

Cognitive Dissonance and its Relationship to Self-Concept and Academic Achievement among Male and Female Students of Umm Al-Qura University

Samira M. Al-Otaibi*

The present study addressed a number of goals, most important of which is to know the nature of the relationship between the dimensions of cognitive dissonance, self-concept and academic achievement among students of Umm Al-Qura University. It also aimed to detect scale with its dimensions, as well as the academic achievement according to the levels of cognitive dissonance and sex. The final sample consisted of (330) male and female students at the University of Umm Al Qura. The study used the DISS-R (Chow, Cassel & Reiger, 2001) and the Self-Concept of Minsi (1987) along with the GPA of all the students. One of the most important results was an inverse correlation between cognitive dissonance, self-concept and academic achievement. While differences of statistical significance were found in the internal cognitive dissonance for the female students, no differences of statistical significance were found in the outer cognitive dissonance among students by gender in general, except for the school and learning dimensions for male students, and the sustainability and continuity dimensions for the female students. No differences of statistical significance were found in the overall cognitive dissonance for the students as per sex. Also, no differences of statistical value were found between mean scores of self-concept with its dimensions and academic achievement according to the levels of cognitive dissonance and sex.

Keywords: Cognitive Dissonance, Self Concept, Academic achievement, Sex/gender (Male.Females).

التنافر المعرفي وعلاقته بكل من مفهوم الذات والتحصيل الأكاديمي لدى طلاب جامعة أم القرى وطالباتها

سميرة محارب العنبي (*)

ملخص: تطرقت الدراسة الحالية إلى العديد من الأهداف، من أهمها معرفة طبيعة العلاقة بين كل من التنافر المعرفي وأبعاده وكل من مفهوم الذات وأبعاده والتحصيل الأكاديمي، والكشف عن الفروق ذات الدلالة الإحصائية في الدرجات الكلية لمقياس مفهوم الذات وأبعاده، وكذلك التحصيل الأكاديمي، كل على حدة بحسب مستويات التنافر المعرفي والجنس. وقد بلغت العينة النهائية (330) طالباً وطالبة بجامعة أم القرى، واستخدم مقياس التنافر المعرفي (DISS - R) لشو وكسل وريجر (Chow, Cassel & Reiger, 2001) في صورته الثانية، ومقياس مفهوم الذات لمنسي (1987) والمعدل التراكمي للطلبة. ومن أهم نتائجها وجود علاقة ارتباطية عكسية بين التنافر المعرفي وكل من مفهوم الذات وأبعاده والتحصيل الأكاديمي، كذلك وجدت فروق دالة إحصائية في التنافر الداخلي لصالح الطالبات، ولم توجد فروق دالة إحصائية في التنافر الخارجي لدى الطلبة بحسب الجنس بشكل عام إلا في بعد المدرسة والتعلم لصالح الطلاب، وفي بعد الاستمرار والاستدامة لصالح الطالبات، ولم توجد فروق دالة إحصائية في درجة التنافر الكلي لدى الطلبة بحسب الجنس. كما لم توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات مفهوم الذات وأبعاده وكذلك التحصيل الأكاديمي بحسب مستويات التنافر المعرفي والجنس.

المصطلحات الأساسية: التنافر المعرفي، مفهوم الذات، التحصيل الأكاديمي، الجنس (ذكور، إناث).

المقدمة:

يعتبر التنافر المعرفي من الموضوعات المهمة التي شغلت اهتمام الباحثين في العديد من مجالات علم النفس، كعلم النفس المعرفي والاجتماعي والتربوي حتى وقتنا الحاضر، وتفترض نظرية التنافر المعرفي أن الفرد يحدث له تنافر بين أفكاره وسلوكه عندما يتعرف معرفة جديدة لا تنسجم مع معتقداته وآرائه الموجودة لديه

(*) قسم علم النفس، جامعة أم القرى، المملكة العربية السعودية. sam_afa@hotmail.com

سابقاً؛ مما يندر بوجود أمر ما غير متجانس من الناحية السيكلوجية، ويتسبب في عدم الشعور بالراحة، أو القلق النفسي الناتج من وجود هذه الأوضاع المتنافرة، وذلك يؤدي إلى حث الفرد على تخفيفها بطريقة أو بأخرى (Burns, 2006).

ويختلف الأفراد في ردود فعلهم نحو الأوضاع التي تحدث على التنافر، وتحدث هذه الاختلافات لعدة أسباب، فمن جانب الحث، قد يدركون الوضع ويفهمونه بطريقة مختلفة؛ ومن جانب الاستجابة، قد يحاولون تخفيض التنافر بطرق مختلفة. وبين هاتين الفكرتين، قد يكون الأفراد حساسين للتنافر، أو قادرين على تحمله، بشكل متباين ومختلف عندما يحدث، وأي من هذه المصادر للفروق بينهم يمكن فهمها من خلال متغيرات الشخصية (Brehm & Cohen, 1962).

وقد ذكرت كوبر (Cooper, 1992)، أن التنافر المعرفي قد أصبح نموذجاً للطريقة الجمعية (الجمع بين الطرح والنقيض) لفهم الكثير من السلوك الاجتماعي.

ووفقاً لما يقوله أرونسون (Aronson, 1992) يشهد الناس التنافر المعرفي نتيجة لعدم التجانس السيكلوجي أكثر من عدم التجانس المنطقي بين الاتجاهات والسلوك، واقترح أن التنافر ينشأ بوضوح من الجوانب غير المتجانسة التي تشمل الذات على وجه التحديد؛ أي أن التنافر يكون أكبر وأوضح عندما لا يتضمن اثنين فقط من المعارف أو المعلومات، ولكن عندما يتضمن معرفة واحدة حول الذات وجزءاً من سلوكنا الذي ينتهك ذلك المفهوم الذاتي. والسلوك الرامي لتخفيض التنافر هو سلوك دفاعي للأنف، وبتخفيض التنافر، سنحتفظ بصورة إيجابية عن أنفسنا وهي الصورة التي تجعلنا جيدين، أو أذكاء، أو جديرين بالاهتمام. فالناس ليسوا كائنات مفكرة ولكنهم كائنات عقلانية، ولا يتم حث البشر ليكونوا على صواب ولكن ليعتقدوا أنهم على صواب ولتبرير أفعالهم، ومعتقداتهم، ومشاعرهم الخاصة بهم، وعندما يفعلون شيئاً، يحاولون إقناع أنفسهم (والآخرين) بأن ما فعلوه كان أمراً منطقياً ومعقولاً (O'Keefe, 2002: 96).

وعلى مدى العديد من السنوات، حاول الباحثون تحديد عوامل الفروق الفردية المسؤولة عن تخفيف آثار التنافر المعرفي. مثلاً، اهتم الباحثون بتخفيف آثار التحكم المعرفي (Bishop, 1967)، والتقدير الذاتي (Aronson, 1968)، ومراقبة الذات (Snyder, & Tanke, 1976)، ووجهة الضبط (Laird, & Berglas, 1975).

وفي السياق نفسه أكد فستنجر (Festinger, 1957) أن هناك العديد من

مضمون العمليات التي يمكن النظر إليها بشكل مميز، خصوصاً في مجال نظرية الشخصية، على أنها لم يتم الكشف عنها بعد، وقد تضيف كثيراً لنظرية التنافر.

مشكلة الدراسة:

إن المحاولة الجادة للكشف عن العلاقة بين ميول الشخصية ونزعاتها وحث التنافر وتخفيضه قد تتطلب بحثاً واضحاً لمتغيرات الشخصية التي نظمت وأعدت لتحديد حث التنافر وتخفيضه، كما أنها تشير إلى الفروق بين الناس في النزعات المميزة للالتزام أو سهولة القرار المتخذ أو صعوبته، لذا فإن حث التنافر سيتضح كلما كان لدى الأفراد ميول شخصية معينة ترتبط بسهولة الالتزام أو القرار. وتؤدي متغيرات الشخصية دوراً بارزاً في إحداث الفروق بين الأفراد من حيث الطرق التي يتخذونها لتخفيض التنافر، ويتضح ذلك في الفروق بينهم في الآليات التي يستخدمونها لحل الخلافات غير الواعية، لذا فإن أنواع القوة لمختلف دفاعات الأنا قد ترتبط بالعديد من الطرق المتميزة لتخفيض التنافر، وهناك العديد من الإسهامات الإيجابية التي يمكن الحصول عليها من كل من نظرية الشخصية ونظرية التنافر المعرفي إذا تمت دراستهما معاً (Brehm & Cohen, 1962).

وهذا يعتبر من العوامل المثيرة للاهتمام التي يقوم البحث الحالي بدراستها من خلال دراسة التنافر المعرفي وعلاقته بمفهوم الذات؛ حيث تتصف المفاهيم الذاتية بالبقاء والثبات؛ فالناس تتجنب، أو تتجاهل، أو تهمل الأحداث التي يمكن أن تعمل على تغيير آرائهم الذاتية. ولتغيير الذات، من المفيد تغيير الطريقة التي ينظر بها الآخرون للشخص، وهذه الآراء الاجتماعية المنعكسة حول الذات يمكن تحويلها للداخل (Wichlund & Gollwitzer, 1982). وذلك عن طريق تشويه المعرفة الذاتية للأفراد وتحريفها من خلال المبالغة في تصورهم لقدرتهم على التحكم في تقييمهم لذواتهم بشكل جيد أو تحكمهم في حياتهم وما يدور فيها من أحداث والعمل على تشويه الواقع لديهم؛ فينتج منه تخفيض للتنافر المعرفي لديهم وما يصاحبه من توتر وقلق سيكولوجي. ويختلف الأفراد في إيجاد الطرق المناسبة لهم لتخفيض التنافر (Brehm & Cohen, 1962).

