الإسهام النسبي لكل من التجهيز الانفعالي للمعلومات ومفهوم الذات في الذاكرة الانفعالية لدى طلاب التعليم الثانوى

(رضوى حسن محمد حافظ)
(معيدة بقسم علم النفس التربوي)
(كلية التربية – جامعة بورسعيد)

إشراف

أ.م.د/ نجاح عبد الشهيد إبراهيم
أستاذ علم النفس التربوي المتفرغ
والوكيل الأسبق بكلية التربية جامعة بورسعيد

د/ هبة إبراهيم محمد على الناغى
مدرس علم النفس التربوي
كلية التربية جامعة بورسعيد

تاريخ استلام البحث : ٢٠١٩/٢/٣
تاريخ قبول البحث : ٢٠١٩/٢/١٣

الملخص

هدفت الدراسة الحالية إلي تحديد مدي إسهام كل من التجهيز الانفعالي للمعلومات ومفهوم الذات في الذاكرة الانفعالية لدي طلبة التعليم الثانوي، وقد تكونت العينة من (٢٩٦) طالب وطالبة من الصف الثاني الثانوي، تنوعت ما بين (١٤٤) طالب و(١٥٢) طالبة، وبلغ متوسط أعمارهم (١٦,٦٤)، وانحراف معياري قدره (٠,٦٨)، وتم اختيار هذه العينة بشكل عشوائى، وقد تم استخدام الأدوات التالية: مقياس الذاكرة الانفعالية (إعداد: الباحثة)، ومقياس التجهيز الانفعالي للمعلومات (إعداد: Baker, Thomas, Thomas, Gower, Santonastaso and Whittlesea, 2010، ترجمة: نهال لطفى حامد، ٢٠١١)، ومقياس مفهوم الذات (إعداد: وليام فيتس William Fitt، ترجمة: صفوت فرج، سهير كامل أحمد١٩٩٨)، واعتمدت هذه الدراسة على المنهج الوصفي الارتباطي، وقد تم حساب المعالجات الإحصائية لنتائج الدراسة باستخدام تحليل التباين الأحادي، مقارنة المتوسطات باستخدام اختبار LSD (Least Significant Difference)، معامل الارتباط التتابعي لبيرسون، الإنحدار الخطى المتعدد Multiple Regression Linear، وقد أسفرت الدراسة الحالية عن أنه لا يمكن التنبؤ بدرجات الطلاب على مقياس الذاكرة الانفعالية من خلال درجاتهم على مقياس التجهيز الانفعالي للمعلومات، ومقياس مفهوم الذات.

الكلمات المفتاحية

الذاكرة الانفعالية- التجهيز الانفعالي للمعلومات- مفهوم الذات.

ABSTRACT

The present study aimed at determining the extent to which emotional processing of information and self-concept contributed to the emotional memory of secondary school students. The sample consisted of 296 students from the second secondary grade. It varied between 144 students and 152 students, Their average (16.64), a standard deviation of (0□68), This sample was randomly selected, The following scales have been used: Emotional Memory Scale (Prepared by: Researcher), The Emotional Processing of Information scale (Prepared by: Baker, Thomas, Thomas, Gower, Santonastaso and Whittlesea, 2010, translated by Nehal Lotfy Hamed, 2011), Self-Concept Scale (Prepared by William Fitt, Translated by Safwat Faraj, Suheir Kamel Ahmad 1998), This study was based on the correlation descriptive approach, Statistical Treatments of the study results were calculated using a single-variance analysis, comparing the averages using a test (Least Significant Difference) LSD, Multiple Regression Linear, The current study resulted in that it can not predict the students' degrees on the scale of emotional memory through their scores on the emotional processing of information scale, and self-concept scale.

مقدمة

يواجه الأفراد فى حياتهم اليومية العديد من الخبرات الحياتية الضاغطة والمشكلات المتنوعة التى تثير مجموعة من الإنفعالات، التى تؤثر بدورها على سلوكياتهم ومستوى تركيزهم وقدرتهم على التذكر مما يؤثر على مفهومهم عن ذواتهم وعلاقاتهم مع الأخرين.

والإنفعالات هي حالة من اللاتوازن بين الجوانب العضوية والمنبهات الخارجية، التى تباغت الفرد بصورة مفاجئة، ولا تدوم طويلا (محمود إسماعيل ، ٢٠٠٦ ، ١٥).

أوضح تولى وبينكس Tully and Penninx (2012) أنه قد تزايد إهتمام الدراسات بالإنفعالات وأثارها فى السنوات الأخيرة، فقد توصل كلا منهما إلى وجود علاقة إرتباطية موجبة بين إضطرابات الخوف والقلق العام وأعراض أمراض القلب والشرايين التاجية (الذعر، ضيق التنفس، الذبحة الصدرية)، كما أشارت نهال حامد (٢٠١١، ٤) إلى أن كبت الإنفعال وعدم التعبير عنه يؤدى إلى عدد من الإضطرابات الجسمية الخطيرة مثل: أمراض القلب والأوعية الدموية.

وأشار عبد العظيم سليمان (٢٠٠٨، ٥٩٢) إلى أن الأمر يتطلب من الفرد إمتلاك القدرة على تنظيم الإنفعالات وتوجيهها وإدراتها، ما يجعله قادرا على توجيه مشاعره إلى تحقيق الإنجاز واستخدامها فى صنع قرارات أفضل. فالتحكم فى الإنفعالات السلبية وتحويلها إلى إنفعالات إيجابية تجعله يدرك ذاته بشكل مختلف، ويساعده على تقدير ذاته وتحقيقها وبذل الجهد فى مواجهة الفشل وجعل تقديره وحكمه على الأمور داخلية المنشأ أي تصدر عنه هو شخصيا وتزوده بالخبرات الإنفعالية.

وقد حددت نهال حامد (٢٠١١، ٥٠) أن الأفراد يتذكرون الإنفعالات المرتبطة بالأحداث السارة بشكل أفضل من الإنفعالات المرتبطة بالإنفعالات المرتبطة بالأحداث غير السارة، هذا يعنى أن الإنفعال يؤثر على الذاكرة من خلال المحتوى الإنفعالى للمعلومات وتأثير الحالة المزاجية على الفرد.

ويعرف لودو Le doux (1993) الذاكرة الإنفعالية بأنها نوع خاص من الذاكرة يتضمن نظاما ضمنيا يعمل فى اللاشعور، ويكون فيه للإنفعال أثرا فاعلا على الذاكرة .

وأشار جيدرون ودونكان ولازار وبيدرمان وتانديتير وشفارتزمان Gidron, Duncan, Lazar, Biderman, Tandeter and Shvartzman (2002) إلى أن مكون التجهيز الإنفعالى هام فى نقل الذكريات السيئة من مستوى الذاكرة الإنفعالية الحسية غير المتحكم به إلى مستوى الذاكرة اللفظية المتحكم فيه.

الأمر الذى جعل الدراسات والبحوث النفسية تهتم فى السنوات الأخيرة بعمليات تجهيز المعلومات الإنفعالية. وفى عام (١٩٨٠) قدم راشمان Rachman (1980,56) مفهوم التجهيز الإنفعالى ليشير إلى الكيفية التى يجهز بها الأفراد المعلومات الإنفعالية فى أحداث الحياة الضاغطة، وقد تطور

هذا المفهوم ليشير إلى العمليات النفسية، والنفسية والعصبية، والنفسية الفيسيولوجية التى يمكن من خلالها تجهيز الأحداث الإنفعالية. فخبرات الفرد الإنفعالية تعتمد على الخلفية الإجتماعية والثقافية التى ينتمى إليها.

أوضح راشمان (Rachman (2001, 168 أن عدم تمكن الأفراد من امتصاص الأحداث المزعجة لهم، يصعب عليهم التركيز فى حياتهم اليومية، وبالرغم من أن الأفراد يقوموا بتجهيز الخبرات الإنفعالية بشكل جيد إلا أنه إذا حدث العكس تكون هناك إشارات واضحة لدى الفرد، مثل عدم القدرة على التركيز فى المهمة المطلوب إنجازها والمخاوف والكوابيس والتعب الشديد وسرعة الغضب والأرق والإحساس بالضغط عند التحدث وإضطرابات الأكل وعدم الإستقرار.

وتوصلت دراسة بولاتوس وسكندرى Pollatos, Schandry (2008, 272 – 287) إلى أن الوعى الإدراكى الداخلى (الإنفعالى) هو عامل هام بين التجهيز الإنفعالى والذاكرة الإنفعالية لدى الطلاب الجامعيين.

توصلت دراسة السيد الشربينى (٢٠١٢، ٥١) إلى وجود علاقة إرتباطية دالة بين الكمالية التكيفية وتقدير الذات والإنفعال الإيجابى والإنفعال السلبى، ووجود فروق دالة إحصائيا بين منخفضى ومرتفعى الكمالية فى تقدير الذات والإنفعال الإيجابى والإنفعال السلبى، كذلك أشارت دراسة لينكولن وهونس وهارتمان (Lincoln, Hohenhaus and Hartmann (2013, 398 – 400 إلى أنه يمكن تخفيض معتقدات جنون العظمة (البارانويا) من خلال تحسين الإنفعالات السلبية وزيادة تقدير الذات لدى الطلاب.

يؤكد زياد بركات (٢٠٠٨، ٢٢٢-٢٢٣) أن مفهوم الذات هو نتاج لما يمر به الفرد من تجارب وخبرات، ويذكر أريكسون (Ericsson) أن الشباب خلال تحقيقهم لذواتهم يواجهون العديد من العقبات التى قد ينجحون فى تخطيها أو عدم تخطيها، فلابد للفرد أن يعرف نواحى قوته وضعفه كى يتمكن من فهم ذاته، فطريقة الفرد فى تفسير لما يتعرض له من خلال تفاعله مع بيئته التى لها أثر ودور مهم فى تمتعه بالصحة النفسية.

أشارت بعض الدراسات إلى أن الإنفعالات الإيجابية كان لها تأثير فى خفض درجة الأرق وتحسين مفهوم الذات لدى طلاب المرحلة الثانوية مثل دراسة يحيى خطاطبه و محمد حمدى (٢٠١٥)، كما أشارت دراسة جوتيز وكرونجايجير وفرينزل ولتيدتك وهال Gotez, Cronjaeger, Frenzel, Ltidtke, Hall, (2010, 44 – 58) إلى وجود علاقة بين مفهوم الذات الأكاديمى والمشاعر الأساسية (الإستمتاع، القلق، الفخر، الغضب، الملل) لدى طلاب (الرياضيات والفيزياء) (اللغة الألمانية واللغة الإنجليزية) وكانت النتيجة وجود تفاعل إيجابى بين مفهوم الذات الأكاديمى والمشاعر الأساسية لدى طلاب المرحلة الثانوية.

وقد خلصت دراسة بولى وكريشر وسكيندر وهابيل Pauly, Kircher, Weber, Schneider and Habel, (2011, 11-17) إلى وجود أثر سلبى فى مفهوم الذات والذاكرة الإنفعالية لمرضى الفصام، نتيجة إنخفاض القدرة على تذكر أفكارهم وسماتهم الإيجابية والسلبية.

وأشارت دراسة ألين بوجين وسكوارتزمان وستيورات ووالكر Ellenbogen, Schwartzman, Stewart and Walker (2006 , 723 – 732) إلى وجود فروق دالة إحصائيا بين المجموعتين التجريبية والضابطة لصالح المجموعة التجريبية بإستخدام إستراتيجيات التجهيز الإنفعالى الإختيارى للمعلومات في استجاباتهم الإنفعالية للضغوط.

وبناء على أدبيات البحث التي أشارت إلي أن مرحلة المراهقة تتميز بكثرة التعرض للمشكلات الإنفعالية والنفسية التى تنتج عن التغيرات المفاجئة والطارئة لمظاهر النمو المختلفة بسبب طبيعة المرحله العمرية كما أشار (عادل الأشول، ١٩٨٢)، (حامد زهران، ١٩٩٠) لذلك ترى الباحثة أنه يمكن إستخدام عينة طلاب الثانوية، وأيضا عدم وجود دراسات سابقة فى حدود علم الباحثة تناولت متغيرات الدراسة الحالية على عينة طلاب المرحلة الثانوية حيث ركزت الدراسات التى تناولت الذاكرة الإنفعالية والتجهيز الإنفعالى على عينة طلاب المرحلة الجامعية مثل: دراسة بولاتوس وسكندري Pollatos and Schandry (2008)، دراسة ماكلود وروثرفورد MacLeod and Rutherford (2010)، دراسة هومفريس واندروود وشابمان Humphreys, Underwood and Chapman (2011)، دراسة كلير Claire (2012)، دراسة سكوارتزمان والين بوجين وستيوارث ووالكر Schwartzman, Ellenbogen, Stewart and Walker (2006)، دراسة نهال حامد (٢٠١١)، دراسة أحمد عثمان والسيد الشربينى (٢٠١٥).

فى ضوء العرض السابق تهدف الدراسة الحالية إلى تحديد مدي إسهام كل من التجهيز الانفعالي للمعلومات ومفهوم الذات في الذاكرة الانفعالية لدي طلبة التعليم الثانوي.

أولا: الذاكرة الانفعالية:

الذاكرة الانفعالية هي القدرة التي يمكن من خلالها حفظ وتخزين واستدعاء المواقف الانفعالية للإنسان، وفى هذا النوع من الذاكرة يتمكن الإنسان من استرجاع المادة التذكرية مصحوبة بانفعالات، كانت مصاحبة بانفعالات التخزين (صلاح الدين محمد، ٢٠٠٦، ١٦٤).

وذكر كيسجن وأكجن وبيرنى Kesgin, Akgun and Byrne (2012, 96) أن الذاكرة الانفعالية هي ذاكرة التجارب والأحداث الانفعالية، التي تتطلب إدراك وتخزين واسترجاع الانفعالات.

وأشار بينيون وفورد وموري وكنسنجر Bennion, Ford,Murray and Kensinger (2013, 1) أن الذاكرة الانفعالية عبارة تختصر الإشارة إلى الذاكرة التي تشير إلى الحدث الانفعالي الذي يتسبب في ردود انفعالية، هذه الأحداث الانفعالية وردود الفعل الانفعالية تختلف في طبيعتها، وشدتها، ووقتها، وهذه الأحداث قد تكون سارة وقد تكون غير سارة، وقد تكون هذه الردود تشتمل على أحداث عامة أو

شخصية ينتج عنها تغييرات في العمليات المعرفية والشعور الواعي للحالة الانفعالية تظهر على مدى دقائق أو ساعات بصورة فيسيولوجية.

ويرى هيدلى وبارى Headley and Pare (213, 1) أن الذاكرة الانفعالية هي مجموعة الانفعالات التي نتعرض لها في التجارب الحياتية، والتي تتطلب نوع من العمليات المعقدة داخل الجهاز العصبي أثناء التعرض لهذه الانفعالات بحيث يمكن استرجاع نفس التجارب التي تحمل خصائص انفعالية مشابهة.

