فعالية التدريب في تحسين التجهيز الانفعالي لدي طلاب التربية الخاصة (مسار الإعاقة العقلية) بكلية التربية المتدربين بالفصول الملحقة بالمدارس العادية بمدينة الطائف

أ.د/ أحمد عبد الرحمن إبراهيم عثمان

أستاذ علم النفس التربوي بكلية التربية جامعة الزقازيق

د/ السيد كامل الشربيني

أستاذ علم النفس بكلية التربية بالعريش جامعة قناة السويس

الملخص

هدف البحث إلي فحص العلاقة بين التجهيز الانفعالي وكل من الوعي الانفعالي والذاكرة الانفعالية، وبحث فعالية التدريب في تحسين التجهيز الانفعالي لدي طلاب قسم التربية الخاصة (مسار الإعاقة العقلية) بكلية التربية جامعة الطائف، والتحقق من استمرارية فعالية البرنامج المُستخدم خلال فترة المتابعة.

وتكونت العينة من "١٨" طالباً من طلاب قسم التربية الخاصة (مسار الإعاقة العقلية) بكلية التربية جامعة الطائف، من المتدربين بفصول المعاقين عقلياً المُلحقة بالمدارس العادية بالطائف ، وجميعهم من المنخفضين في: التجهيز الانفعالي، والوعي الانفعالي، والذاكرة الانفعالية، وتم تقسيمهم إلي مجموعتين متساويتين: مجموعة تجريبية ومجموعة ضابطة، ومن نتائج البحث: وجود علاقات ارتباطيه موجبة دالة إحصائياً بين التجهيز الانفعالي وكل من الوعي الانفعالي (الوعي الانفعالي بالذات، والوعي الانفعالي بالآخرين، والدرجة الكلية)، والذاكرة الانفعالية، ووجدت فروق ذات دلالة إحصائية بين رتب درجات المجموعتين التجريبية والضابطة في القياس البعدي على مقياس التجهيز الانفعالي لصالح المجموعة التجريبية، كما وجدت فروق ذات دلالة إحصائية بين رتب درجات المجموعة التجريبية في القياسبن القبلي والبعدي على مقياس التجهيز الانفعالي لصالح القياس البعدي، في حين أن الفروق بين رتب درجات المجموعة التجريبية في القياسبن البعدي والتتبعي على مقياس التجهيز الانفعالي كانت غير دالة إحصائياً، وتم مناقشة وتفسير النتائج وصياغة مجموعة من التوصيات والمقترحات.

مقدمة :

يُعرف التجهيز الانفعالي " Emotional Processing " بأنه " العملية التي يتم بها امتصاص أو استيعاب المثيرات المُزعجة انفعالياً، وخفضها إلي الحد الذي يسمح للخبرات الأخرى والسلوك المعتاد للفرد بالاستمرار دون خلل أو مقاطعة " ، ويجب توافر ثلاثة شروط للتجهيز الانفعالي الناجح تتمثل في:

١- وجود دليل علي حدوث الانزعاج الانفعالي.

٢- حدوث تناقص واضح (بمرور الوقت) في الانزعاج الانفعالي الذي يلي الحدث المؤلم.

٣- وجود دليل علي أن الفرد تابع حياته اليومية المعتادة بعد تناقص الانزعاج الانفعالي.

وإذا تحقق الشرط الأول(حدوث الانزعاج الانفعالي)، ولم يتحقق الشرطان الثاني والثالث (تناقص الانزعاج الانفعالي الذي يلي الحدث المؤلم، ومتابعة الفرد لسلوكه المعتاد) فإن ذلك يُعد دليلاً علي عدم اكتمال التجهيز الانفعالي.(Rachman, ١٩٨٠)

واقترح ماير"Mayer,٢٠٠٥" نموذجاً لتنظيم الشخصية، حدد فيه عدداً من العمليات الأساسية لفهم كيفية عمل الشخصية، وهذه العمليات هي : جودة التفكير، وجودة التجهيز الانفعالي، والوعي بالذات، والوعي بالآخرين، والوعي بالذات في علاقتها بالعالم والآخرين .

وقدم بيكر"Backer, ٢٠٠١ " نموذجاً للتجهيز الانفعالي أشار فيه لبعض العمليات النفسية التي تؤسس للتجهيز الانفعالي الجيد، ووفقاً لهذا النموذج فإن عمليات التجهيز الانفعالي تبدأ بالحدث الانفعالي (الحدث المثير للانفعال)، وهو المُدخل الذي يحتاج للتسجيل سواء في مستوي الوعي أو اللاوعي، وقد يكون هذا الحدث صغيراً أو كبيراً، وقد يكون مفاجئاً أو متوقعاً وغير مفاجئ، وتمثل الخطوة الثانية الخبرة الانفعالية للحدث (التقييم المعرفي للحدث)، وتتضمن الوعي بالحدث المثير للانفعال، وتسمية الانفعالات والأحاسيس الجسمية المصاحبة لها، وربط الانفعال بالحدث المُسبب له، وتتمثل الخطوة الثالثة في التعبير عن الانفعال، ويعني ما يقوم به الفرد تجاه التجربة الانفعالية التي مر بها، وقد يكون التعبير الانفعالي مباشراً أو غير مباشر، كما أنه قد يكون لفظياً أو غير لفظي، وقد يكون صحياً وبناءً يحاول فيه الفرد حل المشكلة مع الشخص المُسبب للانفعال، وقد يكون مدمراً وغير بناء، يتسبب في إيذاء النفس أو الآخرين؛ هذا وبرغم أن تتابع الخطوات الثلاثة هو أمر طبيعي ومنطقي إلا أن الأفراد قد يطورون أنماطاً مختلفة من التحكم في الانفعالات (تنظيم الانفعالات) خلال حياتهم، وقد تحدث عملية تنظيم الانفعالات في أي خطوة من الخطوات الثلاثة السابقة، وتتأثر هذه العملية بالعوامل الثقافية، وهي جزء مهم من النمو الصحي للفرد، قد تؤثر في الوصول إلي حالة من الاتزان الانفعالي، وتُسهل (أو تعوق) التجهيز الانفعالي الجيد .

ويري الباحثان أنه قد تحدث مشكلات عديدة تعوق التجهيز الانفعالي، عندما يفشل الفرد في تسجيل الأحداث المثيرة للانفعال أو الاستجابة لها، أو يضعف لديه الوعي والتقييم المعرفي للحدث، أو يكون تعبير الفرد عن الحدث مدمراً وغير بناء ، وعندما لا يستطيع التحكم في الانفعالات وتطويرها، و يُعد استمرار أعراض الانزعاج الانفعالي أو ضغط ما بعد الصدمة لفترات طويلة مؤشراً ودليلاً علي الفشل في التجهيز الانفعالي، حيث أن الفرد يحاول أن يقوم بالتجهيز الانفعالي للمثيرات والخبرات الانفعالية المُزعجة بشكل جيد، وإذا لم يتحقق له ذلك، وأُعيق عن تحقيق مستوي مناسب من التجهيز فإنه قد يتصرف بمستوي مرتفع من الاستثارة ، ويصعب عليه التركيز في مهام الحياة اليومية بالصورة المعتادة، ومن المؤشرات الدالة علي عدم اكتمال التجهيز الانفعالي: المخاوف، والكوابيس، وعدم التركيز في المهام يُكلف الفرد بإنجازها، والأفكار المُقحمة، وفقد الشهية والأرق، والتعبير غير المناسب عن الانفعالات، والإحساس بالضغط وعدم الراحة عند التحدث مع الآخرين.

ويُدعم ذلك ما أشار إليه " راشمان" (Rachman,٢٠٠١)، بيكر (Backer, ٢٠٠٧) من أن التجهيز الانفعالي يُمكن أن يُستخدم في فهم وتفسير كثير من الاضطرابات مثل الهلع ، والاكتئاب ، وبعض الأعراض النفسجسمية مثل التعب المُزمن ، والاضطرابات المعوية والمعدية، والألم المزمن، وأمراض الالتهابات، والضغوط.

ومعلم التربية الخاصة يختلف عن معلم التعليم العام في طبيعة عمله، والفئات التي يتعامل معها، وما يواجهه من ضغوط ، وفي كثير مما يؤديه من أدوار، وكثير من الخصائص التي يجب أن تتوافر لديه حتى ينجح في عمله (القريطي ، ٢٠٠١، ١٠٥)

ويتعرض معلم التربية الخاصة (وبخاصة معلم المُعاقين عقلياً) لكثير من الضغوط النفسية التي تؤثر على سلوكياته اليومية، وعلي تعاملاته مع الأطفال المعوقين عقلياً، وهذه الضغوط قد تكون نابعة من سلوك هؤلاء الأطفال أو من إدارة المدرسة أو من نقص الخبرة لدي المعلم في التعامل مع هذه الفئة، وقد تتراكم هذه الضغوط مولدة مزيد من الاحباطات، والتي قد تؤثر سلبياً على أداء المعلم لأدواره المنوطة به.

ويري الباحثان أن التعرف علي استعدادات معلمي التربية الخاصة للتعامل مع المعاقين بشكل عام (والمُعاقين عقلياً علي وجه الخصوص) يُعد مطلباً علمياً واجتماعياً مُلحاً قد يفيد في التعرف علي الضغوط النفسية التي يعانون منها وكيفية مواجهتها، والتعرف علي مستويات التجهيز الانفعالي، والمعوقات والعوامل المُسببة لقصور التجهيز الانفعالي، والتدخل لتحسين التجهيز الانفعالي بالبرامج المناسبة، وقد يُسهم ذلك في تحسين أداء المعلم اليومي بشكل عام وتحسين طرق تعامله مع الأطفال المعاقين عقلياً، وهذا جزء من اهتمامات البحث الحالي.

ومما سبق (ومن اطلاعات الباحثَين)، تم تحديد المنطلقات (الأسس) التالية للبحث الحالي:

١- لا يتوقف هدف التربية علي تنمية الجوانب المعرفية والمهارية، ولكن يستهدف أيضاً تنمية الكفاءة الانفعالية التي تُسهم بدور كبير في تأسيس علاقات ودية جيدة مع الآخرين وتُساعد في تنمية المسئولية الاجتماعية،ويُعد التجهيز الانفعالي الجيد مؤشراً من مؤشرات الكفاءة الانفعالية.

٢- الأحداث الصادمة والضغوط النفسية التي يواجهها الفرد، تحتاج منه إلي قدرة علي التجهيز الانفعالي الجيد ليُخفض من آثارها السلبية علي سلوكياته اليومية وحياته العامة.

٣- تلعب الذاكرة دوراً مُهماً في: الوعي بالأحداث المثيرة للانفعال، وتفسيرها والاستجابة لها ، والتعبير الانفعالي عنها، والضبط الانفعالي، وبالتالي تؤثر علي عمليات التجهيز الانفعالي.

٤- الفروق بين الأفراد في تجهيز المعلومات الانفعالية، تُعد من أهم المُنبئات بالفروق الفردية في نجاحهم في المهام والسلوكيات الحياتية اليومية.

٥- تتعدد الطرق والمؤشرات التي يتم بها تشخيص النجاح أو الفشل في التجهيز الانفعالي .

٦- تتعدد المعوقات والصعوبات التي تواجه الفرد عند التجهيز الانفعالي، مثل: الانطواء، والتعب ، والقلق، والأحداث المفاجئة، وعدم توقع الحدث.

٧- تتعدد الطرق والأساليب المُستخدمة في مواجهة صعوبات التجهيز الانفعالي والتغلب علي آثارها، ومنها: الاسترخاء، وتوكيد الذات، والاعتدال، والتميز، والأمان.

٨- تتعدد النماذج والنظريات التي اهتمت بتفسير التجهيز الانفعالي، ويُعد نموذج " بيكر " (٢٠٠٧م) أحدث هذه النماذج والنظريات، وأكثرها شهرة واستخداماً في البحوث والدراسات .

٩- تتعدد أساليب التجهيز الانفعالي للصدمات، ومنها: المواجهة، التنفيس، وفهم الموقف.

١٠-تتعدد المتغيرات المُسهمه في التجهيز الانفعالي، ومنها: الانتباه الانفعالي، والذاكرة الانفعالية، والوعي الانفعالي، والتفكير الانفعالي.

١١- تتعدد البرامج المُستخدمة في تحسين التجهيز الانفعالي، ويُعد البرنامج القائم علي القبول والالتزام من أحدث هذه البرامج وأكثرها استخداماً ونجاحاً في تحسين التجهيز الانفعالي.

١٢- كثير من مُشكلات التعلم يُمكن تفسيرها استناداً إلي الخلل في عمليات التجهيز المعرفي والانفعالي، مما يُدعم احتمالية تحسن الأداء الأكاديمي، والتغلب علي كثير من مشكلات التعلم لدي عينة الدراسة، مع تحسن التجهيز الانفعالي من خلال التدريب.

١٣- للتجهيز الانفعالي فوائد عديدة، وإن كانت الفائدة الأساسية: عودة السلوك اليومي المعتاد للاستمرار بصورته الطبيعية، فقد يتحسن معها مفهوم الذات، وتقدير الذات، والفعالية الذاتية.

١٤-أشارت نتائج كثير من البحوث إلي أن البرامج التدريبية والعلاجية التي استُخدمت في مجال علم النفس المعرفي وتجهيز المعلومات أظهرت آثاراً إيجابية في تحسين التجهيز الانفعالي لدي المتدربين، وانعكس ذلك الأثر علي تحسن الأداء الأكاديمي لديهم.

والبحث الحالي مَعنْي بتحسين التجهيز الانفعالي لدي طلاب التربية الخاصة (مسار الإعاقة العقلية) بكلية التربية جامعة الطائف، من خلال برنامج تدريبي أعده الباحثَان لهذا الغرض.

مشكلة البحث:

زاد اهتمام الباحثين في السنوات الأخيرة بدراسة الانفعالات، وطرق التعبير عنها وتنظيمها، والعوامل المُرتبطة بها والمُسببة لها، والنواتج الإيجابية والسلبية لها، وطرق التجهيز الانفعالي، والعوامل المُسهمة في التجهيز الانفعالي والمُرتبطة به، وطرق تحسين التجهيز الانفعالي، وأشارت نتائج كثير من البحوث إلي أن كبت الانفعال أو عدم التعبير عنه وإعاقة التجهيز الانفعالي ترتبط بكثير من: الاضطرابات النفسية، مثل الهلع، والاكتئاب، وبعض الأمراض الجسمية الخطيرة، مثل أمراض القلب والأوعية الدموية، وحتى السرطان .(Backer, ٢٠٠٧)

وقد تم بحث مستوي التجهيز الانفعالي لدي المصابين باضطرابات الطعام، بقياس مستوي الوعي الانفعالي (لفهم أوجه القصور في التجهيز الانفعالي) لدي عينتين من السيدات، الأولي من المُصابات باضطرابات الطعام، والثانية من الصحيحات غير المصابات باضطرابات الطعام، وأشارت النتائج إلي أن المصابات باضطرابات الطعام كان لديهن مستويات منخفضة من التجهيز الانفعالي مقارنة بالصحيحات. (Gilboa- Schechtman et al, ٢٠٠٦)

كما تم بحث تأثير مستوي التجهيز الانفعالي علي الأداء الأكاديمي لدي طلاب الجامعة، بقياس التجهيز الانفعالي، وقياس التحكم في السلوك العدواني لدي مجموعة من طلاب الجامعة، وتسجيل درجات التحصيل السابق، وكذلك المعدلات التراكمية لقياس التحصيل الدراسي الجامعي لديهم، وأظهرت النتائج أن درجة التجهيز الانفعالي أسهمت في التنبؤ بالتحصيل الدراسي الجامعي للطلاب أفضل من إسهام درجات التحصيل السابق، ودرجات التحكم في السلوك العدواني.

(Pritchard&Wilson, ٢٠٠٣)

والطالب بقسم التربية الخاصة بكلية التربية جامعة الطائف يدرس في أول عاميين، المواد العامة المرتبطة بالتربية الخاصة، وفي بداية العام الثالث(الفصل الخامس) يتخصص في أحد أقسام: الإعاقة العقلية، والإعاقة السمعية، وصعوبات التعلم، والاضطرابات السلوكية والانفعالية، والتوحد، وفي بداية الفصل الثامن يلتحق بالتربية الميدانية في المجال الذي تخصص فيه، ليتكامل الربط بين ما درسه في الكلية والمجال العملي الذي يقوم بتطبيق ما تعلمه نظرياً فيه.

ومن مُشاهدات الباحثين وُجد أن كثير من طلاب الجامعة يواجهون مشكلات في التعلم، وفي الحياة اليومية نتيجة للقلق والضغوط الحياتية والأكاديمية المختلفة، ونتيجة لضعف القدرة علي تحديد الطرق المناسبة لتنظيم الانفعالات، والتعبير عن الانفعالات المختلفة بطرق مناسبة، ويُعد طلاب قسم التربية الخاصة وبالأخص طلاب مسار الإعاقة العقلية شريحة من هؤلاء الطلاب، حيث أن التدريب الميداني بمدارس التربية الفكرية أو الفصول الملحقة بالمدارس العادية وتعاملهم واقعياً مع ذوي الإعاقة العقلية، تُمثل مواقف ومثيرات قد تسبب ضغوط كبيرة يتعرض لها هؤلاء الطلاب، نظراً لما يتسم به الأطفال ذوي الإعاقة العقلية من خصائص وسمات تستوجب تجهيز انفعالي عال من قبل معلم التربية الفكرية وتهيئة للتعامل معهم بإيجابية ، وقد وجد الباحثين من خلال المتابعة العملية لطلاب مسار الإعاقة العقلية الذين يتدربون بالفصول الملحقة بمدارس الدمج بالمدارس العادية أنهم يتعرضون لبعض الانفعالات السلبية في بداية التدريب الميداني عندما يتفاعلون مع السلوكيات السلبية التي يبديها الأطفال المعوقين فكرياً ، ويؤثر ذلك على أداءهم ويُضعف من رغبتهم في العمل بهذا المجال .