تتناول الدراسة الحالية كذلك العلاقة بين التنافر المعرفي والتحصيل الأكاديمي بصورة مباشرة؛ للتأكد مما توصلت إليه دراسة سميرة العتيبي (Al- Otaibi, 2012) من وجود علاقة عكسية بين التنافر المعرفي والتحصيل الأكاديمي، فالأفراد

يختلفون في حساسيتهم للتنافر أو في وسيلتهم لتخفيض التنافر (Brehm & Cohen, 1962) خاصة عندما يشعرون بأنهم غير مستعدين أو واثقين بما فيه الكفاية لأداء الاختبارات، ومن ثم يرتفع لديهم معدل الشد النفسي أو القلق، الذي يعتبر إحدى سمات التنافر الذهني؛ مما يدعوهم لمحاولة تخفيفه بطريقة أو أخرى.

وعليه يمكن تحديد تساؤلات الدراسة فيما يلي:

- 1 - هل توجد مستويات مختلفة لحجم التنافر المعرفي ومفهوم الذات العام وأبعاده لدى عينة من طلاب جامعة أم القرى وطالباتها؟
- 2 - هل توجد علاقة دالة إحصائية بين درجات كل من التنافر المعرفي وأبعاده وكل من مفهوم الذات العام وأبعاده والتحصيل الأكاديمي لدى طلاب جامعة أم القرى وطالباتها.
- 3 - هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات (أبعاد) التنافر المعرفي لدى طلبة جامعة أم القرى تعزى للجنس.
- 4 - هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات الدرجات الكلية لمفهوم الذات وأبعاده كل على حدة لدى طلبة جامعة أم القرى بحسب مستويات التنافر المعرفي والجنس.
- 5 - هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات الدرجات الكلية للتحصيل الأكاديمي لدى طلبة جامعة أم القرى بحسب مستويات التنافر المعرفي والجنس.

أهمية الدراسة:

وتتضح أهمية الدراسة الحالية في ما يلي:

- 1 - تعتبر الدراسة الحالية من الدراسات المحلية النادرة - على حد علم الباحثة - التي تتناول العلاقة بين التنافر المعرفي ومفهوم الذات والتحصيل الأكاديمي والتي تسهم في تقديم فهم نظري لطبيعة هذه العلاقة، بوصفها أحد الإسهامات الممكنة التي قد تضيف كثيراً لنظرية التنافر، وبخاصة مع غياب الدعم النظري والتجريبي في تناول هذه العلاقة التي وجه الباحثون إلى أهمية تناولها، وهو ما دعا إليه فستنجر (1957).
- 2 - تعمل هذه الدراسة على إضافة بعض المعلومات والتفسيرات المرتبطة

بالنتائج لفهم دور المتغيرات المعرفية والشخصية التي تمثلت في الدراسة الحالية بـ (التنافر المعرفي ومفهوم الذات والتحصيل الأكاديمي) وتفاعلها، وخاصة في البيئة السعودية التي تحتاج لمثل هذه الدراسات، ولا سيما أن التنافر المعرفي بوصفه مفهوماً متجديداً بعلم النفس لم ينل قدراً كبيراً من الاهتمام والدراسة في المجتمعات العربية.

3 - تعد هذه الدراسة ذات أهمية من الناحية التطبيقية في المجال التربوي حيث تتيح للمعلم معرفة نوع العلاقة بين متغيرات الدراسة ودورها في تلك المعارف المتناقضة لدى الطلبة، ومن ثم تسهم في معرفه الطرق المناسبة لتوجيههم وتعليمهم.

أهداف الدراسة:

تهدف الدراسة الحالية إلى:

- 1- الكشف عن المستويات المختلفة لحجم التنافر المعرفي ومفهوم الذات وأبعاده لدى عينة الدراسة.
- 2- معرفة طبيعة العلاقة بين كل من التنافر المعرفي ومفهوم الذات والتحصيل الأكاديمي لدى عينة الدراسة.
- 3- الكشف عن الفروق في التنافر المعرفي لدى عينة الدراسة تعزى للجنس.
- 4- الكشف عن الفروق في الدرجات الكلية للتحصيل الأكاديمي ومفهوم الذات لدى عينة الدراسة بحسب مستويات التنافر المعرفي والجنس.

تحديد المصطلحات:

1 - التنافر المعرفي:

يتمثل التنافر المعرفي في وجود علاقات غير منسجمة بين المعارف، ويعتبر ذلك عاملاً حاثاً في ذاته، ويقصد بالمعارف أي معرفة، أو رأي، أو معتقد حول البيئة، أو حول سلوك الفرد. ويعتبر حالة سابقة تقود إلى نشاط موجه يعمل على تخفيض التنافر مثلما يقود الجوع إلى نشاط موجه لتخفيض الجوع (Festinger, 1957: 3).

التعريف الإجرائي للتنافر: ويحدد على أساس درجات الطلاب والطالبات على مقياس التنافر المعرفي المستخدم في هذه الدراسة لكل من شو وكاسل وريجر (Chow, Cassel & Reiger, 2001).

2 - التحصيل الأكاديمي:

ويحدد بالمعدل التراكمي الجامعي للطلاب والطالبات، الذي يساوي حاصل قسمة مجموع النقاط التي حصل عليها الطالب في جميع المقررات التي درسها منذ التحاقه بالجامعة على مجموع الوحدات المقررة لتلك المواد.

الإطار النظري:

أولاً - التنافر المعرفي:

تفترض نظرية التناغم المعرفي وجود علاقة بين المعرفة والسلوك، وتنزع هذه العلاقة ذهنياً إلى الاتزان؛ مما يعني وجود توازن بين الاثنين، ولكن عندما تتعارض المعرفة والسلوك ينبغي إيجاد حل لهذا التعارض، فالفرض الرئيس لنظرية التنافر المعرفي هو أن الأفراد يسعون سعيًا حثيثاً للاحتفاظ بالتناغم في العلاقات بين معتقداتهم، واتجاهاتهم، وآرائهم (Schunk, 2004).

وقد أصبحت هذه النظرية راسخة ومتجذرة في العادات الاجتماعية السيكلوجية، التي تركز على السلوك الاجتماعي للفرد، والمتغيرات السيكلوجية، والمفهوم والمعرفة. وفي الوقت نفسه، تنصهر أيضاً مع نظام التفكير؛ بحيث يتعين عليها أن تكون مضمنة أيضاً في عادات علم الضبط (cybernetics) ونظرية فيستينجر هي واحدة من مجموعة نظريات علم الضبط التي تعرف بـ "نظريات التناغم"، التي ترى أن الناس يبحثون عن الاتزان، أو التوازن، ويعتبر النظام المعرفي أداة رئيسة يتحقق بوساطتها هذا التوازن، ويمكن تخيل العقل بوصفه نظاماً يأخذ المدخلات من البيئة في شكل معلومات، ويعالجها، ثم يوجد مخرجات سلوكية (Littlejohn & Foss, 2005).

ووفقاً لما يقوله فستينجر (Festinger 1957)، يعتبر التنافر توتراً سيكلوجياً له خصائص دافعية، وتهتم نظرية التنافر المعرفي بالأحوال التي تعمل على حث التنافر لدى الفرد وبالطرق الرامية لتخفيفه، وتتكون وحدات النظرية من عناصر معرفية. والعلاقات التي تقوم بين هذه العناصر، والعناصر المعرفية أو المعارف هي "مجموعة المعارف أو العلوم" أو البنود المعلوماتية، وقد تتعلق بالفرد نفسه أو بالبيئة المحيطة به، ومعرفة مشاعره، وسلوكه، وآرائه فضلاً عن المعرفة للأشياء المستهدفة، وكيفية الوصول إليها، ومعتقدات الناس الآخرين..... إلخ، وجميعها أمثلة للعناصر المعرفية (Brehm & Cohen, 1962: 3).

يعتبر التنافر المعرفي كذلك حالة عاطفية تنشأ عندما تتكون لدى الشخص عناصر معرفية تقتضي أن يكون أحدها أو بعضها عكس الآخر. وكحالة من التوتر، ينبغي أن يكون هناك مثابرة حتى يتمكن العمل الذهني (المعرفي) من تخفيض عدد أو أهمية المعارف المتناقضة مع العناصر الأكثر مقاومة للتغيير (Wicklund & Brehm, 1976:10).

ويجاهد الفرد ليكون منسجماً مع ذاته؛ حيث توجد آراؤه واتجاهاته ومعتقداته في مجموعات متسقة ومنسجمة داخلياً. إلا أنه - في بعض الأحيان - قد يجد الفرد نفسه في موقف متعارض مع ما يعتقد ولا ينسجم مع مواقفه، وفي هذه الحالة يشهد الفرد تنافراً ذهنياً يدفعه لمحاولة تخفيضه. فكلما كان حجم التنافر كبيراً بذل محاولات أكثر لتخفيفه أو إزالته (Stice, 1992).

