كلية الدّراسات العليا

برنامج الإرشاد النفسي والتربوي

التنافرُ المعرفيّ وعلاقتُه بفاعليّة الذّات ومستوى الطّموح المِهنيّ لدى طلبةِ جامعةِ الخليل

Cognitive dissonance and its relationship to self-efficacy and the level of professional ambition among Hebron University students

إعداد :

دينا محمد بن سعيد

إشراف:

د. سناء شاكر أبو غوش

قُدمت هذه الرّسالة استكمالاً لمتطلبات نيل درجةِ الماجستير في الإرشاد النّفسيّ والتّربويّ من كليّة الدّراسات العليا في جامعةِ الخليل

1446 هـ -2024م

إجازة الرسالة

التنافر المعرفي وعلاقته بفاعلية الذات ومستوى الطموح المهني لدى طلبةجامعة الخليل

إعداد

دينا محمد بن سعيد

إشراف

الدكتورة سناء شاكر أبو غوش

نُوقشت هذه الرّسالة يوم الأربعاء بتاريخ 2024/7/10م، وأجيزت من أعضاءِ لجنة المناقشة التّالية أسماؤهم:

أعضاء لجنة المناقشة	التوقيع
د سناء ابو غوش	مُشرفاً رئيساً
د حسني عوض	ممتحناً خارجياً
د عبد الناصر سويطي	ممتحناً داخلياً

الخليل– فلسطين

1446هـ –2024م

الإقرار

أنا الموقع أدناه مُقدم الرّسالة التي تحملُ عنوان:

التنافر المعرفيّ وعلاقتُه بفاعليّة الذّات ومستوى الطُّموح المِهنيّ لدى طلبةِ جامعةِ الخليل

Cognitive Dissonance and its relationship to Self-efficacy and the level of Professional Ambition among Hebron University Students

أُقر أنا مُعدُّ هذه الرّسالة بأنّها قُدمت إلى جامعة الخليل، لنيل درجةِ الماجستير، وأنّها نتيجةُ جهدي الخاص، باستثناء ما تمّت الإشارةُ إليه حيثما ورد، وأنّ هذه الدّراسة ككل، أو أي جزء منها، لم يُقدم من قبلِ الآخرين لنيل لقبٍ علميّ، أو بحثٍ لأي مؤسسة تعليميّة أو بحثيّة أُخرى.

التوقيع:

دينا محمد بن سعيد

التاريخ: 10/7/2024م

الإهداء

أهدي هذا الجهدَ المُتواضع

إلى والدتي الكريمة نَبضِ القلبِ وفيضِ الحنان، إلى روح أَبي الطاهرة ،إلى شريك العُمر والدّاعم الأول ، إلى أعزّ النّاس وأقربِهم إلى قلبي، اللذين كانا عوناً لي، وكان لِدعائهما المُباركِ أعظمَ الأثر في حياتي.

إلى أساتذتي وأَصدقائي وزملائي وأَهل الفضل عليّ الذين غَمروني بالحبِّ والتقدير والنّصيحة والتوجيهِ والإرشاد.

دينا محمد بن سعيد

الشكر والتقدير

الحمدُ الله حمداً يُوافي نِعمه، ويدفعُ نقمه، ويكافئُ مزيده، أحمدهُ تعالى وأشكرهُ أنْ وفقني لإتمام هذا البحث، وأقدمُ شكري وتقديري لجامعةِ الخليل ممثلةً في كليّة الدّراسات العليا – قسم الإرشاد النّفسي والتّربوي على إتاحتها الفرصة للبحث في هذا المجال، كما أشكرُ جميعَ أساتذة الكليّة الذين درستُ على أيديهم.

ولا يفوتني أن أتقدمَ بالشكرِ الجزيل إلى الدّكتورة سناء أبو غوش التي تفضلت بالأشرافِ على رسالتي، باذلةً جهدَها ووقتَها وعلمَها؛ لإخراج هذا العمل على أفضلِ وجهٍ، فجزاها اللهُ عنّي خيرَ الجزاء، وأسبغَ عليها نعمهُ ظاهرةً وباطنةً.

كما أتوجهُ بخالصِ شكري لأعضاءِ لجنة المناقشة كُلٍّ من سعادة الدكتور عبد الناصر سويطي، والدكتور حسني عوض على تفضلهم وقبولهِم مناقشةَ هذه الرّسالة وإثرائِها بعلمِهما.

كما أتقدمُ بخالصِ الشّكر والتّقدير لأعضاء وعضوات هيئةِ التّدريس الذين حكّموا أداة الدّراسة، فجزاهم الله خيرَ الجزاء.

والشكرُ موصولٌ لكلِ من أعارني كتاباً أو أسدى إليّ توجيهاً أو شجّعني على فكرةٍ أو نبّهني على خطأ، أو دلّني على تقصيرٍ، ولم أذكر اسمّه هنا، وحسبُهم من ذلك أن يُعلم صنيعُهم.

الباحثة

قائمة المحتويات

الإهداء ..... أ

الشكر والتقدير ..... ب

قائمة المحتويات ..... ج

قائمة الجداول ..... هـ

قائمة الملاحق ..... ح

الملخص ..... ط

Abstract ..... ك

الفصل الأول(الإطار العام للدراسة) 2

المقدمة 2

مشكلة الدراسة 8

أسئلة الدراسة 9

أهداف الدراسة 9

أهمية الدراسة 10

حدود الدراسة 11

مصطلحات الدراسة 12

الفصل الثاني(الإطار النظري والدراسات السابقة) 14

المحور الأول: التنافر المعرفي (Cognitive Dissonance) 14

المحور الثاني: فاعلية الذات (Self-efficacy) 32

المحور الثالث: مستوى الطموح المهني (Professional Ambition) 50

الدراسات السابقة ذات الصلة 68

المحور الأول: الدراسات المرتبطة بالتنافر المعرفي 69

المحور الثاني: الدراسات المرتبطة بفاعلية الذات 74

المحور الثالث: الدراسات المرتبطة بالطموح المهني 78

التعليق على البحوث والدراسات السابقة 82

الفصل الثالث(الطريقة والإجراءات) 14
مقدمة 86
منهج الدراسة 86
مجتمع الدراسة 86
عينة الدراسة 87
أداوت الدراسة 88
إجراءات تطبيق الدراسة 102
متغيرات الدراسة 103
المعالجة الإحصائية 103

الفصل الرابع (عرض نتائج الدراسة) 105
النتائج المتعلقة بأسئلة الدراسة 105
النتائج المتعلقة بفرضيات الدراسة 118

الفصل الخامس (مناقشة النتائج والتوصيات) 146
مقدمة 146
أولاً: مناقشة النتائج 146
ثانياً: التوصيات 155
المصادر والمراجع 157
المراجع العربية 157
المصادر الاجنبية 169
الملاحق 165

قائمة الجداول

رقم الجدول	عنوان الجدول	رقم الصفحة
1	يوضح توزيع أفراد عينة الدراسة حسب الجنس، والسنة الدراسية، ونوع الكلية، والمعدل التراكمي.	82
2	يوضح طول الفئات.	84
3	يوضح قيم معاملات ارتباط بيرسون (Pearson correlation) لفقرات مقياس التنافر المعرفي، مع الدرجة الكلية للمقياس (ن=30)	85
4	يوضح أرقام الفقرات الخاصة بكل بعد من أبعاد مقياس فاعلية الذات.	87
5	يوضح طول الفئات.	88
6	يوضح نتائج معامل الارتباط بيرسون (Pearson correlation) لمصفوفة ارتباط فقرات فاعلية الذات مع الدرجة الكلية لكل بعد من أبعاد المقياس. ن= (30)	90
7	يوضح نتائج معامل ثبات كرونباخ ألفا والتجزئة النصفية لأداة الدراسة بأبعادها المختلفة. ن = (30)	91
8	يوضح أرقام الفقرات الخاصة بكل بعد من أبعاد مقياس مستوى الطموح المهني.	92
9	يوضح طول الفئات.	93
10	نتائج معامل الارتباط بيرسون (Pearson correlation) لمصفوفة ارتباط فقرات الطموح المهني مع الدرجة الكلية لكل بعد من أبعاد المقياس. ن= (30)	94
11	نتائج معامل ثبات كرونباخ ألفا والتجزئة النصفية لأداة الدراسة بأبعادها المختلفة. ن = (30)	96
12	المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والنسب المئوية لكل مجال من مجالات مقياس مستوى التنافر المعرفي لدى طلبة جامعة الخليل، وعلى المقياس ككل مرتبة تنازلياً	100
13	المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لمتوسطات أبعاد فاعلية الذات.	102
14	يوضح المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والنسب المئوية لفقرات بعد المبادرة مرتبة تنازلياً حسب المتوسطات الحسابية	103
15	يوضح المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والنسب المئوية لفقرات بعد المجهود مرتبة تنازلياً حسب المتوسطات الحسابية	104
16	يوضح المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والنسب المئوية لفقرات بعد المثابرة مرتبة تنازلياً حسب المتوسطات الحسابية	105
17	يوضح المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والنسب المئوية لفقرات بعد قدرة الفاعلية مرتبة تنازلياً حسب المتوسطات الحسابية	106
18	المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لمتوسطات أبعاد الطموح المهني.	107
19	يوضح المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والنسب المئوية لفقرات بعد التفاؤل مرتبة تنازلياً حسب المتوسطات الحسابية	108
20	يوضح المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والنسب المئوية لفقرات بعد وضع تحديد الاهداف مرتبة تنازلياً حسب المتوسطات الحسابية	109
21	يوضح المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والنسب المئوية لفقرات بعد تحمل الاحباط ومواجهة	110

رقم الجدول	عنوان الجدول	رقم الصفحة
	الفشل مرتبة تنازلياً حسب المتوسطات الحسابية.	
22	يوضح المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والنسب المئوية لفقرات بعد تقبل التغيير (المرونة) مرتبة تنازلياً حسب المتوسطات الحسابية.	111
23	يوضح المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والنسب المئوية لفقرات بعد الرضا بالوضع الحاضر مرتبة تنازلياً حسب المتوسطات الحسابية.	112
24	يوضح نتائج اختبار ت (t-test) للفروق في المتوسطات الحسابية الكلية للتنافر المعرفي لدى طلبة جامعة الخليل تبعا لمتغير الجنس.	113
25	يوضح المتوسطات الحسابية، والانحرافات المعيارية لمستوى التنافر المعرفي تبعاً لمتغير السنة الدراسية.	114
26	يوضح نتائج اختبار تحليل التباين الأحادي (One WayAnalysis of Variance) للفروق في درجات التنافر المعرفي وفقاً للسنة الدراسية.	115
27	يوضح نتائج اختبار توكي (Tukey) لمعرفة اتجاه الدلالة تبعاً لمتغير السنة الدراسية.	115
28	يوضح نتائج اختبار ت (t-test) للفروق في المتوسطات الحسابية الكلية للتنافر المعرفي لدى طلبة جامعة الخليل تبعا لمتغير نوع الكلية.	116
29	يوضح المتوسطات الحسابية، والانحرافات المعيارية لمستوىالتنافر المعرفي تبعاً لمتغير المعدل التراكمي.	117
30	يوضح نتائج اختبار تحليل التباين الأحادي (One WayAnalysis of Variance) للفروق في درجات التنافر المعرفي وفقاً للمعدل التراكمي.	118
31	يوضح نتائج اختبار توكي (Tukey)لمعرفة اتجاه الدلالة تبعاً لمتغير المعدل التراكمي.	118
32	يوضح نتائج اختبار ت (t-test) للفروق في المتوسطات الحسابية الكلية لفاعلية الذات لدى طلبة جامعة الخليل تبعا لمتغير الجنس.	119
33	يوضح المتوسطات الحسابية، والانحرافات المعيارية لمتوسطفاعلية الذات تبعاً لمتغير السنة الدراسية.	121
34	يوضح نتائج اختبار تحليل التباين الأحادي (One WayAnalysis of Variance) للفروق في درجات فاعلية الذات وفقاً للسنة الدراسية.	122
35	يوضح نتائج اختبار توكي (Tukey) لمعرفة اتجاه الدلالة على بعد (المبادرة) تبعاً لمتغير السنة الدراسية.	123
36	المتوسطات الحسابية، والانحرافات المعيارية لمتوسطفاعلية الذات تبعاً لمتغير نوع الكلية.	124
37	يوضح المتوسطات الحسابية، والانحرافات المعيارية لمتوسطفاعلية الذات تبعاً لمتغير المعدل التراكمي.	125
38	يوضح نتائج اختبار تحليل التباين الأحادي (One WayAnalysis of Variance) للفروق في درجات فاعلية الذات وفقاً للمعدل التراكمي.	126
39	يوضح نتائج اختبار توكي (Tukey) لمعرفة اتجاه الدلالة تبعاً لمتغير المعدل التراكمي.	127
40	يوضح نتائج اختبار ت (t-test) للفروق في المتوسطات الحسابية الكلية للطموح المهني لدى طلبة جامعة الخليل تبعا لمتغير الجنس.	129
41	يوضح المتوسطات الحسابية، والانحرافات المعيارية لمتوسطالطموح المهني تبعاً لمتغير السنة الدراسية.	130
42	يوضح نتائج اختبار تحليل التباين الأحادي (One WayAnalysis of Variance) للفروق في درجات الطموح المهني وفقاً للسنة الدراسية.	131

رقم الجدول	عنوان الجدول	رقم الصفحة
43	نتائج اختبار توكي (Tukey) لمعرفة اتجاه الدلالة على بعد (وضع تحديد الاهداف) تبعاً لمتغير السنة الدراسية.	132
44	يوضح المتوسطات الحسابية، والانحرافات المعيارية لمتوسطالطموح المهني تبعاً لمتغير نوع الكلية.	133
45	يوضح المتوسطات الحسابية، والانحرافات المعيارية لمتوسطالطموح المهني تبعاً لمتغير المعدل التراكمي.	135
46	يوضح نتائج اختبار تحليل التباين الأحادي (One WayAnalysis of Variance) للفروق في درجات الطموح المهني وفقاً للمعدل التراكمي.	136
47	يوضح نتائج اختبار توكي (Tukey) لمعرفة اتجاه الدلالة تبعاً لمتغير المعدل التراكمي.	137
48	يوضح نتائج معامل الارتباط بيرسون (Pearson Correlation) للعلاقة بين مستوى التنافر المعرفي وبين فاعلية الذات ومستوى الطموح المهني لدى طلبة جامعة الخليل.	138

قائمة الملاحق

ملحق رقم (1–أ): المقاييس بصورتها الأولية..... 173
ملحق رقم (1–ب): المقاييس بصورتها النهائية 188
ملحق رقم (2): قائمة بأسماء المحكمين 205

الملخص

التنافرُ المعرفيّ وعلاقتُه بفاعليّة الذّات ومستوى الطّموح المهنيّ لدى طلبةِ جامعةِ الخليل

إعداد:دينا محمد بن سعيد

إشراف: د. سناء شاكر أبو غوش

هَدفت الدّراسةُ الحاليّةُ إلى التّعرف على التّنافرِ المعرفيّ وعلاقتُه بفاعليّة الذّات ومستوى الطّموحِ المِهنيّ لدى طلبةِ جامعةِ الخليل، ولتحقيقِ أهدافِ الدّراسةِ استخدمتْ الباحثةُ المنهجَ الوصفيّ الارتباطيّ لمناسبتهِ لطبيعةِ هذه الدّراسة، وتكوّن مجتمعُ الدّراسةِ من جميعِ طلبةِ جامعةِ الخليل، والبالغِ عددُهم (8493)، وتمّ استخدام ثلاثةِ أدواتٍ في هذهِ الدّراسة، وهي مقياسُ مستوى التّنافرِ المعرفيّ، ومقياسُ فاعليّة الذّات ومقياسُ مستوى الطّموح المهنيّ؛ تمّ تطبيقُها على عيّنةٍ مكوّنةٍ من (425) مبحوثًا من طلبةِ جامعةِ الخليل، تمّ اختيارُهم بالطّريقةِ الطبقيّة العشوائيّة، منهُم (97) طالبًا، و (328) طالبةً. توصلت الدّراسةُ إلى عددٍ من النّتائج أهمها: أنّ الدّرجة الكليّة للتّنافرِ المعرفيّ جاءت بدرجةٍ متوسطةٍ . كما أظهرت النَّتائجُ وجود فروق ذات دلالةٍ إحصائيةٍ عند مُستوى الدّلالة ($0.05\geq\alpha$) في مُتوسطاتِ مستوى التّنافر المعرفيّ لدى طلبةِ جامعة الخليلِ تُعزى لمتغيّرات (الجنس، السّنة الدراسيّة، ونوع الكلية، والمُعدل التراكمي) حيث أَظهرت النّتائجُ أَن الدّرجة الكُليّة لفاعليّة الذّات جاءَت بدرجةٍ مرتفعةٍ لكافة الأَبعاد (المُبادرة، المَجهود، المُثابرة، قدرة الفاعلية)، كما أَظهرت النّتائجُ عدم وجود فُروق ذات دلالة إحصائيّة عند مستوى الدّلالة ($0.05\geq\alpha$) في مُتوسطات فاعليّة الذّات لدى طَلبة جامعة الخليل تُعزى لمتغيّرات (الجنس، السّنة الدراسيّة، ونوع الكليّة، بينما أَظهرت النتائج وجود فروق لِصالح المُعدل التراكميّ، أَظهرت النتائجُ أَن الدّرجة الكليّة للطموحِ المهنيّ جاءتْ بدرجةٍ مرتفعةٍ، حيث جاءتْ جميع الأَبعاد (التفاؤل، وضع تحديد الأَهداف، تحمّل الإحباط

ومواجهة الفشل، تقبّل التغيير (المُرونة)، الرِضا بالوضع الحاضر)، كما أَظهرتْ النّتائج وجود فُروق ذات دلالة إِحصائيّة عند مُستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$) في متوسطات الطُموح المهنيّ لدى طلبة جامعة الخليل تُعزى لمتغيرات (الجنس، السّنة الدراسيّة) بينما لَمْ يَظهر هُناك فروق عند متغير نوع الكليّة.

الكلماتُ المِفتاحيّة: التّنافرُ المعرفيّ، فاعليّة الذّات، الطّموح المهنيّ.

Abstract

Cognitive dissonance and its relationship to self-efficacy and the level of professional ambition among Hebron University students

Prepared by: Dina Mohamad bin Said
Supervision:Dr: Sana abu Ghosh

The current study aimed to identify the cognitive dissonance, self-efficacy and professional ambition of Hebron University students.To achieve the objectives of the study, the researcher used the descriptive correlative approach due to its relevance to the nature of this study.The study population consisted of all Hebron University students, who numbered (8493), and three tools were used in this study.It is a measure of the level of cognitive dissonance, a measure of self-efficacy and a measure of the level of professional ambition, which were applied to a sample of (425) respondents from Hebron University student,They were selected Stratified random sample, including (97) males, and (328) females.The study reached a number of results, The results showed that the overall score of cognitive dissonance was moderate. The results also showed that there are statistically significant differences at the significance level α(≤0.05) in the mean level of cognitive dissonance among Hebron University students due to the variables (gender, academic year, type of college, and GPA), The results showed that the total score of self-efficacy was high for all dimensions (initiative, effort, perseverance, effectiveness ability). The results also showed that there are statistically significant differences at the level of significance α(≤0.05) in the means of self-efficacy among Hebron University students due to the variables (gender, academic year, and type of college), while the results showed that there are differences in favor of the GPA, The results showed that the overall degree of career ambition was high, with all dimensions (optimism, goal setting, tolerance of frustration and facing failure, acceptance of change (flexibility), and satisfaction with the current situation). The results also showed that there were statistically significant differences at the level of significance α(≤0.05) in the means of self-efficacy of Hebron University students due to the variables (gender, academic year) while there were no differences in favor of the type of college.

Keywords: Cognitive dissonance, Self-efficacy, Professional ambition.

الفصلُ الأولُ

الإطارُ العامّ للدّراسةِ

الفصلُ الأولُ

الإطارُ العامّ للدّراسة

المقدمة

يأملُ الإنسانُ بطبيعتهِ البشريّة دائمًا لتحقيقِ الاعتدالِ في حياتهِ وسلوكياتِه ومعارفِه، ولو نظرنا بعمقٍ لطبيعةِ الإنسانِ لأجل معرفةِ حالاتِ الاختلالِ التي تُصيبُ تَوازنَه، لتُبيّن لنا وجودَ حالةٍ من المعرفةِ المُتناقضةِ لأفكارِه ومُعتقداتِه، حيثُ يواجهُ طلبةُ الجامعاتِ في معظمِ الأحيانِ حالةً من التّناقضِ بين معارفِهم وأفكارِهم من جانبٍ وبين سلوكياتِهم الفِعليّة من جانبٍ آخرَ؛ ممّا يَنتجُ عنها حالةً من التّناقضِ والتّوتر الدّاخليّ يُطلق عليه " التنافرُ المَعرفيّ"، ممّا يؤدي لتوجهِهم نحوَ العملِ على تلاشي هذا التناقضِ وتحقيقِ التّوازن في حياتِهم والحدّ منه، من أجلِ تحقيق ذاتِهم والوصولِ إلى مستوىً من الطّموح المهنيّ الذي يَطّلع إليهِ لاستكمالِ حياتِه.

فالعديدُ من الأفرادِ يجتهدونَ لأجلِ تحقيقِ التّوافقِ ما بين أفكارِهم وآراءِهم وتَطلعاتِهم ويرنون إلى تحقيقِ التّناغم مع سلوكياتِهم اليوميّة وتصرفاتِهم مع المُحيطينَ بهم، ولكنّهم في الكثيرِ من الأحيانِ يواجهون حالةً من الاختلافِ والتّناقضِ ما بين تصرفاتِهم من جانبٍ وبين ما يؤمنون بِه من جانبٍ آخر، وإنّ هذا الأسلوبَ أو الشّكلَ من التّناقض أَطلقَ عليه العالمُ فستنجر (Festinger) باسم " التنافرُ المعرفيّ"؛ إذ رأى بأنّ الإنسانَ في أغلبِ الأوقاتِ يتصرفُ بطريقةٍ غير متكيفةٍ مع أفكاره، أو قد يُعبر عن آراءَ لا تتفقُ مع آراءه الأصلية، فالتنافرُ المعرفيّ أحدُ أشكال التّوتر الذي يطلع الإنسانُ نحوَ الحدِّ منْه (العظامات والعتوم، 2018).

حيثُ يعدُ التّنافر المعرفيّ أحدَ مفاهيم علم النّفس الاجتماعي، وقد عرّفه العالمُ فستنجر (Festinger) بأنّه: حالةٌ تشملُ مدى انشغال ذهنِ الإنسان وعقلهِ فكريًا بموضوعين لهُما نفسُ الأهميّة، ولكنهما متناقضان في مدى طبيعتِهما (Festinger,&Carl Smith,1959).

وتستندُ نظريةُ التّنافر المَعرفيّ على كلٍّ من سمةِ الفَهم والإدراكِ المُتعلقةِ بعلاقاتِ الإنسان وفق النّظرة الشّاملةِ لمُكوناتِ المَوقف، حيث تبدأُ هذه النّظريةُ بتقديمِ اقتراحٍ ينصُّ على أنّ قلقَ الإنسان من حالةِ عدمِ التّكيف والاتّساق ما بين الاتّجاهاتِ والسّلوكيّات، وعند ظهورِ مثل هذه المواقف تنشأُ حالةٌ من التّنافر (Dussionance) وعندَ التّعاملِ معها والعملِ على الحدّ منها فينتجُ عنها تغيرٌ في الاتّجاهاتِ لدى الإنسان (Vaidis, 2014).

وأضاف مونتينوس (Montecinos, 2020) بأنّ التنافرَ المَعرفيّ يقومُ على ثلاثِ دلائلَ وهي أن الإنسانَ يمتلكُ اعتقاداً ما ويُفضله عن البقية؛ كما أن يمتلكَ التحكمَ بكاملِ مُعتقداته، وأيضًا الاعتقاد الذي تبناه فقط لمرةٍ واحدةٍ يزالُ صالحًا لمدى الحياة.

كما ويشير عطاالله (2020) بأنّه قد ينتجُ عن التّنافر المَعرفيّ حالةٌ من الانهاكِ والتّوترِ النّفسي، وذلك عندَما تتصادمُ المعارفُ الجديدةُ للفردِ مع المَعارف السّابقةِ لديه، ولأنّ هذا التّصادمَ والاشتباكَ يوصفُ بأنّه غيرَ مبهج، فهنا يعمل الفردُ على إنهاءِ حالةِ الاصطدامِ والتّناقضِ عبر الحدّ من التّنافرِ المعرفيّ مابين المَعارفِ الجديدة والسّابقةِ للفردِ، فمثلًا كما بيّنَ فستنجر (Festinger) بأنّ وجودَ حالةٍ من الشّعور بالجوعِ تؤدي للقيام بفعلِ التّقليلِ من الجوع، وذلك دليلٌ على أنّه كُلّما كان قدرُ التنافرِ وحجمُه كبيراً، كُلّما ارتفعت شدةُ الفِعل للحدّ من التّنافر، وكُلّما ارتفع تلاشي الحالةِ المؤدية لارتفاع التنافر.

حيثُ يرى فستنجر (Festinger) ضرورةَ الحدّ من التّنافر المَعرفيّ لدى الأفرادِ لاعتبارهِ من الحالاتِ العقليّة المنهكةِ والمُتعبة لدى ذهنِ الفرد، فقد حدّد ثلاثة طرقٍ أساسيّة على الأفرادِ القيام بها للحدّ من التّنافر ومنها: العملُ على تغييرِ أحدِ المَواقف الدّاخلة في العلاقات المُتسمةِ بالتّنافر، العملُ على إضافةِ مكوّناتٍ معرفيّةٍ حديثةٍ تتناغمُ مع المَعرفةِ السّابقةِ، وضرورةِ القيامِ بالحدّ من أهميّة المُكوّناتِ الدّاخلةِ على العلاقاتِ المُتنافرة (اللحياني والعتيبي، 2015).

ولأنّ الفردَ كائنٌ دائمُ التّأثير في حياته وحياةِ المحيطين به وسلوكياتِهم ومعتقداتِهم؛ فإنّ التّنافر المعرفيّ قد ينعكسُ على فاعلية الذّات لديه، وهذا ما ينطبقُ على طلبةِ الجامعاتِ وما لديهم من إمكانيات لتحقيقِ فاعليّة الذّات؛ حيثُ تُشكِلُ فاعليّةُ الذّات دورًا فاعلاً لكافة التأثيرات الإيجابيّة والسّلبية في انفعالاتِ الفردِ، فهي تتنبأُ باحتماليّة الحدّ من الانفعالاتِ السّلبيةِ بصورةٍ مباشرةٍ أو غيرِ مباشرةٍ، مع الإقرار على أنّ فاعليّة الذّاتِ الانفعالية قد تؤثرُ على حياةِ الأفرادِ الاجتماعيّة والأكاديميّة (Al Otaibi, 2012).

وتقوم فاعليةُ الذّاتِ بناءًا على نظريةِ التّعلم الاجتماعي المعرفيّ للعالم " باندورا"؛ وذلك لمدى إسهامها الكبيرِ في تعديلِ سلوكيّات الفردِ ومعتقداتِه، إذ أساس هذه النظريةِ قائمٌ على أنّ التّعلمَ الإنسانيَّ هو تعلمٌ معرفيّ، ووفق " باندورا" فإنّ لفعاليّة الذّاتِ أهميّةٌ جوهريّةٌ تكمنُ في اعتقادِ الفردِ لمدى إمكانيته على تنظيمِ مواقفَ وأنشطةٍ محددةٍ ممّا يؤثرُ ذلك على معتقداتِه وتوقعاتِه واختياراتِه، وإحساسِه بالمسؤوليّة نحو الأعمالِ التي تتصفُ بالتّعقيد؛ وهذا الاعتقادُ يسهمُ في مساعدةِ الفردِ على تحملِ المَسؤوليةِ حولَ أعماله (هيلات، 2017).

تعدّ فاعليةُ الذّاتِ من العواملِ المُهمةِ التي تؤثرُ في مواجهةِ حالاتِ التّنافرِ المَعرفيّ لدى طلبةِ الجامعةِ، ويرى باندورا (Banadora,1991) أنّ فاعليةَ الذّاتِ تؤدي دوراً بارزاً في تحديدِ درجة التّحكم في أنماطِ التفكيرِ المُثيرِ للتّنافرِ المَعرفيّ اعتقاداً من طالبِ الجامعةِ الذي يملكُ القدرةَ الفاعلةَ في التحكم بمصادرِ التّهديدِ المُحتملةِ، ممّا ينخفضُ من مستوى التّنافرِ المَعرفيّ لديه في حين يعتقدُ الطالبُ الجامعيّ الذي يمتلكُ قدرةً منخفضةً في التّحكمِ في هذه التّهديدات، بأنّهُ تنتابهُ درجةٌ عاليةٌ من الإحساسِ بالتّنافر، ويُركزُ تفكيرَه نحوَ عجزِهِ عن التّوافقِ إدراكاً منْهُ أنّ الكثيرَ من جوانبِ بيئتِه مشحونةٌ بالمَخاطرِ، وقد أشارت العديدُ من الدّراساتِ إلى أنّ انخفاضَ فاعليّةِ الذّات يُعدُّ مَظهراً هاماً من مظاهرِ التّنافرِ المَعرفيّ، وأنّ هناك علاقةً سلبيةً بين فاعليةِ الذّاتِ ومستوى التّنافرِ المَعرفي.

وتعتبرُ فاعليّةُ الذّاتِ أحدَ موجهاتِ السّلوك الإنسانيّ، حيث إنّ الفردَ الذي يؤمنُ بإمكانيته يمتلك تقديرًا لذاتِه، وهذا بمثابةِ مرآةٍ معرفيّةٍ لديه، ويَشعرُ من خلالها بمدى إمكانيته على التّحكمِ بما يحيطُ به، إذ تعكسُ اعتقاداتِه عن ذاتِه عبرَ الأفعال التّوافقيّة والمُتناغمة التي يقومُ بها (صونيا، 2017).

إذ يرى باندورا(Bandura) بأنّ اعتقداتِ الفرد حول إمكانيتِه على التّصدي للتّصرفاتِ السّلبيّةِ والتّناقضاتِ المُتنافرةِ وتنظيمِ أهمّ التّصرفاتِ والسّلوكيّات في حياتِهم اليوميّة بكونِها إدراكُ الأفرادِ لمدى فعاليّة الذّات لديهم، ومدى ارتفاعِها وانخفاضِ التنافرِ المعرفيّ ليتمكنوا من التّحكم في المواقفِ التي تواجههُم بمستوى مرتفعٍ نوعًا ما؛ بينما من لديه مستوى فاعليةٍ منخفضٍ فيرى ذاتَه

غيرَ قادرةٍ على مواجهةِ التّنافرِ المعرفيّ. وأكّدتْ على ذلك دراسةُ بيرن (Byrne, 2020) ودراسةُ كليمرسون (Clemerson, 2016).

ومن النّظرياتِ التي أكّدت على فاعليّةِ الذّاتِ نظريةُ " تأكيدِ الذّاتِ" لـ" ستيل وليو (Steele & Lui,1938) فهي أحدُ النّظرياتِ التي ارتبطت بالتّنافرِ المَعرفيّ، ورأت بأنّ لتأكيدِ الذّاتِ دورًا فعالًا وجوهريًا في التّنافر المَعرفيّ؛ وأنّ مصدرَ التّنافرِ ليس عدم التّناغمِ بين فكرتين أومعتقدين؛ ولكنّه جاء نتيجةَ التّخويف النّاجِم من عدم التّناغم، فليس التّناقضِ بين فكرتين المسببِ للتّوترِ النّفسي، لكنّ تهديدِ الذّاتِ أو التّخوفِ هو من يسببُ التّنافر كاستخدامِ عبارةِ " أنا غيرُ منطقي" (العظامات والعتوم، 2018).

كما ويرتبطُ مستوى الطّموح المهنيّ للطلبةِ فيما يتعلقُ بالتّنافرِ المَعرفيّ، حيثُ يعدُّ الطّموحُ أحدَ السّماتِ التي لها دورٌ كبيرٌ وهامّ في حياةِ الأفرادِ؛ فهو بمثابةِ الدّافعِ الذي يقومُ بتنظيمِ الأفكارِ للارتقاءِ بمستوى الحياةِ المِهنيّة، وذلك لكونِه أحدَ المتغيراتِ التي لها تأثيرٌ كبيرٌ فيما ينجُم عن الفردِ من نشاطاتٍ قام بها في حياتِه اليوميّةِ، ولا شكّ بأنَّ الكثيرَ من مهامّ الأفرادِ وإنجازاتِهم وتقدمِ الأممِ والشّعوبِ يعودُ إلى وجودِ مستوىً ملائمٍ من مستوى الطّموحِ المِهنيّ (أبو غيث، 2018).

ويُعدُّ مستوى الطّموحُ المِهنيّ جزءًا أساسيًا في التّكوينِ النّفسيّ والانفعاليّ للفردِ فهو يعززُ الاعتقاداتِ التّفاؤليةِ لديْه، ومستوى النجاحِ أو الفَشلِ، كونه يتمكنُ من السّيطرةِ على أشكالٍ مختلفةٍ من التّوتراتِ النّفسيّة كالتّنافرِ المَعرفيّ، فالشّخصُ المؤمنُ بقدرتِه على تحقيقِ مرادِه فإنّه قادرٌ على إدارةِ مجرياتِ حياتِه الذي يحدده بصورةٍ ذاتيةٍ وبنشاطٍ أكبر، وهذا بدورِه يزيدُه من الإحساسِ بالسّيطرةِ على البيئةِ وتحدياتِها (Kolk & Kaufmann, 2018).

وعرّفه بارسوكوفا (Barsukova, 2017) بأنّه: الرّغبةُ في خفضِ العراقيلِ والحدّ منها، وتدريبِ القوّة، والمجاهدةِ في إنجاز عملٍ ما بصورةٍ سريعةٍ وجيدةٍ للوصولِ لمستوىً مرتفعٍ، مع التّفوقِ على النّفس.

ومن خلال ما سبقَ يتبينُ بأنّ لفاعليّةَ الذّاتِ ومستوى الطّموحِ المِهنيّ لدى طلبةِ الجامعاتِ دورًا فعّالًا في الحدّ من التّنافر المَعرفيّ، حيثُ إنّ قدرةَ الطّلبة على تحقيقِ فاعليّة الذّاتِ ومستوى الطّموح المِهنيّ المُرتفع قد يخفف نوعًا ما من التّنافرِ المَعرفي لأفكارِهم ومعتقداتهم، ومع استمرارِ مثلِ هذه الأساليبِ والمُهماتِ؛ فسوفَ يعملُ الطّلبةُ على تغيير سلوكهِم ومعتقداتِهم لأجلِ التّقليلِ من حدّةِ التّنافرِ المعرفيّ، لذا فتميزت الدّراسةُ الحاليّة في حداثتِها حيثُ وجدت الباحثةُ افتقاراً للدّراساتِ العربيّة والأجنبيّة التي ربطت ما بين التنافرِ المَعرفيّ وفاعليّة الذّات، وبين التنافرِ المَعرفيّ ومستوى الطّموح المَهني لدى طلبةِ الجامعات، ونظراً لأهميّة هذا الموضوع فإنّ الدّراسةَ الحاليّةَ جاءت للبحثِ في مستوى التنافر المعرفي وعلاقته بفاعليّة الذات ومستوى الطموح المهنيّ لدى طلبةِ جامعةِ الخليل.

لقد أكدت العديدُ من الدّراساتِ كدراسةِ كلّ من (العظامات والعتوم، 2017) ودراسة (سلامة وغباري، 2016) ودراسةِ (اللحياني والعتيبي، 2015) وجودَ الأفكارِ والسّلوكياتِ والآراء والاتجاهاتِ المُتضاربةِ لدى العديدِ من أفرادِ المُجتمعِ وخاصةً الشّباب من طلبةِ الجامعاتِ، وأنّ هذه التضارباتِ والاختلافاتِ والتّباياناتِ تنعكسُ بشكلٍ سلبيّ على العمليّة التّعليميّةِ أو التّربويّة، ممّا ينبثقُ عنها حالةٌ من الاختلاطِ والرّيبة بل والشّك وعدم الاعتدال سواء للطالبِ أو لهيئةِ التّدريسِ في ذاتِ الوقت، ممّا يهددُ لديهم فاعليةَ الذّاتِ ويؤدي لانخفاضِ مستوى الطّموحِ المِهنيّ لديْهما؛ وهذا

سينعكسُ بالطّبع على علاقاتِهم الاجتماعيّة داخلَ الجامعة، وذلك لاختلافِ الطُّرق التي يتبعُها طلبة الجامعة في معالجة المعلوماتِ المتعلقةِ بالقضايا والأمورِ الخاصةِ بحياتهم اليوميّة، وغيابِ أحدِ صورِ التّواصل اللفظيّ وغيرِ اللفظيّ من أجل تصويبِ الأفكارِ والمعتقداتِ والسّلوكياتِ والمفاهيمِ أو العمل على دعمها، لذا فينبغي التنقيبُ عن المُتغيرات التي ستسهمُ بشكلٍ كبيرٍ في تحليلِ الاختلافِ في مستويات التّنافر المعرفي.

ومن خلال استقراءِ الأدبياتِ السّابقةِ ومراجعاتها بشكلٍ عميقٍ فقد لاحظت الباحثةُ قلة الدّراساتِ التي تناولت مفهومَ التّنافر المَعرفي وعلاقته بكلٍّ من فاعلية الذّات ومستوى الطّموح المِهني.

مشكلة الدراسة

يواجه الطلبةُ الجامعيون العديدَ من التحديات الأكاديميةِ والنفسيّةِ التي تؤثرُ على معتقداتِهم حولَ قدراتِهم وأدائِهم الدّراسيّ من جهة، وعلى اتجاهاتِهم وطموحاتِهم نحو مستقبلِهم المِهنيّ، ومن بين هذه التّحدياتِ، يبرزُ التّنافرُ المَعرفيّ كأحدِ العواملِ التي قد تؤثرُ بشكلٍ كبيرٍ على فاعليّة الذّاتِ ومستوى الطّموحِ المِهني،ويعدُّ التّنافر المعرفيّ حالةً من التوترِ الدّاخليّ النّاتجِ عن تعارض الأفكارِ والمُعتقداتِ والقِيم لدى الفَرد، ممّا يؤدي إلى شعورٍ بالاضطراب وعدمِ الاتّساق، لذا تنحصرُ مشكلةُ الدّراسةِ في الكشفِ والتّعرفِ على علاقةِ التّنافرِ المَعرفيّ بفاعليّةِ الذّاتِ ومُستوى الطّموح المِهنيّ لدى طلبةِ جامعة الخليل، وتسليطِ الضّوءِ على أهَميةِ فهم هذه العلاقةِ لتّحسينِ الأداءِ الأكاديميّ والمِهنيّ للطّلابِ، و من هنا تتلخصُ مشكلةُ الدّراسة في السّؤال التّالي:

ما العلاقةُ بين التّنافر المَعرفيّ وبين فاعليّة الذّات ومستوى الطّموح المِهنيّ لدى طلبةِ جامعةِ الخليل؟

أسئلةُ الدّراسةِ

1. ما مستوى التنافر المعرفي لدى طلبة جامعة الخليل؟
2. ما مستوى فاعليةِ الذّات لدى طلبة جامعة الخليل؟
3. مامستوى الطموحِ المِهني لدى طلبة جامعة الخليل؟
4. هل يختلف مستوى كلّ من التنافرِ المَعرفيّ، فاعليّة الذّات ، مستوى الطّموح المِهني لدى طلبةِ جامعةِ الخليل تبعاً للمُتغيرات التّالية: (الجنس،السنة الدراسية، نوع الكُليّة ، المعدل التّراكمي).
5. هل توجد علاقةٌ ارتباطيةٌ دالةٌ إحصائياً بين مستوى التنافر المعرفي وبين فاعليةِ الذّات،ومستوى الطموح المهنيّ لدى طلبة جامعة الخليل؟

أهداف الدراسة

جاءت هذه الدراسةُ لتحقيق الأهداف الآتية:

1. معرفة مستوى التنافر المعرفيّ لدى طلبة جامعة الخليل.
2. معرفة مستوى فاعليّة الذات لدى طلبة جامعة الخليل.
3. معرفة مستوى الطموح المهني لدى طلبة جامعة الخليل.

4. معرفة اختلاف كلّ من مستوى التّنافر المعرفي، فاعليّة الذّات ،مستوى الطموحِ المِهني لدي طلبةِ جامعة الخليل تبعاً للمُتغيرات التّالية: (الجنس، السنة الدراسية، نوع الكلية، المعدل التراكمي).

5. معرفة العلاقةِ الارتباطيةِ الدّالةِ إحصائياً بين مستوى التنافر المعرفيّ، فاعليّة الذّات مستوى الطموح المِهنيّ لدى طلبة جامعة الخليل.

أهمية الدراسة

وتتمثلُ أهميةُ الدّراسةِ فيما يلي:

- **الأهميّة النظريّة:**

1. يمكنُ أن تسهمَ هذه الدّراسةُ في إثراءِ المحتوى العِلميّ في مجالِ الأدبِ التّربوي نظراً لقلةِ الدّراسات التي بحثت حولَ مستوى التّنافرِ المَعرفيّ وعلاقتِه بفاعليّة الذّات ومستوى الطّموح المِهنيّ لدى طلبةِ جامعةِ الخليل .

2. تعريف الباحثين في الميدانِ التّربوي وأصحابَ القرار والمهتمين في الجامعات في التّعرفِ على العلاقةِ الارتباطيّة بين مستوى التّنافرِ المَعرفيّ ومستوى فاعليّة الذّاتِ لدى طلبةِ جامعة الخليل.

3. تعدُّ هذه الدّراسةُ من الدّراساتِ القليلةِ، والتي تتناول مستوى التنافر المعرفيّ وعلاقتِه بفاعليّة الذات ومستوى الطّموح المِهنيّ لدى طلبةِ جامعةِ الخليل، وقد تفتحُ المجالَ أمام الباحثين للقيام بأبحاثٍ مشابهةٍ لها.

4. جاءت هذه الدّراسةُ لإثراءِ المكتبة العربيّة بشكلٍ عامّ والمكتبةِ الفلسطينيّة بدراسةٍ حولَ موضوعها.

- **ثانيا: الأهمية العملية :**

1. تُمهدُ الدراسةُ لبناءِ برامج إرشادية تُساهم في التّعامل مع التّنافر المَعرفي لدى طلبةِ الجَامعةِ ، وعقدِ الدّورات التي تُساعدهم على فهمِ مفهومِ فاعليّة الذّات ، والتّعرف على مستوى طموحِهم المِهنيّ .

2. قد توفرُ الدّراسةُ مقاييسَ لقياس فاعليّةِ الذّات ، ومستوى الطّموحِ المِهنيّ والتّنافرِ المَعرفيّ والتي يمكنُ استخدامُها في الدّراساتِ المُستقبليّة.

3. لفْتُ أنظارِ الباحثين لأهميةِ فاعليّة الذّات ومستوى الطموحِ المِهنيّ لدى طلبةِ الجامعة والدور السَّلبي الذي مِن الممكنِ أن يظهرَ نتيجةً للتنافر المعرفيّ لدى طلابِ الجامعةِ ، وبالتّالي إجراء دراساتٍ مستقبليّة .

حدودُ الدّراسة

- **الحدود المكانية:** اقتصر تطبيق هذه الدّراسة على طلبةِ جامعة الخليل في فلسطين.

- **الحدود الزمانية:** طلبةُ جامعة الخليل الملتحقون في الفصل الدّراسي الثّاني من العام الدراسي2022– 2024.

- **الحدود البشرية:** طلبة جامعة الخليل في فلسطين.

مصطلحاتُ الدّراسة

التنافرُ المعرفي:

عرفت سلامةُ وغباري(2016) التنافرَ المعرفي بأنّه: "حالةٌ يشعرُ بها الفردُ نتيجةَ انشغالهِ بمعتقديْنِ أو فكريْنِ متناقضيْن في طبيعتهما، إلا أنّهما يحتلانِ الأهميّة ذاتها"

ويعرف إجرائياً بالدّرجة التي يحصلُ عليها الطّالب الجامعيّ على مقياس " التنافر المعرفي"

فاعلية الذات:

عرفها حجازي (2013) بأنّها: "معتقداتٌ، وأحكامٌ يمتلكُها الفردُ حولَ قدراتِه وإمكانيّاته؛ ممّا يؤدي إلى توظيفها بشكلٍ يساهمُ في تأدية المَهام أو الأنشطة المتعددةِ، والمُتسلسلةِ المطلوبةِ في أيْ موقفٍ، لإتمامِ العمليات اللّازمةِ لتحسينِ قدراتِ القدراتِ.

ويعرفُ إجرائياً بالدرجة التي يحصل عليها الطالب الجامعي على مقياس " فاعلية الذات".

مستوى الطموح المهني:

عرف خياطة(2015) بأنها:"مستوى عزمِ الفردِ على تحقيقِ أهدافٍ مستقبليّةٍ مرتفعةِ المستوى قد وضعها لحياتِه، وبذلِه لجهدِه ووقتِه من أجلها، والمرونة في تعديلها للتّغلب على الصعوباتِ التي تمنعُه من الوصول إليْها، أو التأقلمِ مع ما لا يمكنُ تغييرُه من هذه الصعوبات"

ويُعرف إجرائياً بالدّرجة التي يحصلُ عليها الطّالبُ الجامعيّ على مقياس " مستوى الطموح المِهني".

الفصلُ الثّاني

الإطارُ النّظريّ والدّراساتُ السّابقة

الفصل الثاني

الإطارُ النّظري والدّراساتُ السّابقة

يتناولُ هذا الفصلُ الإطارَ النّظريَّ المتعلق ب"**التنافر المعرفي وعلاقته بفاعلية الذات ومستوى الطموح المهنيّ لدى طلبةِ جامعةِ الخليل**" حيثُ تَناول المحور الأول التنافر المعرفيّ ، والمحور الثاني فاعليّة الذات والمحور الثالث الطموح المهنيّ والدّراساتِ العربيّة والأجنبيةِ ذاتِ الصّلة بموضوع الدراسة.

المحور الأول: التنافرُ المعرفي (Cognitive Dissonance)

كان فستنجر (Leon Festinge) من أوائل الذين فسروا حالةَ التّنافر الاجتماعيّ وعرّفها بأنّها حدوثُ حالةٍ من عدمِ الاتساق بين المعتقداتِ والمعارفِ لدى الفرد، أي بما معناه أنّ هناك علاقاتٍ غيرَ منسجمةٍ أو متوافقةٍ بين المعارفِ وهو ما بدورهِ يُعدّ من الأسبابِ الرئيسةِ لحدوث ظاهرةِ التّنافر المعرفي. ويُشيرُ مصطلح التّنافر المعرفي إلى الرأي أو المعتقدِ الذي يتبناه الفردُ سواء كان حولَ الذّات أو السلوك أو البيئة المحيطة، كما أنّه يتمُّ استخدامُه ليشتمل على الأمورِ التي لا تشيرُ إليها الكلمةُ مثل الآراءِ والأفكار، بالإضافةِ إلى القيمِ والاتجاهات، والمعتقداتِ، وهذه الأمورُ هي ما تُشكّل عناصرَ المعرفةِ، ومن المُمكنِ إقامةُ علاقةِ التّنافر والتّجانس في الأحداثِ والقضايا عبرَ هذه العناصر المعرفيّة (اللّحياني والعتيبي، 2015).

فالإنسانُ يسعى دائمًا إلى الاتّساقِ داخلَ نفسه، لكنّه في العديدِ من الأحيانِ يَمرّ بحالةٍ من التناقضِ من سلوكياتهم اليوميّة وبين معتقداتهِم وأفكارهم، وقد أطلقَ العالمُ فستنجر على هذه الحالةِ

من التناقضِ بالتنافر المعرفيّ، حيث يشيرُ فستنجر إلى التّنافر المعرفيّ بكونهِ حالةً يشعر الإنسانُ فيها بالانشغال الذّهني، بمعنى أنّه يكون مشغولاً ذهنيًا بموضوعين يكونان متناقضان من حيثُ طبيعتُهما بين المعرفة والسّلوك، كما أنّ هذا النمط إلى التصرفات التي تصدر عن الإنسان والتي تكونُ غير متفقةٍ مع أفكاره الأصلية، كما يُصنفُ فستنجر التنافرَ المعرفيَّ بكونِه يتصلُ بالتوترِ الفعّال وبأنّه أي نمطٍ من أنماطِ التّوتر يحاولُ الإنسان جاهدًا إلى تقليلِه(العظامات والعتوم، 2018).

وتحدثُ حالةُ التّنافر المَعرفيّ عند حدوثِ عدمِ اتّساقٍ بين النّواحي المَعرفيّة للإنسان وبين ما يملكُه من معتقداتٍ ومعارفَ، فعلى على سبيل المثال عندما يَتبنّى الإنسانُ اتّجاهًا معينًا من ثم يقومُ بالتّصرفِ أو إصدار سلوكياتٍ معارضةٍ لهذا الاتّجاه، أو أنّه لديهِ إيمانٌ بقضيةٍ معينةٍ لكنّه يتمّ إجبارُه بالقسرِ أو القوة على التّخليّ عن هذه القضيّة، ففي هذه الحالةِ يحدثُ عدمُ الاتّساق الذي بدوره يشيرُ إلى حالةِ التّنافرِ المَعرفيّ(Basnet, 2013).

وتضيف فليح (2013) إنّ الإنسانَ يمتلكُ عناصرَ معرفيّة تشكلُ الوحداتِ الرّئيسيّة في التّنافر المَعرفيّ، وتتمثلُ هذه العناصرُ بالمعتقداتِ والأفكارِ والاتّجاهاتِ والتّصرفاتِ والمَعارف الموجودةِ لدى الفرد، وترابط هذه العناصر المعرفية يُمكّنُ الفردَ من إدراك أنّها على علاقةٍ متنافرةٍ أو متجانسة، كما أنّ العلاقاتِ غيرِ المنطقيةِ بين العناصرِ المَعرفيّة يُعدّ سبباً كافياً لحدوثِ التّنافر، بينما يظهرُ التّناسق في العلاقاتِ عندما ينبثقُ عنصرٌ معرفيّ من وجودِ عنصرِ معرفيّ آخر. وبمعنى أوضح بأن يمتلكَ الفردُ معتقداً أو فكرةً حولَ موضوعِ ما. على سبيل المثال أن يقومَ الإنسانُ بعملٍ خاطئ ومنافٍ للمعتقداتِ السّائدةِ في مجتمعهِ لكنّه في المُقابلِ غيرَ قادرٍ على

التّوقف عن عمِلِه (كتعاطي الكحول)، فهو علم بأنّ تعاطي الكحول يسببُ العديدَ من الأضرارِ على صحتِه لكنّهُ غيرُ قادرٍ عن التوقفِ على شُربِها نتيجةً لوجودِ اعتقادٍ لديه بأنّ الكَحولَ تساعدُه في الحدّ من التوترِ والقلق وتساعدُه على الاسترخاءِ.

ويضيفُ الزّعبي (2010) بأنّ التّنافرَ المَعرفيّ تشيرُ إلى وجودِ نزعةٍ لدى الفردِ تنجم عن رغبتهِ في الاحتفاظِ بمعتقداتِه، فالفردُ في الغالبِ يسعى إلى إيجادِ علاقةٍ متوازنةٍ بين معتقداتِه وسلوكه، ويظلُّ يشعُر بالتوترِ من هذا التّنافرِ بين السّلوكِ والمُعتقد إلى أن تتحققَ حالةُ التوازن.

