﴿ بسم الله الرحمن الرحيم ﴾

كلية التربية
المجلة التربوية
* **

" التجهيز الانفعالي لدى الطلبة الجامعيين مرتفعي ومنخفضي الإخفاق المعرفي "

" The emotional processing at high and low cognitive failure university students"

إعداد

د . محمد عبد الرءوف عبد ربه محمد
أستاذ مساعد علم النفس التربوي
كلية التربية جامعة المنوفية

المجلة التربوية - العدد الخامس والستون - سبتمبر ٢٠١٩م

Print:(ISSN 1687-2649) Online:(ISSN 2536-9091)

*** مستخلص البحث :**

أجري البحث على (٣٩٠) طالب وطالبة بالفرقتين الثانية والرابعة علمي وأدبي ببعض كليات جامعة المنوفية بالعام الجامعي (١٨ / ٢٠١٩) ، بهدف الكشف عن مستواهم بالإخفاق المعرفي ، وعن مستوى وسرعة ودرجة صعوبات التجهيز الانفعالي لمرتفعي ومنخفضي الإخفاق المعرفي ، وعن الفروق في مستوى الإخفاق المعرفي ودرجة صعوبات التجهيز الانفعالي الراجعة للجنس وللتخصص وللفرقة وللتفاعلات بينها ، وعن الفروق بين مرتفعي ومنخفضي الإخفاق المعرفي الراجعة لمستوى وسرعة ودرجة صعوبات التجهيز الانفعالي وللتفاعلات بينها ، واستخدمت ثلاثة أدوات هي مهمة ستروب الانفعالية ومقياسين تم بنائهما أحدهما لصعوبات التجهيز الانفعالي والآخر للإخفاق المعرفي ، وباستخدام برنامج التحليل الإحصائي SPSS تم تحليل البيانات المستخرجة بأساليب إحصائية مختلفة ، وأسفرت النتائج عن أن أفراد العينة لديهم مستوى متوسط من الإخفاق المعرفي ، وأن مرتفعي الإخفاق المعرفي لديهم مستوى غير مكتمل وسرعة بطيئة ودرجة صعوبة مرتفعة في التجهيز الانفعالي على عكس منخفضي الإخفاق المعرفي ، وأنه لا توجد فروق جوهرية بينهم في الإخفاق المعرفي ودرجة صعوبات التجهيز الانفعالي راجعة للجنس والتخصص والفرقة والتفاعلات بينها ، وأنه توجد فروق جوهرية بين مرتفعي ومنخفضي الإخفاق المعرفي راجعة لمستوى وسرعة ودرجة صعوبات التجهيز الانفعالي لصالح المرتفعين ، بينما لم توجد فروق جوهرية بينهما راجعة للتفاعلات بينها ، وعلى ضوء ذلك تم تقديم توصيات تربوية ومقترحات بحثية مستقبلية .

*** الكلمات المفتاحية : التجهيز الانفعالي – الإخفاق المعرفي .**

*** Abstract :**

This research occurred on (390) male & female of the 2nd & 4th grade students of some faculties at Menoufia university through the academic year (18/2019) , to reveal their level of cognitive failure , level , speed & disability degree of emotional processing , the differences in level of cognitive failure and disability degree of emotional processing , the differences between the highest and lowest cognitive failure students in level , speed & disability degree of emotional processing , by using three tools (emotional Stroop task , other two new scales) and analyzing extracted data using SPSS program , the results referred to an average level in cognitive failure and an uncompleted level , slow & high disability degree in emotional processing for the highest students in cognitive failure on the contrast of the lowest , also referred to that gender , major study specialization and grade of study did not make any differences in both of cognitive failure level and disability degree of emotional processing , but level , speed and disability degree of emotional processing mad fundamental differences in cognitive failure level , so some educational recommendations and new search points had been submitted .

*** Key Words : Emotional processing – Cognitive failure .**

*** مقدمة البحث :**

يهدف علم النفس التربوي فيما يهدف إلى محاولة الفهم العميق للمشكلات النفسية والسلوكية المتعلقة بكل من التعلم والتعليم التي سببتها في الغالب جملة من العمليات ترجع في الأساس إلى جوانب انفعالية وأخرى معرفية – معا بنفس الوقت – في شخصية المتعلم .

وعلى هذا الأساس ينصح (Neisser , 1967 ,65) بوجوب التعامل مع ما يعوق الأنشطة المعرفية للفرد دون إهمال لحقيقة تأثرها بباقي مكونات الشخصية وبخاصة الانفعالية منها ، ويأتي البحث الحالي في هذا الإطار .

فالفرد في مسار حياته اليومية قد يواجه أحداثا تثير لديه استجابات انفعالية بعضها عرضية سرعان ما يزول أثرها وبعضها يستمر أثرها لفترات طويلة بعد نهاية الحدث المسبب لها ، وقد يصل ذلك إلى الدرجة التي يكون فيها مجرد تذكر هذا الحدث مثيرا لتلك الاستجابات الانفعالية مرة أخرى ، بل ومعيقا لمحاولة الفرد استئناف حياته اليومية بشكلها الطبيعي الذي يسمح له بأداء مهامه الاعتيادية دون إخفاق (صلاح الدين محمد ، ٢٠١٦ ، ٢) .

وعادة ما تتعرض حواس الفرد للعديد من المثيرات في المواقف التي يواجها في بيئته المحيطة ، ويلزمه في كل موقف منها أن يتفحص تلك المثيرات سمعيا أو بصريا أو بأي وسيط حسي آخر يناسب طبيعتها ليحصل منها على معلومات يخضعها لعمليات التجهيز لديه ، فيؤدي ذلك إلى أن يستجيب هذا الفرد بقدر ما من السرعة والدقة لبعض من تلك المثيرات ويبقي البعض الآخر منها في ذهنه لمراحل مقبلة من المعالجة أو يهملها فتتلاشى مع مضي الوقت أو بالتعرض لمواقف جديدة .

غير أن مرور الفرد بنفس الموقف يوميا أو عدة مرات على مدار اليوم يجعله أكثر اعتيادا على تجهيز المعلومات المتضمنة في مثيراته بقدر أكبر من السرعة والدقة ، وذلك لأنه أصبح بمثابة مهمة يومية اعتاد الفرد النجاح فيها بشكل روتيني ، ورغم ذلك فإن بعض الأفراد قد يتعرضون أحيانا لهفوات وزلات وأخطاء تؤدي إلى إخفاقهم في تلك المهام التي اعتادوا النجاح فيها ، فما الذي تغير اليوم عن الأمس وأدى إلى إخفاق هؤلاء في بعض مهامهم الاعتيادية رغم أنها تتضمن نفس المثيرات وتعكس نفس المعلومات التي جهزوها بنجاح من قبل ؟! ، وهنا يتبادر إلى الذهن أيضا مدى الحيرة والاستغراب الذي يقع فيها المعلمون عندما يجدوا بعض طلابهم قد أخفقوا في مهمة ما أو أكثر رغم أنهم اعتادوا النجاح فيها من قبل !

بل والأكثر غرابة من ذلك أن الفرد أحيانا يجد نفسه في موقف ما به مهام يعرف جيدا متطلبات النجاح فيها ، ورغم ذلك يخطأ في الموقف دون أن يجد الآخرون تبريرا معقولا لهذا ، ولقد أطلق (Broadbent , et al. , 1982 , 1) على تلك الأخطاء الغير متوقعة التي يقع فيها الفرد في حياته اليومية مصطلح الإخفاق المعرفي Cognitive failure ، وأخضع الباحثون في مجال علم النفس المعرفي تلك الظاهرة للدراسة واصطلحوا على وصف تلك الهفوات والزلات والأخطاء في الانتباه والإدراك والتذكر التي يقع فيها البعض بنفس هذا المصطلح (تمارا الدوري ، ٢٠١٢ ، ي) ، وأكد البعض منهم على أن تلك الظاهرة دائما ما تكون ذات طبيعة انفعالية للدرجة التي يمكن معها وصفها بأنها اضطراب انفعالي ولكن يظهر أثره في الأنشطة المعرفية للفرد على هيئة إخفاق في الانتباه أو في الاسترجاع أو في إصدار الاستجابات الحركية المناسبة للأحداث (Allahyari , et al. , 2008 , 150 – 151) .

فحياة أي فرد هي عبارة عن مجموعة أحداث متلاحقة يتفاعل معها بطريقته الخاصة ، وتتضمن هذه الأحداث الكثير من المعلومات المثيرة للانفعال ، ويتحدد نوع ودرجة انفعال كل فرد تجاهها وفقا لطريقته في تفسير تلك المعلومات ، فقد يفسر البعض تلك المعلومات بشكل إيجابي بينما يفسرها البعض الآخر بشكل سلبي ، وقد يفسرها البعض بقدر منخفض من الاستثارة بينما يفسرها البعض الآخر بقدر مرتفع من الاستثارة ، وبهذه الطريقة تتكون انفعالات كل فرد منا تجاه الأشخاص والأحداث الجارية المحيطة به .

إلا أن كل فرد منا له طريقة خاصة تميزه عن غيره في تجهيز المعلومات المؤدية إلى والمتضمنة في انفعالاته المختلفة ، وهذه الطريقة هي ما أطلق عليه (Rachman , 1980 , 51) مصطلح التجهيز الانفعالي Emotional processing بقصد الإشارة إلى الطريقة المميزة التي يجهز بها كل فرد منا المعلومات الانفعالية في أحداث الحياة المحيطة به ، ومؤكدا أن تلك الطريقة يكون لها تأثير مباشر على نجاح أو إخفاق الفرد في سلوكه المعتاد وفي مهامه اليومية ، لأنه من خلالها يظهر مدى اختلاف كل فرد منا عن غيره في امتصاص واستيعاب المثيرات المزعجة انفعاليا أثناء أي مهمة ، ومدى قدرته على خفضها إلى الحد الذي يسمح لخبراته الأخرى ولسلوكه المعتاد أن يستمر دون خلل أو انقطاع أو إخفاق .

كما أوضح (Rachman , 1980 , 56) أنه في حين أن معظم الأفراد ينجحون في تجهيز أو معالجة الغالبية العظمى من الأحداث المزعجة انفعاليا التي تواجههم في حياتهم بنجاح ، فإن

الأمر لا يخلو أحيانا من وقوع البعض بإخفاقات ، خاصة عند وجود أي خلل سابق بآلية التجهيز الانفعالي لأحداث ماضية أدى إلى عدم اكتمالها على النحو المطلوب .

ولذلك فإن Bosma & Kunnen (٢٠٠١) يتوقعان أن الفروق الفردية بين الناس في التجهيز الانفعالي قد تكون أحد أهم الأسباب للفروق الفردية بينهم في نجاحهم عند أداء مهام حياتهم اليومية أو في إخفاقهم فيها (في : نهال لطفي وآخرون ، ٢٠١٣ أ ، ١٢٧) ، وهذا ما يسعى البحث الحالي للتحقق منه ، من خلال محاولة الكشف عن الفروق الفردية في التجهيز الانفعالي بين طلبة جامعة ذوي مستويات متفاوتة في الإخفاق المعرفي .

*** مشكلة البحث :**

يهتم علم النفس بدراسة الشخصية الإنسانية في جوانبها الثلاثة المتعارف عليها وهي الجانب المعرفي (العقلي) والجانب الانفعالي (الوجداني) والجانب الحركي (النزوعي) ، وفي البدايات كان هناك اعتقاد راسخ بأن النشاط المعرفي للفرد يتمايز ولا يتداخل نهائيا مع نشاطه الانفعالي ، وظل هذا الاعتقاد سائدا لفترات طويلة إلى أن توصل الباحثون في الآونة الأخيرة إلى وجود تقاطع أو التقاء بين الجانبين يصل إلى حد وجود قناعة كاملة الآن بأن كلا منهما يؤثر ويتأثر بالآخر (Leible & Snell , 2004 , 395) ، بل ويصل إلى حد الإقرار بأن الفروق الفردية في الجوانب الانفعالية للشخصية هي أحد أهم المنبئات بوجود فروق فردية في الأنشطة المعرفية بين الناس (Warwick & Nettlbeck , 2004 , 1094) .

وعلى هذا الحال فالجانب الانفعالي جزء مهم في شخصية الفرد ويرتبط بقوة بالجانب العقلي ويؤثر فيه من خلال العديد من الانفعالات الموجبة والسالبة التي سبق أن كونها الفرد عند تفاعله مع الأحداث المحيطة به بشكل متكرر كون لديه خبرة يمكنها أن تحرك نشاطه المعرفي بعد ذلك ويمكنها أن تعوقه (آمال حسين ، ٢٠١٨ ، ٥٣٤) ، وهذا هو ما أكده أيضا Weiner (١٩٨٥) من أن النواحي الانفعالية للشخصية الانسانية تلعب دورا هاما في الأنشطة المعرفية للفرد وأنه يمكن أن يعزى لها النجاح أو الإخفاق في بعض مهام الحياة اليومية بشكل عام (في : عادل خضر ، ٢٠٠٩ ، ١٠٠) .

ويتفق هذا مع ما أشار إليه Bandura (١٩٦٣) من أن الجانب الانفعالي للشخصية له دور فعال في تفسير عدم قدرة البعض على أداء بعض المهام أو الإخفاق فيها وفقا لمدى سيطرتهم على انفعالاتهم وعلى تعبيرهم عنها بدقة (في : لمياء زغير ، ٢٠١٣ ، ٦٦٤) ،

ومع ما أشار إليه (Cherniss , 2000 , 6 – 8) من أن القدرات الانفعالية للفرد تمثل عاملا هاما ومؤثرا على أدائه للمهام المعرفية المختلفة عن طريق تأثيرها على تفكيره وسلوكه ، وكذلك مع ما أكدته (فوقية راضي ، ٢٠٠١ ، ١٧٦) من أن النجاح في المهام المختلفة لجميع أشكال التعلم يخضع في الأساس لمدى واسع من الخصائص الانفعالية للفرد .

ولا يخلو التراث السيكولوجي من بعض الإشارات في الأطر النظرية المتاحة إلى ثمة ارتباط بين الحالة الانفعالية للفرد وإخفاقه في بعض الأنشطة المعرفية ، ومن تلك الإشارات على سبيل المثال :

ما لاحظه (Broadbent , et al. , 1982 , 7) من أن الأفراد الذين تتكرر لديهم حالات الإخفاق المعرفي قد أظهروا أيضا وبشكل متزامن درجات مرتفعة من القلق والكآبة في تلك المواقف ، وما أشار إليه (Rosenthal , et al. , 1984 , 72) من أن الأشخاص الذين يصابون باضطرابات انفعالية في موقف ما يكونون أكثر عرضة للإخفاق المعرفي مقارنة بغيرهم الذين يمرون بتلك المواقف دون أي اضطرابات انفعالية ، وما أكده Ekman (١٩٩٩) من أن الصعوبات التي يواجها البعض في التجهيز الانفعالي للأحداث التي تمر بهم تؤدي إلى استجابات انفعالية لديهم من المرجح أن تكون ثابتة وقوية فتقتحم عقل الفرد عند محاولته استئناف سلوكه المعتاد (في : صلاح الدين محمد ، ٢٠١٦ ، ٢١) مما يؤدي إلى وقوعه في بعض الإخفاقات المعرفية ، وما توصل إليه (Rachman , 2001 , 164 – 165) من أن الفرد إذا لم يستطع أن يمتص المثيرات المزعجة التي تصادفه فإنه سيواجه صعوبات في تجهيزها انفعاليا تجعله دائما يتصرف بمستوى عال من الاستثارة وبتداخل كبير بين مشاعره مما يصعب عليه التركيز على مهامه اليومية أو النجاح في مهامه المعتادة ، وما استنتجه (Sullivan & Payne , 2007 , 1664 – 1665) من ارتباط الإخفاق المعرفي بحالات التقلب المزاجي والانفعالي للفرد ، وما توقعته Sathish & Jaya (٢٠١١) من أن كثير من أسباب الإخفاق المعرفي ترجع إلى الحالة الانفعالية للفرد وخاصة السلبية منها (في : رانيا الفار وسلمى السبيعي ، ٢٠١٤ ، ٩) ، وما أشار إليه (أحمد عثمان والسيد الشربيني ، ٢٠١٥ ، ٤٣ – ٤٤) من أنه إذا مر الفرد بحدث انفعالي مزعج وأكمل تجهيزه بنجاح فإن هذا الانزعاج يتناقص بالتدريج مع مرور الوقت إلى أن ينتهي تماما ويتابع الفرد مهامه الاعتيادية بشكل طبيعي على عكس لو واجهت الفرد أية صعوبات في آلية التجهيز الانفعالي

كأن يفشل في تسجيل هذا الحدث أو في تقييمه معرفيا أو في التعبير عنه بدلالات انفعالية مناسبة أو في الاستجابة له بشكل مقبول فإن التجهيز الانفعالي لهذا الحدث لا يكتمل بالشكل المطلوب فيتصرف الفرد بمستوى عال من الاستثارة لمجرد تذكر هذا الحدث حتى بعد انتهائه وينعكس ذلك على أدائه لمهام حياته اليومية فلا يستطيع إنجازها بنجاح كالمعتاد ، وما توصل إليه (صلاح الدين محمد ، ٢٠١٦ ، ٣٥ – ٣٦) من أن اكتمال التجهيز الانفعالي للأحداث يسهم في تسهيل الأنشطة المعرفية للفرد ويدفع نظامه المعرفي إلى التركيز على أداء مهام اللحظة الراهنة بنجاح على عكس عدم اكتماله الذي يؤدي إلى تشويش وتعطيل النظام المعرفي للفرد أثناء أداء مهامه الاعتيادية ، وما أشارت إليه (سحاب الرشيدي ، ٢٠١٨ ، ١١٦ – ١١٧) من أن كثرة المعلومات والمنبهات التي يتعرض لها الفرد أثناء أدائه لمهمة ما قد يتسبب له في نوع من الإجهاد الانفعالي يؤدي إلى بعض التغيرات غير المتوقعة على عملياته العقلية التي يستخدمها في تلك المهمة مما يسبب إخفاقات معرفية غير معتادة .

وفضلا عن تلك الإشارات السابقة نجد أيضا أن التراث السيكولوجي لا يخلو من دراسات سابقة حاولت الكشف عن العلاقة بين الحالة الانفعالية للفرد وإخفاقه في بعض أنشطته المعرفية ، ومن تلك الدراسات على سبيل المثال لا الحصر:

ما أشارت إليه نتائج دراسة (Robertson , et al. , 1997 , 754) بأن الإخفاق المعرفي يرتبط بحالات القلق لدى الأفراد وبمشاعر الضيق التي يمرون بها فتؤدي إما إلى نتائج مزعجة فقط ولكن غير مؤلمة في بعض الأحيان أو إلى نتائج خطيرة ومؤلمة بل ومهددة لسلامة الفرد في أحيان أخرى وأرجعت ذلك إلى أن تلك الحالات الانفعالية تسبب أخطاء في الانتباه ويستتبعها بالضرورة إخفاقات معرفية ، وما أظهرته نتائج دراسة (Yamanaka , 2003) التي من أن الحالة الانفعالية هي سبب مشترك في جميع الإخفاقات المعرفية ، وما كشفت عنه دراسة (Sullivan & Payne , 2007) من أن المجموعة التي لديها كآبة دائمة وتلك التي لديها كآبة موسمية من أفراد العينة قد أظهرتا مستوى متقارب من الإخفاق المعرفي يرتبط بعلاقة موجبة مع درجة الكآبة لدى كل فرد منهم بينما المجموعة التي ليس لديها أية أعراض اكتئابيه قد أظهرت مستوى أقل كثيرا في الإخفاق المعرفي ، وما أشارت إليه نتائج دراسة (Payne & Schnapp , 2014) من أن الحالة الانفعالية السلبية تقف وراء معظم

الإخفاقات المعرفية التي سجلها أفراد العينة وترتبط بها بعلاقة موجبة دالة إحصائيا على عكس الحالة الانفعالية الإيجابية التي لم ترتبط بعلاقة دالة إحصائيا مع أي من الإخفاقات المعرفية ، وما خلصت إليه دراسة (Carrigan & Barkus , 2016) بأن ذوي الانفعالات غير المستقرة وذوي المزاج المتقلب لديهم إخفاقات معرفية أكثر في مهام الاستدعاء والتعرف والتذكر مقارنة بغيرهم .

ورغم كل ذلك فإن معظم الدراسات السابقة – في حدود علم الباحث – التي تناولت الإخفاق المعرفي من حيث تحديد أسبابه قد ركزت فقط على متغيرات معرفية ولم يتناوله أي منها كحالة انفعالية ، وهذا ما نوه إليه (مروان الحربي ، ٢٠١٥ ، ٧٣) من أن الإخفاق المعرفي كحالة انفعالية هو أحد المشكلات النفسية والتربوية الهامة التي لم تحظ بالاهتمام الكافي من الباحثين ، وهو ما لم يغفله البحث الحالي بالتركيز على التجهيز الانفعالي على اعتبار أنه المتغير الأكثر أهمية بين متغيرات الجانب الانفعالي للشخصية والمتحكم الأول فيها وفقا لما أشار إليه (Vuilleumier , 2005 , 585 – 586) باعتبار نظام التجهيز الانفعالي الخاص بالفرد هو الذي يتحكم في مشاعره وتصرفاته أثناء الأحداث اليومية المختلفة وعند التفاعل مع الإشارات المستحثة من البيئة المحيطة به ومن داخل الفرد نفسه ، ومع الأخذ في الاعتبار أيضا أن هذا النظام محدود السعة فإن ذلك يعني أن تلك الإشارات المستحثة قد تفوق هذه السعة في بعض الأحداث مما يدفع الفرد إلى التركيز فقط على بعضها وإهمال البعض الآخر وفقا للدلالة الانفعالية لكل منها ووفقا لدرجة شدتها وأهميتها لكل فرد (زينب بدوي ، ٢٠١١ ، ١٧٥) ، وهذا يعني أن أي خلل في تحديد الدلالة الانفعالية لتلك الأحداث أو للمعلومات المتضمنة فيها بواسطة نظام التجهيز الانفعالي سيؤدي إلى قيام الفرد بتوزيع أولويات استجاباته بشكل خاطئ أو على الأقل بشكل غير متوازن مما قد يعرضه للوقوع في أخطاء تسهم في إخفاقه المعرفي بهذا الموقف ككل ، وهذا ما يسعى البحث الحالي للتحقق منه .

ولقد أكد هذا أيضا ما أشار إليه (Vuilleumier & Huang , 2009 , 148 – 149) بأن تعدد الإشارات الانفعالية المستحثة في الأحداث اليومية يؤدي إلى التنافس فيما بينها للاستحواذ على أكبر قدر من سعة نظام التجهيز الانفعالي للفرد المحدود أصلا ، وعندئذ يبرز دور هذا النظام في تحديد الدلالات الانفعالية لتلك المستحثات لتوجيه الانتباه لها ، فيكون أفضل في

حالة المثيرات التي تحمل شحنة انفعالية عن تلك المحايدة وفي حالة التي تحمل شحنة انفعالية سالبة عن تلك الموجبة وفقا لقاعدة هامة يعمل بها هذا النظام هي أن التجهيز يكون أولا للانفعالات التي تهدد الفرد ، وهذا ما أثبتته دراسة (Williams , et al. , 1996) التي استخدمت نسخة من مهمة ستروب الانفعالية Emotional stroop task تعرض خلالها كلمات ذات شحنة انفعالية موجبة أو سالبة أو محايدة وجميعها مكتوبة بألوان أحبار مختلفة ويطلب من المفحوص فيها تسمية لون حبر كل كلمة دون نطقها بغض النظر عن مدلولها ، فظهر أن المفحوصين يكونون أقل سرعة في الاستجابة للكلمات المحايدة مقارنة بالكلمات ذات الشحنة الانفعالية وكذلك في الاستجابة للكمات ذات الشحنة الانفعالية الموجبة مقارنة بالسالبة ، وكذلك دراسة (Richards & Blanchette , 2004) التي استخدمت نسخة أخرى من مهمة ستروب الانفعالية تعرض صورا لشخص منفعل ومكتوب أسفل كل صورة منها اسم انفعال معين قد يطابق دلالة الصورة أو لا يطابقها ويطلب من المفحوص تسمية انفعال كل صورة دون نطق الكلمة المكتوبة تحتها ، فظهر أن المفحوصين يكونون أسرع في الاستجابة عند تطابق الدلالة الانفعالية للصورة مع منطوق الكلمة المكتوبة تحتها مقارنة بالاستجابة عند عدم التطابق بينهما كأن يكون مكتوب كلمة (سعيد) أسفل صورة لوجه حزين .

ويتوقع الباحث أن هذا كله ربما يرجح أن نجاح الأفراد أو فشلهم في إكمال التجهيز الانفعالي للأحداث التي تمر بهم وسرعتهم أو بطئهم في ذلك ودرجة صعوبته عليهم سوف يسبب تفاوت بينهم في مستوى الإخفاقات المعرفية التي ربما يقعون فيها ، لأنه من المحتمل أن كفاءة الفرد في التجهيز الانفعالي هي التي توجه انفعالاته بشكل صحيح مما يجعله يتحرر من تبعية المثيرات المشتتة لانتباهه أثناء أداء مهامه الاعتيادية فينجح فيها ويقل احتمال وقوعه في أية إخفاقات معرفية ، وهو ما نبه إليه (Kanfer , Ackerman , 1996 , 160) مسبقا ويسعى البحث الحالي إلى التحقق منه بمحاولة إثبات أن مستوى الإخفاق المعرفي ربما يكون أكبر لدى الأفراد الذين لديهم تدني في مستوى التجهيز الانفعالي لأنه يجعلهم يميلون مثلا إلى كبت انفعالاتهم بشكل مبالغ فيه مما يؤدي إلى تقويض أدائهم أثناء العمل على انجاز المهمة المكلفين بها مسببا على الأرجح إخفاقهم فيها رغم اعتيادهم النجاح فيها من قبل بشكل روتيني.

ومن خلال ما تقدم يمكن إيجاز مصادر الإحساس بمشكلة البحث الحالي في النقاط التالية :

(١) وجود بعض الملاحظات الميدانية الدالة على زيادة نسبة الإخفاق المعرفي بين طلبة الجامعة بمصر بشكل كان يجب أن يسترعي اهتمام الباحثين ، ورغم ذلك فهناك ندرة شديدة في الدراسات السابقة التي تناولته في البيئة المصرية التي لم يوجد بها إلا دراسة واحدة – في حدود علم الباحث – تناولته فقط في موقف الاختبار .

(٢) وجود بعض الإشارات في الأطر النظرية المتاحة بالأدب السيكولوجي تلمح إلى احتمال تأثر الفروق الفردية بين طلبة الجامعة في الإخفاق المعرفي بالفروق الفردية بينهم في كفاءة نظام التجهيز الانفعالي سواء من ناحية مستواه (مكتمل / غير مكتمل) أو سرعته (سريع / بطئ) أو درجة صعوباته (مرتفعة / منخفضة) ، وهو ما يسعى البحث الحالي إلى التحقق منه .

(٣) أن معظم الدراسات السابقة التي تناولت الإخفاق المعرفي من حيث تحديد أسبابه أو العوامل المؤدية إليه ركزت على متغيرات في الجانب المعرفي للشخصية مثل الانتباه والذاكرة والوظائف التنفيذية وتناقضات الإدراك وأساليب معالجة المعلومات ، ومنها دراسة كل من (Houston , 1989) و(Cheyne , et al. , 2006) و(Unsworth , et al. , 2012) و(رانيا الفار وسلمى السبيعي ، ٢٠١٤) و(عمار الشمري ، ٢٠١٦) و(منتهى عبد الصاحب وفضل حسن وخميس يابر ، ٢١٠٧) ، بينما كانت هناك ندرة شديدة في الدراسات السابقة التي ربطت بين الإخفاق المعرفي ومتغيرات في الجانب الانفعالي للشخصية ، ومنها دراسة كل من (Robertson , et al. , 1997) و(Yamanaka , 2003) و(Sullivan & Payne , 2007) و(Payne , Schnapp , 2014) و(Klockner & Hicks , 2015) ، ولم يكن هناك أي دراسة سابقة في البيئة العربية عموما ولا في البيئة المصرية خصوصا ركزت على هذا الأمر ، فضلا عن أن تلك الدراسات السابقة المشار إليها لم يركز أي منها على مدى تأثر مستوى الإخفاق المعرفي بمستوى وسرعة ودرجة صعوبات التجهيز الانفعالي التي يواجها طلبة الجامعة في المواقف الاعتيادية ، وهو ما يفعله البحث الحالي .

(٤) أن هناك تضارب بين نتائج الدراسات السابقة فيما يخص وجود فروق دالة إحصائيا في مستوى الإخفاق المعرفي بين أفراد عينات متنوعة راجعة إلى متغير الجنس : ففي حين اتفقت نتائج دراسة كل من (كمال الخيلاني ، ٢٠٠٨) و(أنعام الركابي ، ٢٠١٠) و(تمارا الدوري ، ٢٠١٢) و(غفران كامل ، ٢٠١٤) و(محمود التميمي وأريج مهدي ، ٢٠١٥) و(سمية

الجمال وآخرون ، ٢٠١٨) على عدم وجود مثل تلك الفروق ، فإننا نجد أن نتائج دراسة كل من (صافي صالح ، ٢٠١٤) و(عمار الشمري ، ٢٠١٦) و(حسام عباس ، ٢٠١٧) قد أظهرت مثل تلك الفروق رغم اختلافها في توجيهها ، حيث كانت لصالح الإناث في الدراسة الأولى والثانية ولصالح الذكور في الثالثة ، ولذلك سيختبر البحث الحالي هذا الأمر .

(٥) أن هناك تضارب بين نتائج الدراسات السابقة فيما يخص وجود فروق دالة إحصائيا في مستوى الإخفاق المعرفي بين أفراد عينات متنوعة راجعة إلى التخصص الدراسي : ففي حين اتفقت نتائج دراسة كل من (تمار الدوري ، ٢٠١٢) و(صافي صالح ، ٢٠١٤) و(غفران ناصر ، ٢٠١٤) و(حسام عباس ، ٢٠١٧) و(سمية الجمال وآخرون ، ٢٠١٨) على عدم وجود مثل تلك الفروق ، فإننا نجد أن نتائج دراسة كل من (أنعام الركابي ، ٢٠١٠) و(عمار الشمري ، ٢٠١٢) قد أظهرت وجود مثل تلك الفروق رغم اختلافها في توجيهها ، حيث كانت لصالح التخصص العلمي في الدراسة الأولى وللأدبي في الثانية ، ولذلك سيختبر البحث الحالي هذا الأمر .

(٦) أن هناك ندرة في الدراسات السابقة التي حاولت أن تختبر وجود فروق دالة إحصائيا في مستوى الإخفاق المعرفي راجعة إلى الفرقة الدراسية ، حيث فعلت ذلك فقط دراسة كل من (محمود التميمي وأريج مهدي ، ٢٠١٥) و(حسام عباس ، ٢٠١٧) و(سمية الجمال وآخرون ، ٢٠١٨) وكشفت جميعها عن عدم وجود مثل تلك الفروق ، وهو ما يعتبر غير كاف للاعتماد عليه خاصة مع اختلاف طبيعة عينات تلك الدراسات الثلاثة فيما بينها ، ولذلك سيختبر البحث الحالي هذا الأمر .

(٧) أن هناك ندرة في الدراسات السابقة التي تناولت التجهيز الانفعالي في البيئة العربية ، حيث لا يوجد – في حدود علم الباحث – إلا دراسة كل من (نهال حامد وآخرون ، ٢٠١٣أ) و(نهال حامد وآخرون ، ٢٠١٣ب) و(صلاح الدين محمد ، ٢٠١٦) في البيئة المصرية ودراسة (أحمد عثمان والسيد الشربيني ، ٢٠١٥) في البيئة السعودية ، مع ملاحظة أن جميعها قد اعتمدت في قياسه على مقاييس تقرير ذاتي تحدد صعوباته فقط ، ولذلك يسعى البحث الحالي إلى محاولة ملء هذه الفجوة وكذلك إلى الاعتماد على أدوات أكثر شمولا في قياس التجهيز الانفعالي من خلال مستواه وسرعته باستخدام مهمة ستروب الانفعالية وكذلك

من خلال درجة صعوباته باستخدام مقياس تقرير ذاتي أعده الباحث ليناسب البيئة المصرية .

(٨) أنه لا توجد أي دراسة سابقة – في حدود علم الباحث – اختبرت وجود فروق دالة إحصائيا في درجة صعوبات التجهيز الانفعالي راجعة إلى أي من متغيرات الجنس أو التخصص الدراسي أو الفرقة الدراسية ، ولذلك سوف يختبر البحث الحالي هذا الأمر.