وقد بين (Festinger, 1957), (Wicklund & Brehm, 1976:10) ثلاث طرق رئيسية يحدث فيها التنافر تتمثل في:

(أ) الاختيار بين البدائل، وخاصة عندما تكون البدائل متساوية من حيث جاذبيتها، ومختلفة من حيث النتائج. وبعد اختيار البديل، يتوقع أن تزداد الجاذبية المدركة للبديل المختار وتقل الجاذبية المدركة للبديل المرفوض، ومن ثم يمكن تخفيف التنافر الناتج بتعزيز معارف الانسجام وتقليل معارف التنافر.

(ب) حث السلوك الذي يتم تجنبه عادة، والذي يسميه فيستينجر (1957) "التوافق المفروض"، ويقتضي استخدام مؤثر قوي مثل الوعد بإعطاء حافز لحث الشخص على الارتباط بالسلوك.

(ج) التعرض للمعلومات. فالفرد الذي يشهد تنافراً يتم حثه على التعرض لمعلومات تدعو للانسجام وتجنب التعرض لمعلومات تدعو للتنافر.

ويتحدد مقدار التنافر في الفروق بين درجات التنافر، وكذلك تعيين ما يحدد مدى قوة علاقة متنافرة بعينها، ومن أوضح محددات مقدار التنافر بين عنصرين خصائص العناصر بين أي علاقة تنافرية the relation of dissonance بينهما، فإذا وجد هناك عنصران متنافر أحدهما مع الآخر، فإن مقدار التنافر سيكون دالاً على أهمية العناصر. وكلما كانت هذه العناصر أكثر أهمية للشخص، زاد مقدار العلاقة المتنافرة dissonance relation بينهما. فإجمالي مقدار التنافر الموجود بين مجموعتين من مجموعات العناصر المعرفية يعتبر دالاً على التناسب الموزون

لجميع العلاقات المتصلة بين المجموعتين المتنافرتين، ويستخدم مصطلح "التناسب الموزون" (Weighted Proportion)؛ لأن أي علاقة ذات صلة يمكن وزنها بحسب أهمية العناصر المرتبطة بتلك العلاقة، (Festinger, 1957: 16).

ويرى كل من ووردي وماكورميك (Wordie & McCormick, 1963) أن تخفيض التنافر يتم بطرق عدة، هي: (أ) تغيير معتقد المرء. (ب) تجنب الأشخاص الذين يحدثون التنافر. (ج) إيجاد مزيد من التأكيد والتثبيت للمعتقدات من أولئك الذين لديهم معتقدات مماثلة. (د) رفض مصدر التنافر. وفي هذا الإطار، يمكن فهم التنافر المعرفي بوصفه تهديداً معادلاً، على أنه كلما كان التنافر أكبر كان التهديد أكبر. وكراهية أو رفض مصدر التنافر هو رد فعل مُعَدَّل أو مُكَيَّف لتخفيض التهديد.

التنافر المعرفي ومفهوم الذات:

يعمل الأفراد الذين يكون التنافر مؤلماً بالنسبة إليهم على تجنب حدوث التنافر، وذلك عن طريق الابتعاد عن المواقف المؤدية إليه، وتطوير بعض الآليات لتخفيضه، وعدم قدرتهم على اتخاذ قرار إنما هو ناتج من خوفهم من حدوث هذا التنافر، ويرى فستنجر أن هذا الأمر يقودنا لمشكلة القلب من شخص إلى آخر من حيث فعالية الأساليب التي يستخدمونها لتخفيض التنافر ولأفضلية أحد الأساليب أو الآليات على الآخر، وبعد الإقرار بأن مثل هذه الفروق موجودة بين الأفراد سيحاول البعض - بدون شك - تخفيض التنافر بالتركيز على العناصر المعرفية المتعلقة بالعلاقات المتنافرة ويحاولون إزالة بعضها أو استبعاده، وهناك آخرون اعتادوا على التعامل مع التنافر بالتركيز على العناصر المعرفية المتعلقة بالعلاقات المتناغمة ويحاولون إضافة عناصر جديدة تكون متناغمة أيضاً مع الأخرى، ولم يتم الكشف عن المدى الذي يكون فيه النسيان الاختياري للعناصر المعرفية المتعلقة بالعلاقات التنافرية طريقة فعالة لتخفيض التنافر، وذلك بطريقة كافية. كما أن هناك طرقاً أخرى لتخفيض التنافر تعتبر ممكنة من الناحية النظرية على الرغم من عدم وجود شواهد كافية عليها، كتخفيض أهمية مجال المحتوى المعرفي برمته الذي يحدث فيه التنافر، بتقسيم المجموعات المعرفية المختلفة إلى فئات صغيرة؛ بحيث لا يكون لها ما تفعله إحداها مع الأخرى. وفي هذا المجال تظهر التساؤلات أكثر من الأفكار حول كيفية التعامل مع هذه الجوانب للشخصية فيما يتعلق بالتنافر، (Festinger, 1957).

وفي هذا الصدد يمكن النظر في عمليات تخفيض التنافر بشكل مميز في مجال

الشخصية؛ فمفهوم الإسقاط في نظرية التحليل النفسي يمكن أن يعمل على تخفيض التنافر الحادث من التعارض بين جوانب المفهوم الذاتي للفرد (بطريقة واعية أو غير واعية) وسلوكه، لذا يمكن النظر إلى الإسقاط على أنه نتيجة منطقية للدافعية الرامية لتخفيض التعارض داخل الذات، التي حدثت بوساطة الاختيار بالزام الشخص نفسه موقفاً لا ينسجم مع قناعاته بدافع مهم، وفي بعض الحالات، قد يكون الدافع لتقييم الذات بشكل إيجابي (Brehm & Cohen, 1962).

كما أن النظرية في شكلها الحديث وجدت أن التنافر لدى الفرد يكون حاداً على وجه الخصوص عندما ينعكس عدم الانسجام على الصورة الذاتية للفرد (Aronson, 1992). باعتبار مفهوم الذات من العوامل الموجهة للسلوك في ضوء التصورات التي يكونها الفرد عن نفسه (بكر، 1979)

وقد أضاف أرنسون (Aronson, 1968)، مصطلح المفهوم الذاتي ليعمل على حث التنافر. وذكر أن الناس يشهدون التنافر إلى حد كبير بسبب التعارض بين مفاهيمهم الذاتية والأفعال التي تم حثهم على فعلها في بحث الأوضاع الحادة على التنافر. ومثل ذلك، الشخص الذي يختار أن يكتب مقالاً يقول إن المهمة المملة هي مسلية، أو إنه يتعين زيادة الرسوم الدراسية. والأفراد العاديون لا يفعلون ذلك النوع من الأشياء دون تبرير كبير. لذا، فإن المفهوم الذاتي العالي لأفراد العينة في البحث هو الذي يجعل سلوكهم غير الجدير متنافراً. ومن ثم فإن مناصرة وضع غير مرغوب فيه ينظر إليه على أنه فعل سلبي من الناحية الأخلاقية الذي لا ينسجم مع المفهوم الذاتي لمعظم الناس، وعلى النقيض من ذلك، فإن الناس الذين لديهم مفهوم ذاتي منخفض قد لا يكثرثون بفعل شيء سلبي، وقد لا يشهدون حالة من توتر التنافر.

وخلص كوبر وفازيو (Cooper & Fazio, 1984) في رؤيتهما الحديثة لنظرية التنافر المعرفي، المبنية على قدر كبير من الدراسات، إلى أن الناس يشهدون مشاعر من التنافر عندما يكونون مسؤولين عن النتائج المنفرة التي يمكن رؤيتها ولا يمكن ردها أو تجنبها. لذا، فإن نظرية التنافر أصبحت أقل تركيزاً على الدافعية لحل عدم التجانس المنطقي وأصبحت أكثر تركيزاً على حماية الصورة الذاتية الإيجابية.

ويحتج أرونسون بأن الناس يشعرون بالانزعاج، ويشهدون نوعاً من التهديد ويعانون توتراً منفراً فقط عندما تكون أفعالهم لها مضمونات سلبية على الذات (Cooper, 2002).

وفي سياق الجدل الدائر حول كيفية تأثير الذات على الاستجابات ذات التناقضات السلوكية التي تعمل على حث التنافر المعرفي أو خفضه ظهرت نظرية التوكيد الذاتي لستيل (Steele, 1988)، التي ترى أن المعارف حول الذات تعمل كمصادر لتخفيض التنافر؛ فالناس يسعون للإبقاء على التكامل الذاتي الإيجابي، وإن أي شيء يهدد النظرة الذاتية الإيجابية يبدأ بنظام ذاتي يعمل على التوكيد الذاتي والمحافظة على الصورة المرغوبة للفرد. وبالدخول في التبرير الذاتي يمكن أن يحاول الناس إعادة ترسيخ التقييم الذاتي الإيجابي والتكامل الذاتي الإيجابي. كما يمكن تخفيض مشاعر التنافر بالتفكير حول القيم المتعلقة بالذات (Steele & Liu, 1983) أو بالمقارنات الاجتماعية الإيجابية (Tesser & Cornell, 1991)، وهذه النتائج تقدم دليلاً على وجود المرونة في تخفيض التنافر لدى الذات.

