جمهورية العراق
وزارة التعليم العالي والبحث العلمي
جـــــامـــعـــــة بـــــابـــــل
كليـــة التـــربية للعـــلوم الإنسانيـــة
قسم العـــلوم التربويـــة والنفسيـــة

اسلوب التفكير الهرمي وعلاقته بمقاومة الإغراء والعدوى الإنفعالية لدى طلبة الجامعة من مستخدمي وسائل التواصل الاجتماعي

اطروحة مقدمة الى مجلس كلية التربية للعلوم الإنسانية – جامعة بابل وهي جزء من متطلبات نيل درجة الدكتوراه فلسفة في التربية علم النفس التربوي

الطالبة

آيات محمود شاكر جاسم

إشراف

الأستاذ الدكتور

كريم فخري هلال السراراتي

1445هـ **2023م**

الآية القرآنية

{الَّذِينَ يَسْتَمِعُونَ الْقَوْلَ فَيَتَّبِعُونَ أَحْسَنَهُ أُولَئِكَ الَّذِينَ هَدَاهُمُ اللَّهُ وَأُولَئِكَ هُمْ أُولُو الْأَلْبَابِ}

صدق الله العلي العظيم

(سورة الزمر، الآية: 18)

الإهـــــداء

الى ...

نور العلم ... سيدنا وشفيعنا نبينا مُحَّد صلى الله عليه وآله

خالـد الذكر ... أبي

من لها الفضل في شـأني ... امي

ســـــنـدي وقـــــوتـــي ... زوجي

من تتوقف عليهما أنفاسي قرة عيني ... مُحَّد وزهراء

لكم هذا الجهد المتواضع رداً للجميل .

آيات

شكر وإمتنان

الحمد لله والشكر له كما ينبغي لجلال وجهه وعظيم سلطانه وعدد خلقه ورضا نفسه وزنة عرشه ومداد كلماته، على أن منَّ عليّ في اتمام هذا البحث والصلاة والسلام على رسوله محمد وآله الطيبين الطاهرين المعصومين.

يطيب لي ان اتوجه بجزيل الشكر والإمتنان لجناب الاستاذ الدكتور الفاضل كريم فخري هلال لما قدم من جهد وسعة صدر، اذ كان لي خير مرشد ومعين فجزاه الله خير الجزاء، كما أتقدم بخالص الشكر وعظيم الإمتنان الى السادة أعضاء لجنة السمنار أ.د. علي حسين مظلوم المعموري وأ.د. حسين ربيع حمادي وأ.د. علي محمود كاظم الجبوري وأ.د. صادق كاظم جريو والمحكمين لما قدموه من توجيهات ساهمت في ترصين البحث وإنماءه، ولايفوتني أن اشكر عمادة كلية التربية للعلوم الإنسانية ورئاسة قسم العلوم التربوية والنفسية أ.د. مدين نوري طلاك، وإلى عينة البحث وكل من مد يد العون لي وساعدني في انجاز هذا البحث.

الباحثة

إقرار المشرف

أشهد أن إعداد الإطروحة الموسومة بـ (أسلوب التفكير الهرمي وعلاقته بمقاومة الإغراء والعدوى الإنفعالية لدى طلبة الجامعة من مستخدمي وسائل التواصل الاجتماعي) التي قدمتها الطالبة (آيات محمود شاكر جاسم) جرى بإشرافي في قسم العلوم التربوية والنفسية– كلية التربية للعلوم الإنسانية/ جامعة بابل وهي جزء من متطلبات نيل درجة الدكتوراه فلسفة في التربية/ علم النفس التربوي.

توقيع المشرف

أ.د. كريم فخري هلال

التأريخ / / 2023

بناءاً على التوصيات المتوافرة أرشح هذه الاطروحة للمناقشة.

توقيع

أ.د. مدين نوري طلاك الشمري

رئيس قسم العلوم التربوية والنفسية

كلية التربية للعلوم الإنسانية

التأريخ / / 2023

إقرار المقوم اللغوي

أشهد الاطروحة الموسومة بـ (أسلوب التفكير الهرمي وعلاقته بمقاومة الإغراء والعدوى الانفعالية لدى طلبة الجامعة من مستخدمي وسائل التواصل الاجتماعي) التي قدمتها الطالبة (آيات محمود شاكر جاسم) في قسم العلوم التربوية والنفسية – كلية التربية للعلوم الإنسانية/ جامعة بابل وهي جزء من متطلبات نيل درجة الدكتوراه فلسفة في التربية/ علم النفس التربوي، جرت مراجعتها من قبلي ووجدتها صالحة من الناحية اللغوية ولأجله وقعت.

التوقيع

أ.د. رغد سلمان علوان

التأريخ / / 2023

إقرار المقوم العلمي

أشهد أن الاطروحة الموسومة بـ (أسلوب التفكير الهرمي وعلاقته بمقاومة الإغراء والعدوى الانفعالية لدى طلبة الجامعة من مستخدمي وسائل التواصل الاجتماعي) التي قدمتها الطالبة (آيات محمود شاكر) في قسم العلوم التربوية والنفسية – كلية التربية للعلوم الإنسانية/ جامعة بابل وهي جزء من متطلبات نيل درجة الدكتوراه فلسفة في التربية علم النفس التربوي، جرت مراجعتها من الناحية العلمية ولأجله وقعت.

التوقيع

أ.د. عماد حسين عبد المرشدي

التأريخ / / 2023

إقرار المقوم العلمي

أشهد أن الاطروحة الموسومة بـ (أسلوب التفكير الهرمي وعلاقته بمقاومة الإغراء والعدوى الانفعالية لدى طلبة الجامعة من مستخدمي وسائل التواصل الاجتماعي) التي قدمتها الطالبة (آيات محمود شاكر) في قسم العلوم التربوية والنفسية – كلية التربية للعلوم الإنسانية/ جامعة بابل وهي جزء من متطلبات نيل درجة الدكتوراه فلسفة في التربية علم النفس التربوي، جرت مراجعتها من الناحية العلمية ولأجله وقعت.

التوقيع

أ.م.د. رنا عبد المنعم كريم

التأريخ / / 2023

إقرار لجنة المناقشة

نحن أعضاء لجنة المناقشة نشهد أنّا اطلعنا على الاطروحة الموسومة بـ (أسلوب التفكير الهرمي وعلاقته بمقاومة الإغراء والعدوى الإنفعالية لدى طلبة الجامعة من مستخدمي وسائل التواصل الاجتماعي) وقد ناقشنا الطالبة (آيات محمود شاكر) في محتوياتها وفيما له علاقة بها، ونعتقد أنها جديرة بالقبول لنيل درجة الدكتوراه فلسفة في التربية علم النفس التربوي وبتقدير ( ).

التوقيع والتاريخ	التوقيع والتاريخ	التوقيع والتاريخ
أ.د. علي حسين مظلوم	أ.د. خالد أبو جاسم عبد	أ.د. نورس شاكر هادي
رئيسا	عضوا	عضوا
التوقيع والتاريخ	التوقيع والتاريخ	التوقيع والتاريخ
أ.م.د. نغم عبد الرضا عبد الحسين	أ.م.د. رقية هادي عبد الصاحب	أ.د كريم فخري هلال
عضوا	عضوا	عضوا مشرفاً

صادق مجلس كلية التربية للعلوم الانسانية – جامعة بابل على اقرار اللجنة

التوقيع

أ.د.

عميد كلية التربية للعلوم الانسانية/ جامعة بابل

التأريخ / / 2023

وزارة التعليم العالي والبحث العلمي
جـــــامـــعـــــة بـــــابـــــل
كليـــة التـــربية للعـــلوم الإنسانيـــة
قسم العـــلوم التربويـــة والنفسيـــة

أسلوب التفكير الهرمي وعلاقته بمقاومة الإغراء والعدوى الانفعالية لدى طلبة الجامعة من مستخدمي وسائل التواصل الاجتماعي

مستخلص أطروحة

تقدمت بها الى مجلس كلية التربية للعلوم الإنسانية – جامعة بابل وهي جزء من متطلبات نيل درجة الدكتوراه فلسفة في التربية علم النفس التربوي

من الطالبة
ايات محمود شاكر جاسم

إشراف
الأستاذ الدكتور
كريم فخري هلال السراراتي

1445هـ **2023م**

المستخلص

يهدف البحث الحالي التعرف إلى:

1. أسلوب التفكير الهرمي لدى طلبة الجامعة من مستخدمي وسائل التواصل الاجتماعي.
2. مقاومة الإغراء لدى طلبة الجامعة من مستخدمي وسائل التواصل الاجتماعي.
3. العدوى الإنفعالية لدى طلبة الجامعة من مستخدمي وسائل التواصل الاجتماعي.
4. العلاقة الارتباطية بين أسلوب التفكير الهرمي ومقاومة الاغراء لدى طلبة الجامعة من مستخدمي وسائل التواصل الاجتماعي.
5. العلاقة الارتباطية بين أسلوب التفكير الهرمي والعدوى الانفعالية لدى طلبة الجامعة من مستخدمي وسائل التواصل الاجتماعي.
6. الفروق ذات الدلالة الإحصائية في العلاقة الارتباطية بين اسلوب التفكير الهرمي ومقاومة الاغراء تبعاً لمتغير:
   أ. الجنس (ذكور، إناث).
   ب. التخصص (العلمي، الإنساني).
   ج. المرحلة الدراسية (الأولى، الرابعة).
   د. ساعات الاستخدام.
7. الفروق ذات الدلالة الإحصائية في العلاقة الارتباطية بين اسلوب التفكير الهرمي والعدوى الانفعالية تبعا لمتغير:
   أ. الجنس (ذكور، إناث).
   ب. التخصص (العلمي، الإنساني).
   ج. المرحلة الدراسية (الأولى، الرابعة).
   د. ساعات الاستخدام.
8. إسهام اسلوب التفكير الهرمي في مقاومة الاغراء.
9. اسهام اسلوب التفكير الهرمي في العدوى الانفعالية.

تحقيقا لأهداف البحث قامت الباحثة ببناء مقاييس البحث الثلاثة (اسلوب التفكير الهرمي، مقاومة الإغراء، والعدوى الإنفعالية)، اذ تكوّن المقياس الأول من (23) فقرة، المقياس الثاني من (33) فقرة والمقياس الثالث من (30). وقد اتبعت الباحثة الخطوات العلمية في بناء المقاييس النفسية واستخرجت

الخصائص السايكومترية لها والمتمثلة بعرض فقرات المقاييس على مجموعة المحكمين البالغ عددهم (30) محكماً وتم تحليل آرائهم إحصائياً باستعمال (مربع كآي)، واعتمدت على عينة التحليل الإحصائي البالغة (415) طالباً وطالبة في استخراج مؤشرات الصدق البنائي المتمثلة بمعاملات التمييز وارتباط الفقرة بالدرجة الكلية وارتباطها بالمجال وارتباط المجال بالدرجة الكلية، وتم حذف ثلاث فقرات من مقياس اسلوب التفكير الهرمي وثلاث فقرات من مقياس مقاومة الإغراء وفقرة من مقياس العدوى الإنفعالية، اما الثبات فاعتمدت الباحثة على طريقة الاختبار– إعادة الاختبار والفاكرونباخ. ثم طبقت المقاييس على عينة التطبيق البالغة (367) طالباً وطالبة من طلبة جامعة كربلاء، واستعملت الباحثة الحزمة الإحصائية للعلوم الاجتماعية وتمّ التوصل إلى النتائج الآتية:

1– إن طلبة الجامعة يتمتعون باسلوب التفكير الهرمي.

2– إن طلبة الجامعة لا يمتلكون مقاومة للإغراءات التي يواجهونها.

3– إن طلبة الجامعة يتمتعون بعدوى انفعالية.

4– توجد علاقة ارتباطية بين اسلوب التفكير الهرمي ومقاومة الإغراء.

5– لا توجد علاقة ارتباطية بين اسلوب التفكير الهرمي والعدوى الإنفعالية.

6– لم يكن هنالك فروق في العلاقة بين اسلوب التفكير الهرمي ومقاومة الإغراء تبعاً لمتغير الجنس، التخصص والمرحلة الدراسية، وبين اسلوب التفكير الهرمي والعدوى الإنفعالية تبعا لمتغير الجنس والمرحلة.

7– دلالة الفروق في العلاقة بين اسلوب التفكير الهرمي والعدوى الإنفعالية وفق متغير التخصص كانت لصالح التخصص العلمي، ووفق ساعات الاستخدام أغلبها كانت لصالح الاستخدام من 5 ساعات فأكثر.

8– يمكن التنبؤ بمقاومة الإغراء بتنمية اسلوب التفكير الهرمي لانه يسهم وبشكل واضح في مقاومة الطلبة لاغراءاتهم باعتباره جانب معرفي يشتمل على تنظيم المعلومات والمهام التي يواجهها الطلبة.

وبناء على ما توصل إليه البحث الحالي من نتائج، توصلت الباحثة لعدة توصيات ومقترحات.

ثبت المحتويات

الموضـوع	الصفحة
الأية القرآنية	ب
الاهداء	ج
شكر وإمتنان	د
اقرار المشرف	هـ
اقرار المقوم اللغوي	و
اقرار المقوم العلمي	ز
اقرار المقوم العلمي	ح
اقرار لجنة المناقشة	ط
مستخلص البحث	ي- ل
ثبت المحتويات	م – ف
ثبت الجداول	ص-ر
ثبت الأشكال	ش
ثبت الملاحق	ت
الفصل الأول: تعريف بالبحث	1-24
مشكلة البحث	2-7
أهمية البحث	8-20
اهداف البحث	20
حدود البحث	21

تحديد المصطلحات	24-21
الفصل الثاني: إطار نظري ودراسات سابقة	109-25
أولاً: أسلوب التفكير الهرمي	34-26
نظرية حكومة الذات العقلية	42-35
العوامل المؤثرة في اسلوب التفكير الهرمي	43
التعقيب على الإطار النظري	44
مبررات اختيار النظرية	45-44
ثانياً: مقاومة الإغراء	49-46
النظريات التي فسرت مقاومة الإغراء	51-50
أنموذج القوة أو استنزاف الأنا	53-51
مقاومة الإغراء بإعتبارها سمة	53
نظرية تقرير المصير	55-53
أنموذج ضبط النفس التكاملي	58-55
نظرية الأسس الأخلاقية	60-58
لماذا تفشل مقاومة الاغراء	62-61
العوامل المؤثرة في مقاومة الإغراء	69-62
الأساس العصبي لمقاومة الإغراء	70-69

مقاومة الاغراء العالية	70
تنمية مقاومة الاغراء	73-71
تبني الباحثة لتفسير مقاومة الاغراء	74
ثالثاً: العدوى الانفعالية	75
العدوى الانفعالية والتعاطف	77
النظريات والنماذج المفسرة للعدوى الانفعالية	78
نظرية تحليل المعاملات	78
نظرية Hatfield	83-80
نظرية Doherty	84-83
أنموذج العدوى الانفعالية الجماعية	86-84
نظرية التقييم الانفعالي	88-86
مناقشة النظريات المفسرة للعدوى الانفعالية	88
دراسات سابقة	89
دراسات إسلوب التفكير الهرمي	92-89
موازنة الدراسات السابقة لأسلوب التفكير الهرمي	95-93
دراسات مقاومة الاغراء	100-95
موازنة الدراسات السابقة لمقاومة الإغراء	102-100

دراسات العدوى الانفعالية	105-102
موازنة الدراسات السابقة للعدوى الإنفعالية	107-106
الإفادة من الدراسات السابقة	108
الإرتباط المتوقع لمتغيرات البحث	109-108
الفصل الثالث: منهجية البحث وإجراءاته	153-110
منهجية البحث	111
مجتمع البحث	111
عينات البحث	112
ادوات البحث	116
تطبيق أدوات البحث	152
الوسائل الإحصائية	152
الفصل الرابع عرض النتائج وتفسيرها ومناقشتها والاستنتاجات والمقترحات والتوصيات	174-154
الهدف الأول: التعرف إلى اسلوب التفكير الهرمي لدى طلبة الجامعة من مستخدمي وسائل التواصل	155
الهدف الثاني: التعرف إلى مقاومة الإغراء لدى طلبة الجامعة من مستخدمي وسائل التواصل الاجتماعي.	156
الهدف الثالث: التعرف إلى العدوى الإنفعالية لدى طلبة الجامعة من مستخدمي وسائل التواصل الاجتماعي.	158
الهدف الرابع: التعرف إلى العلاقة الإرتباطية بين اسلوب التفكير الهرمي	160

ومقاومة الإغراء لدى طلبة الجامعة من مستخدمي وسائل التواصل الاجتماعي.	
الهدف الخامس: التعرف إلى العلاقة الارتباطية بين اسلوب التفكير الهرمي والعدوى الانفعالية	160
الهدف السادس: التعرف إلى الفروق ذات الدلالة الإحصائية في العلاقة الارتباطية بين اسلوب التفكير الهرمي ومقاومة الاغراء تبعاً لمتغيرات الجنس، التخصص، المرحلة الدراسية، ومستوى الاستخدام.	161
الهدف السابع: التعرف إلى الفروق ذات الدلالة الإحصائية في العلاقة الارتباطية بين اسلوب التفكير الهرمي والعدوى الانفعالية تبعاً لمتغيرات الجنس، التخصص، المرحلة الدراسية، ومستوى الاستخدام.	165
الهدف الثامن: التعرف إلى اسهام اسلوب التفكير الهرمي في التنبؤ بمقاومة الاغراء.	170
الاستنتاجات	172
التوصيات	173
المقترحات	174
المصادر	214-175
أ- المصادر العربية	187-175
ب- المصادر الإنكليزية	214-188
الملاحق	251-215
مستخلص البحث باللغة الأنكليزية	b- c

ثبت الجداول

رقم الجدول	عنوان الجدول	الصفحة
1	مجتمع البحث موزع بحسب التخصص والجنس والمرحلة	112
2	عينات البحث	113
3	عينة التحليل الإحصائي موزعة بحسب التخصص والجنس والمرحلة اعتماداً على النسب المئوية	114
4	عينة التطبيق النهائي موزعة بحسب التخصص والجنس والمرحلة اعتماداً على النسب المئوية	115
5	اختبار مربع كاي لآراء المحكمين حول صلاحية فقرات مقياس اسلوب التفكير الهرمي	118
6	القوة التمييزية لمقياس اسلوب التفكير الهرمي باستعمال المجموعتين الطرفيتين	120
7	صدق فقرات مقياس التفكير الهرمي باستعمال أسلوب علاقة درجة الفقرة بالدرجة الكلية	122
8	قيم معاملات الثبات بطريقتي إعادة الاختبار وألفا– كرونباخ لمقياس اسلوب التفكير الهرمي	125
9	الخصائص الإحصائية الوصفية لعينة البحث على مقياس اسلوب التفكير الهرمي	126
10	اختبار مربع كاي لآراء المحكمين حول صلاحية فقرات مقياس مقاومة الإغراء	130
11	القوة التمييزية لمقياس مقاومة الاغراء باستعمال المجموعتين طرفيتين	131
12	صدق فقرات مقياس مقاومة الاغراء باستعمال أسلوب علاقة درجة الفقرة بالدرجة الكلية	135
13	صدق فقرات مقياس مقاومة الاغراء باستعمال أسلوب علاقة درجة	136

	الفقرة بالدرجة الكلية للمجال الذي تنتمي اليه	
14	صدق مقياس مقاومة الاغراء باستعمال أسلوب علاقة المجال بالمجال والمجال بالدرجة الكلية	137
15	قيم معاملات الثبات بطريقتي إعادة الاختبار وألفا- كرو نباخ لمقياس مقاومة الإغراء	139
16	خصائص الإحصائية الوصفية لعينة البحث على مقياس مقاومة لاغراء	140
17	اختبار مربع كاي لآراء المحكمين حول صلاحية فقرات مقياس العدوى الإنفعالية	142
18	القوة التمييزية لمقياس العدوى الانفعالية باستعمال المجموعتين الطرفيتين	144
19	صدق فقرات مقياس العدوى الانفعالية باستعمال أسلوب علاقة درجة الفقرة بالدرجة الكلية لمقياس العدوى الإنفعالية	147
20	صدق فقرات مقياس العدوى الانفعالية باستعمال أسلوب علاقة درجة الفقرة بالدرجة الكلية للمجال الذي تنتمي أليه	148
21	صدق مقياس العدوى الانفعالية باستعمال أسلوب علاقة المجال بالمجال والمجال بالدرجة الكلية	149
22	قيم معاملات الثبات بطريقتي إعادة الاختبار وألفا- كرو نباخ لمقياس العدوى الإنفعالية	150
23	الخصائص الإحصائية الوصفية لعينة البحث على مقياس العدوى الانفعالية	151
24	الاختبار التائي للفرق بين متوسط العينة والمتوسط الفرضي لمقياس اسلوب التفكير الهرمي	155
25	الاختبار التائي للفرق بين متوسط العينة والمتوسط الفرضي لمقياس مقاومة الاغراء	157
26	الاختبار التائي للفرق بين متوسط العينة والمتوسط الفرضي لمقياس العدوى الانفعالية	158

27	نتائج الاختبار الزائي للفروق في العلاقة بين اسلوب التفكير الهرمي ومقاومة الإغراء تبعاً لمتغير الجنس	161
28	نتائج الاختبار الزائي للفروق في العلاقة بين اسلوب التفكير الهرمي ومقاومة الإغراء تبعاً لمتغير التخصص	162
29	نتائج الاختبار الزائي للفروق في العلاقة بين اسلوب التفكير الهرمي ومقاومة الإغراء تبعاً لمتغير المرحلة	163
30	نتائج الاختبار الزائي للفروق في العلاقة بين اسلوب التفكير الهرمي ومقاومة الإغراء تبعاً لمتغير ساعات الاستخدام	163
31	نتائج الاختبار الزائي للفروق في العلاقة بين اسلوب التفكير الهرمي والعدوى الانفعالية تبعاً لمتغير الجنس	165
32	نتائج الاختبار الزائي للفروق في العلاقة بين اسلوب التفكير الهرمي والعدوى الانفعالية تبعاً لمتغير التخصص	166
33	نتائج الاختبار الزائي للفروق في العلاقة بين اسلوب التفكير الهرمي والعدوى الانفعالية تبعاً لمتغير المرحلة	167
34	نتائج الاختبار الزائي للفروق في العلاقة بين اسلوب التفكير الهرمي والعدوى الانفعالية تبعاً لمتغير ساعات الاستخدام	168
35	تحليل تباين الانحدار لتعرف الدلالة الاحصائية لاسهام اسلوب التفكير الهرمي بالتنبؤ في مقاومة الاغراء	170
36	معامل الارتباط ومربع معامل الارتباط ومعامل التحديد والخطأ المعياري لاسهام اسلوب التفكير الهرمي في مقاومة الاغراء	170
37	معامل بيتا للاسهام النسبي ودلالتها الاحصائية	171

ثبت الأشكال

رقم الشكل	عنوان الشكل	الصفحة
1	أنواع أساليب التفكير في نظرية Sternberg	40
2	أنموذج ضبط النفس التكاملي	58
3	مخطط أسباب فشل مقاومة الإغراء	62
4	أنموذج العدوى الانفعالية الجماعية	85
5	مخطط للإرتباط المتوقع لمتغيرات البحث	109
6	الرسم البياني للمؤشرات الاحصائية لمقياس اسلوب التفكير الهرمي	127
7	الرسم البياني للمؤشرات الاحصائية لمقياس مقاومة الاغراء	140
8	الرسم البياني للمؤشرات الاحصائية لمقياس العدوى الانفعالية	151

ثبت الملاحق

رقم الملحق	الموضوع	الصفحة
1	كتاب تسهيل مهمة	216
2	أسماء المحكين الذين أجابوا على مقاييس البحث موزعين بحسب اللقب العلمي والحروف الأبجدية	217
3	مقياس اسلوب التفكير الهرمي كما عرض على الخبراء بصيغته الأولية	219
4	مقياس أسلوب التفكير الهرمي بصيغته النهائية	222
5	مقياس مقاومة الاغراء كما عرض على الخبراء بصيغته الأولية	225
6	مقياس مقاومة الاغراء النهائية	232
7	مقياس العدوى الانفعالية كما عرض على الخبراء بصيغته الأولية	238
8	مقياس العدوى الانفعالية بصيغته النهائية	246

الفصل الأول: تعريف بالبحث

مشكلة البحث

أهمية البحث

أهداف البحث

حدود البحث

تحديد المصطلحات

مشكلة البحث

يعد التفكير أرقى قدرة لدى الإنسان تميزه عن غيره من الكائنات الحية، فهي عملية متشابكة ومعقدة، لذا أعتنى العلماء بدراسة كل أنواعها وخطواتها وإمكانية استثمارها (عيسى، 2020: 7)، والإنتقال بالبحث فيها من مرحلة المعرفة إلى ما وراء المعرفة، ومن المعلومات إلى بناء المعلومات والتحكم بوعي في عملية التفكير عن طريق الأساليب والطرائق المفضلة فيه (امبارك، 2019: 112-113).

وعلى الرغم من تشابه الأفراد في قدرة التفكير، إلا أنهم يختلفون في العمليات والإجراءات التي يسلكونها فيه، وإلى ما يفضلون من أساليب، وهذا يشير إلى وجود أساليب مميزة للتفكير (149 : Bernardo,2008). فلكل فرد أسلوبه الخاص في التفكير والذي يعبر عن ذاته فقط ويحدد مستوى انجازه (صالح وآخرون، 2021: 4). إذ يشير الأسلوب إلى رغبة شخص ما في كيفية القيام بشيء ما (Santos et al., 2020: 195).

لما كانت أساليب التفكير متعددة ومتنوعة وبها تتحدد طبيعة شخصية الأفراد وتختلف أدوارهم بات علينا الإهتمام بأنواعها (خلف الله ومحمد، 2019: 278). ومن أهم أنواعها هو أسلوب التفكير الهرمي الذي يساعد على انتقاء الخيارات المناسبة، ويمكن من تنظيم المعلومات عند مواجهة المشكلات والتحديات والاستفادة منها في الموقف وترتيب المهارات لبناء المعرفة الجديدة (عبد الهادي، 2021: 137).

يقوم اسلوب التفكير الهرمي على أساس توزيع الاهتمام على العديد من المهام والمسؤوليات ذات الأولوية وفقًا لقيمة كل مهمة ووزنها لدى الأفراد (Kuan& Zhang, 2020: 136)، والمرونة خلال التفاعلات المستمرة يمكن ان تؤدي إلى النجاح في الموقف او المهام التي تتغير باستمرار (Aldossari & Jadou,2021:261) كما انه يعمل على تحديد الأولويات لإكمال المهام في موعدها أو قبله، فلا تؤثر الإغراءات والعراقيل التي تواجه انجاز هذه المهام (Rani & Agarwal, 2015: 2). ويذكر (Gregore, 1982) أن تنظيم المعلومات فيه يكون بشكل متسلسل وبانتظام خطوة بخطوة ويتم استقبال المعلومات ومعالجتها بشكل خطي، ويتمتع الذين ينظمون أفكارهم بخاصية التفكير واحدًا تلو الآخر (Widiyastuti et al., 2022-100).

يرى (Sternberg, 1997) أن الأفراد الذين لديهم هذا الاسلوب من التفكير يرتبون أهدافهم، لأنه لا يمكن تحقيقها جميعًا، فهم يفهمونها على أنها ضرورية لتحديد من لهم الأولوية، بسبب هذه الخاصية يميل هؤلاء إلى التوافق جيدًا مع كل المهام والظروف التي يواجهونها (Sternberg, 1997: 23)، ويستفيدون بشكل جيد من الوقت عن طريق اداء المهام الضرورية (Ozan, 2019:

(58. ويميلون إلى أن يكونوا منظمين في حلولهم للمشكلات، وكذلك في صنع القرار، ويحاولون ضمان الوفاء بها (Sternberg, 1997: 51-52). ويعرفون ماذا ومتى وكم من الوقت والطاقة للقيام بشيء ما، ويفرضون هذه التسلسلات المستهدفة ذاتياً ويضعون أوامر الأولوية بشكل منهجي وليس عشوائي (Romera, 2018: 400).

إن من المشكلات الخاصة بأسلوب التفكير كما ذكرها ستيرنبرج هو ندرة البحوث التي تظهر فائدتها (قوشحة، 2016: 5). كما أن ضعف العناية به يعد أحد أسباب اكتساب الطلبة لأساليب تفكير خاطئة قد تقودهم إلى سلوكيات غير سوية (قبقب، 2021: 80). وأن القدرات لا تزال لا تتوقع بالتحصيل الدراسي للطلاب وتبقى الإمكانات القيمة غير مكتشفة، وهذا ما أثبتته دراسة (Nousheen et al., 2021) من تدني تحصيل الطلبة وعلاقته بضعف امتلاكهم لإسلوب التفكير الهرمي (Nousheen et al., 2021: 70-77).

قد يكون الجانب الحاسم لإسلوب التفكير الهرمي هو القدرة أو الميل للتغيير داخل سمات الشخصية (Haller & Courvoisier, 2010: 149). وبما انه متعلم أي يمكن تنميته وتطويره لدى الشباب (الشمري، 2022: 170). لذا فإن الكشف عنه يمكن طلبة الجامعة من تعلم عادات فكرية صحيحة ومهارات مهنية، تجعلهم قادرين على التوافق مع تغير وتنوع متطلبات الحياة من حولهم (Grigorenko & Sternberg, 1995: 201). ويساعدهم في أثناء مواجهتهم للمشكلات التي تتطلب حلول واتخاذ قرار، فحين يواجهون موقف معين فإنهم يتفاعلون معه بشكل منظم (الطراونة والقضاة، 2014: 90). وهو ما نبحث عنه لدى الطالب الجامعي من قدرته على تغيير نفسه للأفضل ومواجهة ما يمر به من إغراءات بسبب الانفتاح الذي يعيشه في المجتمع الحالي.

إذ أصبح للإنفتاح الثقافي والعالمي والتكنولوجي أثر كبير في قوة التزام الأفراد بالمنظومة الأخلاقية، وقد أعطى هذا الإنفتاح مساحة واسعة من حرية الإختيار لدى الأجيال الجديدة بوجود وسائل إتصال سريعة وحديثة قربت كل بعيد، فعملية التمسك بالمبادئ تعتمد على مدى التحرر من القيود والضغوط، والتي قد تسبب توسع فجوة التناقض بين ما يعتقدونه من قيم ومعايير واجبة وبين ما يلاحظونه من عادات وقيم مرفوضة (العمري، 2012: 168). مما قد يجعلهم لا يتعاملون مع الأحداث التي يواجهونها بصورة ايجابية (القرة غولي، 171:2011). وبالتالي تفاقم مشكلات حقيقية يستشعرها كثير من المتخصصين في المجالات النفسية والاجتماعية والتربوية والتي تهدد أصالة خصوصية الافراد ووعيهم بهويتهم وتفردهم عن غيرهم بقيمهم وأخلاقهم (داود، 2019: 251).

إن مشكلاتهم قد تؤدي إلى انتشار الجهل الاخلاقي، ومن الضروري العودة بأقصى سرعة لمحو الأمية الأخلاقية والتمسك بالقيم والمبادئ والمثل العليا لأننا نعاني من أزمة قيم وتراجع للكثير

من الضوابط (علي وعزازي، 2018: 4). وتؤكد الدلائل ارتفاع نسب الإغراء وآثارها بكل مأساوي بسبب الإستسلام للإغراء وضعف التحكم في الرغبات (violante, 2005: 12). إذ ينتشر السلوك غير الأخلاقي، مع نتائج مختلفة مثل الكذب، والغش، والخواء الفكري، والعدوان (Barnes, et al., 2011: 169). والشراء المندفع والاستهلاك والشعور بالذنب والتمرد والخطر الدراسي (علي وأشرف، 2014)، مع آثار بعيدة المدى وتكاليف على الفرد والمجتمع ككل (Lopez et.al., 2014: 1337). لذا على الفرد ان يضع قائمة بعواقب الاستسلام لكل إغراء، لأنه قد لا يعي حجم الأضرار للاستسلام للإغراء للحظة واحدة (Possing & Blinka, 2021: 1).

نرى ان الإغراء غالباً ما يقدم لنا نفسه بطرائق خفية، ففي البداية يبدأ بطريقة هادئة، لكنه ينمو بعد ذلك، فإذا نمت البذور نمت معها الحشائش أيضًا، وإذا لم يوقفه أحد فإنه يشغل كل شيء، فهو يدفع دائمًا إلى البحث عن مبررات تسبب الوقوع في الأخطاء (Losservatore & Weekly, 2014: 2)، وتحصر الأفراد في قفص يصعب الهروب منه، الأمر الذي يخلق لديهم مشكلات جمة (درادكة، 2018: 151).

تكمن الصعوبة في فشل مقاومة الإغراء للقيام بفعل ما على الرغم من اعتقادهم أنه جيد أو صحيح وبدلاً من ذلك فإنهم يتصرفون بطريقة خاطئة نتيجة لضعف مقاومتهم للإغراءات (Heinzelmann, 2021: 259). ويميلون إلى تبرير المعلومات التي تتماشى مع رغباتهم عندما يتعرضون لمواقف معينة (Nurse et al., 2022: 426). أو أنهم يستجيبون الى ضغوط الجماعة وأن بعضهم ينقاد خوفاً بدلاً من أن تتحكم فيه المعايير الداخلية (القره غولي، 2011: 4)، ولأن الاهتمام بالشباب ضرورة تنموية وحاجة ملحة لتقدم المجتمع، وانتشار المشكلات التربوية والنفسية والاجتماعية بينهم يكون عائقا للنمو السليم والصحة النفسية وعائقا لتقدم المجتمع الذي ينتمون إليه، ولخشيتنا عليهم وهم قادة المجتمع مستقبلاً وأهم عناصره فلا بد من تحديد درجة مقاومتهم لهذه المواقف المغرية، للمساعدة في إرشادهم وتوجيههم لكيفية مقاومتهم هذه المواقف الإغرائية (الطراونة، 2000: 5).

ان عملية توافق وتسهيل وتزامن التفاعلات البشرية بحاجة إلى تفهم مشاعر الآخرين ومشاركتها فهي عملية مهمة جداً في العلاقات الشخصية الفردية والجماعية، وسبب لاستقرار التواصل، إذ تشتد حساسية الأفراد تجاه الإشارات الانفعالية في البيئة (Bandura, 2002: 25). وتمكنهم من متابعة مشاعر الآخرين ومقاصدهم لحظة بلحظة، حتى عندما لا يكونون منتبهين لهذه المعلومات (Carlson &, Hatfield, 1992: 32).

على الرغم من العناية العلمية المتزايدة في السنوات المتأخرة بفكرة العدوى الإنفعالية والتي تصف النقل التلقائي وغير الواعي للتجارب العاطفية من فرد إلى آخر، إلا أنه ما زالت هنالك بعض الأشكاليات التي تتحدى التقدم العلمي والتماسك المفاهيمي بتداخل متغيرات جديدة معها، مما يدعو إلى البحث في الدور الحقيقي الذي تلعبه العدوى الإنفعالية في حياتنا، وعلى المستوى النظري كان هنالك أيضاً نقصاً منهجياً في مقاييس التقرير الذاتي المناسبة لقياس العدوى الإنفعالية (Marx, 2020: 23, 26).

اصبحت العدوى الانفعالية ظاهرة يزداد حجمها ويتوضح خطرها على أفراد المجتمع بشكل عام، لوجود استعداد أو ميل عام لسرعة العدوى إنفعالياً من الآخرين، واصدار ردود أفعال انفعالية تلقائية غير منضبطة، وبفعل قوة العدوى يفقد الفرد استقلاليته الذاتية (حسين وصادق، 2019: 50-51).

ويندمج الفرد إنفعالياً مع الآخر إذ تؤثر نمذجة الأقران والإنصياع لمطالبهم الصريحة في العدوى الانفعالية، ولهذا يظن الأفراد بأن محاكاتهم لمواقف وسلوكيات أقرانهم قد تكسبهم مكافآت اجتماعية ومادية ضمن التسلسل الهرميّ الاجتماعيّ، وهذا ما يعزز لديهم زيادة التأثر بانفعالات الآخرين وتقبلها خاصة إذا كان سلوك الآخرين منحرف أو مخالف للمجتمع، وهذا ما يطلق عليه بالعدوى الانفعالية السلبية (Ha et al., 2019: 216). لأن الأفراد يميلون للإهتمام بالمعلومات السلبية عند تكوين الإنطباع، وان الانفعالات السلبية تعد قيمة افتراضية في حالات الاستثارة ذات الأسباب المبهمة (عبد الهادي، 2017: 69).

كما دعت حاجة المجتمعات الحالية إلى تعميق الفهم لمواجهة اشكالية العدوى الإنفعالية في وسائل التواصل، فقد اظهرت دراسة (Prinz, 2022) ان مستويات مرتفعة من العدوى الانفعالية سجلت في هذه الوسائل، إذ اظهر المشتركين الذين تم تصوير وجوههم فيديوياً بعد اصدار روبوت الدردشة مشاعر ايجابية ومن ثم سلبية، محاكاتهم غير الواعية لهذه المشاعر عند استلامها (Prinz, 2022: 194- 197). يتزامن هذا خصوصاً مع تزايد احصائيات روبوتات الدردشة في وسائل التواصل الاجتماعي، الذي قد بلغ عام 2018 إلى (300.000) روبوت محادثة في Facebook وحدها، وأكثر من (1000) أداة محادثة لكل الشركات، وعدد مشتركي روبوت المحادثة Chat GPT الذي يصدر باللغة العربية وبشكل مكتوب ومسموع ومرئي خلال شهرين من اطلاقه عام 2022 نحو (100) مليون شخص (bloggingwizard).

تسمى هذه التفاعلات "بأنموذج الحاسبات الفاعلة الاجتماعية" وهذا يشير إلى تفاعل البشر اللاواعي معها والاستجابة لها كما لو أنها كانت بشراً أو كيانات اجتماعية، وهي لا تؤدي خدمات

مادية فقط لكنها حلت محل الجانب اللغوي للإنسان والمشتمل على الجانب الإنفعالي أيضاً، فهي تؤدي محادثة بشرية بطريقة طبيعية وسلسلة (Prinz, 2022: 2). وأكثر قرباً وقدرة من فهم ما يكتبه أو يطلبه الفرد، فهي قد صممت للرد بلغة تعبيرية معقدة (الفار وشاهين، 2019: 545). ومن صفاتها أنها تقنية "تمكين موجه للتخصيص" أي أنها تسمح بالتفاعل لكل فرد بكلماته الخاصة، وتعمل كتطبيق يحمل هويته وبصمته الخاصة ببياناته الشخصية (الشربيني، 2022: 18).

هنالك حاجة ملحة وضرورية لوضع بعض القواعد الأخلاقية لضبط التغيرات الاجتماعية الناتجة من تزايد عدد مستخدمي وسائل التواصل وطريقة استخدامهم لها واشتمالها على الكثير من الإغراءات (درويش، 2013: 324). حيث أشارت إحصائية لمركز الاعلام الرقمي بحسب مؤسستي (We are social & Meltwater) أن عدد مستخدمي مواقع التواصل الاجتماعي في العراق لعام 2023 قد بلغ (25.53) مليون مستخدم (مركز الاعلام الرقمي).

كما ذكرا علي وعزازي 2018 في دراستهما ملاحظتهما للإستخدام السيء لوسائل التواصل الاجتماعي من قبل طلبة الجامعة وظهور الكثير من السلوكيات التي تشير إلى الإختلال القيمي (علي وعزازي، 2018: 6)، وظهور مشكلات التفكك الاسري والعنف والتطرف (عويضة، 2009 : 52)، كما حذرت منظمة الصحة العالمية من خطر وسائل التواصل الاجتماعي على نوعية الحياة والمظاهر الاجتماعية المصاحبة لها (الهاشمي وآخرون، 2020: 16)، فقد أدى استخدامها إلى تغيير الروتين اليومي لما يقرب من نصف سكان العالم (Wearesocial.com 2019).

لكونها غيرت أنماط حياة الشباب وطريقة تواصلهم الاجتماعي فقد اثيرت عنها العديد من الاشكالات والقضايا الخلافية عن اخلاقياتها وماهي الأطر والمعايير التي تستند إليها وتحكمها (Beasley& Haney, 2013: 10). بسبب ما تبثه من أفكار وسلوكيات في ظل غياب القوانين التي توضع من قبل أجهزة الدولة الأمنية التي يلتزم بها المشتركون (علي، 2018 :1). ولإمكانية إدارتها من قبل الأفراد من مختلف بقاع العالم فلا توجد جهة رقابية أو سلطة مركزية تراجع ما تتناقله هذه الوسائل، وهذا ما شكل مخاطر جمة على الأمن الفكري والاجتماعي، ولما تحتويه من مجالات مختلفة جعلها تفرض نفسها بقوة على الشرائح المختلفة، فالجاهل والمتعلم والطفل والكبير اصبحوا يقتفون خطوات هذا العالم الخفي إذ يشغلهم فلا يشعرون بالوقت أو بالخوف من ترك مسؤولياتهم (حسن، 2018: 4).

كما ان الدراسات الحديثة كشفت عن وجود تناقض بين المواقف تجاه وسائل التواصل الاجتماعي والسلوك الفعلي، فقد يكون لدى المستخدمين مشاعر سلبية عن استخدام وسائل التواصل الاجتماعي ولكنهم لا يزالون يستخدمونها كل يوم بسبب الاندفاع والفشل في مقاومتها، فهي من تتحكم

بنا ولسنا نحن من نتحكم بها (Zahrai, 2020: 2). وهو ما لمسته الباحثة من اختلاف المشكلات الواردة للمركز الارشادي الذي تعمل فيه لمدة ثلاثة عشرة عاماً كماً ونوعاً كنتيجة لتغير الحياة المعاصرة بكافة أشكالها فقد كان المجتمع قبل عقود والعائلة ضمنه تعيش بمتطلبات حياة مادية بسيطة بمقابل تفاعل اجتماعي أكبر، فقد كان لكل فرد عدد محدود من مستلزمات الحياة والأهم من هذا هو امتلاكه لحيز شخصي محدود وخصوصية مقيدة.

في حين ان تسارع خطى التكنولوجيا في وقتنا الحالي وما افرزه علينا من تغير مجتمعي كتفرد الفرد وانعزاله بعالم افتراضي خاص به، بإستخدامه لوسائل تواصل مغرية تنوعت بطريقة تقديمها وخدماتها، أدت إلى انقياد الأفراد لها بكافة مستوياتهم العمرية والثقافية، وحولت حاجة الإنسان لسلوك التواصل البشري إلى سلوك إلكتروني.

ومما لاحظته الباحثة من عجز الفرد عن تحديد اختياراته على وسائل التواصل الاجتماعي فهو مستلم لمعلومات غير مقننة فقط، فعلى الرغم من قدرة الإنسان على السلوك المخطط والمتحكم به وادعاءه ذلك، إلا أننا نشاهد التناقض المتعلق بسلوك استخدامه لوسائل التواصل الاجتماعي، الذي يصل إلى حد إيذاء الذات بسبب تسجيل الدخول اليومي لهذه الوسائل والمخاطرة بالحياة أثناء قيادة السيارة أو الاستيقاظ ليلاً والشعور بالإرهاق صباحاً لمشاهدة أمور قد لا تتعلق بأهداف الفرد الرئيسية في حياته وبالتالي الفشل في تحقيق هذه الأهداف مما قد يثير لدينا أسئلة حول قدرة الفرد على التحكم في سلوكه عند استخدام هذه الوسائل ومقاومة إغراءاتها، مع ما تشتمل عليه من تأثير انفعالي للسلوكيات والافكار التي تبث عن طريقها، دعاها إلى ضرورة البحث في المقومات والاستراتيجيات المناسبة لتحصين الأفراد وتنمية شخصياتهم والتي من أهمها الجانب المعرفي المتمثل بإسلوب التفكير الهرمي والذي لم تجد له الباحثة أي دراسة مستقلة كمتغير وهو الذي يمكنهم من تنظيم المعلومات التي يتعاملون معها، وبما أنه أسلوب حياة لذا فأنه يعد من أهم المتغيرات التي تؤثر على نمط الحياة ويجب دراسته ودراسة آثاره بشكل عام، وعلاقته بالعديد من المتغيرات بشكل خاص ومنها مقاومة الإغراء للتعامل السليم مع المواقف المغرية التي تواجههم، ومعرفة مدى تأثير العدوى الإنفعالية لدى عينة من المفترض ان يكونوا من الشخصيات المتكاملة والفاعلة في المجتمع ألا وهم الشباب الجامعي، فهم عماد المجتمع وطاقته البشرية، كما أنهم الفئة الأكثر استخداماً لوسائل التواصل الاجتماعي. لذا تمثلت مشكلة البحث بالتساؤل الآتي: ما قوة وإتجاه العلاقة بين أسلوب التفكير الهرمي وكلاً من مقاومة الإغراء والعدوى الإنفعالية لدى مستخدمي وسائل التواصل الاجتماعي؟

أهمية البحث

لقد تطور العقل لدعم قدرتنا على التصرف بفاعلية، وكان مما طوره من إستراتيجيات البقاء على قيد الحياة هو التفكير (Rotila, 2019:24). وإن أسلوب التفكير هو طريقة الشخص الواعية والمفضلة لتفسير العالم ويتألف من نظام فردي أو مشترك لمعالجة المعلومات والاعتراف بها واستخدامها(Tonetto et al.,2021: 3).

ويلعب الاختلاف الفردي دورًا رئيسيًا في طريقة تفكير الأفراد، وتعد أساليب التفكير هي العامل الذي يؤثر في كيفية أداء الفرد لمهمة ما (Saini & Shabnam, 2019: 24). وهناك العديد من تفضيلات الأشخاص في أساليب تفكيرهم فمثلاً معظهم يرى الكون معقد ومتشابك بطبيعته وأن الأشياء لا معنى لها ما لم يتم اعتبارها مرتبطة بسياقاتها، وهناك من يرى أن كل شيء في الكون منفصل في طبيعته ويمكن فهمه من حيث سماته الداخلية الأساسية بشكل مستقل عن سياقه (Lee et al.,2022:141- 142).

إن استخدام ما وراء المعرفة تبقي الفرد على وعي بسلوكياته الخاصة ومستوى تفكيره عندما يقوم بأداء مهمة معينة، ويمكن ان يستعمل هذا الوعي بالسيطرة على ما يفعله ويتحكم فيه (كريم، 2021: 491). كي يتمكن من التأثير على مسارات حياته ومتطلباتها المتزايدة، وبدونه يتأخر ويختل تنظيم الفرد والمجتمع، لذا فإن البحث في قدرات الفرد العقلية وتطويرها لم تعد حاجة ملحة فقط وانما ضرورة تفرضها مطالب المجتمع الحديث، ويتوقف نجاحه في العمل او الحياة إلى حد كبير إلى قدرته على توظيف معرفته بكيفية استخدام قدراته، ويعزو Sternberg نجاح الفرد وفشله إلى الأساليب المتبعة في التفكير (ابراهيم، 2007: 25).

وكثيراً ما يجيب الناس عندما يطلب منهم الإخبار عن أنفسهم بإظهار تفضيلاتهم، وهذه التفضيلات هي إشارات إلى الأساليب التي يتبعونها في حياتهم، ولو تخيلت أن زوجًا من التوائم المتماثلة، وعلى الرغم من ان قدراتهم قد تكون متشابهة لكن أحدهما يفضل حل المشكلات التي تتطلب عملًا تفصيليًا ودقيقًا، وسيقضي ساعات في انجاز واجبات مدرسية دقيقة، أما التوأم الآخر فيفضل الرسم وكتابة الروايات وينجز الواجبات المتعلقة بهذا التفضيل دون غيرها، سنرى فرقاً بين التوأمين وهذا الفرق لا يعود إلى مستوى ذكائهم وسماتهم الشخصية وصعوبة المهمة وانما للطرائق المختلفة التي يستخدمون بها ذكائهم (Grigorenko & Sternberg, 1995: 205).

إذ يشير أسلوب التفكير إلى الطرائق التي يفضلها الأفراد لاستخدام القدرات والموارد التي يمتلكونها من أجل القيام بالأشياء (Nghiem-Phu & Nguyen, 2021: 3). ويستخدم الناس أساليب تفكير محددة من أجل حل المشكلات التي تواجههم، فلا يمكن ذكر أسلوب تفكير موحد

للأشخاص، اذ يستخدم الفرد نفسه أساليب تفكير مختلفة لكل مشكلة يواجهها (Korkman& Tekel, 2020: 193).

ويرى (Sternberg, 1997) بأن القدرة غالبًا ما تكون غير مفعلة ليس بسبب نقص الموهبة ولكن بسبب أساليب التفكير المتضاربة، فهي أن استخدمت بشكل جيد فإنها تساعد على تحسين التدريس والتقييم وسيكون لها التأثير الإيجابي على الذات (Rani& Agarwal, 2015: 1). وان الافراد الذين يمتلكون المستوى نفسه من القدرات قد لا يظهرون بالمستوى نفسه من الأداء لأنهم يمتلكون أساليب تفكير مختلفة، ولأن اساليب التفكير لا تقدم لنا تقدير كمي لما لدى الفرد من قدرات، ولكنها تعرفنا بكيفية استثمار هذه القدرات والتعامل معها (Sternberg, 1994: 30).

وجادلت (Zhang, et al., 2005) بأن أساليب التفكير من النوع الأول في نظرية ستيرنبرج ومنها اسلوب التفكير الهرمي يمكن تصنيفها وبناءً على نتائجهم التجريبية إلى الأساليب المولدة للإبداع وزيادة التعقيد المعرفي، وبما أن الإهتمام في المجتمع الحديث يركز أكثر فأكثر على سمات الإبداع والتعقيد المعرفي، وبالتالي فإن أساليب التفكير من النوع الأول يمكن تصنيفها بأنها عالية الأهمية (Chen & Zhang, 2010: 785). وان أسلوب التفكير الهرمي يحمل هذه الاهمية ويجب التوجه لدراسته مع المتغيرات النفسية التربوية المختلفة (Oliveira, 2018: 123). فقد بينت دراسة (Zhua & Zhang, 2011) أن طلبة الجامعة الذين امتلكوا هذا الاسلوب كانوا أكثر إبداعاً (Zhua & Zhang, 2011: 369). واستنتجت دراسة (Dikici, 2014) أن اسلوب التفكير الهرمي هو مؤشر قوي على سلوكيات تعزيز الإبداع (Dikici, 2014: 179)، وأيدتها في ذلك دراسة (Zhang, 2015) والتي أوصى فيها بتعيين المهام التي تتطلب من طلبة الجامعة استخدام أسلوب التفكير الهرمي لتنمية التفكير الإبداعي لديهم (Zhang, 2015: 186).

إن ما يميز أصحاب أسلوب التفكير الهرمي هو القيام بأشياء كثيرة في وقت واحد فيضعون أهدافهم في شكل تسلسل هرمي اعتمادًا على أهميتهما (Rani& Agarwal, 2015: 2)، ويبدأون بالأهداف الأكثر أهمية لانهم لا يستطيعون تحقيق جميع الأهداف في وقت واحد (Abd elkader et al., 2022: 26)، لذا فهو يؤثر في مستقبل الطلبة كما وجدت دراسة (Situmorang& Salim, 2020) ان أسلوب التفكير الهرمي يؤثر بشكل كبير على كفاءة الأفراد الذاتية في اتخاذ القرار المهني الوظيفي (Situmorang& Salim, 2020: 156). وتعد دراسته دراسة للقضايا التنموية التي تؤثر على الفرد على مدى سنوات عمره وتنميته نفسياً ومهنياً (Zhang & He, 2011: 9). و لذا فهو يشمل جميع مجالات الحياة العامة فنحن نحتاج إلى استخدامه في حياتنا في المنزل أو المدرسة أو العمل من أجل القيام بالأعمال المطلوبة على أكمل وجه (ستيرنبرج، 2004: 34-35).

وقد ثبت جيدًا أن اسلوب التفكير الهرمي مهم في مختلف مجالات الحياة الطلابية (Zhang & He, 2011: 8). وذلك لأنه يسمح بتحديد قرارات الطالب وأفعاله، ويعد مجال الفروق الفردية من الجانب المعرفي أمرًا مهمًا للسماح بتنفيذ عمليات التعلم ذات المغزى بشكل أكثر فعالية (Kaviza & Ibrahim, 2022:2). وخلصت دراسة (Putri & Elisa, 2020) أنه لن يتم تحقيق الحد الأقصى من نتائج التعلم والنمو عندما يكون مرتبطًا فقط بالمواد المقدمة ولا يهتم بأسلوب التفكير (Putri & Elisa, 2020: 286). لأنه يمثل شرطًا أساسيًا للتعلم قائماً بذاته (Irmscher, 2019: 79).

وأفاد (O'Brien, 1991) في دراسته أن الأسلوب الهرمي كان مرتبطًا بدرجات أعلى من النجاح الأكاديمي للطلبة الجامعيين (O Brien, 1991: 496)، وكان لإسلوب التفكير الهرمي في دراسة (Fan & Zhang, 2014) علاقة إيجابية ببيئة التعلم البنائية (Fan & Zhang, 2014: 232)، كما ان الطلبة الذين يمتلكون اسلوب التفكير الهرمي يظهرون مشاركة عالية في الفصل الدراسي (Nousheen, 2021: 77). وهو مفيد أيضاً في تحسين التعلم والنجاح الأكاديمي وحل المشكلات (Guner & Erbay, 2021: 44).

وأضافت نتائج دراسة (Cheng & Zhang, 2017) أنّ هنالك نمطاً واحداً من النوع الأول (الاسلوب الهرمي) توقع بشكل إيجابي وكبير بالرضا عن الجوانب الاجتماعية للحياة الجامعية ونتائج الطلبة التنموية، بما في ذلك الكفاءة الذاتية للمهام الجامعية أي إيمان الأفراد بقدراتهم على إكمال المهام المتعلقة بالجامعة بنجاح والنجاح الأكاديمي، ويؤدي تحسينه وتنميته إلى التكيف وتحسين جودة الحياة الجامعية للطلاب، ومساعدتهم على التعامل مع مشاكل مثل الاستنزاف والاكتئاب، وأن الاسلوب الهرمي تنبأ بشكل إيجابي بالرفاهية الذاتية في إشارة إلى كيفية تقييم الناس لحياتهم، إما في شكل الإدراك أو في شكل التأثير (Cheng & Zhang, 2017:12-13)، إذ إنّ أسلوب التفكير الهرمي ينمي الالتزام التنظيمي والالتزام العاطفي والالتزام المعياري، والهوية (Li & Li, 2021: 425).

كما أكدت دراسة (Ince et al., 2018) أن لإسلوب التفكير الهرمي علاقة بالمواقف الإيجابية تجاه البحث العلمي (Ince et al., 2018: 1467)، وأشارت دراسة (Santos et al., 2020) أن له تأثير إيجابي على الطموح العلمي وأجندات الاكتشاف لدى الباحثين، ويعد مؤشراً هاماً وإيجابياً للتعاون والاستعداد للتعاون في الوصول للحقائق بين الاوساط الاكاديمية (Santos et al., 2020: 193).

أما دراسة (Zhang & Wong, 2011) فقد أشارت نتائجها إلى أن اسلوب التفكير الهرمي يساهم بشكل إيجابي في زيادة الصلابة النفسية، وأرتبط ارتباطاً إيجابياً بالسمات التي تنقل قيماً أكثر

تكيفًا مثل المستويات الأعلى من التطور المعرفي، وإحساس أقوى بالهدف المهني، ومراحل أكثر تقدمًا في تطوير الهوية (Zhang & Wong, 2011:294- 297). وتوصلت دراسة (Chen & Zhang, 2010) إلى أن أسلوب التفكير الهرمي تنبأ بمؤشر الصحة العامة ومن الممكن تحسين الصحة العقلية من خلال تنمية أسلوب التفكير الهرمي، وكان الإسلوب الهرمي يتنبأ بشكل سلبي بالعصابية والقلق، وبشكل إيجابي بإحترام الذات (Chen & Zhang, 2010: 784- 786).

وإن توجيه الشباب لإسلوب التفكير الهرمي يعطيهم إحساساً بالسيطرة الواعية على التفكير ويرافقه الوصول إلى التميز وتحقيق الأهداف في الحياة العملية (الربيع، 2013: 4). وتعتمد قدرتهم وسلوكهم على كيفية معالجتهم للمعلومات وتلقيها وأسلوب تفكيرهم (Widiyastuti et al., 2022: 98). ولما كان طلبة الجامعات أدوات تغيير مهمة في مجتمعاتهم، فإن وعيهم وإلمامهم به يشكل بعداً مهماً من أبعاد تكوينهم (قوشحة، 2016: 4).

وإن الإبتعاد عن السلوكيات غير الملائمة لطلبة الجامعات أمر ضروري لتحقيق أهدافهم (Muraven, 2008: 315). والعيش معاً في وئام مع المجتمع الذي ينتمون إليه بإتباع مجموعة قواعد موجودة في المجتمع تحت مسمى الاخلاق والفضيلة، والتي تنطوي على استيعاب تلك القواعد، وبقدر ما تعتمد الفضيلة على التغلب على الدوافع الأنانية أو المعادية للمجتمع من أجل ما هو أفضل للجماعة، يمكن القول بأن مقاومة الاغراء هي الفضيلة الرئيسية، ويعزز الشعور بالذنب هذه الفضيلة من خلال رفع الالتزامات الشخصية على المصالح الشخصية والأنانية (Baumeister, & Exline, 1999: 1167). ويقاس مستوى النمو الأخلاقي عند الفرد من خلال قدرته على مقاومته لإغراء المواقف التي يتعرض لها (الطراونة، 2016: 298).

وقد حفزت وظائف التنظيم الذاتي، مثل مقاومة الإغراء والتحفيز الذاتي، الاهتمام المتجدد في البحث النفسي (Bauman & Kuhl, 2005: 444). لذا كان لمقاومة الإغراء اهتماما في مجال البحث السيكولوجي في القرن الواحد والعشرين (Violante, 2005: 13)، وأشار عدد من الباحثين إلى أن موضوع السيطرة على الشهوات والتي تعني مقاومة الإغراء بحاجة إلى المزيد من الدراسة والبحث (Lopez et al., 2014: 1338). لأن معظم التجارب والدراسات التي صممت لفهم طبيعة مقاومة الإغراء قبل عام ٢٠٠٠م كانت قائمة على عينات من الأطفال، ولكن في الآونة الأخيرة؛ بدأ الاهتمام في دراسة مقاومة الإغراء وتوسعت لتشمل عينات من مراحل نمائية أكبر كالشباب والراشدين (عبد الكريم ومبارك، 2016: 325- 326). لذا تعد مقاومة الاغراء وضبط النفس والسيطرة عليها من الموضوعات البحثية المزدهرة في علم النفس حديثاً، فبعد الجهود المبذولة لتحديد وضبط مقاومة الاغراء في سياقها، يجري البحث في خصائصها التي لها آثار مهمة على أداء الفرد (Taylor et

(al.,2020: 1، فالمعركة الأزلية بين الرغبة والسيطرة على النفس، بين الإشباع وتأجيل الإشباع ومن ثم يكون الاختيار الذي لا يعد مؤشراً على الشخصية فقط، وانما يحدد مسار الحياة والمستقبل الذي ينتظره الفرد (جولمان، 2000: 121).

وعلى الرغم من رغبات الاشخاص الذاتية والأنانية إلا إنهم يعتنون بفعل الشيء الصحيح ويسعون ليكونوا ذوو أخلاق سامية ومستقيمة، ولكنهم في بعض الأحيان يفشلون في التحكم في رغباتهم ودوافعهم للغش والسرقة والكذب لتحقيق مكاسب شخصية، وغالبًا ما يُنظر إلى السلوك الأخلاقي على أنه نتاج الشخص ووضعه وهو اختلاف فردي في الطريقة التي يعالج بها الناس قراراتهم وسلوكهم معرفيًا (Kouchaki & Smith, 2014: 95-96).

ويمكن أن يكون للسلوك غير الأخلاقي عواقب وخيمة ومع ذلك من المحتمل أن تكون هنالك نتائج مرغوبة مثل الفوائد المالية، هذه الفوائد المحتملة للسلوك غير الأخلاقي هي من بين الأسباب الرئيسية التي تجعل الأفراد يأخذونها بالحسبان عند التفكير في إجراءات بديلة ذات آثار أخلاقية، مثلا قد يوفر استغلال الموظف لمنصبه موارد له، أو قد يأتي تسويفه بالعمل بالحصول على المزيد من الراحة، او بالكذب على رئيسه الذي يمكنه من تجنب الواجبات غير المرغوب فيها، إن التغلب على مثل هذه الإغراءات يعتمد على تنمية آليات مقاومته لها (Barnes, et al., 2011: 170).

أُطلق على مقاومة الإغراء اسم "the moral muscle" "المعضلة الأخلاقية" لتأثيرها الإيجابي على السلوك الأخلاقي. فضبط النفس عند مواجهة الإغراءات مطلوب وتجنب الاستسلام له عند تعرضهم له إذا كان على الناس التصرف بشكل جيد اخلاقياً (Baumeister & Exline, 1999: 1166). ولأن الأفراد غالبًا ما يواجهون إغراءات تحضهم على الابتعاد عن المسار الذي اختاروه وإعاقة التقدم نحو تحقيق الهدف، وتكون الإغراءات بمثابة وسائل سلبية في تحقيق الأهداف الشخصية لأنها تمنع تحقيق الاهداف طويلة الأمد أو ذات القيمة العليا عند الاستسلام لها من أجل إغراء عابر وملذات غير مهمة في النهاية ولذا على الفرد تجنبها إذا كان يسعى إلى هدف ذي قيمة عليا (Fishbach, et. al., 2003: 306). وتتضمن أغلب المواقف الاغرائية نوعاً من الصراع بين الامتثال للمعايير الإجتماعية واشباع رغباتهم الملحة (الطراونة، 2010: 319). وتم وضع نظرية مقاومة الإغراء على أنها القدرة على كبح الرغبات الشخصية المباشرة في خدمة الأهداف والقيم طويلة المدى (Baumeister et al., 2007: 357).

ويشير مفهوم مقاومة الإغراء إلى القدرة النفسية التي تمكن الأفراد من ضبط السلوكيات التي ترتبط بمثيرات خارجية يتعرضون لها خلال حياتهم، وبالتالي فإن الإغراءات لا تحتوي على محتوى محدد، فإن أي دافع يمكن أن يشكل إغراء يكون ذو صلة متعلقة بهدف ذي مستوى أعلى، ويمكن أن

يشكل هدفاً مسيطراً، كما ويمكن أن يتعلق بالأهداف البسيطة أو منخفضة المستوى اذا كان مستوى مقاومة الإغراء منخفضاً (البكور والزغاليل، 2021: 216).

إنّ دراسة مقاومة الإغراء يمكن أن تساعد الأفراد ليتطلعوا إلى معرفة الطريقة أو الوسيلة التي تقوم بوظيفة تقوية السلوكيات المتوافقة مع القيم الاخلاقية والاجتماعية، والعمل بوعي على كشف موضوع الإغراءات المنحرفة عن قيم المجتمع، ويزيد من وعيهم واطلاعهم وقدراتهم على التحكم بأنفسهم، وإدارتهم لانفعالاتهم العاطفية ومشاعرهم وفهم أمورهم الحياتية مما يجعل الفرد قادراً على أن يختار بطريقة قصدية استجابات معينة تساعده في الإفادة من المواقف بصورة تمكنه من مواجهتها ذاتياً أو اجتماعياً (Souder, 2000: 409).

إنَّ قدرة الشباب الجامعي على مقاومة الإغراء تعتمد على سماتهم الشخصية (المغازي، 2003: 28). فقد أظهرت الدراسات أهمية سمات الشخصية التي تعكس نقص الترابط الاجتماعي كتنبؤ لضعف مقاومة الإغراء (Boddington & McDermott, 2012: 7). وأن الفشل في مقاومة الإغراء يرتبط بالكثير من اضطرابات الشخصية والفشل في الأدوار الإجتماعية (Collins, 3 :2001 وأن أكثر من (40%) من حالات الوفيات ترجع أسبابها إلى عدم القدرة على المقاومة (Lopez et. al., 2014: 1338). وأشارت دراسة (Paunonen, 2003) إلى أنه يمكن التنبؤ بمقاومة إغراء شرب الخمور عن طريق عوامل الانبساطية والضمير الحي، وتكرر هذا الأمر في كل من المقاييس اللفظية وغير اللفظية لدى طلبة الجامعة من قسم علم النفس (Paunonen, 2003: 421).

إنَّ الأفراد قد يقيمون أنفسهم بطريقة إيجابية للغاية عند التحدث عن مقاومة الإغراءات والإلتزام بالمعايير الأخلاقية، ولكن سلوكهم قد يكون عكس هذا التقييم وهذا ما أثبته (Batson et al., 2002) في دراسته لظاهرة الغش لدى الطلاب والذين استخدموا فيها الاستسلام للإغراء وتقييم أنفسهم تقييماً أخلاقياً ايجابياً (Batson et al., 2002: 330).

وإن خطة التوجيه الذاتي لتأجيل الإشباع هي الأكثر فاعلية في مقاومة الإغراء لأنها تمنع الإنتباه من أن يتوجه نحو الإغراءات (أحمد، 2014: 32). وطرح (Schwartz & Gladding, 2011) فكرة أن دماغنا هو من يولد الرغبة في شيء معين بعد ان نعوده عليه، ولذا علينا استعمال وعينا وعقلنا لتغيير ذلك، وبناءً على ذلك هنالك أربع خطوات لمقاومة الإغراء:

1. إعادة تسمية الاشياء وتعريف فائدتها لنا.
2. اعادة صياغة التجربة بتذكير نفسي بأن دماغي هو الذي يولد هذه الرغبة.
3. إعادة التركيز واختيار القيام بشيء أكثر فائدة لنا.

4. إعادة التقييم لتذكير نفسي بأن هذا مجرد شعور بالرغبة يولده دماغي وسيزول ان تركته (Schwartz & Gladding, 2011: 4-6, 27).

ويرى (Rabois & Haga, 2003) أنه يمكن للأشخاص الذين يمتلكون مهارات توافق معرفية جيدة كالتأمل الذاتي وفاعلية الذات التغلب على حالات المزاج السيء وعدم الوقوع في الإغراء (Rabois & Haga, 2003: 561). أما الحالة المزاجية الإيجابية فتوجد بينها وبين مقاومة الإغراء علاقة إيجابية حسب ما اثبت (Fedorikhi& Patrick, 2010) في دراسته على طلبة الجامعة، كما أشارت نتائجه إلى أن المستوى المعرفي للفرد يؤثر على درجة مقاومته للإغراء (Fedorikhi & Patrick, 2010: 701).

وأثبت (Benda et al., 2006) في دراسته أنَّ الإلتزام الديني له علاقة بتحسين مقاومة الاغراءات بشكل عام، وفي بعض المجالات كإنخفاض تعاطي المخدرات بشكل خاص (Benda et al., 2006: 75). وفي دراسة (Starcke et al., 2016) كان أداء المشاركين المجهدين أسوأ مقارنة بالمشاركين غير المجهدين في المجالات التنفيذية الانتباه، ادارة المهام، التخطيط، المراقبة، والترميز، وكانت المراقبة هي المكون الوحيد الذي لم يكن أداء المشاركين المجهدين فيه أسوأ من أداء المشاركين غير المجهدين، في حين تدهور الانتباه وإدارة المهام والتخطيط والترميز تحت الضغط (Starcke et. al., 2016: 1-8). وهذا يؤكد لنا قدرة الافراد على مقاومة الإغراء ومراقبة سلوكهم حتى مع وجود الضغوط والاجهاد.

وإنّ مقاومة الإغراء ترجع جزئيًا إلى العمليات النفسية والتحيزات المعرفية التي تؤدي بالناس إلى الانخراط في سلوكيات معينة بالإعتراف بالآثار الأخلاقية، بسبب الارتباط من الناحية الأخلاقية للتصرف بشكل أخلاقي، والشعور بالضيق اذا استسلمو لإغراء معين يتبعها تعديل معتقداتهم عن السلوك المشكوك فيه أخلاقيًا لتقليل أي قلق نفسي مرتبط بالتصرف غير الأخلاقي لتجنب الشعور بالذنب أو اللوم الذاتي (Kouchaki & Smith, 2014: 96 -97). ويرجع ضعف المقاومة إلى مؤشرات الاندفاع الحركي "التهور والعمل على تحفيز اللحظة" وإلى الميل إلى اتخاذ قرارات أكثر اندفاعًا في المجالات الأخلاقية (Barnes, et al., 2011: 173).

وفي الإتجاه المعاكس يتم الحصول على الإشادة الأخلاقية على أساس قدرة الفرد على مقاومة الإغراء، وتحدث من خلال التضحية بالإغراءات ليست العادية فقط ولكن المغرية للغاية ويصل الفرد فيها إلى ذروة الاستحقاق الأخلاقي، وكلما كانت الإغراءات أكثر إغراءً والتضحية والإلتزام أعمق، كان الارتقاء في الأستقامة الأخلاقية، التي تجعل تحدي الإغراء شرطًا لا غنى عنه للحياة الاجتماعية السليمة (Marshal, 2010: 74). وارتباط مقاومة الإغراء بنتائج أفضل في مجموعة واسعة من

أهداف الحياة المهمة كالحصول على عمل والإدخار للتقاعد، وفقدان الوزن بنجاح والابتعاد عن الكسل (Mooijman, et. al., 2018: 588). وقد ارتبطت هذه الصفات التي تمثل مقاومتهم للإغراءات بالذكاء والإنجاز الدراسي، وأن الطلبة الأكثر مقاومةً للإغراء أكثر ذكاء مقارنة بالطلبة الأضعف في مقاومة الإغراء وفي الذكاء (Nelsen et. al., 1996, 19– 20). ولذا فإن دراسة مقاومة الإغراء تكون باعتبارها أساس لنجاح الفرد أو فشله في حياته.

إن مقاومة الإغراء ترتبط بمدى تمكن الفرد من النجاح في حياته بتعلم المهارات من خلال اجتياز الصعوبات ومواجهة المغريات بقوة المقاومة، وأن درجات مقاومة الإغراء المرتفعة تمكن الشباب من استيعاب الموقف الاجتماعي، وتجعلهم واثقين من أنفسهم، لهم تأثيرهم الشخصي يستطيعون مواكبة احباطات الحياة، من الصعب عليهم الاحساس بالانهزام تحت أي ضغط من الضغوط، مستقلين، جديرين بالثقة، كما أنهم قادرين على المبادرة والمشاركة في المشروعات وبعد سنوات عدة بقوا كما هم، قادرين على مقاومة الاغراءات في أثناء السعي للوصول إلى أهدافهم، وأن الفارق بين من يقاومون الاغراء ومن فشلوا فيه هو بمعدل الضعف في الكفاءة الأكاديمية وهي منفصلة تماماً عن معامل الذكاء ذاته، ومتفوقين على زملائهم، يستخدمون المنطق ويستجيبون له، وعندما يخططون لشيء ما يركزون ويتابعون تنفيذه فضلاً عن شغفهم بمزيد من التعلم (جولمان، 2000: 121– 124)، وإن توافق الأفراد النفسي والإجتماعي والقدرة على التنسيق بين حاجاتهم وسلوكهم الهادف، والإنسجام والتناسق مع المعايير والقيم السليمة في مجتمعهم (سفيان، 2004: 171)، مرتبط بمقاومة الإغراء وهي مؤشر قوي على تحقيق الشباب الجامعي لذواتهم.

وأن البناء النفسي الرصين هو دالة الإدارة المتوازنة للإنفعالات (المعموري، 2008: 5)، وإن فهم الانفعالات يساهم في مساعدة الفرد على التكيف مع الجوانب الاجتماعية والتمتع بتواصل فعال مع الآخرين، ومن الطبيعي أن يؤثر انفعال شخص في شخص آخر، وان دليل التأثير في انفعالات الآخرين ومن ثم تأثير هذه الإنفعالات على سلوك الفرد يوضح أهمية الوعي تجاه مفهوم العدوى الانفعالية ومعرفتها وكيفية التعامل معها لكل الأفراد (الشمري، 2013: 33). وغالبًا ما يستخدم مصطلح العدوى في البحث النفسي في وصف انتقال الظواهر المختلفة داخل السلوكيات البشرية، وقد بحثت الدراسات السابقة في التفاعل الاجتماعي بين المعلمين وطلابهم، الأزواج، الأم والرضيع، جلسات العلاج النفسي الجماعية، العملاء، الرياضيين والأفراد الذين يستخدمون وسائل التواصل الاجتماعي (Marx, 2020: 22).

ويرى (Mayeres, 1995) إنّ الفرد في أي جماعة يندمج معهم ويصبح مقلداً فيسلك ويتصرف ويفكر كما تفعل الجماعة، ويبدو كأنه يتخلى عن وعيه ومنطقه لصالح وعي ومنطق

المجموعة، وتخف مراقبة الفرد لنفسه ولمشاعره الخاصة ويتنبى مشاعر المجموعة فينساق معها (كريم، 2018: 44). ويحدث ذلك من دون ان يدرك، وتنتقل المشاعر كما لو أنها كانت فيروسات اجتماعية (جولمان، 2000: 56). وان الشباب قد يكونو واعين ومثقفين كما يبدو عليهم لكن تصرفهم وسط جموع انفعالية بربرية قد يكون مختلفاً ويبدون الانفعالات والسلوكيات نفسها (صالح، 2003: 3). لذا تعد العدوى الإنفعالية لبنة أساسية في التفاعل البشري، وتسمح للأفراد بفهم ومشاركة مشاعر الآخرين من جهة، والشعور بأنفسهم بمشاعر الآخرين من جهة أخرى (Hatfield & et. al., 2009: 19).

تعمل العدوى الانفعالية على معالجة الحالة الانفعالية لشخص آخر، من خلال الشعور عملياً بالحالة الذاتية، اذ تحدث العدوى الانفعالية البدائية بشكل أساسي دون وعي ودون قصد وأثناء التفاعل حتى لو كان وقت التفاعل قصير نسبياً (Prochazkova & Kret, 2017: 100-109)، ولذلك أهتم علماء النفس بالعدوى الانفعالية فهي مفتاح العلاقات الشخصية، وتمثل خطوة اضافية للأشخاص تمكنهم من متابعة انفعالات الآخرين لحظة بلحظة، حتى عندما لا يكونون منتبهين لهذه المعلومات (Hatfield et al, 1992: 32).

وتشتمل العدوى الإنفعالية على العديد من المكونات، بما في ذلك الوعي الواعي؛ تعبيرات الوجه والصوت والوضعية؛ ونشاط الجهاز العصبي اللاإرادي والفيزيولوجي؛ والسلوكيات الآلية، وعندما تعالج أجزاء الدماغ المختلفة جوانب الإنفعال، يقوم الدماغ بدمج المعلومات الإنفعالية التي يتلقاها كل مكون من المكونات فيه (Scheve & Salmela, 2014: 108- 109). ويختلف الأفراد في مدى قابليتهم للعدوى الإنفعالية بحسب السمات التي يحملونها لإلتقاط مشاعر الآخرين في سياق المواقف الإجتماعية (Marx, 2020: 52).

وتعد العدوى الانفعالية عملية سببية، وقد تكون لا عقلانية، تتضمن التمسك بمشاعر الآخرين، إذ ينجرف فيها الفرد في الاستجابة الانفعالية للآخرين تماماً كما يحدث حينما يلتقط المزاج الغاضب عندما يكون وسط حشد غاضبين، حتى أنه لا يعرف ان تعابير وجهه مشابهة لهم، وهذا ما يفسر اشتراك افراد المجموعة بنفس الانفعالات إذ يمكن وصفها بالإنفعال الواحد، فهم يستجيبون بنفس الطريقة لنفس الحدث (Scheve & Salmela, 2014: 48).

ويمكن للأفراد مزامنة انفعالاتهم وحركاتهم وإنتاجاتهم الصوتية ومواقفهم مع من حولهم بسرعة مذهلة أي في غضون 21 مللي ثانية، كما أنهم يستطيعون مزامنة عدد مذهل من الخصائص الإنفعالية في لحظة واحدة، وأن التزامن الدقيق يتم بوساطة هياكل دماغية على مستويات متعددة من المحور العصبي وهي تلقائية لا يمكن للمرء أن يفعلها عن عمد، وأن أولئك الذين يحاولون إظهار

التزامن مع الآخرين بوعي سيكون واضحاً عليهم الظهور بأنهم "زائفون ومتصنعون" (Hatfield & et al., 2009: 20- 21).

تحدث العدوى الإنفعالية خارج التفاعل الشخصي بين الأفراد أيضاً، وعن طريق وسائل التواصل الاجتماعي، وعند التحكم في مقدار المحتوى الإنفعالي وتقليل التعبيرات الإيجابية أنتج الأفراد عددًا أقل من المشاركات الإيجابية والمزيد من المشاركات السلبية، وعندما تم تقليل التعبيرات السلبية حدث النمط المعاكس (Kramer, et al., 2014: 8788).

وترتبط العدوى الانفعالية بشكل إيجابي بالاكتئاب والإرهاق والضعف المهني (Siebert et. al., 2007: 47). ووجدت دراسة (Omdahl& O'Donnell, 1999) أن هنالك علاقة بين العدوى الإنفعالية والإرهاق العاطفي المبلغ عنه ذاتياً (Omdahl& O'Donnell, 1999: 1351)، وتوفر النتائج التي توصل إليها (Marx, 2020) مزيدًا من التأكيد عن أهمية التمييز بين العدوى الإنفعالية الإيجابية والسلبية، فالفرد عرضة لالتقاط المشاعر السلبية أكثر من الإيجابية، وهو عامل خطر لمشاكل الصحة العقلية والنفسية وزيادة التجارب العاطفية السلبية، وأنَّ العدوى الإنفعالية الإيجابية لا تعمل كعامل وقائي على الرغم من فائدتها للعلاقات الاجتماعية للأفراد والأداء الشخصي، ويجب أن يتوجه البحث المستقبلي بشكل أكثر جدية في التأثير السلبي للعدوى الإنفعالية على مستقبل الأفراد (Marx, 2020: 99).فمهما تطورت المعلومات لا يهم مدى الاختلاف في المعلومات بين مجموعة وأخرى، لكن ما يهم هو اشتمالها على هدف واحد أساسي، ألا وهو الحياة الاجتماعية (Baumeister, 2005: 12- 13).

وتمتاز المرحلة الجامعية أنها الأساس الذي تنمى فيه المهارات الإجتماعية والشخصية وزيادة التفاعل الإجتماعي ويتطور فيها إدراك المشكلات الإجتماعية وتحمل المسؤولية كعضو في المجموعة (علي وعزازي، 2018: 4). وما شهده مجتمعنا من تحولات سريعة إذ لم تعد المهارات والتفاعل الاجتماعي كما كان عليه قبل دخول الثورة التكنولوجية إلى أغلب بيوتنا (البطريق، 2002: 42). إذ أن ظهور وسائل التواصل الاجتماعي أدى إلى استعمالها من قبل الكثير من روادها بوصفها بديلاً عن التواصل والتفاعل بين الافراد وذلك يعني طوفان العلاقات الافتراضية على العلاقات الواقعية الاجتماعية وانعزال الفرد عن الاسرة والمجتمع الواقعي (kujath, 2011: 76)، فقد أحدثت هذه الوسائل تغيرات في أصل العلاقات البشرية وفي كيفية الحفاظ عليها، وخلقت بيئات جديدة من حيث البنية والنوع (Pedruzzi, et. al., 2021: 2)، وهذا ما جعل التحولات الاجتماعية التي تعد تطور طبيعي لنمو المجتمعات، تتسم بالسرعة والانتشار وتصيب نسق البنيات القيمية والثقافية مما أدى إلى زعزعة الهوية القيمية للمجتمع (عارف، 2022: 136).

وتركز الدراسات الحديثة على دراسة المفاهيم المتعلقة باستخدام التكنولوجيا كالإنترنيت والهواتف المحمولة وتطبيقاتها (Ozgenel, et.al., 2019: 653)، وتعتبر وسائل التواصل الاجتماعي من المصطلحات الأكثر تعلقاً واستخداماً بالتطور التكنولوجي (علي، 2018: 51)، وان أعلى نسبة استخدام من حيث الوقت والأعداد هي لمواقع التواصل الاجتماعي إذ أصبحت ظاهرة فرضت نفسها وآثارها على الأفراد (الخنيني، 2019: 315).

أن استخدام وسائل التواصل هو استخدام مبني على الضبط الذاتي الداخلي لدى الفرد، فقرار الاستخدام ووقته وطريقته ونوع التصفح كلها قرارات شخصية ترجع إلى درجة الفرد في الضبط الداخلي ومدى تحكمه وسيطرته على ذاته (الأبيض، 2020: 111). لأن الذات هي من يتم تصويرها على أنها المسؤولة عن تنظيم أنشطة الفرد وهذا ينطوي على قمع أو تجاوز الدوافع أو الاحتياجات الفورية واختيار سلوك أكثر تناسباً مع أهداف الفرد طويلة المدى (Murtagh & Todd, 2004: 23). وعندما نستعمل وسائل التواصل الإجتماعي فإننا نعتقد اننا نتأثر بما نريده فقط، لكن العملية أكثر تعقيداً مما توحي به هذه الطريقة في التفكير، لأننا عندما نستلم المعلومة حتى وان اعتقدنا اننا لم نركز عليها لكنها ستدخل لمنظومتنا المعرفية وستظهر بشكل أو بآخر خصوصاً مع تكرار التعرض لها، وان سلوك الإنسان يرتب مصادر البيانات المتنافسة وفق أولويات معينة ثم يوليها أهتمامه (الشاعر، 2015: 16).