ويري الباحثان أن أكثر المتغيرات المُسهمة في التجهيز الانفعالي والمُنبئة به، الوعي الانفعالي والذاكرة الانفعالية، وتعتمد جودة التجهيز الانفعالي علي ارتفاع درجات كل من الوعي الانفعالي والذاكرة الانفعالية لدي الفرد، ويعتبر بعض الباحثين أن الوعي الانفعالي والذاكرة الانفعالية من أهم المؤشرات التي يُقاس بها التجهيز الانفعالي، ولذلك اهتم الباحثان الحاليان ببحث علاقة التجهيز الانفعالي بهذين المتغيرين، فضلاً عن أخذهما في الاعتبار عند إعداد جلسات البرنامج التدريبي لتحسين التجهيز الانفعالي .

مما سبق يري البحثان أن تدريب طلاب قسم التربية الخاصة(مسار الإعاقة العقلية) لتحسين التجهيز الانفعالي لديهم قد يترتب عليه فوائد عديدة في سياق الدراسة والتعلم، والتعامل الجيد مع ذوي الإعاقة العقلية، وفي سياق الحياة العملية وتحمل المسئولية والتكيف مع الضغوط الحياتية وضغوط العمل بعد ذلك، وفي سياق بناء علاقات اجتماعية صحيحة مع الأسرة والمجتمع ، للنجاح في الحياة، وهذا جزء من اهتمامات البحث الحالي.

ويمكن صياغة المشكلة في الأسئلة التالية :

١- هل توجد علاقة بين التجهيز الانفعالي وكل من: الوعي الانفعالي، والذاكرة الانفعالية، لدي طلاب التربية الخاصة(مسار الإعاقة العقلية) بكلية التربية جامعة الطائف؟

٢- هل توجد فروق في التجهيز الانفعالي بين متوسطي رتب درجات المجموعة التجريبية والمجموعة الضابطة في القياس البعدي للتجهيز الانفعالي لدي طلاب التربية الخاصة (مسار الإعاقة العقلية) بكلية التربية جامعة الطائف ؟

٣- هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية في التجهيز الانفعالي بين متوسطي رتب درجات القياسين القبلي والبعدي لدي طلاب المجموعة التجريبية (طلاب التربية الخاصة – مسار الإعاقة العقلية) بكلية التربية جامعة الطائف؟

٤- هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية في التجهيز الانفعالي بين متوسطي رتب درجات القياسين البعدي والتتبعي لدي طلاب المجموعة التجريبية (طلاب التربية الخاصة- مسار الإعاقة العقلية) بكلية التربية جامعة الطائف؟

أهداف البحث:

هدف البحث إلى فحص العلاقة بين التجهيز الانفعالي وكل من الوعي الانفعالي والذاكرة الانفعالية، وبحث مستوي التجهيز الانفعالي لدى طلاب التربية الخاصة (مسار الإعاقة العقلية) والمتدربين بالفصول الملحقة بالمدارس العادية بمدينة الطائف، وأوجه القصور في التجهيز الانفعالي لديهم، والتحقق من فعالية البرنامج التدريبي المُستخدم في تحسين التجهيز الانفعالي لدي المجموعة التجريبية، وبحث استمرارية فعالية البرنامج خلال فترة المتابعة .

أهمية البحث:

١- يكتسب البحث أهميته من أهمية المتغيرات التي يُركز عليها ويهتم بها، وبخاصة متغير التجهيز الانفعالي، والطرق والوسائل التي تؤدي لتحقيق التجهيز الانفعالي الجيد.

٢-رغم أهمية تحسين التجهيز الانفعالي لدي طلاب الجامعة عموماً وطلاب التربية الخاصة علي وجه الخصوص، إلا أنه – وفي حدود علم الباحثَين- يُلاحظ ندرة البحوث العربية في هذا الشأن، ويُعد البحث الحالي محاولة جادة لسد ثغرة في هذا المجال.

٣- نظراً للتأثير السلبي لأي قصور في التجهيز الانفعالي لدي الطلاب علي أدائهم الأكاديمي ، وانعكاس ذلك علي حياتهم العامة وعلي جميع أمور الحياة اليومية ، تُصبح محاولات التدخل لتحسين التجهيز الانفعالي لديهم علي جانب كبير من الأهمية.

٤- قد يُفيد البرنامج المُستخدم – بجانب تحسين التجهيز الانفعالي- في تحسين مفهوم الذات وتقدير الذات وفعالية الذات لدي العينة، مما قد يُسهم في تدعيم علاقاتهم الطيبة مع أسرهم وأقرانهم والمجتمع ككل، فضلاً عن الإسهام في تحسين مستوي إنجازهم وأدائهم الأكاديمي.

٥- قد تُفيد نتائج البحث في عمليات التوجيه والإرشاد للقائمين علي رعاية طلاب التربية الخاصة لأفضل الأساليب التي من شأنها تحسين عمليات التجهيز الانفعالي لديهم، ومن ثم تحسين تعاملاتهم مع المُعاقين والتخفيف من المُشكلات التعليمية والحياتية التي يواجهونها.

مصطلحات البحث:

(١) التجهيز الانفعالي: Emotional Processing

يُعرف التجهيز الانفعالي بأنه" العملية التي يتم بها امتصاص أو استيعاب المثيرات المُزعجة انفعالياً ، وخفضها إلي الحد الذي يسمح للخبرات الأخرى والسلوك المعتاد للفرد بالاستمرار دون خلل أو مقاطعة" (Rachman.١٩٨٠)

(٢) الوعي الانفعالي: Emotional Awareness

يُعرف الوعي الانفعالي بأنه " قدرة الفرد علي تمثيلAssimilation خبرته الانفعالية، والخبرة الانفعالية للآخرين " (Lane&Schwartz.١٩٨٧)

(٣) الذاكرة الانفعالية:Emotional Memory

هي: نظام ضمني للذاكرة يعمل في اللاوعي، ويكون فيه للانفعال أثراً محسناً علي التذكر، حيث يُسهم في تذكر الفرد المواقف ذات المحتوي الانفعالي بصورة أفضل من تذكره للمواقف التي لا تحتوي علي انفعالات" (Le Doux,١٩٨٠)

(٤) الإعاقة العقلية:

هي:إعاقة تتصف بقصور جوهري في كل من الأداء العقلي والسلوك التكيفي، مُعبر عنها في قصور المهارات التكيفية، والعملية، والاجتماعية، وتنشأ قبل سن ١٨ سنة (Bellini , ٢٠٠٣)

حدود البحث:

تم تطبيق الأدوات والبرنامج التدريبي خلال الفصل الدراسي الثاني من العام الجامعي ١٤٣٤/١٤٣٥هـ، علي عينة البحث من طلاب التربية الخاصة(مسار الإعاقة العقلية)، المتدربين بالفصول الملحقة بأربعة مدارس من مدارس التعليم العام بمدينة الطائف.

الإطار النظري

يتم عرض متغيرات البحث على النحو التالي:

أولاً: التجهيز الانفعالي:

مقدمة:

قدم راشمان (Rachman.١٩٨٠) مفهوم التجهيز الانفعالي لأول مرة في ورقة بحثية، وعرفه علي أنه" العملية التي يتم بها امتصاص أو استيعاب المثيرات المُزعجة انفعالياً، وخفضها إلي الحد الذي يسمح للخبرات الأخرى والسلوك المعتاد للفرد بالاستمرار دون خلل أو مقاطعة، ويري بأن السبب في تقديم مفهوم التجهيز الانفعالي هو تحديد العوامل التي تُحسن من عمليات التكيف مع الاضطرابات

الانفعالية، وأوضح أن التجهيز الناجح للانفعالات يُحقق عدداً من الفوائد للفرد(الذي يمر بمواقف ضاغطة ويتأثر بمثيرات مُزعجة انفعالياً)، ليس فقط عودة السلوك المعتاد والاستمرار في الحياة مع امتصاص أو تجهيز عدد من الخبرات غير السارة، ولكن قد يتحسن لدي الفرد مفهوم الذات وتقدير الذات والفعالية الذاتية، وأشار " راشمان " إلي نتائج دراسة "هيوستن وآخرين" ، والتي وجدت أن الأفراد الذين مروا بخبرات ضاغطة، وتجاوزوها بنجاح (تجهيز انفعالي جيد) ارتفع لديهم مفهوم الذات بعد المرور بتلك الخبرات.

وأشار بيكر (Baker,٢٠٠٠) إلي أن التسامح والعفو من أهم العوامل التي تساعد الفرد علي الاستمرار في التجهيز الانفعالي حتي الاكتمال، ويؤكد علي أهمية التفكير بعمق في الحدث المؤلم في محاولة لفهمه والوصول إلي حالة من الصفح والغفران عن الشخص المُخطئ ، والمتسبب في الحدث المؤلم ، وهذه الحالة من الصفح تُعد دليلاً علي اكتمال التجهيز الانفعالي.

وأوضح بركوفيتش، وشاربلس(Borkovec & Sharpless, ٢٠٠٤) أن المصابين باضطراب القلق العام يُحاولون تجنب المُثيرات والمواقف التي تحتوي علي انفعالات شديدة، وهذا يمنع (أو يحد) من التجهيز الفعال لكل المعلومات ذات الصلة بالموقف، ومنها الانفعالات، وبما أن الانفعالات توفر معلومات عن كيفية بدء السلوك وحفزه وتنظيمه، لذلك فإن المصابين بالقلق العام يجدون صعوبة في استخدام الانفعالات كمصدر للمعلومات التي توجه السلوك التكيفى .

بعض النماذج والنظريات المُفسرة للتجهيز الانفعالي:

تعددت النماذج والنظريات التي اهتمت بتفسير التجهيز الانفعالي، ومنها :

١- نموذج النظم المعرفية المتفاعلة

افترض هذا النموذج مستويين لمعني الحدث هما: المستوي الموضوعي، والمستوي الضمني، ويلعب هذان المستويان في تفاعلهما مع الأحداث الحياتية دورين مختلفين في التجهيز الانفعالي (تكوين الانفعال، والإبقاء عليه مستمراً، وإمكانية تعديله)، ويحدث الاعتقاد العقلي في المستوي الموضوعي وتكون له قيمة حقيقية يُمكن قياسها، ولا تتأثر بالمعلومات الحسية مثل نبرة الصوت، والحالة الجسمية، ودرجة الاستثارة، أو المثيرات البصرية، بينما يحدث الاعتقاد الانفعالي في المستوي الضمني ويرصد كل المعلومات الحسية، والتي لا يكون لها قيمة حقيقية ولكنها تؤثر علي رد فعل الشخص بشكل منفصل عن الاعتقاد العقلي، والإنسان الصحيح انفعالياً يستطيع التجهيز الانفعالي بالتمييز بين المعني الموضوعي والمعني الضمني للحدث، ولا ينفعل وفقاً للتداخل بين مستويي التجهيز، فقد يُفهم المعني الضمني بطريقة ويستثير انفعال ما رغم أن المعني الموضوعي لا يُدعم ذلك الفهم، فمثلاً إذا التقي شخصان بينهما خلاف وتبادلا حديثاً قصيراً ثم افترقا، فإنه يُمكن لشخص منهما

أن يتعامل مع الموقف بالاعتقاد العقلي فيتذكر محتوي الحديث، وقد يكون الاعتقاد الانفعالي هو المُسيطر والعامل المُهم للشخص الآخر فنجده يُركز علي نبرات الصوت وملامح الوجه وحركات الشخص الآخر، وتؤثر الحالة المزاجية علي التجهيز (العقلي و الانفعالي) ، فالفرد في حالة الضيق قد يُدرك بعض التصرفات علي أنها مُهينة أو عدائية، وتستثير لديه انفعالات سلبية، وعندما يهدأ يُدرك الموقف بصورة مُغايره، ويستنكر تلك الانفعالات السلبية. (Teasdale,١٩٩٩)

٢- نظرية التمثيل المزدوج

قدم"بروين"(Brewin)هذه النظرية لتفسير اضطراب ما بعد الصدمات، ويفترض أن الصدمات المؤلمة تُنتج نوعين من الذاكرة: ذاكرة لفظية، وذاكرة موقفية، وفي ضوء هذين النوعين يُمكن تفسير اضطرابات ما بعد الصدمات، والتجهيز الانفعالي، وتفترض ثلاثة نواتج مُحتملة لعملية التجهيز الانفعالي هي: اكتمال التجهيز بنجاح، واستمرار عمليات التجهيز لفترة أطول، والإيقاف المُبكر لعملية التجهيز، وعند مرور الفرد بخبرة مؤلمة (الحدث الصادم) مثل: فقد عزيز، أو التهديد بالموت، أو الإصابات الخطيرة، تظهر لديه ردود فعل مثل: الخوف والرعب، والإحساس بالعجز، ويُحاول البُعد عن الحدث الصادم بتشتيت انتباهه عن ذكرياته حتى يستبعد المزاج السلبي والإحباطات المرتبطة به، ولذلك يتم حفظ غالبية المعلومات الخاصة بالحدث(وبخاصة المعلومات الحسية والصور الذهنية) في الذاكرة الموقفية، وقد تُسهم بعض المُثيرات المرتبطة بالحدث الصادم في تنشيط الذاكرة الموقفية، وعندها يُعاني الفرد من الأفكار المُقحمة، وتظهر ردود فعل جسمية مثل الألم، وتجعل الفرد يعيش الخبرة الصادمة مرة أخري في الحاضر، وتُعد محاولة الفرد التباعد عن التفكير في الحدث الصادم منبئ بحدوث اضطراب ما بعد الصدمة، وتلعب هوية الأنا دوراً مُهماً في التجهيز الانفعالي الجيد، حيث تُسهم الهوية الإيجابية في إعادة صياغة الذكريات في الذاكرة اللفظية، وما يرتبط بها من تقديرات منطقية لمعني الحدث، والنواتج المتوقعة، مما يؤدي إلي خلق تمثيلات جديدة للذات وللعالم في الذاكرة طويلة المدي، بينما تُدرك الهوية السلبية العالم علي أنه مكان غير آمن، وتُدرك الذات علي أنها مقهورة، ويؤدي ذلك إلي ضعف آلية نقل المعلومات من الذاكرة الموقفية إلي الذاكرة اللفظية، وتُسيطر علي الفرد الانفعالات ولا تسمح له بالتقدير الواعي للموقف الصادم، ولا يحدث تمثيل للمعلومات بصورة جيدة، ولا يستطيع التجهيز الانفعالي بصورة مقبولة. (Brewin,٢٠٠٣)

وفي عملية التجهيز الانفعالي الطبيعية، تُحفظ معلومات الحدث الصادم في كل من الذاكرة اللفظية، والموقفية، وتؤدي الصور المُستعادة في الأيام التالية للحدث إلي نسخ (أو نقل) مزيد من المعلومات من الذاكرة الموقفية إلي الذاكرة اللفظية، ونظراً لمحدودية سعة الذاكرة اللفظية فيوجد حد أقصي للمعلومات التي يتم نقلها في كل مرة، وكلما نُسخت معلومة من الذاكرة الموقفية إلي الذاكرة اللفظية يتم

تحديد السياق والزمن في النسخة الجديدة، وبالتالي فإن مؤشرات التذكير بالحدث الصادم تولد سباق في استرجاع المعلومات بين المعلومات الموجودة في كل من الذاكرة الموقفية والذاكرة اللفظية، وإذا كانت النسخة التي تكونت في الذاكرة اللفظية جيدة تبدأ ذكريات الذاكرة اللفظية في تثبيط ذكريات الذاكرة الموقفية، ويتعافي الفرد من الحدث الصادم ويتم التجهيز الانفعالي، ولكن عند فشل الذاكرة اللفظية في صنع نُسخ جيدة من مكونات الحدث الصادم (مثل تجنب الفرد التفكير في الحدث الصادم) تظل الذكريات معزولة في الذاكرة الموقفية، وبالتالي عندما تُستثار الذاكرة الموقفية لا تقوم نسخ الذاكرة اللفظية بتثبيط الخوف، أي أن الفرد يعيش الحدث الصادم من جديد . (Brewin,٢٠٠٧)

ويري الباحثان أن نظرية "بروين" قدمت تصوراً واضحاً لدور الذاكرة في تكوين الاضطرابات النفسية وخاصة اضطراب ما بعد الصدمة، كما أنها حددت المؤشرات التي تدل علي وجود مُشكلات في التجهيز الانفعالي، وأشارت إلي دور مفهوم الذات الإيجابي في الوصول إلي مستوي جيد من التجهيز الانفعالي.

٣- نموذج " بيكر " للتجهيز الانفعالي: (Backer, ٢٠٠٧)

يُعد نموذج " بيكر " من أحدث النماذج التي اهتمت بتفسير التجهيز الانفعالي، وقد قُدم للمرة الأولي في مقال بعنوان " نموذج للتجهيز الانفعالي في الإرشاد والعلاج النفسي- خطوة للأمام "، ومر النموذج بعدة تعديلات كان آخرها في عام "٢٠١٠م" ، وقد تأسس هذا النموذج علي افتراض أن التجهيز الانفعالي يمر بثلاث عمليات هي: الحدث الانفعالي ، والخبرة الانفعالية ، والتعبير الانفعالي ، ثم أضاف عملية رابعة هي التنظيم الانفعالي:

أ- الحدث الانفعالي (المُدخل) :

وهو الحدث المثير الذي ما إن يحدث يتم تسجيله بشكل واعي (أو غير واعي) في الذاكرة، وقد يكون الحدث بسيط مثل انتقاد صديق، أو كبير مثل فقد شخص عزيز، وقد يكون عارض أو مُفاجئ مثل التعرض لحادث سيارة، أو مستمر مثل العمل في وظيفة ضاغطة.