وعرف برادشو Bradshaw (2015, 6) الذاكرة الانفعالية بأنها استدعاء أو إدراك المثيرات، وهو ما يتميز به مستوى التكافؤ (الأحداث السارة مقابل الأحداث غير السارة)، ومستوى الإثارة (الهدوء مقابل الإثارة)، وببساطة هذا يعنى أن الأفراد تميل للخبرات الإيجابية أو السلبية وليست الخبرات الحيادية.

وقد أوضح كلا من ستاريه وموناجيمى وجارا Setareh, Monajemi and Gharaa (2017) أن الذاكرة الانفعالية عبارة عن ذاكرة تتكون من مجموعة من الاستجابات الفيسيولوجية التي يمكن أن يقوم الفرد بتجربتها في لحظة معينة، هذه الاستجابات الفيسيولوجية قد تكون ارتفاع في ضغط الدم، المزيد من العرق، انقباض العضلات، القلق، الخوف، أو حتى السعادة، حيث تعتبر الذاكرة الانفعالية الرئيسية هي التاريخ الشخصي في جميع مراحل الحياة يمكن تقييمه من خلال البيانات الانفعالية المسجلة عن الفرد.

ويتضح هنا أن الذاكرة الانفعالية عبارة عن عملية معرفية يتم فيها تخزين واسترجاع كافة الأحداث الانفعالية والاستجابات الانفعالية والفيسيولوجية التي يصدرها الفرد في ضوء الخبرات الانفعالية والأحداث الحياتية السارة وغير السارة التي يتعرض لها الفرد.

وبناء على ما سبق من مفاهيم للذاكرة الانفعالية تعرف الباحثة الذاكرة الانفعالية بأنها العملية المعرفية التي يمكن من خلالها حفظ وتخزين واستدعاء كل الخبرات الانفعالية التي سبق للفرد المرور بها خلال المواقف الحياتية.

وقد تبنت الباحثة تصور دولكس عن الذاكرة الانفعالية وفي ضوئه قامت الباحثة ببناء مقياس في الذاكرة الانفعالية، ويمكن تناول ذلك بشيء من التوضيح:

ومن أهم التصورات النظرية عن الذاكرة الانفعالية ما أشار إليه دولكس وكابيزا Dolcos and Cabeza (2002, PP. 252-263) إلى أن الأحداث الانفعالية تؤدى إلى تذكر أفضل من الأحداث المحايدة، وتم التأكد من هذه الظاهرة من خلال قياس الأحداث المتعلقة بتأثيرات القدرات التي لها علاقة بالمكونات متصلة الحدث Event-Related Potential (ERP)، فالمكونات المتصلة بالحدث (ERP) تصبح إيجابية أكثر عندما يكون تأثير الانفعال للمثيرات السارة وغير السارة أكثر من المثيرات

المحايدة، و كما أنه المكونات المتصلة بالحدث (ERP) تصبح أكثر إيجابية إذا كان تأثير التذكر اللاحق أكثر إيجابية في الاستدعاء اللاحق للمثيرات التي اقترنت بالانفعال أكثر من النسيان لها.

ويحدد دولكس وكابيزا Dolcos and Cabeza (2002, 252-253) بعدين للمثيرات الانفعالية:

١. درجة الإثارة الانفعالية: لابد للمثيرات التي يتم تقديمها أن تصبح متوازية من حيث قوة الإثارة الانفعالية أو من حيث ما تحدثه لدى المفحوص من حساسية انفعالية تجاهها، كما لابد من وجود حالة مستمرة من الاختلاف بين الهدوء والإثارة الانفعالية الشديدة وهذا يعنى وجود حالة من الاختلاف فيما يخص المثيرات السارة وغير السارة.

٢. التكافؤ الانفعالي: يقصد به أن تكون المثيرات التي يتم انتقاؤها من قبل الفاحص متناسبة من حيث تصنيفها الذي توضع فيه ما بين انفعالات إيجابية أو سلبية أو محايدة انفعاليا.

كما أن الإمكانات ذات الصلة بالحدث (ERP) تشتمل على حوالي (٣٠٠) قدرة، وهي عبارة عن التأثيرات الانفعالية التي تنعكس على هيئة تعبيرات الوجه أو التعبيرات الجسمية، وهذه القدرات تكون أكثر إثارة عندما نتمكن من التحكم بانفعالاتنا عند التعرض لمواقف مثيرة انفعاليا، كما أن الأعصاب التي تولد الإثارة الانفعالية غير معروفة إلى الأن لكن يفترض أن لها تفاعلات بين اللوزة والقشرة المخية من أجل التحكم بالانفعالات.

كذلك يلخص كلا من Dolcos and Cabeza (2002, 253) أنه توجد قضيتين رئيسيتين غير محسومتين في الوقت الحالي حول الإثارة الانفعالية، يتمثلا في:

١. أن أثر الإثارة الانفعالية لقدرات (ERP) يولد درجة الحساسية الانفعالية فقط، أي ينشئ حالتي الإثارة والتكافؤ الانفعالي، من خلال الاستجابة الانفعالية للصور المثيرة للانفعالات السارة أو غير السارة أو المحايدة انفعاليا.

٢. عدم ملائمة المثير الانفعالي لموضوع الانفعال الذي قد يكون عبارة عن كلمة مثيرة تقود إلى تأثيرات انفعالية في غير محلها، ويمكن أن تعالج هذه القضية من خلال استخدام مثيرات بصرية معقدة في طبيعتها عن الكلمات المكتوبة، أي أن المثيرات التي تكون في هيئة صور تقدم كمثيرات انفعالية أفضل من تقديم الكلمات المكتوبة كمثيرات انفعالية.

وأوضح ميردنث Meredith (2004) أن تأثير تعزيز الذاكرة والانفعال يمكن أن يتم من خلال التفاعل بين الانفعال ومناطق المخ المرتبطة بالذاكرة، ومن هنا جاءت فكرة عرض الصور على مشتركين فمن خلالها يمكن التعرف على أثر مشاعر هؤلاء المشتركين من خلال هذه الصور إذا كانت إيجابية أو سلبية أو حتى محايدة، فمثلا الصور الإيجابية مثل (المشاهد الرومانسية، الانتصارات الرياضية)، الصور السلبية (الأعمال العدوانية، الأشخاص المصابة بالجروح)، ومنها المحايد مثل (المباني، مراكز التسوق).

وأكد دولكس وكابيزا (Dolcos and Cabeza (2002, 255- 260 على أن الصور المثيرة للانفعالات السارة أو غير السارة تكون أفضل من المثيرات المحايدة، وهو ما يظهر اختلافا في ردود الفعل الانفعالية سواء كانت مشحونة أو غير مشحونة تجاه المثيرات الانفعالية المقدمة في الصور، وأن التقييم الذاتي هو أفضل طريقة للتعرف على مشاعر الفرد تجاه المثيرات الانفعالية و ما تثيره من ذكريات انفعالية، مع الأخذ في الاعتبار أن درجة الإثارة الانفعالية والتكافؤ الانفعالي مصدران أساسيان في اختيار المثيرات، وجعل المثيرات السارة أو غير السارة تختلف كل منها في نوع العبارة الانفعالية، كما أن درجة الإثارة الانفعالية للمفردات، لابد أن تكون المثيرات السارة أو غير السارة تختلف عن المثيرات المحايدة انفعاليا في المفردات من حيث درجة إثارتها الانفعالية ومن حيث ما يكافئ موضوع الصورة المتناسب مع الفئة التي تنتمى إليها هذه المثيرات.

وقد تبنت الباحثة التصور النظري الخاص بدولكس (Dolcos (2002 في دراسة الذاكرة الانفعالية، وذلك للأسباب التالية:

١. حدد التصور آلية لقياس الذاكرة الانفعالية من خلال الصور كمثيرات انفعالية بصرية سلبية أو إيجابية أو محايدة حيث تعد الصور الانفعالية أفضل من الكلمات الانفعالية لأنها تحتوي على شحنة انفعالية أقوى، كما أن للصور الانفعالية تأثير انفعالي أقوى عن الكلمة الانفعالية، وقد أيدت دراسة آلاء عبد الكريم (2008) آلية هذا التصور.

٢. اهتمت بدراسة الذاكرة الانفعالية من خلال تأثير تعزيز التفاعل بين الانفعال والذاكرة.

٣. في حدود علم الباحثة فإن تصور دولكس (Dolcos (2002 أول من اهتمت بدراسة المكونات المتصلة بالحدث (ERP) وتفاعلها مع المثيرات الانفعالية لقياس الذاكرة الانفعالية.

٤. أكدت هذه النظرية على أنه يمكن تشكيل الذاكرة الانفعالية من خلال بعدى الإثارة الانفعالية والتكافؤ الانفعالي، والأهمية الاجتماعية والشخصية.

٥. تناول هذا التصور النظري كيفية قياس الذاكرة الانفعالية من خلال المكونات المتصلة بالحدث (ERP)، وأنها تنشط في حالة المثيرات الانفعالية الإيجابية والسلبية عن المثيرات الانفعالية المحايدة، ودرجة الإثارة الانفعالية والتكافؤ الانفعالي للمثير الانفعالي، ومدى إسهامهما في تشكيل الذاكرة الانفعالية.

ثانيا: التجهيز الإنفعالي للمعلومات:

وضع راشمان (Rachman (1980- a, 51 مفهوم التجهيز الانفعالي للمعلومات بأنه "عملية امتصاص أو استيعاب المثيرات المزعجة انفعاليا، وخفضها للحد الذي يسمح للخبرات الأخرى والسلوك المعتاد للفرد بالاستمرار دون مقاطعة أو خلل، وفى حالة عدم تجهيز الأحداث الانفعالية، يمكن أن تظهر مجموعة متنوعة من المشكلات الانفعالية منها المخاوف، الوساوس، الأفكار الدخيلة المستمرة، وأن الهدف من علاج هذه الحالات هو تيسير التجهيز الانفعالي الناجح".

وقدم كلا من فوا وكوزاك Foa and Kozak (1986 , 20) تعريفا للتجهيز الانفعالي بأنه "عملية تعديل في بنية الذاكرة التي تشكل أساس الانفعالات"، مما يشير إلى أن اعتقاد كلا من فوا وكوزاك أن بنية الذاكرة جزء من التجهيز الانفعالي للمعلومات وهذا ما ايدته بعض الدراسات والبحوث مثل دراسة فوا Foa (2011) ، دراسة فوا ومكلين Foa and Mclean (2016, 3)، دراسة روب ودوبيلر وايهرنج وفوسبيك –السيبسك Rupp, Doeebler, Ehring and Vossbeck-Elsebusch (2016).

وأشار كلا من تروجيلو وتروجيلو ولوبيز وجوماز وفالنسيا وريندون وبيندیا بارا Trujillo, Trujillo, Lopez Gomez, Valencia, Rendon, Pineda and Parra (2017) أنه يمكن تعريف التجهيز الانفعالي بأنه "وظيفة معرفية معقدة ضرورية للنجاح والتكيف مع البيئات الاجتماعية، وذلك لأننا بحاجة إلى التفسير والاستجابة للإشارات التي تعبر عن المكافأة أو التهديد".

دراسة أوربيجوزو وماتيلانيس ومونتيرو Orbegozo, Matellanes and Montero (2018) بأنه عبارة عن الاستراتيجيات التي تقدم للانفعالات حتي يتم التعبير عنها، وتعزز هذه الاستراتيجيات التجهيز الانفعالي الصحيح الذي يؤدي إلي التطور الانفعالي السليم، والتكيف مع البيئة، أما عند حدوث صعوبة في هذه الاستراتيجيات فإنها تؤدي إلي صعوبة في التجهيز الانفعالي، وهذا بدوره يصبح مؤشرا خطرا علي الأمراض النفسية مثل القلق والاكتئاب.

وتعرف الباحثة التجهيز الانفعالي للمعلومات بأنه "عملية معرفية معقدة يتمكن من خلالها الفرد إحداث تعديل في ذاكرته في ضوء ما يتعرض له من انفعالات".

وأشار عدد من العلماء والباحثين إلى أن من أهم نماذج التجهيز الإنفعالى ما توصل إليه روجر بيكر (Roger Baker) في نموذج التجهيز الإنفعالى The Emotional Processing Model, Baker (2001):

قدم روجر بيكر Roger Baker (2001) مصطلح التجهيز الإنفعالى أول مرة فى مقال بعنوان "نموذج التجهيز الإنفعالى فى الإرشاد والعلاج النفسى: خطوة للأمام" عام ٢٠٠١ م، وقد بنى هذا النموذج فى التجهيز الإنفعالى بإعتباره يبدأ بالحدث الإنفعالى، يليها خبرة الإنفعال، وتنتهى بالتعبير عن الإنفعالات، ويتضح هذا النموذج من خلال العناصر التالية:

١. الحدث الإنفعالى (المدخل) Input Event: يرى بيكر Baker (2012, 3- 4) أنه عند المرور بأى تجربة إنفعالية فإنها تبدأ بحدث سريع، هذا الحدث يجب أن يكون مسجل بوعى أو بغير وعى لدى الشخص، فقد يكون حدث صغير مثل (مشادة مع أحد الزوجين)، أو حدث كبير أليم مثل (حادث سيارة)، أو سلسلة من الأحداث الضاغطة مثل (الإرهاب داخل مكان العمل) فالتقييم المعرفى لمعنى الحدث يحدد الخبرات الإنفعالية، والعوامل التى تؤثر على التجهيز فى هذه المرحلة تتمثل فى: فشل فى تسجيل الحدث، سوء تفسير لهذا الحدث، أو التجنب الفعال لحدث محتمل أن يكون ضاغط مثل (تجنب التفكير فى مثير سلبى).

٢. الخبرة الإنفعالية Emotional Experience: وقد أشار فرجيدا Frijda (1988, 35- 353) إلى أن الإنفعالات تتم إثارتها كنوع من الإستجابة على معنى الأحداث التى تعتبر مهمة للفرد، ويقوم بتقييمها بطريقة ما وفق أهدافه، فالأحداث التى تحقق أهداف الفرد فإنها تنتج إنفعالات إيجابية، بينما الأحداث التى تمثل تهديد لأهدافه فإنها تنتج إنفعالات سلبية، هذا يعنى أن الإنفعالات تتغير بتغير معنى الأحداث ووفق لتفسير الفرد لهذه الأحداث.