وبذلك يمكن تحديد مشكلة البحث الحالي في محاولة الإجابة على السؤال رئيسي هو: هل توجد فروق دالة إحصائيا بين طلبة الجامعة في مستوى الإخفاق المعرفي راجعة إلى مستوى وسرعة ودرجة صعوبات التجهيز الانفعالي لديهم ؟

ويتفرع هذا السؤال الرئيسي إلى محاولة الإجابة عن الأسئلة التالية :

(١) ما مستوى الإخفاق المعرفي لدى أفراد العينة؟

(٢) ما مستوى التجهيز الانفعالي لدى مرتفعي ومنخفضي الإخفاق المعرفي من أفراد العينة ؟

(٣) ما سرعة التجهيز الانفعالي لدى مرتفعي ومنخفضي الإخفاق المعرفي من أفراد العينة ؟

(٤) ما درجة صعوبات التجهيز الانفعالي لدى مرتفعين ومنخفضين الإخفاق المعرفي من أفراد العينة ؟

(٥) هل توجد فروق دالة إحصائيا بين متوسطات درجات أفراد العينة المرتفعين والمنخفضين على مقياس الإخفاق المعرفي راجعة إلى أي من الجنس أو التخصص الدراسي أو الفرقة الدراسية ؟ أو للتفاعلات الثنائية والثلاثية بينها ؟ ولصالح من إن وجدت ؟

(٦) هل توجد فروق دالة إحصائيا بين متوسطات درجات أفراد العينة المرتفعين والمنخفضين على مقياس صعوبات التجهيز الانفعالي راجعة إلى أي من الجنس أو التخصص الدراسي أو الفرقة الدراسية ؟ أو للتفاعلات الثنائية والثلاثية بينها ؟ ولصالح من إن وجدت ؟

(٧) هل توجد فروق دالة إحصائيا بين متوسطات درجات أفراد العينة المرتفعين والمنخفضين على مقياس الإخفاق المعرفي راجعة إلى أي من مستوى وسرعة ودرجة صعوبات التجهيز الانفعالي لديهم ؟ أو للتفاعلات الثنائية والثلاثية بينها ؟ ولصالح من إن وجدت ؟

*** أهمية البحث :**

يمكن توضيح أهمية البحث الحالي من خلال أهمية المتغيرين محل انشغاله ، ومن خلال أهمية الفئة المستهدفة منه ، بالإضافة إلى أهمية نظرية وتطبيقية يحتمل أن تضيفها نتائجه إلى التراث الأدبي في هذا المجال ، وذلك على النحو التالي :

(١) عند النظر إلى المتغيرين موضع البحث نجد أنهما يغطيان قطاع مستعرض في الشخصية ، فالأول يتعلق بالجانب الوجداني للشخصية والثاني يمر عبر الجانب العقلي لها ويظهر أثرهما في الجانب السلوكي للفرد ، وهذا من المفترض أن يعكس التقدير المتوازن لجوانب الشخصية الثلاثة الذي ينتهجه هذا البحث بلا تحيز لجانب معين أو تهميش لجانب آخر رغم إغفال الكثير من البحوث في الفترة الأخيرة لهذا الأمر خضوعا للتوجهات الفكرية التي تتوهم وجود هوة ما تفصل بين الوجدان والعقل والسلوك في الشخصية الإنسانية ، وهو ما لم يغفله البحث الحالي بل ويتحرك في إطاره ويؤصل له ، حيث :

(أ) يأتي وقوف البحث الحالي على دراسة الإخفاق المعرفي في إطار اهتمام الباحثين بدراسة النشاط المعرفي عامة لدى الأفراد والذي يؤكد (عدنان العتوم ، ٢٠٠٤ ، ١١٩) أنه مسار اهتمام بين الباحثين منذ أفلاطون وأرسطو حتى الآن ، ولأن دراسته تساعد في التعرف على الأخطاء والهفوات التي يقع فيها الفرد أثناء معالجته للمعلومات مما قد يكون له آثارا سلبية على نشاطه المعرفي عموما (تمارا الدوري ، ٢٠١٢ ، ١٩) ، كما أن دراسته تساعد ليس فقط في التعرف على الآليات التي تؤدي إليه وإنما أيضا في تقديم فهما أفضل لمن هم عرضة للوقوع فيه (Wallace , 2004 , 307 – 308) ، فضلا عن أنه لم يعد مجرد شكاوي مؤقتة من البعض أو مجرد مظهر خارجي يعبر عن الحالة السلبية التي يمرون بها (مروان الحربي ، ٢٠١٥ ، ٦٩) بل أصبح أحد أهم المشكلات التي قد تؤدي في النهاية إلى إعاقة مسيرة بعض الطلاب في العملية التعليمية إذا لم يتم مواجهتها (Wilkerson , et al. , 2012 , 134) وفقا لما أكد عليه (Dewitte & Schouwenburg , 2002 , 470 – 471) بأن العمل على الحد من تلك الظاهرة لدى الطلبة يؤدي إلى دفع العملية التعليمية ونجاحهم فيها ، لأن إهمال تكراره لدى طلبة الجامعة على سبيل المثال دون مواجهة يمكن أن يكون دافعا لهم لبعض السلوكيات السلبية كإدمان الإنترنت وغيرها من قبيل محاولتهم الهروب من الواقع الأليم الذي تسببه تلك الإخفاقات المعرفية (Ali & Nisa , 2013 , 114 – 115) ، فكلما زاد

تكراره لدى هؤلاء الطلبة كلما انخفض أداؤهم في الاختبارات (Matthews & Wells , 1988 , 123) ، وكلما تكرر باستمرار لدى البعض منهم كلما أدى إلى سوء التوافق في كثير من مجالات الحياة الأكاديمية والمهنية والاجتماعية وغيرها ، وهو ما ينبه إليه البحث الحالي ويحذر منه خاصة إذا ما نظرنا إلى الإخفاقات المعرفية وفقا لما نوه عنه (صافي صالح ، ٢٠١٨ ، ١٩) بأنها موجودة بقدر أو بآخر في حياة كل فرد منا وأنها تندرج من الإخفاقات البسيطة مثل فقدان الأشياء ونسيان الأسماء والتخلص من الضروريات والاحتفاظ بما يجب التخلص منه عن غير قصد إلى الإخفاقات الجسيمة التي قد تؤدي لحوادث مميتة أو إصابات خطرة .

(ب) يأتي وقوف البحث الحالي على دراسة التجهيز الانفعالي في نفس إطار التوجهات البحثية المعاصرة التي تنادي بضرورة التركيز على عناصر الجانب الانفعالي للشخصية من حيث المتغيرات التي تتأثر بها أو تلك التي تؤثر فيها وكيفية انعكاس ذلك على أداء الفرد لمهام حياته الاعتيادية (زينب بدوي ، ٢٠١١ ، ١٨٢) ، فنجاح الفرد في التجهيز الانفعالي لا يؤدي فقط إلى استمراره في امتصاص الخبرات الانفعالية المزعجة التي تصادفه بقدر ما سيؤدي إلى تجاوزه لتلك الخبرات الضاغطة بأقل قدر ممكن من الإخفاقات وسينعكس ذلك في صورة تحسن مستمر لمفهوم الذات لديه (Rachman , 1980 , 59) ، وهذا ما يجب أن يحفز الباحثين على تصميم البرامج المختلفة لتحسينه لدى الطلبة وخاصة الجامعيين كخطوة على الطريق لمساعدتهم في مواجهة إخفاقات ومشكلات التعلم التي تعترضهم نتيجة عدم قدرتهم على التعبير عن انفعالاتهم أو تنظيمها بشكل يناسب الأحداث التي يتعرضون لها (نهال حامد وآخرون ، ٢٠١٣ب ، ١٧٠) ، وهو ما يجب أن يسبقه أولا التأكد من كون التجهيز الانفعالي عامل فارق في إحداث الإخفاقات المعرفية أم لا ؟ وهو ما يسعى للتحقق منه البحث الحالي .

(٢) أما عن الفئة المستهدفة من البحث الحالي ، فلا شك أن الجامعة تمثل أحد الدعامات الأساسية لأي مجتمع يرغب أن يوفر لأبنائه خبرات جديدة يدربهم على إنجازها حتى إذا مروا فيها سعى إلى معرفة أسبابها وساعدهم على تلافي تلك الأسباب ليجنبهم الوقوع في تلك الإخفاقات بشكل متكرر يؤثر على إسهامهم في بناء مجتمعهم لأنهم بالنسبة له الجسر الذي سينقل من خلاله تلك الخبرات إلى باقي فئاته ، فضلا عن أنهم أحد أكثر فئات المجتمع

تعرضا للأحداث المزعجة انفعاليا كون الجامعة يختلط فيها جمع كبير من البيئات المتفاوتة التي ربما يؤدي تفاعلها إلى إظهار مدى كفاءة الطلبة في التجهيز الانفعالي لتلك الأحداث وكيف سينعكس ذلك على وقوعهم في الإخفاق المعرفي سواء أثناء أداء مهامهم التعليمية أو مهام حياتهم اليومية الاعتيادية .

(٣) فضلا على ذلك فإنه من المأمول أن تقدم نتائج البحث الحالي لمؤسسات المجتمع وخاصة التعليمية منها أدلة جديدة على أسباب لم تكن تؤخذ في الحسبان للإخفاقات المعرفية المتكررة كتلك التي تتعلق بالجانب الانفعالي للشخصية ، مما قد يساعد تلك المؤسسات على تطويع مناهجها الدراسية وطرق التدريس المتبعة فيها للأخذ بآليات جديدة للحد من تلك الأسباب عن طريق الاعتماد على تلك النتائج في بناء برامج تدريبية وإرشادية وربما علاجية للتقليل من التعرض لحالات الإخفاق المعرفي لدى الطلبة مما سيكون له أكبر الأثر على نواتج العملية التعليمية .

(٤) ومما يعكس أهمية البحث الحالي أيضا أنه لن يعتمد فقط في قياس التجهيز الانفعالي على مقياس التقرير الذاتي الذي تم بناؤه لقياس صعوباته ، بل سيوظف إلى جانب ذلك أداة جديدة على البيئة العربية وهي مهمة ستروب الانفعالية التي سيتم الاعتماد عليها لتحديد مستوى وسرعة التجهيز الانفعالي لدى طلبة الجامعة ، مما سيشكل دعوة جادة للباحثين في المستقبل للاعتماد على مثل تلك الأداة نظرا لما تظهره من كفاءة في قياس الظاهرة محل الدراسة عبر مواقف عملية تتجاوز العيوب المتعارف عليها لمقاييس التقرير الذاتي .

* أهداف البحث :

يهدف البحث الحالي إلى محاولة الكشف عن :

(١) مستوى الإخفاق المعرفي لدى أفراد العينة ، والفروق بينهم فيه الراجعة إلى أي من الجنس والتخصص الدراسي والفرقة الدراسية والتفاعلات الثنائية والثلاثية بينها .

(٢) مستوى وسرعة ودرجة صعوبات التجهيز الانفعالي لدى مرتفعي ومنخفضي الإخفاق المعرفي من أفراد العينة .

(٣) الفروق بين أفراد العينة في درجة صعوبات التجهيز الانفعالي الراجعة إلى أي من الجنس والتخصص الدراسي والفرقة الدراسية والتفاعلات الثنائية والثلاثية بينها .

(٤) الفروق بين أفراد العينة مرتفعي ومنخفضي في الإخفاق المعرفي الراجعة إلى أي من مستوى وسرعة ودرجة صعوبات التجهيز الانفعالي لديهم والتفاعلات الثنائية والثلاثية بينها .

* مصطلحات البحث :

(١) التجهيز الانفعالي Emotional Processing :

عرفه (Rachman , 1980 , 51) بأنه الآلية التي يستخدمها الفرد لامتصاص أو استيعاب المثيرات المزعجة انفعاليا أثناء أي مهمة وخفضها إلى الحد الذي يسمح لخبراته الأخرى ولسلوكه المعتاد أن يستمر دون خلل أو انقطاع أو إخفاق .

ويعرفه الباحث الحالي بأنه الآلية التي يستخدمها الفرد لمعالجة المعلومات المتضمنة في الأحداث الانفعالية التي تصادفه بهدف التحكم فيها ومنعها من التأثير على أدائه لمهامه الاعتيادية ، وتختلف كفاءة كل فرد فيها وفقا لكل من :

أ - مستوى التجهيز الانفعالي : هو مدى اكتمال تجهيز المثيرات المزعجة انفعاليا التي تصادف الفرد أثناء أدائه لمهامه اليومية ، ويتحدد إجرائيا بعدد الأخطاء التي يقع فيها كل فرد من أفراد العينة أثناء أدائه على مهمة ستروب الانفعالية المستخدمة في البحث الحالي .

ب - سرعة التجهيز الانفعالي : هو مدى سرعة الفرد في إتمام تجهيز المثيرات المزعجة انفعاليا التي تصادفه أثناء أدائه لمهامه اليومية ، وتتحدد إجرائيا بالزمن الذي يمضيه كل فرد من أفراد العينة لإتمام مهمة ستروب الانفعالية المستخدمة في البحث الحالي .

ج - درجة صعوبات التجهيز الانفعالي : هي درجة الصعوبة التي يواجهها الفرد في تجهيز المثيرات المزعجة انفعاليا التي تصادفه في مهامه اليومية ، وتتحدد إجرائيا بالدرجة الكلية التي يحصل عليها كل فرد من أفراد العينة على مقياس صعوبات التجهيز الانفعالي الذي تم بناؤه وتقنينه واستخدامه في البحث الحالي وعلى كل بعد من أبعاده التالية :

١ - صعوبات نقص الخبرة الانفعالية : هي الصعوبات التي تواجه الفرد نتيجة لنقص خبراته الانفعالية ، فتؤدي إلى فشله في التمييز بين مشاعره الجسمية المرضية ومشاعره الجسمية الانفعالية وفي الربط بين مشاعره الحالية والأحداث المزعجة القديمة التي مر بها وفي اختيار البدائل الصائبة في المواقف المزعجة .

٢ - صعوبات التنظيم الانفعالي : هي الصعوبات التي تواجه الفرد نتيجة لعدم قدرته على تنظيم انفعالاته سواء في موقف واحد أو في مواقف متعددة ، فتؤدي إلى نقص كفاءته المعهودة في عمله وتناقض انفعالاته مع ألفاظه وحركاته الجسدية وتقلب مشاعره باستمرار .

٣ - صعوبات مقاومة الإقحام : هي الصعوبات التي تواجه الفرد عند محاولته مقاومة اقتحام الأفكار السلبية لعقله ، فتؤدي إلى تكرار انفعالاته لمواقف مختلفة وتركيزه على التفكير في نقطة واحدة مدة طويلة وتوجيه انفعالاته بالخطأ إلى الأشخاص أو الأحداث التي يصادفها .

٤ - صعوبات مقاومة الكبت : هي الصعوبات التي تواجه الفرد عند محاولته مقاومة رغبته في كبت انفعالاته الحقيقية تجاه المواقف أو الأشخاص أو الأحداث ، فتؤدي إلى مباغتتها له دون إرادته وانفجار مشاعره دون قصد منه .

٥ - صعوبات التجنب الزائد : هي الصعوبات التي تواجه الفرد نتيجة محاولاته المستمرة تجنب أماكن أو أشخاص أو مواقف بعينها يتوقع أنها ستزعجه ، فتؤدي إلى إظهاره انفعالات في غير موضعها وانشغاله بأمور في غير توقيتها المناسب .

٦ - صعوبات التعبير الانفعالي : هي الصعوبات التي تواجه الفرد عند محاولته التعبير عن انفعالاته لفظيا أو حركيا ، فتؤدي إلى طول فترة انفعال معين أو إساءة التعبير عن انفعال آخر أو إظهار تعبيرات جسمية غير ملائمة للموقف .

٧ - صعوبات الذاكرة الانفعالية : هي الصعوبات التي تواجه الفرد نتيجة لضعف ذاكرته الانفعالية في نقل مشاعره القديمة إلى ذاكرته الموقفية ، فتؤدي إلى تبلده في بعض المواقف وتعديل رأيه في مواقف أخرى بعد أن استقر عليه وشكوكه المرضية المستمرة .

(٢) الإخفاق المعرفي Cognitive Failure :

عرفه (Broadbent , et al. , 1982 , 11) بأنه فشل الفرد في معالجة المعلومات المتضمنة في المهمة المطلوب منه إنجازها سواء على مستوى الانتباه أو الإدراك أو التذكر فيعجز عن توظيفها في أداء تلك المهمة .

ويعرفه الباحث الحالي بأنه أي خطأ جزئي أو فشل كلي يقع فيه الفرد أثناء أداء مهمة ما اعتاد النجاح فيها من قبل نتيجة حدوث خلل ما في النظام المعرفي للفرد سواء على مستوى الانتباه أو الإدراك أو الذاكرة أو النزوع الحركي ، ويعرف إجرائيا بأنه الدرجة الكلية التي

يحصل عليها كل فرد من أفراد العينة على مقياس الإخفاق المعرفي المستخدم في البحث الحالي وعلى كل بعد من أبعاده التالية :

أ - **إخفاقات الانتباه** : هي الأخطاء والهفوات والزلات التي يقع فيها الفرد بسبب فشله في التركيز على المثيرات الحسية ذات الصلة بالمهمة المطلوب منه إنجازها .

ب - **إخفاقات الإدراك** : هي الأخطاء والهفوات والزلات التي يقع فيها الفرد بسبب فشله في معرفة معنى ودلالة المثيرات الحسية المتضمنة في المهمة المطلوب منه إنجازها .

ج - **إخفاقات الذاكرة** : هي الأخطاء والهفوات والزلات التي يقع فيها الفرد بسبب فشله في استرجاع معلوماته وخبراته السابقة ذات الصلة بالمهمة المطلوب منه إنجازها .

ء - **إخفاقات النزوع الحركي** : هي الأخطاء والهفوات والزلات التي تشوب أداء واستجابات الفرد في المهمة المطلوب منه إنجازها رغم انتباهه للمعلومات المتضمنة فيها وإدراكه لها بشكل صحيح وربطه لها مع خبراته السابقة .

* حدود البحث :

يتحدد البحث الحالي بخصائص كل مما يلي :

(١) **العينة الكلية موضع البحث** : والتي تكونت من (٤٩٩) طالب وطالبة من التخصصات العلمية والأدبية بالفرقتين الثانية والرابعة ببعض كليات جامعة المنوفية من بينهم (١٠٩) فرد للعينة الاستطلاعية و(٣٩٠) فرد للعينة الأساسية .

(٢) الأدوات المستخدمة في جمع بيانات البحث وهي :

أ - **مهمة ستروب الانفعالية** : وهي من إعداد (Smith & Waterman , 2003) لقياس مستوى وسرعة التجهيز الانفعالي لدى أفراد العينة ، حيث تم تحميل DEMO لهذه المهمة وتحميل برنامج InQuisit 4 لتشغيلها على جهاز Laptop ، وذلك من معمل Psycholabe الموجود على أي من موقع Millisecond أو Psytoolkit بشبكة الانترنت العالمية .

ب - **مقياس صعوبات التجهيز الانفعالي** : وهو من إعداد الباحث وذلك لقياس درجة صعوبات التجهيز الانفعالي لدى أفراد العينة .

ج - **مقياس الإخفاق المعرفي** : وهو من إعداد الباحث وذلك لقياس مستوى الإخفاق المعرفي لدى أفراد العينة .

(٣) الفترة الزمنية التي تم فيها تطبيق أدوات البحث على أفراد العينة وهي خلال العام الجامعي ٢٠١٨ / ٢٠١٩ م .

(٤) الأساليب الإحصائية التي تم الاعتماد عليها في تحليل البيانات ومن ثم استخراج النتائج وتفسيرها مثل المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية واختبار ت للفروق بين مجموعتين غير متساويتين وتحليل التباين المتعدد MANOVA ذي التصميم (٢ × ٣) فضلا عن التحليل العاملي ومعاملات بيرسون وسبيرمان – براون والنسبة الحرجة (ف) ، وجميعها تمت باستخدام برنامج (SPSS) الإصدار رقم (٢٤) .

* المراجعة الأدبية :

يحاول الباحث في هذا الجزء تغطية المتغيرين محل انشغاله بالرجوع إلى الأطر النظرية والدراسات السابقة التي أتيحت – في حدود علمه – بالتراث الأدبي السيكولوجي في هذا المجال ، وذلك من خلال محورين على النحو التالي :

(أولا) التجهيز الانفعالي :

(أ) مفهوم التجهيز الانفعالي :

لقد كان الظهور الأول لمصطلح التجهيز الانفعالي Emotional processing في دراسة (Lang , 1977 , 862) عن تحليل الخوف المتخيل وكيفية تحصين انفعالات الفرد ضده ، إلا أنه لم يقدمه كمفهوم مستقل ولم يحاول تطويره في أبحاثه اللاحقة .

واستمر الحال هكذا إلى أن درس (Rachman , 1980) التجهيز الانفعالي كمفهوم مستقل على اعتباره يمثل الطريقة التي تميز كل فرد منا عن غيره عند تجهيز المعلومات المتضمنة في الأحداث الانفعالية التي تواجهنا ، وعرفه بأنه الآلية التي يستخدمها الفرد لامتصاص أو استيعاب المثيرات المزعجة انفعاليا أثناء أي مهمة وخفضها إلى الحد الذي يسمح لخبراته الأخرى ولسلوكه المعتاد أن يستمر دون خلل أو انقطاع أو إخفاق (p. 51) ، واعتبره أحد العوامل الفارقة بين الناس لكون بعضهم ينجحون في إكمال تجهيز تلك المثيرات والبعض الآخر لا ينجح في إكمال تجهيزها (p. 56) .

ثم نظر(Baker , 2001 , 8) للتجهيز الانفعالي باعتباره آلية يتم من خلالها قيام الفرد بالتقييم المعرفي للحدث الانفعالي الذي يواجهه في ضوء خبراته الانفعالية السابقة من أجل

التحكم في طريقته للتعبير الانفعالي عنه ، وهو نفس المعنى الذي فصله (Brewin & Holmes , 2003 , 361) عندما أشار إليه باعتباره طريقة تميز كل فرد عند تجهيز المعلومات المتضمنة في الأحداث الانفعالية التي تواجهه باستخدام مجموعة من العمليات النفسية والنفسية العصبية والنفسية الفسيولوجية تخص كل منهم .

وفي ضوء ذلك يمكن للباحث الحالي أن يعرف التجهيز الانفعالي بأنه الآلية التي يستخدمها الفرد لمعالجة المعلومات المتضمنة في الأحداث الانفعالية التي تصادفه بهدف التحكم فيها ومنعها من التأثير على أدائه لمهامه الاعتيادية ، وتختلف كفاءتها من فرد إلى آخر وفقا لمستوى اكتمالها وسرعتها ودرجة صعوباتها عليه .

(ب) تفسير التجهيز الانفعالي :

لقد حاول الكثير من الباحثين تفسير آلية حدوث التجهيز الانفعالي ، وقدم البعض منهم نماذج نظرية خاصة بذلك ، ومنها :

(١) نموذج المستويات المتفاعلة :

قدم هذا النموذج (Teasdale , 1999 , 55 – 61) مفترضا فيه أن آلية الفرد في تجهيز معلومات الحدث الانفعالي تكون وفقا لمستويين متفاعلين : أحدهما موضوعي والآخر ضمني ، وأنه وفقا للتفاعل بينهما فإن الفرد يعبر عن انفعالاته عند مواجهة أي حدث إما بإبقائها مستمرة أو بتعديلها ، حيث عن طريق المستوى الموضوعي يتكون لديه معنى عقلي عن الحدث دون أي تأثر بالمعلومات الحسية المحيطة مثل نبرات الأصوات ودرجة الاستثارة أو غيرها من المثيرات البصرية ، بينما عن طريق المستوى الضمني يتكون لديه معنى انفعالي عن الحدث متأثرا بجميع المعلومات الحسية المحيطة التي قد لا يكون لها أي قيمة هامة من الأساس ، إلا أنها قد تجعله يصدر رد فعل ما بمعزل عن المعنى العقلي الذي كونه عن الحدث .

ويؤكد هذا النموذج أن الإنسان الطبيعي هو الذي يستطيع إجراء آلية التجهيز الانفعالي للأحداث وفقا للتفاعل والتمييز بين المعنى الموضوعي والضمني لها ، أما الذي يفهم المعنى الضمني للحدث بطريقة تثير انفعالاته رغم أن المعنى الموضوعي لا يتفق مع هذا فإنه سوف يواجه صعوبات تؤثر على سرعة ومستوى التجهيز من حيث الاكتمال أو عدم الاكتمال ، مثال ذلك ما يحدث حينما يلتقي شخصان بينهما مشاحنة قديمة ويتبادلان الحديث لمدة قصيرة في

ظرف ما ثم يفترقا ونجد أن أحدهما قد نظر إلى المعنى الموضوعي لهذا الحدث فلم يسبب له أي خلل انفعالي بينما الآخر قد نظر للمعنى الضمني فقط للحدث بالتركيز على نبرات الصوت أو حركات اليد أو تعبيرات الوجه للطرف الآخر مما يثيره انفعاليا ويستدعي مرة أخرى من الذاكرة المخزونة ظروف المشاحنة القديمة بينهما التي لم يكتمل تجهيزها الانفعالي منذ البداية فيمر بها من جديد وكأنها تحدث للمرة الأولى (Teasdale , 1999 , 56) .

كما يؤكد هذا النموذج على أن الحالة المزاجية للفرد تؤثر على تجهيزه الانفعالي للأحداث ، فحالة الضيق مثلا تجعله يرى تصرفات الآخرين على أنها عدائية أو مثيرة للغضب أو لغيره من الانفعالات السالبة ، وعندما يهدأ وتنتهي حالة الضيق فإنه يدرك الحدث بصورة صحيحة ويستنكر ما مر به من انفعالات سالبة في المرة الأولى (Teasdale , 1999 , 57)

وفي ضوء هذا النموذج يمكن توقع أن الأحداث الانفعالية التي تصادف الفرد أثناء أدائه لبعض مهامه الاعتيادية اليومية يحتمل أن تثير لديه انفعالات سلبية مكبوتة لم ينجح في تجهيزها انفعاليا من قبل في مواقف مشابهة سابقة ، وبالتالي ربما يؤثر ذلك سلبا على أدائه لتلك المهام التي ربما اعتاد النجاح فيها من قبل وباستمرار ، وهذا ما يحاول البحث الحالي التحقق منه .

(٢) نموذج التمثيل المزدوج :

قدم هذا النموذج (Brewin & Holmes , 2003 , 339 - 376) وافترضا فيه أن محاولة الفرد إتمام آلية التجهيز الانفعالي لأي حدث يواجهه يمكن أن تؤدي إلى أحد ثلاثة نواتج محتملة : إما اكتمال هذا التجهيز بنجاح أو امتداده لمدة زمنية طويلة أو تعطله مبكرا ، وأن ذلك يتحدد وفقا للتفاعل بين الذاكرة الموقفية والذاكرة اللفظية لهذا الفرد .

ووفقا لهذا النموذج فإنه إذا مر الفرد بحدث انفعالي مؤلم مثلا ، ثم حاول تشتيت انتباهه عن ذكريات هذا الحدث بحفظ المعلومات الحسية والصور الذهنية الخاصة به في ذاكرته الموقفية فقط ، فإن هذا يجعله عرضة لأفكار سلبية تقتحم ذاكرته اللفظية لمجرد مروره بعد ذلك بأحد المثيرات المرتبطة بهذا الحدث مرة أخرى ، فتنشط ذاكرته الموقفية ويستعيد الشعور بالحدث الأصلي كما لو كان يحدث في الحاضر نتيجة لعدم اكتمال تجهيزه في المرة الأولى ، أما الشخص الطبيعي فعند مروره بحدث انفعالي ما فإنه يحفظ المعلومات الحسية والصور الذهنية المرتبطة به في كل من الذاكرة اللفظية والموقفية معا ، ثم يتوالى بعد ذلك نقل تلك

المعلومات من الذاكرة الموقفية إلى اللفظية يوميا ، وكلما تم ذلك فإنه يتم تحديد سياق معين لهذا الحدث في الذاكرة اللفظية ، وبالتالي فإن فرص معاودة الشعور به تقل يوميا لأن الذاكرة اللفظية محدودة السعة وتفقد تلك المعلومات باستمرار ، مما يؤدي إلى تثبيط الذاكرة الموقفية أيضا بالتدريج إلى أن يكتمل التجهيز الانفعالي للحدث ، أما إذا فشلت الذاكرة اللفظية في تحديد سياق للحدث يوميا فإن ذكرياته تظل معزولة في الذاكرة الموقفية تنتظر أي مثير يتعلق بها ليتم استثارتها مرة أخرى فيعاود الفرد المرور بالحدث وكأنه يحدث لأول مرة (Brewin & Holmes , 2003 , 356 - 359) ، ويتوقع الباحث الحالي أن هذا قد يترك آثارا سلبية على أداء الفرد لمهامه اليومية خاصة أنه يحدث دون سابق إنذار فيؤدي إلى احتمال إخفاق الفرد في أداء تلك المهام .

ويتفق هذا النموذج مع ما أشار إليه LeDoux (٢٠٠٩) من أن الارتباط بين الذاكرة والانفعال يتأثر بكيفية تعبير الفرد عن انفعالاته ، فالفرد الذي يكبت انفعالاته لا ينال نفس الأثر المحسن للانفعال على الذاكرة مثل الفرد الذي يعبر عن انفعالاته بشكل صريح (في : نهال حامد وآخرون ، ٢٠١٣أ ، ١٢٩).

(٣) نموذج التجهيز الانفعالي :

في بداية العام (٢٠٠١) قدم Baker نموذجا لتفسير التجهيز الانفعالي يقوم على ثلاثة عمليات متتابعة هي المدخل Input ثم العملية Process ثم المخرج Output ، ثم أخذ في إجراء تعديلات على هذا النموذج وكان آخرها في العام (٢٠١٠) عندما أضاف عملية رابعة هي التنظيم Regulation :

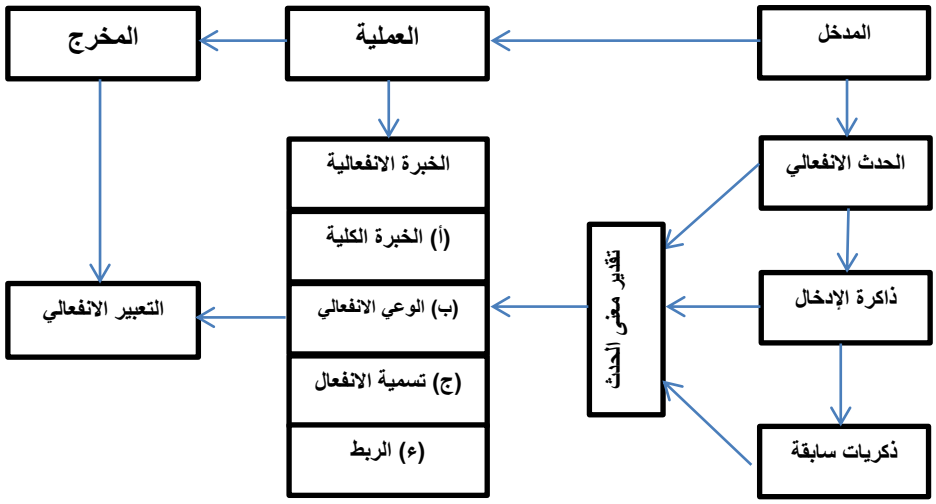
حيث يرى (Baker , 2001 , 8 – 11) أن آلية التجهيز الانفعالي تبدأ بالحدث الانفعالي الذي يعتبره بمثابة مدخل ، ثم يقوم الفرد بمحاولة التقييم المعرفي لهذا الحدث بغرض التحكم فيه والتي يعتبرها بمثابة العملية ، ويعتمد فيها الفرد على خبراته الانفعالية التي استقاها من تجاربه السابقة ، ثم يلي ذلك قيام الفرد بالتعبير الانفعالي عن هذا الحدث والذي يعتبرها بمثابة المخرج ، وشكل (١) يوضح هذا النموذج الذي تتفاعل عناصره على النحو التالي :

(٣ -١) الحدث الانفعالي المدخل Input emotional event : وهو الحدث المثير لانفعال الفرد والذي فور وقوعه يتم تسجيله في الذاكرة الانفعالية بشكل واع أو غير واع ، وقد يكون بسيط كتلقي الفرد انتقاد من صديق ما أو ضياع متعلقاته الشخصية العادية ، أو

قد يكون كبير كموت شخص قريب من الفرد ، كما قد يكون مفاجئ كالتعرض لحادث سيارة ، أو يكون غير مفاجئ كالعمل في وظيفة ضاغطة .

وعادة ما يتم تقدير معنى الحدث في ضوء الذكريات السابقة للفرد ومستوى نموه المعرفي ، فإذا حدث أن فشل الفرد في تسجيل الأحداث الانفعالية الهامة في ذاكرته بسبب وجود عائق ما أمام الإحساس بتلك الانفعالات ، أو إذا تم تقدير معنى الحدث بشكل سريع أو غير واع فإن الفرد على الأرجح سيواجه صعوبات في تجهيزه انفعاليا وقد يستتبع ذلك آثارا سلبية على أدائه لمهامه الاعتيادية .

