

2018

## Cognitive Dissonance and its Relationship with Thinking Styles and Social Support Resources among Yarmouk University Students

Omar Atallah Al Alazamat  
Yarmouk University/Jordan, omar.alalazamat@poe.qou.edu

Adnan Yousuf Al Otoum  
Yarmouk University/Jordan, adnan.alotoum@poe.qou.edu

Follow this and additional works at: [https://digitalcommons.aaru.edu.jo/jaqou\\_edpsych](https://digitalcommons.aaru.edu.jo/jaqou_edpsych)

---

### Recommended Citation

Al Alazamat, Omar Atallah and Al Otoum, Adnan Yousuf (2018) "Cognitive Dissonance and its Relationship with Thinking Styles and Social Support Resources among Yarmouk University Students," *Journal of Al-Quds Open University for Educational & Psychological Research & Studies*: Vol. 7 : No. 22 , Article 2.

Available at: [https://digitalcommons.aaru.edu.jo/jaqou\\_edpsych/vol7/iss22/2](https://digitalcommons.aaru.edu.jo/jaqou_edpsych/vol7/iss22/2)

This Article is brought to you for free and open access by Arab Journals Platform. It has been accepted for inclusion in Journal of Al-Quds Open University for Educational & Psychological Research & Studies by an authorized editor. The journal is hosted on [Digital Commons](#), an Elsevier platform. For more information, please contact [rakan@aarj.edu.jo](mailto:rakan@aarj.edu.jo), [marah@aarj.edu.jo](mailto:marah@aarj.edu.jo), [u.murad@aarj.edu.jo](mailto:u.murad@aarj.edu.jo).

# التنافر المعرفي وعلاقته بأساليب التفكير ومصادر الدعم الاجتماعي لدى طلبة جامعة اليرموك \*

أ. عمر عطا الله علي العظامات \*\*  
أ. د. عدنان يوسف محمود العتوم \*\*\*

---

\* تاريخ التسليم: 2016/12/4م، تاريخ القبول: 2017/4/12م  
\*\* طالب دكتوراه/ جامعة اليرموك/ المملكة الأردنية الهاشمية.  
\*\*\* أستاذ دكتور/ جامعة اليرموك/ المملكة الأردنية الهاشمية.

**key words:** Cognitive Dissonance, Thinking Styles, Social Support Resources.

## ملخص:

## المقدمة:

يكافح الناس لأن يكون هناك تناغم بين أفكارهم ومعتقداتهم مع سلوكهم اليومي مع الآخرين، ولكنهم كثيراً ما يجدون أنفسهم في حالة من التناقض بين سلوكهم من طرف وما يعتقدون أو يؤمنون به من طرف آخر. هذا النمط من التناقض لاحظته فستنجر (Festinger) وأطلق عليه مسمى "التنافر المعرفي"، حيث رأى أن الناس في بعض الأحيان يتصرفون بشكل غير مناسب وغير متفق مع أفكارهم أو ربما يعبرون عن آراء لا تكون متفقة مع آرائهم الأصلية، ووصف التنافر المعرفي بأنه يرتبط مع توتر فعال وكأي نمط من أنماط التوتر يسعى الإنسان إلى تخفيضه.

وكان فستنجر (Festinger, 1957) من أوائل من فسّر حالة التناقض في المعرفة، وصاغها ضمن نظرية أسماها بالتنافر المعرفي؛ حيث عرفها: بأنها حالة تتضمن انشغال الفرد ذهنياً بموضوعين، أو معتقدين، أو فكرين يحتلان نفس الأهمية، إلا أنهما متناقضتان في طبيعتهما. ولاحقاً أشار كوبر وفازيو (Cooper & Fazio, 1984) إلى أن مفهوم التنافر المعرفي هو: الحاجة لإنهاء حالة التناقض بين المعرفة، والسلوك.

وتعتمد نظرية التنافر المعرفي على خاصية الفهم، وإدراك العلاقات في إطار النظرة الكلية الشاملة لعناصر الموقف. وتبدأ النظرية باقتراح معقول ينص على إن قلق البشر من عدم الاتساق، وبوجه خاص عدم الاتساق بين الاتجاهات، والسلوكيات. وحينما تنشأ مثل هذه الظروف؛ فإننا نختبر حالة لا تبعث السرور تسمى بالتنافر (Dissiance). وحينما نحاول التعامل مع هذه المشاعر، والعمل على التقليل منها؛ فإنه غالباً ما يسفر عن ذلك تغير في الاتجاه (Beattie, Baron, Hershey & Spranca, 1994).

ويتضمن التنافر المعرفي عناصر مهمة، وهي إدراك الأشياء التي تعرفها عن نفسك، وتصرفاتك، وبيئتك المحيطة، ويشمل هذا الإدراك الآراء، والمعتقدات، والخبرات، والمواقف، والقيم، ويتم رسم خريطة الإدراك باحتواء كافة العناصر، وإدراجها ضمن واقعه (Cooper & Fazio, 1984). ويستند التنافر المعرفي إلى ثلاث مسلمات هي: أن لدى الفرد معتقداً يفضلُه أكثر عن الآخر، ولدى الفرد سيطرة كافية على معتقداته، ويبقى المعتقد الذي تم تبنيه لمرة واحدة صالحاً، ومستمرّاً على مر الزمان (Lester & Yang, 2009). كما أشار جورج وإدوارد (George & Edward, 2009) أن الشعور بعدم الراحة النفسية الناجم عن التنافر المعرفي؛ يحدث عملية انتعاش نفسي في الفرد المصاب يمكن أن تؤدي إلى البحث عن معلومات داعمة؛ للاعتقاد الذي يمتلكه الفرد للتقليل من أهمية الاعتقاد الجديد الذي أدى إلى ظاهرة التنافر، وتغيير الاعتقاد المتعارض، أو المتنافر.

بنيت نظرية التنافر المعرفي لفستنجر، وكارلسميث (Festinger & Carlsmith, 1959) على أساس أن للبشر دافعية للاحتفاظ بالانسجام المعرفي لديهم من خلال جعل سلوكياتهم، واتجاهاتهم منسجمة مع بعضها البعض، وعندما يحدث خلل في هذا الانسجام المعرفي يصبح هناك تعارض بين الاتجاهات،

هدفت هذه الدراسة إلى الكشف عن مستوى التنافر المعرفي وعلاقته بأساليب التفكير ومصادر الدعم الاجتماعي لدى طلبة جامعة اليرموك، وفيما إذا كانت هذه العلاقة تختلف باختلاف الجنس أو المستوى الدراسي أو التخصص. تكونت العينة من (775) طالباً وطالبة من طلبة البكالوريوس في جامعة اليرموك. استخدم في الدراسة مقياس التنافر المعرفي (Cassel, Chow & Reiger, 2001)، وأساليب التفكير (الحموري، 2009)، والدعم الاجتماعي المدرك (Zimet, Dahlem, Zimet & Farley, 1988)، بعد التحقق من مؤشرات الصدق والثبات. وأظهرت نتائج الدراسة أن مستوى التنافر المعرفي لدى الطلبة كان متوسطاً على الأداة ككل وفي الأبعاد ما عدا بعد السيطرة على المشاعر. كما كشفت نتائج الدراسة وجود فروق دالة في مستوى التنافر المعرفي تعزى لمتغير الجنس ولصالح الذكور، وبتغير الكلية ولصالح التخصصات العلمية، وبتغير المستوى الدراسي ولصالح السنة الأولى. كما أظهرت النتائج أن هناك ثمانية متغيرات أسهمت في تفسير (14.1%) من التنافر المعرفي وهي: بعد الآخرين المهمين، الأسلوب التشريعي، والأسلوب الداخلي، والأسلوب الاقلي، والأسلوب التنفيذي، والأسلوب المتحرر، وبعد الأسرة، والأسلوب المحافظ.

الكلمات المفتاحية: التنافر المعرفي، أساليب التفكير، مصادر الدعم الاجتماعي.

**Cognitive Dissonance and its Relationship with Thinking Styles and Social Support Resources among Yarmouk University Students Omar Atallah Al-Adamat and Adnan Yousef Atoum**

## Abstract

This study investigated the level of cognitive dissonance and its relationship to thinking styles, social support resources, and some demographical variables among Yarmouk University Students. The population of the study consisted of (775) male and female students from Yarmouk university. The study adopted Cassel, Chow & Reiger's cognitive dissonance scale, Alhamouri's thinking styles scale, and Zimet, Dahlem, Zimet & Farley's social support scale. The results showed that the level of cognitive dissonance among students was moderate in general and in all domains except feelings control. Furthermore, the results showed significant differences in the level of cognitive dissonance due to gender in favor of males, college in favor of scientific majors, and the university level in favor of the first-year students. Finally, the results showed that the other important, legislations style, interior style, minority style, executive style, liberate style, family and the preservative style explained (14.1%) of cognitive dissonance.

يؤثر على نوعية الدعم الاجتماعي المقدم للفرد. فالدعم العاطفي يأتي غالباً من الأسرة، والأصدقاء، ودعم المعلومات يأتي من المتخصصين.

يشير ستاجس، وماسون، ولونج، وكريشان، وريجر (Stag- es, Long, Mason, Krishnan & Riger, 2007) ومالك (Malik, 2002) إلى أن الدعم الاجتماعي يتضمن الأبعاد الآتية:

1. الدعم العاطفي: ويتضمن المودة، والإرتباط، والطمأنينة، والثقة، والحب، والاهتمام، والإنتماء.
2. الدعم المادي: ويشتمل على المساعدات المباشرة، وغير المباشرة، والخدمات، والهبات، والقروض، والسلع.
3. الدعم المعرفي: ويتمثل في تقديم المعلومات، والنصائح التي قد تساعد الفرد على حل المشكلات، والتغذية السلوكية الراجعة.
4. الدعم المعنوي: وهو الدعم المتعلق بشعور الفرد بالتقدير والمديح من الأشخاص المحيطين به.

أساليب التفكير: يُعد التفكير من العوامل الأساسية في حياة الإنسان؛ فهو الذي يساعد على توجيه الحياة، وتقديمها. كما يساعد على حل كثير من المشكلات، وتجنب كثير من الأخطار. وبه يستطيع الإنسان السيطرة، والتحكم على أمور كثيرة، وتسييرها لصالحه (قطامي، 2001). وتشير أساليب التفكير (Thinking Styles) إلى الطرق، والأساليب المفضلة للفرد في توظيف قدراتهم، واكتساب معارفهم، وتنظيم أفكارهم، والتعبير عنها بما يتلاءم مع المهام، والمواقف التي تعترض الفرد. فأسلوب التفكير المتبع عند التعامل مع المواقف الاجتماعية: قد يختلف عن أسلوب التفكير المتبع عند حل المسائل العلمية مما يعني أن الفرد قد يستخدم عدة أساليب في التفكير وقد تتغير هذه الأساليب مع مرور الزمن (Sternberg, 1992). ويرى العتوم (2004) أن لكل فرد أسلوبه الخاص في التفكير، ومن الصعوبة بمكان التنبؤ بطرق تفكير الآخرين، كما أن أسلوب التفكير يقيس تفضيلات الأفراد اللغوية، والمعرفية، ومستويات المرونة لديهم في العمل والتعامل مع الآخرين.