إن الشباب هم من أكثر الفئات استخداماً لهذه الوسائل، والجزء الأكبر من الاستخدام مبالغ فيه (Tutgun& Deniz, 2015: 52). فبحكم تكوينهم العقلي الذي يمثل أنشط العقول في ارتياده للفضول والإطلاع والتفاعل مع مختلف التغيرات، وان استجابتهم تجاه قيم التحديث مرتفعة باختلاف أعمارهم (Berter, 2002, 13).

ولا تعد مواقع التواصل وسائل لنقل الاخبار والمعلومات فحسب بل لها أهمية كبيرة في عكس اتجاهات الأفراد نحو الحياة ولها آثارها على قيمهم وإبعادهم عن الواقع الذي يعيشون فيه (السيد، 2018: 33)، فمثلاً كان الاهتمام الافتراضي بفيروس كورونا بداية ظهوره يفوق اخطاره على الواقع، إذ كانت عدد الاصابات به 454 ألف حالة، بالمقابل كانت عدد المنشورات التي بثت حوله أكثر من 466 مليون منشور، وبعدد تفاعلات 5 مليارات مرة عن الواقع الحقيقي (اللصاصمة والعبيسات، 2022: 265).

ويمكن القول أن أهمية البحث الحالي مستمدة من شقين، الاول منها متعلق بأهمية المرحلة الجامعية، واستعداد الشباب فيها للإنخراط بتكوين الاسر السليمة وبناء المؤسسات الرصينة، والانتقال من نهاية مرحلة الاعداد للشخصية إلى التطبيق العملي في المجتمع الحقيقي، وما يمر به الشباب من

تحديات من ظهور متغيرات جديدة من وسائل تكنولوجية وتزايد التدخل المستمر بحياة الأفراد بشكل مخيف بعض الأحيان لأنها تعدت مرحلة الخدمة ووصلت إلى مرحلة السيطرة على الأفكار والقيم والمشاعر وتمكنت من التلاعب بها.

والشق الثاني متعلق بمتغيرات البحث والذي يتضمن:

الأهمية النظرية

- يعد أول بحث يتناول أسلوب التفكير الهرمي كمتغير على حد علم الباحثة، إذ تمت دراسته مع أساليب التفكير كجزء من قائمة متكاملة.
- على الرغم من تعدد الدراسات إلا أن الباحثة لم تجد دارسة تعرفت على العلاقة بين أسلوب التفكير الهرمي ومقاومة الإغراء والعدوى الإنفعالية، مع عدم وجود دراسات تتناول هذه المتغيرات لدى أفراد تأثروا باستخدام وسائل التواصل الاجتماعي.
- سيقدم هذا البحث أداة قياس جديدة لقياس اسلوب التفكير الهرمي ومقاومة الاغراء والعدوى الإنفعالية بما يتعلق بوسائل التواصل الاجتماعي عن طريق الاعتماد على مواقف لفظية مر بها الطالب مسبقاً على الاغلب.
- ويقدم البحث الحالي رؤى وأساليب جديدة في التحكم بالإغراءات فبدلاً من التركيز على فشل مقاومة الإغراء على قوة الرغبة فقط، يسعى لمعرفة العوامل الأخرى التي تتعلق بالجانب المعرفي والنفسي والتي تساهم في المقاومة بشكل معقول ومنها اسلوب التفكير الهرمي.

الأهمية التطبيقية

- الوصول إلى الطرائق التطبيقية لتقديم المساعدة الممكنة لطلبة الجامعة لتنظيم تفكيرهم وتحديد أهدافهم وكيفية تحقيقها بترتيب أولوياتهم.
- تقليل أثر العدوى الإنفعالية السلبية على طلبة الجامعة بتوجيه الإنتباه والوعي عند مواجهة مواقف انفعالية سواء بتفاعلهم مع الأقران أو وسط الجموع أو عند استخدام وسائل التواصل الإجتماعي.
- قد يزود هذا البحث الشباب بفهم كيفية معالجة المستويات المنخفضة من مقاومة الاغراء وقد تفتح آفاقاً علاجية جديدة لهذه المشكلة، وأن توفير مقياس موثوق لمقاومة الإغراء يأخذ بالحسبان تأثير التكنولوجيا الحديثة عليهم ويستخدم من قبل الإدارات الجامعية سيكون له أثر إيجابي، فمن المهم تحديد مدى قدرة طلبة الجامعات على مقاومة الإغراءات التي تواجههم لتجنب الأثر السلبي على تكيفهم مع الحياة الجامعية، وعلى صحتهم النفسية، وتحصيلهم الدراسي وحياتهم الاجتماعية،

ويمكن أن يكون هذا البحث مساهمة إضافية تساعد القائمين على العملية التعليمية في الجامعات على فهم مقاومة الإغراء أو ضعف القدرة على الالتزام المسبق، أو مزيج من الاثنين معًا.

- تقليل نسب الغش في الجامعات، إضافة مجموعة من التوصيات، التي يمكن أن تستفيد منها المؤسسات التعليمية أو مراكز الابحاث.

أهداف البحث

يهدف البحث الحالي التعرف إلى:

1. أسلوب التفكير الهرمي لدى طلبة الجامعة من مستخدمي وسائل التواصل الاجتماعي.
2. مقاومة الإغراء لدى طلبة الجامعة من مستخدمي وسائل التواصل الاجتماعي.
3. العدوى الإنفعالية لدى طلبة الجامعة من مستخدمي وسائل التواصل الاجتماعي.
4. العلاقة الارتباطية بين أسلوب التفكير الهرمي ومقاومة الاغراء لدى طلبة الجامعة من مستخدمي وسائل التواصل الاجتماعي.
5. العلاقة الارتباطية بين أسلوب التفكير الهرمي والعدوى الانفعالية لدى طلبة الجامعة من مستخدمي وسائل التواصل الاجتماعي.
6. الفروق ذات الدلالة الإحصائية في العلاقة الارتباطية بين اسلوب التفكير الهرمي ومقاومة الاغراء تبعاً لمتغير:
   أ. الجنس (ذكور، إناث).
   ب. التخصص (العلمي، الإنساني).
   ج. المرحلة الدراسية (الأولى، الرابعة).
   د. ساعات الاستخدام.
7. الفروق ذات الدلالة الإحصائية في العلاقة الارتباطية بين اسلوب التفكير الهرمي والعدوى الانفعالية تبعاً لمتغير:
   أ. الجنس (ذكور، إناث).
   ب. التخصص (العلمي، الإنساني).
   ج. المرحلة الدراسية (الأولى، الرابعة).
   د. ساعات الاستخدام.
8. إسهام اسلوب التفكير الهرمي في مقاومة الاغراء.
9. اسهام اسلوب التفكير الهرمي في العدوى الانفعالية.

حدود البحث

يتحدد البحث الحالي باسلوب التفكير الهرمي ومقاومة الاغراء والعدوى الانفعالية لدى طلبة المرحلة الأولى والرابعة في جامعة كربلاء، للعام الدراسي (2022– 2023) ولكلا الجنسين (ذكور– اناث) للدراسة الصباحية.

تحديد المصطلحات

أولاً: أسلوب التفكير الهرمي Thinking style Hierarchical

عرفه كل من:

- **(Sternberg, 1997)**

اسلوب الشخص الذي يميل الى تحديد اهداف متعددة وإعطائها اسبقيات مختلفة، ولديه القدرة على حل المشكلات ومواجهة الامور المعقدة، بدرجة عالية من التنظيم الذاتي والمرونة في التعامل (Sternberg, 1997: 707).

- **(Duman & Celik, 2011)**

اهتمام الفرد بالعديد من المهام، والعمل عليها من خلال تحديد ترتيب أولوياته (Duman & Celik, 2011: 788).

- **(Zhang, 2015)**

هو تفضيل توزيع الاهتمام على عدة مهام مرتبة حسب الأولوية وفقًا لتقدير الفرد لأهميتها (Zhang, 2015: 191).

- **(Berding, et. al., 2016)**

نمط تفضيل التسلسل الهرمي الذي يتم فرضه ذاتيًا عند العمل على مهام متعددة، بالإضافة إلى العمل جنبًا إلى جنب مع صلة مهمة معينة بشكل فردي (Berding, et. al., 2016: 70).

- **(Tunc & Saglam, 2018)**

اسلوب الشخص الذي يستغل الوقت بشكل جيد بما يكفي لأداء أكثر من مهمة في نفس الوقت، ويخصص طاقته لأنشطة مختلفة حسب ترتيب الأولوية (Tunc & Saglam, 2018: 2).

(Nousheen et. al., 2021)

هو تحديد الأولويات والتسلسل الهرمي للمهام وفقًا لأهميتها، والقيام بالعديد من المهام في وقت واحد بطريقة منهجية (Nousheen et. al., 2021: 73).

- **(Bongcales, et al., 2022)**

الأسلوب الذي يحدد الأولويات لأن جميع الأهداف لا يمكن تحقيقها دائمًا (Bongcales, et al., 2022: 4).

تبنت الباحثة تعريف (Sternberg) لأن التعاريف المتبقية استندت إلى تعريفه ونظريته، كما أنه التعريف الوحيد الذي كان ضمن نظرية متكاملة.

وتعرف الباحثة أسلوب التفكير الهرمي إجرائياً

"هو الدرجة التي يحصل عليها الطالب الجامعي عند استجابته عن فقرات مقياس أسلوب التفكير الهرمي المستخدم في البحث الحالي".

ثانياً: مقاومة الإغراء Resistance to Temptation

عرفها كل من:

- **(Baumeister & Vohs, 2004)**

السيطرة على النفس خاصة فيما يتعلق بجعل الذات تتماشى مع المعايير المفضلة (Baumeister & Vohs, 2004: 2).

- **(Baumann, & Kuhl, 2005)**

هي قدرة الفرد الذاتية على الاجتناب والامتناع ذاتياً عن القيام بسلوك ما لإشباع حاجة ملحة لديه بالرغم من أنه بمقدوره القيام بهذا السلوك، فلا توجد هناك أي نوع من الرقابة أو الموانع الخارجية (Baumann & Kuhl, 2005: 446).

- **(Gailliot et. al., 2006)**

القدرة على تجاوز الأفكار والمشاعر ونمط السلوك المعتاد (Gailliot, et. al., 2006: 49).

- **(Fishbach & Woolley, 2018)**

القدرة على ضبط النفس في المواقف الاغرائية والتي تتعارض مع هدف طويل المدى، من أجل حماية هذا الهدف القيّم (Fishbach & Woolley, 2018: 167).

- **الرفاعي وعبد الرزاق 2020**

"امتناع الفرد ذاتيا ودون مراقبة عن القيام ببعض السلوكيات أو الأفعال أو العادات غير المرغوبة أو غير المقبولة إجتماعيا" (الرفاعي وعبد الرزاق، 2020: 148).

- **حمي 2021**

"فرض الإرادة الذاتية في تأخير الإشباع، وكذلك تأجيل أو تأخير المكافأة الفورية بعض الشيء لصالح مكافئة مؤجلة محتمل أن تكون أكثر قيمة (حمي، 2021: 252).

عرفت الباحثة مقاومة الإغراء بأنها:

"قدرة الفرد على السيطرة على سلوكه وتأجيل رغباته عند مواجهته لمواقف اغرائية وتوجيهها وفقاً لعواقب الأمور بدون وجود رقابة خارجية، وذلك لوجود مبادئ وقناعات في داخله بأنها تنافي القيم والعادات والتقاليد الدينية والاجتماعية".

وتعرف مقاومة الإغراء إجرائياً بأنها:

"هي الدرجة التي يحصل عليها الطالب الجامعي عند استجابته عن فقرات مقياس مقاومة الإغراء المستخدم في البحث الحالي بأبعاده الأربعة".

ثالثاً: العدوى الانفعالية Emotional Contagion

عرفها كل من:

- (Hatfild,1994)

الميل نحو التقليد التلقائي للتعبيرات الوجهية واللفظية/ الصوتية والهيئة (الجسم) والحركات ومزامنتها تلقائيا مع أشخاص آخرين وبتتابع تقليدهم تلقائيا (Hatfild, 1994: 5).

- (Scheler, 2008)

إنتقال للحالات الإنفعالية من فرد إلى آخر بطريقة مشابهة للفيروسات المنتشرة بين الأفراد (Scheler, 2008: 23).

- (Hatfield, et. al., 2009)

الميل لمحاكاة وتزامن تعابير الوجه والأصوات والمواقف والحركات مع تلك الخاصة بشخص آخر والتقارب إنفعالياً (Hatfield, et. al., 2009: 19).

- (Marx, 2020)

عملية أساسية بين الأشخاص تشمل النقل التلقائي وغير المقصود للحالات العاطفية من الفرد الأول إلى الفرد الآخر (Marx, 2020: 30) .

وقد تبنت الباحثة تعريف (Hatfield, et al., 2009) بوصفه تعريفاً معبراً عن الإطار النظري للمفهوم وهي النظرية المتبناة في هذا البحث وإطاراً مرجعياً في القياس وتفسير النتائج.

وتعرف الباحثة العدوى الإنفعالية إجرائياً "هي الدرجة التي يحصل عليها الطالب الجامعي عند استجابته عن فقرات مقياس العدوى الإنفعالية المستخدم في البحث الحالي بأبعاده الخمسة".

رابعاً: وسائل التواصل الاجتماعي

- **(Boyd and Ellison, 2008)**

الخدمات على شبكة الأنترنيت التي تسمح للأفراد ببناء ملف شخصي ، عام أو شبه عام في إطار نظام محدد مع إظهار قائمة المستخدمين الآخرين الذين يشاركون في التواصل والمشاهدة . (Boyd and Ellison,2008:211).

- **الرشيدي، 2018**

"منظومة من الشبكات الإلكترونية الاجتماعية تتيح للمشتركين فيها إنشاء مواقع شخصية خاصة بهم، وبعدها يتم ربط هذه المواقع عن طريق نظام إلكتروني اجتماعي مع مشتركين آخرين لديهم الاهتمامات والهوايات مشتركة في الموقع نفسه أو مع مجموعة خاصة بهم من أصدقاء المدرسة او الجامعة او العمل" (الرشيدي، 2018: 6).

- **المحرزي، 2020**

"وسائل تواصل تفاعلية متاحة في أي وقت ومن أي مكان من العالم، متعددة الأهداف والأغراض" (المحرزي، 2020: 16).

- **البياتي، 2021**

"مواقع اجتماعية توجد على شبكة الانترنت تتيح لمن يملك حساب فيها المشاركة والتفاعل مع الاشخاص الاخرين لديهم مواقع مشابه مثبت فيها معلومات عن الشخص المالك للموقع حقيقة كانت او وهمية، لذلك فهي لا تحمل مصداقية كاملة في نقل المعلومات عن الأشخاص او الاخبار المتداولة فيها، فهي من الممكن أن تخلق عالماً افتراضياً للشخص المشترك فيها بعيدا عن عالمة الواقعي" (البياتي، 2021: 15).

الفصل الثانـي: اطار نظري ودراسات سابقة

الإطار النظري

أولاً: أسلوب التفكير الهرمي Thinking style Hierarchical

سعت الأبحاث التي أجريت على الإدراك البشري إلى فهم طريقة تفكير الناس وتفسيرهم وإدراكهم للعالم، ويتم تقييم القدرات الفكرية البشرية سعياً إلى فهم الاستراتيجيات والنماذج التي يستخدمها الأفراد لحل المشكلات (Wang & Tseng, 2015: 530). فالفرد يدرك المعلومات ويعالجها وفقًا لقدراته وخبرته وموقفه منها، ويمكن اعتبار القدرات المعرفية من الصفات الرئيسية التي تميز البشر عن بعضهم البعض وعن الأنواع الأخرى (Ramzan et al., 2014: 102).

القدرة الأكثر وضوحًا التي تميز الإنسان عن الكائنات الحية الأخرى هي قدرة التفكير، فهي عملية نشطة يمكن تعليمها وتطويرها بشكل مباشر (Ince et al., 2018: 1474). وتعد من المفاهيم التي لاقت اهتمام علماء النفس والباحثين لأجل دراستها ووضع النظريات والمقاييس التي تفسرها (الطيب، 2006 :42)، فهي تحدد مسار حياة الأفراد لأنهم يقومون بالأشياء التي يفكرون فيها (الحارثي، 2001: 34)، ومن خلالها يتحسن الأداء من خلال التفاعلات النفسية مع الخبرة المكتسبة، وتطوير هياكل وقواعد ومعتقدات معرفية جديدة (قطامي، 2001 :13)، وهي عملية عقلية معرفية، تؤثر بشكل مباشر في طريقة وكيفية تجهيز ومعالجة المعلومات والتمثيلات العقلية المعرفية داخل العقل البشري (شلبي، 2007: 99). وتعرف بأنها "التقصي المدروس للخبرة من أجل غرض ما، وقد يكون هذا الغرض هو الفهم أو اتخاذ القرار أو التخطيط، أو حل المشكلات، أو الحكم على الأشياء أو القيام بعمل ما" (حبيب، 2003: 18).

استمر البحث في الفروق الفردية في بناء المعرفة كالقدرات المعرفية، والسمات الشخصية، والمثابرة، والثقة بالنفس، والتحفيز وما إلى ذلك لعقود من خلال وجهات نظر عديدة مارسها الباحثون لفترة طويلة من أجل توضيح المتغيرات التي تحدد إمكانات الفرد (Irmscher, 2019: 81). فلكل فرد طريقة مختلفة ومتباينة للتفكير والتفاعل مع الموقف، وصفات شخصية خاصة ومختلفة عن الأفراد الآخرين، ويعتمد ذلك على الأساليب المفضلة للفرد لإكمال مهمة معينة، فالفرد لا يمتلك أسلوبًا واحدًا فقط، ويختلف وفقًا للمهام والمواقف التي تلعب فيها تفضيلاته دورًا رئيسياً (Saini & Shabnam, 2019: 23).

ويتسائل (Sternberg, 1997) لماذا ينجح الكثير من الأشخاص الذين فشلو في المدرسة في حياتهم العامة؟ والعكس صحيح؟ ... ويجيب عن هذه التساؤلات بأن ما يحدث للأفراد في الحياة لا يعتمد فقط على قدرة تفكيرهم ولكن أيضًا على اسلوب تفكيرهم (Sternberg, 1997: 18).

اسلوب التفكير المفهوم الذي قدمه عالم النفس الأمريكي (Robert Sternberg) في عام 1988 (Saricoban & Kirmizi, 2020: 1032)، والذي يكون نتيجة للتفاعل بين الذكاء والشخصية ويعطينا إمكانات هائلة لتفسير الفروق والاختلافات بين الأفراد، وتحاول العديد من الدراسات المساهمة في فهم أعمق لترابطها المفترض. وهنالك ثلاث وجهات نظر حولها، وهي:

أولاً: يمكن النظر إلى الشخصية والذكاء إلى أنهما كيانان منفصلان.

ثانيًا: يُفترض وجود ارتباط بين كلا البناءين على مستوى القياس، بسبب تأثيرات الشخصية على الأداء الفردي، ففي اختبارات الذكاء ونظرًا لأنه يتم قياس القدرات الفكرية من خلال أداء الاختبار، فمن المحتمل أن تؤثر سمات الشخصية مثل العصابية على الأداء (Irmscher, 2019: 81).

ثالثاً: وجهة النظر الأكثر فاعلية من خلال توقع علاقة أكثر تنموية بين الشخصية والذكاء الناجم عن تأثيرات الشخصية على كيف ومتى وأين يطبق الفرد ويستثمر ويصقل قدراته المعرفية، وهذا هو السبب في أنهم يشيرون إلى العلاقة بين كليهما لدى الأفراد، وتظهر العلاقة بين الذكاء والشخصية وتتكشف وكلاهما يشكل توليفات فريدة في أي موقف، وبالتالي فإن الأساليب هي نوع من الظواهر النفسية التي تلخص ديناميكيات التفاعلات بين الذكاء والشخصية في مواقف معينة، لذلك لا يوجد إجماع على المظهر الدقيق للعلاقة بين هذين البناءين، وإذا كانت أساليب التفكير تعمل كمتغيرات وسيطة بين الشخصية والذكاء، فإن هذه الأساليب من ناحية يمكن أن تساعد في توفير النتائج غير المتسقة بنظام لتكون أكثر استقرارًا وتماسكًا، ومن ناحية أخرى يمكن أن تساعد هذه الأساليب على فهم الإختلافات والفروق بشكل أفضل (Mandelman & Grigorenko, 2012: 89)، اذ تم ايجاد أساليب التفكير لتكون مستقلة عن الشخصية أو الذكاء بالإضافة إلى عوامل الذكاء والشخصية، فإن تفضيلات الأسلوب هذه تقدم مساهمات فريدة في الأداء البشري (Santos et al., 2020: 195).

ويمكن وصف الأسلوب والقدرة بأنهما شيئان مختلفان، يمكن النظر إلى القدرة على أنها مدى تمكن الفرد من أداء مهمة معينة، بينما يشير الإسلوب إلى الطريقة المفضلة التي يريد الفرد القيام بالمهمة، الفرق بين هذين المصطلحين مهم جداً، يمكن الإشارة إلى الأسلوب باعتباره الطريقة المفضلة الفردية للاستفادة من قدراته (Nousheen, 2021: 76). ويعود أسلوب التفكير إلى الفروق الفردية في الأداء المعرفي ويلقي الضوء على كيفية معالجة المعلومات، ويتضح الدور المركزي لكيفية شعور الأفراد وتفكيرهم من خلال تأثيراتهم المختلفة على الإدراك وتشكيل المواقف والسلوك الفعلي (Lechner & Paul, 2019: 196).

ولم تقتصر فكرة الأساليب على علم النفس المعرفي لأن الطبيعة الواسعة والمرنة للمفهوم قد جعلته جذابًا لعدد من الباحثين في مجالات مختلفة وعلى نطاق واسع، (Grigorenko& Sternberg, 1995: 205- 206). وأرتبطت فكرة أساليب التفكير ارتباطًا وثيقًا بدراسة علم النفس التربوي وعلم النفس المعرفي، إذ ظهرت جذور البحث في أساليب التفكير في أوائل السبعينيات من القرن الماضي كتسمية شخصية، وكان مفهوم الأسلوب أكثر ارتباطًا بالشخصية وهو ما يمكننا من تعديل الأساليب لدى الأفراد (Mogbel, 2020: 4). بالبحث والتعمق فيها على الرغم من أن الدراسات التي تناولت هذا الموضوع لا تزال قليلة ومحدودة (الطراونة والقضاة، 2014: 93).

وحظيت أساليب التفكير خلال العقود الثلاثة الماضية باهتمام أكبر من الباحثين في جميع أنحاء العالم (Nousheen, 2021: 70)، لكن مجال البحث فيها واجه العديد من الصعوبات، وحاول العديد منهم تحديد العقبات، وكانت هنالك تحديات رئيسية وهي الافتقار إلى تحديد هوية المفهوم، والارتباك الناجم عن العديد من المراجعات الميدانية، ووفقًا لما أشار له (Sternberg, 2001) هو أن بعض النظريات المبكرة اقترحت أساليب لا يمكن إظهارها على أنها مفاهيم خالصة، ولم تكن هذه الأساليب لتتميز بوضوح عن القدرات أو السمات الشخصية، نتيجة لذلك تم البحث في الأسلوب بسهولة في المهارات أو البحث عن الشخصية، حيث لم يعد هناك مجال منفصل للبحث في الأسلوب يبدو ضرورياً (Zhang et al., 2012: 2). ولأنها تتناول بُعد واحد من الأساليب المعرفية وتحديد الناس على أنهم إما مبتكرون أو جامدون (Zhang & Sternberg, 2005: 25). ولعدم توحيد الأساليب والأدوات المستخدمة في الدراسات حول هذا الموضوع، وعدم وجود لغة مشتركة بين علماء النفس والباحثين في هذا المجال مما أدى إلى أشكال مختلفة للإشارة إليها (Fan, 2016: 64)، (Oliveira, 2018: 122).

ولذا فقد أعادت بنائها في أشكال مختلفة، لأن هناك شيئًا ما حول الأساليب الفكرية لا يمكن تفسيره بالكامل من خلال مفهوم الذكاء أو الشخصية. ومع ذلك يعد من الأهمية بمكان الوصول إلى فهم أدوار الأساليب الفكرية، وهو قد كافح كمجال من أجل هويته بسبب:

(1) صعوبة التمييز بين المهارات وأساليب الشخصية.

(2) الافتقار إلى لغة محددة وبنية مفاهيمية.

(3) عدم وجود اتصال بين أدب الأسلوب والأدبيات الأخرى الأكثر عمومية.

ومن ناحية أخرى وجد الباحثين أنه على الرغم من وجود عقبة أمام التطور المتوقع في مجال الأساليب، فقد جلبت هذه الصعوبات عاملاً إيجابياً ألا وهو زيادة البحث في هذا المجال، خصوصاً أن الفروق الفردية في الأداء البشري متغيرة، فإن بناء الأسلوب الذي يُعرَّف على أنه تفضيل الأشخاص

لمعالجة المعلومات والتعامل مع المهام اجتذب عددًا كبيرًا من الباحثين (Torres et al., 2020: 3,5).

ومنذ حركة الأساليب المعرفية في أواخر الستينيات والسبعينيات من القرن الماضي، تم اقتراح نظريات مختلفة للأساليب، استندت معظم هذه الدراسات إلى نظرية (Witkin et al., 1962) للإعتماد على المجال/ الاستقلال، التي تعود إلى ما يقرب من أربعة عقود ولم تحقق نجاحًا جيدًا في دراسات التحقق من الصحة التمييزية، وتتناول النظرية بُعدًا واحدًا فقط من الأساليب وليس لها تطبيقات واضحة ومباشرة.

وكانت هنالك محاولات أكثر عمومية منها نظرية (Kolb, 1976) لأربعة أنواع أساسية من الأساليب التقارب والتباعد والاستيعاب وعدم الاستيعاب، والثانية هو نظرية أبعاد النمط المعرفي لـ (Riding, 1991) (الصور اللفظية والتحليلية الشاملة). والثالث هو نظرية مناهج أساليب التعلم المقترحة من قبل (Zhang& Biggs, 1987 Entwistle, 1981 & Marton, 1976 Sternberg, 2002: 4)، (Nousheen, 2021: 70). ثم بدأت بعدها محاولة (Harrison& Bramson) والذي يتضمن خمسة أساليب للتفكير هي (الأسلوب التركيبي، الأسلوب التحليلي، الأسلوب المثالي، الأسلوب الواقعي، الأسلوب العملي)، وأحدث النظريات هي نظرية الحكم الذاتي العقلي والتي يصنف فيها (Sternberg, 1997) أساليب التفكير الى ثلاثة عشر أسلوباً هي (التشريعي، التنفيذي، الحكمي، الملكي، الهرمي، الأقلي، الفوضوي، العالمي، المحلي، الداخلي، الخارجي، المحافظ، المتحرر) (الطيب،2006: 48).

ويعرف أسلوب التفكير بأنها الطريقة المفضلة التي يستخدمها الفرد لاتخاذ قراراته واستخدام مهاراته ومعالجة معلوماته (Wang & Barret, 2015: 421)، أو الطريقة المفضلة للتعامل مع المهام وحل المشكلات (Zhang & Sternberg, 2005: 2)، (Chen & Zhang, 2010: 784)، واستخدام قدرة واحدة أو أكثر (Sternberg & Grigorenko, 1997: 202). وهي مجموعة من الطرق والاستراتيجيات الفكرية التي اعتاد الفرد على أن يتعامل بها مع المعلومات المتاحة لديه عن ذاته وبيئته، وذلك حيال ما يواجه من مشكلات (الطيب، 2006: 45). ويتم تحديد إدارة المعلومات في الدماغ إلى حد كبير من خلال هيكل الشخصية للفرد في تفاعله مع بيئته باستمرار والتكيف مع المعلومات الجديدة (Liliweri, 2017: 1).

ويتبنى الأفراد في أساليبهم سلوكيات واتجاهات من خلال العمليات المعرفية التي يتم الحفاظ عليها في حالة المشكلات والمواقف المختلفة وفي وجود متغيرات مختلفة وفقًا لـ (Sternberg, 1997) يشارك كل إنسان بشكل جوهري في فعل التفكير المستمر، لكن عمليات التفكير قد تختلف من

شخص لآخر وغالبًا ما تكون عملية التفكير فريدة من نوعها لفرد معين. ومثلما يختلف الأفراد باختلاف مظهرهم وهواياتهم وتفضيلاتهم وأساليبهم وثقافاتهم، فإنهم يظهرون أيضًا اختلافات في مبادراتهم المعرفية، فضلاً عن أنشطة التعلم والتفكير، وغالبًا ما تؤدي الاختلافات في أساليب التفكير إلى كشف مهارات الأفراد بطرق مختلفة وإظهار ردود أفعال مختلفة (Sağlam & Tunç, 2018: 2). والشيء الذي يجعل الفرد ناجحاً في الحياة هو القدرة على التفكير بفعالية، وزيادة إنتاجية الفرد وتنشئة أفراد متمرسين ومبدعين لديهم مهارات تفكير فعالة وعالية (Ince et al., 2018: 1474).

ويتعامل أسلوب التفكير الجيد وفقًا (Swartz & Perkins, 1990) مع نشاط التفكير في شيء يعرفه المرء واستخدام النشاط والمهارات الهامة والحادة بالإضافة إلى الاستكشاف الإبداعي لجميع المعلومات المسترجعة، ويوجد أسلوب التفكير مع بدأ الدماغ في العمل واظهار القدرات، حيث يميل الجميع إلى رؤية العالم بشكل مختلف. ووفقًا لـ (Harrison & Bramson, 1982) فإن هذا مشابه لما يقوله (Jones, 2006) من أن أسلوب التفكير يتعامل مع كيفية قيام شخص ما بجمع ومعالجة المعلومات وكيفية استخدام المعلومات لاتخاذ القرارات، وترتبط أساليب التفكير ارتباطًا وثيقًا أيضًا بالقيم التي يتشاركونها من نفس الثقافة مع بعضهم البعض، فقد يجد المبدعون صعوبة في تنفيذ الأفكار المبتكرة وغير التقليدية في المجتمعات المحافظة مقارنة بالمجتمعات التي تساعد على تقبل الافكار الجديدة (Nghiem-Phu & Nguyen, 2021: 192).

وترى (Golian,1998) أن أسلوب التفكير هو نهج بالإضافة إلى النصائح التي تساعد شخصا ما في حل المشكلات التي يواجهها وتحليلها، وإلى جانب ذلك أن أسلوب التفكير مفيد أيضاً في تنظيم الأعمال، توسيع العلاقات، في التكيف مع البيئات أو المواقف المختلفة (Liliweri, 2017: 2-3). لأن اسلوب التفكير لا يعد عملية ذهنية، ولكنه طريقة تفكير يختارها الأفراد لقدراتهم أو استعدادهم للتعامل مع المشكلات والمهام والمواقف، فأساليب التفكير لها هياكل مختلفة عن مهارات التفكير في نواح كثيرة ولكنها مهمة بنفس القدر للنجاح في التعليم والعمل والمعيشة للأفراد اذ تساعد أساليب التفكير في دعم وتشجيع واستخراج الإمكانات الحالية لاستخدام قدراتهم بشكل كامل، فإذا كان لدى أي فرد مهارات تفكير جيدة وأساليب تفكير تتوافق مع المواقف أو مجالات المشكلات التي يتعين حلها فسوف يجعله ذلك أكثر نجاحًا من الشخص الذي يمتلك مهارات التفكير الجيدة فقط، فقد أشارت عدد من الأبحاث إلى أن أساليب التفكير المختلفة ستخلق أيضًا مستوىً مختلفًا من مهارات التفكير (Chaiyapornpattana& Wongwanich, 2014: 80).

ويشير (Zhang& Sternberg, 2005) إلى أن تعبير "الأساليب الفكرية" يشمل جميع التركيبات والمصطلحات التي تم البحث عنها على مدار تاريخ البحث حول الموضوع، وأن العلماء

المختلفين لديهم مصطلحاتهم المفضلة في الأسلوب بما في ذلك الأسلوب المعرفي، أسلوب التعلم، أسلوب التفكير، أسلوب العقل، طريقة التفكير وأسلوب التدريس (Torres et al., 2020: 5). وفي الآونة الأخيرة، تم اعتبار مصطلح "الأساليب الفكرية" الأكثر اكتمالًا من الناحية النظرية حيث يتم استخدامه مصطلحًا شاملاً للمصطلحات الأخرى المستخدمة سابقًا (Kuan& Zhang, 2020: 121)، (Fan, 2016: 64)، (Zhang& Wong, 2011: 295).

ووفقًا لـ (Sternberg, 1997) فإن مفهوم أسلوب التفكير له مبادئ وخصائص معينة وهي تتعلق بمعنى واستخدام المفهوم نفسه، وهي:

أولاً: الأساليب ليست قدرات، بل هي تفضيلات فردية وكيفية استخدامنا لقدراتنا أو الكيفية التي يختار بها الناس استثمار ذكائهم في التفاعلات اليومية مع البيئة، وهي لا تشير إلى مقدار الذكاء الذي لدينا، وهي مهمة لجودة العمل الذي نقوم به كما هي مهمة لرضانا عن هذا العمل (ستيرنبرج، 2004: 68)، وهي ليست سمة شخصية، ولكنها تفاعل بين الذكاء والشخصية (Grigorenko & Sternberg, 1995: 206).

ثانياً: وفقًا للدراسات التي ركزت على مجال الأساليب، ليس لدينا فقط أسلوب تفكير واحد، ولكن لدينا ملف تعريف للأساليب. هذا يعني أن الأشخاص المتطابقين تقريبًا في قدراتهم يمكن أن يكون لديهم أساليب مختلفة جدًا. وبالتالي يمكن أن يساهم فهم الأساليب الفكرية في فهم سبب إثبات بعض الأنشطة، على حساب الأخرى (Sternberg, 1997: 19).

ثالثاً: الأساليب متغيرة عبر المهام والمواقف، فالفرد الذي يميل إلى الابتكارية في عمله وفي العديد من جوانب حياته لن يكون ابتكارياً في كل جوانب حياته، وأسلوب التفكير الذي يظهر في مهمة ما ربما يختلف عن الأسلوب الذي يظهر في مهمة أخرى، فقد يكون الشخص في المنزل أكثر تفكيرًا إبداعياً (أسلوب تشريعي) ولكن نظراً لظروف بيئة العمل، قد يتكيف ليصبح مفكرًا قائمًا على القواعد (أسلوب تنفيذي). وبالتالي فإن الوظائف الثلاث لأساليب التفكير هي بدرجات متفاوتة مجال محدد وتعتمد على الموقف (Groza et al., 2016: 4184)، بالإضافة إلى ذلك لا تختلف الأساليب وفقًا للمهام فقط، ولكن أيضًا وفقًا للحالات، وتختلف في شدة تفضيلاتهم، لهذا السبب في كل من التعليم والعمل إذا أُجبر الأفراد اللامعون على العمل بأسلوب لا يناسبهم، فقد يؤدي ذلك إلى أداء أقل من قدراتهم الفعلية (Sternberg, 1997: 70).

رابعاً: قد يظهر الأفراد مرونة في المهارات التي لديهم وقد يختلف مستوى المرونة من شخص لآخر، وتساعد المرونة في المهارات الأفراد على التكيف مع المواقف المختلفة (Abd elkader et al., 2022: 20).

خامساً: أساليب التفكير اجتماعية، حيث تظهر مجموعة متزايدة من الأدبيات اختلافات موثقة جيدًا لإسلوب التفكير بين الثقافات الغربية والشرقية الآسيوية، على أساس فرضية التوجه الاجتماعي، فإن الاختلافات الثقافية في الإدراك في معظمها ترجع إلى اختلافات التوجه الاجتماعي (Li et al., 2021: 1530).

سادساً: الأساليب قابلة للتعليم والتحسين، ويمكن التدريب عليها وتغييرها في عمليات التنشئة الاجتماعية، وفعالة في وضع معين (Sternberg, 1997: 79)، (Dikici, 2014: 180).

سابعاً: الأساليب قابلة للقياس، وقد دعمت الكثير من الدراسات صحة القائمة التي وضعها (Sternberg, 1997) والتي تعد أكثر أدوات الاختبار استخدامًا في كل الدراسات والتي هي Thinking Styles Inventory–Revised (Yeung et., al., 2020: 125).

ثامناً: أكد (Sternberg, 1997) أن "الأساليب ليست في المتوسط جيدة أو سيئة إنها مسألة ملائمة" (Sternberg, 1997: 97).

تاسعاً: ما يقدر في زمان ومكان لا يجوز تقديره في غيرهما، وتواجه الأساليب تنويعاً مدى الحياة (Saglam & Tunc, 2018: 3).

ويميل الأفراد ذوو أسلوب التفكير الهرمي إلى أداء العديد من المهام في نفس الوقت وتحديد الأولويات منها (Emir, 2013: 338). ويعتمدون التسلسل الهرمي للمهام وفقًا لأهميتها بطريقة منهجية وليست فوضوية (Nousheen, 2021: 70). ووفقًا لـ (Grigorenko,1979) فإن هنالك أشخاص متسلسلين يميلون إلى أن يكونوا منتظمين، إنهم يعملون دائمًا على ما يعتقدونه مهماً في الوقت المحدد، ويحبون التخطيط لمهامهم. فهم ليسوا فقط قادرين على العمل في الوقت المحدد فقط، وانما القيام بالتفسير المنهجي، الإجرائي، التفاصيل، الجداول الزمنية الجيدة، والتفسير المنطقي أيضًا. هذا النوع من الناس يعرف ما هو مثمر بالنسبة له، ولا يمكن أن يقف بعد تعليمات غير كاملة أو غير واضحة، والعمل مع شخص غير منظم، ومواجهة الأفكار المجردة، والمطالبة باستخدام خياله، باستخدام سؤال أو إجابة خاطئة، يقدمون الأفكار المنطقية بالتسلسل (Ginting, 2017: 167–

(168، ويعالجون المعلومات بطريقة منظمة ومتسلسلة، ويحبون اتجاهات وإجراءات محددة (Utami et al., 2020: 372).

وإن أساليب التفكير وكما يرى (Sternberg, 2004) تحاول مساعدة علماء النفس في فهم الاختلافات في الأداء المدرسي والعمل المهني وفي انتاج الفرد والتي لا ترجع الى الفروق في القدرات العقلية (ستيرنبرج، 2004: 34). وتظهر الدراسات وجود صلة بين اسلوب التفكير الهرمي والتركيبات النفسية والشخصية المختلفة، كسمات الشخصية، والذكاء العاطفي، والقلق، ودوافع الإنجاز، والدافع الجوهري، واحترام الذات، والإبداع أو المثابرة، بالإضافة إلى ذلك، تُظهر العديد من الدراسات الصلات بينه وبين الأداء الأكاديمي (Berding et al., 2019: 72). ويلعب دورًا أساسيًا في أداء الفرد وتطوره (Bongcales et al.,, 2022: 4). حيث ارتبط اسلوب التفكير الهرمي بشكل إيجابي بسمات ذات قيمة وتكيفًا مثل المراحل الأكثر تقدمًا في تطوير الهوية وسمات الشخصية الجيدة (Zhang, 2015: 163).

وتنبأت دراسة (Zhang& He, 2011) بمساهمة اسلوب التفكير الهرمي بشكل إيجابي في التطور النفسي والاجتماعي، واستند التنبؤ إلى فرضية أن الحالة التنموية النفسية والاجتماعية الأكثر تقدمًا تمثل سمة بشرية أكثر تكيفًا. تم تأسيس التنبؤ بشكل أكبر في النتائج السابقة التي اقترحت باستمرار أن أساليب التفكير من النوع الأول مرتبطة بالسمات البشرية التي تعتبر أكثر تكيفًا مثل المستويات الأعلى من التطور العقلي والانفتاح وإحساس أقوى بالهدف (Zhang & He, 2011: 10). وأن أساليب السلطة الأبوية والأمومية مرتبطة بشكل إيجابي بأسلوب التفكير الهرمي وتتنبأ به (Situmorang & Salim, 2020: 155).

وأظهرت دراسة (zhu, 2013) أن طلبة الجامعة يفضلون اسلوب التفكير الهرمي أكثر من أساليب التفكير الأخرى. بالإضافة إلى ذلك، أن الطلبة الذين لديهم تفضيل مهيمن لهذا النوع من الأساليب يظهرون التزامًا قويًا بالتعلم، ويريدون القيام بالعمل بشكل جيد، ويشتركون في مستوى معرفي أعلى لمعالجة المعلومات (zhu, 2013: 404). وذكر (Sternberg & Zhang, 2005) أن الطلبة الذين يمتلكون أسلوب التفكير الهرمي يفضلون عمل قوائم للأعمال، وقوائم للقوائم، ويوزعون الوقت لعمل الواجبات وما يجب عمله حالا أو لاحقاً فيما بعد (قوشحة، 2016: 63). وأن الأداء في حالة التعلم الصريح ارتبط ارتباطًا إيجابيًا بأسلوب التفكير الهرمي في دراسة (Xie et al., 2013: 267).

كما أن دراسة (Santos et al., 2020) أظهرت أن له تأثير على الكفاءة الذاتية للطلبة وخياراتهم المهنية (Santos et al., 2020: 199). وقد توصل (Zhang, 2002) أن طلبة

الجامعة الذين حصلوا على درجات أعلى في أسلوب التفكير الهرمي عبروا عن إحساس أقوى بالغرض المهني (Zhang & He, 2011: 10). ووجدت دراسة (Bongcales et al., 2022) أن هنالك علاقة بين أساليب التفكير من النوع الأول ومنها أسلوب التفكير الهرمي وبين طريقة أداء المدققين لعملهم التدقيقي (Bongcales et al., 2022: 12).

وفي دراسة (Li & Li, 2021) كان هنالك دورًا مهمًا لأسلوب التفكير الهرمي في التطوير المهني للمعلمين (Li & Li, 2021: 421). وأن أحد أسباب ارتفاع معدل تسرب الطلاب الذكور من المدارس هو أن أسلوب التفكير لدى التدريسيين يتعارض إلى حد كبير مع أسلوب الطلبة (Piaw, 2014: 5154). وان المعلمين أظهروا تفضيلًا أكبر لإسلوب التفكير الهرمي مقارنة بأساليب التفكير الأخرى، وارتباط أساليب التفكير من النوع الأول ومنها اسلوب التفكير الهرمي ارتباطًا إيجابيًا بالسلوك المتمحور حول الطالب (القيادة، المساعدة، الفهم والحرية)، مما يسمح للطلاب ببناء معرفتهم (Yu & Chen, 2012: 556-558).

وارتبطت أعلى درجات انجاز الطلبة بأسلوب التفكير الهرمي في دراسة (Berding et al., 2016: 72). كما ارتبط الإسلوب الهرمي باستراتيجيات التعلم وهي استراتيجية التحدث المعرفي واستراتيجيات التحدث بالتعويض واستراتيجيات التحدث فوق المعرفي، استراتيجيات التحدث الإنفعالي، واستراتيجيات التحدث الاجتماعي (Ren, 2022: 44). وكان لإسلوب التفكير الهرمي في دراسة (Ozan, 2019) علاقة ايجابية بالمواقف تجاه التدريس (Ozan, 2019: 58).

وكانت هنالك العديد من الدراسات التي تحققت من اسلوب التفكير الهرمي في عدة بيئات ولغات منها دراسة (Berding et al., 2019) تحققت من اساليب التفكير ومنها الاسلوب الهرمي في البيئة الألمانية (Berding et al., 2019: 2). ودراسة (Saini et al., 2022: 17) التي اجريت في الهند، ودراسة (Nousheen, 2021) تحققت من أسلوب التفكير الهرمي في السياق الباكستاني، دراسة (Wang & Tseng، 2015) في تايوان، دراسة (Fatemi & Heidarie، 2016) في إيران، دراسة (Albaili، 2007) في الإمارات العربية المتحدة، دراسة (Bernardo et al., 2002) في الفلبين، دراسة (Zhang & Sternberg, 2000)، (Cheng & Zhang, 2017)، (Ren, 2022) في الصين، دراستي (Cano-Garcia & Hughes, 2000)، (Romera, 2018)، في إسبانيا. دراسة (Dikici, 2014) في تركيا، دراستي (Grigorenko & Sternberg, 1997)، (Groza et al., 2016) في الولايات المتحدة، ودراسة (Maricuțoiu & Palos, 2014) في رومانيا.

نظرية حكومة الذات العقلية Theory of Mental Self Government

اقترح أستاذ علم النفس (Robert Sternberg, 1988) في جامعة ييل الامريكية Yale University لأول مرة مفهوم أسلوب التفكير، وهو الباحث الأكثر تركيزًا في الأدبيات حول مفهوم أسلوب التفكير والذي أعرب عن اهتمامه بها وقدم أكبر عدد من التفاصيل حولها (Zhang, 2015: 164)، وطرح نظريته بأسم Theory of Mental Self Government نظرية حكومة الذات العقلية لشرح أساليب التفكير (1988، 1994، 1997)، التي تعد من أكثر وأهم النماذج التي تصف كيف يختلف الناس من حيث الأداء الفكري منذ ظهورها، واستشهدت به مئات الأوراق البحثية (Maricuţoiu & Palos, 2014: 21).

باستخدام كلمة "حكومة" كاستعارة، أكد (Sternberg, 1994) أنه مثلما توجد طرق عديدة لإدارة المجتمع، هناك طرق عديدة لإدارة الأنشطة التي يقوم بها الفرد، هذه الطرق المختلفة لإدارة الأنشطة هي ما أطلق عليه أساليب التفكير (Chen & Zhang, 2010: 784). والتي دمج فيها جميع نظريات أساليب التفكير السابقة (Qayyum et al., 2021: 372). على عكس النماذج ثنائية القطب الأخرى للأساليب الفكرية (التبعية الميدانية/ الاستقلالية، مناهج التعلم العميقة/ الضحلة)، تحدد هذه النظرية صورة أسلوبية بشرية متعددة الأوجه وتشمل الأوجه الثلاثة (المتعلقة بالإدراك والشخصية والنشاط) للبحث في هذا المجال (Fan, et al., 2019: 749) .

إن الافتراض الأساسي لنظرية الحكم الذاتي العقلي هو أن الناس مثل المجتمعات يحكمون أنفسهم وعملياتهم العقلية ويتم إعدادهم لأنظمة كما في الحكومات وتنظيماتها، ففيها يقدم (Sternberg, 1994) تصنيفات وتوصيفات لكيفية تنظيم وإدارة أنشطة التفكير الخاصة بالأفراد (Ramasamy et al.,2021: 249-250). فالأنواع المختلفة من الحكومات في العالم الحقيقي ليست عرضية ولكنها انعكاسات حتمية لكيفية تنظيم الناس أو إدارتهم لحياتهم اليومية، اذ ترى نظرية حكومة الذات العقلية أن الأفراد المختلفين يمتلكون أساليب وقدرات مختلفة لإكمال مهمة الوصول إلى الهدف المنشود، اذ يمكن ذكرها كمفهوم للذكاء الذي يساوي ويجمع بين التفضيلات الفردية في خمسة مستويات من الإدارة الذاتية العقلية، وتفترض هذه النظرية أنه يمكن فهم الأفراد من حيث الوظائف والأشكال والمستويات والنطاقات والميول الحكومية، وتنطبق نظرية الأساليب على التعليم بالإضافة إلى مجالات الحياة الأخرى الشخصية والمهنية (Saini & Shabnam, 2019: 25, 28).

وذكر (Sternberg, 1997) بأن أساليب التفكير نفسية ومعرفية واجتماعية وفسيولوجية وفعالة، فهي نفسية لأن حواس الإنسان أي اللمس السمعي والبصر يؤثر على المعلومات المقدمة، وتعتمد على كيفية تفاعل الأفراد فيما بينهم في الموقف، وتعتبر اجتماعية لأنها تتأثر بالتفضيلات التي

يستخدمها الآخرون أيضا (Qayyum et al., 2021: 374). وأشار إلى أن أسلوب التفكير هو طريقة التفكير المفضلة لدى الناس، والتي كان لها تأثير كبير على الفرد (Ren, 2022: 38). قد تتغير أساليب التفكير من مهمة إلى مهمة ومن موقف إلى موقف، وهي ليست حصرية، قد يستخدم المعلم أكثر من أسلوب تفكير واحد ولكن سيكون هناك أسلوب تفكير واحد سائد (Qayyum et al., 2021: 372).

وادعى (Sternberg, 1997) أن نظريته تنطبق على كل من الأوساط الأكاديمية وغير الأكاديمية منذ نشرها في عام 1988، ودعمت نتائج دراسة (Zhang, 2005) ادعاءه بأن نظرية حكومة الذات العقلية هي نظرية عامة وتنطبق في سياقات أخرى (Zhang, 2005: 1917)، (Fan, 2016: 65)، ووجهت هذه النظرية الكثير من الأبحاث في العديد من الثقافات (Dai & Feldhusen,303: 2010) .

وتعطي نظريةٍ (Sternberg, 1997) لأساليب التفكير الاعتبار الكامل لثلاث مجالات رئيسية:

"التمركز حول الإدراك" "cognition-centered"

"المتمركز حول الشخصية" "personality-centered"

و"التمركز حول النشاط" "activity-centered" (Li & Li, 2021: 423).

وترتبط بعض أساليب التفكير فيما بينها ارتباطاً موجباً مثلاً (المحافظ مع التنفيذي، التشريعي مع المتحرر)، و(العالمي مع الفوضوي، المحلي مع الداخلي). وترتبط بعض الأساليب سلبياً مثلاً (أسلوب التفكير المتحرر مقابل أسلوب التفكير المحافظ)، وتسمى هذه الأساليب بأساليب التفكير المتضادة (الطيب ،2006 : 18).

ووفقًا لـ (Sternberg, 1997) هنالك ثلاثة عشر أسلوباً في التفكير يمكن تصنيفها إلى خمسة أبعاد وهي كالآتي:

أولاً: الأشكال: كما هو الحال في الحكومة، تتخذ حكومة الذات العقلية للفرد أربعة أشكال مختلفة: هرمية، وملكية، وسلمية، وفوضوية.

1. الأسلوب الهرمي Style Hierarchic

ويرى ستيرنبرج، 1997 أن الأشخاص الذين لديهم هذا النمط من التفكير يرتبون أهدافهم في ضوء حقيقة أنه لا يمكن تحقيقها جميعًا أو على الأقل سيكون تحقيقها غير مرضٍ لهم، فهم يفهمونها على أنها ضرورية لتحديد من لهم الأولوية، كما يشير ستيرنبرج أيضًا إلى أن الأشخاص الهرميون

يميلون إلى أن يكونوا منظمين في قراراتهم أيضاً، ومن الضروري قضاء الوقت في تنظيم الأولويات، مع ضمان الإلتزام بها (ستيرنبرج، 1997: 52). ويفضل الفرد ذو النمط الهرمي تخصيص الاهتمام للعديد من المهام ذات الأولوية خلال نفس الفترة الزمنية، ويستثمر الوقت بشكل جيد بما يكفي لأداء أكثر من مهمة في نفس الوقت (Saglam & Tunc, 2018: 2)، ولا يعتقدون بمبدأ الغاية تبرر الوسيلة، ويكونون واعين بأنفسهم، وهم مرنون ومنظمون جداً في اتخاذ القرارات ومتسامحون ومدركون للأولويات، ويتميزون بالواقعية والمنطقية في تناولهم للمشكلات، ويأخذون بمبدأ المعالجة المتوازنة لحلها (محمد، 2014: 26).

2. الأسلوب الملكي Style Monorchic

يحب الأفراد ذوو المستوى العالي من هذا الأسلوب العمل على المهام واحدة تلو الأخرى بطريقة موجهة نحو الهدف والانتقال فقط إلى المهمة التالية بمجرد حل المهمة السابقة تمامًا، ويتصفون بالاندفاع دائماً نحو هدف واحد، ويعتقدون أن الأهداف تبرر الوسائل المستخدمة، ولديهم إدراك قليل بالأولويات والبدائل، وهم حاسمون، ويستمتعون بالمشاركة في المهام التي تسمح بالتركيز الكامل على شيء واحد في كل مرة، ويمكن الاعتماد عليهم في تنفيذ جميع الأشياء، على افتراض أنهم يكرسون ذهنهم فيما يكلفون به بشكل دائم ومتواصل، ولا يميلون الى قبول الأعذار أو الاقتناع بها.

3. الأسلوب الأقلي Style Oligarchic

الأفراد الذين يفضلون هذا الأسلوب يحبون معالجة المهام وفقًا لأولويات يتم التحكم فيها من الخارج ويفضلون توجيه أنفسهم استناداً إلى وجهات نظر الأصدقاء والزملاء وما إلى ذلك، كما يحبون العمل نحو تحقيق أهداف متعددة بسيطة، ويميلون إلى الرغبة في أداء أكثر من عمل في وقت واحد، وذلك لوجود عدد كبير من الأهداف الآنية التي غالباً ما تكون متناقضة، ويدركها الفرد على أنها قوية وذات أهمية متساوية مما يؤدي إلى الشعور بالضغط والتوتر في وجه المطالب الملحة.

4. الأسلوب الفوضوي Style Anarchic

يتصف الأفراد ذوو الأسلوب الفوضوي بالعشوائية في معالجة المشكلات، وغالباً ما تكون أهدافهم غير واضحة، ويفتقدون إلى التأمل والتركيز، ولديهم اعتقاد بأن الغاية تبرر الوسيلة، ويميلون إلى رفض الأنظمة ومقاومة التجديد، ويتمتعون بالعمل في المهام التي تسمح بمرونة قصوى فيما يتعلق بماذا وأين ومتى وكيف يتم إنجاز المهمة، ويتميز التفضيل العالي لهذا النمط بتفضيل المهام العشوائية.

ثانياً: الوظائف: كما هو الحال في الحكومة، هناك ثلاث وظائف في حكومة الذات العقلية للأفراد وهي الوظائف التشريعية والتنفيذية والقضائية.

5. الأسلوب التشريعي Style Legislative

يتميز الأفراد التشريعيون بالإستمتاع بالإبتكار والصياغة والتخطيط لحل المشكلات، فهم أشخاص مستقلون، ويفضلون أن يقرروا بأنفسهم ما سيفعلون وطريقة تنفيذ ما سيفعلون، ويفضل هؤلاء خلق قوانينهم الخاصة، ويتميزون بدرجة عالية من الحرية واستراتيجيات الحلول الإبداعية والمبتكرة عند معالجة المهام، وغالبًا ما يستمتعون بالمشاركة في المهام التي تتطلب توجيهًا ذاتيًا فهو يقررون ويخططون للعمل.

6. الأسلوب التنفيذي Style Executive

يفضل الأفراد ذوو التفضيل العالي لهذا النمط المعايير والقواعد الثابتة وتعليمات العمل الواضحة ويميلون إلى اتباع القواعد الموضوعية واستخدام الطرق الموجودة مسبقاً لحل المشكلات، كما يفضلون الأنشطة المحددة مسبقاً مثل: تطبيق القوانين وتنفيذها دون خلق أنظمة جديدة بأنفسهم، وهم يفعلون ما يؤمرون به ويتبعون الأوامر والتوجيهات ويقيمون أنفسهم بمدى جودة فعلهم لما يكلفون به من مهام.

7. الأسلوب الحكمي Style Judicial

الأفراد ذوو الأسلوب الحكمي يتصفون بتقييم القواعد والإجراءات، كما يميلون إلى الحكم على النظم القائمة ويفضلون المشكلات التي تساعدهم على القيام بالتحليل والتقييم للأشياء، وتسير المستويات العالية من هذا الأسلوب جنبًا إلى جنب مع تفضيل تقييم وجهة نظر الفرد وحلوله وقواعده، ويركزون فيه الانتباه على تقييم الأنشطة والاشياء.

ثالثاً: المستويات: كما هو الحال مع الطرق التي تتعامل بها الحكومات مع المجتمعات، فإن النظرية حكومة الذات العقلية تضع مستويين مختلفين: عالمي ومحلي.

8. الأسلوب العالمي Style Global

يحب الأفراد الذين لديهم تعبير عالٍ عن هذا النمط التركيز على "الصورة الكبيرة" عند معالجة المهام ويفضلون التركيز على الصورة العامة للمهمة بدلاً من التركيز على التفاصيل، ويفضلون التعامل مع القضايا المجردة والكبيرة نسبياً، ويميلون إلى التجريد، ويسترسلون أحياناً في التفكير،

ويميلون إلى العمل في عالم الأفكار، ولديهم المفاهيم عالية الرتبة، ويهتمون بشكل مباشر بالأفكار العالمية والمجردة.

9. الأسلوب المحلي Style Local

يتكون هذا النمط من تفضيلات المهام التفصيلية والواقعية والملموسة، يحب الأفراد الذين يفضلون بشكل عالٍ هذا الاسلوب التركيز على التفاصيل عند إكمال المهام، ويميلون إلى التعامل مع المشكلات العيانية الملموسة التي تتطلب العمل مع التفاصيل والنظر إلى الواقع، ويستمتعون بالمشاركة في المهام التي تسمح بالعمل بتفاصيل محددة.

رابعاً: النطاقات: هناك مجالان لحكومة الذات العقلية، مجال داخلي ومجال خارجي.

10. الأسلوب الداخلي Style Internal

يتصف الأفراد ذوو الأسلوب الداخلي في التفكير، بأنهم منطوون على أنفسهم وتوجههم دائما نحو العمل أو المهمة، ويرغبون العمل بمفردهم، ويفضلون الوحدة دائما، ولديهم حس أو إدراك اجتماعي أقل في العلاقات الشخصية، ويفضلون استخدام ذكائهم في الأشياء أو الأفكار وليس مع الأفراد الآخرين، وغالبًا ما يستمتعون بالمشاركة في المهام التي تسمح لهم بالعمل بشكل مستقل.

11. الأسلوب الخارجي Style External

يتصف ذوو الأسلوب الخارجي في التفكير بأنهم منبسطون، وتوجههم دائما نحو الناس ويتعاملون مع الأفراد بسهولة ويسر دون خجل، ويميلون الى العمل مع الآخرين، ولديهم حس وإدراك اجتماعي كبير ووعي أكثر بالعلاقات الشخصية، ويبحثون عن المشكلات التي تكفل لهم العمل مع الناس الآخرين، ويتميز هذا الاسلوب بتفضيلات معالجة المهام التعاونية.

خامساً: الميول: في حكومة الذات العقلية، هناك اتجاهان محافظ ومتحرر.

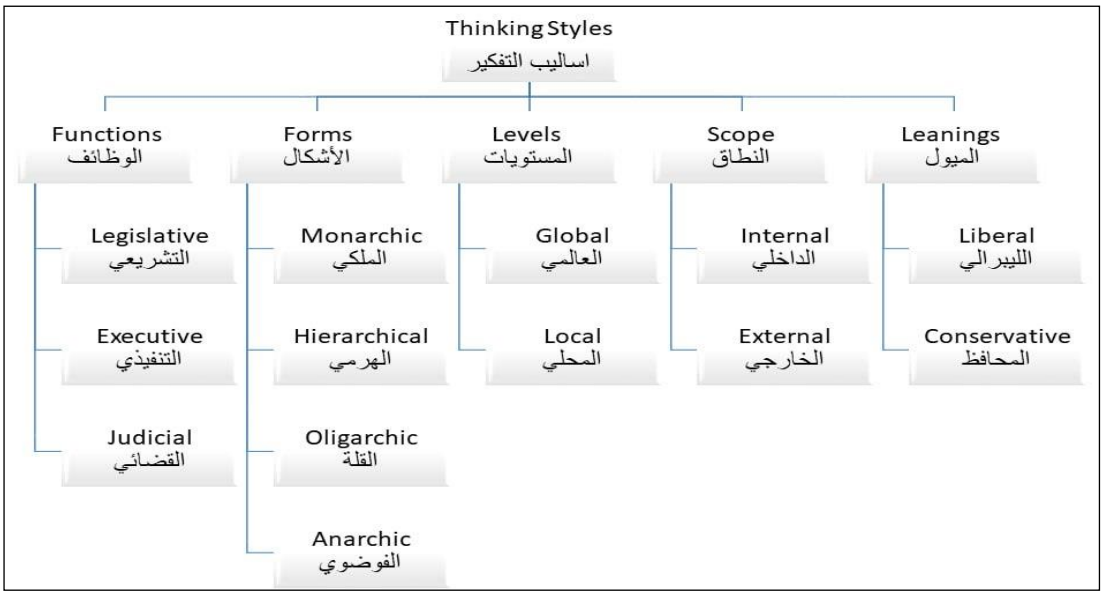
12. الأسلوب المحافظ Style Conservative

يتميز هذا الاسلوب بالتفضيلات التقليدية والمهام المحددة، ويفضل الأفراد ذو النمط المحافظ الالتزام بالقواعد والإجراءات المعمول بها في أداء المهام، ويتمسكون بالقواعد والإجراءات الموجودة، ويميلون إلى تجنب المواقف الغامضة ما أمكن ذلك، ويفضلون المألوف في الحياة والعمل، كما يفضلون أقل تغيير ممكن.

13. الأسلوب المتحرر Style Liberal

يميل الأفراد ذوو الأسلوب المتحرر إلى عدم التقيد بالقوانين والإجراءات الموجودة بشكل دائم، وإلى البحث في إمكانية تغييرها وتطويرها، ويفضلون التجديد والتغيير في كل من العمل والحياة، وغالبًا ما يستمتعون بالمشاركة في المهام التي تنطوي على قدر كبير من الحداثة والغموض.

(Li & Li, 2021: 422)، (Xie et al., 2013: 267)، (Zhang, 2015: 164). (Zhang & Sternberg, 2002: 5)،(Fan & Zhang,2014 : 254)، (ستيرنبرج ،2004: 65)، (Zhang, 2006: 1178). ويبين الشكل (1) أنواع أساليب التفكير في نظرية Sternberg (Berding et al., 2019: 3-4)،(Ince et al., 2018: 1468)،



الشكل (1) أنواع أساليب التفكير في نظرية Sternberg

وفي نظريته عن حكومة الذات العقلية، اقترح (Sternberg, 1997) فكرة أن تفكير الفرد وتعبيره عن القدرات المعرفية يمكن وصفه من حيث هذه الأبعاد الخمسة وأساليب التفكير الثلاثة عشر، ولكن في عام 2005 أعادا (Zhang & Sternberg, 2005) تصنيفها إلى ثلاثة أنواع (TS I ، TS II ، TS III) ليشتمل كل نوع على العديد من أساليب التفكير المحددة في النظرية (Bongcales et al., 2022: 3-4)، وتم دمج نظرية الحكم الذاتي العقلي في الأنموذج الثلاثي(Berding et al., 2016: 70). والتي هي:

1) النوع الأول ويشمل الاسلوب (الهرمي، القضائي، التشريعي، الليبرالي والعالمي) ويدل هذا النوع على مستوى أعلى من التعقيد المعرفي والإبداع والأصالة والاستقلالية، ويميل الأفراد الذين لديهم أساليب تفكير من هذا النوع نحو النهج العميق للتعلم والمهام ذات البنية الصعبة والتي تتطلب

تعقيدًا أكبر في الاستيعاب المعرفي للمعلومات، ويتمتع هؤلاء الأفراد بالتسامح مع السياق غير المنظم ويكونون عرضة للاستقلالية، لذا فهم يقدرون الأنشطة دون الامتثال للمعايير الموجودة مسبقًا، والتي تسمح بالأصالة ومستويات عالية من الحرية للقيام بالأشياء بالطريقة التي يريدونها، تتوافق هذه التفضيلات مع تلك التي يعبر عنها عادةً الأفراد المبدعون للغاية.

2) النوع الثاني ويشمل الاسلوب (التنفيذي، المحافظ، المحلي والملكي)، يوضح النوع الثاني تفضيلًا للمهام الأكثر تنظيمًا، والتي تتطلب مستوى أقل من التعقيد المعرفي، الأشخاص الذين لديهم أساليب تفكير من النوع الثاني يميلون إلى تفضيل القواعد والمعايير والأنشطة المنظمة والتي من أجل تنفيذها، ويمكنهم معالجة المعلومات بشكل أكثر بساطة واستخدام الأساليب التقليدية، مع شعور قوي باحترام السلطة الفردية؛ عادة ما يتم تقديم هذه المهام من خلال البساطة المعرفية اللازمة، تتوافق هذه التفضيلات مع تلك التي غالبًا ما يتم ملاحظتها في الأشخاص ذوي الإمكانات الإبداعية الأقل، والذين يفضلون التعلم السطحي وسياق منظم ويطيعون القواعد والتعليمات.

3) النوع الثالث ويشمل الاسلوب (الأقلي، الفوضوي، الداخلي والخارجي) في هذا النوع يتم تصنيف الأفراد الذين لا يظهرون نمط تفكير من النوع الأول أو الثاني بشكل ثابت على أنهم يمتلكون أسلوب تفكير من النوع الثالث، والذين يتميزون بالقدرة على التكيف مع المواقف أو المهام، ويمكن أن يقدم النوع الثالث خصائص كلا النوعين الأول والثاني وفقًا للحاجة الأسلوبية لظروف أو سياق أو نشاط، اعتمادًا على الموضوع المراد معالجته والحاجة إلى العمل المطلوب إنجازه Zhang (&Sternberg, 2005: 47)، (Bongcales, et al., 2022: 3-4)، (& Zhang) .Sternberg, 2009: 64

اجتذب أنموذج (Zhang & Sternberg, 2005) ثلاثي الأبعاد للأساليب الفكرية اهتمامًا متزايدًا وتم بحثه على نطاق واسع فيما يتعلق بالتركيبات المتنوعة، مثل التطور النفسي والالتزام التنظيمي والقلق والإبداع والإنجازات الأكاديمية للطلاب، وفقًا للأنموذج الثلاثي تتقارب جميع الأساليب الفكرية الموجودة في هذه الانواع، وتشير أساليب النوع الأول الأكثر توليدًا للإبداع إلى وجود اتجاه نحو الاستقلالية، والمستويات الأعلى من التعقيد المعرفي، وعدم المطابقة. وتعد أساليب النوع الثاني أكثر تفضيلًا للمعايير، مما يشير إلى ميل للسلطة والمنظمة والمستويات الأدنى من التعقيد المعرفي، ومع ذلك فإن أساليب النوع الثالث عبارة عن بندول متأرجح يُظهر خصائص أساليب النوع الأول أو النوع الثاني (Zhang, 2013: 22)، (Zhang, 2015: 164).

ويرى (Fan, 2016) أن هذا الأنموذج الثلاثي للأساليب الفكرية تكاملي ويستند إلى سلسلة من إنشاءات الأساليب، والتي لها أسس نظرية قوية ودعم الأدلة التجريبية (Fan, 2016: 64). وخلص (Zhang, 2015) إلى أن أساليب النوع الأول كانت متفوقة على أساليب النوع الثاني في الجوانب المتعلقة بالذكاء/ القدرة العامة، والإبداع، والنتائج التنموية (Zhang, 2015: 185)، وأن أساليب التفكير من النوع الأول ترتبط بشكل عام إيجابياً بسمات ذات قيمة أكثر تكيفًا مثل المراحل الأكثر تقدمًا في تطوير الهوية (Zhang, 2006: 1184).

ويتفوق أنموذج (Zhang & Sternberg, 2005) ذو الثلاثة أضعاف للأساليب الفكرية على النماذج التكاملية الأخرى بثلاث طرق على الأقل، أولها يشتمل الأنموذج الثلاثي الأبعاد على جميع الأساليب، في حين أن كل أنموذج من النماذج الأخرى لا يتوافق مع نفس الأساليب التي تحمل تسميات مختلفة، النقطة الثانية الملحوظة للأنموذج الثلاثي هي أنه من خلال تجميع جميع الأساليب في ثلاثة أنواع، فقد كسر الحواجز بين جميع النماذج، وبالتالي توفير إطار مفاهيمي مشترك للأساليب، وثالثها أوضح الأنموذج الثلاثي الأبعاد موقفه بشأن ثلاث خلافات طويلة الأمد في مجال الأساليب، مفترضًا أن معظم الأساليب ذات قيمة وليست خالية من القيمة (Zhang, 2013: 23).

ومن المحتمل أن تُظهر خصائص معينة لأي من أساليب النوع الأول والثاني اعتمادًا على الطلب الأسلوبي لمهمة معينة، على سبيل المثال يمكن للمرء استخدام الأسلوب الفوضوي بطريقة معقدة (سمة من سمات أساليب النوع الأول) من خلال التعامل مع المهام المختلفة عند ظهورها دون فقدان التركيز على القضية المركزية. في المقابل يمكن للمرء بدلاً من ذلك استخدام الأسلوب الفوضوي بطريقة أكثر بساطة (سمة من سمات أساليب النوع الثاني) من خلال التعامل مع المهام فور ظهورها دون معرفة كيفية مساهمة كل مهمة في الهدف النهائي (Dikici, 2014: 180).

دعمت الكثير من الأدلة التجريبية صحة نظرية (Sternberg, 1997) الأصلية ومفهومها المعتاد تصوره لثلاثة أنواع من أساليب التفكير وأكثر أدوات الاختبار استخدامًا هي:

قائمة أساليب التفكير Thinking Styles Inventory (TSI) لـ (Sternberg & Wagner, 1992) ونسختها المنقحة Thinking Styles Inventory–Reventory (TSI–R) وقد أعد (Sternberg) القائمة الثانية Thinking Styles Inventory–Revised II بشكل تقرير ذاتي وبـ 65 عبارة لتغطي الأساليب الثلاثة عشر (Yeung et., al., 2020: 125).

العوامل المؤثرة في اسلوب التفكير الهرمي

هنالك مجموعة من العوامل التي تؤثر في نمو وتنمية أسلوب التفكير الهرمي لدى الفرد، وتشمل:

- **الجنس:** الأسرة تنشئ أبناءها على ممارسة الدور الاجتماعي الذي يتسق مع جنس كل من الذكر والأنثى، وتعدهم اجتماعياً بناءً على تصور الذكورة والأنوثة، وينعكس هذا على مستوى أسلوب التفكير الهرمي الذي يتميز به كل جنس، وقد وجدت دراسة (Kaviza & Ibrahim, 2022) أن الطالبات يمتلكن مستوى أعلى من الطلاب (Kaviza & Ibrahim, 2022: 8)، في حين كانت نتائج دراسة (Hayati & Noer, 2021) تشير إلى عكس ذلك فقد تفوق الطلاب على الطالبات في اسلوب التفكير الهرمي (Hayati & Noer, 2021: 46)، أما دراسة (Roghayeh, 2018: 7) فقد وجدت ان لا فرق بين الطلاب والطالبات في اسلوب التفكير الهرمي.
- **الثقافة:** يعيش الفرد في إطار ثقافي معين، ولهذا فإنه سيتأثر بهذه الثقافة في قدراته وعاداته العقلية وفقاً لما يتعرض له فيها سواء كان سلباً أو إيجاباً، ومن المحتمل أن تعزز بعض الثقافات إِسلوب التفكير الهرمي، مثلاً الثقافة التي تؤكد على النظام واتباع القواعد وتشجيع تحقيق الأهداف.
- **ممارسة الوالدين أسلوب التفكير الهرمي:** فطريقة تعامل الوالدين مع أبنائهم من حيث تشجيعهم على فهم نسبة أهمية كل شيء من حياتهم (ستيرنبرج، 2004 :56).
- **العمر:** أن تقدم الفرد في العمر قد يشجع أسلوب التفكير الهرمي وذلك لأنه ينمى عن طريق التفاعل مع البيئة بإدراك أهدافه الخاصة وكيفية تحقيقها.
- **التعليم:** إن نوع التعليم من المتغيرات المؤثرة على أساليب التفكير بشكل عام وعلى اسلوب التفكير الهرمي بشكل خاص، ويرى (Sternberg, 1997) أن النظم التعليمية في مختلف أنحاء العالم تعزز الأساليب التنفيذية والداخلية والمحافظة في التعليم، كما أنه نادراً ما يتم تشجيع الاستقلال العقلي في المستويات العليا من التعليم، وقد أكدت بعض الدراسات على وجود علاقة بين أسلوب التفكير الهرمي والنجاح في التخصصات المختلفة.
- **التنشئة الدينية:** قد يكون للقيم الدينية دوراً في تحديد الفرد لأولياته والعمل على تحقيقها.
- **المهنة ومقدار الخبرة في العمل:** إن ممارسة الفرد للمهن المعقدة واحترافه فيها تنمي لديه طريقة التفكير المتسلسلة.

(ستيرنبرج، 1997: 24)، (Bongcales et al.,, 2022: 4) ، (Dikici, 2014: 179)

ووجدت دراسة (Saini et al., 2022: 1) أن مهارات ما وراء المعرفة تؤثر في أسلوب التفكير الهرمي، وأضاف Alshammri & Alenezi, 2021 أن للوراثة، المكاسب الاجتماعية، ردود الفعل، والتدريب (Alshammri & Alenezi, 2021: 341) تأثيراً على اسلوب التفكير الهرمي.

التعقيب على الإطار النظري

لاحظت الباحثة عند كتابتها للإطار النظري لإسلوب التفكير الهرمي:

- ❖ أشارة أغلب الدراسات إلى امتلاك العينات مستوى عالي لأسلوب التفكير الهرمي.
- ❖ كما وجدت ان له علاقه بالعديد من المتغيرات التي تناولتها الدراسات وان نتائجها كانت ارتباطية دالة، وهذا ما يدلل على اهميته كمتغير وتأثيره بعدة نواحي على الفرد.
- ❖ أن معظم الدراسات الأولى التي بدأت في البحث فيه موجودة في الدول الغربية ثم اتجهت منذ ما يقارب العقدين لتبدأ الدراسات في البلدان الاسيوية وغير الغربية الأخرى.
- ❖ اتجهت أغلب الدراسات عن الأسلوب الفكري للجانب الأكاديمي التحصيلي لذا كانت العينات من الطلبة وربطت مع التحصيل، ومن ثم مع توسع البحث فيه، وتغير دور المراكز التعليمية من جامعات وغيرها من تعليم العلوم والمعارف إلى الإهتمام بالطاقات الشابة وبناء الشخصيات المنتجة والسليمة، تم تناول علاقتها بالمتغيرات التي تعمل على تطوير الفرد، واشتمل على عينات مختلفة كالمهنيين والحرفيين والمستهلكين، واساتذة الجامعات والباحثين والمدراء وصانعي السياسات.
- ❖ لاحظت انها قد طبقت في العديد من المجتمعات والبيئات فلا تكاد لغة أو دولة لم تدرس فيها.
- ❖ كما أن الباحثة لم تجد أي دراسة أو تنظير يختص بأسلوب التفكير الهرمي، وانما كان البحث فيه من ضمن مجموعة كاملة لثلاثة عشر اسلوباً في كل الدراسات التي أطلعت عليها الباحثة ما عدا دراسة (Herjanto et al., 2021: 2) ودراسة (Kamarulzaman et al., 2021: 5)، والتي تناول فيها الباحثين اساليب التفكير من النوع الأول (أسلوب التفكير التنفيذي والتشريعي). وهذا ما يدعم الحاجة إلى البحث فيه.

مبررات اختيار النظرية

وقد تبنت الباحثة نظرية أساليب التفكير لـ Sternberg كونها من أفضل النظريات المفسرة لأسلوب التفكير الهرمي وذلك لأنها:

1- أشارت إلى أسلوب التفكير الهرمي وتفسيره بشكل خاص.

2-أحتوت على أداة قياس لأسلوب التفكير الهرمي.

3-تطرح النظرية رؤية جديدة في النظر إلى كيفية استثمار القدرات العقلية لدى الأفراد، ولا تعتمد على ما لدى الفرد من ذكاء وانما في طريقة توجيه واستثمار هذا الذكاء، وهو ما يمكننا من معرفة اسباب النجاح والفشل لدى الفرد وتوجيهه بالشكل المطلوب.

4-كما تسمح لنا بفهم الفروق الفردية بين الأفراد فقد يتساوى فردان في القدرات لكنهم قد يختلفون في الأسلوب، وبالتالي نجد الفروق الواضحة في نتائج السلوك، لأن الطرق التي ينظمون بها قدراتهم مختلفة.

5-تأكيدها على أهمية تطبيق أسلوب التفكير الهرمي والاستفادة منه في جميع مجالات الحياة العامة والخاصة كالتعليم والتوظيف.

6-تقدم النظرية إلتفاته تناسب المغزى من البحث ألا وهو تنمية أسلوب التفكير الهرمي بتأكيدها على امكانية تطويره لدى الأفراد.

ثانياً: مقاومة الإغراء Resistance to Temptation

تمهيد

تدل كلمة الإغراء على الانخراط في تصرفات كثيرة من شأنها أن تصيب الفرد بالضرر البالغ مثل تناول طعام غير صحي وتناول الكحوليات والتدخين والعديد من الأنشطة الأخرى، ويرى (Violante, 2005) بأنها الرغبة في الحصول على شيء أو القيام بسلوك ينظر إليه على أنه جذاب، ولكنه منحرف عن الهدف (Violante, 2005: 14)، أما (Marshal, 2010) فبين ان الإغراء هو الدافع للتصرف من أجل إنتاج نتائج ذات قيمة ممتعة (Marshal, 2010: 70)، وتتضمن ارتفاعاً حاداً في الرغبة(Shiffman & Waters: 2004: 194)، أو عندما تكون لديك الرغبة في فعل شيء سيء لك بطريقة ما (Possing & Blinka, 2021: 1). وهو الشعور بالاضطرار لفعل شيء مخالف لما تتطلبه المعايير الخارجية (Boddington & McDermott, 2012: 2).

أما مقاومة الإغراء فهي القدرة على التحكم في الرغبات مثل الرغبة في الطعام والجنس والمخدرات والكحوليات، وهي ضبط الذات والتحكم فيها، بالشكل الذي يساهم في نجاح الأفراد في أدوارهم الاجتماعية المنوطة بهم (Violante, 2005: 13). وتعرف بأنها قدرة الفرد على ضبط سلوكياته، وكبت مشاعره بواسطة تقويم ذاته، والالتزام بمعاييره الشخصية والاجتماعية، مما يمنحه الفرصة للضبط الذاتي في المواقف الإغرائية (غولي والعكيلي، 2014). أو أنها امتناع الفرد ذاتيا عن القيام بسلوك يشبع حاجة ملحة لديه وكان بإمكانه القيام به حيث لا أحد يراقبه أو يمنعه، كون هذا السلوك يتنافى مع الأخلاق والعادات (علي وعلي، 2014: 331)، (الطراونة، 2016: 303-304). ويرى (Festinger 1962) بأن مقاومة الإغراء هي مقاومة الفرد لتغيير استجاباته وميله للحصول على الاستجابة التي قد تخالف اعتقاده وصعوبة تغييرها حتى وان كان يعتقد بأهمية التغيير (Festinger, 1962: 25).

كما أن مقاومة الإغراء أحد مكوني الضمير الإنساني حيث يعمل الضمير على حماية الفرد من الوقوع ضحية الإغراءات والاستجابة لها أو الاستسلام لتأثيراتها بحيث تتحكم بدوافع الفرد ورغباته (wright, 1991: 12). وهي حالة من التعلم الإحجامي avoidance learning حينما يعزف الفرد عن الإقدام نحو مثير يجذبه أو يغويه لأنه يعد خاطئا أو لا أخلاقيا، وتخضع استجابة الإقدام للكف لانها ترتبط بجوانب معينة كأن تكون عقاباً في الماضي أو ضوابط شخصية ومجتمعية (منصور وآخرون، 2003: 129). وترى (Armstrong, 1992) ان تعريف الإغراء الأكثر وضوحًا هو في الإسلام، ويعبر عنه بالشيطان الذي يطلق على كل عبارة بذيئة تُطبق على المصادر البشرية الواضحة

للإغراء، أو حتى مواد الإغراء نفسه، وبالمقابل قدم أفضل أنموذج لقمع الإغراء والذي تمثل على شكل الحجاب للنساء (Armstrong, 1992: 51).

وتتضمن مقاومة الإغراء كما ذكرها (Dholakia, 2000) قيادة الفرد للصراع النفسي بين الرغبات والجانب الإدراكي السلوكي واستخدام استراتيجيات المقاومة والسيطرة على الموقف، وفي دراسته أكد على الدور الذي تلعبه العمليات المعرفية والإرادية في مقاومة الإغراء، وكذلك على سمة الاندفاع والمتغيرات المحيطة بالسلوك وتطوير التدخلات للوقاية من سلوكيات ضعف المقاومة الضارة مثل الإدمان (Dholakia, 2000: 963).