وتتمثل مقومات الذات في تقييم الشاب أو المراهق لمظهره وكيفيته وأصله وقدراته وكذلك تقييمه لأدواته واتجاهاته ومشاعره، التي تبلغ جميعها الذروة لتكون قوة موجبة للسلوك (لابين وجرين، 1981). كما تصبح المواضيع الأخلاقية والمعضلات مهمة، ويسعى الشباب والمراهقون لتأسيس مفهومهم الذاتي في مجموعة من القيم الراسخة، وعادة ما تكون في شكل مبادئ وأسس عامة ومجردة، ومعتقدات أيديولوجية مثل الآراء الدينية، والسياسية، والفلسفية (Montemayor & Eisen, 1997)، ويعمل ذلك على تنشيط عمليات رفع التنافر المعرفي وتخفيضه لدى الفرد في أثناء تفاعله الاجتماعي.

ثانياً - مفهوم الذات:

هناك العديد من الاختلافات لدى علماء علم النفس قديماً وحديثاً، التي تناولت مفهوم الذات، سواء في عملية تمييزه من مصطلحات أخرى أو تداخله معها. وقد أشار كل من هانسفورد وهاتي (Hansford & Hattie, 1982) إلى أن هناك خمسة عشر مصطلحاً تستخدم في الإشارة إلى الذات، ويمكن اعتبار مصطلح مفهوم الذات أعم وأشمل، فالمفهوم الذاتي مكون من معنى، وهو ظاهرة رمزية، اجتماعية، ولغوية. ودون رموز أو لغة، لن تكون هناك مفاهيم ذاتية. وبطريقة أخرى، فإن المفهوم الذاتي هو شبكة من الأفكار ذات علاقات متبادلة، تتمثل في معتقدات الفرد حول نفسه، بما في ذلك صفات الشخص وماهية الذات. ويشمل المفهوم الذاتي أشياء كثيرة، قد لا تكون جزءاً من هوية المرء أو كيانه. مثلاً، المفهوم الذاتي

للشخص قد يشمل العديد من صفات الشخصية، مثل أن يكون ودوداً أو كثير الكلام (Baumeister, 1999: 247).

كما يُعرف مفهوم الذات بصفة عامة بأنه إدراكات الفرد عن نفسه، وهذه الإدراكات تشكل من خلال خبرته وتفسيراته للبيئة التي يعيش فيها، وبتقييمات الآخرين المهمين في حياته لمواصفاته attributions وسلوكه. (Shavelson., 1992: 411). ويُعرفه جابر عبد الحميد وعلاء كفاقي (1992: 48:38) بأنه مفهوم الفرد وتقييمه لنفسه بما يشتمل عليه من قيم وقدرات وأهداف واستحقاق شخصي.

و ينظر إلى مفهوم الذات على أنه مفهوم عام دون تخصيص، وهذا ما قد يقود إلى كثير من الإشكالات المنهجية، ولذا يفرق الباحثون بين أبعاد محددة لمفهوم الذات؛ فعلى سبيل المثال صنف مفهوم الذات في أربعة مستويات أو نطاقات، منظمة في بناء هرمي، تمثل الذات الجسمية والذات الاجتماعية والذات المادية والذات الروحية (James, 1980). و فرّق عبدالله الصيرفي (1988) بين عدد من الأبعاد تشمل مفهوم الذات النفسية، والذات الاجتماعية، والذات الأسرية، والذات التعاملية، كما قسم محمود منسي (1986: 16:15) مفهوم الذات إلى ستة أبعاد لدى طلاب الجامعة، هي:

- مفهوم القيمة الذاتية (الذات النفسية أو الشخصية): ويقصد به إدراك الفرد لذاته وتقبله لنفسه وسلوكه الشخصي.
- مفهوم الذات الأسرية: ويقصد به مفهوم الفرد عن نفسه داخل أسرته وتقبله لذاته بوصفه عضواً في الأسرة وسلوكه تجاه أفراد أسرته.
- مفهوم الذات الاجتماعية: ويقصد به مفهوم الفرد عن ذاته داخل المجتمع وتقبله لنفسه بوصفه عضواً في مجتمعه وسلوكه الاجتماعي.
- مفهوم الذات الخلقية: ويقصد به مفهوم الفرد عن أخلاقه وتقبله لأخلاقه وسلوكه الأخلاقي.
- مفهوم الذات الجسمية: ويقصد به مفهوم الفرد عن جسمه وتقبله له، وسلوكه تجاه جسمه.
- نقد الذات: ويقصد به مفهوم الفرد عن نقد ذاته وتقبله لتغيير سلوكه تجاه نقد الآخرين له.

ويتناول المفهوم الذاتي اتجاهين، أحدهما يرى أن البنية الكاملة للمفهوم الذاتي قد تظل ثابتة، وما يتغير هو ذلك الجزء من المفهوم الذاتي الذي يكون حاضراً في عقل الإنسان في لحظة بعينها، وهذا ما يسمى في بعض الأحيان بـ "المفهوم الذاتي المتزامن" أو "الذات الظاهرية". والسياق الاجتماعي الآني يأتي بمظاهر مختلفة للذات؛ مما يجعل المفهوم الذاتي المتزامن يتغير، والناس يصبحون على علم بصفاتهم التي تجعلهم يصمدون في وضع معين؛ فمثلاً الفتاة الوحيدة الموجودة في مجموعة من الذكور من المحتمل أن تذكر بأنها فتاة كجزء من مفهومها الذاتي أكثر مما لو كانت في مجموعة من الإناث، ومن ثم التغيرات هنا تحدث فقط في المستوى الظاهر من المفهوم الذاتي للفرد (McGuire & McGuire, 1982)؛ مما يعني أن مفهوم الذات ذو طبيعة تقييمية، وتصدر تلك التقييمات بالإشارة إلى معايير مطلقة كالمقارنة مع الزملاء، أو بالإشارة إلى تقييمات مدركة قام بها آخرون من حول الفرد؛ حيث تختلف أهمية التقييم ودرجته باختلاف الأفراد والمواقف (المحاميد، 2003).

والاتجاه الآخر يرى أن للناس مجموعة غير متماسكة من الأفكار المحددة حول أنفسهم. مثلاً، ربما ينظر المرء إلى نفسه على أنه ذكي، ودود، كسلان، ثرثار، مساعد، تابع، عاطفي، وحساس...إلخ. وبذلك، فإن أي سمة أو صفة للذات تعتبر "مخططاً ذاتياً". وبهذا يكون المخطط الذاتي مفهوماً لبعض الصفات المحددة للذات. وبدلاً من مفهوم ذاتي واحد كبير، فإن هذه الطريقة تركز الاهتمام على عدد من المفاهيم الصغيرة لأجزاء الذات ومظاهرها، وربما ذلك يسهل فهمنا لكيفية حدوث التغيرات في المفهوم الذاتي من دون شعور الفرد بحدوث تغيرات كبيرة خلال مسيرة حياته على الرغم من حدوث بعض التغيرات في بعض المخططات الذاتية له (Markus, 1977).

وتوصل كل من سكلينكر، دلوجوليكي ودوهيرتي (Schlenker, Dlugolecki & Doherty, 1994) إلى أن التفاعلات الاجتماعية تؤدي دوراً حاسماً في حدوث التغيرات للمفهوم الذاتي، فوجود أناس آخرين يرونك بطريقة معينة تنتهي بأن تترك أثراً كبيراً على مفهومك الذاتي أكثر من التأمل ببساطة بها بشكل خاص. كما تؤدي عملية التفاعل الاجتماعي السليم إلى تكوين مفهوم ذاتي ناضج من خلال المعايير الاجتماعية والتوقعات السلوكية التي يتعلمها الفرد من خلال هذه العملية (فهمي، 1976).

وقد ارتبط مفهوم الذات عند الشباب ارتباطاً إيجابياً وجوهرياً بمجالات السلوك الاجتماعي، مثل النضج الاجتماعي، وإقامة العلاقات الطيبة مع الصحة والقيم الاجتماعية الإنسانية كتحمل الآخرين والاهتمام بهم، والتسامح، وحب العمل الجماعي، في حين أن من ينمي مفهوماً ذاتياً منخفضاً للذات يكون لديه مشكلات سلوكية (زهران، 1977: 180). ويؤكد عبدالله الصيرفي (1988م) أن تأثير مفهوم الذات في عملية التوافق النفسي والاجتماعي للأفراد وقدرتهم على التعامل الصحيح مع المؤثرات البيئية المحيطة بهم أمر تدعمه الشواهد الإمبريقية والإكلينيكية.

وقد وجد كل من هانسن ومينارد (Hansen & Maynard, 1973) في مراجعتهم للتراث الأبوي لمفهوم الذات أنه ارتبط ارتباطاً سلبياً بالقلق وضعف الأداء المدرسي واستخدام المخدرات. وهو ما أكدته أيضاً روزنبرج (Rosenberg, 1985)؛ حيث وجد أن مفهوم الذات المضطرب والمتقلب قد أظهر ارتباطاً بمشاعر القلق والاكتئاب والامتناع وعدم الطمأنينة.

وتخضع المعرفة الذاتية لثلاثة أنماط رئيسة من التحريف والتشويه (Taylor & Brown, 1998):

أولاً: يبالغ الناس في تقييم نوعياتهم الجيدة. ويعتقدون في أنفسهم بأنهم أجمل، وأكثر جاذبية، وأكثر مهارة وخبرة في المجال الاجتماعي، ومن ثم أكثر قبولا وكفاءة عما هم عليه فعلاً.

ثانياً: يبالغون في تقييم درجة تحكمهم بحياتهم. ويعتقدون أنه بإمكانهم تحقيق الأشياء التي يريدونها وأن نجاحهم وفشلهم في الحياة يعتمد - أساساً - على أفعالهم واختياراتهم الخاصة بدلاً من القوى الخارجية والقدر والحظ.