وعرف هاريسون وبراميسون (Harrison & Barson, 1982) أساليب التفكير: بأنها مجموعة من الطرق، والاستراتيجيات المعرفية التي اعتاد الفرد أن يتعامل بها، مع المعلومات المتاحة لديه عن ذاته، أو بيئته، أو المشكلات التي تواجهها. أما ستيرنبرغ (Sternberg, 1994) فقد عرفها: بأنها طريقة الفرد المفضلة في التفكير عند أداء الأعمال، وهو ليس قدرة يملكها الفرد إنما تفضيل لاستخدام القدرات، أو الطريقة المفضلة لاستخدام القدرات والذكاء. ويعتقد ستيرنبرغ أن أساليب التفكير المستخدمة عبر الحياة ليست ثابتة، وتختلف تبعاً لاختلاف المواقف التي نمر فيها في أوقات مختلفة في حياتنا. ويختلف الأفراد أيضاً في درجة المرونة في الانتقال من أسلوب تفكير لآخر، وبالرغم أن لكل فرد أساليب تفكير يفضلها عن غيرها، إلا أنها متغيرة وليست ثابتة (Sternberg & Williams, 2002).

لقد أظهرت العديد من النظريات والنماذج المختلفة التي حاولت تفسير الأساليب التي يفكر بها الأفراد، واختلفت عن بعضها بعضاً من حيث عدد وطبيعة هذه الأساليب، أو الطرائق التي يفضلها

والأفعال، وستتشكل حالة تنافر. ومع ذلك فهناك نظريات حاولت تفسير هذه النظرية منها:

1. نظرية التناغم الذاتي: هي نظرية متصلة بنظرية التنافر المعرفي، تحدث عنها أرونسون (Aronson, 1968)، حيث سلط الضوء على عدم الرضا، والإنزعاج الناشئ عن التناقض بين مفهوم الذات للفرد، وتصرفاته، وبشكل أكثر تحديداً تقول هذه النظرية أن الناس يملكون بالتنافر عندما تكون نتائج أفعالهم غير منسجمة مع أهمية مفهوم الذات لديهم، أو مع التوقعات الذاتية، مثل بعض العبارات: "أنا إنسان صادق لكن لا أقول الحقيقة"، "أنا إنسان ذكي ولذلك أتوقع أداء جيداً في الاختبار، ولكن أدبت الاختبار بشكل سيء". ولحل هذا التنافر يحاول الناس تبرير سلوكياتهم اللاحقة، وبذلك فإنهم يحتفظون بمفاهيم الذات لديهم بشكل سليم.

2. نظرية تأكيدات الذات: وهي أيضاً من النظريات المتصلة بالتنافر المعرفي، والتي ترى أن تأكيد الذات لها دور محوري في عملية التنافر المعرفي، ومن مؤسسي هذه النظرية ستيل وليو (Steele & Liu, 1983)، حيث ناقشوا فكرة أن مصدر التنافر ليس عدم التوافق بين فكرتين، أو إدراكين، ولكن بسبب التهديد الناتج من عدم التوافق، وبمعنى آخر ليس التعارض بين الاتجاه والسلوك هو الذي يسبب التوتر النفسي، وإنما فكرة تهديد الذات كعبارات: "أنا غبي"، "أنا غير منطقي"، وهذا التعارض بين الاتجاه والسلوك يقود إلى التنافر.

الدعم الاجتماعي: ظهر هذا المفهوم في أواسط القرن العشرين على أيدي مجموعة من العلماء الذين لاحظوا أهمية الدعم الاجتماعي في تغلب الفرد على مشكلاته، وشعور الفرد بالتالي، بأنه ينتمي لجماعة بشرية تساعده، وتمده بالعون النفسي، والاجتماعي، والمادي، والمعنوي عندما يواجه أي مشكلة تحول دون إشباع الحاجات النفسية، والاجتماعية (Dverhotser, Norman, & Mill, 1990).

وعند الحديث عن مفهوم الدعم الاجتماعي، فقد ظهرت تعريفات عديدة، بعضها ركز على الشبكة الاجتماعية للفرد، وبعضها الآخر تناول أنواع الدعم، ومصادره. ويرى كل من وليامس وباركلي وسشميد (Williams, Barclay, & Schmied, 2004) أن مصطلح الدعم الاجتماعي (Social support) يشير إلى خط الدفاع الأولي الذي يلجأ إليه الفرد في حالة مواجهته لأزمات قد تفوق طاقاته. إن الدعم الاجتماعي الذي يقدم للشخص من أسرته، وأصدقائه، والمهمين في حياته، وأفراد المجتمع يؤدي إلى عدد من الفوائد، التي من شأنها أن تسهل عليه عملية التكيف الذي بدوره يحسن من الصحة النفسية له (الحديدي والصمادي والخطيب، 1994).

تتنوع العديد من مصادر الدعم الاجتماعي التي تقدم للفرد، فقد يحصل عليها الفرد من أسرته التي يعيش فيها، أو من أصدقائه، و من أفراد المجتمع المحيطين به، وقد ذكر ديماري وملكي (De- mary & Malecki, 2003) أن الدعم الاجتماعي يأتي من مصادر عدة في شبكة الفرد الاجتماعية مثل: الأسرة والمعلمين والأصدقاء، والذي يأخذ أكثر من شكل منها الدعم العاطفي، والدعم المادي، والدعم المعلوماتي. وقد أشارت ماري وزملاؤها (Marie, Sylvie, Pierre & Richard, 2002) أن طبيعة مصدر الدعم الاجتماعي

المفاهيم، والمعتقدات، والأفكار، أو تعزيزها. ولذلك لا بد من البحث عن المتغيرات التي تساعد على تفسير التباين في مستويات التنافر المعرفي ولذلك فقد وجد الباحثان من خلال المراجعة العميقة للأدب النظري السابق الذي تناول مفهوم التنافر المعرفي قلة الدراسات التي تناولت أهمية متغيرات أساليب التفكير والدعم الاجتماعي كمصدر وحل لحالة عدم التوازن والاتساق المعرفي في آن واحد. وعليه تهدف الدراسة الحالية إلى معرفة التنافر المعرفي وأساليب التفكير، ومصادر الدعم الاجتماعي، والعلاقة القائمة بينهما لدى طلبة جامعة اليرموك. وبشكل أكثر تحديداً تسعى هذه الدراسة إلى الإجابة عن الأسئلة التالية:

1. ما مستوى التنافر المعرفي لدى طلبة جامعة اليرموك؟
2. ما أساليب التفكير لدى طلبة جامعة اليرموك؟
3. ما مصادر الدعم الاجتماعي لدى طلبة جامعة اليرموك؟
4. هل تختلف مستويات التنافر المعرفي باختلاف جنس الطلبة، وتخصصهم، ومستواهم الدراسي؟
5. ما القدرة التنبؤية لمصادر الدعم الاجتماعي، وأساليب التفكير في التنافر المعرفي لدى طلبة جامعة اليرموك؟

### أهمية الدراسة:

تبرز أهمية هذه الدراسة من الناحية النظرية من خلال أهمية متغيراتها؛ إذ أنها تناولت مفاهيم مهمة ذات علاقة بالحياة العامة للطلبة؛ حيث توفر معلومات سيكولوجية جديدة حول موضوع الدراسة من خلال توفير أطر نظرية تتعلق بالتنافر المعرفي، وعلاقته بأساليب التفكير، ومصادر الدعم الاجتماعي في الموقف التعليمي، لذا تعد هذه الدراسة محاولة لإثراء المكتبة العربية بدراسات حول هذا الموضوع.

ومن الناحية العملية يؤمل من هذه الدراسة أن توفر بناءً معرفياً جيداً للقائمين على العملية التربوية، وصناع القرارات للسياسات التربوية، والمعلمين، والمرشدين، وأولياء الأمور، وكل من يعمل في حقل التعليم حول أهمية أساليب التفكير، كمصدر لحالة التنافر المعرفي التي قد يعيشها كل فرد في كل المجالات العلمية، والحياتية وعلى وجه الخصوص في المجال الأكاديمي، والتربوي، وتسلط الضوء على أهمية عملية الدعم الاجتماعي من خلال بناء شبكة من العلاقات الاجتماعية الداعمة داخل حرم المدرسة، أو الجامعة من شأنها تحقيق حالة من التوازن النفسي داخل السياق التربوي، وخارجه بتقديمها أشكال مختلفة من الدعم الاجتماعي، لاسيما الدعم الاجتماعي المعلوماتي الذي يصحح المفاهيم، والأفكار، أو يعززها، أو الدعم الاجتماعي التقييمي الذي يزود متلقي الدعم بالتغذية الراجعة التقييمية التي من شأنها تسليط الضوء على نقاط القوة في أفكارنا، ومعتقداتنا لتعزيزها، أو نقاط الضعف لتلاشيها، والتخلص منها لتحقيق توازن، وانسجام نفسي.

### أهداف الدراسة:

تهدف الدراسة إلى:

1. الكشف عن العلاقة بين التنافر المعرفي، وأساليب التفكير، ومصادر الدعم الاجتماعي لدى طلبة جامعة اليرموك.

ويتبعها الأفراد في تفكيرهم، وقد تبنى البحث نظرية التحكم العقلي للذاتي لستيرنبرغ في الدراسة الحالية، حيث يرى ستيرنبرغ (-Stern berg) أن هناك ثلاثة عشر أسلوباً للتفكير تندرج تحت الفئات الخمس: الشكل: ويشمل أساليب التفكير (الملكي، الهرمي، الفوضوي، الأقلّي)، والوظيفة: وتشمل (التشريعي، التنفيذي، الحكمي)، والمستوي (الكلي أو العالمي، المحلي أو الجزئي)، والنزعة (المحتر، المحافظ)، والمجال (الخارجي، الداخلي)، ويضيف إننا نميل عادة نحو أسلوب واحد فقط داخل كل فئة من الفئات الخمس (-Grigore, 1995, nko & Sternberg, 2002: العنزي, 2008).

العلاقة بين التنافر المعرفي وأساليب التفكير ومصادر الدعم الاجتماعي: جاءت متغيرات الدراسة لترتبط بين متغيرات التنافر المعرفي، وأساليب التفكير، ومصادر الدعم الاجتماعي، ولعل الناظر في هذه المتغيرات الثلاثة يلاحظ الترابط المنطقي فيما بينها فكل منها يؤثر في الآخر، ويرتبط به بدرجة ما، فالتنافر المعرفي هو الحالة أو الموقف الذي يكون فيها الفرد، حاملاً لأفكار، اتجاهات، معتقدات أو سلوكيات متصارعة ومتضاربة مما ينجم عن ذلك حالة من الشعور بعدم الارتياح النفسي، مما يقود إلى ضرورة تغيير أحد هذه الاتجاهات، المعتقدات أو السلوكيات للتخلص من حالة عدم الارتياح النفسي. وهذا يتطلب منهم تغيير طرق وأساليب تفكيرهم التي هي واحدة من أكثر المصادر جلباً لحالة التنافر المعرفي.

كما أن للدعم الاجتماعي أهمية في التخلص من حالة عدم التوازن والاتساق المعرفي التي تولد لدى الفرد حالة من عدم الارتياح والتوازن النفسي. فالدعم الاجتماعي كما يرى كل من البرشت والدمان (Albrecht & Adelman, 1987) ما هو إلا تواصل لفظي، أو غير لفظي بين المقدم للدعم الاجتماعي، والمتلقي لهذا الدعم للتقليل من حالة الشك والريبة وعدم التوازن التي تمتلك الفرد حول نفسه أو الموقف الذي وضع فيه أو الآخرين، حيث يعمل على تقوية وتحسين إدراك الفرد وضبطه وسيطرته على خبراته الشخصية. ومن أبرز أشكال الدعم الاجتماعي الذي يلعب دوراً في تخليص الفرد من حالة عدم الاتساق، والانسجام النفسي الناجمة عن حالة التنافر المعرفي، هو الدعم الاجتماعي المعلوماتي الذي يقدم للفرد وجهات النظر، والأفكار، والمقترحات التي من شأنها تصحيح وتغيير معتقداته أو تعزيزها.