كما تؤكد علوان(2017) في هذا الصددِ على أنّ الحالةَ النفسيّة التي تحدثُ للفردِ في حالةِ التّنافرِ المعرفيّ تحدثُ عندَ رفضهِ للمَعلوماتِ الجديدةِ، ويبقي نفسَه سجينًا لاعتقاداتِه السّابقة، وأنّ كلّ نقاشٍ يحدثُ مع المعلومةِ المُتنافرة يكونُ نقاشٌ غيرُ منطقيّ، نظرًا لأنّه يقومُ بتقديمِ حججٍ تؤيدُ قرارَه الذي يؤيدُ المعلوماتِ الجديدةِ، ممّا يمنعُه من أن يفكرَ بشكلٍ منطقيّ ويؤكدُ بقوّةٍ على أفكارِه وآرائِه القديمة.

ويؤكد محمد (2020) في هذا الصددِ أنّ حالةَ التوترِ النّفسي التي تُصيبُ الفردَ في حالةِ التّنافر المعرفيّ تحدثُ نتيجةَ تضاربٍ وتعارضِ ما حصلَ عليهِ من معرفةٍ جديدةٍ مع المَعرفة الموجودةِ لديْه من قبل، ونظرًا إلى أنّ هذا التضاربَ يسببُ حالةً من عدم الرّاحة النّفسيّة، فإنّ الفردَ يهدفُ إلى التّخلص من هذه الحالةِ من خلالِ الحدّ من التّنافر بين هذه المَعرفةِ الجديدةِ وبينَ معرفتِه القديمةِ القائمةِ في بنيتِه المَعرفيّةِ.

وممّا سبقَ يتضحُ لنا أنّ التّنافرَ المعرفيّ ما هو إلاّ حالةٌ انفعاليّة تتولّد لدى الإنسانِ نتيجةً لتضاربِ ما يعتقدُه أو يتبناه من اتجاهاتٍ أو أفكار، فهو يكونُ مشغولاً ذهنيًا بموضوعيْن أو فكريْن أو اعتقاديْن يختلفان في طبيعتهِما من حيثُ المعرفةُ والسّلوكُ، فما يصدرُ عنه من سلوكيّات في حالةِ التّنافر المَعرفيّ يتعارض ولا يتفقُ مع أفكارِه ومعتقداتِه الأصليّة، ظنًا منهُ أنّه قد يُحقق شيئًا من الرّاحة النّفسية أو يخففُ من حدّةِ التّوتر لديْه.

مفهومُ التّنافر المَعرفيّ:

يُعرّف ستانشي (Stanchi, 2013) التنافرَ المعرفيّ بأنّه: حالةٌ انفعاليّةٌ غيُر مريحةٍ تصيبُ الفردَ عندَ حدوثِ تضاربٍ وتعارضٍ واختلافاتٍ بينَ ما يملكُه من أفكارٍ ومعتقداتٍ.

ويعرفُه ليانج (Liang, 2014) بأنّهُ: حالةٌ من القلقِ الذّهنيّ أو إحساسٌ بعدمِ الرّاحة النّفسيّة لدى الفردِ الذي يكونُ يحملُ معتقديْن أو فكريْن أو اتجاهيْن في ذاتِ الوْقتِ.

بينما يعرّفه العلاّق (2014) بأنّه: "هو حالةٌ من الحالاتِ الدافعيّة بحيثُ تدفعُ إلى تغييرِ سلوكِ وآراءِ الإنسانِ من أجلِ الحفاظِ على توازنِه النّفسيّ من خلالِ جعلِ هذه العناصر أكثر توافقًا".

وتُعرّف شوكت (2016) التّنافرَ المعرفيّ من خلالِ تبنيها لتعريفِ ليون فستنجر، فتعرفُه بأنّه: حالةٌ لدى الإنسانِ تحدث عند انشغاله ذهنيًا بموضوعيْن أو اعتقاديْن أو توجهيْن، تحملان نفسَ الأهميّة لديه، لكن في المقابلِ يكونان مختلفيْن ومتناقضان في طبيعتهما.

كما يُعرّف حجازي (2016) بأنّه: الإحساسُ بعدمِ الرّاحةِ والجفاءِ والتّباعدِ والرّفضِ تصيبُ الإنسانَ عندَ ظهورِ تناقضٍ أو تعارضٍ بين معتقداتِه والسّلوكِ المُفترض منْه القيام به. كما أنّ التّنافرَ المَعرفيّ عبارةٌ عن حالةٍ من الأحداثِ المُتناقضةِ في الاتّجاهِ والسّلوكِ يرافقُه، إحساسٌ بعدمِ الارْتياح، الأمرُ الذي يدفعُ الإنسانَ نحوّ العملِ على استعادةِ التّوازن بين الاتّجاه والسّلوك عبرَ تغييرِ أحدِهما ليلائمِ الآخر (العظامات والعتوم، 2018).

ويشيرُ التّنافرُ المَعرفيّ إلى أنّه حالةٌ انفعاليّة تحدثُ لدى الإنسانِ خلالَ تعرّضهِ لمعتقديْن أوْ اتجاهيْن أو فكريْن من المعارفِ والأفكارِ يُلاحظُ فيهِ وجودُ حالةٍ من التّعارضِ والتّناقض، الأمرُ الذي يؤدي إلى توترِ الفردِ وقلقِه والذي بدورِه يصلُ به إلى التّنافرِ المَعرفيّ بين هذه المَعارفِ، والتّنافر في هذه الحالةِ يعتبرُ دافعاً معرفياً يتولّد لدى الإنسانِ يحاولُ به الوصولُ إلى حالةٍ من التّوافق والاتّساقِ المعرفيّ من خلالِ التّعلمِ والمَعرفة (حسنين، 2017).

وتضيف عطا الله (2020) تعريفًا آخر للتنافرِ المَعرفيّ، حيثُ تُعرّفهُ بأنّه: "حالةٌ من التوتر والتناقضِ الدّاخليّ تتضمنُ اعتناقَ الفردِ لمُعْتقَدٍ أو قيمةٍ أو اتّجاهٍ ما يتناقضُ مع سلوكِه في الواقع العمليّ".

وبناءً على التّعريفاتِ السّابقة، تعرّفُ الباحثةُ التنافرَ المَعرفيّ بأنّه: شعورُ يظهرُ لدى الإنسان عند انشغالِه ذهنيًا بموضوعيْن أو معتقديْن أو اتجاهيْن لهما نفسُ الأهميّة ويكونانِ مختلفيْن من حيثُ طبيعتُهما، ويلاحظُ فيه تضاربٌ أو تعارضٌ بين سلوكِه وبين معتقداتِه أو أفكارِه.

أهميةُ التّنافر المَعرفيّ:

تُعدُّ حالةُ التّنافر المَعرفيّ من الحالاتِ الانفعاليّة التي تُشكّل حافزاً ودافعاً للإنسانِ يدفعُه نحوَ تحقيقِ راحتِه النّفسيّةِ وتوازنِه المَعرفيّ معًا من خلالِ تغييرِ أو فهمِ أفكارِه واتّجاهاتِه بشكلٍ ملائم، فالتنافرُ المَعرفيّ من الممكِن أن يعودَ على الإنسانِ بشكلٍ إيجابيّ، من حيثُ إكسابِه معرفةً جديدةً قد تعود عليه بالنّفع، فالتّنافرُ يساعدُ الفردَ في معرفةِ ما يمكنُ أن يقومَ به إزاءَ موقفٍ أو موضوعٍ أو حدثٍ معينٍ، وعليه يَتمكنُ من تقييمِ نفسه، وإعادةِ تنظيمِ وعيه ليَحدّ من الصّراعِ الدّاخليْ لهذا الحدث في حالِ تكرِره (علوان، 2017).

كما يضيفُ واجنر (Wagner, 2017) أنّ التّنافرَ المَعرفيّ من الحالاتِ الانفعاليّة التي تُسهِم بدورٍ فعّالٍ في تعزيزِ عمليّةِ التّعلمِ لدى الفردِ عن طريقِ البَحثِ عن أفضلِ السُّبل والأساليبِ التي تساعدُ في تحقيقِ التّوافقِ والتّلائمِ بين ما يملكه الإنسانُ من مُعتقداتٍ وأفكارٍ وآراءَ وبينَ المعلوماتِ المتنافرةِ عبرَ اتّباعِ التّفكيرِ النّاقدِ للتّجاربِ السّابقةِ والأفكارِ والمَعارفِ.

كما أنّ أهميةَ التّنافرِ المعرفيّ ترتكزُ إلى كونِه يَشملُ على العديدِ من العناصرِ الهامّةِ في حياةِ الإنسانِ، فالتّنافرُ يَضمُّ مدى إدراكِ ووعيّ الإنسانِ للأمورِ والأشياءِ التي يَعرفُها عن ذاتِه وعن سلوكياتِه، بالإضافةِ للأمورِ التي تتعلّقُ بالبيئةِ المُحيطةِ بهِ، وهذا الإدراكُ والوعيُ بحدّ ذاتِه يَضمُّ المعتقداتِ والخبراتِ، والمواقفَ، والقيمَ، والآراءَ، بالإضافةِ إلى هذه العناصرِ فإنّ ما يقومُ عليهِ التّنافرُ المَعرفيّ من فرضيّاتٍ يُحدِثُ في الإنسانِ عمليةَ انتعاشٍ نفسيّ، يدفعُ بهِ نحوَ البَحث عن معلوماتٍ داعمةٍ للمُعتقدِ الذي يُؤمنُ به، ومن هذه الفرضياتِ امتلاكُ الفردِ القدرةَ على السّيطرةِ الكافيةِ على معتقداته (العظامات والعتوم، 2018).

وتضيفُ حسنين(2017) إلى أهمية التّنافرِ المَعرفيّ بأنّهُ يُشكلُ أحدَ أهمّ الدّوافعِ والحوافز التي تساعدُ في نموّ المَعرفةِ لدى الفردِ، بالإضافةِ إلى دوافعِ التّعلمِ، فالتنافرُ يشجّعُ الفردَ نحوَ البحثِ عن المعارفِ الجديدةِ فيما يخصُّ أو يرتبطَ ما يملكهُ من معارفَ، ويكون ذلك نابعاً عن حاجةٍ إلى التّوافقِ العقليّ أو المَعرفيّ الذي بدورِه في الغالبِ يستثيرُ السّلوك، حيث إنّ تضاربَ وتَصارعَ الجوانبِ المَعرفيّة من مدركاتٍ ومُعتقداتٍ واتّجاهاتٍ مع بعضِها بعضاً يُشعِرُ الفردَ بالرّاحةِ النّفسيّة، وفي نفسِ ذاتِ الوقتِ يُشجعهُ تجاهَ اختزال التّنافرِ المَعرفيّ.

مصادرُ التّنافرِ المَعرفيّ:

بالاستنادِ إلى نظريةِ فستنجر يشيرُ كلٌّ من اللّحياني والعتيبي (2015) إلى أنّ التنافرَ المعرفي يَستندُ إلى مجموعةٍ من المَصادر:

- **عدم التّجانسُ المَنطقيّ للمَعلومات:** وهو أن تكونَ المَعلوماتُ والمَعارفُ الموجودةُ لدى الفردِ غيرَ متجانسةٍ وغيرَ متوافقةٍ مع بعضها بعضاً.

- **الموروثات الثقافيّة:** حيثُ إنّ ما يملكُه الفردُ من ثقافاتٍ واعتقاداتٍ حولَ موضوعٍ مُعيّنٍ له دورٌ في الحدّ من مقاومتِه للتّغييرِ لإيمانِه الرّاسخِ بأنّ هذهِ الثّقافةَ تُخففُ من توترِه وقلقِه.

- **تضمّنُ أحدِ الآراء إلى رأيّ أكثرَ عموميّة:** بأن يكونَ الفردُ ما لديه من رأي أو فكرٍ ناجمٍ عن كونه تابعاً لآراءَ ومعتقداتٍ أكثرَ عموميةً ممّا يجعلُ أكثرَ راحةً بأنّ هذا الرأيَ ليس هو فقط من يؤمن بهِ بل هناك آخرونَ كُثُر يؤمنونَ به.

- **التجارب السابقة:** فما مرّ به الفردُ من تجاربٍ حولَ موضوعٍ أو حدثٍ أو اتّجاهٍ معيّنٍ يُسهم بدور بارزٍ في أنْ يعززَ من مقاومتِه للتّغيير في معارفِه وأفكارِه، فهو يكونُ قد تولد لديهِ فكرةٌ عن هذا المَوضوعِ ممّا يجعلُه أكثرَ رفضًا لتغييره.

كما ترى عطا الله (2020) أنّ هناك مصدرينِ رئيسينِ يساعدان في مقاومةِ التّغير واللذان بدورِهما يُشكلانِ التّنافرَ المَعرفيّ، وهذان المصدران هما:

- **الحقائقُ:** يُعبّرُ هذا المصدرُ عن أن يكونَ الفردُ لديه وضوحاً في الواقعِ الذي بدوره يُعبّرُ عن المعارف، وهو ما يساعدُه في أن تكونَ مقاومتُه للتّغيير عاليةً، وعلى الصّعيد المقابلِ لهذا الجانبِ تكونُ الأحداث التي تتصفُ بدرجةٍ كبيرةٍ من الإبهامِ تكونُ مقاومةَ الفردِ للتّغيير متدنيةً.

- **طبيعة الأحداث:** ويشيرُ هذا المصدرُ على نحوٍ كبيرٍ إلى الأحداثِ السّابقةِ أو التّاريخيّة، حيث إنّ هناك صعوبةً في إحداثِ تغييرٍ في الأمورِ التي تمّ معرفتُها من قبلُ، وهو ما يجعلُ مقاومَتها للتّغيير مرتفعةً، بيّنما الأحداثُ والأمُورُ الحديثةُ من الممكنِ تغييرها بصورةٍ أسهل في بعض الحالاتِ، ممّا يجعلُ مقاومَتها للتّغيير متدنيةً.

أبعادُ التّنافر المعرفي:

تشيرُ حسنين(2017) أنّ هناك بعديْن أساسيْنِ للتّنافرِ المَعرفيّ يتمثلان بالبعدِ العاطفيّ، والبعدِ المعرفيّ السّلوكي، وفيما يلي توضيح لهذين البُعديْن:

أولاً : بُعد التّنافر العاطفي:

يشير هذا البُعد إلى المشاعرِ والانفعالاتِ النّفسية للإنسانِ، والتي تضمّ على ارتياحِه من عدمِه عند تقديره للقراراتِ التي قام باتّخاذها، بأن يكونَ منزعجاً أو مرتاحاً نفسيًا قبلَ وبعدَ تحقيقِ الحاجة أو الغايةِ التي لديه.

ثانياً : بُعد التنافر المعرفي السلوكي:

يشيرُ هذا البُعد إلى الاختلافاتِ في تقديرِ ومُعتقداتِ الإنسان بما يتعلّقُ بالاتجاهات التي قام بتبنيها حولَ موضوعٍ معيّنٍ ومدى دقتِها وصحتِها، كما أنّه يُعنى بمستوى تساؤلاتِه وتعارضِ أفكارِه ومُعتقداتِه فيما يخصُّ موضوعاً أو قراراً محدداً، فضلاً عن كونه يشيرُ إلى تنافرِ عملياتِ التّقديرِ والتّقييم بعدَ الانتهاءِ من القيام بموضوعٍ معيّن، وحدوثِ اختلافٍ في تقديرِه لصحةِ المُعتقدِ أو القرارِ الذي قامَ باتّخاذه.

وتضيف عطا الله (2020) إلى أبعادِ التّنافر المَعرفيّ الآتي:

– **بُعد التّكيف الشّخصي:** يشيرُ هذا البُعد إلى قدرةِ الإنسانِ على تغييرِ سلوكِه من أجل أن تكونَ العلاقةُ التي تربطه مع البيئةِ المُحيطةِ به أكثرُ ملاءمةً وتوافقاً، بالإضافةِ إلى القدرةِ على إظهارِ ردّ الفِعل المُلائم لِما يواجههُ من ضغوطاتٍ تنظيميّة داخليّة واجتماعيّة في حياته اليوميّة.

– **بُعد السيطرة العاطفية:** يُعبّرُ هذا البُعد عن مدى مقدرةِ الإنسانِ على فهمِ ووعيِ مشاعرِه وما يصدرُ عنهُ من انفعالاتٍ واستجاباتٍ لحدثٍ معيّن والقدرةُ على السيطرةِ والتّحكم بهذه الانفعالاتِ، والتي تكونُ إمّا مرتبطةً به أو بتفاعلِه مع الآخرين من حولِه.

– **بُعد الصّحة:** يُعبرُ هذا البُعد عن مدى تركيزِ الاهتمامِ لدى الإنسان بصحتهِ البدنيّة والعقليّة والنّفسيّةِ المُرتبطةِ بعملِه، وأوقاتِ التّسلية والفراغ لديه.

– **بُعد المستوى الاكاديمي:** يشيرُ هذا البُعد إلى تفاعلِ الإنسان مع الآخرين المحيطين به من الناحية الأكاديميّة واكتسابِه للمعرفِة، وإلى قدرتِه التّعليميّة والمَنفعة الشّخصيّة التي يقومُ باكتسابها خلالَ النّظام، ذلك لأنَّ التّعلمَ في حالةِ تطورٍ وتغيّرٍ مستمرٍ في سلوكِه بسبب ما يكتسبُه من خبرةٍ.

– **بُعد التّنشئة الاجتماعيّة:** يعبرُ هذا البُعد إلى الكيفيّة التّي من خلالها يتفاعَلُ ويتواصلُ الإنسانُ مع الشّبكةِ الاجتماعيّة من حولِه بشكلٍ إيجابيّ، ويلي ذلك تهيئتُه للتّكيف والتّوافقِ مع هذهِ البيئةِ من خلالِ تقبلِ أفكارِ ومُعتقداتِ الآخرين والقدرةِ على تكوينِ علاقاتٍ اجتماعيّةٍ ناجحةٍ معهُم.

الافتراضاتُ التّي يقومُ عليها التّنافرُ المعرفيّ:

يرتكزُ التّنافرُ المَعرفيّ على ثلاثِ مُسلّماتٍ أساسيّة، وهي كما يرى كلٌ من (سلامة وغباري، 2016):

- الفردُ يمتلكُ معتقداً أو فكراً أو إتجاهاً أو رأياً يفضلّه بشكلٍ أكبر منَ الآخر.
- الفردُ لديه القدرةُ على السّيطرة الكافيةِ على ما لديه من معتقداتٍ وأفكارٍ واتجاهاتٍ.
- ما يملكه الفردُ من معتقداتٍ أو اتجاهاتٍ في حالِ تبنيه لها لمرةٍ واحدةٍ؛ فإنّها تبقى صالحةً ومستمرةً لفترة طويلةٍ.

كما يشيرُ فستنجر أنّ نظريةَ التّنافر المَعرفيّ تضمّ ثلاثةَ افتراضاتٍ أساسيّةٍ هي:

1. **يتحسس الأفرادُ من التضارب بين السّلوك والمعتقداتِ:** حيثُ إنّ الإنسانَ بطبيعتِه يستطيعُ التّمييز إلى حدٍّ معينٍ تضارب السلوك مع المعتقداتِ والاتجاهاتِ التي يتبناها، حيثُ إنّه في داخلِه يحملُ إنذارًا يتعطلُ عندَ حدوثِ حالةِ التّضاربِ، ويستطيعُ ملاحظتُه.

2. **الاعتراف بالتضارب يعدُّ سبباً للتّنافرِ ويحفزُ الفردَ على حلّ هذا التنافر:** حيثُ إنّ اعترافَ الفردِ بالتنافرِ فإنّ ذلك يزيدُ من إحسَاسِه بالألمِ النّفسيّ، وتستندُ درجةُ التّنافر المَعرفيّ إلى درجةِ أهميةِ المُعتقدِ أو الفكرِ أو الرأي الذي تبناه، بالإضافةِ إلى درجةِ التّناقضِ بين السّلوكِ والمُعتقد أو الاتجاه، بمعنى أوضح أنّه كُلّما كان التّنافرُ مرتفعًا كُلّما زادت دافعيةُ الفردِ نحو حلّ التّنافر أكبر.

3. **يتمُّ حلّ التّنافر المَعرفيّ من خلالِ إتّباعِ أحدِ الطّرق الثلاث الأساسيةِ التّالية:**

- تغييرُ المُعتقدِ: تُعدُّ هذه الطريقةُ من أسهلِ الطُّرقِ التي تُساعدُ في حلّ التّنافر المَعرفيّ، ويَعتمدُ ذلك على درجةِ أهميّة المُعتقد، فكُلّما كان المُعتقد أقلَّ أهميةً كُلّما زاد من إمكانيةِ تغييرِه بشكلٍ كبيرٍ، وبالتّالي يتخلّصُ من حالةِ التّنافر.

- تغيير الأفعال: ويكون ذلك بأن يتوقفَ الفردُ عن عملِ هذا الفِعل، وقد يكونُ ذلك نابعٌ من الذنبِ والقلقِ اللذين هما من الدّوافع القويةِ في تغيير السّلوك.

- تغيير النظرةِ إلى الفعلِ: تعدُّ هذه الطريقةُ معقدةً بعضَ الشّيء، حيثُ تقومُ على أن يغيرَ الفردُ الطريقةَ التي ينظرُ فيها إلى الفعلِ، فيسعَى إلى أن يجعلَ من أفعالَه منطقيّةً أكثر (حسنين، 2017؛ محمد، 2020).

العواملُ المؤثرةُ في التنافر المعرفي:

يشير كلٌّ من شوكت (2016)؛ ومحمد(2020) إلى أنّ هناك العديدَ من العوامل التي تؤثرُ في ظاهرة التّنافر المعرفيّ، ومن هذه العوامل:

1. الدافعية: يعدّ الدافعُ من الأمور التي تُساعد الفردَ على الوصول إلى الأفكار الإبداعيّة، ويكون ذلك في حالة الدّافع البنّاءِ والحضاري، بينما في حالةِ الدافع التّدميري فإنّه يُؤدي إلى الرفضِ والعُدوان.

2. أسلوب الفرد في التعامل مع الأحداث: حيث إنّ طريقةَ تعاملِ الفرد مع الأحداثِ التي تحيط به يبررُ له سبُل المعالجةِ الذّهنيّة المُستخدمةِ، ويَستمرُّ باستعمالِها باعتبارها طريقةً ملائمةً في التّعامل مع الأحداث.

3. شدة التنافر وقوته: حيثُ إنّهُ كُلّما كان النزاعُ الذي يواجهه الفردُ شديدًا، فإنّ ذلك يدفعُ الفرد نحو تحليلِ العناصر، واستبعادِ البعض منها، والتفكيرِ والمناقشةِ سواء مع نفسه أو مع الآخرين من أجلِ الوصولِ إلى القراراتِ المُناسبَةِ.

4. المُعتقد الدّيني أو الحزبي: إنّ ما يملكُه الفردُ من عقيدةٍ أو انتماءٍ إلى حزبٍ معيّن يُعدّ من العوامل المؤثرةِ على حدّة التنافر.

5. مستوى تعليم الفرد وثقافته: حيثُ إنّ مستوى تعليمِ الفردِ كُلّما ارتفع كُلّما زادت حالةُ التّنافر المعرفيّ لديه، ذلك لأنّه بات لديهِ مخزوناً معرفياً يستطيعُ استخدامَه في المواقف سواء بالقبولِ أو الرّفضِ، أو المُهادنة، الأمرُ الذي يضعهُ أمام بدائل للقبول والرّفض.

6. مستوى امتلاكِ الفردِ للمُعلوماتِ ومدى تنافرها حولَ المَوضوع: حيثُ إنّهُ كُلّما امتلك الفردُ للمعلوماتِ كُلّما احتاج منهُ أن يمتلكَ أكبرَ كميةٍ من المعرفةِ لفهم حالةِ التّنافر، للتّخلص من حالةِ المَعلومات غيرِ المفهومةِ لتصبح مفهومةً لديه.

كما وتضيفُ علوان(2017) بأنّ قيمة ما يعتقدهُ الفردُ حول أمرٍ ما من العوامل التي تؤثرُ في حدوث التّنافر المَعرفيّ، حيثُ إنّه كُلّما زادت قيمةُ المُعتقدِ لدى الفردِ كُلّما زادتْ حالةُ التّوتر لديه نتيجةً للمعتقداتِ المُتضاربةِ التي أدت إلى التنافر، كما أنّ طبيعةَ الاعتقادِ الرّاسخ لدى الإنسان وارتكازهِ في وجدانهِ يؤثرُ بشكلٍ كبيرٍ على أن تكونَ طبيعةُ المعلومات الموجودة لديه مُطلقةً ، ويحدُّ من أن يمتلكَ مرونةً فكريةً يتمكنُ من خلالِها تقبّل الأفكارِ والآراءِ المُختلفةِ، بالإضافةِ إلى أن يكونَ الفردُ واضحاً مع نفسِه ممّا يجعلُ من ردودِ أفعالهِ دفاعيّة لهذه المعلوماتِ والمَعارفِ الجديدةِ.

أساليبُ خفض التّنافر المعرفي:

من الممكنِ خفضُ التّنافر المَعرفيّ باتّباعِ إحدى الأساليبِ التّالية كما أشارَ كلٌّ من سلامة وغباري(2016) إليها:

- تغيير السّلوك عبر تبني أحدَ عناصر المَعرفةِ، ومن الأمثلة على ذلك معرفةُ المُدّخن بأن التّدخينَ يُشكل خطرًا على صحته ويزيدُ من فرصة إصابته بسرطان الرّئة، ذلك عليه أن يمتنعَ عن التّدخين لمنع إصابتِه به.

– تغييرُ عناصرِ المَعرفةِ المُستمّدةِ من البيئةِ المُحيطةِ، وبالعودة للمثال السّابقِ على المُدخن أن يقومَ بتجنبِ مخالطةِ أو مجالسةِ الأشخاصِ المُدخنين والتّقرب من الأشخاصِ غير المُدخنين.

– إضافة عنصرِ معرفةٍ جديد، بأنْ يزيدَ الفردُ من معلوماتِه حولَ أضرار التّدخين، وأعدادِ الوفيات النّاجمةِ عن الإدمانِ عليه.

– تجنبُ المَعلوماتِ المُتنافرة، كأن يبتعدَ عن قراءةِ التّعليقاتِ والمُلاحظاتِ المَطبوعة على علبِ السّجائر، وتجنبِ قراءةِ المَقالاتِ التي تتحدثُ عن مضارّ التّدخين.

كما تضيفُ فليح (2013) إلى الأساليبِ التي يُمكنُ خلالَها تخفيضَ التّنافر المعرفي:

- تغيير السّلوك: تُعدّ هذه الطّريقةُ من الأساليبِ الفعّالةِ التي من خلالِها يُمكنُ إعادةُ التّوازن في النّظامِ وتقليصِ حدّةِ التّوتر لدى الفَردِ.
- تغيير مسارِ الاتجاهِ أو الوعي: ويساعدُ هذا الأسلوبُ في التّعتيم على الوعي والإدراكِ للمُعتقدِ أو الاتّجاه.
- إضافة عناصر إدراكية: وتكونُ هذه العناصرُ توافق وتنسجمُ مع المُعتقدِ أو الاتّجاه، حيثُ يُساعدُ ذلك في تخفيفِ حدّة التّوتر، وينفي أيْ مسببٍ للإحساس بالتنافر المعرفي حولَ المُعتقد.
- جعل بديل أكثَرَ جاذبيةً من بديل آخر: ويتم ذلك من أن يُقنعَ الفردُ نفسَه بأنّ هذا الاتّجاه أو المُعتقدِ أو القرار الذي سيتخذهُ سيعودُ عليه بالنّفع كأن يمنحَه شيئًا من الرّاحة النّفسيّة، ممّا يجعلُه أقلَّ إحساسًا بالتوتر والقلقِ.

النظريات المُتصلة بالتنافر المعرفي:

أولاً: نظرية فستنجر (Festinger) (1957):

تعودُ البداياتُ لظهورِ نظريةِ التّنافر المعرفي إلى العالم فستنجر Festingerعام (1957)، وتعدُّ هذه النّظريةُ من النّظريات النّفسية، حيثُ عمل فستنجر من خلال شرحهِ وتفسيرهِ لمفهومِ التّنافر بالاستناد إلى مكوّناته النّفسيّة والتي يأتي على رأسِها التوتر النفسي، والذي بدوره يدفعُ بالإنسان نحوَ التقليلِ من التّنافر، ويشيرُ إلى أنّ التّنافرَ المَعرفيّ عبارةٌ عن حالةِ من عدمِ التّوافقِ والانسجامِ بين القيمِ والاتّجاهاتِ والمُعتقداتِ(بدوي، 2015).

ويقوم التنافرُ المَعرفي على مبدأين رئيسين يشير إليهما كلٌّ من الجنابي وأبو خمرة (2020) بما يلي:

- ينبثقُ التّنافرُ المَعرفي من ردّة فعلِ الفردِ عندَ وقوعِه في دوامةِ الاختيار ما بين يمتلكه من معتقداتٍ ومعارفَ، تجاه حدثٍ أو موقفٍ محدّدٍ يتعرضُ إليه خلالَ حياتِه اليوميّة، الأمرُ الذي يولدُ لديه حالةً من التّنافرِ والتّضارب نتيجةً لتحديدِ اختياراتِه.

- وجود إمكانية لحلّ الحالةِ الانفعاليّة الناجمة عن التنافر المعرفي عن طريقِ السّعي وراءَ تحقيقِ حالةٍ من التّوازن عبرَ اختزالِه لأهميّةِ الصّراع بين ما يملكه من معتقداتٍ وبين ما يكتسبهُ من معارفَ جديدةٍ.

ثانيًا: نظريةُ المَجال ليفين (Field Theory) (1947):

قام ليفين وهو أحدُ أقدمِ العلماءِ في مجالِ علمِ النّفسِ الاجتماعيّ بدراسةِ موضوعِ الصّراع لدى الإنسانِ، ومن خلالِ دراساتِه وأبحاثِه توصلَ إلى أنّ هناكَ ثلاثةَ أقسامٍ للصّراع، وضحَهَا على النّحو التّالي:

– صراعُ الرّغبة: يشيرُ هذا القسمُ من الصّراع إلى رغبةِ الإنسان في تحقيقِ أمريْنِ أو أن يقومَ بإشباعِ حاجتيْنِ لديْه في ذاتِ الوقتِ ورغبتِه لكليْهما تكونُ متعادلةً، وهو ما يجعلُه ضحيةَ صِراعٍ لرغبتيْنِ تتنازعان داخله سواء من حيثُ أفكاره أو مشاعره، ومن إيجابيّة هذا النّوع من الصّراعِ أن آثارَه لا تكونُ عميقةً في الإنسان من ناحيةِ اضطرابِ توافقِ الفرْد، فضلاً عن أنّهُ ينتهي وتذهبُ آثارُه حالَ إشباعِ إحدى الرّغبتيْنِ وتغلّبها على الأخرى، ومن الأمثلةِ عليه رغبةُ الطّفل في اللّعب أو مشاهدةُ برنامجه المُفضل من الكرتون ورغبته في مرافقةِ والدته لزيارةِ أقربائه واللعب معَ أبنائهم.

– صراع الرّهبة: يشيرُ هذا النّوع من الصّراع إلى خوفِ أو رهبةِ الإنسانِ من تحقيقِ أحدِ الأمرينِ، وتطولُ مدّة هذا الصّراع إلى حين تحقيقِ أحدِ الأمرين، ومن الأمثلةِ على هذا النوع رهبةُ المريض من إجراءِ العمليّة الجراحية ورهبتُه من النّتائج السّلبية لعدمِ إجراءِ العملية، فالصراعُ هنا ينتهي حالَ إجراءِ العمليّة.

– صراع الرّغبة والرّهبة: يجمع هذا النوعُ بين النّوعينِ السّابقين، حيث يشيرُ إلى وجودِ حاجتيْن أو شيئينِ يرغبُ الإنسانُ بتحقيقِ واحدٍ منهما لكنّ الحاجةَ أو الشّيءَ الآخر يمنعُ تحقيقَ ذلك، أي بمعنى أدّق يكونُ الإنسانُ في صراعٍ بسببِ تعارضِ حاجتينِ لديْهِ الأولى

موجبةٌ والثّانيةُ سالبةٌ فالحاجةُ الأولى يكونُ لها جانبٌ مرغوبٌ بينما الحاجةُ الثانيةُ لها جانبٌ مرهوب، ومن الأمثلة على هذا النوع رغبةُ الفردِ بالطّعام وحبّهِ الشّديد له لكنّه يخافُ من السُّمنة بشكلٍ كبيرٍ (شوكت، 2016).

ثالثًا: نظريةُ التّناغم الذّاتي:

تتصلُ هذه النّظريةُ بالتّنافر المعرفي، حيثُ قام ارونسون بتسليطِ الضّوءِ على حالةِ عدم الرّضا وعدمِ الارتياحِ عند حدوثِ تعارضٍ أو تضاربٍ لمفهومِ الذّات لدى الفردِ وبين تصرفاتِه، بمعنى آخر أنّ هذه النّظريةَ تشيرُ إلى أنّ الفردَ يمرُّ بحالةٍ من التّنافر المَعرفيّ في حالِ كانت نتائجُ أفعالِه أو سلوكياته لا تنسجمُ أو تتفقُ مع أهمية مفهومِ الذّات لديْه، أو ما يحملُه من توقعاتٍ وتنبؤاتٍ ذاتيّة، فعلى سبيلِ المِثال أن يصدر عنه مجموعةٌ من العبارات مثل: "أنا أتوقعُ أن أقومَ بالامتحانِ بشكلٍ جيّد، لأنّني شخصٌ ذكيٌّ، لكن كان أدائي سيئًا في الاختبار". وللتّخلّص من حالةِ التنافر في هذه الحالة يحاولُ الفردَ من أن يبررَ سلوكاتِه اللاّحقة، ممّا يجعلُه يحتفظُ بمفاهيمِ الذّات لديْه على نحو سليم(العظامات والعتوم، 2017).

رابعًا: نظريةُ تأكيد الذّات:

تشير هذه النظريةُ إلى أنّ تأكيدَ الفردِ لذاتِه يعني مقدارَ استغلالِ الفردِ لقدراته، حيثُ إنّ كلّ فردٍ له مستوىً محدداً يكونُ ملائمًا لتّحقيق قدراتِه وإمكانياته، ويعدّ الحفاظُ على هذا المُستوى ضرورة لا بدّ منها من أجل الإبقاء لحالةِ التّوازن(عبد الرؤوف، 2018).

ويشيرُ كلٌّ من ستيل وليو أنّ تأكيدَ الذّات تقومُ بدورٍ هامّ في عمليّة التّنافر المَعرفيّ، حيثُ أشارا إلى أنّ التنافر لا ينجمُ عن وجودِ حالةٍ من عدم التوافق بين فكرتينِ أو معتقدينِ بل إنّه ناجمٌ عن التّهديدِ الذي يحدثُ من حالةِ عدمِ التّوافق، بمعنى أنّ فكرةَ تهديدِ الذّات في حالة التّضاربِ بين الاتّجاه والسّلوك هو ما يؤدي إلى حالةِ التّنافر المعرفيّ بأن يصدرَ عنه عبارات " أنا غبي"، " أنا غير منطقي" وهو ما يسبب لديه التوترَ النّفسي، وليس التّضارب بين الاتجاه والسّلوك بحدّ ذاته(العظامات والعتوم، 2017).

المحورُ الثّاني: فاعليةُ الذّات (Self-efficacy)

يُشكّلُ مفهومَ فاعليّة الذّات من المفاهيمِ العلميّة والنّظريّة الهامّةِ في مجال علمِ النّفس، حيثُ يُعبّرُ هذا المفهومُ عن مدى توقعِ أو اعتقادِ الفردِ عن قدراتِه في أداء سلوكٍ معينٍ بكفاءةٍ ونجاحٍ، وهذا الاعتقادُ يؤثرُ بشكلٍ كبيرٍ على سلوكِ الإنسانِ من ناحيةِ المَشاعرِ والأداءِ، وفي هذا الصددِ يُشيرُ باندورا وهو أحدُ أهمّ علماءِ علمِ النّفس إلى أنّ ما يمكلُه الفردُ من اعتقاداتٍ وتوقعاتٍ حولَ فاعليتِهِ الذّاتيةِ يتمّ ملاحظتهُ عبرَ الإدراكِ أو الوعي المَعرفيّ بقدراتِه الشّخصيّة وما لديه من خبراتٍ متعددةٍ ويكون ذلك إمّا بشكلٍ مباشرٍ أو غيرِ مباشر. ففاعليةُ الذّات ترتكزُ على الأحكامِ التي تصدر عن الشّخص حولَ قدرتِه على أداءِ سلوكيّات محددةٍ، ومن الجديرِ بالذّكرِ أنّ فاعليةَ الذّاتِ لا تقتصرُ على المَشاعرِ العامّة، بل إنّها تُسهمُ في تقويمِ الشّخص لذاتِه حولَ ماهيّة الأمورِ التي بإمكانِه القيامُ بها، والجهدُ الذي يبذلُه في التّعاملِ مع الأحداثِ المُعقدةِ والصّعوبات، ففاعليةُ الذّات تُشكّلُ دافعيّةً للفردِ لأداءِ أي عملٍ أو مُهمّة مطلوبةٍ منهُ، وتساعدُه على مواجهةِ الضّغوطات والتّحدياتِ التي تقفُ في طريقِهِ خلالَ حياتِه اليوميّة(عبد القادر، 2018).

وتعبّرُ فاعليّةُ الذّات عن القدراتِ التي من خلالِها يستطيعُ الفردُ تحديدَ مستوى اعتقادِه حولَ إمكانيتِه في سبيلِ إنجازِ الأعمالِ المُتباينةِ المَطلوبةِ منهُ، فالفاعليّة الذّاتيةُ هي تقديرُه لِما يمكنُ أن يقومَ به بمرونةٍ وسلاسةٍ في التّعاملِ مع الأحداثِ والمُواقفِ الغامضةِ التي تواجههُ في علاقاتِه الاجتماعيّة، كما أنّ فاعلية الذّاتِ تُسهمُ بأدوار فاعلةٍ في عمليةِ نموّ وتطويرِ شخصيْة الفردِ الاجتماعيّة والانفعاليّة بصورةٍ متساويةٍ، وتتلخصُ فاعليةُ الذّاتِ على شكلِ أفكارٍ وآراءَ ومعتقداتٍ حولَ ذاتِه وحولَ مدى صلاحيتِها(عبد الحافظ وفليح، 2017).

وممّا يجدرُ الإشارةُ إليه في هذا المجالِ أنّ فاعليةَ الذّاتِ من الأمورِ التي تُساعدُ في توجيهِ سلوكِ الفردِ، حيثُ إنّ الفردَ كُلّما كان أكثرُ إيماناً بقدراتِه ومؤهلاتِه كُلّما كانتْ نظرتُه وتقديرُه لذاتِه أكبر، وبالتالي إنجازُه للمهامّ والأعمالِ أكبر، فضلاً عن هذا الأمرِ يزيدُ من شعورِه بإمكانيته على السيطرةِ في بيئته، فالفاعليّةُ الذّاتيّةُ تعكسُ بشكلٍ كبيرٍ اعتقاداتِ الإنسانِ حولَ ذاتِه في قدرتِه على السيطرةِ على مُعطياتِ البيئةِ من خلالِ الأفعالِ والطُّرق التكيفية التي يفعلُها، الأمرُ الذي يُسهمُ في تعزيزِ ثقتِه بنفسِه خلالِ مواجهته للضغوطاتِ والتّحدياتِ اليوميّة، كما لا بدّ من الإشارةِ إلى أنّ فاعليّة الذّاتِ ترتبطُ بصورةٍ إيجابيّةٍ بالإنجاز في مُختلفِ الجوانب، لكونها تُعدُّ مُثيرًا قويًا في دافعيته خلال مواجهتهِ للمُشكلاتِ والتّحدياتِ اليوميّة(حجازي، 2013).

مفهومُ فاعليّة الذّات:

يُعرّف كوسيوغلو (Köseoglu, 2015) فاعليّة الذّات بأنّها: اعتقاداتُ وإدراكُ الفردِ لقدراتِه في التخلصِ من المُشكلاتِ والصّعوباتِ التي تواجهُه في حياتِه في سبيلِ إنتاجِ مُستوياتٍ محددةٍ من الأداءِ.

ويُعرّفها يوسف (2016) بأنّها: "إدراكُ الفردِ لقدرتِه الشّخصيّة في التّعاملِ بكفاءةٍ ومسؤوليةٍ مع مختلفِ المواقفِ الاجتماعيّة والحياتيّة، حيثُ إنّ فاعليّة الذّات يمكنُ أن تُعمّمَ من مجالٍ إلى آخر حسب خبرةِ الشّخصِ جراءَ تعاملِه مع المواقف السّابقةِ".

بينما يعرّفها حمزة (2019) بأنّها: "اعتقادُ الفردِ في قدراتِه وإمكانياتِه التي تدفعُه إلى تحقيقِ أهدافِه ورغباتِه ومواجهةِ المُشكلات التي تواجهُه".

ويعرّفها علي (2019): "التوقعاتُ التي يتوقعُها الفردُ حولَ قدرتِه على أداءِ مهامّها ومن ثم تؤثرُ تلك التوقعاتِ على أدائه ومجهودِه المبذولِ وإنجازِهِ للمهامّ".

وتُعبّرُ فاعليةُ الذّات كما يرى عمرُ (2020) عن ما يملكهُ الفردُ من اعتقاداتٍ حولَ كفاءته الذّاتية، والتي تتمثلُ بالجسميّة والمَعرفيّة والنّفسية والاجتماعيّة تجاهَ أداء سلوكٍ محددٍ يكونُ فيه تحدٍ بالنسبة إليه، ممّا يدفعهُ إلى بذلِ المزيدِ من الجهودِ المثابرةِ والفائقةِ، أي أنّها تعبرُ عن توقعاتِه الشّخصيّة بمستوى قدرتِه ومرونتِه ومثابرتِه على القيام بعملٍ معيّن ، في ظلّ خبرتِه الشّخصيةِ ودرجةِ ثقتهِ بقدراتِه الدّاخلية وأحكام الأفرادِ من حولِه، ومُستوى مقدرتِه على توقع درجة نجاحِه في أداءِ هذا العملِ.

ويستندُ الحمدُ (2020) في تعريفه لفاعليّة الذّات على تعريفِ باندورا حيثُ يُعرّفها بأنّها: امتلاك الفردِ القدرةَ على القيام بالسّلوكِ الذي يُحققُ أهدافَه نحوَ حدثٍ أو موقفٍ معيّنٍ يواجهُه، وأن يكونَ قادراً على السّيطرةِ على هذا الموقف أو الحدثِ، وإصدارِ التّوقعاتِ الذّاتية نحو الأسلوبِ الذي من خلالِه سيقومُ بأداءِ المُهمّة أو العملِ ومِقدار الجُهدِ لتحقيقِ أهدافِ هذه المهمّة.

وعرّفها مونتينوس (Montecinos, 2020) بأنّها: المعرفةُ التي تقومُ على الذّات، وتشملُ على التّوقعاتِ والمُعتقداتِ الذّاتيّة للفردِ والمُتعلّقةِ بإمكانيّة الفردِ على مواجهةِ المَواقفِ والتّناقضاتِ التي يتعرضُ لها بشكلٍ ناجحٍ.

ويعرّفها كويفاس وسايدز (Cuevas & Sides, 2020) بأنّها: اعتقاداتٌ ذاتيةٌ موجودةٌ لدى الفردِ حولَ أدائِه للسّلوكيّاتِ المُختلفةِ واستخدامِه لكلّ ما لديهِ من إمكاناتٍ وقدراتٍ شخصيّةٍ يُمكنُ ملاحظتُها من خلال مقدارِ الجهدِ الذي يبذلُه ومثابرتُه.

ويعرّفها كلٌّ من بوناب وبوسعيد (2020): "اعتقاداتُ الفردِ وتصوراتِه حولَ قدراتِه التي من خلالِها يستطيعُ أن يواجهَ المَواقفَ ويحقق نجاحاتِه".

وممّا سبقَ تستخلصُ الباحثةُ تعريفًا لفاعليّة الذّات حيثُ تعرفها بأنّها: اعتقادُ وتوقعاتُ الفردِ الشّخصية حولَ مستوى قدراتِه وإمكانياتِه ومستوى جهده ومرونتِه ومثابرتِه للقيامِ بعملٍ أو مُهمّةٍ مُعيّنةٍ بنجاحٍ أو لمواجهةِ التّحدياتِ والصّعوباتِ التي تواجهُه في حياتِه اليوميّة.

وبناءً على ما سبق، يمكن القولُ بأنّ فاعليّة الذّات تعبيرٌ فعليٌّ عن الاعتقاداتِ والقدراتِ التي يمتلكها حولَ نفسهِ لإنجازِ المَهامّ والأعمال المطلوبة بنجاحٍ، حيثُ إنّ الشّعور بفاعليّة الذّات لدى الفردِ يؤثرُ ويوجهُ سلوكياته وتصرفاتِه إزاءَ الأحداثِ والمواقف، بالإضافةِ إلى أنّها تُسهمُ في تقويمِه لذاتِه لتحديدِ الأعمالِ التي بإمكانه القيامُ بها، وعليه فإنّ فاعلية الذّات تُشكلُ أفكاراً واعتقاداتٍ وآراءَ الفردِ حولَ قدرته وإمكانياتِه لمواجهةِ المَواقفِ والأحداث التي يمرُّ بها في حياته اليوميّة بسلاسةٍ ومرونةٍ، الأمرُ الذي يعزّزُ من نموّ شخصيتهِ الاجتماعيّةِ والانفعاليّة بشكلٍ متساوٍ.

أهمية فاعليّة الذّات:

تشكلُ فاعليةُ الذّات العاملَ الأساسيّ في نجاحِ الفردِ للمهام والأعمالِ المَطلوبةِ منه، حيثُ إنّ إحساسَ الفردِ بفاعليّته الذّاتيّة بأنّه يمتلكُ القدرةَ والإمكانيات؛ فإنّ ذلك يدفعُه نحوَ بذلِ المَزيد من الجُهدِ والمُثابرةِ الضّروريةِ لإنجازِ العمل بإتقانٍ وكفاءةٍ، فضلاً عن أنّ فاعليّة الذّات لها العديدُ من التأثيراتِ الإيجابيّة على شخصيّةِ الفردِ الذاتية، وتعزّزُ من قدرتِهم على التّنظيمِ الذّاتي، والحفاظِ على مستوياتٍ مرتفعةٍ من الدّافعيّة ممّا يجعلُهم أكبرَ قدرةً على القيامِ بالمهامّ، ويرفعُ من مستوى ثقتِهم بالنّفسِ خلالَ مواجهةِ المُشكلاتِ والصُعوباتِ في حياتهم (برهم وطلافحة، 2019).

كما يرى كلٌّ من كويفاسوسايدز (Cuevas & Sides, 2020) أنّ تُسهمُ فاعليّةَ الذّاتِ بأدوار مميزةٍ في توجيهِ سلوكِ الفردِ ودفعِه واستمرارِه، وعليه تتضح أهميّةُ فاعليّة الذّات فيما يلي:

- تُسهمُ فاعليةُ الذّات في توجيهِ سلوكِ الفردِ، حيثُ إنّ الفردَ المؤمنُ بقدراتِه يكون أشدَّ نشاطًا وتقديرًا لذاته، ويزيدُ من إحساسِه بالسيطرةِ في المُعطيات البيئيّة عبر المُمارساتِ التي يقومُ بِها.

- تُعنى فاعليةُ الذّات بالأحكام الصّادرةِ عن الفردِ تجاهَ قدراتِه على القيامِ بمهامّ مُعينةٍ خلال مواجهتِه لشّتى المَواقف، وهذه الأحكامُ تؤثرُ على اختياراتِ الفردِ للمهامِّ والمَواقفِ البيئيّة سواء كانت صحيحةً أو خاطئةً.

- تُحفزُ فاعليّةُ الذّات الأفرادَ على بذلِ المزيدِ من الجُهودِ للتّغلب على التّحدياتِ التي تعترضُهم والسّعي وراءَ تحقيقِ التّوقعاتِ والاعتقاداتِ التي يقومون بتحديدها بناءً على قدراتِهم سواء كانت هذه الاعتقاداتُ إيجابيةً أو سلبيّةً.

- تعتبرُ فاعليّةُ الذّاتِ من أكثر ميكانزمات الشّخصية لدى الفردِ أهمية، لكونها تُشكّلُ قاعدةً أساسيّةً تعتمدُ عليها الدّافعيةُ لإداءِ الأعمال والمّهامّ، فالفاعليةُ تُساعدهُ على مواجهةِ الضّغوطات والمُعيقاتِ التي تواجهُه في مختلف مراحلِ حياتِه.

أنواعُ فاعليّة الذّات:

تُقسمُ فاعليةُ الذّات إلى قسمين أساسين جماعيّةٍ وخاصّةٍ، وفيما يلي توضيحٌ لكلّ مُنهما كما يرى بن مريجة (2015):

أولاً : فاعليةُ الذّات الخاصّة: يشيرُ هذا النّوعُ من فاعليّة الذّات إلى أحكامِ وتوقعاتِ الفردِ الخاصّة تلك المُتعلقةُ بمقدرتِه على إنجاز عملٍ معينٍ من خلال نشاطٍ معيّنٍ.

ثانياً :فاعليّة الذّات الجماعيّة: يُشيرُ هذا النّوعُ إلى الأفرد الذي لديهم إيمانٌ بقدراتِهم وإمكانياتِهم، يعملونَ في ضوءِ العملِ الجماعيّ لتحقيق الأهدافِ المُرّجوّة، فالأفرادُ بطبيعتِهم يكونون غيرَ معزولين اجتماعيًا، وما يواجهونَه من تحدياتٍ وعقباتٍ تستوجبُ تكثيفَ الجهودِ الجماعيّة والمُساندةِ، لعمل التّغييراتِ اللّازمةِ، وإدراكِ الأفرادِ لفاعليّتهم الذّاتية هنا يؤثر بشكلٍ كبيرٍ على مقدارِ الجُهدِ الذين يقومون ببذلِه لتحقيقِ النّتائج.

كما يُضيفُ كلٌّ من الشوربجي(2020)؛ دهينة(2018) إلى أنواع فاعليّة الذّات الآتي:

– **فاعليّة الذّات العامّة:** حيثُ تُشيرُ إلى إدراكِ الفردِ لقدراتِه في مختلفِ المَجالاتِ والجوانبِ، فهي تُعنى بالمهاراتِ التي يستخدمُها خلال مواجهته للتّحدياتِ والصعوباتِ اليوميّة في مختلف المواقفِ والأحداث.

– **فاعليّة الذّات الأكاديميّة:** يشيرُ هذا النّوعُ إلى مستوى إدراك الفردِ حولَ قدراتِه وإمكاناتِه في أداءِ وإنجازِ الأعمالِ التّعليميّة لتحقيقِ الأداءِ الأكاديميّ المرجوّ.

– **فاعليّة الذّات القومية:** يرتبطُ هذا النّوعُ بالمواقف التي لا يتمكنُ الفردُ من السّيطرةِ عليها، كانتشارِ التكنولوجيا الحديثة، أو التغيرِ الاجتماعيّ، حيثُ إنّ هذه الأحداث تُساعدُ في إكسابِ الأفرادِ معتقداتٍ وأفكار حولَ ذواتهم بكونهم ذو قوميّةٍ واحدةٍ.