ثالثاً: يكونون متفائلين بشكل غير واقعي. ويبالغ الناس في محبتهم بأن تحدث لهم الأشياء الجيدة (مثل الترقية الكبيرة) ويخسون تقديرهم في احتمال حدوث الأشياء السيئة لهم (مثل أن يصاب المرء بإصابة خطيرة في حادث).

وهذه الأنماط قد تعمل على رفع مستوى التنافر لدى الأفراد عندما يواجهون بعض الأوضاع أو المواقف أو الأحداث التي قد تعترض طريقهم في حياتهم الاجتماعية والعملية، ويُفرض عليهم التعامل معها ومسايرتها ومحاولة التوازن بين ما تتطلبه هذه الأحداث أو الأوضاع وما يسعى له الفرد.

التحصيل الدراسي والتنافر المعرفي:

يعتبر التحصيل الدراسي من أهم المفاهيم النفسية التربوية ذات التأثير المباشر في مستقبل الفرد التعليمي والوظيفي، كما أنه من المفاهيم المعقدة والمركبة في الوقت نفسه، التي تتأثر بالعديد من العوامل المختلفة، منها ما يرتبط بالفرد وبيئته الخاصة، ومنها ما يرتبط بالمدرسة وبيئتها التعليمية، ومنها ما يرتبط بالعوامل النفسية المختلفة التي تؤثر جميعها في تحصيل الفرد الأكاديمي بنسب متفاوتة.

ومن أهم العوامل النفسية المؤثرة بالتحصيل الأكاديمي التنافر المعرفي، وفي هذا الصدد يؤكد بيرنز (Burns, 2006) أن التنافر المعرفي جزء مؤثر وحاسم من عملية التعليم؛ فالعملية التعليمية للفنون العقلية تستغل قوة التنافر المعرفي لتعزيز التعلم، وإن هدف المعلمين هو مساعدة الطلاب في أن يتعلموا ممارسة الأفكار الحرة الناقدة Free & Critical Thought، وإيجاد السبل لجعل المعلومات المتنافرة تنسجم وتتناغم مع معتقدات الطالب.

والتنافر المعرفي شبيه بالذنب، وقد يكون الاعتراف أحد الطرق المؤدية لتخفيفه (Stice, 1992). فالطالب الذي يعترف لنفسه بعدم استعداده للاختبار يقل لديه التنافر بخصوص الدرجة التي قد يحصل عليها، والعكس صحيح.

وقد وجدت دراسة سميرة العتيبي (Al- Otaibi, 2012) أن هناك علاقة عكسية بين التنافر المعرفي والتحصيل الأكاديمي، فكلما زاد التنافر لدى الطالب قل تحصيله الأكاديمي، ولعل ذلك يعود للصراع الناتج من التنافر المعرفي الذي يعبر عن استجابة قابلة للتكيف، مثل تحمل الألم إلى حد ما، فعدم الراحة أو القلق الناتج من الأوضاع المتنافرة تحث المتعلم على تخفيفه بطريقة أو بأخرى (Burns, 2006). ويظهر ذلك في صورة توتر سيكولوجي له خصائص دافعية، (Festinger, 1957)، لدى الفرد لمحاولة تحسين تحصيله الدراسي، فمن الضروري إيجاد تنافر من أجل حث التعلم، يؤدي بالطلاب إلى التفكير بطريقة ناقدة في موضوع التعلم الذي يعرض عليهم (Burns, 2006). وعليه، تحاول الدراسة الحالية التأكد مما توصلت إليه دراسة (Al- Otaibi, 2012) عن طبيعة العلاقة بين التنافر المعرفي والتحصيل الأكاديمي لكل من الذكور والإناث بصورة مباشرة تخدم العملية التربوية والتراث الأدبي لهذه النظرية، خصوصاً أن الدراسة السابقة اقتصرَت على الإناث فقط. فالأفراد يختلفون

بصفة عامة في حساسيتهم للتنافر أو في وسيلتهم لتخفيض التنافر، ناهيك عن الفروق بين الجنسين، وخصوصاً عندما يكون الأفراد غير مستعدين أو واثقين بما فيه الكفاية لأداء الاختبارات، ومن ثم يرتفع لديهم معدل الشد النفسي الذي يعتبر إحدى سمات التنافر المعرفي؛ مما يدعوهم لمحاولة تخفيفه بطريقة أو بأخرى.

الدراسات السابقة:

أ - دراسات تناولت العلاقة بين التنافر المعرفي ومفهوم الذات:

دراسة فيرنا ورنيون (Verna & Runion, 1984) عن آثار التنافر السياقي على المفهوم الذاتي لدى الشباب من المجموعات الاجتماعية ذات القيمة المنخفضة مقابل العالية، وكان عدد أفراد العينة 315 فرداً من الصنفين السابع والثامن من الطلاب السود والبيض، ومن هذه المجموعة هناك 54 فرداً يرحلون إلى المدرسة بالحافلة وتمثل مجموعتهم الأقلية (قرينة تنافرية)، وبقية أفراد العينة يبقون في المدرسة؛ حيث كانت مجموعتهم أكثرية (قرينة متناغمة)، وأوضحت النتائج أن عدد الصفات السلبية المخصصة للذات كانت أعلى بالنسبة إلى أفراد العينة الذين يرحلون بالحافلة في السياق المتنافر عن أولئك الذين في السياق المتناغم. وكانت آثار التنافر السياقي محصورة في أفراد العينة من المجموعة ذات التقييم الاجتماعي المنخفض (أي، ذوي الدخل المنخفض، السود) الذين اندمجوا في مدرسة متنافرة (يسودها البيض، ذوو الدخل العالي). والتنافر السياقي ليس له أثر واضح على المفهوم الذاتي لأفراد العينة من المجموعة ذات التقييم الاجتماعي العالي (أي دخل عال، بيض) الذين يرحلون بالحافلة إلى مدرسة متنافرة (يسودها البيض، ذوو الدخل العالي).

دراسة ستيل وسبنسر ولانش (Steele, Spencer & Lynch, 1993) وقد قاموا بتجربتين هدفتا إلى فحص الفروق الفردية في المرونة عند تهديد الصورة الذاتية للأفراد، ويفترض أنه كلما كان المفهوم الذاتي العام لدى الفرد إيجابياً، كان من السهل جعل الصور الذاتية القائمة قادرة على توكيد الكفاءة الذاتية العامة، ومن ثم قلت حاجة المرء لمواجهة تهديدات بعينها للمحافظة على الحس العام بالكفاءة، وذلك على افتراض أن الشيء المزعج حول الفعل المتنافر هو عدم تجانسه مع المفهوم الذاتي للمرء. تكونت العينة الأولى من 129 طالباً وطالبة بجامعة واشنطن: 75 من الإناث و54 من الذكور. استخدم مقياس بيان كاليفورنيا السايكولوجي (CPI)، وقد أظهرت النتائج أن الناس الذين لديهم تقدير ذاتي منخفض هم الأكثر استجابة

للمعلومات المقيمة للذات. وفي التجربة الثانية: كان عدد أفراد العينة 60 فرداً من طلاب الفصل التمهيدي لعلم النفس بجامعة ميتشيجان: 31 من الإناث و29 من الذكور. فحص جميع أفراد العينة على مقياس روزينبيرغ للتقدير الذاتي (روزينبيرغ، 1965)، لتعيين أفراد العينة إلى حالتي التقدير الذاتي العالي والمنخفض، واضعاً 30 من أفراد العينة في كل حالة، وقد اتبعت في هذه التجربة - بوجه عام - تلك الإجراءات المتبعة في الدراسة الأولى مع عدد من الاستثناءات، وكان الفرض الرئيس هو أن أفراد العينة ذوي التقدير الذاتي المنخفض يركزون على موارد ذاتية التقييم ويبررون اختيارهم أكبر بكثير عن أفراد العينة ذوي التقدير الذاتي العالي. أوضح أفراد العينة ذوي التقدير الذاتي العالي عدم وجود تغيير لأي مبرر ذاتي أياً كان، في حين أوضح أفراد العينة ذوو التقدير الذاتي المنخفض تغييراً مطلقاً ومهماً، وتغييراً أكثر وضوحاً عن أفراد العينة ذوي التقدير الذاتي العالي. وكان هناك أيضاً أثر رئيس للتقدير الذاتي قريب من الأهمية للتقدير الذاتي المستمر، وقد توصلت النتائج في كلتا التجربتين إلى أنه عندما يكون أفراد العينة مدركين لمفاهيمهم الذاتية، فإن هذا الدافع يكون أقوى وسط الناس الذين لديهم تقدير ذاتي منخفض، منه لدى أفراد العينة ذوي التقدير الذاتي العالي، ومن أهم ما توصلت إليه الدراسة أيضاً أنه عندما يذكرون أفراد العينة بمفاهيمهم الذاتية فإن ذوي التقدير الذاتي المنخفض منهم يكونون معززين ذاتياً (يبررون قراراتهم) أكثر من أفراد العينة ذوي التقدير الذاتي العالي الذين قد لا يشهدون حالة من توتر التنافر. وهذه النتيجة قد يكون من الصعب تفسيرها من دون افتراض الفروق الفردية في المصادر المؤكدة للذات وبدون الافتراض بأن مثل هذه الفروق تؤثر على عملية الإبقاء على الحس العام للتكامل الذاتي. ونلاحظ في هذه الدراسة الخلط الواضح بين مفهومي تقدير الذات ومفهوم الذات، وهذا الخلط ليس بمستغرب، فقد أشار كل من سميث وبيتز في دراسة لهما إلى أن تقدير الذات يعتبر أحد مظاهر مفهوم الذات، وتناول المفهومين بوصفهما مفهوماً واحداً في إشارتهما إلى صعوبة أن ينكر العاملون في مجال الإرشاد النفسي أهمية مفهوم الذات للعميل أو تقديره لذاته سواء في ظهور مشكلاته أو فيما يقدم له من أنواع العلاج (Smith & Betz, 2002:439).