### مشكلة الدراسة:

تبلورت فكرة مشكلة الدراسة نتيجة مشاهدات الباحثين اليومية من وجود أفكار، ومعتقدات، واتجاهات وسلوكيات متصارعة، ومتضاربة لدى كثير من الناس في العمل، والجامعات. ولما هذه التناقضات من انعكاسات سلبية على العملية التعليمية التعلمية التي تجرى في الغرفة الصفية، أو على العملية التربوية برمتها، مما ينجم عن ذلك حالة من الشك، والريبة، وحالة من عدم التوازن للطالب، والمعلم في آن واحد، وتهديداً لتقدير الذات لديهما، وانعكاس ذلك سلباً على عملية التواصل الاجتماعي، والحفاظ على شبكة من العلاقات الاجتماعية الداعمة في حرم المدرسة، والجامعة. وتختلف الطرق والأساليب التي ينتهجها الناس في معالجة المعلومات، والمعطيات المرتبطة بهذه القضايا، ومن غياب أي شكل من أشكال التواصل اللفظي، وغير اللفظي لتصحيح

في العمر، والخبرة (السنة الدراسية) في الجامعة كلما أظهروا تنافراً معرفياً أقل. وأظهرت نتائج الدراسة كذلك أن طلبة الجامعات في كندا لديهم درجات تنافر معرفي أقل من نظرائهم في الولايات المتحدة الأمريكية.

وأجرى مكيمي وآخرون (McKimmic et al., 2003) دراسة هدفت إلى بحث أثر الدعم الاجتماعي على إثارة التنافر من منظور الهوية الاجتماعية لنظرية التنافر على عينة من (99) طالب بكالوريوس في هولندا. وقد أظهرت نتائج الدراسة أن المشاركين الذين لم يحصلوا على دعم من الجماعة، أظهروا الحاجة الأكبر لخفض التنافر على طريق تغيير الاتجاه، ومستويات منخفضة من التعرف مع الجماعة.

وحاولت دراسة الليحاني (Allahyani, 2012) توضيح العلاقة بين التنافر المعرفي، وأنماط اتخاذ القرار (الحدسي، والمنطقي، والعفوي التلقائي، والاعتمادية، والتجنبي)، على عينة من (263) طالبة من جامعة أم القرى. وأظهرت نتائج الدراسة وجود علاقة إيجابية بين الأبعاد الشخصية لمقياس التنافر المعرفي، وبين أنماط اتخاذ القرار، ووجود علاقة سلبية بين التنافر المعرفي في الأبعاد الشخصية الداخلية والنمط المنطقي، ووجود علاقة إيجابية ذات دلالة إحصائية بين التنافر المعرفي، والأبعاد الاجتماعية الخارجية (غير الشخصية) لأنماط اتخاذ القرار (الحدسي، والتلقائي، والتجنبي)، ووجود فروق بين الطالبات اللاتي لديهن تنافراً معرفياً عالياً، واللاتي لديهن تنافراً منخفضاً في بعد النمط التلقائي من اتخاذ القرار لصالح الطالبات ذوات التنافر المعرفي العالي.

وقام البدارين (2012) بدراسة أساليب التفكير، وعلاقتها بأنماط الشخصية لدى عينة مكونة من (873) طالباً وطالبة من طلبة البكالوريوس في جامعة اليرموك. وأظهرت النتائج أن أسلوب التفكير التشريعي احتل المرتبة الأولى، وأن أسلوب التفكير التقليدي احتل المرتبة الأخيرة. كما أظهرت النتائج تفوق الإناث على الذكور في استخدام أساليب الفكر التشريعي، والتنفيذي، والهرمي، والخارجي؛ في حين تفوق الذكور على الإناث باستخدام أساليب التفكير الملكي، والفوضوي، والمحلي، والتقليدي.

أما دراسة سلامة (2014) فقد هدفت إلى معرفة مستوى التنافر المعرفي وعلاقته بالمسؤولية الاجتماعية لدى عينة من (362) طالباً وطالبة في الجامعة الهاشمية. وأظهرت نتائج الدراسة وجود علاقة ارتباطية سالبة بين الدرجة الكلية للتنافر المعرفي، والدرجة الكلية للمسؤولية الاجتماعية. وكما أظهرت نتائج الدراسة أن مستوى التنافر المعرفي ومستوى المسؤولية الاجتماعية لدى طلبة الجامعة الهاشمية كان متوسطاً، وأنه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية في مستوى التنافر المعرفي تعزى إلى متغيري النوع الاجتماعي، والكلية، وعدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في مستوى المسؤولية الاجتماعية تعزى إلى متغيري النوع الاجتماعي والكلية.

وأجرت الليحاني (2015) دراسة تهدف إلى محاوله الكشف عن المستويات المختلفة لحجم التنافر المعرفي - مستوى تقدير الذات لدى (336) من طلاب وطالبات جامعه أم القرى. وكانت أهم النتائج هي: إن مستوى حجم التنافر المعرفي للدرجة الكلية دون المتوسط، بينما كان مستوى تقدير ذات الكلي بالمتوسط، كما

2. الكشف عن أساليب التفكير لدى طلبة جامعة اليرموك؟

3. الكشف عن مصادر الدعم لدى طلبة جامعة اليرموك؟

4. تحديد مستوى التنافر المعرفي لدى طلبة جامعة اليرموك.

5. الكشف عن القدرة التنبؤية لمصادر الدعم الاجتماعي، وأساليب التفكير في درجة التنافر المعرفي لدى طلبة جامعة اليرموك.

## التعريفات الاصطلاحية والإجرائية:

◀ **التنافر المعرفي - (Cognitive dissonance):** هي حالة من المواقف المتعارضة بين المعتقد، والسلوك يصاحبه عادة شعور بعدم الراحة، وهذا الشعور هو ما يجعل الشخص يبحث عن استعادة التوازن بين المعتقد، والسلوك بتغيير احدهم (Festinger 1957). ويعرّف إجرائياً على أنه: الدرجة التي سيحصل عليها الطالب على مقياس التنافر المعرفي المستخدم في الدراسة.

◀ **الدعم الاجتماعي - (Social support):** هو مدى إدراك الفرد لوجود سند ومساعدة مادية، أو معنوية يتلقاها سواء أكان من أفراد أسرته، أم الأصدقاء، أم الآخرين المهمين في جميع المواقف (Zimet, Dahlem, Zimet & Farley, 1988). ويعرّف إجرائياً على أنه: الدرجة التي سيحصل عليها الطالب على مقياس الدعم الاجتماعي المدرك، والمتعدد الأبعاد المستخدم في الدراسة.

◀ **أساليب التفكير - (thinking styles):** مجموعة من الاستراتيجيات، والطرق المختلفة التي يستخدمها الفرد للتعامل مع ما لديه من معلومات في أثناء مواجهته للمشكلات (Stern-berg, 1997). ويعرّف إجرائياً على أنه: الدرجة التي سيحصل عليها الطالب على مقياس أساليب التفكير المستخدم في الدراسة.

## محددات الدراسة:

يمكن تقسيم حدود الدراسة إلى الآتي:

- الحد المكاني: جامعة اليرموك/الأردن.
- الحد الزمني: أجريت هذه الدراسة في الفصل الدراسي الثاني من العام الجامعي 2016/2017.
- الحد البشري: اقتصر على طلبة جامعة اليرموك بعامه.

## الدراسات السابقة:

يوجد كثير من الدراسات السابقة التي عالجت كل متغير على حده، ولكن الدراسات التي ربطت المتغيرات الثلاثة أو متغيرين على الأقل فهي قليلة. لذلك تم مراجعة عدد كبير من الدراسات التي تعنى بعلاقة التنافر المعرفي بأساليب التفكير، والدعم الاجتماعي، أو متغيرات ذات علاقة.

قام تشو ووود (Chow & Wood, 2001) بدراسة هدفت لمقارنة نتائج اختبار التنافر المعرفي بين طلبة الجامعات في كندا (269) من طلبة الجامعات في الولايات المتحدة الأمريكية (204) طالباً). وتوصلت نتائج الدراسة إلى انخفاض درجة التنافر المعرفي لدى الطلبة، كلما زاد عمر، ومستوى الطالب. أي أنه كلما تقدم الطلبة

### عينة الدراسة:

تكونت عينة الدراسة من (775) طالباً وطالبة من إجمالي العدد المستهدف، وهو (800)، حيث حذفت (25) استبانة لم تكتمل الشروط فيها. وتمثل العينة ما نسبته (2.5%) من مجتمع الدراسة تقريباً، اختيروا بالطريقة المتيسرة، من خلال توزيع الاستبانات على مساقات متطلبات الجامعة العامة، ومراعاة تمثيل العينة لمتغيرات الدراسة الديموغرافية ما أمكن، والجدول (1) يوضح توزيع العينة وفق متغيرات الدراسة الديموغرافية.

جدول (1)

توزيع أفراد عينة الدراسة في جامعة اليرموك وفقاً لمتغيرات الدراسة

| المتغير         | الفئات  | العدد | النسبة المئوية |
|-----------------|---------|-------|----------------|
| النوع الاجتماعي | ذكر     | 299   | 38.58          |
|                 | أنثى    | 476   | 61.42          |
| الكلية          | علمية   | 279   | 36             |
|                 | إنسانية | 496   | 64             |
| المستوى الدراسي | أولى    | 259   | 33.4           |
|                 | ثانية   | 175   | 22.6           |
|                 | ثالثة   | 160   | 20.07          |
|                 | رابعة   | 181   | 23.03          |
| المجموع الكلي   |         | 775   | 100%           |

### أدوات الدراسة:

لتحقيق أهداف الدراسة، استخدمت ثلاث أدوات، هي: مقياس التنافر المعرفي الذي طوره كاسيل، وتشاو وريجر Cassel, Chow (2001) ، ومقياس الدعم الاجتماعي المدرك، والمتعدد الأبعاد (Multidimensional Scale of Perceived Social Support) Zimet, Dahlem, والمطور من قبل زيمات وداهلم وزيمات وفارلي (Zimet, Dahlem, 1988). ومقياس أساليب التفكير، والمطور من قبل ستيرنبرغ ووجنر (Sternberg & Wagner, 1992)، والذي عدله الحموري (2009) ليتناسب مع البيئة الأردنية، وفيما يلي وصفا لهذه الأدوات ودلالات صدقها وثباتها.

#### ● أولاً: مقياس التنافر المعرفي:

تألف المقياس من (200) فقرة موزعة على ثماني أبعاد، وهي: المزاج، والرضا العائلي، السيطرة على المشاعر، التكيف الشخصي، الصحة والعافية، المدرسية والتعلم، التنشئة الاجتماعية، الاستمرارية، التبعية/ الهيمنة، ويحتوي كل بعد على (25) فقرة، يجب عنها الطلبة بـ (نعم، لا).

■ صدق المحتوى للمقياس: للتحقق من صدق المحتوى ومدى وضوح الفقرات، وسلامتها اللغوية للطلبة عُرض المقياس على (10) من المحكمين من أعضاء هيئة التدريس المتخصصين في علم النفس، وتم التعديل في ضوء مقترحاتهم، وآرائهم، حيث اعتمد على إجماع (80%) من المحكمين لقبول الفقرة، وخلصت نتائج

أظهرت النتائج وجود علاقة ارتباطية سالبة (عكسية) داله إحصائياً بين الدرجة الكلية للتنافر المعرفي، وتقدير الذات.