مستويات فاعليّة الذّات:

تشير دودو (2017) إلى أهمّ المُستوياتِ المُرتبطةِ بفاعليّة الذّاتِ تنقسمُ إلى ما يلي:

1. المستوى الكُلّي: يُشيرُ هذا المستوى إلى فاعليّةِ الذّاتِ على نحوِ عامٍّ في المُواقفِ والأحداث العامّة.

2. المستوى الجُزئيّ: يشيرُ هذا المستوى إلى فاعليّة الذّات في مجالٍ محدّدٍ بحدّ ذاتِه دون مجالٍ آخر، فعلى سبيل المثال أن يكون الفردُ فعالاً في المجالِ الاجتماعيّ لكن في المقابلِ يكون أقلَّ فاعليةً في المَجال الأكاديميّ.

3. المستوى الخاصّ: يشيرُ المُستوى الخاصّ إلى فاعليّة الذّات خلالَ القيام بمُهمّة محددةٍ وخاصّةٍ، من غير أن يُظهرَ نشاطَه في مهمّاتٍ أُخرى.

كما تضيف بالعروسي(2017) أنّ فاعليةَ الذّات تَشتملُ على أربع مستوياتٍ من التأثيرات (معرفية، دافعية، انفعالية، الانتقاء) وفيما يلي توضيحٌ لكلّ مستوى:

1. **مستوى الدّافعيّة:** تُسهمُ فاعليّةُ الذّات بدورٍ فعّالٍ في عمليّة التّنظيم الذّاتي لدافعيّة الفرد، حيثُ إنّ فاعليّة الذّاتِ وما تشمله من اعتقاداتٍ حولَ قدراتِ الفردِ تلعبُ دورًا هامًا في تحديدِ الفرد لأهدافه، وتحديدِ مقدارِ الجهدِ والمُثابرة والإصرار الذي سيبذلُه لتحقيقِ هذه الأهداف، فكُلّما كانت اعتقاداتُ الفردِ حولَ ذاتِه مرتفعةً كُلّما كانت أهدافُه أكثرُ تنظيمًا، ويزيدُ من إصراره لتحقيقِها بزيادةِ مقدارِ جُهدِه، وهو ما يُعرفُ بالدّافعيّة التي تُشكّلُ أحدَ أهمّ المُستويات في تعزيز قدراتِ الفردِ لمواجهةِ التّحديات التي تعترضُه خلالَ تحقيقِهِ لأهدافه.

2. **المُستوى المَعرفي:** تعتمدُ سلوكيّاتُ وممارساتُ الفردِ تجاهَ الأحداثِ التي تواجهُه على التّنظيم المَعرفيّ، فالتّنظيمُ المَعرفيُّ يربطُ بين الأساليبِ السّلوكيّة وبين تقييمه للأهداف، حيث يقومُ الفردُ بالاستنادِ إلى التفكيرِ التّحليليّ الإيجابيّ لِما له من دورٍ بارزٍ في الخروج بنتائجَ ذات قيمةٍ ومنفعةٍ على الفرد لارتباطها بقوةٍ ومرونةٍ إدراكِه لفاعليته الذاتيّة، فالفردُ يعملُ على تنظيم أفكارهِ وتصوراتِه المعرفيّة التي بدورها تَضمُّ أهدافَه.

3. **المستوى الانفعالي:** ترتبطُ فاعليّةُ الذّاتِ باعتقاداتِ الفردِ حولَ قدرتِه على مواجهةِ الأحداثِ الصّعبة، وإدراكِ الفردِ لفاعليته الذّاتيّة يعملُ على التحكم بالضّغوطاتِ النّفسيّة المُؤديّة للاكتئاب والقلق، فالأفرادُ الذين لديهم اعتقادٌ بعجزِهم على مواجهة التّحدياتِ يزيدُ من انفعالاتِهم وتكونُ نظرتُهم للأحداثِ والمواقِف تشاؤميةً، وبالتالي يزدادُ مستوى القلقِ لديْهم، على العكسِ من الأفرادِ الذي لديهم تحكمٌ على انفعالاتِهم، حيثُ يكونون أكثرَ قدرةً على السيطرةِ على المواقف والأحداثِ في حياتهم بما يتفقُ مع معتقداتِهم حولَ قدراتِهم ومهاراتهم.

4. **المستوى الانتقائي:** تؤثرُ اعتقاداتُ الفردِ في اختيارِه للسّلوكيات والأعمالِ والأنشطةِ التي تلائمُ فاعليّتهم الذّاتية، حيثُ إنّ الفردَ الذي لديه مستوياتٍ عاليةٍ من فاعليّة الذّات يميلُ إلى اختيار الأعمال التي تشعرُه بقدرٍ مرتفعٍ من الثّقةِ بالنّفس والإنجازِ، بينما الفردُ الذي لديه اعتقادُ بتدني فاعلية الذّات يميلُ إلى اختيار المواقفِ السّلوكيّة الأقلّ تعقيدًا وصعوبةً، لتجنبِ التّعرضِ للمشكلاتِ والصّعوباتِ التي تُعيقُ استمراره في أداءِ سلوكٍ مُعين.

مصادرُ فاعليّة الذّات:

تستندُ فاعليّة الذّات إلى أربعةِ مصادرَ رئيسيةٍ للمعلومات، فإمّا أن تقوى فاعليُّة الذّات أو تضعف تبعًا لهذه المصادرِ، وتتمثلُ مصادرُ فاعليّة الذّات بما يلي بن مريجة (2015) :

– **الانجازات الأدائية:** يرى باندورا أنّ هذا المصدرَ يُعدُّ الأكثر تأثيرًا في فاعليّةِ الذّاتِ لكونِه يَعتمدُ على مقدارِ الخبراتِ التي يمتلكُها الفردُ، حيثُ كُلّما زادت خبراتُه تزيدُ توقعاته حولَ فاعليّته الذّاتية، فامتلاكُ الخبرةِ يُساعدُ في التّخلصِ من التّحدياتِ عبرَ بذل المَزيدِ من المَجهودِ والمُثابرةِ بشكلٍ متواصلٍ ومُستمرّ.

– **الخبرات البديلة:** ويقصدُ بالخبراتِ البديلة هنا كسبُ الخبرةِ من خلالِ متابعةِ الأفرادِ الآخرين المشابهينِ خلال تأديتهم للأنشطةِ والمهامّ بنجاحٍ، حيثُ يُسهمُ هذا الأمرُ بشكلٍ فعّالٍ بتحفيزه على رفعِ جهدِه بشكلٍ مُتواصلٍ والارتقاءِ بمعتقداته لكونِه يملكُ نفسَ الإمكانيات التي تُساعده على النّجاح، وفي المُقابل في حال مشاهدتِه للآخرين؛ وقد فشلوا في أدائهم فإنّ ذلك يؤثرُ عليه فتنخفضُ معتقداتُه ويحدّ من جهودِهم.

– **الاقناعُ اللّفظيّ:** يُعدُّ هذا المَصدرُ من المَصادرِ المَحدودةِ إلاّ أنّه في بعضِ الحالاتِ له دور في رفع فاعليّة الذّات أو تخفيضِها في ضوءِ الظّروفِ السّليمة، ومن أجل أن يتحققَ هذا الأمرُ لا بدّ من أن يكونَ الفردُ الذي يقومُ بالإقناع نظرًا لأنّ إصدارَ المَعلوماتِ أو النّصائح من قِبلِ شخصٍ ثقةٍ له أكبرُ الأثرِ في فاعليّة الذّات.

– **الحالةُ الفسيولوجيّة والانفعاليّة:** ويُشيرُ هذا المَصدرُ إلى أنّ الفاعليّة الذّاتية تحدثُ هنا في حال تقليلِ رداتِ الفِعل القويّة التي تصدرُ من قِبلِ الأفرادِ بالإضافةِ إلى ميولهم الانفعاليّة السّلبيّة، وتفسيراتهم السّلبية لوضعهم البدنيّ، لكن لا بدّ من الإشارةِ هنا إلى أنّ الخطورةَ النّاجمةَ عن ردّ الفعلِ الانفعاليّ والجِسميّ ليست فقطْ من يؤثر على فاعليّة الذّات بل إنّ كيفيّة إدراكِ ردّ الفِعل وتفسيره، حيثُ إنّ الفردَ الذي لديه شعورٌ مرتفعٌ حولَ فاعليّته الذّاتيّة يكونُ أكثرَ قدرةً على تفسير انفعالاته، بينما الفردُ الذي لديه شك في قدراتِه يجعلُ لديه عجزٌ في تفسير انفعالاته وبالتّالي يعيقُ أدائه للأنشطةِ والمهامّ.

أبعادُ فاعليّة الذات:

يشير كلٌّ من محمد(2019)؛ عبد القادر (2018) إلى أنّ أبعادَ فاعليّة الذّات تتمثلُ بما يلي:

– **قدرة الفاعلية:** يُشيرُ هذا البُعد إلى طبيعةِ الحدث من حيثُ الصّعوبةُ والسّهولةُ، حيثُ إنّ قدر الفاعليّة يرتكزُ على ترتيبِ الأعمالِ تبعًا لدرجةِ صعوبتِها، وتبعًا للاختلافاتِ لدى الأفراد في توقعاتهِم للفاعليّة الذّاتيّة، وتضمُّ هذه الاختلافات (بذل الجهد، الدقة، درجة الاتقان، الانتاجية).

– **العمومية:** تُشيرُ العموميّة إلى انتقالِ توقعاتِ الفردِ للفاعليّة إلى مواقفَ تتشابهُ معَها، حيثُ إنّ الفردَ في غالب الأحيانِ يُعمّم إحساسَه في الأحداث المُتشابهة للأحداثِ التي تواجهه، كما أنّ العموميّة يتمّ تحديدُها من خلالِ جوانبِ النّشاطاتِ والمَهامّ المُتسعةِ مقابل الجوانب المُحددةِ وتختلفُ باختلافِ مجموعةٍ من الأبعاد (مستوى تشابه المهامّ، الأساليب

التي من خلالها يتمّ التّعبيرُ عبر القدرات السّلوكيّة، والوجدانية، والانفعالية، والتفسيرات التي تصفُ الأحداث، وسمات الفرد المرتبطةِ بالسّلوك).

– **القوة:** تعتمدُ القوُّة في فاعليّة الذّات على مستوى خبرةِ الفردِ ومُستوى مناسبتِها للحدث، فالفردُ الذي توقعاتُه عاليةٌ حولَ ذاتِه يكونُ أكثرَ مثابرةً في إنجازِ المَهامّ، ويبذلُ جهدًا أكبرَ في مواجهةِ الخبراتِ الصّعبة، فقوّة التوقعاتِ لفاعليّة الذّاتِ تعتمدُ على خبرةِ الفردِ ودرجةِ مُناسبتِها للحدث. وبمعنى أوضح؛ فإنّ قوّةَ الإحساسِ بالفاعليّة الذّاتية تُشيرُ إلى المَجهودِ المُرتفعِ والقدرةِ العاليّة التي تُساعدُه في اختيارِ المَهامّ التي تؤدي إلى النّجاح.

خصائصُ فاعليّة الذّات:

تتمتعُ فاعليّة الذّات بالعديدِ من الخصائصِ والسّمات التي تميزها، ومن هذه الخصائصِ كما أشارت إليها يوسف(2016):

- يكون الفردُ في فاعليّة الذّات واثقاً من نفسِه في القدرةِ على أداءِ المَهامّ والأنشطةِ بنجاح.
- ترتبطُ فاعليّةُ الذّات للفرد بتوقعاته نحوَ الأداء في المستقبل.
- تتصلُ فاعليّةُ الذّات بالمُعتقداتِ والمُعلومات والأفكارِ المَوجودةِ لدى الفردِ حولَ مستوياتِ قدراتِه وإمكانياته ومشاعرِه.
- يكونُ الفردُ الذي يمتلكُ فاعليةَ الذّات يمتلكُ قدرةً عاليةً من الجوانبِ الفسيولوجيّة والعَقليّة والنّفسية، فضلاً عن أنّهُ يوجدُ لديْه دافعيةٌ إزاء الحدث.
- يتمُّ التّعبيرُ عن فاعليّة الذّات من خلالِ بذلِ الفردِ لمزيدٍ من الجُهد لتَحقيقِ الأهدافِ المَنشودةِ، فهي ليست فقط توقعٌ أو إدراكٌ لدى الفرد.

- تتصلُ فاعليّة الذّات بعدةِ عواملَ أساسيةٍ منها: درجةِ صعوبة الحدث، مقدارِ الجهد المبذول، مستوى مثابرةِ الفردِ.
- ترتبطُ فاعليّةُ الذّات بمستوى التوقع والتّنبؤ لدى الفرد، لكن ليس من المُفترض أن تعكسَ هذه التوقعاتُ إمكاناتِ الفردِ وقدراته الحقيقية، حيثُ إنّه في بعض الأحيان يكونُ توقعُ فاعليّة الذّات لدى الفردِ عاليةً لكن بالمقابلِ تكونُ إمكاناته ضعيفةً أو محدودةً.

كما ترى الحوراني (2016) أنّ الأفرادَ الذين لديهم مستوىً عالٍ من فاعليّةِ الذّاتِ يتمتعون بمستوياتٍ مرتفعةٍ من الثّقة بذاتهم، ويكونون أكثرَ قدرةً على تحمّل المَسؤولياتِ المُختلفةِ، ويمتلكون طاقاتٍ مرتفعةٍ لإنجاز المَهامّ وتحمّلِ الضّغوطات والتّحديات التي تواجههم، فضلاً عن كونهِم يبذلون جهوداً مضاعفةً لتحقيقِ الأهدافِ المُنشودةِ وفي حالِ فشلهِم يقومون بإرجاع أسبابِ الفَشل إلى أنّهم لم يبذلوا الجهدَ الكافي للنّجاح، بالإضافةِ إلى أنّهم يمتلكونَ مهاراتٍ اجتماعيّةٍ مرتفعةٍ وقدرةٍ على الاتّصال مع الآخرين، بينما في المقابلِ يتسمُ الأفرادُ منخفضي الفاعليّةِ بأنّهم يعانون من الرّهبة من القيامِ بالمهامّ ويواجهون صعوبةً في النّهوض من النّكسات، ويميلون للاستسلامِ بسرعةٍ، وطموحاتهم متدنيةً، ويلجأون إلى تعقيدِ الأمور والمَهامّ المَطلوبةِ، ممّا يجعلُهم أكثرَ عرضةً للاكتئاب والإجهاد.

العواملُ المؤثرةُ في فاعليّة الذّات:

تتأثرُ فاعليّةُ الذّات لدى الفردِ بالعديدِ من العوامل، ومن أبرزِ هذه العواملِ كما أشارت كلٌّ من بوناب وبوسعيد(2020)؛ ودهينة(2018) أنّ هذه العوامل تُقسّم إلى ثلاث مجموعاتٍ شخصيّةٍ وسُلوكيّة وبيئية، وفيما يلي توضيحٌ لكلّ مجموعةٍ:

أولاً : التّأثيراتُ الشّخصيّة: تعتمدُ التّأثيراتُ الشّخصيّة لدى الفردِ على عدّةِ أمورٍ أهمُّها: المعرفةُ المُكتسبةُ والتي تُعنى بالمجالِ النّفسيّ للفرد، والعملياتُ لما وراء المعرفةِ حيثُ إنّها تُحدّد التّنظيمَ الذّاتي لدى الفردِ، والأهدافُ لكونِ الفردِ يركزُ على تحقيقِ الأهدافِ ذاتِ المَدى البَعيد، والمؤثراتُ الذّاتية والتي تضمّ نفسيةَ الفردِ ومستوى قلقِه ودافعيتِه ودرجةِ طموحِه وأهدافِه الخاصّة.

ثانياً : التأثيرات السّلوكية: وتضمُّ هذه التأثيراتُ: ملاحظةَ الفردِ لذاتِه؛ حيثُ يُساعدُ هذا الأمرُ بَمَدّ الفردِ بمعلوماتٍ حولَ تقدمِه في تحقيقِ أحدِ الأهداف، والحكمِ على الذّاتِ؛ والتي تُشيرُ إلى مُقارنةِ الفردِ لأدائِه مع الأهدافِ التي تمّ تحديدُها لتحقيقِها بشكلٍ مُنظمٍ، وأخيرًا ردّ فعل الذات؛ والتي بدورها تضمّ ردّ الفِعل السّلوكي، وردّ الفِعل الذّاتي الشّخصي، وردّ الفِعل الذّاتي البيئي.

ثالثاً : التأثيراتُ البيئية: والتي يُؤكدُ باندورا على موضوعِ النمذجةِ ودورِه في تغييرِ إدراكِ ووعي الفردِ لفاعليتِه الذّاتية بالتّركيزِ على الوسائلِ المَرئية، فالوسائلُ المَرئيةُ كالتّلفاز على سبيل المثال يكونُ لها تأثيرٌ كبيرٌ على معتقداتِ الفاعليّة الذّاتية لدى الفردِ بسببِ خاصيّة الاسترجاعِ المَعرفيّ، ويرتبطُ النّموذجُ بخاصيةِ التّشابه كالجنّس، والعمر، والمُتغيرات الطبيعيّة، والتنوع في النّموذج الذي يعملُ على عرضِ مجموعةٍ من النّماذجِ للمهارةِ ليكونَ تأثيرُها أقوى على اعتقادِ فاعليّة الذّات.

آثارُ فاعليّة الذّات:

يُمكنُ ملاحظةُ التّأثيرات النّاجمةِ عن فاعليّة الذّات عبر أربعِ عملياتٍ رئيسيّة(المعرفية، السلوكية، الدافعية، الوجدانية) وفيما يلي تفصيلٌ لكلّ عمليّةٍ كما ترى الحوراني (2016):

- **العمليات المعرفيّة:** تأخذُ فاعليّةُ الذّاتِ في العمليةِ المَعرفيّة العديدَ من الأنماط، حيثُ إنّ لها تأثيراتٍ على الأهدافِ التي يضعُها الفردُ، وعلى توقعاتِه التي يقومُ ببنائِها حولَ المَوقفِ، ومن أهمّ الاعتقاداتِ لفاعليّة الذّاتِ التي لها تأثيراتٍ على العمليّة المعرفيّة الآتي:

– الأهدافُ التي يقومُ الفردُ بتحديدِها لنفسه، حيثُ إنّ امتلاكَه لفاعليّةٍ ذاتيّةٍ مرتفعةٍ يُساعده في تحديدِ الأهداف الطّموحة، ممّا يدفعُه لتحقيقِ الإنجازاتِ، على العكسِ من الفردِ الذي لديه ضعفٌ في معتقداتِه لمدى قدراتِه وإمكانياته.

– الاستراتيجاتُ والخططُ التي يقومُ الفردُ بوضعها للإسهامِ في تحقيقِ الأهدافِ المَرجوّة.

– توقعُ السّلوك الملائم، والتأثيرُ على المواقفِ والأحداث.

– مقدرةُ الفردِ على حلّ المُشكلاتِ والصُعوباتِ التي تواجهُه، حيثُ إنّ الفردَ الذي تكونُ فاعليّتُه الذاتيّة عاليّةً يكونُ أكثرَ قدرةً وكفاءةً على حلّ المُشكلاتِ واتّخاذِ القراراتِ الهامّة.

- **العملياتُ السّلوكيّة:** تؤثرُ فاعليّة الذّاتِ بشكلٍ كبيرٍ على عمليّة تحديدِ السّلوكِ الذي سيتبعُه الفردُ أثناءَ مواجهةِ المُشكلاتِ والتّحديات، حيثُ إنّ عمليّةَ تحديدِ الفردِ للأعمالِ والمَهامّ والأنشطةِ تعتمدُ على يملكُه من معتقداتٍ ذاتيّةٍ حولَ قدراتِه لتحقيقِ الأهدافِ وإنجازِ الأعمالِ بنجاحٍ وكفاءة.

- **العملياتُ الدافعيّة:** تُسهمُ فاعليّة الذّات في تحديدِ مستوياتِ الدّافعيّة لدى الفردِ، ومن النّظرياتِ التي فسرت هذه الحالةَ نظريةُ العزو السّببي التي تقومُ على أنّ الفردَ ذو الفاعليّة العاليةِ يقوم بتعزيةِ اخفاقِه إلى كونِه لم يقمْ ببذل مجهودٍ أكبر، أو أنّه يُعزي فشلَه إلى الظروفِ الموقفيّة غير المناسبةِ، وفي المقابلِ يُعزي الفردُ منخفضَ الفاعليّة إخفاقَه إلى تدني قدراتِه، الأمرُ الذي يؤثرُ على دافعيّته وعلى أدائه، وردّاتِ الفِعل.

- **العملياتُ الوجدانيةُ:** تُسهمُ فاعليّةُ الذّات في التّأثيرِ على الضّغوطِ والإحباطاتِ التي تواجهُ الفردَ في مختلفِ المَواقفِ، بالإضافةِ إلى دَرجةِ الدّافعيّةِ تجاهَ القيامِ بأعمالٍ معيّنةٍ، فالفردُ ذو الشّعور المُنخفضِ بالفاعليّة يكونُ أكثرَ تعرضًا للإحساسِ بالقلقِ، حيثُ يتولّدُ لديه اعتقادٌ بأنّ هذا العمل يفوقُ مقدرتَه ممّا يزيدُ قلقُه وعدمُ إنجازه لهذا العَملِ.

التحليلُ التّطوري لفاعليّة الذّاتِ:

يشيرُ محمدُ (2016) بأّن باندورا يذهبُ إلى أنّ الأحداثَ التي يَمرُّ بِها الإنسانُ تُسهِمُ في تقديمِ أنماطٍ مختلفةٍ للكفاءةِ للوصول إلى الأداءِ النّاجحِ، فالأفرادُ يختلفونَ فيما بيْنهُم من حيثُ الأسلوبُ والاعتقاداتُ التي يَتبنَوْها لتسييرِ شؤونِ حياتِهم، حيثُ إنّ تشكيَل المُعتقداتِ لفاعليّة الذّاتِ يؤثرُ في دورةِ حياةِ الفردِ، ومن أبرزِ التّطوراتِ التي أثرت على فاعليّة الذّات:

- **نشأةُ الشّعور بالسّيادة الشّخصيّة:** اكتسابُ الشّعورِ بالسّيادةِ الشّخصيّةِ من خلالِ الخبراتِ التي يتمّ تناقلُها عبرَ البيئةِ.

- **المصادرُ العائليّةُ لفاعليّة الذّات:** تفاعلُ الفردِ في المراحلِ المُبكرة من عمرهِ يُساعدُه في أن يدركَ الاستجاباتِ التي تدفعُهُ نحوَ الشّعورِ بالفاعليّةِ الذّاتيّة.

- **اتساعُ فاعليّة الذّاتِ من خلالِ تأثيراتِ جماعةِ الرّفاق:** تُساعدُ علاقةُ الفردِ بالآخرين في زيادةِ معرفتهِ بذاتِه، حيثُ يقومُ الرّفاقُ بتقديمِ نماذجَ للسّلوك الفعّال ولطرُقِ التّفكيرِ

- **المدرسةُ كقوّة لغرسِ فاعليّة الذّات:** تُسهمُ المَدرسةُ في تقويةِ الكفاءةِ المَعرفيّة للفرد، فالمدرسةُ تُشكّلُ المَكانَ الذي يتمكنُ الطّالبُ فيه من تنميةِ كفاءتِه المَعرفيّة واكسابِه للمَهاراتِ الضّروريّة في حلّ المُشكلاتِ.

نظرياتُ فاعليّة الذّات:

هناك العديدُ من النّظرياتِ التي فسرتْ فاعليّةَ الذّاتِ ومن أشهر هذه النّظرياتِ ما يلي:

أولاً : نظريةُ باندورا Bandura:

يذهب باندورا إلى أنّ فاعليّة الذّاتِ ترتكزُ إلى النّظريّة المَعرفيّة الاجتماعيّة، حيثُ يُشيرُ إلى أنّ أداءَ الفردِ يتمّ تفسيرُه من خلالِ المُقارنةِ بيْن السّلوكِ وبيْنَ العواملِ المَعرفيّة والشّخصيّةِ والبيئيةِ على اختلافِها، وتتخلّصُ أفكارُ نظريةِ باندورا بما يلي (دودو، 2017):

- يتسمُ سلوكُ الأفرادِ بكونِه مرتبطاً بوجودِ هدفٍ محدّدٍ، فالسّلوكُ يكونُ موجهاً من قبلِ قدرةِ الفردِ على التّفكيرِ الُمستقبليّ (التوقع، التنبؤ) وهو ما يجعلُه يعتمدُ بصورةٍ كبيرةٍعلى مقدرتِه على عملِ الرّموز.

- يعتمدُ تعليمُ الأفرادِ على ملاحظتِه لسلوكِ الآخرين، فالتّعلمُ من خلالِ المُلاحظةِ يُساعدُ في الحدّ من اعتمادِه على التّعلمِ عبرَ المُحاولةِ والخطأ، كما أنّهُ يتيحُ اكتسابَه للمَهاراتِ.

- يكونُ الفردُ قادراً على القيامِ بالرّموزِ للتّحققِ من فاعليّة التّجاربِ قبل القيامِ بها، بالإضافةِ إلى تطويرِ الأفعالِ والاختبارِ الفرضيّ لمجموعةٍ مُبتكرةٍ من الأفعالِ عبرَ توقعِ النّتائجِ والرّبط بين الأفكارِ المُعقدةِ وتجاربِ الآخرين.

- يستطيعُ الفردُ القيامَ بالتّأملِ الذّاتيّ، والمَقدرةِ على القيام بتحليلِ الخِبراتِ الشّخصيّة والآراء والأفكارِ، الأمرُ الذي يَسمحُ بالتّحكمِ الذّاتيّ في الأفكارِ والسّلوكِ.

- يستطيعُ الفردُ من خلالِ فاعليّةِ الذّاتِ أن يُنظّمَ نفْسَه ذاتيًا، من خلالِ التّأثيرِ والسّيطرةِ على سلوكِه، واختيارِ الظّروفُ البيئيّة، الأمرُ الذي بدورِه يؤثرُ على السّلوكِ، فالأفرادُ عن طريقِ امتلاكِهم لفاعليّةِ ذاتٍ عاليةٍ يستطيعونَ وضعَ معاييرَ شخصيّةٍ لسُلوكهِم، وتقييمِه بالاستنادِ إلى هذه المَعايير.

كما ويرى كويفاس وسايدز (Cuevas & Sides, 2020) أنّ نظريةَ فاعليّةَ الذّات لدى باندورا تهتمُّ إلى حدٍّ كبيرٍ بقدرةِ الأفرادِ على استغلالِ مَهاراتِهم، حيثُ أكّدت على أنّ كافّة العملياتِ المُرتبطةِ بسلوكِ الأفرادِ من شأنها أن تُحدثَ العديدَ من التّغيراتِ النّفسيّة لديْه، حيثُ إنّ هذه العملياتِ تُساعدُ في تعزيزِ الشّعورِ بفاعليّة الذّات، والارتقاءِ بمُعتقداتِ وقدراتِ الأفرادِ حولَ السّيطرةِ بالأحداثِ والمُواقف التي تعترضهُ في حياتِه اليَوميّة.

ثانياً: نظريةُ سجوارير Schwarer:

يذهبُ شفارتسر إلى أنّ فاعليّة الذّاتِ تُعَدّ أحدَ أهمّ الأبعادِ المُرتبطةِ بالشّخصيّة، حيثُ ترتبطُ الفاعليّةُ الذّاتيّةُ بقناعاتِ الفردِ الذّاتيّة، وفي مدى مَقدرتِه على مواجهةِ التّحدياتِ والصُعوباتِ التي تعترضهُ أثناءَ المُمارساتِ الذّاتيّة، حيثُ يُؤكدُ شفارتسر أنّ فاعليّةَ الذّات من أهمّ المَهامّ التي تؤديها

توجيهُ سلوكِ الفرد، وإعدادهِ للتّصرفِ إزاءَ ما يواجهُه، كما يجدرُ الإشارة إلى أنّ كُلّما ارتفعَ اعتقادُ الفردِ بقدرتِه على حلّ المُشكلاتِ كُلّما زادَت دافعيتُه لتحويلِ هذه الاعتقاداتِ إلى سُلوكيّات فاعلةٍ. فالفردُ عند قيامِه بسلوكٍ محدّدٍ فإنّهُ يقومُ بإدراكِ وتحديدِ مدى قدرتِه على إنجازِ هذا السّلوك، حيثُ إنّ اقتناعَ الفردِ بالاستنادِ إلى المَعرفةِ والقدرةِ فإنّه بذلك يمتلكُ الفاعليّة الذّاتيّة التي تُساعدُه في مُمَارسة هذا السّلوكِ بشكلٍ فعّالٍ وناجحٍ(أبو هشهش، 2018).

ثالثاً : نظريةُ التّعلم المَعرفيّ الاجتماعيّ:

تُعنى هذه النّظريةُ بعدّةِ عمليّاتٍ كالمُلاحظةِ، التي تُشيرُ إلى أنّ الفردَ من خلالِ عمليّة التّعلم بالملاحظةِ يتعلمُ من خلالِ ملاحظتِه لسلوكِ الأفرادِ الآخرين من حوله، ويُطلقُ على الفردِ الذي تتمُّ ملاحظتُه بالنّموذج(Model) وهذه العمليةُ ترتَكِزُ على مبدإٍ أساسيٍّ مَفادهُ أنّ الفردَ يقومُ بتعلّمِ سلوكيّاتٍ جديدةٍ عن طريقِ ملاحظتِه لنموذجٍ مُحدّدٍ، ومن الأمثلةِ على هذه الحالة: تَعلّم الطفلِ للغةٍ تتمُّ من خلالِ ملاحظتِه للغةِ والديْهِ والأشخاصِ من حوله، وهناك عملياتٌ أخرى أشارتْ إليها النّظريةُ المَعرفيّةُ الاجتماعيّةُ كالتّنظيمِ الذّاتيْ، ومعتقداتُ فاعليّة الذّات، حيثُ ترتبطُ هاتان العمليتان ببعضهما البعض، فامتلاكُ الفردِ لمُستوى عالٍ من فاعليّةِ الذّاتِ يُسهمُ مساعدتُه على تحديدِ قدراتِه ومؤهلاتِه لإنجاز عملٍ معيّن بنجاحٍ، وبالتّالي يُسهمُ في تعزيزِ قدرتِه على التّنظيمِ الذّاتي لتحقيقِ الأهدافِ التي يَقومُ بوضعها للقيامِ بهذا العملِ، وتحديدُ ما هي السّلوكياتُ والأساليبُ التي تتفق مَع قدراتِه خلالَ أدائِه لهذا العمل(بالعروسي، 2017؛ عبد الخالق، 2015).

المحورُ الثّالثُ: مُستوى الطّموح المِهنيّ (Professional Ambition)

يشيرُ الطّموحُ إلى الفردِ الذي يَمتلكُ القدراتِ التي تُساعدُه في التّخلصِ من التّحدياتِ والمُشكلاتِ التي تعترضُه خلالَ سعيْه وراءَ الوُصولِ لطموحاتِه، ويَعتمدُ حدوثُ هذا الأمرِ على عملياتِ التّنظيم والتّخطيطِ التي يقومُ بها الفردُ ومدى ملائمتها مَعَ قدراتِه ومَهاراتِه وإمكانياته (بن قسوم، 2018).

والطموحُ أحدُ أهمّ المُتغيّراتِ التي تنعكسُ بشكلٍ إيجابيّ على الفرد، فَمنْ خلالِ الطُّموح يستطيعُ الفردُ أن يُحدّدَ ويُميّز طريقةَ تعاملهِ مع نفسِه، وطريقةَ التّفاعل مع البيئةِ والمُجتمع من حوله، كما أنّ الطّموحَ يقومُ بدورٍ فعّالٍ في وصولِ الفردِ إلى حالة الاتّزانِ الانفعاليّ السّويّ، لِما يقومُ به في جَعلِ الفردِ أكثرَ مقدرةً على مواجهةِ الأحداثِ التي تَعترضُه خلالَ سعيِه وراءَ تحقيقهِ لأهدافِه، الأمرُ الذي يجعلُه أكثرَ ثقةً بالمستقبل، وممّا يجدرُ الإشارةُ إليه هنا أنّ مُستوى الطّموح يتأثرُ بشكلٍ واضحٍ في النّجاحِ والفَشل، حيثُ إنّ نجاحَ الفرد في تأديةِ مُهمّةٍ أو نشاطٍ محددٍ يزيدُ من شعورهِ بالرّضا والثّقةِ بذاتِه، بينما إخفاقهُ يؤدي إلى شعوره بالإحباطِ والفشلِ (العطوي، 2020).

بينما ترى الشّيبانية (2018) أنّ الإحساسَ بالإخفاقِ أو النّجاح ليس بالضرورة أن يكون متصلاً بما حققهُ الفردُ بل بكونِه مرتبطاً بمستوى طُموح الفرد، فالفردُ لا يشعرُ بالنجاحِ نتيجةً لِما قامَ بتحقيقِه في مُهمّة ما، بل بمقدارِ تحقيقهِ لطموحاتِه وأهدافِه التي قام بتحديدِها، كأن يقومَ الفردُ بإنجازِ عملٍ ما ليس له أهميةٌ بنظرِه؛ لكونه لم يصل إلى مستوى طُموحِه ممّا يجعلُ إحساسَه بالنّجاحِ يتحولُ إلى إحساسٍ بالخيبةِ والفشلِ.

ويعتمدُ مستوى الطّمِوح لدى الفردِ على تحديدِه للأهدافِ التي يَسعى لتحقيقِها بالرّجوع إلى مُستوى قدراتِه ومهاراتِه، كما لا بدّ من أن ترتبطَ هذه الأهدافُ بقدرةٍ على التّحملِ في كافّة الحالاتِ والمَواقفِ على اختلافها، والعملُ على تجنبِ الجانبِ السّلبيّ منها، مثل شعوره بالنّقص أو الإحباطِ، والسّعي وراءَ الجانب الإيجابيّ بإحساسهِ بالتّفاؤلِ في المَقدرةِ على تحقيقِ الأهدافِ المرجوّة (أبو غيث، 2018).

ويؤكدُ الحربيّ (2018) في هذا الصّددِ أنّ مستوى الطّموحِ يُعدُّ جزءاً أساسياً من البناءِ النّفسي للفردِ، لكونه يُسهمُ في تعزيزِ المُعتقداتِ والاتّجاهاتِ التّفاؤليةِ لديْه، نظرًا لامتلاكهِ لقدراتٍ وإمكانيّاتٍ تساعدُه في السّيطرةِ على الضّغوطاتِ النّفسيّة المُختلفةِ، فإيمانُ الفردِ بقدرتهِ على الوصولِ إلى أهدافِه وتحقيقها؛ فإنّه بذلك يَمتلكُ القدرةَ على السّيطرةِ والتّحكم بمجرياتِ حياتِه، فيقومُ بتحديدِها بشكلٍ ذاتيّ، وبفاعليّةٍ ونشاطٍ أكبر، الأمرُ الذي يُسهمُ في تعزيزِ شعورِه بالسّيطرةِ على بيئتِه وعلى مُختلفِ التّحدياتِ التي تواجهه.

ويضيفُ كلٌّ من باولا وجيوجا (Paola and Gioia, 2013) أنّ مُستوى الطّموح يتحددُ بمستوى دافعيةِ الفردِ نحوَ الإنجازِ والتّفوقِ، حيثُ إنّ الفردَ الذي لديهِ دافعيّةٌ مرتفعةٌ نحوَ الإنجازِ يكونُ مستوى طُموحِه أكبرَ من الفردِ الذي تكونُ دافعيّتُه متدنيّةً لتحقيقِ الإنجازاتِ والتّفوقِ، وعليه فإنّ أدائَه يتأثرُ بشكلٍ مُباشرٍ بمُستوى هذه الدّافعيّة.

مفهومُ مُستوى الطّموح:

يُعرّف لال (Lal, 2014) مُستوى الطّموح بأنّه : أحدُ أشكالِ الدّافع الذّاتي الذي يقومُ على المُنافسةِ مع ما قام به من أداءٍ سابقًا، فيعملُ الفردُ على تحديدِ هدفٍ يسعى للوصول إليه، وفي

حالِ نجاحِه في تحقيق هذا الهدف يُشكّلُ ذلك دافعاً تحفيزياً للمزيد من الطّموح، أمّا في حالِ الفشل فإنّه يؤدي لخفض الطّموح لدى الفرد.

ويعرفهُ بوقرة (2015) بأنّهُ : "عبارةٌ عن استعدادٍ نفسيّ أو إطارٍ مرجعيّ يؤثرُ على سلوكِ الأفرادِ، أو سمةً لدى الإنسانِ تنشأُ نتيجةً للتّفاعلِ الدّينامي بين جوانبِ الشّخصيّة المُختلفة ومدى ثباتها وتغيرها".

بينما يعرفُه كلٌّ من بلعربي وبوفاتح (2016) بأنه: " هو ذلك المُستوى الذي يطمحُ إليه الفردُ للوصولِ إليه من خلال تَسطيرِ أهدافٍ تتعلقُ بحاضرهِ ومُستقبله والعملِ على تحقيقها في ضوءِ قدراتِه وإمكانياتِه".

ويضيفُ المُومني وذيب (Almomani&Theeb, 2016) تعريفًا لمستوى الطموح، حيثُ يعرّفه بأنّه: مجموعةُ الأهدافِ والغاياتِ التي يَسعى إليها الفردُ، والتي ترتبطُ بمجالِ العملِ الذي يَطمحُ إليه في المُستقبل، لِمَا لذلك من إسهاماتٍ في الارتقاءِ به من النّاحيةِ المِهنيّة والوظيفيّة.

كما يعرّفه محمدٌ (2016) بأنّه: " مستوى التّقدمِ أو النّجاح الذي يَودُّ الفردُ أن يصلَ إليه في أي مجالٍ يرغبُه من خلال مَعرفتِه لإمكاناته وقدراته والاستفادة من خبراتِه التي مرّ بِها".

ويعرّفهُ كلٌّ من عبد المُنعم وأبو شنب وشعيب والجمل (2017): " هو أحدُ أهمّ السّماتِ الشّخصيّة التي تؤثرُ في حياة الفرد والجماعة، والتي تدفعهُم إلى تحقيقِ أهدافهِم في الحياةِ وتزيدُ دافعَ الإنجازِ لديهم، ممّا يجعلُهم أكثرَ قدرةً على الوصول إلى الاتّزانِ النّفسي".

وتعرّفهُ بالمسعود (2020): "قدرةُ الفردِ على التّخطيطِ ووضعِ أهدافِه في جوانبِ حياتِه المُختلفَةِ والسّعي لتحقيقِ هذه الأهداف من خلال أدائه في المجالِ المِهني، ويتحددُ مُستوى هاتِه الأهداف بما يتفقُ مع الإطارِ المَرجعيّ للفرد وخبراتِ الفشلِ والنّجاح لديْه".

ومن خلال التّعريفاتِ السّابقةِ تعرّف الباحثةُ مستوى الطموح بأنّه: الهدفُ أو الغايةُ التي يرنو الفردُ للوصول إليها وتحقيقِها من خلالِ صياغةِ الأهدافِ بناءً على القدراتِ والإمكانيّات التي يمتكلُها والاستفادةِ من خبراته السّابقة في سبيل الوصول إلى المستوى الذي يطمحُ إليه.

أهميةُ مستوى الطّموح:

يتمتعُ مستوى الطّموح بأهميةٍ كبيرةٍ سواء على مُستوى الفردِ أو على المستوى الاجتماعي، حيث إنّ أهميته على مستوى الفردِ يكمنُ بكونِه يُشكّل أهميةً لحياة الفردِ وتحفيزِهِ لتحقيق الأهداف، فمن خلالِ الطّموح يتحررُ الفردُ من الروتين، ويشعرهُ بالرّغبةِ نحوَ تحسينِ أوضاعهِ بشكلٍ مُستمّر، فشعورُه بالنّجاحِ في بلوغ مستوى طموحهِ يزيدُ من تقديرِه لذاتِه، فمُستوى الطّموح يُعدُّ معياراً على أساسِه يقومُ الفردُ بالحكم على نجاحه لما أنجزه من أعمالٍ وحققه من أهدافٍ، أمّا على المُستوى الاجتماعيّ يُشكلُ الطّموح الدّافعَ للفردِ نحو تحقيقِ الأهدافِ الاجتماعيّة، التي تعودُ على المُجتمعِ بالخيْر، فالطّالبُ يطمحُ إلى التّعلم ورفعِ تحصيلهِ العلميّ بما يحققُ له حالةً من التّوافق مَعَ نفسِه ومعَ مجتمعِه (رقيق، 2018).

ويرى أمبوفو وأوسي أوسو (Ampofo & Osei-Owusu, 2015.) أنّ أهميةَ مستوى الطّموح تنبعُ من كونه يُعدُّ مؤشراً من مؤشراتِ شخصيةِ الفرد، حيثُ يُسهمُ في التّعريف بالجوانب الشّخصيّة للفردِ وبأسلوبِ تنشئته، بالإضافةِ إلى الخبراتِ والتّجاربِ التي مرّ بها سابقًا، ومعرفةِ

مدى حرّيتهِم، ذلك لأنّه كُلّما كان مُستوى الطّموح لدى الفرد منخفضاً؛ فإنّ ذلك مؤشراً على أنّ حرّيته مقيدةٌ، وبالتّالي يزيدُ إحباطهُ ويقلّ مستوى إنتاجهِ وعدمِ التّخطيط للمستقبل.

وتضيفُ الحربي(2018) بأنّ مُستوى الطّموح كُلّما كان مرتفعًا لدى الفردِ فإنّه يؤدى إلى تعزيز نظرته نحو المُستقبل بتفاؤلٍ ويغمرُه شعورُه بالتّغلب على جميع الضّغوط النّفسية، حيثُ إنّ مُستوى الطّموح المُرتفعِ يُعدُّ دليلاً على أنّ الفردَ لديه إيمانٌ بقدراتِه وإمكانياتِه، وبالتّالي يزيدُ من شعوره بالقدرةِ على التّحكم بالمواقف والأحداثِ اليوميّة التي تعترضهُ والقدرةُ على تحقيق الأهدافِ من خلالِ استغلالِ قدراتِه بما يوافق هذه المواقف.

كما أكّدت دراسةُ كولكوكوفمان (Kolk & Kaufmann, 2018) أنّ مُستوى الطّموحِ المِهنيّ للطّلبةِ في الجامعاتِ يُعتبرُ أحدَ العواملِ الرّئيسيّة للحدّ من التّنافرِ المَعرفيّ لدى الطلبة، فالطّلبةُ الذين يمتلكون مُستوى طموحٍ مهنيّ أكثرَ من الطّلاب الذين لديهم دافعٌ منخفضٌ للطّموح، يتمكنون من تحقيق التّناغمِ المَعرفيّ لأفكارهم ومُعتقداتهم، ويواجهون التّنافرَ المَعرفي.

مستويات الطّموح:

يشير كلٌّ من هادي وسرحان (2016) إلى أنّ مُستوى الطّموح لدى الفردِ يُقسّم إلى ثلاثة مستويات رئيسيّة، هي:

الطّموح الواقعي أو السوي: يعادل الطّموح في هذا المستوى إمكانياتِ الفرد وقدراتِه، فالطّموح يَبرزُ بعدَ أن يقوم الفردُ بعملياتِ التقييم والإدراك لإمكانياته ويحرصُ على أن

يتوافَق مستوى طموحِه معَ الإمكانيّات والقدرات، بمعنى أنّ تحديدَ مُستوى الطّموح يَعتمدُ على قدراتِ وإمكانيّات الفرد.

الطّموح غيرُ السّوي: يشيرُ هذا المستوى إلى أنّ مُستوى طموحِ الفردِ يكونُ بدرجةٍ أقلّ من قدراتِه، فالفردُ في هذه الحالةِ يملكُ قدراتٍ وإمكانياتٍ مرتفعةٍ لكن في المُقابل ليس لديه القدرةُ على تحديدِ مستوى طموحهِ بما يتلائمُ مع هذه القدراتِ.

الطموحُ غيرُ الواقعي: يُشيرُ هذا المُستوى إلى أنّ مستوى طموحِ الفردِ أكبرُ من قدراتِه، الأمرُ الذي يُحدِثُ تناقضًا ما بين مُستوى طموحهِ وقدراتِه وإمكانياتهِ.

وتضيفُ دغيش (2018) بأنّ مُستوى الطّموح المِهنيّ يضمُّ ثلاثة مُستويات رئيسيّة وهي:

- **المُستوى الذي يُوازي القدرات:** يُشيرُ هذا المُستوى إلى أنّ مُستوى طموحِ الفردِ في إنجازِ مُهمّةٍ أو عملٍ مطلوبٍ منهُ يرتكزُ على عمليّة التقييّم والإدراكِ لدى الفرد لِما لديه من قدراتٍ وإمكانيّاتٍ، وعليه يَسعى لتحديدِ أهدافِه بِما يتوافقُ مع هذه القدراتِ أو يوازيها.

- **المستوى الذي يكونُ أدنى من القدراتِ:** في هذه الحالة يكون لدى الفردِ قدراتٌ ومؤهلاتٌ مرتفعةٌ لكنهُ ليس لديهِ القدرةُ على بناءِ أو تحديدِ مُستوى الطّموح بما يتوافقُ معها، بمعنى أنّ مُستوى الطّموح لديه أدنى من قدراتِه.

- **المُستوى الذي يكونُ أعلى من القدراتِ:** في هذا المُستوى يكونُ مستوى طموحِ الفردِ أعلى من القدراتِ الموجودةِ لديه، الأمرُ الذي يُحدِثُ تضاربًا بين مستوى طموحِه وقدراتِه.

محددات مُستوى الطّموح:

يشملُ مُستوى الطّموح كما ترى بلعقون (2018) على عدّة مُحددّاتٍ:

- الأداءُ: يشيرُ هذا المُحدّد إلى ذلك الأداءِ الذي يّعدُّه الفردُ ذا أهمية بالغةٍ ولديه رغبةٌ في ممارستِه في أيْ نشاطٍ أو عملٍ.

- التّوقعُ: يشملُ هذا المُحدّد على توقعِ الفردِ حولَ طريقةِ أدائه لأيْ عملٍ.
- درجةُ أهميّة هذا الأداءِ بالنّسبةِ للفردِ.

وتضيفُ مسعود (2018) إلى محدّداتِ مستوى الطّموح ما يلي:

أ- الأهدافُ التي يرنو الفردُ لتحقيقها.

ب- خبراتُ الفرد السّابقة ومُستوى أدائِه ودورها في التأثيرِ على مُستوى الأداءِ الحالي.

ج- درجةُ انحرافِ الأداء عن الهدفِ المرادِ تحقيقُه.

د- ردةُ فعلِ الفردِ النّفسيّة وتقويماتُه لانحرافِ الأداء اللاحق عن الهدفِ المُراد تحقيقُه.

مظاهرُ مُستوى الطّموح:

يتمتعُ مستوى الطّموح بالعديدِ من المظاهر كانت دغيش (2018) قد أشارتْ إليها كما يلي:

- المظهرُ المَعرفيّ: يَشملُ المظهرُ المَعرفيّ لمُستوى الطّموحِ على ما لديه من اعتقاداتٍ حول موضوعٍ محدّدٍ، بالإضافةِ إلى مفهومهِ حولَ ذاتِه، أو نظرتِه إليها.

- المظهرُ الوُجداني: يشملُ هذا المظهرُ على مشاعرِ الفردِ، ومدى راحتِه من إنجازِ عملٍ محددٍ، أو على إحباطِه عند عدمِ تحقيقِ أهدافِه.

- المظهرُ السّلوكيّ: يشملُ المَظهرُ السّلوكيّ على الجهودِ الذّاتيّة الذي يقوم الفردُ ببذلِه في سبيلِ تحقيقه لأهدافهِ.

طبيعة مستوى الطموح:

قام كلٌّ من بن غذفة (2014)؛ محمد (2016) بتحديدِ طبيعةِ مستوى الطّموح بما يلي:

- **مُستوى الطّموح كونه استعداداً نفسياً:** يُقصدُ بالاستعدادِ النّفسيّ في مُستوى الطّموح أنّ الفردَ بطبيعتهِ يميلُ إلى تقدير أهدافهِ وغاياتِه في مُختلفِ المَواقفِ التي تواجههُ في الحياةِ تقديرًا يتميّزُ إمّا بالطّموح العالي أو الطّموح المُتدنّي، وعليه فإنّ ذلك يقودُ إلى فكرةٍ مفادُها أنّ التّكوينَ البيولوجي للفردِ منَ المُمكنِ أنْ يُسهمَ في تحديدِ مُستوى طموحِ الفردِ، لكن لا بدّ من الإشارةِ إلى أنّ التّفاعلاتِ الاجتماعيّة والبيئةِ المُحيطةِ بالفردِ تؤدي دورًا فاعلاً في تحديدِه لمستوى الطّموح.

- **مستوى الطّموح كونه وصفاً لإطار تقديرِ وتقويمِ المَواقف:** يشملُ هذا الإطارُ على عاملين أساسينِ هما: الخبراتُ الشّخصيّةُ بما تضمّهُ من نجاحٍ وفشلٍ والتي بدورها تُعدّ ُالقاعدةَ التي يعودُ إليها الفردُ في حكمه على المَواقفِ والأهداف، أمّا العاملُ الثّاني فيشملُ على القِيم والاتّجاهاتِ التي تُسهمُ في التّأثيرِ على نظرتِه وتقييمه للمَواقفِ والأهداف.

- **مُستوى الطّموح كونه سمةً:** تعدُّ السّمةُ الأمرَ الذي يُميّزُ الفردَ عن غيره من حيثُ سلوكُه وقدرتُه على التّصرف، وعليه تتفردُ القدرةُ لدى الفردِ من حيثُ استعداداتُهم، وعليه طبيعةُ مُستوى الطّموح تكونُ أقربُ لقياسِ قدرتِه بشكلٍ أكبرَ من قياسِ السّمة بكونِها استعداداً ييسرُ طريقةَ الاستجابةِ.

- **مُستوى الطّموح مُرتبطٌ بأداءِ الفرد:** بمعنى أنّ أداءَ الفردِ للأعمالِ على اختلافِ صعوبَتها وغموضهَا هو ما يتوقفُ عليه تحديدُ مستوى طموحِه فيما إذا كان مرتفعًا أو منخفضًا، فإصرارُه على تحقيقِ الأهدافِ على الرّغم من فشلهِ والنّجاح في ذلك بشكلٍ واقعيّ، هو ما يرتكزُ عليه تحديدُ مُستوى طموحِه، وعليه هناك علاقةٌ إيجابيّةٌ تربطُ بين مُستوى الطّموح وبين مُستوى الأداء.

- **مُستوى الطّموح مرتبطٌ بالقدرة على التوقع:** عندما يكونُ الفردُ غيرَ قادرٍ على توقع أدائِه لعملٍ محدّدٍ يجعلُ مستوى طموحه متدنٍ، وذلك نابعٌ من عدمِ سعيهم نحوَ تحقيقِ الأهدافِ لعدمِ وجودِ الإيمانِ الكافي لديهم بالقدرةِ على النّجاح، أو في حالةٍ أخرى أن تكون الأهدافُ التي حددّها الفردُ أكبرَ من قدراتِه نظرًا لأنّ طموحَه مرتفعٌ فإنّه يُصدمُ بالواقع فيفشلُ في تحقيقِ النّتائج.