وقد قسم بيكر Baker (2001; 2007 , 63– 64) فى نموذجه الخبرة الإنفعالية إلى أربعة مراحل رئيسية:

أ. الخبرة الكلية Experienced as Gestalt: فى بداية عام ١٩٠٠م ظهرت الكلمة الألمانية "جشتالت"، وهذه الكلمة إستخدمت فى علم النفس التجريبى Experimental Psychology وتعنى "الكل المتكامل"، فالنمو النفسى للإنفعال يشعر به الفرد ككل، وهو ما يعد جوهر الخبرة الإنفعالية، فمثلا فى حالة الغضب لا يقول الفرد كنت أجز على أسنانى، إرتفع ضغط دمى بصورة عالية جدا لا تصدق، أضرب المكتب بقبضتى وأصرخ"، بل يصف الفرد شعوره فى وحدة كلية "كنت غاضبا"، هذه العبارة السابقة تصف العناصر السلوكية والنفسية التى توجد فى التجربة ككل، لكن المعنى النفسى للإنفعال هنا هو "الغضب"، فالغضب هو نتيجة مباشرة لأشياء قام بها فرد ما وتم تقديرها سواء (بصورة صحيحة أو غير صحيحة)على أنها وضع مهين له أو سخرية منه، وفى المقابل هناك أفراد لا يشعرون بالإنفعال ككل أى أنهم ليس لديهم نمو إنفعالى بشكل طبيعى لأنهم يركزون على الجوانب الجسمية للإنفعال فمثلا عن التعرض للتأنيب صباحا فى العمل، ولم ينتبه الفرد لحالة غضبه ولم يربط بينها وبين صراخ مديره، هذا يعنى أن مثل هؤلاء الأفراد لا يفكرون فى الإنفعالات مطلقا بل يركزوا على الجوانب الجسمية مثلا "أرتعش ، أشعر بالحرارة"، أى أن الفرد يغفل تماما المعنى الجوهرى للإنفعالات بسبب الفشل فى التعرف على سبب الإنفعال أو الربط بين الإنفعال والمثير المسبب له .

ب. الوعى Awareness: وهنا يصف بيكر Baker (2001) الدرجة التى يكون فيها الشخص واعى لأحاسيسه الجسمية التى تشكل الإنفعال الذى شعر به، وأحيانا رغم الوعى بالحالة الإنفعالية فإنها لا تكون شرط مسبق لتجهيز إنفعالى ناجح، فالكثير من التجهيز الإنفعالى يحدث دون وعى.

جـ. التسمية Labelling: فقد أوضح بيكر Baker (2001) أن الأفراد يشعروا بالإنفعال بشكل كامل، وتلقائى، وعادة ما يكون دون وعى، ويقوم الفرد بتسمية الحالة النفسية، وهناك بعض الافراد غير قادرين على تسمية حالاتهم النفسية التى يمروا بها، وذلك بسبب أنهم يفسروها على أنها مجموعة من الإستجابات الجسدية والأحاسيس، فمثلا عند الشعور بإنفعال الغضب فإن بعض الأفراد يعانوا من حالة الإرتعاش، إحمرار الوجه، الشعور بالإغماء، وعموما فإن الافراد مختلفين فى طريقة تسمية إنفعالاتهم بدقة ولكن تلك المهارات يمكن تحسينها خلال مراحل نمو وتربية الفرد.

د. الربط Linking: توصل بيكر Baker (2001) إلى أنه يعتمد ربط الإنفعالات التى يشعر بها الفرد بالأحداث المسببة لها، والتى تتم بشكل واعى أو غير واعى وبشكل مناسب أو غير مناسب، فالربط الصحيح يعتمد على تسمية الفرد للإنفعالات بطريقة صحيحة، فإذا كان الفرد ضعيف فى التسمية فإنه يكون غير قادر على ربط الأحداث بدقة مع الإنفعالات التى يشعرون بها.

٣. التعبير الإنفعالى Emotional Expression: حدد بيكر Baker (2001) أن الأفراد يقوموا بالتعبير الإنفعالى بشكل سلس وتلقائى فى الحياة اليومية، حيث يصف التعبير الجسدى الذى يمكن أن يعطيه الفرد أثناء مروره بخبرات إنفعالية معينة، ولذلك ترتبط الخبرات الإنفعالية إرتباط وثيق مع التعبيرات الإنفعالية، فمثلا إنفعالات الحزن والبكاء عادة ما تحدث معا، وهناك بعض الأفراد من الممكن أن يتعرضوا لخبرات إنفعالية قوية للغاية لكن لا يظهروا تجاهها أى رد فعل بحيث لا يعبروا عنها بالقول أو الفعل للأخرين.

وأكد بيكر Baker (2007, 68- 69) على أنه يمكن التعبير عن الإنفعالات بشكل مباشر مثل النقاش، التحدث مع الشخص المسئول عن الألم ، الصراخ و البكاء، كما يمكن التعبير عن الإنفعالات بشكل غير مباشر مثل ركل الأبواب، الحط من شأن شخص دون علمه، كما يمكن التعبير عن الإنفعالات لفظيا مثل مشاركة الإنفعالات مع الأصدقاء، إستخدام الدردشة عبر وسائل الإنترنت، التحدث مع الله، التحدث مع النفس، كما يمكن أن تكون التعبير عن الإنفعالات بناءة مثل محاولة حل المشكلات مع الفرد المتسبب فى الإنفعال، مع التأكيد على وجهات النظر، والحصول على الإرشاد حول ما يجب فعله، وقد يكون التعبير عن الإنفعالات مدمر للأخرين مثل الصراخ فيهم وسبهم أو ضربهم، وقد يكون التعبير عن الإنفعالات مدمر للذات مثل القيادة بسرعة جنونية أو إيذاء النفس عن طريق تعاطى المخدرات أو الإنتحار.

كما إقترح بيكر Baker (2010 , 130) وجود تعبيرات إنفعالية غير مباشرة فى الفنون مثل الموسيقى، والرقص، والرسم، والنحت، والحركة، والتمثيل الصامت، والتي تعبر عن الجوانب الإنفعالية التي تعبر عن الروح الإنسانية، والقدرة على نقل التعبيرات الإنفعالية من خلال هذه الفنون .

٤. تنظيم الإنفعال Regulating The Emotion: حيث أكد بيكر Baker (2007, 69- 70) على أنه بالرغم من أن (المدخل – التجربة – التعبير) هو التقدم الطبيعى لعملية التجهيز الإنفعالى، فإنه يوجد بعض الأفراد يطورون أنماط مختلفة من التحكم أو التنظيم الإنفعالى خلال حياتهم، وبعض هذه الأنماط يقود إلى تفاعل جيد بين الأفراد مثل عدم العنف عند الغضب، وبعض هذه الأنماط يكون مضرا مثل التحكم فى عدم إظهار أى رد فعل خارجى للإنفعال، وبإضافة بعد التحكم تتكامل عناصر نموذج التجهيز الإنفعالى الأربعة (التسجيل – التجربة – التعبير – التنظيم للإنفعالات)، ويعد تنظيم الإنفعال على أفضل ما يكون حين يصبح عدم التحكم المبالغ فيه، وعدم الإفراط فيه حتى لا يضر بالفرد أو بالمحيطين منه، وقد يحدث التحكم أو تنظيم الإنفعال فى مراحل مختلفة من النموذج، ففى

مرحلة الإدخال يحاول الفرد تجنب أى حدث قد يضايقه، وتجنب مواقف التحدى، فالتحكم فى الحدث المدخل ليس سيئا بوجه عام حيث تجنب المواقف الخطرة والعلاقات غير السوية يكون صحى للغاية، ومن المهارات المميزة فى تلك المرحلة هى تغيير الحدث المدخل (Change (input event مثل إقناع زميل العمل المسبب للمتاعب بأن يهدأ قليلا مما يخفف من ضغوط العمل .

وفى ضوء ما سبق من عرض ترى الباحثة ما يلى:

أن نموذج بيكر يعد النموذج الأعم والأشمل بين نماذج التجهيز الإنفعالى للمعلومات، وذلك بسبب أن هذا النموذج ضم مراحل التجهيز الإنفعالى، وأوضح كيفية القيام بعملية التجهيز الإنفعالى وصعوبات التجهيز الإنفعالى، كما قدم بيكر مقياس لقياس التجهيز الإنفعالى للمعلومات (Baker , et,al. 2010)، ترجمة (نهال حامد، ٢٠١١)، مما دفع الباحثة إلى تبنى هذا النموذج.

ثالثا: مفهوم الذات Self-Concept:

يوجد تنوع فى تعريفات مفهوم الذات، وأنه لا يوجد إتفاق بين الباحثين والعلماء على تعريف واحد لمفهوم الذات وذلك لإختلاف المدرسة التى ينتمى إليها الباحث، فهناك بعض الباحثين الذين اهتموا بالإتجاه الإجتماعى، وهناك باحثين آخرين اهتموا بالإتجاه السلوكى، وهناك باحثين آخرين اهتموا بالإتجاه المعرفى، ويمكن توضيح ذلك على النحو الآتى:

أولا: الاتجاه الاجتماعي:

يرى ميد (1934) Mead أن مفهوم الذات هو عبارة عن نظام ينشأ من خلال التفاعل الاجتماعي، باعتباره نتاجا عن الأفراد المهتمين بتفاعل الآخرين معهم من أجل توقع استجاباتهم حتى يتمكنوا من التصرف معهم وفقا لذلك، فالفرد يتعلم أن يدرك العالم كما يفعل الآخرين، حيث يكتسب الفرد تنظيمه الداخلى الذي يعمل على توجيه سلوكه فى غياب الضغوط الخارجية، ويتم ذلك عبر الأدوار الاجتماعية وحسب أهميتها للفرد.

ويعرف سوليفان (1953) Sullivan مفهوم الذات بأنه يتكون من نظام تفاعل اجتماعى، وهذا النظام يعد بناء من الضوابط التى توجه سلوك الفرد بما يحقق له الأمن ويجنبه القلق والتوتر منذ الطفولة، حيث يمتثل لرغبات والديه تجنبا للقلق الناشيء من فقدان حبهما، فيضع لنفسه ضوابط السلوك التى تشكل نظام الذات وفقا للقيم الاجتماعية (في: سعد جلال، ١٩٨٥، ١٣٣).

وقد أشار كلا من جورج وهونج (1991) George and Hong إلى أن مفهوم الذات هو معتقدات الأفراد عن أنفسهم.

ثانيا: الاتجاه المعرفى:

وحدد حامد زهران (٢٠٠٥، ٣٦٦) أن مفهوم الذات هو تكوين معرفى منظم ومتعلم للمدركات الشعورية والتقييمات الخاصة للذات يصوغه كتعريف نفسى لذاته، ويتكون مفهوم الذات من أفكار الفرد الذاتية المتسقة المحددة الأبعاد عن العناصر المختلفة لكينونته الداخلية والخارجية.

وخلص كيم ويو ولى (2016) Kim, Yoo and Lee إلى تعريف مفهوم الذات على أنها مجموعة من المخططات الذاتية والأبنية المعرفية ذاتية المرجع، التى تؤثر بشكل منظم على معالجة المعلومات التى لها علاقة بالذات، والمثيرات البيئية تصبح متطابقة مع المخطط الذاتى الذى يميل إلى أن تكون أكثر سهولة ويتم فهمها بسرعة، وترميزها والاحتفاظ بها أكثر من تلك التي لا تتطابق مع المخطط الذاتى.

تناول كروجسين وبيتر وآر وكروني (2018) Cruijsen, Peters, Aar and Crone مفهوم الذات علي أنه التغييرات التي تحدث في بيئة المراهقين الناتجة عن تطوير القدرات المعرفية من خلال إتخاذ أدوار اجتماعية جديدة والتقييمات الذاتية من جانبهم بالمجالات الجسمية والاجتماعية والأكاديمية.

توصل كلا من بلاسيوس وسوزا (2018) Palacios and Souza إلي أن مفهوم الذات هو البنية المعرفية التي تنظم التجارب السابقة للفرد، والتي تتحكم فيها عملية تجهيز المعلومات التي تنظم حياة الأفراد، بالشكل الذي تكون قادرة على التأثير علي سلوكياتهم الشخصية في جميع مجالات الحياة.

ثالثا: الاتجاه السلوكى:

وقد وصف وليام فيتس William Fitts مفهوم الذات بأنه مفهوم معقد جدا وشخصى جدا فهو يعنى ما يعتقده الأفراد حول أنفسهم، ولا يمكن وصفها من ناحية واحدة أو جانب واحد، فمفهوم الذات هو الكيفية التى ينظر بها الشخص إلى نفسه، وهى فكرة الفرد عن نفسه (Woolley,2002,P.21) .

وتناول زهرة ومانزور ويوسف (2010) Zahra, Manzoor and Yousuf مفهوم الذات بأنه المعلومات التي لدينا عن أنفسنا، ما نعتقده عن أنفسنا، إن مفهوم الذات هو تصورات الشخص لنفسه التى تشكلت من خلال الخبرة والتفسيرات من بيئة مفهوم الذات، فهو عبارة عن مجموعة من الأفكار والمشاعر والمواقف التى يتصورها الناس عن أنفسهم، وتختلف تصوراتنا الذاتية من حالة إلى أخرى ومن مرحلة إلى مرحلة أخرى، وتتأثر هذه التصورات بعدة عوامل من قبيل التقييمات الهامة، والتعزيزات، وسمات السلوك، أى أنه عبارة عن مجموعة من التصورات أو النقاط المرجعية حول ما هو موضوع عنه، والذى يتكون من مجموعة من الخصائص والسمات والصفات وأوجه القصور، القدرات، والحدود، والقيم، والعلاقات التي يعرف أن يصفها عن نفسه، ويعتبرها معلومات متعلقة بهويته .

توصل باتريزيا وسيباستيانو وروسالبا (2013) Patrizia, Sebastiano, Rosalba إلى تعريف مفهوم الذات على أنه تصور الشخص عن نفسه أو نفسها، وتتشكل هذه التصورات من خلال التجربة واكتساب الخبرة من البيئة المحيطة .

واستنتج بيلفور وروزن وسارشالوم وجروسمان وسالا وجروسمان Belfiore, Rosen, Sarshalom, Grossman, Sala, Grossman (2015) مفهوم الذات هو البنية النفسية للكيفية التى ينظر الناس بها لأنفسهم.

وقد أشار يانج Yang (2018, 14) إلي أن مفهوم الذات عبارة عن مفهوم الشخص لنفسه بطريقة متكاملة وشاملة.

وفى ضوء التعريفات السابقة تعرف الباحثة مفهوم الذات على أنه: مجموعة من المخططات الذاتية التى تسهم فى التكوين المعرفى للفرد بحيث يتشكل لديه تصوراته وأفكاره ومعتقداته وانفعالاته عن نظرته لنفسه، ونظرة الآخرين له.

وفي ضوء العرض السابق، تبنت الباحثة مقياس تنسي لمفهوم الذات، إعداد: وليام فيتس، وترجمة: صفوت فرج، سهير كامل، وذلك للأسباب التالية:

١. تعريف وليام فيتس عن مفهوم الذات يتفق مع تعريف الباحثة عن مفهوم الذات، وفي ضوء هذا التعريف وضع وليام فيتس مقياسه عن مفهوم الذات.
٢. لأن المقياس خاص بالمرحلة الثانوية، وهي نفس المرحلة التي تطبق عليها الدراسة الحالية.