وقد شهدت السنوات الأخيرة من حياة الأفراد تطورات هائلة في مجالات الحياة المختلفة، مما أثرت عليهم، ففقدان الطلاب لعملية السيطرة على أنفسهم قد تفقدهم جزءاً من حياتهم العامة معها (درادكة، 2018: 151). وإن مشكلاتهم قد ترجع أسبابها إلى التقدم التكنولوجي وتقليل التماسك الأسري وأصبحت تشكل عبئاً ثقيلاً على المجتمعات كافة لخطورتها وتهديدها لأمن المجتمع واستنزافها لموارده المادية والبشرية، وصاحب ذلك ازدياد المشكلات وكثرة المغريات التي تواجه الفرد التي أصبحت تتناسب طرديا مع التطور والتعقيد الذي يزداد مع تطور المجتمع وتغيراته المستمرة (المغازي, 2003 : 24).

وأن الضمير يتكون من عنصرين أساسين هما (مقاومة الإغراء أو الغواية، أو ارتكاب الذنب بعد الاستسلام للإغراء أو الغواية، والمواجهة ونقص المقاومة) (الدليمي، 2014: 4- 5)، وعادة ما يدرك الفرد الذي يمتلك درجة ضعيفة في مقاومة الإغراء ان هنالك خيارات كثيرة أمامه ولا يرى أنه محدد بأفضلية بعض منها (Martins,2020:7).

ويزعم Jung, 2020 أن العديد من الفلاسفة يميلون إلى طرح فشل مقاومة الإغراء من منظور اللاعقلانية، مع التركيز على المكونات النفسية مثل الحكم، والرغبة، والقرار. في المقابل يجب ان يكون لفشل المقاومة علاقة أكبر بغياب مفهوم متماسك للهوية العملية وبالمفهوم المضلل للهوية العملية الذي يبالغ في تقدير قدراتنا، والذي لا يمكن فهمه بشكل صحيح دون معالجة نقص مواردنا الداخلية بالنسبة إلى رغبتنا وفعلنا (Jung, 2020: 478).

وتبرز أهمية مقاومة الإغراء في جميع نواحي الحياة ومنها التعليم، لأنها تؤدي إلى التوجه بإنتظام نحو الهدف والعمل على صياغته بالطريقة التي تناسب الفرد (جاسم، 2017: 180). وأن الطلبة الذين يسيطرون على أنفسهم يمتازون بالإحتراف والنشاط في جمع المعلومات والمثابرة والقدرة على اصدار أحكام ذاتية مناسبة (باقر، 2019: 224).

وإن القدرة على التحكم في السلوك في مواقف الإغراء تتضمن قدرة على التحكم في الأفكار والعواطف والسلوك وتوجيهها وإدارتها وتغييرها، فهي تشتمل على العمليات المعرفية مثل القدرة على التحكم في الأفكار وتحديد الأهداف واتخاذ القرارات، وعمليات عاطفية مثل القدرة على تنظيم الحالة الإنفعالية، والمزيد من العمليات السلوكية أو الفسيولوجية مثل القدرة على التنشيط أو القدرة على الهدوء والاسترخاء (Nes et al.,2013:182).

ويرى (Festinger, 1962) ان هنالك استجابة قوية وثابتة لدى الفرد ومقاومة لتغير هذه الاستجابة وذلك لان لديه مقاومة تغيير العنصر المعرفي السلوكي وبالتالي مقاومة تغيير السلوك مثلا عندما يستمر العيش في منزل معين لسنوات فسيشعر الفرد بمقاومة لتغيير هذا المنزل حتى وان كان يعتقد بأهمية تغييره (Festinger, 1962: 25– 26) ويمكن القول ان مقاومة الإغراء ما هي إلا شكل من أشكال مقاومة السلوك أي ان الفرد يتعلق برضاه النفسي بسلوكيات معينة ويرى انه لا يستطيع التخلي عنها فيستسلم للإغراءات.

وقارن (Patterson & Mischel, 1976) بين تأثير تثبيط الإغراء بتوجيه الانتباه بعيدًا عن الإغراء، وتسهيل الإغراء بتوجيه الانتباه نحو الإغراء، ووجدا ان أداء مقاومة الإغراء قد تحسن بشكل ملحوظ عند تثبيط الإغراء مقارنةً بتسهيل الإغراء (Patterson & Mischel, 1976: 209). وفي دراسة (Dolakia, et al., 2006) وجدوا ان تنظيم التركيز (أي تركيز الاهتمام) والتحكم في الرغبة له دور كبير ليس في زيادة شدة الرغبة في مقاومة الإغراء وحسب، ولكن يزيد أيضاً من النجاح في مقاومة الإغراء المقبلة، ويكون محدد لدرجة الرغبة في مقاومة الإغراء. وعدت هذه الاستراتيجية بتركيز الاهتمام على مهمة المقاومة نفسها وعلى قدرة الفرد على تحقيق نتائج إيجابية أفضل من استراتيجية تجنب الإغراءات لأنها قد تركز على الإغراء نفسه (Dolakia, et al., 2006: 173).

وكانت لدراسة (Baumann & Kuhl, 2005) تأكيد على اهمية استخدام الاستقلالية والحكم الذاتي النابع من داخل الفرد عند محاولة ضبط سلوك الآخرين، على عكس التحكم الخارجي والذي يكون نابعاً من قوة الآخرين وسيطرتهم على الفرد (Bauman & Kuhl, 2005: 444).

كما أشارت دراسة (Manfra, et al., 2014) إلى انه يمكن تحسين مقاومة الإغراء باستخدام الإستراتيجيات اللفظية وأن هنالك دوراً إيجابياً للتعبير اللفظي في التحكم المعرفي، كما لفتت السلوكيات الحركية الانتباه كاستراتيجيات إضافية يستخدمونها لزيادة القدرة على المقاومة (Manfra, et al., 2014: 332). واستكشف (Muller, et al., 2004) تأثير كل من الاستراتيجيات اللفظية والاستراتيجيات الخارجية غير اللفظية (الإشارة من قبل المجرب) والتي كانت أدوات مفيدة للتحكم بالمهمة التنفيذية لأن استخدام هذه الاستراتيجيات يعزز الإنتباه مرة أخرى ويعيد التركيز على قواعد

المهمة، وبالتالي مقاومة الإغراء الذي يكون خارج تعليمات المهمة المقدمة (Muller, et al., 2004: 1594). كما يمكن استخدام الحديث الذاتي الإيجابي للوصول إلى السيطرة على الإغراءات (Boekaerts, et al., 2000: 464).

وان اضفاء الأفراد جوانباً سلبية للإغراء يمكنهم من مقاومته بسهولة وهذا ما وجداه (Johnson & Rusbult, 1989) في دراستهما على إغراء العلاقات المتعددة، حيث أن الأفراد الملتزمين والذي يبتعدون عن العلاقات المتعددة يتعاملون مع هذا الإغراء بالانتقاص من الاشخاص المسببين له والممارسين له، وهذا ما يساعدهم في النظر إليهم بإعتبارهم مصدر للإشمئزاز وليس للإنجذاب وأقل قيمة من الملتزمين ولا يحتاج إلى إلحاح أو رغبة لإشباعه (Johnson & Rusbult, 1989: 979).

وان إسقاط الخصائص الأخلاقية على الأشياء المدركة هو من أدبيات التنافر المعرفي، فالأفراد يغيرون تصوراتهم للعالم من أجل فهم سلوكهم الخاص وتبريره والتأثير عليهم، وأنهم يفعلون ذلك أحيانًا من خلال إسقاط الصفات الأخلاقية على الأشياء والأشخاص والمواقف، ووجد (Aronson & Carlsmith, 1963) أنه عندما طُلب من الأطفال عدم اللعب بلعبة مرغوبة ثم تُركوا دون رقابة، امتثلوا للطلب باستمرار، لكنهم أيضًا قاموا فيما بعد بترتيب اللعبة على أنها أقل استحسانًا مما كانوا عليه من قبل فترة الإغراء، وبشكل أكثر وضوحًا، لقد لعبوا بها في الواقع أقل بكثير مما لعبوه في الألعاب الأخرى المحبوبة على قدم المساواة عندما سُمح لهم لاحقًا باللعب بأي ألعاب يرغبون فيها، وبقيت هذه الآثار حتى عندما حدثت هذه الفرصة بعد أسابيع من التجربة الأولى وفي ظل ظروف مختلفة تمامًا عن التجربة الأولى (Aronson & Carlsmith, 1963: 584). أما (Mills, 1958) فوجد أن التعرض لإغراء الغش في مهمة كانت فيها السلع المرغوبة على المحك أدى بهؤلاء الأشخاص الذين لم يغشوا إلى تقديم صفات أخلاقية أقسى عن الغشاشين مما كانوا عليه قبل تعرض هؤلاء الأشخاص للإغراء (Mills, 1958: 517). وتوصلت دراسة الفضالة والضاعن، 2019 ان ما نسبته (81.8) من طلبة الجامعة قد مارسوا الغش وعلى الاقل شكلاً من أشكاله فقط (الفضالة والضاعن، 2019: 2).

النظريات التي فسرت مقاومة الإغراء

هنالك عدة نظريات ووجهات نظر طرحت في مقاومة الإغراء كفهوم خاص او بشكل عام ضمن سياق اشباع الحاجات او النمو الخلقي او التنظيم الذاتي او ضبط الذات وغيرها وقد تناولتها الباحثة للوصول إلى فهم أفضل لهذا الاصطلاح.

ولم تكد نظرية تتحدث من قريب أو بعيد عن الإغراء ومقاومته، فقد ربطت نظرية التحليل النفسي بين الغرائز الجنسية وبين الحاجات البيولوجية في تناولها لمفهوم الاغراء، وعالجته في إطار مبدأ اللذة وفكرة الإثم. أما نظرية التعلم الاجتماعي فقد أكدت على ان الفرد الوليد لا يستسلم للإغراء بالفطرة ولا يقاوم بالفطرة، وانما هو طبيعة مرنة قابلة للتشكيل على أية صورة (عبد المعطي وقناوي: 2001: 429). لذا تعتمد قوة مقاومته للإغراء على البيئة التي تنمي هذه المقاومة بالتعلم والنمذجة وأساليب الثواب والعقاب أو من خلال التعلم الشرطي أو استجابة تعلم تجنب أفعال معينة وتنمية عادات إطاعة القواعد الخاصة بالسلوك الجيد بحيث يتمكن الفرد من مقاومة إغراء المواقف حتى في غياب الإباء والمربين (التميمي والساعدي، 2017: 989).

وكان للإتجاه المعرفي النمائي رأياً في ان الفرد يولد ليكون اخلاقياً ونقياً وانه يتعلم الاستسلام للإغراء من المجتمع، وقسم فيها التفكير في القواعد الخلقية إلى نوعين هما الاخلاقية خارجية المنشأ Heteronomius morality وفيها يعتقد ان القواعد التي عليه الالتزام بها هي من خارج الفرد وتفرض عليه من البيئة، والاخلاقية داخلية المنشأ Autonomuous morality وفيها يعي الفرد ان قواعد السلوك وما عليه الإلتزام به ينبع من داخله وعن قناعة ذاتية (عبد المعطي وقناوي: 2001: 429، 441- 445).

وافترضت نظرية (Havighurst & Peck, 1960) في النمو الخلقي وجود خمسة أنماط وهي (الحياد الاخلاقي في الطفولة، الوسيلية في الطفولة المبكرة، المسايرة في الطفولة المتأخرة، الضمير اللاعقلاني في الطفولة المتأخرة، الغيرية العقلانية في المراهقة) (عبد المعطي وقناوي: 2001: 457-458). وكانت نظرية المفاعلة النفسية لـ (Brehm, 1981) احدى النماذج النظرية الأولى التي أخذت في الاعتبار المقاومة، وتفترض أنه إذا تعرضت حرية الفرد للتهديد من قبل منظمي قواعد السلوك، فسيحاول الفرد إعادة تأسيس حريته من خلال الانخراط المتعمد في السلوك الذي يتم تثبيطه، ودفع هذا الاهتمام بمفهوم المقاومة Crossley (2001 ,2001a ,2002b ,b2002a) (2001 أ، 2001 ب، 2002 أ، 2002 ب) إلى تطوير مقياس المقاومة الصحية، وهو مقياس عام لمقاومة رسائل تعزيز الصحة في مجموعات سكانية مختلفة(Boddington & McDermott, 2012: 2).

واقترحت نظرية الانعكاس Reversal Theory التي قدمها (Apter, 1982, 2001) أن هنالك حالات نفسية معينة تسيطر على الأفراد، وأحد امثلتها هو الحالة المتمردة التي عرفها (Apter, 2001) على أنها "الرغبة أو الشعور بالاضطرار لفعل شيء مخالف لما تتطلبه المعايير الخارجية"، وأوضحت الأبحاث في هذه الحالات أهميتها في التنبؤ بالسلوكيات التي يستجاب فيها للإغراءات المختلفة كالتدخين او الإدمان (Boddington & McDermott, 2012: 2).

أنموذج القوة أو استنزاف الأنا

إن المبدأ الأساسي لأنموذج القوة أو إستنزاف الأنا (أنموذج الموارد المحدودة) الذي طرحه (Baumeister, 1994) هو أن البشر لديهم قدرة نفسية محدودة على غرار الإجهاد العضلي بعد المجهود الذي يقومون به، ويستنفد الأشخاص هذه الموارد بعد القيام بمجهود معين كمقاومة الإغراءات (Pignatiello, et al., 2020: 123).

إن مقاومة الإغراء وفق هذه النظرية هي مورد محدود ينفذ بعد الاستخدام ويتم استرداده ببطء، ويجب أن يكون الأشخاص الأكثر نضوبًا لهذا المورد هم أكثر تحفيزًا للحفاظ على قوة المقاومة من الأشخاص الأقل نضوبًا لمقاومة إغراء معين (Muraven et al., 2006: 525). وفقًا لأنموذج (Baumeister, 1994) فإن مقاومة الإغراءات تعمل كعمل العضلات الجسدية التي تتعب بعد الاستخدام ثم تتطلب الراحة (Murtagh & Todd, 2004: 23). كما أن الأفراد الذين مارسوا مقاومة إغراء معين يجب أن يكون أداؤهم ضعيفًا في الاختبارات اللاحقة لمقاومة نفس الإغراء مقارنةً بالأفراد الذين لم يجربوا مقاومة هذا الإغراء (Muraven& Slessareva, 2003: 894).

وطرحت مفردة مقاومة الاغراء كجزء من التنظيم الذاتي للفرد، إذ تشير الدوافع إلى الاستجابات السلوكية الأولية التي تنتج عادة من المواجهة بين الدافع الذي يمثل الاغراء وبعض التحفيز المنشط للهدف، مثل عندما يرى الشخص الجائع الطعام، ويكون لدى الفرد ضعف في مقاومة الاغراء اذا كان يستجيب للدافع دون التفكير في ما إذا كان متوافقًا مع الأهداف والمثل العليا والنتائج بعيدة المدى للفرد (Baumeister, 2016: 16). ويستسلم الشخص للإغراء اذا كان ضعيف الإرادة، أي إذا رأى أنه يجب عليه فعل شيء آخر ويمكنه بدلاً من ذلك الامتناع عنه (Heinzelmann, 2021: 258).

ويشير أنموذج قوة الإرادة أو القوة إلى أن بعض هذه الطاقة سيتم إنفاقها في الفعل الأول، وبالتالي فإن الفعل الثاني لمقاومة الإغراء سيكون أقل فعالية مما هو عليه في العادة. وتسمى هذه الحالة من القدرة المنخفضة على ضبط النفس "استنزاف الأنا" لأنها تشير إلى أن موارد الذات الحاسمة قد استنفدت، ولا يظهرون الاشخاص الإرهاق قصير المدى والتجديد بعد الراحة فقط ولكن أيضًا (مثل القوة) يبدو أنهم قادرون على النمو بشكل أقوى من خلال التمرين المنتظم.

ومن المرجح أن يستسلم الأفراد الذين هم في حالة من استنفاد الأنا للإغراء، وسيكونون أقل قدرة على تنظيم سلوكهم تجاه أهدافهم طويلة المدى. وأن اتخاذ الخيارات والقرارات يستنزف الموارد التنفيذية للذات، وبالتالي يجعل السلوك أقل انضباطًا وأكثر اندفاعًا، فإذا استنفد كل قرار على طول الطريق المورد قليلاً، فيجب على الأشخاص إظهار ميل إلى أن يصبحوا أكثر اندفاعًا وأقل تحكمًا في النفس في نهاية السلسلة. وقد تضعف مقاومة الإغراء بسبب تضارب الأهداف والأهداف، مثلاً تشير نتائج الدراسات أن الأفراد يشترون من أجل إسعاد أنفسهم، ويمكن انهاء هذا التضارب عن طريق التلاعب المزيف بتجميد المزاج.

وربما ليس من قبيل المصادفة أن تكون الحياة المعقدة للأفراد المعاصرين غالبًا ما تتمحور حول أنماط وعادات وروتين ثابت، حيث يتجنب النظام الروتيني الحاجة إلى إنفاق موارد الذات على قرارات واعية ومدروسة. ولذلك يحتاج الناس إلى الحفاظ عليها، ويوصف عيش الكثير من حياة الأفراد على الطيار الآلي هو وسيلة فعالة للحفاظ على هذا المورد .(Baumeister, 2002: 673- 674) .

ووجد (Baumeister, et al., 1998) أن الأشخاص الذين أجبروا على ضبط أنفسهم أمام المواقف المغرية للطعام توقفوا عن العمل بشكل أسرع في حل الألغاز غير القابلة للحل من الأشخاص الذين لم يضطروا إلى ممارسة مقاومة إغراء الطعام، وأدى اتخاذ قرار شخصي ذي مغزى لأداء السلوك المرتبط بالموقف إلى انخفاض مماثل في المثابرة، وكذا فقد أدى كبت المشاعر إلى انخفاض لاحق في الأداء العقلي، وكانت المهمة الأولية التي تتطلب تنظيمًا ذاتيًا عاليًا أكثر سلبية، تشير هذه النتائج إلى أن قدرة الذات على الإرادة النشطة محدودة وأن مجموعة من الأفعال التي تبدو مختلفة وغير ذات صلة تشترك في مورد مشترك (Baumeister, et al., 1998: 1252– 1265).

إن هذا التوهين لمقاومة الإغراء من قبل المدافعين عن أنموذج القوة "استنفاد الأنا" والذي يعتمد فيه الاختيار والاستجابة النشطة والتنظيم الذاتي والإرادة الأخرى على مورد داخلي مشترك واجه تحديات كبيرة، منها أن مقاومة الإغراء بشكل عام لا تنخفض كدالة للاستخدام السابق مما أدى إلى سلسلة من التعليقات والتحليلات بالإضافة إلى الجدل الدائر حول وجود تراجع في قدرة المقاومة اللاحقة (Carter et al., 2015: 804). حيث وجدت دراسة (Savani & Jop, 2017) أن تأثيرات استنفاد الأنا تستند على أسس ثقافية للمجتمعات كما أن المعتقدات السابقة للأفراد حولها تخفف أيضًا من انخفاضها، فالمجتمعات التي تؤكد على فضيلة مقاومة الإغراء اخلاقياً تساعد الأفراد على تقويتها كلما استخدموها، وكذلك حددت العديد من الدراسات طرقًا بسيطة للحفاظ عليها، بما في ذلك توفير الاختيار وتوجيه التركيز (Savani & Jop, 2017: 589’ 590).

وأن مهام مقاومة الإغراء النموذجية قد لا تطول بما يكفي للحث على الشعور الشخصي بالتعب العقلي، وقد تكون نقطة التحول بين أربع وست دقائق من مجهود عضلي ضرورية للحد من تحمل المهمة العضلية اللاحقة وكذا في المجهود العقلي (Brown & Bray, 2017: 355).

مقاومة الاغراء باعتبارها سمة

كان هنالك رأيان حول اعتبار مقاومة الإغراء سمة من عدمها، فالرأي الأول يؤيد ان مقاومة الإغراء هي سمة ثابتة في الشخصية لذا يكون الفرد ثابتاً في مقاومته للإغراء في أغلب المواقف وعلى مدى حياته، وأن فكرة معاناة بعض الأفراد وبشكل مزمن من مشاكل مقاومة الإغراء أكثر من غيرهم، تدعم الرأي القائل بوجود مقاومة الإغراء كسمة، وأن هنالك اختلافات فردية في مقاومة الإغراء تشكل جانبًا مستقرًا على ما يبدو من الشخصية. وكشف Burton, 1963, 1976 عن وجود سمة عامة للمقاومة، مما يدل على وجود درجة من ثبات المقاومة عبر المواقف وخاصة لمقاومة الاغراء على الغش أو الكذب أو السرقة، واستنتج ان المواقف المتشابهة تدعوا إلى ابراز حالات استجابة متشابهة للغش او مقاومته (عبد المعطي وقناوي: 2001: 431).

والرأي الآخر لا يعد مقاومة الإغراء سمة، فعلى الرغم من إرتباط مفهوم مقاومة الاغراء بالسمات في مجموعة واسعة من السلوكيات التكيفية عبر مجالات الحياة المتعددة، إلا هنالك جوانب فريدة من السمات ومقاومة الاغراء تجعل من الصعب استخلاص استنتاجات عامة تناسب هذا الارتباط، فقد يكون الأفراد الذين يبلغون عن مقاومة الإغراء ذوو السمات العالية أسوأ في مقاومة الإغراءات في مناسبات محددة، لأنهم أقل تدريباً على مقاومة الإغراء الخاصة بهذه المواقف، ومن المحتمل أن يكون لمقاومة الاغراء في ظروف معينة تأثيرًا قويًا على الأداء ومن ثم فإن يمكن القول أن مقاومة الاغراء هي ظرفية وفق الموقف الذي يتعرض له الفرد (Taylor, et al., 2020: 2).

ولا يمكن تصنيف الاطفال والمراهقين على اساس انهم غشاشين او كاذبين او سراق او غير غشاشين الخ.. لان كل الأطفال والمراهقين في الدراسة تقريبا استخدموا هذه الأساليب ولكنهم اختلفوا في مدى المجازفة خوفاً من اكتشاف أمرهم، وان المقاومة تتحدد بدرجة كبيرة تبعاً للموقف ولا توجد سمة ثابتة او عامة (عبد المعطي وقناوي: 2001: 431).

نظرية تقرير المصير

هناك عدد لا يحصى من المدخلات التحفيزية التي يمكن أن تؤثر في الدوافع بشكل عام ولمقاومة الاغراء بشكل خاص، وقد تمت دراسة العلاقة بين الدافع ومقاومة الإغراء الفعالة لعدة عقود، على سبيل المثال معظم الإغراءات القريبة ممتعة أو مرضية على الفور وتوفر قدرًا أكبر من اليقين

بالنسبة للأهداف البعيدة، ومن النظريات التي تطرقت لهذا الموضوع هي نظرية تقرير المصير Self Determination Theory، لـ (Edward Deci & Richard Ryan)، والتي تؤكد على الاستقلالية والكفاءة وأن الأفراد قادرون على تقرير مصيرهم (Reeve & Tseng, 2011: 257).

وأن استيعاب الأداء الناجح ودمجه سيسهل مقاومة الاغراء بعدة طرق، وفقًا لنظرية تقرير المصير يميل البشر أساسًا نحو النمو، والذي يعبر عن نفسه جزئيًا على أنه ميل إلى استيعاب السلوك المدفوع خارجيًا بحيث يتكامل مع الإحساس الحقيقي للذات، وتعد الأهداف والدوافع الداخلية مستقلة ومختارة بحرية وذات مغزى شخصي ومتوافقة مع إحساس الفرد الحقيقي بذاته. وعلى النقيض من ذلك تُعتبر الدوافع والأهداف التي لم يتم استيعابها على أنها مسيطرة وذات طبيعة خارجية وتشير إلى تلقي المكافآت أو تجنب العقوبة. وعادةً ما تحدث حالات فشل مقاومة الاغراء على أساس الصراع إذا أصبح الإغراء قويًا جدًا (Ryan & Deci, 2017: 4-5).

ولكن يمكن تجنب هذا الفشل إذا كان أداء التحمل الناجح داخليًا ومدفوعًا بشكل مستقل، في سلسلة من الدراسات ارتبط الدافع المستقل بانخفاض الجاذبية للإغراءات القريبة وتوضح هذه النتيجة سبب سهولة متابعة الأهداف المستقلة وأقل اجهاداً بالنسبة للتحكم في الأهداف، بعبارة أخرى لا يعتمد الأفراد ذوو الدوافع الذاتية على قدر أكبر من ضبط النفس لمقاومة الإغراءات، ويرون أن الإغراءات أقل بروزًا، مما يجعل تقدم الهدف أكثر سهولة وسلاسة. تشير هذه الفرضية إلى أن الأفراد ذوي الدوافع الذاتية سيرون عدم الراحة المرتبط بالأداء على أنه عائق أقل وضوحًا للأداء الناجح، مقارنة بالأفراد الذين يتم تنشيطهم من خلال التحكم في الدوافع. بمرور الوقت من المرجح أن تصبح هذه العملية عادة لدى الأفراد ذوي الدوافع الذاتية بالإضافة إلى الحد من بروز الإغراءات، يعمل الدافع المستقل كمدخل تحفيزي لزيادة إبراز الهدف طويل المدى (أي التحمل المعزز الأداء) ومنع التحول في الأولوية إلى الإغراء القريب، والأهداف التي تعتبر مركزية في الوصف الذاتي للفرد تكون مزمنة بشكل أكبر ويتم تفعيلها بسهولة عندما يتطلب السياق ذلك، أما الأهداف البعيدة عن الذات تتمتع بسهولة التنشيط بتأثير كبير على عمليات الانتباه والتقييم وبالتالي يمكنها حماية الهدف من الإغراءات المتنافسة (Milyavskaya, et al., 2015: 679).

ويعكس التفسير القائل بقدرة التحفيز الذاتي على تحسين أداء التحمل، الميل إلى التعافي من الإنتكاسات، ويتبنى الأفراد ذوو الدوافع الذاتية المعلومات ذات الصلة بالذات ويمكنهم الاعتراف بأوجه القصور الشخصية وقبولها وتخطيط الاستراتيجيات والاستجابات التي تعزز تحقيق الهدف البعيد. على وجه التحديد يقوم الأفراد الموجهون بشكل مستقل بإنشاء خطط ثم تحدد متى وأين وكيف سيحرض الناس ردودًا إذا كان الهدف مهددًا، تحقيقا لهذه الغاية، مقارنةً بالأفراد الذين تحركهم دوافع التحكم التي ترى استجابة أكبر للتهديد من خلال التفكير في العوائق التي تحول دون الأداء الأمثل (Taylor et

al., 2020: 17- 18)

ويشير هذا التكامل بين نظرية تقرير المصير ونماذج مقاومة الإغراء إلى أنه عندما يتكامل الأداء مع الإحساس الحقيقي بالذات (أي الهدف المستقل)، فإن الاحتمال الأكبر سيكون للأداء الأمثل لأن الإغراء أقل بروزاً، ويتم تحقيق هدف الأداء الأمثل بشكل أكثر فعالية، ويتم تبني أخطاء التنظيم الذاتي وتصحيحها بشكل أكثر كفاءة (Reeve & Tseng, 2011: 258).

أنموذج ضبط النفس التكاملي

هو أنموذج واسع ومتكامل لضبط النفس أمام الإغراءات (SCT) وضعه (Kotabe & Hofmann, 2000)، ويسمى أيضاً بأنموذج تغيير الأولويات (Milyavskaya & et al., 2015: 681) يتكون من سبعة مكونات هي:

1. **الرغبة:** قوة دافعة تبدأ كحالة عميقة تحت القشرة لتعود للرغبة، ويتبعها تطوير معرفي والذي يوجه الشخص نحو المنبهات الفورية المتعلقة بالمكافأة التي سيحصل عليها.
2. **الهدف ذو الترتيب الأعلى:** بناء معرفي يتم التوسط فيه أكثر من الناحية القشرية، ويرتبط بالحالة النهائية المعتمدة التي تحفز النشاط النفسي الفعال (الإدراكي والعاطفي والسلوكي)، وعلى عكس الرغبات يتم السعي وراء الأهداف ذو الترتيب الأعلى عن قصد، وترتبط بتوقعات الفرد للفوائد التي سيحصل عليها على المدى الطويل.
3. **الصراع بين الرغبة والهدف (DG):** ويحدث نتيجة تعارض التنشيط المشترك لرغبة معينة وهدف أعلى رتبة غير متوافق جزئيًا على الأقل، فصراعات الرغبة – الهدف يحول الرغبة إلى إغراء والهدف الأعلى إلى هدف مقاومة الإغراء.
4. **دافع التحكم في الإغراء:** وهو التطلع للسيطرة على الرغبة، اذ يتم تحديد دافع التحكم من خلال هدف مقاومة الإغراء.
5. **القدرة على مقاومة الإغراء:** تتضمن جميع الموارد المعرفية غير التحفيزية المحتملة كالإنتباه الموجه والقدرة التثبيطية التي يمكن لأي شخص استخدامها لتسهيل السيطرة على الإغراء.
6. **جهود المقاومة:** وهي الاستخدام الفعال والجيد لقدرة مقاومة الإغراء.
7. **قيود التشريع:** وهي العوامل البيئية المحيطة بالفرد والتي تحد من الخيارات السلوكية للفرد. (Hofmann, et al.,2020:152).

وتتطلب عملية مقاومة الاغراء في هذا الأنموذج ثلاثة مكونات: الإغراء وهدف ذوو قيمة عليا والصراع بين الاثنين أي تعارض الرغبة والهدف، ويمكن للأفراد أن يواجهوا تعارضًا بين هدفين بعيدين على سبيل المثال طالب رياضي يختار بين جلسة تدريب مهمة وبرنامج تعليمي لمراجعة الامتحان، أو

رغبتين قريبتين على سبيل المثال تناول كعكة غير صحية مع تدهور الصحة على أثرها لإصابته بمرض معين، ولكن يحدث الاضطراب المعرفي فقط عندما يتعارض الإغراء مع هدف بعيد المدى، ويمكن توقع التضارب من خلال القوة النسبية للرغبة والهدف ذوو القيمة العليا ودرجة عدم التوافق بينهما (Kotabe & Hofmann, 2015: 628-629). فمثلا يعد السعي للحصول على ميدالية ذهبية في نهائي أولمبي هدفًا ذوو قيمة أعلى وأقوى مقارنة بمجرد الحصول على بيانات أداء مفيدة في التدريب، ومن المرجح أن يكون الصراع بين الرغبة والهدف أقل في السيناريو الأول من الأخير. من ناحية أخرى، فإن تضارب الأهداف والرغبة سيزداد مع زيادة الضيق المتصور المرتبط بجهود الأداء عندما تكون تكلفة الحفاظ على الأداء كبيرة بما يكفي لتجاوز فوائد الإصرار، يتم التخلي عن المجهود الأقصى، وبالتالي فإن ضمان الأداء الأمثل في الحياة اليومية قد يؤدي إلى التأثير السلبي المرتبط بتكاليف مقاومة إغراء لصالح هدف ذي قيمة عليا إلى تعزيز سلبي ودافع لتجنب حالة مماثلة.

ويقترح وجود مرحلتين من مقاومة الاغراء بشكل ناجح:

الأولى: تنطوي على تحديد تضارب الهدف والرغبة الذي ينشط نظام التثبيط السلوكي لبدء حالة عاطفية سلبية في أداء التحمل، سيكون هذا هو إدراك أن الرغبة في تخفيف الانزعاج المرتبط بالأداء يتعارض مع الأداء الأمثل.

والثانية: تحفز الفرد على تثبيط الاستجابات أو تعديل السلوك لمواجهة الإغراء وحل النزاع واستخدام الخبرة لإبلاغ سلوك الحماية اللاحق.

المرحلتان متميزتان وتنظمها مناطق مختلفة من الدماغ، وهي القشرة الحزامية الأمامية وقشرة الفص الجبهي الظهراني على التوالي، وأن عملية مقاومة الإغراء هذه تُفهم على أنها تحدث بوعي وليس تبعاً لعمليات تلقائية (Taylor et al., 2020: 3- 7).

ويتم توجيه السلوك اليومي من خلال مجموعة متنوعة من الأهداف الشخصية، وأن الارتباطات قد تكون تلقائية وتتطور بين الأهداف والتمثيلات الأخرى التي تكون نشطة بشكل متكرر ومستمرة في نفس الوقت، وقد تكون مثل هذه الروابط بين الأهداف إما مساعدة أو مثبطة، اعتمادًا على العلاقات بين الأهداف المعنية. وهكذا كلما كان تحقيق هدف ما مرتبطًا بتحقيق هدف آخر فإن تمثيلات الهدف هذه قد تسهل بعضها البعض، في هذه الحالة يؤدي السعي وراء هدف واحد إلى تنشيط مفهوم الهدف ذي الصلة.

وقد تتطلب المقاومة الناجحة لمثل هذه الإغراءات إبقاء هدف المرء في بؤرة التركيز بقوة، وممارسة تأثيره التوجيهي على السلوك الفعلي، وإن القدرة على منع البدائل المتنافسة لهدف محوري تمنح مزايا واضحة لمقاومة الإغراء لأن التركيز على الهدف الحالي يؤدي إلى السعي بكفاءة لتحقيقه

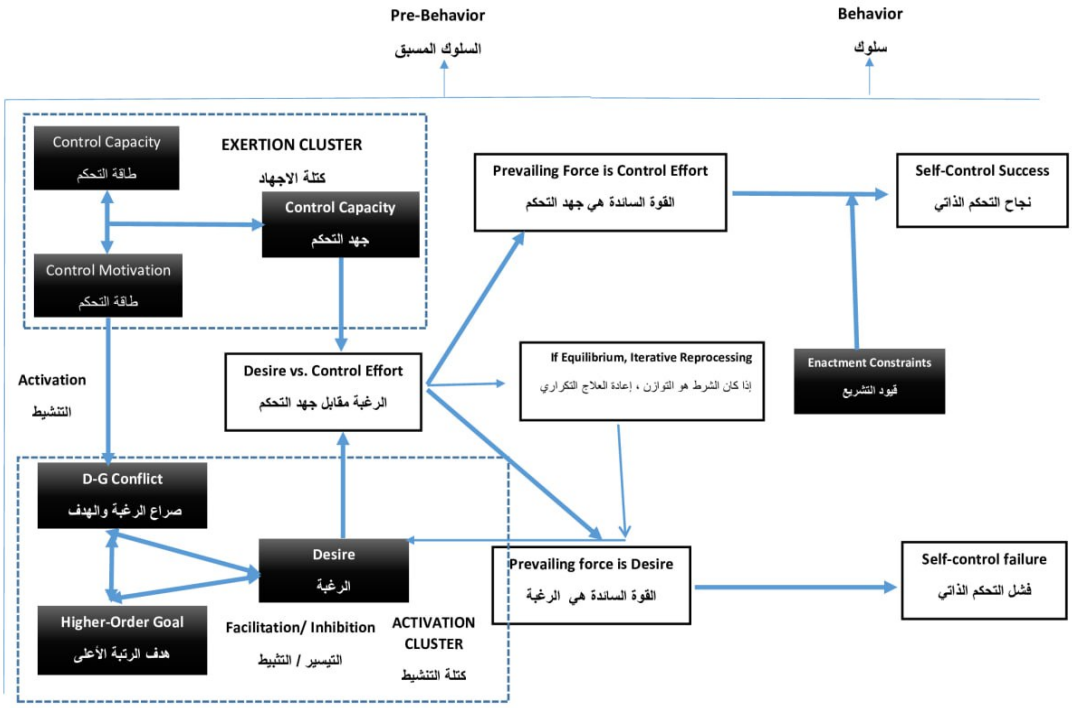
ومقاومة الإغراءات التي تواجهه. ولذا فإن تنشيط الأهداف ذات الأولوية الأعلى عند مواجهة إغراء له معنى ودور أكبر، فمثلا أن إغراء الشوكولاتة ينشط هدف الشكل النحيف من خلال عملية مقاومة الإغراء التي تهدف إلى منع الاستمتاع المؤقت بالحلويات ذات السعرات الحرارية العالية من تقويض الهدف ذي الأولوية الأعلى المتمثل في المظهر الجذاب.

وإذا تم تنشيط الأهداف المختلفة مثل الأهداف الدينية والأكاديمية وأهداف مراقبة الوزن، فإنها تعطي نفس التفاعل بينها وبين الإغراءات، وهذا يعني قوة الترابط بينهم، وأن توجيه الأفراد لأهدافهم يمكنهم من مقاومة الإغراءات التي تعوق تحقيقها، فمثلاً اذا نشطنا أهداف النظام الغذائي بتذكير مجموعة مشاركين يعانون من زيادة الوزن بإضرار الطعام ذو السعرات الحرارية العالية وتعريضهم لطعام مرتفع السعرات فأنهم يبتعدون عنه ويختارون الطعام ذو السعرات الحرارية المنخفضة مقارنة بعدم تذكيرهم بالأهداف التي يسعون لها (Fishbach, et al., 2003: 296– 299).

وعلى الرغم من أن صراعات الرغبة– الهدف هي مفتاح مقاومة الإغراء، إلا أن التعارض بين الرغبات يمكن أن يحدث، حينما تتعارض مع بعضها البعض، ويمكن أن يكون هناك صراعات الرغبة– الرغبة، وكذلك يمكن أن تتعارض مع الأهداف، بالإضافة إلى صراعات الهدف مع الهدف (Kotabe& Hofmann, 2016: 399).

ومن المعروف أن مقاومة الإغراء تزداد مع أهمية الهدف فبقدر ما يكون الإغراء تنشط الأهداف، فكلما زاد اهتمام الأفراد بمراقبة أوزانهم، كلما أسرعوا في تنشيط هدف اتباع نظام غذائي صحي، كما أن الإغراء– تنشيط الهدف مرتبط بحماية سعي الأفراد الفعال لتحقيق أهدافهم ذات الأولوية العالية، وتؤدي محاولات مقاومة الإغراء المتكررة من هذا النوع في مجال معين من المساعي إلى إقامة روابط تيسيرية بين محفزات الإغراء والأهداف ذات الأولوية الأعلى التي تهدد بتقويضها، وتتطور الروابط المثبطة بين التمثيلات المعرفية للأهداف وإغراءاتهم ذات الصلة، بمرور الوقت قد تصبح هذه الروابط التيسيرية والمثبطة متراكمة لدرجة التنشيط اللاواعي والكفاءة المعرفية الكبيرة، وبالتالي الاستقلال النسبي للموارد المعرفية.

ويؤدي التنشيط التلقائي للهدف إلى تعزيز التحكم الشخصي في السلوك، وبالتالي مقاومة الإغراء الذي يواجهه وتمثيل إستجابة تلقائية تتفق مع نظام القيم والأولويات الذاتية للفرد، على سبيل المثال أثارة الإشارات المرتبطة بالخطيئة ككلمات المخدرات والاعتداءات القيم الدينية التي يؤمن بها الفرد التي قد تمنع السعي وراء هذه الإغراءات الخاطئة وكأنه يرفضها بدون وعي (Fishbach, et al., 2003: 305– 309). والشكل (2) يبين أنموذج ضبط النفس التكاملي لـ (Kotabe & Hofmann).



شكل (2) أنموذج ضبط النفس التكاملي

.(Kotabe & Hofmann, 2016: 401)

نظرية الأسس الأخلاقية

يتطلب عيش الناس مع بعضهم البعض أن ينسقوا علاقاتهم وينظموها، ويلاحظوا حدود المجموعة، ويتطلب تنسيق العلاقات وتنظيمها القدرة على التحكم في استجابات الفرد وتركيزه بالإضافة إلى حساسية لوجهات نظر الآخرين، أي إلى ضبط اجتماعي وتنظيم ذاتي، وتتم هذه السيطرة من خلال السياق الاجتماعي (Oyserman, 2016: 99).

وإن تحويل مقاومة الإغراء من مجرد تفضيل شخصي، والذي يمكن أن يتغير مع تغير التفضيلات، إلى قيمة أخلاقية أقل عرضة للتغيير وأكثر ثباتاً، له أهمية بشكل خاص عندما يهدف إلى قمع دوافع الناس الجسدية والمادية والجنسية، مثلا قد يرغب الشخص في الحصول على مال إضافي أكثر مما يستحق أو علاقة خارج نطاق الزواج، ولكن إذا كانت نظرة الفرد إلى أهداف مقاومة الإغراء على أنها مسائل تتعلق بالصواب والخطأ بدلاً من مجرد تفضيل شخصي فإن مقاومة الإغراء ستكون أمرًا أخلاقيًا، وستعد الشراهة والجشع والزنا ببساطة أمر خاطئ ويجب التوقف عنه واستنكاره.

ولذا فإن بحث نظرية الأسس الاخلاقية كان في كيفية مساهمة مجموعات مختلفة من القيم الأخلاقية في إضفاء الطابع الأخلاقي على مقاومة الإغراءات. وإذا كان التثقيف الأخلاقي لضبط النفس يساهم في السيطرة على النفس، فإن الكشف عن القيم الأخلاقية والمخاوف المحددة التي تساهم في إضفاء الأخلاق على مقاومة الإغراء يمكن أن يتيح أيضًا فهمًا أفضل للعوامل الأخلاقية التي تساهم في نجاحها لأن هذه القيم الأخلاقية يمكن أن تحفز المساهمين لتحقيق نجاح مقاومة الإغراءات التي تواجههم وتجنب فشل مواجهتها. ويمكن تعريف أخلاقيات مقاومة الإغراء على أنها العملية التي يتم من خلالها تحويل تفضيلات مقاومة الإغراء إلى قيم، ويصبح ضبط النفس قضية صواب وخطأ، حيث يُنظر إليها على أنها سمة مهمة أخلاقياً (Mooijman, et al., 2018: 586).

وتقترح النظرية أن الأنظمة الأخلاقية مبنية على أبعاد متعددة وهي الرعاية/ الأذى، الإنصاف/ الغش، الولاء/ الخيانة، السلطة/ التخريب، والنقاء/ التدهور. هذه الأبعاد الأخلاقية مستمدة جزئيًا من نظرية شويدر، 1997 للخطاب الأخلاقي مثلاً (الاستقلالية، والمجتمع، والألوهية)، وأنموذج فيسك، 1991 للعلاقات الشخصية، ونظرية القيم لشوارتز وبيلسكي، 1990. وتفترض النظرية أن الفرد هو موضع الاهتمام الأخلاقي لبعض الأبعاد الأخلاقية (الرعاية/ الأذى والإنصاف/ الغش)، والمجموعة هي موضع الاهتمام الأخلاقي للأبعاد الأخلاقية الأخرى (الولاء/ الخيانة ، السلطة/ التخريب، والنقاء/انحلال). وأن التركيز الأخلاقي الفردي والجماعي يرتبط بنفس القدر بإضفاء الطابع الأخلاقي على مقاومة الإغراء.

وتؤكد أبعاد الرعاية/ الأذى والإنصاف/ الغش على قيمة الفرد على الجماعة، القيم المبنية على هذه الأسس تحمي الأفراد من التعرض للأذى أو الاضطهاد أو المعاملة غير العادلة من قبل الآخرين. ومن ثم يشار إلى هذه الأسس على أنها الأسس الأخلاقية الفردية. وإن التعاليم الأخلاقية لمقاومة الإغراء تؤكد على تقييد استقلالية الأفراد المعنى الضمني هو أن الأسس الفردية من غير المرجح أن تتنبأ تنبوءاً قويًا بأخلاق المقاومة، وفي بعض المواقف قد يستلزم تقييم الأسس الأخلاقية الفردية أنها أقل إضفاءاً للأخلاق على مقاومة الإغراء.

وعلى عكس الأسس الفردية تؤكد أسس الولاء/ الخيانة، السلطة/ التخريب والنقاء/ التدهور على قيمة الجماعة على الأفراد، تعمل هذه الأسس الملزمة على توحيد الأفراد وربطهم في مجموعات متماسكة بإحكام من خلال التأكيد على الولاء لأعضاء المجموعة والطاعة لسلطات المجموعة وتقاليدها، وأهمية معايير المجموعة والطقوس والأنشطة المرتبطة بالنقاء واللياقة. وبالتالي تؤكد مخاوف الولاء/ الخيانة والسلطة/ التخريب على فضائل المرؤوسين (مثل الطاعة واحترام السلطة) المقترنة بفضائل السلطات (مثل القيادة والحماية)، يركز النقاء/ التدهور على تعزيز تماسك المجموعة، وتساعد في قمع الأنانية التي غالبًا ما ترتبط بالطبيعة الجسدية للإنسانية (كالشهوة، الشراهة، الجشع) من خلال

تنمية عقلية روحية أكثر تزمتًا. ومن منظور النقاء فإن رغبات الناس المباشرة والدوافع يُنظر إليها على أنها تهدد قدسية الجسد والروح، والتي يجب الحفاظ عليها بمقاومة المواقف التي تشتمل عليها (Haidt & Graham, 2007: 104 – 106).

أن فكرة أساس النقاء/ التدهور تدور بشكل خاص حول قمع الرغبات والدوافع الجسدية، وهو أن أساس الطهارة/ التدهور له دور مركزي مساهم في إضفاء الطابع الأخلاقي على سلوك مقاومة الإغراء، لذا تم وضع نظرية ضبط النفس على أنها القدرة على كبح الرغبات الشخصية المباشرة في خدمة الأهداف والقيم طويلة المدى، وأظهرت الأبحاث السابقة بالفعل أن أسس النقاء/ التدهور، الولاء/ الخيانة والسلطة/ التخريب تؤكد الولاء داخل المجموعة والطاعة للسلطات والطقوس المشتركة للنقاء واللياقة كوسيلة لقوة المجموعة، ويعد قمع الدوافع والرغبات إحدى الطرق المهمة التي يمكن للمجموعات من خلالها تعزيز قوة المجموعة حيث تجعل مقاومة الإغراء الأفراد داخل المجموعات أقل عرضة للنزاع وأكثر قدرة على الامتثال لقواعد المجموعة (Baumeister, et al., 2007: 357).

وتقترح النظرية تنبؤات حول العلاقة بين الاهتمامات الأخلاقية كما تم تفعيلها في نظرية الأسس الأخلاقية وإضفاء الطابع الأخلاقي على مقاومة الإغراءات، وهي أن ترتبط أخلاق ضبط النفس امام الإغراء ارتباطًا ضعيفًا بإضفاء الطابع الفردي على الاهتمامات الأخلاقية، وأن ترتبط ارتباطًا وثيقًا بالمخاوف الأخلاقية الملزمة عمومًا أو بأحد الاهتمامات الملزمة (النقاء/ التدهور) على وجه الخصوص. وبينما تركز الفردية الانتباه على الأفراد فإن الهويات الاجتماعية والجماعية تركز الانتباه على المجموعات، حيث يلعب الأفراد وظيفة ثانوية في المجموعات الداعمة (Mooijman, et al., 2018: 587).

وعندما يشرع الناس أخلاقياً في نجاحاتهم وإخفاقاتهم في مقاومة الإغراء، فإنهم يفعلون ذلك في المقام الأول عندما تكون مخاوفهم بشأن المجموعة بدلاً من الأفراد داخل تلك المجموعة في أذهانهم، لذا يكون الأفراد الذين يؤيدون القيم الجماعية أكثر عرضة للنظر إلى مقاومة الإغراء كقضية أخلاقية وترتبط العقلية الجماعية بسلوك أقل اندفاعًا، وتحكم أفضل في الجانب العاطفي، والمزيد من الممارسة مع السيطرة على النفس بشكل عام، وبالمثل في حين أن مقاومة الاغراءات يمكن أن تكون مفيدة في السياق الفردي لغرض متابعة الأهداف الشخصية، فإنها أمر ضروري في السياق الجماعي، بالنظر إلى أن الأفراد يجب أن يتحكموا في أنفسهم حتى يتلاءموا مع المجموعة ويقوموا بنصيبهم (Oyserman, 2007: 1013).

لماذا تفشل مقاومة الاغراء

إن القدرة على التحكم في الرغبات، سواء في الطعام أو الجنس أو الأموال أو المخدرات، تمكن الناس من العمل بنجاح داخل المجتمع. ومع ذلك في المواقف المغرية، غالبًا ما تؤدي الدوافع القوية إلى الاستسلام لهذه الإغراءات. وإن أسباب فشل مقاومة الاغراء مهمة لفهم سلوك الفرد في المواقف التي يتعرض لها، ولذا يبقى السؤال الأهم هو لماذا يستسلم بعض الأفراد للإغراء؟

أجابت العديد من الدراسات على هذا التساؤل منها دراسة (Lopez, et al., 2014) التي أكدت على أن هنالك دورًا مهمًا للآليات العصبية الكامنة وراء الرغبة ومقاومتها في تجارب الناس في العالم الحقيقي للإغراءات، وتم إثبات ذلك عن طريق فحص النشاط المرتبط بتلميحات الغذاء في الدماغ التي ارتبطت بفشل مقاومة الإغراء وكذلك النشاط المرتبط بالتلفيف الجبهي السفلي والذي ارتبط بنجاح مقاومة الإغراء (Lopez, et al., 2014: 1337- 1344).

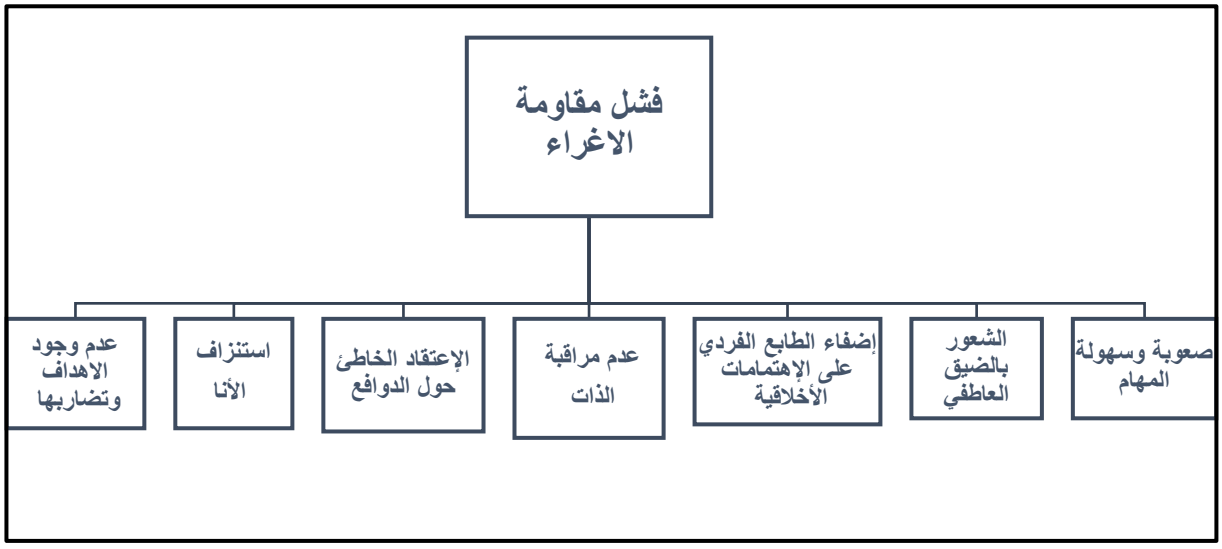
ويرى (Trope & Fishbach, 2000) بأن الفشل في مواجهة الإغراء يحدث عندما تتعارض النتائج قصيرة المدى مع النتيجة المرغوبة طويلة الأجل (Trope & Fishbach, 2000: 504)، ولذا أثبت (Fishbach, et al., 2003) ان الفشل في مقاومة الإغراء يتعلق أيضاً بالتضارب الداخلي بين السعي وراء أهداف مختلفة، ولإنجاز الأهداف ذات الأولوية الأعلى يحتاج الأفراد إلى مقاومة الإغراءات اللحظية البارزة ولكن ذات الأولوية المنخفضة والتي تتعارض معها الأهداف الأكثر أهمية. تنطلق مثل هذه الإغراءات المتداخلة عندما يواجهون أنشطة مغرية تتعارض مع تحقيق هذا الهدف. في المقابل الأشخاص الأقل مقاومة يكونوا أقل عرضة للتفكير في أهدافهم المهيمنة عندما يواجهون أنشطة بديلة مغرية (Fishbach, et al., 2003: 305).

وتتدخل عدة عوامل أيضاً في فشل مقاومة الاغراء منها الاستعجال وعدم القدرة على مقاومة الدوافع القوية، عدم وجود سبق إصرار على سلوك معين مما يشير إلى التصرف قبل التفكير، وعدم المثابرة يعكس عدم القدرة على القيام بمهام غير مهمة أو صعبة، والبحث عن الإحساس هو ميل نحو الأنشطة المبهجة والمحفوفة بالمخاطر (Taylor et al., 2020: 7).

ويرى (Baumeister, 2002) ان الاستسلام للإغراءات له ثلاثة أسباب رئيسية، أولها الأهداف والمعايير الشخصية المتضاربة والتي تؤدي إلى تقويض مواجهة هذه الاغراءات، فإذا كان الفرد لا يريد التغيير فلا داعي للمقاومة أصلاً، والأفراد الذين يعرفون بالضبط ما يريدون هم على الأرجح أقل احتمالية من غيرهم للاستسلام للإغراءات. والسبب الثاني متعلق بالفشل في تتبع ومراقبة سلوك الفرد مما يؤدي إلى صعوبة ضبط النفس أمام هذه الاغراءات، والسبب الثالث هو القدرة على

تغيير الذات، المكوّنان الآخران غير مجديين بدون هذا التغيير، فقد يعرف الشخص ما يريده ويكون مدركًا تمامًا لسلوكه ولكن لا يكون قادرًا على جعل الذات تؤدي الإجراءات اللازمة.

كما يرى أن الاستسلام للإغراء يتخطى انماط الاستجابة الأولية، حيث تشير الدوافع إلى الاستجابات السلوكية الأولية التي تنتج عادة من المواجهة بين الدافع وبعض التحفيز المنشط، كما تشترك الجوانب المعرفية في الاستسلام للإغراء كقمع الأفكار غير المرغوب فيها أو إجبار المرء على التركيز، وتغيير المشاعر، وتنظيم الدوافع (كمقاومة الإغراء) (Baumeister, 2002: 672). ويوضح شكل (3) اسباب فشل مقاومة الإغراء.



شكل (3) مخطط أسباب فشل مقاومة الإغراء

المخطط من أعداد الباحثة

العوامل المؤثرة في مقاومة الإغراء

إن عملية مقاومة الاغراء تختلف بين الأفراد تبعاً للفروق الفردية في ما بينهم وخصائصهم الشخصية، فضلا عن المعايير الاجتماعية والقواعد الأخلاقية والثقافة السائدة في كل مجتمع (القرة غولي، 2011: 100). وتتأثر بعدة عوامل كالتحصيل، الجنس، التنشئة الاجتماعية، الضغط النفسي وأساليب التفكير (الطراونة والقضاة، 2014: 89). وكذا درجة المخاطرة والخوف من انكشاف الأمر، وقيمة النجاح والخيبة عند الفرد، والمقارنة الاجتماعية، واهتمام الفرد بمقارنة نفسه مع الآخرين (الدليمي، 2014: 49). كما أن الباحثة وخلال اطلاعها على الأدبيات والدراسات المتعلقة بمقاومة الإغراء وجدت ان هنالك مجموعة من العوامل لها علاقة بزيادتها أو انخفاضها ومنها:

التنشئة الإجتماعية وعلاقتها بمقاومة الاغراء

إن السيطرة الخارجية للأفراد تؤدي إلى مقاومة مواقف الإغراء في ظل ظروف التحكم الخارجي وأن الافراد الذين لديهم مقاومة ضعيفة للإغراء لا يتمكنون من مقاومة الإغراء في الظروف الداعمة للتحكم الذاتي. ومن المحتمل أن يكون هذا ناتجاً عن زيادة الاعتماد على العوامل الظرفية عندما تكون قدرات التنظيم الذاتي منخفضة. يحتاج المشاركون ذوو التوجهات الخارجية إلى مصادر خارجية للتنظيم للتغلب على عجزهم في التحفيز الذاتي، في المقابل يكون المشاركون ذوو المنحى العملي أكثر قوة تجاه الظروف البيئية ويفترض أن ذلك يرجع إلى قدرتهم العالية على التنظيم الذاتي (Koole & Jostmann, 2004: 974). ودعمت نتائج دراسة (Gill, 1995) أثر أساليب التنشئة الاجتماعية على مقاومة الإغراء، وأظهرت النتائج وجود علاقة بين مقاومة الإغراء وأساليب التهذيب بغض النظر عن الطبقة الاجتماعية (Grubliauskiene& Siegfried, 2014: 3).

العمر وعلاقته بمقاومة الاغراء

تتطور بعض القدرات الأساسية للتحكم في الإغراء في وقت متأخر نوعًا ما، فقد يؤدي الافتقار إلى قدرات التنظيم الذاتي لدى الأطفال إلى الاستسلام للإغراء أثناء التعرض الأول للإغراء حيث تكون مقاومة الإغراء أثناء التعرض هي السمة الأساسية. وليس من الواضح ما إذا كان أطفال المدارس الابتدائية سيكونون قادرين على حل تضارب الهدف بين الاستخدام للإغراء والقيود المفروضة كما يفعل الكبار (Grubliauskiene & Dewitte: 2014: 2) .

ويجب أن يكون الأفراد الذين شكلوا أنماطًا قوية من الإغراء– تنشيط الهدف على مدار عمرهم قد طوروا آليات فعالة لمقاومة الإغراء، نظرًا لأن الإغراء– تنشيط الهدف هو أداة مهمة لمقاومة الإغراء (Fishbach, et al., 2003: 307).

وتمت دراسة الفروق الفردية المتعلقة بمقاومة الاغراء في مرحلة الطفولة المتوسطة حيث استخدم Lee, et al., 2007 إجراءً معدلاً للنظرة الخاطفة الممنوعة عليهم، ووجدوا أن العمر كان مؤشرًا مهمًا على زمن انتقال النظرة الخاطفة. ويعد الغش مؤشرًا مهمًا للتنبؤ بمشاكل السلوك المتزامنة لدى الأطفال، كما درست أنواع أخرى من نماذج مقاومة الإغراء في الفروق الفردية المتعلقة بالاستراتيجيات المعرفية والسلوكية التي يستخدمها الأطفال أثناء الانتظار على سبيل المثال إعادة توجيه الانتباه، إعادة تمثيل الكائن المغري، السلوكيات الحركية والجسيمة، استخدام اللغة كمنصة، وما إلى ذلك (Allen & Lewis, 2020: 482).

كما ثبت أن الأطفال الذين تتراوح أعمارهم بين 7 و11 عامًا يستخدمون استراتيجيات الإلهاء الجسدي مثل تغطية أعينهم بهدف مقاومة الإغراء، لكنهم لا يزالون لا يستخدمون الملهيات المعرفية

تلقائيًا مثل تغيير معنى الإغراء في عقلهم، ولا تزال قدرة التثبيط ضعيفة في مرحلة النضج في سن 9 أو حتى 12 عامًا. وأظهر الأطفال الذين تتراوح أعمارهم بين 7 و8 سنوات تأثرًا أكبر للتداخل أثناء مهمة إغرائية مقارنة بالبالغين، ويفترض أن ذلك يرجع إلى قدرتهم غير المتطورة على تثبيط عوامل التشتيت بشكل فعال، لذلك قد لا تكون استراتيجيات قمع التدخل عند الأطفال كافية دائمًا (Vereecken et al., 2010: 1732).

وأشار (Collins, 2001) إلى أن حوالي نسبة (88%) من الأطفال لا يستطيعون مقاومة الإغراء، (38%) منهم يكذب ليبرر أخطائه في مواقف الإغراء، وفي دراسة (Jensen and Buhanan, 1974) تم التعرف على تأثير الفعالية النسبية لأنواع مختلفة من العواقب على مقاومة الإغراء بترك الأطفال في الرابعة والسادسة والثامنة من العمر بمفردهم في غرفة لمدة 15 دقيقة وطُلب منهم عدم لمس مجموعة من الألعاب والحلوى تحت أحد الدوافع الثلاثة: الخوف من العقاب، والمكافأة الموعودة، والتعاطف. وتضمنت هذه إما التهديد بأن "شيئًا سيئًا" سيحدث لهم إذا انتهكوا، أو وعدوا بمكافأة إذا امتثلوا، أو إخبارهم أن المجرب سيكون سعيدًا جدًا إذا امتثلوا. أظهرت النتائج أن فعالية هذه العواقب في مقاومة الإغراء كانت محددة حسب العمر، حيث يكون الأطفال في سن الرابعة أكثر تحفيزًا في ظل ظروف عقابية أكثر إثارة للخوف، مع استجابة الأطفال في سن السادسة للمكافآت الموعودة والأكبر عمراً أكثر إلتزاماً بالمكافأة الموعودة (Collins, 2001: 13- 19).

وقد يفتقر الأطفال الأصغر سناً إلى استراتيجيات التنظيم الذاتي الفعالة، وبناءً على ذلك يبدو أن صانعي السياسات يفترضون أن تقييد الوصول إلى الأطعمة غير الصحية هو أفضل طريقة للحد من نزعات الأطفال في الاستهلاك المفرط، لكن نتائج دراسة (Grubliauskiene & Dewitte, 2014) أشارت إلى أن التغيير في التفضيل الذي من المفترض أن يكمن وراء المقاومة المعززة اللاحقة للإغراء أشبه بالبالغين، حيث أظهر الأطفال نوعاً من التنظيم الذاتي في وقت مبكر وكذلك تنافرًا معرفيًا من خلال تقليل جاذبية الخيار المرفوض سابقًا، ويشير هذا إلى أن التطور المعرفي للأطفال قد يكون متقدمًا بدرجة كافية لإظهار مقاومة الإغراء أيضًا بعد التعرض المسبق لإغراء مماثل، وتشكك النتائج أيضًا في افتراضات السياسة الغذائية بأن أي تعرض لإشارات غذائية مغرية يؤدي دائمًا إلى الإفراط في الاستهلاك. وأن الأطفال في عمر 4 سنوات قللوا بشكل موثوق تفضيلاتهم للخيار المرفوض، مما يشير إلى أن التغيير في التفضيل أقل اعتمادًا على العمر.

وعلى الرغم من أن النتائج عند الأولاد مشابهة لنتائج البالغين في دراسات عدة، فإن آليات حل النزاعات التي تؤدي إلى زيادة المقاومة التي يستخدمها الأطفال قد تكون مختلفة عن تلك المستخدمة من قبل البالغين، بالنسبة للبالغين غالبًا ما يؤدي الإغراء إلى التنشيط التلقائي للأهداف ذات الأولوية الأعلى، ربما بسبب الإفراط في تعلم هذه العلاقة على الدوام، قد لا يمتلك الأطفال بعد خبرة كافية

لتأسيس إغراء قوي ورابطة هدف ذات أولوية أعلى. لذلك بالنسبة للأطفال، قد يكون حل النزاع أكثر ظرفية، حيث يكون حاضرًا في الموقف الملموس بدلاً من كونه مرتبطًا بهدف ذي أولوية أعلى (Grubliauskiene & Dewitte, 2014: 2-4).

وبحثت دراسة Nelson, 2013 في مقاومة الاغراء واستخدام الخداع وعلاقتهما بالنمو المعرفي لدى الاطفال بعمر ما قبل المدرسة، وأظهرت النتائج عدم مقدرة عدد كبير من الأطفال في هذه المرحلة على مقاومة الإغراء كما أنهم مارسوا الخداع عند استجابتهم لمواقف الإغراء (Nelson, 2013: iv). كما أن التعرض المسبق للإغراء مع تثبيط الاستجابة يمكن أن يقلل من الاستجابة اللاحقة لإغراء مماثل لدى البالغين، مما يعكس آلية للتنظيم الذاتي الفعال التي تستند إلى التغيير في التفضيل لدى الأطفال (Geyskens et al., 2008: 601-602).

الوقت وعلاقته بمقاومة الاغراء

أن قدرة الأشخاص أو عدم قدرتهم على تنظيم سلوكهم ومقاومتهم للإغراءات تتعلق بضغط الوقت والمشاركة في المهام التي تتطلب ممارسة لضبط أنفسهم كلها والتي تقلل من القدرة على ممارسة مقاومة الإغراء، مما يؤدي إلى زيادة السلوك غير الأخلاقي في المواقف التي يوجد فيها الإغراء. ووجد (Kouchaki & Smith, 2014) أن تأثير الوقت من اليوم على السلوك غير الأخلاقي أقوى بالنسبة للأشخاص الذين لديهم مقاومة ضعيفة للإغراءات، وأن الإرهاق التدريجي المرتبط بالأنشطة اليومية غير الملحوظة (اتخاذ القرارات، تنظيم السلوك، وإنفاق الطاقة البدنية) يمكن أن يكون له تأثير سلبي على السلوك الأخلاقي للفرد. بمعنى آخر من المرجح أن يتصرف الناس بشكل أخلاقي وأن يتغلبوا على الإغراء في الصباح أكثر من أي وقت لاحق في اليوم بسبب انخفاض الوعي الأخلاقي وضبط النفس في فترة ما بعد الظهر، ولسوء الحظ قد يكون أكثر الناس صدقًا مثل أولئك الأقل عرضة للانفصال الأخلاقي هم الأكثر عرضة للعواقب السلبية المرتبطة بتأثير الوقت على مقاومتهم للإغراء (Kouchaki & Smith, 2014: 101) .

وكانت لدراسة (Olsen, et al, 2017) نتائج تشير إلى إن الإجابة على استطلاعات الرأي عبر الإنترنت ممكن ان تتغير نتائجها بتغير الوقت من اليوم، فقد كانت إجابات الأفراد أقل دقةً وكذباً في فترة ما بعد الظهر مقارنة بأوقات الصباح (Olsen, et al., 2017: 497- 510).

وقد استشهد (Baumeister & Heatherton, 1996) بالدليل على أن الجرائم الاندفاعية، الهجمات العنيفة، الانتكاسات في السلوك الإدماني، والتسمم الكحولي في أغلب الأحيان تحدث في المساء وليس في وقت مبكر من اليوم، كما تظهر الأدلة الحديثة أن مجرد اتخاذ الخيارات بشكل عام يمكن أن يقلل من مقاومة الإغراء (Baumeister & Heatherton, 1996:3).

الكحول وعلاقته بمقاومة الاغراء

لقد ثبت أن الكحول يساهم في فشل مقاومة الاغراء في كل مجال تقريبًا يتحكم فيه الناس في سلوكهم، وأن تسمم الكحول يجعل الناس يتوقفون عن مراقبة سلوكهم، فعندما يتتبع الناس سلوكهم بحذر تقل احتمالية السلوك المستجيب للإغراء، وقد أظهر (Hall, 1981) أن الكحول يقلل من انتباه الناس لأنفسهم، وأن التركيز على الذات هو جزء حيوي من مراقبة الذات ومقاومة الإغراء. ويتوقف الأشخاص السكارى عن تتبع إنفاقهم، حكمة تعليقاتهم، أكلهم، تدخينهم، وحتى شربهم نفسه وبالتالي يتم تقويض كل الضوابط الداخلية التي تقيد عادة هذه السلوكيات (Carver & Scheier, 1982: 117).

النوم وعلاقته بمقاومة الاغراء

يعد النوم بمثابة إعادة تنظيم للنشاط العصبي ومن الواضح أنه له تأثير ترميمي على الدماغ وأن النوم ضروري لتجديد الموارد المعرفية المستنفذة التي تم تأجيلها، ووجدت دراسات تصوير الدماغ للمشاركين المحرومين من النوم أن أكبر انخفاض في معدل الأيض الدماغي يكون في القشرة قبل الجبهية، لذلك يبدو أن مستويات الجلوكوز في قشرة الفص الجبهي قد تكون محدودة إلى حد كبير عندما ينام الناس قليلًا. بالنظر إلى أن قشرة الفص الجبهي تلعب دورًا رئيسيًا في الوظائف التنفيذية، أو اتخاذ القرار الواعي، فإن قلة النوم قد تؤدي إلى تضاؤل القدرة على اتخاذ قرارات جيدة في تلك المناطق التي قد يتخذ فيها قرارًا معينًا، في حين أن القرار الأخلاقي يتطلب من المرء أن يدرك أن الخيار البدائي أقل أخلاقية، ويحدد الاستجابات البديلة ويبدأ بها.

وأثبت (Nilsson, et al., 2005) في بحث تجريبي أن النوم مرتبط ارتباطًا إيجابيًا بالتنظيم الذاتي، ووجدوا أن ليلة واحدة بدون نوم أدت إلى انخفاض كبير في الأداء التنفيذي، لأن الأشخاص الذين يعانون من مشاكل في النوم سيمرون بفترات طويلة من الإرهاق المعرفي. وتتوافق هذه النتائج مع دراسة (Kaplan & Berman, 2010) عندما سلطا الضوء على الصلة بين الأداء التنفيذي والتنظيم الذاتي، ووجدوا أن التناقص في إدارة الانتباه يشير إلى تناقص متوازي في مقاومة الاغراء، بالاعتماد على أبحاث النوم وأنموذج استنزاف الأنا يمكن القول أن النوم يرتبط ارتباطًا إيجابيًا بمقاومة الاغراء ومع نتائج دراسة (Barnes, et al., 2011) حيث وجد أن المشاركين الذين أبلغوا عن ساعات نوم أقل خلال ليلة معينة أظهروا انخفاضًا في مقاومة الإغراء في مهمة معرفية في اليوم التالي، وأن قلة النوم كانت مرتبطة بشكل إيجابي بالسلوك غير الأخلاقي في مكان العمل (Barnes, et al., 2011: 170).

وترى نظرية التحكم الذاتي التكاملي أن الشعور بالقوة يزيد الدافع نحو الهدف المطلوب مما يؤدي إلى تنشيط السلوك الذي يساعد على تحقيقه، في حين أن الافتقار للقوة يقلل من الدافع لتحقيق الهدف وبالتالي ضعف تنشيط السلوك المطلوب، وأن هنالك تداخل لتأثير الحرمان من النوم والنضوب على القوة وجهود التحكم في الإغراء (Welsh et al.,2018:143).

التدين والجماعية وعلاقتهما بمقاومة الإغراء

مثلما تعتبر الجماعية وهوية المجموعة إطارًا ثقافيًا يركز على المجموعة (Haidt & Graham, 2007: 101)، يمكن أيضًا تفسير الدين والمحافظة الاجتماعية على أنها بنيات ثقافية تركز على المجموعة وتربط الأفراد معًا في تجمعات، وإن الإلتزام الديني يزيد من تحقيق أهداف مقاومة الإغراء من خلال تقديس مثل هذه الأهداف، والتي تعرف بأنها العملية التي تُنسب من خلالها الأهداف إلى مصدر مقدس، وأن الدين وهويات المجموعة والجماعية الثقافية ترتبط بشكل إيجابي بإضفاء الأخلاق على مقاومة الإغراء من خلال تأييد الأفراد الدينيين والمحافظين والجماعيين للأسس الأخلاقية، وتتوافق هذه الصيغة الأخلاقية لمقاومة الإغراء من خلال الاهتمام بعضوية المجموعة مع التركيز على سلوكيات مقاومة الإخلاق، كما أنه يتماشى مع التركيز الجماعي على تنظيم الذات لتتلاءم وتتوافق مع المجموعة التي ينتمي الفرد إليها.

ولفهم سبب قيام الأفراد الدينيين والجماعيين والمحافظين بإضفاء أخلاقية على أهداف مقاومة الإغراء علينا التركيز على الأسس الأخلاقية، كما ثبت أن الملتزمين دينياً افضل في المهام التي تتطلب مقاومة الإغراء مثل تنظيم الانتباه ومهام المثابرة (Mooijman, et al., 2017: 588).

الكذب وعلاقته بمقاومة الاغراء

وجدت دراسة (Allen & Lewis, 2020) أن هنالك علاقة بين مقاومة الإغراء والكذب، على وجه التحديد عندما يكبر الأطفال، بينما يصبحون أكثر قدرة على الانتظار، يكونون أكثر خداعاً إذا استسلموا للإغراء (Allen & Lewis, 2020: 482).

المهام المعقدة والسهلة ومقاومة الإغراء

لا تؤثر المهام السهلة على أداء مقاومة الإغراء، وغالبًا ما تكون مقاومة الإغراء مطلوبة عند الحاجة إلى التركيز على مهام مملة ومهام معقدة، وإن مقاومة الإغراء لا تتعلق بأداء المهام في حد ذاتها ولكن بالأداء الذاتي التنظيم، أي القدرة على الاستمرار في التركيز على مهمة غير جذابة في وجود بدائل مغرية، وبالتالي فإن أفضل قياس لمقاومة الإغراء هو مقارنة الأداء بأداء آخر (Assor, et al., 2002: 262).

الحالة المزاجية ومقاومة الإغراء

يرغب الناس عمومًا في الشعور بالرضا، وعندما يشعر الناس بالضيق، يصبح هدف الشعور بالتحسن مركزًا بشكل متزايد في أفعالهم إلى الحد الذي لا يفرق فيه الفرد بين الحصول على الشيء من عدمه من أجل الشعور بالرضا، فإن الضيق العاطفي قد يغير التوازن لصالح الاستسلام للإغراء، وعلى وجه التحديد استنتجنا أنه عندما يشعر الناس بالضيق، فإن هدف الشعور بالتحسن يكون له الأسبقية على أهداف التنظيم الذاتي الأخرى (مثل توفير المال أو القيام بأشياء أخرى تؤدي إلى نتائج مرغوبة على المدى الطويل).

وعادةً ما يتحكم الأفراد في سلوكهم من أجل السعي وراء معايير عالية وأهداف مرغوبة طويلة الأجل، إنهم يحاولون تناول الأطعمة الصحية، ويتجنبون التسويف، ويحدون من دوافعهم الغاضبة ويؤخرون الإشباع عندما يحصلون على مكافآت أفضل. عندما ينزعج الناس عاطفيًا، تتفكك هذه القيود، بحيث يصبح الناس أكثر عرضة لتناول الأطعمة غير الصحية، والمماطلة، والسعي وراء الإشباع الفوري، والانخراط في العدوانية. وأن الأفراد الذين يشعرون بالضيق عاطفيًا قد يكونون أكثر عرضة للتخلي عن مقاومة الإغراء على أمل أن الحصول على الاغراءات سيجعلهم يشعرون بتحسن، وعندما نلغي احتمال الشعور بالتحسن، لم يمارس الأفراد هذه السلوكيات، (Baumeister, 2002: 672).

النماذج السلوكية وعلاقتها بمقاومة الاغراء

تم البحث تجريبياً في دراسة (Ziv, 1975) في مدى تأثير النماذج السلوكية المقبولة وغير المقبولة اخلاقياً، والتعزيزات الايجابية والسلبية من الأقران او الأكبر عمراً في مقاومة الاغراء والحكم الاخلاقي، ووجد ان سلوك النماذج والتعزيزات التي تم تلقيها لم تؤثر على الذين يمتلكون مقاومة اغراء ضعيفة، ولكنها كانت مؤثرة بشكل عام على العينة ككل (Ziv, 1975: 121). وهذا ما يدلل ان هنالك تأثير كبير لعوامل السيطرة الداخلية على مقاومة الاغراء.

التنظيم الذاتي وإتخاذ القرار علاقته بمقاومة الاغراء

أن العديد من التأثيرات الظاهرة للتوتر هي في الواقع عواقب لاستنفاد الأنا، وقد يتطلب التعامل مع الضغط كلاً من التنظيم الذاتي واتخاذ القرار، ويشارك التنظيم الذاتي في إدارة مشاعر الضغط والتوتر والقلق، وبالمثل قد يكون التنظيم الذاتي مطلوبًا في توجيه أفكار المرء نحو حل المشكلات وجعل نفسه يواصل العمل في مهمة عندما يفضل الفرد انهائها. وفي الوقت نفسه، قد ينطوي التعامل مع الإجهاد أيضًا على اتخاذ العديد من الخيارات الصعبة في ظل ظروف غير مؤكدة. كل هذا يستنزف موارد الذات ويجعلها أكثر عرضة للسلوك لضعف مقاومة الاغراء (Baumeister, 2002:

(673. وفي دراسة (Vohs, et al., 2008) وجد أن المشاركين الذين اتخذوا العديد من الخيارات سبب لديهم انخفاضاً في مقاومة الإغراء، انخفاض القدرة على التحمل البدني، تقليل المثابرة في مواجهة الفشل، المزيد من التسويف، وانخفاض جودة وكمية الحسابات الحسابية مقارنة بالمشاركين الذين فكروا في هذه الخيارات دون اتخاذ أي قرار (Vohs, et al., 2008: 884). ووجد (Baumeister, 1998) أن أحد الطرق لفشل التنظيم الذاتي هو محاولات التنظيم الذاتي السابقة (Baumeister, et al., 1998: 1259).

الاستجابة لمقاومة الاغراء باختلاف انواعها

إن الاستجابة للإغراء تشترك في مختلف أنواع الإغراءات وهذا ما أثبتته لنا دراسة (Mayers, et al., 1999) من استخدام المراهقين لنفس استراتيجيات المواجهة عند تعرضهم لنوعين من الإغراء، وهو إغراء الكحول وإغراء الماريجوانا (Mayers & et al., 1999: 716).

الأساس العصبي لمقاومة الإغراء

تميز مشاكل السلوكيات المضادة الكثير من المتاعب للأشخاص بما في ذلك تعاطي المخدرات والإفراط في تناول الطعام والإفراط في الإنفاق والتسويف، تنتج هذه المشاكل عن ضعف مقاومة الإغراءات والفشل في ضبط أنفسهم، ولكن لحسن الحظ في بعض الأحيان يمكن الالتفاف على أوجه قصور النفس التي لا مفر منها، بإستخدام استراتيجيات بديلة لمقاومة الاغراء مثل الالتزام المسبق، والابتعاد عن الإغراءات والتقييد الطوعي للوصول إليها، واعتماد الشخص على قوة الإرادة فقط قد يعرضه للفشل فيها بعض الأحيان، لان قوة الارادة يمكن أن تتعطل بسبب المشاعر او قد تستنفد بمرور الوقت، وقد يكون للجانب الفسيولوجي العصبي تأكيداً واثباتاً لهذه الإستراتيجيات التي يتم استخدامها لمعالجة ضعف المقاومة (Jimura,2013: 344).

إذ أكدت دراسة (Crockett, 2013) التي قام فيها بفحص الآليات العصبية لقوة الإرادة والالتزام المسبق كإستراتيجيات لمقاومة الإغراء باستخدام الرنين المغناطيسي الوظيفي MRI وقياس مستوى الأوكسجين في الدم (BOLD) من الناحية التجريبية لتحديد النشاط العصبي ومناطق الدماغ المشاركة في مقاومة الاغراء، وعرض المشاركين إلى إغراءات وخيارات وأهداف صغيرة عاجلة، وكبيرة متأخرة، للتعرف على قوة الإرادة، الاختيار، الالتزام المسبق، عدم الالتزام، والانسحاب ودورها في مقاومة الإغراءات من الناحية السلوكية، وأظهرت نتائجها ان الالتزام المسبق هو استراتيجية ضبط ذاتي أكثر فعالية من قوة الإرادة وتم العثور على مناطق دماغية تم ربطها بمقاومة الإغراء ولوحظت عمليات تنشيط إضافية مرتبطة بقوة الإرادة في الدماغ عندما قاوم الأشخاص الإغراءات بنشاط، ومن الناحية السلوكية كشف التحليل السلوكي ان الالتزام المسبق سهّل اختيارات المكافآت المتأخرة الكبيرة

مقارنةً بقوة الإرادة، خاصةً لدى الأفراد الأكثر اندفاعًا حيث انهم كانوا أكثر عرضة للاستفادة من الالتزام المسبق مقارنة بأقرانهم الأكثر برود اً، كما كانت فوائد الالتزام المسبق أقوى بالنسبة للمشاركين ذوي الإرادة الضعيفة، مما يشير إلى أن الالتزام المسبق قد يكون إستراتيجية بديلة قابلة للتطبيق لمقاومة الإغراء عندما تكون قوة الإرادة ضعيفة أو مستنفدة من حيث الموقف.

ومما يشير إلى أن أولئك الذين سيستفيدون أكثر من الالتزام المسبق يشفرون هذه الفوائد بقوة أكبر في دائرة المكافأة في الدماغ. تدعم هذه النتيجة فكرة أن الأفراد يمتلكون درجة من المعرفة الذاتية حول قدراتهم على ضبط أنفسهم أمام الاغراءات، ويستخدمون هذه المعرفة عند مواجهتهم لموقف يتطلب مقاومته وعدم الاستسلام له، وبالتالي ينشأ الالتزام المسبق كدالة للتعلم عن قدرات مقاومة الإغراء لدى الفرد (Crockett, 2013: 391, 398– 399).