- **مُستوى الطّموح مرتبطٌ بالمُستقبل:** يُسهمُ التّكوينُ النّفسيُّ والبيئةُ في التّأثير على أهدافِ الفرد المُستقبلية، فقد يطمحُ بأن يحصلَ على وظيفةٍ مُعيّنةٍ، أو أن يدرسَ تخصصاً محدّداً، والعديدُ من الأهدافِ التي يسعى لتحقيقها في الحاضرِ للوصولِ إليها في المُستقبل.

العواملُ المؤثرةُ بالطّموح المِهنيّ:

يتأثرُ الطّموحُ المِهنيُّ بالعديدِ من العواملِ التي قد تُسهّل أو تُعيقُ طموحَ الفردِ مِهنيًا، حيثُ يشيرُ كلٌّ من غيث وبنات ومحمد (2011) إلى أبرزِ العواملِ المُؤثرةِ على الطّموحِ المِهنيّ بالتّالي:

- **العواملُ المرتبطةُ بالأسرةِ:** تُعدُّ الأسرةُ الحجرَ الأساسَ الذي تقومُ عليها تربيةُ وتنشئةُ الفرد، وتوجيهُ سلوكِه وبناءُ معتقداتِه، وتنميةُ مهاراته وخبراتِه، الأمرُ الذي يُسهمُ بدورٍ فعّالٍ في توجيهِ طموحاتشه وأهدافِه بدرجةٍ كبيرة.

- **العواملُ المُتربطةُ بالمُجتمع:** يتأثرُ الفردُ بالبيئةِ المحيطةِ به، حيثُ لجماعةِ الرّفاق أو الأصدقاء دورٌ هامٌّ في التّاثيرِ على أفكار ومعتقداتِ أقرانِهم، وبالتّالي على طموحاتِهم المِهنية والتربويّة، بالإضافةِ إلى دورِ وسائلِ الإعلام التي تُسهمُ من خلالِ ما تقدمُّه من أفكارٍ وتوجهاتٍ من شأنها أن تُحدثَ تأثيرًا على طموح الفرد.

- **العواملُ المُرتبطةُ بالوضعِ الاجتماعيّ والاقتصاديّ:** ويُشار بهذا العاملِ إلى الطّبقة الاجتماعيّة التي ينتمي إليها الفردُ، بالإضافةِ إلى جنّسهِ، وعرقِه، كما أنّ حالةَ العَرض والطّلب للوظائف في سوق العمل تلعبُ دورًا في تحديدِ الفردِ لطّموحاتِه المِهنيّة.

- **العواملُ المُرتبطةُ بالموقف:** يُعبّرُ هذا العاملُ عن اختيار الفردِ للأعمالِ التي يعتبرُها سهلةً بالنسبةِ إليه، لكونه لا يُحبّذُ اختيارَ التّوجه إلى الأعمال التي تطلبُ بذلَ الجهدِ سواء بدنيًا أو ذهنيًا.

- **العواملُ المُرتبطةُ بالحالة النّفسيّة والاجتماعيّة:** تضمُّ هذه العواملُ حالةَ الفردِ النّفسية كشعوره بالخوفِ من أن يواجهَ الفشل، أو في بعضِ الحالاتِ الخوفَ من النجاح، فضلاً عن

ضعف ثقتِه بنفسه، أما العواملُ الاجتماعيّة تشملُ على تدني الدّعم من قبلِ الأفرادِ المُحيطين به من الأسرةِ أو الأصدقاءِ.

– **العواملُ المُتعلقةُ بالفردِ نفسه:** وتتمثلُ هذه العواملُ بمستوى ذكاءِ الفرد، ونضجِه، ومفهوم للذّات، ومقدارِ تقديره لذاته، وخبراتِ الفشلِ لديه، بالإضافةِ إلى توقعاتِه وقدراتهِ واتجاهاتِه وميولِه ومدى حاجتهِ للإنجاز.

وتُقسّمُ العواملُ التي تؤثرُ في مستوى طموحِ الفردِ إلى عواملَ فرديةً وعوامل بيئيةً وفيما يلي توضيحٌ لكلّ عاملٍ بالتّفصيل:

أولاً : العواملُ الفردية : تُقّسمُ العواملُ الفرديّةُ بدوره إلى عدّة عواملَ فرعيةٍ وهي (بلعقون، 2018).

- **الجنس:** يُسهمُ جنسُ الفرد (ذكر، انثى) بالتأثيرِ على طريقةِ تحديدِ مستوى طموحِه، من حيثُ الارتفاعُ والانخفاضُ، فالغالبُ يكونُ الذّكور أعلى طموحاً من الإناثِ في الجانب الأكاديميّ، بينما في الجانب المِهنيّ ليس هناك فروقٌ بينهما، كما تلعبُ التنشئةُ الاجتماعيّة دوراً هامًا في التحفيزِ للتّخطيطِ لمستوى الطموح، فإمّا أن تكونَ الأسرةُ تُشكّلُ دعماً لأبنائها على اختلاف جنسهم فتحفزُهم على النّهوض بمستوياتِ طموحهم، أو أن تُميّز بين الذّكور والإناثِ فتحفزُ الذّكور دونَ الإناث.

- **الذكاء والقدرات العقليّة:** تؤثرُ القدراتُ العقليّةُ على مُستوى طموحِ الفردِ، حيثُ إنّ الفردَ الذي يملكُ قدراتٍ عقليّةٍ عاليةٍ يكونُ أكثرَ مقدرةً على تحقيقِ العديدِ من الأهداف وأكثرها صعوبة، وبتحقيقِ الأهدافِ الصّعبةِ يُشكّلُ ذلك بمثابةِ حافزٍ لديهِ لرَفعِ سقفِ مُستوى

طُموحهِ، فضلاً عن أنّ تمتعَه بسمةِ الذّكاءِ يجعلُه أكثرَ قدرةً على تحديدِ نقاطِ ضعفِه فيعملُ على معالجتِها، وتحديدِ نقاطِ قوّته فيعملُ على استغلالها، بالإضافةِ إلى فهمِ قدراتِه وإمكانياتِه بشكلٍ أفضلَ؛ وبالتّالي يتمكنُ من رفعِ مُستوى طُموحِه بما يلائمُ هذه القُدرات.

- **مفهومُ الذّات:** يُشيرُ مفهومُ الذّات إلى نظرةِ الفردِ لنفسه ولِما يتمتعُ به من مهاراتٍ وقدراتٍ وسماتٍ جسميّةٍ وانفعاليّةٍ وعقليّةٍ، ومن خلال هذه النظرةِ يتمكنُ من تحديدِ مُستوى طُموحِه بما يناسبُ هذه المِهاراتِ والسّماتِ حتى لا يتعارضَ معها، وعليه هناك علاقةٌ إيجابيةٌ تربط بين مُستوى الطّموح وبين مفهومِ الذّات، فكُلّما كان الفردُ أكثرَ ثقةً بقدراتِه وخصائصِه التي يتمتعُ بها، كُلّما كانت مقدرتُه على تحديدِ الأهدافِ التي ستقودُه إلى الوصولِ إلى مُستوى الطّموح الذي يريدُه بسهولةٍ وفاعليّةٍ.

ثانياً : العواملُ البيئيةُ: تؤدي البيئةُ المُحيطةُ بالفردِ دورًا هامًا في التأثيرِ على نموّ طموحهِ المِهنيّ، لكونها تُسهمُ في بناءِ ثقافتِه ومفاهيمه ومعتقداته، وتختلفُ شدةُ هذا التأثيرِ من شخصٍ لآخر بناءً على قدراتِه الذّاتيةِ، ولمضمونِ هذه القيمِ والمَفاهيم التي تُقدّمها البيئةُ، بأن تكونَ قيماً سليمةً وصالحةً؛ فبالتالي تؤدي إلى نمو مستوى طموحٍ واقعيّ، أو أن تكونَ غيرَ سليمةٍ ممّا يؤدي إلى نمو مستوى طموحٍ غيرِ واقعيّ، فالأفرادُ المحيطونَ بالفردِ داخل بيئته واستقرارهم يُساعدُ في جعلِ الفردِ أكثرَ قدرةً على تحديدِ مُستوياتِ طموحٍ مرتفعةٍ، فعلى سبيلِ المِثال وجودُ الفردِ داخلَ أُسرةٍ مستقرةٍ يُسهمُ في جعلِ مُستوى طموحِه أعلى، ووضعِ أهدافٍ تتناسبُ مع قدراتِهم بصورةٍ أفضل ممّا لو كان يوجدُ داخلَ أسرةٍ غيرِ مستقرةٍ (محمد، 2016).

النظرياتُ المُفسرة لمستوى الطّموح:

- **نظرية أدلر:**

تؤكدُ هذه النّظريةُ على أهميّة العلاقاتِ الاجتماعيّة وبتركيزها على الوقت الحاضر، حيثُ تنظرُ هذه النّظريةُ إلى الفردِ بكونه كائناً اجتماعيّاً يمتلكُ المقدرةَ على التّخطيطِ والتّنظيم للأعمال والمهامّ والنّشاطاتِ المَطلوبةِ منه وتوجيهها، أي بما معناه أنّ الأهدافَ والدّوافع الاجتماعيّةَ تُسهمُ بدورٍ بارزٍ في توجيهِ سلوكِ الفردِ وبناءَ معتقداتِه. كما يُؤكّد أدلر في نظريتِه على مبدإ الكفاحِ في سبيل التّفوق، حيثُ يؤكدُ على أنّ الفردَ بطبيعتِه يسعى باستمرارٍ نحوَ المُثابرةِ بهدفِ النّجاحِ وتحقيقِ الأهداف، وعليه يعتبرُ الكفاحَ أحدَ أهمّ العوامل الحاسمةِ التي تُوجهُ سلوكَ الفرد، وتُبنى اعتقاداته، فكلُّ فردٍ يسعى لاثباتِ تفوّقه فإن ذلك نابعٌ من تمتعه بدافعٍ قويّ نحوَ السّيطرة والتّحكم والنّجاح، وعليه يُشيرُ أدلر أنّ هذ الدافعَ هو تأكيدُ الفرد لذاته، الذي يُحفز الفردَ باستمرارٍ نحوَ السّعي وراءَ تحقيقِ الأهداف والنجاح (دغيش، 2018).

وعليه تُعقّبُ الباحثةُ أنّ نظريةَ أدلر تُشيرُ إلى أنّ سلوكَ ودوافعَ ومعتقداتِ الفرد يتمّ توجيهُها وبناؤها بكونِ الإنسان كائناً اجتماعياً لدية القدرةُ على التّخطيطِ والتّنظيمِ لمُختلف الأعمال والمهامّ مع وجودِ اختلافٍ من فردٍ لآخر، فمن وجهة نظرِ أدلر يرى أنّ الفردَ يسعى باستمرارٍ نحوَ المُثابرة للإنجاز، فالفردُ يكافحُ ويثابرُ نحوَ السّيطرةِ والتّفوق، كما يُسهمُ ذلك في تأكيدِ الفردِ لفاعليّته وقدرتِه الذّاتيّةِ على تحقيقِ الأهدافِ وهو ما يُعرفُ بمستوى الطّموحِ الذي يطمح الفردُ نحوَ الوصول إليه.

- **نظرية مكدوجل:**

يرى مكدوجل في نظريتهِ أنّ الفردَ من خلال سلوكِه يسعى للبحثِ عن هدفٍ والعملِ على تحقيقه، ويتمّ هذا السّلوكُ عبرَ قيامِه بأنشطةٍ عقليّةٍ تقومُ على توقع النّتائج والسّعي لتحقيقِ الأهداف المرجوّة، ممّا يجعلُه يشعرُ بالرّاحة، والإحساسِ بالتّفوق على الآخرين، وعليه يتفقُ مكدوجل مع أدلر في نقطةِ أنّ الفردَ وسلوكَه يكونُ موجهاً من قِبَلِ ما يسعى إليه من أهداف وتطلعاتٍ (بالمسعود، 2020).

وتربطُ الباحثةُ بين نظريةِ مكدوجل وبين مستوى الطّموح في أنّ الفردَ يضعُ أهدافاً أمامَه بناءً على قدراتهِ وإمكانياته ويوجه سلوكَه في سبيلِ تحقيقِ هذه الأهداف.

- **نظرية القيمة الذّاتية (اسكالونا):**

تقوم هذه النظريةُ لاسكالونا بتفسيرِ مُستوى الطّموحِ عبرَ تفسيرها لميولِ الفردِ حولَ تحديدِ مستوى طموحِه وجعلِه مرتفعًا لوجودِ رغبةٍ لديه بالوصول بطموحه إلى أعلى المستويات، فالإنسانُ بطبيعتِه من وجهةِ نظرِ اسكالونا يسعى إلى الوصولِ إلى مستوياتٍ عاليةٍ من الطموح، وأنّ قيمتَه الذّاتية نحوَ الهدف، وتوقعاته للفشلِ أو النّجاح يتوقفُ عليه تحديدُ مستوى الطّموح، وممّا يجدرُ الإشارة إليه أنّ توقعاتِ الفردِ نحوَ النجاح أو الفشلِ للموقفِ يقومُ على عدّة عوامل أبرزها: الرّعبُ، الرّهبةُ، قلقُ المُستقبل، خبراتُه السّابقة، التّحصيلُ العلمي، والإنجازاتُ العلميّة، درجةُ نظرتِه للمَواقف نظرةً واقعيّة (أبو غيث، 2018).

ويشيرُ بوقرة (2015) إلى أنّ نظريةَ القيمةِ الذّاتية لاسكالونا ترتكزُ على عدّة مُسلّماتٍ: أنّ الفردَ بطبيعته يميلُ نحو البحثِ عن درجة طموح عاليةٍ نسبيًا، كما أنه يميلُ إلى جعلِ درجةِ طموحهِ

تصلُ إلى مستوياتٍ معيّنة، فضلاً عن وجود فروقٍ بين الأفراد بما يخصُّ هذه الميول في سعيهم نحو النجاحِ والابتعاد عن الفشلِ.

- **نظرية المجال (ليفين):**

تطرق ليفين في نظريته المجال إلى الطّموح المِهنيّ، وتُعدُّ هذه النّظريةُ من أوائل النّظريّات التي قامت بتفسيرِ الطّموح وتوضيحِ علاقتهِ بسلوكِ الإنسان، حيثُ يشيرُ ليفين إلى أنّ هناك العديدَ من العواملِ المَوجودةِ لدى كلّ فردٍ يعمل كقوةٍ دافعةٍ له نحوَ القيام أو تعلّم أمرٍ مّا، وهو ما أَطلق عليه ليفين بمستوى الطّموح، فهذا المُستوى من وجهةِ نظرهِ يُسهمُ في توليد أهدافٍ جديدةٍ لدى الفرد عند نجاحِه بتحقيقِ هدفٍ معيّن، فبعدَ إحساسهِ بالرّاحة ومدى فاعليّته الذّاتيّة في القدرةِ على تحقيق الأهداف، يدفعُه ذلك نحوَ السّعي للمزيدِ للوصول لهذا الإحساس (Ampofo & Osei-Owusu, 2015.).

ويشيرُ بوقرة (2015) أنّ ليفين يرى أنّ مستوى الطّموح يتأثرُ بعدّةِ عواملَ تُشكلُ دوافعاً لدى الفردِ تدفعُه نحوَ الوُصولِ إلى مُستوى الطّموح، ومن أبرز هذه العوامل:

- عاملُ نضج الفردِ: حيثُ إنّ مدى نضجِ الفردِ يجعلهُ أكثرَ قدرةً على اختيارِ الوسائل المناسبة للوصولِ إلى مُستوى الطّموح الذي يريدُه.
- قدرةُ الفرد العقليّة: حيثُ إنّ تمتعَ الفردِ بقدراتٍ عقليّةٍ يُساعدُه في إنجازِ وتحقيقِ المَزيدِ من الأهدافِ وأشدّها صعوبةً وتعقيداً.
- النجاحُ والفشلُ: حيثُ إنّ إحساسَ الفردِ بالنّجاحِ والتّفوق خلالَ قيامهِ بأمرٍ معيّنٍ يُسهمُ في الإرتقاءِ بمستوى طموحِه، ويزيدُ من إحساسه بالرّضا الذّاتي، بينما فشلُه

بتحقيق هدفٍ معيّنٍ يؤدي إلى شعورٍ بالإحباطِ والاكتئابِ، وكثيرٍ من الأحيانِ يكونُ ذلك سبباً في توقفهِ عن التّقدم في عملِه.

- رؤيةُ الفردِ نحوَ المستقبلِ: تُسهمُ رؤيةُ الفردِ للمستقبلِ بدورٍ بارزٍ حولَ توقعاتِه للأهدافِ التي يريدُ تحقيقُها في المُستقبل في التّأثيرِ على أهدافِه الحاليّة.

التّنافرُ المَعرفيّ وعلاقتُه بفاعليّة الذّات ومستوى الطّموح المِهنيّ لدى الطلبة

تُسهمُ حالةُ التّنافرِ المَعرفيّ في حدوثِ توترِ الفردِ ممّا يدفعُه إلى السّعي لإحداثِ حالةٍ من التّوازنِ المَعرفيّ والتّغيير في السّلوكِ من أجلِ الوصولِ إلى حالةِ التوافق، وفيما يتعلّقُ بطلبةِ الجامعات فإنّ وجودَ التّنافرِ المَعرفيّ يحفزُ الطالبَ نحو التّقليلِ من هذا التنافر من خلال ابتعادِه عن المعلوماتِ والاعتقاداتِ والاتّجاهاتِ التي تزيدُ من حالةِ التّنافر، وعليه فإنّ حدوثَ هذا الأمر يُساعدُ في تعزيزِ الشّعورِ لدى الطّالب بقدرتِه على الإنجاز وتحقيقِ الأهدافِ؛ وبالتّالي يُنمّي إحساسه بفاعليته الذّاتية (فليح، 2013).

ويضيفُ محمد (2020) في هذا الصددِ أنّ التّنافرَ المَعرفيّ يسببُ للطالبِ حالةً من عدمِ الرّاحة والتوتر والإجهاد العقلي، وبكونهِ يُشكّلُ نمطاً من أنماط التوترِ فإنّه يسعى إلى تخفيضِ هذه الحالة، من خلال سعيهِ نحوَ الوصول إلى التّوازن في اعتقاداتِه ومعارفهِ وسلوكِه، ويتمُّ ذلك عبرَ الملائمة بين سلوكه والعملياتِ الذّهنيّة المعرفيّة لديه، بأن يتماشى سلوكه تجاه أي موقفٍ مع عمليات التفكير، والوصولِ إلى حالةِ التّوازن من شأنه أن يُساعدَ الطالبَ في التّعامل مع المواقفِ والأحداثِ التي تواجههُ في حياتِه العلميّة والعمليّة.

كما وتؤدي فاعليّةُ الذّات دورًا بارزًا في توجيهِ سلوكِ الطّالب بشكلٍ إيجابيّ، لارتباط الفاعليّة الذّاتيّة بما يملكُه الطّالبُ من اعتقاداتٍ راسخةٍ في ذهنهِ ومدى إيمانِه بإمكانياته وقدراته، حيثُ يُساهمُ ذلك في زيادةِ إنجازه للأعمالِ والمَهامّ والواجبات المَطلوبةِ منهُ بشكلٍ أكبر وأفضل، ممّا يزيدُ من إحساسهِ بالرّاحةِ والقدرةِ على السّيطرةِ والتّحكم بالبيئة من حولِه (يوسف، 2015).

كما يضيفُ المومني وذيب (Almomani&Theeb, 2016,) أنّ إدراكَ الطّالبِ لفاعيلته الذّاتية يؤثرُ في أنواع الخُطط المُستقبليّة التي يضعُها، فالطّلبةُ الذين يملكون إحساسًا مرتفعًا بفاعليّتهم الذّاتية تكون قدرتُهم على وضعِ خططٍ أنجح، ذلك لقدرتِهم على الحكمِ على أنفسهِم بالفاعليّة أو عدم الفاعليّةِ الذّاتيّةِ، حيثُ إنّ حكمَ الطّالبِ على نفسهِ بعدم الفاعليّة يجعلُه أكثرَ ميلاً لوضعِ الخطط الفاشلةِ والأداء الضّعيف والإخفاقِ المُتكرر، بينما حكمهُ بأنّ فاعليتَه الذّاتيَة عاليةٌ يُسهمُ ذلك في زيادة الإحساسِ المُرتفع لديهِ بالقدرةِ على الإنجازِ، لما لهُ من دورٍ في إنشاءِ أبنيةٍ معرفيةٍ ذاتِ أثرٍ فعّالٍ في تقويةِ الإدراك الذّاتي الفاعلية.

ومن وجهة نظرِ كلٍّ من اللحياني والعتيبي (2015) شعور الطالبِ بالتّوترِ والقلقِ نتيجةً للتّنافر المعرفيّ يُشكّلُ دافعاً لديه للسّعي لتخفيض حالةِ التّنافر، فكُلّما كان حجمُ التنافر كبيرًا كُلّما سعَى الطالبُ لتكثيفِ جهوده للتقليل منه، سواء كان ذلك من خلالِ تغيير مواقِفه واعتقاداتِه حولَ أمرٍ ما بما ينسجمُ معَ سلوكِه، فضلاً عن أنّ التّنافرَ المَعرفيّ يزيدُ من نشاطِ الجهازِ العَصبيّ وتنشيطِ الدورة الدّموية في الجبهةِ الأماميّة للمُخّ، والتي بدورها تقعُ عليها مسؤوليةَ الكَشفِ عن التّضاربِ الذّهنّي أو السّلوكيّ مع مفهومِه حولَ الذّات.

أمّا فيما يخصُّ التنافرَ المَعرفيّ ومُستوى الطّموح المِهنيّ للطّالب يُشيرُ كويفاس وسايدز (Cuevas & Sides, 2020) إلى أنّ باندورا في نظريتِه المجال يرى أنّ هناكَ علاقةً إيجابيّةً تربطُ بين اعتقادِ الإنسان حولَ قدرته الذّاتيةِ لإنجازِ عملٍ محدّدٍ ومدى توقعاتِه للنّجاح أو الفشل، الأمرُ الذي بدوره يؤثرُ على فاعليته وقدرتِه على التّحكم بهذا العمل، وبالتّالي يتأثرُ تحديدُ مُستوى طُموحِه المِهنيّ، من خلال تحديدِ الأهدافِ والغاياتِ التي يهدفُ الفردُ لتحقيقها في المجال، وعليه فإنّ الطّالبَ وما يملكُه من اعتقاداتٍ حولَ ذاته وإيمانهِ بقدراتِه بشكلٍ أكبر، وإحساسهِ بأنّهُ قادرٌ على الإنجازِ عبر المثابرةِ وتكثيف جهودهِ في مواجهةِ التّحديات والصّعوباتِ التي تواجهُه في حياتِه مُستقبلاً كُلّما كان أكثرَ قدرةً على وضع الأهدافِ والخُططِ المُستقبليّة بما ينسجمُ مَع قدراتِه؛ وبالتّالي يكونُ مُستوى طموحه المِهنيّ مُرتفعًا ويُشكّلُ حافزاً ودافعاً نحو الوصول إليه.

وممّا يجدُر الإشارة إليه في هذا الصدّدِ أنّ التّنافرَ المَعرفيّ يُساعدُ الطّلبة في عمليةِ اتّخاذِ القرارات، وذلك من خلالش المعلوماتِ التي يتوصلُ إليها الطّالبُ خلالَ سعيهِ نحوَ الوصولِ إلى التّوازن المَعرفيّ، فهذه الحالةُ تُعدّ ضروريةً للتّعرفِ على دوافعِ الطّالبِ المَعرفيّة، بمعنى أنّ سلوكَ الطّالبِ يُعدّ إشارةً للتّعبيرِ عن اتّجاهاتِه نحو أمرٍ ما، فالدّافعيّةُ تُساعدُه في أن يبقى مشغولاً من النّاحيةِ المَعرفيّة والذّهنيّة، وعليه تحديده لمستوى طموحه المِهنيّ يعودُ بالأساسِ إلى هذه القراراتِ التي قام باتخاذها أثناءَ سعيهِ في التّغلبِ على حالةِ التّنافرِ المَعرفيّ والتعارضِ بين ما يملكُه من معرفةٍ تجاه أمرٍ مُعيّن وبين كيّفيّة تصرفهِ إزاءَه (شوكت، 2016).

ثانياً : الدّراساتُ السّابقةُ ذاتُ الصّلةِ

الدراسات السابقة ذات الصلة بمتغير التنافر المعرفي

دراسةُ Abu Sufyan (2024) هدفت هذه الدّراسةُ إلى تطوير مقياسِ التّنافر الثّقافيّ استنادًا إلى نظريةِ التّنافرِ المَعرفيّ ونظريةِ التّنافرِ الثّقافي بين الأجيالِ نظريةُ التّنافر الثّقافي بين الأجيال. جُمعت البياناتُ من 221 طالباً وطالبةً في مدارسِ كامبريدج والمجلس باستخدامِ نظامِ أخذِ العيّناتِ الانتقائي. حددّت التّحليلاتُ الاستكشافيّة والتّأكيديّة ثلاثةَ عواملَ رئيسيّةٍ لمقياسِ التّنافر. كشفت النّتائجُ عن وجودِ تنافرٍ ثقافيّ كبيرٍ بين طلابِ نظامِ كامبريدج ونظامِ مدارس بورد. ولم يكن هناك فروقٌ بين المَدرستين لصالحِ كلّ من الجنّس والعُمر والصّف الدّراسي السّابق والتّعليم.

دراسةُ Panos (2023) هدفت إلى التّعرفِ على معرفةِ أثر تحفيزِ التّنافر المَعرفيّ أو البناءِ التّدريجي على معارفِ الطّلاب السّابقة من خلالِ استخدامِ أسلوبِ الأوليات الظّواهريّة ذاتِ الصّلة (p-prims) لتدريسِ الطّلابِ سياق قانون نيوتن الأول. وقد تمّ ذلك على مدارِ درسيْن مُتسلسليْنِ (مدّة كلّ مّنهما ساعةً واحدة) تكوّنت عيّنةُ الدّراسة من طلابِ الصّف الثّامن (12 سنة) والصّف التّاسع (13 سنة) من طلابِ الصّفوفِ العليا (العدد = 87)، وكانت النّتائجُ أفضلَ بالنّسبة لمجموعتي الصّفين عند تحفيزِ التّنافر المَعرفيّ ، والذي يبدو أنّه أكثرَ فاعليّة ليس فقط مع التّعلمِ على المُستوى السّطحيّ، ولكن أيضًا مع التّعلم العميقِ.

قامت عطا الله (2020) بدراسةٍ " هدفت إلى التّعرفِ على مدى انتشارِ ظاهرةِ التّنافرِ المَعرفيّ بين أعضاء هيئة التدريسِ بالجامعات المَصرية، وإلى أثرِ السّمات الخمسِ الكُبرى للشّخصيّة Oceanعلى التّنافرِ المَعرفي لدى أعضاءِ هيئةِ التّدريس بالجامعاتِ المَصريّة، وتمّ

استخدامُ المَنهج الوصفيّ التّحليليّ لتحقيقِ أهدافِ الدّراسة، كما وتمّ استخدامُ استبانةِ استقصاءٍ لجمعِ البيانات، أظهرت نتائجُ الدّراسة عدمَ وجودِ فروقٍ معنويّة بين أعضاءِ هيئةِ التّدريس بالجامعات الحكوميّةِ والجامعات الخاصّة، فيما يَخصُّ سمات: الانفتاحُ على الخِبرة، الانبساطُ، المَقبوليّةُ، العصابيّة، بينما هناك فروقٌ دالّةٌ إحصائيًا بين أعضاءِ هيئةِ التّدريسِ بالجامعاتِ الحكوميّة والخاصّة فيما يخصُّ سمةَ يقظةِ الضّمير. كما أظهرتْ النّتائجُ وجودَ فروقٍ دالةٍ إحصائيًا في ثلاثةِ أبعادٍ للتنافر المَعرفيّ: التّنشئةُ الاجتماعيّة، الجامعةُ والتّعلم، السيطرةُ العاطفية، بينما ليس هناك فروقٌ دالّةٌ إحصائيًا لبُعد التّنافرِ المَعرفيّ الصّحة. وفي ظلّ النّتائجِ أوصت الباحثةُ بأهميّة التّوعية بسلبياتِ وايجابياتِ التّنافر المَعرفيّ والتي بدورها تعكسُ مُستوى الأداء.

وقام محمد (2020) بدراسةٍ هدفت إلى البَحثِ عن طبيعةِ انفعالاتِ التّعلم (المَلل، الغَضب، الخجل، القلق، الفخر، الاستمتاع، اليأس) السائدةِ لدى طلبةِ الجامعةِ خلالَ مواقفِ التّعلمِ في ظلّ تجربةِ الاختباراتِ الالكترونيّة، من ثم الكشف عن مستوى التّنافرِ المَعرفيّ لدى طلبةِ الجامعةِ في محافظةِ البحر الأحمر، وتمّ استخدامُ المَنهجِ الوصفيّ الارتباطيّ لتحقيقِ أهدافِ الدّراسة، كما واستخدمَ الباحثُ مقياسَ انفعالاتِ التعلم، ومِقياسِ التّنافرِ المَعرفيّ من إعدادِ الباحثِ لجمعِ البيانات، تمّ تطبيقُها على (345) من طلبةِ الجامعةِ في محافظةِ البَحرِ الأحمر. توصلت الدّراسةُ إلى وجودِ فروقٍ ذاتِ دلالةٍ إحصائيّةٍ في انفعالاتِ التّعلم بين الطّلاب المُرتفعينَ والمُنخفضينَ على كلّ من (التّنافرِ المَعرفيّ والتّحصيلِ الأكاديميّ) لصالحِ الطّلبةِ مرتفعي الأداءِ، وأنّ أكثرَ المُتوقعاتِ للتّنافر المَعرفيّ على التّرتيب (الأمل، الاستمتاع، اليأس، القلق). وقد أوصت الدراسةُ ببناءِ برامجَ تدريبيةٍ لخفضِ التّنافرِ المَعرفيّ لدى طلبةِ الجامعاتِ.

وأجرى العظامات والعتوم (2018) دراسةً هدفت إلى الكَشفِ عن مُستوى التّنافرِ المَعرفيّ وعلاقتُه بأساليبِ التّفكيرِ ومصادرِ الدّعم الاجتماعيّ لدى طلبةِ جامعةِ اليرموك في الأردن، وفيما إذا وُجِدَ اختلافٌ في التنافرِ المَعرفيّ تبعًا لمُتغيرات جنسِ الطّالب، المُستوى الدّراسي، التّخصصُ الأكاديميّ. تمّ استخدامُ المنهجِ الوصفيّ الارتباطي لتحقيقِ أهدافِ الدّراسةِ، كما وتمّ استخدامُ مقياسِ التّنافرِ المَعرفيّ، ومقياسِ أسلوبِ التّفكير، ومقياسِ الدّعم الاجتماعيّ، وشملتْ عيّنةُ الدّراسةِ على (775) طالبًا وطالبةً من طلبةِ البكالوريس في جامعةِ اليرموك. أظهرت نتائجُ الدّراسةِ أنّ مستوى التّنافرِ المَعرفيّ لدى طلبةِ جامعةِ اليرموكِ كان متوسطًا على الأداةِ ككلّ وفي كافّةِ أبعادِه ما عدا بُعد السّيطرةِ على المَشاعرِ جاءَ مُنخفضًا، كما تبيّن وجودُ فروقٍ ذاتِ دلالةٍ إحصائيّة في مُستوى التّنافرِ المعرفيّ الكُليّ تُعزى لمُتغيّرِ الجنّس ولصالحِ الذّكور، ووجودُ فروقٍ ذاتِ دلالةٍ إحصائيّة في مُستوى التّنافر المَعرفيّ الكُليّ تُعزى لمُتغيّرِ المُستوى الدّراسي. وفي ضوءِ النّتائجِ أوصت الدّراسةُ بضرورةِ إجراءِ المزيد من الدّراساتِ المُتعلقةِ بين التّنافر المَعرفيّ ومُتغيّرات أخرى، نظرًا لقلّةِ الدّراساتِ العربيّة حولَ هذا المُتغيّر.

وجاءت دراسةُ حسنين (2017) للكشفِ عن مستوى التّنافرِ المَعرفيّ وعلاقتُه بأنماطِ الشّخصيّة لدى المُراهقين في منطقةِ عبلين، وقامت الباحثةُ بتطويرِ مقياسِ التّنافرِ المَعرفيّ ومقياسِ أنماطِ الشّخصيّةِ لتحقيقِ أهدافِ الدّراسة، تمّ تطبيقها على (287) طالبًا وطالبةً من المدارسِ الثّانويّة، أظهرت النّتائجُ عدمَ وجودِ فروقٍ ذاتِ دلالةٍ إحصائيّة في التّنافرِ المَعرفي، وكذلك في أنماطِ الشّخصيّة تُعزى لمُتغيّر الجنّس والصّف المدرسيّ، بينما هناك علاقةٌ ارتباطيةٌ سلبيّةٌ دالةٌ إحصائيًا بين التّنافر المَعرفيّ والشّخصيّة الانبساطيّة لدى المُراهقين، ووجودِ علاقةٍ ارتباطيّةٍ إيجابيّة

دالةٍ إحصائيًا بين التنافرِ المَعرفيّ وبعد الشّخصيّة العصابيّة لدى المُراهقين. أوصت الدّراسةُ بلفتِ انتباهِ المُرشدين التّربويينَ إلى أثرِ البيئةِ المَدرسيّة في تكوينِ أنماطِ الشّخصيّة لدى الطّلبة.

كما قام كلٌّ مِن سلامة وغباري (2016) بدراسةٍ هدفت إلى التّعرفِ على مُستوى التّنافرِ المَعرفيّ وعلاقتِه بالمسؤوليّةِ الاجتماعيّة لدى طلبةِ الجامعةِ الهاشميّة، وفقاً لمُتغيري النّوع الاجتماعيّ والكُليّة. تمّ استخدامُ مقياسِ التّنافرِ المَعرفيّ ومقياسِ المسؤولية الاجتماعيّة لجمعِ البياناتِ تمّ تطبيقهم على عيّنة من (362) طالبًا وطالبةً تمّ اختيارُهم بالطّريقةِ العشوائيّة الطّبقية، توصلت الدّراسةُ إلى أنّ مستوى التّنافرِ المَعرفيّ ومُستوى المَسؤوليّة الاجتماعيّة لدى طلبةِ الجامعةِ الهاشميّة كان مُتوسطًا، وعدمِ وجودِ فروقٍ دالةٍ إحصائيًا في مُستوى التّنافر المَعرفيّ، ومُستوى المَسؤوليّة الاجتماعيّة تُعزى إلى متغيري النّوع الاجتماعيّ والكليّة. وفي ضوءِ النّتائج أوصت الدّراسةُ بإجراءِ دراساتٍ وبحوثٍ تتناولُ التنافرَ المَعرفيّ في ضوءِ عددٍ من المُتغيّراتِ كاتّخاذِ القرارِ وتنظيمِ الذّاتِ.

وأجرى باسنت (Basnet, 2013) دراسةً هدفت إلى تحديدِ أنماطِ استجابةِ الطّلابِ فيما يتعلقُ بالأساليبِ التي اتخذوها لإزالةِ أو تقليلِ التّنافرِ المَعرفيّ لديهِم، ولتحقيقِ أهدافِ الدّراسةِ تمّ استخدامُ منهجٍ مختلطٍ يجمعُ بين المَنهجِ الكمّيّ والنّوعيّ، حيثُ تمّ إجراءُ التّقييم الذّاتي للطّالبِ لدراسةِ الواجبِ في السنةِ الأولى في 2010 و 2011 و 2012،حيثُ تألف التقييم من عدّة أسئلةٍ تتطلبُ إجاباتٍ وصفيةٍ قصيرةٍ، حيثُ قدّم الطلابُ واجبهم إلكترونيًا،وقام المعلمُ بتمييز الواجباتِ وتقييمها ذاتيًا من قبلِ الطّلاب بشكلٍ مستقلٍ وفقًا لمجموعةٍ من الإجابات المتوقعة ومعاييرِ التقييم،وقدّم الطّلابُ الذين قاموا بتقييم الذّات تبريراتٍ مكتوبةٍ للعلامات التي خصصوها لكلّ سؤال،

وتمّ تحليلُ العلاماتِ الممنوحةِ والمبرراتِ المكتوبة (المقدّمة من الطلاب) من حيثُ دقةُ العلاماتِ واكتمالِ وصحةِ الإجابات المقدمة، وتوصلت النّتائج إلى أنّ الاستراتيجيةَ العامّة التي اتبعها الطّلاب لإزالةِ أو تقليلِ التّنافر المعرفي (أي الوصول إلى التوافق أو الانسجامِ المعرفي) تقعُ في إحدى الفئاتِ العريضةِ الثّلاث التّاليةِ: تعديلُ الإدراك للتعامل مع الحقائق الجديدةِ (أي تغيير واحدٌ أو أكثرُ من المعتقدات أو الآراء أو السّلوكياتِ المتضمنةِ في التنافر). و دمجُ حقائقَ جديدةٍ للحفاظ على "الذّات" عن طريقِ تقليلِ أهميّة الحالةِ المتضاربة والنسيان أو التجاهلِ أو تجاوز الإدراك.

الدّراساتُ ذات الصّلةِ بمتغيرٍ بفاعليّة الذّات

أجرى فينبرتن وستايجين وكليبينج (Steigen &Kleppang 2023)

Finbråten& دراسة هدفت إلى تحديد الكفاءةِ الذّاتية كعاملٍ مهمّ لتعزيزِ الصّحةِ البدنيّةِ والعقلية، كما هدفت إلى فحص العلاقة بين تجاربِ الإتقان والدّعم الاجتماعيّ والكفاءة الذّاتية بين المراهقين في المدارس الثانوية في النرويج. أُجريت في الجزءِ الشّرقيّ من النّرويج في عام 2021. ضمّت العيّنةُ 9,221 مراهقًا تتراوحُ أعمارُهم بين 13 و16 عامًا. أظهرت نتائجُ الدّراسة أنّ تجاربَ الإتقان مصادرُ محتملةٌ لخلقِ الكفاءة الذّاتية وتعزيزها. من المهمّ الوعيّ بالإمكانات المعزّزة للصّحة في (تعزيز) الكفاءةِ الذّاتيّة بين المراهقين وأنّ هناك علاقةً بين الدّعم الاجتماعي والكفاءة الذّاتية وفاعليّةِ الذّات.

وأجرى شريدة والمومني والهياجنة (2022) دّراسةُ بحثت في العلاقة بين الكفاءة الذّاتيةِ الانفعاليةِ والاندفاعيةِ لدى عيّنةٍ من المراهقين. ولتحقيقِ أهداف الدّراسة، تمّ استخدامُ المنهجِ الوصفي العلائقي المسحي، وتمّ استخدامُ مقياسِ الكفاءةِ الذّاتية الانفعاليّة المكوّن من (27) بنداً، ومقياسِ الاندفاعيّة المكوّن من (22) بنداً بعد التّحققِ من صحةِ وموثوقية المقياسين. وقد تمّ تطبيقُ المقياسين على عيّنةٍ ملائمةٍ بلغ مجموعها (247) مراهقاً. وقد أظهرت نتائجُ الدّراسةِ أنّ مستوى الكفاءة الذّاتيّة الانفعاليّة لدى المراهقين كان متوسطاً حيثُ كانت جميعُ المجالات متوسطةً وكانت على النّحو التالي: التعامُل مع انفعالات الآخرين ، ادراك وفهم انفعالات الآخرين ، توظيف الانفعالات وادارتها ، تحديد وفهمُ الانفعالاتِ الذّاتيّة، على التوالي. وكانت ثلاثةُ نطاقات من مقياس الاندفاعيّةِ منخفضةً وهي: عدمُ المثابرة، الإلحاحُ الإيجابي، البحثُ عن

المُغامرة، على التوالي، بينما كان نطاقان (الإلحاحُ السلبي، التأمل) منخفضين جداً. أظهرت النتائج عدم وجود فروق دالة إحصائياً عند ($\alpha = 0.05$) بين تقديرات عيّنة من الطلبة المراهقين على أَبعاد الاندفاعيّة، وكذلك بين تقديراتهم على أَبعاد الكفاءة الذاتيّة الانفعاليّة وعليها مُجتمعة بسبب الجنس، ووجود علاقة ارتباطية سالبة دالة إحصائيّاً عند ($\alpha = 0.01$) بين الكفاءة الذاتيّة الانفعاليّة وبُعديّ الاندفاعية (التأمل والإلحاح السلبي).

جاءت دراسةُ الحمد (2020) للتعرفِ على أثرِ برنامجٍ إرشادي في تنميةِ فاعليّةِ الذّات لدى طلاب المرحلة الثانوية بمملكةِ البحرين من خلالِ التّعرف على دلالةِ الفروق بين أداء أفرادِ المجموعةِ التّجريبية وأداء أفرادِ المجموعةِ الضّابطةِ على مقياس فاعليّةِ الذّاتِ القبلي، تمّ استخدامُ المنهجَ شبهِ التّجريبيّ وفق التّصميم القبلي البُعد للمجموعتين، وشملت عيّنةُ الدّراسةِ على (40) طالباً من طلابِ الصّف الثّالث الثانوي. توصلت الدّراسةُ إلى تكافئ مجموعتي الدّراسة في العمر وفي مستوى فاعليّةِ الذّات قبل تطبيق البرنامج الإرشاديّ على أفرادِ المجموعة التّجريبية، كما أظهرت النتائجُ فاعليةَ البرنامج الإرشاديّ في تنميةِ فاعليّة الذّات لدى الطّلاب. وفي ضوءِ النّتائج أوصت الدّراسةُ بالاهتمام بتطوير فاعليّةِ الذّاتِ لدى الطلبةِ لِما له من دورٍ في مساعدةِ الطّلبة في اختيار التّخصص الملائمِ لهم.

وأجرى لونيس (2020) دراسةً بعنوان هدفت إلى الكشف عن مستوى فاعليّةِ الذّاتِ الاجتماعيّةِ لدى الشّبابِ الجامعي، وتمّ الاعتمادُ على المنهجِ الوصفيّ لتحقيقِ أهداف الدّراسة، كما وتمّ استخدامُ مقياسِ فاعليّةِ الذّات الاجتماعية، تمّ تطبيقها على (130) طالباً وطالبةً. أظهرت النّتائجُ أنّ مستوى فاعليّةِ الذّات الاجتماعيّة مرتفعٌ لدى الشّباب الجامعي، وعدمَ وجودِ

اختلافٍ في فاعليّة الذّات الاجتماعيّةِ باختلاف متغير الجنّس لدى أفراد عيّنةِ الدّراسة. وفي ضوء نتائجِ الدّراسةِ أوصت الباحثةُ بالعملِ على الاهتمام بالبرامجِ التي تعنى بتنمية فاعلية الذّات الاجتماعيّةِ لدى الطّلبة.

وقام مصطفى (2020) بدراسةٍ هدفت إلى تعرف العلاقة بين فاعليّةِ الذّات ومهاراتِ ما وراء الاستيعاب في ضوء بعضِ المُتغيرات (النوع، التخصص، المستوى الدراسي). تمّ استخدامُ المنهجِ الوصفيّ لتحقيق أهداف الدّراسةِ، كما وتمّ استخدامُ مقياسِ فاعليّةِ الذّات ومقياسِ ما وراء الاستيعاب، تم تطبيقهما على (200) طالبٍ وطالبةٍ من جامعةِ القصيم. أظهرت نتائجُ الدّراسةِ وجودَ مستوى مرتفعٍ من فاعليّةِ الذّات ومهاراتِ ما وراء الاستيعاب، ووجودَ علاقةٍ موجبةٍ بين مهاراتِ ما وراء الاستيعاب وفاعليّة الذّاتِ لدى طلبةِ جامعةِ القصيم، وعدمَ وجودِ فروقٍ ذاتِ دلالةٍ إحصائيّةٍ في متغيراتِ النّوعِ والتّخصص والمستوى الدّراسيّ لدى أفرادِ العيّنة في امتلاك مهاراتِ ما وراء الاستيعابِ ومستوى فاعليّةِ الذّات. وأوصت الدّراسةُ بإجراء دراساتٍ تتناول موضوع علاقةِ فاعليّة الذّات بمتغيراتٍ مختلفةٍ كالمرونةِ المعرفيّة.

وقام نور الدين (2020) بعمل دراسةٍ هدفت إلى الكشف عن العلاقةِ بين الفاعليّة الذّاتيةِ والاتجاه نحوَ السّلوك الصّحي دراسةً مقارنةً بين طلبة staps وطلبة العلوم والحقوق بجامعةِ المسيلة، تمّ الاعتمادُ على المنهجِ الوصفيّ الارتباطيّ لتحقيق أهدافِ الدّراسة، وتمّ استخدامُ مقياسِ الفاعليّة الذّاتية العامّة ومقياسِ الاتّجاه نحوَ السّلوك الصّحي، وشملت عينةُ الدّراسةِ على (750) طالباً. أظهرت النتائجُ: وجودَ علاقةٍ ارتباطيةٍ بين الفاعليّةِ الذّاتيّةِ والاتجاهِ بين السّلوك الصّحي لدى أفراد عيّنةِ الدّراسة، ومستوى فاعليّة الذّات لدى أفراد العيّنة جاء مرتفعاً، كما

أظهرت وجودَ فروقٍ دالةٍ إحصائيًا في فاعليّةِ الذّات وفق متغير الجنّس، والتخصص. وعليه أوصت الدّراسةُ بضرورةِ التّعرفِ على الفاعليّة الذّاتية لدى الطلبةِ وتوظيفها في تنمية السّلوكياتِ الصّحية واستثمارِها بشكلٍ فعّالٍ في حياتهم اليوميّة.

وأجرت الشهري (2020) دراسةً هدفت إلى الكشف عن القدرة التنبؤية للذكاءِ الانفعاليّ والفاعليّة الذّاتيّة بتوجه هدفِ الإنجازِ لدى عيّنةٍ من طالباتِ قسمِ الدّراسات الإسلامية في جامعةِ الأميرة نورة في المملكة العربية السّعودية، ولتحقيقِ أهداف الدّراسةِ استخدمت الباحثةُ المنهجَ الكميّ المسحيّ، كما واستخدمت مقياسَ الذّكاء الانفعاليّ ومقياسَ الفاعليّة الذّاتية وتوجه هدف الإنجاز، تم تطبيقهما على عيّنةٍ من (180) طالبةً. أظهرت نتائجُ الدّراسةِ أنّ الطّالبات يحملن مزيجًا من التوجهات الأدائية والاتقانية بدرجةٍ موافقةٍ كبيرةٍ وتوجهًا تجنبيًا بدرجةٍ موافقةٍ متوسطةٍ، كما أظهرت وجودَ علاقةٍ إيجابيّةٍ بين الذّكاء الانفعالي والفاعليّةِ الذّاتيّةِ وكلّ من التوجه الأدائي والإتقاني، بينما ارتبط الذّكاءُ الانفعاليّ والفاعليّة الذّاتيةُ بعلاقةٍ سلبيةٍ دالةٍ بالتوجه التّجنبي. وفي ضوءِ نتائجِ الدّراسةِ أوصت الباحثةُ بإجراء المزيدِ من الدّراساتِ للكشفِ عن العوامل التي تساعدُ في تعديل توجهات هدفِ الإنجاز كالفاعليّةِ الذّاتيّةِ الإبداعيّةِ.

كما أجرى كويفاس وسايدز (Cuevas & Sides, 2020) دراسةً هدفت إلى تحديدِ آثار تحديدِ الأهداف على التحفيز وفاعليّة الذّات، والتّحصيلِ الأكاديمي في الرّياضيات لدى طلابِ المرحلةِ الإبتدائية، وتمّ استخدامُ المنهجَ شبه التجريبي، حيثُ تكوّنت العيّنةُ الأولية من (70) طالبًا في فصول الرياضيات للصفين الثالث والرابع، وتم تقسيمهُم إلى مجموعتين، المجموعةِ الضّابطةِ وتكوّنت من (33) طالباً، والمجموعةِ التّجريبيةِ وتكوّنت من (37) طالباً، حيثُ راقب

الطّلابُ تقدّمهُم من خلالِ نشاطِ الرّسم البياني والتّفكيرِ الأسبوعي، وتوصلت النتائجُ إلى أنّ طلابَ المرحلةِ الإبتدائية المشاركين في تحديد الأهدافِ أظهروا زيادةً في أدائهم الرّياضي لحقائقِ الضّرب، ولم يكن لتحديدِ الهدفِ تأثيرٌ على الدّافع أو فاعليّة الذّات.

الدّراساتُ ذاتُ الصّلة بمتغيرِ الطّموح المِهني

قام عبد ربة والصالحي والعكاشة ، والطراونة (2023) بدراسة هدفت إلى مَعرفة مُستوى الطموح لدى الطلبةِ المتفوقين من خلالِ النّظر في آراء الطلبةِ وفقاً لأبعادِ الطموح المتعددة، واستكشافِ مدى انتشاره وظهوره بين أفرادِ العيّنةِ ، وترتيب ظهورهِ بين أفرادِ العيّنة، وأهمية الفروق في مستوى الطموح تبعًا لمتغيراتِ البحث. ولتحقيق هذه الأهداف، قام الباحثان بإعدادِ مقياسٍ لقياسِ مستوى الطموح لدى الطّلبة المتفوقين، وقد اشتمل على ستةِ أبعادٍ. وتكوّنت عيّنةُ البحثِ من (177) طالباً وطالبةً من المُتفوقين دراسياً. وقد أبرزت نتائجُ الدّراسةِ أنّ مستوى انتشارِ مستوى الطّموح كان مُتوسطاً، وكان ترتيب ظهورِ أبعادِ مستوى الطموح لدى المبحوثين المستهدفين على النحو التالي: بعدَ تحملِ المسؤولية في المرتبة الأولى، يليه الرّغبةُ في التفوق، فالنظرة إلى المستقبل، وبعد أساليبُ الدّراسة في المرتبة الرابعة، يليه الاتكالية والإيمان بالحظّ، وأخيراً بعد المُثابرةِ والاجتهاد في المرتبة السادسة . كما أظهرت النتائجُ عدمَ وجودِ فروقٍ دالةٍ إحصائيًّا وفقًا لمتغير الجنس، ولكن كانت هناك فروقٌ دالةٌ إحصائيًّا وفقًا لمتغير السنة الدّراسية لصالح الثالث ثانوي في جميع الأبعاد إلاّ بُعد الاتكالية والإيمان بالحظّ جاءت لصالح الأول ثانوي.

وقامت بالمسعود (2020) بدراسةٍ هدفت إلى معرفةِ مدى ارتباط مستوى الطّموحِ بالنضج المهنيّ على عيّنةٍ من طلابِ الثّالثة ثانوي. استخدمت الباحثةُ المنهجَ الوصفيّ الارتباطيّ لتحقيق أهدافِ الدّراسة، كما استخدمت مقياسَ الطموح ومقياسَ النضج المهنيّ لجمعِ البيانات، وشملت عيّنةُ الدراسةِ على (30) طالباً وطالبةً من متقن كركوكبي خلية بالرّبح. أظهرت نتائجُ الدّراسةِ: لا توجدُ علاقةٌ ذاتُ دلالةٍ إحصائيةٍ بين مستوى الطموح والنضج المهني، كما أظهرت عدمَ وجودِ علاقةٍ ذاتِ دلالةٍ إحصائيةٍ بين مستوى الطّموح والاستقلال في النضج المِهني. أوصت الدراسةُ بالقيام بالمزيدِ من الدّراسات التي تتناولُ مستوى الطّموح والنضج المهني.