تعددت أراء الباحثين والعلماء فى تحديد أبعاد مفهوم الذات، وقد إختلف الباحثين والعلماء فى تحديد الأبعاد المكونة لمفهوم الذات، وذلك بسبب تنوع وتعدد التعريفات الخاصة بمفهوم الذات، بالإضافة إلى أن مفهوم الذات هو مفهوم متعدد الجوانب، وهذا يعد سبب فى تنوع وإختلاف الأبعاد من مقياس لأخر بالإضافة إلى التصورات والمدارس التى ينتمى إليها الباحثين، ويمكن توضيح أبعاد مفهوم الذات كالتالى:

حدد صفوت فرج وسهير كامل (١٩٩٨، ٤٠- ٤١) أن وليام تنسى William Fitts وضع تصور لأبعاد مفهوم الذات وتمثلت فى:

(١) الذات الجسمية: وتعنى فكرة الفرد عن جسمه، وحالته الصحية، ومظهره الخارجى، ومهاراته، وحالته الجنسية.

(٢) الذات الأخلاقية: وتعنى قيم الفرد المثالية والأخلاقية والعلاقة بالله، وإحساس الفرد بأنه قد يكون طيب أو غير طيب، ورضا الشخص عن عقيدته .

(٣) الذات الشخصية: تعكس هذه الدرجة إحساس الفرد بالقيمة الشخصية أى أنه إحساسه بأنه شخص مناسب وتقديره لشخصيته دون النظر إلى هيئته الجسمية أو علاقاته بالأخرين .

(٤) الذات الأسرية: تعكس هذه الدرجة مشاعر الفرد بالملاءمة والكفاية، وكذلك جدارته وقيمته بوصفه عضوا فى أسرة، وهى تشير إلى إدراك الشخص لذاته فى تعلقها بأقرب دائرة من الرفاق وألصقها.

(٥) الذات الإجتماعية: وتعنى إدراك الذات فى علاقتها بالأخرين، غير أنها تتعلق بالأخرين بطريقة أكثر عمومية حيث تعكس إحساس المرء بملاءمته وقيمته فى تفاعله الإجتماعى مع الأخرين بوجه عام .

(٦) السلوك: وتعنى إدراك الفرد لسلوكه والطريقة التى يفكر بها .

(٧) نقد الذات: وهو قدرة الفرد على تقديم صورة مقبولة عن الذات من خلال وجود الدفاعات الذاتية لديه .

(٨) الهوية: وهى تعنى الفرد كما يرى نفسه .

(٩) الرضا عن الذات: وهو ما يشعر به الفرد نحو الذات التى يدركها .

وترى الباحثة أنه يمكن أن تتبنى مقياس تنسى لمفهوم الذات (الصورة الإرشادية)، وذلك لأنه المقياس الأعم والأشمل من خلال أبعاده التى تغطى معظم جوانب مفهوم الذات (الذات الجسمية، الذات الأخلاقية، الذات الشخصية، الذات الأسرية، الذات الإجتماعية، السلوك، نقد الذات، الهوية، الرضا عن الذات)، ونتيجة لتعدد وتنوع تصورات الباحثين لأبعاد مفهوم الذات وعدم وجود تصور واحد لأبعاد مفهوم الذات.

مشكلة الدراسة:

يواجه طلاب التعليم الثانوي العديد من المواقف والخبرات الانفعالية التي تثير لديهم العديد من الانفعالات التي تتراوح في شدتها فبعضها يمكن أن يتعافى منه بعد فترة وجيزة، وأحيانا تفقد الفرد قدرته على التركيز والتذكر مما ينعكس على علاقاته مع الأخرين ونظرته لذاته ومفهومه عنها الأمر الذي يؤدى إلى انخفاض المستوى التعليمي لديهم.

تناول حامد زهران (١٩٩٠، ٣٨٣ -٣٨٦) الخصائص الإنفعالية التى تميز مرحلة المراهقة الوسطى من سن (١٥: ١٧) سنة وهى المرحلة التى يصل فيها المراهق تعليميا إلى (مرحلة الثانوية)، ويمكن توضيح هذه الخصائص الإنفعالية كالتالى:

١. تظل الإنفعالات قوية لدى المراهق يغلب عليها الحماس.

٢. تتطور مشاعر الحب عند المراهق حيث يظهر الميل نحو الجنس الأخر.

٣. يركز المراهق علي عدد محدود من الجنس الأخر ثم على واحد فقط.

٤. يشعر المراهق بالقبول والتوافق الإجتماعى والحب والمحبة من الأخرين المحيطين به، و بالفرح والسرور من خلال النجاح الدراسى والتوافق الإنفعالى وقضاء وقت الفراغ بطريقة بناءة، كما يشعر بالإذواجية حيث يشعر بالإعجاب والنفور من نفس الشىء أو الموقف.

٥. تظهر الحساسية الإنفعالية حيث لا يستطيع المراهق غالبا التحكم فى المظاهر الخارجية لحالته الإنفعالية.

أوضح عادل الأشول (١٩٨٢، ٥٦٧ - ٥٧٨) المشكلات الإنفعالية التى تميز مرحلة المراهقة ومنها: العدوان، حيث يرجع السلوك العدوانى للمراهق إلى العديد من الظروف الإجتماعية والبيئية والشخصية التي تسبب عدم إشباع حاجات المراهق، الجناح، أحلام اليقظة، الإنطواء وتظهر هذه

السمة واضحة فى المدارس الإعدادية والثانوية حيث يظهر لدى المراهق رغبة فى العزلة الشديدة، التردد، السلبية، الخجل، الإكتئاب، الإنحرافات الجنسية، الإغتراب.

أوضح لاند وجونسون وساندكفست وأولسون Lundh, Johnsson, Sundqivst and Olsson (2002) أن الانفعال مجال معقد ولم يفهم بشكل كامل حتى الأن، وأشار إلى التجهيز الانفعالي وعملياته كدراسة أساسية في ذلك المجال.

وقد خلصت دراسة كلير Claire, Schaefer (2012) إلى أن الذاكرة الانفعالية تعد عامل هام في تشكيل الانتباه البصري وهذا يمكن يساعد طلاب الجامعة على التمييز بين المنبهات السلبية والإيجابية مما يؤدى إلى التقليل من الوقوع تحت تأثير المنبهات الانفعالية.

وقد ذكرت دراسة ماكلود وروثيرفورد MacLeod and Rutherford (2010) أن التجهيز الانفعالي يجعل من الدافعية عنصر هام في عملية التحصيل الدراسي من خلال الربط بين مكونات التجهيز الانفعالي والدافعية فيما يكتسبه طلاب الجامعة من حقائق ومفاهيم ونظريات تؤثر بشكل فعال في عملية التحصيل الدراسي.

حيث أوضح لودوكس Le Doux (1998) في دراسته إلى أن الذاكرة الانفعالية هي نموذج ضمني يعمل في اللاوعي، حيث للمحتوى الانفعالي أثرا محسنا على أداء الذاكرة، وبالتالي يتذكر الفرد المواقف ذات المحتوى الانفعالي أفضل من التي لا تحتوي على انفعالات.

وعلى العكس من بيكر Baker (2003) الذي أشار في نموذجه إلى أن دور الذاكرة في تقييم معنى الحدث، إلا أنه لم يكن هناك عاملا خاصا للذاكرة الانفعالية في بنية التجهيز الانفعالي.

لذلك تسعى الدراسة الحالية إلى محاولة الوقوف والتعرف على العلاقة بين الذاكرة الانفعالية والتجهيز الانفعالي للمعلومات نتيجة وجود تناقض بين نتائج الدراسات التي ربطت بين الذاكرة الانفعالية والتجهيز الانفعالي للمعلومات مثل دراسة Pollatos and Schandry (2008) التي أشارت إلى أن الوعى الإدراكي الداخلي (الانفعالي) هو عامل هام بين التجهيز الانفعالي والذاكرة الانفعالية لدى هؤلاء الطلاب الجامعيين، حيث أشارت إلى أن هذا الوعى الإدراكي الداخلي الانفعالي قام بتعزيز التجهيز الانفعالي للمعلومات بطريقة أفضل من الذاكرة الانفعالية لدى الطلاب الجامعيين، ودراسة (نهال حامد، ٢٠١١) والتي توصلت إلى عدم وجود علاقة دالة إحصائيا بين عوامل التجهيز الانفعالي والذاكرة الانفعالية.

وسعت دراسة أحمد عثمان والسيد الشربينى (٢٠١٥) إلى فحص العلاقة بين التجهيز الانفعالي، وكل من الوعى الانفعالي، الذاكرة الانفعالية، وبحث فعالية التدريب في تحسين التجهيز الانفعالي لدى طلاب قسم التربية الخاصة (مسار الإعاقة العقلية) بكلية التربية جامعة الطائف، فيما تكونت العينة من (١٨) طالب من طلاب قسم التربية الخاصة (مسار الإعاقة العقلية) بكلية التربية جامعة الطائف، تكونت أدوات الدراسة من مقياس التجهيز الانفعالي، ومقياس الوعى الانفعالي،

ومقياس الذاكرة الانفعالية، وتم تقسيمهم إلى مجموعتين ضابطة و تجريبية، وتوصلت الدراسة إلى وجود علاقة ارتباطية موجبة دالة إحصائيا بين التجهيز الانفعالي والوعي الانفعالي والذاكرة الانفعالية، ووجود فروق دالة إحصائيا بين متوسطي رتب درجات المجموعتين التجريبية والضابطة في القياس البعدي على مقياس التجهيز الانفعالي لصالح المجموعة التجريبية، بالإضافة إلي عدم وجود فروق دالة إحصائيا بين متوسطي رتب درجات المجموعة التجريبية في القياسيين البعدي والتتبع على مقياس التجهيز الانفعالي.

وفى ضوء العرض السابق تلاحظ الباحثة وجود تناقض في الدراسات التي ربطت بين الذاكرة الانفعالية والتجهيز الانفعالي للمعلومات مثل دراسة بولاتوس وسكندري Pollatos and Schandry (2008) ، دراسة نهال حامد (٢٠١١)، ودراسة جونسون Johnson (2014)، دراسة أحمد عثمان والسيد الشربينى (٢٠١٥)، وفى حدود علم الباحثة لا توجد دراسات ربطت بين الذاكرة الانفعالية ومفهوم الذات، وأيضا لا توجد دراسات سابقة ربطت بين التجهيز الانفعالي للمعلومات ومفهوم الذات .

ولذلك يمكن صياغة مشكلة الدراسة الحالية في السؤال التالي:

(١) هل يمكن التنبؤ بالذاكرة الانفعالية من درجات طلاب المرحلة الثانوية على كل من مقياس التجهيز الانفعالي للمعلومات، ومقياس مفهوم الذات؟

أهداف الدراسة:

تهدف الدراسة الحالية إلى تحديد طريقة التجهيز الانفعالي للمعلومات التي يتبعها طلاب المرحلة الثانوية عند تعرضهم لمواقف وخبرات انفعالية على اعتبار أن فئة طلاب المرحلة الثانوية من أهم فئات المجتمع، وتحديد أثر هذه المواقف المثيرة انفعاليا بالذاكرة الانفعالية لديهم، وطريقة التجهيز الانفعالي الذي يتبعونه حال تعرضهم لمثل هذه المواقف، ومدى تأثير هذه الانفعالات على مفهوم الذات.

كما تهدف الدراسة الحالية إلى إلقاء الضوء على متغير الذاكرة الانفعالية، والكشف عن طبيعة علاقته بكل من التجهيز الانفعالي للمعلومات ومفهوم الذات، بالإضافة إلى محاولة التعرف على مدى تأثير التفاعل الثنائي للنوع والتخصص على الذاكرة الانفعالية والتجهيز الانفعالي للمعلومات.

أهمية الدراسة:

تكمن أهمية الدراسة الحالية في:

١. إضافة إطار نظري عن الذاكرة الانفعالية والتجهيز الانفعالي لدى طلاب المرحلة الثانوية إلى المكتبة العربية والمصرية.
٢. إضافة مقياس لقياس الذاكرة الانفعالية باستخدام نمطين من المهام (مهام الصور الانفعالية، مهام الكلمات الانفعالية) مما يفيد الباحثين في المجال.

٣. تنبيه الطلاب إلى أهمية مفهوم الذات الإيجابي.

٤. تنبيه القائمين بالعمل داخل المؤسسات التعليمية على توفير الأنشطة المناسبة التي تساعد الطلاب على تنمية الذاكرة الانفعالية بشكل أكثر إيجابية عند تعرض طلبة المرحلة الثانوية لما يثيرهم انفعاليا، وتنمية أساليب التجهيز الانفعالي لديهم، ومساعدتهم في تكوين صورة سليمة عن أنفسهم ليحققوا ذواتهم.

٥. تنبيه القائمين بالعمل داخل المؤسسات التعليمية إلى ضرورة الانتباه إلى المشكلات والاضطرابات النفسية التي يتعرض لها طلبة المرحلة الثانوية ومساعدتهم وتوجيههم عند استخدام أساليب سلبية في مواجهة ما يثيرهم انفعاليا.

مصطلحات الدراسة:

(١) الذاكرة الانفعالية Emotional Memory:

وتعرف الباحثة الذاكرة الانفعالية إجرائيا في الدراسة الحالية بأنها العملية المعرفية التي يمكن من خلالها حفظ وتخزين واستدعاء كل الخبرات الانفعالية التي سبق للفرد المرور بها خلال المواقف الحياتية.

(٢) التجهيز الانفعالي Emotional Processing:

تتبنى الباحثة تعريف راشمان Rachman (1980- a, P. 51) من وضع مفهوم للتجهيز الانفعالي للمعلومات بأنه "عملية امتصاص أو استيعاب المثيرات المزعجة انفعاليا، وخفضها للحد الذي يسمح للخبرات الأخرى والسلوك المعتاد للفرد بالاستمرار دون مقاطعة أو خلل، وفى حالة عدم تجهيز الأحداث الانفعالية، يمكن أن تظهر مجموعة متنوعة من المشكلات الانفعالية منها المخاوف، الوساوس، الأفكار الدخيلة المستمرة، وأن الهدف من علاج هذه الحالات هو تيسير التجهيز الانفعالي الناجح".

(٣) مفهوم الذات Self-Concept:

تتبنى الباحثة تعريف وليام فيتس William Fitts لمفهوم الذات حيث توصل وولى Woolley (2002,21) بأن مفهوم الذات هو مفهوم معقد جدا وشخصي جدا فهو يعنى ما يعتقد الأفراد حول أنفسهم، ولا يمكن وصفها من ناحية واحدة أو جانب واحد، فمفهوم الذات هو الكيفية التي ينظر بها الشخص إلى نفسه، وهي فكرة الفرد عن نفسه.