ويتم تقدير معني الحدث بناءً علي خبرات الفرد السابقة، ومستوي نموه المعرفي، وقد تحدث أحياناً بعض المشكلات التي تعوق التقدير المناسب للحدث، أو تؤدي إلي المبالغة في تقديره، وقد يكون التقدير والتقييم المعرفي للحدث صحيحاً أو غير صحيح، ولكن ذلك لا يُمثل فرقاً في الانفعالات التي يشعر بها الفرد، فمثلاً إذا تم تقييم حدث علي أنه ظلم وافتراء فإن الفرد سيشعر بالجرح والمرارة والألم، سواء كان تقييم الحدث صحيح أم غير صحيح. (Backer, ٢٠٠٧)

ب- الخبرة الانفعالية:

أشار " بيكر "(Backer, ٢٠٠٧) إلي أن الخبرة الانفعالية تعني: التفرد في تفسير ووصف الفرد للحدث الانفعالي المؤلم (المُدخل)، وقسم " بيكر" الخبرة الانفعالية إلي أربعة مراحل، هي: الخبرة الكلية، والوعي، والتسمية، والربط .

*- الخبرة الكلية: وتعني أن المعني النفسي للانفعال يشعر به الفرد ككل، كأن يقول الفرد: كنت غاضباً، وهذه العبارة تصف العناصر السلوكية والنفسية الناتجة من تفسير الحدث ككل، وقد يحدث أن بعض الأفراد لا يشعرون بالانفعال ككل كنتيجة لعدم اكتمال النمو الانفعالي، فيركزون علي الجوانب الجسمية للانفعال، فمثلاً قد يتعرض شخص للتأنيب والصياح غير المبرر من رئيسه، ثم نجده يُتابع عمله بشكل عادي، وبعد فترة يُلاحظ أنه يرتعش، وفي غاية التوتر فيقول أنا أرتعش،أنا متوتر،سأذهب للطبيب، ولم يربط بين ذلك وتصرفات المدير، ولم يعرف أن تلك الأعراض غضب، وهذا الشخص ركز علي العناصر الجسمية للانفعال، وأغفل المعني الجوهري بسبب الفشل في التعرف علي سبب الانفعال، والفشل في الربط بين الانفعال والمثير المسبب له.

*- الوعي : ويعني وعي الفرد بانفعالاته وبالأحاسيس الجسمية التي تكون الانفعال الذي شعر به، وقد تحدث مشكلات إذا كان الوعي مُبالغ فيه، مثل تسارع ضربات القلب أو صعوبات التنفس، ورغم ذلك فإن الوعي بحالة الفرد الانفعالية لا يُمكن أن يكون مُتطلباً أولياً للتجهيز الانفعالي الناجح، لأن كثير من عمليات التجهيز الانفعالي تحدث بشكل غير واعي.

*- التسمية : يتم تسمية الانفعال الذي يشعر به الفرد بشكل تلقائي عند الأفراد العاديين، أما ذوي المشكلات في التجهيز الانفعالي يكونون غير قادرين علي تسمية الانفعال بدقة، ويختلف الأفراد في الطرق التي يُسمون بها انفعالاتهم، وهذه المهارات تُكتسب أثناء الطفولة أو المراهقة.

*- الربط : ربط الفرد بين الانفعالات التي يشعر بها والأحداث المُسببة لها يُمكن أن يتم بشكل واعي أو غير واعي، ويعتمد الربط الصحيح علي التسمية الصحيحة للانفعالات.

ج- التعبير الانفعالي :

التعبير الانفعالي يعني ما يقوم به الفرد من أفعال وسلوكيات ليُعبر بها عن الانفعال، مثل: الصراخ، والضحك، والبكاء، وقفل الأبواب بشدة، ويرتبط التعبير الانفعالي بالخبرة الانفعالية، فالمشاعر السعيدة يُصاحبها ويعبر عنها بالضحك، والمشاعر المُحزنة يُصاحبها ويعبر عنا بأفعال مثل الصراخ والبكاء، ويُمكن أن يمر الفرد بانفعال قوي ولكنه يكبته ولا يُعبر عنه، وفي هذه الحالة قد تحدث مشكلات كبيرة، ويصعب عليه التجهيز الانفعالي. (Backer, ٢٠١٠)

د- تنظيم الانفعالات :

قد يُطور الأفراد أنماطاً مُختلفة من التحكم أو التنظيم للانفعالات خلال حياتهم، وتوجد أنماطاً جيدة تشير للتفاعل الأفضل مع الآخرين، مثل الاتزان في التعبير عن الانفعالات، وعدم استخدام العنف عند الغضب، وترتبط تلك الأنماط بالصحة النفسية، بينما توجد أنماطاً أخري تُعد سلبية ومُضرة، مثل كبت أو تجنب الخبرات الانفعالية، والتحكم في إظهار ردود أفعال خارجية للانفعال مثل حجب الدموع في المواقف المُحزنة، وترتبط تلك الأنماط بالاضطرابات النفسية، وتُعد عملية تنظيم الانفعالات جزءاً مُهماً من النمو الصحي، والدرجة المناسبة من تنظيم الانفعالات هي درجة وسط بين الإفراط والتفريط في التعبير عن الانفعال، وقد تحدث عملية التنظيم في أي مرحلة من المراحل الثلاثة للتجهيز الانفعالي، فقد تحدث في مرحلة إدخال الحدث، فنجد الفرد يمتنع عن مشاهدة بعض الأحداث أو المناظر التي تضايقه، كتجنب متابعة مشاهد العنف بالتلفزيون مثلاً، أو تجنب مواقف التحدي أو المواقف الخطرة، ويحدث التنظيم أيضاً في مرحلة الخبرة الانفعالية، وقد يتسبب التنظيم الانفعالي المبالغ فيه في مشكلات، فالتحكم الشديد في الخبرة الانفعالية قد يمنع الفرد من التواصل الواعي مع انفعالاته في بدايتها مما قد يُسبب فقر الخبرة الانفعالية لديه، وكذلك المُبالغة في كبت مشاعره قد تصل بالفرد إلي إيقاف المشاعر حتي قبل أن يتم تسجيلها في اللاوعي، وهنا يحدث الانفصال، حيث يُبعد الفرد نفسه عن ذكريات التجارب الانفعالية فيشعر أن انفعالاته متبلدة، ويُمكن أن يحدث ذلك تلقائياً كنوع من حماية الذات بعد التعرض للصدمات (Backer, ٢٠٠٧)

ويشير بيكر إلي أن الأفراد يميلون لكبت انفعالاتهم وخاصة السلبية لأنها مؤلمة، وكلما زادت حدة الحدث المُدخل، وحدة الخبرة الانفعالية، كلما كان من الصعب احتمال الانفعال أو تجهيزه بشكل كامل، والكبت قد ينجح علي المدي القصير بحيث يُمكن للفرد تأجيل الإحساس بالألم الانفعالي لبعض الوقت، ولكن الألم الانفعالي الشديد لا يزول من تلقاء نفسه ولا يُشفي بمرور الوقت، وإنما يظل مكبوتاً وكاملاً دون أن يتم تجهيزه بالشكل الصحيح، ولهذا يُمكن أن يظهر فجأة بسبب أى عوامل عارضة مثل مشهد من فيلم، أو جملة في كتاب أو جريدة أو حديث مع صديق ، إلي غير ذلك من العوامل التي يُمكن أن تستثير الذاكرة الانفعالية، وتسبب إعادة عيش الحدث الصادم كاملاً ، وكأنه يحدث للمرة أخري في الوقت الحاضر. (Backer, ٢٠١٠)

أساليب التجهيز الانفعالي للصدمات:

من أهم الأساليب المستخدمة في التجهيز الانفعالي للصدمات، ما يلي :

١- المواجهة: وتعني استدعاء الذكريات المؤلمة للحدث وعيشها مرة أخري، مع إعادة الإحساس بالانفعالات التي استثارها الحدث، دون محاولات الكبت أو التجنب أو عزل النفس عن الألم الانفعالي،

والعملية النفسية العاملة في هذه الحالة تتضمن التعرض للأحاسيس الجسمية والوجدانية والاجتماعية أو أي شيء يُساهم في إعادة بناء الموقف الانفعالي .

٢- التنفيس: ويعني التعبير عن الانفعال بطرق مختلفة، مثل: التحدث، وكشف الأسرار أو الأفكار المُخبأة، والبكاء ، وإظهار عدم الخجل من أفعال الفرد وردود أفعاله السابقة، وتقبل الذات ، والتعبير عن المشاعر المكبوتة بأي طريقة.

٣- فهم الموقف: ويعني إعادة تقييم الفرد للأحداث المؤلمة التي مرت بعقلانية، وفهم كل حدث منها، ويسمي ذلك أحياناً بإعادة الصياغة (Backer, ٢٠٠٧)

بعض المتغيرات المُسهمة في التجهيز الانفعالي:

يري بعض الباحثين أن أوجه القصور في التجهيز الانفعالي قد ترجع إلي ضعف التأثير المعرفي عن التجهيز الانفعالي، ولتصحيح ذلك يجب التعرف علي المتغيرات المعرفية ذات التأثير علي التجهيز الانفعالي والمُسهمة فيه، ومن هذه المتغيرات: الانتباه الانفعالي، والوعي الانفعالي ، والتفكير الانفعالي، والذاكرة الانفعالية.

الإنتباه الانفعالي:Emotional attention

تعتمد عمليات توليد الانفعالات في نظام تجهيز المعلومات علي العديد من العمليات المعرفية الأساسية، منها الانتباه الانفعالي، ويشير إلي التركيز الواعي من الفرد علي مشاعره (ومشاعر الآخرين) وملاحظتها في مواقف الحياة المختلفة، وبذلك يُعرف الانتباه الانفعالي بأنه: " انتقاء مشاعر معينة والتركيز عليها، أو انتقاء مثيرات بصرية أو سمعية ذات شحنة انفعالية، وتجاهل أخري، والتركيز علي عمليات تجهيز انفعالي دون سواها، وفقاً لما يراه الفرد مناسباً "، وتعتمد هذه العملية علي استقبال الإشارات من البيئة أو من الفرد، وهذه الإشارات من شأنها أنها تحفز نظام تجهيز المعلومات الانفعالية داخل الفرد للانتباه.

وأشارت نتائج بعض البحوث إلي أن:

*- الأفراد أكثر توجهاً نحو الانتباه إلي المثيرات الانفعالية أكثر من المثيرات المحايدة .

*- الإلماعات الانفعالية (مثل إشارات اليد ذات المدلول الانفعالي، والكلمات المشحونة انفعالياً) توجه عملية الانتباه البصري الانفعالي ، وكذلك الحال بالنسبة للإلماعات الصوتية.

*- يؤدي تعدد الإلماعات الانفعالية في الأحداث إلي التنافس فيما بينها للاستحواذ علي سعة الانتباه الانفعالي المحدودة لدي مجهز المعلومات، ويؤثر ذلك علي عملية التجهيز الانفعالي.

*– من العوامل المؤثرة في الانتباه الانفعالي، أهداف المهمة وأهميتها للفرد، وشدة الانفعال، والسياق الذي تحدث فيه الوقائع والأحداث، وطبيعة المعلومات الانفعالية والتهيؤ لها، وتقييم الفرد للأحداث في الموقف. (زينب عبد العليم ، ٢٠١١م)

ومن هنا يري الباحثان وجود علاقة موجبة بين التجهيز الانفعالي والانتباه الانفعالي، وأن الانتباه الانفعالي يُعد أحد العوامل المُسهمة في التجهيز الانفعالي الجيد.

الوعي الانفعالي:Emotional Awareness

يُعرف الوعي الانفعالي بأنه " قدرة الفرد علي تمثيل خبرته الانفعالية، والخبرة الانفعالية للآخرين" (Lane& Schwartz,١٩٨٧)

وأشار "بيكر" إلي أن الوعي الانفعالي يُعتبر شرطاً ضرورياً للنجاح في التجهيز الانفعالي، وهو نقطة بداية بالنسبة للتجهيز، وأدخل "بيكر " عدداً من المفردات لقياس الوعي بالانفعالات، والأحاسيس الجسمية، والانفعالات الإيجابية والسلبية المُصاحبة ضمن مقياسه لقياس صعوبات التجهيز الانفعالي. (Backer, ٢٠٠٣)

وقد توافر لدي الباحثَين عدداً من البحوث التي ربطت بين الوعي الانفعالي والتجهيز الانفعالي، وأظهرت نتائجها وجود علاقة موجبة بين الوعي الانفعالي والتجهيز الانفعالي، وأن الوعي الانفعالي يُعد أحد العوامل المهمة المُسهمة في التجهيز الانفعالي الجيد.

التفكير الانفعالي: Emotional Thinking

يشير التفكير الانفعالي إلي عدم القدرة علي التمييز بين الانفعالات وعمليات الفكر، حيث تتداخل الانفعالات ذات الاستثارة الشديدة مع عمليات الفكر الواقعية، وتؤدي إلي تشويه الحقائق، ووجهات النظر الموضوعية في المواقف والعلاقات الاجتماعية، ومن خصائص التفكير الانفعالي: التدني في القدرة علي ضبط الانفعالات والتحكم فيها ، ويظهر ذلك في سرعة وشدة الاستثارة الانفعالية دون مبرر، وضعف القدرة علي التحكم في الانفعالات والرغبات والسلوكيات ، والقصور في كفاءة مهارات الاتصال الفعال، ويظهر ذلك في نقص مهارات الاستماع والتعبير، والمهارات العملية، والخاصية الثالثة للتفكير الانفعالي : اختلال الأداء المعرفي ، ويظهر في تشويش الأفكار المعرفية ، والفشل في تجهيز المعلومات . (زينب عبد العليم ، ٢٠١١)

ويري الباحثان وجود ارتباط سالب بين التفكير الانفعالي والتجهيز الانفعالي.

الذاكرة الانفعالية: Emotional Memory

الذاكرة الانفعالية هي " نظام ضمني للذاكرة يعمل في اللاوعي، ويكون فيه للمحتوي الانفعالي أثراً مُحسناً علي التذكر، حيث يُسهم في تذكر الفرد المواقف ذات المحتوي الانفعالي بصورة أفضل من تذكره للمواقف التي لا تحتوي علي انفعالات" (Le Doux,١٩٨٠)

ويوجد عاملان يُحددان تأثير الانفعال علي الذاكرة هما: المحتوي الانفعالي، ويعني أن الفرد يميل لتذكر الأحداث التي يتعرض لها وتكون مشحونة انفعالياً أفضل من الأحداث الفاترة أو المُملة التي لا تحتوي انفعالات، وتُشير نتائج بعض البحوث إلي أن الانفعالات التي استثارها الحدث وليس معناه أو دلالته هي التي تُيسر التذكر، وأن الأحداث المرتبطة بانفعالات سارة يتم تذكرها أفضل من الأحداث المرتبطة بانفعالات غير سارة، والعامل الثاني: الحالة الانفعالية للفرد أثناء تشفير الحدث واسترجاعه، وتؤثر علي عمل الذاكرة وفقاً لتأثيرين هما: توافق الحالة المزاجية ، ويعني أن الفرد يميل إلي تذكر الأحداث المتفقة مع حالته المزاجية، فإذا كان يشعر بالاكتئاب فإنه يميل إلي تذكر الأحداث السلبية، والعكس صحيح، والقدرة علي استرجاع الحالة المزاجية : ويعني أن التذكر يكون أسهل وأيسر إذا استرجع الفرد نفس الحالة المزاجية التي كان فيها وقت وقوع الحدث المُثير.(Le Doux,١٩٩٣) .

ويؤكد " لي دو " (Le Doux,٢٠٠٩) علي أن تأثر الذاكرة بالانفعال يرتبط بكيفية التعبير عن الانفعالات، أي أن الفرد الذي يكبت انفعالاته لا يحظي بنفس التأثير المُحسن للانفعال علي الذاكرة ، مثل الفرد الذي يُعبر عن انفعالاته بشكل صريح.

وقد توافر لدي الباحثَين عدد من البحوث التي ربطت بين الذاكرة الانفعالية والتجهيز الانفعالي ، وأظهرت نتائجها وجود علاقة موجبة بين الذاكرة الانفعالية والتجهيز الانفعالي، وأن الذاكرة الانفعالية أحد العوامل المُهمة المُسهمة في التجهيز الانفعالي الجيد.

ويري الباحثان أن أكثر المتغيرات إسهاماً في التجهيز الانفعالي والتأثير عليه هما: الوعي الانفعالي، والذاكرة الانفعالية، وهذا جزء من اهتمامات البحث الحالي.

قياس التجهيز الانفعالي:

يُمكن تقدير التجهيز الانفعالي بعد فترة من حدوث المثير المُزعج انفعالياً من خلال تقديم مثيرات ذات علاقة بالحدث المُزعج في محاولة لاستثارة رد الفعل الانفعالي (بعد فترة من حدوثه) ، كأن يُطلب من شخص تعرض لحدث فقد عزيز أن يتذكره أو يتحدث عنه بعد أن توقف عن إظهار علامات الحزن والحداد عليه، وتوجد عدة طرق لقياس التجهيز الانفعالي، بعضها يقيس مكونات مرتبطة بالتجهيز الانفعالي، مثل: العقلانية، والذكاء الانفعالي، والألكسسيميا، والبعض يقيس مكونات للتجهيز الانفعالي مثل:التحكم، والوعي، والتعبير الانفعالي، والتنظيم الانفعالي ، والمخططات الانفعالية، ويُعد مقياس "

بيكر ٢٠٠٧م" أحدث المقاييس للتجهيز الانفعالي، وصُمم لقياس الصعوبات (المعوقات) للتجهيز الانفعالي، وقد استخدم المقياس في دراسات وبحوث عديدة ، وأخضعه بيكر للتحليل العاملي ، وفي صورته الأخيرة (٢٠١٠م) يقيس خمسة صعوبات أساسية في التجهيز الانفعالي ، هي: الكبت ، وقصور تجهيز الانفعال ، وعدم التنظيم ، والتجنب ، ونقص الخبرة الانفعالية. (Backer, ٢٠١٠)

طرق تنمية التجهيز الانفعالي:

أشار " راشمان (Rachman ,٢٠٠١) إلي أن ثلاثة من طرق التدخل السلوكي كانت أكثر فعالية في خفض كثير من المُشكلات النفسية وخاصة المخاوف، وهي: التحصين، والغمر، والنمذجة، ويُمكن اعتبارها طرقاً وأساليب ناجحة لتنمية وتحسين التجهيز الانفعالي .