أما دراسة العتيبي (2015) فقد هدفت إلى معرفة طبيعة العلاقة بين كل من التنافر المعرفي، وكل من مفهوم الذات، والتحصيل الأكاديمي لعينة من (330) طالباً وطالبة بجامعة أم القرى. وكانت أهم نتائجها وجود علاقة ارتباطية عكسية بين التنافر المعرفي ومفهوم الذات، وأبعاده، والتحصيل الأكاديمي، كذلك وجدت فروق دالة إحصائياً في التنافر الداخلي لصالح الطالبات، ولم توجد فروق دالة إحصائياً في التنافر الخارجي لدى الطلبة بحسب الجنس.

وجاءت دراسة كريم (2016) حيث هدفت هذه الدراسة إلى الكشف عن مستوى التنافر المعرفي وعلاقته بالعوامل الخمسة الكبرى للشخصية لدى عينة من (322) طالباً، وطالبة من طلبة المرحلة الثانوية في قضاء عكا. وأظهرت نتائج الدراسة إلى أن هناك قدرة تنبؤية للعوامل الخمسة الكبرى للشخصية في مستوى التنافر المعرفي، وأن عامل العصابية، وعامل المقبولية هما العاملان من العوامل الخمسة الكبرى للشخصية لهما القدرة التنبؤية الأكثر في التنافر المعرفي. كما أشارت النتائج عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في مستوى التنافر المعرفي لدى طلبة المرحلة الثانوية في قضاء عكا تعزى لأثر متغيري الجنس، والصف.

يتضح من خلال استعراض الدراسات السابقة، ندرة الدراسات التي ربطت بين متغيرات الدراسة، حيث أن الدراسات التي سبقتها ربطت هذه المتغيرات منفردة، أو كل متغيرين مع بعضهما. وأظهرت بعض هذه الدراسات وجود فروق دالة إحصائياً في درجة التنافر الكلي بحسب الجنس (الليحاني، 2015؛ العتيبي، 2015؛ كريم، 2016). وفي دراسات أخرى تم ربط التنافر المعرفي بمتغيرات أخرى، ومقياس مدى تأثيره عليها مثل: تأثير التنافر المعرفي على اتخاذ القرارات (Allahyani, 2012). وهناك دراسات تناولت تأثير الدعم الاجتماعي على إثارة التنافر (McKimmic et al., 2003)، وتأثير التنافر على العمر والسنة الدراسية (Chow & Wood, 2001).

### الطريقة والإجراءات

#### منهجية البحث ومتغيراته:

تم استخدام المنهج الوصفي (المسحي الارتباطي) لتحقيق أهداف الدراسة. واشتملت الدراسة على المتغيرات الآتية: التنافر المعرفي، وأساليب التفكير، والدعم الاجتماعي، والجنس (ذكور - إناث)، والكلية (إنسانية، علمية)، والمستوى الدراسي (أولى، ثانية، ثالثة، رابعة).

#### مجتمع الدراسة:

تكون مجتمع الدراسة من جميع طلبة البكالوريوس في جامعة اليرموك، المسجلين للفصل الدراسي الأول من العام الدراسي (2016/2017)، وبالبالغ عددهم حسب إحصائيات دائرة القبول والتسجيل في جامعة اليرموك (30897) طالباً وطالبة، موزعين على مختلف الكليات العلمية والإنسانية.

، ومن (1.67 - 2 مرتفع) ، وذلك لتحديد مستوى التنافر المعرفي لدى أفراد عينة الدراسة.

● ثانياً: مقياس أساليب التفكير:

تألف المقياس من (70) سبعين فقرة، وقد توزعت الفقرات على ثلاثة عشر أسلوباً للتفكير، (5) فقرات تقيس الأسلوب التشريعي، و (5) فقرات تقيس الأسلوب التنفيذي، و (5) فقرات تقيس الأسلوب الحكمي، و (4) فقرات تقيس الأسلوب الملكي، و (6) فقرات تقيس الأسلوب الهرمي، و (4) فقرات تقيس الأسلوب الأقليمي، و (6) فقرات تقيس الأسلوب الفوضوي، (7) فقرات تقيس الأسلوب الكلي، و (4) فقرات تقيس الأسلوب الجزئي، و (7) فقرات تقيس الأسلوب الداخلي، و (7) فقرات تقيس الأسلوب الخارجي، و (6) فقرات تقيس الأسلوب المتحرر، و (4) فقرات تقيس الأسلوب المحافظ.

■ صدق المحتوى للمقياس: للتحقق من صدق المحتوى، عرض المقياس بصيغته الأولية على (10) من محكمين من أعضاء هيئة التدريس المتخصصين في علم النفس؛ للحكم على صلاحية الفقرات، ومدى دقتها، ووضوحها وسهولتها، ومناسبتها لغويًا، وقد اعتمد على إجماع (80%) من المحكمين لقبول الفقرة، وخلصت نتائج التحكيم إلى حذف (18) فقرة، وتعديل صياغة بعض الفقرات.

■ صدق البناء للمقياس: لحساب صدق البناء تم تطبيق المقياس على عينة استطلاعية تكونت من (42) طالبًا، وطالبة من طلبة الجامعة، خارج عينة الدراسة المستهدفة، حيث تم حساب قيم معاملات الارتباط بين الفقرة، والبعد الذي تنتمي له. وأشارت نتائج التحليل إلى أن جميع معاملات الارتباط بين كل فقرة والبعد كانت دالة إحصائيًا، وتراوحت قيم معاملات الارتباط بين درجة الفقرة والبعد بين (0.21 - 0.71) ، وتجدر الإشارة أن جميع معاملات الارتباط كانت أعلى من (0.20%) ، ودالة إحصائيًا حسب معيار (عودة والقاضي، 2014) ، ولذلك لم يتم حذف أي من هذه الفقرات. وهذا يدل على صدق بناء مقبول للمقياس.

■ ثبات المقياس: من ثبات أداة الدراسة، فقد تم التحقق بطريقة الاختبار وإعادة الاختبار (test- retest) بتطبيق المقياس، وإعادة تطبيقه بعد أسبوعين على عينة استطلاعية تكونت من (42) طالبًا، وطالبة من طلبة الجامعة، خارج عينة الدراسة المستهدفة، ومن ثم تم حساب معامل ارتباط بيرسون بين تقديراتهم في المرتين. وتم أيضاً حساب معامل الثبات بطريقة الاتساق الداخلي حسب معادلة كرونباخ ألفا، والجدول (3) يبين معامل الاتساق الداخلي وفق معادلة كرونباخ ألفا، وثبات الإعادة للمجالات والأداة ككل وعدت هذه القيم ملائمة لغايات هذه الدراسة.

جدول (3)

معاملات ثبات الاتساق الداخلي وثبات الإعادة لمقياس أساليب التفكير وأبعاده

| عدد الفقرات (52) | ثبات الإعادة | ثبات الاتساق الداخلي | أساليب التفكير   |
|------------------|--------------|----------------------|------------------|
| 4                | 0.84         | 0.73                 | الأسلوب التشريعي |
| 4                | 0.76         | 0.65                 | الأسلوب التنفيذي |
| 4                | 0.87         | 0.75                 | الأسلوب الحكمي   |

التحكيم إلى حذف (4) أبعاد من مقياس التنافر المعرفي، وذلك لعدم ارتباطها المباشر بموضوع الدراسة الحالية، كما تم حذف (31) فقرة، فضلاً عن تعديل صياغة بعض الفقرات. وفي ضوء تلك التعديلات التي أجريت، أصبح عدد فقرات المقياس (64) فقرة.

■ صدق البناء للمقياس: لحساب صدق البناء تم تطبيق المقياس على عينة استطلاعية تكونت من (42) طالبًا، وطالبة من طلبة الجامعة، خارج عينة الدراسة المستهدفة، حيث تم حساب قيم معاملات الارتباط بين الفقرة والبعد الذي تنتمي له، والدرجة الكلية للمقياس. وأشارت نتائج التحليل إلى أن جميع معاملات الارتباط بين كل فقرة، والبعد، أو المقياس الكلي كانت دالة إحصائيًا، وتراوحت قيم معاملات الارتباط بين درجة الفقرة والبعد بين (0.23 - 0.79) ، في حين تراوحت قيم معاملات الارتباط بين درجات الفقرات، والمقياس الكلي بين (0.23 - 0.66) ، وتجدر الإشارة أن جميع معاملات الارتباط كانت أعلى من (0.20%) ودالة إحصائيًا حسب معيار (عودة والقاضي، 2014) ، ولذلك لم يتم حذف أي من هذه الفقرات. وهذا يدل على صدق بناء مقبول للمقياس.

■ ثبات المقياس: للتأكد من ثبات أداة الدراسة، فقد تم التحقق بطريقة الاختبار وإعادة الاختبار (test- retest) بتطبيق المقياس، وإعادة تطبيقه بعد أسبوعين على عينة استطلاعية تكونت من (42) طالبًا، وطالبة من طلبة الجامعة، خارج عينة الدراسة المستهدفة، ومن ثم تم حساب معامل ارتباط بيرسون بين تقديراتهم في المرتين. وتم أيضاً حساب معامل الثبات بطريقة الاتساق الداخلي حسب معادلة كرونباخ ألفا، والجدول (2) يبين معامل الاتساق الداخلي وفق معادلة كرونباخ ألفا، وثبات الإعادة للمجالات والأداة ككل وعدت هذه القيم ملائمة لغايات هذه الدراسة.

جدول (2)

معاملات ثبات الاتساق الداخلي وثبات الإعادة لمقياس التنافر المعرفي الكلي وأبعاده

| عدد الفقرات | ثبات الإعادة | ثبات الاتساق الداخلي | التنافر المعرفي         |
|-------------|--------------|----------------------|-------------------------|
| 17          | 0.91         | 0.83                 | بعد السيطرة على المشاعر |
| 15          | 0.92         | 0.80                 | بعد التكيف الشخصي       |
| 18          | 0.90         | 0.87                 | بعد التنشئة الاجتماعية  |
| 14          | 0.93         | 0.81                 | بعد الاستمرارية         |
| 64          | 0.93         | 0.94                 | الكلي للمقياس           |

يلاحظ من الجدول (2) ، أن ثبات الاتساق الداخلي لأداة الدراسة قد بلغت قيمته (0.94) ، ولأبعاده تراوحت بين (0.81 - 0.87) ، في حين أن ثبات الإعادة لأداة الدراسة قد بلغت قيمته (0.93) ، ولأبعاده تراوحت بين (0.90 - 0.93).

■ طريقة التصحيح: للإجابة عن فقرات المقياس، استخدم تدريج ثنائي يتكون من درجتين، حيث تعطى (نعم) درجتان، و (لا) تعطى درجة، فقد تراوحت الدرجة الكلية للمقياس بين (64 - 128) درجة. وقد تم تصنيف المتوسطات الحسابية وفق المعيار التالي: (1.33 فما دون منخفض)، ومن (341 - 1.66 متوسط)



التحقق بطريقة الاختبار وإعادة الاختبار (test- retest) بتطبيق المقياس، وإعادة تطبيقه بعد أسبوعين على عينة استطلاعية تكونت من (42) طالباً، وطالبة من طلبة الجامعة، خارج عينة الدراسة المستهدفة، ومن ثم تم حساب معامل ارتباط بيرسون بين تقديراتهم في المرتين. وتم أيضاً حساب معامل الثبات بطريقة الاتساق الداخلي حسب معادلة كرونباخ ألفا، والجدول (4) يبين معامل الاتساق الداخلي وفق معادلة كرونباخ ألفا، وثبات الإعادة للمجالات والأداة ككل وعدت هذه القيم ملائمة لغايات هذه الدراسة.