الطريقة والإجراءات:

أولا: الطريقة:

١. منهج الدراسة:

يتمثل منهج الدراسة فى المنهج الوصفى الإرتباطى بهدف التحقق من فروض الدراسة حيث تهدف الدراسة إلى الكشف عن العلاقة الإرتباطية بين الذاكرة الإنفعالية وكل من التجهيز الإنفعالى ومفهوم الذات.

٢. عينة الدراسة:

أ. عينة أدوات الدراسة:

تكونت عينة أدوات الدراسة من (٢٥٠) طالبا وطالبة اختيروا بطريقة عشوائية، وقد تم تقسيم العينة إلى (٩٤) طالبا، و(١٥٦) طالبة من طلاب الصف الأول الثانوى والصف الثانى الثانوى بمدارس التعليم الثانوى بمحافظة بورسعيد، بمتوسط عمر بلغ (١٦,٥٤)، وإنحراف معيارى مداه (٠,٥٨)، لتحليل استجابات أفراد العينة للتحقق من الخصائص السيكومترية لأدوات الدراسة الحالية المتمثلة في: مقياس الذاكرة الإنفعالية، ومقياس التجهيز الإنفعالى للمعلومات، ومقياس مفهوم الذات.

ب. العينة النهائية:

تكونت العينة النهائية من (٢٩٦) طالبا وطالبة من طلاب الصف الثانى الثانوى بمدارس التعليم الثانوى العام بمحافظة بورسعيد، وذلك عند تطبيق مقياس الذاكرة الإنفعالية ومقياس التجهيز الإنفعالى للمعلومات ومقياس مفهوم الذات، بمتوسط عمر (١٦,٦٤)، و إنحراف معيارى (٠,٦٨)، وقد تم إختيار هذه العينة بشكل عشوائى، وذلك للتحقق من فروض الدراسة الحالية.

ثانيا: أدوات ومهام الدراسة:

اعتمدت الدراسة الحالية علي الأدوات والمهام التالية لتحقيق أهدافها واختبار صحة فروضها، كما هو موضح على النحو الآتى:

١. مقياس الذاكرة الإنفعالية (إعداد الباحثة):

أ. هدف المقياس: يهدف هذا المقياس إلى قياس الذاكرة الإنفعالية لدى طلاب المرحلة الثانوية من خلال تذكر الطلاب مجموعة من الصور الإنفعالية، و الكلمات الإنفعالية التى تعبر عن إنفعالات مختلفة سواء كانت هذه الإنفعالات إنفعالات إيجابية (السعادة، التفاؤل، المتعة، المرح، ...)، أو إنفعالات سلبية (الحزن، الضيق، الخوف، الألم،...)، وغيرها من الصور والكلمات المحايدة التى لا تعبر عن إنفعالات مطلقا، بإستخدام نمطين من المهام: مهام الصور الإنفعالية، مهام الكلمات الإنفعالية.

ب. وصف المقياس: يتكون اختبار الذاكرة الإنفعالية في صورته الأولية من (١١٤) مفردة موزعين عل نمطين من المهام الإنفعالية على النحو الآتى: (٦٠) صورة إنفعالية ومحايدة مقسمة إلى: (٢٠) صورة إيجابية، و(٢٠) صورة سلبية، (٢٠) صورة محايدة، و(٥٤) كلمة إنفعالية ومحايدة مقسمة إلى:(١٨) صورة إيجابية، و(١٨) صورة سلبية، (١٨) صورة محايدة.

جـ. الخصائص السيكومترية لمقياس الذاكرة الإنفعالية:

تم تطبيق مقياس الذاكرة الإنفعالية على العينة الإستطلاعية للدراسة الحالية الموضحة سابقا، وقد تم إجراء التحليل الإحصائى بإستخدام برنامج الحزمة الإحصائية (SPSS (22، لتحديد الخصائص السيكومترية للمقياس، وذلك على النحو التالى:

١) الثبات:

أ) ثبات المفردة:

تم حساب ثبات مفردات المقياس بطريقة ألفا كرونباخ Cronbach's alpha فى حالة حذف درجة المفردة من الدرجة الكلية لمقياس الذاكرة الإنفعالية، لبيان مدى اتساق كل مفردة مع مجموعة مفردات المقياس ككل.

وقد بلغت قيمة معامل ثبات ألفا العام للمقياس ككل دون حذف أي مفردة منها يساوي (٠,٩٣٦)، بينما تراوحت قيم معامل ثبات ألفا العام للمقياس ككل في حالة حذف درجة كل مفردة على حدا ما بين (٠,٩٣٠) إلى(٠,٩٣٦). وبمقارنة قيمة ثبات ألفا العام للمقياس ككل دون حذف أي مفردة منها بقيمة ثبات ألفا بعد حذف درجة المفردة من الدرجة الكلية للمقياس، وجد أن هناك بعض المفردات غير الثابتة في مهام الكلمات الإنفعالية والتى تتمثل فى المفردة رقم (١)، (٢)، (٣)، (٤)، (٥)، (٦)، (٧)، (٨)، (٩)، (١٠)، (١١)، (١٢)، حيث أن قيمة ثبات ألفا العام للمقياس في حالة حذف هذه المفردات يكون أعلى، وأن إستبعادها يؤدى إلى رفع معامل الثبات الكلى للمقياس، لذا تم حذف هذه المفردات من الصورة النهائية لمقياس الذاكرة الإنفعالية.

ب. ثبات المقياس ككل وأبعاده الفرعية: تم حساب الثبات الكلى لمقياس الذاكرة الإنفعالية بطريقتين.

حساب معامل الثبات الكلي للمقياس وأبعاده الفرعية بطريقة التجزئة النصفية باستخدام معادلتي سبيرمان/براون، جتمان: تم حساب معامل الثبات الكلي لمقياس الذاكرة الانفعالية (بعد حذف المفردات الغير ثابتة)، حيث بلغ معامل الثبات الكلي للمقياس باستخدام معادلة سبيرمان/ براون (٠,٦٧٣)، وباستخدام معادلة جتمان (٠,٦٧٣)، علي الترتيب وهي معاملات ثبات مقبولة مما يدل علي ثبات مقياس الذاكرة الانفعالية ككل.

حساب معامل الثبات الكلي للمقياس وأبعاده الفرعية بطريقة ألفا كرونباخ: تم حساب معامل ثبات ألفا لتقدير ثبات درجات مقياس الذاكرة الإنفعالية ككل وأبعاده الفرعية بالإستعانة بالدرجات التى

حصل عليها أفراد العينة الاستطلاعية السابق الإشارة إليها. وقد تبين أن معامل ثبات ألفا العام للمقياس ككل بعد حذف المفردات غير الثابتة والتى يجب حذفها يساوي (٠,٩٤٥) وهو معامل ثبات مرتفع. بينما بلغت معامل ثبات الأبعاد الرئيسية المتمثلة في: مهام الصور الإنفعالية، مهام الكلمات الإنفعالية (٠,٩٣١ – ٠,٩١١) على الترتيب، وهي معاملات ثبات مرتفعة. فى حين بلغت قيمة معاملات ثبات مهام الصور الإنفعالية (الإيجابية/السلبية) (٠,٨٩٣)، ومهام الصور المحايدة (٠,٨٣٣)، كذلك بلغت قيمة ثبات مهام الكلمات الإنفعالية (الإيجابية/السلبية) (٠,٨٧٢)، ومهام الكلمات المحايدة (٠,٧٥٧) وهى معاملات ثبات مرتفعة.

٢) الصدق:

أ) صدق المفردات:

للتحقق من صدق مفردات مقياس الذاكرة الإنفعالية، تم تحليل استجابات أفراد العينة الاستطلاعية– السابق الإشارة إليها– على مفردات المقياس (بعد حذف المفردات غير الثابتة)، وذلك بحساب معاملات الارتباط بين درجة المفردة والدرجة الكلية للمقياس، وذلك بعد استبعاد درجة المفردة التى تم حساب معامل ارتباطها باعتبار أن بقية المفردات محكا لهذه المفردة.

ومن خلال مقياس الذاكرة الإنفعالية بمهامه الفرعية: (مهام الصور الإنفعالية، مهام الكلمات الإنفعالية) فإنه يشير إلى صدق المفردات المكونة للمقياس، من خلال حساب قيم معاملات ارتباط درجة كل مفردة بالدرجة الكلية للمقياس، ومن خلال معالجة بيانات العينة الإستطلاعية إحصائيا لتقنين المقياس تم حذف بعض المفردات في مهام الصور الإنفعالية والتي تمثلت في من المفردة رقم (١) إلى المفردة رقم (١٣)، والمفردة رقم (٥٧)، كذلك في مهام الكلمات الإنفعالية تم حذف بعض المفردات والتي تمثلت من المفردة رقم (١) إلى المفردة رقم (١١).

ب) صدق المقياس:

استخدمت الباحثة صدق تكوين المفهوم عن طريق حساب معامل الارتباط بين درجة كل مفردة والدرجة الكلية للمهمة الذي تنتمي إليه، وكذلك تم حساب معامل الارتباط بين درجة كل مهمة والدرجة الكلية للمقياس الذي تنتمي إليه.

وجميع مفردات بعد مهام الصور الإنفعالية ارتبطت بهذا البعد ارتباط دال إحصائياً عند مستوى دلالة (٠,٠١) حيث امتدت قيم معاملات الارتباط من (٠,١٦٨) إلى (٠,٧٥٠)، ماعدا المفردة رقم (١٣) لم تكن مرتبطة ببعد مهام الصور الإنفعالية، أما المفردة (١٤) ارتبطت ببعد مهام الصور الإنفعالية إرتباط دال إحصائيا عند مستوى (٠,٠٥) وكانت قيمة معامل الإرتباط تساوى (٠,١٤٦)، وقد امتدت قيم معاملات الإرتباط جميع مفردات مهام الكلمات الإنفعالية بدرجة المهمة من (٠,١٨٩) إلى (٠,٧٥٦)، بإستثناء المفردة (١١)، (١٢)، إلا أن معاملات ارتباط المفردات من رقم (١) إلى رقم

(١٠) للدرجة الكلية لمهام الكلمات الإنفعالية كانت غير دالة إحصائيا، مما يستوجب حذفها من الصورة النهائية لمقياس الذاكرة الإنفعالية.

كما تم حساب معاملات ارتباط درجة كل بعد من أبعاد مقياس الذاكرة الإنفعالية والدرجة الكلية للمقياس، وبلغ معامل ارتباط كل من بعد الذاكرة الإنفعالية: مهام الصور الإنفعالية، ومهام الكلمات الإنفعالية بالدرجة الكلية للمقياس: (٠,٨٦٦)، (٠,٨٦٠) وجميعها دال عند مستوي دلالة (٠,٠١) مما يشير إلي اتساق البناء الداخلي لمقياس الذاكرة الإنفعالية.

وفي ضوء ما سبق أصبحت الصورة النهائية لمقياس الذاكرة الانفعالية مكونة من نوعين من المهام وهما: (٤٦) صورة إنفعالية، و(٤٤) كلمة إنفعالية، وتأكدت الباحثة من صلاحية المقياس للتطبيق على العينة النهائية.

٢. مقياس التجهيز الإنفعالى للمعلومات إعداد بيكر وتوماس وتوماس وجوير وسانتونأستاسو وويتليسيا Baker, Thomas, Thomas, Gower, Santonastaso and Wittlesea (2010):

تتبنى الباحثة مقياس بيكر وتوماس وتوماس وجوير وسانتونأستاسو وويتليسيا Baker, Thomas, Thomas, Gower, Santonastaso and Wittlesea (2010) لقياس التجهيز الإنفعالى للمعلومات بناء على نموذج بيكر للتجهيز الإنفعالى، وهو مصمم بهدف التعرف على صعوبات التجهيز الإنفعالى، وقامت بتعريب المقياس: نهال حامد (٢٠١١)، ويتكون المقياس من (٢٥) مفردة، تعبر عن صعوبات التجهيز الإنفعالى، وتمثل (٥) أبعاد فرعية بواقع (٥) مفردات لكل بعد، وتعكس تلك الأبعاد مكونات نموذج بيكر Baker للتجهيز الإنفعالى للمعلومات.

الخصائص السيكومترية لمقياس التجهيز الإنفعالى للمعلومات:

تم الإطلاع الخصائص السيكومترية للمقياس من خلال التعرف على حساب الثبات والصدق للمقياس فى البيئة الأجنبية، والبيئة المصرية، وبالإضافة إلى حساب مؤشرات الثبات والصدق للمقياس فى الدراسة الحالية، ويمكن توضيح ذلك كالتالى:

١) الثبات:

قامت الباحثة بحساب ثبات مقياس التجهيز الإنفعالى للمعلومات فى الدراسة الحالية بإتباع طريقتين على النحو الآتى:

أ) حساب معامل الثبات الكلى للمقياس وأبعاده الفرعية بطريقة ألفا كرونباخ: تم حساب معامل ثبات ألفا لتقدير ثبات درجات مقياس التجهيز الإنفعالى للمعلومات ككل وأبعاده الفرعية مستعينا بالدرجات التى حصل عليها أفراد العينة الاستطلاعية السابق الإشارة إليها. وقد تبين أن معامل ثبات ألفا العام للمقياس ككل (٠,٨٨٠) وهو معامل ثبات مقبول. بينما بلغت معامل ثبات الأبعاد الفرعية

المتمثلة فى: الكبت، قصور تجهيز الإنفعال، عدم تنظيم الإنفعال، التجنب، نقص الخبرة الإنفعالية (٠,٧٣٠، ٠,٦١١، ٠,٦١٠، ٠,٥٦١، ٠,٦٧٥) على الترتيب، وهى معاملات ثبات مقبولة.

ب) حساب معامل الثبات الكلى للمقياس بطريقة التجزئة النصفية باستخدام معادلتي سبيرمان/براون، وجتمان: تم حساب معامل الثبات الكلى لمقياس التجهيز الإنفعالى للمعلومات (بعد حذف المفردات غير الثابتة)، حيث بلغ معامل الثبات الكلى للمقياس باستخدام معادلة سبيرمان/براون يساوى (٠,٨٢٨)، وباستخدام معادلة "جتمان" يساوى (٠,٨٢٨)، وهومعامل ثبات مقبول مما يدل على ثبات مقياس التجهيز الإنفعالى للمعلومات ككل.

٢) صدق المقياس:

تم التحقق من صدق مقياس التجهيز الإنفعالى للمعلومات وأبعاده الفرعية بإستخدام طريقتين على النحو الآتى:

أ) تم حساب معامل الارتباط بين درجة كل مفردة والدرجة الكلية للبعد الذى تنتمى إليه، بالإضافة إلى حساب معامل الارتباط بين درجة كل بعد فرعى من الأبعاد الخمسة للتجهيز الإنفعالى للمعلومات والدرجة الكلية للمقياس.