وقد كشف التحليل العصبي لكامل الدماغ عن تغييرات طولية في نشاط الدماغ أثناء مهمة تفكير في مناطق داخل القشرة الجدارية السفلية اليسرى والتلفيف الصدغي الأيسر الأوسط، كما أنها تختلف عند مقارنتها بمهمة تحكم في السلوك (Saggar et al.,2017:3543). ويمكن القول أنه على مستوى وظيفة المخ تترجم القدرة على مقاومة الاندفاع للقيام بفعل ما، وإخماد حركة الاندفاع الأولية بأنها تمنع الإشارات القادمة من المخ الحوفي من الوصول إلى قشرة الدماغ التي هي القوة المحركة (جولمان، 2000: 121).

مقاومة الاغراء العالية

يتمتع الأشخاص الذين يمتلكون مستويات عالية من مقاومة الإغراء بعلاقات شخصية أفضل، وعائلات أقوى وأكثر تماسكًا، وارتفاع قبول الذات واحترام الذات، وأعراض ومشاكل نفسية أقل كالوسواس القهري والتفكير بجنون العظمة، ومشاكل عاطفية أقل مثل القلق، الغضب العدائي، والاكتئاب (Tangney et al., 2004: 271– 272). ويحصل الطلبة ذوو ضبط النفس العالي على درجات أفضل من الطلبة الآخرين، ويتم تصنيف القادة ذوي ضبط النفس العالي من قبل مرؤوسيهم على أنهم أكثر عدلاً وأكثر ثقة من القادة الآخرين، وأن الأشخاص الذين يتمتعون بدرجة عالية من مقاومة الإغراء يديرون أموالهم بشكل أفضل من الآخرين، ويدخرون أكثر وينفقون أقل (Romal, et al., 1995: 8).

تنمية مقاومة الاغراء

بعد خوض الباحثة في أدبيات مقاومة الإغراء وجدت ان هنالك عدة طرق قد يستفاد منها لتنمية مقاومة الإغراء لدى الأفراد سواءً أكانت من داخل النظريات التي فسرتها، ام من نتائج الدراسات، ولذا قامت بتضمينها بعدة فقرات وهي:

1. استخدام الأسلوب السلوكي المعرفي وقف الأفكار Thought Stopping كطريقة للتحكم في الأفكار عن طريق استبعاد الأفكار السلبية، وكذا أسلوب تكلفة الاستجابة بعد الاستسلام لمواقف الاغراء وقد أكدت الدراسات العديدة فعالية هذه الطريقة في تقليل السلوكيات المتعلقة بمخالفة التعليمات والقوانين (الفسفوس، 2006: 57، 64). ويمكن للفرد ان يستبعد الافكار المغرية وعدم التركيز عليها كالإنسان الصائم الذي يستبعد التفكير في الطعام وينشغل بالأفكار الأيجابية الأخرى.
2. وفق نظرية التعلم يمكن مساعدة الفرد على مقاومته للإغراء من خلال الارتباط الشرطي للقلق بمواقف الاغراء، والتي تكون استجابتها خاطئة والذي يمكن تنميته في الفرد، وعندما تكون لدينا هذه الاستجابة الشرطية التي تربط الاثم والقلق بالاستجابة لمواقف الاغراء غير المناسبة.
3. يعتبر ايجاد أنموذج مناسب لزرع بذور مقاومة الاغراء عاملاً مهماً في امتلاك الفرد لنسبة جيدة منها بحسب نظرية التعلم الاجتماعي والدراسات التي أكدت على التنشئة وعلاقتها بمقاومة الإغراء.
4. كما يمكن تنمية السيطرة الداخلية لدى الفرد وترتبط مقاومة الاغراء بفيصل الفخر والذنب.
5. استخدام أسلوب العقاب بتعريف الفرد بنتائج استسلامه للإغراء وتوجيه العقوبة المناسبة له من حيث عمر الفرد والإغراء الذي استسلم له.
6. استخدام اسلوب الثواب بتعزيز الفرد على الموقف الذي قاوم الإغراء فيه، وهذا ما نجده في التوجيه الموجود في ديننا الحنيف من الوعد بالجنة لمن لا يستجيب للإغراء.
7. تقوية مقاومة الاغراء بمشاركة القرارات مع الاسرة والأقران وبالتالي ستكون نابعة من داخل الفرد وستزيد نسبة مقاومته لكسرها.
8. مساعدة الفرد على فهم الدوافع الكامنة وراء أفعال الآخرين وتفسير اسباب مقاومة الاغراء ومدى فائدتها للمجتمع مما يزيد من مقاومته، بالمقابل فإن تعريفهم بمقدار النتائج السلبية لسلوكهم وما سيترتب عليها من آثار بشكل مباشر وواضح وبشكل غير مباشر وعلى المدى القريب والبعيد قد يساعدنا في تنمية المقاومة.

9. محاولة ضبط استخدام التكنولوجيا بما يسمح للأفراد بالتفاعل مع الآخرين والاحساس بأهمية وجودهم والابتعاد عن ذواتهم وفرديتهم عند الانسجام مع الجماعة وهذا ما يساعد أيضا على تنميتها.
10. ومن المفاهيم التي يمكن الاستفادة منها في نظرية Havighurst & Peck الغيرية العقلانية Rational altruistic لأننا بحاجة إلى أفراد يطبقون مبادئهم الثابتة بموضوعية ويقاومون شتى الاغراءات التي تواجههم.
11. اشراك الأفراد في النشاطات الاجتماعية كالمؤسسات والنوادي الثقافية او الرياضية والمنتديات والمعارض، واعطاء الشباب أدوار قيادية مهمة فيها.
12. استخدام الضبط الخارجي كوسيلة للسيطرة على السلوك عندما يحس الفرد بأنه سيفقد زمام الامور وسيستجيب للإغراء، مثلا منع الشخص الذي يقوم بحمية طعام من ارتياد الأماكن التي يشاهد فيها الطعام الشهي، وهذا ما نجده في الأسس الدينية مثلاً كتوجيه الابتعاد عن مجالس السكر والمخدرات.
13. تطوير القدرات المعرفية لأنها كلما أرتفعت أرتفع وعيه ومعرفته بالأمور وبطريقة مواجهتها، وبالتالي مقاومة الاغراء الذي يعترضه.
14. اتباع الاسلوب الديمقراطي الحازم في التربية، وهو ما يعطي ثقة للأبناء وتكون مقاومتهم للإغراءات نابعة من اعتقاد ذاتي وسلطة داخلية على سلوكهم، وليس للسلطة الخارجية.
15. توجيه انتباه الفرد إلى أهمية تأجيل الاشباع الفوري ومقاومة الاغراءات التي يتعرضون لها مقابل الحصول على أهداف أسمى وأكبر سيتحقق بمقاومة الإغراءات البسيطة، وبالتدريج يتمكن الفرد من مقاومة الإغراءات، وتحقيق الأهداف الصغيرة والمتوسطة مقابل الحصول على الأهداف الأكبر.
16. تنمية الدوافع الذاتية لدى الطلبة، فبحسب نظرية تقرير المصير يجب أن يكون الطلبة ذوو الدوافع الذاتية قادرين على تحديد وقبول وتصحيح مقاومة الاغراء لديهم ذاتياً.
17. حماية الأطفال بشكل أكثر فعالية من قبل أولياء الأمور والمعلمين من خلال خلق بيئة تعزز مقاومة الأغراء لديهم، على سبيل المثال قد يُعرض على الأولاد لعب لعبة حيث يمكنهم أن يقرروا حفظ الشوكولاته وتأخير أكلها مقابل مكافآت أكبر لاحقًا، أو محاولة مقاومة إغراءتهم أثناء انتظار أفراد آخرين على العشاء.
18. أن القدرة على الالتزام المسبق تسهل السعي وراء الأهداف طويلة الأجل، وأحد الأمثلة الشهيرة المعمول بها بالفعل هو قانون التقاعد وادخار الأموال للمستقبل والذي يمكّن الموظفين من الالتزام مسبقًا بمخصصات الزيادات المستقبلية نحو مدخرات التقاعد، وتطوير تطبيقات رقمية مثل

http://selfcontrolapp.com والتي تتيح للمستخدمين تحديد وقت استخدام وأنواع مواقع الويب التي يرغبون في منعهم من تصفحها مسبقًا.

19. يمكن من خلال الاعتماد على نظرية الأسس الأخلاقية ان نزرع لدى الفرد نظام للعقوبة والمكافأة الذاتية، أي انه يكافأ نفسه معنوياً بالإحساس بالفخر لأنه قاوم الإغراء ويعاقب نفسه بالشعور بالذنب لأنه كسر قانون ونظام اخلاقي ينبع من داخله، وبالتالي تنمية مقاومة الإغراءات لأنها تنبع من القواعد الاخلاقية التي تحكمه.
20. كما يمكن تنمية مقاومة الإغراء بتحديد أهداف اجتماعية اكثر أهمية من الأهداف الشخصية وبالتركيز على الاسس الاخلاقية الجماعية.
21. محاولة ابعاد الفرد عن المواقف التي تتضمن كسر للقواعد الأخلاقية.
22. تعويد الفرد على ربط الأمور بعواقبها في كل موقف يواجهه، لأن في هذا التذكير تثبيط للاستسلام للإغراء.
23. محاولة معرفة الذات من خلال تحدي النفس في اختبار اغراء معين والتمكن منه، ومعرفة قدرته على مقاومة الإغراءات اللامحدودة ان هو آمن بهذه القدرة وعرف بوجودها في داخله.
24. تعويد النفس على كلمة (كلا) يساعد على تقبل عدم اشباع الرغبات ومقاومة الإغراء.
25. اعتراف الفرد بأن لديه رغبات وان عليه اشباعها بالطرق المشروعة وبالقدر المتوازن والمقبول.
26. الشعور بالذنب عند الاستسلام للإغراء بالشكل الذي يمكن الفرد من مواجهة الاغراءات اللاحقة، وليس بالشكل الذي يوصل الفرد إلى اليأس والعجز لأن البشر بطبيعتهم غير معصومين من الخطأ، والحصول على مساعدة من الأشخاص الذين يثق بهم الفرد حينما يصل إلى مرحلة العجز.
27. المحافظة على قدر من الطاقة الجسدية والراحة المقبولة لتدوم مقاومة الإغراء أطول، ويعد الفرد نفسه عداءاً بطيئاً لمسافات طويلة.
28. التحكم في مستويات التوتر والغضب والتحلي بالهدوء والتروي للمحافظة على صحة اختيار قرار عدم الاستسلام للإغراء.
29. من أهم الاستراتيجيات لمقاومة الإغراء هي تجنب الاغراء نفسه بالإبتعاد عن مواقف الإغراء.
30. الحصول على البدائل للرغبات ولإشغال الفرد على السواء، لها دور في مقاومة الإغراءات.
31. العيش بحياة منضبطة وقواعد عامة يساعد الفرد على تجنب الاغراءات مثل وضع تطبيقات وجداول تنظيم وقت لضبط استخدام حسابات التواصل الاجتماعي.

تبني الباحثة لتفسير مقاومة الاغراء

بإطلاع الباحثة على مجموعة من النظريات النفسية والتي تناولت موضوع مقاومة الاغراء إما بشكل مباشر كمصطلح أو بشكل غير مباشر ضمن مفاهيم النظرية، وجدت أن كل نظرية تتناول المصطلح كوجه لعملة وقد لا تكون الصورة واضحة في النظرية الواحدة لأن وصفها للمصطلح كعملية نفسية داخل الفرد لم يتم بشكل مناسب ولن تكون الصورة متكاملة إلا إذا بدأت الباحثة بأخذ كل وجهة وتوليف كل التفسيرات كوجوه لهذا المصطلح الواحد، فمنها ما يركز على طاقة الفرد ونفوذها أو على أهداف الفرد وطموحه، أو اختيار الفرد واستقلاليته، أو المهارة التي تكتسب في المقاومة خلال التجارب المتتالية، أو العمليات المعرفية والتيسير وكأن مقاومة الإغراء شبيهةً في جوهرها ببرنامج برمجي يمكن تحميله لتوجيه سلوك الفرد.

ولذا يمكننا الاستفادة من النظريات للوصول إلى فهم أفضل لمقاومة الاغراء، ويمكننا القول إن اعتماد النظرية التكاملية يمثل فهملاً أفضل لمفهوم مقاومة الإغراء واستنباط أفكار جديدة حول كيفية تحسين أداء الفرد عند مواجهته لموقف إغرائي من خلال تعزيز آليات المقاومة، لذا قد ضمنت الباحثة منظور أوسع من خلال التوفيق والتوليف بين النظريات وهي: أنموذج استنفاذ الأنا، وتقرير المصير وأنموذج ضبط النفس التكاملي ونظرية الأسس الأخلاقية.

ثالثاً: العدوى الانفعالية Emotional Contagion

منذ فترات طويلة كانت وجهات نظر العديد من العلماء في مختلف التخصصات أن الناس يميلون إلى التقاط انفعالات الآخرين وتقمصها لا شعورياً، والشعور بما يشعر به من حولهم (Hatfield et al., 1994; Le Bon, 1896; Tseng & Hsu, 1980; Darwin, 1988).

وقدم مفهوم العدوى الانفعالية بالمعنى الذي يدل عليه المفهوم الحالي لأول مرة من قبل العالم شيلر (Scheler, 1948: 11). كما كانت الافتراضات الاولية للعدوى الانفعالية هي عملية ينبغي على الاشخاص تعلمها، وهي عملية معرفية معقدة تؤدي إلى شعور الشخص بنفس شعور الاشخاص الذين يحيطون به (Hatfield et al., 1992: 155). بينما تغير هذا عندما تطورت الابحاث في العدوى الانفعالية اذ تم النظر لها على أنها التقاط الانفعالات من الاشخاص بناءً على معرفية معقدة أو إلى حد ما عن غير قصد وبلا وعي (Hatfield et al., 2014: 110).

يستخدم مصطلح العدوى الانفعالية في الإشارة إلى العمليات اللاوعية والتلقائية. ويتعرض جميع الاشخاص باستمرار لانفعالات الأشخاص المحيطين التي يتم التعبير عنها بشكل أساسي من خلال الإشارات غير اللفظية مثل تعابير الوجه والمواقف والأصوات والحركات (Prinz, 2022: 34). وفي الحياة اليومية اذ يمكن أن تنتقل الانفعالات مثل السعادة والغضب والحزن، من شخص إلى أخر في وقت قصير، اذ يمثل كل شخص مستشعر انفعالي فردي Individual Emotional "Sensor" وان العدوى الانفعالية تغير انفعالات الناس، وتعمل أيضا كإشارة للتأثير على انفعالات الآخرين. وان الانفعالات تعد محرك مهم لنشر المعلومات في البيئات الحقيقية ووسائل التواصل الاجتماعي (Stefan & Dang-Xuan, 2013: 218).

ويرى (Hitanen, et al, 1988) ان سماع اصوات الانفعالات التي تكون هذه الاصوات متسقة مع نوع الانفعال يؤدي إلى سلوكيات وتعابير وحتى مشاعر ذاتية متطابقة ومتناسقة مع ذلك الانفعال، وأن العدوى الانفعالية تحدث عن طريق سماع الأصوات التي تدل على الغضب أو السعادة أو الحزن، كما ان العمليات المعرفية لها دوراً اساسياً في العدوى الانفعالية، فأن العدوى الانفعالية لا تحدث اذا لم يحدث انتباه ومعالجة لهذه الانفعالات لدى الاشخاص الملاحظين، كأن يتجاهل الفرد تلك الأصوات أو ينشغل عنها بشيء آخر. كما أن حدوثها يتأثر بإدراك الانفعال ضمن السياق، وتشترك في تنظيم علاقه الفرد مع الأشخاص الآخرين وتركز على تقليد الحركات الفردية بمعنى أنها تتضمن تفسير تعبيرات الوجه ونبرات الصوت على أنها انفعال، كما أنها تسهم في نقل المعاني الانفعالية ضمن سياق حضاري محدد (Hitanen, et al.,1998: 533).

وبما أن الانسان كائن اجتماعي بفطرته ويسعى الى تكوين العلاقات الاجتماعية، من هذا المنطلق تمثل العدوى الانفعالية البنية الأساسية التي تسمح للأفراد أن يشاركوا أفكار وانفعالات

الآخرين، مما يؤدي الى تنسيق التفاعلات الاجتماعية، وأولها عملية التعاطف التي تعد العدوى الانفعالية اساسها وبداية عملية لها، ومن خلالها يساند الأفراد بعضهم بعضاً، إذ تشتد الحساسية تجاه الإشارات الانفعالية في البيئة، تقدم لنا العدوى الانفعالية رؤية متبصرة في الاسباب التي تكمن خلف وجوب تحكمنا بانفعالاتنا وكيفية تعاملنا معها لتحقيق النتائج المثالية. (Bandura, 2002: 24).

ويمكن ان تحدث العدوى الانفعالية اثناء مشاهدة الإعلانات التجارية التلفزيونية التي تكون بمثابة مثيرات بصرية، ويمكن أن تكون مثل هذه الإعلانات التجارية مصدراً لإثارة الإنفعالات السلبية أو الإيجابية خاصة لدى المراهقين، وأن مثل هذه الحالات الانفعالية تنبئ عن فاعلية الإعلان، ومع ذلك لا يكون مصدر العدوى الإنفعالية محدداً بالتفاعل وجهاً لوجه (Doherty, 1997: 133).

وما شهدته السنوات المتأخرة من تطور تكنولوجي في جميع مجالات الحياة بصورة عامة، وفي مجال الانترنت ووسائل التواصل الاجتماعي بصفة خاصة، ففي كل فترة قصيرة تظهر وسيلة حديثة من وسائل التواصل الاجتماعي، على سبيل المثال فإن Twitter يستخدمه أكثر من (310) مليون مستخدم متفاعل شهرياً، وينتج عن المستخدمين حوالي (500) مليون تغريدة ومنشور يومياً في وسائل التواصل الاجتماعي المختلفة عبر الإنترنت، وهذا التفاعل والتواصل بين الناس يؤدي إلى زيادة وسائل التواصل الاجتماعي عبر الإنترنت نوعاً وكماً، ويعطي فرصة غير مسبوقة لدراسة السلوك البشري. فقد توصلت الدراسات الحديثة إلى أن الانفعالات والمشاعر الإنسانية لا يقتصر تأثيرها في العالم الحقيقي فقط أي ان تكون الانفعالات ملاحظة بشكل مباشر من قبل الاشخاص، بل تتعدى ذلك اذ يرى (Fan et al., 2018) أن الحالات الانفعالية المتعلقة بالغضب أو الحزن أو الفرح تلعب ادواراً أساسية في الأحداث الاجتماعية مثل الزلزال أو الهجوم الإرهابي أو الاحتفالات. وأن العدوى الانفعالية يمكن ان تكون عبر الانترنت ووسائل التواصل الاجتماعي (Fana et al., 2018: 245-247). اذ توصلت نتائج العديد من الدراسات التي هدفت الى تعرف انتقال العدوى الانفعالية إلكترونياً وعبر وسائل التواصل الاجتماعي الى أن المشاعر والعودى الانفعالية يمكن أن تنتقل عبرها أي ان التواصل بين الاشخاص عن طريقها يمكن ان يجعل العدوى الانفعالية جماعية(Bollen et al., 2011: 237)، (Guillory et al., 2011: 745)، (Coviello et al., 2014:1) (Dang-Xuan & Stieglitz, 2012: 428)، (Kramer, 2012: 767) (Chmiel, 2011: 7); (Zhao et al., 2012: 1528)

وللعدوى الانفعالية مستويات عدة تبدأ بالمحفزات والمثيرات التي تصدر عن فرد واحد وتؤثر في الأفراد الآخرين، أو من مجموعة أفراد وتؤثر في فرد واحد، وبعدها تنتج هذه المحفزات انفعالات متطابقة، كالتعبيرات اللفظية والوجهية الصوتية ووضعية الجسم والحركات، بالاضافة الى الاستجابات الانفعالية السلوكية المختلفة والنشاط العصبي الوظائفي للجهاز العصبي انتهاء بالعدوى الانفعالية،

وهي ناتجة من الانتباه والانفعال والسلوك، والتي تكون لها جوانب إيجابية أو سلبية على الأشخاص (Halfield et al., 1994: 92).

وتحدث العدوى الإنفعالية حتى في المقدسات إذ يرى (Marshal, 2010) أن المقدس يمتاز بقدرته على العدوى، فيشعر الفرد بأن كل ما يلامس المقدس يصبح مقدسًا في حد ذاته ويقبله الناس، وكل من ينتهك المحرمات يصبح من المحرمات ويرفضه الناس، لإن عدوى المقدسات لا تعني فقط أن الأشياء التي يتم توجيه الأعمال المحظورة أو الموصوفة نحوها مقدسة، ولكن أيضًا الأفراد الذين يقومون (أو يُعتقد أنهم) يشاركون في تلك الأعمال. مثل الاتصال بالأشياء المقدسة، فإن هؤلاء الأفراد يتسببون في السخط الأخلاقي ويحثون على التطهير الأخلاقي بين المؤمنين؛ وفقًا لهذا تصبح القداسة معدية بهذه الطريقة، لأن مثال الآخرين الذين يمارسون الأعمال المحظورة، مثلهم مثل التحريم نفسه، يؤدي إلى تفاقم الإغراء، كما يقول فرويد "أي شخص ينتهك أحد المحرمات يصبح هو نفسه من المحرمات" (Marshal, 2010: 66– 68). ومن خلال هذه العدوى يتم تبني جزء من القيم المتعلقة بالأخلاق والمقدسات التي هي مجموعة من القواعد الإجتماعية والدينية تحكم الفرد بقوة الضمير أي أنها ترتبط بداخل الفرد (عبد الرحمن، 2020: 276).

العدوى الانفعالية والتعاطف Emotional Contagion and Empathy

تباينت وجهات النظر التي تناولت المفهومين فمنهم من وجد أن هنالك بعض التداخل من الناحية المفاهيمية بين العدوى الانفعالية والتعاطف، وعلى الرغم من بعض الارتباط المفاهيمي ألا انه يوجد اختلافاً جوهرياً بينهما، اذ توصلت نتائج العديد من الدراسات التي تناولت العدوى الانفعالية انها عملية تلقائية لا واعية، اما التعاطف فهو عملية يشكل فيها الوعي الجزء الاكبر، أي ان التفسيرات الخاصة بالعدوى الانفعالية تستخدم عند الاشارة الى العمليات اللاواعية للانفعالات، بينما حين ما يكون الهدف الجزء الواعي يستعمل مفهوم التعاطف (Decety & Jackson, 2006: 54–57)، (Hatfield et al., 1994:87)،(Preston & De Waal, 2002: 3–12) .

بينما هناك رأي اخر لبعض الباحثين مفاده أن العلاقة بين العدوى الانفعالية والتعاطف هو أن العدوى الانفعالية على أنها شكل أولي من التعاطف في كثير من الحالات، على وجه الخصوص في حالة مواجهة التعبيرات الانفعالية للشخص الذي يمثل المصدر بشكل مباشر، فإن العدوى الانفعالية تسبق التعاطف، وهي التي تكون اساس عملية التعاطف مما قد ينتج عنها سلوك اجتماعي إيجابي (Prochazkova & Kret, 2017: 105–107).

ويرى (Wispe,1991) أن التعاطف يتكون من جزأين هما: زيادة الوعي بمشاعر الشخص الآخر، والجزء الثاني يتمثل بالرغبة في اتخاذ أي إجراءات ضرورية للتخفيف من محنة الشخص الآخر (Wispe, 1991: 68). واتساقاً مع رأيه يرى (Davis,1994) الذي يؤكد على الرغبة التي تكون وراء التعاطف هي لتخفيف المعاناة الملحوظة (Davis, 1994: 55-68).

في ضوء ما تم طرحه من وجهات النظر ترى الباحثة استناداً على ما تم الاطلاع عليه فيما يخص العدوى الانفعالية ان المفهومين مختلفين بغض النظر اذا كان احدهما بداية للمفهوم الاخر، وتؤيد وجهة النظر التي تؤكد على ان العدوى الانفعالية هي البداية أو الاساس للتعاطف

النظريات والنماذج المفسرة للعدوى الانفعالية

نظرية تحليل المعاملات Transactional Analysis theory

قدم إريك بيرن (Berne, 1961) نظرية تحليل المعاملات أو ما يعرف أيضا بنظرية التحليل التبادلي التي تقوم في جوهرها على حالات الأنا الثلاث الانا الوالدية (Parent ego-state) والانا البالغة (Adult ego-state) وأنا الطفل (Child ego-state). وتعد حالات الأنا مفتاح تحليل المعاملات (Berne, 1973: 71). وقد تؤكد هذه النظرية على العمليات اللاواعية ضمن إطار تحليل المعاملات، ودور عملية المعالجة في التنظيم اللاواعي وتأثيرها على العلاقات الشخصية (Cornell & Hargaden, 2020: 17)، (Fowlie & Sills, 2011 :26) ، (Hargaden, 2015: 14). وسوف يتم التطرق الى حالات ألانا حسب نظرية تحليل المعاملات.

حالات الانا ego states

عرف بيرن حالات الانا بأنها "مجموعة متماسكة من الأنماط السلوكية" (Berne, 1961: 17). على وفق نظرية تحليل المعاملات (TA) عدت حالات الأنا أكثر من مجرد مفاهيم مجردة أو استعارات سطحية لكن تعتبر منطلقات تجريبية مشتركة بين جميع البشر، وليس لها علاقة بعمر الشخص، يمكن لطفل يبلغ من العمر عشر سنوات أن يتصرف بالانا الوالدية أو البالغ، ويمكن لرجل أو امرأة في الخمسين من العمر أن يتصرفوا بأنا الطفل. فإن حالات الأنا لديها أيضًا القدرة على التطور نتيجة للنمو الطبيعي والخبرات السابقة. لكن تطور حالات الأنا ليس أمراً حتمياً، أي بمعنى يمكن ان لا يحدث التطور في حالات الانا "عندما تؤثر التوقعات والمعتقدات الجامدة على الشخص "تقل احتمالية تغيير حالة الأنا" (Gregoire, 2004: 14).

- حالة الانا الوالدية Parent ego-state): هي مركز الأفكار والانفعالات والسلوكيات التي يتم تعلمها او تقمصها من والوالدين أو المعلمين أو غيرهم من من يقدم الرعاية لنا. يحتوي

هذا الجزء من شخصيتنا على الأفكار، والمشاعر، والمعتقدات التي تم الاقتناع بها مسبقاً والتي تعلمناها من والدينا.

- حالة الانا البالغة (Adult ego-state): هو الجزء غير الانفعالي من الشخصية والذي يتصرف به على وفق التفكير العقلاني والتحليلي. وإن حالة الأنا البالغة هي مركز معالجة البيانات الخاص بنا وإنه الجزء الخاص بشخصيتنا الذي يتمكن من معالجة البيانات بدقة.
- حالة أنا الطفل (Child ego-state): إن حالة الأنا الطفل هي جوهر انفعالاتنا البدائية. وهي جزء من شخصيتنا التي تشمل الانفعالات والأفكار والمشاعر وكل الذكريات التي لدينا عن أنفسنا منذ الطفولة (Cornell et al., 2016: 37) ، (Lapworth & Sills, 1993: 28)، (Solomon, 2003: 18) ، (Martin, 2011: 587-593) .

وترى الباحثة أن حالة ألانا الوالدية وحالة أنا الطفل هي ذات صلة بالعدوى الانفعالية لان الشخص الذي يكون لديه عدوى انفعالية يتقمصها من انفعالات وتعبيرات الاخرين.

كيفية التعرف على حالات الانا

إن فهم حالات الأنا هو الأساس لفهم نظرية تحليل المعاملات، وتوجد عدة طرق لمعرفة حالة الأنا التي يستعملها الاشخاص وهي:

1- نبرة الصوت: إذا كانت نبرة الصوت ناعمة وهادئة، فهذه علامة على أن المتحدث يستخدم حالة الانا الوالدية الراعية. أما إذا كانت النغمة قاسية وناقدة أو مهددة، فمن المحتمل أن المتحدث يستخدم حالة الانا الوالدية الناقدة. عادةً ما تأتي نبرة الصوت المتساوية والواضحة من حالة الأنا البالغ، أما نغمة الصوت المرحة أو المليئة بالعاطفة من الانا الخاصة بالطفل.

2- الإيماءات: هناك إيماءات تشير إلى أن شخصًا ما يستخدم ألانا الخاصة بالوالدين (التحذير، هز الأصبع)، أو الانا الخاصة بالبالغ (التعبير المدروس أو الإيماء بالرأس)، أو أنا الطفل (القفز لأعلى ولأسفل)

3- اختيار الكلمات: هناك أيضاً كلمات محددة تميل إلى أن تأتي من حالة أنا واحدة أكثر من غيرها. من المرجح أن يستخدم حالة الانا للوالد تعبيرات مثل "انتبه الآن" أو "يجب أن تفعل ذلك دائماً بهذه الطريقة"، بينما من المرجح أن تبدو اللغة التي تنتمي إلى حالة الأنا للبالغين "قد تكون هذه المعلومات مفيدة لك" من المرجح أن يستخدم الطفل كلمات معبرة قصيرة مثل"مرحى"، "نعم" و"هيا لنذهب"، وعندما تتم مراقبة هذه السلوكيات بتمعن، سيتم التمكن من معرفة حالة الأنا التي يستخدمها الشخص (Solomon, 2003: 18).

نظرية هاتفيلد وزملاؤها Hatfield et al theory

عملت (Hatfield et al, 1992-2014) على صياغة نظرية العدوى الانفعالية منذ تسعينيات القرن الماضي. أذ ترى أن من الأفضل النظر الى العدوى الانفعالية على أنها مجموعة مترابطة من الظواهر الاجتماعية والنفسية الفسيولوجية والسلوكية أي ان جميع هذه المفاهيم تتفاعل فيما بينها لتكون العدوى الانفعالية. وتنسجم وجهة نظرها مع معظم المنظرين على أن العدوى الانفعالية تشمل تعبيرات الوجه والصوت والوضعية، ونشاط الجهاز العصبي اللاإرادي، والسلوكيات التلقائية، وتعرفها بأنها الميل لمحاكاة وتزامن تعابير الوجه والأصوات والمواقف مع تلك الخاصة بشخص آخر والتقارب إنفعالياً (Hatfield et al., 2009: 19-30)، Hatfield et al., 2014: (116-117) كل هذا يؤدي الى أن تتكون العدوى الانفعالية، كما عدت العدوى الانفعالية مفهوماً يشترك مع التعاطف، إلا انه يختلف عنه، اذ يشير إلى التقاط انفعالات الآخرين، وقد تم وصف العدوى الانفعالية على أنها "التعاطف البدائي"(Hatfield et al., 2009: 23)

وترى (Hatfield, et al., :1994, 2009, 2014) أن العدوى الانفعالية تتكون من ستة أبعاد وهذه الابعاد تمثل الانفعالات الاساسية التي يتم التقاطها لتتشكل العدوى الانفعالية، وهذه الابعاد هي:

1 - الغضب (anger): الميل لمحاكاة وتزامن تعابير الوجه والأصوات والمواقف الخاصة بالغضب مع تلك الخاصة بشخص آخر والتقارب إنفعالياً.

2 - السعادة (happiness): الميل لمحاكاة وتزامن تعابير الوجه والأصوات والمواقف الخاصة بالسعادة مع تلك الخاصة بشخص آخر والتقارب إنفعالياً.

3 - الحزن (sadness): الميل لمحاكاة وتزامن تعابير الوجه والأصوات والمواقف الخاصة بالحزن مع تلك الخاصة بشخص آخر والتقارب إنفعالياً.

4 - الخوف (fear): الميل لمحاكاة وتزامن تعابير الوجه والأصوات والمواقف الخاصة بالخوف مع تلك الخاصة بشخص آخر والتقارب إنفعالياً.

5 - القلق (anxiety): الميل لمحاكاة وتزامن تعابير الوجه والأصوات والمواقف الخاصة بالقلق مع تلك الخاصةر بشخص آخر والتقارب إنفعالياً.

6 - الحب (love): الميل لمحاكاة وتزامن تعابير الوجه والأصوات والمواقف الخاصة بالحب مع تلك الخاصة بشخص آخر والتقارب إنفعالياً.

وترى (Hatfield et al., 1994, 2009, 2014) أن العدوى الانفعالية تتكون من ثلاث مراحل هي التقليد، التغذية الراجعة، والعدوى. وسيتم تناول كل مرحلة منها بشيء من التفصيل وعلى النحو الاتي:

1 – التقليد (Mimicry):

يحدث التقليد عند التفاعل مع الاخرين، حيث يقوم الناس تلقائياً وبصورة مستمرة بتقليد الحركات ومزامنتها مع تعابير الوجه والأصوات والمواقف وسلوكيات الاخرين بطريقة آلية. ويقسم التقليد الى:

أ – تقليد الوجه (Facial Mimicry)

تشير الى أن تعابير وجوه الاشخاص في الغالب يتم تقمصها تلقائياً من تعابير وجوه الاشخاص المحيطين بهم. وقد توصلت نتائج العديد من الدراسات أن الصغار والمراهقين والبالغين يقلدون تلقائياً تعبيرات الوجه الانفعالية للآخرين.

ب – تقليد الصوت (Vocal Mimicry)

يحدث تقليد الكلمات الصوتية خاصة عندما يتفاعل الناس مع بعضهم البعض، وغالباً ما يصبح حديثهم أكثر تشابهاً. وقد توصلت العديد من الدراسات عن طريق المقابلة الخاضعة للرقابة الى نتائج مفادها وجود تأثير بين المتحدثين الذين يتفاعلون باستمرار، على كيفية النطق، وأوقات الاستجابة.

ج – تقليد وضعية الجسم (Postural Mimicry)

هذا يعني ان الاشخاص يقلدون الاخرين في الحركات اثناء الانفعال وهذا لا يحدث بوعي وإنما يحدث دون وعي وبشكل تلقائي، ولا يستطيع الاشخاص تقليد الآخرين بوعي بشكل فعال، اذ انها عملية معقدة جداً وسريعة جداً.

يمكن ان نلخص ما سبق في أن هناك ادلة كثيرة تؤكد على أن الناس قادرون على تقليد الاخرين من حيث وجوههم والنبرات الصوتية والحركات بصورة تلقائية، ويفعلون ذلك بسرعة وتلقائية (Hatfield et al., 1994: 65-70).

2 – التغذية الراجعة (Feedback):

تشير الى تأثر التجربة الانفعالية للأشخاص، بالتغذية الراجعة أو ردود الفعل من تقليد الوجه والصوت ووضعية الجسم والحركة، وان التجربة الانفعالية تؤثر في الأفراد وتحدث عن طريق ثلاث عمليات هي:

– الجهاز العصبي المركزي، المسؤول عن توجيه التقليد.

– التغذية الراجعة عن تقليد الوجه أو الصوت أو وضعية الجسم والحركات.

– الإدراك الواعي للذات، حيث يقوم الأفراد بعمل استنتاجات حول حالاتهم الانفعالية على أساس سلوكهم التعبيري.

تعمل العمليات الثلاث جميعها لضمان أن التجربة الانفعالية تتشكل من خلال تقليد الوجه والصوت والوضعية والحركات. وتشير البحوث الحديثة إلى أن الانفعالات يتم تلطيفها إلى حد ما عن طريق التغذية الراجعة الوجهية والصوتية والوضعية والحركات (Hatfield et al., 2014: 116).

أ – التغذية الراجعة للوجه (Facial Feedback)

توصلت العديد من البحوث الى نتائج مفادها أن انفعالات الأفراد تتأثر بعمق من خلال التغذية الراجعة من عضلات الوجه، وأن التعبير الحر من خلال العلامات الخارجية للانفعالات يزيد حدتها هذا من جانب، ومن جانب اخر فإن القمع لجميع العلامات الخارجية للانفعال يخفف من الانفعالات. مما يفسح المجال للإيماءات العنيفة بالظهور.

ومن جانب علماء النفس الاجتماعي فهم يرون ان التغذية الراجعة للوجه تعبر عن مجموعة متنوعة من الاستراتيجيات، التي تؤدي الى قدرة العينة المشاركة على تبني تعبير وجه محدد. مثل مطالبة العينة بالمبالغة أو محاولة إخفاء أي تغذية راجعة انفعالية قد تكون لديهم، وخداع المشاركين لتبني تعبير وجه معين، وتصور موقف ما بحيث يحاكي المشاركون دون وعي تعبيرات الوجه الانفعالية للآخرين، وقد توصلوا الى أن التجارب الانفعالية تؤدي إلى التأثر بتعبيرات الوجه ((Adelmann & Zajonc, 1989: 249–253 Matsumoto, 1987: 769)).

وتوصلت دراسة (Ekman et al.,1983) بأن التغذية الراجعة للوجه تؤثر على كل من التجربة الانفعالية، وعلى نشاط الجهاز العصبي اللاإرادي، ففي إحدى الدراسات التجريبية طلب من العينة المشاركة في الدراسة إنتاج ستة انفعالات هي (المفاجأة، الاشمئزاز، الحزن، الغضب، الخوف، والسعادة) إما عن طريق التذكر للحالات التي مروا فيها بمثل هذه الانفعالات، أو عن طريق ترتيب عضلات وجههم في التكوينات المناسبة. وقد وجدوا أن إعادة تذكر التجارب الانفعالية أو ثني عضلات الوجه، تنتج تغذية راجعة في نشاط الجهاز العصبي اللاإرادي تصاحب عادة هذه الانفعالات. وهذا ما يؤكد على أن تعابير الوجه قادرة على إثارة الجهاز العصبي المركزي (Ekman et al., 1983: 1208). وإن من لا يتحكم في علامات الخوف سيشعر بالخوف بدرجة أكبر، ومن يبقى سلبياً عندما يكون حزين يفقد فرصته لاستعادة مرونة العقل (Darwin, 1988: 365) .

ب – التغذية الراجعة الصوتية (Vocal Feedback)

تتأثر التجربة الانفعالية بتنشيط التغذية الراجعة من التقليد الصوتي، وقد أجريت سلسلة من التجارب المصممة لاختبار فرضية التغذية الراجعة الصوتية وكانت العينة المشاركة من مختلف الجنسيات العالمية الافريقية والاسيوية والاوربية. وقد طُلب من العينة إعادة إنتاج الأصوات بأكبر قدر ممكن من الدقة في الهاتف. وأ–شارت النتائج أن انفعالات العينة تأثرت بقوة بالأصوات الخاصة التي

ينتجونها، وهذه النتائج تقود الى اثبات صحة فرضية التغذية الراجعة الصوتية (Hatfield et al., 2009: 117).

ج – التغذية الراجعة بوضعية الجسم "الحركات" (Postural Feedback):

إن الانفعالات تتشكل من خلال التغذية الراجعة الناتجة من الموقف وتقليد الحركة. أذ يرى Morre,1984 أن الذاكرة الانفعالية تخزن تجاربنا السابقة لإعادة إحيائها، ويجب تنفيذ الأفعال المنطقية لانها ستخزن، وأن هناك العديد من الفروق الدقيقة في المشاعر بقدر ما توجد أفعال جسدية (Morre, 1984: 52–53).

3 –العدوى (contagion)

تأتي المرحلة الثالثة العدوى تتابعاً بعد التقليد والتغذية الراجعة، اذ تكون العدوى لدى الاشخاص عندما يحدث لديهم "التقاط" لانفعالات الآخري،. وهذا ما أثبتته نتائج الابحاث في علم الأعصاب التي هدفت للتعرف على السبب الذي يمكن الاشخاص من التقاط انفعالات الآخرين، والسبب الذي يجعل من السهل جداً لدى الاشخاص التأثر بإنفعالات الآخرين وأفكارهم وسلوكياتهم (Hatfield et al., 2009: 118) .

اذ يؤكد علماء الأعصاب أن بعض الخلايا العصبية المسماة بـ (الخلايا العصبية الكنسية) توفر رابطًا مباشراً بين الإدراك والعمل. ويقترحون أن الدوائر الدماغية قد تكون هي المسؤولة عن العدوى الانفعالية (Blakemore & Frith, 2005: 1571)، (Glenberg, 2011: 363–365) ، (Iacoboni, 2005: 80)، (Rizzolatti, 2005: 55) ،(Wild, et al., 2001: 109)، Wild et al., 2003: 17–25).

ويرى كل من (Blakemore& Frith, 2005) بأن كل من التصور والملاحظة هما اللذان يمكنان الفرد من اداء الانفعال بنفس الحركات ونفس الإجراء (Blakemore et al., 2005: 1571). وأن في مرحلة العدوى يتم تنشيط العديد من مناطق الدماغ وبالتحديد القشرة الأمامية أثناء توليد الحركة وأثناء ملاحظة تصرفات الآخرين (Hatfield et al., 2009: 118) .

نظرية دوهرتي Doherty theory

يرى دوهرتي (Doherty, 1997) أن العدوى الانفعالية تحدث عندما يكون تقليد التعبيرات الانفعالية للآخرين وردود الفعل الواضحة الناتجة عن المحاكاة، والآليات الأساسية التي يقلد بها الناس انفعالات الآخرين. كما يجب أن يكون السلوك بدرجات متفاوتة للحالة الانفعالية للشخص الذي تمت ملاحظته، وأن هناك مكونين رئيسيين للعدوى الانفعالية وهما متفاعلان فيما بينهم وهما المكون

التعبيري، الذي يشير الى التقليد للتعبير الحركي للمصدر الملاحظ، والمكون المعرفي، الذي يشير الى التقييم للانفعالات المعبر عنها في السياق (Doherty, 1997: 149).

كما يرى ان السلوك يجب أن يكون مختلفاً تبعاً للموقف الانفعالي الذي يكون عليه المصدر الملاحظ، فان ملاحظة شخص سعيد يختلف عن ملاحظة شخص حزين. وأن التأثير للتعبيرات الانفعالية للآخرين اثناء الملاحظة الانتقائية والانتباه والتقييمات والذاكرة من خلال تكرار التجربة الانفعالية للمصدر يعتمد على تأثير الحالة المزاجية وعلى الإدراك والسلوك (Doherty, 1998: 189).

توصل (Doherty, 1997) من خلال بحثه في العدوى الانفعالية الى أن التعبيرات الانفعالية تكون متوافقة مع الحالة المزاجية للمصدر الملاحظ، الانتباه الانتقائي، التقييمات والذاكرة. اذ توصل عن طريق تجربته ان عينة البحث الذين عرضوا لتعبيرات الانفعالية السعيدة استغرقوا وقتاً في معالجة الصور السعيدة أكثر من الصور الحزينة، أما الذين تعرضوا للتعبيرات الانفعالية الحزينة استغرقوا وقتاً في معالجة الصور الحزينة أكثر من الصور السعيدة، وهذه النتائج تدعم الافتراض بأن التعبيرات الانفعالية للأشخاص تؤدي إلى مطابقة الحالة المزاجية لمن حولهم (Doherty, 1997: 149-150).

أنموذج العدوى الانفعالية الجماعية model of group emotional contagion

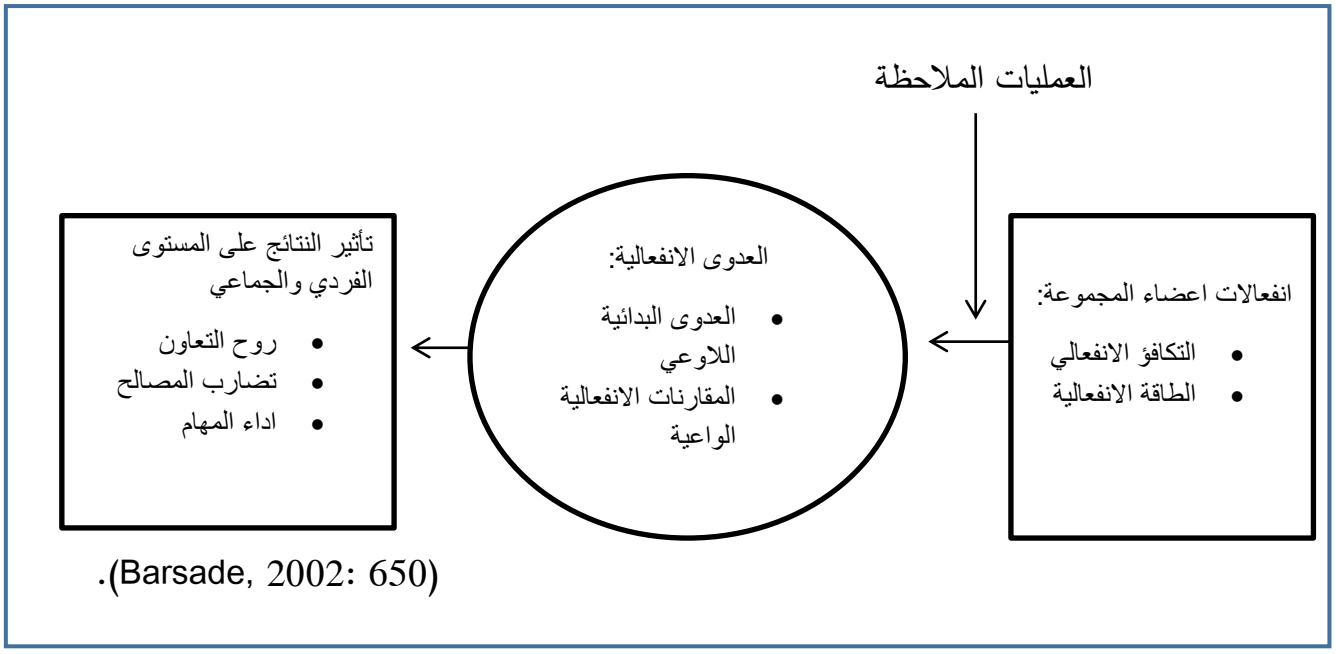
تؤكد (Barsade, 2002) أن العدوى الانفعالية لها تأثير كبير على المواقف على المستوى الفردي وعلى مستوى الجماعة، اذ أن من المهم فهم العلاقات الاجتماعية في المجموعات، ومن الممكن أن تعمل هذه العلاقات الاجتماعية المشتركة كقناة لمجموعة متنوعة من التفاعلات والديناميكيات الجماعية المهمة لإنجاز العمل. وترى الباحثة ضرورة في تأثير العدوى الانفعالية على العلاقات الاجتماعية.

تفسر عملية حدوث العدوى الانفعالية الجماعية حينما يدخل الأشخاص إلى مجموعة، فإنهم يتعرضون لانفعالات أعضاء المجموعة الآخرين، وتحدث عملية العدوى الانفعالية في عاملين حيث أثبتت الأبحاث دورهما في العدوى الانفعالية على المستوى الفسيولوجي والنفسي (Nyklicek et al., 1997: 308) (Larsen & Diener, 1992: 2) وهذان العاملين هما:

1 – التكافؤ الانفعالي (Emotional Valence): والذي يشير الى التكافؤ الايجابي والسلبي للانفعال الذي يحدث، كما أن الاحداث السلبية أو غير السارة تؤدي إلى عدوى انفعالية أكبر من الاحداث السارة، وأظهر كل من البحث النفسي والتنظيمي أن الناس يستجيبون بشكل متباين للمثيرات

الإيجابية والسلبية، والأحداث السلبية تميل إلى إثارة استجابات أقوى وأسرع من الناحية الذهنية والسلوكية والمعرفية من الأحداث الإيجابية والمحايدة.

2 – الطاقة الانفعالية (Emotional Energy): تشير إلى شدة التعبير عن الانفعالات ومن ثم انتقالها من شخص إلى آخر، وتتضمن مستوى الصوت ونطاق الصوت والجهارة والإيقاع الذي يتحدث به الشخص، بالإضافة إلى السلوكيات غير اللفظية مثل أنماط الوجه. وأن الانفعالات التي يتم التعبير عنها بمستويات أعلى من الطاقة تؤدي إلى مزيد من العدوى بسبب القدر الأكبر من الانتباه من الشخص المقابل، وبالتالي فرصة العدوى تكون أعلى للانتقال من الشخص الذي يتصرف بطاقة انفعالية عالية. على سبيل المثال يجب أن يؤدي التعبير العالي عن الطاقة الانفعالية المعبرة عن الكراهية (مثل التهيج العدائي) إلى تأثيرات أقوى للعدوى الانفعالية من التعرض للطاقة الانفعالية المنخفضة المعبرة عن الكراهية. وكذلك أكدت النظرية على أن الأشخاص الذين يعبرون عن انفعالاتهم بقوة أكبر وبشكل صريح يتم ملاحظتهم أكثر من قبل الاخرين وبالتالي يتلقون مستويات أعلى من الملاحظة من قبل الاخرين والذي يؤدي الى فرصة أفضل لنقل انفعالاتهم لهم. والشكل (4) يوضح أنموذج العدوى الانفعالية الجماعية.



.(Barsade, 2002: 650)

الشكل (4) أنموذج العدوى الانفعالية الجماعية.

كما تؤكد Barsade في أنموذج العدوى الانفعالية على تأثير العدوى الانفعالية على العمليات الفردية والجماعية، اذ عدت تأثير العدوى مصدراً مباشراً للمعلومات التي تقدم حول كيفية أداء المجموعة، والمعلومات الاجتماعية الانفعالية التي يتم نقلها بين الأعضاء، وتنقل نوعاً من التقييم

الجماعي للأحداث، وعن تماسك المجموعة، وبقاء المجموعة وتنسجم رؤيتها مع وجهات نظر علماء النفس التي تؤكد على تأثير الحالة المزاجية للأفراد والجماعات على العدوى الانفعالية، وقد تكون الحالة المزاجية سواء السلبية أو الايجابية والتي تؤثر على التماسك والسلوكيات والمواقف (Lazarus, 1991: 820-821)، (Damasio, 1994: 169). وهذا ما اكدته دراسة (Forgas 1998, اذ وجدت أن المزاج الايجابي أدى إلى تعاون أكبر، والمزاج السلبي أدى إلى تعاون أقل في المهام الموكلة للفرد (Forgas, 1998 :565). وتؤكد بارسيد على أهمية تأثير الحالة المزاجية والعدوى الانفعالية بالمعلومات الاجتماعية بما في ذلك الأحكام والسلوك الاجتماعي، والدور القوي لهما في كيفية التفاعل بين الناس وادراكهم وسلوكهم في المواقف الاجتماعية (Barsade, 2002: 649).

نظرية التقييم الانفعالي Emotional appraisal theory

قدمت (Elfenbein, 2014) نظرية التقييم الانفعالي لتفسير عملية حدوث العدوى الانفعالية، واعتمدت هذه النظرية على ابحاث ووجهات نظر علماء آخرين (Frijda, Lazarus & Scherer) ممن اهتموا بالانفعال حتى تمكن من وضع الاسس الرئيسة لها.

وتؤكد نظرية التقييم بأن العملية الانفعالية هي عملية شخصية وتولد تفسيراً ذاتياً للأحداث. كما تؤكد على ترميز الأحداث بسرعة وبشكل تلقائي. وأن العدوى الانفعالية تحدث في ثلاث مراحل كل مرحلة تتضمن مجموعة من الاليات وكما يأتي:

اولاً: مرحلة عملية التقدم (Forward process): تشير الى التسلسل الزمني داخل عملية الانفعال. والإشارات التعبيرية إلى التعرف على المشاعر، وتتضمن هذه المرحلة الاليات الآتية:

- آلية التحفيز المشترك (Shared stimulu): تشير الى الارتباط الانفعالي عندما يشترك الأفراد في نفس الحافز الأولي. ويمكن ملاحظة هذه الالية عند الموظفون الذين يحضرون إلى نفس مكان العمل كل يوم، ونفس البيئة المادية، والإدارة.
- آلية التعرف على الانفعالات (Emotion recognition): وتعني استخلاص المعلومات من التعبيرات الانفعالية للآخرين. الغرض الكامل للعاطفة هو قوتها كجهاز اتصال بين الأشخاص، وتتضمن هذه الآلية التفسير الانفعالي (Emotional interpretation) والاستجابة الانفعالية (Emotion recognition).
- الية التعرف على العواقب (Consequences through-recognition): وتشير هذه الآلية الى التعرف على ما بعد الانفعال اذ يتم تحليل المعلومات المقدمة من الإشارات الانفعالية للشخص، ويتم تسجيل هذا التحليل ليعطي نفس المعنى الانفعالي. بدلاً من التقاط الانفعالات

كما هي، اذ يفكر المدرك في آثارها، وهذه الآثار في حد ذاتها مثيرة للذكريات. وتتضمن هذه الالية الانفعالات الاجتماعية (Emotions as social)، المقارنة الاجتماعية (Social comparison)، التقييم الاجتماعي (Social appraisal).

- آلية العواقب السلوكية (Behavioral consequences): تشير الى السلوكيات ما بعد الانفعال والتي تعتبر محفزات انفعالية بالنسبة للآخرين. وتتضمن هذه الآلية التنظيم الانفعالي بين الاشخاص (Interpersonal emotional regulation).

ثانياً: مرحلة عملية التقليد (Imitative process): تشير عملية التقليد في أي وقت يتم فيه تقليد المصدر المرئي اجتماعياً قبل الدخول في عملية الانفعال. وتتضمن هذه المرحلة الاليات الآتية:

- آلية التحفيز المقلدة (Imitated stimulus): تشير الى تقليد الناس لمحفزات بعضهم البعض، ثم يسجلونها على أنها في الحافز المشترك بينهم.
- آلية تقليد الاشارات (Imitated cues): تشير الى الارتباط الانفعالي الذي يتجلى في تقليد الإشارات التعبيرية للآخرين والتقليد السلوكي الذي يؤدي بدوره إلى التجربة الانفعالية. تطورت هذه العمليات حيث تبدأ بمحاكاة وتزامن تعابير الوجه والنغمات الصوتية وحركة الجسم بشكل تلقائي مع من حولنا.
- آلية التقليد السلوكي (Behavioral imitation):تشير الى تقليد الشخص المتلقي للسلوكيات ما بعد الانفعال للمصدر، ومن ثم يصبح فعل الانخراط في هذه السلوكيات مثيراً للذكريات الانفعالية.

ثالثاً: مرحلة عملية الانفعال (Empathetic process): تتضمن العملية الانفعالية لمتلقي العدوى الذي يسجل المنبهات التي تثير المشاعر انفعالياً من المصدر بدلاً من تسجيلها من تلقاء نفسه. وتتضمن هذه المرحلة الآليات الآتية:

- آلية الانفعال من خلال التحفيز (Empathetic-through-stimulus): أن عملية الانفعال تبدأ بحافز أو إشارات معبرة أو سلوك ما بعد الانفعال. ففي آلية الانفعال من خلال التحفيز، يصبح الشخص مدركاً لحدث مثير للذكريات، ثم يتخيل كيف يمكن لهذا الحدث أن يجعل شخصاً آخر يشعر بذلك.
- آلية الانفعال من خلال التعرف (Empathetic-through-recognition): تشير الى نظرة الشخص المستلم للتعبيرات الانفعالية الصادرة من الشخص المصدر، ويتخيل ما يجب أن يشعر به الطرف الآخر، ومن خلال هذا الخيال يتطور إلى تجربة انفعالية.

- آلية الانفعال من خلال العواقب (Empathetic-through-consequences): تشير الى حدوث عملية العدوى الانفعالية، وتتكون من خطوتين، اولهما عندما يحاول الشخص المستلم إعادة بناء ما كان يشعر به الشخص المصدر بناءً على الآثار السلوكية التي يتركها، اما الخطوة الثانية التجربة الانفعالية بناءً على ما تخيله (Elfenbein, 2014: 327-345).

مناقشة النظريات المفسرة للعدوى الانفعالية

بعدما استعرضت الباحثة أهم النظريات والنماذج التي فسرت العدوى الانفعالية ترى الباحثة وجود عناصر مشتركة بين جميع النظريات وهي ان يتم التقاط انفعالات الشخص الملاحظ (المصدر) من قبل الشخص الذي يلاحظه بما في ذلك نبرة الصوت والايماءات والحركات، اما التباين في النظريات فقد أكدت نظرية تحليل المعاملات لـ (اريك بيرن) ان حالات الانا المتعلقة بالأنا الوالدية وانا الطفل يتم فيها تقمص انفعالات الوالدين او المعلمين في الانا الوالدية، وتقمص انفعالات الاطفال في حالة انا الطفل، أما هاتفيلد وزملاؤها فقد تناولوا العدوى الانفعالية بشكل تفصيلياً عبر فترة من الزمن وفسروا العدوى الانفعالية عبر ست أبعاد وهي (الغضب، السعادة، الحزن، الخوف، القلق، الحب) وهذه الابعاد اعتبرت اساساً للنماذج والبحوث التي تناولت العدوى الانفعالية، كما اضحوا آليات للعدوى الانفعالية عبر ثلاث مراحل التي تفسر مراحل العدوى الانفعالية. اما دوهتري فيرى ان السلوك يختلف تبعاً للموقف الذي يتعرض له الشخص، فالموقف الانفعالي الدال على الحزن يختلف عن الموقف الانفعالي الدال على الفرح، كما أكد على العمليات المعرفية المتمثلة بالملاحظة الانتقائية، الانتباه، التقييمات، الذاكرة والحالة المزاجية. أما بارسيد في أنموذج العدوى الانفعالية الجماعية فقد أكدت على تأثير الجماعة على الفرد لانتقال العدوى الانفعالية، كما أكدت على عمليتين تعملان بتفاعل هما التكافؤ الانفعالي، والطاقة الانفعالية. أما الفينبين في نظرية التقييم الانفعالي فقد فسرت العدوى الانفعالية في ثلاث مراحل بعشرة آليات. وفي البحث الحالي تبنت الباحثة نظرية هاتفيلد وزملاؤها وذلك للأسباب الآتية:

أ- شمولية النظرية لمفهوم العدوى الانفعالية، كما تعتبر الاساس لهذا المفهوم في النظريات والنماذج التي تلتها في تفسير العدوى الانفعالية,

ب- احتواء النظرية على مفاهيم تطبيقية كتعابير الوجه والصوت والحركات.

ت- قابلية النظرية للتطبيق على بيئة مجتمع البحث.

ث- تبني الباحثة مقياس هاتفليد

دراسات سابقة

دراسات إسلوب التفكير الهرمي

1. الدراسات العربية

- **دراسة العامري، 2012**

"أساليب التفكير لـ "ستيرنبرج" وعلاقتها بمستوى الطموح وأسلوب حل المشكلات لدى طلبة الجامعة"

سعت الدراسة بإتباع المنهج الوصفي إلى التعرف على أساليب التفكير السائدة لدى طلبة جامعة بغداد، والفروق في أساليب التفكير على وفق متغير الجنس والتخصص، ومدى إسهام أساليب التفكير في مستوى الطموح وأسلوب حل المشكلات، وقد تألفت عينة البحث من (400) طالب وطالبة، وقد استخدمت فيه قائمة أساليب التفكير من اعداد الباحثة، وقد استخدم فيه اختبار الاختبار التائي لعينة واحدة ولعينتين، معامل ارتباط بيرسون، تحليل التباين الثنائي، اختبار شيفيه، وتحليل الإنحدار.

توصلت الدراسة إلى تصدر أسلوب التفكير الهرمي قائمة الاساليب الأكثر سيادة يليه التنفيذي، والتشريعي والاقلي، لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية في أسلوب التفكير تبعاً لمتغير الجنس، ووجود فروق ذات دلالة إحصائية في أسلوبي التفكير(الملكي والداخلي) تبعا لمتغير التخصص الدراسي لصالح الإنساني، وجود علاقة ارتباطيه موجبة دالة بين أساليب التفكير (التشريعي، التنفيذي، الملكي، المتحرر، الداخلي) ومستوى الطموح وأسلوب حل المشكلات، مع وجود إسهام لأساليب التفكير في مستوى الطموح باستثناء الإسلوب الداخلي (العامري، 2012: ز- ح).

- **دراسة خلف الله ومحمد 2019**

"أساليب التفكير السائدة في ضوء نظرية ستيرنبرج لدى طلبة جامعة عمار ثليجي بالأغواط"

هدفت الدراسة للكشف عن أساليب التفكير في ضوء نظرية ستيرنبرج لدى (300) طالب وطالبة في جامعة عمار ثليجي بالأغواط، وإلى معرفة الفروق بين الجنسين في أساليب التفكير، وقد تم تطبيق قائمة أساليب التفكير Sternberg & Wagner, 1992 النسخة القصيرة والتي ترجمها أبو هاشم 2007.

وبإستخدام النسب المئوية والمتوسط الحسابي والإنحراف المعياري والإختبار التائي أشارت النتائج أن الاساليب الأكثر شيوعاً هي الاسلوب التشريعي ويليه الأسلوب الخارجي ثم الاسلوب الهرمي، ولا توجد فروق دالة إحصائياً وفق الجنس للإسلوب (الهرمي، الفوضوي، التشريعي، المتحرر، المحافظ، الخارجي، الداخلي، العالمي) بينما توجد فروق دالة احصائيا لصالح الذكور في الإسلوب

(الملكي، التنفيذي، المحلي) ولصالح الإناث في الإسلوب (الأقلي الحكمي) (خلف الله ومحمد، 2019: 277- 288).

- **دراسة عبد الله، 2020**

" أساليب التفكير في ضوء نظرية ستيرنبرج لدى طلبة كلية التربية الأساسية"

تعرفت هذه الدراسة على أساليب التفكير السائدة لدى كلية التربية الأساسية الجامعة المستنصرية، وعلى الفروق في أساليب التفكير في ضوء تخصصهم الأكاديمي، لدى (400) طالب وطالبة، وقد طبقت قائمة أساليب التفكير لستيرنبرج وواجنر النسخة القصيرة، وأظهرت النتائج بإستخدام الوسط الحسابي والإنحراف المعياري ومعامل F أن الاسلوب التشريعي والاسلوب الهرمي هو أعلى أساليب التفكير لدى الطلبة، ووجود فروق دالة بين الاقسام العلمية والإنسانية في أسلوب التفكير الهرمي والتشريعي والتنفيذي والمحافظ والخارجي ولصالح الأقسام العلمية، وعدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في الإساوب الحكمي والعالمي والمحلي والمتحرر والملكي والأقلي والفوضوي والداخلي (عبد الله، 2020: 310- 345).

- **دراسة غالب، 2020**

"أساليب التفكري المفضلة لدى طلبة كلية التربية جامعة تعز"

هدفت هذه الدراسة إلى التعرف على أساليب التفكير المفضلة لدى طلبة كلية التربية جامعة تعز، وكذلك الكشف عن الفروق في أساليب لمتغير الجنس (ذكر / أنثى)، ومتغير التخصص (علمي/أدبي) ولتحقيق أهداف الدراسة تم استخدام مقياس أساليب التفكير من إعداد ستيرنبرج وواجنر، 1992 النسخة القصيرة، وبعد التأكد من صدقه وثباته تم تطبيقه على عينة مكونة من (761) طالب وطالبة من طلبة المرحلة الرابعة كلية التربية جامعة تعز. وتوصلت الدراسة إلى أن أكثر أساليب التفكير تفضيلاً لدى طلبة كلية التربية جامعة تعز هو الأسلوب العالمي يليه الأسلوب الهرمي، يليه الأسلوب التنفيذي، وأقل أساليب التفكير تفضيلاً هو الأسلوب المحافظ، يليه الأسلوب المحلي، كذلك توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين الذكور والإناث في تفضيل أساليب التفكير (الحكمي- الهرمي - المتحرر- الخارجي)، لصالح الذكور، وأساليب التفكير (التشريعي- الأحادي - الفوضوي- العاملي- المحلي- المحافظ) لصالح الإناث، وفي تفضيل أساليب التفكير (التشريعي- التنفيذي- الأحادي- المحلي- المتحرر)، لصالح التخصصات العلمية، وأساليب التفكير (الهرمي- العاملي- الخارجي- المحافظ) لصالح التخصصات الأدبية (غالب، 2020: 90-108).

2. **الدراسات الأجنبية**

- **دراسة (Ramzan et al., 2014)**

"Impact of Thinking and Learning methods on Students' Academic Achievement"

تأثير أساليب التفكير والتعلم على التحصيل الأكاديمي للطلاب

تبين الدراسة هدفان: الأول هو التحقق من مستوى أساليب التفكير بحسب نظرية الحكم الذاتي العقلي وارتباطها ببعضها، والثاني لتحديد تأثير أساليب التفكير والتعلم على التحصيل الدراسي للطلاب. شارك فيها 122 طالبًا كعينة من أقسام مختلفة في جامعة باهاوالبور، وتم تقييم أساليب التفكير والتعلم باستخدام قائمتي: أساليب التفكير، وأسلوب التعلم والتفكير. وأشارت النتائج أن الطلبة يستخدمون أسلوب التفكير الهرمي، وترتبط الأساليب فيما بينها فإسلوب التفكير التشريعي والقضائي والعالمي والليبرالي يرتبط بشكل كبير بالدرجة الكلية لأساليب التفكير ومنها التفكير الهرمي وبأساليب التفكير المحلية والتنفيذية والليبرالية. ويرتبط أسلوب التفكير المحافظ بشكل كبير بالاسلوب التحليلي. وأظهر تحليل الانحدار المتعدد أن أسلوب التفكير الهرمي ساهم في درجات الطلاب التحصيلية المبلغ عنها ذاتيًا (Ramzan et al., 2014: 102-119).

- **دراسة (Ginting, 2017)**

"Facilitation of Effective Teaching through Learning Based on Learning methods and Thinking methods"

تسهيل التدريس الفعال من خلال التعلم القائم على أساليب التعلم وأساليب التفكير

تتناول الدراسة أساليب التعلم وأساليب التفكير في تسهيل التدريس الفعال، وكان الهدف من هذه الدراسة هو استكشاف العلاقة بين أسلوب تعلم الطلاب وطرق التفكير نحو التدريس الفعال، وأجريت هذه الدراسة باستخدام تصميم الارتباط، كان مجتمع الدراسة (360) طالبًا جامعيًا في جامعة ولاية ميدان، وتم اختيار(82) طالباً جامعياً باستخدام العينة العشوائية. تم جمع البيانات باستخدام الاختبارات. استخدم التحليل تقنيات الانحدار والارتباط، وكشفت نتائج هذه الدراسة أن هناك علاقة ارتباط ذات دلالة إحصائية بين أساليب التعلم وطرق التفكير، وكما يشير إلى أن أساليب التعلم وطرق التفكير تساهم في التدريس الفعال (Ginting, 2017: 165- 173).

- **دراسة (Nousheen, et al., 2021)**

"Relationship between thinking styles and studnets' performance at university level"

العلاقة بين أساليب التفكير ومستوى أداء طلبة الجامعة

كان الهدف الأساسي من الدراسة الوصفية هو التحقق من صحة نظرية ستيرنبرج للحكم الذاتي العقلي في المجتمع الباكستاني، وحققت الدراسة في العلاقة بين أساليب تفكير طلبة الجامعة وتحصيلهم الأكاديمي، وما هي أساليب التفكير المفضلة لدى طلبة قسم الرياضيات وطلبة قسم اللغة الإنجليزية وطلبة العلوم التربوية.

تم تطبيق قائمة أساليب التفكير المنقحة على (86) طالب وطالبة في جامعة التعليم بحرم أتوك، وقد تم استخدام معامل ارتباط بيرسون وتحليل التباين الأحادي، وتظهر النتائج موثوقية قائمة أساليب التفكير في باكستان، وأن هنالك علاقة بين أساليب التفكير والتحصيل الدراسي لطلبة الجامعة ومنها أسلوب التفكير الهرمي، وأن طلبة العلوم التربوية وقسم الانكليزي قد حصلوا على أعلى مستوى في أسلوب التفكير التنفيذي، الملكي والخارجي مقارنة بالاساليب الاخرى، بينما حصل طلبة قسم الرياضيات على أعلى مستوى في اسلوب التفكير الهرمي والقضائي والفوضوي والليبرالي (Nousheen, et al., 2021: 69- 87).

- **دراسة (Kaviza & Ibrahim, 2022)**

"An Exploration of Sternberg Thinking Style among History Students"

استكشاف أساليب التفكير لستيرنبرج لدى طلاب التأريخ

تهدف هذه الدراسة إلى استكشاف أساليب التفكير السائدة لستيرنبرج لدى طلاب قسم التأريخ، والتعرف على الفروق فيها على أساس الجنس والتخصص لدى عينة من 150 طالبًا وطالبة، استخدم فيها استبيان تم اقتباسه من قائمة أساليب التفكير Sternberg–WagnerThinking Styles Inventory. وتم تحليل بياناتها بإستعمال المتوسط، الإنحراف المعياري والاختبار التائي ومن خلال برنامج IBM SPSS. تظهر نتائج هذه الدراسة أن أسلوب التفكير السائد هو اسلوب التفكير الهرمي، أسلوب التفكير الملكي، الأوليغاريشي والفوضوي (لبعد الشكل) وأسلوب التفكير التنفيذي والقضائي (لبُعد الوظيفة)، وأسلوب التفكير العالمي والمحلي (لبُعد المستوى)، وأسلوب التفكير الليبرالي والمحافظ (لبُعد الميل) وأسلوب التفكير الخارجي (بُعد النطاق). كما تشير نتائج هذه الدراسة أيضًا إلى أنه لا توجد فروق ذات دلالة احصائية في أسلوب التفكير الهرمي وباقي أساليب التفكير وفق الجنس، ولا توجد فروق ذات دلالة احصائية في أسلوب التفكير الهرمي وباقي أساليب التفكير وفق التخصص (Kaviza & Ibrahim, 2022: 1- 16).

موازنة الدراسات السابقة لأسلوب التفكير الهرمي

بعد مراجعة الدراسات السابقة واستعراض بعضها في هذا الفصل لم تجد الباحثة دراسة تتناول أسلوب التفكير الهرمي كمتغير وانما تمت دراسته كمكون ضمن أساليب التفكير، وأفادت الباحثة من هذه الدراسات في اختيار عينتها ووضع أهدافها ومكنتها من استخدام الوسائل الاحصائية المناسبة ومقارنة نتائجها.

المنهجية

أتبعت أغلب الدراسات التي اطلعت الباحثة عليها ولم تدونها وكل الدراسات التي دونتها في هذا الفصل المنهجية الوصفية في قياس مستوى أساليب التفكير كدراسة العامري 2012، خلف الله ومحمد 2019، عبد الله 2020، غالب 2020، (Ramzan, et al., 2014)، (Genting, 2016)، (Nousheen, et al., 2021)، (Kaviza & Ibrahim, 2022).

الأهداف Aims

تعددت أهداف الدراسات السابقة في تناولها لأساليب التفكير فمن التعرف على مستوى أسلوب التفكير الهرمي والفروق في هذا المستوى وفق الجنس والتخصص كدراسة العامري 2012، خلف الله ومحمد 2019، عبد الله 2020 غالب 2020، و(Kaviza & Ibrahim, 2022)، وإلى علاقة اساليب التفكير بشكل عام وأسلوب التفكير الهرمي بشكل خاص بالتحصيل الأكاديمي وبتعلم الطلبة الفعال ونسبة الإسهام به كدراسة (Ramzan, et al., 2014)، (Nousheen, et al., 2021)، ودراسة (Genting, 2016).

العينة Sample

اشتركت الدراسات في اختيارها للعينات من طلبة الجامعات كدراسة العامري 2012، خلف الله ومحمد 2019، عبد الله 2020، غالب 2020، (Ramzan, et al., 2014)، (Genting, 2016)، (Nousheen, et al., 2021)، (Kaviza & Ibrahim, 2022). أما أعداد العينات فقد تراوحت بين (761) طالب وطالبة في دراسة غالب 2020 كحد أعلى و(86) كحد أدنى في دراسة (Nousheen, et al., 2021)، أما باقي الدراسات فقد اعتمدت تقريبا على عدد عينة من (300-400) كدراسة العامري 2012، خلف الله ومحمد 2019، عبد الله 2020، (Genting, 2016). واستناداً إلى الدراسات السابقة فقد اعتمدت الباحثة نسبة معتد بها بالنسبة للدراسات والإحصائيات وهي (367) طالب وطالبة جامعية.

الأدوات Tools

قامت معظم الدراسات السابقة بتبني قائمة أساليب التفكير لـ (Sternberg & Wagner) خلف الله ومحمد 2019، عبد الله 2020، غالب 2020، (Ramzan et al., 2014)، (Genting, 2016)، (Nousheen, et al., 2021)، (Kaviza & Ibrahim, 2022)، أما دراسة (العامري 2012) فقد قامت ببناء مقياس استناداً إلى نظرية (Sternberg, 1997)، وما دفع الباحثة إلى بناء مقياس أسلوب التفكير الهرمي لعدم وجود مقياس للمتغير بشكل مستقل عن أساليب التفكير ولأن أغلب الدراسات اعتمدت على نظرية الحكم العقلي الذاتي ولأن مفهوم أسلوب التفكير الهرمي لم يطرح إلا في هذه النظرية الأصلية.

الوسائل الإحصائية Statically Means

اعتمدت أغلب الدراسات السابقة على الاختبار التائي لدلالة الفروق ومعامل ارتباط بيرسون وتحليل التباين، واعتمدت بعضها على الإنحدار المتعدد واستخدمت كذلك وسائل احصائية أخرى تبعاً لأهدافها كالوسط، الإنحراف المعياري، النسب المئوية، معامل ألفا كرونباخ، اختبار شيفيه، والتحليل العاملي. اما في البحث الحالي فقد استخدمت الباحثة وسائل احصائية متنوعة وهي مربع كاي، معامل ألفا كرونباخ، الاختبار التائي لعينة واحدة، الاختبار التائي لعينتين مستقلتين ، معامل ارتباط بيرسون، الاختبار الزائي، الإنحدار المتعدد.

النتائج Results

تشابهت نتائج الدراسات السابقة بتأكيدها على امتلاك العينات لأسلوب التفكير الهرمي كدراسة العامري 2012، خلف الله ومحمد 2019، عبد الله 2020، غالب 2020، (Ramzan et al., 2014)، (Genting, 2016)، (Kaviza & Ibrahim, 2022). ما عدا دراسة (Nousheen, et al., 2021) التي حصل فيها طلبة الأقسام العلمية على مستوى عال من أسلوب التفكير الهرمي مقارنةً بطلبة الأقسام الإنسانية، وكانت للدراسات (العامري 2012، خلف الله ومحمد 2019، Kaviza & Ibrahim, 2022) نتائج تشير انه ليس هنالك فروق ذات دلالة إحصائية في اسلوب التفكير الهرمي وفق الجنس، أما دراسة عبد الله 2020، غالب 2020 فقد وجدت ان هنالك فروق ولصالح الذكور.

أما نتائج الفروق في أسلوب التفكير الهرمي وفق التخصص فقد تباينت بين الدراسات، فلد تجد دراسة (Kaviza & Ibrahim, 2022) ما يؤكد هذه الفروق، على عكس دراسة العامري 2012، عبد الله 2020، التي وجدت الفروق ولصالح الأقسام العلمية، في حين وجدت دراسة غالب 2020 ان الفروق بين الجنسين كانت لصالح الأقسام الأدبية.

واستنتجت بقية الدراسات أن لأسلوب التفكير الهرمي علاقة بـ (التحصيل، حل المشكلات، مستوى الطموح، أساليب التعلم كدراسة العامري 2012، (Ramzan, et al., 2014)، (Genting, 2016). أما نتائج الدراسة الحالية فسيتم عرضها لاحقاً في الفصل الرابع.

دراسات مقاومة الاغراء

1. الدراسات العربية

- **دراسة القره غولي، 2011**

"الوعي الذاتي وعلاقته بالمواجهة الاجتماعية ومقاومة الاغراء لدى طلبة الجامعة"

اتبعت الدراسة المنهج الوصفي وهدفت إلى التعرف على مستوى مقاومة الإغراء ومدى إسهامها في الوعي الذاتي، والتعرف على الفروق وفق متغيري الجنس والتخصص في مقاومة الإغراء، قام فيها الباحث ببناء مقياس لمقاومة الإغراء تكون من 19 فقرة ولثلاث مجالات، واستخدم فيها الاختبار التائي لعينة ولعينتين، معامل ارتباط بيرسون، تحليل التباين الثنائي وتحليل الارتباط المتعدد، وكان تطبيق المقاييس على (300) طالب وطالبة من طلبة جامعة المستنصرية، واستنتجت الدراسة أن طلبة الجامعة لديهم القدرة على مقاومة الإغراء، ووجود فروق دالة احصائياً لصالح الذكور وفق الجنس وللأقسام العلمية وفق التخصص في مقاومة الإغراء، وان لمقاومة الإغراء إسهام في الوعي الذاتي (القرة غولي، 2011: ي).

- **دراسة عبد الكريم ومبارك، 2016**

"الإسهامات النسبية للعوامل الخمسة الكبرى للشخصية في التنبؤ بمقاومة الإغراء والسعادة النفسية لدى طلاب كلية التربية بجامعة القصيم"

هدفت الدراسة إلى التعرف على مستوى مقاومة الإغراء لدى عينة من طلاب وطالبات كلية التربية بجامعة القصيم بلغت (416) طالبا وطالبة، كما هدفت إلى معرفة العلاقة الارتباطية بين العوامل الخمسة الكبرى للشخصية ومقاومة الإغراء، وكذلك معرفة إمكانية التنبؤ بمقاومة الإغراء من خلال العوامل الخمسة الكبرى للشخصية، وقد تم استخدام مقياس مقاومة الإغراء من إعداد الطراونة (٢٠٠٧)، وبمعالجة البيانات احصائياً بالمتوسط، الإنحراف المعياري، معامل ارتباط بيرسون وتحليل الإنحدار المتعدد توصلت النتائج إلى وجود مستوى مرتفع من مقاومة الإغراء، وأن هنالك علاقات ارتباطية دالة إحصائيا بين مقاومة الإغراء والعوامل الخمسة الكبرى للشخصية، كما أشارت إلى أنه

من الممكن التنبؤ بمقاومة الإغراء من خلال العوامل الخمسة الكبرى للشخصية (عبد الكريم ومبارك، 2016: 313– 367).

- **دراسة خضر 2019**

"الخصائص السيكومترية لمقياس مقاومة الإغراء الفكري لطلاب كلية التربية جامعة حلوان"

هدفت الدراسة التي اتبعت المنهج الوصفي إلى إعداد مقياس قادر على قياس مقاومة الإغراء الفكري ومناسب لفئة الشباب الجامعي والتعرف على خصائصه السيكومترية، وقد تم إعداد 15 فقرة تم تطبيقها على عينة الدراسة البالغة (180) طالب وطالبة بكلية التربية بحلوان، أثبتت فيها بإستعمال معادلة ألفا كورنباخ والتحليل العاملي صدق وثبات المقياس المعد من قبلها (خضر، 2019: 165– 191).

- **دراسة الأبيض 2020**

"ادمان الانترنيت وعلاقته بمقاومة الاغراء النفسي لدى عينة من طلاب جامعة الامير سطام بن عبد العزيز"

تعرفت الدراسة على العلاقة بين إدمان الإنترنت ومقاومة الإغراء النفسي بإتباع المنهج الوصفي لدى (200) طالب من طلبة جامعة الامير سطام بن عبد العزيز، وتم تبني مقياس علي 2018 وتطبيقه على عينة الدراسة، وأسفرت نتائجها بعد استخدام الاختبار التائي، معامل ارتباط بيرسون، تحليل التباين الأحادي، اختبار شيفيه، والإنحدار المتعدد إلى أن مستوى مقاومة الإغراء وإدمان الإنترنت مرتفعان لدى طلبة الجامعة، ووجود علاقة ارتباطية سالبة بين إدمان الإنترنت ومقاومة الاغراء، كما أشارت النتائج إلى وجود فروق بين متوسطات طلاب الجامعة ذوي مستوى إدمان الإنترنت المنخفض والمتوسط وكذلك ذوي مستوى إدمان الإنترنت المنخفض والمرتفع على جميع أبعاد مقياس مقاومة الإغراء والدرجة الكلية للمقياس، لصالح طلاب المستوى المنخفض هذا عدا الإغراء المادي فهو غير دال إحصائيا بين ذوي مستوى إدمان الإنترنت المنخفض والمتوسط، كما توصلت الدراسة إلى إمكانية التنبؤ بإدمان الانترنت من خلال مقاومة الاغراء (الأبيض، 2020: 107– 122).

- **دراسة رشيد وصالح، 2020**

"مقاومة الإغراء كوسيط في العلاقة بين أنماط المزاج والإدمان على الأنترنيت"

هدفت الدراسة الحالية إلى التعرف على مقاومة الإغراء وأنماط المزاج والإدمان على الأنترنيت لدى طلبة جامعة القادسية، وعلى دلالة الفروق على مقياس مقاومة الإغراء وفق متغير الجنس، وعلى مقاومة الإغراء كمتغير وسيط بين أنماد المزاج والإدمان على الانترنيت، وبلغت عينة البحث (300)

طالب وطالبة، وتم تبني مقياس مقاومة الإغراء للقره غولي 2011، واستخدم فيها الاختبار التائي لعينة واحدة ولعينتين ومعامل ارتباط بيرسون ومعامل ألفا كرنباخ والارتباط الجزئي، وأشارت النتائج إلى ضعف قدرة طلبة الجامعة على مقاومة الإغراء، وإلى مستوى عالٍ من الإدمان على الإنترنيت، وإلى وجود فروق بين الذكور والإناث على مقياس مقاومة الإغراء لصالح الذكور، وإن تدني مقاومة الإغراء تشترك في زيادة الإدمان على الأنترنيت والعلاقة بأنماط المزاج (رشيد وصالح، 2020: 350- 368).