كما قامت الشمراني (2019) بدراسةٍ هدفت إلى التّعرف **على** العلاقةِ بين توكيد الذّات ومستوى الطموح لدى طلبةِ المرحلةِ المتوسطةِ بمحافظةِ القنفذة وتحديدِ درجةِ توكيدِ الذّات ومستوى الطموح عند طلبة المرحلة المتوسطةِ. ولتحقيق أهدافِ الدّراسةِ تم استخدامُ المنهجَ الوصفيّ الارتباطيّ، وقد شملت عيّنةُ الدّراسة على (719) طالباً وطالبةً، تمّ تطبيقُ مقياسِ توكيد الذّات ومقياسِ مستوى الطموح عليهم. أظهرت النتائجُ أنّ مستوى توكيدِ الذّات ومستوى الطموح لدى طلابِ المرحلةِ المتوسطة متوسطٌ، وأنّ أكثرَ أبعاد الطموح ارتباطًا بتوكيد الذّات هو الطُموح الدّراسي، وأنّ هناك فروقاً ذاتَ دلالةٍ إحصائيةٍ بين مستوى الطموح ومستوى توكيدِ الذّات تبعًا لمتغير الجنس لصالحِ الإناث، وفي ضوء النّتائج أوصت الدّراسةُ بالتوسع في خدماتِ الإرشادِ الطّلابيّ للطلبة لتحسين مستويات الطموح وتوكيدِ الذّات لديهم.

وأجرى كلٌّ من فرج والببلاوي ومحمد وعلي (2018) دراسةً هدفت إلى التّعرف على الفروق في الطموح المهني بين طالباتِ الدّراساتِ العليا التربوية والتي تُعزى إلى (وجود أطفال، مدة

الزواج، العمر الزمني)، استخدمت الدراسةُ المنهجَ الوصفيّ لتحقيق أهدافِ الدّراسة، كما تمّ استخدامُ مقياسِ الطموح المهني، تمّ تطبيقه على (259) طالبةً من طالبات الدّراسات العليا التربوية. أظهرت نتائجُ الدّراسة عدمَ وجودِ فروقٍ دالةٍ إحصائيًا في الطموح المهني تعزى إلى وجود أطفالٍ أو عدمِ وجودِ أطفالٍ في الأسرة، كما أظهرت عدمَ وجودِ فروقٍ في درجاتِ الطّموح المهنيّ تعودُ إلى مدّة الزّواج، كما لا توجد فروقٌ في درجات الطموح تُعزى إلى الأعمار الزّمنية.

وأجرت أبو غيث (2018) دراسةً هدفت إلى معرفة الرّضا الوظيفي وعلاقتهِ بمستوى الطموح لدى المستشارين التربويين في المدارس العربية في النقب، ولتحقيقِ أهدافِ الدّراسة تمّ استخدامُ المنهجِ الوصفي الارتباطيّ، كما وتمّ استخدامُ الاستبانةِ أداةً لجمع البيانات، وتكوّنت عيّنةُ الدّراسةِ من (154) مرشداً ومرشدةً. أظهرت النتائجُ أنّ تقديراتِ أفرادِ عيّنةِ الدّراسةِ لمستوى الرّضا الوظيفي كانت عاليةً في جميعِ المجالات، كما أظهرت أنّ تقديراتِ عينةِ الدّراسة لمستوى الطموح جاء بدرجةٍ عاليةٍ، وأنّ هناك علاقةً طرديةً موجبةً دالةً إحصائيًا بين الرّضا الوظيفي ومستوى الطموح المهني لدى المستشارين التربويين. وعليه أوصت الدراسةُ رفعَ مستوى الحوافز للمستشارين التربويين لتحفيزهِ على بذل المزيدِ من الجهد.

كما أجرى كلٌّ من عبد المنعم وأبو شنب وشعيب والجمل (2017) دراسةً هدفت إلى التعرف على مدى إسهام كلّ من مستوى الطموح وإدارةِ الوقت في التنبؤ بقلقِ المستقبل، لدى عيّنةٍ من طلبةش الفرقةِ الثانية والثالثة بكُليّاتِ الاقتصاد المنزليّ جامعة المنوفية وجامعة حلوان وجامعة الأزهر، تم استخدامُ المنهجِ الوصفيّ الارتباطي لتحقيق أهدافِ الدّراسة، ومقياسِ مستوى الطموح ومقياسِ إدارة الوقت، ومقياسِ قلق المستقبل كأدوات لجمعِ البيانات، وتكوّنت عيّنةُ الدراسةِ من (70) طالبًا وطالبةً. أظهرت نتائجُ الدّراسةِ وجودَ علاقةٍ ذاتِ دلالةٍ إحصائيةٍ سالبةٍ

بين درجاتِ الطّلابِ في قلقِ المُستقبل ودرجاتهِم في مستوى الطموح، بينما لا توجدُ فروقٌ ذاتُ دلالةٍ إحصائيّةٍ بين متوسطات درجاتِ طلابِ كُليّةِ الاقتصادِ المَنزليّ في مستوى الطموح وإدارة الوقتِ وقلقِ المستقبل.

وأجرى المومني وذيب (Almomani&Theeb, 2016) دراسةً هدفت إلى التّعرف على مستوى الطموح وعلاقتِه بفاعليّة الذّاتِ في ضوء مُتغيّراتٍ معينةٍ لدى طلاب الجامعات الأردنية، ولتحقيق أهداف الدّراسة تم استخدامُ المنهجِ الوصفي، حيثُ تم توزيعُ الاستبيان على عينةٍ من (790) طالباً وطالبةً تمّ اختيارُهم عشوائياً من عدّةِ جامعاتٍ أردنيّة، وأظهرت النتائجُ أنّ الطّموحَ ومستويات فاعليةِ الذات جاءت بدرجةٍ عاليةٍ، وكانت العلاقاتُ بين مستوى الطّموح وفاعليّة الذّات إيجابيةً، كما أظهرت النّتائجُ عدمَ وجودِ فروقٍ ذاتِ دلالةٍ إحصائيّةٍ في مستوى الطموحِ لمُتغيراتِ الدّراسة باستثناء متغير الكفاح والميل نحو التّفوقِ، كما أظهرت النّتائجُ عدمَ وجودِ فروقٍ ذاتِ دلالةٍ إحصائيةٍ في مستوى فاعليةِ الذّات.

وأجرى أمبوفو وأوسي أوسو (Ampofo & Osei-Owusu, 2015) دراسةً هدفت إلى البحث في أثر تعليمِ الأبِ وتعليمِ الأم والطّموح الأكاديمي للطّفلِ على التّحصيلِ الأكاديمي لطّلابِ مدرسة ثانوية في بلدية أشانتيمامبونج في غانا، وتمّ استخدامُ المنهجِ الوصفي، حيثُ تمّ توزيعُ الاستبيان على عيّنةٍ من (571) طالبًا، وتوصلت النّتائجُ إلى أن تعليمَ الأب وتعليمَ الأم والطموح الأكاديمي للطفل أثّروا بشكلٍ إيجابيّ على الأداء الأكاديمي للطفل، حيثُ تعتبرُ هي العواملُ الرئيسيةُ المحدّدة للأداء الأكاديمي.

التعليق على البحوث والدّراسات السّابقة

من خلال عرضِ البحوث والدّراسات السّابقة يمكن استخلاصُ ما يلي:

أ- أوجه الاتفاق:

اتفقت الدّراسةُ الحاليةُ مع بعض البحوث والدّراسات السّابقة فيما يلي:

- **أما من حيثُ منهجِ الدّراسة:** تتفقُ الدّراسةُ الحاليّةُ من حيثُ المنهجُ وهو المنهج (الوصفي الارتباطي) مع دراسةِ محمد (2020) ودراسةِ العظامات والعتوم (2018) ودراسةِ نور الدين (2020) ودراسةِ بالمسعود (2020) والشمراني (2019) وأبو غيث (2018) ودراسةِ عبد المنعم وأبو شنب وشعيب والجمل (2017) و دراسةِ عبد ربة والصالحي، و والعكاشة والطراونهAbed Rabou, Alsalhi, Alakashee, & Tarawneh (2023).

- **ومن حيثُ عينةُ الدّراسة:** تتفق الدّراسةُ الحاليّةُ مع الأدبيات السّابقة من حيثُ العيّنةُ وهي (طلبة الجامعة) مع دراسات كلٍّ من محمد (2020) ، والعظامات والعتوم (2018) ، وسلامة وغباري (2016)، وباسنت (Basnet, 2013)، ولونيس (2020)، ومصطفى (2020)، ونور الدين (2020)، والشهري (2020)، وفرج والببلاوي ومحمد وعلي (2018)، وعبد المنعم وأبو شنب وشعيب والجمل (2017)،والمومني وذيب (Almomani &Theeb, 2016) و دراسة عبد ربة والصالحي، و والعكاشة والطراونه Abed Rabou, Alsalhi, Alakashee, & Tarawneh (2023).

ب-**أوجه الاختلاف:**

اختلف البحثُ الحالي عن البحوث والدّراساتِ السّابقةِ فيما يلي:

- **من حيثُ هدفُ الدّراسة** :اختلفت الدّراسةُ الحاليّةُ من حيثُ الهدف وهو (التعرف على التنافر المعرفي وفاعلية الذات والطموح المهني لدى طلبةِ جامعةِ الخليل) مع كلّ الدّراسات السّابقة.

- **من حيثُ منهجُ الدّراسة:**اختلفت الدّراسة الحالية من حيثُ المنهجُ المستخدم وهو المنهج الوصفي الارتباطي مع دراسةِ عطا الله (2020) التي اعتمدت المنهجَ الوصفيّ التحليلي، ودراسات كلّ من لونيس (2020) و مصطفى (2020) وفرج والببلاوي ومحمد وعلي (2018) والمومني وذيب (Almomani &Theeb, 2016) وأمبوفو وأوسي أوسو (Ampofo & Osei-Owusu, 2015) التي استخدمت المنهج الوصفي ، كما اختلفت مع دراسات كل من الحمد (2020) وكويفاسوسايدز (Cuevas & Sides, 2020) التي طبقت المنهجَ شبهَ التّجريبي ، بالإضافة إلى اختلافِها مع دراسة (الشهري، 2020) التي استخدمت المنهجَ الكميّ المسحيّ و اختلفت مع دراسة(Basnet, 2013) التي اعتمدت المنهجِ المختلط.

- **من حيثُ عيّنةُ الدّراسةِ:** اختلفت الدّراسةُ الحاليّةُ من حيث العيّنةُ وهي معلماتُ اللغة الإنجليزية مع دراسةِ بهنسي (2022) التي طبقت على طلبة الجامعات مع دراسةِ عطا الله (2020) التي طبقت على أعضاءِ الهيئة التّدريسيةِ، واختلفت مع دراسةِ كلّ من أمبوف و وأوسي أوسو (Ampofo & Osei-Owusu, 2015) ودراسة الحمد (2020) ودراسة

بالمسعود (2020) التي كانت عينتها طلابَ الثانوية و دراسة أبو غيث (2018) التي طُبقت على المرشدين و المرشدات، بالإضافة إلى اختلافِها مع دراسة الشمراني (2019) و التي عيّنتها طلابُ المرحلة المتوسطة.

الفصلُ الثالث

الطريقةُ والإجراءاتُ

الفصلُ الثّالثُ

الطريقةُ والإجراءاتُ

مقدمةٌ

يتضمنُ هذا الفصلُ وصفاً لمنهج الدّراسة، ومجتمعِها وعينتِها. كما يعطي وصفاً مفصلاً لأدوات الدّراسةِ وصدقِها وثباتِها، وكذلك إجراءَات الدّراسة والمعالجةِ الإحصائية التي استخدمتها الباحثةُ في استخلاص نتائجِ الدّراسة وتحليلها.

منهجُ الدّراسةِ

استخدمت الباحثةُ المنهجَ الوصفيّ الارتباطي لمناسبته لطبيعة هذه الدّراسة؛ حيث تمّ استقصاءُ آراء طلبةِ جامعة الخليل حولَ علاقةِ مستوى التّنافرِ المَعرفي بفاعليةِ الذّات ومستوى الطّموح المِهني من وجهة نظرهم.

مجتمعُ الدّراسة

تكوّنُ مجتمعِ الدّراسة من جميعِ طلبة جامعة الخليل، والبالغُ عددُهم (8493)، منهم (1941) ذكر و(6552) أنثى وذلك حسب إحصائياتٍ رسميةٍ صادرةٍ عن عمادةِ القبول والتسجيل في جامعةِ الخليل في الفصلِ الثّاني من العام الدّراسي (2023م).

عيّنة الدّراسة

أولاً: العيّنة الاستطلاعية:

اختيرت عيّنةٌ استطلاعيّةٌ مكوّنةٌ من (30) مبحوثاً من خارجِ عيّنةِ الدّراسة، من طلبة جامعةِ الخليل، وذلك بغرضِ التأكد من صلاحيةِ أداة الدراسة واستخدامها لحسابِ الصّدق والثّبات.

ثانياً: عيّنةُ الدّراسة الأصلية:

تكوّنت عيّنةُ الدّراسة من (425) مبحوثاً من طلبة جامعة الخليل، تم اختيارهم بطريقةِ العيّنةِ الطبقية العشوائيةِ تبعاً لمتغير الجنّس، منهم (97) طالباً، و (328) طالبةً، وتشكلُ العيّنةُ ما نسبتُه (5%) من مجتمع الدّراسة، واستردّت الباحثةُ (411) استبانةً، وقد ألغيت (8) استبانات؛ بسبب النّقص في البيانات، وبالتالي أصبحَ عددُ الاستباناتِ الصّالحةِ للتّحليل الإحصائي (403) استبانةً، ويبيّنُ الجدولُ (1) توزيع أفراد عيّنةِ الدّراسة حسب الجنّس، والسّنة الدّراسية، ونوع الكلية، والمعدل التراكمي.

جدول (1)

يوضح توزيع أفراد عينة الدراسة حسب الجنس، والسنة الدراسية، ونوع الكلية، والمعدل التراكمي.

المتغير		العدد	النسبة المئوية	المجموع
الجنس	ذكر	94	23.3	403
	انثى	309	76.7	
السنة الدراسية	أولى	54	13.4	403
	ثانية	178	44.2	
	ثالثة	84	20.8	
	رابعة فأعلى	87	21.6	
نوع الكُليّة	إنسانية	179	44.4	403

المتغير		العدد	النسبة المئوية	المجموع
	علمية	224	55.6	
المُعدّل التّراكمي	اقل من 75%	58	14.4	403
	75 – 84.9%	208	51.6	
	85% فاعلي	137	34.0	

أداوتُ الدّراسة

تمّ استخدامُ ثلاثةِ أدوات في هذه الدّراسة، وهي: مقياس مُستوى التّنافر المعرفي، ومقياسُ فاعليّةِ الذّات ومقياسُ مستوى الطّموح المهني، وفيما يلي وصفٌ لكلّ مقياس من هذه المقاييس:

اولاً: مقياسُ مُستوى التّنافر المعرفي:

من أجل تحقيق الغايةِ المرجوّةِ من الدّراسة الحاليّة، قامت الباحثةُ ببناءِ مقياسِ التّنافر المعرفي وذلك بعد الإطلاعِ على الأدبِ التربوي والدّراسات السّابقةِ وعلى مقاييس التّنافر المعرفي في بعض الدّراسات، خاصةً مقياس التّنافر المعرفي الذي قام به كاسل وآخرون (Casel et,al, 2001) والذي تمّ تكييفهُ للبيئة الأردنية من قبل(العظامات والعتوم، 2017)، وبناءً على ذلك صيغت فقراتُ المِقياس في صورتها الأوليّة. وقد شمّل المقياسُ في صورتِه الأوليّة على (34) فقرة، وبعدَ عرض المقياس على مجموعةٍ من المُختصين والخبراء بالبحثِ العلمي أصبح المقياسُ في صورتِه النّهائيةِ يتكوّن من (31) فقرةً.

تصحيح المقياس

تمّ تصميمُ مقياسِ مستوى التّنافر المعرفي على أساسِ مقياس (ليكرت الخماسي)، وقد بنيت الفقراتُ بالاتجاه السّلبي، وأعطيت الأوزان للفقرات كما هو آتٍ: (بدرجةٍ عاليةٍ جداً: خمس درجات،

بدرجةٍ عاليةٍ: أربع درجات، بدرجةٍ متوسطةٍ: ثلاث درجات. بدرجةٍ قليلةٍ: درجتين. بدرجةٍ قليلةٍ جداً: درجة واحدة).حيثُ طُبّق هذا المقياسُ على جميع الفقرات.

وللتعرف إلى تقديراتِ أفرادِ العيّنةِ وتحديدِ درجة (مُستوى التنافر المعرفي)، وفقَ قيمةِ المُتوسط الحسابيّ تمّ حسابُ المدى (5−1 =4)، ثم تم تقسيمُه على (4) للحصول على طول الفئةِ الصّحيح (5/4 = 0.80)، وبعدَ ذلك تمّ إضافةُ هذه الدّرجة إلى أقل قيمة في المقياس (أو بداية المقياس وهي الواحد الصحيح) وذلك لتحديدِ الحدّ الأعلى لهذه الفئة، وهكذا أصبحَ طولُ الفئات كما يلي:

جدول (2)

يوضح طول الفئات.

الرقم	**الدرجة**	الدرجة
1	إذا تراوحت قيمة المتوسط للعبارة أو البعدبين 1 – 1.79	منخفضة جدا
2	إذا تراوحت قيمة المتوسط للعبارة أو البعدبين أكثر من 1.80 –2.59	منخفضة
3	إذا تراوحت قيمة المتوسط للعبارة أو البعدبين أكثر من 2.60 –3.39	متوسطة
4	إذا تراوحت قيمة المتوسط للعبارة أو البعدبين أكثر من 3.40 –4.19	مرتفعة
5	إذا تراوحت قيمة المتوسط للعبارة أو البعدبين أكثر من 4.20 –5	مرتفعة جدا

صدق المقياس

للتّأكدِ من صدقِ مقياسِ مستوى التّنافر المعرفي استخدمت الباحثةُ طريقتين:

أولاً– الصّدق الظّاهريّ:

تمّ التّأكدُ من الصّدق الظّاهري للمقياس بصورتهِ الأوليّة في الدّراسة الحاليةِ بعرضه على (9) من المحكمينَ المُختصينَ في الإرشاد النفسيّ والصحة النّفسية وأيضاً المُهتمين بالبحثِ العِلميّ (مرفق قائمة بأسماء المحكمين) –ملحق رقم (2)– للتّأكدِ من مدى صلاحيةِ الفقرات في قياسِ ما

وضعت لقياسِه، وملاءمةِ صياغةِ كلّ فقرةٍ لغوياً ووضوحِها بالنّسبة للمبحوث/ة،وملاءمةِ كلّ فقرةٍ من فقراتِ المِقياس لمُستوى المبحوث/ة، وإضافة العبارات، أو تعديلها، أو حذفِها، إذا احتاجَ الأمر، وهي التي شأنُها أن تجعلَ المقياسَ أكثر صِدقاً، وإبداء أيةِ ملاحظاتٍ أخرى بشكلٍ عامّ، وبعدَ جمعِ آراء المُحكمين، كان هناك اتفاقٌ بينَهم على صلاحيةِ المِقياس ومقروئيته، باستثناءِ بعض الفقراتِ التي تمّ تعديلها، أو حذفُها بناءً على ملاحظاتهِم، وذلك كما هو مُشار إليه في –ملحق رقم (3) – الذي يتضمنُ مقياسَ الدّراسة بعد التحكيم.

ثانياً– صدق البناء:

للتّحققِ من صدقِ البِناء؛ طبقتْ الباحثةُ المقياسَ على عيّنةٍ استطلاعيّةٍ، مكوّنةٍ من (30) مبحوثاً من طلبةِ جامعةِ الخليل، ومن خارج عيّنةِ الدّراسة المُستهدفة، واستخدم معاملُ ارتباطِ بيرسون(Pearson Correlation) لاستخراجِ قيم معاملاتِ ارتباطِ الفقرات بالمجالِ الذي تنتمي إليه، وقيم معاملات ارتباطِ كلّ مجال مع الدّرجة الكُليّة للمِقياس، والجدول (3) يوضح ذلك:

جدول (3)

يوضح قيم معاملات ارتباط بيرسون (Pearson correlation) لفقرات مقياس التنافر المعرفي، مع الدرجة الكلية للمقياس (ن=30)

الرقم	قيمة ر	الدلالة الإحصائية	الرقم	قيمة ر	الدلالة الإحصائية	الرقم	قيمة ر	الدلالة الإحصائية
1	.613**	0	11	.710**	.000	21	.591**	.000
2	.503**	0	12	.514**	.000	22	.627**	.000
3	.612**	0	13	.417**	.000	23	.546**	.000
4	.457**	0	14	.384**	.000	24	.669**	.000
5	.430**	0	15	.340**	.000	25	.529**	.000
6	.393**	0	16	.351**	.000	26	.664**	.000
7	.438**	0	17	.335**	.000	27	.592**	.000

الرقم	قيمة ر	الدلالة الإحصائية	الرقم	قيمة ر	الرقم	الدلالة الإحصائية	قيمة ر	الرقم
8	.358**	0	18	.719**	.000	28	.667**	.000
9	.678**	0	19	.667**	.000	29	.451**	.000
10	.482**	0	20	.516**	.000	30	.736**	.000
						31	.577**	.000

تشيرُ المُعطياتُ الواردةُ في الجدول (3) أنّ جميعَ قيم ارتباط الفقرات مع الدّرجةِ الكُليّة دالةٌ إحصائياً، ممّا يشيرُ إلى تمتعِ الأداة بصدقٍ عالٍ وأنّها تشتركُ معاً في قياسِ مستوى التّنافر المَعرفي من وجهةِ نظرِ طلبةِ جامعة الخليل. وقد اعتمد معيارُ القبولِ للفقرة بأنْ لا يقلّ معاملُ ارتباطها عن (30.) وفقاً لِما أشار إليه عودة (2011) وبذلك فقد قبلت جميع فقرات المِقياس بصورتِه النّهائية والمكوّنة من (31) فقرةً كما هو مشار إليه في ملحق رقم (2).

ثبات المقياس

للتأكدِ من ثباتِ مقياس التّنافر المعرفي، وُزّع المقياسُ على عيّنةِ استطلاعيّة مكوّنةٍ من (30) مبحوثاً من طلبة جامعة الخليل، ومن خارج عيّنةِ الدّراسة المُستهدفة، وبهدفِ التّحقق من ثبات الاتّساقِ الدّاخلي للمقياس، ومجالاته، ومن أجل تقديرِ معامل التّجانس استخدمت الباحثةُ طريقةَ (كرونباخ ألفا) (Cronbach Alpha). وطريقة التجزئة النصفية (Split - Half)، حيثُ بيّنت النّتائج أنّ قيمةَ معامل الثّبات بطريقةِ كرونباخ ألفا بلغت (91.). أمّا بطريقةِ التّجزئة النّصفيّة فقد بلغت قيمةُ معامل التّجزئة النّصفية للدّرجة الكُليّة (81.). وهذا يشيرُ إلى أنّ الأداةَ تتمتعُ بدرجةٍ عاليةٍ من الثّبات.

مقياسُ فاعليّةِ الذّات

بعد اطّلاع الباحثةِ على عددٍ من الدّراسات السابقةِ والأدواتِ المُستخدمة وعلى الأدبِ التّربوي المُتعلق بموضوعِ الدّراسة وأهدافها وفروضها قامت ببناء مقياسِ فاعليّة الذّات من خلال الرّجوع للعديدِ من الدّراساتِ والمقاييس وخاصّة دراسة (الحمد، 2020)، وقد تكوّن المقياسُ في صورته الأولية من ثلاثةِ أبعادٍ موّزعةٍ على (49) فقرةً، حيثُ تمّ استبعاد (7) فقراتٍ منها، وتمّ التعديلُ على غالبيةِ الفقراتِ الموجودة لتتناسبَ مع الدّراسة الحاليّة، وذلك بعد عرض المقياس على مجموعةٍ من المحكمينَ والمُختصينَ، وبذلك أصبح عددُ الفقراتِ التي يتألفُ منها المقياسُ في شكلهِ النّهائي (42) فقرةً. موزعةً على أربعةِ أبعاد، والجدول (6) يوضح أرقام الفقرات الخاصّة بكلّ بُعدٍ من أبعاد مقياس فاعلية الذات.

جدول (4)

يوضح أرقام الفقرات الخاصة بكل بعد من أبعاد مقياس فاعلية الذات.

الرقم	البعد	فقرات البعد	رقم الفقرات السلبية	عدد الفقرات
البعد الأول	المبادرة	1 – 9	4، 5	9
البعد الثاني	المجهود	10 – 19	15، 18	10
البعد الثالث	المثابرة	20 – 30	26، 28	11
البعد الرابع	قدرة الفاعلية	31 – 42	39	12
الدرجة الكلية لفاعلية الذات		1 – 42		42

تصحيح المقياس

يتضمنُ هذا المِقياسُ في تقدير الشّخص لنفسه بطريقةٍ ذاتيةٍ، أي كما يرى نفسه، وقد بنيت الفقرات، حسب سلم خماسي وأعطيت الأوزان للفقرات كما هو آت: (بدرجةٍ كبيرةٍ جداً: خمس

درجات، بدرجةٍ كبيرةٍ: أربع درجات، بدرجةٍ متوسطةٍ: ثلاث درجات. بدرجةٍ قليلةٍ: درجتين. بدرجةٍ قليلةٍ جداً: درجة واحدة). وقد طبق هذا المقياس على جميعِ الفقرات الإيجابيّة، أمّا الفقراتُ السّلبية فقد صلحت بطريقةٍ عكسيةٍ، وقد استندت الباحثةُ في تفسيرها لنّتائج الأداةِ لأسلوب (ليكرت) الذي يحددُ درجةَ المبحوث على المقياس في ضوءِ درجةِ موافقته أو عدم موافقته على بنودِ المقياس، وتتحدد الدّرجةُ بإعطاء أوزان مختلفة للاستجابة، بحيث يستجيبُ المبحوثُ على ميزانٍ أو متصلٍ رتبي متدرجٍ يشتملُ على خمسةِ رتب.

وللتّعرف إلى تقديرات أفراد العيّنةِ وتحديدِ درجة (فاعليّةِ الذّات)، وفق قيمةِ المُتوسط الحسابي تمّ حسابُ المدى (5−1 =4)، ثم تمّ تقسيمُه على (4) للحصول على طول الفئةِ الصّحيح (5/4 = 0.80)، وبعد ذلك تمّ إضافة هذه القيمة إلى أقلّ قيمةٍ في المِقياس (أو بداية المقياسِ وهى الواحد الصحيح) وذلك لتحديد الحدّ الأعلى لهذه الفئةِ، وهكذا أصبح طول الفئات كما يلى :−

جدول (5)

يوضح طول الفئات.

الرقم	الدرجة	الدرجة
1	إذا تراوحت قيمة المتوسط للعبارة أو البعدبين 1 − 1.79	منخفضة جدا
2	إذا تراوحت قيمة المتوسط للعبارة أو البعدبين أكثر من 1.80 −2.59	منخفضة
3	إذا تراوحت قيمة المتوسط للعبارة أو البعدبين أكثر من 2.60 −3.39	متوسطة
4	إذا تراوحت قيمة المتوسط للعبارة أو البعدبين أكثر من 3.40 −4.19	مرتفعة
5	إذا تراوحت قيمة المتوسط للعبارة أو البعدبين أكثر من 4.20 −5	مرتفعة جدا

صدق المقياس

للتأكد من صدقِ مقياس فاعليّةِ الذّات استخدمت الباحثةُ طريقتين:

اولاً- الصّدق الظاهري:

تمّ التّأكدُ من الصدق الظاهري للمقياس بصورتهِ الأولية في الدّراسةِ الحاليةِ بعرضه على (9) من المُحكمينَ المُختصينَ في الإرشاد النّفسي والصحة النفسية وأيضاً المهتمين بالبحث العلمي (مرفق قائمة بأسماء المحكمين) -ملحق رقم (2)- للتأكدِ من ملاءمةِ كلّ فقرةٍ من فقراتِ المقياس للبُعد الذي وضعت فيه، ومدى صلاحيةِ الفقراتِ في قياسِ ما وضعت لقياسِه، وملاءمةِ صياغةِ كلّ فقرةٍ لغوياً ووضوحها بالنسبة للمبحوث، وملاءمة كلّ فقرة من فقراتِ المقياس لمستوى المبحوث، وإضافةِ العبارات، أو تعديلها، أو حذفها، إذا احتاجَ الأمر، وهي التي شأنها أن تجعلَ المِقياسَ أكثر صدقاً، وإبداء أيةِ ملاحظاتٍ أخرى بشكلٍ عامّ، وبعدَ جمعِ آراء المحكمين، كان هناك اتفاقٌ بينهم على صلاحيةِ المِقياس ومقروئيته، باستثناءِ بعضِ الفقرات التي تمّ تعديلها، أو حذفها بناء على مُلاحظاتهم، وذلك كما هو مُشار إليه في ملحق رقم (3) - الذي يتضمنُ مقياسَ الدّراسةِ بعد التّحكيم.

ثانياً- صدق البناء:

للتحقق من صدق البناء؛ طبقت الباحثةُ المقياسَ على عيّنةٍ استطلاعيّة، مكوّنةٍ من (30) مبحوثاً من طلبةِ جامعة الخليل، ومن خارج عيّنة الدّراسة المُستهدفة، واستخدم معاملُ ارتباطِ

بيرسون(Pearson Correlation) لاستخراج قيم معاملاتِ ارتباط الفقرات بالمجالِ الذي تنتمي إليه، وقيم معاملات ارتباطِ كلّ مجالٍ مع الدّرجة الكُليّة للمقياس، والجدول (6) يوضح ذلك:

جدول (6)

يوضح نتائج معامل الارتباط بيرسون (Pearson correlation) لمصفوفة ارتباط فقرات فاعلية الذات مع الدرجة الكلية لكل بعد من أبعاد المقياس. ن= (30)

المبادرة			المجهود			المثابرة			قدرة الفاعلية		
الرقم	قيمة ر	الدلالة الإحصائية	الرقم	قيمة ر	الدلالة الإحصائية	الرقم	قيمة ر	الدلالة الإحصائية	الرقم	قيمة ر	الدلالة الإحصائية
1	.639**	.000	1	.598**	.000	1	.470**	.000	1	.719**	.000
2	.674**	.000	2	.734**	.000	2	.625**	.000	2	.722**	.000
3	.633**	.000	3	.704**	.000	3	.548**	.000	3	.723**	.000
4	.301**	.000	4	.762**	.000	4	.740**	.000	4	.711**	.000
5	.329**	.000	5	.749**	.000	5	.669**	.000	5	.768**	.000
6	.616**	.000	6	.300**	.000	6	.636**	.000	6	.724**	.000
7	.737**	.000	7	.648**	.000	7	.321**	.000	7	.609**	.000
8	.605**	.000	8	.653**	.000	8	.647**	.000	8	.721**	.000
9	.668**	.000	9	.354**	.000	9	.428**	.000	9	.345**	.000
			10	.681**	.000	10	.726**	.000	10	.602**	.000
						11	.625**	.000	11	.656**	.000
									12	.684**	.000

يلاحظُ من البيانات الواردة في الجدول (6) أنّ معاملاتِ ارتباطِ الفقراتِ تراوحت ما بين(301.-737.) على مجال (**المبادرةِ**)، كما تراوحت ما بين(300.-762.) على مجالِ (**المجهود**)، كذلك فقد تراوحت ما بين (321.- 740.) على مجال (المثابرة)، وأخيراً وتراوحت ما بين (345.- 768.) على مجال (**قدرة الفاعليّة**)، وقد اعتمد معيارُ القبول للفقرةِ بأنْ لا يقلّ معاملُ ارتباطها عن (30.) وفقاً لِما أشارَ إليه عودة (2011) وبذلك فقد قبلت جميعُ فقراتِ المِقياس بصورته النّهائية والمكوّنة من (36) فقرةً كما هو مشار إليه في ملحق رقم (2).

ثبات المقياس

للتأكد من ثباتِ مقياس فاعليّةِ الذّات، وُزّع المقياس على عيّنةٍ استطلاعيّةٍ مكوّنةٍ من (30) مبحوثاً من طلبة جامعة الخليل، ومن خارجِ عيّنةِ الدّراسة المُستهدفة، وبهدفِ التّحقق من ثباتِ الاتّساق الدّاخلي للمقياس، ومجالاته، ومن أجل تقدير معامل التجانس استخدمت الباحثةُ طريقةَ (كرونباخ ألفا) (Cronbach Alpha). وطريقة التجزئة النصفية (Split - Half)، والجدول (7) يوضح قيم معاملاتِ الثّبات.

جدول (7)

يوضح نتائج معامل ثبات كرونباخ ألفا والتجزئة النصفية لأداة الدراسة بأبعادها المختلفة.ن = (30)

الرقم	الأبعاد	عدد الفقرات	كروبناخ ألفا	التجزئة النصفية
1	المبادرة	9	0.791	00.71
2	المجهود	10	0.761	7150.
3	المثابرة	11	0.765	7010.
4	قدرة الفاعلية	12	8540.	8110.
	الدرجة الكلية لفاعلية الذات	42	0.926	8550.

يتضحُ من الجدول (7) أنّ قيمةَ ثباتِ الاتّساقِ الدّاخلي للمقياس ككلّ بلغت (0.93) بطريقةِ كرونباخ، بينما بلغَت على أبعادِ المِقياس بين (0.76 – 0.85)، أمّا بطريقةِ التّجزئةِ النصفية فقد بلغت قيمةُ ثباتِ الاتّساقِ الدّاخلي للمقياس ككلّ (0.86)، بينما بلغت على أبعاد المقياسِ بين (0.70 – 0.81)، وهذا يشيرُ إلى أنّ الأداة تتمتعُ بدرجةٍ عاليةٍ من الثبات.

مقياسُ مستوى الطموح المِهني

طوّرت الباحثةُ مقياس مستوى الطّموح المِهني بهدفِ استخدامه كأداةٍ موضوعيةٍ لاستقصاءِ مُستوى (الطموح المهني)، وذلك بالاستعانةِ بالأدواتِ المُستخدمةِ في الدّراسات السّابقة، وبخاصةٍ دراسة (صادق وودعطا، 2020)، وتألفت الأداةُ من (36) فقرةٍ موزعةٍ على خمسةِ أبعادٍ تقيسُ الطّموح المهني. صيغت الفقراتُ بالاتّجاهين السّلبي والإيجابي، وتتضمنُ كلّ فقرةٍ اختيارَ المستجيب لدرجة تقديره للعبارة على مقياس خماسي، كما هو آت: (بدرجةٍ كبيرةٍ جداً: خمس درجات، بدرجة كبيرة: أربع درجات، بدرجةٍ متوسطةٍ: ثلاث درجات. بدرجةٍ قليلةٍ: درجتين. بدرجةٍ قليلةٍ جداً: درجة واحدة). وتعكس في حال الفقرات السّلبية، والجدول (8) يوضح أرقام الفقرات الخاصّة بكلّ بُعدٍ من أبعادِ مقياس مستوى الطّموح المِهني.

جدول (8)

يوضح أرقام الفقرات الخاصة بكل بعد من أبعاد مقياس مستوى الطموح المهني.

الرقم	البعد	فقرات البعد	رقم الفقرات السلبية	عدد الفقرات
البعد الأول	التفاؤل	7 – 1	–	7
البعد الثاني	وضع تحديد الأهداف	12 – 8	–	5
البعد الثالث	تحمل الإحباط وموجهة الفشل	18 – 13	18، 17	6
البعد الرابع	تقبل التغيير (المرونة)	29 – 19	–	8
البعد الخامس	الرضا بالوضع الحاضر	36 – 27	36، 35، 30	10
الدرجة الكلية للطموح المهني			**36 – 1**	**36**

تصحيح المقياس:

يتضمنُ هذا المقياسُ في تقدير الشّخص لنفسه بطريقةٍ ذاتيةٍ، أي كما يرى نفسه، وقد بنيت الفقرات، حسب سُلّم خماسي وأعطيت الأوزان للفقرات كما هو آت: (بدرجةٍ كبيرةٍ جداً: خمس

درجات، بدرجةٍ كبيرةٍ: أربع درجات، بدرجةٍ متوسطةٍ: ثلاث درجات. بدرجةٍ قليلةٍ: درجتين. بدرجة قليلةٍ جداً: درجةٍ واحدةٍ).وقد طبّق هذا المقياسُ على جميع الفقرات الإيجابيّة، أمّا الفقراتُ السّلبية فقد صلحت بطريقةٍ عكسيةٍ، وقد استندت الباحثةُ في تفسيرها لنتائج الأداةِ لأسلوب (ليكرت) الذي يُحدّدُ درجةَ المَبحوثِ على المقياس في ضوءِ درجةٍ موافقته أو عدم موافقته على بنودِ المِقياس، وتتحددُ الدّرجةُ بإعطاء أوزانٍ مختلفة للاستجابةِ، بحيثُ يستجيبُ المبحوث على ميزانٍ أو متصل رتبي متدرج يشتملُ على خمسةِ رتب.

وللتعرف إلى تقديرات أفرادِ العيّنةِ وتحديدِ درجة (مستوى الطموح المهني)، وفق قيمةِ المُتوسط الحسابيّ تمّ حسابُ المدى (5−1 =4)، ثم تمّ تقسيمُه على (4) للحصول على طول الفئة الصحيح (5/4 = 0.80)، وبعد ذلك تمّ إضافة هذه القيمة إلى أقلّ قيمة في المقياس (أو بداية المقياسِ وهى الواحد الصحيح) وذلك لتحديدِ الحدّ الأعلى لهذهِ الفئة، وهكذا أصبحَ طولُ الفئاتِ كما يلى :−

جدول (9)

يوضح طول الفئات.

الرقم	الدرجة	الدرجة
1	إذا تراوحت قيمة المتوسط للعبارة أو البعدبين 1 − 1.79	منخفضة جدا
2	إذا تراوحت قيمة المتوسط للعبارة أو البعدبين أكثر من 1.80 −2.59	منخفضة
3	إذا تراوحت قيمة المتوسط للعبارة أو البعدبين أكثر من 2.60 −3.39	متوسطة
4	إذا تراوحت قيمة المتوسط للعبارة أو البعدبين أكثر من 3.40 −4.19	مرتفعة
5	إذا تراوحت قيمة المتوسط للعبارة أو البعدبين أكثر من 4.20 −5	مرتفعة جدا

صدق المقياس

للتأكدِ من صدقِ مقياس مستوى الطموح المِهني استخدمت الباحثةُ طريقتين:

اولاً- الصدق الظاهري:

تمّ التأكدُ من الصّدق الظاهري للمقياس بصورتِه الأولية في الدّراسةِ الحاليةِ بعرضه على (9) من المحكمينَ المُختصينَ في الإرشادِ النّفسيّ والصّحة النّفسية وأيضاً المُهتمين بالبحث العلمي (مرفق قائمة بأسماء المحكمين) -ملحق رقم (2)- للتأكدِ من ملاءمةِ كلّ فقرةٍ من فقراتِ المِقياس للبُعد الذي وضعت فيه، ومدى صلاحيةِ الفقرات في قياسِ ما وضعت لقياسه، وملاءمة صياغةِ كلّ فقرةٍ لغوياً ووضوحها بالنّسبةِ للمبحوث، وملاءمة كلّ فقرةٍ من فقراتِ المقياس لمستوى المبحوث، وإضافة العبارات، أو تعديلها، أو حذفها، إذا احتاجَ الأمرُ، وهي التي شأنُها أن تجعلَ المقياس أكثر صدقاً،وإبداءَ أيةِ ملاحظات أخرى بشكلٍ عامّ، وبعد جمع آراء المحكمين، كان هناك اتفاقٌ بينهم على صلاحية المِقياس ومقروئيته، باستثناء بعض الفقراتِ التي تمّ تعديلها، أو حذفها بناءً على ملاحظاتِهم، وذلك كما هو مُشار إليه في -ملحق رقم (3) - الذي يتضمنُ مقياسَ الدّراسة بعد التّحكيم.

ثانياً- صدق البناء:

للتحقق من صدقِ البناء؛ طبقت الباحثةُ المِقياس على عيّنةٍ استطلاعيّةٍ، مكوّنةٍ من (30) مبحوثاً من طلبة جامعة الخليل، ومن خارج عيّنةِ الدّراسةِ المستهدفة، واستخدم معامل ارتباط

بيرسون(Pearson Correlation) لاستخراجِ قيم معاملاتِ ارتباطِ الفقرات بالمجال الذي تنتمي إليه، وقيم معاملات ارتباط كلّ مجالٍ مع الدرجةِ الكُلية للمِقياس، والجدول (10) يوضح ذلك:

جدول (10)

نتائج معامل الارتباط بيرسون (Pearson correlation) لمصفوفة ارتباط فقرات الطموح المهني مع الدرجة الكلية لكل بعد من أبعاد المقياس. ن= (30)

التفاؤل			وضع تحديد الأهداف			تحمل الإحباط وموجهة الفشل		
الفقرات	قيمة ر	الدلالة الإحصائية	الفقرات	قيمة ر	الدلالة الإحصائية	الفقرات	قيمة ر	الدلالة الإحصائية
1	.543**	.000	1	.725**	.000	1	.613**	.000
2	.744**	.000	2	.764**	.000	2	.727**	.000
3	.789**	.000	3	.854**	.000	3	.660**	.000
4	.780**	.000	4	.758**	.000	4	.685**	.000
5	.777**	.000	5	.746**	.000	5	.338**	.000
6	.803**	.000				6	.403**	.000
7	.759**	.000						
تقبل التغيير (المرونة)			الرضا بالوضع الحاضر					
الفقرات	قيمة ر	الدلالة الإحصائية	الفقرات	قيمة ر	الدلالة الإحصائية			
1	.603**	.000	1	.619**	.000			
2	.770**	.000	2	.635**	.000			
3	.731**	.000	3	.449**	.000			
4	.748**	.000	4	.409**	.000			
5	.763**	.000	5	.640**	.000			
6	.764**	.000	6	.328**	.000			
7	.687**	.000	7	.537**	.000			
8	.761**	.000	8	.591**	.000			
			9	.391**	.000			
			10	.419**	.000			

يلاحظُ من البيانات الواردة في الجدول (10) أنّ معاملاتِ ارتباط الفقراتِ تراوحت ما بين(.543–.803) على مجال **(التفاؤل)**، كما تراوحت ما بين(.725–.854) على مجال **(وضع**

تحديد الأهداف)، كذلك فقد تراوحت ما بين (338.- 727.) على مجال (تحمّل الإحباط وموجهة الفشل)، وتراوحت ما بين (603.- 770.) على مجال **(تقبل التغيير (المرونـة))**، وأخيراً تراوحت ما بين (328.- 640.) على مجال **(الرضا بالوضع الحاضر)**،وقد اعتمد معيارُ القبول للفقرةِ بأن لا يقلّ معاملُ ارتباطها عن (30.) وفقا لما أشار إليه عودة (2011) وبذلك فقد قبلت جميع فقرات المقياسِ بصورتِه النّهائية والمُكوّنة من (36) فقرة كما هو مشارٌ إليه في ملحق رقم (2).

ثبات المقياس

للتأكد من ثباتِ مقياسِ الطّموح المِهني، وُزّع المقياسُ على عيّنةٍ استطلاعيةٍ مكوّنةٍ من (30) مبحوثاً من طلبة جامعة الخليل، ومن خارج عيّنةِ الدّراسة المُستهدفة، وبهدفِ التّحقق من ثبات الاتّساقِ الدّاخلي للمقياس، ومجالاته، ومن أجل تقديرِ معاملِ التّجانس استخدمت الباحثةُ طريقة (كرونباخ ألفا) (Cronbach Alpha). وطريقة التجزئة النصفية (Split - Half)، والجدول (11) يوضح قيم معاملات الثبات.

جدول (11)

نتائج معامل ثبات كرونباخ ألفا والتجزئة النصفية لأداة الدراسة بأبعادها المختلفة.ن = (30)

الرقم	الابعاد	عدد الفقرات	كروبناخ ألفا	التجزئة النصفية
1	التفاؤل	7	0.867	0.802
2	وضع تحديد الأهداف	5	0.827	0.760
3	تحمل الإحباط وموجهة الفشل	6	0.722	0.681
4	تقبل التغيير (المرونة)	8	0.874	0.790
5	الرضا بالوضع الحاضر	36	0.917	0.852
	الدرجة الكلية للطموح المهني	42	0.926	0.855

يتضـحُ مـن الجـدول (11) أنّ قيمـةَ ثبـاتِ الاتّسـاق الـدّاخلي للمِقيـاس ككـلّ بلغـت (0.93) بطريقةِ كرونباخ، بينما بلغت على أبعادِ المِقياس بين (0.72− 0.92)، أمّا بطريقةِ التّجزئةِ النّصفيّةِ فقد بلغت قيمةُ ثباتِ الاتّساق الدّاخلي للمِقياس ككل (0.86)، بينما بلغت على أبعاد المِقياس بين (0.68 – 0.85)، وهذا يشيرُ إلى أنّ الأداةَ تتمتعُ بدرجةٍ عاليةٍ من الثّبات.

إجراءات تطبيق الدراسة

1. الاطّـلاعُ علـى الأدب التربـوي فـي موضـوعِ التّنـافر المعرفـي ، وعلاقتـه بمسـتوى الطموح المِهني وفاعليّةِ الذّات لدى طلبة جامعة الخليل .
2. تطويرُ أدواتِ الدّراسةِ بالرّجوع إلى الدّراسات السابقة والمقاييس ذات الصلة .
3. التحقق من الخصائص السيكومترية (الصدق والثبات) لأدواتِ الدّراسة .
4. الحصولُ على كتابِ تسهيلِ المُهمة من الجامعةِ للحصول على الإحصائيات بأعداد الطّلبة وتوزيع أدوات الدّراسة .
5. تطبيقُ أدوات الدّراسة على أفرادِ العيّنة .
6. جمـعُ البيانـات وتحليلها باسـتخدام البرنـامج الإحصـائي (spss) ، واسـتخراجُ النّتائج وتفسيرُها وكتابة التوصيات .

متغيرات الدراسة

المتغيـرات التصـنيفية (الديمغرافيــة): (الجـنس، السـنة الدراسـية، ونـوع الكليـة، والمعـدل التراكمي).

متغيرات الدراسة: (مستوى التنافر المعرفي، وفاعلية الذّات، ومستوى الطّموح المهني)

المعالجة الإحصائية

تمّت المعالجـةُ الإحصـائية اللّازمـة للبيانـات، وتـمّ اسـتخدامُ الإحصـاء الوصـفي باسـتخراج الأعـداد، والنّسـب المئويـة، والمتوسـطات الحسـابية، والانحرافـات المعياريّـة لـدى أفـرادِ العيّنـة واستجاباتهم على مقاييس (مستوى التنافر المعرفي، وفاعليّة الذّات، ومستوى الطموح المهني)، وقد فحصت فرضـيات الدّراسـةِ عـن طريـقِ الاختبـاراتِ الإحصـائية التّحليليـة التاليـة:اختبار (ت) (T-test)، واختبـار تحليـل التبـاين الأحـادي (One Way ANOVA)، واختبـار تـوكي (Tukey)ومعامـل الارتبـاط بيرسـون (Pearson Correlation). كمـا اسـتخدمَ مُعامـل الثّبـات كرونبـاخ ألفـا لحسـابِ ثبـاتِ الأداة، وذلـك باسـتخدامِ الحاسـوب باسـتخدامِ برنـامج الـرزم الإحصـائية للعلومِ الاجتماعية (SPSS).

الفصلُ الرّابع

عرضُ نتائجِ الدّراسة

النتائجُ المتعلقةُ بأسئلةِ الدّراسة

النتائجُ المُتعلقةُ بفرضياتِ الدّراسة

الفصلُ الرّابع

عرضُ نتائجِ الدّراسة

يتناولُ هذا الفصلُ عرضاً للنتائج التي توصلت إليها الدّراسة في ضوء أسئلتها، وفرضيتها التي طرحت، وقد نظمت وفقاً لمنهجيةٍ محدّدةٍ في العرض، كما يلي:

النّتائجُ المُتعلقةُ بأسئلةِ الدّراسة

نتائجُ السّؤال الأول: ما مستوى التنافر المعرفي لدى طلبةِ جامعة الخليل؟

للإجابةِ عن السّؤال الأول حُسبت المتوسطات الحسابية، والانحرافاتُ المِعيارية، والنسبُ المئويةُ لمقياسِ مستوى التنافر المعرفي لدى طلبة جامعة الخليل، والجدول (12) يوضح ذلك:

جدول (12)

المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والنسب المئوية لكل مجال من مجالات مقياس مستوى التنافر المعرفي لدى طلبة جامعة الخليل، وعلى المقياس ككل مرتبة تنازلياً

الرقم	الفقرات	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	النسبة المئوية	الدرجة
7	أقرأ مادة الاختبار وحتى أن كنت كارهًا لها.	4.00	1.082	79.95	مرتفعة
13	أتصفح الانترنت على الرغم من وجود دراسة لدي.	3.85	1.154	77.02	مرتفعة
8	أحب التعامل اللطيف مع زملائي وإن كانوا لا يعاملوني بنفس الطريقة.	3.54	1.232	70.72	مرتفعة
6	أساير بعض الزملاء وأنا لا أستلطفهم.	3.49	1.149	69.73	مرتفعة
15	أحتار بين النوم والدراسة.	3.43	1.360	68.68	مرتفعة
14	ألجأ للعزلة ولكن مضطر للاندماج مع الآخرين.	3.30	1.204	65.96	متوسطة
16	ألتزم بالواجبات الأكاديمية وأنا غير مقتنع بها.	3.24	1.208	64.71	متوسطة
17	أتألم لاستغلال طيبتي من قبل الآخرين.	3.17	1.334	63.47	متوسطة

الرقم	الفقرات	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	النسبة المئوية	الدرجة
5	أنفعل على الرغم من معرفة المعوقات المتعددة لأداء العمل.	3.16	1.154	63.13	متوسطة
1	أمارس بعض الأنماط السلوكية على الرغم من عدم قناعتي بها.	3.11	1.228	62.23	متوسطة
4	أنزعج من تصرفات زميلي ولكن أحاول أن لا أخسره.	3.02	1.257	60.35	متوسطة
20	أفرط في تناول الأطعمة بالرغم من قناعتي بأنها تضر بالصحة.	2.99	1.280	59.75	متوسطة
29	أحب بلدي لكني لا أرغب في العيش فيه.	2.88	1.441	57.62	متوسطة
25	أزعج والدتي ثم أندم على فعل ذلك.	2.82	1.395	56.48	متوسطة
10	أتمارض وأذهب بنفس الوقت للجامعة.	2.76	1.419	55.24	متوسطة
31	اتردد بين سماع القرآن والأغاني.	2.73	1.312	54.59	متوسطة
3	ألجأ للمراوغة للتهرب من القيام بالوظائف الأكاديمية.	2.70	1.284	54.04	متوسطة
27	أتعامل بلباقة ولطف مع زملائي بالرغم من أني شخص قاسي في التعامل.	2.69	1.334	53.90	متوسطة
21	ابتعد عن أسرتي لأجل تحقيق أحلامي.	2.67	1.323	53.40	متوسطة
12	أتنازل عن حقوقي لإسعاد الآخرين.	2.63	1.321	52.66	متوسطة
23	أحب جامعتي ولكني لا أرغب في اكمال دراستي فيها.	2.63	1.501	52.56	متوسطة
22	أتألم لأني أعاني الفقر في بلد غني.	2.44	1.332	48.73	منخفضة
9	اضطررت للدراسة في تخصصي وأنا غير مقتنع بهذا التخصص.	2.37	1.469	47.39	منخفضة
2	أعمل خلال دراستي بالرغم من تأثيره السلبي على دراستي.	2.36	1.365	47.30	منخفضة
19	أتضايق لأني أحب زميلي أكثر من أسرتي.	2.34	1.444	46.80	منخفضة
30	أعاكس الآخرين وداخلي يرفض ذلك.	2.29	1.317	45.86	منخفضة
28	أتنازل عن مبادئي لإرضاء الآخرين.	2.26	1.258	45.26	منخفضة
26	اتعلق بالتدخين بالرغم من معرفتي بمخاطره على صحتي.	2.15	1.418	43.08	منخفضة
18	أعامل زملائي في الجامعة بقسوة وأنا أعرف أنه يؤثر على علاقتي معهم.	2.03	1.330	40.65	منخفضة
11	أزعج مدرسي وزملائي ثم أندم على ذلك.	2.01	1.280	40.15	منخفضة
24	ارمي النفايات في الطريق بالرغم من اقتناعي بأنه خطأ.	2.00	1.336	39.95	منخفضة
الدرجة الكلية للتنافر المعرفي		**2.81**	**.675**	**56.17**	**متوسطة**

يتضحُ من الجدول (12) أنّ الدرجةَ الكُليّة للتنافر المعرفي جاءت بدرجةٍ متوسطةٍ، حيثُ بلغَ المتوسطُ الحسابيّ على الدّرجةِ الكُليّة للتنافر المعرفي (2.81) وبنسبة مئويةٍ مقدراها (56.2%).