دراسة كل من ووردي وماكورميك (Wordie & McCormick, 1963) للعلاقة بين مفهوم الذات وتخفيض التنافر المعرفي من خلال فحص آثار الخلفية (التيقن من الرأي) وعوامل الشخصية (تعارض المثالية الذاتية) على ردود الفعل للنقيض

(التنافر) وتأكيد الآراء (التناغم). أجريت الدراسة على عينة بلغت 60 طالباً جامعياً لإكمال تصميم عاملي 2×3 (المثالية الذاتية $\times$ المعالجة). واختير أفراد العينة في المجموعات الثلاث للمثالية الذاتية: العالية والمتوسطة والمنخفضة، بشكل عشوائي لمعالجتين تجريبيتين على الموافقة وعدم الموافقة، مسجلتين على شريط تسجيل مع آرائهم حول كيفية تعاملهم مع صديق مشوش. وفحص كل فرد من أفراد العينة بشكل منفرد لإعطاء واحد من رأيين على الحالة، ولتصنيف ثقته بإجابته. بعد ذلك سمع شريكه (الشريك المسجل) في الغرفة المجاورة يعبر عن رأيه (إجابة مطابقة أو مغايرة). وبعد ذلك، طلب من العينة تصنيف شريكه على ثماني خصائص من خصائص الشخصية، كما طلب منه مرة أخرى التعبير عن درجة يقينه في رأيه الأصلي. وقد بينت النتائج أن: (1) تحقير الشريك كان أكبر في ظل أحوال عدم الموافقة عنه في أحوال الموافقة. (2) التداخل الكبير للمثالية الذاتية $\times$ الموافقة بين أفراد العينة في مجموعة المثالية الذاتية المنخفضة هم الذين عبروا عن التحقير الأكبر للشريك في ظل عدم الموافقة. (3) أفراد العينة الذين لديهم عدم يقين أكثر في آرائهم عبروا عن حب أكبر للشريك في ظل حالات الموافقة، وعبروا عن التحقير الأكبر في ظل حالات عدم الموافقة. (4) أدى عدم الموافقة إلى انخفاض، في حين أدت الموافقة إلى زيادة في اليقين من رأي المرء. والتداخل الثلاثي الكبير أشار إلى أن أفراد العينة في مجموعة المثالية الذاتية العالية كانوا أكثر تأثراً في هذا الصدد. وأفرد العينة في مجموعة المثالية الذاتية المنخفضة عبروا حقيقة عن يقين أكبر لآرائهم بعد سماعهم لرأي مغاير.

ب - دراسات تناولت علاقة التنافر المعرفي بالتحصيل الأكاديمي:

دراسة سميرة العتيبي (Al- Otaibi, 2012)، ومن أهدافها محاولة معرفة العلاقة بين التنافر المعرفي والتحصيل الأكاديمي، لدى عينة بلغت (253) طالبة من طالبات جامعة أم القرى، وقد استخدم مقياس التنافر المعرفي لكل من كسل وشو وريجر (Cassel, Chow & Reiger, 2001) ودرجات التحصيل الأكاديمي، وكان من أهم نتائج الدراسة، ارتباط التنافر المعرفي الكلي وأبعاده المختلفة بالتحصيل الأكاديمي بعلاقة عكسية ذات دلالة إحصائية.

تعليق عام على الدراسات السابقة:

أظهرت الدراسات السابقة وجود علاقة بين التنافر المعرفي ومفهوم الذات؛

فكلما تدنى مفهوم الذات زادت الصفات السلبية للذات على نحو ما في دراسة فيرنا ورنينون (Verna & Runion, 1984)؛ مما يزيد من التنافر المعرفي لديهم، كذلك وجدت دراسة ستيل وآخرين (Steele et al., 1993) زيادة المبررات التي يتخذها الأفراد لقراراتهم، الناتجة من زيادة التنافر لديهم لدى الأفراد ذوي مفهوم الذات المنخفض أكثر منها لدى أفراد العينة ذوي التقدير الذاتي العالي الذين قد لا يشهدون حالة من توتر التنافر، وتدعم هذه النتائج توجه الدراسة نحو معرفة العلاقة بين التنافر المعرفي ومفهوم الذات على عينة من طلاب جامعة أم القرى وطالباتها. وبحث دراسة ووردي وماكورميك (Wordie & McCormick, 1963) في المثالية الذاتية للفرد استناداً لنظرية الذات ونظرية التنافر المعرفي - حيث يدعم ذلك توجه البحث الحالي - فيما يتعلق بأثر تعارض المثالية الذاتية (Self-Ideal - SI) نتيجة ردود فعل الآراء المؤكدة والآراء المضادة للفرد.

وبالنسبة إلى علاقة التنافر المعرفي بالتحصيل الأكاديمي لم تجد الباحثة دراسة تربط بينهما بصورة مباشرة سوى دراسة سميرة العتيبي (Al-Otaibi, 2012)؛ حيث استندت في ربطها للمتغيرين إلى المظاهر الأخرى للتنافر، ذات العلاقة بالتحصيل، ومن أهمها شعور الفرد بالقلق والشد النفسي الناتج من اتخاذ عدة قرارات ينتج منها تنافر معرفي سواء كان مرتفعاً أو منخفضاً، بحسب كمية المبررات والأسباب المؤدية إلى اتخاذ هذا القرار، والنتائج المترتبة على اتخاذه التي قد تدعمه أو لا تدعمه. وتتضح هذه الناحية في التنافر المعرفي في التحصيل الأكاديمي عندما يقرر الطالب حذف جزء معين من المقرر وعدم مذاكرته أو مراجعته في الاختبار، وهذه الدراسة تدعم توجه الدراسة الحالية في التأكد مما توصلت إليه عن نوع العلاقة بين التنافر المعرفي والتحصيل الأكاديمي لكل من الذكور والإناث خصوصاً أن الدراسة السابقة اقتصرَت على الإناث فقط.

فروض الدراسة:

- 1 - توجد مستويات مختلفة لكل من حجم التنافر المعرفي وأبعاده ومفهوم الذات العام وأبعاده، لدى طلاب جامعة أم القرى وطالباتها.
- 2 - لا توجد علاقة دالة إحصائياً بين التنافر المعرفي وأبعاده ومفهوم الذات وأبعاده والتحصيل الأكاديمي لدى عينة من طلاب جامعة أم القرى وطالباتها.

3 - لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات التنافر المعرفي وأبعاده لدى طلبة جامعة أم القرى تعزى للجنس.

4 - لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات الدرجات الكلية لمفهوم الذات وأبعاده لدى طلبة جامعة أم القرى، بحسب مستويات التنافر المعرفي والجنس.

5 - لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات الدرجات الكلية لمعدل عام التحصيل الأكاديمي (المعدل التراكمي) لدى طلبة جامعة أم القرى، بحسب مستويات التنافر المعرفي والجنس.

منهج الدراسة وإجراءاتها:

أولاً - منهج الدراسة:

اعتمدت الدراسة الحالية المنهج الوصفي للإجابة عن أسئلة الدراسة والتحقق من فروضها.

ثانياً - إجراءات الدراسة:

تحدد إجراءات هذه الدراسة في وصف العينة، والأدوات المستخدمة، وظروف جمع البيانات، والتحليلات الإحصائية المستخدمة، ونعرض لهذه الإجراءات على النحو التالي:

1 - عينة الدراسة:

بناء على فروض هذه الدراسة اختيرت عينة قوامها (543) طالباً وطالبة من المستوى السادس من طلبة (الأقسام العلمية) و(الأقسام الأدبية) بالمرحلة الجامعية للعام الدراسي (1433/1434هـ)، بطريقة عشوائية بسيطة، وذلك من خلال قوائم الأسماء، واستبعدت (213) ورقة إجابة إما نتيجة عدم التزام الطلبة بالإجابة عن جميع الفقرات وإما بسبب فشلهم في تعدي اختبار الجدارة بالثقة لمقياس التنافر المعرفي، ومن ثم بلغت عينة الدراسة النهائية (151) طالباً و(179)، طالبة، بمجموع بلغ (330) طالباً وطالبة، وجدول (1) يوضح التوزيع التكراري لعينة الدراسة الكلية بحسب الجنس والفئات العمرية والتحصيل الأكاديمي ومتوسطاتها الحسابية وانحرافاتها المعيارية على النحو التالي:

التنافر المعرفي وعلاقته بكل من مفهوم الذات والتحصيل الأكاديمي لدى طلاب جامعة أم القرى وطالباتها

جدول (1)
التوزيع التكراري لبيئة الدراسة الكلية بحسب الجنس والفئات العمرية والمستوى الدراسي ومتوسطات العمر والتحصيل الدراسي (ن=333)