2. الدراسات الأجنبية

- **دراسة (Fishbach, et al., 2003)**

"Leading Us Not Unto Temptation: Momentary Allurements Elicit Overriding Goal Activation"

يقودنا إلى عدم الإغراء: التحليلات اللحظية تستدعي تفعيل الهدف المهيمن

بحثت الدراسة الحالية في ما إذا كان الأفراد يتعلمون مقاومة الإغراءات من خلال تفعيل الأهداف ذات الأولوية الأعلى التي تهدد هذه الإغراءات بتقويضها اي مع استمرار المحاولات لمقاومة الإغراء قد يطور الأفراد روابط تيسيرية بين تمثيلات الإغراءات المختلفة التي يتم تنشيطها مؤقتًا والأهداف ذات الأولوية العالية المقابلة التي قد يتدخلون فيها. قد يتم تعلُّم هذه الروابط التيسيرية إلى درجة (أ) التنشيط اللاوعي، و(ب) الاستقلال النسبي للموارد المعرفية. ونفترض كذلك أن قوة الروابط التيسيرية بين الإغراءات والأهداف (ج) يجب أن تعتمد على أهمية الهدف (أي الدرجة التي تمثل بها الأهداف ذات الأولوية القصوى) من خلال خمس دراسات تجريبية على طلبة الجامعة وكانت العينات (53، 157، 100، 102، 77) طالبًا وطالبة جامعية من جامعة ماريلاند.

وأشارت نتائجها أن الإغراءات تميل إلى تنشيط الأهداف ذات الأولوية الأعلى، بينما تميل الأهداف ذات القيمة إلى مقاومة الإغراء. أن تنشيط الأهداف عن طريق الإغراءات قد يتم تعلُّمه بشكل مبالغ فيه إلى درجة تلقائية ولا يبدو أنها ترهق مواردهم العقلية. وقد ارتبطت مقاومة الاغراء بالأهداف الذاتية وكانت أكثر وضوحًا للمنظمين الذاتيين الناجحين مقابل المنظمين الذاتيين غير الناجحين في مجال معين. كما قد تم العثور على مجموعة محفزات للإغراء للتأثير على تنشيط الأهداف المهيمنة ولكن أيضًا للتأثير على الخيارات السلوكية المتطابقة مع الهدف (Fishbach, et al., 2003: 296- 309).

- **دراسة (Brycz, 2008)**

"Gender Diferences in Perception of Temptation Resistance and Actual Resistance to Tempting Situations among Polish Students"

الاختلافات بين الجنسين في إدراك مقاومة الإغراء والمقاومة الفعلية للأوضاع المغرية بين الطلاب البولنديين

تم اجراء ثلاث دراسات تجريبية للتعرف على الاختلافات بين الجنسين في إدراك الإغراء والسلوك الفعلي في الظروف المغرية، وسلوك السرقة للطلبة الجامعيين والغش أثناء الامتحان وتقييم أنفسهم في كل سلوك يقومون به، وكانت العينات للدراسات الثلاث (139، 80، 40) طالبًا وطالبةً جامعية من جامعة Gdansk البولندية.

إظهرت نتائجها أن تأثير الجنس ظهر في الدراسة الثانية فقط، حيث عامل الطلبة الذكور الحانة كمنطقة خاصة بهم أكثر من الفصل الدراسي ولذا كانوا أكثر حرصًا على سرقة الأموال من الفصول الدراسية منه إلى الحانات، على عكس النساء اللائي أظهرن نمطًا مختلفًا، وان التلاعب بأفكار الطلاب واقناعهم بالسرقة أدى إلى سرقة الحلوى وبدرجة أقل سرقة الأموال، وان الطلبة استسلموا لإغراء الغش أثناء الامتحان ومن كلا الجنسين، وبدا واضحًا أن السلوك المرتبط بالإغراء يختلف اختلافًا كبيرًا عن التنبؤ بمثل هذا السلوك او توقعه لأن الطلبة قيموا أنفسهم في جميع الدراسات بشكل يختلف عن سلوكهم بتنزيه أنفسهم عن الاستسلام للإغراء(Brycz, 2008:185- 211) .

- **دراسة (Kouchaki & Smith, 2014)**

"The Morning Morality Effect: The Influenceof Time of Day on Unethical Behavior"

تأثير أخلاق الصباح: تأثير الوقت من اليوم على السلوك غير الأخلاقي

كانت تساؤلات الدراسة: هل أن قدرة الأشخاص العاديون على مقاومة الإغراءات من الكذب والغش والسرقة في فترة الصباح أكثر منها من فترة ما بعد الظهر؟ وهل يمكن أن تستنفد قدرة المرء على مقاومة الإغراءات؟ وهل أن الأشخاص من ذوي مقاومة الاغراء العالية سوف يتصرفون بشكل أخلاقي أكثر من الأشخاص ذوي مقاومة الإغراء الضعيفة حسب الوقت من اليوم؟ أي أنهم أقل عرضة للتأثر بالوقت.

اتبعت الدراسة المنهج التجريبي وتم أجراء سلسلة من أربع تجارب، شارك فيها كلاً من طلاب المرحلة الجامعية وعينة من البالغين الأمريكيين في سلوك غير اخلاقي (على سبيل المثال، الكذب والغش) في المهام التي طبقت عليهم في الصباح مقارنة بالمهام نفسها التي طبقت عليهم في فترة ما

بعد الظهر. ففي التجربة الأولى التي شارك فيها 62 من طلبة الجامعة تم التحقيق فيما إذا كان المشاركون أقل عرضة لمقاومة الإغراء ومنها مقاومة الكذب والغش في فترة ما بعد الظهيرة منها في الصباح، وفي التجربة الثانية شارك 62 طالباً جامعياً وتم فيها تكرار هذه النتائج وفحص أيضًا الوعي الأخلاقي الضعيف كآلية وسيطة لمقاومة الإغراء، أما في التجربة الثالثة فبالإضافة إلى معالجة عيب مهم في التجربتين الأوليين (أي الاختيار الذاتي للمشارك في جلسات الصباح وبعد الظهر) عن طريق تعيين المشاركين عشوائياً في هذه الجلسات والبالغ عددهم 140 كما تم فحص ضعف مقاومة الاغراء تدريجياً مع الوقت بشكل أكثر تحديداً باعتباره أحد العوامل الأساسية، أخيرًا في التجربة الرابعة كان التحقيق في مدى تأثر الأشخاص ذوي مقاومة الاغراء العالية بالوقت مقارنة بالأشخاص ذوي مقاومة الإغراء الضعيفة وقد بلغ عدد المشتركين فيها 70 بالغاً.

توصلت الدراسة في نتائج التجارب الأربع إلى ان للوقت تأثيراً عاماً على استجابات العينة، ففي التجربة الأولى كان المشاركين أقل مقاومة للإغراء في جلسات ما بعد الظهر أكثر من الجلسات الصباحية، وجاءت نتائج التجربة الثانية دعماً لنتائج التجربة الأولى حيث أظهرت أن المشاركين في جلسات ما بعد الظهر انخرطوا في غش واضح في مهمة الإدراك البصري بشكل متكرر أكثر من أولئك الذين شاركوا في الجلسات الصباحية وكانوا أكثر عرضة للانخراط في سلوك غير أخلاقي أثناء الظهيرة عندما تتاح لهم فرصة مغرية وتوسطت درجة أقل من الوعي الأخلاقي بالفعل في تأثير الوقت من اليوم على الغش، أما التجربة الثالثة فقد كذب المشاركون في فترة ما بعد الظهر (65٪) أكثر من أولئك الذين كانوا في الصباح (43٪) كما قدم مقياس التقرير الذاتي للتعب المعرفي دليلًا إضافيًا على استنفاد موارد الأشخاص في مقاومة الإغراء طوال اليوم حيث أبلغ المشاركون عن إجهاد معرفي أعلى في فترة ما بعد الظهر مقارنة بالصباح وارتباط السلوك غير الأخلاقي المرتفع في فترة ما بعد الظهر ارتباطًا مباشرًا بمستويات أقل من مقاومة الإغراء واخيراً أظهرت نتائج التجربة الرابعة أن الأشخاص من ذوي مقاومة الاغراء العالية أقل عرضة للتأثر بالوقت من الأشخاص ذوي مقاومة الإغراء الضعيفة (Kouchaki & Smith, 2014: 95-102).

- **دراسة (Mooijman, et al., 2018)**

Group: Binding Moral "Resisting Temptation for the Good of the Values and the Moralization of Self-Control"

مقاومة الإغراء لما هو جيد للمجموعة: القيم الأخلاقية الملزمة واخلاقيات ضبط النفس

أجريت تسع دراسات على طلبة الجامعة في جامعة جنوب كاليفورنيا وجامعة بنسلفانيا وجامعة واشنطن واختلفت العينات في كل دراسة، وتراحت اعدادها بين 100–300 طالب.

كان هدف الدراسات فيها التعرف على علاقة مقاومة الإغراء بالقيم الاخلاقية الملزمة

وكذلك التدين واضفاء الاخلاق على ضبط النفس، ووجدوا فيها أن القيم الأخلاقية التي تركز على المجموعة تلعب دورًا مهمًا بشكل خاص في مقاومة الإغراء، حيث ترتبط الأخلاقيات التي تم قياسها باستبيان الأسس الاخلاقية بأهداف مقاومة الإغراء كالإهتمام بالأموال والافراط في الانفاق أو الغذاء او تعاطي المخدرات وفقدان الصبر مع الآخرين أو الكسل وعدم القيام بالواجبات، كما أنها يمكن ان تتنبأ بها، وان القيم الاخلاقية الجماعية والتدين يؤدي إلى إضفاء الطابع الأخلاقي على مقاومة الإغراء، وأن مقاومة الإغراء هي في الأساس موجهة نحو المجموعة وحساسة للإشارات الجماعية والتدين ويتنبأ التدين بأخلاق مقاومة الإغراء بإبراز الأهمية الأخلاقية المتصورة لسلوكيات مقاومة الإغراء أو الإدانة الأخلاقية لفشل المقاومة في مواقف الإغراء (Mooijman, et al., 2018: 585- 599).

موازنة الدراسات السابقة لمقاومة الإغراء

المنهجية

كانت أغلب الدراسات وخصوصاً الأجنبية ذات منهجية تجريبية كدراسة (Fishbach, et al., 2003)، (Brycz, 2008)، (Kouchaki & Smith, 2014) و(Mooijman, et al., 2018)، أما الدراسات العربية فأغلبها كانت ذات منهجية وصفية كدراسة القره غولي 2011، عبد الكريم ومبارك 2016، خضر 2019، الأبيض 2020، ورشيد وصالح 2020.

الأهداف Aims

تعددت أهداف الدراسات السابقة في تناولها لمقاومة الإغراء، فمنها من هدف إلى بناء مقياس كدراسة خضر 2019، في حين تناولت بقية الدراسات التعرف على مستوى مقاومة الإغراء ومدى تأثير الجنس، التخصص، الوقت، الاخلاقيات، الحالة الاقتصادية، المتغيرات الشخصية كالعوامل الخمسة الكبرى للشخصية، الوعي الذاتي، إدمان الانترنيت، الأهداف الشخصية والتدين كدراسة القره غولي 2011، عبد الكريم ومبارك 2016، الأبيض 2020، رشيد وصالح 2020، (Fishbach, et al., 2003)، (Brycz, 2008)، (Kouchaki & Smith, 2014)، (Mooijman, et al., 2018).

العينة Sample

اشتملت عينات الدراسات السابقة على طلبة الجامعة، وتباينت أعدادها بين (180) طالب كحد أدنى في دراسة خضر 2019، و(489) طالب في دراسة (Fishbach, et al., 2003)، وكانت

العينات في دراسة القره غولي 2011 ورشيد وصالح 2020 (300) طالب وطالبة، وفي دراسة عبد الكريم ومبارك 2016 (416) طالبا وطالبة، أما دراسة (Brycz, 2008)، (Kouchaki & Smith, 2014) و(Mooijman, et al., 2018) فقد كانت عيناتها منفصلة ولثلاث عينات تقريباً في كل دراسة وتروحت بين (75– 150) طالب وطالبة، وفي الدراسة الحالية أعتمدت الباحثة متوسط الأعداد التي بلغتها الدراسات السابقة الوصفية في اختيار عينتها.

الأدوات Tools

تباينت الأدوات المستخدمة في قياس مقاومة الإغراء بين التجارب التي تتناول مواقف طبيعية ومختبرية داخل الجامعات وخارجها كدراسة (Brycz, 2008)، في اختبار سلوك السرقة والغش أثناء الامتحان داخل الجامعة، ودراسة (Kouchaki & Smith, 2014) في الكذب والغش في المهام التي طبقت عليهم، ودراسة

(Mooijman, et al., 2018) و(Fishbach, et al., 2003)، وبين إعداد مقاييس كدراسة القره غولي 2011 وخضر 2019، وتبني مقياس كما في دراسة عبد الكريم ومبارك، 2016، رشيد وصالح 2020 والأبيض 2020. وقد اعتمدت كلا الدراسات على استخدام اغراءات متعددة كأن يكون تعريض العينة إلى الطعام والنقود أو اعتماد أنواع من الاغراءات كالإغراء الفكري والمادي والاجتماعي والجسدي.

الوسائل الإحصائية Statically Means

اعتمدت الدراسات السابقة وفق منهجيتها على مجموعة وسائل ففي الدراسات الوصفية فقد تم استخدام الاختبار التائي لعينة ولعينتين، معامل ارتباط بيرسون، تحليل التباين الثنائي وتحليل الارتباط المتعدد، بالمتوسط، الإنحراف المعياري وتحليل الإنحدار المتعدد اختبار شيفيه كدراسة القره غولي 2011، عبد الكريم ومبارك 2016، خضر 2019، الأبيض 2020، رشيد وصالح 2020. أما في الدراسات التجريبية فقد تم الاعتماد على الإحصاء اللامعلمي كدراسة (Fishbach, et al., 2003)، (Brycz, 2008)، (Kouchaki & Smith, 2014) و(Mooijman, et al., 2018).

النتائج Results

على الرغم من تباين نتائج الدراسات السابقة تبعاً لتباين أهدافها إلا أنها جميعها قد أكدت على الآثار الإيجابية لمقاومة الإغراء على الفرد بشكل عام، وكانت لكل دراسة بصمة في التعرف على مستوى أو تأثير أو علاقة متغير بمقاومة الإغراء، ففي دراسة عبد الكريم ومبارك 2016 كانت هنالك علاقات ارتباطية بين مقاومة الإغراء والعوامل الخمسة الكبرى للشخصية، وفي دراسة القره غولي 2011 كان لمقاومة الإغراء اسهام في الوعي الذاتي، وفي دراسة الأبيض 2020 إمكانية التنبؤ

بإدمان الانترنت من خلال مقاومة الاغراء ووجود علاقة ارتباطية سالبة بينهما، وربطت دراسة (Fishbach, et al., 2003) بين مقاومة الإغراء وتنشيط الأهداف ذات الأولوية الأعلى، وقيم الطلبة أنفسهم بشكل مختلف عن الواقع في دراسة (Brycz, 2008)، أما دراسة(Kouchaki & Smith, 2014) فتوصلت ان للوقت تأثيراً مباشراً على مقاومة الإغراء، ووجدوا في دراسة (Mooijman, et al., 2018) أن القيم الأخلاقية والتدين يلعبان دورًا مهمًا في مقاومة الإغراء.

توصلت نتائج دراسة عبد الكريم ومبارك 2016، القره غولي 2011، والأبيض 2020 إلى وجود مستوى مرتفع من مقاومة الإغراء، على عكس دراسة رشيد وصالح 2020 التي أشارت إلى ضعف قدرة طلبة الجامعة على مقاومة الإغراء، وأيدت دراسة القره غولي 2011 ورشيد وصالح 2020 ووجود فروق وفق الجنس ولصالح الذكور، على عكس دراسة (Brycz, 2008) التي وجدت في أحدى تجاربها ان الذكور كانوا اقل مقاومة، وذكرت دراسة القره غولي 2011 أن للأقسام العلمية تفوقاً في مقاومة الإغراء على الأقسام الإنسانية، وبالنسبة لدراسة خضر 2019 فكانت الوحدة في تأكيدها على صدق وثبات المقياس المعد من قبلها، أما نتائج الدراسة الحالية فسيتم عرضها في الفصل الرابع.

دراسات العدوى الانفعالية

1. الدراسات العربية

- **دراسة الشمري، 2013**

"التشوهات المعرفية والعدوى الانفعالية وعلاقتها بالشخصية الهدمية"

هدفت الدراسة للتعرف على العدوى الإنفعالية، والفروق فيها وفق متغيري الجنس والتخصص، والعلاقة بين كل من العدوى الإنفعالية ومتغيري التشوهات المعرفية والشخصية الهدمية، والفروق في العلاقة بين المتغيرات وفق متغيري الجنس والتخصص، وإسهام العدوى الإنفعالية في الشخصية الهدمية لدى (400) طالبًا وطالبة من طلبة جامعة بغداد، وقد تم تبني مقياس هاتفيلد للعدوى الانفعالية، واستعمل فيها تحليل التباين، اختبار مربع كاي، وتحليل الانحدار، وقد أظهرت النتائج أن طلبة الجامعة يمتلكون مستوى مرتفع من العدوى الانفعالية وفروق في المستوى لصالح الإناث والتخصص الإنساني، ووجود علاقة بين العدوى الإنفعالية والتشوهات المعرفية والشخصية الهدمية، وكانت للعدوى الإنفعالية إسهام في الشخصية الهدمية (الشمري، 2013: ب– ج).

- **دراسة المبرقع، 2018**

"العدوى الانفعالية وعلاقتها بالوعي الاجتماعي لدى طلبة الجامعة"

هدفت الدراسة إلى التعرف على مستوى العدوى الانفعالية لدى طلبة الجامعة، والتعرف على دلالة الفروق على وفق الجنس (ذكور – إناث)، والعلاقة الارتباطية بين العدوى الانفعالية والوعي الاجتماعي. وتم تبني مقياس العدوى الانفعالية لـ Hatfield, 1994 والمعرب من قبل الشمري (2013). وقد بلغت العينة (110) طالب وطالبة من طلبة الجامعة المستنصرية. ولتحقيق أهداف البحث تم استعمال الاختبار التائي لعينة واحدة، الاختبار التائي لعينتين مستقلتين، ومعامل ارتباط بيرسون، وتوصلت نتائج الدراسة الى إن طلبة الجامعة لديهم عدوى انفعالية، ووجود فروق ذات دلالة إحصائية بين الذكور والإناث في العدوى الانفعالية لصالح الاناث، وعدم وجود علاقة بين العدوى الانفعالية والوعي الاجتماعي (المبرقع، 2018: 477–500).

- **دراسة عبده وعثمان 2020**

"عدوى الإنفعال وعلاقتها بالتعاطف لدى طلاب الجامعة"

قدمت الدراسة إجابات حول وجود العلاقة بين العدوى الانفعالية والتعاطف، والتأكد من وجود عامل عام مشترك بين مكونات العدوى الانفعالية ومكونات التعاطف، والفروق بحسب الجنس والتخصص في مستوى العدوى الإنفعالية والتعاطف، ولتحقيق أهداف الدراسة تم تطبيق مقياس العدوى الانفعالية. Doherty, 1997 ومقياس التعاطف على عينة قوامها (350) من طالب من طلبة الدراسات العليا بكلية التربية جامعة مدينة السادات. وقد أتضح من نتائج الدراسة أنه توجد علاقة ارتباطية موجبة بين مكونات العدوى الانفعالية والتعاطف. كما أتضح أن مكونات العدوى الانفعالية والتعاطف لهما عامل عام كامن يمكن أن نطلق عليه الكفاءة الإنفعالية. كذلك اظهرت نتائج الدراسة ان الطالبات حصلن على درجات أعلى من الطلاب في مقياس العدوى الانفعالية والتعاطف، كما اظهرت الدراسة أن طلاب القسم الأدبي حصلوا على درجات أعلى من طلاب القسم العلمي في مقياس العدوى الانفعالية والتعاطف (عبده وعثمان، 2020: 20– 93).

- **دراسة حمود، 2022**

"العدوى الانفعالية وعلاقتها بالذكاء الشخصي لدى طلبة الجامعة"

هدفت الدراسة إلى التعرف على العدوى الانفعالية لدى طلبة الجامعة، وعلى دلالة الفروق في العدوى الانفعالية، والذكاء الشخصي بحسب المتغيرات الجنس والتخصص، والتعرف على العلاقة بين العدوى الانفعالية والذكاء الشخصي لدى طلبة الجامعة. وتكونت عينة البحث من (400) طالب

وطالبة من طلبة جامعة المستنصرية، وتوصلت نتائج الدراسة الى ان طلبة الجامعة لديهم مستوى مرتفع من العدوى الانفعالية. وقد وجدت فروقا ذات دلالة إحصائية في العدوى الانفعالية بالنسبة لمتغير الجنس لصالح الإناث، ولمتغير التخصص لصالح التخصص الانساني، ووجود علاقة ارتباطية بين العدوى الانفعالية والذكاء الشخصي (حمود، 2022: أ–ب).

2. الدراسات الأجنبية

- **دراسة (Doerr, 2014)**

" Spreading like Wildfire: The Impact of Communication Channel on Emotional Contagion "

الانتشار كالنار في الهشيم: تأثير قناة الاتصال على العدوى العاطفية

هدفت الدراسة الى التعرف ما إذا كانت الانفعالات المنقولة عن طريق وسائل الاتصال عبر الإنترنت ستؤثر في التعرف على العدوى الانفعالية. وتكونت العينة من (182) طالبًا وطالبة من طلاب جامعة أوبورن تم استخدام مقياس التأثير الإيجابي والسلبي للعدوى الانفعالية لـ Watson, et al., 1994، وتعريض طلبة الجامعة إلى رسائل نصية وصوتية وفيديوية تحمل إنفعالات سلبية وإيجابية، باستعمال تحليل التباين ومعامل ارتباط بيرسون، أظهرت النتائج بأن السعادة أدت إلى زيادة التعرف على الانفعال والعدوى الانفعالية مقارنة بالغضب، كما اشارت ايضاً الى ان العدوى الإنفعالية تحدث عن طريق الصوت بشكل أكبر مقارنة بالنص والفيديو (Doerr, 2014: ii–57).

- **دراسة (Kramer, et al., 2014)**

"Experimental evidence of massive-scale emotional contagion through social networks"

دليل تجريبي لعدوى عاطفية واسعة النطاق عبر الشبكات الاجتماعية

هدفت الدراسة إلى التحقق تجريبياً من انتشار العدوى الإنفعالية خارج التفاعل الشخصي وعبر وسائل التواصل الاجتماعي، والفروق بين انتقال العدوى الإنفعالية السلبية والإيجابية في هذه الوسائل، وأجريت ثلاث دراسات تم فيها تعريض المشاركين المستخدمين لـ Facebook البالغ عددهم (689,003) إلى تلاعب بالتعبيرات الإنفعالية الإيجابية والسلبية بحذف أحدهما في كل مرة من النصوص والصور والصوتيات والفيديوهات وللمنشورات والأخبار والأصدقاء للمستخدمين، وشكلت النتائج أول دليل تجريبي على انتشار العدوى الإنفعالية على نطاق واسع عبر شبكات التواصل الاجتماعي، لأن التفاعل الشخصي والإشارات غير اللفظية ليست ضرورية تمامًا للعدوى الإنفعالية،

وإن تعبيرات الناس الإنفعالية على Facebook تتنبأ بمزاج أصدقائهم، وكان للعدوى الأنفعالية السلبية تأثير أقوى من الإيجابية، واستمر تأثير العدوى على الأفراد لعدة أيام (Kramer, et al., 2014: 8788-8790).

- **دراسة (Caviello, et al., 2014)**

"Detecting Emotional Contagion in Massive Social Networks"

كشف العدوى الإنفعالية في الشبكات الاجتماعية الضخمة

كان هدف الدراسة الكشف عن انتقال العدوى الإنفعالية في شبكات التواصل الاجتماعي العالمية مثل تويتر وفيسبوك، استمرت الدراسة التي اجريت في جامعة كاليفورنيا ثلاث سنوات، جمعت خلالها بيانات (1180) مستخدم وحللت بربطها بعدة عوامل مثل أيام تعطيل الدوام وهطول الأمطار، وكانت نتائجها تشير إلى ان العدوى الإنفعالية تنتشر عبر شبكات التواصل الاجتماعي بشكل متزامن وعلى نطاق واسع مما يؤدي إلى ظهور مجموعات ضخمة من الأفراد تحمل نفس المشاعر وبنفس الأوقات، أن التعبير الفردي عن المشاعر يعتمد على ما يعبر عنه الآخرون، كما تشير النتائج على مدى السنوات الثلاث ارتفاعات كبيرة في المشاعر العالمية المتزامنة وتتطور مع الزمن (Coviello, et al., 2014: 1-17).

- **دراسة (Marx, 2020)**

“Advancing Research on Emotional Contagion”

البحث المتقدم في العدوى الإنفعالية

بحثت الدراسة في العدوى الإنفعالية تأريخياً وفي بناء مقياس لها، واشتملت على دراستين، الأولى فيها وصفية تمثلت ببناء مقياس والتأكد من صلاحيته على (247) من الذكور والإناث 56% منهم طلبة جامعة، والدراسة الثانية تجريبية تناولت تحليل تعبيرات الوجه الآلية للعدوى الإنفعالية، وتم فيها تصوير 13 تدريسي و69 طالب جامعي يستمعون للمحاضرة باستعمال حزمة البرامج iMotions FACETوهي نسخة تجارية من برنامج CERT تجمع بين التعبيرات الوجهية ومشاعر العدوى المبلغ عنها ذاتياً، وأشارت النتائج صلاحية وموثوقية المقياس المعد، وان النهج الجديد متعدد الكاميرات مع برامج التحليلات الآلية أظهر ان التأثر بالعدوى الإنفعالية السلبية أكثر من الإيجابية (Marx, 2020: 21).

موازنة الدراسات السابقة للعدوى الإنفعالية

المنهجية

كانت الدراسات العربية ذات منهجية واحدة وهي المنهجية الوصفية، في حين تباينت الدراسات الأجنبية في اتباع أغلبها للمنهج التجريبي والوصفي معاً كدراسة (Doerr, 2014)، (Kramer, et al., 2014)، (Marx, 2020)، والمنهج الوصفي لمسح البيانات كدراسة (Coviello, 2014).

الأهداف Aims

اشتركت أغلب الدراسات العربية في التعرف على العدوى الإنفعالية والفروق فيها وفق متغيري الجنس والتخصص كدراسة الشمري,2013، دراسة المبرقع، 2018، عبده وعثمان 2020، وحمود 2022، وقد سعت الدراسات لمعرفة علاقة العدوى الانفعالية ببعض المتغيرات كمتغيري التشوهات المعرفية والشخصية الهدمية وإسهام العدوى في الشخصية الهدمية لدراسة الشمري 2013، ومتغير الوعي الاجتماعي في دراسة المبرقع 2018، والذكاء الشخصي في دراسة حمود 2022، والتعاطف في دراسة عبده وعثمان 2020.

أما الدراسات الأجنبية فكانت أغلبها تتحقق من انتقال العدوى الإنفعالية عبر وسائل التواصل الاجتماعي كدراسة (Doerr, 2014)، (Kramer, et al., 2014) و(Coviello, 2014)، وكانت دراسة (Marx, 2020) الوحيدة التي هدفت إلى التحقق من العدوى الإنفعالية بالتفاعل المباشر بين الأفراد، وإلى بناء مقياس خاص بالمفهوم.

العينة Sample

تباينت الدراسات السابقة في حجم عيناتها تبعًا للمنهجية المتبعة فيها، فقد كانت الدراسات العربية الوصفية (الشمري,2013، عبده وعثمان 2020، حمود 2022) مع دراسة (Marx, 2020) الأجنبية قد اعتمدت عينات تقريبا بين (300– 400). في حين اعتمدت دراسة (المبرقع 2018) حجم عينة (110)، وهي مشابهة لعينة دراسة (Doerr, 2014) التي كانت (182)، أما الدراسات التي اعتمدت على مسح بيانات المستخدمين لوسائل التواصل الاجتماعي فقد كانت حجم عيناتها بالآلاف كدراسة (Kramer, et al., 2014) وعينتها (689,003)، ودراسة (Coviello, 2014) وعينتها (1180). وكانت جميع العينات من طلبة الجامعة ما عدا الدراستين المسحيتين لـ (Kramer, et al., 2014)، (Coviello, 2014) التي لم تذكر المعلومات الديموغرافية للعينة حفاظاً على سرية المعلومات المستخدمة في وسائل التواصل.

الأدوات Tools

اشتركت دراسة (الشمري 2013، المبرقع 2018، حمود، 2022) في تبنيها مقياس (Hatfield, 1994)، في حين تبنت دراسة (عبده وعثمان 2020) مقياس (Doherty, 1997)، واستخدمت دراسة (Doerr, 2014) مقياس (Waton et al ,1984) مع (Waton et al ,1988l) . وقام (Marx, 2020) بإعداد مقياس للعدوى الإنفعالية وتحليل تعبيرات الوجه.

أما الدراسات التي تناولت العدوى في الوسائل التواصل الاجتماعي فقد قامت بتعريض العينة إلى رسائل نصية وصوتية وفيديوية تحمل إنفعالات سلبية وإيجابية، ومسح بياناتهم وتفاعلاتهم كدراسة (Doerr, 2014) ، (Kramer, et al., 2014)، (Coviello, 2014).

الوسائل الإحصائية Statically Means

استعملت الدراسات العربية الإحصاء الوصفيّ والاستدلالي كالنسبة المئوية والمتوسط الحسابيّ والانحراف المعياريّ، اختبار مربع كاي، معامل ارتباط بيرسون، الاختبار الثانيّ لعينة واحدة ولعينتين مستقلتين، تحليل التباين، الاختبار الزائي والانحدار. أمّا الدراسات الأجنبية فقد استعملت الإحصاء اللامعلمي والنسب المئوية.

النتائج Results

كانت نتائج الدراسات السابقة في ثلاث اتجاهات:

أولهما: يتناول مستوى العدوى الانفعالية المرتفع كدراسة (الشمري 2013، المبرقع 2018، عبده وعثمان 2020، حمود 2022)، والفروق في الجنس لصالح الإناث كدراسة (الشمري 2013، المبرقع 2018، عبده وعثمان 2020، حمود 2022)، وفروق في التخصص ولصالح التخصصات الإنسانية (الشمري 2013، عبده وعثمان 2020، حمود 2022).

وثانيهما: يتناول العلاقات التي ظهرت في الدراسات كدراسة (الشمري 2013، المبرقع 2018، عبده وعثمان 2020، حمود 2022)، بين العدوى الإنفعالية والمتغيرات الأخرى، واسهامها فيها كالـ (التشوهات المعرفية، الشخصية الهدمية، الوعي الإجتماعي، التعاطف، الذكاء الشخصي).

وثالثهما: يتناول طرق انتشار العدوى الإنفعالية، بحسب ما جاء في الدراسات (Doerr,2014)، (Kramer, et al., 2014)، (Coviello, 2014) التي أكدت انتشار العدوى الإنفعالية في وسائل التواصل الإجتماعي، أو عن طريق التفاعل المباشر بين الأفراد كما جاء في دراسة (Marx, 2020).

الإفادة من الدراسات السابقة The Penefit of the Previous Studies

1- مساعدة الباحثة على الإطلاع بعمق على أسلوب التفكير الهرمي ومقاومة الإغراء والعدوى الإنفعالية.

2- الإفادة من المنهجية التي اتبعتها تلك الدراسات.

3- الإفادة من أدوات الدراسات السابقة في بناء أداة البحث الحالية (مقياس أسلوب التفكير الهرمي، مقاومة الإغراء والعدوى الإنفعالية).

4- تحديد حجم عينة البحث من خلال الإطلاع على حجم عينات الدراسات السابقة.

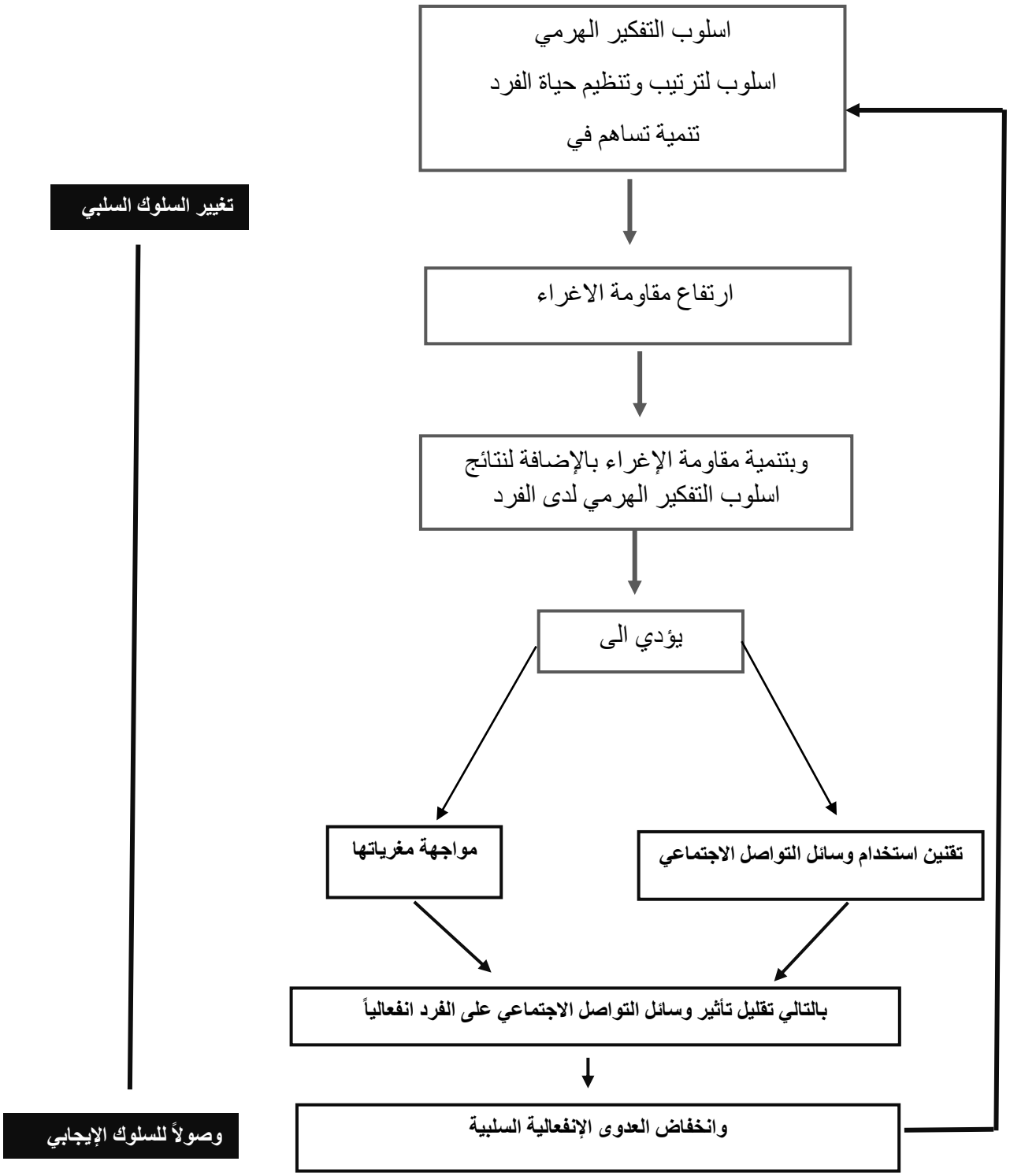
5- اختيار الوسائل الاحصائية المناسبة للبحث بعد اطلاع الباحثة على الوسائل المستخدمة لكل هدف في هذه الدراسات.

6- مقارنة نتائج الدراسات السابقة مع نتائج البحث الحالية لتوضيح المستجدات في دراسة هذا الموضوع .

7- فضلاً عن الإفادة من مصادر الدراسات السابقة.

الإرتباط المتوقع لمتغيرات البحث

إن ما يميز هذا البحث هو انه أول محاولة للتحقق من علاقة واسهام متغير أسلوب التفكير الهرمي بمتغيري مقاومة الإغراء والعدوى الإنفعالية، وربط هذه المفاهيم الثلاث سيكون له فائدة على الفرد وعلى المجتمع، لأننا ان تمكنا من التحكم بمستويات مقاومة الإغراء والعدوى الانفعالية بتنمية اسلوب التفكير الهرمي لدى الأفراد وتنمية مقاومة الإغراء بالتالي تقنين استخدام وسائل التواصل الاجتماعي سنتمكن من التقليل من تأثير العدوى الانفعالية السلبية التي يتأثر بها الشباب يومياً عند استخدامهم لهذه الوسائل، وهذا ما تتوقعه الباحثة من ارتباط بين متغيرات البحث، وهو ارتباط مفاهيمي بين المتغيرات حيث يشترك كلاً من اسلوب التفكير الهرمي ومقاومة الإغراء بعنصر معرفي، كما يشترك اسلوب التفكير الهرمي ومقاومة الإغراء والعدوى الإنفعالية بأن لهم علاقة بسمات الشخصية، وأعدت الشكل (5) ليوضح ذلك.



المخطط من إعداد الباحثة

شكل (5) مخطط للإرتباط المتوقع لمتغيرات البحث

الفصل الثالث

منهجية البحث وإجراءاته

1.3. منهجية البحث

2.3. مجتمع البحث

3.3. عينات البحث

4.3. أدوات البحث

5.3. تطبيق أدوات البحث

6.3. الوسائل الإحصائية

يتضمن هذا الفصل توضيحاً لمنهجية البحث المتبعة والإجراءات التي قامت بها الباحثة لتحقيق أهداف البحث بدءاً من تحديد مجتمع البحث، أسلوب اختيار العينة، أدوات البحث، التحقق من صدق الأدوات وثباتها، والوسائل الاحصائية المناسبة لتحليل البيانات. وفيما يلي عرض لأهم هذه الإجراءات:

1.3. منهجية البحث وإجراءاته

The Approaches and the Procedures of the Research

اعتمدت الباحثة المنهج الوصفي الأسلوب الإرتباطي كمنهج لهذا البحث، إذ إن هذا النوع من الدراسات يعد من المستويات المتقدمة من الدراسات الوصفية (عريفج واخرون، 1999: 114). إذ توصف العلاقة بين المتغيرات وصفاً كمياً، وتحدد الدرجة التي ترتبط بها المتغيرات مع بعضها البعض (Gay, 1996: 229). ويعد المنهج الوصفي من أكثر المناهج شيوعاً في التفسير العلمي المنظم، إذ يصف الظاهرة كما هي وصفاً كمياً عن طريق جمع المعلومات عن الظاهرة واخضاعها للدراسة (ملحم، 2000: 324).

2.3. مجتمع البحث Population of the Research

يشمل مجتمع البحث طلبة الصفوف الأولى والرابعة في كليات جامعة كربلاء الدراسات الأولية، وبلغ عددهم (8308) طالباً وطالبة موزعين بحسب التخصص والجنس والمرحلة، للإختصاصات العلمية والإنسانية للدراسة الصباحية وللعام الدراسي (2022 – 2023)[1]، ولأن مجتمع البحث هو جميع العناصر التي يسعى الباحث الى ان يعمم عليها النتائج ذات العلاقة بمشكلة الدراسة (عودة وملكاوي، 1992: 127). فضلاً عن كونه يتناسب مع أهداف البحث وطبيعته، وجدول (1) يبين اعداد الطلبة حسب التخصص (علمي، انساني) والجنس (ذكور، اناث) والمرحلة (الأولى، الرابعة).

[1] حصلت الباحثة على بيانات الطلبة من قسم الإحصاء في رئاسة جامعة كربلاء بموجب كتاب تسهيل المهمة (ملحق1).

جدول (1)

مجتمع البحث موزع بحسب التخصص والجنس والمرحلة

الكلية	المرحلة الأولى			المرحلة الرابعة			مجموع		المجموع الكلي
	ذكور	إناث	المجموع	ذكور	إناث	المجموع	الذكور	الاناث	
الطب	**115**	**189**	**304**	**66**	**131**	**197**	**181**	**320**	**501**
طب الاسنان	**31**	**36**	**67**	**43**	**93**	**136**	**74**	**129**	**203**
الطب البيطري	**10**	**13**	**23**	**32**	**23**	**55**	**42**	**36**	**78**
الصيدلة	**54**	**123**	**177**	**44**	**104**	**148**	**98**	**227**	**325**
العلوم الطبية التطبيقية	**83**	**243**	**326**	**12**	**44**	**56**	**95**	**287**	**382**
علوم الحاسوب وتكنولوجيا المعلومات	**55**	**51**	**106**	**15**	**43**	**58**	**70**	**94**	**164**
العلوم	**51**	**92**	**143**	**56**	**193**	**249**	**107**	**285**	**392**
الهندسة	**267**	**150**	**417**	**147**	**116**	**263**	**414**	**266**	**680**
التربية للعلوم الصرفة	**105**	**153**	**258**	**199**	**299**	**498**	**304**	**452**	**756**
الإدارة والاقتصاد	**318**	**352**	**670**	**475**	**498**	**973**	**793**	**850**	**1643**
التمريض	**7**	**47**	**54**	**11**	**52**	**63**	**18**	**99**	**117**
الزراعة	**23**	**36**	**59**	**30**	**44**	**74**	**53**	**80**	**133**
التربية الرياضية	**78**	**37**	**115**	**108**	**58**	**166**	**186**	**95**	**281**
مجموع الكليات العلمية	**1197**	**1522**	**2719**	**1238**	**1698**	**2936**	**2435**	**3220**	**5655**
القانون	**101**	**95**	**196**	**135**	**75**	**210**	**236**	**170**	**406**
التربية للعلوم الإنسانية	**220**	**571**	**791**	**226**	**552**	**778**	**446**	**1123**	**1569**
العلوم الاسلامية	**25**	**99**	**124**	**109**	**299**	**408**	**134**	**398**	**532**
العلوم السياحية	**31**	**28**	**59**	**51**	**36**	**87**	**82**	**64**	**146**
مجموع الكليات الإنسانية	**377**	**793**	**1170**	**521**	**962**	**1483**	**898**	**1755**	**2653**
المجموع الكلي	**1574**	**2315**	**3889**	**1759**	**2660**	**4419**	**3333**	**4975**	**8308**

3.3. عينات البحث Research samples

لتحقيق متطلبات البحث من استخراج الخصائص السيكومترية للمقاييس وتطبيقها تم الاعتماد على عدة عينات مختلفة ومستقلة عن بعضها البعض، موضحة في جدول (2).

جدول (2) عينات البحث

ت	اسم العينة	الذكور	الاناث	المجموع
1	عينة وضوح التعليمات	20	20	40
2	عينة التحليل الاحصائي	167	248	004
3	عينة الثبات	50	50	100
4	عينة البحث الاساسية	167	248	367

1.3.3. عينة التحليل الإحصائي Sample of the Research

اختيرت العينة بالإسلوب الطبقي العشوائي ذات التوزيع المتناسب وفيه نختار من كل فئة عينة عشوائية بسيطة تمثلها مراعين في ذلك نسبة من كل فئة بحيث تمثل كل فئة بعدد من الأفراد متناسباً مع حجم هذه العينة (ملحم، 2005: 153). وكان الإختيار عن طريق القرعة لكليتان في التخصص العلمي وهما كلية (الهندسة والصيدلة)، وكليتان في التخصص الإنساني وهما كلية (التربية للعلوم الإنسانية والقانون)، واعتمدت الباحثة حجم العينة (400) طالباً وطالبة كعينة لإستخراج الخصائص السيكومترية لمقياس اسلوب التفكير الهرمي اعتماداً على ما اقترحه (Henrysoon, 1963) من أن حجم العينة المناسبة في عملية التحليل الإحصائي للفقرات يفضل أن لا يقل عن (400) ولا يزيد على (500) فرد يتم اختيارهم بدقة من المجتمع الأصلي (Henrysoon, 1963: 215)، ويرى (Nunally, 1978) ان حجم عينة التحليل الإحصائي بما لا يقل عن خمسة افراد مقابل كل فقرة من فقرات المقياس (Nunnally, 1978: 262). وجدول (3) يبين عينة التحليل الإحصائي.

2.3.3.عينة البحث الأساسية Sample of the Research

وهي مجموعة جزئية من مجتمع البحث والتي تكون ممثلة له، بحيث يمكن تعميم النتائج عليها وعلى المجتمع بأكمله (النبهان، 2005: 123). وقد كانت عينة البحث الأساسية عينة عشوائية طبقية متناسبة، وتم تحديد حجمها على وفق معادلة (Steven Thompson)[2]، وبهذا أصبح حجم عينة البحث الحالي (367) من طلبة الصفوف الأولى والرابعة في جامعة كربلاء، تم اختيار الكليات عن طريق القرعة وهي كلية (العلوم، طب الأسنان، العلوم الإسلامية والعلوم السياحية) وبنسبة (4.8) من المجتمع الأصلي للبحث. وجدول (4) يبين ذلك.

2

$$n=\frac{N\times p(1-p)}{\left[\left[N-1\times\left(d^2\div z^2\right)\right]+p(1-p)\right]}$$

n: sample size (?)
N: Population size
Z: Confidence level at 95% (1.96)
d: Error proportion (0.05)
p: Probability (50%)n (Thompson , 2012 : 59)

4.3. أدوات البحث Instruments Of the Research

1.4.3. مقياس اسلوب التفكير الهرمي The Scale of the Thinking style Hierarchical

بعد الإطلاع على الإطار النظري والدراسات السابقة التي تناولت اسلوب التفكير الهرمي وجدت الباحثة أن إسلوب التفكير الهرمي قد تناوله (Sternberg, 1997) في نظريته الحكم الذاتي العقلي ولم تجد له مقاييس خاصة به وانما يعد مجال من مجالات أساليب التفكير لذا ارتأت الباحثة بناء مقياس خاص بهذا المتغير ليكون مرجعاً للباحثين مستقبلاً، وأطلعت الباحثة على:

- قائمة أساليب التفكير لـ (Sternberg & Wagner, 1991) النسخة المطولة والمكونة من 104 فقرة وبواقع 8 فقرات لإسلوب التفكير الهرمي والمترجمة من العامري 2012، والنسخة القصيرة والمكونة من 65 فقرة، وبواقع 5 فقرات لإسلوب التفكير الهرمي، والمترجمة من أبو هاشم 2008، والدردير وعصام الطيب 2004.
- مقياس أساليب التفكير (راضي، 2015) والمكون من 117 فقرة، وبواقع 9 فقرات لإسلوب التفكير الهرمي.
- مقياس أساليب التفكير (العظامات والعتوم، 2018) والمكون من 70 فقرة، وبواقع 6 فقرات للإسلوب الهرمي.

1) إعداد فقرات المقياس Preparing the Items of the Scale

بما ان النظرية المتبناة هي نظرية (Sternberg) فقد اعتمدت الباحثة في بناء المقياس على تعريفه لإسلوب التفكير الهرمي وأعدت الفقرات على أساس هذه النظرية، وأخذت بالحسبان كتابة فقرات من المواقف الحياتية التي يمر بها طلبة الجامعة، وكيفية تطبيقهم لإسلوب التفكير الهرمي على أرض الواقع، وكان عدد الفقرات (26) فقرة، وبأسلوب العبارات التقريرية وببدائل متدرجة للإجابة وبطريقة تصحيح (تنطبق عليّ تماماً = 5، تنطبق عليّ غالباً = 4، تنطبق عليّ أحياناً = 3، تنطبق عليّ نادراً = 2، لا تنطبق عليّ أبداً= 1) للفقرات الإيجابية والبالغ عددها (19) فقرة، وبطريقة تصحيح (تنطبق عليّ تماماً = 1، تنطبق عليّ غالباً = 2، تنطبق عليّ أحياناً = 3، تنطبق عليّ نادراً = 4، لا تنطبق عليّ أبداً= 5) للفقرات السلبية والبالغ عددها (7) فقرات. والملحق رقم (3) يبين فقرات المقياس بصيغتها الأولية.

2) إعداد تعليمات المقياس وورقة الإجابة

Preparing the Instructions of the Scale and the Paper of Answers

حرصت الباحثة عند إعداد تعليمات المقياس أن تكون واضحة ودقيقة، وتم التأكيد على ضرورة اختيار المستجيب البديل المناسب الذي يعبر عنه ويشعر أنه ينطبق عليه فعلاً وتصحيح الخطأ في الإجابة مع وضع مثال لكيفية الإجابة. ولم تذكر الباحثة عنوان المقياس وذلك للتقليل من أثر عامل المرغوبية الاجتماعية، إذ يشير (Gronbach) إلى أن ذكر الهدف الرئيسي من المقياس يؤدي الى تزييف الاستجابة (الزوبعي،1980: 71). وطلب من المفحوصين الإجابة عنها بكل صدق وصراحة لأغراض البحث العلمي، كما أن الإجابة لن يطلع عليها أحد سوى الباحثة وأنه لا داعي لذكر الاسم وذلك ليطمئن المفحوص على سرية اجاباته.

3) صلاحية المقياس وفقراته

للتعرف على صلاحية المقياس يجب التحقق من ان الاختبار يقيس ما أعد لقياسه (عودة، 2004: 422)، وأفضل وسيلة للتأكد منها هو أن يقوم عدد من المتخصصين في تقدير مدى صلاحيتها لقياس ما وضعت من أجله (Eble, 1972: 555)، وقد عرضت فقرات مقياس اسلوب التفكير الهرمي بصيغتها الأولية على مجموعة من المحكمين في علم النفس والبالغ عددهم (30) كما مبين في الملحق (2) وأستخدمت اختبار مربع كاي (كا^2) chi– square test الذي يعد من أهم اختبارات الدلالة الإحصائية لأنه لا يعتمد على شكل التوزيع التكراري ولا يشتمل على افتراضات محددة فيما يتعلق بإعتدالية توزيع البيانات (عبد الحفيظ وآخرون، 2004: 267). وجدول (5) يوضح اراء المحكمين عن صلاحية فقرات مقياس اسلوب التفكير الهرمي.

جدول (5)

اختبار مربع كاي لآراء المحكمين حول صلاحية فقرات مقياس اسلوب التفكير الهرمي

تسلسل الفقرات	عدد المحكمين		قيمة مربع كا2		مستوى الدلالة
	الموافقين	غير الموافقين	المحسوبة	الجدولية	
4، 5، 10، 11، 14، 16، 20، 21، 22، 24، 25،	30	–	30	3.84	دالة 0.05
1، 6، 7، 18، 19، 23	29	1	26.12	3.84	دالة 0.05
2، 12، 17	28	2	22.52	3.84	دالة 0.05
3، 13، 15، 26،	27	3	19.2	3.84	دالة 0.05
9	25	5	13.32	3.84	دالة 0.05
8 ، 17	20	10	3.32	3.84	غير دالة 0.05

وقد أوصى المحكمين بحذف فقرتان وهما (8، 17)، وبتعديل الفقرات (4، 7، 14، 20، 25) لمقياس اسلوب التفكير الهرمي.

4) تجربة وضوح التعليمات والفقرات

للتحقق من مدى وضوح تعليمات المقياس فقراته قامت الباحثة بتطبيق مقياس اسلوب التفكير الهرمي على عينة عشوائية بلغت (40) طالباً وطالبة، وجدول (2) عينة تجربة وضوح التعليمات والفقرات، وتم حساب المدى الزمني للإجابة عن المقياس وقد بلغ (8) دقائق.

5) التحليل الإحصائي للفقرات Statical analysis of Items

إن هدف التحليل الاحصائي للمقياس هو الكشف عن الخصائص السيكومترية له لإبقاء الفقرات الملائمة واستبعاد الفقرات غير الملائمة (Ghiselli et. al,1981:421). وقد قامت الباحثة بمجموعة اجراءات لتحليل الفقرات وهي:

أ- طريقة المجموعتين الطرفيتين Extremist Groups method

إنَّ هذا الاجراء ضروري للكشف عن الخصائص السيكومترية للمقياس التي تساعد في اختيار الفقرات ذات الخصائص الجيدة، وللتمييز بين الافراد في الصفة المُقاسة (Anastasi &Urbina,

2010: 157). ويقصد بالقوة التميزية قدرة الفقرة على التمييز بين الأفراد الذين حصلوا على أعلى درجة في الاختبار وبين الذين حصلوا على أدنى درجة فيه (Stang & Wrightsman, 1981:51). وترى انستازي Anastasi,1988 أن أفضل حجم لعينة تحليل الفقرات هو أن يكون في كل مجموعة من المجموعتين الطرفيتين في الدرجة الكلية (100) فرد إذا اعتمدت نسبة (27%) من حجم العينة في كل مجموعة من المجوعتين الطرفتين في الدرجة الكلية (Anastasi & Urbina 2010, 23).

ولحساب القوة التمييزية عملت الباحثة على:

- تطبيق مقياس اسلوب التفكير الهرمي على عينة التحليل الإحصائي.
- ترتيب الاستمارات البالغ عددها (400) استمارة بعد تصحيحها ترتيباً تنازلياً من أعلى درجة إلى أدنى درجة.
- اختيار مجموعتين بنسبة (27%) للمجموعة الدنيا و(27%) للمجموعة العليا من أفراد العينة وكان عددهم (108) طالب لكل مجموعة، فقد وجد (Kelley,1939) إحصائياً أن هذه النسبة تعطي أعلى تمييز للفقرة إذا كان التوزيع يقترب من الاعتدالي. وأن نسبة (27%) هي الأكثر استخداماً وتعطي أكبر حجم وأقصى تمايز ممكن وبهذا الاختيار تكون النسبة الباقية من الطلاب هي فئة الوسط ونسبتها (46%) (عودة، 2004: 350– 351).
- استخراج الوسط الحسابي والإنحراف المعياري لكلا المجموعتين العليا والدنيا.
- تطبيق الاختبار التائي (t.test) لعينتين مستقلتين لإختبار دلالة الفروق بين أوساط المجموعتين، لأن القيمة التائية المحسوبة تمثل القوة التمييزية للفقرة (مايرز، 1990 :35). واتضح أن (23) فقرة دالة ومميزة لان قيمها التائية المحسوبة أعلى من القيمة التائية الجدولية البالغة (2.57) عند مستوى دلالة (0.01) و(1.96) عند مستوى دلالة (0.05) وبدرجة حرية (214) عدا الفقرة (24) والتي كانت قيمتها التائية المحسوبة (1.23) ولذا لم تكن دالة عند مستوى دلالة (0.05)، وان استبعاد الفقرات غير المميزة تجعل المقياس اكثر صدقاً. وجدول (6) يبين القوة التمييزية لفقرات مقياس اسلوب التفكير الهرمي باستعمال المجموعتين الطرفيتين.

جدول (6)

القوة التمييزية لمقياس اسلوب التفكير الهرمي باستعمال المجموعتين الطرفيتين

رقم الفقرة	المجموعة	الوسط الحسابي	الانحراف المعياري Standard Deviation	t.test التائية المحسوبة	الدلالة
1	عليا	3.57	1.21	3.58	دالة
	دنيا	2.96	1.3		
2	عليا	3.67	1.26	10.84	دالة
	دنيا	2.06	0.88		
3	عليا	4.06	1.29	11.54	دالة
	دنيا	2.12	1.18		
4	عليا	4.54	0.5	14.65	دالة
	دنيا	2.63	1.26		
5	عليا	3.96	1.07	20.93	دالة
	دنيا	1.51	0.59		
6	عليا	3.06	1.16	9.68	دالة
	دنيا	1.72	0.84		
7	عليا	4.38	0.84	11.93	دالة
	دنيا	2.59	1.31		
8	عليا	4.49	0.57	8.84	دالة
	دنيا	3.31	1.26		
9	عليا	4.41	0.99	18.32	دالة
	دنيا	2.16	0.81		
10	عليا	3.87	1.01	12.93	دالة
	دنيا	1.97	1.15		
11	عليا	4.18	0.97	14.94	دالة
	دنيا	2.35	0.82		
12	عليا	4.36	0.79	12.77	دالة

	دنيا	2.54	1.26		
13	عليا	4.35	0.9	16.32	دالة
	دنيا	2.16	1.07		
14	عليا	4.56	0.62	16.79	دالة
	دنيا	2.69	0.98		
15	عليا	4.76	0.54	14.63	دالة
	دنيا	3.02	1.11		
16	عليا	4.4	0.83	16.62	دالة
	دنيا	2.2	1.09		
17	عليا	2.71	1.3	5.23	دالة
	دنيا	1.81	1.22		
18	عليا	4.36	0.74	20.92	دالة
	دنيا	2.03	0.89		
19	عليا	4.83	0.4	25.38	دالة
	دنيا	2.18	1.01		
20	عليا	4.44	0.77	19.54	دالة
	دنيا	1.93	1.1		
21	عليا	4.54	0.54	23.51	دالة
	دنيا	2.04	0.97		
22	عليا	3.69	1.56	8.62	دالة
	دنيا	2.19	0.92		
23	عليا	3.92	1.22	5.78	دالة
	دنيا	2.84	1.49		
24	عليا	3.21	1.53	1.23	غير دالة
	دنيا	2.97	1.34		

ب ـ طريقة الإتساق الداخلي Internal Consistency Method

علاقة الفقرة بالدرجة الكلية للمقياس

The Relation between the Item and the totally degree of the Scale

يشير الارتباط بين الفقرة والدرجة الكلية Item–total Correlation إلى أن البند يقيس الشيء نفسه الذي يقيسه الاختبار ككل (فرج، 2007: 284). ومن مزاياه إنه يقدم مقياساً متجانساً في فقراته، وأن الفقرة تسير بما يقيسه المقياس، وفي ضوء هذا المؤشر يتم الإبقاء على الفقرات التي تكون معاملات ارتباط درجاتها بالدرجة الكلية دالة إحصائياً (Anastasi &Urbina, 2010: 154).

وللتحقق من العلاقة الارتباطية بين الفقرة والدرجة الكلية لمقياس اسلوب التفكير الهرمي استعملت الباحثة معامل ارتباط بيرسون (Pearson Correlation) على عينة التحليل الإحصائي البالغة (400) طالباً وطالبة، وجميع القيم كان ارتباطها بالدرجة الكلية دال احصائيا كونها أعلى من قيمة الارتباط الجدولية البالغة (0.098) عند مستوى (0.05) وبدرجة حرية (398). وعليه لم تستبعد أي فقرة من فقرات المقياس وجدول (7) يبين معاملات ارتباط جميع الفقرات بالدرجة الكلية، وعد المقياس صادقاً بنائياً على وفق هذا المؤشر كما أشارت إلى ذلك Anastasi & Urbina إلى أنّ المقياس الذي تنتخب فقراته في ضوء المؤشرين التحليل الإحصائي وتقديرات المحكمين يمتلك صدقاً بنائياً (Anastasi & Urbina, 2010: 54).

جدول (7)

صدق فقرات مقياس التفكير الهرمي باستعمال أسلوب علاقة درجة الفقرة بالدرجة الكلية

الفقرة	قيمة الارتباط	الدلالة	الفقرة	قيمة الارتباط	الدلالة	الفقرة	قيمة الارتباط	الدلالة	الفقرة	قيمة الارتباط	الدلالة
1	0.32	دالة	**7**	0.54	دالة	**13**	0.65	دالة	**19**	0.72	دالة
2	0.55	دالة	**8**	0.40	دالة	**14**	0.66	دالة	**20**	0.68	دالة
3	0.56	دالة	**9**	0.67	دالة	**15**	0.54	دالة	**21**	0.75	دالة
4	0.67	دالة	**10**	0.65	دالة	**16**	0.62	دالة	**22**	0.50	دالة
5	0.69	دالة	**11**	0.64	دالة	**17**	0.30	دالة	**23**	0.34	دالة
6	0.50	دالة	**12**	0.61	دالة	**18**	0.79	دالة	**24**	0.084	غيردالة

6) الخصائص السيكومترية لمقياس اسلوب التفكير الهرمي

يعد الصدق والثبات من أهم الخصائص السيكومترية إذ تعتمد عليها دقة المعلومات التي توفرها المقاييس (عبد الرحمن، 1998: 159). وبهذا تم التحقق من الخصائص السيكومترية بإستخراج مؤشرات الصدق والثبات.

أولاً: الصدق Validity

يرى (Lindquist, 1942) أن يتمتع المقياس بدرجة من الصحة التي يقيس بها الاختبار ما نريد قياسه (فرج، 2007: 239-240)، ويعد الصدق من الخصائص المهمة في الاختبارات والمقاييس النفسية ومن أجل أن يوصف المقياس بأنه صادق لابد من توافر بعض المؤشرات التي تشير اليه وكلما زادت المؤشرات زادت الثقة به (Anastasi & Urbina, 2010: 141). وعمدت الباحثة الى أكثر من طريقة مبينة في الآتي وصولاً الى التحقق من صدق المقياس:

1. الصدق الظاهري Face Validity

يشير Freeman, 1962 إلى الصدق الظاهري بأنه مدى ما يبدو أن الاختبار يقيسه، اي ان الاختبار يتضمن بنوداً يبدو أنها على صلة بالمتغير الذي يقاس وأن مضمون الاختبار متفق مع الغرض منه (فرج، 2007: 271). ويعد رأي المحكمين من الأساليب الشائعة في تحديد صلاحية أداة البحث ويشير إلى درجة قياس الفقرات للسمة المقاسة أو الدرجة التي تظهر عندها الفقرات انها تقيس السمة المقاسة (الصمادي والدرابيع، 2004: 195)، وقد تم التحقق من هذا النوع من الصدق عند عرض المقياس على مجموعة من المحكمين كما في جدول (5).

2. صدق البناء Construct Validity

يقيس هذا النوع من الصدق افتراضات نظرية تشير إلى سمات وخصائص نفسية لا يمكن مشاهدتها وانما يمكن الاستدلال عليها، إذ يعد مفهوماً يمكن اللجوء اليه عندما نتعامل مع مفاهيم سيكولوجية مجردة، فنحن لا نعلم ما يقيسه المقياس من خلال محك خارجي بل من خلال تعريف الافتراضات النظرية (Bechtoldt,1951: 1245). وقد تم التحقق من هذا النوع من الصدق عن طريق المؤشرات الاتية:

أ. أسلوب المجموعتين الطرفيتين، كما موضح في جدول (6).

ب. الاتساق الداخلي بإستخراج علاقة درجة الفقرة بالدرجة الكلية كما هو موضح في جدول (7)

ثانياً: الثبات Reliability

الثبات هو أن يعطي الإختبار النتائج نفسها إذا أعيد تطبيقه على المجموعة نفسها من الأفراد (الصمادي والدرابيع، 2004: 206)، وهو الاتساق الداخلي للاختبار، والاستقرار بنتائجه بمرور الزمن (Kline,1993:7). ولذا فالثبات يشتمل على نوعين، الإتساق الداخلي (Internal Consistency) الذي يتحقق من خلال كون الفقرات تقيس المفهوم نفسه. والإتساق الخارجي (External Consistency) الذي يتحقق حينما يعطي المقياس النتائج نفسها عند تطبيقه عبر مدة من الزمن. ولتحقيق ثبات فقرات المقياس بنوعيه قامت الباحثة بإستخدام طريقة إعادة الاختبار للإتساق الخارجي، وطريقة ألفا– كرونباخ للإتساق الداخلي وفيما يأتي توضيح لذلك:

1. طريقة إعادة الاختبار Test-Retest Method

يعد اسلوب إعادة الاختبار من أهم أساليب حساب الثبات وهو تقدير لنسبة الاستقرار في درجة الفرد رغم التغيرات خلال مدى زمني مناسب ، على أن لا يقل عن أسبوع ولا يزيد عن ستة أشهر (فرج، 2007: 310-312). ويرى Ebel, 1972 إن معامل الإرتباط بين درجات التطبيق الأول للاختبار والتطبيق الثاني هو معامل ثبات الاختبار وإعادة الاختبار، ومعامل الثبات في هذه الحالة هو معامل الاستقرار (ملحم، 2005: 257).

ولغرض استخراج الثبات بهذه الطريقة فقد اعيد تطبيق المقياس على عينة الثبات التي تكونت من (100) طالب وطالبة مبينة في جدول (2) بعد مرور (14) يوماً على التطبيق الأول. ثم حسب معامل ارتباط بيرسون بين درجات التطبيق الأول والثاني، وبلـغ معامل الإرتباط للمقياس (0.83) وهو ثبات مقبول ويعد مؤشراً على استقرار المقياس، فقد أشار اهمان وجلوك (Ahmann & Glock, 1975) إلى أن معاملات الثبات التي تقل عن (0.85) في الاختبارات غير التحصيلية تعد مقبولة، لأن مصادر الأخطاء أقل قابلية للضبط والسيطرة من الاختبارات التحصيلية المقننة (عودة، 2004: 457). وجدول (8) يبين ذلك.

2. معادلة ألفا – كرونباخ Cronbach's Alpha Equation

يستخرج ثبات المقياس بحساب معامل الارتباط بين درجات المقياس على اساس ان كل فقرة من فقرات المقياس قائمة بذاتها (Brown, 1976: 86)، ويقدر معظم العلماء أن قيمة ألفا كرونباخ التي تكون أكبر من 0.90 تعد عالية وموثوقة (Bonett & Wright, 2015: 3). وأن هذه القيمة العالية لا تشير بالضرورة إلى مستوى عالٍ من التناسق بين بنود الأداة ككل، فقيمتها لا تتعلق بالمقاييس أحادية التركيب أو التركيبات المتعددة (Taber, 2018: 1285). وقد تحققت الباحثة من ثبات مقياس التفكير الهرمي بمعادلة ألفا كرونباخ وذلك بالاعتماد على بيانات العينة الكلية، وقد بلغ معامل الثبات بهذه الطريقة (0.91) بعد استبعاد الفقرة (24). وجدول (8) يوضح معاملات ثبات مقياس اسلوب التفكير الهرمي.

جدول (8)

قيم معاملات الثبات بطريقتي إعادة الاختبار وألفا– كرونباخ لمقياس اسلوب التفكير الهرمي

معامل الثبات	
إعادة الاختبار	ألفا– كرو نباخ
850.	0.91

7) وصف مقياس اسلوب التفكير الهرمي بصيغته النهائية

The Description of the Thinking style Hierarchical Scale in its Final State

بعد استخراج الخصائص السيكومترية للمقياس من تعديل الفقرات التي طلب المحكمين تعديلها، وحذف الفقرة (24) غير المميزة أصبح عدد فقرات مقياس اسلوب التفكير الهرمي بصورته النهائية (23) فقرة. وببدائل متدرجة للإجابة (تنطبق عليّ تماماً، تنطبق عليّ غالباً، تنطبق عليّ أحياناً، تنطبق عليّ نادراً، لا تنطبق عليّ أبداً)، موضحة في (الملحق 4)، وتعطى عند التصحيح الدرجات (5، 4، 3، 2، 1) على التوالي للفقرات الإيجابية وبالعكس للفقرات السلبية. وبذلك يكون المتوسط النظري للمقياس والبالغ (69) وأعلى درجة (115) وأدنى درجة (23).

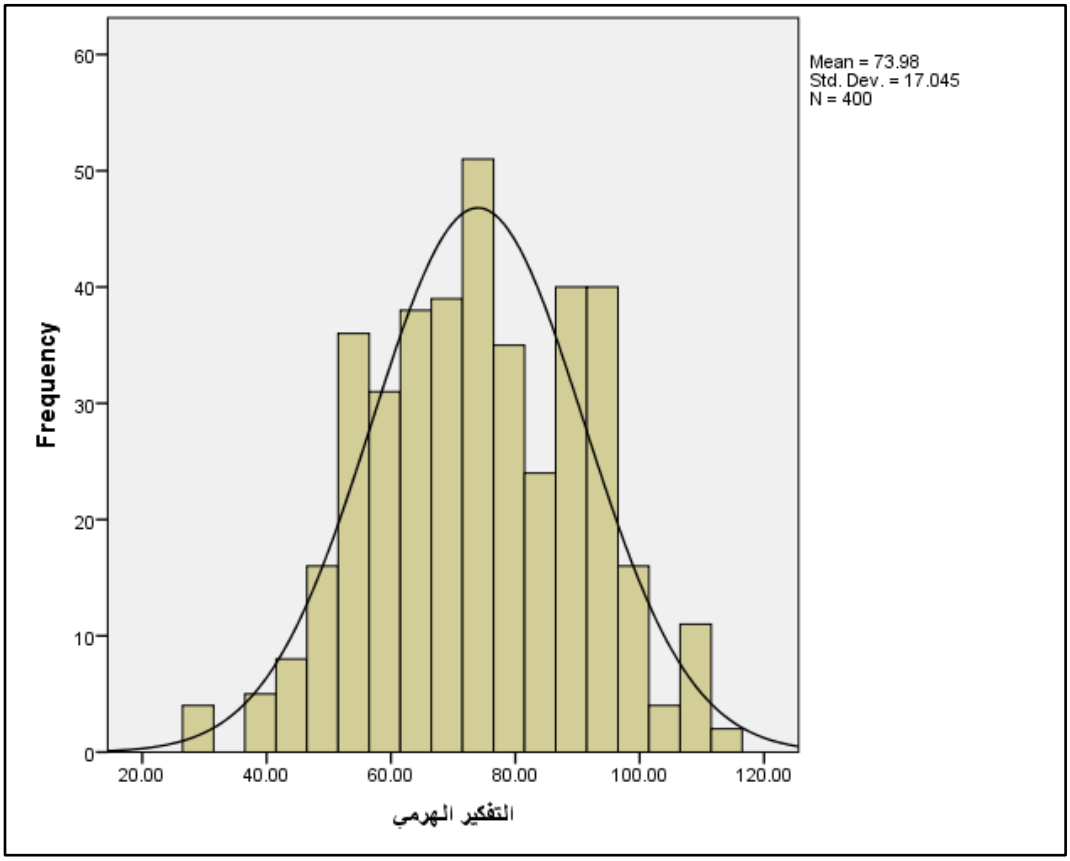
8) المؤشرات الاحصائية لمقياس اسلوب التفكير الهرمي

تعد المؤشرات الاحصائية الوصفية للمقاييس من الوسائل التي يستدل بها على التوزيع الاعتدالي لأفراد العينة (عودة والخليلي، 2000: 79)، وقد تحقق ذلك التوزيع، وجدول (9) يبين المؤشرات الاحصائية لمقياس اسلوب التفكير الهرمي لعينة البحث، وشكل (6) يوضح ذلك ايضاً.

جدول (9)

الخصائص الإحصائية الوصفية لعينة البحث على مقياس اسلوب التفكير الهرمي

ت	المؤشر	قيمتها	ت	المؤشر	قيمتها
1	المتوسط Mean	73.99	5	الالتواء Skewness	0.03
2	الوسيط Median	73	6	التفلطح Kurtosis	-0.48
3	المنوال Mode	72	7	أقل درجة Minimum	29
4	الانحراف المعياري Std.Dev	17.05	8	أعلى درجة Maximum	113



شكل **(6) الرسم البياني للمؤشرات الاحصائية لمقياس اسلوب التفكير الهرمي**

2.4.3.مقياس مقاومة الإغراء The Scale of the resistance of temptation

بعد الإطلاع على الأطر النظرية والدراسات السابقة التي تناولت مقاومة الإغراء وجدت الباحثة ان هنالك تبايناً في الدراسات التي تناولت هذا المتغير، فهنالك دراسات تناولته بمنهجية تجريبية وتعريض العينات لمواقف طبيعية ومختبرية للإغراء ومنها أغلب الدراسات الأجنبية، أما النوع الآخر من الدراسات فقد تناولته بمهنجية وصفية وبقياس عن طريق المقاييس التقريرية كأغلب الدراسات العربية.

كما إن الباحثة وجدت أن مفهوم مقاومة الإغراء يرتبط بمجموعة إغراءات تتعدد مصادرها يواجهها الفرد، وضبط سلوكه أمامها، وهي ما بحث به هذا المفهوم وما درات عليه مقاييس مقاومة الإغراء، ولذا لا يشتمل المفهوم على مكونات تعد كأجزاء، تكون جميعها مفهومه، ولكنه يشتمل على أنواع بحسب نوع الإغراء الذي يتعرض له الفرد.

1) إعداد فقرات مقياس مقاومة الإغراء Preparing the Items of the Scale

اطلعت الباحثة على النظريات التي تناولت مقاومة الإغراء ووجدت أن أغلبها تبنت نظرية لازاروس، في حين ان هنالك عدة وجهات نظر سبقت لازاروس وتلته تناولت موضوع مقاومة الإغراء بدقة أكبر وتحديد اكثر كإنموذج نفاذ الأنا وتقرير المصير والتحكم الذاتي التكاملي، واعتمدت الباحثة النظرية التكاملية.

وبما ان هذا المتغير يلامس حياة الطالب الجامعي سواء داخل الجامعة أو خارجها فهو يتعرض إلى الكثير من أنواع الإغراء يومياً، ارتأت الباحثة ان تكون صياغة الفقرات بشكل مواقف حياتية تشتمل على نوع من الاغراء وبثلاثة خيارات للإجابة، وتم تحديد أربعة انواع رئيسية للإغراء كمجالات للمقياس ألا وهي الإغراء (المادي، والفكري، والجسدي العاطفي، والإجتماعي).

وقد أطلعت الباحثة على مجموعة منها:

- مقياس مقاومة الإغراء (القرة غولي 2011) لطلبة الجامعة والمكون من (35) فقرة.
- مقياس مقاومة الإغراء (الطراونة 2010) لطلبة الجامعة والمكون من (20) فقرة.
- مقياس مقاومة الإغراء (علي وعلي 2018) للمراهقين والمكون من (30) فقرة.
- مقياس مقاومة الإغراء (داود 2019) للمشرفين التربويين والمكون من (18) فقرة
- مقياس مقاومة الإغراء الفكري (خضر 2019) والمكون من (15) فقرة.
- مقياس مقاومة الإغراء (الشريف 2019 للمراهقات) والمكون من (30) فقرة.
- مقياس مقاومة الإغراء (الرفاعي وعبد الرازق 2020) للمراهقين والمكون من (36) فقرة.
- مقياس مقاومة الإغراء (حسين 2020) لمديري المدارس والمكون من (26) فقرة.

2) وصف مقياس مقاومة الإغراء بصيغته الأولية

تكون مقياس مقاومة الإغراء بصيغته الأولية من (36) موقف، موزع على أربع مجالات، بواقع (9) مواقف لكل مجال، ويصحح بالدرجات (1، 2، 3) بحسب كل بديل، وقد تم تغيير موقع البدائل لتصحح مثلا مرة (3، 2، 1) ومرة أخرى (3، 1، 2) أو (2، 3،1) كما هو مبين في ملحق رقم (5).

1. **الإغراء الفكري:** هو ضعف قدرة الفرد على مواجهة الأفكار التي لا تلتزم بالمعايير الدينية والنظم الاجتماعية وتتسبب في إغرائه؛ إذ لا يستطيع مقاومتها ويستسلم لها. ويتضمن هذا المجال الفقرات ذات التسلسل (1-9).
2. **الاغراء المادي:** هو اندفاع الفرد للحصول على الأشياء المادية بأية طريقة أو القيام بأعمال تحقق له منفعة مادية على حساب القيم الإجتماعية والدينية. ويتضمن هذا المجال الفقرات ذات التسلسل (10-18).
3. **الاغراء الاجتماعي:** عدم إلتزام الفرد بتطبيق المعايير والقيم الاجتماعية، وضعف إحساسه بالانتماء الاجتماعي، وعدم السيطرة على انفعالاته السلبية تجاه الآخرين. ويتضمن هذا المجال الفقرات ذات التسلسل (19-27).
4. **الاغراء الجسدي العاطفي:** هو ضعف عزيمة الفرد على مواجهة المواقف العاطفية وعدم انضباطه تجاه المظاهر الجسدية، وعدم قدرته على التعبير عن عواطفه وحاجاته الجسدية بصورة مقبولة. ويتضمن هذا المجال الفقرات ذات التسلسل (28–36). (القرة غولي، 2011: 338)، (داود، 2019: 301).

3) إعداد تعليمات المقياس وورقة الإجابة

Preparing the Instructions of the Scale and the Paper of Answers

حرصت الباحثة عند اعداد تعليمات المقياس أن تكون واضحة ودقيقة، وتم التأكيد على ضرورة اختيار المستجيب الخيار المناسب الذي يتصرف فيه عندما يمر بالموقف المحدد او الذي مر به وتصرف فيه، مع وضع مثال لكيفية الإجابة. ولم تذكر الباحثة عنوان المقياس وذلك للتقليل من أثر عامل المرغوبية الاجتماعية، وطلب من المفحوصين الإجابة عنها بكل صدق وصراحة لأغراض البحث العلمي، كما أن الإجابة لن يطلع عليها أحد سوى الباحثة وأنه لا داعي لذكر الاسم وذلك ليطمئن المفحوص على سرية اجاباته.

4) صلاحية المقياس وفقراته

لأجل التحقق من صلاحية مقياس مقاومة الإغراء قامت الباحثة بعدة إجراءات أولها هو عرضها على مجموعة من المحكمين في علم النفس البالغ عددهم (30) محكماً، موضحةً لهم عنوان الدراسة، ونوع العينة التي سيطبق عليها المقياس، والتعريف النظري الذي اعدته الباحثة، وطلب منهم

إبداء آرائهم وملاحظاتهم بشأن المقياس، ومدى صلاحية فقراته، ومدى ملائمة الفقرات للمجال الذي تنتمي اليه، وكذلك صلاحية البدائل المستخدمة للإجابة، وما أذا تطلب حذف او تعديل عليها، وكما موضح في الملحق (5)، وفي ضوء استجابة المحكمين تم استخدام اختبار مربع كاي (كا^2) chi– square لدلالة الفروق بين الموافقين والمعارضين (ملحم، 2005: 152). ولم تحذف أي فقرة، وتم تعديل الفقرات (1، 2، 12، 26، 32)، وجدول (10) يوضح آراء المحكمين حول صلاحية فقرات مقياس مقاومة الإغراء.

جدول (10)

آراء المحكمين حول صلاحية فقرات مقياس مقاومة الإغراء

تسلسل الفقرات	عدد المحكمين		قيمة مربع كا^2		مستوى الدلالة
	الموافقين	غير الموافقين	المحسوبة	الجدولية	
2، 3، 6، 7، 9، 11، 12، 15، 16، 23، 24، 25، 26، 28، 29، 33، 36	30	——	30	3.84	دالة 0.05
4، 10، 14، 20، 21، 22، 32	29	1	26.12	3.84	دالة 0.05
5، 8، 18، 30، 34، 35	28	2	22.52	3.84	دالة 0.05
10، 22، 13، 31	27	3	19.2	3.84	دالة 0.05
19	26	4	16.13	3.84	دالة 0.05
17، 30	25	5	13.32	3.84	دالة 0.05

5) تجربة وضوح التعليمات والفقرات

تحققت الباحثة من مدى وضوح تعليمات المقياس ووضوح فقراته بتطبيق المقياس على عينة عشوائية بلغت (40) طالباً وطالبة وجدول (2) يبين ذلك، واتضح أن تعليمات وفقرات مقياس مقاومة الإغراء واضحة لدى الطلبة، وتم حساب المدى الزمني للإجابة عن المقياس وقد بلغ (12) دقيقة.

6) التحليل الإحصائي للفقرات Statical analysis of Items

حللت الباحثة الفقرات بإستعمال طريقة المجموعتين الطرفيتين، وطريقة الإتساق الداخلي (علاقة الفقرة بالدرجة الكلية للمقياس، علاقة الفقرة بالمجال وعلاقة المجالات بعضها بالبعض وبالدرجة الكلية للمقياس).

أ- طريقة المجموعتين الطرفيتين Extremist Groups method

تمييز الفقرات هو قدرة الفقرة على التمييز بين مجموعة الأفراد الذين أتقنوا الهدف من الأفراد الذين لم يصلوا إلى حد الإتقان للهدف المقاس بالفقرة (الصمادي والدرابيع، 2004: 180). ولحساب القوة التمييزية قامت الباحثة:

- تطبيق مقياس مقاومة الإغراء على عينة التحليل الإحصائي.
- ترتيب الاستمارات البالغ عددها (400) استمارة بعد تصحيحها ترتيباً تنازلياً من أعلى درجة إلى أدنى درجة.
- اختيار مجموعتين بنسبة (27%) للمجموعة الدنيا و(27%) للمجموعة العليا من أفراد العينة وكان عددهم (108) طالب لكل مجموعة.
- استخراج الوسط الحسابي والإنحراف المعياري لكلا المجموعتين العليا والدنيا.

تطبيق الاختبار التائي (t.test) لعينتين مستقلتين لإختبار دلالة الفروق بين أوساط المجموعتين، واتضح أن (33) فقرة مميزة لان قيمها التائية المحسوبة أعلى من التائية الجدولية البالغة (1.96) عند مستوى (0.05) ودرجة حرية (214) وثلاث فقرات لم تكن دالة احصائياً وهي (4-9-20) والموضحة في جدول (11) والذي يبين معاملات تمييز كل فقرات المقياس.