#### جدول (4)

معاملات ثبات الاتساق الداخلي وثبات الإعادة لمقياس الدعم الاجتماعي المدرك الكلي وأبعاده

| عدد الفقرات | ثبات الإعادة | ثبات الاتساق الداخلي | الدعم الاجتماعي المدرك |
|-------------|--------------|----------------------|------------------------|
| 4           | 0.94         | 0.83                 | الأسرة                 |
| 4           | 0.94         | 0.89                 | الأصدقاء               |
| 4           | 0.96         | 0.91                 | الآخرون المهمون        |
| 12          | 0.95         | 0.88                 | الكلي للمقياس          |

يلاحظ من الجدول (4) ، أن ثبات الاتساق الداخلي لأداة الدراسة قد بلغت قيمته (0.88) ولأبعاده تراوحت بين (0.83 – 0.91) ، في حين أن ثبات الإعادة لأداة الدراسة قد بلغت قيمته (0.95) ولأبعاده تراوحت بين (0.94 – 0.96).

طريقة التصحيح: للإجابة عن فقرات المقياس، استخدم تدرج ليكرت (Likert) الخماسي التدرج (دائماً، غالباً، أحياناً، نادراً، أبداً) بمدى علامات تراوح بين 5 – 1. وقد تم تصنيف المتوسطات الحسابية وفق المعيار التالي: 1 – 2.33: منخفض، ومن 2.34 – 3.66: متوسط، ومن 3.67 – 5: مرتفع) ، وذلك لتحديد مستوى مصادر الدعم الاجتماعي.

#### إجراءات تطبيق الدراسة:

1. إعداد أدوات الدراسة بصورتها الأولية. والتحقق من صدقها وثباتها.
2. الحصول على كتاب تسهيل مهمة من جامعة اليرموك.
3. تحديد مجتمع الدراسة حسب إحصاءات دائرة القبول والتسجيل في الجامعة، واختيار عينة تمثل حوالي نسبة (2.5%) من مجتمع الدراسة.
4. التنسيق مع مدرسي المساقات في مختلف كليات الجامعة للاتفاق على مواعيد تطبيق الدراسة.
5. زيارة الطلبة في محاضراتهم، والتأكيد على أن الهدف من هذه الدراسة هو إثراء البحث العلمي فقط، وستعامل البيانات والاستجابات بسرية تامة، ثم توضيح تعليمات الاستجابة على الأدوات للحصول على استجابات موضوعية، ومن ثم توزيع الاستبانات على العينة المستهدفة، وجمعها.
6. جمع الاستبانات الصالحة للتحليل، وإدخال بياناتها إلى ذاكرة الحاسوب، لإجراء المعالجات الإحصائية المناسبة والتوصل للنتائج.

| أساليب التفكير           | ثبات الاتساق الداخلي | ثبات الإعادة | عدد الفقرات (52) |
|--------------------------|----------------------|--------------|------------------|
| الأسلوب الملكي           | 0.72                 | 0.77         | 3                |
| الأسلوب الهرمي           | 0.68                 | 0.91         | 4                |
| الأسلوب الأقل            | 0.66                 | 0.90         | 4                |
| الأسلوب الفوضوي          | 0.71                 | 0.80         | 4                |
| الأسلوب الكلي أو العالمي | 0.79                 | 0.82         | 4                |
| الأسلوب الجزئي أو المحلي | 0.59                 | 0.86         | 3                |
| الأسلوب الداخلي          | 0.73                 | 0.85         | 5                |
| الأسلوب الخارجي          | 0.79                 | 0.79         | 5                |
| الأسلوب المتحرر          | 0.71                 | 0.83         | 5                |
| الأسلوب المحافظ          | 0.77                 | 0.77         | 3                |

يلاحظ من الجدول (3) ، أن ثبات الاتساق الداخلي لأساليب أداة الدراسة قد تراوحت بين (0.59 – 0.79) ، في حين أن ثبات الإعادة لأساليب أداة الدراسة قد تراوحت بين (0.76 – 0.91) .

طريقة التصحيح: للإجابة عن فقرات المقياس، استخدم تدرج ليكرت (Likert) الخماسي التدرج (دائماً، غالباً، أحياناً، نادراً، أبداً) بمدى علامات تراوح بين 5 – 1. وقد تم تصنيف المتوسطات الحسابية وفق المعيار التالي: 1 – 2.33: منخفض، ومن 2.34 – 3.66: متوسط، ومن 3.67 – 5: مرتفع) ، وذلك لتحديد مستوى أساليب التفكير.

#### ● ثالثاً: مقياس الدعم الاجتماعي المدرك:

تألف المقياس من (12) فقرة توزعت على ثلاثة مجالات وهي: الأسرة، الأصدقاء، والآخرون المهمون، ويحتوي كل بعد على 4 فقرات.

صدق المحتوى للمقياس: للتحقق من صدق المحتوى، ومدى وضوح الفقرات، وسلامتها اللغوية للطلبة عُرض المقياس على (10) محكمين من أعضاء هيئة التدريس المتخصصين في علم النفس، وتم التعديل في ضوء مقترحاتهم، وآرائهم، حيث اعتمد على إجماع (80%) من المحكمين لقبول الفقرة، وخلصت نتائج التحكيم إلى عدم حذف أي من هذه الفقرات مع تعديل طفيف على صياغة بعض الفقرات.

صدق البناء للمقياس: لحساب صدق البناء تم تطبيق المقياس على عينة استطلاعية تكونت من (42) طالباً، وطالبة من طلبة الجامعة، خارج عينة الدراسة المستهدفة، حيث تم حساب قيم معاملات الارتباط بين الفقرة، والبعد الذي تنتمي له، والدرجة الكلية للمقياس. وأشارت نتائج التحليل إلى أن جميع معاملات الارتباط بين كل فقرة والبعد أو المقياس الكلي كانت دالة إحصائياً، وتراوحت قيم معاملات الارتباط بين درجة الفقرة، والبعد بين (0.61 – 0.87) ، في حين تراوحت قيم معاملات الارتباط بين درجات الفقرات، والمقياس الكلي بين (0.59 – 0.87) وهذا يدل على صدق بناء مقبول للمقياس.

ثبات المقياس: للتأكد من ثبات أداة الدراسة، فقد تم

## النتائج

● أولاً: النتائج المتعلقة بالإجابة عن السؤال الأول: "ما مستوى التنافر المعرفي لدى طلبة جامعة اليرموك؟"، تم استخراج التكرارات، والنسب المئوية، والمتوسطات الحسابية، والانحرافات المعيارية لمستوى التنافر المعرفي لدى طلبة جامعة اليرموك، والجدول (5) يوضح ذلك.

جدول (5)

التكرارات والنسب المئوية والمتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لمستوى التنافر المعرفي لدى طلبة جامعة اليرموك

| الرتبة | المستوى | الانحراف المعياري | المتوسط الحسابي | النسبة | التكرار | المجال            | الإبعاد             |
|--------|---------|-------------------|-----------------|--------|---------|-------------------|---------------------|
|        |         |                   |                 |        |         | تنافر معرفي منخفض | السيطرة على المشاعر |
|        |         |                   |                 | 65.5   | 508     | تنافر معرفي متوسط |                     |
| 4      | منخفض   | 0.177             | 1.33            | 31.5   | 244     | تنافر معرفي مرتفع |                     |
|        |         |                   |                 | 3.0    | 23      | المجموع           |                     |
|        |         |                   |                 | 100.0  | 775     | تنافر معرفي منخفض | التكيف الشخصي       |
|        |         |                   |                 | 18.5   | 143     | تنافر معرفي متوسط |                     |
| 1      | متوسط   | 0.170             | 1.52            | 65.4   | 507     | تنافر معرفي مرتفع |                     |
|        |         |                   |                 | 16.1   | 125     | المجموع           |                     |
|        |         |                   |                 | 100.0  | 775     | تنافر معرفي منخفض | التنشئة الاجتماعية  |
|        |         |                   |                 | 44.1   | 342     | تنافر معرفي متوسط |                     |
| 2      | متوسط   | 0.157             | 1.46            | 50.5   | 391     | تنافر معرفي مرتفع |                     |
|        |         |                   |                 | 5.4    | 42      | المجموع           |                     |
|        |         |                   |                 | 100.0  | 775     | تنافر معرفي منخفض | الإستمرارية         |
|        |         |                   |                 | 37.5   | 291     | تنافر معرفي متوسط |                     |
| 2      | متوسط   | 0.175             | 1.46            | 50.3   | 390     | تنافر معرفي مرتفع |                     |
|        |         |                   |                 | 12.1   | 94      | المجموع           |                     |
|        |         |                   |                 | 100.0  | 775     | تنافر معرفي منخفض |                     |

يبين الجدول (5) أنّ المتوسط الحسابي لمقياس التنافر المعرفي ككل بلغ (1.44) ، وبمستوى متوسط وبلغت أعلى نسبة لتوزيع الطلبة في التنافر المعرفي المتوسط (55.1%) ، بينما كانت نسبة التنافر المعرفي المنخفض (40.4%) ، والمرتفع (4.5%) . حيث تشير نسب توزيع الطلبة في التنافر المعرفي في ما بين المستوى المنخفض، والمتوسط. كما أنّ المتوسطات الحسابية للإبعاد قد تراوحت ما بين (-1.33 1.52) ، حيث جاء بعد التكيف الشخصي في المرتبة الأولى بأعلى متوسط حسابي بلغ (1.52) وبمستوى متوسط، وبلغت أعلى نسبة لتوزيع الطلبة في التنافر المعرفي المتوسط (65.4%) . بينما جاء بعدا التنشئة الاجتماعية، والاستمرارية في المرتبة الثانية، وبمتوسط حسابي بلغ (1.46) ، وبمستوى متوسط. وفي مجال التنشئة الاجتماعية بلغت

أعلى نسبة لتوزيع الطلبة في التنافر المعرفي المتوسط (50.5%) أما في مجال الاستمرارية فبلغت أعلى نسبة لتوزيع الطلبة في التنافر المعرفي المتوسط (50.3%) . وجاء بعد السيطرة على المشاعر في المرتبة الأخيرة، وبمتوسط حسابي بلغ (1.33) ، وبمستوى منخفض، وبلغت أعلى نسبة لتوزيع الطلبة في التنافر المعرفي المنخفض (65.5%) ، بينما كانت نسبة التنافر المعرفي المتوسط.

● ثانياً: النتائج المتعلقة بالإجابة عن السؤال الثاني: "ما أساليب التفكير لدى طلبة جامعة اليرموك؟"، تم استخراج المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لأساليب التفكير كما هو موضح في الجدول (6) .