الجنس	طلاب (ن = 151)										طالبات (ن = 179)										العينة الكلية (ن = 330)																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																													
	21 سنة فأقل					أكبر من 23 سنة					المجموع					21 سنة فأقل					23 - 22					أكبر من 23 سنة					المجموع																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																			
الفئات العمرية	%	ت	%	ت	%	%	%	%	%	%	%	%	%	%	%	%	%	%	%	%	%	%	%	%	%	%	%	%	%	%	%	%	%	%	%	%	%	%	%	%	%	%	%	%	%	%	%	%	%	%	%	%	%	%	%	%	%	%	%	%	%	%	%	%	%	%	%	%	%	%	%	%	%	%	%	%	%	%	%	%	%	%	%	%	%	%	%	%	%	%	%	%	%	%	%	%	%	%	%	%	%	%	%	%	%	%	%	%	%	%	%	%	%	%	%	%	%	%	%	%	%	%	%	%	%	%	%	%	%	%	%	%	%	%	%	%	%	%	%	%	%	%	%	%	%	%	%	%	%	%	%	%	%	%	%	%	%	%	%	%	%	%	%	%	%	%	%	%	%	%	%	%	%	%	%	%	%	%	%	%	%	%	%	%	%	%	%	%	%	%	%	%	%	%	%	%	%	%	%	%	%	%	%	%	%	%	%	%	%	%	%	%	%	%	%	%	%	%	%	%	%	%	%	%	%	%	%	%	%	%	%	%	%	%	%	%	%	%	%	%	%	%	%	%	%	%	%	%	%	%	%	%	%	%	%	%	%	%	%	%	%	%	%	%	%	%	%	%	%	%	%	%	%	%	%	%	%	%	%	%	%	%	%	%	%	%	%	%	%	%	%	%	%	%	%	%	%	%	%	%	%	%	%	%	%	%	%	%	%	%	%	%	%	%	%	%	%	%	%	%	%	%	%	%	%	%	%	%	%	%	%	%	%	%	%	%	%	%	%	%	%	%	%	%	%	%	%	%	%	%	%	%	%	%	%	%	%	%	%	%	%	%	%	%	%	%	%	%	%	%	%	%	%	%	%	%	%	%	%	%	%	%	%	%	%	%	%	%	%	%	%	%	%	%	%	%	%	%	%	%	%	%	%	%	%	%	%	%	%	%	%	%	%	%	%	%	%	%	%	%	%	%	%	%	%	%	%	%	%	%	%	%	%	%	%	%	%	%	%	%	%	%	%	%	%	%	%	%	%	%	%	%	%	%	%	%	%	%	%	%	%	%	%	%	%	%	%	%	%	%	%	%	%	%	%	%	%	%	%	%	%	%	%	%	%	%	%	%	%	%	%	%	%	%	%	%	%	%	%	%	%	%	%	%	%	%	%	%	%	%	%	%	%	%	%	%	%	%	%	%	%	%	%	%	%	%	%	%	%	%	%	%	%	%	%	%	%	%	%	%	%	%	%	%	%	%	%	%	%	%	%	%	%	%	%	%	%	%	%	%	%	%	%	%	%	%	%	%	%	%	%	%	%	%	%	%	%	%	%	%	%	%	%	%	%	%	%	%	%	%	%	%	%	%	%	%	%	%	%	%	%	%	%	%	%	%	%	%	%	%	%	%	%	%	%	%	%	%	%	%	%	%	%	%	%	%	%	%	%	%	%	%	%	%	%	%	%	%	%	%	%	%	%	%	%	%	%	%	%	%	%	%	%	%	%	%	%	%	%	%	%	%	%	%	%	%	%	%	%	%	%	%	%	%	%	%	%	%	%	%	%	%	%	%	%	%	%	%	%	%	%	%	%	%	%	%	%	%	%	%	%	%	%	%	%	%	%	%	%	%	%	%	%	%	%	%	%	%	%	%	%	%	%	%	%	%	%	%	%	%	%	%	%	%	%	%	%	%	%	%	%	%	%	%	%	%	%	%	%	%	%	%	%	%	%	%	%	%	%	%	%	%	%	%	%	%	%	%	%	%	%	%	%	%	%	%	%	%	%	%	%	%	%	%	%	%	%	%	%	%	%	%	%	%	%	%	%	%	%	%	%	%	%	%	%	%	%	%	%	%	%	%	%	%	%	%	%	%	%	%	%	%	%	%	%	%	%	%	%	%	%	%	%	%	%	%	%	%	%	%	%	%	%	%	%	%	%	%	%	%	%	%	%	%	%	%	%	%	%	%	%	%	%	%	%	%	%	%	%	%	%	%	%	%	%	%	%	%	%	%	%	%	%	%	%	%	%	%	%	%	%	%	%	%	%	%	%	%	%	%	%	%	%	%	%	%	%	%	%	%	%	%	%	%	%	%	%	%	%	%	%	%	%	%	%	%	%	%	%	%	%	%	%	%	%	%	%	%	%	%	%	%	%	%	%	%	%	%	%	%	%	%	%	%	%	%	%	%	%	%	%	%	%	%	%	%	%	%	%	%	%	%	%	%	%	%	%	%	%	%	%	%	%	%	%	%	%	%	%	%	%	%	%	%	%	%	%	%	%	%	%	%	%	%	%	%	%	%	%	%	%	%	%	%	%	%	%	%	%	%	%	%	%	%	%	%	%	%	%	%	%	%	%	%	%	%	%	%	%	%	%	%	%	%	%	%	%	%	%	%	%	%	%	%	%	%	%	%	%	%	%	%	%	%	%	%	%	%	%	%	%	%	%	%	%	%	%	%	%	%	%	%	%	%	%	%	%	%	%	%	%	%	%	%	%	%	%	%	%	%	%	%	%	%	%	%	%	%	%	%	%	%	%	%	%	%	%	%	%	%	%	%	%	%	%	%	%	%	%	%	%	%	%	%	%	%	%	%	%	%	%	%	%	%	%	%	%	%	%	%	%	%	%	%	%	%	%	%	%	%	%	%	%	%	%	%	%	%	%	%	%	%	%	%	%	%	%	%	%	%	%	%	%	%	%	%	%	%	%	%	%	%	%	%	%	%	%	%	%	%	%	%	%	%	%	%	%	%	%	%	%	%	%	%	%	%	%	%	%	%	%	%	%	%	%	%	%	%	%	%	%	%	%	%	%	%	%	%	%	%	%	%	%	%	%	%	%	%	%	%	%	%	%	%	%	%	%	%	%	%	%	%	%	%	%	%

2 - أدوات الدراسة:

أولاً - مقياس التنافر المعرفي:

أعد هذا المقياس كل من كسل وآخرين (Cassel, et. al., 2001) في صورته الثانية، استناداً إلى نظرية فستنجر (1957)، ويتناول مجالين من نطاق حياة الفرد، وهما: المجال الداخلي الشخصي والمجال الخارجي غير الشخصي. ويتكون كل مجال من أربعة أجزاء، كل منها يشتمل على (25) بنداً. ومن ثم أصبح يحتوي على (200) بند تتطلب الإجابة عنها بـ(صح) أو (خطأ) في كل جزء من الأجزاء الثمانية، وهي: (المسكن والأسرة): يشمل حياة الطفولة المبكرة، النواحي الديناميكية التطورية والوضع الحالي للعلاقات الأسرية. (التحكم العاطفي): يعني القدرة على إدراك الاستجابات العاطفية والتحكم بها فيما يتعلق بالتعامل مع الآخرين ومع الذات. (التوافق الشخصي): وهو تكوين رد الفعل استجابة للضغوط الاجتماعية والضغوط الداخلية للحياة بين الأفراد. (الصحة والرفاهية): وتشمل الصحة البدنية والعقلية فيما يتعلق بالعمل، أوقات الفراغ والحالات الداخلية المدركة. (المدرسة والتعلم): القدرة التعليمية والاستخدام الشخصي المدرك ضمن النظام المدرسي. (الاجتماعي والانتماء): كيف يتصل الشخص ويعمل ضمن النسيج المعقد للناس في البيئة المباشرة والبيئة الممتدة. (الهيمنة والقوة): وتعني القدرة المستمرة للشخص على التوازن مع الحاجات الحياتية اليومية للحصول على مزيد من القدرة. (الاستمرار والديمومة): القدرة العامة لتقدير الآخرين والتفاعل معهم بطريقة مفيدة بغرض التجمع أو عمل مجموعة. كما أن هناك (21) زوجاً من بنود المقياس تشكل درجات الجدارة بالثقة (أو الكذب)، التي ضمنت للتأكد من أن البنود تقرأ و / أو تفهم بطريقة صحيحة.

وقد قام شو (Chow, 2001) بدراسة خصائص القياس السيكومتري لمقياس التنافر المعرفي على عينة بلغت (648) مشاركاً، منها (349) من الإناث و(157) من الذكور. وقد أظهرت النتائج - فيما يخص التماسك الداخلي للمقياس باستخدام معامل ألفا كرونباخ - أن جميع معاملات الارتباط عالية ودالة عند (0,001)، كما أن معامل ألفا للمجال الداخلي الشخصي بلغ (0,938)، وهو أعلى من معامل ألفا للمجال الخارجي وغير الشخصي الذي بلغ (0,914)، كما بلغ معامل ألفا للمقياس ككل (0,96).