جدول (11)

القوة التمييزية لمقياس مقاومة الاغراء باستعمال المجموعتين الطرفيتين

رقم الفقرة	المجموعة	الوسط الحسابي	الانحراف المعياري	التائية المحسوبة	الدلالة
1	عليا	2.03	0.55	5.32	دالة
	دنيا	1.52	0.83		
2	عليا	2.76	0.43	21.12	دالة
	دنيا	1.36	0.54		

3	عليا	2.68	0.59	12.31	دالة
	دنيا	1.53	0.77		
4	عليا	2.42	0.55	-0.52	غير دالة
	دنيا	2.46	0.74		
5	عليا	2.76	0.43	15.53	دالة
	دنيا	1.53	0.70		
6	عليا	2.5	0.62	11.58	دالة
	دنيا	1.43	0.74		
7	عليا	2.21	0.81	8.89	دالة
	دنيا	1.38	0.54		
8	عليا	2.78	0.48	11.05	دالة
	دنيا	1.94	0.63		
9	عليا	1.8	0.88	1.05	غير دالة
	دنيا	1.68	0.81		
10	عليا	2.45	0.73	6.03	دالة
	دنيا	1.78	0.91		
11	عليا	2.18	0.47	7.25	دالة
	دنيا	1.56	0.74		
12	عليا	2.57	0.61	14.19	دالة
	دنيا	1.49	0.50		
13	عليا	2.12	0.87	7.07	دالة
	دنيا	1.41	0.58		
14	عليا	2.77	0.42	14.97	دالة
	دنيا	1.59	0.70		
15	عليا	2.18	0.38	10.71	دالة
	دنيا	1.48	0.56		
16	عليا	2.16	0.67	8.48	دالة
	دنيا	1.41	0.63		
17	عليا	2.46	0.69	13.99	دالة
	دنيا	1.26	0.57		
18	عليا	2.88	0.38	13.40	دالة

	دنيا	1.92	0.64		
19	عليا	2.1	0.43	6.65	دالة
	دنيا	1.52	0.80		
20	عليا	1.82	0.77	1.93	غير دالة
	دنيا	1.61	0.85		
21	عليا	2.65	0.57	5.87	دالة
	دنيا	2.08	0.82		
22	عليا	2.66	0.58	16.39	دالة
	دنيا	1.4	0.55		
23	عليا	2.86	0.42	16.90	دالة
	دنيا	1.43	0.78		
24	عليا	2.03	0.42	10.67	دالة
	دنيا	1.33	0.53		
25	عليا	2.57	0.67	11.78	دالة
	دنيا	1.48	0.69		
26	عليا	2.78	0.63	19.53	دالة
	دنيا	1.22	0.54		
27	عليا	2.88	0.33	7.90	دالة
	دنيا	2.12	0.94		
28	عليا	2.25	0.60	10.75	دالة
	دنيا	1.37	0.61		
29	عليا	2.41	0.74	4.62	دالة
	دنيا	1.94	0.76		
30	عليا	2.78	0.63	8.98	دالة
	دنيا	1.82	0.91		
31	عليا	2.75	0.50	7.89	دالة
	دنيا	2.08	0.73		
32	عليا	2.5	0.50	8.69	دالة
	دنيا	1.83	0.62		
33	عليا	2.81	0.54	19.78	دالة
	دنيا	1.34	0.55		

34	عليا	2.49	0.73	7.97	دالة
	دنيا	1.64	0.84		
35	عليا	2.55	0.69	9.07	دالة
	دنيا	1.66	0.75		
36	عليا	2.41	0.71	9.22	دالة
	دنيا	1.56	0.63		

ب. طريقة الإتساق الداخلي Internal Consistency Method

علاقة الفقرة بالدرجة الكلية للمقياس

The Relation between the Item and the totally degree of the Scale

إن الفقرات الجيدة هي تلك التي ترتبط بدرجة أعلى مع درجة المقياس الكلية (Nunnally, 1978: 261). وأن إستعمال طريقة علاقة الفقرة بالمجموع الكلي، تُعد طريقة للتحقق من الإتساق الداخلي في المقاييس النفسية، لأن ذلك يُعد إشارة إلى تجانس فقرات المقياس في قياسه للظاهرة السلوكية، وهذا يعني أن كل فقرة من فقرات المقياس، تسير في المسار نفسه الذي يسير فيه المقياس كله (Allen & Yen, 1979:124).

وللتحقق من العلاقة الارتباطية بين الفقرة والدرجة الكلية لمقياس مقاومة الإغراء تم حساب معامل ارتباط بيرسون (Pearson's Correlation) بين درجة كل فقرة والدرجة الكلية للمقياس على عينة التحليل الإحصائي البالغة (400) طالباً وطالبة، وكانت الفقرات جميعها دالة في ارتباطها بالدرجة الكلية للمقياس عند مستوى (0.05) كونها أعلى من قيمة الارتباط الجدولية البالغة (0.098) وبدرجة حرية (398)، وجدول (12) يبين معاملات ارتباط جميع الفقرات بالدرجة الكلية، وعد المقياس صادقاً بنائياً على وفق هذا المؤشر وكما ذكرنا في اجراء تحليل الفقرات.

جدول (12)

صدق فقرات مقياس مقاومة الاغراء باستعمال أسلوب علاقة درجة الفقرة بالدرجة الكلية

الفقرة	قيمة الارتباط	الدلالة	الفقرة	قيمة الارتباط	الدلالة	الفقرة	قيمة الارتباط	الدلالة	الفقرة	قيمة الارتباط	الدلالة
1	0.33	دالة	**10**	0.41	دالة	**19**	0.38	دالة	**28**	0.51	دالة
2	0.67	دالة	**11**	0.49	دالة	**20**	0.086	غير دالة	**29**	0.38	دالة
3	0.57	دالة	**12**	0.51	دالة	**21**	0.35	دالة	**30**	0.44	دالة
4	0.078	غير دالة	**13**	0.33	دالة	**22**	0.70	دالة	**31**	0.33	دالة
5	0.69	دالة	**14**	0.63	دالة	**23**	0.63	دالة	**32**	0.48	دالة
6	0.52	دالة	**15**	0.60	دالة	**24**	0.51	دالة	**33**	0.65	دالة
7	0.39	دالة	**16**	0.51	دالة	**25**	0.60	دالة	**34**	0.35	دالة
8	0.42	دالة	**17**	0.59	دالة	**26**	0.65	دالة	**35**	0.43	دالة
9	0.054	غير دالة	**18**	0.55	دالة	**27**	0.46	دالة	**36**	0.46	دالة

علاقة الفقرة بالمجال The Relation between the Item and the Domain

حسبت العلاقة بين كل فقرة والمكون الذي تنتمي اليه بالأسلوب نفسه، وكانت الفقرات جميعها ذات دلالة احصائية كونها أعلى من قيمة الارتباط الجدولية البالغة (0.098) عند مستوى دلالة (0.05) ودرجة حرية (398)، وجدول (13) يوضح ذلك.

جدول (13)

صدق فقرات مقياس مقاومة الاغراء باستعمال أسلوب علاقة درجة الفقرة بالدرجة الكلية للمجال الذي تنتمي اليه

الاغراء الفكري			الاغراء المادي			الاغراء الجسدي			الاغراء الاجتماعي		
الفقرة	قيمة الارتباط	الدلالة	الفقرة	قيمة الارتباط	الدلالة	الفقرة	قيمة الارتباط	الدلالة	الفقرة	قيمة الارتباط	الدلالة
1	0.45	دالة	**10**	0.47	دالة	19	**0.42**	دالة	28	0.43	دالة
2	0.76	دالة	**11**	0.53	دالة	20	**0.091**	غير دالة	29	0.38	دالة
3	0.66	دالة	**12**	0.55	دالة	21	**0.49**	دالة	30	0.57	دالة
4	0.076	غير دالة	**13**	0.39	دالة	22	**0.71**	دالة	31	0.39	دالة
5	0.78	دالة	**14**	0.65	دالة	23	**0.69**	دالة	32	0.54	دالة
6	0.64	دالة	**15**	0.62	دالة	24	**0.55**	دالة	33	0.71	دالة
7	0.51	دالة	**16**	0.59	دالة	25	**0.64**	دالة	34	0.46	دالة
8	0.44	دالة	**17**	0.66	دالة	26	**0.70**	دالة	35	0.56	دالة
9	0.088	غير دالة	**18**	0.5	دالة	27	**0.58**	دالة	36	0.43	دالة

علاقة المجالات بعضها بالبعض وبالدرجة الكلية للمقياس

The Relation between Domains themselves with the Totally Degree of the Scale

ان الارتباطات الداخلية بين المجالات بعضها بالبعض وبالدرجة الكلية تساعد على فهم القدرة التمييزية للبنود، فمن المتوقع أن يظهر البند صاحب الارتباط المرتفع بالدرجة الكلية، ارتباطات مرتفعة بأغلب البنود على الاختبار نفسه (فرج، 2007: 284). ولإيجاد العلاقة الإرتباطية بين مجالات مقياس مقاومة الإغراء بعضها بالبعض الآخر وبينها وبين الدرجة الكلية للمقياس استخدمت الباحثة معامل ارتباط بيرسون وكانت جميعها دالة إحصائياً كونها أعلى من قيمة الارتباط الجدولية البالغة (0.098) عند مستوى دلالة (0.05) وبدرجة حرية (398)، وجدول (14) يوضح ذلك.

جدول (14)

صدق مقياس مقاومة الاغراء باستعمال أسلوب علاقة المجال بالمجال والمجال بالدرجة الكلية

المجال / المجال	الاغراء الفكري	الاغراء المادي1	الاغراء الجسدي العاطفي	الاغراء الاجتماعي	مقاومة الاغراء
الاغراء الفكري	1	0.72	0.66	0.70	0.85
الاغراء المادي	--	1	0.79	0.79	0.93
الاغراء الجسدي العاطفي	--	--	1	0.74	0.90
الاغراء الاجتماعي	--	--	--	1	0.90

7) الخصائص السيكومترية لمقياس مقاومة الإغراء

تحققت الباحثة من الخصائص السيكومترية بإستخراج بعض من مؤشرات الصدق والثبات للمقياس، وهي:

أولاً: الصدق (Validity)

يعرف الصدق بانه المدى الذي تكون به اداة القياس مفيدة لهدف معين (فرج، 2007: 240). وتم التحقق من مؤشرات الصدق الخارجي والداخلي لفقرات مقياس مقاومة الإغراء والبالغ عددها (36) فقرة وعلى النحو الآتي:

1. الصدق الظاهري (Face Validity)

استخرجت الباحثة الصدق الظاهري من خلال عرض المقياس على مجموعة من المحكمين، كما هو مبين في جدول (10)

2. صدق البناء (Construct Validity)

أما صدق البناء فقد تم التحقق منه من خلال عدة مؤشرات وهي:

أ. طريقة المجموعتين الطرفيتين، كما هو موضح في جدول (11)

ب. الإتساق الداخلي

- علاقة درجة الفقرة بالدرجة الكلية للمقياس، كما هو موضح في جدول (12).
- علاقة درجة الفقرة بالدرجة الكلية للمجال الذي تنتمي اليه، كما هو موضح في جدول (13).
- علاقة المجال بالمجال، وعلاقة المجال بالدرجة الكلية للمقياس، كما هو موضح في جدول (14).

ثانياً: الثبات Reliability

الثبات هو الاستقرار بمعنى أنه لو كررت عمليات قياس الفرد الواحد لأظهرت درجته شيئاً من الاستقرار (الإمام وآخرون، 1990: 145). ويعرف إحصائياً بأنه نسبة التباين الحقيقي إلى التباين الكلي، أي كم من التباين الكلي في العلامات يمكن أن يكون تبايناً حقيقياً (عودة، 2004: 420). واستعملت الباحثة طريقتين للثبات هما:

1. طريقة إعادة الاختبار Test- Retest Method

ولغرض استخراج الثبات بهذه الطريقة فقد اعيد تطبيق المقياس على عينة الثبات التي تكونت من (100) طالب وطالبة مبينة في جدول (2) بعد مرور (14) يوماً على التطبيق الأول. ثم حسب معامل ارتباط بيرسون (Person Correlation Cofficient) بين درجات التطبيق الأول والثاني (مجيد وعيال، 2012: 84). وبلـغ معامل الإرتباط للمقياس (0.85) كما هو موضح في جدول (15)

2. معادلة الفاكرونباخ Cronbach's Alpha

تقوم هذه الطريقة على حساب الارتباطات بين العلامات لمجموعة الثبات على جميع الفقرات الداخلة في الاختبار. وكأننا قسمنا الاختبار لا على قسمين كما في طريقة التجزئة النصفية، بل يقسم الاختبار على عدد من الأجزاء يساوي عدد فقراته، أي أنّ كل فقرة تشّكل اختباراً فرعياً (عودة، 2004: 440). وقد تحققت الباحثة من ثبات مقياس مقاومة الاغراء بطريقة ألفا كرونباخ وذلك بالاعتماد على بيانات العينة الكلية، وقد بلغ معامل الثبات بهذه الطريقة (0.91) بعد حذف الفقرات (4-9-20) وهي قيمة ثبات جيدة كما يرى Leontitsis & Pagge, 2007 أن قيمة ألفا كرونباخ التي تكون أكبر من 0.90 لها موثوقية عالية (Leontitsis & Pagge, 2007: 339) وجدول (15) يوضح معاملات ثبات مقياس مقاومة الإغراء.

جدول (15)

قيم معاملات الثبات بطريقتي إعادة الاختبار وألفا– كرو نباخ لمقياس مقاومة الإغراء

معامل الثبات	
إعادة الاختبار	ألفا– كرو نباخ
0.80	**0.90**

8) وصف مقياس مقاومة الإغراء بصيغته النهائية

The Description of the Resistance to Temptation Scale in its Final State

بعد استخراج الخصائص السيكومترية للمقياس من تعديل الفقرات التي طلب المحكمين تعديلها، وحذف الفقرات (4، 9، 20) غير المميزة، أصبح عدد فقرات مقياس مقاومة الإغراء بصورته النهائية (33) فقرة موضحة في الملحق رقم (6)، وتمتع المقياس بخصائص سيكومترية جيدة كالصدق من خلال توافر مؤشرات صدق المحتوى وصدق البناء، والثبات من خلال حسابه بطريقة إعادة الاختبار وألفا كرونباخ، وتعطى عند التصحيح الدرجات (3، 2، 1) على التوالي للفقرات الإيجابية وبالعكس للفقرات السلبية. وبذلك يكون المتوسط النظري للمقياس (66) وأعلى درجة (99) وأدنى درجة (33).

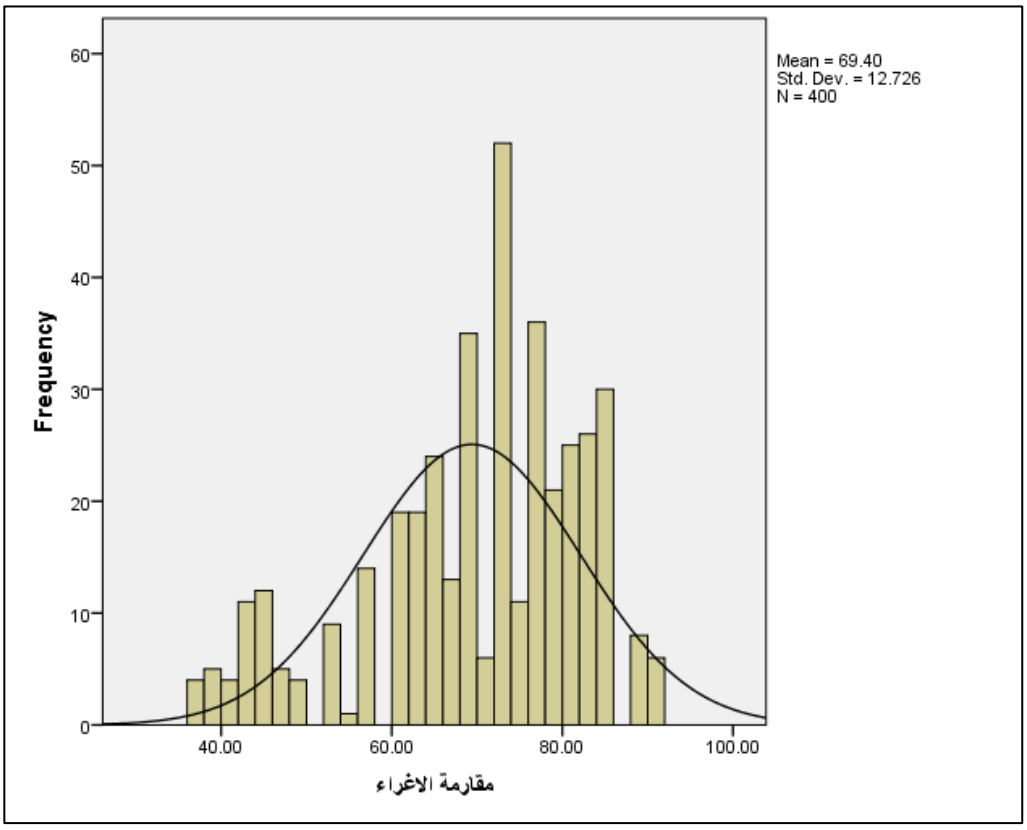
9) المؤشرات الاحصائية لمقياس مقاومة الإغراء

تم التحقق من التوزيع الإعتدالي لعينة البحث على مقياس مقاومة الإغراء بإستخراج المؤشرات الاحصائية الوصفية، وجدول (16) يبين ذلك، والشكل (7) يوضح الرسم البياني للمؤشرات الاحصائية لمقياس مقاومة الاغراء .

جدول (16)

الخصائص الإحصائية الوصفية لعينة البحث على مقياس مقاومة الاغراء

ت	المؤشر	قيمتها	ت	المؤشر	قيمتها
1	المتوسط **Mean**	69.40	5	**Skewness** الالتواء	-0.78
2	الوسيط **Median**	72	6	**Kurtosis** التفلطح	-0.04
3	المنوال **Mode**	72	7	**Minimum** أقل درجة	37
4	الانحراف المعياري **Std.Dev**	12.73	8	**أعلى درجة Maximum**	90



شكل (7) **الرسم البياني للمؤشرات الاحصائية لمقياس مقاومة الاغراء**

3.4.3. مقياس العدوى الإنفعالية Emotional Contagion scale

تبنت الباحثة نظرية Hatfield, 1994 وقامت ببناء مقياس على أساس هذه النظرية لأن المقاييس المتوافرة الأجنبية لا تلائم المجتمع العراقي، ولم تجد مقاييس أعدت محلياً أو عربياً إذ اعتمدت الدراسات على تبني المقاييس الأجنبية.

واطلعت الباحثة على مجموعة مقاييس منها:

- مقياس العدوى الإنفعالية Emotional Contagion scale (Doherty, 1997) المكون من (15 فقرة).
- مقياس التعاطف الإيجابي Positive Empathy Scale (Light, et. al., 2019) المكون من (15 فقرة).
- مقياس الخبرة التعاطفية Empathic Experience (Innamorati, et. al., 2019) والمكون من 30 فقرة.
- مقياس العدوى الإنفعالية Emotional Contagion scale (Marx, 2020) والمكون من (32 فقرة).

1) إعداد فقرات المقياس Preparing the Items of the Scale

اعتمدت الباحثة في بناء المقياس على نظرية (Hatfield, et al. 2009) وتبنت تعريفها (الميل لمحاكاة وتزامن تعابير الوجه والأصوات والمواقف والحركات مع تلك الخاصة بشخص آخر والتقارب إنفعالياً) (Hatfield, et al., 2009: 19). واخذت في بالحسبان المواقف اليومية الانفعالية التي يمر بها الشباب الجامعي، لذا كانت الفقرات على شكل مواقف كان عددها (30) فقرة، وبأسلوب المواقف اللفظية وبثلاث بدائل كما أوصت دراسة عيال وجاسم 2007 في اعتماد المواقف اللفظية عند بناء المقاييس، وتكون الخصائص السيكومترية لإسلوب البدائل الثلاث أفضل في قوتها من البديلين (عيال وجاسم، 2007: 343). وبتصحيح درجات (1، 2، 3)، والملحق رقم (7) يبين فقرات المقياس بصيغتها الأولية.

2) إعداد تعليمات المقياس وورقة الإجابة

Preparing the Instructions of the Scale and the Paper of Answers

حرصت الباحثة عند إعداد تعليمات المقياس أن تكون واضحة ودقيقة، وتم التأكيد على ضرورة اختيار المستجيب الخيار الذي يناسبه، ويشعر أنه ينطبق عليه فعلاً وتصحيح الخطأ في

الإجابة مع وضع مثال لكيفية الإجابة. ولم تذكر الباحثة عنوان المقياس. وطلبت من المفحوصين الإجابة عنها بكل صدق وصراحة لأغراض البحث العلمي، كما أن الإجابة لن يطلع عليها أحد سوى الباحثة وأنه لا داعي لذكر الاسم وذلك ليطمئن المفحوص على سرية اجاباته.

3) صلاحية المقياس وفقراته

عرضت فقرات مقياس العدوى الإنفعالية بصيغتها الأولية على مجموعة من المحكمين في علم النفس والبالغ عددهم (30) ملحق (2)، وأستخدمت الباحثة اختبار مربع كاي (كا^2) chi– square ولم يتم حذف أي فقرة، وأوصى المحكمين بتعديل الفقرات (8، 15، 17، 19، 28، 30)، وجدول (17) يوضح اراء المحكمين حول صلاحية الفقرات.

جدول (17)

اختبار مربع كاي لآراء المحكمين حول صلاحية فقرات مقياس اسلوب العدوى الإنفعالية

تسلسل الفقرات	عدد المحكمين		قيمة مربع كا^2		مستوى الدلالة
	الموافقين	غير الموافقين	المحسوبة	الجدولية	
1، 2، 3، 4، 5، 9، 10، 12، 13، 15، 16، 17، 18، 20، 23، 25، 26، 29	30	–	30	3.84	دالة 0.05
6، 11، 14، 22،	29	1	26.12	3.84	دالة 0.05
3، 7، 12، 27، 28، 24	28	2	22.52	3.84	دالة 0.05
14، 30	27	3	19.2	3.84	دالة 0.05
8، 21، 19	26	4	16.13	3.84	دالة 0.05
10	25	5	13.32	3.84	دالة 0.05

4) تجربة وضوح التعليمات والفقرات

قامت الباحثة بالتحقق من مدى وضوح تعليمات المقياس فقراته بتطبيق المقياس على عينة عشوائية بلغت (40) طالباً وطالبة كما مبين في جدول (2)، واتضح أن تعليمات وفقرات مقياس العدوى الإنفعالية واضحة لديهم، وتم حساب المدى الزمني للإجابة عن المقياس وقد بلغ (10) دقائق.

5) التحليل الإحصائي للفقرات Statical analysis of Items

تعد طريقة المجموعتين الطرفيتين، وطريقة الاتساق الداخلي إجراءات مناسبة في عملية تحليل الفقرات ولذا استخرجتها الباحثة بطريقتين، المجموعتين الطرفيتين والإتساق الداخلي كما يأتي:

أولاً: طريقة المجموعتين الطرفيتين Extremist Groups method

لحساب القوة التمييزية قامت الباحثة:

- تطبيق مقياس العدوى الإنفعالية على عينة التحليل الإحصائي.
- ترتيب الاستمارات البالغ عددها (400) استمارة بعد تصحيحها ترتيباً تنازلياً من أعلى درجة إلى أدنى درجة.
- اختيار مجموعتين بنسبة (27%) للمجموعة الدنيا و(27%) للمجموعة العليا من أفراد العينة وكان عددهم (108) طالب لكل مجموعة.
- استخراج الوسط الحسابي والإنحراف المعياري لكلا المجموعتين العليا والدنيا.
- تطبيق الاختبار التائي (t.test) لعينتين مستقلتين لإختبار دلالة الفروق بين أوساط المجموعتين، واتضح أن جميع الفقرات مميزة لان قيمها التائية المحسوبة أعلى من التائية الجدولية البالغة (1.96) عند مستوى (0.05) ودرجة حرية (214) عدا الفقرة (24) والتي كانت قيمتها التائية المحسوبة (1.10-) ولذا لم تكن دالة عند مستوى دلالة (0.05) وقد تم استبعادها ويبين جدول (18) القوة التمييزية لمقياس العدوى الانفعالية باستعمال طريقة المجموعتين الطرفيتين.

جدول (18)

القوة التمييزية لمقياس العدوى الانفعالية باستعمال المجموعتين الطرفيتين

رقم الفقرة	المجموعة	الوسط الحسابي	الانحراف المعياري	التائية المحسوبة	الدلالة
1	عليا	2.81	0.39	5.18	دالة
	دنيا	2.38	0.78		
2	عليا	2.36	0.57	7.49	دالة
	دنيا	1.76	0.61		
3	عليا	2.96	0.19	9.03	دالة
	دنيا	2.25	0.80		
4	عليا	2.96	0.19	10.87	دالة
	دنيا	2.07	0.83		
5	عليا	2.74	0.55	2.66	دالة
	دنيا	2.54	0.57		
6	عليا	1.51	0.50	4.39	دالة
	دنيا	1.23	0.42		
7	عليا	2.42	0.81	4.73	دالة
	دنيا	1.84	0.97		
8	عليا	2.44	0.69	5.09	دالة
	دنيا	1.97	0.68		
9	عليا	2.59	0.79	4.89	دالة
	دنيا	2.06	0.80		
10	عليا	2.76	0.49	10.62	دالة
	دنيا	1.86	0.73		
11	عليا	2.68	0.62	4.56	دالة
	دنيا	2.19	0.93		

12	عليا	2.57	0.71	6.83	دالة
	دنيا	1.87	0.80		
13	عليا	2.88	0.43	7.78	دالة
	دنيا	2.25	0.73		
14	عليا	2.65	0.55	9.41	دالة
	دنيا	1.79	0.77		
15	عليا	2.66	0.48	6.20	دالة
	دنيا	2.03	0.94		
16	عليا	2.67	0.55	9.50	دالة
	دنيا	1.81	0.77		
17	عليا	2.23	0.49	5.85	دالة
	دنيا	1.73	0.74		
18	عليا	2.52	0.50	11.88	دالة
	دنيا	1.6	0.63		
19	عليا	2.7	0.53	11.86	دالة
	دنيا	1.71	0.68		
20	عليا	2.81	0.40	9.40	دالة
	دنيا	1.98	0.82		
21	عليا	2.69	0.54	9.19	دالة
	دنيا	1.8	0.86		
22	عليا	2.37	0.61	9.67	دالة
	دنيا	1.55	0.65		
23	عليا	2.78	0.42	7.81	دالة
	دنيا	2.1	0.80		
24	عليا	2.29	0.63	-1.10	غير دالة
	دنيا	2.39	0.73		

25	عليا	2.27	0.72	4.10	دالة
	دنيا	1.83	0.84		
26	عليا	2.56	0.62	11.13	دالة
	دنيا	1.66	0.58		
27	عليا	2.6	0.49	9.69	دالة
	دنيا	1.81	0.69		
28	عليا	2.36	0.73	4.61	دالة
	دنيا	1.87	0.83		
29	عليا	2.78	0.48	7.29	دالة
	دنيا	2.12	0.81		
30	عليا	2.74	0.57	8.41	دالة
	دنيا	1.92	0.84		

ثانياً: طريقة الإتساق الداخلي Internal Consistency Method

أ. علاقة الفقرة بالدرجة الكلية للمقياس

The Relation between the Item and the totally degree of the Scale

للتحقق من العلاقة الارتباطية بين الفقرة والدرجة الكلية لمقياس مقاومة الإغراء تم حساب معامل ارتباط بيرسون (Pearson's Correlation) بين درجة كل فقرة والدرجة الكلية للمقياس على عينة التحليل الإحصائي البالغة (400) طالب وطالبة، وكانت جميع الفقرات دالة في ارتباطها بالدرجة الكلية للمقياس عند مستوى (0.05) كونها أعلى من قيمة الارتباط الجدولية البالغة (0.098) وبدرجة حرية (398)، ويبين جدول (19) معاملات ارتباط جميع الفقرات بالدرجة الكلية.

جدول (19)

صدق فقرات مقياس العدوى الانفعالية باستعمال أسلوب علاقة درجة الفقرة بالدرجة الكلية لمقياس العدوى الإنفعالية

الفقرة	قيمة الارتباط	الدلالة	الفقرة	قيمة الارتباط	الدلالة	الفقرة	قيمة الارتباط	الدلالة
1	0.34	دالة	**11**	0.25	دالة	**21**	0.39	دالة
2	0.45	دالة	**12**	0.33	دالة	**22**	0.49	دالة
3	0.39	دالة	**13**	0.46	دالة	**23**	0.46	دالة
4	0.49	دالة	**14**	0.55	دالة	**24**	0.097	غير دالة
5	0.11	دالة	**15**	0.39	دالة	**25**	0.25	دالة
6	0.22	دالة	**16**	0.56	دالة	**26**	0.54	دالة
7	0.30	دالة	**17**	0.31	دالة	**27**	0.49	دالة
8	0.31	دالة	**18**	0.51	دالة	**28**	0.36	دالة
9	0.35	دالة	**19**	0.53	دالة	**29**	0.46	دالة
10	0.53	دالة	**20**	0.50	دالة	**30**	0.34	دالة

علاقة الفقرة بالمجال The Relation between the Item and the Domain

تم حساب العلاقة بين كل فقرة والمكون الذي تنتمي اليه بإستعمال معامل ارتباط بيرسون، وكانت جميع الفقرات ذات دلالة احصائية عند مستوى دلالة (0.05) كونها أعلى من قيمة الارتباط الجدولية البالغة (0.098) عند مستوى (0.05) ودرجة حرية (398)، وجدول (20) يوضح ذلك.

جدول (20)

صدق فقرات مقياس العدوى الانفعالية باستعمال أسلوب علاقة درجة الفقرة بالدرجة الكلية للمجال الذي تنتمي أليه

السعادة			الغضب			الخوف		
الفقرة	قيمة الارتباط	الدلالة	الفقرة	قيمة الارتباط	الدلالة	الفقرة	قيمة الارتباط	الدلالة
1	0.45	دالة	11	0.38	دالة	21	0.63	دالة
2	0.50	دالة	12	0.52	دالة	22	0.66	دالة
3	0.57	دالة	13	0.47	دالة	23	0.46	دالة
4	0.58	دالة	14	0.65	دالة	24	0.092	غير دالة
5	0.37	دالة	15	0.55	دالة	25	0.60	دالة
الحب			الحزن			القلق		
6	0.48	دالة	16	0.71	دالة	26	0.67	دالة
7	0.44	دالة	17	0.58	دالة	27	0.61	دالة
8	0.49	دالة	18	0.64	دالة	28	0.59	دالة
9	0.54	دالة	19	0.51	دالة	29	0.53	دالة
10	0.55	دالة	20	0.65	دالة	30	0.53	دالة

علاقة المجالات بعضها بالبعض وبالدرجة الكلية للمقياس

The Relation between Domains themselves with the Totally Degree of the Scale

لإيجاد العلاقة الإرتباطية بين مجالات مقياس العدوى الإنفعالية بعضها بالبعض الآخر وبينها وبين الدرجة الكلية للمقياس استخدمت الباحثة معامل ارتباط بيرسون وكانت جميعها دالة عند مستوى (0.05) كما هو موضح في جدول (21) .

جدول (21)

صدق مقياس العدوى الانفعالية باستعمال أسلوب علاقة المجال بالمجال والمجال بالدرجة الكلية

المجال / المجال	السعادة	الحب	الغضب	الحزن	الخوف	القلق	العدوى الانفعالية
السعادة	1	0.35	0.59	0.45	0.40	0.42	0.72
الحب	--	1	0.45	0.57	0.27	0.37	0.69
الغضب	--	--	1	0.47	0.43	0.40	0.76
الحزن	--	--	--	1	0.33	0.53	0.78
الخوف	--	--	--	--	1	0.49	0.66
القلق	--	--	--	--	--	1	0.75

6) الخصائص السيكومترية لمقياس العدوى الانفعالية

أولاً: الصدق Validity

عرف كرونباخ الصدق بشكل عام على أنه قدرة المقياس على قياس ما صمم لأجله (الصمادي والدرابيع، 2004: 188).

أ. الصدق الظاهري Face Validity

يمثل المظهر العام للاختبار من حيث نوع المفردات وكيفية صياغتها ومدى وضوحها ، وكذلك يتناول تعليمات الاختبار ودرجة وضوحها وموضوعيتها ومدى مناسبة الاختبار للغرض الذي وضع من أجله (الإمام وآخرون، 1990: 130).

ب. الإتساق الداخلي

- علاقة درجة الفقرة بالدرجة الكلية للمقياس، كما هو موضح في جدول (19).
- علاقة درجة الفقرة بالدرجة الكلية للمجال الذي تنتمي اليه، كما هو موضح في جدول (20).
- علاقة المجال بالمجال، وعلاقة المجال بالدرجة الكلية للمقياس، كما هو موضح في جدول (21).

ثانياً: الثبات

1. إعادة الاختبار Teset–Retest Method

تقوم هذه الطريقة على حساب الارتباط بين درجات الافراد على الاختبار عند تطبيقه وإعادة تطبيقه بعد مرور مدة زمنية في المرة الأولى (عودة، 2004 : 430). ولحساب الثبات أعيد تطبيق المقياس بعد مرور (17) يوما على عينة الثبات البالغ حجمها (100) طالب وطالبة كما في جدول (20)، ثم حسب معامل ارتباط "بيرسون" بين درجات التطبيقين فكانت معاملات الثبات للعوامل كما في جدول (22).

2. معادلة ألفا كرونباخ Crounbach Alpha Equation

تحققت الباحثة من ثبات مقياس العدوى الانفعالية بطريقة الفا كرونباخ وذلك بالاعتماد على بيانات العينة الكلية، وبلغ معامل الثبات بهذه الطريقة (0.83) بعد حذف الفقرة (24)، وجدول (22) يظهر ذلك.

جدول (22)

قيم معاملات الثبات بطريقتي إعادة الاختبار وألفا– كرو نباخ لمقياس العدوى الإنفعالية

معامل الثبات	
إعادة الاختبار	ألفا– كرو نباخ
870.	0.91

7) وصف مقياس العدوى الإنفعالية بصورته النهائية

تألف مقياس العدوى الإنفعالية من (30) فقرة بواقع (6) فقرات لكل مجال، وقد صيغت فقرات المقياس وبثلاث بدائل للإجابة وتصحح بالدرجات (1، 2، 3)، ويتم حساب الدرجة الكلية للمقياس من خلال الدرجات التي يحصل عليها المستجيب عن كل بديل يختاره من كل فقرة من فقرات المقياس، لذلك فإن أعلى درجة كلية يمكن أن يحصل عليها (90) درجة، وأقل درجة كلية (30)، وبلغ المتوسط الفرضي للمقياس (60).

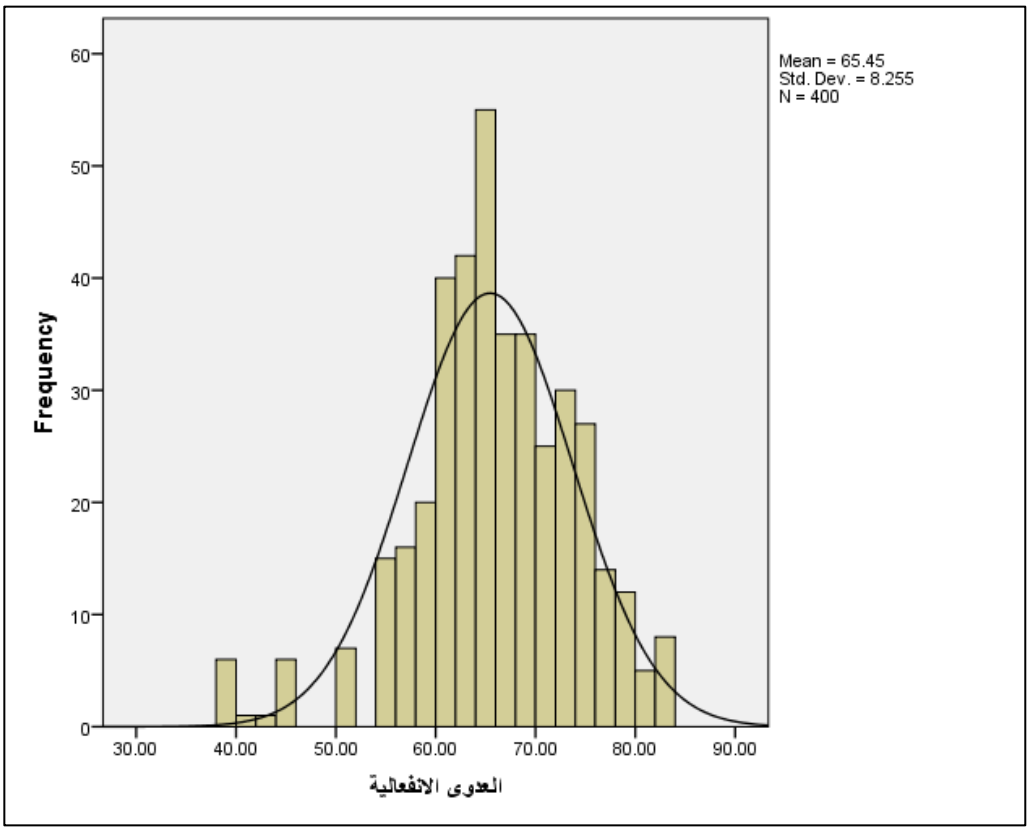
8) المؤشرات الاحصائية لمقياس العدوى الإنفعالية

تحققت الباحثة من المؤشرات الإحصائية لمقياس العدوى الإنفعالية لعينة البحث، ويبين جدول (23) وشكل (7) تلك المؤشرات.

جدول (23)

الخصائص الإحصائية الوصفية لعينة البحث على مقياس العدوى الانفعالية

ت	المؤشر	قيمتها	ت	المؤشر	قيمتها
1	المتوسط Mean	65.45	5	الالتواء Skewness	-0.58
2	الوسيط Median	65	6	التفلطح Kurtosis	0.98
3	المنوال Mode	65	7	أقل درجة Minimum	39
4	الانحراف المعياري Std.Dev	8.26	8	أعلى درجة Maximum	83



شكل (8) الرسم البياني للمؤشرات الاحصائية لمقياس العدوى الانفعالية

5.3. تطبيق أدوات البحث Applying the Research Instruments

بعد التأكد من صدق وثبات أدوات البحث قامت الباحثة بتطبيقها على عينة البحث الأساسية التي تم اختيارها والبالغ عددها (367) طالباً وطالبة، حرصت الباحثة على ان يتم توزيع استمارات المقاييس تحت اشرافها داخل محاضرات الطلبة بعد الحصول على موافقة رسمية من الجامعة وبإشراف التدريسين وبعد ان تأكدت الباحثة من فهم الطلبة لتعليمات المقاييس طلبت منهم قراءتها بشكل دقيق والاجابة عنها باختيار احد البدائل بحسب ما ينطبق عليهم من فقرات، وطبقت المقاييس خلال الفترة من (3/ 1/ 2022) ولغاية (12/ 3/ 2023)، وكان المدى الزمني الإجابة على كافة المقاييس (30) دقيقة.

6.3. الوسائل الإحصائية Statistical Means

لمعالجة البيانات استخدمت الباحثة الوسائل الإحصائية الآتية بالإستعانة بالحقيبة الإحصائية statistical package for the social sciences (Spss):

- الاختبار التائي لعينتين مستقلتين T. Test Two Independent Samples: استعمل في استخراج القوة التمييزية لأدوات البحث الثلاثة.
- اختبار مربع كاي (كا^2) Chi-Square Test: لمعرفة دلالة الفروق بين المحكمين الموافقين وغير الموافقين في صلاحية فقرات المقاييس الثلاثة.
- معامل ألفا كرونباخ Cronbach's Alpha: لايجاد الثبات لأدوات البحث الثلاثة.
- معامل ارتباط بيرسون Peurson Correlation Coefficient: استعمل لإيجاد:
  - العلاقة بين درجة الفقرة ودرجة المجال.
  - العلاقة بين درجة الفقرة والدرجة الكلية للمقياس.
  - العلاقة بين درجة المجال والدرجة الكلية للمقياس.
  - معامل الثبات بطريقة الاختبار – إعادة الاختبار Test- Retest Method.
  - العلاقات بين متغيرات البحث الثلاثة.

- الاختبار التائي لعينة واحدة T.Test One Sample: لمعرفة دلالة الفرق بين المتوسطات الحسابية والمتوسطات الفرضية لمتغيري اسلوب التفكير الهرمي ومقاومة الإغراء والعدوى الإنفعالية.
- تحليل التباين الثنائي Analysis of Anova Tow away: للتعرف على الفروق على وفق متغيري الجنس والعمر لأدوات البحث الثلاثة.
- معادلة القيمة الزائية: لاستخراج دلالة الفروق في العلاقات بين متغيرات البحث وفق الجنس، التخصص، المرحلة، وساعات الاستخدام.
- تحليل الانحدار المتعدد Multiple Regression Analysis: لمعرفة إسهام اسلوب التفكير الهرمي في مقاومة الإغراء (عبد الحفيظ وآخرون، 2004: 159-267).

الفصل الرابع

عرض النتائج وتفسيرها ومناقشتها

الاستنتاجات

التوصيات

المقترحات

عرض النتائج وتفسيرها ومناقشتها

سيتم في هذا الفصل عرض النتائج التي توصلت إليها الباحثة بعد أن حللت إجابات الطلبة وناقشتها على أساس الدراسات السابقة وسيتم عرض النتائج تبعاً لأهداف البحث ووفق المسارات الأتية:

الهدف الاول: التعرف إلى اسلوب التفكير الهرمي لدى طلبة الجامعة من مستخدمي وسائل التواصل الاجتماعي.

لتحقيق هذا الهدف قامت الباحثة بتطبيق مقياس اسلوب التفكير الهرمي على أفراد عينة البحث البالغ عددهم (367) طالباً، وقد أظهرت النتائج أن متوسط درجاتهم على المقياس بلغ (71.36) درجة وبإنحراف معياري مقداره (17.23) درجة، وعند موازنة هذا المتوسط مع المتوسط الفرضي [1] للمقياس والبالغ (69) درجة، وباستعمال الاختبار التائي (t-test) لعينة واحدة تبين أن الفرق دال إحصائياً ولصالح المتوسط الحسابي، إذ كانت القيمة التائية المحسوبة (2.65) أعلى من القيمة التائية الجدولية والبالغة (1.96) بدرجة حرية (366) ومستوى دلالة (0.05) وجدول (24) يوضح ذلك.

جدول (24)

الاختبار التائي للفرق بين متوسط العينة والمتوسط الفرضي لمقياس اسلوب التفكير الهرمي

العينة	المتوسط الحسابي	الإنحراف المعياري	المتوسط الفرضي	القيمة التائية المحسوبة	القيمة التائية الجدولية	درجة الحرية	مستوى الدلالة
367	71.36	17.23	69	2.65	1.96	366	دال

تشير نتيجة جدول (24) إلى أن عينة البحث يمتلكون اسلوب التفكير الهرمي، ولأن ما يتعرض له الطلبة من مناهج جامعية وأنشطة وكم من المعلومات مبنية بشكل يراعي تسلسل الخبرات تمكنهم من امتلاك مهارة التنظيم في أنشطتهم الدراسية ليتمكنوا من إنهائها وتحقيق متطلبات النجاح فيها، وتأثير الحياة الجامعية على الطلبة وما تفرضه عليهم من مستوى عالٍ ومتعدد من الأهداف

[1] تم استخراج المتوسط الفرضي لمقياس (اسلوب التفكير الهرمي) وذلك من خلال جمع أوزان بدائل المقياس الخمس وقسمتها على عددها ثم ضرب الناتج في عدد فقرات المقياس والبالغة (23) فقرة.

والمتطلبات، وشعورهم بأهمية الإلتزام بها، قد يساعدهم في استعمال مهارات الترتيب وتنظيم المهام والأولويات ووضع أهدافهم في صورة هرمية وتحقيقها بحسب أهميتها، فهم صائدوا المهام الضرورية، وهي نتيجة لسمات الطالب الجامعي باعتباره فرد فاعل في المجتمع بتقدمه التحصيلي.

كما أن محافظة كربلاء وما تحتضنه من نشاطات ومهرجانات ثقافية كالنشاطات المقامة من الحكومة المحلية والمؤسسات الثقافية في البيت الثقافي، والنشاطات والدورات التي تقيمها الأقسام التابعة للعتبات المقدسة، والطابع النشاط الديني كالزيارات المليونية ومشاركة طلبة الجامعة في تنظيمها كل عام واستخدامهم لترتيب مميز في حياتهم العملية والاجتماعية، فهو انعكاس للبيئة التي يعيشون فيها، فضلاً عن النمو العمراني والثقافي فيها الذي يظهر جلياً في السنوات المتأخرة

وما يفسر امتلاك طلبة الجامعة لإسلوب التفكير الهرمي هو إدعاء (Sternberg) بأن نظريته وأسلوب التفكير الهرمي يناسبان الأوساط الأكاديمية، وما قدمه من صفات لأصحاب هذا الإسلوب من تنظيم الأولويات والتخطيط للوقت واتخاذ القرارات المهمة والمرونة والواقعية في حل المشكلات، والتي تنمو لدى الطالب بالمعرفة والتعرض للخبرات والمهام.

وتتفق هذه النتيجة مع دراسة (شريفة، 2014: 425)، (ابراهيم، 2007: 95)، (خلف الله ومحمد، 2019: 284)، (زحلوق وبدور، 2013: 147)، (جميل، 2016: 17)، (الطالقاني والعايدي، 2016: 489)، (محمد، 2019: 485)، (منال، 2020: 41)، (Kaviza & Ibrahim, 2022: 13)، (Ojha, 2015: 811-815)،(Najmi et al., 2021: 79-88) ، (Hayati & Noer, 2021: 46-59)، (Aljojo, 2017: 341)، (Ren, 2022: 38)، (Celik& Duman, 2011).
ولم تطلع الباحثة على دراسة تختلف مع هذه النتيجة في عدم امتلاك الطلبة لإسلوب التفكير الهرمي.

الهدف الثاني: التعرف إلى مقاومة الإغراء لدى طلبة الجامعة من مستخدمي وسائل التواصل الاجتماعي.

لتحقيق هذا الهدف قامت الباحثة بتطبيق مقياس مقاومة الاغراء على أفراد عينة البحث البالغ عددهم (367) طالباً، وقد أظهرت النتائج أن متوسط درجاتهم على المقياس بلغ (66.92) درجة وبانحراف معياري مقداره (12.83) درجة، وعند موازنة هذا المتوسط مع المتوسط الفرضي[2] للمقياس والبالغ (66) درجة، وباستعمال الاختبار التائي (t–test) لعينة واحدة تبين أن الفرق غير دال إحصائياً، إذ كانت القيمة التائية المحسوبة أعلى من القيمة التائية الجدولية والبالغة (1.96) بدرجة حرية (366) ومستوى دلالة (0.05) وجدول (25) يوضح ذلك.

[2] تم استخراج المتوسط الفرضي لمقياس (مقاومة الاغراء) وذلك من خلال جمع أوزان بدائل المقياس الثلاثة وقسمتها على عددها ثم ضرب الناتج في عدد فقرات المقياس والبالغة (33) فقرة.

جدول (25)

الاختبار التائي للفرق بين متوسط العينة والمتوسط الفرضي لمقياس مقاومة الاغراء

العينة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	المتوسط الفرضي	القيمة التائية المحسوبة	القيمة التائية الجدولية	درجة الحرية	مستوى الدلالة
367	66.92	12.83	66	1.37	1.96	366	غير دال

تشير نتيجة جدول (25) إلى أن امتلاك عينة البحث مقاومة الاغراء بنسبة متوسطة لأن الوسط الحسابي مقارب للوسط الفرضي، وقد جاءت هذه النتيجة لسببين، أولهما هو محاولة طلبة الجامعة الإلتزام بمعايير المجتمع وقيمه من جهة، وتعرضه لضغوط الإغراءات التي يواجهها في حياته الاجتماعية وطبيعة الحياة الجامعية وفي وسائل التواصل الإجتماعي من جهة أخرى، وعلى الرغم من محاولة الطلبة السيطرة على ذواتهم وعملهم على تحقيق أهدافهم المستقبلية والتخوف على الصورة الاجتماعية التي يظهرون فيها في المجتمع والمرغوبية الإجتماعية إلا أنهم لم يستطيعوا مقاومة الإغراء والإلتزام ظاهرياً بأنظمة الضبط الخارجية التي تفرضها عليه السلطة الأسرية والأعراف الاجتماعية وسلطة الدولة.

وبما أن الفرد في نموذج (Baumeister, 2002) يمتلك طاقة تنفذ بمرور الوقت وبتعدد المهام المراد مقاومتها، وطبيعة الحياة المعاصرة تفرض على الطالب إغراءات متعددة ومهام معقدة يتطلب مقاومتها تمسك بمبادئ داخلية تنبع من ذات الفرد وإصرار على مواصلة الإلتزام بها، لذا ظهران طلبة الجامعة لا يمكنهم مقاومة الإغراءات الكثيرة التي يتعرضون لها في حياتهم ابتداءاً من الأمور المادية التي تنوعت لتطال كل ما يجول في خواطرهم وأكثر إلى وسائل التواصل الاجتماعي وما يبث فيها من إغراءات.

وقد يكون لعدم دمج الطالب لسلوكه المقاوم وأهدافه المستقبلية مع احساسه الحقيقي بذاته، واعتبار ان مواجهة الإغراءات والاهداف المهمة هي أمور مدفوعة خارجياً بمكافآت أو عقوبات وليست أهداف مختارة من ذات الفرد وذات مغزى شخصي، وبالتالي لا يكون الإلتزام بمقاومة السلوك المغزي يسيراً لدى الطالب، وهو ما يفسر عدم حصولهم على مقاومة كافية لإغراءاتهم بحسب نموذج تقرير المصير. أما نموذج ضبط النفس التكاملي فيفسر لنا فشل مقاومة الطلبة لإغراءاتهم بقوة الصراع بين أهداف الطلبة والرغبة، وقد يكون لدى طلبة الأجيال الجديدة أهدافاً هزيلة لا تناسب طموحات الشباب أو المجتمع الذي ينتمون له، وبالتالي يؤدي ضعف هذه الأهداف وضعف الرغبة في التمسك بها إلى

فشل في مقاومة الإغراء لديهم. وترى نظرية الأسس الأخلاقية أن عدم تمسك الطلبة بالأسس الأخلاقية الجماعية كالولاء واحترام السلطة والنقاء وعدم الإنحلال هو ما يفسر ضعف مقاومتهم، ولذا نرى انتشار الغش والجشع والشراهة بين أوساط الطلبة وغيرهم في مجتمعنا.

وتتفق نتيجة البحث الحالي مع دراسة (البكور والزغاليل 2021) التي استنتج فيها ان مقاومة الإغراء متوسطة، ودراسة (بشارة 2015) التي توصلت إلى وجود مستوى منخفض لمقاومة الإغراء لدى طلبة جامعة الحسين بن طلال (الأبيض، 2020: 113).

وتختلف مع ما تم التوصل إليه (Bouman & Kuhl, 2005) في دراستهما من ارتفاع درجة مقاومة الإغراء بين طلبة الجامعة الذين يلقون ضبطاً خارجياً، في مقابل الطلاب الذين لا يلقون هذا الضبط.

الهدف الثالث: التعرف إلى العدوى الإنفعالية لدى طلبة الجامعة من مستخدمي وسائل التواصل الاجتماعي.

لتحقيق هذا الهدف قامت الباحثة بتطبيق مقياس العدوى الانفعالية على أفراد عينة البحث البالغ عددهم (367) طالب، وقد أظهرت النتائج أن متوسط درجاتهم على المقياس بلغ (65.85) درجة وبانحراف معياري مقداره (8.04) درجة، وعند موازنة هذا المتوسط مع المتوسط الفرضي[3] للمقياس والبالغ (60) درجة، وباستعمال الاختبار التائي (t-test) لعينة واحدة تبين أن الفرق دال إحصائياً، إذ كانت القيمة التائية المحسوبة (14.26) أعلى من القيمة التائية الجدولية والبالغة (1.96) بدرجة حرية (366) ومستوى دلالة (0.05) وجدول (26) يوضح ذلك.

جدول (26)

الاختبار التائي للفرق بين متوسط العينة والمتوسط الفرضي لمقياس العدوى الانفعالية

العينة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	المتوسط الفرضي	القيمة التائية المحسوبة	القيمة التائية الجدولية	درجة الحرية	مستوى الدلالة
367	65.85	8.04	60	14.26	1.96	366	دال

[3] تم استخراج المتوسط الفرضي لمقياس (العدوى الانفعالية) وذلك من خلال جمع أوزان بدائل المقياس الثلاثة وقسمتها على عددها ثم ضرب الناتج في عدد فقرات المقياس والبالغة (30) فقرة.

تشير نتيجة جدول (26) إلى أن عينة البحث لديها عدوى إنفعالية، تضاف هذه النتيجة إلى نتائج الدراسات التي تؤكد على أهمية الجانب الاجتماعي وشغله حيزاً من حياتنا الواقعية، إذ نشترك في إنفعالاتنا مع الآخرين ونتأثر ونؤثر فيهم حتى أننا نشترك في الاستجابة المخية نفسها، لمحاكاة انفعال الآخرين ونشعر بإنفعال وإحساس الشخص المقابل، ففي دراسة (Blakemore et al., 2005) أثبت بتصوير الرنين المغناطيسي للمخ أننا نشترك في نشاط نفس منطقة القشرة المخية اذ رأينا ألم أو أنفعال أو لمس شخص آخر حتى وان لم نتعرض للموقف (Blakemore et al., 2005: 1571)، وأشارت دراسة (Liepelt et al., 2009) إننا حتى وان لم نكن واعين لتأثرنا بالآخرين فإن مجرد رؤية ما يحدث للآخرين من حولنا أو ما يصدرونه لنا يغير إنفعالاتنا ومشاعرنا، وأن أمخاخنا في جوهرها عنصر اجتماعي (Liepelt et al., 2009: 273). وأن منطقة القشرة المخية قبل الجبهية تنشط عند التأثر بإنفعالات الآخرين وحدوث عملية العدوى (Jackson et al., 2006: 758)، وهذا ما يفسر امتلاك العينة للعدوى الإنفعالية.

وأن (Hatfield, 2009) أكدت على أن العدوى الإنفعالية عملية أساسية للتفاعل البشري ولذا ظهرت العدوى لدى الطلبة في البحث الحالي، وبينت أنها تتم على مستويين الأول فسيولوجي ومحاكاة التعبيرات الوجهية والجسمية والصوتية والثاني نفسي من تأثر وتأثير إنفعالي، ويتحقق هذان المستويان لدى طلبة الجامعة من تفاعل اجتماعي وجهاً لوجه مع زملائهم في أروقة الجامعة ومحاكاة لإنفعالاتهم مع التأثر إنفعالياً بهم، وتؤكد على ان العدوى تكون أوضح عندما يكون هنالك تقارب للنموذج وهذا أيضاً ما يتحقق لدى طلبة الجامعة من التقارب مع بعضهم في المرحلة العمرية وتشابه في الأفكار والمعتقد والطباع وحب وترابط لزملائهم ومحاولتهم الاندماج.

وترجع هذه النتيجة إلى طبيعة المجتمع الجامعي والذي يحاول الطلبة فيه بناء علاقات اجتماعية قوية مع بعضهم والإهتمام بالمشاعر والبحث عن علاقات اجتماعية قوية وهي ما تدعوا إلى تقليد ومحاكاة لا واعية لأقرانهم، إضافة لذلك فأن طبيعة شخصية الطالب العراقي وما يعيشه من تأثر بالقضايا العامة التي تطرح في الاعلام ووسائل التواصل تجعل تأثره إنفعالياً عالي، وهذا ما شهدناه على أرض الواقع من ثورات الغضب والاحتجاجات التشرينية التي كان الشباب من أهم عناصرها. وإن كم ونوع ما يعرض في وسائل التواصل الاجتماعي أدى إلى إنقياد الطلبة لها وتأثرهم بالنماذج التي تنتشر فيها سواء أكانت محلية أو حتى عالمية.

وأتفقت نتيجة البحث الحالي مع دراسة (Hatfield et al., 1994)، (الشمري، 2013: 248)، (عبد الهادي، 2017: 127)، (كريم، 2018: 152)، (المبرقع، 2018: 496)، (محمد،

2020: 147)، (حسين وصادق، 2019: 69)، (حمود، 2022: د)، (الطائي، 2022: ي) ولم تختلف مع أي دراسة أطلعت عليها الباحثة.

الهدف الرابع: التعرف إلى العلاقة الإرتباطية بين اسلوب التفكير الهرمي ومقاومة الإغراء لدى طلبة الجامعة من مستخدمي وسائل التواصل الاجتماعي.

لتحقيق هذا الهدف تم استعمال معامل ارتباط بيرسون Pearson لحساب معامل الارتباط بين الدرجات الكلية التي حصل عليها أفراد العينة على مقياس اسلوب التفكير الهرمي ومقاومة الإغراء، وقد تبين من النتائج أن هناك علاقة ارتباطية طردية دالة احصائياً بين اسلوب التفكير الهرمي ومقاومة الإغراء، اذ بلغت قيمة الارتباط المحسوب لهذه المقارنة (0.75) وهي أعلى مقارنة مع قيمة معامل ارتباط بيرسون الجدولية البالغة (0.10) عند مستوى (0.05) ودرجة حرية (365).

بما أن كلا المتغيرين يعدان ذا تأثير إيجابي على الشخصية لذا فأن زيادة مستوى أسلوب التفكير الهرمي سيؤدي بشكل محتم إلى زيادة مقاومة الإغراء، لأن أسلوب التفكير الهرمي يعمل على تنظيم الأمور الشخصية وتحقيق الأهداف نفسها التي تعمل عليها المقاومة بتنظيم ذواتهم. ولم تجد الباحثة دراسة تربط بين أسلوب التفكير الهرمي ومقاومة الإغراء لتقارن نتائجها مع نتيجتها.

الهدف الخامس: التعرف إلى العلاقة الارتباطية بين اسلوب التفكير الهرمي والعدوى الانفعالية لدى طلبة الجامعة من مستخدمي وسائل التواصل الاجتماعي.

لتحقيق هذا الهدف تم استعمال معامل ارتباط بيرسون Pearson لحساب معامل الارتباط بين الدرجات الكلية التي حصل عليها أفراد العينة على مقياس اسلوب التفكير الهرمي والعدوى الانفعالية، وقد تبين من النتائج أنه ليس هناك علاقة ارتباطية دالة احصائياً بين اسلوب التفكير الهرمي والعدوى الانفعالية اذ بلغت قيمة الارتباط المحسوب لهذه المقارنة (0.07−) وهي أقل مقارنة مع قيمة معامل ارتباط بيرسون الجدولية البالغة (0.10) عند مستوى (0.05) ودرجة حرية (365).

يحدد Novak & Hoffman, 2009 أن أسلوب التفكير فريد من نوعه ومستقل معرفيًا ومستقرًا، والأهم من ذلك أنه لا يتأثر بسهولة بالعواطف الفردية، ربما هذا لأن أسلوب التفكير يعتمد على معالجة عقلانية للمعلومات (Herjanto et al., 2021: 2). ولهذا السبب قد لم تكن هنالك علاقة دالة بين المتغيرين.

الهدف السادس: التعرف على الفروق ذات الدلالة الإحصائية في العلاقة الارتباطية بين اسلوب التفكير الهرمي ومقاومة الاغراء تبعاً لمتغيرات الجنس، التخصص، المرحلة الدراسية، ومستوى الاستخدام.

أ- الفروق ذات الدلالة الإحصائية في العلاقة الارتباطية بين اسلوب التفكير الهرمي ومقاومة الاغراء تبعاً لمتغير الجنس

لتحقيق هذا الهدف قامت الباحثة بإستخراج قيم معاملات ارتباط بيرسون بين اسلوب التفكير الهرمي ومقاومة الاغراء للذكور والاناث كلا على حدة، ومن ثم قامت الباحثة بأستعمال الأختبار الزائي لمعامل إرتباط بيرسون للكشف عن دلالة الفروق بين معاملي الارتباط، وجدول (27) يوضح ذلك.

جدول (27)

نتائج الاختبار الزائي للفروق في العلاقة بين اسلوب التفكير الهرمي ومقاومة الإغراء تبعاً لمتغير الجنس

العلاقة بين المتغيرين	الجنس	العدد	معامل الارتباط r	القيمة المعيارية لمعامل الارتباط Zr	القيمة الزائية المحسوبة	القيمة الزائية الجدولية	مستوى الدلالة (0،05)
اسلوب التفكير الهرمي/ مقاومة الاغراء	ذكور	147	0.71	0.887	1.24	1.96	غير دال
	اناث	220	0.77	1.02			

تشير نتيجة جدول (27) إلى أنه ليس هناك فرق في العلاقة دال احصائياً بين اسلوب التفكير الهرمي ومقاومة الإغراء تبعاً لمتغير الجنس، وذلك لان القيمة الزائية المحسوبة لهذه المقارنة أقل من جدولية البالغة (1.96) عند مستوى (0.05).

ب- الفروق ذات الدلالة الإحصائية في العلاقة الارتباطية بين اسلوب التفكير الهرمي ومقاومة الاغراء تبعاً لمتغير التخصص

لتحقيق هذا الهدف قامت الباحثة بأستخراج قيم معاملات ارتباط بيرسون بين اسلوب التفكير الهرمي ومقاومة الاغراء للتخصص العلمي والانساني كلا على حدة، ومن ثم قامت الباحثة بإستعمال الأختبار الزائي لمعامل إرتباط بيرسون للكشف عن دلالة الفروق بين معاملي الارتباط، وجدول (28) يوضح ذلك.

جدول (28)

نتائج الاختبار الزائي للفروق في العلاقة بين اسلوب التفكير الهرمي ومقاومة الإغراء تبعاً لمتغير التخصص

العلاقة بين المتغيرين	التخصص	العدد	معامل الارتباط r	القيمة المعيارية لمعامل الارتباط Zr	القيمة الزائية المحسوبة	القيمة الزائية الجدولية	مستوى الدلالة (0،05)
اسلوب التفكير الهرمي/ مقاومة الاغراء	علمي	142	0.70	0.867	1.65	1.96	غير دال
	أنساني	225	0.78	1.045			

تشير نتيجة جدول (28) إلى أنه ليس هناك فرق في العلاقة دال احصائياً بين اسلوب التفكير الهرمي ومقاومة الإغراء تبعاً لمتغير التخصص، وذلك لان القيمة الزائية المحسوبة لهذه المقارنة أقل من الجدولية البالغة (1.96) عند مستوى (0.05).

ت-**الفروق ذات الدلالة الإحصائية في العلاقة الارتباطية بين اسلوب التفكير الهرمي ومقاومة الإغراء تبعاً لمتغير المرحلة**

لتحقيق هذا الهدف قامت الباحثة بأستخراج قيم معاملات ارتباط بيرسون بين اسلوب التفكير الهرمي ومقاومة الإغراء للمرحلة الأولى والرابعة كلاً على حدة، ومن ثم قامت الباحثة بأستعمال الأختبار الزائي لمعامل إرتباط بيرسون للكشف عن دلالة الفروق بين معاملي الارتباط، وجدول (29) يوضح ذلك.

جدول (29)

نتائج الاختبار الزائي للفروق في العلاقة بين اسلوب التفكير الهرمي ومقاومة الإغراء تبعاً لمتغير المرحلة

العلاقة بين المتغيرين	المرحلة	العدد	معامل الارتباط r	القيمة المعيارية لمعامل الارتباط Zr	القيمة الزائية المحسوبة	القيمة الزائية الجدولية	مستوى الدلالة (0،05)
اسلوب التفكير الهرمي/ مقاومة الاغراء	الاول	172	0.80	1.10	1.81	1.96	غير دال
	الرابع	195	0.72	0.908			

تشير نتيجة جدول (29) إلى أنه ليس هناك فرق في العلاقة دال احصائياً بين اسلوب التفكير الهرمي ومقاومة الإغراء تبعاً لمتغير المرحلة، وذلك لان القيمة الزائية المحسوبة لهذه المقارنة أقل من الجدولية البالغة (1.96) عند مستوى (0.05).

ث-الفروق ذات الدلالة الإحصائية في العلاقة الارتباطية بين اسلوب التفكير الهرمي ومقاومة الإغراء تبعاً لمتغير ساعات الاستخدام

لتحقيق هذا الهدف قامت الباحثة بأستخراج قيم معاملات ارتباط بيرسون بين اسلوب التفكير الهرمي ومقاومة الإغراء بحسب ساعات الاستخدام كلاً على حدة، ومن ثم قامت الباحثة بأستعمال الأختبار الزائي لمعامل إرتباط بيرسون للكشف عن دلالة الفروق بين معاملي الارتباط، وجدول (30) يوضح ذلك.

جدول (30)

نتائج الاختبار الزائي للفروق في العلاقة بين اسلوب التفكير الهرمي ومقاومة الإغراء تبعاً لمتغير ساعات الاستخدام

العلاقة بين المتغيرين	ساعات الاستخدام	العدد	معامل الارتباط r	القيمة المعيارية لمعامل الارتباط Zr	القيمة الزائية المحسوبة	القيمة الزائية الجدولية	مستوى الدلالة (0،05)
اسلوب التفكير الهرمي/ مقاومة الاغراء	2-1	57	0.90	1.472	7.95	1.96	دال
	3-2	77	0.05	0.05			
اسلوب التفكير الهرمي/ مقاومة الاغراء	2-1	57	0.90	1.472	4.26	1.96	دال
	4-3	85	0.62	0.725			
اسلوب التفكير الهرمي/ مقاومة الاغراء	2-1	57	0.90	1.472	2.43	1.96	دال
	5-4	84	0.78	1.045			
اسلوب التفكير الهرمي/ مقاومة الاغراء	2-1	57	0.90	1.472	7.61	1.96	دال
	5فأكثر	64	0.05	0.05			
اسلوب التفكير الهرمي/ مقاومة الاغراء	3-2	77	0.05	0.05	4.21	1.96	دال
	4-3	85	0.62	0.725			
اسلوب التفكير الهرمي/	3-2	77	0.05	0.05	6.19	1.96	دال

مقاومة الاغراء	4-5	84	0.78	1.045			
اسلوب التفكير الهرمي/	2-3	77	0.05	0.05	0	1.96	غير دال
مقاومة الاغراء	5فأكثر	64	0.05	0.05			
اسلوب التفكير الهرمي/	3-4	85	0.62	0.725	2.05	1.96	دال
مقاومة الاغراء	4-5	84	0.78	1.045			
اسلوب التفكير الهرمي/	3-4	85	0.62	0.725	3.99	1.96	دال
مقاومة الاغراء	5فأكثر	64	0.05	0.05			
اسلوب التفكير الهرمي/	4-5	84	0.78	1.045	5.87	1.96	دال
مقاومة الاغراء	5فأكثر	64	0.05	0.05			

تشير نتيجة جدول (30) إلى أن هناك فرق في العلاقة دال احصائياً بين اسلوب التفكير الهرمي ومقاومة الاغراء تبعاً لمتغير ساعات الاستخدام بين (1-2 ، 2-3) لصالح (1-2)، وبين (1-2 ، 3-4) لصالح (1-2)، وبين (1-2 ، 4-5) لصالح (1-2)، وبين (1-2 ، 5 فأكثر) لصالح (1-2)، كما ان هناك فرق بين (2-3 ، 3-4) ولصالح (3-4)، وبين (2-3 ، 4-5) ولصالح (4-5)، وبين (3-4 ، 4-5) ولصالح (4-5)، وبين (3-4 ، 5 فأكثر) ولصالح (3-4)، وبين (4-5 ، 5 فأكثر) لصالح (4-5) وذلك لان القيمة الزائية المحسوبة لهذه المقارنات أعلى من الجدولية البالغة (1.96) عند مستوى (0.05).

تفسير الهدف السادس

ترى الباحثة أن نتيجة عدم وجود فروق لكل المتغيرات الديموغرافية من الجنس والتخصص والمرحلة، ووجود فروق لساعات الاستخدام فقط تعزى إلى سبب رئيسي ألا وهو التكنولوجيا، ما يهمنا بشكل خاص هو طبيعة التكنولوجيا، فهي جزء مادي محايد قد اهتم بكل الأجناس، ولذا يمكن وصف التكنولوجيا بأنها موجهة للإنسان بشكل عام دون عده ذكراً كان أم أنثى، أو طالباً ذا تخصص علمي أو إنساني، فلا يختلف طالب الهندسة أو العلوم عن طالب التأريخ والقانون في ما يشاهده أو مع من يتواصل معه لأنهم جميعاً يشتركون في نفس المجموعات الإلكترونية مثلاً الخاصة بطلبة جامعة كربلاء أو بمجموعة أخبار كربلاء، فلذا كان تقريبها موفقاً في تقليل الفروق بين الذكور والإناث. وقد يكون لما تطرحه التكنولوجيا من أفكار ومعلومات تقلل الفروق والاختلافات بين الجنسين أهمية، فهي كتقريبها بين الثقافات أعطت للمرأة والرجل نفس الخبرات والمعلومات والاحداث التي يواجهونها يومياً.

ويرى (Gill & Grint, 1995) أن السنوات الماضية شهدت تطوراً في مجال بحث مهم وهو العلاقة بين الجنس والتكنولوجيا، وتؤكد التوجهات الجديدة على ضمور الفروق بين الجنسين في التكنولوجيا وإعطاء المرأة دوراً يمتد من الصناعات المادية البسيطة وصولاً إلى ميزات التطبيقات لكلا الجنسين (Gill & Grint, 1995 1-3).

كما أن المجتمعات الحالية أزالت الكثير من الفروق بين الأفراد، وخصوصاً مع دخول وسائل التواصل الاجتماعي وأخذ كل فرد فرصة مكافئة للآخر بغض النظر عن التخصص، ويتعرضون لنفس المعطيات الإلكترونية فقد تتشابه نتائج سلوكهم تبعاً لذلك. وإن لساعات الإستخدام تأثيراً على سلوك الطالب لأنها العنصر المسيطر على ادخال المعلومات أو ضياع الوقت والانشغال بها وتحديد نمط الحياة بشكل عام.

الهدف السابع: التعرف إلى الفروق ذات الدلالة الإحصائية في العلاقة الارتباطية بين اسلوب التفكير الهرمي والعدوى الانفعالية تبعاً لمتغيرات الجنس، التخصص، المرحلة الدراسية، ومستوى الاستخدام.

أ. **الفروق ذات الدلالة الإحصائية في العلاقة الارتباطية بين اسلوب التفكير الهرمي والعدوى الانفعالية تبعاً لمتغير الجنس:** ولتحقيق هذا الهدف قامت الباحثة بأستخراج قيم معاملات ارتباط بيرسون بين اسلوب التفكير الهرمي والعدوى الانفعالية للذكور والاناث كلاً على حدة، ومن ثم قامت الباحثة بأستعمال الأختبار الزائي لمعامل إرتباط بيرسون للكشف عن دلالة الفروق بين معاملي الارتباط، وجدول (31) يوضح ذلك.

جدول (31)

نتائج الاختبار الزائي للفروق في العلاقة بين اسلوب التفكير الهرمي والعدوى الانفعالية تبعاً لمتغير الجنس

العلاقة بين المتغيرين	الجنس	العدد	معامل الارتباط r	القيمة المعيارية لمعامل الارتباط Zr	القيمة الزائية المحسوبة	القيمة الزائية الجدولية	مستوى الدلالة (0،05)
اسلوب التفكير الهرمي/ العدوى الانفعالية	ذكور	147	-0.24	0.245	1.65	1.96	غير دال
	اناث	220	-0.07	0.07			

تشير نتيجة جدول (31) إلى أنه ليس هناك فرق في العلاقة دال احصائياً بين اسلوب التفكير الهرمي والعدوى الانفعالية تبعاً لمتغير الجنس، وذلك لان القيمة الزائية المحسوبة لهذه المقارنة أقل من الجدولية البالغة (1.96) عند مستوى (0.05).

أ- **الفروق ذات الدلالة الإحصائية في العلاقة الارتباطية بين اسلوب التفكير الهرمي والعدوى الانفعالية تبعاً لمتغير التخصص**

لتحقيق هذا الهدف قامت الباحثة بأستخراج قيم معاملات ارتباط بيرسون بين اسلوب التفكير الهرمي والعدوى الانفعالية للكليات العلمية والانسانية كلاً على حدة، ومن ثم استعمال الأختبار الزائي لمعامل إرتباط بيرسون للكشف عن دلالة الفروق بين معاملي الارتباط، وجدول (32) يوضح ذلك.

جدول (32)

نتائج الاختبار الزائي للفروق في العلاقة بين اسلوب التفكير الهرمي والعدوى الانفعالية تبعاً لمتغير التخصص

العلاقة بين المتغيرين	التخصص	العدد	معامل الارتباط r	القيمة المعيارية لمعامل الارتباط Zr	القيمة الزائية المحسوبة	القيمة الزائية الجدولية	مستوى الدلالة (0،05)
اسلوب التفكير الهرمي/ العدوى الانفعالية	علمي	142	-0.50	0.549	4.24	1.96	دال
	أنساني	225	-0.09	0.09			

تشير نتيجة جدول (32) إلى أن هناك فرق في العلاقة دال احصائياً بين اسلوب التفكير الهرمي والعدوى الانفعالية تبعاً لمتغير التخصص ولصالح العلمي، وذلك لان القيمة الزائية المحسوبة لهذه المقارنة أعلى من جدولية البالغة (1.96) عند مستوى (0.05).

ب-**الفروق ذات الدلالة الإحصائية في العلاقة الارتباطية بين اسلوب التفكير الهرمي والعدوى الانفعالية تبعاً لمتغير المرحلة**

لتحقيق هذا الهدف قامت الباحثة بأستخراج قيم معاملات ارتباط بيرسون بين اسلوب التفكير الهرمي والعدوى الانفعالية للمرحلة الأولى والرابعة كلاً على حدة، ومن ثم قامت الباحثة بأستعمال الأختبار الزائي لمعامل إرتباط بيرسون للكشف عن دلالة الفروق بين معاملي الارتباط ، وجدول (33) يوضح ذلك.

جدول (33)

نتائج الاختبار الزائي للفروق في العلاقة بين اسلوب التفكير الهرمي والعدوى الانفعالية تبعاً لمتغير المرحلة

العلاقة بين المتغيرين	المرحلة	العدد	معامل الارتباط r	القيمة المعيارية لمعامل الارتباط Zr	القيمة الزائية المحسوبة	القيمة الزائية الجدولية	مستوى الدلالة (0،05)
اسلوب التفكير الهرمي/ العدوى الانفعالية	الاول	172	−0.31	0.321	2.37	1.96	دال
	الرابع	195	−0.07	0.07			

تشير نتيجة جدول (33) إلى أن هناك فرق في العلاقة دال احصائيا بين اسلوب التفكير الهرمي والعدوى الانفعالية تبعاً لمتغير المرحلة ولصالح المرحلة الاولى، وذلك لان القيمة الزائية المحسوبة لهذه المقارنة أعلى من الجدولية البالغة (1.96) عند مستوى (0.05).

ت-**الفروق ذات الدلالة الإحصائية في العلاقة الارتباطية بين اسلوب التفكير الهرمي والعدوى الانفعالية تبعا لمتغير ساعات الاستخدام:** ولتحقيق هذا الهدف قامت الباحثة بأستخراج قيم معاملات ارتباط بيرسون بين اسلوب التفكير الهرمي والعدوى الانفعالية بحسب ساعات الاستخدام كلاً على حدة، ومن ثم أستعمال الأختبار الزائي لمعامل إرتباط بيرسون للكشف عن دلالة الفروق بين معاملي الارتباط، وجدول (34) يوضح ذلك .

جدول (32)

نتائج الاختبار الزائي للفروق في العلاقة بين اسلوب التفكير الهرمي والعدوى الانفعالية تبعاً لمتغير ساعات الاستخدام

العلاقة بين المتغيرين	ساعات الاستخدام	العدد	معامل الارتباط r	القيمة المعيارية لمعامل الارتباط Zr	القيمة الزائية المحسوبة	القيمة الزائية الجدولية	مستوى الدلالة (0،05)
اسلوب التفكير الهرمي/ العدوى الانفعالية	2-1	57	−0.42	0.448	2	1.96	دال
	2-3	77	−0.09	0.09			

اسلوب التفكير الهرمي/ العدوى الانفعالية	1-2	57	-0.42	0.448	1.58	1.96	غير دال
	3-4	85	-0.17	0.172			
اسلوب التفكير الهرمي/ العدوى الانفعالية	1-2	57	-0.42	0.448	0.72	1.96	غير دال
	4-5	84	-0.31	0.321			
اسلوب التفكير الهرمي/ العدوى الانفعالية	1-2	57	-0.42	0.448	1.31	1.96	غير دال
	5فأكثر	64	-0.60	0.693			
اسلوب التفكير الهرمي/ العدوى الانفعالية	2-3	77	-0.09	0.09	0.51	1.96	غير دال
	3-4	85	-0.17	0.172			
اسلوب التفكير الهرمي/ العدوى الانفعالية	2-3	77	-0.09	0.09	1.43	1.96	غير دال
	4-5	84	-0.31	0.321			
التفكير الهرمي/ العدوى الانفعالية	2-3	77	-0.09	0.09	3.49	1.96	دال
	5فأكثر	64	-0.60	0.693			
اسلوب التفكير الهرمي/ العدوى الانفعالية	3-4	85	-0.17	0.172	0.95	1.96	غير دال
	4-5	84	-0.31	0.321			
اسلوب التفكير الهرمي/ العدوى الانفعالية	3-4	85	-0.17	0.172	3.08	1.96	دال
	5فأكثر	64	-0.60	0.693			
اسلوب التفكير الهرمي/ العدوى الانفعالية	4-5	84	-0.31	0.321	2.20	1.96	دال
	5فأكثر	64	-0.60	0.693			

تشير نتيجة جدول (34) إلى أن هناك فرق في العلاقة دال احصائياً بين اسلوب التفكير الهرمي والعدوى الانفعالية تبعاً لمتغير ساعات الاستخدم بين (1-2 ، 2-3) لصالح (1-2) ، وبين (2-3 ، 5 فأكثر) ولصالح (5 فأكثر) ، وبين (3-4 ، 5 فأكثر) ولصالح (5 فأكثر) ، وبين (4-5 ، 5 فأكثر) لصالح (5 فأكثر) وذلك لان القيمة الزائية المحسوبة لهذه المقارنات أعلى من الجدولية البالغة (1.96) عند مستوى (0.05).

تفسير الهدف السابع

إن عدم وجود فروق في العلاقة بين أسلوب التفكير الهرمي والعدوى الإنفعالية بحسب الجنس يتعارض مع نظرية (Sternberg, 1997) لاسلوب التفكير الهرمي والتي تعد الجنس أحد العوامل المؤثرة في نموه، وكذلك مع نظرية (Hatfield, et al., 1994) في تحديدها للعدوى الإنفعالية لدى الإناث بشكل أكثر وضوحاً منها لدى الذكور (Hatfiled et al., 1994: 5).

وإن وجود الفروق في العلاقة لصالح التخصص العلمي يعزى لأن هذا التخصص أكثر تدقيقاً وتطبيقاً من العلوم الإنسانية ولذا قد يهتم بتفاصيل العلاقات البشرية ومنها العدوى الإنفعالية، وهنا يأتي دور الخبرة في التعامل مع زملائهم الآخرين والتأثر بهم. أما طلبة التخصصات الإنسانية فقد تكون المناهج التي يتلقونها تساعد على بناء شخصية أكثر استقلالية وأقل تأثراً بإنفعالات الآخرين والعمل على معالجة العلاقات الإجتماعية التي يواجهونها معالجة معرفية وعدم الاستناد إلى العواطف فقط.

أما بالنسبة لمتغير المرحلة الدراسية ووجود فروق في العلاقة لصالح طلبة المرحلة الأولى وذلك لأنهم قد يشعرون بالضغط أكثر ورغبة أكبر في المشاركة الاجتماعية وإقامة العلاقات الناجحة خصوصاً كما يرى اريكسون من انتقالهم من مرحلة إلى أخرى، وأنهم مقبلين على عالم جديد بالنسبة لهم في دخولهم لمرحلة الجامعة، ولذا قد يبالغون من التعاطف والتأثر بزملائهم انفعالياً، كما أن زيادة تعرضهم للمواقف الانفعالية بحكم السن قد تؤدي إلى زيادة التأثر بها، وان الطلبة الأصغر سناً قد يميلون للإستقلالية عن السلطة أكثر من المرحلة الرابعة وبالتالي إضعاف الضوابط الاجتماعية والتأثر بالآخرين.