ب) تم حساب معامل الارتباط بين درجة كل مفردة والدرجة الكلية للبعد الذى تنتمي إليه، حيث تمثلت أبعاد مقياس التجهيز الإنفعالى للمعلومات فى: الكبت، قصور تجهيز الإنفعال، عدم تنظيم الإنفعال، التجنب، نقص الخبرة الإنفعالية، كما هو موضح بالجدول (١).

جدول (١) يوضح قيم معاملات ارتباط مفردات مقياس التجهيز الانفعالي للمعلومات بكل بعد من الأبعاد الخمسة

رقم المفردة	الكبت	رقم المفردة	قصور تجهيز الإنفعال	رقم المفردة	عدم تنظيم الإنفعال	رقم المفردة	التجنب	رقم المفردة	نقص الخبرة الإنفعالية
١	**٠,٦٩٨	٢	**٠,٦٧٤	٣	**٠,٦٥٢	٤	**٠,٦٤١	٥	**٠,٦٣٧
٦	**٠,٧٢٣	٧	**٠,٦٥٩	٨	**٠,٥٧٦	٩	**٠,٦٢٨	١٠	**٠,٦٧٩
١١	**٠,٧٢٨	١٢	**٠,٥٩١	١٣	**٠,٥٣٨	١٤	**٠,٦١٣	١٥	**٠,٦٥٢
١٦	**٠,٦٧٦	١٧	**٠,٥٦٣	١٨	**٠,٧١٣	١٩	**٠,٥٨١	٢٠	**٠,٦٨٧
٢١	**٠,٦٣٨	٢٢	**٠,٦٣٤	٢٣	**٠,٦٤٣	٢٤	**٠,٥٤٨	٢٥	**٠,٦٤٣

(**) دالة إحصائيا عند مستوي (٠.٠١)

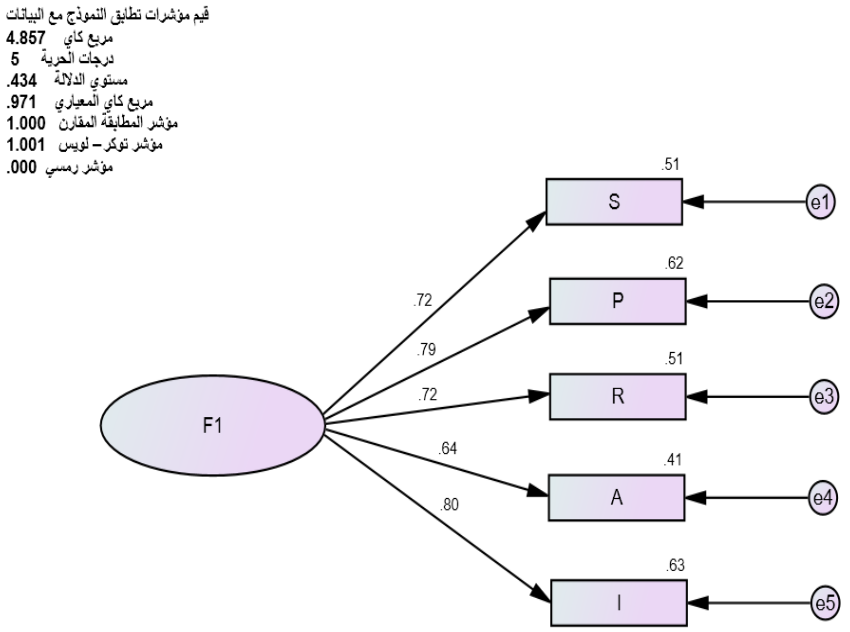
ويتضح من الجدول (١) أن جميع مفردات بعد الكبت ارتبطت بهذا البعد ارتباط دال إحصائيا عند مستوى دلالة (٠,٠١) حيث امتدت قيم معاملات الارتباط من (٠,٦٣٨) إلى (٠,٧٢٨)، كما اتضح أن جميع مفردات بعد قصور تجهيز الإنفعال ارتبطت بهذا البعد ارتباطا دال إحصائيا عند مستوى دلالة (٠,٠١) حيث امتدت قيم معاملات الارتباط من (٠,٥٩١) إلى (٠,٦٧٤)، بينما امتدت قيم معاملات ارتباط مفردات بعد عدم تنظيم الإنفعال من (٠,٥٣٨) إلى (٠,٧١٣)، وجميعها دالة إحصائيا عند مستوي دلالة (٠,٠١)، فى حين امتدت قيم معاملات ارتباط مفردات بعد التجنب من

(٠,٥٤٨) إلى (٠,٦٤١)، وجميعها دالة إحصائيا عند مستوي دلالة (٠,٠١)، أيضا امتدت قيم معاملات ارتباط مفردات بعد نقص الخبرة الإنفعالية من (٠,٦٣٧) إلى (٠,٦٨٧)، وجميعها دالة إحصائيا عند مستوى دلالة (٠,٠١)، مما يشير إلى الاتساق الداخلي لكل بعد من أبعاد التجهيز الإنفعالى للمعلومات.

كما تم حساب معاملات ارتباط درجة كل بعد من الأبعاد الخمسة للتجهيز الإنفعالى للمعلومات والدرجة الكلية للمقياس، وبلغ معامل ارتباط كل من بعد الكبت، قصور تجهيز الإنفعال، عدم تنظيم الإنفعال، التجنب، نقص الخبرة الإنفعالية بالدرجة الكلية للمقياس: (٠,٧٩٥)، (٠,٨٢٠)، (٠,٧٨٢)، (٠,٧٢٩)، (٠,٨٣١) على الترتيب، وجميعها دال عند مستوى دلالة (٠,٠١) مما يشير إلي اتساق البناء الداخلى لمقياس التجهيز الإنفعالى للمعلومات.

كما قامت الباحثة بإستخدام التحليل العاملى التوكيدى لفحص تشبع الأبعاد الخمسة للمقياس على عامل واحد فقط من خلال دراسة مطابقة البيانات التى تم جمعها مع النموذج الوارد فى الشكل التالى بواسطة الحزمة الإحصائية (AMOS (Version20.

ويوضح شكل رقم (١) تشبع الأبعاد الخمسة لمقياس التجهيز الانفعالي للمعلومات علي عامل واحد



ويبين الجدول (٢) مؤشرات مطابقة النموذج مع البيانات:

جدول (٢) مؤشرات جودة مطابقة النموذج مع البيانات لفحص تشبع الأبعاد الخمسة لمقياس التجهيز الانفعالي للمعلومات على عامل واحد فقط

	x^2	NFI	RFI	IFI	CFI	PNFI	PCFI	RMSEA
القيمة	٤,٨٥٧	٠,٩٩٠	٠,٩٨٠	١,٠٠٠	١,٠٠٠	٠,٤٩٥	٠,٥٠٠	٠,٠٠٠
القيمة الحرجة	-	CFI≥.95	CFI≥.95	CFI≥.95	CFI≥.95	CFI≥.95	CFI≥.95	RMSEA=0

يتبين من الجدول (٢) أن قيمة كاى (x^2) التى تساوى (٤,٨٥٧) بدرجة حرية (٥) دالة عند مستوى دلالة إحصائية (٠,٤٣٤) مما يشير إلى أن قيمة مربع كاى غير دالة، و قيم المؤشرات (NFI , RFI , IFI , CFI , PNFI , PCFI) تقترب من الواحد الصحيح، وقيمة المؤشر (RMSEA) التى تساوى الصفر تدل على جودة مطابقة البيانات للنموذج.

وبحساب تقديرات الأوزان الإنحدارية المعيارية واللامعيارية لأبعاد مقياس التجهيز الإنفعالى للمعلومات بإستخدام الحزمة الإحصائية AMOS تم التوصل إلى تقديرات دالة لكافة المتغيرات الملاحظة فى نموذج التحليل، والجدول (٣) يبين تقديرات الأبعاد الخمسة المكونة للمقياس.

جدول (٣) تقديرات الأوزان الإنحدارية المعيارية واللامعيارية والخطأ المعيارى والنسبة الحرجة لأبعاد مقياس التجهيز الإنفعالى للمعلومات

م	الأبعاد	الوزن الإنحدارى المعيارى (التشبع)	الوزن الإنحدارى اللامعيارى	الخطأ المعيارى	النسبة الحرجة
١	الكبت	٠,٧٢	٠,٧١٥	–	–
٢	قصور تجهيز الإنفعال	٠,٧٩	٠,٧٩٠	٠,٠٨٥	**١١,١٥٨
٣	عدم تنظيم الإنفعال	٠,٧٢	٠,٧١٦	٠,٠٩١	**١٠,٢٤٤
٤	التجنب	٠,٦٤	٠,٦٣٩	٠,٠٨٦	**٩,٢٠٣
٥	نقص الخبرة الإنفعالية	٠,٨٠	٠,٧٩٥	٠,٩٤	**١١,٢٢٠

(**) دالة إحصائيا عند مستوي (٠.٠١)

ويتضح من الجدول (٣) أن جميع تقديرات الأوزان الإنحدارية المعيارية (تشبع الأبعاد) أكبر من (٠,٠٣)، وتتراوح بين (٠,٦٤)، (٠,٨٠)، وجميع قيم النسبة الحرجة دالة احصائيا، وهذا مؤشر على صدق أبعاد المقياس، وبهذا يكون المقياس قد حافظ على بنيته المستقرة.

كما فحصت الباحثة الصدق التقاربى لأبعاد المقياس، حيث تم حساب معامل الإرتباط المصحح Corrected Item-Total Correlation لكل بعد من الأبعاد، وذلك من خلال حذف درجة البعد من الدرجة الكلية للمقياس، وقد إعتمدت الباحثة على المعيار الذى ذكره كلاين Kline (1986) بأن معامل الإرتباط المصحح المقبول لا يقل فى تقديره عن (٠,٢٠) كحد أدنى موصى به لتضمين البعد فى المقياس، وقد تم تحديد معاملات الإرتباط المصححة للأبعاد المكونة لمقياس التجهيز الإنفعالى للمعلومات المتمثلة في الكبت، قصور تجهيز الانفعال، عدم تجهيز الانفعال، التجنب، نقص الخبرة

الانفعاليـة: وكانـت القـيم علـي الترتيـب: (٥١□٠)، (٦٢□٠)، (٠,٥١)، (٤١□٠)، (٠,٦٣)، ممـا يشير إلى أن الصدق التقاربى للمقياس مقبول.

وفـي ضـوء مـا سـبق تأكدت الباحثـة مـن ثيـات وصـدق مقيـاس التجهيـز الإنفعـالي للمعلومـات المكون من (٢٥) مفردة، يتم الإستجابة عليها من خلال مقياس متدرج بطريقة ليكرت Likert بحيث يتدرج من (غير موافق تماما) وتساوى الصفر، حتى (موافق تماما) وتساوى (٩).

٣. مقياس مفهوم الذات (إعداد: وليام فيتس، وتعريب: صفوت فرج، سهير كامل، ١٩٩٨):

تتبنـى الباحثـة مقيـاس تنسـى لمفهـوم الـذات والـذى ترجمـه كـلا مـن صـفوت فـرج، سـهير كامـل (١٩٩٨، ٣٣- ٣٥)، وهـو مصـمم بصـورة إرشـادية، وصـورة إكلينيكيـة، ويهـدف إلـى التعـرف علـى المعلومـات الخاصـة بكيفيـة إدراك الفـرد لذاتـه، بالإضـافة إلـى مسـاعدة الفـرد فـى التعـرف علـى ذاتـه ومحاولته فى تقويم ذاته، ويتكون المقياس من مائة مفردة، وقد تنوعت هذه المفردات ما بين مفردات إيجابية وسلبية ومحايدة، حيث تم تقسيم المفردات الإيجابية والسلبية من (٩٠) مفردة، بحيث تكون هذه المفردات مقسمة بينهما بالتساوى، وقد تكونت المفردات المحايدة من (١٠) مفردات، ويمكن تقسيم المفردات طبقا للصورة الإرشادية إلى خمسة أبعاد، بحيث يعكس كل بعد المفردات الإيجابية والسلبية التى يتضمنها.

الخصائص السيكومترية لمقياس تنسى لمفهوم الذات:

١) الثبات:

ثبات المقياس ككل وأبعاده الفرعية:

- حساب معامل الثبات الكلى للمقياس وأبعاده الفرعية بطريقة ألفا كرونباخ: تم حساب معامل ثبات ألفا لتقدير ثبات درجات مقياس تنسى لمفهوم الذات ككل وأبعاده الفرعية بالإستعانة بالدرجات التى حصل عليها أفراد العينة الاستطلاعية السابق الإشارة إليها. وقد تبين أن معامل ثبات ألفا العام للمقياس ككل يساوي (٠,٩٣٣) وهو معامل ثبات مرتفع. بينما بلغت معامل ثبات الأبعاد الفرعية المتمثلة فى: الذات الجسمية، الذات الأخلاقية، الذات الشخصية، الذات الأسرية، الذات الإجتماعية (٠,٦٨٥، ٠,٧٤٣، ٠,٨١٣، ٠,٧٧٠، ٠,٧٠٧) على الترتيب، وهى معاملات ثبات مقبولة.

- حساب معامل الثبات الكلى للمقياس بطريقة التجزئة النصفية باستخدام معادلتى سبيرمان/براون، و معامل جتمان: تم حساب معامل الثبات الكلى لمقياس تنسى لمفهوم الذات (بعد حذف المفردات غير الثابتة) بطريقة التجزئة النصفية باستخدام معادلتي سبيرمان/براون، ومعامل جتمان؛ حيث بلغ معامل الثبات الكلى للمقياس باستخدام معادلة سبيرمان/براون يساوى (٠,٨٦٢)، وباستخدام معادلة "جتمان" يساوي(٠,٨٥٨)، وهومعامل ثبات مقبول مما يدل على ثبات مقياس تنسى لمفهوم الذات ككل.

٢) الصدق:

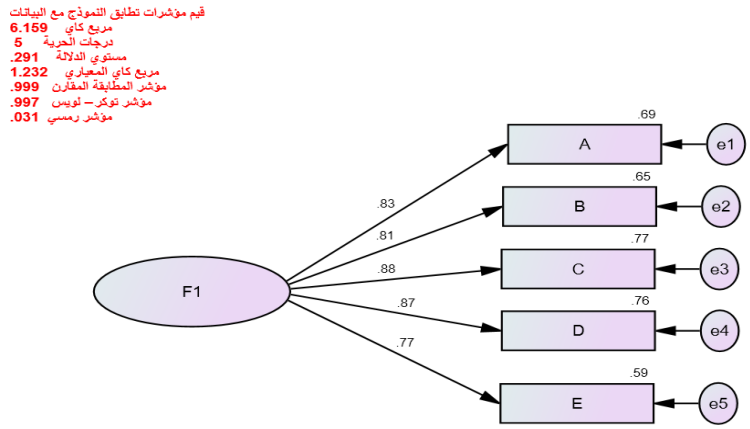
تم حساب معامل الارتباط بين درجة كل مفردة والدرجة الكلية للبعد الذى تنتمي إليه، حيث تمثلت أبعاد مقياس تنسى لمفهوم الذات فى: الذات الجسمية، الذات الأخلاقية، الذات الشخصية، الذات الأسرية، الذات الاجتماعية.