فقد يكون تقدير معنى الحدث غير صحيح ، كالشخص الذي يفسر كل حركة أو إشارة بريئة من الآخرين على أنها تهديد له ، وقد يكون هناك مبالغة من الفرد في تقدير الحدث نتيجة لحساسيته الزائدة ، ورغم أن كل ذلك لن يسبب اختلافا كبيرا في الانفعالات التي يشعر بها الفرد في هذا الحدث إلا أنه يمثل صعوبة أمام تجهيزه انفعاليا بشكل كامل وصحيح ، وعلى سبيل المثال إذا قيم شخص ما حدث ما على أنه ظلم وافتراء يقع عليه فإنه سيشعر بالمرارة والألم سواء كان تقييمه هذا صحيح أو كان خاطئ (Baker , 2007, 131 – 134) .



شكل (١)

نموذج (Baker , 2001) للتجهيز الانفعالي

(٣ -٢) **الخبرة الانفعالية** Emotional experience : وهي العملية التي يقوم من خلالها الفرد بالتقييم المعرفي للحدث المدخل ، بل ويؤكد (Baker , 2007 , 135 – 137) أن تلك العملية تتم بقدر كبير من التفرد في وصف وتفسير الحدث المدخل ، مع الأخذ في

الاعتبار أن الانفعالات التي يشعر بها الفرد في موقف ما لا يمكن فصلها عن أحاسيسه الجسمية ، فلا يحدث انفعال بدون أثر جسمي رغم أنه من السهل حدوث العكس ، كأن يشعر الفرد بحكة في قدمه مثلا ولا يسبب ذلك لديه أي قدر من الانفعال .

وتمر عملية التقييم المعرفي للحدث الانفعالي عبر أربعة مراحل رئيسية هي :

أ - الخبرة الكلية بالانفعال Gestalt Experience : وهي أن يشعر الفرد بالمعنى النفسي للانفعال ككل ، كأن يقول مثلا لقد كنت غاضبا أو كنت سعيدا ، وهي جملة يصف بها الحدث ككل ، إلا أن البعض يكون نموهم الانفعالي غير مكتمل بشكل طبيعي فلا يدركون الخبرة الكلية التي يعكسها الحدث إجمالا ، بل يركزون فقط على الانعكاسات الجسمية لهذا الحدث عليهم ، وبالتالي لا تتاح لهم إطلاقا فرص التفكير في الانفعالات المتضمنة بالحدث ، فيغفلون تماما عن المعنى الحقيقي الكامن لتلك الانفعالات بسبب الفشل في التعرف على سبب الانفعال أو الربط بينه وبين مثيره الحقيقي ، فمثلا عندما يلاحظ موظف ما أن أطرافه ترتعش بشكل مبالغ فيه ولا يربط هذا العرض بالتأنيب الذي تلقاه من رئيسه في الصباح واستمر في العمل بشكل عادي ، ثم نجده يقرر الذهاب للطبيب فيخبره أن تلك الاعراض ما هي إلا بسبب انفعال الغضب الذي مر به صباحا دون أن يكتمل تجهيزه الانفعالي .

ويؤكد (Baker , 2007 , 137 – 138) أن أحد الصعوبات التي تواجه الفرد في التجهيز الانفعالي بتلك المرحلة هي التحكم المبالغ فيه بالانفعال الذي يصل إلى الكبت أو التحكم في الانفعال بطرق غير مناسبة كاللجوء للمخدرات أو الخمور .

ب - الوعي الانفعالي Emotional awareness : وهو مدى وعي الفرد بانفعالاته وبالانعكاسات الجسمية الناتجة عنها ، فيكون التجهيز الانفعالي ناجحا طالما ظل هذا الوعي في حدود معقولة ، أما إذا كان الفرد على وعي شديد بكل تغير أو إحساس جسمي يحدث له نتيجة الانفعال ، كشعوره المبالغ فيه بتسارع ضربات قلبه أو بصعوبة تنفسه فإنه سيواجه صعوبات في التجهيز الانفعالي ، ويجدر الإشارة هنا إلى أن الوعي الانفعالي ليس متطلبا أوليا للتجهيز الانفعالي الكامل بقدر ما هو يعبر عن مدى قدرة الفرد على تقييم واقع الحدث ، وذلك لأن معظم عمليات التجهيز الانفعالي تحدث بشكل غير واع من الأساس .

ج - تسمية الانفعال Emotional labeling : يقوم العاديون بتسمية انفعالاتهم بدقة وبشكل تلقائي ، وعادة ما يتم ذلك بشكل غير واع ، حيث يشعرون بالانفعال كحالة ثم

يقومون بتسمية تلك الحالة في اللاوعي ، أما ذوو صعوبات التجهيز الانفعالي فيكونون غير قادرين على تسمية انفعالاتهم في تلك المرحلة ، بل يمرون بها ويظهرون فقط مجموعة من ردود الافعال الجسمية أو التعبيرات الوجهية ، ويرجع هذا الاختلاف إلى أن العاديين يكتسبون تلك المهارات أثناء الطفولة وخلال مرحلة البلوغ ، على عكس الآخرين الذين لم يتعلمونها .

ء - **الربط Linkage** : وهي عملية خاصة بمدى قدرة الفرد على الربط بين انفعالاته والأحداث المثيرة لها ، ويمكن أن يتم ذلك بشكل واع أو غير واع ، كما يمكن أن يتم بشكل مناسب أو غير مناسب ، وقدرة الفرد على الربط الصحيح للانفعالات بمثيراتها تتوقف على مدى قدرته على التسمية الصحيحة لها ، فإن كان ضعيف في التسمية فمن غير المحتمل أن يكون قادر على ربطها بالأحداث المثيرة لها .

(٣ -٣) **التعبير الانفعالي Emotional expression**: وهو ما يقوم به الفرد للتعبير عن تجربة الانفعال بشكل مباشر أو غير مباشر ، وقد يكون هذا التعبير بناءا وصحيا ، كمحاولة التفاهم مع الشخص مصدر الانفعال أو تفهم الحدث المزعج ، وقد يكون غير بناء ومدمر للآخرين مثل الصراخ والشتم أو حتى ضرب الآخرين أو مدمرا للذات مثل إيذاء النفس أو القيادة بسرعة جنونية أو الانتحار .

ويشير (Baker , 2010 , 48 – 57) إلى أن الصراخ والضحك والبكاء هي من السلوكيات التي يعبر بها الفرد عن انفعالاته ، وأن ذلك يتحدد بناء على الخبرة الانفعالية ، فالانفعالات السارة يعبر عنها بالضحك مثلا والحزينة بالبكاء والصراخ والغاضبة بعبوس الوجه أو حتى غلق الأبواب بقوة مفرطة ، وإذا مر الفرد بانفعال قوي جدا لكنه كبته بشدة ولم يعبر عنه ، فمن المحتمل أن تواجهه صعوبات في التجهيز الانفعالي تنعكس على أدائه لمهامه اليومية .

(٣ -٤) **التنظيم الانفعالي Emotional regulation** : يرى (Baker , 2010 , 58 – 62) أن كل فرد يطور نمط خاص به لتنظيم انفعالاته ، وأن هذا النمط قد يؤثر على أي مرحلة من مراحل التجهيز الانفعالي الثلاثة السابقة ، حيث قد يفضل البعض أنماطا جيدة مثل عدم استخدام العنف للتعبير عن انفعال الغضب والاتزان في التعبير عن الانفعالات تجاه الآخرين ، وبالتالي فإن هؤلاء لا تواجههم صعوبات في التجهيز الانفعالي ، بينما يستخدم البعض الآخر أنماطا أخرى سلبية لتنظيم انفعالاتهم مثل الكبت المبالغ فيه والتجنب التام للخبرة الانفعالية والتحكم المفرط في إظهار التعبيرات الانفعالية كحجب الدموع عند الحزن

الشديد مثلا ، وبالتالي فإن هؤلاء يكونون عرضة لصعوبات التجهيز الانفعالي ، ويؤكد على أن المطلوب هو الدرجة المناسبة من التنظيم الانفعالي بشكل وسطي بين المنع والإفراط في التعبير عن الانفعالات ، وهذه العملية قد تحدث في المراحل الثلاثة بالنموذج : فقد تحدث في مرحلة إدخال الحدث الانفعالي ، بأن يمنع الفرد نفسه من مشاهدة بعض المناظر أو المشاهد التي تزعجه أو يتجنب المواقف الخطرة أو التي تشتمل على تحدي كبير له ، وقد تحدث في مرحلة الخبرة الانفعالية أو في مرحلة التعبير الانفعالي ، وإن وصلت تلك العملية إلى درجة التحكم الشديد في الخبرة الانفعالية فإنها تمنع الفرد من الوعي بانفعالاته ، وإن وصلت لدرجة المبالغة الشديدة في كبت الانفعالات فإنها قد تتسبب في وقفها حتى قبل تسجيلها في خبرة اللاوعي ، مما قد يتسبب إما في الاستخفاف (كما في الحالة الأولى) أو التهوين (كما في الثانية) عند تعامل الفرد مع مهام حياته اليومية ، وكل ذلك يسبب عدم اكتمال التجهيز الانفعالي لديه بشكل ناجح ، مما قد يؤدي إلى وقوعه في بعض الإخفاقات غير المتوقعة .

ويؤكد (Baker , 2010 , 63 – 64) أن الفرد الذي يميل إلى كبت انفعالاته وبخاصة السلبي منها لأنها تسبب له قدر من الألم والانزعاج ، فإنه كلما زادت شدة الحدث الانفعالي المدخل وكلما كانت خبرته الانفعالية حادة ، فإنه يصعب عليه تجهيز هذا الحدث بشكل كامل ، لأن كل ما يفعله الكبت أنه يؤجل إحساس الفرد بالألم الانفعالي لبعض الوقت ولا يزيله بمرور الوقت ، ودائما يظل مكبوتا وغير مكتمل التجهيز إلى أن يتسبب أي عامل عارض مثل مشهد في فيلم أو صورة في جريدة أو غيرها في إظهاره بشكل مفاجئ مسببا عودة الفرد للشعور به مرة أخرى وكأنه يحدث للمرة الأولى في الوقت الحاضر ، ويتوقع الباحث أن هذا قد يسبب للفرد قدر من الارتباك أثناء أداء مهامه الاعتيادية نتيجة هذا القصور القديم في التجهيز الانفعالي مما قد يكون له آثارا سلبية تسبب الإخفاق في بعض تلك المهام رغم الاعتياد المسبق على النجاح فيها باستمرار ، وهذا ما يحاول البحث الحالي التحقق منه .

وتعقيبا على هذه النماذج الثلاثة للتجهيز الانفعالي يلاحظ الباحث أنه رغم أن نموذج Baker قد أشار إلى دور الذاكرة في تسجيل وتقدير معنى الحدث الانفعالي ، إلا أنه لم يفرد لها عنصر خاص بها في هذا النموذج ، رغم أن النموذجان الآخران قد أشارا بكل وضوح إلى دور الذاكرة في تفسير اكتمال أو عدم اكتمال التجهيز الانفعالي .

وهذا الأمر قد تناوله (LeDoux , 1993 , 70 – 76) مسبقا عندما أشار إلى أن الانفعال يؤثر على الذاكرة بطريقتين : الأولى هي الأثر الذي يتركه (المحتوى الانفعالي) للمعلومات المتضمنة في الحدث على الذاكرة ، حيث نجد أن الناس غالبا ما يميلون إلى تذكر الأحداث المشحونة انفعاليا أكثر من غيرها ، وأن ذلك يكون من خلال تذكر الانفعالات التي صاحبت تلك الأحداث وليس تذكر دلالة أو معنى كل حدث ، والطريقة الثانية هي الأثر الذي تتركه (الحالة المزاجية) للفرد على الذاكرة ، سواء أثناء تشفير الحدث أو استرجاعه ، وذلك إما بأن يميل الفرد لتذكر الأحداث التي تتفق مع حالته المزاجية الآن – بمعنى إن كان سعيدا الآن يتذكر الأحداث المشابهة والعكس صحيح – وهذا ما يسمى التوافق المزاجي Mood congruence ، أو أن الفرد يسترجع نفس الحالة المزاجية التي مر بها أثناء مروره بالحدث أسهل من استرجاع غيرها وذلك ما يسمى الاعتماد المزاجي Mood dependence .

ومن هنا يتوقع الباحث أنه لو صادف مرور الفرد بهذه المعالجات الانفعالية أثناء أداء مهامه الاعتيادية اليومية ، فإنه من المحتمل أن يتأثر أداؤه عليها ، وقد يصل ذلك إلى الحد الذي يوقعه في إخفاقات معرفية تتسبب في إحداث فروق فردية أثناء الأداء حتى على المهام الاعتيادية ، وهو ما يحاول البحث الحالي التحقق منه .

(ج) قياس التجهيز الانفعالي :

اعتمدت الدراسات السابقة في قياس التجهيز الانفعالي على واحد فقط من مظاهره الثلاثة الآتية :

(١) **سرعته** : وذلك بالاعتماد على أحد إصداري مهمة ستروب الانفعالية لهذا الغرض ، التي يقوم الإصدار الأول منها على استخدام مهام تعتمد على تكنيك (اللون – الكلمة) بينما الإصدار الثاني يقوم على استخدام مهام تعتمد على تكنيك (الصورة – الكلمة) (Strauss , et al. , 2005 , 330) .

فيقدم للمفحوص في مهام الإصدار الأول عدد من الكلمات بعضها يحمل دلالة انفعالية سالبة وبعضها موجبة والبعض الآخر متعادل أي لا يحمل أي دلالة انفعالية ، وهذه الكلمات تكون مكتوبة بألوان أحبار متعددة وغير ثابتة بحيث لا تكتب الكلمات الدالة على انفعال معين بلون واحد باستمرار ، ويطلب من المفحوص أن يسمي لون الحبر المكتوب به كل كلمة تعرض عليه بسرعة كلما أمكن ولكن دون نطق الكلمة نفسها ، ويحسب الفاحص زمن التفاعل

(RT) لكل مفحوص في كل محاولة ، أما في مهام الإصدار الثاني فيقدم للمفحوص عدد من الصور لوجه شخص ما أو مجموعة أشخاص بحيث تعكس مجموعة منها تعبيرات لأوجه تحمل دلالة انفعالية سالبة ومجموعة أخرى تعكس تعبيرات لأوجه تحمل دلالة انفعالية موجبة ومجموعة ثالثة تعكس تعبيرات لأوجه لا تحمل أي دلالة انفعالية أي متعادلة ، وبحيث يكون مكتوب أسفل كل صورة منها كلمة تدل على انفعال ما قد يصادف أنه يطابق الدلالة الانفعالية للصورة أو لا يطابقها ، ويطلب من المفحوص أن يصف انفعال كل صورة دون نطق الكلمة المكتوبة أسفل منها ، ويحسب الفاحص هنا أيضا زمن التفاعل (RT) لكل مفحوص في كل محاولة (Dresler , et al. , 2009 , 364) .

ولقد لوحظ أن المفحوصين في مهام الإصدار الأول يظهرون قدرا متفاوتا من التداخل عندما يحاولون تسمية لون حبر الكلمات ذات الدلالة الانفعالية مقارنة بالكلمات المتعادلة ، وكذلك الحال في مهام الإصدار الثاني عندما يحاولون وصف انفعال الصور التي لا تنطبق دلالتها الانفعالية مع الكلمات المكتوبة تحتها مقارنة بالصور التي تنطبق دلالتها الانفعالية مع الكلمات المكتوبة تحتها أو الصور المتعادلة (Ruiter & Brosschat , 1994 , 315 – 316) .

وتقاس سرعة التجهيز الانفعالي في مهام الإصدار الأول بحساب الزمن الكلي لإنهاء المهمة أو بحساب الفارق الزمني بين تسمية المفحوص للون الكلمات ذات الدلالة الانفعالية وتسميته للون الكلمات المتعادلة ، وفي مهام الإصدار الثاني بحساب الفارق الزمني بين وصف المفحوص للصور غير المتطابقة الدلالة الانفعالية مع الكلمات التي تحتها ووصفه لكل من الصور المتطابقة الدلالة مع الكلمات التي تحتها أو الصور المتعادلة (Dodonova & Dodonov , 2012 , 432 – 433) ، والمفحوص الذي يستطيع مقاومة أثر تداخل منطوق الكلمة والدلالة الانفعالية للصورة هو الذي يحقق فارق زمني أقل وبالتالي يكون أسرع من غيره في التجهيز الانفعالي مقارنة بالذين يقعون ضحية لهذا التداخل فيعانون في تسمية اللون أو وصف انفعال الصور ويحققون فارق زمني أطول (Halbig , et al. , 2011 , 1321 – 1322) .

ومن الدراسات التي اعتمدت في قياس التجهيز الانفعالي على سرعته : دراسة (Knight , et al. , 2007) التي أجريت على (٢٣) مفحوص أعمارهم ما بين (١٨ : ٢٩) عام و(٢٧)

مفحوص أعمارهم ما بين (٦٥ : ٨٣) عام ، وذلك باستخدام مهمة ستروب مكونة من (٩٦) صورة بواقع (٣٢) صورة ذات دلالة انفعالية سالبة بعضها له درجة استثارة عالية وبعضها منخفضة و(٣٢) صورة ذات دلالة انفعالية موجبة بعضها استثارته عالية وبعضها منخفضة و(٣٢) صورة متعادلة ، حيث تم تقديم تلك الصور على هيئة أزواج (موجبة + متعادلة) و(سالبة + متعادلة) و(موجبة + سالبة) ، وطلب من المفحوصين وصف كل زوج من الصور خلال مدة زمنية معينة ، فأشارت النتائج إلى أن المفحوصين كانوا أكثر سرعة في التعبير عن الصور ذات الدلالة الانفعالية السالبة والموجبة مقارنة بالمتعادلة ، وكذلك مع الصور ذات الدلالة السالبة مقارنة بالموجبة ومع ذات الاستثارة الأعلى مقارنة بالأقل ، وإلى أن كبار السن كانوا أقل سرعة في الاستجابة للدلالات الانفعالية السالبة مقارنة بصغار السن .

وكذلك دراسة (Pollatos & Schandry , 2008) التي أجريت على (٣٠) طالب وطالبة بجامعة ميونيخ بمتوسط عمر (٢٨.٥) عام وانحراف معياري (٥.٧) مقسمين لمجموعتين أحدها أكثر وعيا من الأخرى بدقات القلب لديهم ، وباستخدام مهمة ستروب مكونة من (١٣٥) صورة بعضها ذي دلالة انفعالية وبعضها متعادل ، تم عرضها عليهم وتركهم للاستراحة لمدة ساعة ، ثم طلب من المجموعتين استدعاء الصور ووصف انفعالاتها ، فأشارت النتائج إلى أن مجموعة ذوي الوعي المرتفع بدقات القلب كانوا أسرع وأكثر استرجاعا لعدد أكبر من الصور ذات الدلالة الانفعالية بفروق دالة إحصائيا عن المجموعة الأخرى ذات الوعي المنخفض بدقات القلب بما يدل على أفضليتهم في التجهيز الانفعالي ، بينما لم تظهر أي فروق دالة إحصائيا بين المجموعتين في استرجاع الصور ذات المحتوى المتعادل انفعاليا

(٢) ***مستواه*** : يقصد بمستوى التجهيز الانفعالي درجة الاكتمال التي وصل إليها الفرد في معالجة كافة المعلومات المتضمنة في الحدث الانفعالي ، بحيث يدل المستوى (المكتمل) من التجهيز على أن الفرد قد أنهى معالجة كافة المعلومات المتضمنة في الحدث بنجاح ولا يؤدي مروره بأية مثيرات لاحقة ذات علاقة بهذا الحدث إلى معاناته من الأفكار المقحمة بل يقاومها ولا تنجح مطلقا في استثارته بنفس الدرجة التي واجه بها الحدث لأول مرة ، بينما يدل المستوى (غير المكتمل) على أن الفرد لم ينه معالجة كافة المعلومات المتضمنة في الحدث بنجاح وأن هناك مثيرات لم تكتمل معالجتها ، مما قد يؤدي إلى سهولة استثارة هذا الفرد عند مروره بأية مثيرات لاحقة ذات علاقة بهذا الحدث الانفعالي فيفشل في مقاومة الأفكار

المقحمة ويستثار بنفس الدرجة التي واجه بها الحدث وكأنه يمر به لأول مرة ، مما يؤدي إلى زيادة إخفاقاته العصبية المعرفية وبخاصة في أوقات معينة من اليوم – يواجه فيها نقص اليقظة عند التعامل مع المهام – أو في بعض الأيام التي يعاني فيها من حرمان أو نقص في النوم (Chayo , et al. , 2017 , 1 – 2) .

واعتمد بعض الباحثين على تكنيك يقوم على هذه الفكرة للكشف عن مستوى التجهيز الانفعالي لدى الفرد بعد مروره بحدث انفعالي ما ، وذلك بسؤاله عن شيء ما يتعلق بهذا الحدث (كشخص عزيز فقده مثلا) بشكل فجائي ، فإن تمت استثارته بشكل مبالغ فيه دل ذلك على مستوى (غير مكتمل) من التجهيز الانفعالي للحدث منذ البداية ، أما لو تفاعل مع السؤال بطريقة بها قدر معقول من التحكم ودون استثارة عالية دل ذلك على مستوى (مكتمل) من التجهيز الانفعالي لهذا الحدث منذ البداية (Leone & Greenberg , 2007 , 875 – 876) .

بينما اعتمد باحثون آخرون في الكشف عن مستوى التجهيز الانفعالي على مهام ستروب في إصداريها الأول والثاني ، وذلك بحساب عدد الأخطاء التي يقع فيها المفحوص أثناء تسمية لون الكلمات ذات الدلالة الانفعالية السالبة والموجبة في مهام الإصدار الأول ، بحيث أن الفرد الذي يبدأ محاولاته بعدد من الأخطاء ينقص حتى ينهي محاولته الأخيرة بدون أخطاء يكون قد وصل إلى مستوى (مكتمل) من التجهيز الانفعالي ، أما الذي ينهي محاولاته الأخيرة بعدد من الأخطاء فإنه يكون أنهى المهمة بمستوى (غير مكتمل) من التجهيز الانفعالي ، وكذلك الحال في مهام الإصدار الثاني يتم حساب عدد الأخطاء التي يقع فيها الفرد عند وصف الصور التي لا تنطبق دلالتها الانفعالية مع الكلمات المكتوبة تحتها ، فكلما أنهى محاولاته الأخيرة بدون أخطاء كلما دل ذلك على مستوى (مكتمل) من التجهيز الانفعالي ، وعند إنهائها بقدر من الأخطاء فإن ذلك يدل على مستوى (غير مكتمل) من التجهيز الانفعالي (Compton , et al. , 2003 , 81 – 84) .

ومن الدراسات التي اعتمدت في قياس التجهيز الانفعالي على مستواه : دراسة (Selva , 2006) التي أجريت على (١٨) مريضة من ذوات الاضطرابات الوظيفية والأمراض الجسمية اللائي أظهرن قصورا واضحا في التجهيز الانفعالي بمستوى (غير مكتمل) من التجهيز الانفعالي على مهمة ستروب بسبب كبتهن العالي للاستجابات المناعية للجسم مما يجعلهن

عرضة أكثر للموت المبكر ، حيث تم تطبيق برنامج علاجي عليهن يعتمد على بعض الفنيات لتسهيل إكمال التجهيز الانفعالي للأحداث الماضية ، فأشارت النتائج إلى حدوث تحسن ملحوظ في الحالات المرضية للمشاركات حيث أظهرن مستوى مكتمل من التجهيز الانفعالي على مهمة ستروب بعد البرنامج ، وتم متابعتهن لمدة (١٤) يوم بعد ذلك فلوحظ عليهن أنهن حافظن على تعافيهن من الأمراض الجسمية التي أصابتهن ، وتم تفسير ذلك بأنهن أصبحن أكثر قدرة على إكمال التجهيز الانفعالي سواء للمثيرات الداخلية أو الخارجية التي تمر بهن .

وكذلك دراسة (Laura , 2012) التي أجريت على (٣٠) مشارك أعمارهم بين (٣٠ : ٤٧) عام بالاعتماد على مهمة ستروب الانفعالية ، وتوصلت إلى أن المستوى المكتمل من التجهيز الانفعالي يعمل على تنظيم انفعالات المريض والتحكم بها وبالتالي وجد أنه يرتبط موجبا بانخفاض الآلام المزمنة لديهم ، وذلك على عكس المستوى غير المكتمل .

(٣) **صعوباته :** في حدود علم الباحث فإن معظم الدراسات السابقة اعتمدت في قياس التجهيز الانفعالي على تحديد درجة صعوباته التي تواجه الفرد ، وأرجع (Rachman , 1980 , 56) العوامل التي تؤدي إلى تلك الصعوبات إلى أربعة أنواع هي :

أ - **عوامل خاصة بالحالة** State factors : وهي العوامل المتعلقة بالحالة التي يمر بها الفرد أثناء أدائه مهامه ، فحالات كالمرض والقلق والتوتر الزائد تؤدي إلى عدم قدرة الفرد على التعامل بشكل فعال مع مشكلات مهامه اليومية ولا مع الانفعالات المستحثة منها ، بينما حالات كالاسترخاء تسمح له بمواجهة المثيرات المزعجة انفعاليا وتجهيزها بشكل كامل .

ب - **عوامل خاصة بالشخصية** Personality factors : وهي العوامل المتعلقة بالخصائص الشخصية للفرد ، فالأشخاص ذوو الكفايات المرتفعة والمستوى العالي من تأكيد الذات غالبا ما ينجحون في التجهيز الكامل للانفعالات وبشكل جيد ، وذلك على عكس الأشخاص ذوي الكفايات المنخفضة والمستوى المتدني من تأكيد الذات الذين غالبا ما يفشلون في تجهيز الانفعالات بشكل كامل خلال الأحداث المصاحبة لمهام حياتهم اليومية .

ج - **عوامل خاصة بالمثيرات** Stimulus factors : وهي العوامل المتعلقة بالمثيرات الانفعالية نفسها ، فعندما تحدث تلك المثيرات بشكل متدرج فإن الانفعال الذي ستؤدي إليه سيكون متوقع مسبقا ، مثل وفاة شخص عزيز بعد مروره بفترة طويلة من المرض ، وبالتالي لا يواجه الفرد صعوبات كبيرة عند تجهيز تلك المثيرات انفعاليا ، بل يجهزها بشكل مكتمل ،

وكذلك الحال بالنسبة للمثيرات المتضمنة في الأحداث التي لا تمثل خطورة على الفرد والتي لا تكون طارئة أو فجائية ، أما بالنسبة للمثيرات التي تأتي بشكل صادم أو غير متدرج أو فجائي فإن البعض يواجه صعوبات في تجهيزها بشكل مكتمل إلا إذا اعتمد على عدم المبالغة وعلى الاعتدال في رد الفعل .

ء - عوامل خاصة بالنشاط Activity factors : وهي العوامل المتعلقة بالنشاط المتطلب من الفرد القيام به إزاء كل حدث ، فإذا جاءت الأحداث متضمنة لعدد كبير من المثيرات الانفعالية وبشكل مترافق أو متعاقب فإن هذا يشعره بفقدان التحكم في تلك المثيرات بشكل متزايد ، وبالتالي يعرقل التجهيز الانفعالي الكامل لتلك المثيرات ، أما إذا كانت الأنشطة المتطلبة من الفرد لا تحتاج سوى جهد متوسط فإنها تعطي الفرد الشعور بالتحكم المتزايد في الأحداث المثيرة انفعاليا وبالتالي ينجح في تجهيزها بشكل كامل .

أما (Baker , et al. , 2007 , 167 – 169) فقد حدد ثمان صعوبات تواجه البعض عند التجهيز الانفعالي للأحداث التي تمر بهم تؤدي إما إلى عدم اكتمال التجهيز أو فشله تماما ، وربط تلك الصعوبات بعناصر النموذج الذي قدمه في العام (٢٠٠١) لتوضيح على أي عنصر من النموذج سوف تؤثر كل صعوبة منها ، وصمم مقياسا مكون من (٣٨) مفردة تقرير ذاتي لقياس هذه الصعوبات وعرفها على النحو التالي :

أ - نقص التناغم Lake of attunement : وهو ما يحدث حينما لا يستطيع الفرد التركيز على انفعالاته أثناء الحدث ، وبالتالي لا يسمح لنفسه بالتعرف على شعوره الكامل تجاه هذا الحدث ، فلا يستطيع وصف انفعالاته حتى لو تم سؤاله مباشرة ما هي انفعالاتك تجاه هذا الحدث ، فإنه لا يربط بين انفعالاته والأحداث الماضية .

ب - التضارب (التعارض) Discordant : وهو ما يحدث حينما لا يستطيع الفرد فهم انفعالاته ، ولا يشعر بالراحة تجاهها ، ويتمنى لو استطاع ازالتها عند مواجهة الحدث في البداية ، وهذا يدل على أن هذا الفرد تواجهه صعوبة في (الوعي الانفعالي) بشكل جيد للأحداث التي تواجهه .

ج - إظهار الشكل الخارجي Externalized : وهو ما يحدث حينما يكون لدى الفرد توجهات جسدية تجاه مكونات انفعالاته المرتبطة بأسباب خارجية ، كأن تجده على (وعي) كبير جدا بأحاسيسه الجسدية أثناء الحدث الانفعالي .

وأكد (Baker , et al. , 2007 , 172) أن تلك الصعوبات الثلاثة السابقة تؤثر على عناصر الربط وتسمية الانفعال والوعي الانفعالي في نموذجه الذي قدمه بالعام (٢٠٠١) .

ء - **الكبت** Suppression : وهو يحدث حينما يفرط الفرد في السيطرة على انفعالاته أثناء الحدث الانفعالي وبعده .

هـ - **عدم التحكم** Uncontrolled : وهو ما يحدث حينما يواجه الفرد صعوبة في التحكم في التعبير عن انفعالاته أثناء الحدث الانفعالي وبعده .

و - **التفكك** Dissociation : وهو ما يحدث حينما يعجز الفرد عن تفكيك أو فصل انفعالاته السابقة عن التجربة الانفعالية التي يمر بها أثناء التعامل مع الحدث الحالي نظرا لتشابهه مع أحداث سابقة .

ز - **التجنب** Avoidance : وهو ما يحدث حينما يتعمد الفرد تجنب مثيرات معينة أو مشاهدة مناظر محددة يختارها بنفسه بناء على خبرته أنها ستثير انفعالات معينة لديه يكرهها .

وأكد (Baker , et al. , 2007 , 172) أن تلك الصعوبات الأربعة السابقة مباشرة تؤثر على بعض عناصر نموذجه الذي قدمه بالعام (٢٠٠١) ، حيث يؤثر التجنب على كل من التحكم في إدخال الحدث والخبرة الانفعالية الكلية والتعبير الانفعالي ، بينما يؤثر التفكك على الخبرة الانفعالية الكلية ، ويؤثر الكبت على كل من الخبرة الانفعالية الكلية والتعبير الانفعالي ، في حين يؤثر عدم التحكم على التعبير الانفعالي .

ح - **التداخل (الإقحام)** Intrusion : وهو ما يحدث حينما لا يتمكن الفرد من إكمال التجهيز الانفعالي لكل المعلومات المتضمنة في الحدث ، فنجده دائما ما يميل إلى إظهار نفس الانفعال باستمرار نتيجة لعدم قدرته على مقاومة إقحام أو تطفل هذا الانفعال باستمرار رغم أنه لا يرغب ذلك .

وأكد (Baker , et al. , 2007 , 172) أن الدرجة العالية على تلك الأبعاد للمقياس تدل على المستويات الضعيفة من التجهيز الانفعالي لأنها تدل على أن الفرد يعاني من صعوبات أكثر من غيره .

ثم قدم (Baker , et al. , 2010) صورة جديدة من هذا المقياس مكونة فقط من (٢٥) مفردة تقرير ذاتي موزعين على (٥) أبعاد أساسية تمثل صعوبات التجهيز الانفعالي المحتملة لدى البعض وهي :

أ - الكبت Suppression : وهو ما يحدث حينما يكبت الفرد انفعالاته ويتحكم بشكل مبالغ فيه في الخبرة الانفعالية التي يمر بها ، بالإضافة إلى التحكم الزائد في التعبير عن انفعالاته .

ب - الانفعالات غير المعالجة Unprocessed emotions : وهو ما يحدث حينما لا يكتمل لدى الفرد تجهيز الخبرة الانفعالية بشكل تام ، فيؤدي ذلك إلى اقتحام تلك الخبرة لمشاعر الفرد بشكل مستمر دون أن يتحكم فيها .

ج - الانفعالات غير المنظمة Unregulated emotions : وهو ما يحدث حينما يعجز الفرد عن التحكم في التعبير عن انفعالاته ، فتبدو للآخرين بشكل غير متناغم وغير منظم .