وأمّا عن الفقرات فقد جاءت الفقرةُ رقم (7) في المرتبةِ الأولى والتي تنصّ على (أقرأ مادةَ الاختبار وحتى أن كنت كارهًا لها) بمتوسطٍ حسابي (4.00) معبرةً عن درجةٍ مرتفعةٍ، بينما جاءت الفقرةُ رقم (24) في المرتبةِ الأخيرةِ والتي تنصّ (ارمي النّفايات في الطريق بالرّغم من اقتناعي بأنه خطأ) بمتوسطٍ حسابي (2.00) معبرةً عن درجةٍ منخفضةٍ.

نتائج السؤال الثاني: ما درجةُ فاعلية الذّات لدى طلبة جامعة الخليل؟

للإجابة عن سؤال الدّراسةِ الثاني تمّ استخراجُ المتوسطاتِ الحسابيةِ والانحرافاتِ المِعياريّة لمستوى فاعليّةِ الذّات بأبعاده المُختلفة لدى طلبة جامعة الخليل، وذلك كما هو واضح في الجدول (13).

جدول (13)

المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لمتوسطات أبعاد فاعلية الذات.

الرقم	البعد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	النسبة المئوية	الترتيب	الدرجة
البعد الأول	المبادرة	3.60	.593	71.95	الرابع	مرتفعة
البعد الثاني	المجهود	3.61	.625	72.27	الثالث	مرتفعة
البعد الثالث	المثابرة	3.65	.599	72.92	الأول	مرتفعة
البعد الرابع	قدرة الفاعلية	3.63	.643	72.61	الثاني	مرتفعة
الدرجة الكلية لفاعلية الذات		**3.62**	**.531**	**72.44**	**مرتفعة**	

يتضحُ من الجدول (13) أنّ الدّرجةَ الكُليةَ لفاعليةِ الذّات جاءت بدرجةٍ مرتفعةٍ، حيثُ بلغَ المتوسطُ الحسابيّ على الدّرجة الكُليّةِ لفاعليّةِ الذّات (3.62) وبنسبةٍ مئويةٍ مقدراها (72.4%). كما تبين أنّ بُعد (المثابرة) لدى طلبة جامعة الخليل جاء في الترتيب الأول بمتوسطٍ حسابيّ قدرُه (3.65) وبنسبةٍ مئويةٍ مقدرُاها (72.9%) معبراً عن درجةٍ مرتفعةٍ، وجاء في المرتبةِ الثّانيةِ بُعد (قدرة الفاعلية)

بمتوسطٍ حسابيّ قدره (3.63) وبنسبةٍ مئويةٍ مقدرُاها (72.6%) معبرةً عن درجةٍ مرتفعةٍ أيضا، وجاء في المرتبةِ الثّالثةِ بُعد (المجهود) بمتوسطٍ حسابيّ قدرُه (3.61) وبنسبةٍ مئويةٍ مقدرُاها (72.3%) معبرةً عن درجةٍ مرتفعةٍ أيضا، بينما جاء في المرتبة الرّابعةِ والأخيرة بُعد (المبادرة) بمتوسطٍ حسابيّ قدرُه (3.60) وبنسبةٍ مئويةٍ مقدراها (72%) معبرةً عن درجةٍ مرتفعةٍ كذلك.

وقد حُسبت المتوسطاتُ الحسابيةُ والانحرافاتُ المِعياريةُ والنّسبُ المُئوية لتقديراتِ أفرادِ عيّنةِ الدّراسة على فقراتِ كلّ بُعد من أبعاد مقياس فاعلية الذات كلٌّ بُعدٍ على حدا، وعلى النحو الآتي:

1) بُعد المُبادرة

جدول (14)

يوضح المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والنسب المئوية لفقرات بعد المبادرة مرتبة تنازلياً حسب المتوسطات الحسابية

الرقم	الفقرات	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	النسبة المئوية	الدرجة
1	أحاول باستمرار تعلم أمور جديدة تبدو صعبة بالنسبة لي	4.00	1.047	79.95	مرتفعة
3	أؤمن بأني قادر على تحمل العديد من المسؤوليات في آن واحد.	3.86	1.042	77.22	مرتفعة
9	اعتقد أني قادر على القيام بالأعمال المطلوبة مني مثل الواجبات الجامعية دون اللجوء لطلب المساعدة من أحد.	3.75	1.083	75.04	مرتفعة
7	أقوم بالمبادرة في اتخاذ القرار المناسب في الوقت المناسب.	3.75	.985	74.94	مرتفعة
2	أتعامل بمرونة ذهنية عند تعرضي لمشاكل غير متوقعة.	3.72	.964	74.34	مرتفعة
6	أقوم دومًا بوضع أهداف بعيدة وأسعى نحو تحقيقها.	3.51	1.158	70.27	مرتفعة
8	عندما أقرر القيام بعمل ما، فإنني أبدأ بتنفيذه مباشرة.	3.43	1.073	68.68	مرتفعة
4	ألجأ للانسحاب عند مواجهتي للمواقف الصعبة.	3.23	1.274	64.67	متوسطة
5	عند شعوري بالفشل من تعلم شيء جديد فإني لا أرغب بالعودة إليه مرة أخرى.	3.12	1.282	62.43	متوسطة
الدرجة الكلية لبعد المبادرة		**3.60**	**.593**	**71.95**	**مرتفعة**

يتضحُ من الجدولِ (14) أنّ المتوسطاتِ الحسابيّةِ لإجاباتِ أفرادِ عيّنةِ الدّراسةِ عن بُعد المبادرة جاءت بدرجة مرتفعة (3.60) وبنسبة مئوية (71.95) وقد تراوحت ما بين (4.00 – 3.12)، وجاءت الفقرة رقم (1) (أحاول باستمرار تعلم أمور جديدة تبدو صعبة بالنسبة لي) بالمرتبة الأولى بمتوسطٍ حسابيّ قدره (4.00) وبنسبةٍ مئويةٍ (80%) وبدرجةٍ مرتفعةٍ، بينما جاءت الفقرة رقم (5) (عند شعوري بالفشل من تعلم شيء جديد فإني لا أرغبُ بالعودة إليه مرة أخرى) في المرتبة الأخيرة، بمتوسطٍ حسابي بلغ (3.12) وبنسبةٍ مئويةٍ (62.4%) وبدرجةٍ متوسطةٍ.

2) بُعد المَجهود

جدول (15)

يوضح المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والنسب المئوية لفقرات بعد المجهود مرتبة تنازلياً حسب المتوسطات الحسابية

الرقم	الفقرات	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	النسبة المئوية	الدرجة
1	أمتلك القدرة على إقناع الآخرين بنجاحي في المهام التعليمية.	3.83	1.015	76.67	مرتفعة
4	تجذبني الأعمال التي فيها قدر من التحدي.	3.81	1.128	76.28	مرتفعة
3	أقوم دومًا بتحديد أهدافًا واقعية ثم أسعى جاهدًا نحو تحقيقها.	3.78	1.058	75.68	مرتفعة
10	أبذل الجهد الكافي للقيام بأي مهمة بإتقان.	3.77	1.114	75.48	مرتفعة
7	أضحي بوقتي في سبيل الوصول إلى غاياتي.	3.74	1.163	74.79	مرتفعة
8	أوظف أكثر من أسلوب لإنجاز الأعمال والمهام وبنجاح.	3.67	.996	73.40	مرتفعة
2	لدي القدرة على وضع حلول مناسبة لأي مشكلة تواجهني.	3.64	1.021	72.70	مرتفعة
5	أعتقد أني قادر على تنفيذ جميع الخطط التي أضعها وبنجاح عالي.	3.58	1.115	71.61	مرتفعة
6	أتخلى بسهولة عن المحاولة مرة أخرى عند الفشل بأداء أمر معين.	3.34	1.313	66.85	متوسطة
9	أواجه صعوبة في التفكير بحلول متنوعة عند أي مشكلة تواجهني.	2.96	1.152	59.21	متوسطة
الدرجة الكلية لبعدالمجهود		**3.61**	**.625**	**72.27**	**مرتفعة**

يتضحُ من الجدول (15) أنّ المتوسطاتِ الحسابيّة لإجاباتِ أفرادِ عيّنةِ الدّراسة عن بُعد المجهودِ جاءت بدرجة مرتفعة (3.61) وبنسبة مئوية (72.27) وتراوحت القيم ما بين (3.83 – 2.96)، وجاءت الفقرة رقم (1) (أمتلك القدرة على إقناع الآخرين بنجاحي في المهام التّعليمية) بالمرتبة الأولى بمتوسطٍ حسابي قدره (3.83) وبنسبةٍ مئويةٍ (76.7%) وبدرجةٍ مرتفعةٍ، بينما جاءت الفقرةُ الرقم (9) (أواجه صعوبةً في التفكير بحلولٍ متنوعةٍ عند أي مُشكلةٍ تواجهني) في المرتبة الأخيرة، بمتوسطٍ حسابي بلغ (2.96) وبنسبةٍ مئويةٍ (59.2%) وبدرجةٍ متوسطةٍ.

3) بُعد المثابرة

جدول (16)

يوضح المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والنسب المئوية لفقرات بعد المثابرة مرتبة تنازلياً حسب المتوسطات الحسابية

الرقم	الفقرات	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	النسبة المئوية	الدرجة
6	أعتقد أن التخطيط من الأمور الضرورية قبل القيام بأي عمل.	3.88	1.076	77.67	مرتفعة
1	استطيع التعامل مع جميع الأزمات التي تواجهني.	3.85	.949	76.97	مرتفعة
5	أؤمن بقدراتي في انجاز الأعمال اليومية.	3.81	.981	76.13	مرتفعة
11	لدي درجة عالية من المثابرة لأداء أي مهمة تناط بي، مثل المهمات الجامعية.	3.80	1.023	75.98	مرتفعة
4	أستمر بالمحاولة حتى أتمكن من الوصول إلى أهدافي الحياتية.	3.79	.974	75.73	مرتفعة
2	لا أتخلى عن المهام قبل اتمامها.	3.74	.922	74.79	مرتفعة
10	عند تعرضي للفشل من القيام بعمل ما في المرة الأولى، فإني أستمر بالمحاولة حتى أتمكن من القيام به.	3.70	1.039	74.04	مرتفعة
3	يحفزني الفشل نحو بذل المزيد من الجهد لتحقيق الهدف.	3.56	1.036	71.22	مرتفعة
8	لدي القدرة على التعامل مع مشكلات متنوعة.	3.56	.927	71.17	مرتفعة
9	لا أثق بقدراتي في أداء المهام الأكاديمية الصعبة.	3.31	1.247	66.10	متوسطة
7	أعتقد أن على الفرد التوقف عن أداء المهمة إذا شعر بأنه سيفشل في أدائها.	3.12	1.265	62.33	متوسطة
	الدرجة الكلية لبعد المثابرة	**3.65**	**.599**	**72.92**	**مرتفعة**

يتضحُ من الجدول (16) أنّ المتوسطاتِ الحسابيةِ لإجاباتِ أفرادِ عيّنة الدّراسةِ عن بُعد المثابرة مرتفعة (3.65) وبنسبة مئوية (72.92) حيث تراوحت القيم ما بين (3.88 – 3.12)، وجاءت الفقرة رقم (6) (أعتقد أنّ التخطيطَ من الأمورِ الضّرورية قبل القيام بأي عملٍ) بالمرتبة الأولى بمتوسطٍ حسابي قدره (3.88) وبنسبةٍ مئويةٍ (77.7%) وبدرجةٍ مرتفعةٍ، بينما جاءت الفقرة الرقم (7) (أعتقد أنّ على الفرد التوقف عن أداء المهمة إذا شعر بأنه سيفشل في أدائها) في المرتبةِ الأخيرة، بمتوسطٍ حسابي بلغ (3.12) وبنسبةٍ مئويةٍ (62.3%) وبدرجةٍ متوسطةٍ.

4) بُعد قدرةِ الفاعليّة

جدول (17)

يوضح المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والنسب المئوية لفقرات بعد قدرة الفاعلية مرتبة تنازلياً حسب المتوسطات الحسابية

الرقم	الفقرات	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	النسبة المئوية	الدرجة
1	أمتلك مستوى عالي من الطموح لتحقيق أهدافي.	3.98	.992	79.50	مرتفعة
4	إيماني بما أملك من قدرات يجعلني أتحمل العديد من المسؤوليات في آن واحد.	3.89	.945	77.72	مرتفعة
2	أعتقد أني قادر على إنجاز العمل بدقة مهما بلغت صعوبته.	3.85	.963	77.02	مرتفعة
3	أساعد زملائي على حل مشاكلهم.	3.71	1.063	74.29	مرتفعة
8	أعتمد على ما أملكه من قدرات ذاتية في مواجهتي لأي مشاكل.	3.70	.974	73.95	مرتفعة
6	أقوم بإنجاز الأعمال والمهام المطلوبة مني بحيوية ونشاط.	3.68	.999	73.65	مرتفعة
12	أستطيع النجاح في أداء المهمة في ظروف متغيرة.	3.66	1.015	73.20	مرتفعة
11	أستطيع إضافة تفاصيل جديدة وقيمة إلى أي مهمة مطلوبة مني.	3.64	1.018	72.85	مرتفعة
5	أستطيع التعامل مع المشاكل الطارئة بنجاح.	3.60	1.098	72.06	مرتفعة
7	أستمتع بحل المشاكل التي يفشل الآخرين في حلها.	3.54	1.148	70.72	مرتفعة
10	أميل إلى إجراء تقييم ذاتي للمهام الموكلة إلي.	3.48	1.098	69.58	مرتفعة
9	أواجه صعوبة في اقناع الآخرين ببعض الأفكار.	2.84	1.105	56.72	متوسطة
	الدرجة الكلية لبعد قدرة الفاعلية	**3.63**	**.643**	**72.61**	**مرتفعة**

يتضحُ من الجدول (17) أنّ المتوسطاتِ الحسابيّة لإجابات أفرادِ عينةِ الدّراسةِ عن بُعد قدرة الفاعلية مرتفعة (3.63) وبنسبة مئوية (72.61) وتراوحت القيم ما بين (3.98 – 2.84)، وجاءت الفقرة رقم (1) (أمتلك مستوى عالي من الطموح لتحقيق أهدافي) بالمرتبة الأولى بمتوسطٍ حسابي قدره (3.98) وبنسبةٍ مئويةٍ (79.5%) وبدرجةٍ مرتفعةٍ، بينما جاءت الفقرةُ الرقم (9) (أواجه صعوبة في إقناعِ الآخرين ببعض الأفكار) في المرتبةِ الأخيرة، بمتوسطٍ حسابي بلغ (2.84) وبنسبةٍ مئويةٍ (56.7%) وبدرجةٍ متوسطةٍ.

نتائج السؤال الثالث: ما مستوى الطموح المهني لدى طلبة جامعة الخليل؟

للإجابة عن سؤال الدّراسة الثالث تمّ استخراجُ المُتوسطاتِ الحسابية والانحرافاتِ المعياريةِ لمستوى الطموح المهني بأبعاده المختلفةِ لدى طلبة جامعة الخليل، وذلك كما هو واضح في الجدول (18).

الجدول (18)

المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لمتوسطات أبعاد الطموح المهني.

الرقم	البعد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	النسبة المئوية	الترتيب	الدرجة
البعد الأول	التفاؤل	4.13	.731	82.55	الأول	مرتفعة
البعد الثاني	وضع تحديد الأهداف	3.91	.764	78.19	الثالث	مرتفعة
البعد الثالث	تحمل الإحباط ومواجهة الفشل	3.53	.601	70.65	الخامس	مرتفعة
البعد الرابع	تقبل التغيير (المرونة)	4.00	.744	80.07	الثاني	مرتفعة
البعد الخامس	الرضا بالوضع الحاضر	3.64	.584	72.78	الرابع	مرتفعة
الدرجة الكلية للطموح المهني		3.84	.555	76.85		مرتفعة

يتضحُ من الجدول (18) أنّ الدّرجةَ الكُليةَ للطموح المِهني جاءت بدرجةٍ مرتفعةٍ، حيثُ بلغ المتوسطُ الحسابي على الدّرجةِ الكُليّة للطموحِ المِهني (3.84) وبنسبةٍ مئويةٍ مقدراها (76.9%). كما تبيّن أنّ بُعد (التفاؤل) لدى طلبةِ جامعةِ الخليل جاء في الترتيب الأول بمتوسطٍ حسابي قدره (4.13) وبنسبةٍ مئويةٍ مقدرُاها (82.6%) معبراً عن درجةٍ مرتفعةٍ، وجاء في المرتبة الثانية بُعد (تقبل التغيير (المرونة)) بمتوسطٍ حسابيّ قدره (4.00) وبنسبةٍ مئويةٍ مقدراها (80.1%) معبرةً عن درجةٍ مرتفعةٍ أيضا، وجاء في المرتبة الثالثة بعد (وضع تحديد الأهداف) بمتوسطٍ حسابيّ قدره (3.91) وبنسبةٍ مئويةٍ مقدرُاها (78.2%) معبرةً عن درجةٍ مرتفعةٍ أيضا، وجاء في المرتبة الرّابعة بُعد (الرّضا بالوضع الحاضر) بمتوسطٍ حسابيّ قدرُه (3.64) وبنسبةٍ مئويةٍ مقدراها (72.8%) معبرةً عن درجةٍ مرتفعةٍ كذلك. في حين جاء في المرتبة الخامسة والأخيرة بُعد (تحمل الإحباط ومواجهة الفشل) بمتوسطٍ حسابي قدره (3.53) وبنسبةٍ مئويةٍ مقدراها (70.7%) معبرةً عن درجةٍ مرتفعةٍ أيضاً.

وقد حُسبت المتوسطاتُ الحسابيّة والانحرافاتُ المعيارية والنسبُ المُئويةُ لتقديرات أفراد عينةِ الدّراسة على فقرات كلِّ بُعد من أبعاد مقياس الطموح المهني كلّ بُعدٍ على حدا، على النّحو الآتي:

1) بُعد التفاؤل

جدول (19)

يوضح المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والنسب المئوية لفقرات بعد التفاؤل مرتبة تنازلياً حسب المتوسطات الحسابية

الرقم	الفقرات	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	النسبة المئوية	الدرجة
1	أتطلع إلى كل ما هو جديد وحديث في إطار مهنتي.	4.24	.846	84.81	مرتفعة جداً
3	أطمح نحو العيش في مستقبل مهني أفضل.	4.21	.964	84.27	مرتفعة جداً
7	أحب أن تكون حياتي المهنية آمنة ومستقرة.	4.19	1.060	83.77	مرتفعة

الرقم	الفقرات	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	النسبة المئوية	الدرجة
5	أسعى دومًا نحو الوصول إلى أعلى المستويات ضمن إطار مهنتي.	4.16	.990	83.18	مرتفعة
4	أنظر إلى المستقبل نظرة تفاؤلية فيما يتعلق بحياتي المهنية.	4.08	1.006	81.69	مرتفعة
6	أميل إلى أن احتل مرتبة متقدمة بين الجميع في إطار مهنتي.	4.02	1.066	80.45	مرتفعة
2	أحب حياتي المهنية وأشعر أن لها معنى.	3.99	.917	79.70	مرتفعة
الدرجة الكلية لبعد التفاؤل		**4.13**	**.731**	**82.55**	**مرتفعة**

يتضحُ من الجدول (19) أنّ المتوسطاتِ الحسابيّةِ لإجابات أفرادِ عيّنةِ الدّراسةِ عن بُعد التفاؤل مُرتفعة (4.13) وبنسبة مئوية (82.55) تراوحت ما بين (4.24 – 3.99)، وجاءت الفقرة رقم (1) (أتطلع إلى كلّ ما هو جديدٌ وحديث في إطار مهنتي) بالمرتبةِ الأولى بمتوسطٍ حسابيّ قدره (4.24) وبنسبةٍ مئويةٍ (84.8%) وبدرجةٍ مرتفعةٍ جداً، بينما جاءت الفقرة رقم (2) (أحبّ حياتي المهنية وأشعر أنّ لها معنى) في المرتبة الأخيرة، بمتوسطٍ حسابي بلغ (3.99) وبنسبةٍ مئويةٍ (79.7%) وبدرجةٍ مرتفعةٍ.

2) بُعد وضع تحديد الأهداف

جدول (20)

يوضح المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والنسب المئوية لفقرات بعد وضع تحديد الاهداف مرتبة تنازلياً حسب المتوسطات الحسابية

الرقم	الفقرات	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	النسبة المئوية	الدرجة
3	لدي القدرة على وضع أهداف واقعية في حياتي.	3.92	.973	78.36	مرتفعة
1	أقوم دومًا بوضع أهداف بديلة في حياتي المهنية.	3.91	.983	78.21	مرتفعة
2	أعرف ما أريد القيام به في حياتي المهنية.	3.91	.980	78.11	مرتفعة
5	أهدافي في الحياة واضحة وواقعية.	3.91	1.012	78.26	مرتفعة
4	أرى أن كل ما هو جديد ناتج عن خبرات سابقة مررت بها في	3.90	1.020	78.01	مرتفعة

	مهنتي.				
الدرجة الكلية لبعد وضع تحديد الاهداف	**3.91**	**.764**	**78.19**	**مرتفعة**

يتضحُ من الجدول (20) أنّ المتوسطاتِ الحسابيّة لإجابات أفرادِ عينةِ الدّراسةِ عن بُعد وضع تحديد الأهداف مُرتفعة (3.91) وبنسبة مئوية (78.19) حيث تراوحت القيم ما بين (3.92 – 3.90)، وجاءت الفقرة رقم (3) (لدي القدرة على وضع أهدافٍ واقعيّةٍ في حياتي) بالمرتبة الأولى بمتوسطٍ حسابي قدرُه (3.92) وبنسبةٍ مئويةٍ (78.4%) وبدرجةٍ مرتفعةٍ، بينما جاءت الفقرة الرقم (4) (أرى أنّ كلّ ما هو جديدٌ ناتجٌ عن خبراتٍ سابقةٍ مررت بها في مهنتي) في المرتبة الأخيرة، بمتوسطٍ حسابي بلغ (3.90) وبنسبةٍ مئويةٍ (78%) وبدرجةٍ مرتفعةٍ.

3) بُعد تحمل الإحباط ومواجهة الفشل

جدول (21)

يوضح المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والنسب المئوية لفقرات بعد تحمل الاحباط ومواجهة الفشل مرتبة تنازلياً حسب المتوسطات الحسابية.

الرقم	الفقرات	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	النسبة المئوية	الدرجة
4	أؤمن أن بعد العسر يسرًا.	4.18	1.089	83.52	مرتفعة
3	أؤمن بمقولة "رب ضارة نافعة".	4.01	1.159	80.30	مرتفعة
2	ممكن أن يكون الفشل عامل محفز نحو النجاح في المهنة.	3.89	1.070	77.87	مرتفعة
1	أرجع إلى تجاربي السابقة عند التفكير في المستقبل المهني.	3.86	1.038	77.27	مرتفعة
6	أبتعد عن المغامرة خوفًا من الفشل في عملي.	2.72	1.288	54.49	متوسطة
5	أشعر باليأس في بعض الأوقات.	2.52	1.200	50.42	منخفضة
الدرجة الكلية لبعد تحمل الاحباط ومواجهة الفشل		**3.53**	**.601**	**70.65**	**مرتفعة**

يتضحُ من الجدول (21) أنّ المتوسطاتِ الحسابيّة لإجابات أفراد عيّنةِ الدّراسة عن بُعد تحمل الإحباط ومواجهة الفشل مرتفعة (3.53) وبنسبة مئوية (70.65) حيث تراوحت القيم ما بين (4.18 – 2.52)، وجاءت الفقرة رقم (4) (أؤمن أنّ بُعد العسر يُسرًا) بالمرتبة الأولى بمتوسطٍ حسابي قدرُه (4.18) وبنسبةٍ مئويةٍ (83.5%) وبدرجةٍ مرتفعةٍ، بينما جاءت الفقرة الرقم (5) (أشعر باليأس في بعض الأوقات) في المرتبة الأخيرة، بمتوسطٍ حسابيّ بلغ (2.52) وبنسبةٍ مئويةٍ (50.4%) وبدرجةٍ منخفضةٍ.

4) بُعد تقبل التغيير (المرونة)

جدول (22)

يوضح المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والنسب المئوية لفقرات بعد تقبل التغيير (المرونة) مرتبة تنازلياً حسب المتوسطات الحسابية.

الرقم	الفقرات	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	النسبة المئوية	الدرجة
1	أقوم بالاستفادة من الوسائل التكنولوجية الحديثة في إطار مهنتي.	4.27	.919	85.41	مرتفعة جداً
4	أطمح نحو تحقيق التغيير نحو الأفضل من الحاضر.	4.11	1.032	82.23	مرتفعة
5	أعتقد أن التجديد أساس الاستمرارية في الحياة المهنية.	4.05	1.089	81.09	مرتفعة
3	لدي القدرة على تقبل كل ما هو جديد في إطار وظيفتي المستقبلية.	3.99	.972	79.80	مرتفعة
2	أواكب باستمرار التطورات التكنولوجية التي يعيشها العالم من حولي.	3.97	1.003	79.35	مرتفعة
6	أبحث باستمرار عن المعرفة الجديدة.	3.89	1.080	77.82	مرتفعة
8	لدي الاستعداد نحو مواجهة التحديات المهنية المستقبلية.	3.88	1.026	77.57	مرتفعة
7	البحث والتقصي عن المعرفة الجديدة من الهوايات التي اتطلع نحوها دائما	3.87	1.033	77.32	مرتفعة

الدرجة الكلية لبعد تقبل التغيير (المرونة)	4.00	.744	80.07	مرتفعة

يتضحُ من الجدول (22) أنّ المتوسطاتِ الحسابيّةَ لإجابات أفراد عيّنةِ الدّراسةِ عن بُعد تقبل التغيير (المرونة) مرتفعة (4.00) وبنسبة مئوية (80.07) تراوحت القيم ما بين (4.27 – 3.87)، وجاءت الفقرة رقم (1) (أقوم بالاستفادةِ من الوسائل التكنولوجية الحديثة في إطار مهنتي) بالمرتبة الأولى بمتوسطٍ حسابي قدرُه (4.27) وبنسبةٍ مئويةٍ (85.4%) وبدرجةٍ مرتفعةٍ جداً، بينما جاءت الفقرة الرقم (7) (البحث والتقصي عن المعرفة الجديدة من الهوايات التي اتطلع نحوها دائماً) في المرتبة الأخيرة، بمتوسطٍ حسابيّ بلغ (3.87) وبنسبةٍ مئويةٍ (77.3%) وبدرجةٍ مرتفعةٍ.

5) بُعد الرّضا بالوضع الحاضر

جدول (23)

يوضحُ المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والنسب المئوية لفقرات بعد الرضا بالوضع الحاضر مرتبة تنازلياً حسب المتوسطات الحسابية.

الرقم	الفقرات	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	النسبة المئوية	الدرجة
1	أعتقد أني من الأشخاص القنوعين في الحياة.	4.02	1.009	80.35	مرتفعة
2	أؤدي أموري المهنية دومًا عن دافعية واقتناع.	3.99	.949	79.70	مرتفعة
8	أسلم بالقضاء والقدر اتجاه أي نتيجة في إطار عملي.	3.92	1.175	78.41	مرتفعة
5	لدي إحساس بالرضا عن حياتي المهنية بشكل عام.	3.74	1.062	74.79	مرتفعة
7	أعتقد أن ما يحدث معي من أمور مهنية يعد من صنع يدي.	3.67	1.095	73.50	مرتفعة
3	أعتقد أن ما أملكه من معلومات أقل مما يفترض أن يكون عليه.	3.58	1.155	71.61	مرتفعة
9	أحمل الآخرين أسباب فشلي المهني.	3.50	1.495	70.07	مرتفعة
6	لدي إيمان بالحظ في الحياة على نحو كبير.	3.38	1.243	67.64	متوسطة
10	أقوم بندب حظي باستمرار بسبب فشلي المهني.	3.38	1.387	67.59	متوسطة
4	أعتقد ان دراستي الحالية ليس من مثابرتي وإنما عن حظ.	3.21	1.371	64.12	متوسطة

الدرجة الكلية لبعد الرضا بالوضع الحاضر	3.64	.584	72.78	مرتفعة

يتضحُ من الجدول (23) أنّ المُتوسطاتِ الحسابيةَ لإجاباتِ أفرادِ عيّنةِ الدّراسة عن بُعد الرّضا بالوضع الحاضر مرتفعة (3.64) وبنسبة مئوية (72.78) تراوحت القيم ما بين (4.02 – 3.21)، وجاءت الفقرة رقم (1) (أعتقد أنّي من الأشخاص القنوعين في الحياة) بالمرتبة الأولى بمتوسطٍ حسابي قدره (4.02) وبنسبةٍ مئويةٍ (80.4%) وبدرجةٍ مرتفعةٍ، بينما جاءت الفقرة الرقم (4) (أعتقدُ أنّ دراستي الحالية ليس من مثابرتي وإنّما عن حظ) في المرتبة الأخيرة، بمتوسطٍ حسابيّ بلغ (3.21) وبنسبةٍ مئويةٍ (64.1%) وبدرجةٍ متوسطةٍ.

نتائجُ السّؤال الرابع

هل توجدُ فروقٌ ذاتُ دلالةٍ إحصائيّةٍ عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$)في متوسطاتِ مستوى التّنافرِ المعرفي لدى طلبة جامعة الخليل تُعزى لمتغيرات (الجنس، السنة الدراسية، ونوع الكليّة، والمعدل التراكمي)؟

وانبثق عن هذا السؤال الثالث الفرضياتُ الصفرية (1-4) وفيما يلي نتائجُ فحصها:

نتائجُ الفرضية الأولى

لا توجدُ فروقٌ ذاتُ دلالةٍ إحصائيّةٍ عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$)في متوسطات مستوى التّنافر المَعرفي لدى طلبةِ جامعةِ الخليل تُعزى لمتغير الجنّس.

للتّحققِ من صحةِ الفرضية الأولى استخدمت الباحثةُ اختبار ت (t-test) لعيّنةٍ مُستقلةٍ، كما هو واضح في الجدول (24).

جدول (24)

يوضح نتائج اختبار ت (t-test) للفروق في المتوسطات الحسابية الكلية للتنافر المعرفي لدى طلبة جامعة الخليل تبعا لمتغير الجنس.

المتغير	الجنس	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة ت المحسوبة	درجات الحرية	الدلالة الإحصائية
الدرجة الكلية للتنافر المعرفي	ذكر	94	3.26	.690	8.022	401	.000**
	أنثى	309	2.67	.607			

* دالة إحصائيا عند مستوى (α≥0.05). ** دالة إحصائيا بدرجة عالية عند مستوى (α≥0.01).

يتبيّنُ من الجدول(24) وجودَ فروقٍ ذاتِ دلالةٍ إحصائيةٍ في متوسطاتِ التّنافر المعرفي لدى طلبة جامعة الخليل تُعزى لمتغير الجنّس لصالح (الذكور)، إذ بلغ المتوسطُ الحسابي على الدرجةِ الكُليّةِ للتّنافر المَعرفي لدى (الذّكور)، (3.26)، بينما بلغ المُتوسطُ الحسابي لدى (الإناث) (2.67)، كما تبيّن أنّ قيمةَ (ت) المحسوبة (8.022) عند مستوى الدّلالة (0.000)، وذلك كما هو واضح في الجدول السابق. وتبعاً لوجود فروقٍ ذاتِ دلالةٍ إحصائيةٍ فقد تم رفضُ الفرضيةُ الصفرية الاولى.

نتائجُ الفرضية الثّانية

لا توجدُ فروقٌ ذاتُ دلالةٍ إحصائيّة عند مستوى الدّلالة (α≥0.05)في متوسطاتِ مستوى التنافر المعرفي لدى طلبة جامعة الخليل تُعزى لمتغيرِ السّنة الدّراسيّة.

للتّحقق من صحة الفرضية الثانية تمّ استخراجُ المتوسطاتِ الحسابيّة والانحرافاتِ المعيارية لمستوى التّنافر المعرفي تبعاً لمُتغيّر السّنة الدّراسية، وذلك كما هو واضح في الجدول (25).

جدول (25)

يوضحُ المُتوسطات الحسابية، والانحرافات المعيارية لمستوى التنافر المعرفي تبعاً لمتغير السّنة الدّراسية.

المتغير	السنة الدراسية	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري
الدرجة الكلية للتنافر المعرفي	أولى	54	2.86	.713
	ثانية	178	2.95	.689
	ثالثة	84	2.61	.624
	رابعة فأعلى	87	2.68	.605

يتضحُ من الجدول (25) وجودَ فروقٍ ظاهريةٍ في متوسطاتِ التّنافر المعرفي لدى طلبة جامعة الخليل على اختلافِ سنوات دراستهم. ولفحصِ الفرضيّة تمّ استخراج نتائجِ تحليل التباين الأحادي كما هو وارد في الجدول (26).

جدول (26)

يوضح نتائج اختبار تحليل التباين الأحادي (One Way Analysis of Variance) للفروق في درجات التنافر المعرفي وفقاً للسنة الدراسية.

الأبعاد	مصدر التباين	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	قيمة ف المحسوبة	الدلالة الإحصائية
الدرجة الكلية للتنافر المعرفي	بين المجموعات	8.547	3	2.849	6.508	.000**
	داخل المجموعات	174.672	399	.438		
	المجموع	183.219	402			

*** دالة إحصائيا عند مستوى (α≥0.05).** **** دالة إحصائيا بدرجة عالية عند مستوى (α≥0.01).**

يتضحُ من الجدول (26) وجودَ فروقٍ ذاتِ دلالةٍ إحصائيّةٍ عند مُستوى الدّلالة (α≥0.05) في متوسطاتِ التّنافر المَعرفي لدى طلبةِ جامعة الخليل تبعاً لمتغير السّنةِ الدّراسيّة، فقد بلغت قيمةُ (ف) المحسوبة على الدّرجة الكُليّة للتّنافر المعرفي (6.508) عند مستوى الدّلالة (0.000)، ولمعرفة مصدر الفروق واختبارِ اتّجاه الدّلالة، قامت الباحثةُ باستخدام اختبار توكي (Tukey) وكانت نتائجُ هذا الاختبار كما هي في الجدول (27).

جدول (27)

يوضح نتائج اختبار توكي (Tukey)لمعرفة اتجاه الدلالة تبعاً لمتغير السنة الدراسية.

المتغير	السنة الدراسية	أولى	ثانية	ثالثة	رابعة فأعلى
الدرجة الكلية للتنافر المعرفي	أولى		-.08600	.25550	.18490
	ثانية			.34151*	.27090*
	ثالثة				-.07061
	رابعة فأعلى				

يتضحُ من الجدول (27) أنّ الفروق كانت دالةً لصالح المتوسطاتِ الحسابيّةِ الأعلى، حيثُ تشيرُ المُقارناتُ البعدية للفروقِ على الدرجةِ الكُليّةِ للتنافر المعرفي تبعاً لمتغير السّنةِ الدّراسيّة أنّ الفروقَ كانت بين الطلبة الذين مستواهم الدّراسي (سنة ثانية) وبين الطّلبة الذين مستواهم الدّراسي (سنة ثالثة، ورابعة) لصالح الطلبةِ الذين مُستواهم الدّراسي (سنة ثانية)، وتبعاً لوجود فروقٍ ذاتِ دلالةٍ إحصائيةٍ فقد تمّ رفضُ الفرضية الصفرية الثّانية.

نتائجُ الفرضيةِ الثالثة

لا توجدُ فروقٌ ذاتُ دلالةٍ إحصائيّةٍ عند مستوى الدلالة (α≤0.05)في متوسطاتِ التنافرِ المعرفي لدى طلبة جامعة الخليل تُعزى لمتغير نوع الكُليّة.

للتحقق من صحة الفرضية الثّالثة استخدمت الباحثةُ اختبار ت (t-test) لعيّنةٍ مُستقلة، كما هو واضح في الجدول (28).

جدول (28)

يوضح نتائج اختبار ت (t-test) للفروق في المتوسطات الحسابية الكلية للتنافر المعرفي لدى طلبة جامعة الخليل تبعا لمتغير نوع الكلية.

المتغير	نوع الكلية	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة ت المحسوبة	درجات الحرية	الدلالة الإحصائية

الدرجة الكلية للتنافر المعرفي	**إنسانية**	179	2.71	.701	-2.679	401	.008**
	علمية	224	2.89	.645			

*** دالة إحصائيا عند مستوى (α≥0.05).** **** دالة إحصائيا بدرجة عالية عند مستوى (α≥0.01).**

يتبيّنُ من الجدول(28) وجودَ فروقٍ ذاتِ دلالةٍ إحصائيّةٍ في متوسطات التّنافر المَعرفي لدى طلبة جامعةِ الخليل تُعزى لمتغير نوع الكُليّة لصالح طلبة (الكُليّات العلمية)، إذ بلغ المتوسطُ الحسابي على الدرجةِ الكُلية للتّنافر المعرفي لدى طلبة (الكُليّة الإنسانية)، (2.71)، بينما بلغ المتوسطُ الحسابي لدى طلبة (الكُليّة العلمية) (2.89)، كما تبيّن أنّ قيمةَ (ت) المحسوبة (2.679−) عند مستوى الدّلالةِ (0.008)، وذلك كما هو واضحٌ في الجدولِ السّابق. وتبعاً لوجودِ فروقٍ ذاتِ دلالةٍ إحصائيّة فقد تم رفضُ الفرضية الصفرية الثالثة.

نتائجُ الفرضية الرّابعة

لا توجدُ فروقٌ ذاتُ دلالةٍ إحصائيةٍ عند مُستوى الدّلالة (α≥0.05)في متوسطاتِ مستوى التّنافر المَعرفي لدى طلبةِ جامعة الخليل تُعزى لمُتغيّر المُعدل التّراكمي.

للتحقق من صحةِ الفرضيّةِ الرّابعة تمّ استخراجُ المُتوسطاتِ الحسابيّة والانحرافاتِ المِعياريّة لمستوى التّنافر المَعرفي تبعاً لمتغير المُعدل التّراكمي، وذلك كما هو واضح في الجدول (29).

جدول (29)

يوضح المتوسطات الحسابية، والانحرافات المعيارية لمستوىالتنافر المعرفي تبعاً لمتغير المعدل التراكمي.

المتغير	**المعدل التراكمي**	**العدد**	**المتوسط الحسابي**	**الانحراف المعياري**
الدرجة الكلية للتنافر المعرفي	**اقل من 75%**	58	2.98	.708
	75 – 84.9%	208	2.71	.599

	85% فاعلي	137	2.89	.746

يتضحُ من الجدول (29) وجودَ اختلافٍ في متوسطاتِ التنافر المعرفي لدى طلبة جامعةِ الخليلِ على اختلافِ معدلاتِهم التراكمية. ولفحصِ الفرضيّة تمّ استخراجُ نتائجِ تحليل التباين الأحادي كما هو وارد في الجدول (30).

جدول (30)

يوضح نتائج اختبار تحليل التباين الأحادي (One Way Analysis of Variance) للفروق في درجات التنافر المعرفي وفقاً للمعدل التراكمي.

الأبعاد	مصدر التباين	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	قيمة ف المحسوبة	الدلالة الإحصائية
الدرجة الكلية للتنافر المعرفي	بين المجموعات	4.661	2	2.330	5.220	.006**
	داخل المجموعات	178.558	400	.446		
	المجموع	183.219	402			

* دالة إحصائيا عند مستوى (α≥0.05). ** دالة إحصائيا بدرجة عالية عند مستوى (α≥0.01).

يتضحُ من الجدول (30) وجودَ فروقٍ ذاتِ دلالةٍ إحصائيّةٍ عند مستوى الدّلالة (α≥0.05) في متوسطاتِ التّنافر المَعرفي لدى طلبةِ جامعة الخليل تبعاً لمُتغير المُعدل التراكمي، فقد بلغت قيمةُ (ف) المحسوبة على الدرجةِ الكُلية للتّنافر المعرفي (5.220) عند مستوى الدّلالة (0.006)، ولمعرفةِ مصدرِ الفروقِ واختبار اتّجاه الدّلالةِ، قامت الباحثةُ باستخدام اختبار توكي (Tukey) وكانت نتائجُ هذا الاختبار كما هي في الجدول (31).

جدول (31)

يوضح نتائج اختبار توكي (Tukey)لمعرفة اتجاه الدلالة تبعاً لمتغير المعدل التراكمي.

المتغير	المعدل التراكمي	اقل من 75%	75 – 84.9%	85% فاعلي

الدرجة الكلية للتنافر المعرفي	**اقل من 75%**		.27537*	.09910
	75 – 84.9%			-.17627*
	85% فاعلي			

يتضحُ من الجدول (31) أنّ الفروقَ كانت دالةً لصالح المتوسطاتِ الحسابيّةِ الأعلى، حيثُ تشيرُ المُقارناتُ البعدية للفروق على الدّرجةِ الكُلية للتنافر المعرفي تبعاً لمتغير المُعدل التّراكمي أنّ الفروقَ كانت بين الطلبة الذين معدلاتهم التراكمية (أقل من 75%، و85% فاعلي) وبين الطلبة الذين معدلاتهم التّراكمية (75 – 84.9%) لصالح الطلبة الذين معدلاتهم التّراكمية (أقل من 75%، و85% فاعلي)، وتبعاً لوجودِ فروقٍ ذاتِ دلالةٍ إحصائيّة فقد تمّ رفض الفرضية الصفرية الرّابعة.

نتائجُ السّؤال الخامس

هل توجدُ فروقٌ ذاتُ دلالةٍ إحصائيّةٍ عند مُستوى الدلالة (α≤0.05) في متوسطاتِ فاعليّة الذات لدى طلبةِ جامعةِ الخليل تعزى لمتغيرات (الجنّس، السنة الدّراسية، ونوع الكُليّة، والمُعدل التراكمي)؟

وانبثق عن هذا السؤال الخامس الفرضياتُ الصّفرية (1–4) وفيما يلي نتائج فحصها:

نتائج الفرضية الخامسة: لا توجدُ فروقٌ ذاتُ دلالةٍ إحصائيةٍ عند مستوى الدّلالةِ (α≤0.05) في متوسطات فاعليّة الذّاتِ لدى طلبة جامعة الخليل تُعزى لمُتغير الجنّس.

للتحقق من صحة الفرضية الخامسة استخدمت الباحثةُ اختبار ت (t-test) لعيّنة مستقلة، كما هو واضح في الجدول (32).

جدول (32)

يوضح نتائج اختبار ت (t-test) للفروق في المتوسطات الحسابية الكلية لفاعلية الذات لدى طلبة جامعة الخليل تبعا لمتغير الجنس.

المتغير	الجنس	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة ت المحسوبة	درجات الحرية	الدلالة الإحصائية
المبادرة	ذكر	94	3.62	.532	.431	401	.667
	أنثى	309	3.59	.612			
المجهود	ذكر	94	3.70	.540	1.497	401	.135
	أنثى	309	3.59	.648			
المثابرة	ذكر	94	3.62	.487	-.394	401	.694
	أنثى	309	3.65	.629			
قدرة الفاعلية	ذكر	94	3.68	.607	.932	401	.352
	أنثى	309	3.61	.653			
الدرجة الكلية لفاعلية الذات	ذكر	94	3.66	.441	.732	401	.465
	أنثى	309	3.61	.556			

*** دالة إحصائيا عند مستوى (α≥0.05).** **** دالة إحصائيا بدرجة عالية عند مستوى (α≥0.01).**

يتبيّنُ من الجدول(32) أنّه لا توجدُ فروقٌ ذاتُ دلالةٍ إحصائيةٍ في متوسطاتِ فاعلية الذّات لدى طلبة جامعة الخليل تُعزى لمتغير الجنس على الدّرجةِ الكُليّة لفاعلية الذّات وجميع الأبعاد الأخرى، حيثُ بلغ المُتوسطُ الحسابي على الدّرجة الكُليّةِ لفاعليّةِ الذّات لدى (الذكور)، (3.66)، بينما بلغ المُتوسطُ الحسابيّ لدى (الاناث) (3.61)، كما تبيّن أنّ قيمةَ (ت) المحسوبة (0.732) عند مستوى الدلالة (0.465)، وذلك كما هو واضح في الجدول السابق. وبناءً عليه، قُبلت الفرضية الصفرية الخامسة.

نتائجُ الفرضيّة السّادسة

لا توجدُ فروقٌ ذاتُ دلالةٍ إحصائيّةٍ عند مستوى الدلالة (α≥0.05) في مُتوسطات فاعليّةِ الذّاتِ لدى طلبة جامعة الخليل تُعزى لمتغير السّنة الدّراسية.

للتحقق من صحةِ الفرضيّةِ السادسة تمّ استخراجُ المُتوسطاتِ الحسابيةِ والانحرافاتُ المعياريّة لمستوى فاعلية الذّات تبعاً لمتغير السنة الدّراسية، وذلك كما هو واضح في الجدول (33).

جدول (33)

يوضح المتوسطات الحسابية، والانحرافات المعيارية لمتوسط فاعلية الذات تبعاً لمتغير السنة الدراسية.

المتغير	السنة الدراسية	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري
المبادرة	أولى	54	3.77	.689
	ثانية	178	3.59	.586
	ثالثة	84	3.45	.577
	رابعة فأعلى	87	3.64	.535
المجهود	أولى	54	3.70	.781
	ثانية	178	3.63	.585
	ثالثة	84	3.53	.600
	رابعة فأعلى	87	3.60	.626
المثابرة	أولى	54	3.68	.572
	ثانية	178	3.67	.607
	ثالثة	84	3.60	.626
	رابعة فأعلى	87	3.62	.575
قدرة الفاعلية	أولى	54	3.71	.601
	ثانية	178	3.67	.661
	ثالثة	84	3.49	.671
	رابعة فأعلى	87	3.63	.591
الدرجة الكلية لفاعلية الذات	أولى	54	3.71	.608
	ثانية	178	3.64	.532
	ثالثة	84	3.52	.506
	رابعة فأعلى	87	3.62	.494

يتضحُ من الجدول (33) وجودَ تقاربٍ بين متوسطاتِ درجاتِ فاعليّةِ الذّاتِ لدى طلبةِ جامعةِ الخليل على اختلاف سنواتهم الدّراسيةِ. ولفحص الفرضية تمّ استخراجُ نتائجِ تحليل التباين الأحادي كما هو وارد في الجدول (34).

جدول (34)

يوضح نتائج اختبار تحليل التباين الأحادي (One Way Analysis of Variance) للفروق في درجات فاعلية الذات وفقاً للسنة الدراسية.

الأبعاد	مصدر التباين	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	قيمة ف المحسوبة	الدلالة الإحصائية
المبادرة	بين المجموعات	3.437	3	1.146	3.309	.020*
	داخل المجموعات	138.127	399	.346		
	المجموع	141.564	402			
المجهود	بين المجموعات	1.017	3	.339	.865	.459
	داخل المجموعات	156.390	399	.392		
	المجموع	157.408	402			
المثابرة	بين المجموعات	.410	3	.137	.379	.768
	داخل المجموعات	143.660	399	.360		
	المجموع	144.070	402			
قدرة الفاعلية	بين المجموعات	2.304	3	.768	1.871	.134
	داخل المجموعات	163.801	399	.411		
	المجموع	166.105	402			
الدرجة الكلية لفاعلية الذات	بين المجموعات	1.431	3	.477	1.701	.166
	داخل المجموعات	111.848	399	.280		
	المجموع	113.278	402			

*** دالة إحصائيا عند مستوى (α≥0.05).** **** دالة إحصائيا بدرجة عالية عند مستوى (α≥0.01).**

يتضحُ من الجدول (34) أنّه لا توجدُ فروقٌ ذاتُ دلالةٍ إحصائيةٍ عند مُستوى الدّلالة ($\alpha \geq 0.05$) في متوسطاتِ فاعليّةِ الذّات لدى طلبةِ جامعة الخليل تبعاً لمتغير السّنة الدّراسية على الدرجة الكُلية لفاعلية الذات وباقي الأبعاد الأخرى باستثناء بُعد (المبادرة)، فقد بلغت قيمةُ (ف)

المحسوبة على الدّرجة الكُليّةِ لفاعليّةِ الذات (1.701) عند مستوى الدّلالة (0.166)، ولمعرفة مصدر الفروق واختبار اتجاه الدّلالةِ على بُعد (المبادرة)، قامت الباحثةُ باستخدام اختبار توكي (Tukey) وكانت نتائجُ هذا الاختبار كما هي في الجدول (35).

الجدول (35)

يوضح نتائج اختبار توكي (Tukey)لمعرفة اتجاه الدلالة على بعد (المبادرة) تبعاً لمتغير السنة الدراسية.

المتغير	السنة الدراسية	أولى	ثانية	ثالثة	رابعة فأعلى
المبادرة	أولى		.17323	.31379*	.13020
	ثانية			.14055	-.04304
	ثالثة				-.18359
	رابعة فأعلى				

يتضحُ من الجدول (35) أنّ الفروقَ كانت دالةً لصالح المتوسطاتِ الحسابيّةِ الأعلى، حيثُ تشيرُ المقارنات البُعديّة للفروقِ على بُعد (المبادرة) تبعاً لمتغير السّنة الدّراسيّةِ أنّ الفروقَ كانت بينَ طلبةِ سنةٍ (أولى) وبين طلبةِ سنةٍ (ثالثة) لصالح طلبةِ سنةٍ (أولى)، وتبعاً لذلك فقد تمّ رفضَ الفرضية السّادسة على بُعد المبادرة في حين تمّ قبولها على الدّرجةِ الكُليّةِ لفاعلية الذّات وباقي الأبعاد الأخرى.