وقد تبين أن جميع مفردات بعد الذات الجسمية ارتبطت بهذا البعد ارتباط دال إحصائيا عند مستوى دلالة (٠,٠١) حيث امتدت قيم معاملات الارتباط من (٠,٢٩٦) إلى (٠,٦٥١)، ما عدا درجة المفردة (٥٤) لم ترتبط ارتباط دال إحصائيا مع بعد الذات الجسمية، كما اتضح أن معظم مفردات بعد الذات الأخلاقية ارتبطت بهذا البعد ارتباطا دالا إحصائيا عند مستوى دلالة (٠,٠١) حيث امتدت قيم معاملات الارتباط من (٠,٣٢٢) إلى (٠,٥٩٨)، حيث أن المفردة (٢٣،٥) ارتبطت بهذا البعد ارتباطا دالا احصائيا عند مستوى دلالة (٠,٠٥) حيث بلغت قيم معاملات الإرتباط (٠,١٥٤، ٠,١٤٣) على الترتيب، بينما امتدت قيم معاملات ارتباط مفردات بعد الذات الشخصية من (٠,٢٩٦) إلى (٠,٦١٧)، وجميعها دالة إحصائيا عند مستوى دلالة (٠,٠١)، بينما امتدت قيم معاملات ارتباط مفردات بعد الذات الأسرية من (٠,٢٥٨) إلى (٠,٦٠٥)، وجميعها دالة إحصائيا عند مستوى دلالة (٠,٠١)، بينما امتدت قيم معاملات ارتباط مفردات بعد الذات الإجتماعية من (٠,٢٩٦) إلى (٠,٦١٧)، ومعظمها دالة إحصائيا عند مستوى دلالة (٠,٠١)، بينما المفردة (٣١، ٦٥) لم ترتبط ارتباط دال احصائيا حيث بلغت قيمة معاملات الإرتباط (-٠,٨٢، ٠,١٣) على الترتيب لذا ينبغي حذفها من الصورة النهائية، مما يشير إلى الاتساق الداخلى لكل بعد من أبعاد مقياس تنسى لمفهوم الذات.

كما تم حساب معاملات ارتباط درجة كل بعد من الأبعاد الخمسة لمفهوم الذات والدرجة الكلية للمقياس، وبلغ معامل ارتباط كل من بعد الذات الجسمية، الذات الأخلاقية، الذات الشخصية، الذات الأسرية، الذات الإجتماعية بالدرجة الكلية للمقياس: (٠,٨٦٣)، (٠,٨٥٤)، (٠,٩٠٠)، (٠,٨٩٤)، (٠,٨٢٣) وجميعها دالة عند مستوى دلالة (٠,٠١) مما يشير إلى اتساق البناء الداخلى لمقياس تنسى لمفهوم الذات.

كما قامت الباحثة بإستخدام التحليل العاملى التوكيدى لفحص تشبع الأبعاد الخمسة للمقياس على عامل واحد فقط من خلال دراسة مطابقة البيانات التى تم جمعها بواسطة الحزمة الإحصائية AMOS (Version20)

ويوضح شكل (٢) تشبع الأبعاد الخمسة لمقياس مفهوم الذات علي عامل واحد



والجدول (٤) يبين مؤشرات مطابقة النموذج مع البيانات:

جدول (٤) مؤشرات جودة مطابقة النموذج مع البيانات لفحص تشبع الأبعاد الخمسة لمقياس تنسى لمفهوم الذات على عامل واحد فقط

	x^2	NFI	RFI	IFI	CFI	PNFI	PCFI	RMSEA
القيمة	٦,١٥٩	٠,٩٩٣	٠,٩٨٦	٠,٩٩٩	٠,٩٩٩	٠,٤٩٦	٠,٤٩٩	٠,٠٣١
القيمة الحرجة	-	CFI≥.95	CFI≥.95	CFI≥.95	CFI≥.95	CFI≥.95	CFI≥.95	RMSEA≤05

يتبين من الجدول السابق (٤) أن قيمة x^2 التى تساوى (٦,١٥٩) بدرجة حرية (٥) دالة عند مستوى دلالة إحصائية (٠,٢٩١)، و قيم المؤشرات (NFI , RFI , IFI , CFI , PNFI , PCFI) تقترب من الواحد الصحيح، وقيمة المؤشر (RMSEA) القريبة من (٠,٠٥) تدل على جودة مطابقة البيانات للنموذج.

وبحساب تقديرات الأوزان الإنحدارية المعيارية واللامعيارية لأبعاد مقياس مفهوم الذات بإستخدام الحزمة الإحصائية AMOS تم التوصل إلى تقديرات دالة لكافة المتغيرات الملاحظة فى نموذج التحليل، والجدول (٥) يبين تقديرات الأبعاد الخمسة المكونة للمقياس:

جدول (٥) تقديرات الأوزان الإنحدارية المعيارية واللامعيارية والخطأ المعيارى والنسبة الحرجة لأبعاد مقياس مفهوم الذات

م	الأبعاد	الوزن الإنحدارى المعيارى (التشبع)	الوزن الإنحدارى اللامعيارى	الخطأ المعيارى	النسبة الحرجة
١	الذات الجسمية	٠,٨٣	٠,٨٢٩	–	–
٢	الذات الأخلاقية	٠,٨١	٠,٨٠٧	٠,٧٠	**١٤,٩٤٢
٣	الذات الشخصية	٠,٨٨	٠,٨٧٦	٠,٧٧	**١٦,٨٨٢
٤	الذات الأسرية	٠,٨٧	٠,٨٧٣	٠,٧٢	**١٦,٧٩٥
٥	الذات الإجتماعية	٠,٧٧	٠,٧٦٨	٠,٦٨	**١٣,٩١١

(**) دالة إحصائيا عند مستوي (٠.٠١)

ويتضح من الجدول (٥) أن جميع تقديرات الأوزان الإنحدارية المعيارية (تشبع الأبعاد) أكبر من (٠,٣)، و قد تراوحت بين (٠,٧٧)، (٠,٨٨)، وجميع قيم النسبة الحرجة دالة احصائيا، وهذا مؤشر على صدق أبعاد المقياس، وبهذا يكون المقياس قد حافظ على بنيته.

كما فحصت الباحثة الصدق التقاربى لأبعاد المقياس، حيث تم حساب معامل الإرتباط المصحح Corrected Item-Total Correlation لكل بعد من الأبعاد، وذلك من خلال حذف درجة البعد من الدرجة الكلية للمقياس، وقد إعتمدت الباحثة على المعيار الذى ذكره كلاين Kline (1986) بأن معامل الإرتباط المصحح المقبول لا يقل فى تقديره عن (٠,٢٠) كحد أدنى موصى به لتضمين البعد فى المقياس، وقد تمثلت معاملات الإرتباط المصححة لأبعاد مفهوم الذات المتمثلة في: الذات الجسمية، الذات الأخلاقية، الذات الشخصية، الذات الأسرية، الذات الاجتماعية: وكانت القيم علي الترتيب: (٠,٦٩)، (٠,٦٥)، (٠□٧٧)، (٠,٧٦)، (٠□٥٩)، مما يشير إلي أن الصدق التقاربي للمقياس مقبول.

نتائج الدراسة:

التحقق من صحة الفرض الأول:

ينص الفرض الأول على أنه "لا يمكن التنبؤ بدرجات الطلاب على مقياس الذاكرة الإنفعالية من خلال درجاتهم على مقياس التجهيز الإنفعالى للمعلومات ومقياس مفهوم الذات".

وللتحقق من صحة هذا الفرض:

استخدمت الباحثة الانحدار الخطى المتعدد Multiple Linear Regression بإستخدام طريقة (ENTER) وهذه الطريقة تبدأ بإدخال جميع المتغيرات المستقلة فى خطوة واحدة، وذلك بغض النظر عما إذا كانت هذه المتغيرات لها تأثيرات دالة إحصائيا أم لا على المتغير التابع، وقد تمثلت المتغيرات المستقلة في: مفهوم الذات، والتجهيز الإنفعالى للمعلومات وإدخال الذاكرة الإنفعالية كمتغير تابع، يوضح الجدول (٦) نتائج هذا التحليل.

جدول (٦) يوضح قيم معامل الارتباط المتعدد للتنبؤ بالذاكرة الإنفعالية من خلال التجهيز الإنفعالى للمعلومات ومفهوم الذات لدى عينة من طلاب المرحلة الثانوية

مصدر التباين	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	قيمة (ف)	R^2 معامل الارتباط المتعدد	مستوي الدلالة
المنسوب إلى الانحدار	١١٠٣,١٩٥	٢	٥٥١,٥٩٧	١,٨٠٠	٠,٠١٢	٠,١٦٧
المنحرف عن الانحدار (الباقي)	٨٩٧٧٤,٧٢١	٢٩٣	٣٠٦,٣٩٨			
المجموع	٩٠٨٧٧,٩١٦	٢٩٥	–			

يتضح من الجدول رقم (٦) أن معامل التحديد أو مربع معامل الارتباط المتعدد R^2 يساوى (٠,٠١٢)، وهذا يعنى أن الذاكرة الإنفعالية يفسر ٠,٠١٢% من التباين الكلى فى درجات متغير التجهيز الإنفعالى للمعلومات ومفهوم الذات، وهي كمية ضئيلة من التباين المفسر بواسطة المتغير المستقل (التجهيز الإنفعالى للمعلومات ومفهوم الذات)، كما تبين عدم وجود تأثير دال إحصائيا التجهيز الإنفعالى للمعلومات ومفهوم الذات على الذاكرة الإنفعالية.

جدول (٧) يوضح نتائج تحليل الانحدار للتنبؤ بالذاكرة الإنفعالية من خلال التجهيز الإنفعالى للمعلومات ومفهوم الذات لدى عينة من طلاب المرحلة الثانوية

المتغير	المعامل البائي B	الخطأ المعياري للمعامل البائي	بيتا β	قيمة "ت"	مستوي الدلالة
الثابت	٧٧,٩١٨	١٢,٩٦٤	–	٦,٠١٠	٠,٠٠٠١
التجهيز الإنفعالى للمعلومات	٠,٠٥٥-	٠,٠٣٥	٠,٠٩٢-	١,٥٧٤-	٠,١١٦
مفهوم الذات	٠,٠٣٨-	٠,٠٤٢	٠,٠٥٢-	,٨٩٣-	٠,٣٧٣

ويتضح من الجدول (٧) أن الثابت دال إحصائيا عند مستوى (٠,٠٠٠١)، وأن تأثير التجهيز الإنفعالى للمعلومات على الذاكرة الإنفعالية غير دال إحصائيا، كما أن تأثير مفهوم الذات على الذاكرة الإنفعالية غير دال إحصائيا، وبالتالى لا يمكن صياغة معادلة الإنحدار التى تساعد على التنبؤ بالذاكرة الإنفعالية من التجهيز الإنفعالى للمعلومات ومفهوم الذات لأنه لا يمكن التنبؤ بدرجات الطلاب على مقياس الذاكرة الإنفعالية من خلال درجاتهم على مقياس التجهيز الإنفعالى للمعلومات ومقياس مفهوم الذات، وهو ما يفسر نتائج الفرض الثالث الذى ينص على "لا توجد علاقة إرتباطية دالة إحصائيا بين درجات طلاب المرحلة الثانوية على مقياس الذاكرة الإنفعالية ومهامه الفرعية (الصور الإنفعالية،

الكلمات الإنفعالية)، ودرجاتهم على مقياس التجهيز الإنفعالى للمعلومات وأبعاده الفرعية (الكبت، قصور تجهيز الإنفعال، عدم تنظيم الإنفعال، التجنب، نقص الخبرة الإنفعالية)"، ونتائج الفرض الرابع الذى ينص على "لا توجد علاقة إرتباطية دالة إحصائيا بين درجات طلاب المرحلة الثانوية على مقياس الذاكرة الإنفعالية ومهامها (مهام الصور الإنفعالية، مهام الكلمات الإنفعالية)، ودرجاتهم على مقياس مفهوم الذات".

وترجع الباحثة تلك النتيجة إلى عدم وجود علاقة إرتباطية بين مقياس الذاكرة الإنفعالية ومقياس مفهوم الذات، كما أنه لا توجد علاقة ارتباطية بين مقياس التجهيز الانفعالى ومقياس مفهوم الذات، مما يحول دون التنبؤ بدرجات الطلاب على مقياس الذاكرة الانفعالية من خلال درجاتهم على مقياس التجهيز الانفعالى للمعلومات ومقياس مفهوم الذات.

وتتفق نتيجة الدراسة الحالية مع ما توصلت إليه دراسة نهال حامد (٢٠١١) حيث توصلت إلى أنه لا توجد علاقة دالة إحصائيا بين الذاكرة والتجهيز الانفعالى للمعلومات، حيث أوضحت عدم وجود مسار دال بين الذاكرة الإنفعالية والتجهيز الانفعالى للمعلومات لدى طلاب الجامعة، وأنها أرجعت عدم وجود مسار دال بين الذاكرة الانفعالية والتجهيز الانفعالى إلى توزيع الذاكرة الانفعالية على أوجه صعوبات التجهيز الإنفعالى للمعلومات الخمسة مما أدى إلى ضعف المسار.

وتختلف نتيجة الدراسة الحالية مع ما توصلت إليه دراسة Baran, Pace-Schott, Ericson and Spencer (2012)، وأيضا دراسة جونسون Johnson (2014) فقد أكدت دراسة كلا منهما على أنه يمكن التنبؤ بالذاكرة الإنفعالية من التجهيز الإنفعالى للمعلومات لدى الطلاب الجامعيين، ففى دراسة Baran, Pace-Schott, Ericson and Spencer (2012) كان الوعى الإدراكى الداخلى (الإنفعالى) هو عامل مشترك بين التجهيز الإنفعالى والذاكرة الإنفعالية، فى حين كانت دراسة جونسون Johnson (2014) قد دلت على وجود تفاعل بين التجهيز الإنفعالى للمعلومات والذاكرة الإنفعالية من خلال الصور الإنفعالية وأن هذا التفاعل كان لصالح الصور الإيجابية، كما أنه قد أمكن التنبؤ بين التجهيز الإنفعالى للمعلومات والذاكرة الإنفعالية من خلال أداء المشاركون فى إستجاباتهم الإنفعالية خاصة أثناء إستجاباتهم للصور الإيجابية.