ء - التجنب Avoidance : وهو ما يحدث حينما يتجنب الفرد المثيرات التي تسبب له خبرة انفعالية سالبة ، فيتجنب مثلا الصور والمشاهد المزعجة ، ويتحاشى أن يراها أو يسمع عنها حتى لا تستثير لديه تلك الانفعالات السالبة .

هـ - الخبرة الانفعالية الفقيرة Impoverished emotional experience : وهو ما يحدث حينما يكون لدى الفرد فقر أو نقص في الاستبصار الانفعالي نتيجة للتباعد بين خبرات الفرد الماضية وانفعالاته الحالية ، وبالتالي فإنه مثلا لا يستطيع أن يميز بين الانفعالات التي لها سبب خارجي وبين مروره ببعض الحالات أو المشاعر الجسمية مثل الإرهاق أو التعب أو غيرها ، فيختلط عليه الأمر بين هذا وذاك .

ومن الدراسات التي اعتمدت في قياس التجهيز الانفعالي على تحديد صعوباته : دراسة (Baker , et al. , 2004) التي أجريت على عينة من الأصحاء قوامها (٤٠٦) من لندن و(١٢٥) من أبيردين بإنجلترا بالإضافة إلى (٥٠) من المصابين باضطراب الهلع ، وأشارت نتائجها إلى وجود فروق دالة إحصائيا بين المجموعتين في التجهيز الانفعالي لصالح مجموعة الأصحاء مقارنة بمصابي الهلع الذين أظهروا صعوبات تجهيز انفعالي أكثر سواء من خلال الكبت الشديد لانفعالاتهم أو الإدراك المبالغ فيها لتلك الانفعالات أو صعوبات تسمية تلك الانفعالات .

وأيضا دراسة (Weissberg & Obrien , 2004) التي أجريت على مجموعتين تجريبيتين وأخرى ضابطة قوام كل منها (٢٠) طالب جامعي من ذوي وجهة الضبط الخارجي ، وهدفت إلى الكشف عن أثر كل من التحكم الانتباهي والاسترخاء على التجهيز الانفعالي لديهم ،

وتوصلت نتائجها إلى أن المجموعة التجريبية الأولى التي تم تطبيق برنامج للتحكم الانتباهي عليها قد تحسن لديهم التجهيز الانفعالي أكثر من المجموعة الثانية التي تم تطبيق برنامج للاسترخاء عليها وذلك نتيجة لانخفاض صعوبات التجهيز الانفعالي لدى الأولى أكثر من الثانية ، كما انخفضت صعوبات التجهيز الانفعالي لدى المجموعتين التجريبيتين بشكل أكبر مقارنة بالمجموعة الضابطة التي لم تعتمد على أي من التحكم الانتباهي أو الاسترخاء .

وكذلك دراسة (Consoli , et al. , 2006) التي أجريت على عينة مكونة من (٩٣) مريض صدفية وكشفت عن وجود علاقة عكسية بين التجهيز الانفعالي لديهم وإصابتهم باضطرابات نفسية مثل الاكتئاب والأليكسيثيميا ، حيث أظهر المضطربون منهم درجات مرتفعة على مقاييس تلك الاضطرابات مقارنة بدرجات منخفضة في الوعي الانفعالي كمقياس يعبر عن صعوبات التجهيز الانفعالي لديهم عموما .

وأيضا دراسة (نهال حامد وآخرون ، ٢٠١٣أ) التي أجريت على (١٦٥) طالبا وطالبة بالفرقة الثانية بكلية التربية بالإسماعيلية جامعة قناة السويس بهدف الكشف عن النموذج البنائي للعلاقات بين كل من التجهيز الانفعالي والذاكرة الانفعالية والوعي الانفعالي ، واستخدمت مقياس (Baker , et al. , 2010) لصعوبات التجهيز الانفعالي واختبارين آخرين أعدهما الباحثون أحدهما للذاكرة الانفعالية والآخر للوعي الانفعالي ، وأشارت النتائج إلى أن النموذج البنائي للعلاقات بين تلك المتغيرات يحدد وجود مسارات إيجابية مباشرة من التجهيز الانفعالي الكلي إلى أبعاده الخمسة ومسارات إيجابية مباشرة من الوعي الانفعالي الكلي إلى أبعاده الثلاثة ومسار سلبي مباشر من الذاكرة الانفعالية إلى الوعي الانفعالي ومسار سلبي مباشر من الوعي الانفعالي إلى التجهيز الانفعالي الكلي ومسارات سلبية مباشرة من الوعي الانفعالي الكلي وأبعاده إلى ثلاثة فقط صعوبات التجهيز الانفعالي وعدم وجود أي مسار دال إحصائيا من الذاكرة الانفعالية إلى التجهيز الانفعالي الكلي أو إلى أي من أبعاده الخمسة .

وكذلك دراسة (نهال حامد وآخرون ، ٢٠١٣ب) التي أجريت على (١٦٥) طالبا وطالبة بالفرقة الثانية بكلية تربية الإسماعيلية جامعة قناة السويس ، اختير منهم (٣٢) طالبة يقعن في الإرباعي الأعلى لصعوبات التجهيز الانفعالي وفقا لمقياس (Baker , et al. , 2010) ، وتم تقسيمهم إلى مجموعتين أحدهما تجريبية والأخرى ضابطة كل منها مكون من (١٦) طالبة ، وطبق على المجموعة التجريبية برنامج لتحسين التجهيز الانفعالي قائم على العلاج

بالالتزام والقبول ، وأشارت النتائج إلى وجود فروق دالة إحصائيا في التجهيز الانفعالي لصالح المجموعة الضابطة مما يعني تحسن طالبات المجموعة التجريبية في التجهيز الانفعالي نتيجة انخفاض درجاتهن على مقياس صعوبات التجهيز الانفعالي ، كما ظهرت فروق دالة إحصائيا بين متوسطات درجات التطبيق القبلي والبعدي لأفراد المجموعة التجريبية لصالح القياس القبلي مما يدل على انخفاض درجاتهن في القياس البعدي للبرنامج بما يشير إلى فاعلية البرنامج في تحسين التجهيز الانفعالي لدى أفراد العينة ، فضلا عن عدم ظهور أي فروق دالة إحصائيا بين متوسطات درجات التطبيقين البعدي والتتبعي مما يدل على استمرار أثر البرنامج وعدم تأثره بعامل مرور الوقت .

وأيضا دراسة (أحمد عثمان والسيد الشربيني ، ٢٠١٥) التي أجريت على (١٨) طالبا بمسار الإعاقة العقلية بكلية التربية جامعة الطائف جميعهم منخفضين في التجهيز الانفعالي والوعي الانفعالي والذاكرة الانفعالية وفقا لأدوات أعدها الباحثان ، وتم تقسيم العينة إلى مجموعتين متساويتين أحدهما تجريبية والأخرى ضابطة ، بحيث تم تطبيق برنامج تدريبي لتحسين التجهيز الانفعالي على التجريبية فقط ، فوجدت علاقات موجبة بين التجهيز الانفعالي والوعي الانفعالي وبين التجهيز الانفعالي والذاكرة الانفعالية وفروق دالة إحصائيا في القياس البعدي للتجهيز الانفعالي لصالح المجموعة التجريبية بما يدل على نجاح البرنامج في تحسين التجهيز الانفعالي ، ولم توجد أي فروق دالة إحصائيا بين التطبيق البعدي والتتبعي لطلاب المجموعة التجريبية بما يدل على استمرار فاعلية البرنامج دون التأثر بعامل مرور الوقت .

وكذلك دراسة (صلاح الدين محمد ، ٢٠١٦) التي أجريت على (١٤٢) طالب و(١٧٨) طالبة بكلية التربية جامعة بنها بمتوسط عمري (٢٠) عام وانحراف معياري (١٨) شهر ، واعتمدت على مقياس (Baker , et al. , 2010) ، وأشارت نتائجها إلى أن الطلاب ذوي الاكتئاب الشديد يستخدمون أساليب تجهيز انفعالي غير ملائمة وبفروق دالة إحصائيا عن الطلاب غير المكتئبين ، وأنه توجد علاقة موجبة دالة إحصائيا بين التجهيز الانفعالي لديهم وإصابتهم بالاكتئاب .

(ثانيا) الإخفاق المعرفي :

(أ) مفهوم الإخفاق المعرفي :

رغم أن الإنسان باحث نشط عن المعلومات ومنظم بارع لها ، إلا أنه قد يتعرض للملل مثلا في المواقف التي تتضمن معلومات غير متغيرة ، فتصبح بمثابة عائق إدراكي بالنسبة له يضاف إلى احتمال إخفاقه في استقبال التنبيهات اللازمة لبدء تشغيل جهازه الإدراكي في تلك المواقف (قاسم صالح ، ١٩٨٢ ، ١٩) .

ورغم أنه بالإحساس يتمكن الفرد من الشعور بالمنبهات المحيطة به ، وبالانتباه يتمكن من التركيز على بعضها ، وبالإدراك يعطي معنى ودلالة لتلك المنبهات المنتقاة فيرمزها وينظمها وينقلها إلى الذاكرة ليستخدمها بعد ذلك على هيئة أنماط سلوكية خاصة بهذا الموقف (مهند النعيمي ، ٢٠٠٩ ، ٦) ، إلا أن هذا لا يمنع وقوعه ببعض الإخفاقات رغم احتفاظه بهذه الأنماط السلوكية ، كتلك الإخفاقات التي أشار إليها (Davies , et al. , 2000 , 117 – 118) وأرجعها إلى أن انتباه الفرد محدود ولا يتسع لكل المنبهات التي يرسلها الموقف ، فلا يتلقى الفرد إلا بعضها ويغفل البعض الآخر نتيجة لتركيزه لمدة قصيرة فقط على المنبهات التي اعتاد عليها من قبل في مثل هذا الموقف ، وربما يرجع ذلك إلى التعب أو الإرهاق أو غيرهما من العوامل ، فيتخلل أداء الفرد أخطاء وإخفاقات لم يعتادها ، أو كتلك التي أشار إليها (Lavie , et al. , 2004 , 339 – 341) وأرجعها إلى قيام الفرد بتأدية أعمال ومهام متكررة وروتينية حتى يصبح بحكم العادة قادرا على القيام بها دون أي مراقبة واعية فيكون أداؤه عرضة للإخفاقات الفجائية ، أو لواحدة أو أكثر من الإخفاقات التي أشار إليها (Reason , 1988 , 412) بأنها إما تكون أخطاء Mistakes كتلك التي يقع فيها الفرد أثناء التخطيط لأداء المهمة نتيجة لنقص المعلومات أو عدم صحتها أو إساءة تطبيقها ، أو تكون هفوات Lapses كتلك التي يقع فيها الفرد أثناء عملية التخزين نتيجة للفشل في أي من الانتباه أو الإدراك أو الذاكرة أو في اثنين منهم أو في الثلاثة معا ، أو تكون زلات Slips كتلك التي يقع فيها الفرد أثناء التنفيذ نتيجة للممارسة العشوائية للأعمال الروتينية ، أو كتلك الإخفاقات التي أشارت إليها (Yamanaka , 2003 , 153 – 155) وهي إما الفشل في فاعلية الانتباه والإدراك أو الفشل في فاعلية الذاكرة أو الفشل في فاعلية الاستجابة والتصرف وجميعها ترتبط بالحالة الانفعالية والمزاجية أثناء الموقف ، أو كتلك الإخفاقات التي أشار إليها (Norman ,

12 – 9 , 1982) بأنها إما ناتجة عن خطأ الفرد في تكوين النية نحو الفعل أو عن خطأه في أداء الفعل نفسه أو عن خطأه في تنشيط مخططاته العقلية المخزونة من قبل حول هذا الفعل .

ولتوضيح ذلك فقد أشار (Broadbent , et al. , 1982 , 1 – 3) مسبقا إلى أن معلومات المهمة التي يعالجها الفرد تمر خلال ثلاثة منظومات : الأولى هي المنظومة الإدراكية وهي التي تستقبل وتحلل وتصنف تلك المعلومات ، ثم تنتقل إلى المنظومة الثانية وهي الذاكرة حيث تعمل على تخزينها ، ثم تتولي المنظومة الثالثة وهي التطبيقية توظيف نتائج المنظومتين السابقتين على هيئة استجابات أو تصرفات وأفعال ، فإذا فشلت هذه المنظومة التطبيقية في التوسط بين المنظومة الإدراكية والذاكرة لأي سبب راجع إلى الفرد أو للمعلومات نفسها فإن الفرد يكون عرضة للإخفاق المعرفي في هذا الموقف ، ويتفق هذا مع ما أوضحه أيضا (Behrmann , et al. , 1998 , 1011 – 1014) بأن المعلومات المدخلة عندما تكون معقدة يصعب على الفرد انتقاء المثير المستهدف من بينها وبالتالي يزيد هذا من عبئها الإدراكي فيفشل الفرد في الاستجابة المناسبة ويظهر ذلك على هيئة إخفاق معرفي غير متوقع .

ولم يختلف الباحثون كثيرا حول مفهوم الإخفاق المعرفي منذ أن عرفه (Broadbent , et al. , 1982 , 11) بأنه فشل الفرد في معالجة المعلومات المتضمنة في المهمة المطلوب منه أدائها سواء على مستوى الانتباه أو الإدراك أو التذكر فيعجز عن توظيفها في أداء تلك المهمة ، وعرفه (Martin , 1983 , 97) بأنه الأخطاء التي تعيق الفرد عن إنجاز مهمة ما اعتاد على القيام بها بنجاح وسهولة في أوقات سابقة وذلك بسبب حدوث انهيار مفاجئ في أحد الوظائف الإدراكية للفرد ، وهذا يعني أن الإخفاق المعرفي يعبر عن مشاكل تواجه البعض في أي من الانتباه أو التركيز أو الإدراك أو التذكر وتظهر على هيئة أخطاء معرفية تحدث وتزداد في ظروف معينة (MacQueen , et al. , 2002 , 252) ، كما عرفه (Wallace & Vodanoich , 2003 , 504) بأنه فشل الفرد في إنجاز مهمة معينة رغم أنه عادة ما كان ينجح فيها ، وعرفه (Wallace , 2004 , 308) بأنه فشل الفرد في إكمال المهمة بعد أن بدأها رغم قدرته على إتمامها وهو لا يشير بالضرورة إلى حالات مرضية بقدر ما ينتشر أكثر بين الأسوياء الأصحاء ، وعرفه (Daniel & Jessica , 2005 , 104) بأنه حدوث أخطاء في

الذاكرة أو تشوهات إدراكية مصاحبة لتضاؤل اهتمام الفرد بمهام الحياة اليومية فيؤدي ذلك إلى تكرار خطأه في بعض من تلك المهام الاعتيادية ، ويؤيد ذلك (مهند النعيمي ، ٢٠٠٩ ، ٣) عندما أشار إلى أن الإخفاق المعرفي هو حدوث قصور أو تشويش أو قطع لسير العمليات العقلية للفرد فيفشل في تنفيذ المهمة الحالية رغم اعتياده النجاح فيها من قبل ، كما عرفته (أنعام الركابي ، ٢٠١٠ ، ١٥) بأنه تدني قدرة الفرد في السيطرة على انتباهه وفي التحكم بعملياته العقلية وفي التركيز ومعالجة المعلومات وفي التخطيط والتنظيم فيرتكب بعض الأخطاء أثناء تنفيذ مهامه الاعتيادية ، وعرفته (رانيا الفار وسلمى السبيعي ، ٢٠١٤ ، ٦) بأنه فشل النظام المعرفي للفرد أثناء أدائه لمهام اعتاد النجاح فيها من قبل ، وهذا يتفق مع ما أشار إليه (Ekici , et al. , 2016 , 56) من أن الإخفاق المعرفي هو فشل الفرد في أداء بعض مهام حياته اليومية بسبب بعض أخطاء الذاكرة وبعض التشوهات الإدراكية ، وهو نفسه ما أشارت إليه (سمية الجمال وبسبوسة الغريب وهانم سالم ، ٢٠١٨ ، ٣٠٠) بأن الإخفاق المعرفي يعبر عن فشل النظام المعرفي ككل أثناء أداء الفرد لمهام اعتاد القيام بها من قبل .

وفي ضوء ذلك يمكن للباحث الحالي النظر للإخفاق المعرفي باعتباره أي خطأ جزئي أو فشل كلي يقع فيه الفرد أثناء أداء مهمة ما اعتاد النجاح فيها من قبل نتيجة حدوث خلل ما في النظام المعرفي للفرد سواء على مستوى الانتباه أو الإدراك أو الذاكرة أو النزوع الحركي .

(ب) تفسير الإخفاق المعرفي :

لقد حاول الكثير من الباحثين تفسير كيفية حدوث الإخفاق المعرفي ، وقدموا لذلك بعض النماذج النظرية منها :

(١) نموذج معالجة المعلومات Information processing model :

قدم هذا النموذج Shannon في العام (١٩٤٩) كاتجاه مضاد للسلوكيين يعتمد في الأساس على آراء الجشتلطيين ولكن بشكل أكثر دقة (في : محمد عدس ، ١٩٩٩ ، ٢٧٧) ، ولقد نظر Howard (١٩٨٣) إلى هذا النموذج باعتباره ثورة علمية في دراسات العمليات المعرفية واعتبره الأكثر قبولا في تفسير كيفية حدوث الإخفاق المعرفي (في : حسام عباس ، ٢٠١٧ ، ٥٨) ، ووفقا لهذا النموذج فإن Howard (١٩٨٣) يشير إلى أن الإخفاق المعرفي يمكن أن

يحدث في أي مرحلة من مراحل معالجة المعلومات ، وذلك لأحد الأسباب الأربعة التالية : (في : كاظم الكعبي ، ٢٠١٤ ، ١٤١)

أ- نقص قدرة الفرد على الانتباه لكل المثيرات المتضمنة بالمهمة ، ففي حين يركز على بعضها كمدخلات فإن بعضها الآخر يتلاشى دون أي معالجة ، مما يزيد احتمالية الإخفاق المعرفي للفرد خاصة إذا كانت المعلومات التي تلاشت ذات علاقة بالاستجابة المتوقعة منه .

ب- تجاهل الفرد لبعض المثيرات عن قصد على اعتبار أنها غير هامة قد يوقعه أيضا في بعض الإخفاقات إذا ثبت عكس ذلك .

ج- غموض بعض المثيرات وعدم وضوحها بالنسبة للفرد فيفشل في استخلاص أي معان منها مما يزيد من فرص إخفاقه في المهمة ككل .

ء- فشل الفرد في ترميز بعض المثيرات وبالتالي في معالجتها بباقي أنظمة الذاكرة مثل التخزين ، ومن ثم يحدث الفشل في الاسترجاع عند أداء المهمة فيحدث الإخفاق المعرفي .

غير أن (Ashcraft , 1989 , 54) أضاف سببين آخرين محتملين وفقا لهذا النموذج هما :

هـ- الاضمحلال التلقائي للآثار الحسية التي تركتها مثيرات المهمة في الذاكرة لمجرد مضي الوقت حتى ولو لم يتعرض الفرد لمدخلات حسية جديدة فيخفق الفرد في أداء تلك المهمة رغم اعتياده النجاح فيها من قبل .

و- التداخل والإحلال بين المعلومات سابقة الإدخال إلى الذاكرة والمعلومات الجديدة التي توفرها مدخلات حسية جديدة ترافق المهمة فيحدث تداخل وإحلال لها دون وعي من الفرد فيوفر ذلك الفرص لحدوث الإخفاق المعرفي .

(٢) نظرية الانتقاء المبكر Early selection theory :

قدم Broadbent هذه النظرية من خلال مجموع أبحاثه في الفترة من (١٩٥٨) حتى (١٩٦١) ، وكانت في الأساس بغرض تفسير الانتباه الانتقائي للمثيرات ، وتقوم على افتراض أساسي مفاده أن المثيرات التي تصل إلى النظام الحسي للفرد يتم معالجتها وفقا لخواصها الفيزيائية فقط بناء على افتراض وجود مصفاة أو مرشح هو المسؤول عن تحديد أي من هذه المثيرات يمر إلى مراحل المعالجة المقبلة وأيها لا يمر ، وهذا يعني أن انتقاء المثيرات يحدث قبل حدوث أي تمييز مبكرا عن عملية التحليل الإدراكي ، وانطلقت هذه النظرية من مسلمة أساسية هي أن الإنسان ذو سعة انتباهية محددة ، ولذلك فإنه يحتاج إلى

تصفية المدخلات الحسية الكثيرة والانتقاء من بينها عبر مصفاة افتراضية وظيفتها أن تفرز أيها مفيد وأيها غير مفيد وفقا لمبدأ الكل أو لا شيء ، فتمرر المعلومة المفيدة وتهمل غير المفيدة ، ولا يمر منها إلا معلومة واحدة فقط في ذات الوقت ، فتنقل تلك المعلومة إلى مراحل المعالجة المتقدمة ويحدث لها تفسير وتأويل وإعطاء دلالة ومن ثم تشفير ثم تخزين في الذاكرة طويلة المدى ومن ثم يمكن استرجاعها عند تنفيذ المهمة ، ويؤكد Broadbent (١٩٥٨) أن الإخفاق المعرفي يمكن أن يحدث في أي خطوة من تلك الخطوات : كأن يفشل الفرد في تحديد المثير الأهم حتى تمرره المصفاة فيمر بدلا منه المثير الثاني غير المفيد ، أو أن يفشل الفرد في الترميز نتيجة لقصر المدة الزمنية لبقاء المعلومة في الذاكرة قصيرة المدى فلا تنتقل إلى مخزن الذاكرة طويلة المدى ، أو أن يفشل الفرد في الاسترجاع من الذاكرة طويلة المدى لأي آلية من الآليات المتعارف عليها المسببة للنسيان كالإحلال أو التداخل أو الاضمحلال التلقائي ، وفي جميع تلك الحالات يحدث الإخفاق المعرفي (في : كاظم الكعبي ، ٢٠١٦ ، ١٠٩ – ١١٥) .

وبذلك يتضح أن الإخفاق المعرفي وفقا لهذه النظرية يمكن أن يحدث في أحد ثلاثة مراحل : الأولى هي مرحلة الإحساس Sensation ويكون السبب هو القصر الشديد لمدة بقاء المعلومات في المخزن الحسي وبالتالي إذا لم تسترجع تلك المعلومات خلال مدة زمنية أقصر فإن المصفاة الانتقائية عندما تعود لتمريرها تجدها قد تلاشت دون أن يحدث لها أي نوع من التحليل الإدراكي وبالتالي يكون الفرد عرضة للإخفاق المعرفي (حلمي المليجي ، ٢٠٠٨ ، ٧٧) ، والثانية هي مرحلة التعرف Recognition وهي أولى مراحل التحليل الإدراكي بأن يفشل الفرد في تحويل تلك المدخلات الحسية التي عبرت المصفاة إلى رموز وصور عقلية فيفشل في إعطائها مدلول أو معنى فلا تتعرض بذلك لباقي مراحل المعالجة المتبقية (أنور الشرقاوي ، ١٩٩٢ ، ١١١) ، والثالثة هي مرحلة الاستجابة Response كأن يفشل الفرد في استدعاء تلك المعلومات من مخزن الذاكرة طويلة المدى ليوظفها في أداء المهمة نتيجة لقصر مدة بقائها في المعالجة (Dykeman & Jessica , 1998 , 360 – 361) .

(٣) نظرية الإضعاف (التخفيف) Attenuation theory :

هذه النظرية تقوم على مبدأ أساسي هو أن المثيرات الغير منتبه لها يتم إضعافها أو تخفيفها أو تهوينها وليس تصفيتها أو ترشيحها أو تنقيتها على أساس خواصها الفيزيائية كما في

النظرية السابقة ، وتستند تلك النظرية إلى مجموعة افتراضات قدمتها (Treisman , 1960 , 242 – 248) وهي :

أ- أن المثيرات الغير منتبه لها لا تختفي ولا تهمل وإنما يمكن أن تمر أيضا عبر المصفاة الانتقائية .

ب- أن هذه المثيرات يتم إضعافها فقط فتحظى بقدر قليل من المعالجة ولكن يكفي للتعرف عليها وذلك على عكس المثيرات المنتبه لها .

ج- أن المثيرات الهامة المنتبه لها تمر إلى مراحل المعالجة التالية ، أما غير الهامة فيجري تخفيفها أو تهوينها ولكن بقدر يسمح بإعطائها معني يكفي للتعرف عليها .

وبذلك فإنه وفقا لهذه النظرية لا يتم منع المثيرات غير الهامة من المرور عبر المصفاة كما تفترض النظرية السابقة ، وإنما يتم التركيز على المثيرات الهامة بإعطائها أولوية المرور ليتم معالجتها بالكامل في مقابل تهميش المثيرات غير الهامة التي يمكن أن تمر أيضا بقدر أقل لا يكفي لإتمام معالجتها (روبرت سولسو ، ٢٠٠٠ ، ١٩١ – ١٩٣) ، فعندما يتكلم شخص ما مثلا مع آخر وفي نفس الوقت يوجد آخرون يتحدثون بالقرب منهما ، فإذا حاول هذا الشخص تركيز انتباهه إلى أحد المحادثتين فإن عليه أن يهمش أو يخفف من الانتباه للأخرى (فتحي الزيات ، ٢٠٠٦ ، ١١٦) .

وبذلك يتضح أن هناك اتفاق بين نظريتي الانتقاء المبكر والإضعاف على وجود المصفاة الانتقائية وعلى عملها مبكرا قبل التحليل الإدراكي ، ولكن الاختلاف بينهما فقط في آلية عمل تلك المصفاة ، حيث تؤكد النظرية الأولى أنها تعمل وفقا لمبدأ الكل أو لا شيء بينما ترفض الثانية هذا المبدأ وتسوق الدليل بأن بعض المثيرات غير المنتبه لها تمر عبر تلك المصفاة ولا يتم إبعادها وتحدد دور المصفاة فقط في أنها لا تسمح لتلك المعلومات بأن تحلل إدراكيا بصورة كاملة على عكس سماحها بذلك للمعلومات الهامة فقط .

كما تتفق النظريتان على المستوى الأول من الانتقاء الذي يعتبرانه بمثابة معالجة سابقة على الانتباه Preatientive processing تقوم بها القنوات الحسية للبحث عن المثيرات الأكثر تميزا في الخصائص الفيزيائية وذلك عبر المصفاة الانتقائية ومبكرا عن عملية التحليل الإدراكي ، إلا أنهما يختلفان حول المستوى الثاني من الانتقاء الذي تعتبره الأولى بمثابة تجهيز انتباهي Attentive processing يمكن للفرد من خلاله أن يرفض بعض المعلومات

فلا ينتقيها حتى قبل أن يتعرف عليها وذلك بمنع مرورها عبر المصفاة ، وهذا ما ترفضه الثانية التي ترى أن الفرد يتعرف أولا على تلك المثيرات ثم يقرر تمرير الهام منها بالكامل لمراحل المعالجة التالية وإضعاف أو تهميش غير الهام منها فيمرر منه عبر المصفاة فقط القدر الذي يسمح بإعطائه معنى يكفي للتعرف عليه ثم يقرر بعد ذلك رفضه او انتقائه (Dykeman & Jessica , 1998 , 360 – 362) .

وعلى هذا فإن هناك احتمال لحدوث إخفاق في تحديد مدى أهمية المثيرات وفقا لخواصها الفيزيائية لتحديد أي منها يتم انتقائه مبكرا وإعطائه معنى فورا وأيها يتم تخفيفه ، وهذا كله يكون مبعث لاحتمال حدوث الإخفاق المعرفي (صافي صالح ، ٢٠١٨ ، ١٢٦ – ١٢٧) .

وبذلك يتضح للباحث أن الإخفاق المعرفي وفقا للنظرية الثانية يحدث عندما لا تميز عملية الإضعاف بين المثيرات سواء في مرحلة المعالجة السابقة على الانتباه أو في مرحلة التجهيز الانتباهي ، مما يساهم في إخفاق الفرد في التعرف على بعض معاني المثيرات والمعلومات المتضمنة فيها ، فيحدث الإخفاق المعرفي في المهمة رغم اعتياد الفرد من قبل على انجازها لأنه خفف في تلك المرة من أهمية بعض المثيرات رغم دورها الهام في أداء المهمة .

(٤) نظرية الانتقاء المتأخر Late selection theory :

قدم كل من Norman (١٩٦٨) وDeutch & Deutch (١٩٧٦) أفكار هذه النظرية التي تخالف تماما نظرية Broadbent ، حيث يرون أن عملية الإدراك لدى الإنسان غير محدودة ، وأن جميع المدخلات الحسية يمكن للفرد تمييزها دون حاجة للانتقاء المبكر منها ، وأن جميع هذه المدخلات الحسية يمكن معالجتها معا في نفس الوقت حتى الوصول إلى أعلى درجات المعالجة ، وأنه لا يتم الانتقاء منها إلا متأخرا بعد الإدراك الكلي لها ، بمعنى أن الانتقاء يكون عند إعطاء الاستجابة وليس عند استقبال المثيرات لأن المصفاة وفقا لهذه النظرية توجد متأخرة ولا تعمل إلا في الوقت الذي يتحفز فيه الفرد لإصدار الاستجابة (In : Cowan , 1988 , 172 – 173) .

ويحدث الإخفاق المعرفي وفقا لهذه النظرية نتيجة لمحدودية سعة الذاكرة قصيرة المدى ، ونتيجة لسرعة انحلال المعلومات منها ، فيحدث النسيان إن لم يتدرب الفرد بقدر كاف من الاهتمام (تمارا الدوري ، ٢٠١٢ ، ٤٩) .

ويلاحظ الباحث أنه وفقا لهذه النظرية فإن الانتباه للمثيرات يلي عملية التعرف عليها ، حيث ترسل أولا هذه المثيرات إلى الذاكرة ليجري عليها عمليات التحليل الإدراكي من أجل التعرف عليها ، فإذا حدث أي خطأ في فهم دلالة أي مثير منها فإنه سيتم التعرف عليه بشكل خاطئ ، وربما يهمل الفرد الانتباه له في ضوء ذلك ، وبالتالي يكون الفرد عرضة للإخفاق المعرفي إذا تبين بعد ذلك أنه لم يتعرف على أحد الدلالات الهامة المتضمنة في هذا المثير والتي كان ينبغي على المصفاة الانتقائية أن تمررها عند الاستجابة وهو ما لم يحدث وأدى إلى الإخفاق المعرفي .

(٥) نظرية الانتباه الصارم Strict attention theory :

ظهرت أفكار هذه النظرية على يد (Houston , 1989 , 85 – 86) في البداية تحت مسمى نظرية المراقبة الزائدة ، منطلقة من فكرة أن الأفراد الذين يسجلون درجات مرتفعة في الإخفاق المعرفي يكونون على وعي بنزعتهم لارتكاب تلك الأخطاء أثناء المهمة ، وبخاصة عندما تكون المتطلبات الانتباهية لتنفيذ تلك المهمة كثيرة وتفوق قدراتهم الانتباهية .

ثم ركز (Mazloumi , et al. , 2010 , 17 – 24) في نفس هذا الإطار على تأثير متطلبات الانتباه والعبء الإدراكي في الإخفاق المعرفي ، حيث أكدوا على أن الأفراد الذين لديهم ميل أكبر للوقوع في الإخفاق المعرفي يكون بسبب تركيزهم الانتباهي الصارم الذي يولد لديهم أسلوب معرفي غير مرن يؤدي إلى انهيار الأداء أثناء تنفيذ المهمة ، وبخاصة تلك التي تحتاج إلى متطلبات انتباهية متزامنة (P.17) ، وبالتالي فإن هذه النظرية تنطلق من فكرة أن الإخفاق المعرفي ينشأ من الصعوبات التي تواجه الفرد عند توزيع انتباهه أثناء المهمة مما يؤدي إلى التركيز الانتباهي الصارم على بعض تلك المتطلبات وإهمال بعضها الذي قد يكون من بينها بعض المتطلبات الضرورية اللازمة لتنفيذ المهمة بنجاح مما يؤدي إلى الإخفاق المعرفي ، وهذا ما أكده هؤلاء الباحثون (P.18) من أن الميل للإخفاق المعرفي يكون عالي عندما يكون انتباه الفرد صارم وغير مرن وغير قادر على الاستجابة للمتطلبات المتغيرة المتضمنة في المهمة وغير قادر على تحمل كل المعلومات الواردة فيها لأنها تفوق قدرته الانتباهية ، وكذلك يكون عالي عندما يواجه الفرد مهمات انتباهية متزامنة ذات مستويات مختلفة ، فيؤدي ذلك في الحالتين لانهيار الأداء وبالتالي يكون الفرد عرضة للوقوع في الإخفاق المعرفي .