الجدول (6) :

المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لأساليب التفكير

| الرتبة | المستوى | الانحراف المعياري | المتوسط الحسابي | أساليب التفكير   |
|--------|---------|-------------------|-----------------|------------------|
| 1      | مرتفع   | 0.590             | 4.35            | الأسلوب التشريعي |
| 10     | مرتفع   | 0.784             | 3.82            | الأسلوب التنفيذي |
| 8      | مرتفع   | 0.732             | 3.84            | الأسلوب الحكمي   |
| 13     | مرتفع   | 0.843             | 3.71            | الأسلوب الملكي   |
| 4      | مرتفع   | 0.696             | 4.02            | الأسلوب الهرمي   |
| 12     | مرتفع   | 0.724             | 3.75            | الأسلوب الأقلّي  |

جدول (8)

المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لمستويات التنافر المعرفي حسب متغيرات الجنس، والكلية، والمستوى الدراسي

| مقياس التنافر المعرفي | الاستمرارية | التنشئة الاجتماعية | التكيف الشخصي | السيطرة على المشاعر | الجنس | الكلية    | المستوى الدراسي |
|-----------------------|-------------|--------------------|---------------|---------------------|-------|-----------|-----------------|
| 1.46                  | 1.49        | 1.48               | 1.53          | 1.36                | س     |           |                 |
| 0.128                 | 0.182       | 0.150              | 0.159         | 0.184               | ع     | ذكر       |                 |
| 1.42                  | 1.44        | 1.44               | 1.52          | 1.30                | س     |           |                 |
| 0.129                 | 0.168       | 0.159              | 0.177         | 0.169               | ع     | أنثى      |                 |
| 1.43                  | 1.45        | 1.45               | 1.52          | 1.31                | س     |           |                 |
| 0.128                 | 0.166       | 0.153              | 0.172         | 0.175               | ع     | إنسانية   |                 |
| 1.45                  | 1.47        | 1.48               | 1.53          | 1.35                | س     |           |                 |
| 0.130                 | 0.192       | 0.162              | 0.166         | 0.178               | ع     | علمية     |                 |
| 1.45                  | 1.48        | 1.47               | 1.54          | 1.33                | س     |           |                 |
| 0.131                 | 0.174       | 0.158              | 0.172         | 0.178               | ع     | سنة أولى  |                 |
| 1.44                  | 1.47        | 1.46               | 1.53          | 1.33                | س     |           |                 |
| 0.132                 | 0.184       | 0.156              | 0.167         | 0.180               | ع     | سنة ثانية |                 |
| 1.44                  | 1.45        | 1.46               | 1.50          | 1.34                | س     |           |                 |
| 0.123                 | 0.175       | 0.149              | 0.155         | 0.183               | ع     | سنة ثالثة |                 |
| 1.41                  | 1.42        | 1.43               | 1.51          | 1.31                | س     |           |                 |
| 0.127                 | 0.162       | 0.160              | 0.182         | 0.164               | ع     | سنة رابعة |                 |

يبين الجدول (8) تبايناً ظاهرياً في المتوسطات الحسابية، والانحرافات المعيارية لمستويات التنافر المعرفي، بسبب اختلاف فئات متغيرات الجنس (ذكور، إناث)، والكلية (علمية، إنسانية)، والمستوى الدراسي (سنة أولى، سنة ثانية، سنة ثالثة، سنة رابعة). ولبيان دلالة الفروق الإحصائية بين المتوسطات الحسابية تم استخدام تحليل التباين الثلاثي المتعدد على الأبعاد ذات الارتباط الإيجابي كما هو مبين في

| الرتبة | المستوى | الانحراف المعياري | المتوسط الحسابي | أساليب التفكير           |
|--------|---------|-------------------|-----------------|--------------------------|
| 11     | مرتفع   | 0.724             | 3.78            | الأسلوب الفوضوي          |
| 7      | مرتفع   | 0.739             | 3.85            | الأسلوب الكلي أو العالمي |
| 6      | مرتفع   | 0.811             | 3.91            | الأسلوب الجزئي أو المحلي |
| 5      | مرتفع   | 0.733             | 3.94            | الأسلوب الداخلي          |
| 3      | مرتفع   | 0.714             | 4.05            | الأسلوب الخارجي          |
| 2      | مرتفع   | 0.703             | 4.12            | الأسلوب المتحرر          |
| 8      | مرتفع   | 0.814             | 3.84            | الأسلوب المحافظ          |

يبين الجدول (6) ان جميع أساليب التفكير جاءت بمستويات عالية حيث تراوحت المتوسطات الحسابية ما بين (4.35) إلى (3.71). وكان الأسلوب التشريعي أعلى أساليب التفكير المستخدمة من الطلبة، يليها الأسلوب المتحرر والأسلوب الخارجي. أما أقل أساليب التفكير شيوعاً فكانت الأسلوب الملكي يليها الأسلوب الأقل ثم الفوضوي.

● ثالثاً: النتائج المتعلقة بالإجابة عن السؤال الثالث: "ما مصادر الدعم الاجتماعي لدى طلبة جامعة اليرموك؟"، تم استخراج المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لمصادر الدعم الاجتماعي كما هو موضح في الجدول (7).

الجدول (7):

المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لمصادر الدعم الاجتماعي

| الرتبة | المستوى | الانحرافات المعيارية | المتوسطات الحسابية | مصادر الدعم الاجتماعي |
|--------|---------|----------------------|--------------------|-----------------------|
| 1      | عالي    | 0.819                | 4.25               | الأسرة                |
| 3      | عالي    | 0.927                | 3.91               | الأصدقاء              |
| 2      | عالي    | 0.998                | 4.22               | الآخرون المهمون       |
| -      | عالي    | 0.708                | 4.13               | مقياس الدعم الاجتماعي |

يشير الجدول (7) ان مستوى الدعم الاجتماعي الكلي كان بمتوسط حسابي (4.13) وبمستوى عالٍ، وجاءت جميع مصادر الدعم بمستوى عالٍ حيث جاء مصدر الدعم من الأسرة (4.25) بالدرجة الأولى يليها الدعم من الآخرين المهمين (4.22) والدعم من الأصدقاء (3.91) بالدرجة الثالثة والاخيرة.

● رابعاً: النتائج المتعلقة بالإجابة عن السؤال الثاني: "هل تختلف مستويات التنافر المعرفي باختلاف جنس الطلبة، وتخصصهم، ومستواهم الدراسي؟"، تم استخراج المتوسطات الحسابية، والانحرافات المعيارية لمستويات التنافر المعرفي حسب متغيرات الجنس، والكلية، والمستوى الدراسي، والجدول (8) يوضح ذلك.

| مصدر التباين                         | أبعاد               | مجموع المربعات | درجات الحرية | متوسط المربعات | قيمة ف | الدالة الإحصائية |
|--------------------------------------|---------------------|----------------|--------------|----------------|--------|------------------|
| هورتلنج = 013.ح = 038. الكلية        | السيطرة على المشاعر | 0.161          | 1            | 0.161          | 5.309* | 0.021            |
|                                      | التكيف الشخصي       | 0.007          | 1            | 0.007          | 0.232  | 0.630            |
|                                      | التنشئة الاجتماعية  | 0.158          | 1            | 0.158          | 6.617* | 0.010            |
| ويلكس = 968.ح = 016. المستوى الدراسي | الاستمرارية         | 0.101          | 1            | 0.101          | 3.414  | 0.065            |
|                                      | السيطرة على المشاعر | 0.104          | 3            | 0.035          | 1.135  | 0.334            |
|                                      | التكيف الشخصي       | 0.156          | 3            | 0.052          | 1.801  | 0.146            |
| الخطأ                                | التنشئة الاجتماعية  | 0.208          | 3            | 0.069          | 2.908* | 0.034            |
|                                      | الاستمرارية         | 0.437          | 3            | 0.146          | 4.907* | 0.002            |
|                                      | السيطرة على المشاعر | 23.394         | 769          | 0.030          |        |                  |
| الخطأ                                | التكيف الشخصي       | 22.254         | 769          | 0.029          |        |                  |
|                                      | التنشئة الاجتماعية  | 18.352         | 769          | 0.024          |        |                  |
|                                      | الاستمرارية         | 22.853         | 769          | 0.030          |        |                  |
| الخطأ                                | السيطرة على المشاعر | 24.128         | 774          |                |        |                  |
|                                      | التكيف الشخصي       | 22.421         | 774          |                |        |                  |
|                                      | التنشئة الاجتماعية  | 18.980         | 774          |                |        |                  |
|                                      | الاستمرارية         | 23.815         | 774          |                |        |                  |

\*دال إحصائياً عند مستوى (0.05) (a ≤)

يتبين من الجدول (10) الآتي:

- وجود فروق ذات دلالة إحصائية (0.05) (a ≤) تعزى لأثر الجنس في جميع الأبعاد باستثناء بعد التكيف الشخصي، وجاءت الفروق لصالح الذكور.
- وجود فروق ذات دلالة إحصائية (0.05) (a ≤) تعزى لأثر الكلية في بعدي السيطرة على المشاعر، والتنشئة الاجتماعية، وجاءت الفروق لصالح الكليات العلمية.
- وجود فروق ذات دلالة إحصائية (0.05) (a ≤) تعزى لأثر المستوى الدراسي في بعدي التنشئة الاجتماعية والاستمرارية.
- ولبيان الفروق الدالة إحصائياً بين المتوسطات الحسابية، تم استخدام المقارنات البعدية بطريقة شيفيه، التي أظهرت فروقاً

جدول (10) ، وتحليل التباين الثلاثي للدرجة الكلية لمقياس التنافر ككل كما هو مبين في جدول (9) .

### جدول (9)

تحليل التباين الثلاثي لأثر الجنس، والكلية، والمستوى الدراسي، على الدرجة الكلية لمقياس التنافر المعرفي

| مصدر التباين    | مجموع المربعات | درجات الحرية | متوسط المربعات | قيمة ف  | الدالة الإحصائية |
|-----------------|----------------|--------------|----------------|---------|------------------|
| الجنس           | 0.223          | 1            | 0.223          | 13.778* | 0.000            |
| الكلية          | 0.094          | 1            | 0.094          | 5.836*  | 0.016            |
| المستوى الدراسي | 0.161          | 3            | 0.054          | 3.312*  | 0.020            |
| الخطأ           | 12.450         | 769          | 0.016          |         |                  |
| الكلية          | 12.939         | 774          |                |         |                  |

\*دال إحصائياً عند مستوى (0.05) (a ≤)

يتبين من الجدول (9) الآتي:

- وجود فروق ذات دلالة إحصائية (0.05) (a ≤) تعزى لأثر الجنس، حيث بلغت قيمة ف (13.778) (وبدلالة إحصائية بلغت) 0.016 ، وجاءت الفروق لصالح الذكور.
- وجود فروق ذات دلالة إحصائية (0.05) (a ≤) تعزى لأثر الكلية، حيث بلغت قيمة ف (5.836) وبدلالة إحصائية بلغت (0.016) ، وجاءت الفروق لصالح الكليات العلمية.
- وجود فروق ذات دلالة إحصائية (0.05) (a ≤) تعزى لأثر المستوى الدراسي، حيث بلغت قيمة ف (3.312) وبدلالة إحصائية بلغت (0.020) ، ولبيان الفروق الدالة إحصائياً بين المتوسطات الحسابية تم استخدام المقارنات البعدية بطريقة شيفيه كما هو مبين في الجدول (6) .