وان الطلبة الذين يمتلكون أدواراً أكبر غالباً ما يكونون من الاعمار الأكبر سناً فهم قد يحاولون اشغال أدواراً إشرافية وبالتالي عد الأمور الانفعالية ضمن معايير هذا التوجه. على عكس الطلبة الأصغر سناً والذين يميلون إلى الأدوار المتمردة أكثر وبالتالي عدم تأثرهم بالآخرين، ومحاولة الاعمار الاكبر سناً الوصول إلى جميع المعلومات التي تواجههم ووجهة نظرهم أوسع مما يسمح لهم بالتأثر بالصورة الأكبر.

وإن لساعات استخدام وسائل التواصل الاجتماعي الطويلة دلالة واضحة في الفروق في العلاقة بين إسلوب التفكير الهرمي والعدوى الإنفعالية لأنها ستؤثر في تنظيم الطالب لحياته وما يقوم به كأنشغاله بالتصفح لوقت طويلة وبالتالي التأثير عليهم في هدر الوقت وإهمال أهدافه مسؤولياته وواجباته، والتفاعل الافتراضي مع أشخاص لا يعرفهم وليس لهم تأثير على حياته الواقعية واشتراكه في الانفعالات التي يتعرض لها خلال هذا الإستخدام.

الهدف الثامن: التعرف إلى اسهام اسلوب التفكير الهرمي في التنبؤ بمقاومة الاغراء.

ولتحقيق هذا الهدف قامت الباحثة باستخراج معامل ارتباط بيرسون بين اسلوب التفكير الهرمي ودرجاتهم على مقياس مقاومة الاغراء، وقد تبين من النتائج أن هناك علاقة ارتباطية طردية دالة احصائياً بين اسلوب التفكير الهرمي ومقاومة الاغراء، اذ كانت قيمة الارتباط المحسوب (0.75) هي أعلى مقارنة مع قيمة معامل ارتباط بيرسون الجدولية البالغة (0.10) عند مستوى (0.05) ودرجة حرية (365) كما أتضح من نتائج الهدف الرابع، ولمعرفة مدى اسهام اسلوب التفكير الهرمي بالتنبؤ بمقاومة الاغراء تم اجراء تحليل الانحدار البسيط، وجدول (35) يوضح ذلك.

جدول (35)

تحليل تباين الانحدار لتعرف الدلالة الاحصائية لإسهام اسلوب التفكير الهرمي بالتنبؤ في مقاومة الاغراء

مصدر التباين s.of.v	مجموع المربعات s.of.s	درجة الحرية D.F	متوسط المربعات M.S	القيمة الفائيةF	الدلالة Sig
الانحدار	34298.231	1	34298.231	482.16	دال احصائياً
المتبقي	25964.151	365	71.135		
الكلي	60262.381	366			

من خلال جدول (35) يتبين ان اسلوب التفكير الهرمي يسهم بدلالة في مقاومة الاغراء، اذ بلغت القيمة الفائية المحسوبة لتحليل تباين الانحدار (482.16) وهي اعلى من القيمة الفائية الجدولية البالغة (3.84) عند مستوى (0.05) ودرجة حرية (365-1).

وللتعرف على الاسهام النسبي للتفكير الهرمي في مقاومة الاغراء فقد تم استخراج معامل (بيتا Beta) وجدول (37,36) يوضحان ذلك.

جدول (36)

معامل الارتباط ومربع معامل الارتباط ومعامل التحديد والخطأ المعياري لاسهام اسلوب التفكير الهرمي في مقاومة الاغراء

معامل الارتباط	معامل التحديد	مربع معامل 42 الارتباط المعدل	الخطأ المعياري
0.75	0.57	0.56	8.43

جدول (37)

معامل بيتا للاسهام النسبي ودلالتها الاحصائية

المتغير المستقل	الاسهام النسبي (B)	الخطأ المعياري للإسهام النسبي	قيمة بيتا	T المحسوبة	الدلالة
اسلوب التفكير الهرمي	0.75	0.03	0.75	21.96	دال عند 0.05

من خلال جدول (37) يتبين ان اسلوب التفكير الهرمي يسهم طردياً في مقاومة الاغراء، اذ بلغت قيمة (بيتا) له (0.75) وهي دالة احصائياً وفق مؤشر القيمة التائية المحسوبة البالغ (1.96) عند مستوى (0.05) وهذا يعني أن (0.57) من التغير في مقاومة الاغراء يرجع الى اسلوب التفكير الهرمي وذلك بعد تربيع قيمة بيتا المعيارية لها، أما النسبة المتبقية والبالغة (0.43) فترجع الى عوامل اخرى لم تدخل في الدراسة.

وإن مساهمة أسلوب التفكير الهرمي في مقاومة الإغراء تعود إلى طبيعة هذا الإسلوب الذي يتحكم بنمط حياة الطالب ويؤثر في سلوكه وشخصيته، وكما ذكر (Sternbberg, 1997) أن هذا الاسلوب يحكم الأفراد كما تحكم الدولة شعبها، ويقع بين الشخصية والقدرات ولذا سيكون له تأثير على كلاهما، وبتميز سلوك الطالب وترتفع قدراته لأنه أحد أساليب النوع الأول والتي يتصف فيه الأفراد بالابتكار والإبداع والأصالة والاستقلالية.

والطالب الذي يحدد اهدافه العليا ويقرر الأولويات وينظم ذاته ويوزع وقته على الرغم من وجود عدة مهام في حياته ويبحث عن التعقيد ويعالج المشكلات ويستجيب بشكل مناسب لتغيرات الظروف التي تمر به، سيكون قادراً على مواجهة الإغراءات التي تقوض تحقيق أهدافه التي حددها ونظم ذاته لتطبيقها في حياته العملية وتيسير سلوك مقاومة الإغراء من ناحية معرفية بإقناع ذاته بضرورة المقاومة، ومن ناحية سلوكية بالعمل على الإلتزام بهذا السلوك حتى يتميز به كسلوك دائم ومستقر نسبياً في شخصيته.

الإستنتاجات

في ضوء النتائج التي توصلت إليها الباحثة عن طريق تحليل البيانات ومناقشتها استنتجت ما يأتي:

1. إن طلبة الجامعة يتمتعون باسلوب التفكير الهرمي الذي يمكنهم من تنظيم مهامهم بحسب أهميتها.
2. إن طلبة الجامعة لديهم قدرة متوسطة على مقاومة الإغراءات التي يواجهونها، فهم قد يقعون في صراع بين الإغراء الذي يريدون الحصول عليه وبين الضوابط التي تمنع الاستجابة له، وخصوصاً في مجتمعنا الحالي بعد التطور التكنولوجي الذي أظهر للطلبة العديد من المغريات التي لا تقاوم.
3. إن طلبة الجامعة يتمتعون بالعدوى الإنفعالية فهم يتأثرون بإنفعالات الآخرين.
4. توجد علاقة طردية بين اسلوب التفكير الهرمي ومقاومة الإغراء.
5. لا توجد علاقة ارتباطية بين اسلوب التفكير الهرمي والعدوى الإنفعالية.
6. لم يكن هنالك فروق في العلاقة بين اسلوب التفكير الهرمي ومقاومة الإغراء تبعاً لمتغير الجنس التخصص والمرحلة الدراسية.
7. وجود فروق في العلاقة بين أسلوب التفكير الهرمي ومقاومة الإغراء وفق متغير ساعات الإستخدام.
8. لم يكن هنالك فروق في العلاقة بين اسلوب التفكير الهرمي والعدوى الإنفعالية تبعاً لمتغير الجنس.
9. كان للتخصص العلمي والمرحلة الاولى وساعات الاستخدام الطويلة من (5 ساعات فأكثر) فروقاً في العلاقة بين اسلوب التفكير الهرمي والعدوى الإنفعالية
10. يمكن التنبؤ بمقاومة الإغراء من خلال اسلوب التفكير الهرمي لأنه يسهم وبشكل واضح في مقاومة الطلبة لإغراءاتهم بعده جانب معرفي يشتمل على تنظيم المعلومات والمهام التي يواجهها الطلبة.

وبناء على ما توصل اليه البحث الحالي من نتائج، توصلت الباحثة لعدة توصيات ومقترحات.

التوصيات The Recommendations

في ضوء نتائج البحث توصي الباحثة وزارة التعليم العالي والبحث العلمي والجامعات بما يأتي:

1. تفعيل دور المراكز الإرشادية في الجامعات وأقسام العلوم النفسية والتربوية لإقامة برامج إرشادية جمعية وفردية لتنمية مقاومة الإغراء لطلبة الجامعات.
2. إقامة دورات وندوات علمية أو محاضرات تثقيفية للطلبة من قبل تدريسي العلوم النفسية والتربوية لإبراز أهمية أسلوب التفكير الهرمي، وأبعاد العدوى الإنفعالية.
3. عرض لوائح صادرة من وزارة التعليم العالي أو رئاسة الجامعة خاصة بضوابط السلوك داخل الجامعات على الطلبة الجدد المسجلين في الجامعة بلقاء خاص أو بتعهد خطي، ومنها حق الأستاذ الجامعي بضبط ومحاسبة الطالب الجامعي في حال مخالفته القيم والقوانين الجامعية والمجتمعية داخل الحرم الجامعي، وإعطاء صلاحيات أوسع لهم باعتبارهم الموجه للطلبة والضابط لسلوكهم، فكلما كان النموذج ذو مكانة وقوة وسلطة مجتمعية أدى إلى ضبط السلوك.
4. إعادة تقييم وتطوير المناهج الدراسية الجامعية بما يناسب بناء الشخصية في ضوء حاجات التطور العلمي التكنولوجي، وإضافة مواد إلزامية تتضمن ذلك.
5. تشكيل لجان من طلبة الجامعة الناشطين لإنشاء تجمعات أو مراكز لتوعية الطلبة بالاستخدام السليم لوسائل التواصل الاجتماعي.
6. تفعيل دور الإعلام الجامعي لتوضيح أسباب فشل مقاومة الإغراء وآليات تنميتها، وآثار العدوى الإنفعالية على الطلبة الجامعيين بتوزيع كراسات أو منشورات إلكترونية.
7. اقامة مؤتمر يتناول التعارض بين قيم المجتمع وحاجات الفرد في ضوء التكنولوجيا الحديثة.
8. إقامة برامج ثقافية واجتماعية وترفيهية تفتح المجال لإشتراك طلبة الجامعة فيها.

المقترحات The Suggestions

في ضوء نتائج البحث تقترح الباحثة اجراء الدراسات الآتية:

1. أسلوب التفكير الهرمي وعلاقته باتخاذ القرار لدى مديري المدارس الإعدادية.
2. أسلوب التفكير الهرمي لدى المراهقين في المدارس والمتسربين منها "دراسة مقارنة".
3. أسلوب التفكير الهرمي وعلاقته بالتنظيم الوظيفي لدى الوالدين.
4. قطع الإخفاق المنعكس وعلاقته بمقاومة الإغراء وصراع الهدف لدى مدمني وسائل التواصل الاجتماعي.
5. العدوى الإنفعالية وعلاقتها بالصحة النفسية لدى فاقدي الرعاية الأبوية.

المصادر والمراجع

المصادر العربية
المصادر الأجنبية

المصادر العربية

- القرآن الكريم.
- ابراهيم، انوار عمر (2007). **أساليب التفكير وعلاقتها بالقدرة الاستدلالية لدى طلبة الجامعة.** رسالة ماجستير غير منشورة، كلية التربية/ جامعة المستنصرية، بغداد، العراق.
- الأبيض، محمد حسن علي (2020). إدمان الانترنيت وعلاقته بمقاومة الإغراء النفسي لدى عينة من طلاب جامعة الأمير سلطام بن عبد العزيز. **مجلة العلوم التربوية**، جامعة السودان للعلوم والتكنولوجيا، 4(21)، 107-122، السودان.
- أحمد، عمر محمود (2014). **التحكم الذاتي وعلاقته بإدارة الإنفعالات لدى طلبة جامعة ديالى.** رسالة ماجستير غير منشورة، كلية التربية للعلوم الإنسانية/ جامعة ديالى، ديالى، العراق.
- الإمام، مصطفى محمود؛ عبد الرحمن، انور حسين والعجيلي، صباح حسين (1990). القياس والتقويم. جامعة بغداد، بغداد، العراق.
- أمبارك، محمد مهدي محمد (2019). أثر استراتيجية KWLH على تنمية أساليب التفكير والتحصيل المعرفي لبعض مفردات مادة البحث العلمي. **المجلة الأكاديمية لجامعة نوروز**. جامعة نوروز، 8(2)، 112- 127، دهوك، العراق.
- باقر، ندى عبد (2019). العادات الدراسية وعلاقتها بمهارة تنظيم الذات لدى طلبة الجامعة. **مجلة أبحاث الذكاء والقدرات العقلية**، الجامعة المستنصرية، كلية التربية الأساسية، (27)، 221- 256، بغداد، العراق.
- البطريق، نسمه (2002). **الصورة التلفزيونية بين التحليل والانشاء**. الهيئة المصرية العامة للنشر، القاهرة، مصر.
- البكور، منار فهمي والزغاليل، أحمد سليمان (2021). التعلق غير الآمن وعلاقته بمقاومة الإغراء لدى مجهولي النسب. **مجلة التربية**، كلية التربية بالقاهرة/ جامعة الأزهر، 191(4)، 214 -230، القاهرة، مصر.

- البياتي، زهراء علي حسن (2021). **مواقع التواصل الاجتماعي وتأثيراتها في التنشئة الاجتماعية لدى طلاب المرحلة المتوسطة من وجهة نظر مدرسيهم**. رسالة ماجستير غير منشورة، كلية التربية ابن رشد للعلوم الإنسانية/ جامعة بغداد، بغداد، العراق.

- التميمي، محمود كاظم محمود والساعدي، ميثم عبد الكاظم هاشم (2017). مقاومة الإغراء وعلاقته بالشخصية الناضجة لدى طلبة الجامعة. **مجلة كلية التربية الأساسية**، الجامعة المستنصرية، 23(97)، 985– 1016، بغداد، العراق.

- جاسم، بشرى أحمد (2017). قياس التحكم الذاتي عند المعلمين والمعلمات. **العلوم التربوية**، جامعة القاهرة، 2(2)، 174– 202، القاهرة، مصر.

- جميل، بيداء هاشم (2016). أساليب التفكير الشائعة في ضوء نظرية ستيرنبرغ (السلطة الذاتية العقلية) لدى طلاب الجامعة. **مجلة العلوم النفسية**، مركز البحوث النفسية، وزارة التعليم العالي والبحث العلمي (22)، 1–35، بغداد، العراق.

- جولمان، دانييل (2000). **الذكاء العاطفي**. ترجمة ليلى الجبالي، مراجعة محمد يونس، سلسلة عالم المعرفة، 262، المجلس الوطني للثقافة والفنون والآداب، الكويت.

- الحارثي، ابراهيم بن أحمد (2009). **تعليم التفكير**. ط4، دار المقاصد للنشر والتوزيع، القاهرة، مصر.

- حبيب، مجدي عبد الكريم (2003). **اتجاهات حديثة في تعليم التفكير "استراتيجيات مستقبلية للألفية الجديدة"**. دار الفكر العربي، القاهرة، مصر.

- حسن، زينب فلاح (2018). **وسائل التواصل الاجتماعي ودورها في تزايد ظاهرة الطلاق– دراسة اجتماعية ميدانية في محكمة استئناف بابل الإتحادية**. رسالة ماجستير غير منشورة، كلية الآداب/ جامعة بابل، بابل، العراق.

- حسين، حسين علي وصادق، سالم نوري (2019). عدوى الانفعال السالب لدى طلاب المرحلة الإعدادية. **مجلة ديالى للبحوث الإنسانية**، جامعة ديالى، (81)، 50– 74، ديالى، العراق.

- حسين، عاصم رضا (2020). **مقاومة الإغراء وعلاقتها بأبعاد الصلابة النفسية لدى مديري المدارس في محافظة النجف الأشرف.** رسالة ماجستير غير منشورة، كلية الآداب/ جامعة القادسية، القادسية، العراق.

- حمود، عمار عواد (2022). **العدوى الانفعالية وعلاقتها بالذكاء الشخصي لدى طلبة الجامعة.** رسالة ماجستير غير منشورة، كلية التربية/ الجامعة المستنصرية، بغداد، العراق.

- حمي، أحمد قاسم محمد (2021). دراسة مقارنة في التحكم الذاتي بين الطلبة الممارسين وغير الممارسين للرياضة. **مجلة الفنون والأدب وعلوم الانسانيات والاجتماع،** (69)، 248-266، دبي، الإمارات العربية المتحدة.

- خضر، زينب خضر أحمد (2019). الخصائص السيكومترية لمقياس مقاومة الإغراء الفكري لطلاب كلية التربية جامعة حلوان. **مجلة كلية التربية جامعة حلوان،** 25(3)، 165- 191، حلوان، مصر.

- خلف الله، جاب الله ومحمد، بوفاتح (2019). أساليب التفكير السائدة في ضوء نظرية ستيرنبرج لدى طلبة جامعة عمار ثليجي بالأغواط. **مجلة الباحث في العلوم الإنسانية والاجتماعية،** جامعة قاصدي مرباح ورقلة، 11(4)، 277- 288، ورقلة، الجزائر.

- الخنيني، منى بنت عبد العزيز (2019). استخدام وسائل التواصل الاجتماعي الالكترونية وعلاقته بالانتماء لدى طالبات الجامعات السعودية. **مجلة العلوم التربوية والدراسات الإنسانية،** جامعة تعز (7)، 312- 342، تعز، اليمن.

- داود، أحمد عودة خلف (2019). الذات المعرفية وعلاقتها بمقاومة الإغراء لدى المشرفين التربويين. **مجلة كلية التربية الأساسية،** جامعة المستنصرية، 25(104)، 247- 305، بغداد، العراق.

- درادكة، صالح العليان (2018). تنظيم الذات الأكاديمي: انتشاره ومعوقاته من وجهة نظر الطلبة الجامعيين. **مجلة جامعة القدس المفتوحة للأبحاث والدراسات التربوية والنفسية،** جامعة القدس، 9(25)، 150- 162، القدس، فلسطين.

- درويش، درويش محمد (2013). القيم الأخلاقية للتواصل الإجتماعي عبر شبكة الأنترنيت من منظور إسلامي. **دراسات تربوية ونفسية/ مجلة كلية التربية بالزقايق**، جامعة الزقازيق، 80، 321– 390، الشرقية، مصر.
- الدليمي، فيصل جمعة نجم (2014). **أثر برنامج إرشادي في تنمية مقاومة الاغراء لدى طلاب المرحلة الاعدادية**. رسالة ماجستير غير منشورة، كلية التربية للعلوم الإنسانية/ جامعة ديالى، ديالى، العراق.

- راضي، عبود جواد (2015). بناء وتطبيق مقياس اساليب التفكير المفضلة لدى طلبة الدراسة الإعدادية وفق نموذج زهانج للحكومة الذاتية ذات التصنيف الخماسي. **مجلة كلية التربية**، جامعة واسط، (1)18، 385– 438، واسط، العراق.

- الربيع، فيصل خليل (2013). **أساليب التفكير السائدة لدى الطلبة المتميزين والطلبة الاديين في محافظة أربد**. رسالة ماجستير غير منشورة، كلية التربية/ جامعة اليرموك، أربد، الأردن.

- رشيد، فارس هارون وصالح، علي عبد الرحيم (2020). مقاومة الإغراء كوسيط في العلاقة بين أنماط المزاج والإدمان على الأنترنيت. **مجلة العلوم الإنسانية**، جامعة صلاح الدين، 24 (5)، 350– 368، صلاح الدين، العراق.

- الرفاعي، ميادة الرفاعي السيد وعبد الرزاق، عماد علي مصطفى (2020). أنماط المعاملة الوالدية وعلاقتها بمقاومة الإغراء لدى عينة من المراهقين. **المجلة العربية للآداب والدراسات الإنسانية**، المؤسسة العربية للتربية والعلوم والآداب، 4(15)، 143– 176، القاهرة، مصر.

- زحلوق، مها وبدور، لينا صالح (2013). أساليب التفكير لدى الطلبة المتفوقين عقلياً في ضوء معدلاتهم التحصيلية والجنس. **مجلة جامعة تشرين للبحوث والدراسات العلمية– سلسلة الآداب والعلوم الإنسانية**، 35(2)، 133– 149، اللاذقية، سوريا.

- الزوبعي، عبد الجليل ابراهيم (1980). **الاختبارات والمقاييس النفسية**. مطابع مديرية دار الكتب، الموصل، العراق.
- ستيرنبرغ، روبرت (2004). **أساليب التفكير**. سلسلة قراءات في علم النفس التربوي المعاصر، ترجمة عادل سعد يوسف خضر، مراجعة محمد أحمد الدسوقي، ط1، مكتبة النهضة المصرية، القاهرة، مصر.

- سفيان، نبيل صالح (2004). **المختصر في الشخصية والإرشاد النفسي**. ط1، إيتراك للطباعة والنشر والتوزيع، القاهرة، مصر.

- السيد، محمد إبراهيم احمد (2018). **دور تكنلوجيا الاتصال في عملية التنشئة الاجتماعية لتلاميذ المرحلة الإعدادية دراسة ميدانية في قرية مصرية**. رسالة ماجستير غير منشورة، كلية الآداب/ جامعة المنصورة، المنصورة، مصر.

- الشاعر، عبد الرحمن بن ابراهيم (2015). **مواقع التواصل الاجتماعي والسلوك الانساني**. دار صفاء للطباعة والنشر والتوزيع، عمان.

- الشربيني، زينب حسن حسن (2022). مستويا روبوتات المحادثة الصوتية الذكية (الموجز/ الموسع) ببيئة التعلم الشخصية وأثرهما في علاج صعوبات التجاوز الصوتي ومهارات الذكاء الثقافي لمتعلمي اللغة العربية الناطقين بغيرها. **المجلة الدولية للتعليم الإلكتروني**، الجمعية الدولية للتعليم والتعلم الإلكتروني، 5(4)، 11- 157، المنصورة، مصر.

- الشريف، مشاعل الحسين البركاتي (2019). مدى فاعلية برنامج إرشادي معرفي سلوكي في تحسين مقاومة الإغراء لدى عينة من المراهقات بالمملكة العربية السعودية. **المجلة العلمية لكلية التربية/ جامعة أسيوط**، 35(1)، 211-251، أسيوط، مصر.

- شريفة، بن غذفة (2014). **اتخاذ القرار وعلاقته بأساليب التفكير ومستوى الطموح لدى الموظفين بالمؤسسات العمومية**. اطروحة دكتوراه غير منشورة، كلية العلوم الإنسانية والإجتماعية/ جامعة سطيف، الجزائر.

- شلبي، امينة (2007). بروفيلات أساليب التفكير لدى طلاب الأكاديمية المختلفة من المرحلة الجامعية- دراسة تحليلية مقارنة. **المجلة المصرية للدراسات النفسية**، 12 (34)، 87-142، القاهرة، مصر.

- الشمري، انتصار كاظم خميس (2022). أساليب التفكير الشائعة لدى طلبة قسم اللغة العربية وفقاً لـ(مقياس هيرمان) كما يدركونها. **مجلة العلوم التربوية والنفسية**، الجمعية المصرية للدراسات النفسية، جامعة عين شمس، (12)، 166- 178، القاهرة، مصر.

- الشمري، عمار عبد علي حسن (2013). **التشوهات المعرفية والعدوى الانفعالية وعلاقتها بالشخصية الهدمية**. أطروحة دكتوراه غير منشورة، كلية الآداب/ جامعة بغداد، بغداد، العراق.

- صالح، حامد اقوز؛ الأمين، زهر الدين والقنباوي، حسين علي (2021). أساليب التفكير المفضلة ودافعية الإنجاز الدراسي لدى طلبة كلية التربية بجامعة بحري بالسودان. **مجلة رواق الحكمة**، جامعة الزاوية، 2(10)، 1-36، الزاوية، ليبيا.

- صالح، سامية خضر (2003). **استراتيجية مواجهة العنف: رؤية نقدية ودراسة تطبيقية**. مؤسسة الطوبجي، القاهرة، مصر.

- الصمادي، عبد الله والدرابيع، ماهر (2004). **القياس والتقويم النفسي والتربوي بين النظرية والتطبيق**. ط1، مركز يزيد للنشر، عمان، الأردن.

- الطائي، أزل عباس فاضل (2022). **العدوى الانفعالية وعلاقتها بالثقة الاجتماعية المتبادلة لدى طلبة المرحلة الثانوية**. رسالة ماجستير غير منشورة، كلية التربية للعلوم الإنسانية/ جامعة كربلاء، كربلاء، العراق.

- الطالقاني، احسان خضير كاظم والعايدي، علي عناد زامل (2016). أساليب التفكير الشائعة لدى طلبة كليات التربية في جامعتي كربلاء وواسط وفقاً لنظرية ستيرنبرج (دراسة مقارنة). **مجلة واسط للعلوم الإنسانية والإجتماعية**، جامعة واسط، 12(33)، 473- 502، واسط، العراق.

- الطراونة، سليمان محمد إبراهيم (2000). **العلاقة بين مقاومة الإغراء والضغط النفسي عند طلبة جامعة مؤتة**. رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة مؤتة، مؤتة، الأردن.

- الطراونة، صبري حسن (2010). بناء مقياس لمقاومة الإغراء لطلبة الجامعات في أقليم جنوب الأردن. **مجلة جامعة دمشق**، 26 (1+2)، 317- 338، دمشق، سوريا.

- _____ ، _____ (2016). تطوير مقياس لمقاومة الإغراء لطلبة الجامعات الأردنية ومطابقة فقراته مع نموذج أندريش في نظرية الاستجابة للفقرة. **مؤتة للبحوث والدراسات- سلسلة العلوم الانسانية والاجتماعية**، 31(4)، 297- 320، الكرك، الأردن.

- الطراونة، صبري والقضاة، محمد أمين (2014). العلاقة بين مقاومة الاغراء وانماط التفكير السائدة لدى الطلبة الجامعيين. **المجلة الأردنية في العلوم التربوية**. جامعة اليرموك، 10(1)، 89- 100، أربد، الأردن.

- الطيب، عصام علي (2006). **أساليب التفكير: نظريات ودراسات وبحوث معاصرة**. عالم الكتب، القاهرة، مصر.

- عارف، دينا سالم سليمان (2022). استخدام وسائل التواصل الاجتماعي الإلكترونية وعلاقتها بالإتجاه نحو الخيانة الزوجية لدى عينة من المتزوجين. **المجلة المصرية للدراسات النفسية**، 23(115)، 133- 186، القاهرة، مصر.

- العامري، سميرة ابراهيم عباس (2012). **أساليب التفكير لـ ستيرنبرج وعلاقتها بمستوى الطموح وأسلوب حل المشكلات لدى طلبة الجامعة**. أطروحة دكتوراه غير منشورة، كلية التربية ابن الهيثم/ جامعة بغداد، بغداد، العراق.

- عبد الحفيظ، اخلاص محمد؛ باهي، مصطفى حسين والنشار، عادل محمد (2004). **التحليل الإحصائي في العلوم التربوية**. مكتبة الإنجلو المصرية، القاهرة، مصر.
- عبد الرحمن، سعد (1998). **القياس النفسي النظرية والتطبيق**. ط3، دار الفكر العربي، القاهرة، مصر.

- عبد الرحمن، غادة النور الطريفي (2020). النمو الاخلاقي وعلاقته بالعنف المدرسي. **المجلة العلمية لكلية التربية**، جامعة أسيوط، 36(9)، 272- 288، أسيوط، مصر.

- عبد الكريم، عبد الحميد جادو ومبارك، دعاء محمد عبد العظيم (2016). الإسهامات النسبية للعوامل الخمسة الكبرى للشخصية في التنبؤ بمقاومة الإغراء والسعادة النفسية لدى طلاب كلية التربية بجامعة القصيم. **دراسات عربية في التربية وعلم النفس**، رابطة التربويين العرب، (78)، 313- 367، القاهرة، مصر.
- عبد الله، سماء ابراهيم (2020). اساليب التفكير في ضوء نظرية ستيرنبرج لدى طلبة كلية التربية الاساسية. **مجلة أبحاث الذكاء**، كلية التربية الأساسية/ الجامعة المستنصرية 14(29)، 310- 345، بغداد، العراق.

- عبد المعطي، حسن؛ قناوي، مصطفى ومحمد، هدى (2001). **علم نفس النمو**. دار قباء للطباعة والنشر والتوزيع، العاشر من رمضان، مصر.

- عبد الهادي، آمال عوني (2021). أساليب التفكير السائدة لدى طلبة الدراسات العليا بالجامعات الفلسطينية وعلاقتها بتنظيم الذات لديهم. **مجلة الجامعة الإسلامية للدراسات التربوية والنفسية،** 29(4)، 135- 165، غزة، فلسطين.

- عبد الهادي، معن دعاء (2017). **الاتجاه نحو الشائعة وعلاقتها بالعدوى الانفعالية والعوامل الخمسة الكبرى للشخصية لدى المرشدين التربويين.** أطروحة دكتوراه غير منشورة، كلية التربية/ جامعة ديالى، ديالى، العراق.

- عبده، عبد الهادي السيد وعثمان، فاروق السيد (2020). عدوى الإنفعال وعلاقتها بالتعاطف لدى طلاب الجامعة. **مجلة الدراسات التربوية والإنسانية،** كلية التربية/ جامعة دمنهور، 12(4)، 20- 93، دمنهور، مصر.

- عريفج، سامي؛ مصلح، خالد حسين وحواشين، مفيد نجيب (1999). **في مناهج البحث العلمي وأساليبه.** ط2، دار مجدلاوي للنشر، عمان، الأردن.

- العظامات، عمر عطا الله علي والعتوم، عدنان يوسف محمود (2018). التنافر المعرفي وعلاقته بأساليب التفكير ومصادر الدعم الاجتماعي لدى طلبة جامعة اليرموك. **مجلة جامعة القدس المفتوحة للأبحاث والدراسات التربوية والنفسية،** جامعة القدس، 7 (22)، 14- 28، القدس، فلسطين.

- علي، حسام محمود زكي وعزازي، احمد محمد عاطف (2018). القيم الأخلاقية كمنبئ بالاتجاه نحو المخدرات لدى شباب جامعة الأمير سلطام بن عبد العزيز. **مجلة كلية التربية،** جامعة أسيوط، 34(11)، 2-43، أسيوط، مصر.

- علي، حسام محمود زكي وعلي، أشرف رجب عطا (2014). مقاومة الإغراء والتمرد النفسي للمراهقين وعلاقتهما بتعرضهم للمسلسلات الأجنبية المدبلجة في القنوات الفضائية المصرية. **مجلة كلية التربية،** جامعة الإسكندرية، 24(2)، 321- 407، الإسكندرية، مصر.

- علي، مصطفى عباس محمد (2018). **استخدام الجمهور العراقي لمواقع التواصل الاجتماعي وانعكاساتها على العلاقات الاسرية.** رسالة ماجستير غير منشورة، كلية الآداب/ جامعة الزقازيق، الشرقية، مصر.

- العمري، معن خليل (2012). **التنشئة الاجتماعية**. ط1، دار الشروق للنشر والتوزيع، عمان، الأردن.
- عودة، احمد سليمان (2004). **القياس والتقويم في العملية التدريسية**. ط3، دار الأمل للنشر والتوزيع، إربد، الأردن.
- عودة، احمد سليمان والخليلي، خليل يوسف (2000). **الإحصاء للباحث في التربية والعلوم الانسانية**، ط2، دار الامل للنشر والتوزيع، الجيزة، مصر.
- عودة، احمد سليمان وملكاوي، فتحي حسن (1992). **أساسيات البحث في التربية والعلوم الانسانية**. ط2، مكتبة الكناني، اربد، الأردن.
- عويضة، ايمان محمود دسوقي (2009). **الآثار السلبية لتكنلوجيا المعلومات على العلاقات الاجتماعية للشباب للمرحلة الثانوية**. المؤتمر العلمي الدولي22 للخدمة الاجتماعية (الخدمة الاجتماعية وتحسين نوعية الحياة)، جامعة حلوان، كلية الخدمة الاجتماعية، 39- 103، القاهرة، مصر.
- عيال، ياسين حميد وجاسم، خالد جمال (2007). الخصائص السيكومترية لأسلوب البدائل اللفظية تبعاً لبدائل الإجابة. **مجلة جامعة كربلاء العلمية**، 5(2)، 337-344، كربلاء، العراق.
- عيسى، شذا سوار الدهب أحمد (2020). **أثر أساليب التفكير في تحفيز عملية التعلم (دراسة تطبيقية على تلاميذ الحلقة الثالثة لمرحلة الأساس- ولاية الخرطوم- قطاع الخرطوم وسط/ قطاع الخرطوم شرق)**. رسالة دبلوم عالي غير منشورة، كلية التربية/ جامعة جنوب إفريقيا العالمية، الخرطوم، السودان.
- غالب، سهام سيف علي (2020). أساليب التفكير المفضلة لدى طلبة كلية التربية جامعة تعز. **المجلة الدولية التربوية المتخصصة**، مركز ديبونو لتعليم التفكير، 9(2)، 90- 108، عمان، الأردن.
- الفار، ابراهيم عبد الوكيل وشاهين، ياسمين محمد مليجي (2019). فاعلية روبوتات الدردشة التفاعلية لإكساب المفاهيم الرياضية واستبقائها لدى تلاميذ الصف الأول الإعدادي. **مجلة تكنولوجيا التربية- دراسات وبحوث**، الجمعية العربية لتكنولوجيا التربية، جامعة القاهرة، 541-571، القاهرة، مصر.

- فرج، صفوت (2007) .**القياس النفسي**. ط7، مكتبة الانجلو المصرية، القاهرة، مصر.
- الفسفوس، عدنان أحمد (2006). **أساليب تعديل السلوك الإنساني**. السلسلة الإرشادية 2، ط1، المكتبة الالكترونية الشاملة، https://ia903000.us.archive.org/14/items/ktp2019-bk1448/ktp 2019-bk1448.pdf.
- الفضالة، خالد محمد والضاعن، محمد ابراهيم (2019). واقع ظاهرة الغش في الاختبارات وعلاقتها بالإلتزام الديني لدى طلبة وطالبات كلية التربية الأساسية في دولة الكويت. **المجلة العلمية لكلية التربية**، جامعة أسيوط، 35، 2(3)، 2-23، أسيوط، مصر.
- قبقب، محمد أحمد علي (2021). أساليب التفكير المفضلة لدى طلبة العليا في جامعة إقليم سبأ اليمنية وعلاقتها ببعض المتغيرات. **المجلة العلمية لجامعة إقليم سبأ**، جامعة إقليم سبأ، 2(2)، 77- 114، مأرب، اليمن.
- القرة غولي، حسن أحمد سهيل (2011). **الوعي الذاتي وعلاقته بالمواجهة الاجتماعية ومقاومة الإغراء لدى طلبة الجامعة**. أطروحة دكتوراه غير منشورة، كلية التربية/ جامعة المستنصرية، بغداد، العراق.
- قطامي، نايفة (2001). **تعليم التفكير للمرحلة الأساسية**. دار الفكر للنشر والطباعة، عمان، الأردن.
- قوشحة، رنا (2016). **اختبار اساليب التفكير (دراسة ميدانية لتقنين القائمة على طلبة من جامعة دمشق)**. رسالة ماجستير غير منشورة، كلية التربية/ جامعة دمشق، دمشق، سوريا.
- كريم، رفاه عزيز (2021). أثر تدريب الطلبة المطبقين على وفق استراتيجية التساؤل الذاتي لتنمية أساليب تفكيرهم واتجاه طلبتهم نحو مادة الرياضيات. **مجلة كلية التربية**، الجامعة المستنصرية، (2)، 489- 504، بغداد، العراق.
- كريم، صالحة عبد الرحمن (2020). **العدوى الإنفعالية وعلاقتها بالذكاء الإجتماعي لدى المرشدين التربويين**. رسالة ماجستير غير منشورة، كلية التربية الأساسية/ الجامعة المستنصرية، بغداد، العراق.

- اللصاصمة، آمنة زايد خليف والعبيسات، صلاح محمد عبد الله (2022). أثر استخدام مواقع التواصل الاجتماعي على جودة الصحة النفسية لدى عينة من أفراد المجتمع الأردني في ضوء جائحة Covid-19. **مجلة كلية التربية**، جامعة طنطا، 85، 260- 300، طنطا، مصر.

- مايرز، ان (1990). **علم النفس التجريبي**. ترجمة خليل ابراهيم البياتي، دار الحكمة، بغداد، العراق.

- المبرقع، حوراء محمد علي (2018). العدوى الإنفعالية وعلاقتها بالوعي الاجتماعي لدى طلبة الجامعة. **المؤتمر العلمي السنوي**، يوم الصحة النفسية، 10، 477-500، بغداد، العراق.

- مجيد، عبد الحسين وعيال، ياسين حميد (2012). **القياس والتقويم للطالب الجامعي**. مكتبة اليمامة، بغداد.

- المحرزي، سليمان بن أحمد (2020). **وسائل التواصل الاجتماعي وأثرها على قيم المواطنة لدى طلبة الجامعات العمانية**. أطروحة دكتوراه غير منشورة، جامعة تونس، تونس.

- محمد، صبيحة أحمد (2019). أساليب التفكير في ضوء نظرية ستيرنبرج وعلاقتها بالإستمتاع بالحياة لدى طالبات الجامعة. **المجلة التربوية**، (58)، 462- 503، سوهاج، مصر.

- محمد، علا عبد الرحمن علي (2014). أساليب التفكير وعلاقتها بتقدير الذات والتحصيل الدراسي لطالبات رياض الأطفال بالجامعة. **مجلة العلوم التربوية**، جامعة القاهرة، 4(1)، 1-30، القاهرة، مصر.

- محمد، عباس محمد (2020). العدوى الإنفعالية وعلاقتها بالشخصية الاستعراضية لدى طلبة المرحلة الإعدادية. مجلة الفتح، كلية التربية الأساسية/ جامعة ديالى، (82)، 127- 151، ديالى، العراق.

- مركز الاعلام الرقمي.
https://dmciq.com/2023/02/14/%d9%85%d8%b1%d9%83%d8%b2%d8%a7%d9%84%d8%a5%d8%b9%d9%84%d8%a7%d9%85%d8%a7%d9%84%d8%b1%d9%82%d9%85%d9%8a25%d9%85%d9%84%d9%8a%d9%88%d9%86%d9%88%d9%86%d8%b5%d9%81%d9%85%d8%b3%d8%aa%d8%ae%d8%af/

- المعموري، علي حسين مظلوم (2008). **ادارة الانفعالات واستقطاب التعبير وعلاقتهما بأنماط التفكير لدى تدريسي الجامعة**. أطروحة دكتوراه غير منشورة، كلية التربية/ الجامعة المستنصرية، بغداد، العراق.
- المغازي، ابراهيم محمد (2003). **الذكاء الاجتماعي والوجداني والقرن الواحد والعشرين**. مكتبة الإيمان، مصر.
- ملحم، سامي محمد (2000). **مناهج البحث في التربية وعلم النفس**. دار المسيرة للنشر والتوزيع والطباعة، عمان، الأردن.
- ـــــ ، ـــــ (2005). **القياس والتقويم في التربية وعلم النفس**. ط3، دار المسيرة للنشر والتوزيع والطباعة. عمان
- منال، لمونس (2020). **أساليب التفكير وعلاقتها بالقدرة على حل المشكلات في مادة الرياضيات لدى تلاميذ المرحلة الثانوي**. رسالة ماجستير غير منشورة، كلية العلوم الإنسانية والإجتماعية، جامعة محمد بوضياف– المسيلة، المسيلة، الجزائر.
- منصور، طلعت والشرقاوي، أنور وعز الدين، عادل وأبو عوف، فاروق .(2003). **أسس علم النفس العام**. مكتبة الأنجلو المصرية، القاهرة، مصر.
- النبهان، موسى (2005). **أساسيات الاحصاء في التربية والعلوم الانسانية والاجتماعية**. ط2، مكتبة الفلاح، الكويت.
- الهاشمي، سلطان بن محمد؛ السعدية، عالية؛ امبو سعيدية، زيانة؛ الكيومية، وضحاء؛ الغافرية، جليلة؛ الخزيرية، رية والدرمكي، حسن (2020). **أثر استخدام وسائل التواصل الاجتماعي على تنشئة الطفل في المجتمع العماني: التعليمية الاجتماعية والنفسية الصحية**، ط1، جمعية الاجتماعيين العمانية، وزارة التنمية الاجتماعية، 1-194، عمان.

المصادر الأجنبية

- Abd elkader, A.M.; Hassan, R.M. & Badran, F.M. (2022). Problem Solving Training Strategy and Its Effect on Nurse Managers' Thinking and Decision Making Styles. **International Journal of Novel Research in Healthcare and Nursing**, 9(3), 19-29.

- Adelmann, P.K. & Zajonc, R.B. (1989). Facial efference and the experience of emotion. **Annual Review of Psychology**, 40, 249–280.
- Albaili, M.A. (2007). **Differences in Thinking Styles among Low-Average and High- Achieving College Students**. Paper presented at the 13th International Conference on Thinking, Norrköping, Sweden, 17-21.

- Aldossari, A.T. & Abu Jadou, M.M. (2021). The Common Thinking Styles Based on the Mental Self-Government Theory Among Saudi University Students According to Gender, Academic Achievement and Extracurricular Activities. **International Journal of Learning, Teaching and Educational Research,** 20(6), 258-276.

- Aljojo, N. (2017). Differences in styles of thinking 'in light of Sternberg's theory': a case study of different educational levels in Saudi Arabia. **Journal of Technology and Science Education**, 7(3), 333-346.

- Allen, M.J. & Yen, W.M. (1979). **Introduction to measurement theory**. Brooks Cole, Monterey, California, United States of America.

- Allen, J. & Lewis, M. (2020). Who peeks: Cognitive, emotional, behavioral, socialization, and child correlates of preschoolers' resistance to temptation. **European Journal of Developmental Psychology**, 17(4), 481-503.

- Alshammri & Alenezi (2021). Creative leadership and its relationship to thinking styles among Saudi university leaders. **International Journal of Education and Practice**, 9(2), 340-353.

- Anastasi, A. & Urbina, S. (2010). **Psychological testing**. 7ed, Asoke, Ghosh, PHI, Learning private Limited, New Delhi, India.

- Armstrong, K. (1992). **Muhammad: A Biography of the Prophet**. Harper Collins, New York, United States of America.

- Aronson, E. &. Carlsmith, J.M. (1963). Effect of the Severity of Threat on the Devaluation of Forbidden Behavior. **Journal of Abnormal and Social Psychology,** 66 (6), 584–588.

- Assor, A.; Kaplan, H. & Roth, G. (2002). Choice is good, but relevance is excellent: Autonomy-enhancing and suppressing teacher behaviours predicting students' engagement in schoolwork. **British Journal of Educational Psychology**, (72), 261–278.

- Bandura, A. (2002). Reflexive empathy on prediction more than has ever been observed. **Behavioral and Brain Sciences**, 25 (1), 24- 25.

- Barnes, C.; Schaubroeck, J.; Huth, M. & Ghumman, S. (2011). Lack of sleep and unethical conduct. **Organizational Behavior and Human Decision Processes**, (115), 169 – 180.

- Barsade, S.G. (2002). The ripple effect: Emotional contagion and its influence on group behavior. **Administrative Science Quarterly**, 47(4), 644–659.
- Batson, C.D.; hompson, E.R. & Chen, H. (2002). Moral hypocrisy: addressing some alternatives. **Journal of Personality and Social Psychology**, 83(2), 330–339.

- Bauman, N. & Kuhl, J. (2005). How to resist temptation: The effects of external control versus autonomy support on self– regulatory dynamics, **Journal of Personality**, (73), 443 – 470.

- Baumeister, R.F. (2002). Yielding to Temptation: Self-control Failure, Impulsive Purchasing, and Consumer Behavior. **The Journal of Consumer Reserch**, 28(4), 670-676.

- _____ (2005). **The Cultural Animal: Human Nature, Meaning, and Social Life**. Oxford University Press, New York, United States of America.
- _____ (2016). Limited Resources for Self-Regulation: A Current Overview of the Strength Model. In Edward R. Hirt, Joshua J. Clarkson and Lile Jia, **Self-Regulation and Ego Control**, 1-17.

- Baumeister, R.F.; Bratslavsky, E.; Muraven, M. & Tice, D.M. (1998). Ego depletion: Is the active self a limited resource?. **Journal of Personality and Social Psychology**, (74), 1252-1265.

- Baumeister, R.F. & Exline, J. (1999). Virtue, personality and social relations: Self control as the moral muscle. **Journal of Personality**, 67(6), 1165-1194.

- Baumeister, R.F. & Heatherton, T.F. (1996). Self-regulation failure: An overview. **Psychological Inquiry**, (7), 1–15.

- Baumeister, R.; Vohs, K.D. (2004). **Handbook of Self-regulation Researches, theory, and Applications**.The Guilford Press, New York. United States of America.

- Baumeister, R.F.; Vohs, K.D., & Tice, D.M. (2007). The strength model of selfcontrol. **Current Directions in Psychological Science**, (16), 351-355.

- Beasley, B. & Haney, M. (2013). **social media and the value of truth**. Lexington book, United Kingdom

- Bechtoldt, H.P. (1951**).** Selection. In S.S. Stevens (Ed.), **Handbook of experimental psychology** (pp. 1237-1267), Wiley, New York, United States of America.

- Benda, B.B.; Pope, S.K. & Kelleher, K.J. (2006). Church attendance or religiousness: Their relationship to adolescents' uses of alcohol, other drugs, and delinquency. **Alcoholism Treatment Quarterly**, (24), 75–87.

- Berding, F.; Masemann, M.; Rebmann, K. & Paechter, M. (2016). Perspectives on the validity of the Thinking Styles Inventories. **World Journal of Education**, 6 (6), 69-82.

- _____, _____, _____ & _____. (2019). **TSI-GER - Thinking Styles Inventory for German Speaking Samples (PSYNDEX Tests Review)**. Leibniz-Zentrum für Psychologische Information und Dokumentation, Germany.

- Bernardo, A.B.; Zhang, L.F. & Callueng, C.M. (2002). Thinking styles and academic achievement among Filipino students. **The journal of Genetic psychology**, 163(2), 149-163.

- _____ , _____ & _____ (2008). Thinking Styles and Academic Achievement Among Filipino Students. **The Journal of Genetic Psychology**. 163(2), 149-163.

- Berne, E. (1961). Transactional Analysis in Psychotherapy. Grove Press, New York, United States of America.
- _____ (1973). Transcription of Eric Berne in Vienna, 1968. IV international congress of group psychotherapy. **Transactional Analysis Journal**, 3(1), 63-72.
- Berter, H. (2002) **The Youth: The Best Way for Achieving our Development**. Safa press, New York, United States of America.
- Blakemore, S.J.; Bristow, D.; Bird, G.; Frith, C. & Ward, J. (2005). Somatosensory activations during the observation of touch and a case of vision-touch synaesthesia. **Brain**, 128(7), 1571-1583.
- Boekaerts, M.; Pintrich, P.R. & Zeidner, M. (2000). **Handbook of self-regulation**. Academic Press, New York, United States of America.
- Boddington, E.L. & McDermott, M.R. (2012). Predicting resistance to health education messages for cannabis use: The role of rebelliousness, autic mastery, health value and ethnicity. **Journal of Health Psychology**, (1), 1-10.
- Bollen, J.; Goncalves, B.; Ruan, G. & Mao, H. (2011). Happiness is assortative in online social networks. **Artificical Life**, 17(3), 237–251.
- Bonett, D.G. & Wright, T.A. (2015). Cronbach's alpha reliability: interval estimation, hypothesis testing, and sample size planning. **Journal of Organizational Behavior**, 36(1), 3–15.
- Bongcales, T.E.; Balunan, A.A.; Igot, L.O.; Laude, J.M.; Mojados, J.J. & June, K. (2022). Auditors' Professional Skepticism and Its Relationship with Their Thinking Styles. **Recoletos Multidisciplinary Research Journal**, 10(2), 1- 17.
- Boyd, D.M. & Ellison, N.B. (2008). Social Network Sites: Definition, History and Scholarship. **Journal of Computer-Mediated Communication,** (13), 210–230.
- Brown, F.G. (1976). **Principles of Educational and Psychological Testing**, 2nd Edition, Holt, Rinehart & Winston, New York, United States of America.

- Brown, D.M. & Bray, S.R. (2017). Graded increases in cognitive control exertion reveal a threshold effect on subsequent physical performance. **Sport, Exercise, and Performance Psychology**, (6), 355-369.

- Brycz, H. (2008). **Gender Diferences in Perception of Temptation Resistance and Actual Resistance to Tempting Situations among Polish Students**. In A. Chybicka, M. Kazimierczak (Eds.)**,** Appreciating Diversity- gender and cultural issues, First edition, ImpuLS Cracow Publisher,185- 211.

- Cano-Garcia, F. & Hughes, E.H. (2000). Learning and thinking styles: An analysis of their interrelationship and influence on academic achievement. **Educational Psychology**, 20(4), 430-413.

- Carlson, J.G & Hatfield, E. (1992). **Psychology of emotion**, Harcourt Brace, Jovanovich, Fort Worth Texas, United States of America.

- Carter, E.C.; Kofler, L.M.; Forster, D.E. & McCullough, M.E. (2015). A series of meta633 analytic tests of the depletion effect: Self-control does not seem to rely on a limited 634 resource. **Journal of Experimental Psychology:** General, (144), 796-815.

- Carver, C.S. & Scheier, M.F. (1982). Control theory: A useful conceptual framework for personality–social, clinical, and health psychology. **Psychological Bulletin**, 92(1), 111–135.

- Celik, O. & Duman, B. (2011). The Relationship Between the Elementary School Teachers' Thinking Styles and the Teaching Methods They Use. **Elementary Education Online**, 10(2), 785-797.

- Chaiyapornpattana, N. & Wongwanich, S. (2014). Development of a Multidimensional Thinking Styles Scale Based on Theory of Mental Self-Government for Sixth Grade Students. **Scholar: Human Sciences,** 4(2)**,** 78-83.

- Chen G.H. & Zhang L.F. (2010). Mental health and thinking styles in Sternberg's theory: an exploratory study. **Psychological Reports**, 107 (3), 784-794.

- Chmiel, A.; Sienkiewicz, J.; Thelwall, M.; Paltoglou, G.; Buckley, K.; Kappas, A. & Hołyst, J. (2011). Collective emotions online and their influence on community life. **PloS ONE** 6(7), 1-8.

- Collins, M. (2001). **The Effect of Punishment Threat on Children's Ability to Resist Temptation to Transgress and Lie**. Unpublished master's thesis, university of North Texas, United States of America.

- Cornell, F.; Graaf, A.; Newton,T& Thunnissen, M. (2016). Into TA: A comprehensive textbook on Transactional Analysis. Karnac, London, United Kingdom.

- Cornell, W.F. & Hargaden, H. (2020). **The evolution of a relational paradigm in transactional analysis: What's the relationship got to do with it?.** Routledge, London, United Kingdom.

- Coviello, L.; Sohn. Y.; Kramer A.; Marlow, C.; Franceschetti, M.; Christakis, N. & Flower, J (2014). Detecting Emotional Contagion in Massive Social Networks. **PLoS ONE**, 9(3), 1- 17.

- Crockett, M.; Braams, B.; Clark, L.; Tobler, P.; Robbins, T & Kalenscher, T. (2013). Restricting Temptations. **Neural Mechanisms of Precommitment, Neuron,** 79 (2), 391-401.

- Dai, D.Y. & Feldhusen, J.F (2010). A Validation study of The thinking styles inventory: Implications for gifted education. **Roeper review**, 21(4), 302-307.

- Damasio, A.R.(1994). **Descartes' Error Emotion, Reason, and the Human Brain**. Avon Books, New York, United States of America.

- Dang-Xuan, L. & Stieglitz, S. (2012). Impact and diffusion of sentiment in political communication-an empirical analysis of political weblogs. **Proceedings of the International AAAI Conference on Web and Social Media**, 6(1), 427- 430.

- Darwin, C. (1988). The expression of the emotions in man and animals. 3rd ed., Harper Collins, London, United Kingdom.

- Davis, M.H. (1994**). Empathy: A social psychological approach**. Boulder, Westview Press, United States of America.

- Decety, J. & Jackson, P.L. (2006). A social-neuroscience perspective on empathy. **Current Directions in Psychological Science**, 15(2), 54-58.

- Dholakia, U. (2000). Temptation and Resistance: An Integrated Model of Consumption Impulse Formation and Enactment. **Psychology & Marketing**, 17(11), 955–982.

- Dikici, A. (2014). Relationships between Thinking Styles and Behaviors Fostering Creativity: An Exploratory Study for the Mediating Role of Certain Demographic Traits. **Educational Sciences: Theory & Practice**, 14(1), 179-201.

- Doerr, A. (2014). **Spreading like Wildfire: The Impact of Communication Channel on Emotional Contagion**. Unpublished master's thesis, Auburn University, Alabama.

- Doherty, R.W. (1997). The emotional contagion scale: A measure of individual differences. **Journal of Nonverbal Behavior**, 21(2), 131–154.

- Doherty, R.W. (1998). Emotional contagion and Social Judgment. **Motivation and Emotion**, 22(3), 187- 209.

- Dolakia, U.; Mahesh, G.; Richard, B. & Rajan, N. (2006). The Role of Regulatory Focus in the Experience and Self-Control of Desire for Temptations, **Journal of consumer psychology**, 16(2), 163-175.

- Duman, B. & Celik, O. (2011). The Relationship Between the Elementary School Teachers' Thinking Styles and the Teaching Methods They Use. **Elementary Education Online**, 10(2), 785-797.

- Ebel, R.L. (1972). **Essential of education measurement**. Prentice-Hall Company, New Jersey, United States of America.

- Ekman, P.; Levenson, R.W.; & Friesen, W.V. (1983). Autonomic nervous system activity distinguishes among emotions. **Science**, 221(4616), 1208–1210.

- Elfenbein, H.(2014). The many faces of emotional contagion: An affective process theory of affective linkage. **Organizational Psychology Review** , 4(4) 326–362.

- Emir, S. (2013). Contributions of teachers' thinking styles to critical thinking dispositions (Istanbul-Fatih Sample). **Educational Sciences: Theory & Practice**, 13(1), 337-347.

- Fan, J. (2016). The role of thinking styles in career decision-making self-efficacy among university students. **Thinking Skills and Creativity**, (20), 63- 73.
- Fan, J.; Xu, K. & Zhao, J. (2018). An agent-based model for emotion contagion and competition in online social media. **Physica A: Statistical Mechanics and Its Applications**, (495), 245–259.
- Fan, J. & Zhang, L.F. (2014). The role of learning environments in thinking styles**. Educational Psychology**, 34(2), 252–268.
- Fan, J.; Zhang, L. & Hong, Y. (2019). The malleability of thinking styles over one year. **Educational Psychology**, 41(6), 748-763.
- Fatemi, M. & Heidarie, A. (2016). Relationship between Thinking Styles and Academic Achievement of the Students. International Journal of **Humanities and Cultural Studies**, 2(4), 1353-1361.
- Fedorikhin, A. & Patrick, V. (2010). Positive Mood and Resistance to Temptation: The Interfering Influence of Elevated Arousal. **Journal of Consumer Research**, 37 (4), 698-711.
- Festinger, L. (1962). **A Theory of Cognitive Dissonance**. Stanford University Press, United States of America.
- Fishbach, A.; Friedman, R, & Kruglanski, B (2003). Leading Us Not Unto Temptation: Momentary Allurements Elicit. **Journal of Personality and Social Psychology**, 84(2), 296-309.
- Fishbach, A. & Woolley, K. (2018). **Combatting temptation to promote health and well- being**. In D. de Ridder; M. Adriaanse & K. Fujita (Eds.), Routledge International Handbook of self-control in health and well-Being, Routledge,167-179 New York, United States of America.
- Forgas, J.P. (1998). On feeling good and getting your way: Mood effects on negotiator cognition and bargaining strategies. **Journal of Personality and Social Psychology**, 74(3), 565–577.
- Fowlie, H. & Sills, C. (2011). **Relational transactional analysis: Principles in practice**. Karnac Books, London, United Kingdom.

- Gailliot, M.; Schmeichel, B. & Baumeister, R. (2006). Self-regulatory Processes Defend against the Threat of Death: Efects of Self-control Depletion and Trait Self-control on Thoughts and Fears of Dying**. Journal of Personality and Social Psychology,** 91(1), 49–62.
- Gay, L. R. (1996). **Educational research: Competencies for analysis and application**. 5th ed., Macmillan, New York, United States of America.
- Geyskens, K.; Dewitte, S.; Pandelaere, M. & Warlop, L. (2008).
- Tempt Me Just a Little Bit More: The Effect of Prior Food Temptation Actionability on Goal Activation and Consumption**. Journal of Consumer Research**, 35(4), 600–610.
- Ghiselli, E.E.; Campbell, J.P. & Zedeck, S. (1981). **Measurement theory for the behavioral sciences**. Freeman, San Francisco, United States of America.
- Gill, R. & Grint, K. (1995). **The Gender-technology Relation: Contemporary Theory and Research**. edited by K. Grint & R, Gill, Burgess Science press, Taylor & Francis, London, United Kingdom.
- Ginting, S.A. (2017). A Facilitating Effective Teaching through Learning Based on Learning Styles and Ways of Thinking. **Dinamika Ilmu**, 17(2), 165- 173.
- Glenberg, A.M. (2011). Introduction to the mirror neuron forum. **Perspectives on Psychological Science** ,6 ,363–368.
- Gregoire, J. (2004). Ego States as Living Links Between Past and Current Experiences. **Transactional Analysis Journal**, 34(1), 10–29.
- Grigorenko, E.L. & Sternberg, R .J. (1995). Styles of Thinking in The school. **European Journal for High Ability**, 6(4), 201-219.
- _____ (1997). Styles of thinking, abilities, and academic performance. **Exceptional children**, 63(3), 295-312.
- Groza, M.; Locander, D.A. & Howlett, C.H. (2016). Linking thinking styles to sales performance: The importance of creativity and subjective knowledge. **Journal of Business Research**, 69(10), 4185-4193.

- Grubliauskiene, A. & Siegfried, D. (2014). Temptation in the background: non-consummatory exposure to food temptation enhances self-regulation in boys but not in girls. **Frontiers in Psychology**, 5(788), 1-5.

- Guillory, J.; Spiegel, J.; Drislane, M.; Weiss, B.; Donner, W. & Hancock, J. (2011). Upset now? Emotion contagion in distributed groups. in: Proceedings of the SIGCHI Conference on Human Factors in Computing Systems. CHI11, ACM, New York, United States of America.

- Guner, P. & Erbay, H.N. (2021). **Prospective mathematics teachers' thinking styles and problem-solving skills.** Thinking Skills and Creativity, (40), 43- 52.

- Ha, T.; Otten, R.; McGill, S. & Dishion, T.J. (2019). The family and peer origins of coercion within adult romantic relationships: A longitudinal multimethod study across relationships contexts. **Developmental Psychology**, 55(1), 207–215.

- Haidt, J. & Graham, J. (2007). When morality opposes justice: Conservatives have moral intuitions that liberals may not recognize. **Social Justice Research**, (20), 98-116.

- Haller C.S. & Courvoisier D.S. (2010). Personality and Thinking Style in Different Creative Domains. **Psychology of Aesthetics, Creativity, and the Arts**, 4(3), 149 –160.

- Hargaden, H. (2015). **The art of relational supervision: Clinical implications of the use of self in group supervision**. Routledge, London, United Kingdom.

- Hatfield, E. (2009). **The Social Neuroscience of Empathy, edited by Jean Decety and William Ickes**. The MIT Press, Cambridge, London, United Kingdom.

- Hatfield, E., Cacioppo, J.T., & Rapson, R.L. (1992). Primitive emotional contagion. In M.S. Clark (Ed.), Emotion and social behavior, 151–177. Newbury Park, SAGE Publications, United States of America.

- _____ , _____ , _____ (1994). **Emotional contagion: Studies in emotion and social interaction.** Cambridge, Cambridge University Press, United Kingdom.

- Hatfield, E.; Carpenter, M. & Rapson, R.L. (2014). **Emotional contagion as a precursor to collective emotions**. In, C. von Scheve & M. Salmela (Eds.), Collective emotions, (108– 122), Oxford, Oxford University Press, United Kingdom.

- Hayati, N. & Noer, M.A. (2021). Understanding the importance of thinking styles in Arabic Language Teaching. **International Journal of Academic Research in Progressive Education and Development**, 10(40), 46-59.

- Heinzelmann, N. (2021). Conflicting Judgments and Weakness of Will. **Philosophia**, 49(1), 255-269.

- Henrysoon, S. (1963). Correction of Item- Total correlation in item analysis. **Psychometrika**, 28 (2), 211- 218.

- Herjanto, H., Amin, M., & Purington, E.F. (2021). Panic buying: The effect of thinking style and situational ambiguity. **Journal of Retailing and Consumer Services**, (60), 1- 27.

- Hietanen, J.; Surakka, V. & Linnankoski, I. (1998). Facial electromyographic responses to vocal affect expressions. **Psychophysiology**, 35(5), 530 – 536.

- Hofmann, W.; Dohle, S. & Diel, K. (2020). Changing behavior using integrative self-control theory. In M.S. Hagger; L.D. Cameron; K. Hamilton; N. Hankonen & T. Lintunen (Eds.), **The handbook of behavior change** (150–163), Cambridge University Press, United Kingdom.

- https://bloggingwizard.com/chatbot-statistics/

- Iacoboni, M. (2005). Understanding others: Imitation, language, and empathy. In S. Hurley & N. Chater (Eds.), Perspectives on Imitation: From Neuroscience to Social Science. (1): Mechanisms of Imitation and Imitation in Animals (77–101), MIT Press, Cambridge, United Kingdom.

- Ince, H.; Çenberci, S. & Yavuz, A. (2018). The Relationship between the Attitudes of Mathematics Teacher Candidates towards Scientific Research and Their Thinking Styles. **Universal Journal of Educational Research,** 6(7), 1467-1476.

- Irmscher, M. (2019). The Interface Function of Thinking Styles between Personality and Intelligence. **World Journal of Education**, 9(1), 79-91.

- Jackson, P.; Brunet, E.; Meltzoff, A. & Decety, J. (2006). Empathy examined through the neural mechanisms involved in imagining how I feel versus how you feel pain. **Neuropsychologia**, 44(5), 752-761.

- Jimura, K.; Chushak, M.S & Braver T.S. (2013). Impulsivity and self-control during intertemporal decision making linked to the neural dynamics of reward value representation. **Journal of Neurosci**, (33), 344–357.

- Johnson, D.J. & Rusbult, C.E. (1989). Resisting temptation: Devaluation of alternative partners as a means of maintaining commitment in close relationships. **Journal of Personality and Social Psychology**, 57(6), 967–980.

- Jung, K. (2020). Weakness of Will and Practical Identity. **Studies in Christian Ethics**, 33(4), 463-478.

- Kamarulzaman, W.; Keat, O.C.; Mohd Jodi, K.H.; Aziz, R.C. & Mahmood, R. (2021). Analysing the styles of thinking among primary school teachers. **Social Sciences and Technology**, (21), 1-10.

- Kaviza, M. & Ibrahim, C.S. (2022). An Exploration of Sternberg Thinking Style among History Students. **Malaysian Journal of Social Sciences and Humanities**, 7(12), 1- 16.

- Kline, P. (1993). **The Handbook of Psychological Testing**. Routledge, London, United Kingdom.
- Korkman, H. & Tekel, E. (2020). Mediating Role of Empathy in the Relationship between Emotional Intelligence and Thinking Styles. **International Journal of Contemporary Educational Research**, 7(1), 192-200.

- Koole, S.L. & Jostmann, N.B. (2004). Getting a Grip on Your Feelings: Effects of Action Orientation and External Demands on Intuitive Affect Regulation. **Journal of Personality and Social Psychology**, 87*(*6), 974–990.

- Kotabe, H.P. & Hofmann, W. (2015). On integrating the components of self-control. **Perspectives on Psychological Science**, (10), 618-638.

- _____ & _____ (2016). How depletion operates in an integrative theory of self-control. In In E.R. Hirt; J.J. Clarkson & L. Jia (Eds.), **Self-regulation and ego control,** 399-423, Academic Press.

- Kouchaki, M. & Smith, I. (2014). The morning morality effect: The influence of time of day on unethical behavior. **Psychological Science**, 25(1), 95–102.

- Kramer, A.D. (2012). **The spread of emotion via facebook**. In Konstan, Joseph, Proceedings of the SIGCHI Conference on Human Factors in Computing Systems, 767–770, ACM Digital Library, New York, United States of America.

- Kramer, A.D.; Guillory, I.E. & Hancock, J.T. (2014). Experimental evidence of massive-scale emotional contagion through social networks. **Psychological and Cognitive Sciences,** 111 (29), 8788- 8790.

- Kuan, T.Y. & Zhang, L.F. (2020). Thinking styles and time perspectives. **Educational Psychology**, 42(1), 119- 137.

- Kujath, c. (2011). Facebook and my space: complement or substiture for face to face interaction, suberpschology. **Behavior and social networking**, 14(1-2), 75-78.

- Larsen, R.J. & Diener, E. (1992). Promises and problems with the circumplex model of emotions. **Review of Personality and Social Psychology**,(13), 25-29.

- Lapworth, P. & Sills, C. (1993). **Transactional Analysis counselling: helping people change: the essential counselling series**. Winslow, Bicester, United Kingdom.

- Lazarus, R.S. (1991). Progress on a cognitive- motivational-relational theory of emotion. **American Psychologist**, (46), 819–834.

- Le Bon, G. (1896). **The Crowd: A Study of the Popular Mind**. Macmillan, New York, United States of America.

- Lechner, A. & Paul, M. (2019). Is this smile for real? The role of affect and thinking style in customer perceptions of frontline employee emotion authenticity. **Journal of Business Research**, (94), 195-208.

- Leontitsis, A. & Pagge, J. (2007). A simulation approach on Cronbach's alpha statistical significance. **Mathematics and Computers in Simulation**, 73 (5), 336–340.

- Li, H.; Wang, T.; Cao, Y.; Song, L.; Hou, Y. & Wang, Y. (2021). Culture, Thinking Styles and Investment Decision. **Psychological Reports**, 125(3), 1528-1555.

- Li, Z. & Li, B. (2021). Measuring thinking styles of pre-service and early career teachers: Validation of a revised inventory. **International Journal of Educational Methodology**, 7(3), 421-432.

- Liepelt, R.; Ullsperger, M.; Obst, K.; Spengler, S.; Cramon, D. Y. & Brass, M. (2009). Contextual movement constraints of others modulate motor preparation in the observer. **Neuropsychologia**, 47(1), 268–275.

- Light, S.N.; Moran, Z.D.; Zahn-Waxler, C. & Davidson, R.J. (2019). The measurement of positive valence forms of empathy and their relation to anhedonia and other depressive symptomatology. **Frontiers in Psychology**, (10), 1-13.

- Liliweri, A. (2017). An Analysis on the Relationship of Thinking and Learning Styles with Communication Style. **International Journal of School and Cognitive Psychology**, 4(192), 1-7.

- Lopez, R.; Hofmann, W.; Wagner, D.; Kelley, W. & Heatherton, T. (2014). Neural Predictors of Giving in to Temptation in Daily Life**. Journal of Psychological Science,** 25 (7), 1337-1344.

- Losservatore, R. & Weekly, d. (2014). **Resist temptation**, 1-3. https://www.vatican.va/content/francesco/en/cotidie/2014/documents/papa-francesco-cotidie_20140218_resist-temptation.pdf

- Mandelman, S. & Grigorenko, E. (2012). **The Etiology of Intellectual Styles: Contributions from Intelligence and Personality**. In: Handbook of intellectual styles: preferences in cognition, learning, and thinking, 89-112, Springer Publishing Company, New York, United States of America.

- Manfra, L.; Davis, K.; Ducenne, L. & Winsler, A. (2014). Preschoolers' Motor and Verbal Self Control Strategies during A Resistance to Temptation Task, **The Journal of Genetic Psychology**, 175(4), 332-345.

- Maricutoiu, L.P. & Palos, R. (2014). Adaptation of the Thinking Styles Inventory (TSI) within a Romanian student Sample. **Romanian Journal of Applied Psychology**, 16(1), 20-24.

- Marshal, D. (2010). Temptation, Tradition and Taboo: Atheory of sacralization, **Sociological Theory**, 28(1), 64- 90.

- Martin, C.J. (2011). Transactional Analysis (TA): a method of analysing communication. **British Journal of Midwifery**. 19(9), 587-593.

- Martins, R. (2020). I knew I Shouldn't Do It; But I Did It: Davidson on Causal Strength and Weakness of Will. **Investigação Filosófica**, 10(2), 05-20.

- Matsumoto, D. (1987). The role of facial response in the experience of emotion: More methodological problems and a meta-analysis. **Journal of Personality and Social Psychology**, 52(4), 769–774.

- Marx A. (2020). **Advancing Research on Emotional Contagion**. Unpublished Doctoral's dissertation, Ludwig- Maximilians, University Munchen, Germany.

- Mayers M.G.; Stice, E. & Wanger, E.F. (1999). Cross-validation of the Temptation Coping Questionnaire: adolescent coping with temptations to use alcohol and illicit drugs**. Journal of Studies on Alcohol**, 60(5), 712–718.

- Mills, J. (1958). Changes in Moral Attitudes Following Temptation. **Journal of Personality**, 26(4), 517–531

- Milyavskaya, M.; Inzlicht, M.; Hope, N. & Koestner, R. (2015). Saying 'No' to temptation:'Want-to' motivation improves self-regulation by reducing temptation rather than by increasing self-control. **Journal of Personality and Social Psychology**, 109, 677-693.

- Mooijman, M.; Meindl, P.; Oyserman D.; Monterosso, J.; Dehghani, M.; Monterosso, J. & Graham, J. (2018). Resisting Temptation for the Good

of the Group: Binding Moral Values and the Moralization of Self-Control. **Journal of Personality and Social Psychology**, 115(3), 585 – 599.

- Mogbel, A.K. (2020). Relationship between thinking styles and cognitive load: A contextual study of Arab special learners. **Journal of Education and Humanities**, 3(1), 3-17.

- Morre, S. (1984). **Emotional memory**. In Sawoski, P. (Eds.), The Stanislavski System, Viking Press, New York, United States of America.

- Muller, U.; Zelazo, P.; Hood, S.; Leone, T. & Rohrer, L. (2004). Interference control in a new rule use task: Age-related changes, labeling, and attention. **Child Development**, (75), 1594–1609.

- Muraven, M. (2008). Prejudice as Self-Control Failure 1. **Journal of Applied Social Psychology**, 38(2), 314-333.

- Muraven, M. & Slessareva, E. (2003). Mechanisms of self-control failure: Motivation and limited resources. **Personality and social psychology bulletin**, 29(7), 894-906.

- Muraven, M.; Shmueli, D. & Burkley, E. (2006). Conserving self-control strength. **Journal of personality and social psychology**, 91(3), 524- 537.

- Murtagh, A. M. & Todd, S.A. (2004). Self-regulation: A challenge to the strength model. **Journal of Articles in Support of the Null Hypothesis**, 3(1), 19-51.

- Najmi H.; Shahlan S. & Noer, M.A. (2021). The relationship between student academic achievement and their thinking style. **International Journal of Academic Research in Progressive Education & Development**, 10(2), 79-88.

- Nes, L.S.; Ehlers, S.L.; Whipple, M. O. & Vincent, A. (2013). Self-regulatory fatigue in chronic multisymptom illnesses: scale development, fatigue, and self-control. **Journal of pain research**, (6), 181- 188.

- Nelsen, A.; Grinder, E. & Challas, H. (1996). Resistance to Temptation and moral Judgment: Behavioral correlates of Kohlberg's Measure of moral Judgment. **Education Resources Information Center**, College of Educations, Arizona State University, 2- 27.

- Nelson, A. (2013)**. Preschoolers Temptation Resistance and Rule Violation: The Influence of Parenting Style and Self– Regulation**, Unpublished master's thesis, Mills College, United States of America.

- Nghiem-Phu, B. & Nguyen, T.H. (2022). University lecturers' use of active teaching methods: a segmentation study concerning trust, empowerment, thinking styles and emotional intelligence. **Journal of Asian Business and Economic Studies**, 29(3), 189- 204.

- Nousheen, A.; Ali Khan S. & Farooq U. (2021). Relationship Between Thinking Styles and Students' Performance at University Level. **The Journal of Contemporary Trends and Issues in Education**, 1(1), 69-87.

- Nunnally, J.C. (1978) **Psychometric theory**, 2nd ed., McGraw-Hill. New York, United States of America.

- Nurse, M.S.; Ross, R.M.; Isler, O. & Van Rooy, D. (2022). Analytic thinking predicts accuracy ratings and willingness to share COVID-19 misinformation in Australia**. Memory & Cognition**, 50(2), 425-434.

- Nyklicek, I.; Thayer, J. & van Doornen, L. (1997). Cardiorespiratory differentiation of musically- induced emotions. Journal of Psychophysiology,11(4), 304-321.

- O'Brien, T.P. (1991). Relationships among selected characteristics of college students and cognitive style preferences. **College Student Journal**, 25(1), 492–500.
- Ojha, H.S. (2015). Thinking style of adolescence: A comparative study between two regions. **Indian Journal of Health & Wellbeing**, 6(8), 811-815.

- Oliveira, K.L. (2018). Tradução, Adaptação e Evidências de Validade do Thinking Styles Inventory– Revised II (Tsi-R2) no Brasil**. Avaliação Psicológica**, 17(1), 121-130.

- Olsen S.B.; Meyerhoff J.; Mørkbak, M.R. & Bonnichsen, O. (2017). The influence of time of day on decision fatigue in online food choice experiments. **British Food Journal**, 119(3), 497- 510.

- Omdahl, B.L., & O'Donnell, C. (1999). Emotional contagion, empathic concern and communicative responsiveness as variables affecting nurses'

stress and occupational commitment. **Journal of Advanced Nursing**, 29(6), 1351–1359.

- Oyserman, D. (2016). What does a priming perspective reveal about culture: culture-assituated cognition. **Current Opinion in Psychology**, 12, 94-99.

- Oyserman, D.; Fryberg, S.A. & Yoder, N. (2007). Identity-based motivation and health. **Journal of Personality and Social Psychology,** 93(6), 1011–1027.

- Ozan, C. (2019). The Relationship between Prospective Teachers' Thinking Styles and Attitudes towards Teaching Profession. **Journal of Curriculum and Teaching**, 8(3), 50- 62.

- Ozgenel, M.; Canpolat, O. & Eksi, H. (2019). Social Media Addiction Scale for Adolescents: Validity and Reliability Study, **The turkish journal on addictions**, 6(3), 631–664.

- Patterson, C. & Mischel, W. (1976). Effects of temptation-inhibiting and task-facilitating plans on self-control, **Journal of Personality and Social Psychology**, 33(2), 209–217.

- Paunonen, S. (2003). Big Five Factors of Personality and Replicated Predictions of Behavior**, Journal of Personality and Social Psychology**, 84(2), 411-424.

- Pedruzzi, P.f.; de Almeida, I.M.; Matos, F.R. & de Andrade, A.L. (2021). Social Media Motivations Scale (SMM-S): Measure Adaptation and Predictors. **Liberabit**, 27(2), 1-15.

- Piaw, C.Y. (2014). Effects of gender and thinking style on students' creative thinking ability. **Social and Behavioral Sciences**, (116), 5135–5139.

- Pignatiello, G.A.; Martin, R.J. & Hickman, R.L. (2020). Decision fatigue: A conceptual analysis**. Journal of health psychology**, 25(1), 123-135.

- Possing, S. & Blinka, D. (2021). **How to Resist Temptation.** Article in Wiki How, http://3 Ways to Resist Temptation - wikiHow.

- Preston, S.D. & De Waal, F.B. (2002). Empathy: Its ultimate and proximate bases. **Behavioral and Brain Sciences**, 25(1), 1–20.

- Prinz, K. (2022). **The Smiling Chatbot, Investigating Emotional Contagion in Human-to-Chatbot Service Interactions**. Springer Gabler.

- Prochazkova, E. & Kret, M.E. (2017). Connecting minds and sharing emotions through mimicry: A neurocognitive model of emotional contagion. **Neuroscience& Biobehavioral Reviews**, (80), 99–114.

- Putri, A. & Elisa, Y. (2020). The Impact of Learning and Thinking Styles on the Learning Outcomes of High School Students. **Advances in Social Science, Education and Humanities Research**, (576), 285-289.

- Qayyum A.; Rizwan S. & Mahmood N. (2021). Professional development of secondary school teachers: associating thinking style profiles and instructional practices. **Humanities & Social Sciences Reviews**, 9(3), 372-383.

- Rabois, D. & Haga, D. (2003). The Influence of Cognitive Coping and Mood on Smokers Self Efficacy and Temptation. **Addictive Behaviors**, (28), 561-573.

- Rani, P. & Agarwal, N. (2015). Thinking styles: an overview. **An International Journal of Art & Higher Education**, 4(2), 1-21.

- Ramasamy, M.; Palanimally, Y.R. & Mohamad, Z.Z. (2021). The effect of predominant thinking styles on soft skills among malayysian accounting students. **International Journal of Accounting**, 6(32), 247-258.

- Ramzan, M.; Usmani, N.K. & Arain, A.A. (2014). Effect of Thinking and Learning Styles on Students' Academic Achievement. **Journal Of Educational Research**, 17(1), 102- 119.

- Reeve, J. & Tseng, M. (2011). Agency as a fourth aspect of student engagement during learning activities. **Contemporary Educational Psychology**, (36), 257–267.

- Ren, D. (2022). The Correlation Study between Thinking Styles and English-Speaking Learning Strategies of Junior School Students under the

Background of "Double Reduction" Policy. **Education Research Frontier**, 12(1), 38-47.

- Ren, S. & Zhang L.F. (2017). Thinking styles and quality of university life among deaf or hard of hearing and hearing students. **American Annals of the Deaf**, 162(1), 8–23.

- Rizzolatti, G. (2005). The mirror neuron system and imitation. In S. Hurley & N. Chater, Perspectives on Imitation: From Neuroscience to Social Science . Volume 1: Mechanisms of Imitation and Imitation in Animals (55–76), MA: MIT Press Cambridge, United Kingdom.

- Roghayeh, S. (2018). Relationship between thinking styles, critical thinking and creativity among students of Semman University of Medical Science. **Journal of Advanced Pharmacy Education & Research**, 8(32), 7-11

- Romal, J.B. & Barbara J.K. (1995). Difference in SelfControl among Spenders and Savers, Psychology: A Quarterly. **Journal of Human Behavior**, 32(2), 8-17.

- Romera, D.D. (2018). Sternberg-Wagner thinking styles: a research tool in social science didactics. **Journal of Technology and Science Education**, 8(4), 398-407.

- Rotila, V. (2019). **Meta-senses and pragmatic thinking: the role of metanarratives**. Anthropological Incursions International Conference History, Spirituality, Culture, 11- 26, Galati University Press, Romania.

- Ryan, R.M. & Deci, E.L. (2017). **Self-Determination Theory: Basic Psychological Needs in Motivation**. Guilford press, London, united kingdom.

- Saggar, M.; Quintin, E.M.; Bott, N.T.; Kienitz, E.; Chien, Y.H.; Hong, D.W.; Liu, N.; Royalty, A.; Hawthorne, G. & Reiss, A.L. (2017). Changes in brain activation associated with spontaneous improvization and figural creativity after design-thinking-based training: a longitudinal fMRI study**. Cerebral Cortex**, 27(7), 3542–3552.

- Saglam, N.U. & Tunc, E. (2018). The Relationship between Thinking Styles and the Need for Cognition of Students in the Faculty of Education. **International Education Studies**, 11(11), 1-13.

- Saini, G. & Shabnam (2019). An Agnation of Mental Self-Government (MSG) and Career Personality Types. **International Journal of Management and Information Technology**, 4(1), 23- 26.

- Saini, G., Shabnam, S. & Bhatnagar, V. (2022). The Pattern of Executive Professionals' Thinking Styles in Relation to cognitive Styles and Metacognition Skills. **Cogent Psychology**, 9(1), 1-17.

- Santos, J.M.; Horta, H. & Zhang, L. (2020). The association of thinking styles with research agendas among academics in the social sciences. **Higher Education Quarterly**, 74(2), 193-210.

- Saricoban, A. & Kirmizi, Ö. (2020). The Correlation between Metacognitive Awareness and Thinking Styles of Pre-Service EFL Teachers. **International Online Journal of Education and Teaching**, 7(3), 1032-1052.

- Savani, K. & Job, V. (2017). Reverse ego-depletion: Acts of self-control can improve subsequent performance in Indian cultural contexts. **Journal of Personality and Social Psychology**, (113), 589-607.

- Scheler, M. (1948). Wesen und Formen der Sympathie (Nature and forms of sympathy), Schulte-Bulmke, Frankfurt, Germany.

- _____ (2008). **The nature of sympathy**, First edition, Routledge, New York, United States of America.