(٦) نموذج التفكك المعرفي Cognitive dissociation model :

يتضمن التفكك العديد من الآليات التي يلجا الفرد إلى واحدة منها أو أكثر عندما يواجه صعوبات في معالجة المعلومات ، وبخاصة تلك المتضمنة في الانفعالات والأحاسيس الجسمية المختلفة (Wright & Osborne , 2005 , 103 – 104) ، وبالتالي فإن هذه الصعوبات تؤثر في العمليات المعرفية التي سيعالج بها الفرد المهمة كالإدراك والانتباه وغيرهما من العمليات التي يؤدي تأثرها إلى الإخفاق المعرفي (Carlson & Putnam , 1993 , 16) ، والأشخاص ذوو المعدلات المرتفعة في التفكك يحدث لديهم تداخل بين آليات تلك العمليات المعرفية وبالتالي فإنهم يسجلون درجات مرتفعة أيضا في الإخفاق المعرفي بمهام حياتهم المعتادة مقارنة بغيرهم (في : صافي صالح ، ٢٠١٨ ، ١٢٨) .

وفي نفس هذا الإطار أشار Dolcos (٢٠٠٦) إلى أن الانفعال يؤثر إيجابا أو سلبا في الناحية المعرفية للفرد ، حيث قد يكون محسنا جيدا للتذكر ، أو يجعل الفرد يستخدم أحد آليات التفكك وهي صرف الانتباه التي تجعل الفرد يصرف انتباهه عن بعض المثيرات الهامة في الموقف التي تؤثر على الأداء بحجة التركيز فقط على ما يخص موضوع الانفعال منها مما قد يسبب في وقوع الفرد في إخفاقات معرفية (في : تمارا الدوري ، ٢٠١٢ ، ٥٢) .

وبذلك يتضح أنه وفقا لهذا النموذج فإن الفرد قد يلجأ لبعض آليات التفكك المعرفي كأحلام اليقظة أو صرف الانتباه أو غيرهما وذلك عندما تواجهه صعوبات في معالجة معلومات بعض المهام ، إلا أن هذه الآليات تكون في نفس الوقت مسؤولة عن بعض إخفاقاته المعرفية .

وفي ضوء تعدد وجهات هذه النظريات يرى الباحث أنه لا يصح الاعتماد على نظرية واحدة فقط منها لتبرير حدوث الإخفاق المعرفي أو في قياسه ، بل يجب أخذها جميعا في الاعتبار عند إعداد المقاييس لتحديد الإخفاق المعرفي وهو ما تم تبنيه في هذا البحث .

(ج) قياس الإخفاق المعرفي :

لاحظ الباحث أن جميع الدراسات السابقة – التي أتيحت له – سواء في البيئة الأجنبية أو العربية قد تبنت نظرية الانتقاء المبكر عند قياس الإخفاق المعرفي ، وذلك إما بالاعتماد على مقياس (Broadbent , et al. , 1982) نفسه أو بتصميم مقياس جديد ولكن في ضوء نفس أبعاد هذا المقياس ، وفي هذا الصدد أشارت (Sandberg , et al. , 2014 , 56 – 57) إلى أن معظم الدراسات التي أجرت تحليل عاملي لهذا المقياس قد توصلت إلى أنه إجمالا يكشف

عن حكم الفرد تجاه فشله في معالجة المعلومات أو توظيفها من خلال أربعة ابعاد أساسية هي : الفشل في الذاكرة والفشل في الانتباه والفشل في إصدار استجابات سلوكية مناسبة للموقف والفشل في تذكر الأسماء ، ولقد أظهر (Broadbent , et al. , 1982) هذا المقياس في دراستهم التي أجريت على (٤٠٢) مشارك و(٤٩٨) مشاركة تتراوح أعمارهم ما بين (١٨) إلى (٥٠) عام والتي هدفت إلى الكشف عن الارتباط بين الإخفاق المعرفي من جانب ومجموعة كبيرة من المتغيرات من جانب آخر هي (الانتباه والعبء الإدراكي والتعلم العرضي واليقظة الذهنية والتعرض للضغوط والاحتراق النفسي والقلق والكآبة) والتي كشفت نتائجها عن أن ذوي الإخفاق المعرفي المنخفض يظهرون انتباها أفضل وخاصة في حالات القلق ، كما ارتبط الإخفاق المعرفي المرتفع موجبا بالتعلم العرضي وبالعبء الإدراكي الزائد وبالتعرض للضغوط وبالاحتراق النفسي وبالكآبة المرتفعة وسالبا باليقظ الذهنية .

ومن الدراسات التي تبنت هذه النظرية دراسة (Houston , 1989) التي أجريت على (٦٥) طالب وطالبة جامعية ، وكشفت عن وجود ارتباط موجب دال بين درجاتهم في الانتباه المتمركز حول الذات ودرجاتهم في الإخفاق المعرفي يدل على العلاقة السببية بين المتغيرين .

وكذلك دراسة (Wallace & Vodanovich , 2003) التي أجريت على (٣٨٥) طالبا جامعيا أمريكيا باستخدام مقياس (Broadbent , et al. , 1982) ، وكشفت عن وجود علاقة سالبة دالة إحصائيا بين عامل الضمير الحي من عوامل الشخصية والإخفاق المعرفي على عكس عامل العصابية الذي ارتبط به بعلاقة موجبة .

واعتمدت دراسة (Wright & Osborne , 2005) التي أجريت على (٨٠) طالبا جامعيا أيضا على مقياس (Broadbent , et al. , 1982) وأظهرت نتائجها وجود علاقة موجبة ضعيفة دالة إحصائيا بين الإخفاق المعرفي والتنافر المعرفي وعلاقة موجبة قوية دالة إحصائيا بين الإخفاق المعرفي واضطرابات الذاكرة العاملة .

وكذلك دراسة (Cheyne , et al. , 2006) التي أجريت على (٤٤٩) طالبا وطالبة جامعية بكندا باستخدام مقياس (Broadbent , et al. , 1982) ومقياس آخر أعده الباحثون لقياس الإخفاق المعرفي ، وأظهرت النتائج وجود علاقة موجبة دالة إحصائيا بين كل من هفوات الانتباه وهفوات الإدراك الواعي من جانب والإخفاق المعرفي من جانب آخر .

أما دراسة (مهند النعيمي ، ٢٠٠٩) التي أجريت على (٨٠) تلميذ وتلميذة بالمرحلة الابتدائية تراوحت أعمارهم ما بين (١٠ : ١١) عام ، فقد اعتمدت على مقياس أعده الباحث في ضوء نظرية الانتقاء المبكر أيضا ، وكشفت نتائجها عن أن ذوي الإخفاق المعرفي المرتفع كانوا أقل من الآخرين في حل التناظرات اللفظية ، ولم توجد فورق دالة إحصائيا بينهم راجعة إلى التفاعل بين الإخفاق المعرفي والجنس .

وكذلك فعلت (أنعام الركابي ، ٢٠١٠) في دراستها التي أجريت على (١٩٦) طالب و(٢٢٣) طالبة بجامعة بغداد من التخصصين العلمي والإنساني ، حيث اعتمدت على مقياس جديد ولكن في ضور نظرية الانتقاء المبكر أيضا ، فكشفت نتائجها عن أن (١٦.٣٢%) من العينة لديهم مستوى مرتفع و(٦٧.١٣%) لديهم مستوى متوسط و(١٦.٥٥%) لديهم مستوى منخفض في الإخفاق المعرفي ، وعن عدم وجود فروق دالة إحصائيا بينهم فيه راجعة إلى الجنس ، بينما وجدت تلك الفروق بسبب التخصص الدراسي لصالح العلمي .

كما أجرى (Unsworth , et al. , 2012) دراسة على (١١٢) مشارك و(٥٣) مشاركة من المرتادين لأحد حمامات السباحة تراوحت بأعمار بين (١٨ : ٣٥) عام باستخدام مقياس (Broadbent , et al. , 1982) ، وكشفت نتائجها عن وجود فروق بينهم في الإخفاق المعرفي ترتبط إلى حد كبير بالفروق بينهم في القدرات العقلية المختلفة .

وأجرت (تمارا الدروي ، ٢٠١٢) دراسة على (٢٠٠) طالب و(٢٠٠) طالبة بجامعة ديالى العراقية مقسمين بالتساوي على التخصصات العلمية والإنسانية ، وذلك باستخدام مقياس (Broadbent , et al. , 1982) مع مقياس (أنعام الركابي ، ٢٠١٠) ، وكشفت النتائج أن أفراد العينة لديهم مستوى أقل من المتوسط الفرضي للمقياس وأنه لا توجد فروق دالة إحصائيا بينهم فيه راجعة للجنس والتخصص وأنه توجد علاقة موجبة دالة إحصائيا بين الإخفاق المعرفي والعصابية وسالبة بينه وكل من الانفتاح على الخبرة وحسن المعشر وحيوية الضمير بينما لم توجد علاقة دالة إحصائيا بين الإخفاق المعرفي لديهم والانبساطية .

أما دراسة (رانيا الفار وسلمى السبيعي ، ٢٠١٤) فقد أجريت على (١٨٤) طالبة دراسات عليا بكلية التربية جامعة أم القرى بمتوسط عمري (٢٦.٧٧) عام باستخدام مقياس (Broadbent , et al. , 1982) ، وكشفت نتائجها أن الوظائف التنفيذية موضع الدراسة وهي (الكف والتحويل والضبط الانفعالي والمبادرة والذاكرة العاملة والتخطيط والتنظيم والمتابعة)

جميعها تنبئ بشكل دال إحصائيا بدرجات العينة على مقياس الإخفاق المعرفي ، وأن وظيفة الضبط الانفعالي هي الأكثر قدرة في ذلك ، وأن أربعة منها فقط هي (الكف والضبط الانفعالي والتخطيط والمتابعة) يمكن لكل منها بشكل منفرد أن تميز بين مرتفعي ومنخفضي الإخفاق المعرفي إلا أن وظيفة الضبط الانفعالي هي الأكثر قدرة في ذلك .

وأجرى (صافي صالح ، ٢٠١٤) دراسة على (٢٠٠) طالبة وطالبة بالصف الرابع والخامس والسادس الإعدادي بمحافظة الأنبار العراقية من التخصصين العلمي والأدبي بأعمار ما بين (١٦ : ١٨) عام ، ولكن باستخدام مقياس أعده الباحث بنفسه في ضوء نظرية الانتقاء المبكر مكون من (٥٩) مفردة موزعة على أربعة أبعاد هي (تشتت الانتباه وهفوات الإدراك وأخطاء الذاكرة والفشل الحركي الوظيفي) ، وأسفرت النتائج عن عدم وجود فروق دالة إحصائيا بينهم فيه وفقا لمتغير التخصص وعن أن جميع أبعاد الإخفاق المعرفي الأربعة تسهم في إحداثه بنسب متفاوتة وعن إمكانية التنبؤ بمستوى الإخفاق المعرفي لأفراد العينة من خلال بعض أساليب التفكير وأساليب التعلم لديهم .

بينما اعتمدت دراسة (غفران ناصر ، ٢٠١٤) التي أجريت على (٤٠٠) طالب وطالبة بالصف الخامس الإعدادي بالعراق على مقياس أعدته الباحثة وفقا لنظرية الانتقاء المبكر أيضا ، وأسفرت نتائجها عن أن أفراد العينة كان لديهم مستوى أقل من المتوسط الفرضي للمقياس وأنه لا توجد فروق دالة إحصائيا بينهم في الإخفاق المعرفي راجعة إلى الجنس والتخصص باستثناء أن ذكور التخصص العلمي كانوا أكثر إخفاقا من إناث نفس التخصص ، كما لم توجد علاقة دالة إحصائيا بين الإخفاق المعرفي وأساليب التعلم موضع الدراسة .

أما دراسة (Klockner & Hicks , 2015) التي أجريت على (٩٢) موظف بأستراليا باستخدام مقياس (Broadbent , et al. , 1982) فقد أشارت نتائجها إلى وجود علاقة موجبة دالة إحصائيا بين مستويات الإخفاق المعرفي المرتفعة والمستويات المنخفضة من اليقظة العقلية وكذلك مع المستويات المنخفضة من الثبات الانفعالي ، بينما وجدت علاقة موجبة دالة إحصائيا بين مستويات الإخفاق المعرفي المنخفضة وعامل الانبساطية ولم توجد أي علاقة دالة إحصائيا بين الإخفاق المعرفي وباقي عوامل الشخصية .

كما اعتمدت دراسة (محمود التميمي وأريج مهدي ، ٢٠١٥) التي أجريت على (١٥٠) طالب وطالبة نصفهم من معهد إعداد المعلمين ونصفهم الآخر من معهد إعداد المعلمات بالكرخ

العراقية بواقع (٥٠) بالفرقة الثانية و(٧٥) بالفرقة الرابعة على مقياس (Broadbent , et al. , 1982) ، وأظهرت النتائج أن أفراد العينة لديهم مستوى أعلى من المتوسط الفرضي للمقياس في الإخفاق المعرفي ولم توجد فروق دالة إحصائيا بينهم فيه راجعة إلى الجنس والفرقة الدراسية .

وكذلك اعتمدت دراسة (مروان الحربي ، ٢٠١٥) التي أجريت على (١٨٦) طالبا بالمرحلة الثانوية بالمدينة المنورة بمتوسط عمر (١٦.٣) عام وانحراف معياري (٢.٠٤) على مقياس (Broadbent , et al. , 1982) أيضا بعد أن أجرى له تحليل عاملي أسفر عن أربعة عوامل مستقلة هي (الفشل في الذاكرة والفشل في الانتباه والفشل في الاستجابة والفشل في تذكر الأسماء) ، وأسفرت النتائج عن أن أفراد العينة ظهر لديهم مستوى الإخفاق المعرفي في حدوده العليا بمتوسط أعلى من المتوسط الفرضي للمقياس ، وكذلك عن إمكانية التنبؤ بالإخفاق المعرفي بدرجات متفاوتة من خلال كل من ضبط مشتتات الانتباه وسعة الذاكرة العاملة والتفكير الاستدلالي والإدراك المكاني .

وأيضا اعتمدت دراسة (عمار الشمري ، ٢٠١٦) التي أجريت على (١٠٠) طالب و(١٠٠) طالبة من جامعة بغداد نصفهم من التخصص العلمي ونصفهم من الإنساني على مقياس (Broadbent , et al. , 1982) ، وكشفت عن أفراد العينة لديهم مستوى منخفض من الإخفاق المعرفي بمتوسط أقل من المتوسط الفرضي للمقياس ، وكذلك وجدت فروق دالة إحصائيا بينهم فيه راجعة للجنس لصالح الإناث وللتخصص لصالح التخصص الإنساني .

واعتمدت دراسة (محسن الزهيري ، ٢٠١٦) التي أجريت على (٢٠٠) طالب وطالبة بالصف الرابع الإعدادي ببغداد على مقياس (Broadbent , et al. , 1982) ، وكشفت عن أن أفراد العينة لديهم مستوى مرتفع من الإخفاق المعرفي بمتوسط أكبر من المتوسط الفرضي للمقياس ، كما وجدت علاقة سالبة دالة إحصائيا بين السلوك الفوضوي والإخفاق المعرفي .

وكذلك دراسة (منتهى عبد الصاحب وآخرون ، ٢٠١٧) التي أجريت على (٢٠٠) طالب و(٢٠٠) طالبة بجامعة واسط العراقية نصفهم من التخصص العلمي ونصفهم من الإنساني اعتمدت على مقياس (Broadbent , et al. , 1982) ، وكشفت نتائجها أن أفراد العينة كان لديهم مستوى متوسط من الإخفاق المعرفي بمتوسط قريب من المتوسط الفرضي للمقياس ، وعن ارتباطه ببعض أساليب معالجة المعلومات وبالفشل في حل المشكلات .

واعتمدت أيضا دراسة (حسام عباس ، ٢٠١٧) التي أجريت على (٣٦٥) طالب عراقي بالصف الرابع والخامس والسادس الإعدادي بواقع (٢٩٢) علمي و(٧٣) أدبي وكذلك (٣٣٥) طالبة بنفس الصفوف بواقع (٢٥٥) علمي و(٨٠) أدبي على مقياس (Broadbent , et al. 1982 ,) ، وأظهرت النتائج أن أفراد العينة لديهم مستوى أقل من المتوسط الفرضي في الإخفاق المعرفي ، كما أظهرت وجود فروق دالة إحصائيا بينهم فيه راجعة إلى الجنس لصالح الذكور وعدم وجود فروق دالة إحصائيا بينهم فيه راجعة إلى الصف أو التخصص أو التفاعلات الثنائية والثلاثية بين الجنس والتخصص والصف .

وكذلك اعتمدت دراسة (فاطمة السعدي ، ٢٠١٧) التي أجريت على (٢٠٠) طالب وطالبة بجامعة البصرة العراقية على مقياس (Broadbent , et al. , 1982) ، وأظهرت أن أفراد العينة لديهم مستوى مرتفع من الإخفاق المعرفي بمتوسط أكبر من المتوسط الفرضي للمقياس وبفروق دالة إحصائيا بين المتوسطين .

وأجرت (سحاب الرشيدي ، ٢٠١٨) دراسة على (٢٦٧) طاب بالسنة التحضيرية بجامعة القصيم السعودية من بينهم (٦٧) متفوق بالتحصيل و(١٥٠) عادي بالتحصيل ، واستخدمت أيضا مقياس (Broadbent , et al. , 1982) ، وتوصلت إلى أن أفراد العينة لديهم إجمالا مستوى متوسط في الإخفاق المعرفي ، وأن العاديين في التحصيل أكثر وقوعا في الإخفاق المعرفي من المتفوقين بفروق دالة إحصائيا وأنه توجد علاقة موجبة دالة إحصائيا بين ضغوط الحياة والإخفاق المعرفي لديهم .

أما الدراسة الوحيدة – في حدود علم الباحث – التي أجريت في البيئة المصرية وهي دراسة (سمية الجمال وبسبوسة الغريب وهانم سالم ، ٢٠١٨) التي أجريت على (٥٤١) طالبا وطالبة بالفرقتين الأولى والرابعة من التخصصين العلمي والأدبي بكلية التربية جامعة الزقازيق بمتوسط عمر (٢٠) عام وانحراف معياري (١.٦٧) عام فقد اعتمدت أيضا على مقياس (Broadbent , et al. , 1982) ، وأسفرت نتائجها عن أن مرتفعي قلق الاختبار كان لديهم مستوى أعلى من المتوسط الفرضي في ثلاثة أبعاد لمقياس الإخفاق المعرفي هي (أخطاء الإدراك وأخطاء التذكر وأخطاء الأداء) ، وذلك على عكس منخفضي قلق الاختبار الذين أظهروا مستوى أقل من المتوسط الفرضي في هذه الأبعاد ، كما وجدت فروق دالة إحصائيا في مستوى الإخفاق المعرفي لصالح مرتفعي قلق الاختبار مقارنة بمنخفضي قلق الاختبار ،

ولم توجد فروق دالة إحصائيا بين مرتفعي قلق الاختبار في مستوى الإخفاق المعرفي راجعة للجنس والتخصص والفرقة الدراسية .

*** فروض البحث :**

في ضوء المراجعة الأدبية السابقة يمكن للباحث صياغة الفروض التي سيحاول اختبارها على النحو التالي :

(١) يوجد لدى أفراد العينة مستويات متشتتة في الإخفاق المعرفي .

(٢) يوجد لدى أفراد العينة مرتفعي ومنخفضي الإخفاق المعرفي مستويات تجهيز انفعالي متشتتة.

(٣) يوجد لدى أفراد العينة مرتفعي ومنخفضي الإخفاق المعرفي سرعات تجهيز انفعالي متشتتة .

(٤) يوجد لدى أفراد العينة مرتفعي ومنخفضي الإخفاق المعرفي درجات صعوبات تجهيز انفعالي متشتتة .

(٥) لا توجد فروق دالة إحصائيا بين متوسطات درجات أفراد العينة المرتفعين والمنخفضين على مقياس الإخفاق المعرفي راجعة إلى أي من الجنس أو التخصص الدراسي أو الفرقة الدراسية أو للتفاعلات الثنائية والثلاثية بينها .

(٦) لا توجد فروق دالة إحصائيا بين متوسطات درجات أفراد العينة المرتفعين والمنخفضين على مقياس صعوبات التجهيز الانفعالي راجعة إلى أي من الجنس أو التخصص الدراسي أو الفرقة الدراسية أو للتفاعلات الثنائية والثلاثية بينها .

(٧) لا توجد فروق دالة إحصائيا بين متوسطات درجات أفراد العينة المرتفعين والمنخفضين على مقياس الإخفاق المعرفي راجعة إلى أي من مستوى وسرعة ودرجة صعوبات التجهيز الانفعالي لديهم أو للتفاعلات الثنائية والثلاثية بينها .

***إجراءات البحث :**

(أولا) العينة :

اعتمد البحث الحالي على عينة أساسية بلغ قوامها في شكلها النهائي (٣٩٠) فرد بواقع (١٤٨) طالب و(٢٤٢) طالبة ببعض كليات جامعة المنوفية من بينهم (٢٢٢) فرد بالفرقة الثانية و(١٦٨) فرد بالفرقة الرابعة بواقع (١٨٨) فرد من التخصص العلمي و(٢٠٢) فرد من التخصص الأدبي ، تم اختيارهم بطريقة عشوائية خلال العام الجامعي (٢٠١٩/١٨) بمتوسط عمر (٢١.٥٦٢) عام وانحراف معياري (٠.٩٧٢) عام ، وتجدر الإشارة إلى أن تلك العينة الأساسية بلغ قوامها في شكلها المبدئي (٤٧٥) فرد ولكن تم استبعاد بيانات (٨٥) فرد منهم دون علمهم لأسباب مختلفة من بينها أن البعض منهم لم يظهر اهتمام كاف أثناء الاستجابة على أدوات البحث والبعض الآخر لم يكمل الاستجابة على كل تلك الأدوات ، هذا فضلا عن العينة الاستطلاعية التي تم اختيارها بنفس الطريقة وبلغ قوامها (١٠٩) طالب وطالبة آخرين من نفس الفرقتين الثانية والرابعة بنفس كليات جامعة المنوفية ونفس التخصصات العلمية والأدبية وذلك خلال الفصل الدراسي الأول من العام الجامعي (٢٠١٩/١٨) ، وجدول (١) يوضح وصفا دقيقا لعينة البحث الكلية .

جدول (١)

وصف العينة الكلية للبحث في شكلها النهائي (ن = ٤٩٩)

الكلية	الفرقة	التخصص	العينة الأساسية		العينة الاستطلاعية		العينة الكلية	
			ذكور	إناث	ذكور	إناث	ذكور	إناث
التربية	الثانية	علمي	١٢	٣١	٥	٧	١٧	٣٨
		أدبي	٢٢	٣٦	٦	٨	٢٨	٤٤
	الرابعة	علمي	١٣	٢٨	٤	٦	١٧	٣٤
		أدبي	٢١	٣١	٥	٧	٢٦	٣٨
الآداب	الثانية	أدبي	١٨	٣٨	٤	٥	٢٢	٤٣
	الرابعة	أدبي	٩	٢٧	٢	٧	١١	٣٤
العلوم	الثانية	علمي	٢٣	١٩	٨	١١	٣١	٣٠
	الرابعة	علمي	١١	١٠	٣	٤	١٤	١٤
حاسبات ومعلومات	الثانية	علمي	١٢	١١	٥	٤	١٧	١٥
	الرابعة	علمي	٧	١١	٤	٤	١١	١٥
المجموع	الثانية	علمي	٤٧	٦١	١٨	٢٢	٦٥	٨٣
		أدبي	٤٠	٧٤	١٠	١٣	٥٠	٨٧
	الرابعة	علمي	٣١	٤٩	١١	١٤	٤٢	٦٣
		أدبي	٣٠	٥٨	٧	١٤	٣٧	٧٣
المجموع الكلي			١٤٨	٢٤٢	٤٦	٦٣	١٩٤	٣٠٥
			٣٩٠		١٠٩		٤٩٩	

(ثانيا) الأدوات :

(أ) مهمة ستروب الانفعالية :

وهي عبارة عن مهمة حاسوبية أعدها (Smith & Waterman , 2003) على غرار مهمة ستروب الأصلية التي أعدها (Stroop , 1935) ، وهي عبارة عن (٥) فئات من الكلمات كل

منها به (٢٥) كلمة بحيث تعبر فئة منها عن انفعال السعادة وأخرى عن الاكتئاب وأخرى عن الإيجابية وأخرى عن السلبية وأخرى محايدة لا تعبر عن أي انفعال ، أي بواقع (فئتان للانفعالات الموجبة وفئتان للانفعالات السالبة وفئة واحدة محايدة) ، وكلمات كل فئة منها مكتوبة بألوان أحبار مختلفة هي (أزرق – أحمر – أصفر – أخضر) بحيث أن كل (٦) كلمات منها بلون معين والكلمة الأخيرة بلون عشوائي من الأربعة وجميعها ليس لها ترتيب معين يستطيع المفحوص اكتشافه .

وتبدأ المهمة بعشرة محاولات تجريبية لا تحتسب نتائجها للمفحوص ، وهي عبارة عن كلمات الأرقام من (واحد) حتى (عشرة) مكتوبة بنفس الألوان الأربعة السابقة ولكن لا تقدم بالتسلسل بل عشوائيا بغرض تدريب المفحوص قبل البدء في الـ (١٢٥) محاولة الأصلية التي يبدأ فيها المفحوص بعد أن ينبه عليه الفاحص ألا يهتم بنطق أو قراءة تلك الكلمات ولا بمدلولها بل عليه فقط أن يستجيب للون حبر الكلمة بالضغط على زر (d) في لوحة المفاتيح عندما يكون لونها أحمر والزر (f) عندما يكون أخضر والزر (j) عندما يكون أزرق والزر (k) عندما يكون أصفر وأن يثبت أصابعه على تلك المفاتيح الأربعة حتى لا يضيع الوقت وأن يستجيب بسرعة ودقة كلما أمكن ، ثم يطلب منه أن يبدأ بالضغط على مفتاح (space) لتبدأ محاولاته الأصلية ويبدأ البرنامج في حساب نتائجه من أول محاولة حتى المحاولة الأخيرة ، حيث يحسب له زمن التفاعل (RT) على كل محاولة وكذلك الزمن الكلي ويحسب له عدد الأخطاء الكلي ، ويعطيه البرنامج تغذية راجعة فقط عند كل خطأ بظهور الحرف (x) أسفل الشاشة باللون الأحمر ، وبمجرد انتهاء المفحوص من كل محاولاته يضغط الفاحص على مفتاح (space) لإنهاء المهمة لهذا المفحوص فيظهر أسفل الشاشة زر يضغط عليه الفاحص لإظهار النتائج ونسخها ، ثم يبدأ التجربة من جديد مع مفحوص آخر وهكذا .

وتم تطبيق تلك الأداة على العينة الاستطلاعية (ن = ١٠٩) وتم التأكد من صدقها بطريقة المقارنة الطرفية بحساب النسبة الحرجة (ف) بين أعلى (٢٧%) وأدنى (٢٧%) في كل من زمن التفاعل (RT) الكلي وعدد الأخطاء الكلي على المهمة ، فكانت قيمة (ف) بينهما هي (١٤.٨٧٣) و (١١.١٦٤) على الترتيب ، وهما قيمتان دالتان إحصائيا تدلان على كفاءة تلك المهمة في التمييز بين المرتفعين والمنخفضين في سرعة ومستوى التجهيز الانفعالي مما يدل على صدقها ، كما تم حساب الثبات لتلك الأداة بطريقة إعادة التطبيق بعد فاصل زمني

قدره أسبوعان فكان معامل ثبات بيرسون بين درجات التطبيقين هو (٠.٦٨٢) وهي قيمة دالة إحصائيا عند مستوى (٠.٠١) ، وبذلك يكون قد تم التأكد من صلاحية تلك الأداة للتطبيق على العينة الاساسية لقياس كل من سرعة ومستوى التجهيز الانفعالي لديهم .

(ب) مقياس صعوبات التجهيز الانفعالي :

قام الباحث ببناء هذا المقياس وتقنينه نظرا لعدم وجود أداة في البيئة العربية لقياس صعوبات التجهيز الانفعالي مما دفع الباحثين السابقين إلى تعريب مقياس (Baker , et al. , 2010) عدة مرات ليناسب بيئات عربية مختلفة ، ولقد لاحظ الباحث أنه رغم كل تلك المحاولات إلا أن مفرداته ظلت تعبر عن بيئته الأصلية وعن البيئات العربية التي ترجم فيها بشكل أكبر عن البيئة المصرية التي لها خصوصية تختلف كثيرا في جوانبها الانفعالية ، وتم ذلك وفقا للخطوات الآتية التي تتضمن كذلك وصفا دقيقا للمقياس :

١ - **تحديد الهدف من المقياس** : وهو قياس درجة صعوبات التجهيز الانفعالي لدى طلبة الجامعات المصرية .

٢ - **تحديد المفهوم المراد قياسه** : حيث تم تحديد مفهوم صعوبات التجهيز الانفعالي في ضوء تعريف (Rachman , 1980) ونماذج كل من (Teasdale , 1999) و (Brewin & Holmes , 2003) و (Baker ,et al. , 2001) ، وقد تم عرض هذا المفهوم ضمن مصطلحات هذا البحث .

٣ - **تحديد أبعاد المقياس** : بالاطلاع على التراث السيكولوجي الذي توفر للباحث – في حدود علمه – وعلى مقياس (Baker , et al. , 2010) ونسخه المعربة وفي ضوء نماذج التفسير التي عرضت في الإطار النظري للبحث تم تحديد (٧) أبعاد لهذا المقياس كل منها يقيس نوع معين من صعوبات التجهيز الانفعالي ، وتم عرض تعريفاتها في مصطلحات البحث .

٤ - **صياغة مفردات المقياس** : حيث تمت صياغة المفردات الخاصة بكل بعد في ضوء تعريفه ، فتضمن المقياس في صورته الأخيرة (٤٢) مفردة بواقع (٦) مفردات لكل بعد ، ويستجيب عليها المفحوص بطريقة التقرير الذاتي وفقا لمقياس ليكرت خماسي التدريج (موافق تماما ، موافق ، أحيانا ، لا أوافق ، لا أوافق نهائيا) ، وجدول (٢) يوضح مفردات المقياس الموجبة والسالبة وتوزيعها على أبعاده .

جدول (٢)

توزيع مفردات مقياس صعوبات التجهيز الانفعالي الموجبة والسالبة على أبعاده

الأبعاد	المفردات الموجبة	المفردات السالبة
صعوبات نقص الخبرة الانفعالية	١ ، ٨ ، ٢٩ ، ٣٦	١٥ ، ٢٢
صعوبات التنظيم الانفعالي	٢ ، ٩ ، ١٦ ، ٢٣	٣٠ ، ٣٧
صعوبات مقاومة الإقحام	٣ ، ٢٤ ، ٣١ ، ٣٨	١٠ ، ١٧
صعوبات مقاومة الكبت	٤ ، ١٨ ، ٢٥ ، ٣٢ ، ٣٩	١١
صعوبات التجنب الزائد	٢٦ ، ٣٣ ، ٤٠	٥ ، ١٢ ، ١٩
صعوبات التعبير الانفعالي	٦ ، ١٣ ، ٢٧ ، ٣٤ ، ٤١	٢٠
صعوبات الذاكرة الانفعالية	٧ ، ١٤ ، ٢٨ ، ٤٢	٢١ ، ٣٥

٥ - تحديد طريقة التصحيح : يصحح المقياس بحيث تعطى المفردات الموجبة الدرجات (٥ ، ٤ ، ٣ ، ٢ ، ١) على الترتيب والمفردات السالبة (١ ، ٢ ، ٣ ، ٤ ، ٥) على الترتيب وذلك وفقا للتدريج المستخدم ، مع ملاحظة أن المفردات الموجبة تدل على وجود الصعوبات والسالبة على عدم وجودها ، وبذلك يكون لكل مفحوص درجة على كل مفردة ودرجة على كل بعد هي مجموع درجات مفرداته ودرجة كلية للمقياس هي مجموع درجات أبعاده ، وتكون أعلى درجة على المقياس هي (٢١٠) وأدنى درجة هي (٤٢) بمتوسط فرضي هو (١٢٦) درجة وانحراف معياري قدره (١٦.٥٢) ، وجدول (٣) يوضح درجة صعوبات التجهيز الانفعالي التي تعكسها درجات هذا المقياس .

جدول (٣)

درجة صعوبات التجهيز الانفعالي وفقا للمقياس المستخدم

درجة صعوبات التجهيز الانفعالي	الدرجات	
	إلى	من
منخفضة	٨٣	٤٢
أقل من متوسط	١٠٤	٨٤
متوسطة	١٤٧	١٠٥
أعلى من متوسط	١٦٧	١٤٨
مرتفعة	٢١٠	١٦٨

٦ - حساب المحددات السيكومترية للمقياس :

أ - الصدق : تم استطلاع رأي بعض المحكمين في مجال التخصص حول صلاحية الأبعاد لقياس المفهوم الذي صمم من أجله المقياس وحول صلاحية صياغة المفردات لقياس الأبعاد التي تنتمي لها وفقا لتعريفاتها المحددة ، وفي ضوء ذلك تم التوافق على المفردات والأبعاد بصياغها الحالية.