ويُشير" ويلتون " (Welton,٢٠٠٤) إلي أن العلاج المعرفي بشكله التقليدي (الذي اهتم بالاقتران الشرطي والعلاقات الارتباطية بين المثير والاستجابة) لم يُظهر اهتماماً بالعمليات الانفعالية، واستخداماتها في العلاج، أي أن العلاج المعرفي التقليدي لا يُستخدم في تنمية وتحسين الجوانب الانفعالية (ومنها التجهيز الانفعالي).

وأشار" لوما وآخرون" (Luoma et al,٢٠٠٧) إلي أن الأبحاث الحديثة اهتمت بالجوانب الانفعالية واستخدمت مبادئ الجيل الثالث من العلاج السلوكي، والتي تُركز علي السلوكية الوظيفية التي تحدث في سياقات الحياة المتنوعة، بمعني أن الحدث النفسي هو تفاعل لأفعال الفرد مع سياقات تاريخية وموقفية ، يُمكن من خلالها أن يُصدر أحكاماً عن معني الحدث ، فيُمكن للفرد أن يمر بخبرة ما (أو حدث ما) وهو طالب بالجامعة، ويُفسره ويستجيب له وقتها بشكل مُعين ، ثم يمر بنفس الخبرة (أو حدث مشابه) بعد أن يتخرج من الجامعة ويعمل فيُفسرها ويستجيب لهذه الخبرة بشكل مُختلف عما سبق.

ويُعد العلاج بالقبول والالتزام أحد مداخل العلاج السلوكي الوظيفي الموقفي، والذي يعتبر مُشكلات الإنسان ناتجة عن عدم المرونة النفسية، والتي يُسببها التعبئة المعرفية، وتجنب الخبرات الجديدة، ويسعي العلاج بالقبول والالتزام لبناء المعرفة النفسية من خلال القبول، والتفريغ المعرفي، وبناء مفهوم الذات في ضوء السياق، والتواصل مع الحاضر، وتحديد القيم التي يتبناها الفرد، والالتزام بأنماط السلوك التي تُحقق تلك القيم، وهذا يعني أنه يستخدم العمليات العقلية، والالتزام وتغيير السلوك لتحقيق المرونة النفسية. (Hayes et al, ٢٠٠٦)

ويتم العلاج بالقبول والالتزام من خلال (٦) عمليات، هي الأدوات التي توجه سلوك الفرد وأفعاله لتحقيق حياة واضحة تقودها القيم الفعلية التي يُقدرها الفرد، والعمليات هي:

١- القبول: Acceptance

ويتضمن التقبل النشط والواعي للأحداث الخاصة بحياة الفرد والتي ترتبط بماضيه، دون محاولات لتغييرها، مثل مرضي القلق الذين يتم تعليمهم كيفية المرور بخبرة الشعور بالقلق، دون محاولات الدفاع ضد هذا الشعور، ثم تركه يضعف حتي ينتهي، والقبول هنا يعني أن يُحدد الفرد الأشياء الخارجة عن سيطرته، ولا يستطيع تغييرها، ويتقبلها كما هي لأن محاولات تغييرها ستتسبب في مشاعر الفشل والإحباط، وتكون لديه انفعالات سلبية تؤثر علي حياته بشكل عام .

٢- التفريغ المعرفي : Cognitive Defusion

ويعني تغيير وظائف الأفكار الخاصة بحدث ما، بدلاً من تغيير شكل ذلك الحدث، أو عدد مرات حدوثه أو الحساسية الموقفية لهذا الحدث، فمثلاً يُمكن تكرار الكلمة حتي تفقد محتواها الانفعالي، أو أن يتعامل معها الفرد علي أنها لا تعنيه. (Hayes & Strosahl , ٢٠٠٥)

٣- عيش الحاضر: Being Present

ويعني أن تكون الأفعال أكثر مرونة وتتفق مع الأقوال، ومع القيم التي يتبناها الفرد، ويتم ذلك بتحكم الفرد في تصرفاته، واستخدام اللغة كوسيلة لملاحظة ووصف الأحداث، وليس التنبؤ بها وإصدار الأحكام عليها، ويشجع ذلك علي تبني الذات كعملية، أي وصف الأحداث في تتابعها، ووصف المشاعر المُصاحبة لها دون إصدار أحكام، فالفرد الذي يربط الأحداث بشخصه وكأنها لا تحدث إلا له يُعاني من الأفكار والانفعالات السلبية حول الذات، ولا يستطيع تكوين علاقات صحية مع الآخرين .

٤- الذات كسياق Self as Context

يُعد استخدام أشكال من التعبير مثل: أنا، أنت، الآن، هنا، وغيرها هو الذي يؤدي إلي فكرة المنظور أو السياق، ويؤدي إلي تفسيرات مختلفة للموقف الواحد، وقد نشأت عن هذه الفكرة مفاهيم عديدة مثل التعاطف، ونظرية العقل، والإحساس بالذات، وطالما أن مفهوم الذات يظل مرتبطاً بالسياق، فلا يُمكن معرفة حدوده بشكل واع، والذات كسياق جزء مُهم، لأن الفرد يستطيع أن يعي أوجه القصور في الخبرات والأحداث دون أن يربطها بذاته، وهكذا تتم عملية التفريغ المعرفي والقبول في ذات الوقت، وعندما يُحدد الفرد مفهوم ذاته في السياقات المختلفة لا تتأثر هويته جذرياً بالخبرات التي يمر بها، مثل الأم العاملة التي تكون مفهوم ذات كأم، وكموظفة ، وكزوجة ، وكابنة ، وكشقيقة ، ... إلخ ، وإذا حدث موقف ما أدت فيه بشكل سيء أو لم ترض عنه، فإن ذلك لا يؤثر جذرياً في مفهوم الذات لديها، وإنما تحاول فهمه في السياق الذي حدث فيه، ولا تُعمم الأداء السيئ علي كل أدوارها التي تقوم بها . (Mchugh,٢٠٠٤)

٥- القيم : Value

القيم هي صفات مختارة لأفعال هادفة، لا يُمكن الحصول عليها كشيء ولكن يُمكن تفعيلها لحظة بلحظة، ويهتم العلاج بالقبول والالتزام بتدريبات عديدة لمُساعدة الأفراد علي اختيار مساراتهم في الحياة في مجالات متعددة (الأسرة ، العمل ،...)، وأن يبني كل فرد اختياراته بناءً علي قيمه هو وليس قيم الآخرين،حتي يلتزم بتحقيقها، فالطالب الذي يلتحق بكلية الطب البشري لأن المجتمع يُقدرها ككلية مرموقة، دون أن يكون لديه قناعة وميل شخصي نحو الدراسة فيها ، نجد هذا الطالب غير قادر علي الالتزام بالأداء المتوافق مع هذه الكلية، وغالباً ما يتعثر.

٦- الالتزام : Commitment

يُشجع العلاج بالقبول والالتزام علي تنمية أنماط أوسع من السلوكيات المرتبطة بقيم الفرد، ويستخدم فنيات متعددة مثل العلاج بالتعرض، واكتساب المهارات، ووضع الأهداف، والتشكيل، وغيرها ، ويتبني أهداف طويلة ومتوسطة وقصيرة المدى . (Hayes et al, ٢٠٠٦)

ثانياً:الإعاقة العقلية

تعريف الإعاقة العقلية :

الإعاقة العقلية "حالة تتصف بقصور جوهري في الأداء الوظيفي الحالي للفرد، يظهر في انخفاض الأداء العقلي عن المتوسط، ويوجد متلازماً مع جوانب قصور في اثنين أو أكثر من المهارات التكيفية الآتية: الاتصال، رعاية الذات، المعيشة المنزلية، المهارات الاجتماعية، الإفادة من المجتمع، التوجيه الذاتي، الجوانب الأكاديمية الوظيفية،وقت الفراغ، العمل، الصحة والسلامة ، وتحدث قبل سن الثامنة عشرة " . (Luckasson , et al , ١٩٩٢)،(Bellini , ٢٠٠٣)

وتُعرف أيضاً بأنها" مجموعة من الاضطرابات غير المتجانسة، تشترك في ملامح رئيسة منها ضعف اكتساب المهارات المعرفية والاجتماعية واللُغوية والحركية والتي لها تأثير كبير ومستمر على نمو الفرد" . (Shevell, M, Platt, W & Birnbaum,٢٠٠٥)

معدلات انتشار الإعاقة العقلية :

تشير نتائج بعض الدراسات في المجتمعات العربية إلى أن من ٢٠ إلى ٣٥ في الألف من تلاميذ المدارس يعانون من الإعاقة العقلية. (مرسي ، ١٩٩٦ ، ١١٣)

ووجد أندرسين وآخرون (Andreasen, et al ., ١٩٩٥) أن معدلات الانتشار تمتد من ١% إلى ٢% ، ومعدل الانتشار للذكور والإناث يكون ٢ :١ على الترتيب ، وأن حوالي ١% من طلاب مدارس التربية الخاصة (التخلف العقلي) يستقبلون خدمات تعليمية متخصصة.

خصائص المعوقين عقلياً :

تختلف خصائص وسمات المعاقين عقلياً عن العاديين، مما يفرض علي المتعاملين معهم (آباء وأمهات ، معلمون وزملاء من العاديين ،...) التعرف علي هذه الخصائص، ومنها :

١-الطفل المعوق عقلياً بطيء النمو، ومن مظاهر ذلك : صغر الحجم، ونقص الوزن، وتشوه الجمجمة، والفم واللسان والأسنان والأذنين والعينين والأطراف، واضطراب المهارات الحركية ، كما يعاني من قصور واضح في حاستي الشم والتذوق ،وتتأخر لديه القدرة على المشي، وضبط الإخراج بشكل واضح عن الأطفال العاديين. (حسين ، ١٩٨٦، ١٤١)

٢- يعاني المعوق عقلياً من البطء الملحوظ في النمو اللُغوي، والتأخر في النطق واكتساب قواعد اللغة، وغلبة الطابع الطفولي على لغته، وضحالة المفردات اللغوية وبساطتها بما لا يتناسب مع عمره الزمني . (القريطي ، ٢٠٠١ ، ٢٢٠)

٣- يتسم المعوق عقلياً بعدم القدرة على ضبط الانفعالات، ويميل إلى العدوانية ، ويعاني من القلق ، ويغضب ويستثار بسرعة ، ويشارك الأصغر سناً في اللعب أو يميل إلى الانعزال والانطواء ، والمعوقين عقلياً من كل الأعمار لديهم صعوبات في التفاعل الاجتماعي مع الآخرين .

(Breadle –Brown et al ., ٢٠٠٢)

٤- يتصف المعوق عقلياً بالاندفاعية، والسلبية، والانسحاب من المواقف، والتصلب والجمود، وكثرة الحركة وتكرارها، وضعف المثابرة (Zigler &Burack,١٩٨٩) ,(Frazier,١٩٩٩)

الدراسات السابقة:

يعرض الباحثًان عدداً من البحوث والدراسات السابقة التي تناولت التجهيز الانفعالي منها :

بحث لين وآخرون (Lane et al,١٩٩٥) ، وهدف إلي معرفة أثر سيطرة النصف الكروي الأيمن علي إدراك انفعال الوجه، علي التجهيز الانفعالي للمعلومات، لدي عينة من (٥١) طالب بكلية الطب، وأشارت النتائج إلي أنه عندما تزداد سيطرة النصف الكروي الأيمن علي إدراك انفعالات الوجه تزداد القدرة علي إدراك التعقيد أثناء التجهيز الانفعالي للمعلومات.

وبحث " بولاك وآخرون " (Pollak et al,١٩٩٨) العلاقة بين الانفعال والذاكرة لدي الأطفال الذين تعرضوا لإساءة المعاملة، ووجد أن الخبرات الصادمة التي تعرضوا لها ارتبطت بصعوبات في النمو الانفعالي، وأدت لصعوبات في التجهيز الانفعالي لديهم، كما وُجد أن العمليات العقلية: الذاكرة والانتباه تربط الخبرات بالانفعالات السلبية، وأن الانفعالات السلبية ترتبط بالأمراض والاضطرابات النفسية .

وأشار بحث " لي ورايت " (Lee&Wright,٢٠٠١) إلي انتشار برامج التدريب علي محو الأمية الانفعالية، لعينات من مراحل دراسية مختلفة، وتوجد ندرة في تلك البرامج للفئات الخاصة، وقد أجريا

بحثاً بهدف تنمية الوعي الانفعالي لطلاب يُعانون من صعوبات تعلم، وذلك علي عينة من(٧) تلاميذ بالصف الثامن، واستخدم البرنامج أساليب: الوقت الحميم، لعب الأدوار، والأنشطة متعددة الحواس، وأظهرت النتائج أن البرنامج كان فعالاً في تحسين الوعي الانفعالي لدي ذوي صعوبات التعلم دون أي نفقات إضافية عن تطبيقه علي العاديين .

وأجري " بولر وآخرون " (Boller et al, ٢٠٠٢) بحثاً للتعرف علي قدرة مرضي الزهايمر علي إدراك واستيعاب الانفعالات (بافتراض أنها قد تبقي محفوظة لديهم مُقارنة بتدهور التذكر في الجوانب المعرفية الأخرى)، وتم تطبيق مقياس للذاكرة الانفعالية يتضمن مفردات لتذكر المحتوي الانفعالي الإيجابي (أي الأحداث والوقائع التي تتضمن انفعالات سارة)، ومفردات أخري لتذكر المحتوي الانفعالي السلبي، ومفردات لتذكر المحتوي المحايد الذي لا يشتمل أي انفعالات مُصاحبة، ودلت النتائج علي أن مرضي الزهايمر استطاعوا الاسترجاع الفوري للقصص والأحداث الحزينة، يليها القصص والأحداث السعيدة، أفضل من تذكر القصص والأحداث المحايدة.

وبحث "ويزبرج ، وأوبريان " (Weissberg &O Brien, ٢٠٠٤) أثر برنامجين لتحسين التجهيز الانفعالي، الأول قائم علي التحكم الانتباهي، والثاني قائم علي الاسترخاء، طُبق كل منهما علي مجموعة تجريبية من طلاب الجامعة (كل مجموعة من: ٢٠ طالباً) من ذوي التحكم الخارجي (وفقاً لمقياس روتر)، والمجموعة الثالثة من العينة كانت مجموعة ضابطة، وطُبق مقياس التجهيز الانفعالي علي المجموعات الثلاثة، قبل وبعد التجربة، وأشارت النتائج إلي تحسن أداء المجموعتين التجريبيتين في التجهيز الانفعالي، مُقارنة بالمجموعة الضابطة، حيث انخفضت صعوبات ومعوقات التجهيز لديهم في القياس البعدي، وكان التحسن في المجموعة التجريبية الأولي ، أفضل من المجموعة التجريبية الثانية.

واهتم "بيكر وآخرون" (Baker et al ,٢٠٠٤) ببحث الفروق بين المصابين باضطراب الهلع ، والأصحاء في التجهيز الانفعالي، وطبق مقياس "صعوبات التجهيز الانفعالي" علي عينة من المصابين باضطراب الهلع، وعينتين من الأصحاء (من لندن، وأبردين)، وأشارت النتائج إلي وجود فروق دالة إحصائياً بين مجموعة المصابين باضطراب الهلع، وكل من مجموعتي الأصحاء في التجهيز الانفعالي (تفسير الانفعالات، والتعبير عن الانفعالات، وتنظيم الانفعالات)، حيث أظهرت النتائج أن عينة المصابين باضطراب الهلع يتصفون بثلاث صفات عن الأصحاء، وهي:

*– تحكم أكثر في الخبرات الانفعالية (كبت الانفعال) .

*– صعوبات أكثر في تسمية وتصنيف الانفعالات.

*– إدراك الانفعالات بشكل مبالغ فيه.

واهتم جيدين (Gidden , ٢٠٠٥) ببحث الفروق في الضغوط النفسية بين معلمي التربية الخاصة ومعلمي المدارس العادية ، وأُجريت الدراسة علي عينة بلغ قوامها (١٥٠) من معلمي التربية الخاصة،(١٥٠) من معلمى المدارس العادية، طُبق عليهم مقياس مسح الوظيفة، وأظهرت النتائج أن معلمي التربية الخاصة يعانون من درجات مرتفعة من الضغوط والتي يترتب عليها الغياب عن العمل، وأهم مصادر لضغوط العمل هي : العبء المتزايد، ومطالب الآخرين.

وهدفت دراسة لازاروس (Lazuras , ٢٠٠٦) إلي بحث الفروق بين معلمي مدارس التربية الخاصة ومعلمي المدارس العادية في الضغوط المهنية والانفعالات السلبية المرتبطة بالوظيفة ، وتكونت العينة من (٧٠) معلماً ، طبق عليهم مقياس الضغوط المهنية، ومقياس الرفاهية الانفعالية المرتبطة بالعمل للكشف عن انفعالاتهم المرتبطة بالعمل ، ومقياس عبء العمل الكمي ، وقائمة الأعراض البدنية ، وانتهت نتائج الدراسة إلى وجود مستويات متوسطة من الضغوط المهنية والانفعالات السلبية المرتبطة بالوظيفة لدي العينة، وأن معلمي مدارس التربية الخاصة يظهرون مستويات ضغوط مرتفعة مقارنة بأقرانهم في المدارس العادية .

في حين أن دراسة شين (Shean , ٢٠٠٦) بحثت الضغوط لدي معلمي التربية الخاصة، علي عينة قوامها (٨١) معلماً ، طُبق عليهم مقياس الضغوط المهنية ، ومن نتائج الدراسة وجود ضغوط مرتفعة لدي معلمي التربية الخاصة مرتبطة بمهنة التدريس.

وهدفت دراسة " كانسولي وآخرين " (Consoli etal., ٢٠٠٦) إلي استكشاف العلاقة بين الاضطرابات الانفعالية والتجهيز الانفعالي لدي مرضي الصدفية، وتكونت العينة من (٩٣) من مرضي الصدفية، وتم قياس الاكتئاب، والألكسسيميا، والوعي الانفعالي (كمقياس للتجهيز الانفعالي) لديهم، وأشارت النتائج إلي أن المرضي الذين اعتبروا مرضهم رد فعل للضغوط التي كانوا يُعانون منها حصلوا علي درجات مُنخفضة في مقياس الوعي الانفعالي، أي أنخفض لديهم التجهيز الانفعالي، وهذا يُفسر وجود ارتباط سالب بين زيادة الضغوط والاضطرابات النفسية لدي مرضي الصدفية من ناحية، والتجهيز الانفعالي لديهم من ناحية ثانية.