- Scheve, C.V. & Salmela, M. (2014). **Collective Emotions: Perspectives from psychology, philosophy, and sociology.** First edition, Oxford University Press, United Kingdom.

- Schwartz, J. & Gladding, R. (2011). **You are not brain- The 4 step solution for changing bad habits**, penguin group, New York, United States of America.

- Shiffman, S. & Waters, A. (2004). Negative affect and smoking lapses: A prospective analysis, **Journal of Consulting and Clinical Psychology**, 72(2), 192-201.

- Siebert, D.C.; Siebert, C.F. & Taylor-McLaughlin, A. (2007). Susceptbility to emotional contagion: Its measurement and importance to social work. **Journal of Social Service Research**, 33(3), 47–56.

- Situmorang D.D. & Salim, R.M. (2020). The Effects of Authoritative PaternalMaternal Parenting Styles on Career Decision Self-Efficacy of Gen Z Adolescents: Thinking Styles as Mediators, **International Journal of Innovation, Creativity and Change**, 13(10), 148- 160.

- Solomon, C. (2003) Transactional analysis theory: The basics. **Transactional. Analysis Journal**, (33)1, 15-22.

- Souder, K.S. (2000). Review of Emotional intelligence at work , by H. Weisinger. **Psychiatric Rehabilitation Journal,** 23(4), 409–410.

- Stang, D. & Wrightsman, L. (1981). **Dictionary of social behavior and social research methods**, Brooks – Cole, Monterey, United States of America.

- Starcke, K.; Wiesen, C.; Trotzke, P. & Brand, M. (2016). Effects of acute laboratory stress on executive functions. **Frontiers on Psychology**, 7(461), 1-8.

- Stefan, S. & Dang-Xuan, L. (2013). Emotions and information in social media- sentiment of microblogs and sharing Behavior. **Journal of Management Information Systems**, 29(4), 217- 248.
- Sternberg, R (1994). **thinking styles theory and assessment at the interface between intelligence and personality**, Cambridge pressm New York, United States of America.

- _____ (1997). **Thinking styles.** Cambridge University Press, New York, United States of America.

- Sternberg, R. J. & Grigorenko, E.L. (1995). Styles of thinking in the school. **European Journal of High Ability**, 6(2), 201–219.

- _____ , _____ (1997). Are cognitive styles still in style?. **American Psychologist**, 52(7), 700-712.

- Taber, K.S. (2018). The use of Cronbach's alpha when developing and reporting research instruments in science education. **Research in Science Education**. 48(6), 1273–1296.
- Tangney, J.P. and R.F. Baumeister (2004). High Self-Control Predicts Good Adjustment, Less Pathology, Better Grades, and Interpersonal Success. **Journal of Personality,** 72(2), 271- 323.
- Taylor, I.M.; Boat, R. & Murphy, S.L.(2020). Integrating theories of self-control and motivation to advance endurance performance. **International Review of Sport and Exercise Psychology**, 13(1), 1-20.
- Thompson, S.K. (2012), **Sampling**, second edition, John Wiley & Sons, New Jersey, United States of America.
- Tonetto, L.M.; Brust-Renck, P.G.; Ruecker, S.; Fogliatto, F S. & Pacheco, D. A.D. (2021**).** Differences in thinking styles across professionals with different academic backgrounds when developing a product. **Architectural Engineering and Design Management,** 17(1-2), 3-16.
- Torres, S.I.; Birtz, G. & Oliveira, K.L. (2020). Adaptation and semantic validation of the thinking styles inventory- revised ii (tsi-r2) for licenciate music degree in Brazil. **Orfeu**, 5(2), 1-39.
- Trope, Y.; Fishbach, A. (2000). Counteractive Self-control in Overcoming Temptations. **Journal of Personality and Social Psychology**, 79(4), 493–506.
- Tseng, W. & Hsu, J. (1980). **Minor psychological disturbances of everyday life**. In H. Triandis & J. Draguns (Eds.), Handbook of Cross-Cultural Psychology, (6), Psychopathology, 61–97, MA: Allyn & Bacon, Boston, United States of America.
- Tunc, E. & Saglam, N.U.(2018). The Relationship between Thinking Styles and the Need for Cognition of Students in the Faculty of Education. **International Education Studies**, 11(11), 1-13.
- Tutgun A. & Deniz, L. (2015). Development of the Social Media Addiction Scale**. Academic Journal of Information Technology**, 6(21), 51- 70.

- Utami, L.F.; Pramudya, I. & Slamet, I. (2020). Students' Mathematical Communication Skills in Terms of Concrete and Abstract Sequential Thinking Styles. **Jurnal Pendidikan Matematika**, 11(2), 371-381.

- Vereecken, C.; Haerens, L.; De Bourdeaudhuij, I. & Maes, L. (2010). The relationship between children's home food environment and dietary patterns in childhood and adolescence. **Public Health Nutr**. (13), 1729–1735.

- Violante, M. (2005). **Self-Persuasion Strategies to Resist Temptationm. Unpublished Doctoral's dissertation, School of Psychology**, Cardiff University, United Kingdom.

- Vohs, K.; Baumeister, R.; Schmeichel, B.; Twenge, J.; Nelson, N. & Tice, D. (2008). Making Choices Impairs Subsequent Self-Control: A Limited-Resource Account of Decision Making, Self-Regulation, and Active Initiative. **Journal of Personality and Social Psychology**, 94(5), 883–898.

- Wang, J. & Barrett, K.C. (2015). Differences between American and Chinese preschoolers in emotional responses to resistance to temptation and mishap contexts**. Motivation and Emotion**, 39(3), 420-433.

- Wang, T.L. & Tseng, Y.K. (2015). Do thinking styles matter for science achievement and attitudes toward science class in male and female elementary school students in Taiwan?. **International Journal of Science & Mathematics Education**, 13(3), 515–533.

- Wearesocial.com. 2019. Digital 2019: Q4 Global Digital Statshot. https://wearesocial.com/blog/2019/10/the-global-state-of-digital-in-october201.

- Welsh, D.T.; Mai, K.M.; Ellis, A.P. & Christian, M.S. (2018). Overcoming the effects of sleep deprivation on unethical behavior: An extension of integrated self-control theory. **Journal of Experimental Social Psychology**, (76), 142-154.

- Widiyastuti, E.; Ernawati, N.; Setyaningsih, E. & Sugihandardji, C. (2022). Ability of matheamtical reperesentation junior high school students in completing open-ended problems are reviewed from the style

of thinking. **International Journal of Multidisciplinary Research and Literature**, 1(1), 98-105.

- Wild, B.; Erb, M. & Bartels, M. (2001). Are emotions contagious? Evoked emotions while viewing emotionally expressive faces: Quality, time course and gender differences. **Psychiatry Research**, 102(2), 109–124 .

- Wild, B.; Erb, M.; Bartels, M. & Grodd, W. (2003). Why are smiles contagious? An fMRI study of the interaction between perception of facial affect and facial movements. **Psychiatry Research: Neuroimaging**, 123(1) , 17–36.

- Wispe, L. (1991). **The psychology of sympathy**. Plenum Press, New York, United States of America.

- Wright, O. (1991). **The psychology of moral behaviour**, First edition, Penguin Books, London, United Kingdom.

- Xie, Q.; Gao, X. & King, R. (2013). Thinking styles in implicit and explicit learning. **Learning and Individual Differences**, (23), 267–271.

- Yeung, T.; Kuan, J. & Zhang L.F. (2020). Thinking styles and time perspectives. **Educational Psychology**, 42(1), 119- 137.

- Yu, T.M. & Chen, C. (2012). Thinking styles and preferred teacher interpersonal behavior among Hong Kong students. **Learning and Individual Differences**, (22), 556-558.

- Zahrai, K. (2020). **Either You Control Social Media or Social Media Controls You: A Multi-paradigmatic Approach to Understanding Excessive Social Media Use**. Unpublished Doctoral's dissertation, University of Canterbury, New Zealand.

- Ziv, A. & Shulman, S. (1975). Influence of a Model's Overall Meaning on Moral Judgment and Resistance to Temptation in Children. **Journal of Moral Education**, 4(2), 121-127.

- Zhang, L.F. (2005). Validating the theory of mental self-government in a non-academic setting. **Personality and Individual Differences**, 38(8), 1915-1925.

- _____ (2006). Thinking Styles and the big Five personality traits Revisited. **Personaluty and Individual Differences**, 40(6), 1177- 1187.

- _____ (2013). **The malleability of intellectual styles**. Cambridge University Press, United Kingdom.

- _____ (2015). Fostering successful intellectual styles for creativity. **Asia Pacific Education Review**, (16), 183–192.

- _____ (2015). Defense Mechanisms and Thinking Styles. **Journal of Cognitive Education and Psychology**, 14(2), 164- 179.

- Zhang, L.F. & Sternberg, R.J. (2000). Are learning approaches and thinking styles related? A study in two Chinese populations. **The Journal of psychology**, 134(5), 469-489.

- _____ (2002). Thinking styles and teachers' characteristics. **International journal of psychology**, 37(1), 3–12.

- _____ (2005). A threefold model of intellectual styles. **Educational Psychology Review**, 1(1), 1-53.

- _____ (2009). Revisiting the value issue in intellectual styles**. In Perspectives on the nature of intellectual styles**, 63-85, Springer Publishing Company, New York, United States of America.

- Zhang, L.F. & He, Y.F. (2011). Thinking Styles and the Eriksonian Stages**. Journal of Adult Development**, (18), 8-17.

- Zhang, L.F. & Wong, Y.H. (2011). Hardiness and Thinking Styles: Implications for Higher Education. **Journal of Cognitive Education and Psychology**, 10(3), 294- 307.

- Zhang, L.F.; Rayner, S. & Sternberg, R. (2012**). Intellectual Styles: Challenges, Milestones, and Agenda**. In: L. Zhang; S. Rayner & R. Sternberg, Handbook of Intellectual Styles Preferences in Cognition, Learning, and Thinking, first edition, 1-20, Springer Publishing Company, New York, United States of America.

- Zhao, J.; Dong, L.; Wu, J. & Xu, K. (2012). **Moodlens: an emoticon-based sentiment analysis system for Chinese tweets**. in: Proceedings of the 18th ACM SIGKDD international conference on knowledge discovery and data mining, 1528–1531, Beijing, China.

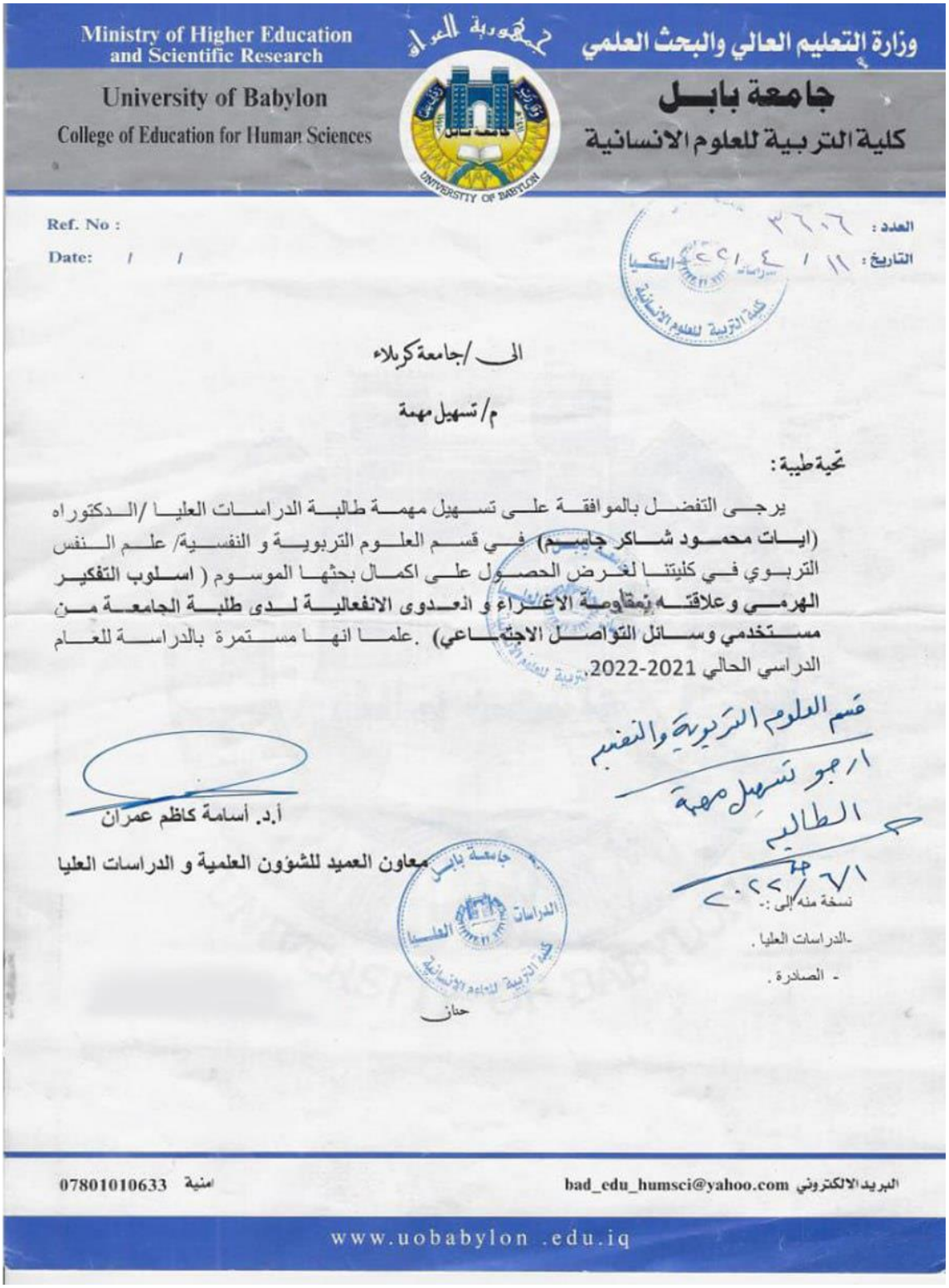
- Zhu, C. (2013). Students' and teachers' thinking styles and preferred teacher interpersonal behavior. **The Journal of Educational Research**, 106(5), 399-407.

- Zhua, C. & Zhang, L.F. (2011). Thinking styles and conceptions of creativity among university students, **Educational Psychology**, 31(3), 361–37.

الملاحق

ملحق رقم (1)

كتاب تسهيل مهمة



وزارة التعليم العالي والبحث العلمي
جمهورية العراق
Ministry of Higher Education and Scientific Research
جامعة بابل
University of Babylon
كلية التربية للعلوم الانسانية
College of Education for Human Sciences

العدد : ٣٦٠٦
التاريخ : ١١ / ٤ / ٢٠٢١

Ref. No :
Date: / /

الى /جامعة كربلاء

م/ تسهيل مهمة

تحية طيبة :

يرجى التفضل بالموافقة على تسهيل مهمة طالبة الدراسات العليا /الدكتوراه (ايات محمود شاكر جاسم) في قسم العلوم التربوية و النفسية/ علم النفس التربوي في كليتنا لغرض الحصول على اكمال بحثها الموسوم (اسلوب التفكير الهرمي وعلاقته بمقاومة الاغراء و العدوى الانفعالية لدى طلبة الجامعة من مستخدمي وسائل التواصل الاجتماعي) .علما انها مستمرة بالدراسة للعام الدراسي الحالي 2021-2022.

قسم العلوم التربوية والنفسية
ارجو تسهيل مهمة الطالبة
٢٠٢١/٤/٧

أ.د. أسامة كاظم عمران
معاون العميد للشؤون العلمية و الدراسات العليا

نسخة منه إلى :-
-الدراسات العليا .
- الصادرة .

حنان

البريد الالكتروني bad_edu_humsci@yahoo.com
امنية 07801010633
www.uobabylon .edu.iq

ملحق رقم (2)

أسماء المحكمين الذين أجابوا على مقاييس البحث موزعين بحسب اللقب العلمي والحروف الأبجدية

ت	أسم المحكم	التخصص	الجامعة التي يعمل فيها
1	أ.د. آمال أسماعيل حسين العزاوي	علم النفس التربوي	جامعة المستنصرية/ كلية التربية
2	أ.د. أحمد عبد الحسين الأزيرجاوي	شخصية وصحة نفسية	جامعة كربلاء/ كلية التربية للعلوم الانسانية
3	أ.د. أسيل صبار محمد الجنابي	ارشاد نفسي وتوجيه تربوي	جامعة الأنبار/ كلية التربية للبنات
4	أ.د. أمل كاظم ميرة الربيعي	علم النفس التربوي	جامعة بغداد/ كلية التربية للبنات
	أ.د. بتول بناي زبيري	علم النفس التربوي	جامعة البصرة/ كلية التربية للعلوم الإنسانية
5	أ.د. حسين ربيع حمادي العلواني	علم النفس التربوي	جامعة بابل/ كلية التربية للعلوم الانسانية
6	أ.د. سناء عبد الزهرة حميد	ارشاد نفسي وتوجيه تربوي	جامعة البصرة/ كلية التربية للعلوم الانسانية
7	أ.د. صادق كاظم جريو المسافري	علم النفس التربوي	جامعة بابل/ كلية التربية للعلوم الانسانية
8	أ.د. صباح مرشود منوخ العبيدي	علم النفس التربوي	جامعة تكريت/ كلية التربية للعلوم الإنسانية
9	أ.د. صفاء عبد الزهرة حميد	ارشاد نفسي وتوجيه تربوي	جامعة البصرة/ كلية التربية للعلوم الانسانية
10	أ.د. عباس نوح سليمان الموسوي	علم النفس التربوي	جامعة الكوفة/ كلية التربية
11	أ.د. علي حسين مظلوم المعموري	علم النفس التربوي	جامعة بابل/ كلية التربية للعلوم الانسانية
12	أ.د. علي صكر جابر الخزاعي	علم النفس التربوي	جامعة القادسية/ كلية التربية
13	أ.د. علي عودة محمد الحلفي	علم النفس التربوي	وزارة التعليم العالي والبحث العلمي/ مركز البحوث النفسية
14	أ.د. علي محمود كاظم الجبوري	علم النفس السريري	جامعة بابل/ كلية التربية للعلوم

			الإنسانية
15	أ.د. عماد حسين عبيد المرشدي	علم النفس النمو	جامعة بابل/ كلية التربية الأساسية
16	أ.د. عياد إسماعيل صالح	ارشاد نفسي وتوجيه تربوي	جامعة البصرة/ كلية التربية للعلوم الإنسانية
17	أ.د. مؤيد منفي محمد الخليفاوي	علم الاجتماع	جامعة الأنبار/ كلية الآداب
18	أ.د. نغم هادي حسين	علم النفس العام	جامعة القادسية /كلية الآداب
19	أ.د. وجدان عبد الأمير الناشي	علم النفس العام	جامعة بغداد/ كلية التربية الأساسية
20	أ.م.د. أحمد عبد الكاظم جوني	علم النفس العام	جامعة القادسية/ كلية الآداب
21	أ.م.د. أسماء شاكر حمودي	شخصية وصحة نفسية	جامعة واسط/ كلية التربية للعلوم الإنسانية
22	أ.م.د. رنا عبد المنعم كريم	علم النفس السريري، علم النفس التربوي	جامعة المستنصرية /كلية التربية
23	أ.م.د. زينة علي صالح	علم النفس التربوي	جامعة القادسية/ كلية الآداب
24	أ.م.د. سالي طالب علوان	علم النفس التربوي	جامعة بغداد/ كلية التربية للبنات
25	أ.م.د. سلام هاشم حافظ	علم النفس العام	جامعة القادسية/ كلية الآداب
26	أ.م.د. سيف محمد رديف	شخصية وصحة نفسية	جامعة بغداد/ مركز البحوث التربوية والنفسية
27	أ.م.د. فاطمة ذياب مالود	علم النفس التربوي	جامعة كربلاء/ كلية التربية للعلوم الانسانية
28	أ.م.د. هناء صادق كريم	ارشاد نفسي وتوجيه تربوي	جامعة البصرة/ كلية التربية للبنات
29	أ.د. هناء عبد النبي كبن	ارشاد نفسي وتوجيه تربوي	جامعة البصرة/ كلية التربية للبنات
30	م.د. هدى عباس فيصل	علم النفس التربوي	جامعة القادسية/ كلية التربية

وزارة التعليم العالي والبحث العلمي
جامعة بابل/ كلية التربية للعلوم الإنسانية
قسم العلوم التربوية والنفسية
الدراسات العليا/ الدكتوراه

ملحق رقم (3)

مقياس اسلوب التفكير الهرمي كما عرض على الخبراء بصيغته الأولية

الاستاذ الدكتور .....
المحترم

تحية طيبة..

تروم الباحثة إجراء بحثها الموسوم بـ **(أسلوب التفكير الهرمي وعلاقته بمقاومة الإغراء والعدوى الانفعالية لدى طلبة الجامعة من مستخدمي وسائل التواصل الاجتماعي)** ولتحقيق أهداف البحث قامت الباحثة ببناء مقياس أسلوب التفكير الهرمي (Hierarchical Thinking style) وقد تبنت نظرية (Sternberg) والذي عرفه بأنهُ "**اسلوب الشخص الذي يميل إلى تحديد أهداف متعددة وإعطائها اسبقيات مختلفة، ولديه القدرة على حلِّ المشكلات ومواجهة الامور المعقدة، بدرجة عالية من التنظيم الذاتي والمرونة في التعامل**" (Sternberg, 1997: 707).

ونظرا لما لكم من خبرة ودراية علميتين نأمل منكم قراءة فقرات المقياس بدقة وإبداء آراءكم العلمية حول مدى صلاحية الفقرات من عدمها وإجراء التعديلات بما ترونه ملائماً.

علماً أنَّ بدائل الإجابة هي (تنطبق عليّ تماماً، تنطبق عليّ غالباً، تنطبق عليّ أحياناً، تنطبق عليّ نادراً، لا تنطبق عليّ أبداً).

مع فائق الشكر والامتنان

إشراف
أ.د. كريم فخري هلال

طالبة الدكتوراه
آيات محمود شاكر

ت	الفقرات	صالحة	غير صالحة	بحاجة إلى تعديل
1	أسعى لإيجاد عدة حلول للأسئلة التي تواجهني في دراستي الجامعية.			
2	تختلط عليّ الامورَ عندما يتطلب مني مهارات خاصة بحلِّ المشكلات.			
3	ليس من اهتماماتي ما يطرحه الاساتذة من قضايا علمية معقدة.			
4	أمتلك القدرة على القيام بعدة مشاريع كلاً بحسب وقتها.			
5	يصعب عليّ تنظيم وقتي.			
6	عند كتابتي لموضوع ما أجد صعوبة في التوسع في القضايا المختلفة، وربطها بالموضوع المطلوب مني انجازه.			
7	أفكر بنتائج الأعمال التي أقوم بها عدة مرات وبمدى أهميتها في حياتي مقابل الأعمال الأخرى.			
8	أتروى في اختيار القرار الذي يلائمني مقارنة بالقرارات الأخرى.			
9	اختار ما يساعدني في تطوير نفسي بحسب الأهمية.			
10	استطيع العمل بنجاح عند وجود أهداف متعددة.			
11	يتعذر علي ترتيب المهام المزدحمة في حياتي.			
12	لدي الامكانية الشخصية على تنفيذ العديد من المهام في هذه الحياة.			
13	أُفكر قبل الاقدام على أي عمل؛ لكي لا يفوتني الوقت في إنجاز المهام بحسب أولوياتها.			
14	لدي القدرة على ابتكار خطط ترتيبية جديدة للأشياء.			
15	أُراقب الاشياء المطلوب مني تنفيذها.			
16	أحافظ على اغراضي مرتبة بحسب أولوية استعمالها، فالأشياء الاكثر			

	استعمالاً تكون في متناولي والاقلُ تكون في الأماكن الأبعد.			
17	اثير اهتمام زملائي حول الكثير من القضايا المعقدة.			
18	أساعد الآخرين في تنظيم المهام المترتبة عليهم.			
19	ابتعد عن طرح الاسئلة حول المشكلات التي تثار داخل القاعة الدراسية.			
20	امكانيتي في ترجمة المهام التي على عاتقي الى تطبيقات وانجازها تفوق الآخرين.			
21	أفضل أن اتعامل مع الاشياء بترتيب.			
22	أضع مخططاً ذهنياً سريعاً حول أي قضية دراسية تواجهني.			
23	أرتب أفكاري وأنظمها عندما تكون لدي مهام كثيرة.			
24	أتمكن من التوفيق بين مهامي الدراسية والاجتماعية.			
25	أتخلص من القرارات البسيطة في حياتي كالإنشغال بماذا سأرتدي أو سأكل كل يوم.			
26	انتقد الآخرين الذي لا يضعون أهدافاً بحسب اهميتها.			

وزارة التعليم العالي والبحث العلمي
جامعة بابل/ كلية التربية للعلوم الإنسانية
قسم العلوم التربوية والنفسية
الدراسات العليا/ الدكتوراه

ملحق رقم (4)

مقياس أسلوب التفكير الهرمي بصيغته النهائية

عزيزي الطالب...

عزيزتي الطالبة ...

تحية طيبة ....

نظرا لما تتمتعون به من وعي وادراك عاليين ولما نعهده فيكم من صراحة في التعبير عن آرائكم، نرجوا منكم التعاون معنا للإجابة عن هذه الفقرات بقراءتها واختيار الخيار المناسب أمام كل فقرة، علماً أنهُ لا توجد إجابة صحيحة وأخرى خاطئة لذا تعد كل اجاباتكم الصادقة ضرورية لان فيها خدمة للعلم والمعرفة، ولن يطّلع عليها أحد سوى الباحثة ولن تستعمل إلا لأغراض البحث العلمي فلا داعي لذكر الاسم.

مع خالص الشكر والإمتنان....

ت	الفقرات	تنطبق عليّ تماماً	تنطبق عليّ غالباً	تنطبق عليّ أحياناً	تنطبق عليّ نادراً	لا تنطبق عليّ أبداً
1	أسعى لإيجاد عدة حلول للأسئلة التي تواجهني في دراستي الجامعية.	5	4	3	2	1
2	تختلط عليَّ الامور عندما يتطلب مني مهارات خاصة بحلِّ المشكلات.	1	2	3	4	5
3	ليس من اهتماماتي ما يطرحه الاساتذة من قضايا علمية معقدة.	1	2	3	4	5
4	أمتلك القدرة على تخصيص وقت لكل عمل أو مشروع أعمل عليه.	5	4	3	2	1
5	يصعب عليّ تنظيم وقتي.	1	2	3	4	5
6	عند كتابتي لموضوع ما أجد صعوبة في التوسع في القضايا المختلفة، وربطها بالموضوع المطلوب مني انجازه.	1	2	3	4	5
7	أفكر بنتائج الأعمال التي أقوم بها عدة مرات مرتبة لها حسب أهميتها.	5	4	3	2	1
8	اختار ما يساعدني في تطوير نفسي بحسب الأهمية.	5	4	3	2	1
9	استطيع العمل بنجاح عند وجود أهداف متعددة.	5	4	3	2	1
10	يتعذر علي ترتيب المهام المزدحمة في حياتي.	1	2	3	4	5
11	لدي الامكانية الشخصية على تنفيذ العديد من المهام في هذه الحياة.	5	4	3	2	1
12	أُفكر قبل الاقدام على أي عمل؛ لكي لا يفوتني الوقت في إنجاز المهام بحسب أولوياتها.	5	4	3	2	1
13	أضع خطط ترتيبية جديدة للأشياء.	5	4	3	2	1
14	أُراقب الاشياء المطلوب مني تنفيذها.	5	4	3	2	1
15	أحافظ على اغراضي مرتبة بحسب أولوية استعمالها، فالأشياء الاكثر استخداما تكون في متناولي والاقلُ تكون في الأماكن الأبعد.	5	4	3	2	1
16	أساعد الآخرين في تنظيم المهام المترتبة عليهم.	5	4	3	2	1
17	ابتعد عن طرح الاسئلة حول المشكلات التي تثار داخل القاعة الدراسية.	1	2	3	4	5
18	أتفوق على الآخرين في ترجمة المهام التي تقع على عاتقي الى تطبيقات وانجازها	5	4	3	2	1
19	أفضل أن اتعامل مع الاشياء بترتيب.	5	4	3	2	1
20	أضع مخططاً ذهنياً سريعاً حول أي قضية دراسية تواجهني.	5	4	3	2	1
21	أرتب أفكاري وأنظمها عندما تكون لدي مهام كثيرة.	5	4	3	2	1

22	من الصعب التوفيق بين مهامي الدراسية والاجتماعية.	1	2	3	4	5
23	أبتعد عن القرارات البسيطة في حياتي كالإنشغال بماذا سأرتدي أو سأكل كل يوم، وأوجه اهتمامي إلى من هي أهم.	5	4	3	2	1

وزارة التعليم العالي والبحث العلمي
جامعة بابل/ كلية التربية للعلوم الإنسانية
قسم العلوم التربوية والنفسية
الدراسات العليا/ الدكتوراه

ملحق رقم (5)

مقياس مقاومة الاغراء كما عرض على الخبراء بصيغته الأولية

الاستاذ الدكتور .....
المحترم

تحية طيبة..

تروم الباحثة إجراء بحثها الموسوم بـ **(أسلوب التفكير الهرمي وعلاقته بمقاومة الإغراء والعدوى الانفعالية لدى طلبة الجامعة من مستخدمي وسائل التواصل الاجتماعي)** ولتحقيق أهداف البحث قامت الباحثة ببناء مقياس مقاومة الاغراء (Resistance of temptation) وعرفته بأنه "**قدرة الفرد على السيطرة على سلوكه وتأجيل رغباته عند مواجهته لمواقف اغرائية وتوجيهها وفقاً لعواقب الأمور بدون وجود رقابة خارجية، وذلك لوجود مبادئ وقناعات في داخله بأنها تنافي القيم والعادات والتقاليد الدينية والاجتماعية**" وأعدت الفقرات على شكل مواقف وفيها ثلاث بدائل وتعطى الدرجات (3 للبديل الذي يكون فيه سلوك مقاومة الإغراء عالي، 2 للبديل الذي يكون فيه سلوك مقاومة الاغراء متوسط، و1 للبديل الذي يكون فيه سلوك مقاومة الإغراء ضعيف).

ونظرا لما لكم من خبرة ودراية علميتين نأمل منكم قراءة فقرات المقياس بدقة وإبداء آراءكم العلمية حول مدى صلاحية الفقرات من عدمها وإجراء التعديلات بما ترونه ملائماً.

مع فائق الشكر والامتنان

إشراف	طالبة الدكتوراه
أ.د. كريم فخري هلال	آيات محمود شاكر

1. الإغراء الفكري: هو ضعف قدرة الفرد على مواجهة الأفكار التي لا تلتزم بالمعايير الدينية والنظم الاجتماعية وتتسبب في إغرائه؛ إذ لا يستطيع مقاومتها ويستسلم لها.

ت	الفقرات	صالحة	غير صالحة	بحاجة إلى تعديل
1	إذا أردت الحصول على شيء ما فأني: أ. أستخدم كل الطرائق للحصول عليه؛ مهما كان نوع الطريقة. ب. احاول بطرائق ملتوية شرط ان لا يتعارض مع مصالح الآخرين. ج. أتركه، لأنه إن كان من نصيبي سيعود لي.			
2	عند كتابة بحث خاص بي فأني: أ. أنسخ المعلومات من الأنترنيت مباشرة. ب. أكتب التقرير من مصادر متعددة حتى وإن صعب الحصول عليها مراعياً فيها نقل كلام كل مصدر. ج. أشتري بحث من مكتبة مختصة بكتابة البحوث وأسلمه.			
3	إن صادف حدث معين أدى إلى خروج الاستاذ المراقب للاختبار: أ. أحضُ زملائي وأطلب منهم التشارك في حلِّ الأسئلة. ب. احاول الاستماع لهم للحصول على معلومة تفيدني. ج. لا اتشارك معهم بأي معلومة وأنشغل بإجراء الاختبار وكأنَّ الأستاذ موجود أمامي.			
4	النتيجة المنطقية لإستخدام مواقع التواصل هي: أ. دخول محتوى هذه المواقع إلى ذاكرتي وعده جزءاً من ذاتي سواء رفضت هذا المحتوى أم قبلته. ب. اتأثر بالمواقف التي تشدني فقط لاحتوائها على مواقف تشترك مع حاجتي الذاتية. ج. عدم تأثري بالمحتوى حتى وإن استخدمتها لساعات طويلة.			
5	أن اتلفت شيئاً في حديقة الكلية فأنَّي: أ. أحاول إخفاء خطأي وان كشفه الآخرون أنكر صلتي به. ب. أحاول إخفاؤه في حال لم يتم كشفه، وإن اكتشفه الآخرون أعترف به. ج. اعترف به حتى وإن لم يكتشفه أحد.			
6	التعليقات الخاصة بالمنشورات المثيرة للجدل: أ. تهمني قراءتها كثيراً.			

	ب. أطلع عليها بشكل قليل. ج. لا أشغل ذهني بها ولا أقرأها.			
7	أفسر الأحداث التي تجري في مواقع التواصل الاجتماعي بشكل يختلف عن زملائي فمواقف الضحك هي: أ. للترفيه عن الفرد ونسيان همومه. ب. محتوى تافه والقصد منه تدمير لذات الفرد بدس السم في العسل. ج. مواقف ايجابية تساعد على أشعار الآخرين بالسعادة لبعض الوقت.			
8	الانفتاح والحرية التي أمارسها في وسائل التواصل الاجتماعي: أ. تجعل من الصعب عليّ التمسك بمبادئي التي اتظاهر بها أمام الناس. ب. تضعف إرادتي في مواجهة ما هو مرفوض في مجتمعي. ج. تسهل عليّ ضبط نفسي والسيطرة عليها.			
9	الامور الروتينية: أ. تصيبني بالملل؛ لذا أبحث عن الامور الجديدة والمغرية. ب. أحب التغيير الكثير جداً؛ لذا أجرب كل ما يوافق أهوائي. ج. أحب التقيد بها حتى وإن واجهت مغريات أفضل منها.			

2. الاغراء المادي: هو اندفاع الفرد للحصول على الأشياء المادية بأية طريقة أو القيام بأعمال تحقق له منفعة مادية على حساب القيم الإجتماعية والدينية.

ت	الفقرات	صالحة	غير صالحة	بحاجة إلى تعديل
10	إن عُرض عليّ ترك وظيفة أحبها مقابل وظيفة أخرى لا أميل لها لكن مخصصاتها المالية أكثر: أ. سأترك وظيفتي القديمة لأحصل على مخصصات مالية أعلى. ب. سأحاول التوفيق بين الوظيفتين لكي لا أفقد الوظيفة التي أحبها، وإذا تعذر ذلك أتركها وأنا مضطر لفعل ذلك. ج. سأبقى أمارس وظيفتي التي أحبها حتى وإن واجهتني صعوبات.			
11	إن طلب مني القيام بعمل ما فأني سأتقنه: أ. على أية حال. ب. إن تم مكافأتي معنوياً.			

	ج. بشكل جيد إن تمت مكافأتي مادياً.			
12	الشخص الذي يتسنم منصب إداري جديد: أ. أهنئه لعلي استفاد منه في المستقبل. ب. أهنئه مع تذكيره بمسؤولية الحفاظ على مصالح الآخرين ورعايتهم. ج. لا أهنئه؛ لأنَّ المنصب الإداري ليس منصباً تشريفياً للشخص وإنَّما هو تكليف وتسنم مسؤولية لا أكثر.			
13	عندما يقدم شخص لي شيئاً مادياً فأني أمدحه: أ. عندما يكون متواجداً معي مع مجموعة من الأشخاص. ب. أمام الاشخاص الذين اعتقد أنَّهم سيوصلون له المديح. ج. عندما يغيب وأمام أي شخص حتى وإن لم يصل إليه مديحي.			
14	المنشورات الخاصة بالطعام ومقاطع الفيديو الخاصة بأهم الطباخين العالميين (الشيف)، أو المطاعم التي تقدم الوجبات المميزة: أ. أتصفحها باستمرار. ب. أشاهدها بشكل قليل جداً. ج. لا تهمني.			
15	إذا شارف وقت المحاضرة على البدء وأنا جائع: أ. أذهب لتناول طعامي وأعود بعدها لإكمال المحاضرة. ب. اؤجل تناول طعامي بعد المحاضرة حتى وإن تضورت جوعاً. ج. إذا استطعت الاستئذان من الأستاذ أذهب لتناول طعامي وإلا فلن أذهب.			
16	لو تعارض قبولي في الدراسة، أو حصولي على بعثة، أو وظيفة مع حصول زميلي عليها فأني: أ. أحاول الحصول عليها مهما حدث. ب. أقدم زميلي على نفسي. ج. أترك الموضوع للقدر سواءً أكان من نصيبي سأحصل عليه أم من نصيب زميلي.			
17	مقاطع الريلز: أ. لا يمكن مقاومتها. ب. أحتاج إلى وقت قليل عند مشاهدتها. ج. لا اتصفحها.			
18	إن قُدمت لي هدية ثمينة من أحد زملائي الذي يختلف معي في مبادئي ويكون قبولي			

	لها تنازل، فأني: أ. أرفضها ليعلم بشكل صريح عدم تنازلي. ب. اقبلها واحاول أن أوصل له فكرة عدم تنازلي عن طريق كلامي الجاف معه. ج. أقبلها واشعره بتواضعي أمامه.			

3. الاغراء الاجتماعي: عدم إلتزام الفرد بتطبيق المعايير والقيم الاجتماعية، وضعف إحساسه بالانتماء الاجتماعي، وعدم السيطرة على انفعالاته السلبية تجاه الآخرين.

ت	الفقرات	صالحة	غير صالحة	بحاجة إلى تعديل
19	عندما اختلف مع أحد افراد عائلتي في قضايا مالية فأني: أ. اتنازل حتى وإن كان الحق معي. ب. أحاول أن اقدم لهم بعض التنازلات البسيطة لحلِّ الموضوع. ج. أقف بأقصى ما استطيع للحصول على القضية المالية.			
20	عند تعاملي مع الاستاذ الجامعي وعامل الخدمة فاني: أ. أميز بينهما فلكل منهما مقامه. ب. أتعامل بحسب الموقف. ج. لا أميز بينهما أبداً.			
21	اذا قال لي أحد اصدقائي سر معين فأني: أ. لن أبوح به مهما حدث. ب. سأبوح به إن كنت سأحصل على تقدير أو مكانة من أحد ما. ج. سأبوح به لمجرد الفضفضة مع الآخرين لأن شيئا ما بداخلي يدعوني لذلك.			
22	اذا طلب مني احد افراد العائلة مساعدة اثناء تصفحي لهاتفي فاني: أ. أترك هاتفي مباشرة وأساعده. ب. أساعده ريثما انتهي من تصفح هاتفي. ج. أتجاهله واستمر في تصفح هاتفي.			
23	إذا ارتدى صديقي المقرب زي لا يلائم الحرم الجامعي: أ. أرتدي نفس الزي. ب. أتجاهل الأمر ولا أتحدث معه عن الموضوع لأن الامر لا يهمني. ج. أبين له أنَّ زيه لا يلائم الحرم الجامعي.			

24	يمكنني القول أن اسهامي: أ. في مواقع التواصل الاجتماعي يفوق اسهامي في عائلتي. ب. مع عائلتي يفوق مواقع التواصل الاجتماعي. ج. مع عائلتي ومواقع التواصل الإجتماعي بشكل متوازن.			
25	الفرق في سلوكي على مواقع التواصل الإجتماعي وحياتي الواقعية: أ. يتطابق دائماً. ب. يتطابق أغلب الاحيان. ج. يختلف.			
26	أذا تحدثت مع أحد زملائي بكلام جارح فأني: أ. أقوم بالكثير من المحاولات للإعتذار منه. ب. أحاول الاعتذار إن أمكنني ذلك. ج. لا اعتذر منه.			
27	مضايقتي من أحد زملائي تدفعني إلى: أ. الرد عليه بقوة وبشكل مباشر لإيقاف تجاوزه. ب. الرد عليه بطريقة لائقة حتى وإن لم يشعر بخطأه. ج. تجاهله في الظاهر لكني سأرد عليه بشكل غير مباشر وأعيد له نفس التجاوز.			

4. الاغراء الجسدي العاطفي: هو ضعف عزيمة الفرد على مواجهة المواقف العاطفية وعدم انضباطه تجاه المظاهر الجسدية، وعدم قدرته على التعبير عن عواطفه وحاجاته الجسدية بصورة مقبولة.

	الفقرات	صالحة	غير صالحة	بحاجة إلى تعديل
28	المغريات التي تطرحها وسائل التواصل أصبحت حاجات مُلحة: أ. وعليّ اشباعها بأي طريقة. ب. لكني اشبعها بحسب المستطاع. ج. ولكن يمكنني الاستغناء عنها.			
29	اعتقد أن قول أوسكار وايلد (يمكنني مقاومة كل شيء إلا مواقف الاغراء): أ. متطرف ولا يمكن الأخذ به. ب. صحيح وينطبق على أفراد مجتمعنا.			

	ج. ينطبق على بعض الأفراد ضعيفي الإرادة فقط.			
30	عندما تردني رسائل من أصدقائي تحمل مقاطع فيديو غير ملائمة: أ. أفرح عند رؤيتي للرسالة. ب. انزعج من وصولها لكني لا أستطيع مقاومتها لذا أشاهدها. ج. أنفعل وأرفض رؤيتها.			
31	عندما أرى مقطع فيديو غير ملائم: أ. استسلم لمشاهدته. ب. أتركه لكن بصعوبة. ج. لن أنظر إليه.			
32	في علاقتي مع زملائي من الجنس الآخر: أ. أقوم بتصرفات لجذب انتباههم نحوي. ب. أحاول اقناعهم بأني شخص مناسب للتواصل معه. ج. لا أفكر في جعل العلاقة شخصية وانما رسمية فقط.			
33	أجد سعادتي في: أ. الحصول على ما أرغب به من أشياء حتى وإن كانت مرفوضة اجتماعياً. ب. ترك الاشياء المرفوضة اجتماعياً حتى وإن كانت ضمن اهتمامي. ج. إرضاء نفسي بشكل لا يؤثر على قيم الآخرين.			
34	لمواجهة مغريات مواقع التواصل الاجتماعي: أ. احتاج إلى رقابة خارجية. ب. ضبط بسيط لسلوكي لا أكثر. ج. لا احتاج إلى شيء؛ لأنها لا تغريني ولا أحب تصفحها.			
35	عندما استجيب لرغباتي فأني: أ. أراجع تصرفاتي وألوم نفسي عليها. ب. أراجع تصرفاتي اذا تذكرتها. ج. أنسى التصرف أو أتناساه.			
36	أكرس وقتي: أ. لمحادثة الآخرين من افراد الجنس الآخر. ب. للجلوس مع عائلتي. ج. للخروج مع أصدقائي.			

وزارة التعليم العالي والبحث العلمي
جامعة بابل/ كلية التربية للعلوم الإنسانية
قسم العلوم التربوية والنفسية
الدراسات العليا/ الدكتوراه

ملحق رقم (6)

مقياس مقاومة الاغراء بصيغته النهائية

عزيزي الطالب...

عزيزتي الطالبة ...

تحية طيبة ....

نظرا لما تتمتعون به من وعي وادراك عاليين ولما نعهده فيكم من صراحة في التعبير عن آرائكم نرجوا منكم التعاون معنا للإجابة عن هذه الفقرات بقراءتها واختيار الخيار المناسب أمام كل فقرة، علماً أنهُ لا توجد إجابة صحيحة وأخرى خاطئة لذا تعد كل اجاباتكم الصادقة ضرورية لان اجابتكم فيها خدمة للعلم والمعرفة، ولن يطّلع عليها أحد سوى الباحثة ولن تستعمل إلا لأغراض البحث العلمي فلا داعي لذكر الاسم.

مثال على الإجابة:

أن اتلفت شيء في حديقة الكلية فأنَّي:
ج. أحاول إخفاء خطأي وان كشفه الآخرون أنكر صلتي به.
د. أحاول إخفاؤه في حال لم يتم كشفه، وإن اكتشفه الآخرون أعترف به.
(هـ.) اعترف به حتى وإن لم يكتشفه أحد.

مع خالص الشكر والإمتنان....

ت	الفقرات
1	إذا أردت الحصول على شيء ما فأني: أ. أفكر بإستعمال كل الطرائق للحصول عليه؛ مهما كان نوع الطريقة. ب. احاول بطرائق مختلفة شرط ان لا يتعارض مع مصالح الآخرين. ج. أتركه، لأنه إن كان من نصيبي سيعود لي.
2	عند كتابة تقرير علمي خاص بي فأني: أ. أنسخ المعلومات من الأنترنيت مباشرة. ب. أعد التقرير من مصادر متعددة حتى وإن صعب الحصول عليها مراعياً فيها نقل كلام كل مصدر. ت. أشتري بحث من مكتبة مختصة بكتابة البحوث وأسلمه.
3	إن صادف حدث معين أدى إلى خروج الاستاذ المراقب للاختبار: د. أحضُ زملائي وأطلب منهم التشارك في حلِّ الأسئلة. هـ. احاول الاستماع لهم للحصول على معلومة تفيدني. و. لا اتشارك معهم بأي معلومة وأنشغل بإجراء الاختبار وكأنَّ الأستاذ موجود أمامي.
4	إن اتلفت شيئاً في حديقة الكلية فأنَّي: و. أحاول إخفاء خطأي وان كشفه الآخرون أنكر صلتي به. ز. أحاول إخفاؤه في حال لم يتم كشفه، وإن اكتشفه الآخرون أعترف به. ج. اعترف به حتى وإن لم يكتشفه أحد.
5	التعليقات الخاصة بالمنشورات المثيرة للجدل: د. تهمني قراءتها كثيراً. هـ. أطلع عليها بشكل قليل. و. لا أشغل ذهني بها ولا أقرأها.
6	أفسر الأحداث التي تجري في مواقع التواصل الاجتماعي بشكل يختلف عن زملائي فمواقف الضحك هي: د. للترفيه عن الفرد ونسيان همومه. هـ. محتوى تافه والقصد منه تدمير لذات الفرد بدس السم في العسل. و. مواقف ايجابية تساعد على أشعار الآخرين بالسعادة لبعض الوقت.
7	الانفتاح والحرية التي أمارسها في وسائل التواصل الاجتماعي: د. تجعل من الصعب عليّ التمسك بمبادئي التي اتظاهر بها أمام الناس.

	هـ. تضعف إرادتي في مواجهة ما هو مرفوض في مجتمعي. و. تسهل عليّ ضبط نفسي والسيطرة عليها.
8	إن عُرض عليّ ترك وظيفة أحبها مقابل وظيفة أخرى لا أميل لها لكن مخصصاتها المالية أكثر: د. سأترك وظيفتي القديمة لأحصل على مخصصات مالية أعلى. هـ. سأحاول التوفيق بين الوظيفتين لكي لا أفقد الوظيفة التي أحبها، وإذا تعذر ذلك أتركها وأنا مضطر لفعل ذلك. و. سأبقى أمارس وظيفتي التي أحبها حتى وإن واجهتني صعوبات.
9	إن طلب مني القيام بعمل ما فأني سأتقنه: د. على أية حال. هـ. إن تم مكافأتي معنوياً. و. بشكل جيد إن تمت مكافأتي مادياً.
10	الشخص الذي يتسنم منصب إداري جديد: أ. أقدم له التهنئة للإفادة منه مستقبلاً. ب. أقدم له التهنئة مع تذكيره بمسؤولية الحفاظ على مصالح الآخرين ورعايتهم. ج. لا أقدم له التهنئة؛ لأنَّ المنصب الإداري ليس منصباً تشريفياً للشخص وإنَّما هو تكليف وتسنم مسؤولية لا أكثر.
11	عندما يقدم شخص لي شيء مادي فأني أمدحه: د. عندما يكون متواجد معي مع مجموعة من الأشخاص. هـ. أمام الاشخاص الذين اعتقد أنَّهم سيوصلون له المديح. و. عندما يغيب وأمام أي شخص حتى وإن لم يصل إليه مديحي.
12	المنشورات الخاصة بالطعام ومقاطع الفيديو الخاصة بأهم الطباخين العالميين (الشيف)، أو المطاعم التي تقدم الوجبات المميزة: د. أتصفحها باستمرار. هـ. أشاهدها بشكل قليل جداً. و. لا تهمني.
13	إذا شارف وقت المحاضرة على البدء وأنا جائع: د. أذهب لتناول طعامي وأعود بعدها لإكمال المحاضرة. هـ. اؤجل تناول طعامي بعد المحاضرة حتى وإن تضورت جوعاً.

	و. إذا استطعت الاستئذان من الأستاذ أذهب لتناول طعامي وإلا فلن أذهب.
14	لو تعارض قبولي في الدراسة، أو حصولي على بعثة، أو وظيفة مع حصول زميلي عليها فأني: د. أحاول الحصول عليها مهما حدث. هـ. أقدم زميلي على نفسي. و. أترك الموضوع للقدر سواءً أكان من نصيبي سأحصل عليه أم من نصيب زميلي.
15	مقاطع الريلز: د. لا يمكن مقاومتها. هـ. أحتاج إلى وقت قليل عند مشاهدتها. و. لا اتصفحها.
16	إن قُدمت لي هدية ثمينة من أحد زملائي الذي يختلف معي في مبادئي ويكون قبولي لها تنازل، فأني: د. أرفضها ليعلم بشكل صريح عدم تنازلي. هـ. اقبلها واحاول أن أوصل له فكرة عدم تنازلي عن طريق كلامي الجاف معه. و. أقبلها واشعره بتواضعي أمامه.
17	عندما اختلف مع أحد افراد عائلتي في قضايا مالية فأني: د. انتازل حتى وإن كان الحق معي. هـ. أحاول أن اقدم لهم بعض التنازلات البسيطة لحلِّ الموضوع. و. أقف بأقصى ما استطيع للحصول على القضية المالية.
18	اذا قال لي أحد اصدقائي سر معين فأني: د. لن أبوح به مهما حدث. هـ. سأبوح به إن كنت سأحصل على تقدير أو مكانة من أحد ما. و. سأبوح به لمجرد الفضفضة مع الآخرين لأن شيئا ما بداخلي يدعوني لذلك.
19	اذا طلب مني احد افراد العائلة مساعدة اثناء تصفحي لهاتفي فاني: د. أترك هاتفي مباشرة وأساعده. هـ. أساعده ريثما انتهي من تصفح هاتفي. و. أتجاهله واستمر في تصفح هاتفي.
20	إذا ارتدى صديقي المقرب زي لا يلائم الحرم الجامعي: د. أرتدي نفس الزي.

	هـ. أتجاهل الأمر ولا أتحدث معه عن الموضوع لأن الامر لا يهمني. و. أبين له أنَّ زيه لا يلائم الحرم الجامعي.
21	يمكنني القول أن اسهامي: د. في مواقع التواصل الاجتماعي يفوق اسهامي في عائلتي. هـ. مع عائلتي يفوق مواقع التواصل الاجتماعي. و. مع عائلتي ومواقع التواصل الإجتماعي بشكل متوازن.
22	الفرق في سلوكي على مواقع التواصل الإجتماعي وحياتي الواقعية: د. يتطابق دائماً. هـ. يتطابق أغلب الاحيان. و. يختلف.
23	أذا تحدثت مع أحد زملائي بكلام جارح فأني: أ. أسعى جاهداً للاعتذار منه. ب. أحاول الاعتذار إن توفرت الفرصة المناسبة. ج. لا اعتذر منه.
24	مضايقتي من أحد زملائي تدفعني إلى: د. الرد عليه بقوة وبشكل مباشر لإيقاف تجاوزه. هـ. الرد عليه بطريقة لائقة حتى وإن لم يشعر بخطأه. و. تجاهله في الظاهر لكني سأرد عليه بشكل غير مباشر وأعيد له نفس التجاوز.
25	المغريات التي تطرحها وسائل التواصل أصبحت حاجات مُلحة: د. وعليّ اشباعها بأي طريقة. هـ. لكني اشبعها بحسب المستطاع. و. ولكن يمكنني الاستغناء عنها.
26	اعتقد أن قول أوسكار وايلد (يمكنني مقاومة كل شيء إلا مواقف الاغراء): د. متطرف ولا يمكن الأخذ به. هـ. صحيح وينطبق على أفراد مجتمعنا. و. ينطبق على بعض الأفراد ضعيفي الإرادة فقط.
27	عندما تردني رسائل من أصدقائي تحمل مقاطع فيديو غير ملائمة: د. أفرح عند رؤيتي للرسالة. هـ. انزعج من وصولها لكني لا أستطيع مقاومتها لذا أشاهدها.

	و. أنفعل وأرفض رؤيتها.
28	عندما أرى مقطع فيديو غير ملائم: د. استسلم لمشاهدته. هـ. أتركه لكن بصعوبة. و. لن أنظر إليه.
29	في علاقتي مع زملائي من الجنس الآخر: د. أقوم بتصرفات قد لا تكون مناسبة لجذب انتباههم نحوي. هـ. أحاول اقناعهم بأني شخص مناسب للتواصل معه. و. لا أفكر في جعل العلاقة شخصية وانما رسمية فقط.
30	أجد سعادتي في: د. الحصول على ما أرغب به من أشياء حتى وإن كانت مرفوضة اجتماعياً. هـ. ترك الاشياء المرفوضة اجتماعياً حتى وإن كانت ضمن اهتمامي. و. إرضاء نفسي بشكل لا يؤثر على قيم الآخرين.
31	لمواجهة مغريات مواقع التواصل الاجتماعي: د. احتاج إلى رقابة خارجية. هـ. ضبط بسيط لسلوكي لا أكثر. و. لا احتاج إلى شيء؛ لأنها لا تغريني ولا أحب تصفحها.
32	عندما استجيب لرغباتي فأني: د. أراجع تصرفاتي وألوم نفسي عليها. هـ. أراجع تصرفاتي اذا تذكرتها. و. أنسى التصرف أو أتناساه.
33	أكرس وقتي: د. لمحادثة الآخرين من افراد الجنس الآخر. هـ. للجلوس مع عائلتي. و. للخروج مع أصدقائي.

وزارة التعليم العالي والبحث العلمي
جامعة بابل/كلية التربية للعلوم الإنسانية
قسم العلوم التربوية والنفسية
الدراسات العليا/ الدكتوراه

ملحق رقم (7)

مقياس العدوى الانفعالية كما عرض على الخبراء بصيغته الأولية

الاستاذ الدكتور ..... المحترم

تحية طيبة..

تروم الباحثة إجراء بحثها الموسوم بـ **(أسلوب التفكير الهرمي وعلاقته بمقاومة الإغراء والعدوى الانفعالية لدى طلبة الجامعة من مستخدمي وسائل التواصل الاجتماعي)** ولتحقيق أهداف البحث قامت الباحثة ببناء مقياس العدوى الإنفعالية emotional contagion، علماً أنَّها تبنت نظرية هاتفيلد وتعريفها؛ Hatfield & et. al., 2009 الميل لمحاكاة وتزامن تعابير الوجه والأصوات والمواقف والحركات مع تلك الخاصة بشخص آخر والتقارب إنفعالياً (Hatfield & et. al., 2009: 19). وأعدت الفقرات على شكل مواقف وفيها ثلاث بدائل للإجابة، يجيب عليها الطالب بحسب السلوك الذي يقوم به في الموقف المذكور، وتعطى الدرجات (1 للبديل الذي تكون فيه العدوى الانفعالية ضعيفة، 2 للبديل الذي تكون فيه العدوى الانفعالية متوسطة، و3 للبديل الذي تكون فيه العدوى الانفعالية عالية).

ونظرا لما تتمتعون به من خبرة ودراية علميتين نأمل منكم قراءة فقرات المقياس بدقة وإبداء آراءكم العلمية حول مدى صلاحية الفقرات من عدمها وإجراء التعديلات بما ترونه ملائماً.

مع فائق الشكر والامتنان

إشراف
أ.د. كريم فخري هلال

طالبة الدكتوراه
آيات محمود شاكر

1. السعادة: الميل لمحاكاة وتزامن تعابير الوجه والأصوات والمواقف الخاصة بالسعادة مع شخص آخر والتقارب إنفعالياً.

ت	الفقرات	صالحة	غير صالحة	بحاجة إلى تعديل
1	حينما يرسلون لي زملائي مقطعاً مبتسمين فيه فأني: أ. أظهر ابتسامتي مباشرة وبشكل لافت للنظر. ب. اتصنع الابتسامة على وجهي. ج. لا يبدو على وجهي أي تعابير للفرح.			
2	عندما أرى الناس يضحكون من حولي: أ. لا استطيع إيقاف نفسي من الضحك. ب. أبادلهم الضحك بشكل معقول. ج. لا استطيع الضحك معهم.			
3	إذا حصل أحد زملائي على جائزة علمية مهمة وأظهر سعادة كبيرة فأنيَّ: أ. يغمرني الشعور بالسعادة كأنيّ حصلت عليها وأعبر عنها بتعابير عدة. ب. أشعر بالسعادة دون أن أظهر تعابير مميزة. ج. لا أشعر بالإبتهاج فلست من حصل عليها.			
4	إذا صادفني طفل يشعر بالحماس وهو يقوم بعمل ما فإني: أ. ينتابني شعورُ بالحماس والبهجة. ب. أشعر باللطف تجاهه دون أن أشاركه. ج. لا يراودني أي شعور.			
5	عندما تتعالى أصوات زملائي فرحاً نتيجة لتسجيل هدف في مباراة كرة قدم مهمة للمنتخب الوطني فأني: أ. أشعر بعدم السيطرة على ردود أفعالي وأتصرف كما يتصرفون. ب. لا يهمني الامر.			

	ج. أشعر بالفرح لكني لا أتصرف كما يتصرفون أبداً.			

2. الحب: الميل لمحاكاة وتزامن تعابير الوجه والأصوات والمواقف الخاصة بالحب مع شخص آخر والتقارب إنفعالياً.

ت	الفقرات	صالحة	غير صالحة	بحاجة إلى تعديل
6	إذا لاحظت مقطعاً رومانسياً عند تصفحي لمواقع التواصل فأني: أ. أتوقف عنده مباشرة واشاهده بتمعن حتى النهاية. ب. أشاهده مع التسريع لبعض لقطاته. ج. أقلبه لأنه ليس مهما بالنسبة لي.			
7	عندما أرى موقفاً يعبر عن الحب كتقديم الشخص هدية مفاجئة لمن يحب وسط الجموع، أو نشر الشخص في مواقع التواصل وفيه إشارة لمن يحب: أ. أعلق بكلمات سلبية لأوقف تكرار مثل هذه المواقف. ب. أتمنى أن يحصل معي. ج. أجد أن الموقف لا قيمة له.			
8	عندما أشاهد فلماً يدافع فيه من يحب عن محبوبه بقوة فأنيَّ: أ. أسرح في عالم من أحلام اليقظة تدور حوله. ب. أتركه لأشاهد افلاما أكثر واقعية. ج. أنشغل بتفاصيل الفلم الأخرى.			
9	عندما اتعرض لموقف محرج ويبتسم لي أحداً بدفء أجد نفسي: أ. أبادله الابتسامة الدافئة. ب. أشعر بأنهُ يحاول إرضائي فقط. ج. اشعر بالدفء في داخلي.			
10	عندما أرى أم تحتضن أبنها: أ. ابتسم لشعوري الغامر بالحنان والرحمة.			

	ب. أشعر بالود تجاههم. ج. موقف عادي اشاهده خلال يومي.			

3. الغضب: الميل لمحاكاة وتزامن تعابير الوجه والأصوات والمواقف الخاصة بالغضب مع شخص آخر والتقارب إنفعالياً.

ت	الفقرات	صالحة	غير صالحة	بحاجة إلى تعديل
11	إن حضر صديقي المقرب إلى الدوام وهو منزعج: أ. أنزعج متضامنا معه كما لو أنني كنت الشخص الذي تعرض لموقف الانزعاج مباشرة. ب. أتظاهر بالانزعاج. ت. لا أشعر بالانزعاج.			
12	عندما يغضب الأستاذ على الطلبة غير الملتزمين فأنَّي: أ. أتجاهل الموقف. ب. يظهر عليَّ التوتر. ج. أحاول اظهار عدم الاكتراث على الرغم من شعوري بالتوتر.			
13	إذا شاهدت مقطع فيديو لطفل يتعرض إلى التعنيف فأني: أ. اشعر بالغضب تجاه الشخص الذي عنفه. ب. أشعر بالضيق. ج. لا أشعر بالغضب.			
14	حينما يحدث شجار أمامي وأرى أشخاصاً مقربين مني تتعالى أصواتهم وهم غاضبين فأني: أ. أشعر بالغضب وادخل بنقاش حاد معهم. ب. أشعر بالضيق ولا أدخل في نقاش معهم. ج. لا أشعر بالغضب وأحاول تهدئتهم فقط.			

15	اذا كنت أشاهد موقف طلبة الجامعة الغاضبين في مظاهرات وهم يهتفون حول قضية معينة فأنَّي: أ. أشاركهم في قضيتهم لشعوري بالحماس. ب. أشعر بالحماس بداخلي لكني لا أشاركهم في قضيتهم. ج. أنصرف عنهم وأدعهم هم يحلون القضية.			

4.الحزن: الميل لمحاكاة وتزامن تعابير الوجه والأصوات والمواقف الخاصة بالحزن مع شخص آخر والتقارب إنفعالياً.

ت	الفقرات	صالحة	غير صالحة	بحاجة إلى تعديل
16	عند تصفحي لمواقع التواصل شاهدت طفل عليه علامات المرض وبحاجة لجمع تبرعات العلاج فأنَّي: أ. أشعر بالحزن والأسى عليه ويلازمني هذا الشعور طوال يومي. ب. أشعر بالحزن حين مشاهدتي وأنساه بإنتهائها. ج. أقلب الصفحة لمشاهدة ما يستهويني.			
17	إذا جاء أحد أصدقائي خبر لإصابة أحد أفراد عائلته بحادث أو وفاة فأني: أ. أتأثر بالخبر كما لو أنَّه أصابني. ب. اتأثر بالخبر لبعض الوقت. ج. أواسيه دون تأثري بالخبر.			
18	إذا كنت اتحدث مع شخص وبدأ بالبكاء فإنَّ: أ. عيني تدمع وأشاركه مشاعره. ب. ملامح وجهي تتغير قليلاً، وأحاول تهدئته. ج. لا أتأثر بهذا الموقف.			
19	الجلوس مع الأشخاص المكتئبين: أ. أبتعد عنه لانهم سيصيبوني بالإكتئاب.			

	ب. أتحمله لوقت قصير جداً فلا استطيع تحمل اكتئابهم لوقت طويل. ج. لن يؤثر فيَ شيء.			
20	إذا شاهدت خبر بقاء أحد الأطفال تحت الأنقاض من انهيار مبنى فأنَّني: أ. اتأثر بصورة كبيرة ويستولي على تفكيري لذا اتابع خبر انقاذه. ب. أشعر بالاستياء لبعض الوقت. ج. سرعان ما انشغل بحياتي وأنسى الموضوع وكأنيَّ لم اطلع عليه.			

5. الخوف: الميل لمحاكاة وتزامن تعابير الوجه والأصوات والمواقف الخاصة بالخوف مع شخص آخر والتقارب إنفعالياً.

ت	الفقرات	صالحة	غير صالحة	بحاجة إلى تعديل
21	عندما سمعت خبر إنتشار مرض الكورونا وأعداد المصابين والمتوفين من خلال المحطات الفضائية: أ. شعرت بهول الموضوع وتكونت بداخلي مخاوف كثيرة؛ لذا التزمت بالتعليمات الصحية. ب. شعرت بالخوف لكن لم ألتزم بالتعليمات الصحية كلها. ج. لم أكن أهتم لهذه الاخبار ومارست حياتي بشكل طبيعي جداً.			
22	عند استماعي لحديث جماعة حولي في منتصف الليل حول الموت أو الجن فأنَّني: أ. أشعر بالخوف الشديد ولن أتمكن من النوم. ب. أشعر بالخوف قليلاً. ج. لا أشعر بالخوف.			
23	عند استماعي لصرخات المرضى العالية: أ. تثار مشاعري تجاههم. ب. أشعر بعدم الراحة فقط. ج. لا يثير مشاعري.			

24	مشاهدتي للإرهابيين وهم يعذبون الضحايا في الانترنيت تجعلني: أ. اتمكن من انهاء المقطع دون ان اشعر بالخوف. ب. أغمض عيني لكي لا أشاهد الضحايا على الرغم من أحساسي بالضيق أكثر من احساسي بالخوف. ج. أحس بالرعب وأتخيل مشاعر الضحايا.			
25	إذا حصل حادث معين أمامي فأنَّي: أ. أهرع وبدون تفكير إذا لاحظت الآخرين يهرعون هرباً. ب. ألاحظ الموقف أولاً وأهرع إذا لاحظت أنَّ أغلبهم هرع خوفاً. ج. أبقى واقفاً في مكاني حتى وإن هرب الجميع أمامي.			

6. القلق: الميل لمحاكاة وتزامن تعابير الوجه والأصوات والمواقف الخاصة بالقلق مع شخص آخر والتقارب إنفعالياً.

ت	الفقرات	صالحة	غير صالحة	بحاجة إلى تعديل
26	إذا تأخر أحد افراد عائلتي وبدأت والدتي بإظهار القلق عليه فأنَّ قلق والدتي: أ. يصيبني بالقلق الشديد عليه أيضاً. ب. يصيبني بالتوتر البسيط وأحاول شرح الامر لوالدتي وأنَّه قد يكون حدث أمر بسيط وأخره. ج. لن يؤثر عليَّ.			
27	عندما ينتظر صديقي المقرب قرار المحكمة بمسألة مالية لديه فأنَّي: أ. أقلق جداً وانتظر نتيجة الحكم بصبر فارغ. ب. أود معرفة نتيجة الحكم دون أن أشعر بالتوتر. ج. لا اشعر بالتوتر تجاه الموضوع ولذا لا يهمني معرفة نتيجة الحكم.لأن الموضوع لا يخصني.			

28	عند سماعي بتوتر الاوضاع السياسية في البلاد: أ. أشعر بالقلق؛ لذا أشتري ما احتاجه وأدخره وأحاول منع المقربين مني من الخروج. ب. اترقب الأوضاع إن لم أجد ما يشكل خطراً حقيقياً فلن أتخذ اجراءات بخصوصه. ج. أمارس حياتي بشكل طبيعي جداً لأننا تعودنا على هذه الاوضاع.				
29	عندما أرى شخصاً ينتظر نتيجة تحليله من مرض خطير: أ. أشعر بالتوتر معه وتتسارع نبضات قلبي وأحاول معرفة النتيجة. ب. أشعر بالفضول لمعرفة النتيجة. ج. لا أشعر بالتوتر ولا أرغب بمعرفة النتيجة.				
30	إذا رأيت زملائي قلقين وبإنتظار تأجيل الإمتحان: أ. أشعر بالقلق معهم حتى وإن لم أكن أعاني من قراءة المادة المقررة. ب. أترقب نتيجة التأجيل للعلم فقط. ج. لن أشعر بالتوتر ولا يهمني سرعة الوقت لمعرفة النتيجة.				

وزارة التعليم العالي والبحث العلمي
جامعة بابل/ كلية التربية للعلوم الإنسانية
قسم العلوم التربوية والنفسية
الدراسات العليا/ الدكتوراه

ملحق رقم (8)

مقياس العدوى الانفعالية بصيغته النهائية

عزيزي الطالب...

عزيزتي الطالبة ...

تحية طيبة ....

نظرا لما تتمتعون به من وعي وادراك عاليين ولما نعهده فيكم من صراحة في التعبير عن آرائكم نرجوا منكم التعاون معنا للإجابة عن هذه الفقرات بقراءتها واختيار الخيار المناسب أمام كل فقرة، علماً أنهُ لا توجد إجابة صحيحة وأخرى خاطئة لذا تعد كل اجاباتكم الصادقة ضرورية لان اجابتكم فيها خدمة للعلم والمعرفة، ولن يطّلع عليها أحد سوى الباحثة ولن تستعمل إلا لأغراض البحث العلمي فلا داعي لذكر الاسم.

مع خالص الشكر والإمتنان....

ت	الفقرات	التصحيح
1	حينما يرسلون لي زملائي مقطعاً مبتسمين فيه فأني: أ. أظهر ابتسامتي مباشرة وبشكل لافت للنظر. ب. اتصنع الابتسامة على وجهي. ج. لا يبدو على وجهي أي تعابير للفرح.	3 2 1
2	إذا لاحظت مقطعاً رومانسياً عند تصفحي لمواقع التواصل فأني: أ. أتوقف عنده مباشرة واشاهده بتمعن حتى النهاية. ب. أشاهده مع التسريع لبعض لقطاته. ج. أقلبه لأنه ليس مهما بالنسبة لي.	3 2 1
3	إن حضر صديقي المقرب إلى الدوام وهو منزعج: أ. أنزعج متضامنا معه كما لو أنني كنت الشخص الذي تعرض لموقف الانزعاج مباشرة. ب. أتظاهر بالانزعاج. ج. لا أشعر بالانزعاج.	3 2 1
4	عند تصفحي لمواقع التواصل شاهدت طفل عليه علامات المرض وبحاجة لجمع تبرعات العلاج فأنَّي: أ. أشعر بالحزن والأسى عليه ويلازمني هذا الشعور طوال يومي. ب. أشعر بالحزن حين مشاهدتي وأنساه بإنتهائها. ج. أقلب الصفحة لمشاهدة ما يستهويني.	3 2 1
5	عندما سمعت خبر إنتشار مرض الكورونا وأعداد المصابين والمتوفين من خلال المحطات الفضائية: أ. شعرت بهول الموضوع وتكونت بداخلي مخاوف كثيرة؛ لذا التزمت بالتعليمات الصحية. ب. شعرت بالخوف لكن لم ألتزم بالتعليمات الصحية كلها. ج. لم أكن أهتم لهذه الاخبار ومارست حياتي بشكل طبيعي جداً.	3 2 1

6	إذا تأخر أحد افراد عائلتي وبدأت والدتي بإظهار القلق عليه فأنَّ قلق والدتي: أ. يصيبني بالقلق الشديد عليه أيضاً. ب. يصيبني بالتوتر البسيط وأحاول شرح الامر لوالدتي وأنَّه قد يكون حدث أمر بسيط وأخره. ج. لن يؤثر عليَّ.	3 2 1
7	عندما أرى الناس يضحكون من حولي: أ. لا استطيع إيقاف نفسي من الضحك. ب. أبادلهم الضحك بشكل معقول. ج. لا استطيع الضحك معهم.	3 2 1
8	عندما أرى موقفاً يعبر عن الحب كتقديم الشخص هدية مفاجئة لمن يحب وسط الجموع، أو نشر الشخص في مواقع التواصل وفيه إشارة لمن يحب: أ. أعلق بكلمات سلبية لأوقف تكرار مثل هذه المواقف. ب. أتمنى أن يحصل معي. ج. أجد أن الموقف لا قيمة له.	2 3 1
9	عندما يغضب الأستاذ على الطلبة غير الملتزمين فأنَّي: أ. أتجاهل الموقف. ب. يظهر عليَّ التوتر. ج. أحاول اظهار عدم الاكتراث على الرغم من شعوري بالتوتر.	1 3 2
10	إذا جاء أحد أصدقائي خبر لإصابة أحد أفراد عائلته بحادث أو وفاة فأني: أ. أتأثر بالخبر كما لو أنَّه أصابني. ب. اتأثر بالخبر لبعض الوقت. ج. أواسيه دون تأثري بالخبر.	3 2 1
11	عند استماعي لحديث جماعة حولي في منتصف الليل حول الموت أو الجن فأننَّي: أ. أشعر بالخوف الشديد ولن أتمكن من النوم. ب. أشعر بالخوف قليلاً. ج. لا أشعر بالخوف.	3 2 1

12	عندما ينتظر صديقي المقرب قرار المحكمة بمسألة مالية لديه فأنَّي: أ. أقلق جداً وانتظر نتيجة الحكم بصبر فارغ. ب. أود معرفة نتيجة الحكم دون أن أشعر بالتوتر. ج. لا اشعر بالتوتر تجاه الموضوع ولذا لا يهمني معرفة نتيجة الحكم لأن الموضوع لا يخصني.	3 2 1
13	إذا حصل أحد زملائي على جائزة علمية مهمة وأظهر سعادة كبيرة فأنيَّ: أ. يغمرني الشعور بالسعادة كأنيّ حصلت عليها وأعبر عنها بتعابير عدة. ب. أشعر بالسعادة دون أن أظهر تعابير مميزة. ج. لا أشعر بالإبتهاج فلست من حصل عليها.	3 2 1
14	عندما أشاهد فلماً يدافع فيه من يحب عن محبوبه بقوة فأنيَّ: أ. أسرح في عالم من أحلام اليقظة تدور حوله. ب. أتركه لأشاهد افلاما أكثر واقعية. ج. أشاهد الفلم كمحتوى كامل ولا تهمني الأفكار الفرعية فيه.	3 1 2
15	إذا شاهدت مقطع فيديو لطفل يتعرض إلى التعنيف فأني: أ. اشعر بالغضب تجاه الشخص الذي عنفه. ب. أشعر بالضيق. ج. لا أشعر بالغضب.	3 2 1
16	إذا كنت اتحدث مع شخص وبدأ بالبكاء فإنَّ: أ. عيني تدمع وأشاركه مشاعره. ب. ملامح وجهي تتغير قليلاً، وأحاول تهدئته. ج. لا أتأثر بهذا الموقف.	3 2 1
17	عند استماعي لصرخات المرضى العالية: أ. تثار مشاعري تجاههم. ب. أشعر بعدم الراحة فقط. ج. لا يثير مشاعري.	3 2 1

18	عند سماعي بتوتر الاوضاع السياسية في البلاد: أ. أشعر بالقلق؛ لذا أشتري ما احتاجه وأدخره وأحاول منع المقربين مني من الخروج. ب. اترقب الأوضاع إن لم أجد ما يشكل خطراً حقيقياً فلن أتخذ اجراءات بخصوصه. ج. أمارس حياتي بشكل طبيعي جداً لأننا تعودنا على هذه الاوضاع.	3 2 1
19	إذا صادفني طفل يشعر بالحماس وهو يقوم بعمل ما فإني: أ. ينتابني شعورُ بالحماس والبهجة. ب. أشعر باللطف تجاهه دون أن أشاركه. ج. لا يراودني أي شعور.	3 2 1
20	عندما اتعرض لموقف محرج ويبتسم لي أحداً بدفء أجد نفسي: أ. أبادله الابتسامة الدافئة. ب. أشعر بأنهُ يحاول إرضائي فقط. ج. اشعر بالدفء في داخلي.	3 1 2
21	حينما يحدث شجار أمامي وأرى أشخاصاً مقربين مني تتعالى أصواتهم وهم غاضبين فأني: أ. أشعر بالغضب وادخل بنقاش حاد معهم. ب. أشعر بالضيق ولا أدخل في نقاش معهم. ج. لا أشعر بالغضب وأحاول تهدئتهم فقط.	3 2 1
22	اذا شاهدت زملائي يجلسون مكتئبين فانَّي: أ. سأصاب بالاكتئاب ويصبح يومي حزين. ب. لا استطيع تحمل اكتئابهم لوقت طويل لذا سأبتعد عنهم بعد فترة قصيرة. ج. ان اكتئابهم لا يؤثر فيَ شيء.	3 2 1
23	عندما أرى شخصاً ينتظر نتيجة تحليله من مرض خطير: أ. أشعر بالتوتر معه وتتسارع نبضات قلبي وأحاول معرفة النتيجة. ب. أشعر بالفضول لمعرفة النتيجة. ج. لا أشعر بالتوتر ولا أرغب بمعرفة النتيجة.	3 2 1
24	عندما تتعالى أصوات زملائي فرحاً نتيجة لتسجيل هدف في مباراة كرة قدم مهمة	

	للمنتخب الوطني فأني: أ. أشعر بعدم السيطرة على ردود أفعالي وأتصرف كما يتصرفون. ب. لا يهمني الامر. ج. أشعر بالفرح لكني لا أتصرف كما يتصرفون أبداً.	3 1 2
25	عندما أرى أم تحتضن أبنها: أ. ابتسم لشعوري الغامر بالحنان والرحمة. ب. أشعر بالود تجاههم. ج. موقف عادي اشاهده خلال يومي.	3 2 1
26	اذا كنت أشاهد موقف طلبة الجامعة الغاضبين في مظاهرات وهم يهتفون حول قضية معينة فأنَّي: أ. أشاركهم في قضيتهم لشعوري بالحماس. ب. أشعر بالحماس بداخلي لكني لا أشاركهم في قضيتهم. ج. أنصرف عنهم وأدعهم هم يحلون القضية.	3 2 1
27	إذا شاهدت خبر بقاء أحد الأطفال تحت الأنقاض من انهيار مبنى فأنَّني: أ. اتأثر بصورة كبيرة ويستولي على تفكيري لذا اتابع خبر انقاذه. ب. أشعر بالاستياء لبعض الوقت. ج. سرعان ما انشغل بحياتي وأنسى الموضوع وكأنيَّ لم اطلع عليه.	3 2 1
28	إذا حصل حادث معين أمامي فأنَّي: أ. أهرع وبدون تفكير إذا لاحظت الآخرين يهرعون هرباً. ب. ألاحظ الموقف أولاً وأهرع إذا لاحظت أنَّ أغلبهم هرع خوفاً. ج. أبقى واقفاً في مكاني حتى وإن هرب الجميع أمامي.	3 2 1
29	إذا رأيت زملائي قلقين وبإنتظار تأجيل الإمتحان: أ. أشعر بالقلق معهم حتى وإن لم أكن أعاني من قراءة المادة المقررة. ب. أترقب نتيجة التأجيل للعلم فقط. ج. لن أشعر بالتوتر ولا يهمني سرعة الوقت لمعرفة النتيجة.	3 2 1

Republic of Iraq

Ministry of Higher Education and Scientific Research

University of Babylon/ College of Education for Human Sciences

Department of psychological and Educational Sciences

Hierarchical thinking style and its relationship to resisting temptation and emotional contagion among university students who are uses social media

A thesis submitted by me to the Council of the College of Education for Human Sciences - University of Babylon, which is part of the requirements for obtaining a doctorate degree in philosophy in education with educational psychology

By

Ayat Mahmood Shakir Jassim

Supervisor

Prof. Dr

Kareem Fakhri Hilal Al Sararati

1445 2023

Abstract

The Current Research Identification aims to:

1. The hierarchical thinking style among university students from social media users.
2. Resisting the temptation of university students from social media users.
3. Emotional contagion among university students from social media users.
4. The correlation between hierarchical thinking and resisting the temptation of university students from social media users.
5. The correlation between hierarchical thinking and emotional contagion among university students from social media users.
6. Statistically significant differences in the correlation between hierarchical thinking and resisting temptation depending on the variable:
   a. Sex (male, female).
   b. Specialization (scientific, humanitarian)
   c. The grade of studying.(First ,Fourth)
   d. Hours of use.
7. Statistically significant differences in the correlation between hierarchical thinking and emotional infection depending on the variable:
   a. Sex (male, female.(
   b. Specialization (scientific, humanitarian.
   c. The grade of studying (First, Fourth)
   d. Hours of use.
8. The contribution of hierarchical thinking style to resisting temptation.
9. The Contribution of hierarchical thinking style to emotional contagion.

In order to achieve the research's objectives, the researcher built the three measures of research (hierarchical thinking, resistance to temptation, and emotional contagion), with the first measure consisting of (23) paragraphs, (33) paragraphs and (30). The researcher followed the scientific steps in building psychometrics and extracted their psychometric characteristics by presenting the benchmarks' paragraphs to the group of 30 arbitrators. Their opinions were

analysed statistically using Ch Square and relied on the statistical analysis sample of (415) students in the extraction of constructive honesty indicators The subparagraph was deleted, three paragraphs were deleted from the hierarchical thinking style scale, three paragraphs from the temptation resistance scale and one paragraph from the Emotional contagion scale. The measures were then applied to the application sample of (367) Karbala University students,

The researcher used the statistical package of social sciences and the following results were reached:

1. University students have a hierarchical thinking style.
2. University students have resistance to the temptations they face.
3. The university's students have an emotional contagious.
4. There is a correlation between hierarchical thinking and resisting temptation.
5. There is no correlation between hierarchical thinking and emotional contagion.
6. There were no differences in the relationship between hierarchical thinking style and resisting temptation depending on the sex variable, specialization and the school stage, and between hierarchical thinking style and emotional contagion depending on the sex variable and stage.
7. The significance of the differences in the relationship between hierarchical thinking style and emotional contagion according to the specialization variable was in favor of the scientific specialization, and the hours of use were mostly in favor of use from 5 hours or more.
8. Resistance to temptation to develop hierarchical thinking style can be predicted because it clearly contributes to students' resistance to their temptations as a knowledge aspect involving the organization of information and tasks faced by students.

Based on the findings of the present research, the researcher has reached several recommendations and proposals.