ثم طبق المقياس على العينة الاستطلاعية (ن = ١٠٩) وصحح وفقا لتعليماته وحسبت معاملات الصعوبة لمفرداته فتراوحت قيمها ما بين (٠.٥٢) حتى (٠.٦٤) ومعاملات التمييز لها فتراوحت قيمها ما بين (٠.٦٦) حتى (٠.٨٤) ، وجميعها قيم تعكس ملائمة درجة صعوبة المفردات وقوتها التمييزية .

وللتأكد من صدق التكوين لهذا المقياس تم الاعتماد على الطريقتين الآتيتين :

* **الصدق العاملي** : حيث أجري تحليل عاملي لدرجات العينة الاستطلاعية على (مفردات) المقياس بطريقة المكونات الأساسية **Principal Components** وتدوير المحاور المتعامد بطريقة **Varimax** والاعتماد على محك كايزر في حذف التشبعات الأقل من (٠.٣) ، وجدول (٤) يوضح مصفوفة العوامل المستخرجة بعد التدوير وحذف التشبعات غير الدالة ، ويتضح منه أنه تم استخراج سبعة عوامل متمايزة عن بعضها البعض ، وأن درجات مفردات كل بعد قد تشبعت على عامل مستقل .

جدول (٤)

مصفوفة العوامل الأساسية لدرجات (مفردات) مقياس صعوبات التجهيز الانفعالي (ن = ١٠٩)

المفردة	العوامل الأساسية							المفردة	العوامل الأساسية						
	الأول	الثاني	الثالث	الرابع	الخامس	السادس	السابع		الأول	الثاني	الثالث	الرابع	الخامس	السادس	السابع
١			٠.٤٦					٢٢			٠.٤١				
٢							٠.٦١	٢٣							٠.٥٩
٣					٠.٤٤			٢٤					٠.٤٥		
٤	٠.٧٩							٢٥	٠.٧٧						
٥						٠.٣٩		٢٦						٠.٦٢	
٦				٠.٥٥				٢٧				٠.٦١			
٧		٠.٦٦						٢٨		٠.٥١					
٨			٠.٤٩					٢٩			٠.٥٦				
٩							٠.٥٩	٣٠							٠.٦٧
١٠					٠.٥٣			٣١					٠.٤١		
١١	٠.٦٢							٣٢	٠.٦٩						
١٢						٠.٤٦		٣٣						٠.٧١	
١٣				٠.٦٤				٣٤				٠.٧٩			
١٤		٠.٥٦						٣٥		٠.٧٨					
١٥			٠.٣٩					٣٦			٠.٥٥				
١٦							٠.٦٦	٣٧							٠.٧١
١٧					٠.٤٩			٣٨					٠.٥١		
١٨	٠.٨١							٣٩	٠.٧١						
١٩						٠.٥٥		٤٠						٠.٧٣	
٢٠				٠.٦٢				٤١				٠.٧٧			
٢١		٠.٦٦						٤٢		٠.٤٩					

وبنفس الطريقة السابقة تم إجراء تحليل عاملي لدرجات أفراد العينة الاستطلاعية على (أبعاد) المقياس وكذلك لدرجاتهم (الكلية) ، وجدول (٥) يوضح مصفوفة العوامل التي تم استخراجها بعد التدوير المتعامد وحذف التشبعات غير الدالة .

جـدول (٥)

مصفوفة العوامل الأساسية لدرجات (أبعاد) مقياس صعوبات التجهيز الانفعالي (ن = ١٠٩)

أبعاد المقياس	العوامل الأساسية					أبعاد المقياس	العوامل الأساسية		
	الأول	الثالث	الخامس	السابع			الثاني	الرابع	السادس
صعوبات نقص الخبرة الانفعالية		٠.٧١				صعوبات التجنب الزائد			٠.٧٩
صعوبات التنظيم الانفعالي				٠.٥٧		صعوبات التعبير الانفعالي		٠.٤٩	
صعوبات مقاومة الإقحام			٠.٧٧			صعوبات الذاكرة الانفعالية	٠.٦٣		
صعوبات مقاومة الكبت	٠.٥١								
الدرجة الكلية	٠.٤٣	٠.٦٦	٠.٧١	٠.٥٢			٠.٥٥	٠.٤١	٠.٦٩

ويتضح من جدول (٥) أن العوامل المستخرجة كان عددها سبعة ، وأن جميعها متمايزة عن بعضها البعض ، وأن درجات كل بعد من أبعاد المقياس قد تشبعت بشكل منفرد على أحد تلك العوامل ، كما تشبعت الدرجة الكلية للمقياس على جميع عوامل المقياس في نفس الوقت وبقيم أعلى من محك كايزر المستخدم ، وهذا كله يدل على الصدق العاملي لمفردات وأبعاد المقياس .

*** الاتساق الداخلي : وذلك بحساب معاملات ارتباط بيرسون بين درجات أفراد العينة الاستطلاعية على كل مفردة ودرجاتهم على الأبعاد التي تنتمي له وبين درجاتهم على كل مفردة ودرجاتهم الكلية على المقياس بعد حذف درجة المفردة ، وبين درجاتهم على كل بعد ودرجاتهم الكلية على المقياس ، وجدول (٦) يوضح معاملات الاتساق الداخلي المستخرجة ، ويتضح منه أن جميع المعاملات كانت دالة إحصائيا ، وهذا يؤكد أن كل مفردة تقيس بالفعل البعد الذي تنتمي إليه وأن كل بعد يقيس بالفعل المفهوم الذي صمم المقياس من أجله .**

جدول (٦)

يوضح معاملات الاتساق الداخلي لمفردات وأبعاد مقياس صعوبات التجهيز الانفعالي (ن = ١٠٩)

الأبعاد	المفردة	ارتباطها بالبعد	ارتباطها بالدرجة الكلية	ارتباط البعد بالدرجة الكلية	الأبعاد	المفردة	ارتباطها بالبعد	ارتباطها بالدرجة الكلية	ارتباط البعد بالدرجة الكلية
صعوبات نقص الخبرة الانفعالية	١	٠.٦٣**	٠.٥٣**	٠.٧٥	تابع صعوبات مقاومة الكبت	٢٥	٠.٤٢*	٠.٣٤*	
	٨	٠.٥٩**	٠.٤٧**			٣٢	٠.٧٧**	٠.٦٩**	
	١٥	٠.٤١*	٠.٣٩*			٣٩	٠.٦١**	٠.٥٥**	
	٢٢	٠.٥٦**	٠.٥١**		صعوبات التجنب الزائد	٥	٠.٧٧**	٠.٦٩**	٠.٨٨**
	٢٩	٠.٧١**	٠.٦٦**			١٢	٨٣**	٠.٧١**	
	٣٦	٠.٨٢**	٠.٧٤**			١٩	٠.٨٧**	٠.٧٩**	
صعوبات التنظيم الانفعالي	٢	٠.٣٩*	٠.٣٧*	٠.٧٩**		٢٦	٠.٦٧**	٠.٥٤**	
	٩	٠.٥٥**	٠.٤٨**			٣٣	٠.٥٨**	٠.٤٩**	
	١٦	٠.٧٨**	٠.٦٤**			٤٠	٠.٧٢**	٠.٦٦**	
	٢٣	٠.٦١**	٠.٥٦**		صعوبات التعبير الانفعالي	٦	٠.٧٩**	٠.٧١**	٠.٨٢**
	٣٠	٠.٤٩**	٠.٤١*			١٣	٠.٦٨**	٠.٥٧**	
	٣٧	٠.٥٨**	٠.٥٢**			٢٠	٠.٤١*	٠.٣٨*	
صعوبات مقاومة الإقحام	٣	٠.٦٨**	٠.٥١**	٠.٨٩**		٢٧	٠.٦٢**	٠.٥٤**	
	١٠	٠.٦٢**	٠.٥٧**			٣٤	٠.٨١**	٠.٧٤**	
	١٧	٠.٤٢*	٠.٣٦*			٤١	٠.٥٩**	٠.٤٨**	
	٢٤	٠.٨٨**	٠.٦٩**		صعوبات الذاكرة الانفعالية	٧	٠.٥٦**	٠.٤٧**	٠.٧٢**
	٣١	٠.٧٦**	٠.٦٥**			١٤	٠.٦٢**	٠.٥٢**	
	٣٨	٠.٥٩**	٠.٤٨**			٢١	٠.٣٩*	٠.٣٦*	
صعوبات مقاومة الكبت	٤	٠.٥٣**	٠.٤٧**	٠.٧٨**		٢٨	٠.٤٩**	٠.٤١*	
	١١	٠.٧١**	٠.٦٤**			٣٥	٠.٧١**	٠.٦٤**	
	١٨	٠.٦٨**	٠.٥٥**			٤٢	٠.٥١**	٠.٤٧**	

(*) دال عند مستوى (٠.٠٥)　　(**) دال عند مستوى (٠.٠١)

ب - الثبات : تم التأكد من ثبات هذا المقياس بطريقتين هما :

*** إعادة التطبيق : طبق المقياس على العينة الاستطلاعية مرتان بفاصل زمني قدره أسبوعان ، ثم حسبت معاملات ارتباط بيرسون بين درجات التطبيقين ، وجدول (٧) يوضح معاملات الثبات التي تم الحصول عليها وأن جميعها دال إحصائيا عند مستوى (٠.٠١) .**

*** التجزئة النصفية : وذلك بفصل درجات أفراد العينة الاستطلاعية على مفردات المقياس الفردية (النصف الأول) عن درجاتهم على مفرداته الزوجية (النصف الثاني) ، ثم حسبت معامل الثبات بين درجات النصفين بطريقة سبيرمان – براون Sperman – Brown فكان (٠.٧٨١) وهي قيمة دالة إحصائيا عند مستوى (٠.٠١) .**

وبذلك يكون قد تم التأكد من الخصائص السيكومترية لمقياس صعوبات التجهيز الانفعالي ومن صلاحيته للتطبيق على عينة البحث الأساسية .

جدول (٧)

معاملات ثبات بيرسون لمقياس صعوبات التجهيز الانفعالي بطريقة إعادة التطبيق

أبعاد المقياس	معامل الثبات بين درجات التطبيقين	أبعاد المقياس	معامل الثبات بين درجات التطبيقين
صعوبات نقص الخبرة الانفعالية	٠.٧١**	صعوبات التجنب الزائد	٠.٧٦**
صعوبات التنظيم الانفعالي	٠.٧٨**	صعوبات التعبير الانفعالي	٠.٨٣**
صعوبات مقاومة الإقحام	٠.٦٤**	صعوبات الذاكرة الانفعالية	٠.٧٤**
صعوبات مقاومة الكبت	٠.٨١**	الدرجة الكلية	٠.٨٨**

(ج) مقياس الإخفاق المعرفي :

قام الباحث ببناء هذا المقياس وتقنينه نظرا لأن معظم الباحثين السابقين في الدراسات السابقة قد قاموا بتعريب مقياس (Broadbent , et al. , 1982) عدة مرات ليناسب بيئات عربية مختلفة ، ولقد لاحظ الباحث أنه رغم كل تلك المحاولات إلا أن مفرداته ظلت تعبر عن بيئته الأصلية وعن البيئات العربية التي ترجم فيها بشكل أكبر عن البيئة المصرية ، وتم ذلك وفقا للخطوات الآتية التي تتضمن كذلك وصفا دقيقا للمقياس :

١ - تحديد الهدف من المقياس : وهو قياس مستوى الإخفاق المعرفي لدى طلبة الجامعات المصرية.

٢ - تحديد المفهوم المراد قياسه : حيث تم تحديد مفهوم الإخفاق المعرفي في ضوء تعريف (Broadbent , et al. , 1982 , 11) وفي ضوء نماذج التفسير التي تم عرضها في الإطار النظري ، وقد تم عرض هذا المفهوم ضمن مصطلحات هذا البحث .

٣ - تحديد أبعاد المقياس : بعد الاطلاع على التراث السيكولوجي الذي توفر للباحث – في حدود علمه – وعلى مقياس (Broadbent , et al. , 1982) ونسخه المعربة وعلى المقاييس التي صممت في بيئات عربية أخرى وفي ضوء نماذج التفسير التي تم عرضها في الإطار النظري للبحث تم تحديد (٤) أبعاد لهذا المقياس بحيث أن كل بعد منها يقيس إخفاقات معرفية معينة ، وتم تعريف هذه الأبعاد وعرضها في مصطلحات البحث .

٤ - صياغة مفردات المقياس : حيث تمت صياغة المفردات الخاصة بكل بعد في ضوء تعريفه ، فتضمن المقياس في صورته الأخيرة (٤٠) مفردة جميعها موجبة الاتجاه بواقع (١٠) مفردات لكل بعد ، يستجيب عليها المفحوص بطريقة التقرير الذاتي وفقا لمقياس ليكرت رباعي التدريج (كثيرا ، أحيانا ، نادرا ، أبدا) ، وجدول (٨) يوضح توزيع مفردات المقياس على أبعاده .

جدول (٨)

توزيع مفردات مقياس الإخفاق المعرفي على أبعاده

الأبعاد	أرقام المفردات
إخفاقات الانتباه	١ ، ٥ ، ٩ ، ١٣ ، ١٧ ، ٢١ ، ٢٥ ، ٢٩ ، ٣٣ ، ٣٧
إخفاقات الإدراك	٢ ، ٦ ، ١٠ ، ١٤ ، ١٨ ، ٢٢ ، ٢٦ ، ٣٠ ، ٣٤ ، ٣٨
إخفاقات الذاكرة	٣ ، ٧ ، ١١ ، ١٥ ، ١٩ ، ٢٣ ، ٢٧ ، ٣١ ، ٣٥ ، ٣٩
إخفاقات النزوع الحركي	٤ ، ٨ ، ١٢ ، ١٦ ، ٢٠ ، ٢٤ ، ٢٨ ، ٣٢ ، ٣٦ ، ٤٠

٥ – تحديد طريقة التصحيح : يصحح المقياس بحيث تعطى مفرداته الدرجات (٤ ، ٣ ، ٢ ، ١) على الترتيب وفقا للتدريج المستخدم ، وبذلك يكون لكل مفحوص درجة على كل مفردة ودرجة على كل بعد هي مجموع درجات مفرداته ودرجة كلية للمقياس هي مجموع درجات

أبعاده ، وتكون أعلى درجة على المقياس هي (١٦٠) وأدنى درجة هي (٤٠) بمتوسط فرضي قيمته (١٠٠) درجة وانحراف معياري قدره (١٢.٧٦) درجة ، وجدول (٩) يوضح مستويات الإخفاق المعرفي التي تعكسها درجات هذا المقياس .

جدول (٩)

مستويات الإخفاق المعرفي وفقا للمقياس المستخدم

مستوى الإخفاق المعرفي	الدرجات	
	إلى	من
منخفض	٦٩	٤٠
أقل من متوسط	٨٤	٧٠
متوسط	١١٥	٨٥
أعلى من متوسط	١٢٩	١١٦
مرتفع	١٦٠	١٣٠

٦ - حساب المحددات السيكومترية للمقياس :

أ - الصدق : تم استطلاع رأي بعض المحكمين في مجال التخصص حول صلاحية الأبعاد لقياس المفهوم الذي صمم من أجله المقياس وحول صلاحية صياغة المفردات لقياس الأبعاد التي تنتمي لها وفقا لتعريفاتها المحددة ، وفي ضوء ذلك تم التوافق على المفردات والأبعاد بصياغها الحالية.

ثم طبق المقياس على العينة الاستطلاعية (ن = ١٠٩) وصحح وفقا لتعليماته وحسبت معاملات الصعوبة لمفرداته فتراوحت قيمها ما بين (٠.٥٦) حتى (٠.٦٨) ومعاملات التمييز لها فتراوحت قيمها ما بين (٠.٦٣) حتى (٠.٨١) ، وجميعها قيم تعكس ملائمة درجة صعوبة المفردات وقوتها التمييزية .

وللتأكد من صدق التكوين لهذا المقياس تم الاعتماد على الطريقتين الآتيتين :

*** الصدق العاملي :** حيث أجري تحليل عاملي لدرجات العينة الاستطلاعية على (مفردات) المقياس بطريقة المكونات الأساسية **Principal Components** وتدوير المحاور المتعامد بطريقة **Varimax** والاعتماد على محك كايزر في حذف التشبعات الأقل من (٠.٣) ، وجدول

(١٠) يوضح مصفوفة العوامل المستخرجة بعد التدوير وحذف التشبعات غير الدالة ، ويتضح منه أنه تم استخراج أربعة عوامل متمايزة عن بعضها البعض ، وأن درجات مفردات كل بعد قد تشبعت على عامل مستقل .

جدول (١٠)

مصفوفة العوامل الأساسية لدرجات (مفردات) مقياس الإخفاق المعرفي (ن = ١٠٩)

المفردة	العوامل الأساسية				المفردة	العوامل الأساسية			
	الأول	الثاني	الثالث	الرابع		الأول	الثاني	الثالث	الرابع
١			٠.٥٣		٢١			٠.٧٩	
٢	٠.٦٧				٢٢	٠.٤٧			
٣				٠.٥٦	٢٣				٠.٧١
٤		٠.٥٥			٢٤		٠.٦٣		
٥			٠.٤٩		٢٥			٠.٦٨	
٦	٠.٧١				٢٦	٠.٧٨			
٧				٠.٦٨	٢٧				٠.٤٧
٨		٠.٤٨			٢٨		٠.٧٦		
٩			٠.٦٦		٢٩			٠.٤٨	
١٠	٠.٨١				٣٠	٠.٥٩			
١١				٠.٧٤	٣١				٠.٦٦
١٢		٠.٦٣			٣٢		٠.٥٦		
١٣			٠.٧١		٣٣			٠.٥٥	
١٤	٠.٧٧				٣٤	٠.٧٣			
١٥				٠.٦٦	٣٥				٠.٨٢
١٦		٠.٧١			٣٦		٠.٧٨		
١٧			٠.٥٩		٣٧			٠.٦٦	
١٨	٠.٦٧				٣٨	٠.٨٣			
١٩				٠.٨٢	٣٩				٠.٧٧
٢٠		٠.٥١			٤٠		٠.٥٧		

وبنفس الطريقة السابقة تم إجراء تحليل عاملي لدرجات أفراد العينة الاستطلاعية على (أبعاد) المقياس وكذلك لدرجاتهم (الكلية) ، وجدول (١١) يوضح مصفوفة العوامل التي تم استخراجها بعد التدوير المتعامد وحذف التشبعات غير الدالة .

جدول (١١)

مصفوفة العوامل الأساسية لدرجات (أبعاد) مقياس الإخفاق المعرفي (ن = ١٠٩)

أبعاد المقياس	العوامل الأساسية المستخرجة			
	الأول	الثاني	الثالث	الرابع
إخفاقات الانتباه			٠.٦٦	
إخفاقات الإدراك	٠.٧٨			
إخفاقات الذاكرة				٠.٥٩
إخفاقات النزوع الحركي		٠.٧٢		
الدرجة الكلية	٠.٦٩	٠.٦٥	٠.٥٨	٠.٥١

ويتضح من جدول (١١) أن العوامل المستخرجة كان عددها أربعة ، وأن جميعها متمايزة عن بعضها البعض ، وأن درجات كل بعد من أبعاد المقياس قد تشبعت بشكل منفرد على أحد تلك العوامل ، كما تشبعت الدرجة الكلية للمقياس على جميع عوامل المقياس في نفس الوقت وبقيم أعلى من محك كايزر المستخدم ، وهذا كله يدل على الصدق العاملي لمفردات وأبعاد المقياس

* **الاتساق الداخلي** : وذلك بحساب معاملات ارتباط بيرسون بين درجات أفراد العينة الاستطلاعية على كل مفردة ودرجاتهم على الأبعاد التي تنتمي له بعد حذف درجة المفردة ، وبين درجاتهم على كل مفردة ودرجاتهم الكلية على المقياس بعد حذف درجة المفردة ، وبين درجاتهم على كل بعد ودرجاتهم الكلية على المقياس ، وجدول (١٢) يوضح معاملات الاتساق الداخلي المستخرجة .

جدول (١٢)

يوضح معاملات الاتساق الداخلي لمفردات وأبعاد مقياس الإخفاق المعرفي (ن = ١٠٩)

الأبعاد	المفردة	ارتباطها بالبعد	ارتباطها بالدرجة الكلية	ارتباط البعد بالدرجة الكلية	الأبعاد	المفردة	ارتباطها بالبعد	ارتباطها بالدرجة الكلية	ارتباط البعد بالدرجة الكلية
إخفاقات الانتباه	١	**٠.٦٣	**٠.٥٨	**٠.٧٨	إخفاقات الذاكرة	٣	**٠.٥٤	**٠.٤٦	٠.٧٣
	٥	**٠.٥٥	**٠.٤٨			٧	**٠.٦٧	**٠.٥٨	
	٩	**٠.٧٤	**٠.٦٧			١١	**٠.٥٩	**٠.٥١	
	١٣	**٠.٦٥	**٠.٥٢			١٥	**٠.٧٣	**٠.٦٦	
	١٧	**٠.٥١	**٠.٤٧			١٩	**٠.٦٩	**٠.٥٧	
	٢١	**٠.٤٩	*٠.٤١			٢٣	**٠.٧٢	**٠.٦٤	
	٢٥	**٠.٦٧	**٠.٥٩			٢٧	**٠.٤٧	*٠.٣٩	
	٢٩	**٠.٧٣	**٠.٦٤			٣١	**٠.٥١	*٠.٤١	
	٣٣	**٠.٥٨	**٠.٤٨			٣٥	**٠.٦٣	٠.٥٤٨٨	
	٣٧	**٠.٦٩	**٠.٥٥			٣٩	**٠.٧٨	**٦٩	
إخفاقات الإدراك	٢	**٠.٧٨	**٠.٦٧	**٠.٦٩	إخفاقات النزوع الحركي	٤	**٠.٧٣	**٠.٦٦	**٠.٨٢
	٦	**٠.٧١	**٠.٦٣			٨	**٠.٧٨	**٠.٧١	
	١٠	**٠.٦٦	**٠.٥٥			١٢	**٠.٨١	**٠.٦٩	
	١٤	**٠.٧٤	**٠.٦١			١٦	**٠.٧٧	**٠.٧٢	
	١٨	**٠.٥٧	**٠.٤٩			٢٠	**٠.٦٩	**٠.٥٥	
	٢٢	*٠.٤٢	*٠.٣٩			٢٤	**٠.٧١	**٠.٦٣	
	٢٦	**٠.٤٩	*٠.٤١			٢٨	**٠.٧٩	**٠.٦٤	
	٣٠	**٠.٥٦	**٠.٤٨			٣٢	**٠.٥٩	**٠.٥١	
	٣٤	**٠.٦٤	**٠.٥٧			٣٦	٠.٦٧	**٠.٦١	
	٣٨	**٠.٧٢	**٠.٦١			٤٠	**٠.٧٥	**٠.٧٤	

(*) دال عند مستوى (٠.٠٥)

(**) دال عند مستوى (٠.٠١)

ويتضح من جدول (١٢) أن جميع معاملات الاتساق الداخلي للمفردات والأبعاد كانت دالة إحصائيا ، وهذا يؤكد أن كل مفردة تقيس بالفعل البعد الذي تنتمي إليه وأن كل بعد يقيس بالفعل المفهوم الذي صمم المقياس من أجله .

ب - الثبات : تم التأكد من ثبات هذا المقياس بطريقتين هما :

* **إعادة التطبيق :** طبق المقياس على العينة الاستطلاعية مرتان بفاصل زمني قدره أسبوعان ، ثم حسبت معاملات ارتباط بيرسون بين درجات التطبيقين ، وجدول (١٣) يوضح معاملات الثبات التي تم الحصول عليها وأن جميعها دال إحصائيا عند مستوى (٠.٠١) .

جدول (١٣)

معاملات ثبات بيرسون لمقياس الإخفاق المعرفي بطريقة إعادة التطبيق

أبعاد المقياس	معامل الثبات بين درجات التطبيقين	أبعاد المقياس	معامل الثبات بين درجات التطبيقين
إخفاقات الانتباه	٠.٧٩**	إخفاقات الذاكرة	٠.٦٩**
إخفاقات الإدراك	٠.٧٣**	إخفاقات النزوع الحركي	٠.٨١**
الدرجة الكلية	٠.٧١**		

* **التجزئة النصفية :** وذلك بفصل درجات أفراد العينة الاستطلاعية على مفردات المقياس الفردية (النصف الأول) عن درجاتهم على مفرداته الزوجية (النصف الثاني) ، ثم حسبت معامل الثبات بين درجات النصفين بطريقة سبيرمان – براون Sperman – Brown فكان (٠.٦٩٧) وهي قيمة دالة إحصائيا عند مستوى (٠.٠١) .

وبذلك يكون قد تم التأكد من الخصائص السيكومترية لمقياس صعوبات الإخفاق المعرفي ومن صلاحيته للتطبيق على عينة البحث الأساسية .

(ثالثا) الخطوات الإجرائية للبحث :

تمت الخطوات الإجرائية لهذا البحث وفقا للترتيب التالي :

١- الاختيار العشوائي للعينة الاستطلاعية من بين طلبة بعض كليات الجامعة .

٢- تطبيق أدوات البحث عليهم ببداية الفصل الدراسي الأول من العام الجامعي ٢٠١٩/١٨ م

٣- التأكد من الخصائص السيكومترية للأدوات بحساب معاملات الصعوبة والتمييز والصدق والثبات ، وكذلك حساب الزمن الذي يحتاجه المفحوص للاستجابة عليها وهو (٨) دقائق لمهمة ستروب الانفعالية و(٢٠) دقيقة لمقياس التجهيز الانفعالي و(٢٠) دقيقة لمقياس الإخفاق المعرفي .

٤- التطبيق على العينة الأساسية والذي امتد خلال باقي أسابيع الفصل الأول من نفس العام الجامعي ، وذلك لأن الأداة الأولى كان تطبيقها فرديا في حين كان تطبيق الأداتين الثانية والثالثة جمعيا بعد أن تم تقسيم المفحوصين إلى مجموعات لا يتجاوز العدد فيها (٢٠) فرد للمجموعة الواحدة .

٥- إدخال البيانات المستخرجة إلى برنامج SPSS ومعالجتها إحصائيا ، ومن ثم التوصل للنتائج وتفسيرها ، وتقديم توصيات تربوية في ضوئها ، وبعض المقترحات البحثية المستقبلية .

* نتائج البحث وتفسيرها :

اختبار الفرض الأول : وينص على أنه " يوجد لدى أفراد العينة مستويات متشتتة في الإخفاق المعرفي " ، حيث تم تطبيق مقياس الإخفاق المعرفي على العينة الأساسية وتصحيحه وتحديد مستوياتهم عليه وفقا لتعليماته ، وحساب المتوسط الحسابي للدرجات الكلية لأفراد كل فئة وللعينة الأساسية ككل ، ومن ثم حساب قيمة ت للفروق بين المتوسط الفرضي للمقياس وكل متوسط من تلك المتوسطات المحسوبة ، وجدول (١٤) يوضح النتائج التي تم التوصل إليها ، ويتضح منه أن :

١- الانحراف المعياري للدرجات الكلية لأفراد العينة الأساسية هو (١٧.٣٣) درجة ، وهو يدل على تشتت درجاتهم وتفاوتهم في مستوى الإخفاق المعرفي بما يثبت صحة الفرض الأول من البحث ، حيث ظهر أن (٢٥.٩%) منهم لديهم مستوى مرتفع ، و(٢٢.٣١%) لديهم مستوى أعلى من المتوسط ، و(٢٢.٠٥%) لديهم مستوى متوسط ، و(٥.٦%) لديهم مستوى أقل من المتوسط ، و(٢٤.١%) لديهم مستوى منخفض في الإخفاق المعرفي وفقا لتعليماته.

جدول (١٤)

مستويات الإخفاق المعرفي لدى أفراد العينة الأساسية (ن = ٣٩٠)

مستوى الإخفاق المعرفي	درجاتهم الكلية		عدد هم	نسبتهم المئوية	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	المتوسط الفرضي	قيمة ت للفروق	الدلالة
	من	إلى							
منخفض	٤٠	٦٩	٩٤	%٢٤.١	٦٧.٥٦	٣.٧٤	١٠٠	٢٣.٦٧	٠.٠٥
أقل من متوسط	٧٠	٨٤	٢٢	% ٥.٦	٨٢.٢٣	٢.٩٢		٦.٤٥	غير دال
متوسط	٨٥	١١٥	٨٦	٢٢.٠٥ %	١١٣.٨٩	٣.٩٣		٩.٦٩	غير دال
أعلى من متوسط	١١٦	١٢٩	٨٧	٢٢.٣١	١٢٧.٧٤	٢.٨٦		١٩.٧٨	٠.٠٥
مرتفع	١٣٠	١٦٠	١٠١	%٢٥.٩	١٥٨.٣٤	٣.٨٨		٤٣.٨٩	٠.٠٥
العينة الأساسية ككل			٣٩٠	%١٠٠	١٠٩.٩٥	١٧.٣٣		٥.٥٨	غير دال
الفروق بين المرتفعين والمنخفضين على مقياس الإخفاق المعرفي								١٦٥.٢٦	٠.٠١

٢- المتوسط الحسابي للدرجات الكلية لأفراد العينة الأساسية هو (١٠٩.٩٥) درجة ، وهو أكبر من المتوسط الفرضي للمقياس (١٠٠) درجة ، ويقع ضمن شريحة (متوسط) وفقا لتعليماته فيمكننا من القول إجمالا أن أفراد العينة لديهم مستوى متوسط في الإخفاق المعرفي

٣- قيمة (ت) للفروق بين المتوسط الحسابي للدرجات الكلية للعينة الأساسية والمتوسط الفرضي للمقياس هي (٥.٥٨) ، وهي قيمة غير دالة إحصائيا بما يؤكد أن أفراد العينة الأساسية بالفعل لديهم مستوى متوسط في الإخفاق المعرفي .

٤- قيمة (ت) للفروق بين المتوسط الحسابي للدرجات الكلية لمرتفعي الإخفاق المعرفي والمتوسط الفرضي للمقياس هي (٤٣.٨٩) ، وهي قيمة دالة إحصائيا عند مستوى (٠.٠٥) بما يؤكد أن أفراد تلك المجموعة بالفعل لديهم مستوى مرتفع في الإخفاق المعرفي .

٥- قيمة (ت) للفروق بين المتوسط الحسابي للدرجات الكلية لمنخفضي الإخفاق المعرفي والمتوسط الفرضي للمقياس هي (٢٣.٦٧) ، وهي قيمة دالة إحصائيا عند مستوى (٠.٠٥) بما يؤكد أن أفراد تلك المجموعة بالفعل لديهم مستوى منخفض في الإخفاق المعرفي .

٦- قيمة (ت) للفروق بين متوسطي الدرجة الكلية لمجموعة مرتفعي ومجموعة منخفضي الإخفاق المعرفي هي (١٦٥.٢٦) ، وهي قيمة دالة إحصائيا عند مستوى (٠.٠١) وهذه الفروق الجوهرية هي التي يحاول البحث الحالي تفسيرها .

وهذه النتيجة تتفق مع نتائج دراسة كل من (أنعام الركابي ، ٢٠١٠) التي أظهرت نتائجها تفاوت مستوى أفراد العينة في الإخفاق المعرفي ، ومع نتائج دراسة كل من (منتهى عبد الصاحب وآخرون ، ٢٠١٧) و(سحاب الرشيدي ، ٢٠١٨) اللتان أظهرت نتائجهما أن أفراد العينة لديهم إجمالا مستوى متوسط في الإخفاق المعرفي ، بينما اختلفت مع نتائج دراسة كل من (تمارا الدوري ،٢٠١٢) و(غفران ناصر ، ٢٠١٤) و(محمود التميمي وأريج مهدي ، ٢٠١٥) و(مروان الحربي ، ٢٠١٥) و(محسن الزهيري ، ٢٠١٦) و(عمار الشمري ، ٢٠١٦) و(فاطمة السعدي ، ٢٠١٧) و(حسام عباس ، ٢٠١٧) التي أظهرت عيناتها مستويات منخفضة أو أقل من متوسطة أو مرتفعة في الإخفاق المعرفي .

ويمكن تفسير تلك النتيجة بأن بعض تلك الدراسات اعتمدت على عينات بالمراحل قبل الجامعية وأنها جميعا اعتمدت على مقياس ذي مرجعية نظرية محدودة تم إعداده في ضوء نموذج واحد لتفسير الإخفاق المعرفي ، وذلك على عكس مقياس البحث الحالي الذي استند إلى مرجعية نظرية أوسع وتم إعداده في ضوء نماذج متعددة للتفسير، مما جعله يغطي مواقف أكثر يحتمل أن يتعرض فيها طلبة الجامعة للإخفاق المعرفي مما يعطي مصداقية أكبر لنتائجه .