### جدول (10)

تحليل التباين الثلاثي المتعدد لأثر الجنس، والكلية، والمستوى الدراسي على أبعاد التنافر المعرفي

| مصدر التباين                 | أبعاد               | مجموع المربعات | درجات الحرية | متوسط المربعات | قيمة ف  | الدالة الإحصائية |
|------------------------------|---------------------|----------------|--------------|----------------|---------|------------------|
| هورتلنج = 037.ح = 000. الجنس | السيطرة على المشاعر | 0.456          | 1            | 0.456          | 14.975* | 0.000            |
|                              | التكيف الشخصي       | 0.003          | 1            | 0.003          | 0.113   | 0.736            |
|                              | التنشئة الاجتماعية  | 0.251          | 1            | 0.251          | 10.504* | 0.001            |
|                              | الاستمرارية         | 0.402          | 1            | 0.402          | 13.540* | 0.000            |

| المتغير التابع        | المتنبات         | المعامل B | الارتباط المتعدد | التباين المفسر R <sup>2</sup> | ▲ R <sup>2</sup> | قيمة ف  | دلالة ف الإحصائية |
|-----------------------|------------------|-----------|------------------|-------------------------------|------------------|---------|-------------------|
| الأسلوب الأقلّي       |                  | 0.025     | 0.332            | 0.110                         | 0.017            | *23.804 | 0.000             |
| مقياس التنافر المعرفي | الأسلوب التنفيذي | 0.020     | 0.350            | 0.122                         | 0.012            | *21.444 | 0.000             |
|                       | الأسلوب المتحرر  | 0.019     | 0.361            | 0.130                         | 0.008            | *19.145 | 0.000             |
|                       | الأسرة           | 0.014     | 0.369            | 0.136                         | 0.006            | *17.282 | 0.000             |
|                       | الأسلوب المحافظ  | 0.013     | 0.375            | 0.141                         | 0.004            | *15.682 | 0.000             |

\*دال احصائياً عند مستوى (a ≤ 0.05)

يتبين من الجدول أعلاه أن بعد الآخرين المهمين، والأسلوب التشريعي، والأسلوب الداخلي، والأسلوب الأقلّي، والأسلوب التنفيذي، والأسلوب المتحرر، وبعد الأسرة، والأسلوب المحافظ فسروا معاً حوالي (14.1%) من التنافر المعرفي بدلالة إحصائية عند مستوى دلالة (a=0.000). حيث بلغت نسبة تفسير أبعاد الدعم الاجتماعي (4.3%) من التنافر المعرفي، وبلغت نسبة تفسير أبعاد أساليب التفكير (9.8%) من التنافر المعرفي. فقد فسّر بعد الآخرين المهمين (3.6%) من التنافر المعرفي، وأضاف الأسلوب التشريعي (2.4%) أخرى للتنافر المعرفي، وأضاف الأسلوب الداخلي (3.3%) أخرى للتنافر المعرفي، وأضاف الأسلوب الأقلّي (1.7%) أخرى للتنافر المعرفي، وأضاف الأسلوب التنفيذي (1.2%) أخرى للتنافر المعرفي، وأضاف الأسلوب المتحرر (0.8%) أخرى للتنافر المعرفي، وأضاف بعد الأسرة (0.6%) أخرى للتنافر المعرفي، في حين أن الأسلوب المحافظ أضاف (0.4%) للتنافر المعرفي.

### مناقشة النتائج

● مناقشة النتائج المتعلقة بالسؤال الأول الذي ينص على: "ما مستوى التنافر المعرفي لدى طلبة جامعة اليرموك؟"  
لقد أظهرت النتائج المتعلقة بالسؤال الأول أن جميع أبعاد مقياس التنافر المعرفي كانت متوسطة لدى عينة الدراسة، ما عدا بعد السيطرة على المشاعر كان منخفضاً، وكانت الدرجة الكلية للمقياس متوسطة، ويرجع الباحثان ذلك إلى أن الدرجة المتوسطة في التنافر المعرفي بين أفراد عينة الدراسة بسبب ميل أفراد المجتمع

ذات دلالة إحصائية (a ≤ 0.05) بين السنة الأولى، والسنة الرابعة، وجاءت الفروق لصالح السنة الأولى في بعدي التنشئة الاجتماعية، والاستمرارية، وفي مقياس التنافر المعرفي ككل.

● ثالثاً: النتائج المتعلقة بالإجابة عن السؤال الثالث "ما القدرة التنبؤية لمصادر الدعم الاجتماعي، وأساليب التفكير في التنافر المعرفي لدى طلبة جامعة اليرموك؟"، تم استخدام تحليل الانحدار المتعدد لمعرفة القدرة التنبؤية لدرجات مصادر الدعم الاجتماعي الكلية في التنافر المعرفي لدى طلبة جامعة اليرموك، كما هو مبين في الجدول (11)، وكذلك تم استخدام تحليل الانحدار المتعدد لمعرفة القدرة التنبؤية لدرجات أبعاد مصادر الدعم الاجتماعي، وأساليب التفكير في التنافر المعرفي لدى طلبة جامعة اليرموك، كما هو مبين في الجدول (12).

### جدول (11)

تحليل الانحدار المتعدد لأثر مصادر الدعم الاجتماعي في التنافر المعرفي

| المتغير المستقل       | معامل الارتباط R | معامل التحديد R <sup>2</sup> | المعامل B | قيمة ف  | الدلالة الإحصائية |
|-----------------------|------------------|------------------------------|-----------|---------|-------------------|
| مقياس الدعم الاجتماعي | 193.             | 037.                         | 035. -    | *29.978 | 000.              |

\*دال احصائياً عند مستوى (a ≤ 0.05)

### - التابع: مقياس التنافر المعرفي

يتبين من الجدول أعلاه أن الدعم الاجتماعي قد فسّر (3.7%) من التباين في التنافر المعرفي، وقد كانت هذه المساهمة دالة إحصائياً عند مستوى دلالة (a=0.000).

### جدول (12)

تحليل الانحدار المتعدد لأثر مصادر الدعم الاجتماعي وأساليب التفكير في التنافر المعرفي لدى طلبة جامعة اليرموك

| المتغير التابع        | المتنبات         | المعامل B | الارتباط المتعدد | التباين المفسر R <sup>2</sup> | ▲ R <sup>2</sup> | قيمة ف  | دلالة ف الإحصائية |
|-----------------------|------------------|-----------|------------------|-------------------------------|------------------|---------|-------------------|
| الآخرين المهمون       |                  | 0.025     | 0.191            | 0.037                         | 0.037            | *29.118 | 0.000             |
| مقياس التنافر المعرفي | الأسلوب التشريعي | 0.035     | 0.247            | 0.061                         | 0.024            | *24.976 | 0.000             |
|                       | الأسلوب الداخلي  | 0.035     | 0.306            | 0.094                         | 0.033            | *26.508 | 0.000             |

على: "هل تختلف مستويات التنافر المعرفي باختلاف جنس الطلبة، وتخصصهم، ومستواهم الدراسي؟"

لقد أظهرت نتائج هذا السؤال وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين الذكور، والإناث في التنافر المعرفي ولصالح الذكور. ويرجع الباحثان ذلك إلى ثقافة المجتمع الذكورية التي ترى أن صورة الرجل، أو الذكر يجب أن لا تهتز بنظر الآخرين. ويجب أن يظهر بصورة تتطابق مع الصورة التي يريدها المجتمع؛ ولذلك نجد أن الفرد الذكر في المجتمعات الشرقية. وهذه النتيجة لا تتفق مع النتائج التي توصلت إليها عدد من الدراسات (سلامة، 2014؛ اللحياني، 2015؛ العتيبي، 2015)، التي أشارت إلى عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في التنافر الكلي لدى الطلبة بحسب متغير الجنس.

كما أظهرت نتائج الدراسة وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين الكليات العلمية، والكليات الإنسانية في التنافر المعرفي، ولصالح الكليات العلمية. ويرجع الباحثان ذلك إلى أن طلبة الكليات العلمية يمتازون بالبحث عن التفاصيل، وتحليل المحتوى العلمي تحليلاً تفصيلياً للوقوف على جوانب القوة، والضعف فيه مما يجعلهم دائماً في حالة تناقض ما بين ما يعتقدون وما يتوصلون إليه في طريقة بحثهم. وكما يتوصلون إلى حقائق، ومعارف جديدة ربما تتناقض مع معارفهم، ومعتقداتهم، وأبنياتهم المعرفية السابقة، أما الكليات الإنسانية فهم يمتازون بالبحث عن الصورة الكلية، وهذا يجعلهم أقل عرضة للتنافر المعرفي. وهذه النتيجة لا تتفق مع النتائج التي توصلت إليها دراسة (سلامة، 2014). التي أشارت إلى عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في التنافر المعرفي لدى الطلبة بحسب متغير الكلية.

كما أظهرت نتائج الدراسة وجود فروق في مستويات التنافر المعرفي بين سنوات الدراسة، ولصالح السنة الدراسية الأولى. ويرجع الباحثان ذلك إلى أن مشكلات التكيف لدى هؤلاء الطلبة بوصفهم طلبة جدد، وخبراتهم وتجاربهم فيما يتعلق بالنظام الدراسي في الجامعات ما زال ضعيفاً فيجد نفسه مضطراً للانقياد، والانسياق وراء الطلبة الأكبر منه سناً، وموافقته لآرائهم، ومعتقداتهم. وهذه النتيجة اتفقت مع النتيجة التي توصلت إليها دراسة تشو وود (Chow & Wood, 2001)، التي أشارت إلى انخفاض درجة التنافر المعرفي لدى الطلبة، كلما زاد عمر الطالب ومستواه، أي أنه كلما تقدم الطلبة في العمر (السنة الدراسية) في الجامعة، كلما أظهروا تنافراً معرفياً أقل.

● ثالثاً: مناقشة النتائج المتعلقة بالسؤال الثالث الذي ينص على: "ما القدرة التنبؤية لمصادر الدعم الاجتماعي وأساليب التفكير في التنافر المعرفي لدى طلبة جامعة اليرموك؟"

لقد أظهرت نتائج السؤال الثالث، أن نسبة تفسير أبعاد الدعم الاجتماعي بلغت (4.3%) من التنافر المعرفي، ويرجع الباحثان هذه النتيجة، إلى أن الدعم الاجتماعي يسهم في تحسين قدرة الطلبة على التعامل مع معتقداتهم المعرفية، والتي تعد أمراً مهماً؛ لأن لها دوراً في توجيه الأفراد في انتقاء الاستراتيجيات المنظمة ذاتياً، كما أنها تعمل على تشكيل أهداف الطلاب، وتدل المعتقدات الشخصية التي يتبناها الأفراد على مستوى نضجهم في معالجتهم للمعرفة، ولهذا فإن المعتقدات المعرفية جزء أساسي في عملية التعلم التي

إلى التوازن بين القوى النفسية الداخلية، وقوى المجتمع الخارجية. والمجتمع الجامعي يتميز بأنه مجتمع منظم يخضع للأنظمة، والتعليمات. ولذلك يحاول الطلبة الانصياع، والانقياد لمعايير، وقوانينه. وبالتالي يسعى الطلبة لخلق حالة من التوازن بين مساهمة المجتمع، والعمل على إشباع حاجاته، وتحقيق أهدافه، ورغباته حتى يحظى بقبول الآخرين، وعدم رفضه له بشكل عام.

وهذه النتيجة تتفق مع النتيجة التي توصلت إليها دراسة سلامة (2014) التي أشارت إلى أن مستوى التنافر المعرفي لدى طلبة الجامعة كان متوسطاً. بينما اختلفت هذه النتيجة مع دراسة تشو وود (Chow & Wood, 2001) التي أظهرت انخفاض درجة التنافر المعرفي لدى الطلبة.