نتائجُ الفرضية السّابعةِ

لا توجد فروقٌ ذاتُ دلالةٍ إحصائيّةٍ عند مُستوى الدّلالة ($\alpha \geq 0.05$)في متوسطات فاعليّةِ الذّات لدى طلبة جامعة الخليل تُعزى لمتغير نوع الكُليّة.

للتحقق من صحةِ الفرضيّة الثامنة تمّ استخراجُ المُتوسطاتِ الحسابيّة والانحرافاتِ المعياريّةِ لمستوى فاعليّةِ الذّات ومستوى الطموح المهني تبعاً لمُتغير نوع الكُليّة، وذلك كما هو واضح في الجدول (36).

الجدول (36):

المتوسطات الحسابية، والانحرافات المعيارية لمتوسط فاعلية الذات تبعاً لمتغير نوع الكلية.

المتغير	نوع الكلية	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة ت المحسوبة	درجات الحرية	الدلالة الإحصائية
المبادرة	إنسانية	179	3.65	.620	1.589	401	.113
	علمية	224	3.56	.569			
المجهود	إنسانية	179	3.67	.621	1.767	401	.078
	علمية	224	3.56	.627			
المثابرة	إنسانية	179	3.72	.625	2.170	401	.031*
	علمية	224	3.59	.572			
قدرة الفاعلية	إنسانية	179	3.68	.651	1.251	401	.212
	علمية	224	3.59	.635			
الدرجة الكلية لفاعلية الذات	إنسانية	179	3.68	.544	1.957	401	.051
	علمية	224	3.58	.517			

*** دالة إحصائيا عند مستوى (α≥0.05).** **** دالة إحصائيا بدرجة عالية عند مستوى (α≥0.01).**

يتبينُ من الجدول(36) أنّه لا توجدُ فروقٌ ذاتُ دلالةٍ إحصائيّةٍ في مُتوسطاتِ فاعليّةِ الذّات لدى طلبة جامعة الخليل تُعزى لمُتغيّرِ نوع الكلية على الدّرجة الكُليّة لفاعليّة الذّات وجميع الأبعاد الأخرى باستثناء بُعد (المُثابرة) حيثُ تبيّن وجودَ فروقٍ على هذا البُعد لصالح طلبة (الكُليّات الإنسانيّة)، فقد بلغ المتوسطُ الحسابي على الدّرجة الكُليّة لفاعلية الذات لدى طلبة (الكُليّات

الإنسانيّة)، (3.68)، بينما بلغ المتوسطُ الحسابيّ لدى طلبة (الكُليّات العلمية) (3.58)، كما تبيّن أنّ قيمة (ت) المحسوبة (1.957) عند مستوى الدّلالة (0.051)، وفي ضوءِ ذلك تمّ رفضُ الفرضيّة السّابعة على بُعد (المثابرة) في حين تمّ قبولُها على الدّرجة الكُليّةِ وباقي الأبعاد الأخرى.

نتائجُ الفرضيّة الثّامنةِ

لا توجدُ فروقٌ ذاتُ دلالةٍ إحصائيّة عند مستوى الدّلالة ($\alpha \geq 0.05$)في متوسطاتِ فاعليّةِ الذّات لدى طلبة جامعة الخليل تُعزى لمتغيّر المعدلِ التّراكمي.

للتحققِ من صحةِ الفرضيّة الثامنة تمّ استخراجُ المُتوسطاتِ الحسابيّةِ والانحرافاتِ المِعياريّة لمستوى فاعليّةِ الذّات تبعاً لمتغير المُعدل التراكمي، وذلك كما هو واضح في الجدول (37).

جدول (37)

يوضح المتوسطات الحسابية، والانحرافات المعيارية لمتوُسط فاعلية الذات تبعاً لمتغير المعدل التراكمي.

المتغير	المعدل التراكمي	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري
المبادرة	اقل من 75%	58	3.58	.655
	75 – 84.9%	208	3.49	.590
	85% فاعلي	137	3.76	.537
المجهود	اقل من 75%	58	3.59	.671
	75 – 84.9%	208	3.52	.615
	85% فاعلي	137	3.76	.598
المثابرة	اقل من 75%	58	3.62	.572
	75 – 84.9%	208	3.55	.575
	85% فاعلي	137	3.81	.615
قدرة الفاعلية	اقل من 75%	58	3.63	.574
	75 – 84.9%	208	3.53	.611
	85% فاعلي	137	3.78	.691
الدرجة الكلية لفاعلية الذات	اقل من 75%	58	3.61	.518

المتغير	المعدل التراكمي	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري
	75 – 84.9%	208	3.52	.515
	85% فاعلي	137	3.78	.527

يتضحُ من الجدول (37) وجودَ اختلافٍ بين مُتوسطاتِ درجاتِ فاعليّةِ الذّات لدى طلبة جامعة الخليل على اختلافِ معدلاتهم التّراكمية. ولفحص الفرضيّةِ تمّ استخراجُ نتائج تحليل التباين الأحادي كما هو وارد في الجدول (38).

جدول (38)

يوضح نتائج اختبار تحليل التباين الأحادي (One Way Analysis of Variance) للفروق في درجات فاعلية الذات وفقاً للمعدل التراكمي.

الأبعاد	مصدر التباين	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	قيمة ف المحسوبة	الدلالة الإحصائية
المبادرة	بين المجموعات	5.848	2	2.924	8.618	.000**
	داخل المجموعات	135.716	400	.339		
	المجموع	141.564	402			
المجهود	بين المجموعات	4.889	2	2.445	6.412	.002**
	داخل المجموعات	152.518	400	.381		
	المجموع	157.408	402			
المثابرة	بين المجموعات	5.623	2	2.811	8.123	.000**
	داخل المجموعات	138.447	400	.346		
	المجموع	144.070	402			
قدرة الفاعلية	بين المجموعات	5.145	2	2.572	6.392	.002**
	داخل المجموعات	160.961	400	.402		
	المجموع	166.105	402			
الدرجة الكلية لفاعلية الذات	بين المجموعات	5.360	2	2.680	9.932	.000**
	داخل المجموعات	107.919	400	.270		
	المجموع	113.278	402			

*** دالة إحصائيا عند مستوى (α≥0.05).** **** دالة إحصائيا بدرجة عالية عند مستوى (α≥0.01).**

يتضحُ من الجدول (38) وجودَ فروقٍ ذاتِ دلالةٍ إحصائيّةٍ عند مستوى الدلالة ($\alpha \geq 0.05$)في متوسطاتِ فاعليّة الذّات لدى طلبة جامعةِ الخليل تبعاً لمُتغيّر المعدل التّراكمي على الدرجةِ الكُليّة لفاعلية الذّات وباقي الأبعاد الأخرى، فقد بلغت قيمةُ (ف) المحسوبة على الدرجة الكُليّة لفاعليّةِ الذّات (9.932) عند مُستوى الدّلالة (0.000)، ولمعرفة مصدر الفروقِ واختبارِ اتّجاه الدّلالة، قامت الباحثةُ باستخدامِ اختبار توكي (Tukey) وكانت نتائجُ هذا الاختبار كما هي في الجدول (39).

جدول (39)

يوضح نتائج اختبار توكي (Tukey)لمعرفة اتجاه الدلالة تبعاً لمتغير المعدل التراكمي.

المتغير	المعدل التراكمي	اقل من 75%	75 – 84.9%	85% فاعلي
المبادرة	أقل من 75%		.09017	-.17564
	75 – 84.9%			-.26581*
	85% فاعلي			
المجهود	أقل من 75%		.06850	-.17385
	75 – 84.9%			-.24235*
	85% فاعلي			
المثابرة	أقل من 75%		.06791	-.19158
	75 – 84.9%			-.25949*
	85% فاعلي			
قدرة الفاعلية	أقل من 75%		.10133	-.14823
	75 – 84.9%			-.24956*
	85% فاعلي			
الدرجة الكلية لفاعلية الذات	أقل من 75%		.08198	-.17232
	75 – 84.9%			-.25430*
	85% فاعلي			

يتضحُ من الجدول (39) أنّ الفروقَ كانت دالةً لصالح المُتوسطات الحسابيّة الأعلى، حيثُ تشيرُ المقارناتُ البُعدية للفروقِ على الدّرجة الكُليّةِ لفاعليّة الذّات وباقي الأبعاد الأخرى تبعاً لمُتغير المعدل التراكمي أنّ الفروقَ كانت بين الطّلبةِ الذين معدلاتهم التّراكميّة (75 – 84.9%) وبين الطّلبةِ الذين معدلاتهم التراكمية (85% فاعلي) لصالح الطلبة الذين معدلاتهم التراكمية (85% فاعلي)، وتبعاً لذلك فقد تمّ رفضُ الفرضيّة الصفرية الثامنة على الدّرجةِ الكُليّة لفاعليّةِ الذّاتِ وباقي الأبعاد الأخرى.

نتائجُ السّؤال السّادس

هل توجدُ فروقٌ ذاتُ دلالةٍ إحصائيةٍ عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$)في متوسطاتِ الطّموح المهني لدى طلبةِ جامعة الخليل تُعزى لمتغيرات (الجنّس، السّنة الدراسية، ونوع الكُليّة، والمعدل التراكمي)؟

وانبثق عن هذا السؤال السّادسِ الفرضياتُ الصّفرية (1–4) وفيما يلي نتائجُ فحصها:

نتائجُ الفرضيّة التّاسعةِ

لا توجدُ فروقٌ ذاتُ دلالةٍ إحصائيّة عند مُستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$)في متوسطاتِ الطُّموح المهني لدى طلبةِ جامعة الخليل تُعزى لمتغيّر الجنّس.

للتحقق من صحةِ الفرضية التاسعة استخدمت الباحثةُ اختبار ت (t-test) لعيّنةِ مستقلةٍ، كما هو واضح في الجدول (40).

جدول (40)

يوضح نتائج اختبار ت (t-test) للفروق في المتوسطات الحسابية الكلية للطموح المهني لدى طلبة جامعة الخليل تبعا لمتغير الجنس.

المتغير	الجنس	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة ت المحسوبة	درجات الحرية	الدلالة الإحصائية
التفاؤل	ذكر	94	4.07	.847	-.805	401	.422
	أنثى	309	4.14	.693			
وضع تحديد الأهداف	ذكر	94	4.07	.865	2.402	401	.017*
	أنثى	309	3.86	.725			
تحمل الإحباط ومواجهة الفشل	ذكر	94	3.35	.498	-3.311	401	.001**
	أنثى	309	3.59	.620			
تقبل التغيير (المرونة)	ذكر	94	3.88	.836	-1.801	401	.072
	أنثى	309	4.04	.712			
الرضا بالوضع الحاضر	ذكر	94	3.51	.551	-2.467	401	.014*
	أنثى	309	3.68	.589			
الدرجة الكلية للطموح المهني	ذكر	94	3.78	.566	-1.262	401	.208
	أنثى	309	3.86	.551			

* دالة إحصائيا عند مستوى ($\alpha \leq 0.05$). ** دالة إحصائيا بدرجة عالية عند مستوى ($\alpha \leq 0.01$).

يتبيّنُ من الجدول(40) أنّه لا توجدُ فروقٌ ذاتُ دلالةٍ إحصائيّةٍ في متوسطات الطّموح المِهني لدى طلبة جامعة الخليل تُعزى لمتغيّر الجنس على الدرجة الكُليّة للطموح المِهني والأبعاد الأخرى باستثناء أبعادِ (وضع تحديد الأهداف) حيثُ تبين وجودُ فروقٍ على هذا البُعد لصالح (الذّكور)، بينما تبيّن وجودُ فروقٍ على بُعدي (تحمل الإحباط ومواجهة الفشل، والرّضا بالوضع الحاضر) لصالح (الإناث)، هذا وقد بلغ المتوسطُ الحسابي على الدّرجة الكُليّة للطموح المهني لدى (الذكور)، (3.78)، بينما بلغ المُتوسطُ الحسابي لدى (الإناث) (3.86)، كما تبيّن أنّ قيمةَ (ت) المحسوبة (1.262−) عند مُستوى الدّلالة (0.208)، وذلك كما هو واضح في الجدول السابق. وبناء عليه، قبلت الفرضية الصّفرية التاسعة على الدّرجة الكُليّة للطموح المهني وبُعدي (التفاؤل،وتقبل التغيير (المرونة))، في حين تم رفضها على باقي الأبعاد الأخرى.

نتائجُ الفرضية العاشرة

لا توجدُ فروقٌ ذاتُ دلالةٍ إحصائيّةٍ عند مستوى الدّلالة ($\alpha \leq 0.05$)في متوسطاتِ الطّموح المِهني لدى طلبةِ جامعة الخليل تُعزى لمُتغيّر السّنة الدّراسيّة.

للتحقق من صحة الفرضية العاشرةِ تمّ استخراجُ المُتوسطاتِ الحسابيّةِ والانحرافاتِ المِعياريّة لمستوى الطموحِ المِهني تبعاً لمُتغيّر السّنة الدّراسية، وذلك كما هو واضح في الجدول (41).

جدول (41)

يوضح المتوسطات الحسابية، والانحرافات المعيارية لمتوسط الطموح المهني تبعاً لمتغير السنة الدراسية.

المتغير	السنة الدراسية	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري
التفاؤل	أولى	54	4.07	.871
	ثانية	178	4.22	.700
	ثالثة	84	4.03	.611
	رابعة فأعلى	87	4.07	.795
وضع تحديد الاهداف	أولى	54	3.84	.902
	ثانية	178	4.03	.720
	ثالثة	84	3.79	.701
	رابعة فأعلى	87	3.81	.792
تحمل الاحباط ومواجهة الفشل	أولى	54	3.52	.633
	ثانية	178	3.54	.635
	ثالثة	84	3.55	.580
	رابعة فأعلى	87	3.51	.537
تقبل التغيير (المرونة)	أولى	54	4.02	.752
	ثانية	178	4.01	.754
	ثالثة	84	3.99	.684
	رابعة فأعلى	87	3.99	.786

المتغير	السنة الدراسية	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري
الرضا بالوضع الحاضر	أولى	54	3.69	.589
	ثانية	178	3.65	.553
	ثالثة	84	3.63	.634
	رابعة فأعلى	87	3.60	.601
الدرجة الكلية للطموح المهني	أولى	54	3.83	.591
	ثانية	178	3.89	.530
	ثالثة	84	3.80	.531
	رابعة فأعلى	87	3.80	.605

يتضحُ من الجدول (41) وجودَ تقاربٍ في متوسطاتِ درجاتِ الطموح المِهني لدى طلبةِ جامعةِ الخليل على اختلافِ سنواتهِم الدّراسية. ولفحص الفرضيّة تم استخراجُ نتائجِ تحليلِ التّباين الأحادي كما هو وارد في الجدول (42).

جدول (42)

يوضح نتائج اختبار تحليل التباين الأحادي (One Way Analysis of Variance) للفروق في درجات الطموح المهني وفقاً للسنة الدراسية.

الأبعاد	مصدر التباين	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	قيمة ف المحسوبة	الدلالة الإحصائية
التفاؤل	بين المجموعات	2.561	3	.854	1.604	.188
	داخل المجموعات	212.305	399	.532		
	المجموع	214.866	402			
وضع تحديد الاهداف	بين المجموعات	5.066	3	1.689	2.934	*.033
	داخل المجموعات	229.646	399	.576		
	المجموع	234.712	402			
تحمل الاحباط ومواجهة الفشل	بين المجموعات	.074	3	.025	.068	.977
	داخل المجموعات	145.340	399	.364		
	المجموع	145.414	402			

الأبعاد	مصدر التباين	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	قيمة ف المحسوبة	الدلالة الإحصائية
تقبل التغيير (المرونة)	بين المجموعات	.056	3	.019	.033	.992
	داخل المجموعات	222.720	399	.558		
	المجموع	222.776	402			
الرضا بالوضع الحاضر	بين المجموعات	.306	3	.102	.297	.828
	داخل المجموعات	136.953	399	.343		
	المجموع	137.258	402			
الدرجة الكلية للطموح المهني	بين المجموعات	.725	3	.242	.784	.504
	داخل المجموعات	123.094	399	.309		
	المجموع	123.819	402			

*** دالة إحصائيا عند مستوى ($\alpha \geq 0.05$).** **** دالة إحصائيا بدرجة عالية عند مستوى ($\alpha \geq 0.01$).**

يتضح من الجدول (42) انه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \geq 0.05$)في متوسطات الطموح المهني لدى طلبة جامعة الخليل تبعاً لمتغير السنة الدراسية على الدرجة الكلية للطموح المهني وباقي الأبعاد الأخرى باستثناء بعد (وضع تحديد الاهداف)، فقد بلغت قيمة (ف) المحسوبة على الدرجة الكلية للطموح المهني (0.784) عند مستوى الدلالة (0.504)، ولمعرفة مصدر الفروق واختبار اتجاه الدلالة على بعد (وضع تحديد الاهداف)، قامت الباحثة باستخدام اختبار توكي (Tukey) وكانت نتائج هذا الاختبار كما هي في الجدول (43).

جدول (43)

نتائج اختبار توكي (Tukey)لمعرفة اتجاه الدلالة على بعد (وضع تحديد الاهداف) تبعاً لمتغير السنة الدراسية.

المتغير	السنة الدراسية	أولى	ثانية	ثالثة	رابعة فأعلى
وضع تحديد الأهداف	أولى		-.19779	.04656	.02324
	ثانية			.24436*	.22104
	ثالثة				-.02332
	رابعة فأعلى				

يتضحُ من الجدول (43) أنّ الفروقَ كانت دالةً لصالحِ المُتوسطاتِ الحسابية الأعلى، حيثُ تُشيرُ المقارناتُ البعديّة للفروق على بُعد (وضع تحديد الأهداف) تبعاً لمتغير السّنةِ الدّراسيّة أنّ الفروقَ كانت بين طلبةِ سنة (ثانية) وبين طلبةِ سنة (ثالثة) لصالح طلبةِ سنة (ثانية)، وتبعاً لذلك فقد تمّ رفضُ الفرضية العاشرةِ على بُعد (وضع تحديد الأهداف) في حين تمّ قبولها على الدّرجةِ الكُليّة للطموح المهني وباقي الأبعاد الأخرى.

نتائجُ الفرضية الحادية عشر

لا توجدُ فروقٌ ذاتُ دلالةٍ إحصائيّةٍ عند مستوى الدلالة (α≤0.05)في متوسطات الطموح المِهني لدى طلبة جامعة الخليل تُعزى لمتغير نوع الكُليّة.

للتحقق من صحة الفرضية الثّانية عشر تمّ استخراجُ المتوسطاتِ الحسابيّةِ والانحرافات المعيارية لمستوى الطّموح المِهني تبعاً لمُتغيّر نوع الكُليّة، وذلك كما هو واضح في الجدول (44).

جدول (44)

يوضح المتوسطات الحسابية، والانحرافات المعيارية لمتوسطالطموح المهني تبعاً لمتغير نوع الكلية.

المتغير	نوع الكلية	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة ت المحسوبة	درجات الحرية	الدلالة الإحصائية
التفاؤل	إنسانية	179	4.20	.700	1.889	401	.060
	علمية	224	4.07	.751			
وضع تحديد الأهداف	إنسانية	179	3.96	.768	1.072	401	.284
	علمية	224	3.87	.761			
تحمل الإحباط ومواجهة الفشل	إنسانية	179	3.60	.58209	1.990	401	.047*
	علمية	224	3.48	.613			
تقبل التغيير (المرونة)	إنسانية	179	4.09	.755	2.005	401	.046*
	علمية	224	3.94	.731			

المتغير	نوع الكلية	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة ت المحسوبة	درجات الحرية	الدلالة الإحصائية
الرضا بالوضع الحاضر	إنسانية	179	3.69	.589	1.603	401	.110
	علمية	224	3.60	.579			
الدرجة الكُليّة للطموح المهني	إنسانية	179	3.91	.568	2.103	401	.036*
	علمية	224	3.79	.540			

*** دالة إحصائيا عند مستوى (α≥0.05).** **** دالة إحصائيا بدرجة عالية عند مستوى (α≥0.01).**

يتبيّنُ من الجدول(44) وجودُ فروقٍ ذاتِ دلالةٍ إحصائيّةٍ في متوسطاتِ الطّموح المهني لدى طلبة جامعة الخليل تُعزى لمتغير نوع الكُليّةِ على الدّرجة الكُليّة للطموح المهني وبُعدي (تحمل الإحباط ومواجهة الفشل، وتقبّل التّغيير (المرونة)) لصالح طلبة (الكُليّات الإنسانيّة)، في حين تبيّن أنّه لا توجدُ فروقٌ على باقي الأبعاد الأخرى (التفاؤل، ووضع تحديد الأهداف، والرضا بالوضع الحاضر)، هذا وقد بلغ المتوسطُ الحسابيّ على الدرجة الكُليّة للطموح المِهني لدى طلبة (الكُليّات الإنسانية)، (3.91)، بينما بلغ المتوسطُ الحسابي لدى طلبةِ (الكُليّات العِلميّة)، (3.79)، كما تبيّن أنّ قيمةَ (ت) المحسوبة (2.103) عند مستوى الدّلالة (0.036)، وفي ضوء ذلك تمّ رفض الفرضية الحاديةِ عشر على الدّرجةِ الكُليّةِ للطموح المهني وبُعدي (تحمل الإحباط ومواجهة الفشل، وتقبل التّغيير (المرونة)، في حين تمّ قبولها على باقي الأبعاد الأخرى.

نتائجُ الفرضية الثانية عشر

لا توجدُ فروقٌ ذاتُ دلالةٍ إحصائيّةٍ عند مستوى الدّلالة (α≥0.05)في متوسطاتِ الطّموح المِهني لدى طلبةِ جامعة الخليل تُعزى لمتغير المعدّل التّراكمي.

للتحقق من صحةِ الفرضية الثانية عشر تم استخراجُ المتوسطاتِ الحسابيّةِ والانحرافاتِ المِعياريّة لمستوى الطّموح المهني تبعاً لمتغير المعدل التّراكمي، وذلك كما هو واضح في الجدول (45).

جدول (45)

يوضح المتوسطات الحسابية، والانحرافات المعيارية لمتوسط الطموح المهني تبعاً لمتغير المعدل التراكمي.

المتغير	المعدل التراكمي	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري
التفاؤل	أقل من 75%	58	4.01	.709
	75 – 84.9%	208	4.09	.795
	85% فاعلي	137	4.24	.621
وضع تحديد الاهداف	أقل من 75%	58	3.72	.718
	75 – 84.9%	208	3.86	.837
	85% فاعلي	137	4.06	.634
تحمل الاحباط ومواجهة الفشل	أقل من 75%	58	3.43	.654
	75 – 84.9%	208	3.52	.560
	85% فاعلي	137	3.59	.636
تقبل التغيير (المرونة)	أقل من 75%	58	3.84	.793
	75 – 84.9%	208	4.04	.762
	85% فاعلي	137	4.01	.689
الرضا بالوضع الحاضر	أقل من 75%	58	3.57	.544
	75 – 84.9%	208	3.65	.583
	85% فاعلي	137	3.65	.604
الدرجة الكلية للطموح المهني	أقل من 75%	58	3.71	.556
	75 – 84.9%	208	3.83	.583
	85% فاعلي	137	3.91	.502

يتضحُ من الجدول (45) وجودَ اختلافٍ بين متوسطاتِ درجاتِ الطّموح المِهني لدى طلبةِ جامعةِ الخليل على اختلاف معدلاتِهم التّراكمية. ولفحصِ الفرضيّة تمّ استخراج نتائج تحليل التباين الأحادي كما هو وارد في الجدول (46).

جدول (46)

يوضح نتائج اختبار تحليل التباين الأحادي (One Way Analysis of Variance) للفروق في درجات الطموح المهني وفقاً للمعدل التراكمي.

الأبعاد	مصدر التباين	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	قيمة ف المحسوبة	الدلالة الإحصائية
التفاؤل	بين المجموعات	2.903	2	1.451	2.739	.066
	داخل المجموعات	211.963	400	.530		
	المجموع	214.866	402			
وضع تحديد الأهداف	بين المجموعات	5.765	2	2.882	5.036	.007**
	داخل المجموعات	228.948	400	.572		
	المجموع	234.712	402			
تحمل الإحباط ومواجهة الفشل	بين المجموعات	1.167	2	.584	1.618	.200
	داخل المجموعات	144.247	400	.361		
	المجموع	145.414	402			
تقبل التغيير (المرونة)	بين المجموعات	1.925	2	.962	1.743	.176
	داخل المجموعات	220.851	400	.552		
	المجموع	222.776	402			
الرضا بالوضع الحاضر	بين المجموعات	.286	2	.143	.418	.659
	داخل المجموعات	136.972	400	.342		
	المجموع	137.258	402			
الدرجة الكلية للطموح المهني	بين المجموعات	1.630	2	.815	2.668	.071
	داخل المجموعات	122.189	400	.305		
	المجموع	123.819	402			

*** دالة إحصائيا عند مستوى (α≥0.05).** **** دالة إحصائيا بدرجة عالية عند مستوى (α≥0.01).**

يتضحُ من الجدول (46) أنّه لا توجدُ فروقٌ ذاتُ دلالةٍ إحصائيّةٍ عند مستوى الدّلالة ($0.05\geq\alpha$) في متوسطاتِ الطموح المِهني لدى طلبة جامعة الخليل تبعاً لمُتغير المُعدّل التّراكمي على الدرجةِ الكُليّة للطموح المِهني وباقي الأبعاد الأخرى باستثناءِ بُعد (وضع تحديد الأهداف)، فقد بلغت قيمةُ (ف) المحسوبة على الدّرجة الكُلية للطّموح المِهني (2.668) عند مستوى الدّلالةِ (0.071)، ولمعرفةِ مصدر الفروق واختبار اتّجاهِ الدّلالةِ على بُعد (وضع تحديد الأهداف)، قامت الباحثةُ باستخدام اختبار توكي (Tukey) وكانت نتائجُ هذا الاختبار كما هي في الجدول (47).

جدول (47)

يوضح نتائج اختبار توكي (Tukey)لمعرفة اتجاه الدلالة تبعاً لمتغير المعدل التراكمي.

المتغير	المعدل التراكمي	اقل من 75%	75 – 84.9%	85% فاعلي
وضع تحديد الأهداف	أقل من 75%		-.14085	-.34208*
	75 – 84.9%			-.20124*
	85% فاعلي			

يتضحُ من الجدول (47) أنّ الفروقَ كانت دالةً لصالح المُتوسطاتِ الحسابيّةِ الأعلى، حيثُ تشيرُ المقارناتُ البعدية للفروقِ على بُعد (وضع تحديد الأهداف) تبعاً لمُتغيّر المُعدل التراكمي أنّ الفروقَ كانت بين الطلبة الذين معدلاتهم التّراكمية (أقل من 75%) وبين الطلبة الذين معدلاتهم التّراكمية (85% فأعلي) لصالح الطّلبة الذين معدلاتهم التراكمية (85% فأعلي)، وتبعاً لذلك فقد تمّ رفضُ الفرضيّة على بُعد (وضع تحديد الأهداف) في حين تمّ قبولها على الدّرجة الكُليّةِ للطموح المهني وباقي الأبعاد الأخرى.

نتائجُ السّؤال السّابع

هل توجدُ علاقةٌ ذاتُ دلالةٍ إحصائيّةٍ عند مستوى الدّلالة(α≤0.05) بين متوسطاتِ مستوى التّنافر المِعرفي وبين متوسطات فاعليّة الذّات ومستوى الطموح المهني لدى طلبةِ جامعة الخليل؟

وانبثق عن هذا السّؤال السّابع الفرضيةُ الصفرية الثّالثة عشر:

نتائجُ الفرضية الثالثة عشر: لا توجدُ علاقةٌ ذاتُ دلالةٍ إحصائيةٍ عند مستوى الدّلالة(α≤0.05) بين متوسطاتِ التّنافرِ المعرفي وبين متوسطاتِ فاعليّةِ الذّاتِ ومستوى الطّموحِ المِهني لدى طلبة جامعة الخليل.

للتحقق من صحةِ الفرضية الثّالثة عشر استخدمت الباحثةُ معامل الارتباطِ بيرسون (Pearson Correlation) للعلاقةِ بين مستوى التّنافرِ المَعرفي وبين فاعلية الذّات ومستوى الطموح المهني، وذلك كما هو واضح في الجدول (48).

جدول (48)

يوضح نتائج معامل الارتباط بيرسون (Pearson Correlation) للعلاقة بين مستوى التنافر المعرفي وبين فاعلية الذات ومستوى الطموح المهني لدى طلبة جامعة الخليل.

المتغير		د.ك.التنافر المعرفي	د.ك.فاعلية الذات	د.ك.الطموح المهني
د.ك.التنافر المعرفي	قيمة (R)		-.060	-.169**
	مستوى الدلالة		.228	.001
د.ك.فاعلية الذات	قيمة (R)			.718**
	مستوى الدلالة			.000
د.ك.الطموح المهني	قيمة (R)			
	مستوى الدلالة			

* دالة إحصائيا عند مستوى (α≤0.05). ** دالة إحصائيا بدرجة عالية عند مستوى (α≤0.01).

يتضح من الجدول(48) أنّه:

1. لا توجدُ علاقةٌ ذاتُ دلالةٍ إحصائيّةٍ عند مُستوى الدّلالة ($\alpha \leq 0.05$) بين مستوى التنافر المَعرفيّ وفاعليّة الذّات من وجهة نظرِ الطّلبة في جامعة الخليل.

2. وجودُ علاقةٍ عكسيّةٍ ذاتِ دلالةٍ إحصائيّة عند مستوى الدّلالة ($\alpha \leq 0.05$)بين مستوى التّنافر المعرفي والطموح المهنيمن من وجهةِ نظرِ الطّلبة في جامعة الخليل.

3. وجودُ علاقةٍ إيجابيّةٍ ذاتِ دلالةٍ إحصائيّةٍ عند مُستوى الدّلالة ($\alpha \leq 0.05$) بين فاعليّةِ الذّات والطّموح المِهني من وجهةِ نظر الطلبة في جامعةِ الخليل.

الفصلُ الخامس

مناقشةُ النّتائج والتّوصيات

الفصلُ الخامس

مناقشةُ النّتائجِ والتّوصيات

مقدمةٌ

يتناولُ هذا الفصلُ مناقشةَ النّتائج التي توصلت إليها الدّراسة، كما تمّ عرض التّوصيات التي انبثقت عن الدّراسةِ. وفيما يلي عرضٌ لمناقشةِ النّتائج وفقاً لترتيب أسئلةِ الدّراسةِ التي تمّ التعرض إليها أثناء عرض مراحل الدّراسة في فصل النّتائج.

أولاً: مناقشة النتائج

مناقشةُ السّؤال الأول: هل توجدُ علاقةٌ ذاتُ دلالةٍ إحصائيّة عند مستوى الدّلالة($\alpha \leq 0.05$) بين متوسطات مستوى التّنافر المَعرفي وبين متوسطاتِ فاعليّة الذّات ومستوى الطموح المهني لدى طلبةِ جامعة الخليل؟

أظهرت النّتائجُ عدمَ وجودِ علاقةٍ ذاتِ دلالةٍ إحصائيّةٍ بين مستوى التنافر المعرفي وبين فاعليةِ الذّات ويُعزى ذلك إلى عدم توظيف التّنافر المَعرفي بالطّريقة السّليمة لدى طلبةِ جامعةِ الخليل، وبالتّالي لم يحفزهم نحوَ التّقليل من هذا التنافر، حيث انعكس ذلك على الشّعور بقدرتِهم على الإنجازِ وتحقيقِ الأهداف وبالتّالي لم ينمِ التّنافر المعرفي لدى الطّالب بإحساسه بفاعليتِه الذّاتية.

واتفقت هذه النتيجةُ مع دراسةِ باسنت (Basnet, 2013) والتي جاء في نتائجها أنّ الاستراتيجيةَ العامّة التي اتبعها الطّلاب لإزالةِ أو تقليل التنافر المعرفي (أي الوصول إلى التوافق أو الانسجام المعرفي) تقع في إحدى الفئاتِ العريضةِ منها تعديل الإدراك للتعامل مع الحقائقِ الجديدةِ (أي تغيير واحد أو أكثر من المعتقداتِ أو الآراء أو السّلوكيات المتضمّنة في التنافر).

بينما أظهرت أنّ هناك علاقةً سلبيّةً ذاتَ دلالةٍ إحصائيّةٍ بين مستوى التّنافر المعرفي والطموح المهني، ويعودُ ذلك إلى أنّه كُلّما كان الطالبُ يعاني من تنافر معرفي؛ فإنّ ذلك ينعكسُ سلبًا على طموحه المهني، وتكون قدرتُه على وضع الأهداف والخططِ المُستقبليّةِ متدنيةً، ممّا يزيدُ من إحساسهِ بعدم القدرةِ على المُثابرة ويُقلّلُ من جهوده المبذولةِ للتّصدي للصعوبات التي قد تواجهُه في المُستقبل، فعندما يقومُ بعملٍ معيّنٍ وهو غيرُ مقتنعٍ به فإنّ مستوى توقعاته للنّجاحِ أو الفشل تتأثرُ بشكلٍ كبيرٍ نتيجةً لذلك، وعليه يتأثرُ مستوى تحديدِ طموحه المِهني.

كما أظهرت النّتائجُ أنّ هناك علاقةً إيجابيةً ذاتَ دلالةٍ إحصائيّةٍ بين فاعلية الذّات والطموح المهني، وذلك لكون تحديدِ الطّالب لطموحه المهني يعتمدُ على مجموعةٍ من العوامل أهمها رؤيته المستقبلية، وقدراتُه العقلية، ومستوى النضج لديه، فشعورُ الطالب بالفاعليّة الذّاتية ينعكسُ إيجابًا على قدرتِه نحو إنجازٍ للأعمالِ والمَهامّ والواجباتِ المَطلوبة منه بشكلٍ أكبرَ وأفضل، كما ويزيدُ من قدرتِه على اتّخاذ القرارات، وتحديدِ أهدافه المستقبلية، الأمرُ الذي يزيدُ من مستوى طموحه المِهني.

اتفقت هذه النتيجةُ مع دراسة الشمراني (2019) والتي جاء في نتائجها أنّ هناك فروقاً ذاتَ دلالةٍ إحصائيةٍ بين مستوى الطموح ومستوى توكيد الذّات.

مناقشةُ السّؤال الثّاني:ما مستوى التّنافر المعرفي لدى طلبةِ جامعةِ الخليل؟

أظهرت النّتائجُ أنّ الدّرجةَ الكُليّة للتّنافر المعرفي جاءت بدرجةٍ متوسطةٍ، ويُعزى ذلك إلى أنّ البيئةَ المحيطة بالطالب تتميزُ بخضوعها للأنظمةِ والتّعليماتِ والقوانين، لذا يحاولُ الطّالبُ مجاراة هذه القوانين والمعايير من خلالِ خلقِ حالةٍ من التّوازن عبرَ مواكبةِ هذه البيئة وتلبيةِ حاجاتِه، وتحقيقِ رغباته وأهدافه بهدفِ الحصولِ على القبول من الآخرين، وتجنبًا لرفضهم، ووفقًا لهذه النتيجة فقد جاءت الفقرة رقم (7) والتي تنصّ على (اقرأ مادة الاختبارِ وحتى أن كنتَ كارهًا لها) في المرتبة الأولى، فالطّالبُ على الرّغم من كرهه للدّراسة للاختبارِ إلاّ أنّه يملكُ الوعيَ بأهميّةِ الدّراسةِ للحصول على درجاتٍ مرتفعةٍ، بينما جاءت الفقرة رقم (24) في المرتبة الأخيرةِ والتي تنصّ (أرمي النفايات في الطريق بالرّغم من اقتناعي بأنّه خطأ)، ويرجعُ ذلك إلى أنّ الطالبَ يكون لديه رغبةٌ نابعةٌ من داخله بأهميةِ المحافظة على النّظافةِ، وبالتالي عدم رميه للنفايات لا يكون نابعاً نتيجةً لوجودِ تنافر معرفي لديهِ وإنّما من إدراكه الدّاخلي بأهميةِ ذلك.

مناقشةُ السّؤال الثّالث:هل توجدُ فروقٌ ذاتُ دلالةٍ إحصائيّةٍ عند مُستوى الدّلالةِ ($\alpha \leq 0.05$) في متوسطاتِ مستوى التنافر المعرفي لدى طلبة جامعة الخليل تُعزى لمتغيرات (الجنّس، السّنة الدّراسية، ونوع الكُليّة، والمعدل التراكمي)؟

أولاً: متغيّر الجنّس : أظهرت النّتائجُ أنّ هناك فروقاً ذاتَ دلالةٍ إحصائيةٍ في متوسطات التّنافر المَعرفي لدى طلبةِ جامعة الخليل تُعزى لمتغير الجنّس لصالح (الذّكور) ويمكن إرجاعُ هذه النتيجة إلى أنّ عيّنةَ الدّراسةِ من طلبة جامعةِ الخليل نتيجة للبيئةِ المحيطة بهم تكون طبيعةَ الأفكار والمُعتقداتِ والأفكارِ التي يتبنونها تختلفُ عن الإناث، وهذا يعودُ إلى التّنافر المعرفي ينشأ بالدرجةِ

الأولى من خلالِ التّفاعل مع البيئةِ المُحيطة، فالذّكورُ في هذه المجتمعاتِ أكثرُ تعلمًا واكتسابًا للاتّجاهات والقيم والمعتقدات من الأفرادِ المُحيطين بهم؛ الأمرُ الذي له تأثيرٌ في إيجادِ بيئةٍ خصبةٍ للتّنافر المعرفي لدى الذّكور.

ثانيًا: السّنةُ الدّراسيةُ: أظهرت النّتائجُ وجودَ فروقٍ ذاتِ دلالةٍ إحصائيةٍ في متوسطاتِ التّنافرِ المعرفيّ لدى طلبة جامعةِ الخليل على اختلافِ سنواتِ دراستهمِ حيثُ كانت الفروقُ بين الطّلبةِ الذين مستواهم الدّراسي (سنة ثانية) وبين الطلبة الذين مستواهم الدّراسي (سنة ثالثة، ورابعة) لصالح الطلبة الذين مُستواهم الدّراسي (سنة ثانية)، ويُعزى ذلك إلى أنّ عيّنةَ الدّراسة من طلبةِ جامعةِ الخليل الذين مستواهم الدّراسي سنةً ثانيةً يكونون أكثرَ مواجهةً للتنافر بجميعِ صراعاته، إلا أنّهم مع الزّمن تتولدُ لديهم الخبراتُ والمعرفةُ ممّا يزيدُ ذلك من قدرتهم على تحقيقِ التّوازنِ المَعرفي عند مواجهةِ المواقفِ المُعقدةِ أو عند التّعرضِ لمُثيراتٍ جديدةٍ.

ثالثًا: نوع الكلية: أظهرت النّتائجُ وجودَ فروقٍ ذاتِ دلالةٍ إحصائيّةٍ في متوسطاتِ التّنافر المعرفي لدى طلبة جامعة الخليل تُعزى لمتغيرِ نوع الكُلية لصالح طلبة (الكُليّاتِ العلميّة)، وترجع نتيجةَ ذلك إلى طلبة جامعةِ الخليلِ من الكُليّاتِ العلميّةِ تكون مواجهتُهم لصراعاتِ التّنافر المَعرفي تختلف عن الطّلبةِ من الكُليّاتِ الإنسانيّةِ.

رابعًا: المعدل التراكمي: أظهرت النتائجُ وجودَ اختلافٍ في متوسطاتِ التّنافر المعرفي لدى طلبةِ جامعةِ الخليل على اختلاف معدلاتهم التّراكميّة، ويُعزى ذلك إلى أنّ الطلبةَ الذين لديهم معدّلاتٍ تراكميّةٍ مرتفعةٍ يكونون أكثرَ قدرةً وإدراكًا على توجيه سلوكياتهم وممارساتهم نحو المواقف والأحداثِ المعقّدةِ التي تواجههم بما ينسجمُ مع قدراتِهم وخبراتهم، الأمرُ الذي يُسهمُ في إحداثِ حالة

من التّوازن المَعرفيّ لديهم ويحدّ من حالةِ التّنافر، على عكسِ الطّلبةِ الذين معدلاتهم التّراكميّة متدنيةً الذين يكونون أقلّ وعيًا وقدرةً على مواجهة المواقف المُعقّدة.

مناقشةُ السّؤال الرّابع: ما درجةُ فاعليّةِ الذّات لدى طلبةِ جامعة الخليل؟

أظهرت النتائجُ أنّ الدّرجة الكُليّة لفاعليّة الذّات جاءت بدرجةٍ مرتفعِة لكافةِ الأبعاد (المبادرة، المجهود، المثابرة، قدرة الفاعلية)، وترجعُ نتيجةُ ذلك إلى أنّ تمتعَ الطّالبِ بالفاعليّةِ الذّاتيّةِ يُسهمُ بدورٍ بارزٍ في تنميةِ ثقةِ الطّلبةِ بأنفسهم، كما أنّها تزيدُ من دافعيّتهم نحوَ إنجازِ ما هو مطلوبُ منهم على أكمل وجهٍ، كقدرته على تأديةِ الواجباتِ الجامعيّةِ دون الحاجة للمساعدة من أحدٍ، والتّصدّي لكلّ ما يعترضهُم من تحدّياتٍ وصعوباتٍ، من خلال التّعاملِ بمرونةٍ ذهنيّةٍ عند التّعرض لمشاكل غير متوقعة، الأمرُ الذي يُنمّي من قدرتهِم على السّيطرة والتّكيف مع البيئةِ المُحيطةِ بهم، والتأقلم مع معطياتها، من خلال تعلّمِ أمورٍ جديدةٍ.

واتفقتِ هذه النتيجةُ مع دراسة لونيس (2020) والتي جاء في نتائجها أنّ مستوى فاعليّةِ الذّاتِ الاجتماعيّةِ مرتفعٌ لدى الشّباب الجامعي.

كما اتفقت هذه النتيجةُ مع دراسة مصطفى (2020) والتي جاء في نتائجها وجودُ مستوى مرتفعٍ من فاعليّة الذّات لدى طلبةِ جامعةِ القصيم.

واتفقت أيضاً هذه النتيجةُ مع دراسة نور الدين (2020) والتي جاء في نتائجها أنّ مستوى فاعليّةِ الذّات لدى طلبةِ جامعةِ المسيلة جاءَ مرتفعاً.

كما اتفقت هذه النتيجةُ مع دراسة المومني وذيب (Almomani&Theeb, 2016) والتي جاء في نتائجها أن مستويات فاعلية الذات جاءت بدرجة عالية لدى عينة من طلاب الجامعات الأردنية.

مناقشةالسؤال الخامس:هل توجدُ فروقٌ ذاتُ دلالةٍ إحصائيّةٍ عندَ مستوى الدّلالةِ ($\alpha \leq 0.05$) في متوسطاتِ فاعليّةِ الذّات لدى طلبة جامعةِ الخليل تُعزى لمُتغيّرات (الجنّس، السّنة الدّراسيّة، ونوع الكُليّة، والمعدل التّراكمي)؟

أولاً: الجنس:أظهرت النّتائجُ عدمَ وجودِ فروقٍ ذاتِ دلالةٍ إحصائيّةٍ في متوسطاتِ فاعليّةِ الذّاتِ لدى طلبةِ جامعةِ الخليل تُعزى لمتغير الجنّس على الدّرجة الكُليّةِ لفاعليّةِ الذّات وجميعِ الأبعاد الأخرى، ويمكنُ تفسيرُ ذلك بأنّ طلبة جامعة الخليلِ من كلا الجنسين يتمتعون بفاعليةٍ ذاتيةٍ، كما أنّ الاعتقادَ بالقدراتِ المُختلفة اللاّزمةِ خلال مواجهة المواقفِ المُختلفةِ لا تتحدّدُ بجنّس الطّالب.

ثانيًا: السّنةُ الدّراسية:أظهرت النّتائج عدمَ وجودِ فروقٍ ذاتِ دلالةٍ إحصائيّةٍ عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$) في متوسطاتِ فاعليّةِ الذات لدى طلبة جامعة الخليل تبعاً لمتغير السنة الدراسية على الدرجة الكلية لفاعلية الذات وباقي الأبعاد الأخرى باستثناءِ بُعد (المُبادرة) حيث كانت الفروقُ بين طلبة سنةً (أولى) وبين طلبةِ سنةً (ثالثة) لصالح طلبةِ سنةً (أولى)، ويمكنُ تفسيرُ ذلك إلى أنّ الطلبةَ في بدايةِ دراستِهم الجامعية يكونون أكثرَ اندفاعًا وحماسًا لتحقيق ذاتهِم وإثباتِ قدرتِهم على مواجهةِ مُختلفِ المَواقف، ومبادرتهم نحو تحملِ المسؤوليات وتعلّم أمورٍ جديدةٍ.

ثالثًا: نـوعُ الكُليّـة:أظهرت النّتائجُ عدمَ وجودِ فروقٍ ذاتِ دلالـةٍ إحصـائيةٍ فـي متوسطات فاعليّة الذّات لدى طلبةِ جامعةِ الخليل تُعزى لمُتغيّر نوع الكُليّة على الدّرجةِ الكُليّة لفاعليّة الذّاتِ وجميعِ الأبعادِ الأخرى باستثناء بُعد (المُثابرة) حيث تبيّن وجودُ فروقٍ على هذا البُعد لصالح طلبةِ (الكُليّات الإنسانيّة)، ويُعزى ذلك إلى أنّ طلبةَ الكُليّاتِ الإنسانيّةِ في جامعةِ الخليل يكونُ مستوى وعيهم بأهميةِ التّخطيط للتعامل مع مُختلفِ المَواقف قبل القيام بأيّ عملٍ مرتفعٍ، إضافةً إلى أنّهم يكونون أكثرَ دافعيّةً إلى الاستمرار للوصول إلى أهدافهم الحياتيّة.

رابعًا: المُعدّل التّراكمي: أظهرت النّتائجُ وجودَ اختلافٍ بين متوسطاتِ درجاتِ فاعليّةِ الذّات لدى طلبةِ جامعة الخليل على اختلافِ معدلاتهم التّراكميّةِ ويُعزى ذلك إلى أنّ الطّلبةَ الذين لديهم معدلاتٍ تراكميةٍ مرتفعةٍ يكونُ لديهم اعتقاداتٌ راسخةٌ في أذهانِهم حولَ مدى قدرتِهم على مواجهةِ مختلفِ المَواقف، ممّا يُسهمُ ذلك في زيادةِ إنجازهم للمهامّ والواجباتِ المُطلوبة منه بصورةٍ أفضل، وبالتّالي ينمّي من شعورِهِ بالراحة والثّقة والتّحكم ببيئتهِ المُحيطة به.

نتائجُ السّؤال السّادس:ما مستوى الطّموح المِهني لدى طلبةِ جامعةِ الخليل؟

أظهرت النّتائجُ أنّ الدّرجةَ الكُليّة للطموح المهني جاءت بدرجةٍ مرتفعةٍ، حيثُ جاءت جميعُ الأبعاد (التفاؤل، وضع تحديد الأهداف، تحمل الإحباط ومواجهة الفشل، تقبل التغيير (المرونة)، الرضا بالوضع الحاضر)، ويُعزى ذلك إلى أنّ الطموح المهني لدى الطالب يُعدّ بمثابةِ مؤشرٍ على أدائه وتفوقه، حيثُ إنّ الطموحَ بكافّةِ أبعادهِ من تفاؤل وتحديدِ الأهداف والمرونةِ وغيرها تساعد الطالبَ على الوصول إلى أهدافه، وبالتّالي تشكيلُ طموحهِ المِهني، نتيجةً لقدرتِه على التّفكير

بإيجابيّةٍ والتفاؤل ومواجهةِ الصعاب يشعرُه بالرّاحة عند التّفكير بمستقبلهِ فيطمحُ إلى رسمِ طموحات عاليةٍ نحو تطورهِ المِهني.

اتفقت هذه النّتيجةُ مع دراسة المومني وذيب (Almomani&Theeb, 2016) والتي جاء في نتائجها أنّ مستوياتِ الطّموح المهني جاءت بدرجةٍ عاليةٍ لدى عيّنةٍ من طلاب الجامعات الأردنيّة.

نتائجُ السّؤال السّابع:هل توجدُ فروقٌ ذاتُ دلالةٍ إحصائيّةٍ عند مستوى الدلالة($\alpha \leq 0.05$) في متوسطاتِ الطّموح المِهني لدى طلبةِ جامعةِ الخليل تُعزى لمُتغيرات (الجنّس، السّنة الدّراسيّة، ونوع الكُليّة، والمُعدل التّراكمي)؟

أولاً: الجنس: أظهرت النتائجُ أنّه لا توجدُ فروقٌ ذاتُ دلالةٍ إحصائيّةٍ في متوسطاتِ الطّموح المهني لدى طلبة جامعة الخليل تُعزى لمتغيرِ الجنس على الدرجة الكُليّة للطموح المِهني والأبعاد الأخرى باستثناء أبعاد (وضع تحديد الأهداف)، حيثُ تبيّن وجودُ فروقٍ على هذا البُعد لصالح (الذكور)، ويعزى ذلك إلى أنّ الذكور مستوى الطموح لديهم ينمو ويتطورُ نتيجةً للتنشئة الاجتماعية التي تؤدي بدورها دورًا فاعلاً في تحفيز مستوى الطموح لدى الذّكور، بينما تبيّن وجودُ فروقٍ على بُعدي (تحمل الإحباطِ ومواجهة الفشل، والرّضا بالوضع الحاضر) لصالح (الإناث)، وهو ما قد يكونُ ناتجاً عن أنّ الإناث في بعضِ الأحيان يرضخون للأمر الواقع ولديهنّ قابليةٌ لتَحمل الفشل بشكلٍ أكبرَ من الذّكور، فيرضون بالنّجاح دونَ التّفوق.

ثانيًا: السنة الدراسية:أظهرت النّتائجُ أنّه لا يوجدُ فروقٌ ذاتُ دلالةٍ إحصائيّةٍ عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$) في متوسطات الطّموح المهني لدى طلبةِ جامعة الخليل تبعاً لمُتغيّر السّنة

الدّراسيةِ على الدّرجة الكُليّة للطموح المهني وباقي الأبعاد الأخرى باستثناء بُعد (وضع تحديد الأهداف)، حيث كانت الفروق بين طلبة سنةٍ (ثانية) وبين طلبة سنةٍ (ثالثة) لصالح طلبةِ سنةٍ (ثانية)، ويرجع ذلك إلى أنّ الطلبةَ تكونُ دافعيّتهم نحو إثبات أنفسهِم وقدرتهم على مواجهةِ مُختلفِ المواقفِ المُعقّدةِ مرتفعةً، وبالتّالي يراعون بشكلٍ كبيرٍ خلالَ تعاملِهم مع أي موقفٍ تحديدَ الأهداف لتسهيلِ تجاوزهم له.

ثالثًا: نوع الكُليّة:أظهرت النّتائجُ وجودَ فروقٍ ذاتِ دلالةٍ إحصائيّةٍ في متوسطاتِ الطّموح المِهنيّ لدى طلبةِ جامعة الخليل تُعزى لمتغير نوعِ الكُليّة على الدّرجة الكُليّة للطموحِ المِهني وبُعدي (تحمل الإحباط ومواجهةِ الفشل، وتقبل التغيير (المرونة)) لصالح طلبة (الكُليّات الإنسانية)، وذلك لكون طلبةِ الكُليّاتِ الإنسانية لديهم مرونةً لتقبّلِ أي تغييرٍ وتحملاً للفشل، حيثُ إنّ دافعيتَهم وإحساسَهم بالقدرةِ على الإنجازِ تكونُ أقلُّ مقارنةً بطلبةِ الكُليّات العلميّة.