اختبار الفرض الثاني : وينص على أنه " يوجد لدى أفراد العينة مرتفعي ومنخفضي الإخفاق المعرفي مستويات تجهيز انفعالي متشتتة " ، ولاختبار هذا الفرض تم تحديد المرتفعين في الإخفاق المعرفي وعددهم (١٠١) والمنخفضين وعددهم (٩٤) وفقا لنتائج جدول (١٤) ، ثم

تم تطبيق مهمة ستروب عليهم جميعا بشكل فردي وتحديد عدد الأخطاء التي وقع فيها كل مفحوص منهم لنستدل منها على مستوى التجهيز الانفعالي لديهم (مكتمل / غير مكتمل) ، وكذلك تحديد المتوسط الحسابي والانحراف المعياري لعدد الأخطاء الكلي لكل فرد من أفراد كل مجموعة منهما ، وجدول (١٥) النتائج التي تم التوصل إليها ، ويتضح منه ما يلي :

١- أن المتوسط الحسابي لعدد أخطاء مجموعة مرتفعي الإخفاق المعرفي على مهمة ستروب الانفعالية هو (٤٩.٦٥) خطأ خلال (١٢٥) محاولة ، وهي قيمة كبيرة تفيد إنهاء غالبيتهم للمهمة بعدد كبير جدا من الأخطاء ، مما يدل على معاناتهم الشديدة في نطق لون حبر كل كلمة دون قراءتها وفي عزل منطوقها عن مدلولها الانفعالي ، بما يشير إلى إنهائهم لتلك المهمة بمستوى (غير مكتمل) من التجهيز الانفعالي .

جدول (١٥)

مستوى التجهيز الانفعالي لمرتفعي ومنخفضي الإخفاق المعرفي وفقا لمهمة ستروب الانفعالية (ن = ١٩٥)

العينة	عددهم	المتوسط الحسابي لعدد الأخطاء	الانحراف المعياري	مستوى التجهيز الانفعالي
مجموعة مرتفعي الإخفاق المعرفي	١٠١	٤٩.٦٥	٢.٩٣	غير مكتمل
مجموعة منخفضي الإخفاق المعرفي	٩٤	٢.٤٧	١.٨٦	مكتمل
المجموعتين معا	١٩٥		٣١.٢٧	

٢- أن الانحراف المعياري لعدد الأخطاء الكلي لمجموعة مرتفعي الإخفاق المعرفي على مهمة ستروب الانفعالية هو (٢.٩٣) خطأ ، وهي قيمة صغيرة تدل على تقاربهم الشديد في مستوى التجهيز الانفعالي .

٣- أن المتوسط الحسابي لعدد أخطاء مجموعة منخفضي الإخفاق المعرفي على مهمة ستروب الانفعالية هو (٢.٤٧) خطأ خلال (١٢٥) محاولة ، وهي قيمة صغيرة جدا تفيد إنهاء غالبيتهم للمهمة بدون أخطاء تقريبا عدا عدد قليل منهم أنهاها بما لا يزيد عن ثلاثة

أخطاء – مما تسبب في ظهور هذا المتوسط الحسابي – وهذا يدل على تحديدهم للون حبر كل كلمة بمعزل عن منطوقها بسهولة ودون تأثر بمدلولها الانفعالي ، بما يشير إلى إنهائهم لتلك المهمة بمستوى (مكتمل) من التجهيز الانفعالي .

٤- أن الانحراف المعياري لعدد الأخطاء الكلي لمجموعة منخفضي الإخفاق المعرفي على مهمة ستروب الانفعالية هو (١.٨٦) ، وهي قيمة صغيرة جدا تدل على تقاربهم الشديد في مستوى التجهيز الانفعالي .

٥- أن الانحراف المعياري لعدد الأخطاء الكلي لجميع أفراد المجموعتين على مهمة ستروب الانفعالية هو (٣١.٢٧) خطأ ، وهي قيمة كبيرة جدا تدل على التشتت والتباعد الشديد بين مرتفعي ومنخفضي الإخفاق المعرفي في مستوى التجهيز الانفعالي ، وهذا يثبت صحة الفرض الثاني من البحث .

اختبار الفرض الثالث : وينص على أنه " يوجد لدى أفراد العينة مرتفعي ومنخفضي الإخفاق المعرفي سرعات تجهيز انفعالي متشتتة " ، ولاختبار هذا الفرض تم تحديد المرتفعين في الإخفاق المعرفي وعددهم (١٠١) والمنخفضين وعددهم (٩٤) وفقا لنتائج جدول (١٤) ، ثم تم تحديد زمن إنهاء كل مفحوص منهم لمهمة ستروب الانفعالية لنستدل منه على سرعة التجهيز الانفعالي لديهم (سريع / بطئ) ، وكذلك تحديد المتوسط الحسابي والانحراف المعياري لكل مجموعة منهم في هذا الزمن ، وجدول (١٦) النتائج التي تم التوصل إليها.

جدول (١٦)

سرعة التجهيز الانفعالي لمرتفعي ومنخفضي الإخفاق المعرفي وفقا لمهمة ستروب الانفعالية (ن = ١٩٥)

العينة	عددهم	المتوسط الحسابي لزمن إنهاء المهمة	الانحراف المعياري	سرعة التجهيز الانفعالي
مجموعة مرتفعي الإخفاق المعرفي	١٠١	٤٠٢.٢٣٦	٣٥.٧٦٤	بطئ
مجموعة منخفضي الإخفاق المعرفي	٩٤	١٢٦.٤٣٧	٢٩.٦٩٣	سريع
المجموعتين معا	١٩٥		١٩١.٤٠٣	

ويتضح من جدول (١٦) ما يلي :

١- أن المتوسط الحسابي لزمن إنهاء مجموعة مرتفعي الإخفاق المعرفي لمهمة ستروب الانفعالية هو (٤٠٢.٢٣٦) ثانية ، وهو زمن كبير جدا يدل على بطئهم الشديد في نطق لون

حبر كل كلمة من كلمات المهمة دون قراءتها وفي عزل منطوقها عن مدلولها الانفعالي ، مما يدل على إنهائهم لتلك المهمة بعد تجهيز انفعالي بطئ لمثيراتها .

٢- أن الانحراف المعياري لزمن إنهاء مجموعة مرتفعي الإخفاق المعرفي لمهمة ستروب الانفعالية هو (٣٥.٧٦٤) ، وهو قيمة صغيرة جدا تدل على تقاربهم الشديد في سرعة التجهيز الانفعالي .

٣- أن المتوسط الحسابي لزمن إنهاء مجموعة منخفضي الإخفاق المعرفي لمهمة ستروب الانفعالية هو (١٢٦.٤٣٧) ثانية ، وهو زمن صغير جدا يدل على سرعتهم في نطق لون حبر كل كلمة من كلمات المهمة دون قراءتها وبلا أي بطأ في عزل منطوقها عن مدلولها الانفعالي ، مما يدل على إنهائهم لتلك المهمة بعد تجهيز انفعالي سريع لمثيراتها .

٤- أن الانحراف المعياري لزمن إنهاء مجموعة منخفضي الإخفاق المعرفي لمهمة ستروب الانفعالية هو (٢٩.٦٩٣) ، وهو قيمة صغيرة جدا تدل على تقاربهم الشديد في سرعة التجهيز الانفعالي.

٥- أن الانحراف المعياري لزمن إنهاء جميع أفراد المجموعتين لمهمة ستروب الانفعالية هو (١٩١.٤٠٣) ثانية ، وهو قيمة كبيرة تدل على التشتت والتباعد الكبير بين مرتفعي ومنخفضي الإخفاق المعرفي في سرعة التجهيز الانفعالي ، وهذا يثبت صحة الفرض الثالث من البحث .

اختبار الفرض الرابع : وينص على أنه " يوجد لدى أفراد العينة مرتفعي ومنخفضي الإخفاق المعرفي درجات صعوبات تجهيز انفعالي متشتتة " ، ولاختبار هذا الفرض تم تطبيق مقياس صعوبات التجهيز الانفعالي على العينة الأساسية (ن = ٣٩٠) وتصحيحه ، ثم تم فصل الدرجات الكلية لمجموعة مرتفعي ومنخفضي الإخفاق المعرفي (ن = ١٩٥) عليه ، ومن ثم حساب المتوسط الحسابي والانحراف المعياري لتلك الدرجات الكلية لكل مجموعة منهما ، وجدول (١٧) يوضح النتائج التي تم التوصل إليها .

جدول (١٧)

درجة صعوبات التجهيز الانفعالي لدى مرتفعي ومنخفضي الإخفاق المعرفي (ن = ١٩٥)

العينة	عددهم	المتوسط الحسابي على مقياس صعوبات التجهيز الانفعالي	الانحراف المعياري	درجة صعوبات التجهيز الانفعالي
مجموعة مرتفعي الإخفاق المعرفي	١٠١	١٩٨.٢٦	٣.٨٢	مرتفعة
مجموعة منخفضي الإخفاق المعرفي	٩٤	٤٩.٣٧	٢.٤٤	منخفضة
المجموعتين معا	١٩٥		٨٦.١٣	

ويتضح من جدول (١٧) ما يلي :

١- أن المتوسط الحسابي للدرجات الكلية لمجموعة مرتفعي الإخفاق المعرفي على مقياس صعوبات التجهيز الانفعالي هو (١٩٨.٢٦) درجة ، وهي قيمة أكبر من المتوسط الفرضي للمقياس (١٢٦) درجة ، وتقع ضمن شريحة درجة صعوبات التجهيز الانفعالي المرتفعة وفقا لتعليماته .

٢- أن الانحراف المعياري للدرجات الكلية لمجموعة مرتفعي الإخفاق المعرفي على مقياس صعوبات التجهيز الانفعالي هو (٣.٨٢) درجة ، وهي قيمة صغيرة جدا تدل على عدم تشتتهم وعلى تقاربهم في درجة صعوبات التجهيز الانفعالي .

٣- أن المتوسط الحسابي للدرجات الكلية لمجموعة منخفضي الإخفاق المعرفي على مقياس صعوبات التجهيز الانفعالي هو (٤٩.٣٧) درجة ، وهي قيمة أصغر كثيرا من المتوسط الفرضي للمقياس (١٢٦) درجة ، وتقع ضمن شريحة درجة صعوبات التجهيز الانفعالي المنخفضة وفقا لتعليماته .

٤- أن الانحراف المعياري للدرجات الكلية لمجموعة منخفضي الإخفاق المعرفي على مقياس صعوبات التجهيز الانفعالي هو (٢.٤٤) درجة ، وهي قيمة صغيرة جدا تدل على عدم تشتتهم وعلى تقاربهم في درجة صعوبات التجهيز الانفعالي .

٥- أن الانحراف المعياري للدرجات الكلية لجميع أفراد المجموعتين على مقياس صعوبات التجهيز الانفعالي هو (٨٦.١٣) درجة ، وهي درجة كبير جدا تدل على التشتت والتباعد

الكبير بين مرتفعي ومنخفضي الإخفاق المعرفي في درجة صعوبات التجهيز الانفعالي ، وهذا يثبت صحة الفرض الرابع من البحث .

ويمكن تفسير نتائج الفروض من الثاني حتى الرابع بأن الأفراد الذين لا يكملون التجهيز الانفعالي للأحداث التي تمر بهم ، والبطيؤون في ذلك ، والذين يواجهون درجة صعوبات مرتفعة في ذلك ، جميعهم لا يستطيعون التحرر من أثر تلك الأحداث بسهولة ولا يفصلونها عن المهمة التي يؤدونها فيقعوا في إخفاقات معرفية كثيرة بتلك المهمة ، على عكس الآخرين الذين يكملون التجهيز الانفعالي للأحداث التي تمر بهم ، والسريعون في ذلك ، والذين يواجهون درجة صعوبات منخفضة في ذلك ، فإنهم يستطيعون بكل سهولة التحرر من أثرها وفصلها تماما عن المهمة التي يؤدونها مما يقلل كثيرا من إخفاقاتهم المعرفية بتلك المهمة .

وهذه النتائج تثبت ما أشار إليه (Rachman , 1980 , 51) من أن التجهيز الانفعالي المكتمل والذي يتم سريعا وبدرجة صعوبات أقل يؤدي إلى استيعاب الفرد وامتصاصه للمثيرات المزعجة وخفضها إلى الحد الذي يسمح له بأداء مهمته الحالية دون إخفاق ، وهذا هو ما حدث حين استطاع بعض أفراد العينة امتصاص الانزعاج الناتج من الدلالة الانفعالية لبعض كلمات مهمة ستروب بسرعة ، والتركيز فقط على الهدف المطلوب منها وهو نطق لون الحبر المكتوب به تلك الكلمات ، وهم أنفسهم من أظهروا درجة صعوبات تجهيز انفعالي منخفضة ، فنقصت إخفاقاتهم المعرفية كثيرا مقارنة بالآخرين الذين لم يستطيعون ذلك والذين أظهروا درجة صعوبات تجهيز انفعالي مرتفعة .

وتؤكد تلك النتائج أيضا ما أشار إليه (Teasdale , 1999,56) من أن نجاح الفرد في الفصل بين المعنيين الموضوعي والضمني لمثيرات المهمة بسرعة ودون صعوبات كبيرة يضمن له عدم إعطاء معنى انفعالي لها ويضمن نجاحه في أداء المهمة عموما دون إخفاقات كثيرة ، وهذا هو ما حدث حين استطاع بعض أفراد العينة الفصل السريع بين الدلالة الانفعالية للكلمات المتضمنة في مهمة ستروب ولون الحبر المكتوبة به ، وهم أنفسهم من أظهروا درجة صعوبات تجهيز انفعالي منخفضة ، فنقصت إخفاقاتهم المعرفية كثيرا مقارنة بالذين لم يستطيعون ذلك وأظهروا درجة صعوبات تجهيز انفعالي مرتفعة .

وتتوافق تلك النتائج أيضا مع ما أشار إليه (Brewin & Holmes , 2003 , 258) من أن نجاح الذاكرة اللفظية للفرد في تحديد سياق معين لمثيرات المهمة سريعا ودون صعوبات كبيرة

هو ما يسمح باكتمال تجهيزها انفعاليا وبالتالي عدم تأثيرها على أداء الفرد لتلك المهمة ، وهذا هو ما حدث حين نجح بعض أفراد العينة في نقل كلمات مهمة ستروب المزعجة انفعاليا سريعا من ذاكرتهم الموقفية إلى ذاكرتهم اللفظية وتحديد سياقها في مجرد نطق لون الحبر المكتوبة به فقط دون التأثر بمدلولاتها الانفعالية ، وهم أنفسهم من أظهروا درجة صعوبات تجهيز انفعالي منخفضة ، مما ساعد في نقص إخفاقاتهم المعرفية على تلك المهمة للحد الأدنى مقارنة بالآخرين الذين لم يستطيعون فعل ذلك وأظهروا درجة صعوبات تجهيز انفعالي مرتفعة .

كما تؤيد تلك النتائج ما أشار إليه (Baker , 2010 , 63 – 64) من أن محاولة الفرد أداء مهمة جديدة تتضمن مثيرات ذات علاقة بانفعالات سالبة مكبوتة لديه سببتها مثيرات سابقة غير مكتملة التجهيز الانفعالي أو واجهته فيها صعوبات كبيرة عند تجهيزها لأول مرة يؤدي إلى الشعور بتلك الانفعالات السالبة وكأنها تحدث للمرة الأولى مما قد يؤثر على أدائه للمهمة الجديدة ، وهذا هو ما حدث حين سببت بعض كلمات مهمة ستروب ذات الدلالة الانفعالية المزعجة عودة شعور بعض أفراد العينة بانفعالات سالبة مشابهة كانت مكبوتة لديهم من مواقف قديمة لم يكملوا تجهيزها انفعاليا أو واجهتهم فيها درجة صعوبات تجهيز انفعالي مرتفعة ، مما أدى إلى وقوعهم في إخفاقات معرفية أكثر من غيرهم الذين نجحوا مسبقا في إكمال تجهيز انفعالاتهم السلبية بسرعة في مواقفها الأولى ولم يكبتوها وأظهروا درجة صعوبات تجهيز انفعالي منخفضة .

اختبار الفرض الخامس : وينص على أنه " لا توجد فروق دالة إحصائيا بين متوسطات درجات أفراد العينة المرتفعين والمنخفضين على مقياس الإخفاق المعرفي راجعة إلى أي من الجنس أو التخصص الدراسي أو الفرقة الدراسية أو للتفاعلات الثنائية والثلاثية بينها " ، ولاختبار هذا الفرض تم تحديد درجات المرتفعين (ن = ١٠١) والمنخفضين (ن = ٩٤) على مقياس الإخفاق المعرفي ، وتم حساب الفروق بين متوسطات درجات المجموعتين على هذا المقياس الراجعة إلى المتغيرات الثلاثة (الجنس و التخصص الدراسي والفرقة الدراسية) وللتفاعلات بينها باستخدام تحليل التباين المتعدد MANOVA ذي التصميم (٢ × ٣) ، وجدول (١٨) يوضح النتائج التي تم التوصل إليها .

جدول (١٨)

دلالة الفروق بين المرتفعين والمنخفضين على مقياس الإخفاق المعرفي

الراجعة لمتغيرات الجنس والتخصص والفرقة الدراسية والتفاعلات الثنائية والثلاثية بينها (ن = ١٩٥)

مصدر التباين	مجموع المربعات	درجة الحرية	التباين	قيمة ف	مستوى الدلالة
الجنس (ذكور / إناث) (أ)	٥٩.٤٣٦	١	٥٩.٤٣٦	١.٧٤٣	غير دال
التخصص الدراسي (علمي / أدبي) (ب)	٦٣.٦٧٤	١	٦٣.٦٧٤	١.٨٦٧	غير دال
الفرقة الدراسية (الثانية / الرابعة) (ج)	٨٨.٦٥٢	١	٨٨.٦٥٢	٢.٥٩٩	غير دال
التفاعل الثنائي (أ × ب)	٤١.٤٥٣	١	٤١.٤٥٣	١.٢١٥	غير دال
التفاعل الثنائي (أ × ج)	٣١.٨٣٣	١	٣١.٨٣٣	٠.٩٣٣	غير دال
التفاعل الثنائي (ب × ج)	٧٦.٣٢٤	١	٧٦.٣٢٤	٢.٢٣٨	غير دال
التفاعل الثلاثي (أ × ب × ج)	٢٩.٤٦٢	١	٢٩.٤٦٢	٠.٨٦٣	غير دال

ويتضح من جدول (١٨) أن جميع قيم ف للفروق بين متوسطات الدرجات الكلية لمجموعة المرتفعين ومجموعة المنخفضين على مقياس الإخفاق المعرفي الراجعة لأي من متغيرات الجنس (ذكور / إناث) والتخصص الدراسي (علمي / أدبي) والفرقة الدراسية (الثانية / الرابعة) والتفاعلات الثنائية والثلاثية بينها لم تكن دالة إحصائيا بما يؤكد صحة الفرض الخامس من البحث ، وهذا يعني أيضا أن الفروق الجوهرية التي ظهرت بين المجموعتين على مقياس الإخفاق المعرفي الموضحة بجدول (١٤) والتي يحاول البحث الحالي تفسيرها لا ترجع إلى أي من تلك المتغيرات أو للتفاعلات الثنائية والثلاثية بينها .

وهذه النتيجة تتفق مع ما أشارت إليه نتائج دراسة كل من (أنعام الركابي ، ٢٠١٢) و(تمارا الدوري ، ٢٠١٢) و(غفران ناصر ، ٢٠١٤) و(محمود التميمي وأريج فهمي ، ٢٠١٥) من عدم وجود فروق دالة إحصائيا في الإخفاق المعرفي راجعة إلى الجنس ، ومع ما أشارت إليه نتائج دراسة كل من (تمارا الدوري ، ٢٠١٢) و(صافي صالح ، ٢٠١٤) و(غفران ناصر ، ٢٠١٤) و(حسام عباس ، ٢٠١٧) من عدم وجود فروق دالة إحصائيا فيه راجعة إلى التخصص الدراسي ، ومع ما أشارت إليه نتائج دراسة كل من (محمود التميمي وأريج فهمي ، ٢٠١٥) و(حسام عباس ، ٢٠١٧) من عدم وجود فروق دالة إحصائيا فيه راجعة إلى الفرقة

الدراسية ، ومع ما أشارت إليه نتائج دراسة (حسام عباس ، ٢٠١٧) من عدم وجود فروق دالة إحصائيا فيه راجعة إلى التفاعلات الثنائية والثلاثية بين الجنس والتخصص والفرقة .
بينما تختلف تلك النتيجة مع ما أشارت إليه نتائج دراسة كل من (صافي صالح ، ٢٠١٤) و(عمار الشمري ، ٢٠١٦) و(حسام عباس ، ٢٠١٧) التي أظهرت نتائجها وجود فروق دالة إحصائيا في الإخفاق المعرفي لصالح الإناث في الأولى والثانية ولصالح الذكور في الثالثة ، ومع ما أشارت إليه نتائج دراسة كل من (أنعام الركابي ، ٢٠١٢) و(عمار الشمري ، ٢٠١٦) التي أظهرت فروق دالة إحصائيا فيه لصالح التخصص العلمي في الأولى وللأدبي في الثانية ، ومع ما أشارت إليه نتائج دراسة (غفران ناصر ، ٢٠١٤) التي أظهرت فروق دالة إحصائيا فيه راجعة إلى التفاعل بين الجنس والتخصص لصالح ذكور العلمي ، ويمكن إرجاع هذا الاختلاف إلى طبيعة العينة في تلك الدراسات التي اعتمد بعضها على عينات من المرحلة الإعدادية والثانوية وإلى اعتماد المقياس الذي استخدمته تلك الدراسات على مرجعية نظرية محدودة بعكس المقياس المستخدم في البحث الحالي .

اختبار الفرض السادس : وينص على أنه " لا توجد فروق دالة إحصائيا بين متوسطات درجات أفراد العينة المرتفعين والمنخفضين على مقياس صعوبات التجهيز الانفعالي راجعة إلى أي من الجنس أو التخصص الدراسي أو الفرقة الدراسية أو للتفاعلات الثنائية والثلاثية بينها " ، وتم اختبار هذا الفرض على خطوتين :

(**الخطوة الأولى**) تم تحديد مستويات أفراد العينة الأساسية (ن = ٣٩٠) على مقياس صعوبات التجهيز الانفعالي وفقا لتعليماته ، وحساب المتوسط الحسابي للدرجات الكلية لأفراد كل فئة وللعينة الأساسية ككل ، ومن ثم حساب قيمة ت للفروق بين المتوسط الفرضي للمقياس وكل متوسط من تلك المتوسطات المحسوبة ، وجدول (١٩) يوضح النتائج التي تم التوصل إليها ، ويتضح منه أن :

١- الانحراف المعياري للدرجات الكلية لأفراد العينة الأساسية هو (٢١.٦٤) درجة ، وهو قيمة مرتفعة تدل على تشتت درجاتهم وتفاوتهم في درجة صعوبات التجهيز الانفعالي ، حيث ظهر أن (٢٨.٥٠%) منهم لديهم درجة مرتفعة ، و(٢٣.٣٣%) لديهم درجة أعلى من متوسط ، و(١٦.٤١%) لديهم درجة متوسطة ، و(٦.٦٣%)

لديهم درجة أقل من متوسط ، و(٢٥.١٣%) لديهم درجة منخفضة في صعوبات التجهيز الانفعالي وفقا لتعليمات المقياس .

جدول (١٩)

درجة صعوبات التجهيز الانفعالي لدى أفراد العينة الأساسية (ن = ٣٩٠)

درجة صعوبات التجهيز الانفعالي	درجاتهم الكلية		عددهم	نسبتهم المئوية	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	المتوسط الفرضي	قيمة ت للفروق	الدلالة
	من	إلى							
منخفضة	٤٢	٨٣	٩٨	%٢٥.١٣	٨١.٤٣	٤.٤٣	١٢٦	٢٥.٧٦	٠.٠٥
أقل من متوسط	٨٤	١٠٤	٢٦	%٦.٦٣	١٠١.٩٢	٣.٨٤		٧.٣٣	غير دال
متوسطة	١٠٥	١٤٧	٦٤	%١٦.٤١	١٤٤.٦٨	٤.٧٨		٨.٧٨	غير دال
أعلى من متوسط	١٤٨	١٦٧	٩١	%٢٣.٣٣	١٦٣.٨٦	٣.٦٧		٢١.٣٢	٠.٠٥
مرتفعة	١٦٨	٢١٠	١١١	%٢٨.٥٠	٢٠٤.٣٤	٤.٩٢		٤٧.٦٣	٠.٠٥
العينة الأساسية ككل			٣٩٠	%١٠٠	١٣٩.٢٥	٢١.٦٤		٥.٩٢	غير دال
الفروق بين المرتفعين والمنخفضين على مقياس صعوبات التجهيز الانفعالي								١٨٧.٨٩	٠.٠١

٢- المتوسط الحسابي للدرجات الكلية لأفراد العينة الأساسية هو (١٣٩.٢٥) درجة ، وهو أكبر من المتوسط الفرضي (١٢٦) درجة ، ويقع ضمن شريحة (متوسط) وفقا لتعليماته فيمكننا القول إجمالا أن أفراد العينة لديهم درجة متوسطة في صعوبات التجهيز الانفعالي .

٣- قيمة (ت) للفروق بين المتوسط الحسابي للدرجات الكلية للعينة الأساسية والمتوسط الفرضي للمقياس هي (٥.٩٢) ، وهي قيمة غير دالة إحصائيا بما يؤكد أن أفراد العينة الأساسية بالفعل لديهم درجة متوسطة في صعوبات التجهيز الانفعالي .

٤- قيمة (ت) للفروق بين المتوسط الحسابي للدرجات الكلية لمرتفعي صعوبات التجهيز الانفعالي والمتوسط الفرضي للمقياس هي (٤٧.٦٣) ، وهي قيمة دالة إحصائيا عند مستوى (٠.٠٥) بما يؤكد أن أفراد تلك المجموعة بالفعل لديهم درجة مرتفعة في صعوبات التجهيز الانفعالي .

٥- قيمة (ت) للفروق بين المتوسط الحسابي للدرجات الكلية لمنخفضي صعوبات التجهيز الانفعالي والمتوسط الفرضي للمقياس هي (٢٥.٧٦) ، وهي قيمة دالة إحصائيا عند مستوى (٠.٠٥) بما يؤكد أن أفراد تلك المجموعة بالفعل لديهم درجة منخفضة في صعوبات التجهيز الانفعالي .

٦- قيمة (ت) للفروق بين متوسطي الكلية لمجموعة مرتفعي ومجموعة منخفضي صعوبات التجهيز الانفعالي هي (١٨٧.٨٩) ، وهي قيمة دالة إحصائيا عند مستوى (٠.٠١) .

(**الخطوة الثانية**) تم تحديد درجات مجموعة المنخفضين (ن = ٩٨) ودجات مجموعة المرتفعين (ن = ١١١) على مقياس صعوبات التجهيز الانفعالي ، وتم حساب الفروق بين متوسطات درجات المجموعتين على هذا المقياس الراجعة إلى المتغيرات الثلاثة (الجنس والتخصص الدراسي والفرقة الدراسية) وللتفاعلات بينها باستخدام تحليل التباين المتعدد MANOVA ذي التصميم (٢ × ٣) ، وجدول (٢٠) يوضح النتائج التي تم التوصل إليها .

جدول (٢٠)

دلالة الفروق بين المرتفعين والمنخفضين على مقياس صعوبات التجهيز الانفعالي

الراجعة لمتغيرات الجنس والتخصص والفرقة الدراسية والتفاعلات الثنائية والثلاثية بينها (ن = ١٩٩)

مصدر التباين	مجموع المربعات	درجة الحرية	التباين	قيمة ف	مستوى الدلالة
الجنس (ذكور / إناث) (أ)	٦٥.٣٤٢	١	٦٥.٣٤٢	٢.١٢٢	غير دال
التخصص الدراسي (علمي / أدبي) (ب)	٦٩.٥٦٤	١	٦٩.٥٦٤	٢.٢٥٧	غير دال
الفرقة الدراسية (الثانية / الرابعة) (ج)	٩٢.٤٥٢	١	٩٢.٤٥٢	٢.٩٩٩	غير دال
التفاعل الثنائي (أ × ب)	٤٧.١٨٣	١	٤٧.١٨٣	١.٥٣١	غير دال
التفاعل الثنائي (أ × ج)	٣٤.٦٦٢	١	٣٤.٦٦٢	١.١٢٥	غير دال
التفاعل الثنائي (ب × ج)	٨٣.٧١١	١	٨٣.٧١١	٢.٧١٦	غير دال
التفاعل الثلاثي (أ × ب × ج)	٣٢.٢١٤	١	٣٢.٢١٤	١.٠٤٥	غير دال

ويتضح من جدول (٢٠) أن جميع قيم ف للفروق بين متوسطات الدرجات الكلية لمجموعة المرتفعين ومجموعة المنخفضين على مقياس صعوبات التجهيز الانفعالي الراجعة لأي من متغيرات الجنس (ذكور / إناث) والتخصص الدراسي (علمي / أدبي) والفرقة الدراسية (الثانية / الرابعة) والتفاعلات الثنائية والثلاثية بينها لم تكن دالة إحصائيا بما يؤكد صحة الفرض السادس من البحث .

ويمكن تفسير تلك النتيجة بأن مثيرات الحدث الانفعالي ، والتقييم المعرفي له في ضوء الخبرة الانفعالية السابقة للفرد ، وطبيعة المهام التي يؤديها الفرد ، والحالة المزاجية التي عليها الفرد أثناء أداء تلك المهام ، وسعة ذاكرته الموقفية واللفظية ، وقدرة الفرد على التعبير عن انفعالاته بشكل مناسب هي المتغيرات التي حددتها نماذج تفسير التجهيز الانفعالي لتشكل

العامل الفارق في تحديد إذا ما كان الفرد سيواجه صعوبات في تجهيز هذا الحدث انفعاليا أم لا ، وهذه النماذج لم تشر من قريب أو من بعيد إلى أن درجة صعوبات التجهيز الانفعالي تختلف وفقا لأي من الجنس أو التخصص الدراسي أو الفرقة الدراسية ، ولذلك لم يكن لها تأثير معنوي في إحداث فروق جوهرية بين أفراد العينة في ذلك.

اختبار الفرض السابع : وينص على أنه " لا توجد فروق دالة إحصائيا بين متوسطات درجات أفراد العينة المرتفعين والمنخفضين على مقياس الإخفاق المعرفي راجعة إلى أي من مستوى وسرعة ودرجة صعوبات التجهيز الانفعالي لديهم أو للتفاعلات الثنائية والثلاثية بينها " ، ولاختبار هذا الفرض تم تحديد العدد الكلي لأخطاء مرتفعي (ن = ١٠١) ومنخفضي (ن = ٩٤) الإخفاق المعرفي على مهمة ستروب الانفعالية (لنستدل به على مستوى التجهيز الانفعالي لديهم) وكذلك الزمن الكلي لإنهائهم تلك المهمة (لنستدل به على سرعة التجهيز الانفعالي لديهم) وكذلك درجاتهم الكلية على مقياس صعوبات التجهيز الانفعالي (لنستدل به على درجة صعوبات التجهيز الانفعالي لديهم) ، وتم حساب الفروق بين متوسطات درجات المجموعتين على مقياس الإخفاق المعرفي الراجعة للمتغيرات الثلاثة (مستوى وسرعة ودرجة صعوبة التجهيز الانفعالي) وللتفاعلات بينها باستخدام تحليل التباين المتعدد MANOVA ذي تصميم (٢ × ٣) ، وجدول (٢١) يوضح النتائج التي تم التوصل إليها ، ويتضح منه ما يلي :

١- توجد فروق دالة إحصائيا عند مستوى (٠.٠١) بين مرتفعي ومنخفضي الإخفاق المعرفي راجعة إلى مستوى التجهيز الانفعالي لديهم ، وبحساب معامل شيفيه لتوجيه دلالة تلك الفروق فكانت قيمته (١.٤٥٩) لصالح مجموعة مرتفعي الإخفاق المعرفي غير مكتملي التجهيز الانفعالي وعددها (١٠١) ، وذلك مقارنة بمجموعة منخفضي الإخفاق المعرفي مكتملي التجهيز الانفعالي وعددها (٩٤) ، بما يشير إلى أن تلك المجموعة كانت هي الأسوأ في الإخفاق المعرفي .