وبحث " ريتشارد وجروس "(Richards&Grodd,٢٠٠٦) العلاقة بين التذكر وكبت الانفعالات (كعملية من العمليات المُعوقة للتجهيز الانفعالي)، وذلك بعرض فيلم لعملية جراحية علي مجموعة من الأفراد طُلب منهم كبت انفعالاتهم، ثم قياس تذكر المفحوصين لتفاصيل الفيلم، ووجد أن التذكر كان سيئاً، وهذا يُفسر أن كبت الانفعالات منبئ بالتذكر الضعيف، وفي تجربة أخري تم عرض فيلم لشجار أسري علي مجموعة من الأفراد وطلب منهم كبت أي انفعال أثناء المُشاهدة، وتم قياس الذاكرة (التذكر) باسترجاع أجزاء من حوار الفيلم، وأظهرت النتائج أيضاً أن الكبت المُتعمد ارتبط بالتذكر الضعيف.

وبحث " كايوزوكو "(Kuzucu,٢٠٠٦) أثر برنامج نفسي تعليمي علي تحسين الوعي الانفعالي، والتعبير عن الانفعالات، والرفاهية، وتكونت العينة من (٣٤) طالب وطالبة بجامعة أنقرة، ممن حصلوا علي درجات أقل من المتوسط في اختبار مستويات الوعي الانفعالي، واختبار التعبير الانفعالي، ومقياس الرفاهية، تم تقسيمهم إلي مجموعتين، مجموعة تجريبية، طُبق عليها البرنامج، ومجموعة ضابطة لم يُطبق عليها البرنامج، وتم تطبيق المقاييس السابقة علي المجموعتين قبل وبعد البرنامج، ثم تطبيقها مرة ثالثة (بعد أربعة أشهر من انتهاء البرنامج) علي المجموعة التجريبية فقط للقياس التتبعي، ودلت النتائج علي تحسن مستويات الوعي الانفعالي، والرفاهية بعد البرنامج لدي المجموعة التجريبية، مُقارنة بالمجموعة الضابطة، بينما لم تتحسن درجات التعبير الانفعالي، وبمقارنة القياس البعدي بالقياس التتبعي دلت النتائج علي عدم وجود فروق مما يعني استمرار التحسن في كل من الوعي الانفعالي والرفاهية بعد انتهاء البرنامج.

وهدفت دراسة (الزيودى ، ٢٠٠٧) إلى الكشف عن الضغط لدى معلمي التربية الخاصة في إقليم جنوب الأردن وعلاقتها ببعض المتغيرات الديموغرافية: الجنس والعمر والحالة الاجتماعية والخبرة التدريسية والمؤهل العلمي، واشتملت عينة الدراسة على(١١٠) معلم ومعلمة طُبق عليهم مقياساً للضغوط النفسية والاحتراق النفسي، وأشارت النتائج إلى أن معلمي التربية الخاصة يعانون من مستويات مختلفة من الضغوط النفسية والاحتراق النفسي تراوحت من المتوسط إلى العالي، وأن أكثر مصادر الضغوط هى المرتبطة بكل من : قلة الدخل الشهري، والبرنامج الدراسي المكتظ، والمشاكل السلوكية والعلاقات مع الإدارة، وزيادة عدد الطلاب، وضعف الحوافز المادية، وعدم تعاون الزملاء، ونظرة المجتمع المتدنية لمهنة التعليم، كما أشارت النتائج إلى أن المعلمين كانوا يعانون من الإجهاد الانفعالي أكثر من المعلمات، وأن الأقل في الدخل الشهري كانوا أعلي في درجات الشعور بنقص الإنجاز مقارنة بالمرتفعين والمتوسطين في الدخل .

وفي بحث " ديلون وآخرون " (Dillon et al , ٢٠٠٧) ، تم عرض مقاطع فيديو ذات محتوي مُثير انفعالياً علي مجموعتين ، طُلب من المجموعة الأولي متابعة العرض دون إبداء أي تفاعل أو تعبير عن أي انفعال أثناء وبعد العرض، بينما لم يُطلب ذلك من المجموعة الثانية، وأظهرت النتائج أن المجموعة الأولي (التي طُلب منها كبت الانفعالات) لم تتذكر تفاصيل ومحتوي ما عُرض عليهم مثل المجموعة الثانية التي لم يُطلب منها كبت الانفعالات.

وبحث" فيثلانجام وآخرون" (Vythilingam et al,٢٠٠٧) الانتباه الانفعالي لدي المصابين باضطراب ما بعد الصدمات، وتكونت العينة من (٢٢) فرد مصابين باضطراب ما بعد الصدمات، (٢١) ممن تعرضوا لصدمات ولكنهم لم يُصابوا باضطراب، (٢٠) من الأصحاء، وتم تقديم مُهمة للجميع،

وتقديم مثيرات مُشتته للانتباه(مثير سار، وآخر غير سار)، تتداخل مع أداء المُهمة، وأظهرت النتائج أن المُصابين باضطراب ما بعد الصدمة أظهروا تداخلاً متزايداً للمثير غير السار كمُشتت للانتباه في أداء المُهمة مُقارنة بالمجموعتين الأخريين، وهذا يُفسر أن المصابين باضطراب ما بعد الصدمات يكون لديهم استجابات مُبالغ فيها للتهديد أو المُثيرات غير السارة.

وبحث"بولاتوس وآخرون" (Pollatos et al, ٢٠٠٨) العلاقة بين الوعي الباطني/ الداخلي ، والتجهيز الانفعالي، والذاكرة الانفعالية، بتسجيل التغير في معدل دقات القلب أثناء عرض مجموعة من الصور الانفعالية (التي تحتوي عل انفعالات مختلفة)، وأخري مُحايدة (لا تحتوي انفعالات)، علي عينتين مُختلفتين في الوعي بدقات القلب، وبعد راحة لمدة ساعة تم قياس الاستدعاء والتعرف علي الصور، وأظهرت النتائج أنه ذوي المستوي المرتفع من الوعي بدقات القلب زاد التجهيز الانفعالي لديهم، واستطاعوا استرجاع أكبر عدد من الصور ذات المحتوي الانفعالي مُقارنة بذوي الوعي المنخفض بدقات القلب، بينما لم توجد فروق بين المرتفعين والمُنخفضين (في الوعي بدقات القلب) في الاسترجاع والتعرف علي الصور ذات المحتوي .

وهدفت دراسة شايمن (Shyman , ٢٠٠٩) إلى تحديد انتشار الضغوط المهنية لدى معلمى التربية الخاصة، وارتباط هذه الضغوط بالصحة النفسية، وصعوبات التجهيز الانفعالي، وأُجريت الدراسة علي عينة قوامها (٨٧) معلماً ، تم تطبيق مقياس ماسلاش للاحتراق لقياس الضغوط، والاستبيان النفسي الاجتماعي لقياس الصحة النفسية وصعوبات التجهيز الانفعالي، وأسفرت النتائج عن أن صراع الدور والمطالب الانفعالية والوقت المستغرق في الوظيفة تمثل أفضل منبئات للإنهاك الانفعالي، وصراع الدور، والضغوط الانفعالية هي أفضل منبئ لتدني الصحة النفسية وصعوبة التجهيز الانفعالي.

وفي دراسة " باسليت وآخرون "(Baslet et al,٢٠٠٩) تم بحث أوجه القصور في الوعي الانفعالي لدي مرضي الفصام ، حيث تم قياس الوعي الانفعالي للذات ، وللآخرين في المواقف الاجتماعية، ، لدي (٢١) من مرضي الفصام ، و(٢٠) من الأصحاء ، وأشارت النتائج إلي أن مرضي الفصام كان لديهم مستويات مُنخفضة من الوعي بالآخرين في المواقف الاجتماعية المُعقدة، وكان لديهم صعوبات كثيرة في فهم الاستجابات الانفعالية للآخرين مُقارنة بالأصحاء ، وفُسرت هذه الفروق علي أنها ترجع إلي قصور في التجهيز الانفعالي لدي مرضي الفصام، في حين أن الفروق بين مرضي الفصام والأصحاء في الوعي بالذات كانت غير دالة إحصائياً.

وهدفت دراسة نهال لطفي حامد (٢٠١١) إلي التوصل لأفضل نموذج بنائي للتجهيز الانفعالي لدي طلاب الجامعة، وإعداد برنامج لتحسين التجهيز الانفعالي، وبحث أثر ذلك البرنامج علي لدي عينة مكونة من (٣٢) طالبة من طالبات كلية التربية بالإسماعيلية جامعة قناة السويس ، تم تقسيمهم إلي

مجموعتين إحداهما تجريبية تم تطبيق البرنامج عليه والثانية مجموعة ضابطة، ومن نتائج هذه الدراسة : وجود علاقات سببية بين التجهيز الانفعالي والوعي الانفعالي، ووجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي رتب درجات المجموعتين الضابطة والتجريبية في القياس البعدي لصعوبات التجهيز الانفعالي لصالح المجموعة الضابطة، مما يعني أن المجموعة التجريبية أفضل في التجهيز الانفعالي من المجموعة الضابطة، وقد تأكدت هذه النتيجة بوجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي رتب درجات المجموعة التجريبية في القياسين القبلي والبعدي لصعوبات التجهيز الانفعالي لصالح القياس القبلي، وكانت الفروق بين القياسين البعدي والتتبعي غير دالة ،مما يعني استمرار فعالية البرنامج خلال فترة المتابعة.

وهدفت دراسة زينب عبد العليم (٢٠١١) إلي التعرف علي أفضل نموذج بنائي للعلاقات بين الإبداع الانفعالي، وبعض متغيرات تجهيز المعلومات الانفعالية (الذكاء الانفعالي، والانتباه الانفعالي، والتفكير الانفعالي)، وأجريت علي (٣٩٤) طالباً وطالبةً في الفرقة الرابعة بكلية التربية بالإسماعيلية جامعة قناة السويس، وأسفرت النتائج علي أن النموذج البنائي الأفضل للعلاقات البنائية بين متغيرات البحث كان : وجود تأثير موجب مباشر وغير مباشر وكلي للذكاء الانفعالي في كل من الإبداع الانفعالي، والانتباه الانفعالي والتفكير الانفعالي.

واستخدم"بيكر وآخرون" (Baker et al ,٢٠١١) العلاج المعرفي السلوكي علي (٥١) ممن يُعانون من اضطرابات نفسية وطبق عليهم مقياس التجهيز الانفعالي ومقياس الإلكسسيميا، وطُبقت المقاييس علي عينة من الأصحاء، وأظهرت النتائج وجود فروق في القياس القبلي بين عينة المرضي وعينة الأصحاء في التجهيز الانفعالي، وأن هذه الفروق تناقصت بشكل ملحوظ في القياس البعدي بين العينتين بحيث أن الفروق غير دالة، وخلصت الدراسة إلي أن العلاج المعرفي السلوكي الذي استخدم لتقليل (خفض) أعراض المرض النفسي من خلال العمليات المعرفية، قد يسر وسهل في نفس الوقت عمليات التجهيز الانفعالي لدي المرضي.

التعقيب على البحوث السابقة

استخلص الباحثان من نتائج البحوث السابقة ما يلي :

١- تعدد المتغيرات التي تم بحث علاقتها بالتجهيز الانفعالي، ومنها الوعي الانفعالي، والذاكرة الانفعالية، والانتباه الانفعالي، والتفكير الانفعالي، والضغوط النفسية والمهنية، والرفاهية النفسية، وغيرها من المتغيرات .

٢- تنوع الطرق والأساليب التي استخدمت في قياس التجهيز الانفعالي، ويُعد مقياس " بيكر " من أكثر المقاييس التي استخدمت في البحوث السابقة لقياس التجهيز الانفعالي.

٣- تنوع العينات التي تناولتها البحوث السابقة، فشملت عينات من مراحل عمرية ودراسية مختلفة (الابتدائية، الإعدادية،الثانوية، والجامعية)، وعينات من الأصحاء، وأخري من المرضي أو المصابين باضطرابات ما بعد الصدمات.

٤- أظهرت نتائج كثير من الدراسات وجود علاقة موجبة بين التجهيز الانفعالي، وكل من الذاكرة الانفعالية، والوعي الانفعالي، والذكاء الانفعالي.

٥- تنوعت المعوقات والصعوبات التي تواجه الأفراد في عمليات التجهيز الانفعالي .

٦- استُخدمت كثير من البرامج لتحسين التجهيز الانفعالي، وخلاصة نتائج هذه البحوث وجود تأثيرات إيجابية وتحسن واضح في التجهيز الانفعالي بعد استخدام هذه البرامج.

فروض الدراسة

١- توجد علاقات ارتباطيه موجبة ودالة إحصائياً بين درجات التجهيز الانفعالي، ودرجات كل من الوعي الانفعالي، والذاكرة الانفعالية لدي طلاب التربية الخاصة (مسار الإعاقة العقلية) بكلية التربية جامعة الطائف.

٢- توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي رتب درجات المجموعة التجريبية والمجموعة الضابطة في القياس البعدي للتجهيز الانفعالي لصالح المجموعة التجريبية.

٣- توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي رتب درجات التطبيقين القبلي والبعدي في التجهيز الانفعالي لدي طلاب المجموعة التجريبية لصالح التطبيق البعدي.

٤- لا توجد فروق بين متوسطي رتب درجات التطبيقين البعدي والتتبعي في التجهيز الانفعالي لدي طلاب المجموعة التجريبية.

الإجراءات:

المنهج المستخدم :

استخدم الباحثان المنهج الوصفي الارتباطي في بحث العلاقات بين التجهيز الانفعالي وكل من الوعي لانفعالي والذاكرة الانفعالية، واستخدما المنهج التجريبي في اختبار فعالية البرنامج التدريبي في تحسين التجهيز الانفعالي لدي طلاب قسم التربية الخاصة (مسار الإعاقة العقلية) بكلية التربية جامعة الطائف، وبحث استمرار فعالية البرنامج خلال فترة المتابعة.

العينة :

أ) العينة الاستطلاعية:

تكونت العينة الاستطلاعية من (٤٨) من طلاب التربية الخاصة بكلية التربية (مسار الإعاقة العقلية)، بالمستوي الثامن، ومن المتدربين بالفصول الملحقة بثمانية مدارس من مدارس التعليم العام

بالطائف هي : البحر الأحمر الابتدائية، و حراء الابتدائية، ومجمع الأمير محمد بن عبد الرحمن، ومدرسة همام بن الحارث، ومدرسة وائل بن حجر، ومدرسة العلاء بن الحضرمي، وحطين المتوسطة، وهوازن المتوسطة، وامتدت الأعمار الزمنية لأفراد العينة الاستطلاعية بين (٢٢)،(٢٥) سنة، بمتوسط عمري (٢٣.٧٢) وانحراف معياري (٠.٨١٧) .

ب) العينة الأساسية :

تكونت العينة الأساسية من (١٨) طالباً من طلاب التربية الخاصة بكلية التربية (مسار الإعاقة العقلية)، بالمستوي الثامن، ومن المتدربين بالفصول الملحقة بمدارس: البحر الأحمر الابتدائية، وحراء الابتدائية، ومدرسة وائل بن حجر، وحطين المتوسطة بالطائف، وجميعهم من المنخفضين في كل من: التجهيز الانفعالي، والوعي الانفعالي، والذاكرة الانفعالية، وامتدت أعمارهم بين (٢٣)، (٢٤) سنة، بمتوسط عمري (٢٣.٤١) سنة، وانحراف معياري (٠.٧٢٣)، وتم تقسيمهم إلي مجموعتين : تجريبية وضابطة كل منهما مكونة من (٩) طلاب .

الأدوات:

أولاً: مقياس التجهيز الانفعالي : إعداد الباحثَين

بعد اطلاع الباحثَين علي الأطر النظرية التي تناولت التجهيز الانفعالي ومكوناته، وبعض المقاييس الأجنبية المتاحة، تم صياغة الصورة الأولية للمقياس، وتكونت من (٢٥) عبارة، يتم الإجابة عليها باختيار استجابة من (٥) استجابات هي: موافق تماماً ، موافق ، متردد ، غير موافق ، غير موافق مطلقاً ، ولحساب الكفاءة السيكومترية للمقياس تمت الإجراءات التالية:

(١) صدق المحكمين :

عُرض المقياس على(٨) من أعضاء هيئة التدريس بقسم علم النفس وقسم التربية الخاصة لتحديد مناسبة العبارات للطلاب، وسلامة الصياغة اللغوية، ومدي قياسها للتجهيز الانفعالي، وفي ضوء رأي المحكمين تم تعديل صياغة بعض العبارات، واختصار صياغة البعض الآخر.

(٢) الاتساق الداخلي:

حُسبت معاملات الارتباط بين درجات العبارات والدرجة الكلية والنتائج موضحة بالجدول:

جدول (١) معاملات الارتباط بين درجات العبارات والدرجة الكلية للتجهيز الانفعالي(ن=٤٨ طالباً)

رقم العبارة	معامل الارتباط	رقم العبارة	معامل الارتباط	رقم العبارة	معامل الارتباط
١	٠.٦٩**	١٠	٠.٥٧**	١٩	٠.٢٣
٢	٠.٦٤**	١١	٠.٧١**	٢٠	٠.٦٣**
٣	٠.٦٦**	١٢	٠.٦٤**	٢١	٠.٧٨**
٤	٠.٥٢**	١٣	٠.٧٢**	٢٢	٠.٦٧**
٥	٠.٦١**	١٤	٠.٦٧**	٢٣	٠.٦٧**
٦	٠.٦٣**	١٥	٠.٦٥**	٢٤	٠.٦٥**
٧	٠.٥٣**	١٦	٠.٦٣**	٢٥	٠.٣٤*
٨	٠.٥٦**	١٧	٠.٦٩**		
٩	٠.٦٢**	١٨	٠.٦٤**		

** دال عند مستوي ٠.٠١ * دال عند مستوي ٠.٠٥

يتضح من الجدول السابق أن جميع معاملات الارتباط مرتفعة ودالة إحصائياً(عند مستوي ٠,٠٥ علي الأقل)، عدا العبارة رقم (١٩) فكان معامل الارتباط غير دال، وهذا يعني وجود اتساق داخلي بين جميع عبارات المقياس عدا العبارة رقم (١٩) فهي غير صادقة وتم حذفها.