المراجع

أحمد عبد الرحمن عثمان والسيد كامل الشربيني. (٢٠١٥). فعالية التدريب في تحسين التجهيز الانفعالي لدى طلاب التربية الخاصة (مسار الإعاقة العقلية) بكلية التربية المتدربين بالفصول الملحقة بالمدارس العادية بمدينة الطائف. مجلة كلية التربية. جامعة بورسعيد. يناير. العدد ١٧.

السيد كامل الشربيني. (٢٠١٢). استراتيجيات المواجهة وتقدير الذات والانفعال الإيجابي والانفعال السلبي كمتنبئات للكمالية التكيفية. مجلة كلية التربية. جامعة الزقازيق. أكتوبر. العدد ٧٧. ص ص ٥١ – ١٢٠.

حامد عبد السلام زهران. (١٩٩٠). علم النفس النمو "الطفولة والمراهقة. ط٥. القاهرة: عالم الكتب.

حامد عبد السلام زهران. (٢٠٠٥). التوجيه والإرشاد النفسي. ط٤. القاهرة: عالم الكتب.

زياد بركات. (٢٠٠٨). علاقة مفهوم الذات بمستوى الطموح لدى طلبة جامعة القدس المفتوحة في ضوء بعض المتغيرات. المجلة الفلسطينية للتربية المفتوحة. المجلد الأول. العدد الثاني. جامعة القدس المفتوحة. فلسطين.

سعد جلال. (١٩٨٥). الطفولة والمراهقة. ط٢. القاهرة: دار النهضة العربي.

صلاح الدين عبد القادر محمد. (٢٠٠٦). المعلم كمثير انفعالي للتحقق من صدق عمليتي الاحتفاظ والاسترجاع في الذاكرة الانفعالية تحليل وتفسير بالقياس الاجتماعي، مجلة كلية التربية، جامعة كفر الشيخ، ٣(٣)، ص ص ١٤٧– ٢٠٢.

عادل عز الدين الاشول. (١٩٨٢). علم النفس النمو. القاهرة: مكتبة الأنجلو المصرية.

عبد العظيم سليمان المصدر. (٢٠٠٨). الذكاء الانفعالي وعلاقته ببعض المتغيرات الانفعالية لدى طلبة الجامعة. مجلة الجامعة الإسلامية (سلسلة الدراسات الإنسانية). يناير. المجلد ١٦. العدد ١. ص ص ٥٨٧– ٦٣٢.

محمود إسماعيل محمد ريان. (٢٠٠٦). الاتزان الانفعالي وعلاقته بكل من السرعة الإدراكية والتفكير الابتكاري لدى طلبة الصف الحادي عشر بمحافظات غزة. رسالة ماجستير غير منشورة. غزة. فلسطين.

نهال لطفي حامد. (٢٠١١). أثر برنامج لتنمية التجهيز الانفعالي لدى طلاب الجامعة في ضوء نموذج بنائي مقترح. رسالة دكتوراه غير منشورة. جامعة قناة السويس. كلية التربية. الإسماعيلية. مصر.

وليام فيتس. (١٩٩٨). مقياس مفهوم الذات. ترجمة. صفوت فرج. سهير كامل. القاهرة: مكتبة الأنجلو المصرية.

يحيى خطاطبة. محمد حمدي (٢٠١٥). أثر برنامج إرشادي متركز على الانفعالات في خفض الأرق وتحسين مفهوم الذات لدى طلبة المرحلة الثانوية. عمادة البحث العلمي بالجامعة الأردنية (دراسات العلوم التربوية). الأردن. المجلد ٤٢. العدد ٢ ص ص ٥٤٩ – ٥٦٩.

Baker, R.,. (2001). An emotional processing model for counselling and psychotherapy: a way forward?, Journal of counselling in practice, 8 – 11. http://emotionalprocessing.co.uk/Psychological/Emotional%20Processing%20&%20Psychological%20Therapy/Counselling%20Primary%20Care%20Article.html.

Baker, R.,. (2007). emotional processing: Healing through feeling. England: A Lion Book.

Baker,R . (2003).Understanding panic attacks and overcoming fear. (updated edition) Oxford : Lion Publishing.

Baker,R.(2010). Understanding Trauma; How to overcome post traumatic stress. Oxford: Lion Hudson.

Baker,R.,. Thomas,S.,. & Owens,M.,. (2012). Does CBT Facilitate Emotional Processing? Journal of Behavioural and Cognitive Psychotherapy, 1 – 19. doi:10.1017/S1352465810000895.

Baker,R.,. Thomas,S.,. Thomas,P.,. Gower,P.,. Santonastaso,M.,. & Whittlesea,A.,. (2010). The Emotional Processing Scale: Scale refinement and abridgement (EPS-25), Journal of Psychosomatic Research, 68, 83 – 88. doi: 10.1016/j.jpsychores.2009.07.007.

Baran ,B., Pace-Schott,E., Ericson,C., & Spencer,R. (2012). Processing of Emotional Reactivity and Emotional Memory over Sleep, Journal of Neuroscience, 32(3), 1035-1042. doi: 10.1523/JNEUROSCI.2532-11.2012.

Belfiore,L.,. Rosen,C.,. Sarshalom,R.,. Grossman,L.,. Sala,D.,. & Grossman,J.,. (2015). Evaluation of Self-Concept and Emotional-Behavioural Functioning of Children with Brachial Plexus Birth Injury, Journal of Brachial Plexus and Peripehral Nerve Injury, 11(1), 42-47, doi: 10.1055/s-0036-1593440.

Bennion, K.,Ford,J., Murray,B & Kensinger ,E.(2013). Oversimplification in the Study of Emotional Memory, Journal of the International Neuropsychological Society, 19, 1-9. doi :10.1017/S1355617713000945.

Bradshaw,K . (2015). Social Emotional Memory and Negative Symptoms in Individuals with Schizophrenia. Unpublished Master thesis. Faculty of the Graduate School. University of Maryland.

Claire, P.,. & Schaefer,A.,. (2012). Visual Attention and Emotional Memory: Recall of Aversive Pictures Is Partially Mediated by Concurrent Task Performance, University of Leeds. UK.

Cruijsen,R.,. Peters,S.,. Aar,L.,. & Crone,E.,. (2018). The neural signature of self-concept development in adolescence: The role of domain and valence distinctions, Journal of Developmental Cognitive Neuroscience,30, 1-12. doi.org/10.1016/j.dcn.2017.11.005.

Dolcos,F & Cabeza,R . (2002) . Event-related potentials of emotional memory: Encoding pleasant, unpleasant, and neutral pictures, Journal of Cognitive, Affective, & Behavioral Neuroscience, 2(3), 252-263. doi: 10.3758/CABN.2.3.252.

Ellenbogen,M.,.Schwartzman,A.,. Stewart,J.,. & Walker,D.,.(2006) . Automatic and effortful emotional information processing regulates different aspects of the stress response, Journal of Psychoneuroendocrinology, 31(3), 373-378. doi: 10.1016/j.psyneuen.2005.09.001.

Foa,E., & Kozak,M., . (1986). Emotional Processing of Fear: Exposure to Corrective Information, Journal of Psychological Bulletin, 99(1), 20 – 35. doi: 0033-2909/86/$00.75.

Foa,E.,. & McLean,C.,. (2016). The Efficacy of Exposure Therapy for Anxiety-Related Disorders and Its Underlying Mechanisms: The Case of OCD and PTSD, Journal of The

Annual Review of Clinical Psychology, 12, 1 – 28. doi: 10.1146/annurev-clinpsy-021815-093533.
Foa,E.,. (2011). Prolonged exposure therapy: past, present, and future, Journal of Depression and Anxiety, 28, 1043 – 1047. doi: 10.1002/da.20907.
Frijda,N.,. (1988). The Lows of emotion, Journal of American Psychologist, 43(5), 349 – 358. doi: org/10.1037/0003-066X.43.5.349.
George,Z.,. & Hong,J.,. (1991). Self-Concept and Advertising Effectiveness: A Conceptual Model of Congruency Conspicuousness, and Response Mode, Journal of Advances in Consumer Research, Volume 18, 348 – 354.
Gidron, E.,. Duncan, E.,. Lazar, A.,. Biderman, A.,. Tandeter, H.,. & Shvartzman ,P.,.(2002). Effects of guided written disclosure of stressful experiences on clinic visits and symptoms in frequent clinic attenders, Journal of Family Practice, 19(2), 161-166. doi: org/10.1093/fampra/19.2.161 .
Gotez,T.,. Cronjaeger, H.,. Frenzel, A.,. Ltidtke,O.,. & Hall,N.,. (2010). Academic self-concept and emotion relations: Domain specificity and age effects, Journal of Contemporary Educational Psychology, 35(1), 44-58. https://www.journals.elsevier.com/contemporary-educational-psychology.
Headley,D., & Pare, D. (2013) . In Sync: gamma oscillations and emotional memory, Journal of Frontiers in Behavioral Neuroscience, 7 (170), 1- 12. doi: 10.3389/fnbe.2013.00170.
Humphreys , L.,. Underwood , G.,. & Chapman ,P.,.(2011). Enchanced memory for emotional pictures: A Product of increased attention to affective stimuli, Journal of cognitive psychology, 22 (8), 1235 – 1247.
Johnson ,P.,.(2014) . The Influence of Individual Differences on Emotional Processing and Emotional Memory, Graduate Theses and Dissertations, University of South Florida, retrieved from: http://scholarcommons.usf.edu/etd/5245 .
Kesgin, H., Akgun, A., & Byrne, J. (2012). Organizational emotional memory, Journal of Management Decision, 50(1), 95 – 114. doi :10.1108/00251741211194895.
Kim,D.,. Yoo,J.,. & Lee,w.,. (2016) . The influence of self-concept on ad effectiveness: Interaction between self-concept and construal levels on effectiveness of advertising, Journal of Marketing Communications, 1-12, doi: org/10.1080/13527266.2016.1235601.
Ledoux , J . (1993). Emotional Memory System in the brain, Journal of Behavioral Brain Research, 58, 69-79.
LeDoux , J . (1998). The emotional brain. New York: Touchstone. Brain Research, 58(1/2), 69-79, Retrieved from: http://www.sciencedirect.com/science/article/pii/0166432893900914.
Lincoln , T.,. Hohenhaus ,F.,. & Hartmann , M.,. (2013). can Paranoid thoughts be reduced targeting negative emotions and self-esteem? An experimental investigation of a brief compassion-Focused intervention, Journal of Cognitive Therapy and Research,37(2), 390-402. https://mijn.bsl.nl/can-paranoid-thoughts-be-reduced-by-targeting-negative-emotions-/534482 .
Lundh, L.,. Johnsson,A .,. Sundqvist,K .,. & Olsson, H.,.(2002). Alexithymia memory of emotion. emotional awareness and perfectionism, Journal of Emotion. 2. 361 – 379.doi: org/10.1037/1528-3542.2.4.361.
MacLeod, C.,. & Rutherford, E.,. (2010) . Anxiety and the selective processing of emotional information: Mediating roles of awareness, trait and state variables, and personal relevance of stimuli, Journal of Behavior research and therapy, 30(5), 479-491. doi: org/10.1016/0005-7967(92)90032-C.
Mead,G.,. (1934). Mind, Self and Society. Chicago: University of Chicago Press.
Meredith, D . (2004 June 10) . How Brain Gives Special Resonance to emotional memories. ? [Blog Post] Retrieved from https://today.duke.edu/2004/06/memory_0604.html .

Orbegozo,U.,. Matellanes,B.,. & Montero,M.,. (2018). Adaptación al castellano del Emotional Processing Scale-25. Journal of Ansiedad y Estrés, 24(1), 24- 30. http://www.elsevier.es/es-revista-ansiedad-estres-242.

Palacios,K.,. & Souza,M.,. (2018). Professional self-concept: Prediction of teamwork commitment,Journal of Revista de Psicología,36(2), 465-490.doi: org/10.18800/psico.201802.003.

Patrizia,O.,. Sebastiano,C.,. & Rosalba,L.,. (2013). Physical Self-Concept and Its Relationship to Exercise Dependence Symptoms in Young Regular Physical Exercisers, Journal of Sports Science and Medicine, 1(1), 1-16, doi: 10.12691/ajssm-1-1-1.

Pauly,K.,. Kircher,T.,. Weber,J.,. Schneider,F.,. & Habel,U.,. (2011). Self-concept, emotion and memory performance in schizophrenia, Journal of Psychiatry Research, 186(1), 11-17. doi: org/10.1016/j.psychres.2010.08.017.

Pollatos,O., & Schandry,R., . (2008). Emotional Processing and emotional memory are modulated by interoceptive awareness, Journal of Cognition and Emotion, 22(2), 272-287. doi: 10.1080/02699930701357535.

Rachman,S., . (1980). Emotional Processing. Journal of Behaviour Research and Therapy, 8(1), 51 – 60. doi: org/10.1016/0005-7967(80)90069-8.

Rachman,S., .(2001) . Emotional Processing with special reference to Post-Traumatic Stress Disorder, Journal of International Review of Psychiatry, 13(3), 164 – 171. doi: org/10.1080/09540260120074028.

Rupp,C.,. Doebler,P.,. Ehring,T.,. & Vossbeck-Elsebusch,A.,. (2016). Emotional Processing Theory Put to Test: A Meta-Analysis on the Association Between Process and Outcome Measures in Exposure Therapy, Journal of Clinical Psychology and Psychotherapy, 10.1002/cpp.2039.

Setareh,J.,. Monajemi,M.,. & Gharaa,M.,. (2017). Emotional Memory and Emotional Intelligence of Individuals Diagnosed with Anti-Social Personality Disorder: Experimental Pretest-Posttest Design, Journal of Health Science, 9(10), doi: org/10.5539/gjhs.v9n10p12.

Trujillo,S., Trujillo,N., Lopez,J., Gomez,D., Valencia,S., Rendon,J., Pineda,D., & Parra,M.,. (2017). Social Cognitive Training Improves Emotional Processing and Reduces Aggressive Attitudes in Ex-combatants, Journal of Frontiers in Psychology, 8, 1 – 13. doi :10.3389/fpsyg.2017.00510.

Tully,P., & Penninx,B.,. (2012). Depression and anxiety among coronary heart disease patients: can affect dimensions and theory inform diagnostic disorder-based screening?, Journal of clinical psychology, 68(4), 448-461. doi:10.1002/jclp.21828.

Woolley,A.,. (2002). Differences Between Undergraduate and Graduate Students in Self-concept and Depression, Graduate Research, Andrews University, USA.

Yang,J.,.(2018).Teachers' Role in Developing Healthy Self-esteem in Young Learners:A study of English language teachers in Finland, Unpublished Master thesis. Tiedekunta – Faculty,University of Eastern Finland, Finland.

Zahra,A.,. Manzoor,A.,. & Yousuf,M.,.(2010). Relationship of Academic, Physical and Social Self-Concepts of Students with Their Academic Achievement, Journal of Contemporary Issues in Education Research, 3(3), 73-78. https://eric.ed.gov/?id=EJ1072594 .