٢- توجد فروق دالة إحصائيا عند مستوى (٠.٠٥) بين مرتفعي ومنخفضي الإخفاق المعرفي راجعة إلى سرعة التجهيز الانفعالي لديهم ، وبحساب معامل شيفيه لتوجيه دلالة تلك الفروق فكانت قيمته (١.٢٦٩) لصالح مجموعة مرتفعي الإخفاق المعرفي بطيئي التجهيز الانفعالي وعددها (١٠١) مقارنة بمجموعة منخفضي الإخفاق

المعرفي سريعي التجهيز الانفعالي وعددها (٩٤) ، بما يشير إلى أن تلك المجموعة هي الأسوأ في الإخفاق المعرفي .

جدول (٢١)

دلالة الفروق بين مرتفعي ومنخفضي الإخفاق المعرفي الراجعة لتفيرات مستوى وسرعة ودرجة صعوبات التجهيز الانفعالي لديهم والتفاعلات الثنائية والثلاثية بينها (ن = ١٩٥)

مصدر التباين	مجموع المربعات	درجة الحرية	التباين	قيمة ف	مستوى الدلالة
مستوى التجهيز الانفعالي (أ)	١٧٦.٨٢	١	١٧٦.٨٢	٤٣.٣٦٤	٠.٠١
سرعة التجهيز الانفعالي (ب)	١١٨.٤٣	١	١١٨.٤٣	٢٩.٠٤٤	٠.٠٥
درجة صعوبات التجهيز الانفعالي (ج)	٣٦٥.٠٢٩	١	٣٦٥.٠٢٩	٨٩.٥٢١	٠.٠١
التفاعل الثنائي (أ × ب)	٢٠.٧٦٧	١	٢٠.٧٦٧	٥.٠٩٣	غير دال
التفاعل الثنائي (أ × ج)	١٦.١٧٩	١	١٦.١٧٩	٣.٩٦٨	غير دال
التفاعل الثنائي (ب × ج)	١٩.٤٩٨	١	١٩.٤٩٨	٤.٧٨٢	غير دال
التفاعل الثلاثي (أ × ب × ج)	١٤.٨٥٥	١	١٤.٨٥٥	٣.٦٤٣	غير دال

٣- توجد فروق دالة إحصائيا عند مستوى (٠.٠١) بين مرتفعي ومنخفضي الإخفاق المعرفي راجعة إلى درجة صعوبات التجهيز الانفعالي لديهم ، وبحساب معامل شيفيه لتوجيه دلالة تلك الفروق فكانت قيمته (١.٣٤٢) لصالح مجموعة مرتفعي الإخفاق المعرفي مرتفعي صعوبات التجهيز الانفعالي وعددها (١٠١) مقارنة بالمجموعات الأخرى : منخفضي الإخفاق المعرفي منخفضي صعوبات التجهيز وعدها (٩٤) ومرتفعي الإخفاق المعرفي منخفضي صعوبات التجهيز وعددها (٤) ومنخفضي الإخفاق المعرفي مرتفعي صعوبات التجهيز وعددها (١٠) ، بما يشير إلى أن تلك المجموعة كانت هي الأسوأ من بينهم في الإخفاق المعرفي .

٤- لا توجد فروق دالة إحصائيا بين مرتفعي ومنخفضي الإخفاق المعرفي راجعة إلى التفاعلات الثنائية والثلاثية بين مستوى وسرعة ودرجة صعوبات التجهيز الانفعالي لديهم ، وبذلك يثبت خطأ الفرض السابع من البحث جزئيا .

وتتفق تلك النتيجة مع ما أشارت إليه نتائج دراسة (Robertson , et al. , 1997) من ارتباط الإخفاق المعرفي بالحالة الانفعالية السالبة التي يمر بها الفرد ، ومع ما أشارت إليه نتائج دراسة (Yamanaka , 2003) من أن الحالة الانفعالية هي سبب مشترك في جميع الإخفاقات المعرفية التي يقع فيها الفرد ، ومع ما أشارت إليه نتائج دراسة (Sullivan &

Payne , 2007) من ارتفاع نسبة الإخفاقات المعرفية لدى الأفراد الذين يمرون بحالات انفعالية متقلبة ، ومع ما أشارت إليه نتائج دراسة (Payne & Schnapp , 2014) من أن الحالة الانفعالية السالبة للفرد هي التي تقف وراء معظم الإخفاقات المعرفية التي يقع فيها ، ومع ما أشارت إليه نتائج دراسة (Klockner & Hicks , 2015) من وجود علاقة موجبة دالة إحصائيا بين مستويات الإخفاق المعرفي المرتفعة والمستويات المنخفضة من الثبات الانفعالي ، ومع ما أشارت إليه نتائج دراسة (Carrigan & Barkus , 2016) من أن عدم استقرار الحالة الانفعالية للفرد تدفعه للوقوع في الإخفاقات المعرفية المختلفة .

كما تثبت هذه النتيجة ما أشار إليه Bosma & Kunnen (٢٠٠١) من أن الفروق الفردية بين الناس في التجهيز الانفعالي قد تكون أحد أهم الأسباب للفروق الفردية بينهم في نجاحهم عند أداء مهام حياتهم اليومية أو في إخفاقهم فيها (في : نهال لطفي وآخرون ، ٢٠١٣ أ ، ١٢٧) ، وتثبت أيضا ما أشار إليه (Allahyari , et al. , 2008 , 150 – 151) من أن ظاهرة الإخفاقات المعرفية دائما ما تكون ذات طبيعة انفعالية للدرجة التي يمكن معها وصفها بأنها اضطراب انفعالي يظهر أثره على هيئة إخفاقات في الانتباه أو الاسترجاع أو الاستجابات الحركية ، حيث أظهرت النتائج أن جميع أفراد عينة البحث الحالي ذوي المستوى المرتفع في الإخفاق المعرفي قد أظهروا مستوى غير مكتمل وسرعة بطيئة ودرجة صعوبات مرتفعة في التجهيز الانفعالي مقارنة بغيرهم .

ويمكن تفسير تلك النتيجة بأن عدم اكتمال التجهيز الانفعالي للأحداث التي يمر بها الفرد يؤدي إلى إعاقة تقدمه في إنجاز المهام اليومية الاعتيادية ووقوعه في الأخطاء خاصة إذا ما واجهته أية مثيرات جديدة ذات علاقة من قريب أو بعيد بمثيرات الأحداث التي لم يكمل تجهيزها انفعاليا مسبقا ، وكذلك بطء الفرد في التجهيز الانفعالي لمثيرات الأحداث المزعجة التي تواجهه يؤدي إلى انشغاله عن إنجاز مهامه الاعتيادية بما يؤدي إلى وقوعه في أخطاء كثيرة تشوب أدائه لتلك المهام ، كما أن ارتفاع درجة الصعوبات التي تواجه البعض في التجهيز الانفعالي لمثيرات الأحداث المزعجة التي تواجهه تؤثر سلبيا على أدائه لمهامه الاعتيادية اليومية ويظهر ذلك في صورة أخطاء غير مبررة وغير مفهومة للآخرين .

* التوصيات التربوية :

على ضوء ما أشارت إليه نتائج البحث يمكن تقديم التوصيات التربوية التالية :

١- على مسؤولي العملية التعليمية ضرورة الإشارة لاستراتيجيات التجهيز الانفعالي الناجحة في المناهج الدراسية للتقليل من الإخفاقات المعرفية للطلاب .

٢- على المرشدين التربويين والأخصائيين الاجتماعيين والنفسيين بالمدارس والجامعات ضرورة تدريب الطلبة متكرري الإخفاق المعرفي على الاستراتيجيات الناجحة في التجهيز الانفعالي .

٣- على أولياء أمور الطلاب تدريب أبنائهم على تجاوز الأحداث المزعجة وعدم تركهم ضحية لصعوبات التجهيز الانفعالي حتى لا تؤثر على مهاراتهم العملية المختلفة .

٤- على المؤسسات التعليمية ضرورة إحاطة العملية التعليمية بجو من الاتزان والثبات الانفعالي لجميع أطرافها من معلمين ومتعلمين حتى لا يؤثر ذلك سلبا على نواتجها .

٥- على المؤسسات الإعلامية توجيه برامج توعوية مستمرة تستهدف استقرار الجوانب الانفعالية للشباب حتى لا تؤثر سلبا على الجوانب المعرفية والمهارية لهم .

* أفكار بحثية مقترحة :

١- صعوبات التجهيز الانفعالي المنبئة بالإخفاقات المعرفية لدى طلبة الجامعة .

٢- فاعلية برنامج قائم على مكونات الكفاءة الانفعالية في تقليل الإخفاقات المعرفية لدى طلبة الجامعة .

٣- نمذجة العلاقات السببية بين اليقظة العقلية والإخفاق المعرفي والتجهيز الانفعالي لدى طلبة الجامعة .

٤- صعوبات التجهيز الانفعالي لدى عينة من تلاميذ المرحلة الابتدائية متفاوتي سعة الذاكرة العاملة .

٥- فاعلية برنامج قائم على بعض الوظائف التنفيذية في التقليل من صعوبات التجهيز الانفعالي لدى طلاب المرحلة الثانوية .

٦- الأساليب المعرفية المنبئة بالإخفاقات المعرفية لدى طلبة الجامعة .

*المراجـع :

أحمد عبد الرحمن عثمان والسيد كامل الشربيني (٢٠١٥) . فعالية التدريب في تحسين التجهيز الانفعالي لدى طلاب التربية الخاصة مسار الإعاقة العقلية بكلية التربية المتدربين بالفصول الملحقة بالمدارس العادية بمدينة الطائف ، مصر : مجلة كلية التربية جامعة بورسعيد ، (١٧) : ٤١ – ٨٧ .

آمال إسماعيل حسين (٢٠١٨) . علاقة الكفاءة الانفعالية بتنظيم الذات لدى طلبة الجامعة ، العراق : مجلة كلية التربية بجامعة واسط ، (٣١) : ٥٣١ – ٥٨٠ .

أنعام مجيد الركابي (٢٠١٠) . الفشل المعرفي وعلاقته بمركزية التفكير في نظام الأنيكرام لدى طلبة الجامعة ، رسالة ماجستير غير منشورة ، العراق : كلية التربية للبنات جامعة بغداد .

أنور محمد الشرقاوي (١٩٩٢) . علم النفس المعرفي المعاصر (ط١) ، القاهرة : مكتبة الأنجلو المصرية .

تمارا قاسم الدوري (٢٠١٢) . الإخفاق المعرفي وعلاقته بعوامل الشخصية الخمسة لدى طلبة الجامعة ، رسالة ماجستير غير منشورة ، العراق : كلية التربية للعلوم الإنسانية بجامعة ديالى .

حسام حميد عباس (٢٠١٧) . التسويف الأكاديمي وعلاقته بالإخفاق المعرفي لدى طلبة المرحلة الإعدادية ، رسالة ماجستير غير منشورة ، العراق : كلية التربية جامعة القادسية .

حلمي المليجي (٢٠٠٨) . علم النفس المعرفي (ط١) ، القاهرة : دار النهضة العربية للطباعة والنشر والتوزيع .

رانيا محمد الفار وسلمى صالح السبيعي (٢٠١٤) . القدرة التنبؤية للوظائف المعرفية التنفيذية والعوامل الخمسة الكبرى للشخصية في الإخفاق المعرفي ، مصر : مجلة دراسات عربية في علم النفس ، ١٣ (١) : ١ – ٢٧ .

روبرت سولسو (٢٠٠٠) . علم النفس المعرفي ، ترجمة محمد نجيب الصبوة ومصطفى محمد كامل ومحمد الحسانين الدق ، القاهرة : مكتبة الأنجلو المصرية .

زينب عبد العليم بدوي (٢٠١١) . النموذج البنائي للعلاقات بين الإبداع الانفعالي وبعض متغيرات تجهيز المعلومات الانفعالية ، مصر : مجلة دراسات تربوية ونفسية بكلية التربية جامعة الزقازيق ، (٧٢) : ١٦٧ – ٢٥٤ .

سحاب الرشيدي (٢٠١٨) . الضغوط الحياتية وعلاقتها بالإخفاق المعرفي لدى طلبة السنة التحضيرية في جامعة القصيم ، العراق : مجلة كلية التربية الأساسية للعلوم التربوية والإنسانية بجامعة بابل ، (٣٩) : ١١٦ – ١٢٩ .

سمية أحمد الجمال وبسبوسة أحمد الغريب وهانم أحمد سالم (٢٠١٨) . ضبط الانتباه والإخفاق المعرفي لدى مرتفعي ومنخفضي قلق الاختبار من كلية التربية جامعة الزقازيق ، مصر : مجلة دراسات تربوية ونفسية بكلية التربية جامعة الزقازيق .

صافي عمال صالح (٢٠١٤) . الإخفاق المعرفي وعلاقته بأساليب التفكير وأساليب التعلم التجريبي لدى طلبة المرحلة الإعدادية ، رسالة دكتوراه غير منشورة ، العراق : كلية التربية للعلوم الإنسانية جامعة تكريت .

صافي صالح عمال (٢٠١٨) . سيكولوجية الإخفاقات المعرفية ، الأردن عمان ، دار صفاء للطباعة والنشر والتوزيع .

صلاح الدين عراقي محمد (٢٠١٦) . أساليب المعالجة الانفعالية لدى طلاب الجامعة المكتئبين وغير المكتئبين ، مصر : مجلة كلية التربية جامعة بنها ، ٢٧ (١٠٥) : ١ – ٤٨ .

عادل سعد خضر (٢٠٠٩) . الإبداع الانفعالي وعلاقته بكل من قوة السيطرة المعرفية والقيم لدى عينة من طلاب الصف الثالث الإعدادي ، قطر : مجلة التربية ، ٣٨ (١٧٠) : ٩٤ – ١٤٠ .

عدنان يوسف العتوم (٢٠٠٤) . علم النفس المعرفي النظرية والتطبيق ، الأردن عمان : دار المسيرة للنشر والطباعة والتوزيع .

عمار عبد علي الشمري (٢٠١٦) . تناقضات إدراك الذات وعلاقته بالإخفاقات المعرفية ، العراق : مجلة الأستاذ ، ٢ (٢١٨) : ٣١١ – ٣٤٢ .

غفران ناصر كامل (٢٠١٤) . الإخفاقات المعرفية وعلاقتها بأساليب التعلم لدى طلبة المرحلة الإعدادية ، رسالة ماجستير غير منشورة ، العراق : كلية التربية جامعة واسط .

فاطمة ذياب السعدي (٢٠١٧) . الفشل المعرفي وعلاقته بالتدريس الإبداعي لدى طلبة الجامعة ، العراق : مجلة كلية التربية الأساسية للعلوم التربوية والإنسانية بجامعة بابل ، (٣٢) : ٦٢٢ – ٦٣٦ .

فتحي مصطفى الزيات (٢٠٠٦) . سيكولوجية التعلم بين المنظور الارتباطي والمنظور المعرفي (ط٢) ، القاهرة : دار النشر للجامعات .

فوقية محمد راضي (٢٠٠١) . الذكاء الانفعالي وعلاقته بالتحصيل الدراسي والقدرة على التفكير الابتكاري لدى طلاب الجامعة ، مصر : مجلة كلية التربية جامعة المنصورة ، (٤٥) : ١٧٣ – ٢٠٤ .

قاسم حسين صالح (١٩٨٢) . سيكولوجية إدراك الشكل واللون ، بغداد : دار الرشيد للنشر .

كاظم محسن الكعبي (٢٠١٤) . الفشل المعرفي بين النظرية والتطبيق استضافة أكاديمية ، العراق : مجلة الفلسفة بالجامعة المستنصرية ، (١١) : ١٣٣ – ١٤٨ .

كاظم محسن الكعبي (٢٠١٦) . نظرية المصفاة الانتقائية لبرودبنت رؤية نقدية ، العراق : مجلة الفلسفة بالجامعة المستنصرية ، (١٣) : ١٠٩ – ١٢٤ .

كمال محمد الخيلاني (٢٠٠٨) . الألم الاجتماعي وعلاقته بالذاكرة الصدمية والإخفاقات المعرفية ، رسالة دكتوراه غير منشورة ، العراق : كلية الآداب جامعة بغداد .

لمياء ياسين زغير (٢٠١٣) . الوعي بالانفعال وعلاقته بالقدرة على حل المشكلات لدى طلبة الجامعة ، العراق : مجلة جامعة بابل للعلوم الإنسانية ، ٢١ (٣) : ٦٦٤ – ٦٨١ .

محسن صالح الزهيري (٢٠١٦) . السلوك الفوضوي وعلاقته بالفشل المعرفي لدى طلبة المرحلة الإعدادية ، العراق : مجلة الآداب ، (١١٦) : ٥٨٥ – ٦١٤ .

محمد عبد الرحيم عدس (١٩٩٩) . تدني الإنجاز الدراسي أسبابه وعلاجه (ط١) ، الأردن عمان : دار الفكر .

محمود كاظم التميمي وأريج حازم مهدي (٢٠١٥) . الإخفاقات المعرفية لدى طلبة معاهد إعداد المعلمين والمعلمات وعلاقته بالنوع والصف ، العراق : مجلة دراسات تربوية ، ٨ (٣٠) : ١٥١ – ١٦٤ .

مروان علي الحربي (٢٠١٥) . بعض القدرات العقلية الأولية وضبط مشتتات الانتباه وسعة الذاكرة العاملة كعوامل منبئة بالفشل المعرفي لدى طلاب المرحلة الثانوية ، السعودية : مجلة جامعة الملك خالد للعلوم التربوية ، (٢٥) : ٦٧ – ٨٩ .

منتهى مطشر عبد الصاحب وفاضل شاكر حسن وخميس شيال يابر (٢٠١٧) . الإخفاقات المعرفية وعلاقتها بأساليب معالجة المعلومات وحل المشكلات لدى طلبة الجامعة ، العراق : مجلة البحوث التربوية والنفسية ، (٥٥) : ١٢٥ – ١٥٠ .

مهند محمد عبد الستار النعيمي (٢٠٠٩) . تأثير الإخفاقات المعرفية والسيادة النصفية للدماغ في حل التناظرات اللفظية لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية ، بحوث مؤتمر نحو استثمار أفضل للعلوم التربوية والنفسية في ضوء تحديات العصر ، (١) : ١ – ٤٩ ، سوريا : كلية التربية جامعة دمشق .

نهال لطفي حامد وسامي محمد هاشم واعتدال عباس حسانين وعبد الناصر السيد عامر (٢٠١٣أ) . النموذج البنائي للتجهيز الانفعالي والذاكرة الانفعالية والوعي الانفعالي لدى طلاب الجامعة ، مصر : مجلة كلية التربية بالإسماعيلية ، ٢٥ (١) : ١٢٧ – ١٦٨ .

نهال لطفي حامد وسامي محمد هاشم واعتدال عباس حسانين وعبد الناصر السيد عامر (٢٠١٣ب) . أثر برنامج قائم على العلاج بالقبول والالتزام في تنمية التجهيز الانفعالي لدى طلاب الجامعة ، مصر : مجلة كلية التربية بالإسماعيلية ، (٢٥) : ١٦٧ – ٢٠٤ .

Ali, A.Z. & Nisa, U. (2013). Cognitive failures and internet addiction among university students : an exploratory study , Pakistan Journal of Psychology , 44 (1) : 111 – 121 .

Allahyari, T. , Saraji, G.N. , Adel, J. , Hosseini, M. , Iravani, M. , Younesian, M. & Kass, S.J. (2008). Cognitive failures , driving errors and driving accidents , International Journal Of Occupational Safety and Ergonomics , 14 (2) : 149 – 158 .

Ashcraft, M. (1989). Human memory and cognition , New York : Harper Collins Publisher .

Baker, R. (2007). Emotional processing : healing through feeling , England Oxford : Lion Hudson Publisher .

Baker, R. , Thomas, S. , Thomas, P.W. & Owens, M. (2007). Development of an emotional processing scale , Journal of psychosomatic Research , 62 (2) : 167 – 178 .

Baker, R. , Thomas, S. , Thomas, P.W. & Owens, M. (2010). Development of a new emotional processing scale , paper presented at the 3rd international conference of the (NON) expression of emotions in health and disease , The Netherlands : Tilburg university .

Barker, R. (2001). An emotional processing model for counseling and psychotherapy : a way forward ? , Journal of Counseling In Practice , 7 (1) : 8 – 11 .

Barker, R. (2010). Understanding trauma : how to overcome post-traumatic stress , England Oxford : Lion Hudson Publisher .

Barker, R. , Howay, J. , Thomas, P.W. & Owens, M. (2004). Emotional processing and panic , Journal of Behavioral Research & Therapy , 42 (11) : 1271 – 1287 .

Behrmann, M. , Zemel, R.S. , Mazer, M.C. (1998). Object-based attention and occlusion : evidence from normal participants and a computational model , Journal of Experimental Psychology , Human Perception and Performance , 24 (4) : 1011 – 1036 .

Brewin, C.R. & Holmes, E.A. (2003). Psychological theories of posttraumatic stress disorder , Journal of Clinical Psychology Review , 23 (3) : 339 – 376 .

Broadbent, D.E. , Cooper, P.F. , FitzGerald, P. & Parkes, K.R. (1982). The cognitive failures questionnaire (CFQ) and its correlates , British Journal of Clinical Psychology , 21 (1) : 1 – 16 .

Carlson, E.B. & Putnam, F.W. (1993). An update on the dissociative experiences scale , Journal of Dissociation , 6 (1) : 16 – 27 .

Carrigan, N. & Barkus, E. (2016). A systematic review of cognitive failures in daily life : healthy populations , Journal of Neuroscience and Biobehavioral Reviews, (63) : 29 – 42 .

Chayo, I. , Fernandez, M. , Sandors, S. & Tartat, J.l. (2017). Neurophysiological processing of an emotional task is sensitive to time – of – day , Journal Of Circadian Rhythms , 15 (1) Article 4 : 1 – 8 .

Cherniss, C. (2000). Emotional intelligence : what is and why it matters , paper presented at The Annual meeting Of The Society For Industrial and Organizational Psychology , New Orleans , L.A.

Cheyne, J.A. , Carriere, J.S. & Smilek, D. (2006). Absent-mindedness : lapses of conscious awareness and everyday cognitive failures , Journal of Consciousness and Cognition , 15 (3) : 578 – 592 .

Compton, R.J. , Banich, M.T. , Mohanty, A. , Milham, M.P. , Herrington, J. , Miller, G.A. , Scalf, P.E. , Webb, A. & Heller, W. (2003). Paying attention to emotion : an EMRI investigation of cognitive and emotional stroop tasks , Journal of Cognitive , Affective & Behavioral Neuroscience , 3 (2) : 81 – 96 .

Consoli, S.M. , Rolhions, S. , Martin, C. , Ruel, K. , Cambazard, F. , Pellet, J. & Miserg, L. (2006). Low levels of emotional awareness predict a better response to dermatological treatment in patients with psoriasis , Journal of Dermatology , 21 (2) : 128 – 136 .

Cowan, N. (1988). Evolving conceptions of memory storage , selective attention and their mutual constraints within the human information processing system , Journal of Psychological Bulletin , 104 (2) : 163 – 191 .

Daniel, M. & Jessica, L. (2005). Cognitive failure in every life , New York : Guilford Press.

Davies, J.B. , Wright, L. , Courtny, E. & Reid, H. (2000). Confidential incident reporting on the UK railways : the "CIRAS" system , Journal of Cognition , Technology & Work , 2 (3) : 117 – 125 .
Dewitte, S. & Schouwenburg, H.C. (2002). Procrastination , temptations and incentives : the struggle between the present and the future in procrastinators and the punctual , European Journal of Personality , 16 (6) : 469 – 489 .

Dodonova, Y.A. & Dodonov, Y.S. (2012). Speed of emotional information processing and emotional intelligence , International Journal of Psychology , 47 (6) : 429 – 437 .
Dresler, T. , Meriau, K. , Heekern, H.R. & Meer, E.V. (2009). Emotional stroop task : effect of word arousal and subject anxiety on emotional interference , Journal of Psychological Research , 73 (3) : 364 – 371 .

Dykeman, M. & Jessica, L.(1998). Cognitive failure in every life , Ney York : Guilford Press.

Ekici, G. , Uysal, S.A. & Altuntas, O. (2016). The validity and reliability of cognitive failures questionnaire in university students , Journal of Turk Fizyoterapive Rehabilitasyon Dergisi, 27 (2) : 55 – 60 .

Halbig, T.D. , Bord, J.C. , Frisina, P.G. , Tse, W. , Voustianiouk, K.A. , Olandow, C.W. & Gracies, J.M. (2011). Emotional processing affects movement speed , Journal of Neural Transmission , 118 (9) : 1319 – 1322 .

Houston, D.M. (1989). The relationship between cognitive failure and self-focused attention , British Journal of Clinical Psychology , 28 (1) : 85 – 86 .
Kanfer, R. & Ackerman, P.L. (1996). A self-regulatory skills perspective to reducing cognitive interference . In Sarson, I.G. , Pierce, G.R. & Sarson, B.R. (Eds.) , the LEA series in personality and clinical psychology , cognitive interference : theories , methods and findings (p.p. 153 – 171) , Hillsdale , NJ , US : Lawrence Erlbaum Associates , Inc.
Klockner, K. & Hicks, P.E. (2015). Cognitive failures at work , mindfulness and the big five , GSTF Journal of Psychology , 2 (1) : 1 – 7 .

Knight, M. , Seymour, T.L. , Gaunt, J.T. , Barker, C. , Nesmith, K. & Mather, M. (2007). Aging and goal-directed emotional attention : distraction reverses emotional biases , Journal Of Emotion , 4 : 705 – 714 .
Lang, P.J. (1977). Imagery in therapy : an information processing analysis of fear , Journal of Behavior Therapy , 8 (5) : 862 – 886 .

Laura, W, (2012). Emotional processing and its relationship to chronic low back pain , Journal of Psychosomatic Research , 68 (1) : 68 – 83 .

Lavie, N. , Hirst, A. , Defockert, J.W. & Viding, E. (2004). Load theory of selective attention and cognitive control , Journal of Experimental Psychology : General , 133 (3) : 339 – 354 .
LeDoux, J.E. (1993). Emotional memory systems in the brain , Journal of Behavioral Brain research , 58 (1 – 2) : 69 – 79 .
Leible, T. & Snell, J. (2004). Bordline personality disorder and multiple aspects of emotional intelligence , Journal of Personality and Individual Differences , 37 (1) : 393 – 404 .

Leone, A.P. & Greenberg, L.S. (2007). Emotional processing in experiential therapy : why " the only way out is through" , Journal Of Consulting and Clinical Psychology , 75 (6) : 875 – 887 .

MacQueen, G.M. , Galway, T.M. , Hay, J. , Young, I.T. (2002). Recollection memory deficits in patients with major depressive disorder predicted by past depressions but not current mood state or treatment status , Journal of Psychological Medicine , 32 (2) : 251 – 258 .

Martin, M. (1983). Cognitive failure : every day and laboratory performance , Bulletin of The Psychonomic Society Journal , 21 (2) : 97 – 100 .

Mathews, G. & Wells, A. (1988). Relationships between anxiety , self-consciousness and cognitive failures , Journal of Cognition and Emotion , 2 (2) : 123 – 132 .

Mazloumi, A. , Kumashiro, M. , Izumi, H. & Higuch, Y.(2010). Examining the influence of different attentional demands and individuals functioning , International Journal of Occupational Hygiene , 2 (1) : 17 – 24 .
Neisser, U. (1967). Cognitive psychology , New York : Appleton – Century – Crofts Press.

Norman, D.A. (1981). Categorization of action slips , Journal of Psychological Review , 88 (1) : 1 – 15 .
Payne, T.W. & Schnapp, M.A. (2014). The relationship between negative affect and reported cognitive failures , Journal of Depression Research and Treatment , Article ID 396195 , 7 pages, Extracted from: http://dx.doi.org/10.1155/2014/396195

Pollatos, O. & Schandry, R. (2008). Emotional processing and emotional memory are modulated by interceptive awareness , Journal of Cognition and Emotion , 22 (2) : 272 – 287 .
Rachman, S. (1980). Emotional processing , Journal of Behaviour Research and Therapy , 18 (1) : 51 – 60 .
Rachman, S.(2001) . Emotional processing, with special reference to post-traumatic stress disorder , International Review of Psychiatry Journal , 13 (3) : 164 – 171 .

Reason, J. (1988). Stress and cognitive failure , In Fisher, S. & Reason, J. (Eds.) , Handbook of life stress , cognition and health (p.p. 405 – 421) . England Oxford : John Wiley & Sons.
Richards, A. & Blanchette, I. (2004). Independent manipulation of emotion in an emotional stroop task using classical conditioning , Journal of Emotion , 4 (3) : 275 – 281 .
Robertson, I.H. , Manly, T. , Andrade, J. , Baddeley, B.T. & Yiend, J.(1997). "Oops !" : Performance correlates of everyday attentional failures in traumatic brain injured and normal subjects , Journal of Neuropsychologia , 35 (6) : 747 – 758 .
Rosenthal, N.E. , Sack, D.A. , Gillin, J.c. , Lewy, A.J. , Goodwin, F.K. , Daveport, Y. , Muller, P.S. , Newsome, D.A. & Wehr, T.A. (1984). Seasonal affective disorder : A description of the syndrome and preliminary findings with light therapy , Archives of General Psychiatry Journal , 41 (1) : 72 – 80 .

Ruiter, C.D. & Brosschot, J.F. (1994), The emotional stroop interference effect in anxiety : attentional bias or cognitive avoidance ? , Journal of Behaviour Research and Therapy , 32 (3) : 315 – 319 .

Sandberg, K. , Bicher, J.u. , Dong, M.Y. , Rees, G. , Near, J. & Kanai, R. (2014). Occipital GABA correlates with cognitive failures in daily life , Journal of NeuroImage , (87) : 55 – 60 .

Selva, P.C.D. (2006). Emotional processing in the treatment of psychosomatic disorders , Journal of Clinical Psychology , 62 (5) : 539 – 550 .

Smith, P. & Waterman, M. (2003). Processing bias for aggression words in forensic and nonforensic samples , Journal of Cognition and Emotion , 17 (5) : 681 – 701 .

Strauss, G.P. , Allen, D.N. , Jorgensen, M.L. & Cramer, S.L. (2005). Test-retest reliability of standard and emotional stroop tasks , Journal of Assessment , 12 (3) : 330 – 337 .

Stroop, J.R. (1935). Studies of interference in serial verbal reactions , Journal of Experimental Psychology , 18 (6) : 643 – 662 .

Sullivan, B. & Payne, T.W. (2007). Affective disorders and cognitive failures : a comparison of seasonal and nonseasonal depression , American Journal of Psychiatry , 164 (11) : 1663 – 1667 .

Teasdale, J.D. (1999). Emotional processing , three modes of mind and the prevention of relapse in depression , Journal of Behaviour Research and Therapy , 37 (1) : S 53 – S 77 .

Treisman, A.M. (1960). Contextual cues in selective listening , Quarterly Journal of Experimental Psychology , 14 (4) : 242 – 248 .

Unsworth, N. , Brewer, G. & Spillers, G.J. (2013). Variation in cognitive failures : an individual differences investigation of everyday attention and memory failures , Journal of Memory and Language , 67 (1) : 1 – 16 .

Vuilleumier, P. & Huang, Y.M. (2009). Emotional attention : uncovering the mechanisms of affective biases in perception ,Association of Psychological Science Journal , 18 (3) : 148 – 152 .

Vuilleumier, P. (2005). How brains beware : neural mechanisms of emotional attention , Journal of TRENDS In Cognitive Sciences , 9 (12) : 585 – 594 .

Wallace, J.C. & Vodanovich, S.J. (2003). Can accidents and industrial mishaps be predicted ? further investigation into the relationship between

cognitive failure and reports of accidents , Journal Of Business and Psychology , 17 (4) : 503 – 514 .

Wallace, J.C. (2004). Confirmatory factor analysis of the cognitive failures questionnaire : evidence for dimensionality and construct validity , Journal of Personality and Individual Differences , 37 (2) : 307 – 324 .

Warwick, J. & Nerrelbeck, T. (2004). Emotional intelligence is … ? , Journal of Personality and Individual Differences , 37 (1) : 1091 – 1100 .

Weissberg, R.P. , Obrien, M.U. (2004). What works in scholl-based social and emotional learning programs for positive youth development , The Annals of American Academy Of Political and Social Science , 591 : 86 – 97 .

Wilkerson, A. , Boals, A. & Taylor, D.J. (2012). Sharpening our understanding for the consequences of insomnia : the relationship between insomnia and everyday cognitive failures , Journal of Cognitive Therapy & Research , 36 (2) : 134 – 139.

Williams, J.M. , Mathews, A. & Macleod, C. (1996). The emotional stroop task and psycholopathology , Journal of Psychological Bulletin , 120 (1) : 3 – 24 .

Wright, D.B. & Osborne, J.E. (2005). Dissociation , cognitive failures and working memory , American Journal of Psychology , 18 (1) : 103 – 113 .

Yamanaka, A. (2003). Relations of mood states with types of typical cognitive failures in every life : a diary study , Journal of Psychological Reports , 92 (1) : 153 – 160 .