(٣) ثبات المقياس:

تم حساب ثبات المقياس بالطرق التالي:

(أ) معامل ألفا كرونباخ: حيث تم حساب معامل ألفا العام للمقياس ككل، وحساب معاملات ألفا للمقياس(٢٥) مرة أخري مع حذف درجات كل عبارة في كل مرة، ومقارنتها بمعامل ألفا العام للمقياس ككل، فوُجد أن قيمة كل منها أقل من قيمة معامل ألفا العام، مما يعني ثبات جميع العبارات،عدا العبارة رقم (١٩) فكانت قيمة معامل ألفا للمقياس في حالة حذفها أكبر من قيمة معامل ألفا العام، مما يعني عدم ثباتها، ويلاحظ أنها نفس العبارة غير الصادقة، وتم حذفها.

(ب) بعد حذف العبارة رقم (١٩) تم حساب معامل ألفا للمقياس ككل وكانت قيمته ٠,٨٩ ، وهي قيمة مرتفعة مما يعني ثبات المقياس ككل .

(ج) تم حساب الثبات للمقياس ككل بالتجزئة النصفية : وكانت النتائج بطريقتي: سيبرمان – براون ، وجتمان هي : ٠.٨٤ ، ٠.٨٣ .

وبناءً على ما سبق أصبحت الصورة النهائية لمقياس التجهيز الانفعالي مكونة من (٢٤) عبارة ، وتأكد الباحثان من صلاحية المقياس للتطبيق علي العينة الأساسية .

ثانياً: مقياس الوعي الانفعالي: إعداد الباحثَين

بعد اطلاع الباحثَين علي الأطر النظرية التي تناولت الوعي الانفعالي، وطرق قياسه في البحوث المُتاحة، اتضح أن غالبية الباحثين يعتمدون في القياس علي مجموعة من المواقف الواقعية أو الافتراضية التي تتضمن محتوي انفعالي، وفي ضوء ذلك تم إعداد الصورة الأولية للمقياس، بصياغة (١٢) موقفاً افتراضياً يُمكن أن يمر بها المفحوص مع شخص آخر وتشتمل علي محتوي انفعالي، ويُطلب من المفحوص أن يصف انفعالاته، وانفعالات الشخص المشترك معه في كل موقف، وعند التصحيح يتم إعطاء درجتين منفصلتين لاستجابات كل موقف، درجة للوعي الانفعالي بالذات، ودرجة للوعي الانفعالي بالآخرين(المشترك معه في الموقف)، وكل درجة منهما تمتد من صفر(عندما لا تحتوي الاستجابة علي انفعال)، وحتى(٤) درجات (عند استخدام المفحوص كلمتين فأكثر للتعبير عن تمييز انفعالي جيد)، وتم التصحيح في ضوء قاموس (أعده الباحثان) للكلمات المناسبة لكل موقف، وتم جمع الدرجتين (الوعي الانفعالي بالذات، والوعي الانفعالي بالآخرين) في درجة ثالثة تعبر عن الدرجة الكلية للوعي الانفعالي.

ولحساب الكفاءة السيكومترية لمقياس الوعي الانفعالي تمت الإجراءات التالية:

(١) صدق المحكمين :

تم عرض المقياس على(٨) من أعضاء هيئة التدريس بقسم علم النفس وقسم التربية الخاصة لتحديد مدي وضوح العبارات ومناسبتها للطلاب، وسلامة الصياغة اللغوية، ومدي قياسها للوعي الانفعالي، وفي ضوء رأي المحكمين تم تعديل صياغة بعض العبارات، وإعادة صياغة تعليمات المقياس للتأكيد علي أهمية الوصف التفصيلي والمستفيض للمشاعر، وألا تكون الاستجابات للمواقف مختصرة لأن ذلك يؤثر علي الدرجات المستحقة عند التصحيح .

(٢) الاتساق الداخلي:

تم حساب معاملات الارتباط بين درجات العبارات(المواقف)في كل من:الوعي الانفعالي بالذات، والوعي الانفعالي بالآخرين من جهة مع الدرجة الكلية للوعي الانفعالي من جهة ثانية، والنتائج موضحة بالجدول التالي:

جدول (٢) معاملات الارتباط بين درجة العبارات في كل من الوعي الانفعالي بالذات، والوعي الانفعالي بالآخرين بالدرجة الكلية للوعي الانفعالي (ن= ٤٨ طالباً)

رقم العبارة	معامل ارتباط الوعي بالذات بالدرجة الكلية للوعي الانفعالي	معامل ارتباط الوعي بالآخرين بالدرجة الكلية للوعي الانفعالي
١	٠.٧٣**	٠.٦٨**
٢	٠.٥٤**	٠.٥٩**
٣	٠.٢٩*	٠.٦٤**
٤	٠.٧٢**	٠.٧٨**
٥	٠.٥٢**	٠.٣٥*
٦	٠.٧٩**	٠.٧٥**
٧	٠.٦٨**	٠.٥٩**
٨	٠.٧٣**	٠.٥١**
٩	٠.٦٢**	٠.٦٨**
١٠	٠.٦٤**	٠.٥٤**
١١	٠.٦٩**	٠.٧٣**
١٢	٠.٦٦**	٠.٦٥**

** دال عند مستوي ٠.٠١ * دال عند مستوي ٠.٠٥

يتضح من الجدول السابق أن جميع معاملات الارتباط مرتفعة ودالة إحصائياً(عند مستوي ٠,٠٥ علي الأقل)، وهذا يعني صدق جميع عبارات المقياس ووجود اتساق داخلي بينها.

(٣) ثبات المقياس:

تم حساب ثبات المقياس بالطرق التالي:

تم حساب معاملات الارتباط بين درجات كل من الوعي الانفعالي بالذات، والوعي الانفعالي بالآخرين، مع الدرجة الكلية للوعي الانفعالي،والنتائج مُوضحة بالجدول التالي:

جدول(٣) معاملات الارتباط بين درجات

بُعدي الوعي الانفعالي والدرجة الكلية للمقياس (ن= ٤٨ طالباً)

الأبعاد	معامل الارتباط مع الدرجة الكلية
الوعي الانفعالي بالذات	٠.٧٨**
الوعي الانفعالي بالآخرين	٠.٧٦**

** دال عند مستوي ٠.٠١ * دال عند مستوي ٠.٠٥

يتضح من النتائج بالجدول السابق أن معاملات الارتباط بُعدي الوعي الانفعالي والدرجة الكلية للمقياس ، مرتفعة ودالة إحصائياً ، وهذا يدل علي ثبات بُعدي مقياس الوعي الانفعالي .

(ب) طريقة معامل ألفا كرونباخ : حيث تم حساب معامل ألفا العام لكل من درجات الوعي الانفعالي بالذات، والوعي الانفعالي بالآخرين و والدرجة الكلية للوعي بالذات، وكانت النتائج علي النحو التالي : ٠,٨٨ ، ٠,٨٣ ، ٠.٨٤ علي الترتيب، وهي جميعاً قيم مرتفعة مما يعني ثبات بُعدي المقياس، وثبات المقياس ككل .

(ج) تم حساب الثبات للمقياس ككل بالتجزئة النصفية : وكانت النتائج بطريقتي: سيبرمان – براون ، وجتمان هي : ٠.٨٢ ، ٠.٨١ .

وبناءً على ما سبق تأكد الباحثان من صدق وثبات مقياس الوعي الانفعالي المكون من (١٢) عبارة (موقف)، وأن المقياس بصورته صالح للتطبيق علي العينة الأساسية .

ثالثاً: مقياس الذاكرة الانفعالية : إعداد الباحثَين

بعد اطلاع الباحثَين علي الأطر النظرية التي تناولت الذاكرة الانفعالية، وطرق قياسها في البحوث والدراسات المُتاحة، اتضح أن غالبية الباحثين يعتمدون في القياس علي قياس التذكر لمجموعة من الصور(بعضها يتضمن انفعالات، والبعض محايد لا يتضمن أي انفعالات)، وفي ضوء ذلك اختار الباحثان، باستخدام الإنترنت: (٨٠) صورة، منها (٢٠) صورة تتضمن انفعالات إيجابية (فرح ، سرور، ...) ، (٢٠) صورة تتضمن انفعالات سلبية (حزن، ألم ، قسوة...) ، و(٤٠) صورة محايدة لا تتضمن أي انفعالات، وتم عرض الصور المختارة علي (٢٠) من الطلاب كمُقدرين، وذلك بغرض تحديد: نوع الصورة (هل تتضمن انفعالات إيجابية أم سلبية أم أنها محايدة)، وتحديد الزمن المناسب لعرض الصورة، والزمن الفاصل بين عرض كل صورتين، وبناءً علي آراء المُقدرين ، تم اختيار (١١) صورة تتضمن انفعالات إيجابية، وكذلك (١١) صورة تتضمن انفعالات سلبية، و(٢٢) صورة محايدة، وأصبحت الصورة الأولية للمقياس مكونة من (٤٤) صورة، واتفق المُقدرين علي عرض كل صورة لمدة (٥) ثواني ، ويفصل بين عرض كل صورتين (١٠) ثواني، وتمت صياغة تعليمات التطبيق بالتفصيل، وتوزيع الصور عشوائياً أثناء العرض، وتم التطبيق علي العينة الاستطلاعية (٤٨) طالباً، ويُعطي المفحوص درجة علي كل صورة يتذكرها، ولحساب الكفاءة السيكومترية للمقياس تمت الإجراءات التالية:

(١) صدق المحكمين :

تم عرض الصورة الأولية لمقياس الذاكرة الانفعالية على(٨) من أعضاء هيئة التدريس بقسم علم النفس وقسم التربية الخاصة لتحديد: نوع الانفعالات التي تتضمنها كل صورة، أخذ رأيهم في زمن

عرض كل صورة والزمن الفاصل بين عرض كل صورتين، وفي ضوء رأي المحكمين تأكد الباحثان من نوعية الانفعال المتضمن في كل صورة، وأن زمن عرض كل صورة (٥ ثواني) مناسب وكذلك كان الزمن الفاصل بين عرض كل صورتين (١٠ ثواني) مناسباً.

(٢) ثبات المقياس:

تم حساب ثبات المقياس بالطرق التالي:

(أ) تم حساب معامل ألفا للمقياس ككل، ثم حساب معاملات ألفا للمقياس ككل ، وكانت قيمته ٠,٨٧ ، وهي قيمة مرتفعة تدل علي ثبات مقياس الذاكرة الانفعالية.

(ب) تم حساب الثبات للمقياس ككل بالتجزئة النصفية : وكانت النتائج بطريقتي: سيبرمان – براون ، وجتمان هي : ٠.٨١ ، ٠.٨٠ .

وبناءً على ما سبق أصبحت الصورة النهائية لمقياس الذاكرة الانفعالية مكونة من (٤٤) صورة(منها ١١: صورة تتضمن انفعالات إيجابية،١١ صورة تتضمن انفعالات سلبية،٢٢ صورة محايدة)، وتأكد الباحثان من صلاحية المقياس للتطبيق علي العينة الأساسية .

رابعاً : البرنامج التدريبي، إعداد الباحثَين

تم تصميم البرنامج في ضوء ما أشارت إليه الأطر النظرية المفسرة للتجهيز الانفعالي، وتحليل الباحثَين لمكونات التجهيز الانفعالي والمتغيرات المرتبطة به والمُسهمة فيه، ومراجعة البرامج الأكثر استخداماً في تحسينه.

الفئة التي صمم البرنامج من أجلها:

صُمم البرنامج ليتناسب مع طلاب كلية التربية قسم التربية الخاصة (مسار الإعاقة العقلية)، والمتدربين في الفصول الملحقة بمدارس التعليم العام بالطائف، وتم اختيار أفراد المجموعتين: التجريبية والضابطة من المنخفضين في التجهيز الانفعالي،والوعي الانفعالي، والذاكرة الانفعالية.

أهداف البرنامج :

يهدف البرنامج إلى تحسين التجهيز الانفعالي لدي أفراد العينة التجريبية بعد تطبيقه، ورصد فعالية البرنامج خلال فترة المتابعة.

ويسعى إلى تحقيق ذلك من خلال تحقيق الأهداف الفرعية الآتية:

١- تنمية القدرة علي التمييز بين الانفعالات والأحاسيس الجسمية المصاحبة لها .

٢- تنمية القدرة علي التسمية الصحيحة للانفعالات وتوضيح أهداف كل منها.

٣- التعرف علي الانفعالات الأساسية الأربعة (الحزن، والغضب، والقلق، والسعادة)، وفائدتها، والانفعالات الفرعية المرتبطة بكل منها، وكيفية تحسينها.

٤- تنمية القدرة علي تقييم الانفعالات والتعبير الصحي عنها.

٥- تنمية القدرة علي التقييم المعرفي للأحداث المسببة للانفعالات.

٦- تنمية القدرة علي إعادة تقييم معني الأحداث المثيرة للانفعال بعد فتور الانفعال .

٧- التعرف علي مفهوم الانتباه الانفعالي وتأثيره في تقييم الفرد للحدث المثير للانفعال.

٨- التعرف علي مفهوم التفكير الانفعالي وتأثيره علي التجهيز الانفعالي.

٩- تنمية الوعي الانفعال.

١٠- تنمية القدرة علي التمييز بين الذاكرة المعرفية والذاكرة الانفعالية.

١١- تنمية القدرة عي التنظيم الجيد للانفعالات.

الأسس التي استند عليها البرنامج:

يستند البرنامج التدريبي على الأسس التالية:

١- الأساس النظري للبرنامج التدريبي مستمد من النظرية السلوكية التي ترى أن معظم سلوك الإنسان (السوي وغير السوي، ومنه التجهيز الانفعالي) مُتعلم ومُكتسب، وإذا وُجد قصور أو عجز في سلوك ما فإنه يُمكن إكسابه وتعليمه وتحسينه لدي الأفراد.

٢- يُمكن تحسين التجهيز الانفعالي من خلال البرامج التدريبية المناسبة.

٣- تحسن التجهيز الانفعالي يتبعه تحسن في كثير من الجوانب لدي الفرد منها مفهوم الذات ، وتقدير الذات، وفعالية الذات، فضلاً عن تحسن الجوانب الدافعية.

٤- النجاح في التجهيز الانفعالي للأحداث المؤلمة مطلب مُهم للجميع، وأكثر أهمية للمتعاملين مع ذوي الاحتياجات الخاصة، ومنهم طلاب مسار الإعاقة العقلية (عينة البحث الحالي).

٥- يُسهم تحسن التجهيز الانفعالي في تحسن تعامل معلمي التربية الخاصة مع المعاقين، والتخفيف من ضغوط العمل، وتحسن رضاهم عن عملهم وتوافقهم الشخصي والاجتماعي.

٦- روعي أن يتناسب محتوي البرنامج مع خصائص العينة ، وأن تتنوع الأنشطة المستخدمة حتى لا يشعر الطلاب بالملل أثناء الجلسات .

٧- مراعاة القيم والتقاليد الاجتماعية المعمول بها في البحث العلمي أثناء التدريب .

الحدود الزمنية والمكانية لتطبيق البرنامج:

تم تطبيق البرنامج على مدى شهرين ونصف، خلال الفصل الدراسي الثاني من العام الجامعي ١٤٣٥/١٤٣٦هـ، بمدارس: البحر الأحمر الابتدائية، وحراء الابتدائية، ووائل بن حجر، وحطين المتوسطة بالطائف، والتي يتدرب فيها أفراد المجموعة التجريبية، و تمت بعض الجلسات بقسم التربية الخاصة بكلية التربية جامعة الطائف.

تعليمات إجراء البرنامج :

١- الالتزام بالأنشطة والمهام المُحددة لكل جلسة، والفنيات المُستخدمة فيها.

٢- مراقبة الذات،حيث يتدرب كل فرد من أفراد العينة علي مراقبة ذاته وسلوكياته وانفعالاته، وملاحظة سلوكياته بنظرة موضوعية أثناء الجلسات حتى يحدث التغيير المقصود.

٣- الحرص علي إعطاء أمثلة في بداية كل جلسة، وإعطاء أسئلة تقويم في نهايتها.

محتوى البرنامج ومهامه وجلساته:

اشتمل البرنامج علي مجموعة من المهام تم التدريب عليها، منها:

(أ) التعرف علي الانفعالات وتسميتها: وتعني التدريب علي تحديد الانفعالات المختلفة وتسميتها ، وتحديد الفروق بينها(سواء الفروق في نوع الانفعال، أو الفروق في درجة وشدة الانفعال).

(ب) تقدير معني الحدث المُسبب للانفعال: ويعني التدريب علي التقييم المعرفي للحدث، وللانفعالات التي استثارها هذا الحدث، وكذلك الربط الجيد بين كل انفعال والحدث المُسبب له .

(ج) التعبير عن الانفعالات: ويعني التدريب علي الطرق الصحية والمقبولة اجتماعياً للتعبير عن الانفعالات المختلفة.

(د) تنظيم الانفعالات: ويعني التدريب علي التحكم في الانفعالات بصورة صحية، سواء عند إدخال الحدث وتحديده وتسميته، أو عند تفسير الحدث وربط الانفعالات بالأحدث المُسببة لها، أو عند التعبير الانفعالي.

(هـ) تحسين الوعي الانفعالي: ويعني تدريب الطالب ومساعدته علي كيفية التمثيل المعرفي لخبراته الانفعالية، والخبرات الانفعالية للآخرين.

