ،١٧(٤)، ٢٢٦ – ٢٦١.

محمد، صدقي نور الدين؛ أحمد، ضياء الدين محمد (١٩٩٧). القلق المعرفي والقلق البدن والثقة بالنفس لدى لاعبات المنتخبات العربية لنشاط الملاكمة. ***مجلة أسيوط لعلوم وفنون التربية الرياضية*** – مصر، ٧(١)، ٨٠ – ١٠٤.

ثانيا: المراجع الأجنبية:

Cassady, J. C. & Finch, W. H. (2014). Confirming the Factor Structure of the Cognitive Test Anxiety Scale: Comparing the Utility of Three Solutions, ***Educational Assessment***, 19(3), 229-242.

Cassady, J. C. (2004). The Influence of Cognitive Test Anxiety across the Learning-Testing Cycle, ***Learning and Instruction***, 14(6), 569-592.

Clark, D. (1999). Anxiety disorders: Why they persist and how to treat them, ***Journal of Personality and Social Psychology***, 37(5), 5-27.

Covino, F. E.(2013). Cognitive distortions and gender as predictors of emotional intelligence, ***An Unpublished Ph.D,*** Graduate Faculty of the School of Psychology, Northcentral University .

Craig, W.; Brad, R.; Robert, A.& Russell, R . (2016). Assessment of the relationship between self-reporte dcognitive distortions and adult ADHD, anxiety, depression, and hopelessness, Psychiatry Research, 23(8), 153–158.

DeRuyck, K. A. (2006). Relationships of intelligence, academic achievement, and emotional symptoms with debilitating and facilitating test anxiety among elementary school Students. ***Doctoral dissertation, University of Kansas, Lawrence, USA***.

Deveci, S, H.(2017). The Predictive Power of Adult Attachment Patterns on Interpersonal Cognitive Distortions of University Students, ***Educational Research and Reviews,*** 12 (18), 906-914.

Fan, Y. & Shi, J. (2009).The challenge - and - response model of normal anxiety. ***Journal of Adult Development***, 16, 66-75.

Ghani, S.; Abdullah, S.; Salleh, A.; Mahmud, Z. & Ahmad, J. (2011). Cognitive Distortion, Depression and Self- Esteem among Adolescents Rape Victims. ***World Applied Sciences Journal*** (14), 67-73.

Kuru, E. ; Safak, Y.; ozdemir, I.; ulacı, R. & orsel, **S.** (2017). Cognitive distortions in patients with social anxietydisorder: Comparison of a clinical group and healthycontrols, ***The European Journal of Psychiatry***,Eur.J.Psychiat.http://dx.doi.org/10.1016/j .ejpsy.2017.08.004

Marcotte, D. ; Levensque, N. & Fortin, L. (2006). Variations of cognitive distortions and school performance in depressed and non-depressed high school adolescents: A tow-year longitudinal study". ***Cognitive Therpy and Research***. 30(2) 211-225.

Nasir, R. ; Zamani, Z. ; Yusooff, F. & Khairudin, R. (2010). Cognitive distortions and depression among juvenile delinquents in Malaysia. ***Procedia Social and Behavioral Sciences***. (5), 272-276.

Poletti S. ; Colombo, C. & Benedetti, F. (2014). Adverse childhood experiences worsen cognitive distortion during adult bipolar depression, ***Comprehensive Psychiatry***, 55(8), 1803-1808.

Putwain, D. W.; Daly, A. L.; Chamberlain, S. & Sadreddini, S. (2016). Sink or Swim: Buoyancy and Coping in the Cognitive Test Anxiety--Academic Performance Relationship, ***Educational Psychology***, 36(10), 1807-1825.

Wallinius; Johansson; Larden & Demevik, (2011). Self- serving cognitive distortions and antisocial behavior among adults and adolescents. ***Criminal Justice and Behavior***. 38(3), 286-301.

Wilson; Bushnell; Rickwood; Caputi & Thomas, (2011). The role of problem orientation and cognitive distortions in depression and anxiety interventions for young adults. ***Advances in Mental Health***. (10), 52- 61.

Zhang, Li-Fang (2008). " Cognitive distortions and autonomy among chines university students". ***Learning and Individual Differences.*** Vol. 18, PP. 279-284.