رابعًا: المُعدل التراكمي:أظهرت النّتائجُ عدمَ وجودِ فروقٍ ذاتِ دلالةٍ إحصائيّةٍ عند مُستوى الدّلالة ($\alpha \geq 0.05$) في متوسطاتِ الطّموح المِهني لدى طلبةِ جامعةِ الخليل تبعاً لمُتغيّر المُعدّل التراكمي على الدّرجة الكُليّةِ للطموح المهني وباقي الأبعاد الأخرى باستثناء بُعد (وضع تحديد الأهداف)، ويمكنُ تفسيرُ ذلك بأنّ الطّلبةَ الذين لديهم معدلاتٍ تراكميةٍ مرتفعةٍ تكونُ قدرتُهم على تحديد الأهدافِ والغاياتِ مرتفعةً أيضًا، نظرًا لِما يملكونَه من اعتقاداتٍ حول ذواتِهم وإيمانِهم بقدراتِهم بشكلٍ أكبر، وإحساسِهم بالقدرةِ على الإنجازِ عبرَ المثابرة وتكثيفِ الجهودِ خلال مواجهةِ التّحديات والصّعوباتِ المُستقبليّة.

ثانياً: التوصيات

في ضوء النّتائج السّابقة توصي الدّراسةُ بعددٍ من الأمور:

1. إعداد برامج تدريبيّة لتعزيز الدّعم العاطفي لَدى الطلاب وتوعيتهم بأهمية كيف يمكن أَن يكون الزملاء مصدرًا قويًا للدعم العاطفي.

2. إعداد برامج تدريبيّة لتعليم الطلاب فَن الإقناع باحترام في بيئة الجامعة.

3. ضرورة تصميم ورش عَمل من أَجل تقوية مهارات التحفيز الذّاتي يُساعد الطلاب على القيام بخطوات لِشحن مشاعره وأَحاسيسه الداخليّة، التي تلعب دوراً مهماً في نجاح أو فشل أي عمل يقدم.

4. العَمل على تعزيز فاعليّة الذّات لدى طلبة الجامعات لمُختلف الكليّات، من خلال فَتح المَجال أَمامهم لتولي المَهام المُختلفة، والتعرف إلى مستوى قدراتهم وإمكاناتهم وتعزيز ثقتهم بأَنفسهم.

إعداد برامج تدريبيّة تَهدف الى معرفة احتياجات ومُشكلات الطلاب التي يواجهونها، وتزويدهم بالمَعلومات والمَهارات اللّازمة للطالب في حياتِه الجامعية.

مقترحات الدراسة :

1. إجراءِ المزيدِ من الدّراساتِ المسحيّةِ والنّوعيّةِ والتّجريبيّةِ المُتعلقة بمفهوم الذّات المِهني على متغيرات أخرى ، وذلك لقلّةِ الدّراسات التي تناولتُه .

2. إجراءِ دراساتٍ مستقبليّةٍ على مُتغيّراتٍ أخرى ، يمكن أنْ تتنبأ أو تؤثرَ بفاعليّةِ الذّات ومُستوى الطّموح والتّنافرِ المَعرفي .

المصادر والمراجع

المراجع العربية

أبو غيث، براء أيمن. (2018). *الرضا الوظيفي وعلاقته بمستوى الطموح لدى المستشارين التربويين في المدارس العربية في النقب*. رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة الخليل، فلسطين.

أبو هشهش، سامر تيسير. (2018). *مستوى جودة الحياة وعلاقتها بفاعلية الذات لدى مقدمي الخدمات النفسية والاجتماعية في وكالة الغوث الدولية/ المحافظات الشمالية*. رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة الخليل، فلسطين.

أمحمد، مسعودي. (2016). *الارتياح النفسي والفاعلية الذاتية لدى المعلمين*. رسالة دكتوراه غير منشورة،جامعة وهران، الجزائر.

بالعروسي، الزهرة. (2017). *فعالية الذات العامة لدى المعاقين حركيًا في ضوء متغيري الجنس والعمر*. رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة الشهيد حمه لخضر–الوادي، الجزائر.

بالمسعود، آمال. (2020). *علاقة مستوى الطموح بالنضج المهني لدى طلبة الثالثة ثانوي (دراسة ميدانية وصفية ارتباطية على عينة من طلبة مرحلة التعليم الثانوي بمتقن كركوكبية خليفة بالرباح)*. رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة الشهيد حمه لخضر– الوادي، الجزائر.

بدوي، نهال عمر. (2015). *نموذج التنافر البديل: التطور في نظرية التنافر المعرفي من التأثيرات الفردية إلى التأثر بتجارب الآخرين خلال عملية تشكيل الاتجاهات وتغييرها*. أطروحة دكتوراه غير منشورة، جامعة القاهرة، مصر.

برهم، أحمد؛ وطلافحة، حامد. (2019). الفاعلية الذاتية لدى معلمي اللغة العربية للمرحلة الثانوية في الأردن وعلاقتها بالقدرة على حل المشكلات الطلابية. *دراسات العلوم التربوية*، 46 (2)، 485-506.

بلعربي، مليكة؛ وبوفاتح، محمد. (2016). العوامل المؤثرة في مستوى الطموح الدراسي للتلاميذ. *مجلة العلوم الانسانية والاجتماعية*، (26)، ص39-54.

بلعقون، نصيرة. (2018). *مستوى الطموح وعلاقته بقلق الامتحان لدى تلاميذ سنة ثالثة ثانوي: دراسة ميدانية بثانويتي الشيخ محمد المقراني ببلدية جامعة وعبد العزيز الشريف ببلدية الوادي*. رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة الشهيد حمه لخضر الوادي، الجزائر.

بن غذفة، شريفة (2014). *اتخاذ القرار وعلاقته بأساليب التفكير ومستوى الطموح لدى الموظفين بالمؤسسات العمومية-دراسة ميدانية بولاية سطيف-*. أطروحة دكتوراه غير منشورة، جامعة سطيف 2، الجزائر.

بن قسوم، أنيسة. (2018). *اتجاهات الطلبة نحو العلاقات العاطفية عبر شبكات التواصل الاجتماعي وأثرها على التحصيل الدراسي ومستوى الطموح*. رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة الشهيد حمه لخضر الوادي، الجزائر.

بن مريجة، مصطفى. (2015). *القلق وعلاقته بفاعلية الذات لدى تلاميذ السنة الثالثة من التعليم الثانوي، دراسة ميدانية على عينة من تلاميذ ولاية غليزان*. رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة عبد الحميد ابن باديس– مستغانم، الجزائر.

بوقرة، عبد الوهاب. (2015). *قلق المستقبل وعلاقته بمستوى الطموح لدى طلبة السنة الثالثة إرشاد وتوجيه تربوي– دراسة ميدانية بجامعة المسيلة*. رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة المسيلة، الجزائر.

بوناب، مريم؛ وبوسعيد، نوال. (2020). *المساندة الاجتماعية وعلاقتها بفاعلية الذات لدى الأساتذة (دراسة مقارنة بين أساتذة التعليم المتوسط والثانوي)*. رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة العربي بن مهيدي–أم البواقي، الجزائر.

الجنابي، صاحب؛ وابو خمرة، سالم. (2020). *المعتقدات المعرفية*. دار اليازوري للنشر والتوزيع: عمان، الاردن.

حجازي، أمجد. (2016). التنظير بالنقل في مجال المكتبات والمعلومات: دراسة تطبيقية للاتجاهات الموضوعية لبحوث المكتبات والمعلومات العربية في ضوء نظريتي التنافر المعرفي والتعرض الانتقائي للمعلومات. *مجلة الاتجاهات الحديثة في المكتبات والمعلومات*، 22 (1)، 1–56.

حجازي، جولتان حسن. (2013). فاعلية الذات وعلاقتها بالتوافق المهني وجودة الأداء لدى معلمات غرف المصادر في المدارس الحكومية في الضفة الغربية. *المجلة الأردنية في العلوم التربوية*، 9 (4)، 419-433.

حجازي، جولتان. (2013). فاعلية الذات وعلاقتها بالتوافق المهني وجودة الأداء لدى معلمات غرف المصادر في المدارس الحكومية في الضفة الغربية. *المجلة الأردنية في العلوم التربوية*، 9 (4)، 419-433.

الحربي، تهاني. (2018). قلق المستقبل وعلاقته بتقدير الذات ومستوى الطموح لدى طالبات المرحلة الثانوية في مدينة الرياض. *مجلة الجامع في الدراسات النفسية والعلوم التربوية*، (8)، 68-88.

حسنين، الآء أكرم. (2017). *مستوى التنافر المعرفي وعلاقته بأنماط الشخصية لدى المراهقين في منطقة عبلين*. رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة عمان العربية، الاردن.

الحمد، محمد بن صالح. (2020). أثر برنامج إرشادي في تنمية فاعلية الذات لدى طلاب المرحلة الثانوية بمملكة البحرين. *المجلة العربية للعلوم التربوية والنفسية*، 4 (18)، 159-204.

حمزة، عالية الطيب. (2019). فاعلية الذات وعلاقتها بمستوى الطموح لدى طالبات الدبلوم العام في التربية بجامعة الجوف. *مجلة الجامعة الاسلامية للدراسات التربوية والنفسية*، 27 (2)، 161-185.

الحوراني، حياة زكريا. (2016). *فعالية الذات والمهارات الاجتماعية كمتنبئات بجودة الحياة لدى المعلمات في مدارس التعليم العام*. رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة الأقصى- غزة، فلسطين.

خياطة، هبة الله. (2015). *الميول المهنية ومستوى الطموح في ضوء بعض المتغيرات (دراسة ميدانية على عينة من طلبة الثانويات المهنية في مدينة حلب)*. رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة حلب، حلب، سوريا.

دغيش، جميلة. (2018). *المسار الوظيفي وعلاقته بفاعلية الذات ومستوى الطموح: دراسة ميدانية بمؤسسة الكهرباء والغاز لمدينة بسكرة*. أطروحة دكتوراه غير منشورة، جامعة محمد خيضر بسكرة، الجزائر.

دهينة، ابتسام. (2018). *فاعلية الذات لدى اساتذة التعليم الثانوي وعلاقتها بالضبط الصفي للتلاميذ*. رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة محمد خيضر- بسكرة، الجزائر.

دودو، صونيا. (2017). *الفعالية الذاتية وعلاقتها بالتوافق النفسي في ضوء متغيري التفاؤل والتشاؤم لدى الفريق شبه الطبي (دراسة ميدانية بمستشفى محمد بوضياف بمدينة ورقلة ومستشفى الزهراوي بمدينة المسيلة)*. أطروحة دكتوراه غير منشورة، جامعة قاصدي مرباح- ورقلة، الجزائر.

رمضان، هادي؛ وسرحان، جنان. (2016). الحاجات الإرشادية والطموح الأكاديمي لدى طلبة الجامعة الساكنين وغير الساكنين في الأقسام الداخلية. *مجلة الأستاذ*، 2 (218)، 233-254.

الزعبي، أحمد محمد. (2010). *أسس علم النفس الاجتماعي*. دار زهران للنشر والتوزيع: عمان، الاردن.

سلامة، ثريا؛ وغباري، ثائر. (2016). التنافر المعرفي والمسؤولية الاجتماعية لدى طلبة الجامعة الهاشمية في ضوء متغيري النوع الاجتماعي والكلية. *المجلة الأردنية في العلوم التربوية*، 12 (1)، 31-34.

سلامة، ثريا؛ وغباري، ثائر. (2016). التنافر المعرفي والمسؤولية الاجتماعية لدى طلبة الجامعة الهاشمية في ضوء متغيري النوع الاجتماعي والكلية. *المجلة الأردنية في العلوم التربوية*، 12 (1)، 31-34.

الشمراني، سماح علي. (2019). توكيد الذات وعلاقته بمستوى الطموح لدى طلبة المرحلة المتوسطة بمحافظة القنفذة. *المجلة التربوية*، (61)، 413-461.

الشهري، نورة بنت عبد الله. (2020). القدرة التنبؤية للذكاء الانفعالي والفاعلية الذاتية بتوجهات هدف الانجاز في مبحث الحديث النبوي الشريف لدى طالبات قسم الدراسات الاسلامية في جامعة الأميرة نورة. *مجلة العلوم التربوية والدراسات الانسانية*، 5 (10)، 245-275.

الشوربجي، اياد سمير. (2020). فاعلية الذات الأكاديمية وعلاقتها بالاتجاه نحو التعليم الإلكتروني لدى طلبة الجامعات الفلسطينية في ظل جائحة كورونا. *مجلة العلوم التربوية والنفسية*، 4 (40)، ص124-149.

شوكت، رنا رفعت. (2016). التنافر المعرفي لدى طلبة كلية التربية الأساسية الجامعة المستنصرية. *مجلة كلية التربية الأساسية*، 22 (93)، 825-848.

الشيبانية، أمينة عبد الله. (2018). فاعلية الملف المهني المحوسب في تنمية التحصيل والطموح والاتجاه المهني لدى طالبات الصف العاشر بسلطنة عُمان. *دراسات نفسية وتربوية*، 11 (2)، 164-181.

صونيا، دودو. (2017). *الفعالية الذاتية وعلاقتها بالتوافق النفسي في ضوء متغيري التفاؤل والتشاؤم لدى الفريق شبه الطبي*. أطروحة دكتوراه غير منشورة، جامعة قاصدي مرباح- ورقلة-الجزائر.

عبد الحافظ، ثناء؛ وفليح، غدير. (2017). فاعلية الذات الابداعية لدى طلبة الجامعة. *المجلة العربية للعلوم التربوية والنفسية*،(1)، 128-165.

عبد الخالق، أحمد محمد. (2015). *علم نفس الشخصية*. ط (2)، مكتبة الانجلو المصرية: مصر.

عبد الرؤوف، طارق. (2018). *مفهوم وتقدير الذات*. دار العلوم للنشر والتوزيع: مصر.

عبد القادر، حنة. (2018). *فاعلية الذات وعلاقتها بالتوافق المهني لدى أساتذة التعليم المتوسط: دراسة ميدانية بمتوسطة الشهيد سعدي صالح بسيدي عامر– المسيلة*. رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة محمد بوضياف– المسيلة، الجزائر.

عبد المنعم، يسريه؛ وابو شنب، منى، وشعيب، مها؛ والجمل، ياسمين. (2017). قلق المستقبل وعلاقته وعلاقته بمستوى الطموح وإدارة الوقت لدى عينة من طلاب كليات الاقتصاد المنزلي. *المجلة العلمية لكلية التربية النوعية*، (9)، 383–434.

عطا الله، عبير. (2020). أثر نموذج السمات الخمس الكبرى للشخصية على التنافر المعرفي لدى أعضاء هيئة التدريس بالجامعات المصرية. *مجلة البحوث المالية والتجارية*، 21 (2)، 281–307.

عطاالله، عبير. (2020). أثر نموذج السمات الخمس للشخصية على التنافر المعرفي لدى أعضاء هيئة التدريس بالجامعات المصرية. *مجلة البحوث المالية والتجارية*، 21 (2)، 281–307.

العطوي، عطا الله محمد. (2020). التوافق المهني لدى عينة من الفائزين بجائزة الأمير فهد بن سلطان وعلاقته بالطموح باختلاف بعض المتغيرات الديموغرافية. *مجلة العلوم التربوية والنفسية*، 4 (17)، 122–138.

العظامات، عمر؛ والعتوم، عدنان. (2018). التنافر المعرفي وعلاقته بأساليب التفكير ومصادر الدعم الاجتماعي لدى طلبة جامعة اليرموك. *مجلة جامعة القدس المفتوحة للأبحاث والدراسات التربوية والنفسية*، 7 (22)، 14-28.

العظامات، عمر؛ والعتوم، عدنان. (2018). التنافر المعرفي وعلاقته بأساليب التفكير ومصادر الدعم الاجتماعي لدى طلبة جامعة اليرموك. *مجلة جامعة القدس المفتوحة للأبحاث والدراسات التربوية والنفسية*، 7 (22)، 14-28.

العلاق، بشير. (2014). *نظريات الاتصال..مدخل متكامل*. دار اليازوري للنشر والتوزيع: عمان، الاردن.

علوان، نور. (2017). *التنافر المعرفي، عندما تختلف أفكارنا مع أفعالنا*. ن بوست. تقرير متاح على الرابط التالي: https://www.noonpost.com/content/16921

علي، فدوى أنور. (2019). فاعلية برنامج العلاج المعرفي السلوكي في خفض حدة العجز المكتسب وتحسين فاعلية الذات لدى عينة من طلاب الجامعة المعاقين حركيًا. *مجلة البحث العلمي في التربية*،(20)، 281-330.

عمر، محمد كمال. (2020). فاعلية برنامج إرشادي عقلاني انفعالي سلوكي في تطوير فاعلية الذات لخفض مستوى الاحتراق الوظيفي/المهني لدى معلمي التلاميذ ذوي اضطراب التوحد. *مجلة كلية التربية*، جامعة واسط، (38)، 661-710.

غيث، سعاد؛ وبنات، محمود؛ ومحمد، غادة. (2011). *دروس في التربية العقلانية: دليل المرشد المدرسي*. ط (1)، دار المعتز للنشر والتوزيع: عمان، الاردن.

فرج، لبيبة؛ والببلاوي، إيهاب، ومحمد، هانم؛ وعلي، رندا. (2018). الطموح المهني وعلاقته ببعض المتغيرات الديموغرافية لدى طالبات الدراسات العليا التربوية. *مجلة دراسات وبحوث التربية النوعية*، 4 (2)، 21-43.

فليح، رنا محسن. (2013). *الاستهواء المضاد وعلاقته بفاعلية الذات وجودة الحياة لدى طلبة الجامعة*. رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة كربلاء، العراق.

اللحياني، مريم؛ والعتيبي، سميرة. (2015). بناء مقياس للتنافر المعرفي وتقدير خصائصه السيكومترية لطالبات جامعة أم القرى بمكة المكرمة. *مجلة الدراسات التربوية والنفسية- جامعة السلطان قابوس*، 9 (3)، 416-430.

اللحياني، مريم؛ والعتيبي، سميرة. (2015). بناء مقياس للتنافر المعرفي وتقدير خصائصه السيكومترية لطالبات جامعة أم القرى بمكة المكرمة. *مجلة الدراسات التربوية والنفسية- جامعة السلطان قابوس*، 9 (3)، 416-430.

لونيس، سعيدة. (2020). فاعلية الذات الاجتماعية لدى الشباب الجامعي. *مجلة الدراسات والبحوث الاجتماعية*، 8 (3)، 105-117.

محمد، أسامة أحمد. (2020). التنافر المعرفي وعلاقته بانفعالات التعلم والتحصيل الأكاديمي لدى طلاب الجامعة بالبحر الأحمر. *مجلة كلية التربية-جامعة عين شمس*، (44)، 15-92.

محمد، بابكر الصادق. (2016). *مستوى الطموح وعلاقته بالتحصيل الدراسي لدى طلاب المرحلة الثانوية بمحلية بحري*. رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة السودان للعلوم والتكنولوجيا، السودان.

محمد، معروف. (2019). *الفاعلية الذاتية وعلاقتها بالاحتراق الوظيفي واستراتيجيات التعامل- دراسة مقارنة عند أساتذة التعليم الثانوي*. أطروحة دكتوراه غير منشورة، جامعة وهران، الجزائر.

مسعود، فاطمة. (2018). *الطموح الأكاديمي والثقة بالنفس*. مركز الكتاب الاكاديمي: عمان، الاردن.

مصطفى، فتحي محمد. (2020).فاعلية الذات وعلاقتها بمهارات ما وراء الاستيعاب في ضوء بعض المتغيرات لدى طلبة جامعة القصيم. *الآداب للدراسات النفسية والتربوية*، (8)، 70-123.

نور الدين، بطاط. (2020). الفاعلية الذاتية وعلاقتها بالاتجاه نحو السلوك الصحي دراسة مقارنة بين طلبة علوم وتقنيات النشاطات البدنية والرياضية (staps) وبعض التخصصات الأخرى بجامعة المسيلة. *مجلة الجامع في الدراسات النفسية والعلوم التربوية*، (1)، 287-321.

هيلات، مصطفى. (2017). العلاقة بين فاعلية الذات الإبداعية والتفكير فوق المعرفي لدى طالبات الدبلوم المهني في التدريس بجامعة أبو ظبي. المجلة *الدولية للبحوث التربوية- جامعة الإمارات*، 41 (عدد خاص)، 245-279.

يوسف، ولاء سهيل. (2016). *فاعلية الذات وعلاقتها بالمسؤولية الاجتماعية*. رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة دمشق، سوريا.

المصادر الاجنبية

Al Otaibi, S. (2012). The Relationship Between Cognitive Dissonance And The Big-5 Factors Model Of The Personality And The Academic Achievement In A Sample Of Female Students At The University Of Umm Al Qura. *Education Journal*, 132 (3), 607-624.

Almomani, F., & Theeb, A. (2016). The Ambition Level and Its Relation with Perceived Self-Efficacy In Light Of Certain Variables among a Sample Of Jordanian Universities Students. *International Journal of Asian Social Science*, 6 (12), 683-697.

Ampofo, E., & Osei-Owusu, B. (2015). Students' Academic Performance As Mediated By Students' Academic Ambition And Effort In The Public Senior High Schools In Ashanti Mampong Municipality Of Ghana. *International Journal of Academic Research and Reflection*, 3 (5), 19-35.

Abu Sufyan, Falak (2024). " The Level of Cultural Dissonance in Cambridge and General Education System" Tanāẓur, 4, no.2 (2023): pp. 94-107

Abed Rabou, I, Alsalhi, N , Alakashee, B & Tarawneh , M .(2023) The Level of Ambition and Its Relationship to Some Variables Among Outstanding Students: A Field Study in International Schools in The Emirate of Sharjah.

Przestrzeń Społeczna (23). . 4

Barsukova, O. (2017). Self-Assessment of Students' Ambition. *Journal of Process Management – New Technologies, International*, 5 (3), 1-3.

Basnet, B. (2013). *Cognitive dissonance in student self-assessment*. Availableat: https://eprints.usq.edu.au/24493/3/Basnet_AAEE_2013_PV.pdf

Byrne, M. (2020). *Cognitive Dissonance And Depression: An Exploration Using Mixed Methods*. Doctoral Dissertation. E University Of Dublin, Ireland.

Clemerson, P. (2016). *OnThe Origin of Cognitive Dissonance.* Doctoral Dissertation Massey University, Manawatu, New Zealand.

Cuevas, J., & Sides, J. (2020). Effect of Goal Setting for Motivation, Self-Efficacy, and Performance in Elementary Mathematics. *International Journal of Instruction*, 13 (4), 1-16.

Hayajneh, W., Melhem, M., Al-Shraideh, M., & Momani, H. A. (2022). Emotional Self-Efficacy among a Sample of Adolescents and its Relationship with Impulsivity. Dirāsāt. Al-'ulūm Al-insāniyyaẗ Wa-al-iğtimā'iyyaẗ/DirāSāT.Al-'ulūM Al-insāNiyyaẗ Wa-al-iğTimā'iyyaẗ, 49(4),151–164.

Kolk, B., & Kaufmann, W. (2018). Performance measurement, cognitive dissonance and coping strategies: exploring individual responses to NPM-inspired output control. *ManagementControl Journal*, 1 (1), 1-22.

Kleppang, A. L., Steigen, A. M., & Finbråten, H. S. (2023). Explaining variance in self-efficacy among adolescents: the association between mastery experiences, social support, and self-efficacy. *BMC Public Health,* 23(1).

Kolk, B., & Kaufmann, W. (2018). Performance measurement, cognitive dissonance and coping strategies: exploring individual responses to NPM-inspired output control. *ManagementControl Journal*, 1 (1), 1-22.

Köseoglu, Y. (2015). Self-Efficacy and Academic Achievement – A Case from Turkey. *Journal of Education and Practice*, 6 (29), 131-141.

Lal, K. (2014). Career maturity in relation to level of aspiration inadolescents. *American International Journal of Research in Humanities*. Arts and Social Sciences. 5 (1). 113-118.

Liang, Y. (2014). *The effect of cognitive dissonance on the selection of post-decision online reviews: Congeniality bias and reputational perspectives*, Unpublished Dissertation, Michigan State University, USA.

Montecinos, S. (2020). *New perspectives on cognitive dissonance theory*. Availableat:https://www.divaportal.org/smash/get/diva2:1411016/FULLTEXT01.pdf

Paola Maria, and Gioia Francesca (2013) .*impatience and Academic Performance. Less effort and less ambitious goals*, Department of Economics and Statistics, University of Calabria.

Panos, A .(2023). Cognitive dissonance or p-prims? Towards identifying the best way to overcome misconceptions in physics. https://arxiv.org/pdf/2308.15601v

Stanchi, K. (2013). What cognitive dissonance tells us about tone in persuasion? *Brooklyn Journal of Low and Policy*, 22 (1), PP: 93-133.

Vaidis, D. (2014). *Cognitive Dissonance Theory. Oxford Bibliographies*. Available at: https://www.researchgate.net/publication/265048928

Wagner ,David Arnold. (2017 (.The Marketing of Global Warming: A Repeated Measures Examination of the Effects of Cognitive Dissonance, *Endorsement, and Information on Beliefs in a Social Cause. PHD.USA*: Cypress, California.

ملحق رقم (1-أ): المقاييس بصورتها الأولية

جامعة الخليل

كلية الدراسات العليا والبحث العلمي

تخصص الإرشاد النفسي والتربوي

استبانة

عزيزتي الطالبة ... عزيزي الطالب /المحترمين:

السلام عليكم ورحمة الله وبركاته

تقوم الباحثة بإجراء دراسة بعنوان:

مستوى التنافر المعرفي وعلاقته بفاعلية الذات ومستوى الطموح المهني لدى طلبة جامعة الخليل

وذلك استكمالاً لمتطلبات الحصول على درجة الماجستير في الارشاد النفسي والتربوي، وبغرض جمع البيانات اللازمة، فقد تم عمل هذه الاستبانة، لذا نرجو التكرم بالإجابة عن أسئلتها وفقراتها، علماً بأن البيانات التي تحويها هذه الاستبانة هي لأغراض البحث العلمي فقط، وسيتم الحفاظ على سريتها.

أقدر لكم حسن تعاونكم ... وتقبلوا مني فائق الشكر والاحترام

الباحثة دينا بن سعيد

القسم الأول: البيانات الأولية:

يرجى وضع إشارة (×) داخل مربع الإجابة التي تتفق مع حالتك.

الجنس:	**السنة الدراسية:**	**نوع الكلية:**
☐	☐	☐
ذكر	الأولى	انسانية
☐	☐	☐
انثى	الثانية	علمية
	☐	
	الثالثة	
	☐	
	الرابعة	

المعدل التراكمي: (.....)

القسم الثاني:

أولاً: مقياس التنافر المعرفي

الرقم	الفقرة	بدرجة عالية جداً	بدرجة عالية	بدرجة متوسطة	بدرجة قليلة	بدرجة قليلة جداً
1	أمارس بعض الأنماط السلوكية على الرغم من عدم قناعتي بها.					
2	أعمل خلال دراستي بالرغم من تأثيره السلبي على دراستي.					
3	ألجأ للمراوغة للتهرب من القيام بالوظائف الأكاديمية.					
4	أنزعج من تصرفات زميلي ولكن أحاول أن لا أخسره.					
5	أنفعل على الرغم من معرفة المعوقات المتعددة لأداء العمل.					
6	أساير بعض الزملاء وأنا لا أستلطفهم.					
7	أقرأ مادة الاختبار وحتى أن كنت كارهًا لها.					
8	أحب التعامل اللطيف مع زملائي وإن كانوا لا يعاملوني بنفس الطريقة.					

الرقم	الفقرة	بدرجة عالية جداً	بدرجة عالية	بدرجة متوسطة	بدرجة قليلة	بدرجة قليلة جداً
9	اضطررت للدراسة في تخصصي وأنا غير مقتنع بهذا التخصص.					
10	أتمارض وأذهب بنفس الوقت للجامعة.					
11	أزعج مدرسي وزملائي ثم أندم على ذلك.					
12	أتنازل عن حقوقي لإسعاد الآخرين.					
13	أتصفح الانترنت على الرغم من وجود دراسة لدي.					
14	ألجأ للعزلة ولكن مضطر للاندماج مع الآخرين.					
15	أحتار بين النوم والدراسة.					
16	ألتزم بالواجبات الأكاديمية وأنا غير مقتنع بها.					
17	أتألم لاستغلال طيبتي من قبل الآخرين.					
18	أعامل زملائي في الجامعة بقسوة وأنا أعرف أنه يؤثر على علاقتي معهم.					
19	أتضايق لأني أحب زميلي أكثر من أسرتي.					

الرقم	الفقرة	بدرجة عالية جداً	بدرجة عالية	بدرجة متوسطة	بدرجة قليلة	بدرجة قليلة جداً
20	أفرط في تناول الأطعمة بالرغم من قناعتي بأنها تضر بالصحة.					
21	ابتعد عن أسرتي لأجل تحقيق أحلامي.					
22	أتألم لأني أعاني الفقر في بلد غني.					
23	أحب جامعتي ولكني لا أرغب في اكمال دراستي فيها.					
24	ارمي النفايات في الطريق بالرغم من اقتناعي بأنه خطأ.					
25	أزعج والدتي ثم أندم على فعل ذلك.					
26	اتعلق بالتدخين بالرغم من معرفتي بمخاطره على صحتي.					
27	أتعامل بلباقة ولطف مع زملائي بالرغم من أني شخص قاسي في التعامل.					
28	أتنازل عن مبادئي لإرضاء الآخرين.					
29	أحب بلدي لكني لا أرغب في العيش فيه.					
30	أعاكس الآخرين وداخلي يرفض ذلك.					

الرقم	الفقرة	بدرجة عالية جداً	بدرجة عالية	بدرجة متوسطة	بدرجة قليلة	بدرجة قليلة جداً
31	اتردد بين سماع القرآن والأغاني.					

ثانيا: مقياس فاعلية الذات

المحور	الرقم	الفقرة	بدرجة كبيرة جداً	بدرجة كبيرة	بدرجة متوسطة	بدرجة قليلة	بدرجة قليلة جداً
المبادرة	1	أحاول باستمرار تعلم أمور جديدة تبدو صعبة بالنسبة لي.					
	2	أتعامل بمرونة ذهنية عند تعرضي لمشاكل غير متوقعة.					
	3	أؤمن بأني قادر على تحمل العديد من المسؤوليات في آن واحد.					
	4	ألجأ للانسحاب عند مواجهتي للمواقف الصعبة.					
	5	عند شعوري بالفشل من تعلم شيء جديد فإني لا أرغب بالعودة إليه مرة أخرى.					

المحور	الرقم	الفقرة	بدرجة كبيرة جداً	بدرجة كبيرة	بدرجة متوسطة	بدرجة قليلة	بدرجة قليلة جداً
	6	أقوم دومًا بوضع أهداف بعيدة وأسعى نحو تحقيقها.					
	7	أقوم بالمبادرة في اتخاذ القرار المناسب في الوقت المناسب.					
	8	عندما أقرر القيام بعمل ما، فإنني أبدأ بتنفيذه مباشرة.					
	9	اعتقد أني قادر على القيام بالأعمال المطلوبة مني مثل الواجبات الجامعية دون اللجوء لطلب المساعدة من أحد.					
المجهود	10	أمتلك القدرة على إقناع الآخرين بنجاحي في المهام التعليمية.					
	11	لدي القدرة على وضع حلول مناسبة لأي مشكلة تواجهني.					
	12	أقوم دومًا بتحديد أهدافًا واقعية ثم أسعى جاهدًا نحو تحقيقها.					
	13	تجذبني الأعمال التي فيها قدر من التحدي.					

المحور	الرقم	الفقرة	بدرجة كبيرة جداً	بدرجة كبيرة	بدرجة متوسطة	بدرجة قليلة	بدرجة قليلة جداً
	14	أعتقد أني قادر على تنفيذ جميع الخطط التي أضعها وبنجاح عالي.					
	15	أتخلى بسهولة عن المحاولة مرة أخرى عند الفشل بأداء أمر معين.					
	16	أضحي بوقتي في سبيل الوصول إلى غاياتي.					
	17	أوظف أكثر من أسلوب لإنجاز الأعمال والمهام وبنجاح.					
	18	أواجه صعوبة في التفكير بحلول متنوعة عند أي مشكلة تواجهني.					
	19	أبذل الجهد الكافي للقيام بأي مهمة بإتقان.					
المثابرة	20	استطيع التعامل مع جميع الأزمات التي تواجهني.					
	21	لا أتخلى عن المهام قبل اتمامها.					
	22	يحفزني الفشل نحو بذل					

المحور	الرقم	الفقرة	بدرجة كبيرة جداً	بدرجة كبيرة	بدرجة متوسطة	بدرجة قليلة	بدرجة قليلة جداً
		المزيد من الجهد لتحقيق الهدف.					
	23	أستمر بالمحاولة حتى أتمكن من الوصول إلى أهدافي الحياتية.					
	24	أؤمن بقدراتي في انجاز الأعمال اليومية.					
	25	أعتقد أن التخطيط من الأمور الضرورية قبل القيام بأي عمل.					
	26	أعتقد أن على الفرد التوقف عن أداء المهمة إذا شعر بأنه سيفشل في أدائها.					
	27	لدي القدرة على التعامل مع مشكلات متنوعة.					
	28	لا أثق بقدراتي في أداء المهام الأكاديمية الصعبة.					
	29	عند تعرضي للفشل من القيام بعمل ما في المرة الأولى، فإني أستمر بالمحاولة حتى أتمكن من					

المحور	الرقم	الفقرة	بدرجة كبيرة جداً	بدرجة كبيرة	بدرجة متوسطة	بدرجة قليلة	بدرجة قليلة جداً
		القيام به.					
	30	لدي درجة عالية من المثابرة لأداء أي مهمة تناط بي، مثل المهمات الجامعية.					
قدرة الفاعلية	31	أمتلك مستوى عالي من الطموح لتحقيق أهدافي.					
	32	أعتقد أني قادر على إنجاز العمل بدقة مهما بلغت صعوبته.					
	33	أساعد زملائي على حل مشاكلهم.					
	34	إيماني بما أملك من قدرات يجعلني أتحمل العديد من المسؤوليات في آن واحد.					
	35	أستطيع التعامل مع المشاكل الطارئة بنجاح.					
	36	أقوم بإنجاز الأعمال والمهام المطلوبة مني بحيوية ونشاط.					

المحور	الرقم	الفقرة	بدرجة كبيرة جداً	بدرجة كبيرة	بدرجة متوسطة	بدرجة قليلة	بدرجة قليلة جداً
	37	أستمتع بحل المشاكل التي يفشل الآخرين في حلها.					
	38	أعتمد على ما أملكه من قدرات ذاتية في مواجهتي لأي مشاكل.					
	39	أواجه صعوبة في اقناع الآخرين ببعض الأفكار.					
	40	أميل إلى إجراء تقييم ذاتي للمهام الموكلة إلي.					
	41	أستطيع إضافة تفاصيل جديدة وقيمة إلى أي مهمة مطلوبة مني.					
	42	أستطيع النجاح في أداء المهمة في ظروف متغيرة.					

ثالثا: مقياس الطموح المهني

المحور	الرقم	الفقرة	بدرجة كبيرة جداً	بدرجة كبيرة	بدرجة متوسطة	بدرج ة قليلة	بدرجة قليلة جداً
التفاؤل	1	أتطلع إلى كل ما هو جديد وحديث في إطار مهنتي.					
	2	أحب حياتي المهنية وأشعر أن لها معنى.					
	3	أطمح نحو العيش في مستقبل مهني أفضل.					
	4	أنظر إلى المستقبل نظرة تفاؤلية فيما يتعلق بحياتي المهنية.					
	5	أسعى دومًا نحو الوصول إلى أعلى المستويات ضمن إطار مهنتي.					
	6	أميل إلى أن احتل مرتبة متقدمة بين الجميع في إطار مهنتي.					
	7	أحب أن تكون حياتي المهنية آمنة ومستقرة.					
وضع تحديد الأهداف	8	أقوم دومًا بوضع أهداف بديلة في حياتي المهنية.					
	9	أعرف ما أريد القيام به في حياتي المهنية.					

المحور	الرقم	الفقرة	بدرجة كبيرة جداً	بدرجة كبيرة	بدرجة متوسطة	بدرج ة قليلة	بدرجة قليلة جداً
	10	لدي القدرة على وضع أهداف واقعية في حياتي.					
	11	أرى أن كل ما هو جديد ناتج عن خبرات سابقة مررت بها في مهنتي.					
	12	أهدافي في الحياة واضحة وواقعية.					
تحمل الإحباط ومواجهة الفشل	13	أرجع إلى تجاربي السابقة عند التفكير في المستقبل المهني.					
	14	ممكن أن يكون الفشل عامل محفز نحو النجاح في المهنة.					
	15	أؤمن بمقولة "رب ضارة نافعة".					
	16	أؤمن أن بعد العسر يسرًا.					
	17	أشعر باليأس في بعض الأوقات.					
	18	أبتعد عن المغامرة خوفًا من الفشل في عملي.					
تقبل التغيير (المرونة)	19	أقوم بالاستفادة من الوسائل التكنولوجية الحديثة في إطار مهنتي.					

المحور	الرقم	الفقرة	بدرجة كبيرة جداً	بدرجة كبيرة	بدرجة متوسطة	بدرج ة قليلة	بدرجة قليلة جداً
	20	أواكب باستمرار التطورات التكنولوجية التي يعيشها العالم من حولي.					
	21	لدي القدرة على تقبل كل ما هو جديد في إطار وظيفتي المستقبلية.					
	22	أطمح نحو تحقيق التغيير نحو الأفضل من الحاضر.					
	23	أعتقد أن التجديد أساس الاستمرارية في الحياة المهنية.					
	24	أبحث باستمرار عن المعرفة الجديدة.					
	25	البحث والتقصي عن المعرفة الجديدة من الهوايات التي اتطلع نحوها دائما					
	26	لدي الاستعداد نحو مواجهة التحديات المهنية المستقبلية.					
الرضا بالوضع الحاضر	27	أعتقد أني من الأشخاص القنوعين في الحياة.					
	28	أؤدي أموري المهنية دومًا عن دافعية واقتناع.					

المحور	الرقم	الفقرة	بدرجة كبيرة جداً	بدرجة كبيرة	بدرجة متوسطة	بدرج ة قليلة	بدرجة قليلة جداً
	29	أعتقد أن ما أملكه من معلومات أقل مما يفترض أن يكون عليه.					
	30	أعتقد ان دراستي الحالية ليس من مثابرتي وإنما عن حظ.					
	31	لدي إحساس بالرضا عن حياتي المهنية بشكل عام.					
	32	لدي إيمان بالحظ في الحياة على نحو كبير.					
	33	أعتقد أن ما يحدث معي من أمور مهنية يعد من صنع يدي.					
	34	أسلم بالقضاء والقدر اتجاه أي نتيجة في إطار عملي.					
	35	أحمل الآخرين أسباب فشلي المهني.					
	36	أقوم بندب حظي باستمرار بسبب فشلي المهني.					

شكراً لتعاونكم

ملحق رقم (1–ب): المقاييس بصورتها النهائية

مقياس فاعلية الذات

المقياس بالصورة النهائية

عزيزي الطالب/ الطالبة.....

السلام عليكم ورحمة الله وبركاته

تقوم الباحثة باجراء دراسة بعنوان " مستوى التنافر المعرفي وعلاقته بفاعليه الذات ومستوى الطموح المهني لدى طلبة جامعة الخليل ". وذلك استكمالاً لمتطلبات الحصول على درجة الماجستير في الارشاد النفسي والتربويولتحقيق اهداف الدراسة،وبعد الاطلاع على الدراسات السابقة والمقاييس السابقة في هذا المجال قامت الباحثة بتصميم مقياس التنافر المعرفي.

علماً أن الإجابة على فقراتها ستكون على النحو التالي:

تتوافر بدرجة				
بدرجة عالية جدًا	بدرجة عالية	أحيانًا	بدرجة قليلة	بدرجة قليلة جدًا
5	4	3	2	1

علماً بأن المعلومات ستتعامل معها الباحثة بسرية تامة ولن تستخدم إلا لأغراض البحث العلميآملةً منكم المساهمة في إثراء هذه الدراسة، والتكرم بالإجابة على فقرات المقياس بوضع إشارة أمام الاختيار الموافق لما تلمسونه في حول قياس مستوى فاعلية الذات.

.

مع خالص شكري وتقديري

شاكرةً ومقدرةً حسن تعاونكم

الباحثة

أولًا : المعلومات الشخصية

يرجى وضع إشارة (x) أمام الإجابة التي تعتقد أنها صحيحة.

1. الجنس:

ذكر ☐

أنثى ☐

2. المستوى الدراسي:

الأولى ☐

الثانية ☐

الثالثة ☐

الرابعة ☐

3. المعدل التراكمي: .....

4. **نوع الكلية:**

إنسانية ☐

علمية ☐

- **فقرات المقياس: فاعلية الذات**

الرقم	الفقرات	درجة التوافر				
		بدرجة عالية جدًا	بدرجة عالية	أحيانًا	بدرجة قليلة	بدرجة قليلة جدًا
- **المبادرة**						
.1	أحاول بإستمرار تعلم أمور جديدة تبدو صعبة بالنسبة لي.					
.2	أتعامل بمرونةذهنية عند تعرضي لمشاكل غير متوقعة.					
.3	أؤمن بأني قادر على تحمل العديد من المسؤوليات في آن واحد.					
.4	ألجأ للانسحاب عند مواجهتي للمواقف الصعبة.					

.5	عند شعوري بالفشل من تعلم شيء جديد فإني لا أرغب بالعودة إليه مرة أخرى.					
.6	أقوم دومًا بوضع أهداف بعيدة وأسعى نحو تحقيقها.					
.7	أقوم بالمبادرة في فيإتخاذ القرار المناسب في الوقت المناسب.					
.8	عندما أقرر القيام بعمل ما، فإنني أبدء بتنفيذه مباشرة.					
.9	اعتقد أني قادر على القيام بالأعمال المطلوبة مني مثل الواجبات الجامعية دون اللجوء لطلب المساعدة من أحد.					
- **المجهود**						
.10	أمتلك القدرة على إقناع الآخرين بنجاحي في المهام التعليمية.					

.11	لدي القدرة على وضع حلول مناسبة لأي مشكلة تواجهني.					
.12	أقوم دومًا بتحديد أهدافًا واقعية ثم أسعى جاهدًا نحو تحقيقها.					
.13	تجذبني الأعمال التي فيها قدر من التحدي.					
.14	أعتقد أني قادر على تنفيذ جميع الخطط التي أضعها وبنجاح عالي.					
.15	أتخلى بسهولة عن المحاولة مرة أخرى عند الفشل بأداء أمر معين.					
.16	أضحي بوقتي في سبيل الوصول إلى غاياتي.					
.17	أوظف أكثر من أسلوب لإنجاز الأعمال والمهام وبنجاح.					
.18	أواجه صعوبة في التفكير					

	بحلول متنوعة عند أي مشكلة تواجهني.					
.19	أبذل الجهد الكافي للقيام بأي مهمة بإتقان.					
- **المثابرة**						
.20	استطيع التعامل مع جميع الأزمات التي تواجهني.					
.21	لا أتخلى عن المهام قبل اتمامها.					
.22	يحفزني الفشل نحو بذل المزيد من الجهد لتحقيق الهدف.					
.23	أستمر بالمحاولة حتى أتمكن من الوصول إلى أهدافي الحياتية.					
.24	أؤمن بقدراتي في انجاز الأعمال اليومية.					
.25	أعتقد أن التخطيط من الأمور الضرورية قبل القيام بأي					

	عمل.					
26.	أعتقد أن على الفرد التوقف عن أداء المهمة إذا شعر بأنه سيفشل في أدائها.					
27.	لدي القدرة على التعامل مع مشكلات متنوعة.					
28.	لا أثق بقدراتي في أداء المهام الأكاديمية الصعبة.					
29.	عند تعرضي للفشل من القيام بعمل ما في المرة الأولى، فإني أستمر بالمحاولة حتى أتمكن من القيام به.					
30.	لدي درجة عالية من المثابرة لأداء أي مهمة تناط بي، مثل المهمات الجامعية.					
- **قدرة الفاعلية**						
31.	أمتلك مستوى عالي من الطموح لتحقيق أهدافي.					

.32	أعتقد أني قادر على إنجاز العمل بدقة مهما بلغت صعوبته.					
.33	أساعد زملائي على حل مشاكلهم.					
.34	إيماني بما أملك من قدرات يجعلني أتحمل العديد من المسؤوليات في آن واحد.					
.35	أستطيع التعامل مع المشاكل الطارئة بنجاح.					
.36	أقوم بإنجاز الأعمال والمهام المطلوبة مني بحيوية ونشاط.					
.37	أستمتع بحل المشاكل التي يفشل الآخرين في حلها.					
.38	أعتمد على ما أملكه من قدرات ذاتية في مواجهتي لأي مشاكل.					
.39	أواجه صعوبة في اقناع					

	الآخرين ببعض الأفكار.					
40.	أميل إلى إجراء تقييم ذاتي للمهام الموكلة إلي.					
41.	أستطيع إضافة تفاصيل جديدة وقيمة إلى أي مهمة مطلوبة مني.					
42.	أستطيع النجاح في أداء المهمة في ظروف متغيرة.					

مقياس الطموح المهني

المقياس بالصورة النهائية

عزيزي الطالب/ الطالبة.....

السلام عليكم ورحمة الله وبركاته

تقوم الباحثة باجراء دراسة بعنوان " مستوى التنافر المعرفي وعلاقته بفاعلية الذات ومستوى الطموح المهني لدى طلبة جامعة الخليل ". وذلك استكمالاً لمتطلبات الحصول على درجة الماجستير في الارشاد النفسي والتربوي ولتحقيق اهداف الدراسة، وبعد الاطلاع على الدراسات السابقة والمقاييس السابقة في هذا المجال قامت الباحثة بتصميم مقياس التنافر المعرفي.

علماً أن الإجابة على فقراتها ستكون على النحو التالي:

تتوافر بدرجة				
بدرجة عالية جدًا	بدرجة عالية	أحيانًا	بدرجة قليلة	بدرجة قليلة جدًا
5	4	3	2	1

علماً بأن المعلومات ستتعامل معها الباحثة بسرية تامة ولن تستخدم إلا لأغراض البحث العلمي آملةً منكم المساهمة في إثراء هذه الدراسة، والتكرم بالإجابة على فقرات المقياس بوضع إشارة أمام الاختيار الموافق لما تلمسونه في حول قياس مستوى الطموح المهني.

.

مع خالص شكري وتقديري

شاكرةً ومقدرةً حسن تعاونكم

الباحثة

أولًا : المعلومات الشخصية

يرجى وضع إشارة أمام الإجابة التي تعتقد أنها صحيحة ((x:.

5. الجنس:

ذكر ☐

أنثى ☐

6. المستوى الدراسي:

الأولى ☐

الثانية ☐

الثالثة ☐

الرابعة ☐

7. المعدل التراكمي:.....

8. **نوع الكلية:**

إنسانية ☐

علمية ☐

- **فقرات المقياس:**

الرقم	الفقرات	درجة التوافر				
		بدرجة عالية جدًا	بدرجة عالية	أحيانًا	بدرجة قليلة	بدرجة قليلة جدًا
- التفاؤل						
.43	أتطلع إلى كل ما هو جديد وحديث في إطار مهنتي.					
.44	أحب حياتي المهنيةوأشعر أن لها معنى.					
.45	أطمح نحو العيش في مستقبل مهني أفضل.					
.46	أنظر إلى المستقبل نظرة تفاؤلية فيما يتعلق بحياتي المهنية.					
.47	أسعى دومًا نحو الوصول إلى أعلى المستويات ضمن إطار مهنتي.					
.48	أميل إلى أن احتل مرتبة متقدمة بين الجميع في إطار					

	مهنتي.					
.49	أحب أن تكون حياتي المهنية آمنة ومستقرة.					
- **وضع وتحديد الأهداف**						
.50	أقوم دومًا بوضع أهداف بديلة في حياتي المهنية.					
.51	أعرف ما أريد القيام به في حياتي المهنية.					
.52	لدي القدرة على وضع أهداف واقعية في حياتي.					
.53	أرى أن كل ما هو جديد ناتج عن خبرات سابقة مررت بها في مهنتي.					
.54	أهدافي في الحياة واضحة وواقعية.					
- **تحمل الإحباط ومواجهة الفشل**						
.55	أرجع إلى تجارباسابقة عند التفكير في المستقبل المهني.					
.56	ممكن أن يكون الفشل عامل محفز نحو النجاح في المهنة.					
.57	أؤمن بمقولة "رب ضارة نافعة".					

.58	أؤمن أن بعد العسر يسرًا.					
.59	أشعر باليأس في بعض الأوقات.					
.60	أبتعد عن المغامرة خوفًا من الفشل في عملي.					
- **تقبل التغيير (المرونة)**						
.61	أقوم بالاستفادة من الوسائل التكنولوجية الحديثة في إطار مهنتي.					
.62	أواكب باستمرار التطورات التكنولوجية التي يعيشها العالم من حولي.					
.63	لدي القدرة على تقبل كل ما هو جديد في إطار وظيفتي المستقبلية.					
.64	أطمح نحو تحقيق التغيير نحو الأفضل من الحاضر.					
.65	أعتقد أن التجديد أساس الاستمرارية في الحياة المهنية.					
.66	أبحث باستمرار عن المعرفة الجديدة.					
.67	البحث والتقصي عن المعرفة الجديدة من الهوايات التي اتطلع نحوها دائما.					

.68	لدي الاستعداد نحو مواجهة التحديات المهنية المستقبلية.					
- **الرضا بالوضع الحاضر**						
.69	أعتقد أني من الأشخاص القنوعين في الحياة.					
.70	أؤدي أموريالمهنية دومًا عن دافعية واقتناع.					
.71	أعتقد أن ما أملكه من معلومات أقل مما يفترض أن يكون عليه.					
.72	أعتقد ان دراستي الحالية ليس من مثابرتي وإنما عن حظ.					
.73	لدي إحساس بالرضا عن حياتي المهنية بشكل عام.					
.74	لدي إيمان بالحظ في الحياة على نحو كبير.					
.75	أعتقد أن ما يحدث معي من أمور مهنية يعد من صنع يدي.					
.76	أسلم بالقضاء والقدر اتجاه أي نتيجة في إطار عملي.					
.77	أحمل الآخرين أسباب فشلي المهني.					
.78	أقوم بندب حظي باستمرار بسبب فشلي المهني.					

ملحق رقم (2): قائمة بأسماء المحكمين

الاسم	التخصص	مكان العمل
د. حاتم عابدين	تربية خاصة	جامعة الخليل
د. محمد عجوة	علم نفس تربوي	جامعة الخليل
د بسام بنات	علم اجتماع	جامعة القدس
د عبد الناصر سويطي	تربية خاصة	جامعة الخليل
د كامل كتلو	صحة نفسية	جامعة الخليل
د ابراهيم المصري	ارشاد نفسي وتربوي	جامعة الخليل
د نبيل الجندي	ارشاد نفسي	جامعة الخليل
د مأمون شواهنة	صحة نفسية	جامعة الاستقلال
د فاخر الخليلي	الإرشاد النفسي والتربوي	جامعة النجاح الوطنية