حيث جاء بعد التكيف الشخصي الأعلى في التنافر المعرفي، بينما جاء بعد السيطرة على المشاعر في المرتبة الأدنى. ويرجع الباحثان هذه النتيجة إلى أن طبيعة تأثير العوامل الشخصية بما في ذلك الأسرة على مستوى التنافر المعرفي لدى الطلبة، فالأسرة تريد أن يكتسب أبنائها أكبر قدر ممكن من المعلومات خلال فترة زمنية محدودة، وذلك لرفع مستوى تحصيله لأعلى حد ممكن، مما يجعل من المستحيل على الطلبة التكيف خلال عمليات التعلم، وبالتالي التأثير سلبي على المعتقدات المعرفية لديهم. كما يمكن تبرير هذه النتيجة من خلال تأثير التراكمات الزمنية من مورثات الأفراد العائلية، والاجتماعية على مستوى التنافر المعرفي. إذ أن الأفراد قد يحملون معتقداتهم اللاعقلانية التي تسهم في زيادة مستوى التناقضات المعرفية لدى الطلبة، وبالتالي خلق شعور مزعج لدى الطلبة حيال هذه التناقضات.

بينما جاء بعد السيطرة على المشاعر منخفضاً. وفي المرتبة الأخيرة بسبب إدراك الآخرين لأهمية المشاعر، وتأثيرها على نفسية الآخرين وما تتركه من أثر في البناء النفسي للأفراد. لذا يعمد الأفراد إلى مراعاة مشاعر الآخرين تجنباً لخلق مشكلات، وأزمات نفسية لديهم، وبالتالي يظهرون بكل صدق، وأمانة، وتتطابق قولهم مع فعلهم لذلك جاءت منخفضة وفي المرتبة الأخيرة.

● مناقشة السؤال الثاني والثالث حول مستويات أساليب التفكير ومصادر الدعم الاجتماعي

أشارت النتائج إلى أن جميع أساليب التفكير جاءت بمستويات عالية حيث تراوحت المتوسطات الحسابية ما بين (4.35) إلى (3.71)، حيث كان الأسلوب التشريعي أعلى أساليب التفكير المستخدمة من الطلبة بينما كان الأسلوب الملكي أقلها. ويعد الأسلوب التشريعي من أهم الأساليب الوظيفية في التفكير والذي يفترض تطوره بشكل جيد لدى طلبة الجامعة كما يفد الأسلوب الملكي من الأساليب الشكلية التي تنطوي على التسلطية.

كما أشارت النتائج إلى أن مستوى الدعم الاجتماعي الكلي كان بمستوى عال، وجاءت جميع مصادر الدعم بمستوى عال حيث جاء مصدر الدعم من الأسرة بالدرجة الأولى يليها الدعم من الآخرين المهمين والدعم من الأصدقاء بالدرجة الثالثة والأخيرة. وتعد هذه النتيجة منطقية إذ تعد الأسرة من أهم مصادر الدعم الاجتماعي للطلبة من أجل تحقيق التوافق والتكيف مع المجتمع.

● مناقشة النتائج المتعلقة بالسؤال الثاني، والذي ينص

4. سلامه، ثريا عبد الحميد (2014). مستوى التنافر المعرفي و علاقته بالمسؤولية الاجتماعية لدى طلبة الجامعة الهاشمية في ضوء بعض المتغيرات. رسالة ماجستير. الجامعة الهاشمية، الاردن.
5. شلبي، أمينة إبراهيم (2002). بروفيلات أساليب التفكير لطلاب التخصصات الأكاديمية المختلفة من المرحلة الجامعية "دراسة تحليلية مقارنة". المجلة المصرية للدراسات النفسية، 12 (34)، 87 - 142.
6. العتوم، عدنان (2004). علم النفس المعرفي: النظرية والتطبيق. عمان: دار المسيرة للنشر والتوزيع.
7. العتيبي، سميرة (2015). التنافر المعرفي وعلاقته بكل من مفهوم الذات والتحصيل الأكاديمي لدى طلاب جامعة أم القرى وطالباتها. مجلة العلوم الاجتماعية، 43 (2)، 52 - 102.
8. العنزي، فرحان بن سالم (2008). دور أساليب التفكير ومعايير اختيار الشريك وبعض المتغيرات الديموغرافية في تحقيق مستوى التوافق الزواجي لدى عينة من المجتمع السعودي. رسالة دكتوراه. جامعة أم القرى. عودة، أحمد والقاضي، منصور (2007). الإحصاء الوصفي والاستدلالي. عمان: مكتبة الفلاح للنشر والتوزيع.
9. قطامي، يوسف (2001). تعليم التفكير للمرحلة الأساسية. عمان: دار الفكر للطباعة والنشر.
10. كريم، ميساء (2016). التنافر المعرفي وعلاقته بالعوامل الخمسة الكبرى للشخصية لدى الطلبة في قضاء عكا. رسالة ماجستير. جامعة عمان العربية، الأردن.
11. اللحياني، مريم حميد (2015 - بحث قيد النشر). التنافر المعرفي وعلاقته بتقدير الذات لدى طلاب وطالبات جامعة أم القرى بمكة المكرمة. مجلة العلوم الاجتماعية.

### ثانياً: المراجع الأجنبية:

1. Albrecht, T., & Adelman, M.B.(1987). *Communicating social support*. Newbury Park, CA: Sage Publications.
2. Allahyni, M.(2012). *The relationship between Cognitive Dissonance and Decision- Making Styles in a Sample of Female Students at the University of Umm Alqura*. *The Education Journal*. 132 (3) , 641- 663.
3. Aronson, E.(1968). *Dissonance theory: Progress and problems*. In R.P.Abelson, E.Aronson, W.J.McGuire, T.M.Newcomb, M.J.Rosenberg & P.H.Tannenbaum (Eds.) , *Theories of Cognitive Consistency: A Sourcebook*. (pp.5-27) .Chicago: Rand McNally.
4. Beattie, J., Baron, J., Hershey, J., & Spranca, M.(1994). *Psychological determinants of decision attitude*. *Journal of Behavioral Decision Making*, 7 (2) , 129- 144.
5. Cassel, R., Chow, P. & Reiger, R.(2001). *The Cognitive Dissonance Test (DISS)*. Chula Vista, California, Project Innovation.
6. Chow, P., & Wood, W.(2001). *Comparing Canadian and United States high school students on cognitive dissonance test scores*. *Journal of Instructional Psychology*, 28 (3) , 137- 140.
7. Cooper, J. & Fazio, R.(1984). *A New Look of Dissonance theory*. *Advances in Experimental Social Psychology*, 17 (3) , 229- 266.
8. Demaray, M.K. & Malecki, C.K.(2003). *Perceptions of the frequency and importance of social support by students classified as victims, bullies, and bully/victims in an urban*

### التوصيات:

وفي ضوء النتائج التي توصلت إليها الدراسة، يوصي الباحثان بما يأتي:

1. الاهتمام بمصادر الدعم الاجتماعي للطلبة، لا سيما من الآخرين لما له من أثر في تخفيض مستوى التنافر المعرفي لديهم.
2. دعوة المهتمين، والقائمين على العملية التعليمية من أعضاء الهيئات التدريسية إلى التنوع في استراتيجيات التفكير السليم، والفهم، والإدراك، وحل المشكلات التي تساعد الطالب على فهم الجوانب المتناقضة، والمتعارضة مع اعتقاداته، وأفكاره بشكل منطقي، وعلمي.
3. إجراء مزيد من الدراسات حول العلاقة بين التنافر المعرفي، ومتغيرات أخرى، وذلك لندرة الدراسات العربية حول هذا المتغير.

### المصادر والمراجع:

#### أولاً: المراجع العربية

1. البدارين، غالب (2003). أساليب التفكير وعلاقتها بأنماط الشخصية لدى طلبة جامعة اليرموك. رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة اليرموك، إربد، الأردن.
2. الحديدي، منى والصمادي، جميل والخطيب، جمال (1994). الضغوط التي تتعرض لها أسر الأطفال المعوقين. مجلة دراسات الجامعة الأردنية (العلوم الإنسانية)، 21 (1)، 7 - 34.
3. الحموري، فراس أحمد (2009). العلاقة بين أساليب التفكير والأفكار اللاعقلانية لدى طلبة جامعة اليرموك. مجلة العلوم التربوية والنفسية، 10 (3) 35 - 59.

- middle school. *School Psychology Review*, 32 (3) , 471- 489.
9. Dverhotser, G.Norman, W.H., & Miller, I.W.(1990) .life stress and social supports in depressed patients. *Journal of Behavioral medicine*, 16 (3) , 125- 132.
  10. Festinger, L.(1957) .A Theory of Cognitive Dissonance. Stanford University Press, Stanford.
  11. Festinger, L., & Carlsmith, J.(1959) .Cognitive consequences of forced compliance. *Journal of Abnormal and Social Psychology*, 58 (2) , 203- 211.
  12. George, B.& Edward, M.(2009) .Cognitive dissonance and purchase involvement in the consumer behavior context. *The IUP Journal of Marketing Management*, 8 (3&4) , 1- 24.
  13. Grigorenko , E.& Sternberg , R.(1995) .Styles of thinking in the school , *European Journal for High Ability*, 6 (2) , 219- 201.
  14. Harrison, A.& Bramson, R.(1982) .Styles of thinking strategies for asking question, making decisions and solving problems. New York: Anchor press.
  15. Lester, D., & Yang, B.(2009) .Two sources of human irrationality: cognitive dissonance and brain dysfunction. *Journal of Socio- Economics*, 38 (4) , 658- 662.
  16. Malik, A.(2002) .The study of social support as determining factors in depresses and non- depressed as measure by an indigenously developed social support scale. Ph.D. University of Karachi, Pakistan.
  17. Marie, C., Sylvie, V., Pierre, M.& Richard, B.(2002) .Perception of the social support for adolescents who under corrective back surgery for scoliosis. *Copprehensive pediatric nursing*, 25 (3) , 207- 126.
  18. McKimmie, B.M., Terry, D.J., Hogg, M.A., Manstead, A.S., Spears, R., & Doosje, B.(2003) .I'm a hypocrite, but so is everyone else: Group support and the reduction of cognitive dissonance. *Group Dynamics: Theory, Research, and Practice*, 7 (3) , 214- 224.
  19. Stages, S., Long, S., Mason, G., Krishnan, S., & Riger, S.) 2007 (.Intimate partner violence, social support, and employment in the post- welfare reform era. *Journal of Interpersonal Violence*. 22 (3) , 345- 367.
  20. Steele, C.& Liu, T.(1983) .Dissonance processes as self-affirmation. *Journal of Personality and Social Psychology*, 45 (1) , 5-19.
  21. Sternberg, R.(1994). Allowing for thinking styles, *Educational Leadership*, 52) 3 (,36- 40.
  22. Sternberg, R.& Wanger, R.(1992) .thinking styles Inventory, Unpublished test, Yale university.
  23. Sternberg, R.& Williams, W.(2002) .Educational Psychology, Boston: Allynand Bacon, A Pearson Education Company.
  24. Sternberg, R.(1992) .Thinking styles. Theory and Assessment at the Interface Between Intelligence and Personality. New York: Cambridge University press.
  25. Sternberg, R.(1997) .Thinking Style. New York: Cambridge University Press.
  26. Williams, P., Barclay, L., & Schmied, V.(2004) .Defining social support in context: A necessary step in improving research, intervention, and practice. *Qualitative Health Research*, 14 (7) , 942- 960.
  27. Zimet, G., Dahlem, N., Zimet, S.& Farley, G.(1988) .The Multidimensional Scale of Perceived Social Support. *Journal of Personality Assessment*, 52 (1) , 30- 41.