(و) تحسين الذاكرة الانفعالية: ويعني تدريب الطلاب علي الاهتمام بالمحتوي الانفعالي للمعلومات المراد تعلمها نظراً لأهمية ذلك في تحسين تذكر الأحداث، وتعريفهم بأهمية التعبير الصريح عن الانفعالات وعدم كبتها لأن الكبت يؤثر سلبياً علي التذكر، وتدريبهم علي كيفية استرجاع الحالة المزاجية وقت حدوث المثير لأن ذلك يُسهل عليه عملية الاسترجاع والتذكر.

واشتمل البرنامج علي (١٥ جلسة)، زمن كل منها (٦٠ دقيقة)، واستخدم الباحثان الفنيات التالية: العقلانية (القبول/الالتزام)، والمناقشة، والمحاضرة، ولعب الأدوار، وحل المشكلات، وتم إجراء تقويم لكل جلسة في نهايتها، والجدول التالي يوضح محتوي الجلسات.

جدول (٤) توزيع جلسات البرنامج التدريبي لتحسين التجهيز الانفعالي

رقم الجلسة	موضوع الجلسة	زمن الجلسة
الأولي	**التعارف بين الباحثَين والطلاب، والقياس القبلي للتجهيز الانفعالي**	**٦٠ دقيقة**
الثانية	**التعرف علي الانفعالات الأساسية الأربعة ووظيفة كل منها.**	**٦٠ دقيقة**
الثالثة	**التعرف علي الانفعالات وتسميتها.**	**٦٠ دقيقة**
الرابعة	**تقدير معني الحدث المؤلم المُسبب للانفعال.**	**٦٠ دقيقة**
الخامسة	**التعرف علي كيفية تقييم الانفعالات وطرق التعبير عنها.**	**٦٠ دقيقة**
السادسة	**التقييم المعرفي للأحداث المُسببة للانفعالات.**	**٦٠ دقيقة**
السابعة	**إعادة التقييم المعرفي بعد فتور الانفعال.**	**٦٠ دقيقة**
الثامنة	**التعريف بالانتباه الانفعالي ودوره في تقييم الحدث المُسبب للانفعال**	**٦٠ دقيقة**
التاسعة	**التعريف بالتفكير الانفعالي وأثره في التجهيز الانفعالي.**	**٦٠ دقيقة**
العاشرة	**تنمية الوعي الانفعالي**	**٦٠ دقيقة**
الحادية عشرة	**تنمية القدرة علي التمييز بين الذاكرة الانفعالية والذاكرة المعرفية.**	**٦٠ دقيقة**
الثانية عشرة	**تنمية القدرة علي التعبير الصحي عن الانفعالات.**	**٦٠ دقيقة**
الثالثة عشرة	**التعرف علي طرق تنظيم الانفعال، ومواجهة الطرق غير الصحية .**	**٦٠ دقيقة**
الرابعة عشرة	**تنمية القدرة علي تنظيم الانفعال .**	**٦٠ دقيقة**
الخامسة عشرة	**جلسة ختامية، والتطبيق البعدي لمقياس التجهيز الانفعالي.**	**٦٠ دقيقة**

التحقق من صلاحية البرنامج للاستخدام:

تم عرض البرنامج على (٨) من المحكمين بقسم علم النفس والصحة النفسية وقسم التربية الخاصة، للتأكد من صلاحيته قبل التطبيق، وفي ضوء رأيهم تم إعادة صياغة بعض محتويات الجلسات بتفصيل أكثر، وتم تعديل بعض الأنشطة والواجبات المنزلية.

الإجراءات (خطوات الدراسة):

لإتمام الجانب التطبيقي من البحث الحالي اتبع الباحثان الخطوات التالية:

١- تمت المخاطبات الرسمية للأستاذ الدكتور/ وكيل جامعة الطائف للدراسات العليا، وسعادة مدير التربية والتعليم بالطائف، لأخذ الموافقات الرسمية علي تطبيق أدوات البحث والبرنامج.

٢- أعد الباحثان جميع الأدوات والمقاييس: التجهيز الانفعالي ، والوعي الانفعالي ، والذاكرة الانفعالية، وكذلك البرنامج التدريبي.

٣- تم حصر المدارس الحكومية بمدينة الطائف والتي بها دمج للمعوقين فكرياً، وتحديد (٨) منها لاختيار العينة الاستطلاعية من المتدربين بها،(٤) لاختيار العينة الأساسية .

٤- تم اختيار العينة الاستطلاعية (٤٨ طالباً)، من المتدربين في (٨) مدارس عامة بالطائف.

٥- تم التحكيم للمقاييس والبرنامج، وتطبيق المقاييس علي العينة الاستطلاعية وحساب الكفاءة السيكومترية لها والتأكد من صلاحيتها قبل التطبيق علي العينة الأساسية للبحث.

٦- تم تطبيق مقاييس التجهيز الانفعالي والوعي الانفعالي والذاكرة الانفعالية، واختيار العينة الأساسية(١٨ طالباً) من المنخفضين في المقاييس الثلاثة، وتقسيمها إلي مجموعتين: تجريبية وضابطة كل منهما مكونة من (٩) طلاب.

٧- تم تطبيق البرنامج التدريبي علي المجموعة التجريبية وفقاً للجدول الزمني المُعد لذلك.

٨- بعد انتهاء تطبيق البرنامج تم إجراء القياس البعدي للتجهيز الانفعالي علي طلاب المجموعتين التجريبية والضابطة .

٩- بعد شهر ونصف من نهاية البرنامج تم تطبيق مقياس التجهيز الانفعالي (قياس تتبعي) علي المجموعة التجريبية فقط .

١٠- تم اختبار الفروض باستخدام معاملات الارتباط (بيرسون)، واختبار مان ويتني، واختبار ولكوكسون، وصياغة النتائج ومناقشتها وتفسيرها، وتقديم مجموعة من التوصيات.

نتائج الدراسة ومناقشتها :

نتائج الفرض الأول ومناقشتها

ينص الفرض الأول على أنه " توجد علاقات ارتباطيه موجبة ودالة إحصائياً بين درجات التجهيز الانفعالي، ودرجات كل من الوعي الانفعالي، والذاكرة الانفعالية لدي طلاب التربية الخاصة (مسار الإعاقة العقلية) بكلية التربية جامعة الطائف" ، ولاختبار نتائج هذا الفرض استخدم الباحثان معاملات الارتباط "بيرسون"، والنتائج موضحة بالجدول التالي:

جدول (٥) معاملات الارتباط بين التجهيز الانفعالي وكل من :

الوعي الانفعالي والذاكرة الانفعالية (ن= ١٨ طالباً)

المتغيرات	معامل الارتباط بالتجهيز الانفعالي
الوعي الانفعالي بالذات	٠,٨١**
الوعي الانفعالي بالآخرين	٠,٧٥**

الدرجة الكلية للوعي الانفعالي	٠,٧٧**
الذاكرة الانفعالية	٠,٧٨**

يتضح من النتائج بالجدول السابق ما يلي:

١- وُجدت علاقات ارتباطيه موجبة دالة إحصائياً بين التجهيز الانفعالي والوعي الانفعالي (الوعي الانفعالي بالذات، والوعي الانفعالي بالآخرين، والدرجة الكلية للوعي الانفعالي).

وهذه النتيجة منطقية، وتتفق مع ما أشار إليه"بيكر ٢٠٠٣" من أن: الوعي الانفعالي شرطاً ضرورياً للنجاح في التجهيز الانفعالي، ومع ما قام به" ٢٠٠٦, Kuzuca " ، حيث استخدم مواقف للوعي الانفعالي لقياس التجهيز الانفعالي، واستخدم برنامجاً قائماً علي تنمية الوعي الانفعالي بالذات والآخرين لتحسين التجهيز الانفعالي، ومع ما توصلت إليه نتائج دراسة "٢٠٠٦ ,Cansoli" من أن المنخفضين في الوعي الانفعالي، واجهوا صعوبات ومعوقات كثيرة أثناء التجهيز الانفعالي ولم يكتمل التجهيز الانفعالي لديهم، أي أنهم كانوا أقل نجاحاً في التجهيز الانفعالي، وتتفق مع نتائج دراسة: " " ٢٠٠٨, Pollatos, et al، التي وجدت علاقة موجبة قوية بين الوعي الانفعالي والتجهيز الانفعالي للحدث المؤلم، وأن الوعي الانفعالي متغير وسيط بين التجهيز الانفعالي والذاكرة الانفعالية، ومع ما توصلت إليه نتائج بحث "٢٠٠٩ ,Baslet,et al" الذي وجد أن انخفاض الوعي الانفعالي منبئ بصعوبات التجهيز الانفعالي لدي مرضي الفصام، ومع ما توصلت إلية دراسة نهال لطفي (٢٠١١) من وجود علاقة موجبة ودالة إحصائياً بين الوعي الانفعالي والتجهيز الانفعالي لدي طالبات الجامعة.

ويُمكن تفسير وجود علاقة ارتباطيه موجبة ودالة إحصائياً بين التجهيز الانفعالي والوعي الانفعالي بأن ارتفاع درجات الوعي الانفعالي (بالذات أو بالآخرين) يتبعها ارتفاع في الثقة بالنفس في التعرف علي الانفعالات، والقدرة علي التمييز بين الانفعالات والأحاسيس الجسمية المصاحبة لها، والتعاطف مع الآخرين والتماس الأعذار لهم في المواقف المختلفة، فضلاً عن زيادة القدرة علي تسمية الانفعالات والتعبير الصحيح عنها، والقدرة علي الضبط الانفعالي، مما قد يُيسر ويُسهل أنشطة التجهيز الانفعالي، ويؤدي إلي زيادة فرص النجاح في التجهيز الانفعالي.

٢- وُجدت علاقة ارتباطيه موجبة بين التجهيز الانفعالي والذاكرة الانفعالية.

والنتيجة منطقية، وتتفق مع ما توصلت إليه نتائج دراسة (Pollak et al,١٩٩٨) التي وجدت أن الذاكرة الانفعالية ترتبط بعمليات التجهيز الانفعالي لدي المضطربين نفسياً، ومع ما توصلت إليه دراسة "Richards& Gross,٢٠٠٦ " التي أثبتت وجود علاقة ارتباطية سالبة دالة إحصائياً بين الذاكرة الانفعالية، والكبت الانفعالي (كمقياس لضعف التجهيز الانفعالي)، وتتفق أيضاً مع ما توصلت إليه نتائج دراسة "٢٠٠٨, Pollatos, et al " ، التي وجدت علاقة موجبة قوية بين التجهيز

الانفعالي والذاكرة الانفعالية، ومع ما أشار إليه"Le Doux, ٢٠٠٩" من أن تأثر الذاكرة بالانفعال يرتبط بكيفية التعبير عن الانفعال، وأن كبت الانفعالات (ضعف التجهيز الانفعالي) يرتبط بضعف الذاكرة الانفعالية.

ويُمكن تفسير وجود علاقة ارتباطيه موجبة ودالة إحصائياً بين التجهيز الانفعالي والذاكرة الانفعالية بأن ارتفاع درجات الذاكرة الانفعالية يرتبط بالميل لتذكر الأحداث المشحونة انفعالياً أفضل من الأحداث المُحايدة التي لا تحتوي علي انفعالات، وأن الفرد يتذكر الأحداث المرتبطة بانفعالات سارة أكثر من تذكره للأحداث غير السارة، ويميل أكثر لتذكر الأحداث التي تتضمن انفعالات متفقة مع حالته المزاجية، وهذا يعني زيادة تركيزه علي المثيرات ذات الشحنة الانفعالية وتأثره بها في كل أنشطته، ويُقلل(يُضعف) لديه احتمالية الكبت الانفعالي، ويُسهم في زيادة قدرته علي التسمية الصحيحة للانفعالات، وضبط انفعالاته في المواقف المختلفة، وهذا كله قد يُسهم في تيسير وتسهيل فرص نجاحه في التجهيز الانفعالي .

وبهذه النتائج يتحقق الفرض الأول.

نتائج الفرض الثاني ومناقشتها:

ينص الفرض الثاني على أنه: " توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي رتب درجات المجموعة التجريبية والمجموعة الضابطة في القياس البعدي للتجهيز الانفعالي لصالح المجموعة التجريبية "، وللتحقق من نتائج هذا الفرض استخدم الباحثان اختبار(مان وتني Mann Whitney) اللابارامترى، والنتائج موضحة بالجدول التالي:

جدول (٦) قيمة (Z) والدلالة الإحصائية للفروق بين رتب درجات أفراد المجموعتين التجريبية والضابطة في القياس البعدي للتجهيز الانفعالي

المتغيرات	المجموعة	العدد	متوسط الرتب	مجموع الرتب	قيمة Z	الدلالة الإحصائية
التجهيز الانفعالي	التجريبية	٩	١٣,٨٩	١٢٥,٠٠	٣,٤٩٩	٠,٠٠١
	الضابطة	٩	٥,١١	٤٦,٠٠		

يتضح من النتائج بالجدول السابق وُجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي رتب درجات المجموعة التجريبية والمجموعة الضابطة في القياس البعدي للتجهيز الانفعالي لصالح المجموعة التجريبية، مما يعني تحسن التجهيز الانفعالي لدي المجموعة التجريبية بعد التدريب، وتتفق هذه النتيجة مع: ما توصلت إليه دراسة(Lee&Wright,٢٠٠١)، والتي أظهرت تحسن التجهيز الانفعالي بعد التدريب لدي المجموعة التجريبية ذوي صعوبات التعلم مقارنة بالمجموعة الضابطة، وتتفق مع

دراسة (Weissberg &O. Brien, ٢٠٠٤)، والتي تم فيها تدريب مجموعتين تجريبيتين من طلاب الجامعة (من ذوي التحكم الخارجي) علي التجهيز الانفعالي، إحداهما باستخدام برنامج قائم علي الاسترخاء والثانية ببرنامج قائم علي التحكم والضبط الانتباهي، وبمقارنة الأداء بعد التدريب بأداء المجموعة الضابطة وجد أن أداء كل من المجموعتين التجريبيتين أفضل من المجموعة الضابطة، مما يعني تحسن التجهيز الانفعالي بعد التدريب، وتتفق النتيجة مع دراسة (Kuzucu,٢٠٠٦)، والتي أظهرت أن التدريب أدي لتحسن بعض مكونات التجهيز الانفعالي (الوعي الانفعالي، والرفاهية الانفعالية) لدي طلاب الجامعة مقارنة بالمجموعة الضابطة، وتتفق النتيجة أيضاً مع ما توصلت إليه (نهال لطفي،٢٠١١) في دراستها من وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين المجموعتين التجريبية والضابطة من طالبات الجامعة في صعوبات التجهيز الانفعالي لصالح المجموعة الضابطة مما يعني أن أفراد المجموعة التجريبية استطعن بعد التدريب التغلب علي كثير من صعوبات التجهيز الانفعالي مقارنة بالمجموعة الضابطة، وتتفق مع دراسة (Baker ,٢٠١١) التي أظهرت نتائجها فعالية العلاج المعرفي السلوكي في تحسين التجهيز الانفعالي لدي عينة من المضطربين نفسياً، حيث تناقصت الفروق في القياس البعدى للتجهيز الانفعالي بين المجموعتين التجريبية والضابطة بما يعني أن العلاج المعرفي السلوكي ساهم في تسهيل وتيسير عمليات التجهيز الانفعالي.

ويُمكن تفسير هذه النتيجة بأن أنشطة البرنامج المُستخدم في الدراسة الحالية قد ساهمت في تحسين مهارات التعرف بدقة علي الانفعالات المختلفة، والتعبير الصحي عن الانفعالات، والتمييز الجيد بين الانفعالات والأعراض الجسمية المصاحبة لها، وتحسين الوعي الانفعالي والذاكرة الانفعالية لدي أفراد المجموعة التجريبية، فضلاً عن مساعدتهم في التغلب علي كثير من صعوبات التجهيز، والتعريف بخطورة الأساليب غير الصحية في التعامل مع الانفعالات والأحداث المؤلمة، وهذا كله ساهم في إقدامهم علي التعبير الصحي عن الانفعالات وعدم كبتها، والبُعد عن الأساليب غير الصحية في التعامل مع الانفعالات، وزيادة الخبرة الانفعالية لديهم، وحرصهم علي التنظيم الانفعالي الجيد، وهذا كله أدي إلي تسهيل وتيسير عمليات التجهيز الانفعالي، وتحسين درجاتهم في مقياس التجهيز الانفعالي، مقارنة بالمجموعة الضابطة.

نتائج الفرض الثالث ومناقشتها

ينص الفرض الثالث على أنه " توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي رتب درجات التطبيقين القبلي والبعدي في التجهيز الانفعالي لدي طلاب المجموعة التجريبية لصالح التطبيق البعدي" ، وللتحقق من نتائج هذا الفرض استخدم الباحثان اختبار ويلكوكسون Wilcoxon اللابارامترى ، والنتائج موضحة بالجدول التالي:

جدول (٧) قيمة (Z) ومستوى الدلالة الإحصائية للفروق بين رتب درجات أفراد المجموعة التجريبية في القياسين القبلي والبعدي للتجهيز الانفعالي

المتغيرات	الرتب	العدد	متوسط الرتب	مجموع الرتب	قيمة Z	الدلالة الإحصائية
التجهيز الانفعالي	السالبة	صفر	صفر	صفر	٢,٥٦٥	٠,٠١
	الموجبة	٨	٤,٥٠	٣٦,٠		
	المحايدة	١				
	إجمالي	٩				

يتضح من النتائج بالجدول السابق: وُجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي رتب درجات التطبيقين القبلي والبعدي في التجهيز الانفعالي لدي طلاب المجموعة التجريبية لصالح التطبيق البعدي، مما يعني تحسن التجهيز الانفعالي لدي طلاب المجموعة التجريبية بعد التدريب، وهذه النتيجة تؤكد نتيجة الفرض الثاني وتتفق مع ما توصلت إليه دراسات: (Lee&Wright,٢٠٠١)،و (Weissberg &O. Brien, ٢٠٠٤)، و(Kuzucu,٢٠٠٦)، و(نهال لطفي،٢٠١١) و(Baker ,٢٠١١)، والتي أظهرت في مجمل نتائجها فعالية التدريب في تحسين التجهيز الانفعالي لدي العينة التجريبية في كل دراسة، حيث كانت درجات القياس البعدي أفضل من درجات التجهيز الانفعالي في القياس القبلي، بما يعني أن الأنشطة التدريبية ساهمت في تسهيل وتيسير عمليات التجهيز الانفعالي.

ويُمكن تفسير هذه النتيجة بأن أنشطة البرنامج المُستخدم في الدراسة الحالية قد ساهمت في تحسين مهارات التعرف علي الانفعالات الأساسية في المواقف المختلفة، وجودة التمييز بين الانفعالات والأعراض الجسمية المصاحبة لها، وتحسين الوعي الانفعالي، وتحسين طرق التعبير الجيد عن الانفعالات لدي أفراد المجموعة التجريبية، فضلاً عن تعريفهم بأهمية التعبير الصحي عن الانفعالات والبعد عن الأساليب الخطأ في التعبير عن الانفعالات، ومساعدتهم في التغلب علي كثير من صعوبات التجهيز، وهذا كله قد ساهم في استطاعتهم التعبير الصحي عن الانفعالات وعدم كبتها، وبُعدهم عن الأساليب غير الصحية في التعامل مع الانفعالات التي يواجهونها، وزيادة الخبرة الانفعالية لديهم، وحرصهم علي التنظيم الانفعالي الجيد، مما أدي إلي تيسير عمليات التجهيز الانفعالي، وتحسين درجاتهم في القياس البعدى للتجهيز الانفعالي.

نتائج الفرض الرابع ومناقشتها:

ينص الفرض الرابع على أنه " لا توجد فروق بين متوسطي رتب درجات التطبيقين البعدي والتتبعي في التجهيز الانفعالي لدي طلاب المجموعة التجريبية"، وللتحقق من نتائج هذا الفرض استخدم الباحثان اختبار ويلكوكسون Wilcoxon ، والنتائج موضحة بالجدول التالي:

جدول (٨) قيمة (Z) والدلالة الإحصائية للفروق بين رتب درجات أفراد المجموعة التجريبية في القياسين البعدي والتتبعي للتجهيز الانفعالي

المتغيرات	الرتب	العدد	متوسط الرتب	مجموع الرتب	قيمة Z	الدلالة الإحصائية
التجهيز الانفعالي	السالبة	٥	٣,٥	١٧,٥	١,٦٣٣	غير دالة
	الموجبة	١	٣,٥	٣,٥		
	المحايدة	٣				
	إجمالي	٩				

يتضح من النتائج بالجدول السابق: أن الفروق بين متوسطي رتب درجات التطبيقين البعدي والتتبعي في التجهيز الانفعالي لدي طلاب المجموعة التجريبية غير دالة إحصائياً، مما يعني استمرار فعالية البرنامج المستخدم في تحسين التجهيز الانفعالي خلال فترة المتابعة، وبذلك يتحقق الفرض الرابع، والنتيجة تتفق مع ما توصلت إليه دراسات: (Kuzucu,٢٠٠٦)، و(نهال لطفي،٢٠١١)، و(Baker,٢٠١١).

ويُمكن تفسير هذه النتيجة بأن أفراد العينة التجريبية استفادوا من أنشطة البرنامج وإجراءاته واكتسبوا مهارات التعامل الصحي مع الانفعالات في المواقف المختلفة، وتحسين طرق التعبير عن انفعالاتهم، والدقة والتحكم في الانفعالات بالصورة المناسبة (الضبط الانفعالي)، وأنهم حرصوا علي تثبيت هذه المهارات لديهم، وعدم نسيانها أو اعتبارها تغيرات طارئة أو موقفية، وخاصة بعد انعكاس هذه التغيرات الإيجابية علي تحسين تعاملاتهم اليومية مع الآخرين، وقد أقر بعض أفراد العينة التجريبية بذلك من خلال الحوار معهم بعد التطبيق التتبعي، وهذا كله ساهم في استمرار التحسن في التجهيز الانفعالي خلال فترة المتابعة.

خلاصة وتوصيات:

١-أشارت النتائج إلي فعالية التدريب في تحسين التجهيز الانفعالي لدي عينة من طلاب الجامعة، ويُمكن التوصية بإجراء نفس البحث علي عينات وفئات أخري من المجتمع.

٢- وُجدت نماذج ونظريات عديدة فسرت التجهيز الانفعالي، والبحث الحالي لم يتبن أي منها، ويُمكن التوصية بتبني نموذج أو نظرية منها.

٣-أشارت النتائج إلى وجود ارتباطات موجبة بين التجهيز الانفعالي وكل من الوعي الانفعالي بالذات والوعي الانفعالي بالآخرين، والدرجة الكلية للوعي الانفعالي، والذاكرة الانفعالية، ولذلك يوصي الباحثان ببحث الارتباطات بين التجهيز الانفعالي، ومتغيرات أخري مثل: الانتباه الانفعالي، والتفكير الانفعالي، والإبداع الانفعالي، وقوة السيطرة المعرفية.

٤-البرنامج التدريبي في الدراسة الحالية قائم علي القبول والالتزام، وأظهرت النتائج فعاليته في تحسين التجهيز الانفعالي، ويُمكن التوصية باستخدام برامج تدريبية وعلاجية أخري مثل العلاج المعرفي السلوكي، والعلاج العقلاني الانفعالي لتحسين التجهيز الانفعالي.

٥-استُخدم البرنامج التدريبي في البحث الحالي مجموعة من الفنيات التي ساهمت في تحسين التجهيز الانفعالي، ويُمكن التوصية باستخدام فنيات أخري مثل: النمذجة، ولعب الأدوار، والتعزيز، لتحسين التجهيز الانفعالي.

٦-بُني المقياس المُستخدم في البحث الحالي لقياس التجهيز الانفعالي علي التقرير الذاتي، ويُمكن التوصية باستخدام طرق أخري لقياس التجهيز الانفعالي قائمة علي الملاحظة والمقابلة، والمواقف الضاغطة الواقعية أو الافتراضية .

المراجع

١. زينب عبد العليم بدوي(٢٠١١).النموذج البنائي للعلاقات بين الإبداع الانفعالي وبعض متغيرات تجهيز المعلومات الانفعالية. مجلة دراسات تربوية ونفسية. كلية التربية بالزقازيق. العدد ٧٢ ٢٠٠. ص ص . ١٦٧– ٢٥٤

٣. عبد المطلب القريطي (٢٠٠١). سيكولوجية ذوي الاحتياجات الخاصة وتربيتهم . القاهرة . دار الفكر العربي .

٤. كمال إبراهيم مرسي (١٩٩٦) . مرجع في علم التخلف العقلي . الكويت . دار القلم .

٥. محمد حمزة الزيودي(٢٠٠٧). مصادر الضغوط النفسية والاحتراق النفسي لدى معلمي التربية الخاصة في محافظة الكرك وعلاقتها ببعض المتغيرات . مجلة جامعة دمشق. المجلد الثاني. العدد ٢٣.

٦. محمد عبد المؤمن حسين (١٩٨٦) . سيكولوجية غير العاديين وتربيتهم . الإسكندرية . دار الفكر الجامعي .

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

١. American Association on Intellectual and Developmental Disabilities (٢٠١٠). Intellectual disability: Definition, classification, and systems of support (١١th ed.). Washington .DC: AAIDD Press.

٢. Andreasen .N.C. & Black .D.W.(١٩٩٥) .Introductory textbook of Psychiatry. Washington. DC: American psychiatric Press.

٣. Baker. R. (٢٠٠١). An emotional processing and panic attacks . Annual

٤. Conference of the British Psychological Society .Winchester .

٥. Baker. R . (٢٠٠٣). Understanding panic attacks and overcoming fear

٦. (updated edition) Oxford: Lion Publishing.

٧. Baker. R. (٢٠٠٧). emotional processing : healing through feeling . Lion Hudson plc.

٨. Baker. R.(٢٠١٠).Understanding Trauma :How to overcome post traumatic stress . Lion Hudson.

٩. Baker. R..Holloway. J..Thomas. P.W..Thomas. S. and Owens. M. (٢٠٠٤). emotional processing and panic. Behavioral Research & Therapy. VOL.٤٢.١١.١٢٧١-١٢٨٧.

١٠. Baker. R.. Thomas. P.W..Thomas. S. and Owens. M. (٢٠٠٧). Development of an emotional processing scale . Journal of Psychosomatic Research. VOL. ٦٢ .١٦٧-١٧٨.

١١. Baker. R.. Thomas. P.W..Thomas. S.. Gower . P.. Santonastaso. M .. and Whittlesea .A.. (٢٠١٠).The Emotional processing scale: Scale refinement

and abridgement(EPS-٢٥). Journal of Psychosomatic Research. VOL. ٦٨ .٨٣-٨٨

١٢. Baker. R.. Owens .M..Thomas. S. Whittlesea . A.. Abbey. G.. Gower. P..Tosunlar .L..Corrigian.E..and Thomas.P.W..(٢٠١١).Does CBT Facilitate Emotional Processing ? Behavioral and psychotherapy / first View Articles . Published online: ١١ March .

١٣. Baslet .G..Ternini .L..Herbener. E..(٢٠٠٩). Deficits in emotional

١٤. awareness in schizophrenia and their relationship with other measures of functioning . The Journal of Nervous Mental Disease .١٩٧.٩: ٦٥٥-٦٦٠.

١٥. Bellini , J . (٢٠٠٣) . Mental retardation : a definition , classification and systems of supports. Mental Retardation , ٤١ (٢) , ١٣٥ -١٤٠.

١٦. Boller .F. .EL Massioui .F.. Devouche.E.. Traykov .L..Pomati .S..and

١٧. Starkstein .S.E.(٢٠٠٢). Processing Emotional Information in Alzheimer Disease: Effects on Memory Performance and Neurophysiologic Correlates . Dement Geriatr Cognitive Disorder . ١٤. ١٠٤-١١٢.

١٨. Borkovec .T.D..& Sharpless .B .(٢٠٠٤). Generalized anxiety disorder

١٩. brining cognitive –behavior therapy into the valued present .In S .Hayes V.Follette. .& M.Linehan (Eds) Mindfulness and Acceptance: Expanding the C٠gnitive-Behavioural Tradition .٢٠٠٦. (pP.٢٠٩- ٢٤٢). New York : The Guilford Press.

٢٠. Breadle –Brown. J.. Murphy.G.. Wing. L..Gould, J.. Shah. A. & Holmes . N. (٢٠٠٢). Changes in social impairment for people with intellectual disabilities: A follow-up of the Camberwell cohort. Journal of Autism and Developmental Disorders. ٣٢: ١٩٥-٢٠٦.

٢١. Brewin .C.R.(٢٠٠٧). The Psychology of trauma . traumatic stress clinic. Camden &Islington mental health and social care trust . clinical health psychology .UCL.

٢٢. Brewin .C.R.. Holmes .E.A.(٢٠٠٣).Psychological theories of post

٢٣. traumatic stress disorder . Psychological Review .٢٣.٣٣٩-٣٧٦.

٢٤. Consali .S.M..Rolhion. M.S.. Martin . C..Ruel .k..Cambazard .F..Pellet.J.

٢٥. and Misery .L.(٢٠٠٦). Low Levels of Emotional Awareness Predict a

٢٦. Better Respons to Dermatological Treatment in Patients with psoriasis Dermatology . ٢١٢: ١٢٨-١٣٦.

٢٧. Dillon .D .g..Ritchey .M..Johnson .B.D..and La Bar .k .S.(٢٠٠٧).

٢٨. Dissociable effects of conscious emotion regulation strategies on explicit and implicit memory .Emotion .٧(٢).٣٥٤-٣٦٥.

٢٩. Frazier , J. A.(١٩٩٩). The person with mental retardation .in Nicholi , A. M.(ed.), The Harvard guide to psychiatry . Cambridge, the Bellnap Press of Harved University Press. ٦٦٠-٦٧١.

٣٠. Giddens . E.(٢٠٠٥). Stress factors in a comparative study between special educators and regular educactors. PHD In Capella University.

٣١. Gilboa – Schchtman .I.. Avnon .L.. Zubery .E .and Jeczmien .P.(٢٠٠٦). Emotional Processing in eating disorders : Specific impairment or general distress related deficiency . Emotion .Vol.٢٣ (٦). ٣٣١-٣٣٩.
٣٢. Hayes .S.C ..Luoma. j. B.. Boand . F.W..Masuda .A. and Lillis.J. (٢٠٠٦)
٣٣. .Acceptance and commitment therapy : Model processes and outcomes .Behavior Research and therapy . Vol.٤٤.١-٢٥.
٣٤. Hayes .S.C .& Strosahl .K.D..(Eds.) (٢٠٠٥). A Practical guide to
٣٥. Acceptance and commitment therapy .New York .Springer science.
٣٦. Kuzucu. Y..(٢٠٠٦). The effect ٠f a psycho- learning program of
٣٧. emotional awareness .emotional expression and tendency of emotional expression on emotional psychological well being . Doctorate . thesis advisor . prof . Binnur Yesilyoprak . Education science faculty. nkara university .
٣٨. Lane .R.D..Lowell .S .K.. Du Bois. M.. Shanasundara . P .and Schwartz . G.E.(١٩٩٥).Level of emotional awareness and the degree of hemispheric dominance in the perception of facial emotion . Neuropsychology .Vol.٣٣ .issue .٥ : ٥٢٥-٥٣٨.
٣٩. Lan .R. D.& Schwartz. G.E.(١٩٨٧). Levels of emotional awareness :A
٤٠. cognitive – developmental theory and its application to sychopathology
٤١. .American Journal Psychiatry .Vol.١٤٤.١٣٣-١٤٣.
٤٢. Lazuras . M.(٢٠٠٦). Occupational stress, negative affectivity and physical health in special and general education teachers in Greece. British Journal of Special Education . ٣٣ (٤) ,٢٠٤-٢٠٠٩.
٤٣. Le Doux. J.E.(١٩٩٣). Emotional memory system in the brain . Bhavioral Brain Research . vol.٥٨:٦٩-٧٩.
٤٤. Le Doux .J.E.(٢٠٠٩). Post- traumatic Stress Disorder : Basic Science and Clinical Practice . co - Editor . Humana Press.
٤٥. Lee . F .& Wright . J .(٢٠٠١). Developing an emotional awareness
٤٦. Program for pupils with moderate learning difficulties at Durants
٤٧. School .Emotional and behavioral difficulties .Vol.٦.No. ٣: ١٨٦-١٩٩.
٤٨. Luckasson , R., Coulter , D.L ., Pollway , E. A.,Reiss , S., Schalock , R.L., Snell , M .E ., Spitalnik , D.M., Stark, J.A.(١٩٩٢). Mental retardation : Definition , Classifation and system of support .Washington , DC :American association on mental retardation.
٤٩. Luoma. J.B., Hayes. S.C ., Wasler. R.D. (٢٠٠٧) Learning ACT: an acceptance and commitment therapy. Skills and training manual for the therapist . New Harbinger publications Inc. USA.
٥٠. Mayer . J.D., (٢٠٠٥). A tale of two visions : can a new view of personality help integrate psychology ? American Psychology .٦٠. ٢٩٤-٣٠٧.
٥١. Mc cullough. M.E..Parqament .K.L..& Thoresen .K.E.(٢٠٠٤).
٥٢. Forgiveness : Theory Research & Practice. Guilford Press . New York

٥٣. London.
٥٤. Pollak. A.S. Cicchetti .D.. klorman .R. (١٩٩٨) . Stress memory and
٥٥. emotion : Development and Psychopathology . vol.١٠: ٨١١-٨٢٨.
٥٦. Pollatos . O.& schandry .r.(٢٠٠٨). Emotional processing and emotional memory are modulated by iteroceptive awareness . Cognition & Emotion .Vol.٢٢.No. ٢: ٢٧٢-٢٨٧.
٥٧. Pritchard .M.E .and Wilson .G.S.(٢٠٠٣). Using emotional and social factors to predict student success . Journal of College .Vol.٤٤. No.١: ١٨-٢٨.
٥٨. Rachman S. (١٩٨٠). Emotional Processing . Behavioral Research Therapy; ١٨. ٥١- ٦٠.
٥٩. Rachman S. (٢٠٠١). Emotional Processing . With special reference to posttraumatic stress disorder . International Review Psychiatry ; ١٣ . ١٦٤-١٧١.
٦٠. Richards .J.M.& Gross .J.J.(٢٠٠٦).Personality and Emotional memory: How regulating emotion impairs memory for emotional events . journal of Research in personality .Vol. ٤٠.No.٥: ٦٣١-٦٥١.
٦١. Shean . A.(٢٠٠٦). The difference between experienced and expected stress levels of special education teachers in relation to due process gearing. PHD in Education , faculty of the graduate School of Education , Alliant International University.
٦٢. Shevell, M., Majnemer, A., Platt, R. , Webster, R., & Birnbaum, R.
٦٣. (٢٠٠٥).Developmental and functional outcomes at school age of
٦٤. preschool children with global developmental delay. Journal of Child
٦٥. Neurology, ٢٠(٨٠), ٦٤٨-٦٥٤.
٦٦. Shyman E.(٢٠٠٩). Identifying Predictors of occupational stress and assessing their relationship to mental Health and vitality in special education PHD in Education , Teachers College, Columbia University.
٦٧. Vythilingam . m.B.. McCaffrey .D..scaramozza .M..Nakic .M ..hadd.K..
٦٨. Bonne. O.. Mitchell.D.G..Pin.D.S.and Blair .R.J.(٢٠٠٧). Biased emotional
٦٩. attention in post – traumatic stress disorder : a help as well as a
٧٠. hindrance? .Psychological Medicine . Vol.٣٧.No.١٠.١٤٤٥-١٤٥٥.
٧١. Weissberg .R.& O brien .M.(٢٠٠٤).What works in school – based social
٧٢. and emotional learning . ANNALS. AAPSS. American Academy .
٧٣. Whelton. W.J.(٢٠٠٤). Emotional Processes in psychotherapy : Evidence across therapeutic modalities . Clinical Psychology and psychotherapy . ١١. ٥٨- ٧١.