وحسب الاتساق الداخلي لعبارات وأبعاد مقياس التنافر المعرفي لعينة الدراسة الاستطلاعية، وكانت جميع قيم معاملات الارتباط لعبارات مقياس التنافر المعرفي من الأبعاد الداخلية الشخصية والأبعاد الخارجية اللاشخصية دالة عند مستوى (0,01) و (0,05)، كما أن جميع قيم معاملات الارتباط البينية لأبعاد مقياس التنافر المعرفي دالة عند مستوى (0,01) و (0,05).

وقد تحقق من صدقه وثباته في دراسة سابقة للباحثين (الحياني والعتيبي، 2011) على عينة استطلاعية تبلغ (107) طالبات من جامعة أم القرى، وحسبت قيم ثبات مختلف أبعاد مقياس التنافر المعرفي بعدة طرق، منها إعادة التطبيق لمقياس التنافر الكلي (DISS-R)؛ حيث بلغ (0,901)، في حين بلغ معامل ثبات إجمالي الداخلي والشخصي (IPTOT) (0,881)، ويندرج تحته بعد المزاج والرضا العائلي (FAM) الذي بلغ ثباته بطريقة إعادة التطبيق (0,799)، وبعد التحكم العاطفي (EMO) وبلغ ثباته (0,802)، وبعد التوافق الشخصي (PAD) وبلغ ثباته (0,712)، وبعد الصحة والعافية (HEA) وبلغ ثباته (0,821). كما بلغ معامل ثبات إجمالي الخارجي واللاشخصي (ETTOT) (0,857)، ويندرج تحته بعد المدرسة والتعلم (FAM) الذي بلغ ثباته بطريقة إعادة التطبيق (0,790)، وبعد النواحي الاجتماعية (EMO) وبلغ معامل ثباته (0,642)، وبعد الاستمرار والديمومة (PAD) وبلغ معامل ثباته (0,782)، وبعد التبعية والهيمنة (HEA) وبلغ معامل ثباته (0,727). كما راوحت معاملات ثبات مقياس التنافر وأبعاده الفرعية باستخدام (ألفا كرونباخ - التجزئة النصفية) بين أكبر معامل ثبات وذلك لإجمالي مقياس التنافر المعرفي الذي بلغ (0,9453)، وأصغر معامل ثبات (0,6536) وذلك لبعد الهيمنة والتبعية. كما حسب الاتساق الداخلي لعبارات المقياس وأبعاده، وكانت جميع قيم معاملات الارتباط لعبارات مقياس التنافر المعرفي لأبعاد الداخلية الشخصية والأبعاد الخارجية اللاشخصية، وكذلك جميع قيم معاملات الارتباط البينية لأبعاد مقياس التنافر المعرفي دالة عند مستوى (0,01)، (0,05).

كذلك حسبت المحددات السيكمترية بالنسبة إلى مقياس التنافر المعرفي في الدراسة الحالية على العينة الأساسية التي بلغت (330) من طلاب جامعة أم القرى وطالباتها بمكة المكرمة للعام الدراسي (1434هـ)؛ حيث بلغ ثبات مقياس التنافر المعرفي باستخدام معامل ألفا كرونباخ البعد الداخلي والشخصي (0,843)، كما

بلغت معاملات ألفا كرونباخ للأبعاد الفرعية التي تشمل - المزاج والرضا العائلي، والتحكم العاطفي، التوافق الشخصي، والصحة والعافية على التوالي - (0,740، 0,614، 0,616، 0,682)، في حين بلغ معامل ألفا كرونباخ للدرجة الكلية للمقياس الفرعي الخارجي الاجتماعي اللا شخصي (0,806)، وبلغت معاملات ألفا كرونباخ للأبعاد الفرعية - للبعد الخارجي الاجتماعي أو اللاشخصي - التي تشمل المدرسة والتعلم، النواحي الاجتماعية، الاستمرار والديمومة، التبعية / الخضوع أو الهيمنة على التوالي (0,630، 0,648، 0,666، 0,603) كما بلغ معامل ألفا كرونباخ للدرجة الكلية لمقياس التنافر المعرفي (0,894).

وحسب الاتساق الداخلي لعبارات وأبعاد مقياس التنافر المعرفي لعينة الدراسة الأساسية، وكانت جميع قيم معاملات الارتباط لعبارات مقياس التنافر المعرفي الأبعاد الداخلية الشخصية والأبعاد الخارجية اللاشخصية، وكذلك جميع قيم معاملات الارتباط البينية لأبعاد مقياس التنافر المعرفي دالة عند مستوى (0,01)، (0,05).

وجميع ذلك يشير إلى ثبات المقياس وصدقه ككل وأبعاده الفرعية، وصلاحيته لاستخدامه في هذه الدراسة.

ثانياً - مقياس مفهوم الذات من إعداد منسي (1987):

ويشمل ستة أبعاد، هي: مفهوم الذات الجسمية، ومفهوم الذات الخلقية، ومفهوم الذات الشخصية، ومفهوم الذات الأسرية، ومفهوم الذات الاجتماعية، ومفهوم نقد الذات. وتكوّن في مجملها (100) عبارة، بعضها موجبة، وبعضها الآخر سالبة، ومجموع الدرجات الكلية يعطي تقديراً لمفهوم الذات العام. وقد قام منسي (1987) بحساب صدق المحكمين: حيث عرض المقياس على (10) محكمين من المتخصصين في فروع علم النفس، ونتيجة لذلك استبقيت العبارات التي اتفق عليها بنسبة (80%) فأكثر، كما حسبت معاملات الارتباط بين أبعاد المقياس الستة والمجموع الكلي، وقد راوحت بين (0,52 و 0,69).

كذلك حسب ثبات المقياس عن طريق إعادة الاختبار بفواصل زمني قدره أسبوعان على عينة بلغت (240) طالباً وطالبة، وراوحت معاملات الثبات لأبعاد المقياس بين (0,58 و 0,78)، وبلغ ثبات الدرجة الكلية التي تمثل مفهوم الذات (0,77).

وفي الدراسة الحالية حسبت المحددات السيكمومترية لمقياس مفهوم الذات على عينة استطلاعية بلغت (140) طالباً وطالبة من طلبة جامعة أم القرى بمكة المكرمة للعام الدراسي (1434هـ)؛ حيث حسبت قيم ثبات مفهوم الذات وأبعاده بعدة طرق، منها إعادة التطبيق بفاصل زمني قدره ثلاثة أسابيع، وبلغ معامل الثبات الكلي للمقياس (0,838)، في حين بلغ الثبات بإعادة التطبيق للأبعاد الفرعية لمفهوم الذات (الجسمية، الخلقية، الشخصية، الأسرية، الاجتماعية، نقد الذات) على التوالي: (0,634 - 0,755 - 0,763 - 0,833 - 0,688 - 0,700). وبلغ ثبات مقياس مفهوم الذات في الدراسة الاستطلاعية باستخدام معامل ألفا كرونباخ (0,929)، في حين بلغت معاملات ألفا كرونباخ للأبعاد الفرعية لمفهوم الذات التي تشمل مفهوم الذات (الجسمية، الخلقية، الشخصية، الأسرية، الاجتماعية، نقد الذات) على التوالي: (0,676 - 0,757 - 0,787 - 0,858 - 0,686 - 0,670).

وحسبت معاملات ارتباط الدرجة الكلية بدرجات عبارات مقياس مفهوم الذات وأبعاده الفرعية لعينة الدراسة الاستطلاعية، وكانت جميع قيم معاملات الارتباط التي حصل عليها بين درجة كل بند والدرجة الكلية لمقياس مفهوم الذات وأبعاده الفرعية دالة إحصائياً عند مستوى (0,01)؛ مما يؤكد تمتع المقياس بصدق الاتساق الداخلي.

عرض نتائج الدراسة:

الفرض الأول:

وينص على أنه: (توجد مستويات مختلفة لكل من حجم التنافر المعرفي وأبعاده ومفهوم الذات وأبعاده لدى طلاب جامعة أم القرى وطالباتها).

للتحقق من حجم التنافر حسب المتوسط الحسابي والانحراف المعياري والتباين الإحصائي في التنافر المعرفي وأبعاده الفرعية لدى عينة الدراسة: (330) من طلاب جامعة أم القرى وطالباتها بمكة المكرمة على مقياس كل من التنافر المعرفي ومفهوم الذات وأبعادهما الفرعية، والجدول التالي يوضح قيم الإحصائيات الوصفية وحجم كل من التنافر المعرفي ومفهوم الذات وأبعادهما الفرعية بحسب نسبتها المئوية.

جدول (2)

الإحصاءات الوصفية للدرجات الكلية المتحققة لأبعاد التنافر المعرفي وأبعاد مقياس مفهوم الذات لعينة الدراسة الكلية من طلاب جامعة أم القرى وطالباتها (ن=330)

المستوى التنافر / مفهوم الذات**	نسبة المتوسط الحسابي المتحقق*	أعلى درجة	أقل درجة	المدى	القياس	الانحراف المعياري	المتوسط الحسابي المتحقق	الدرجة الافتراضية الكلية	موضوعات مقياس التنافر المعرفي أبعاد مقياس مفهوم الذات
تنافر متوسط	18,56	88	0	88	189,39	13,76	18,56	100	1 - المحتوى والطريقة العائلية (FAM)
تنافر متوسط	33,65	76	4	72	171,57	13,10	33,65	100	2 - التحكم العاطفي (EMO)
تنافر متوسط	44,39	76	4	72	197,39	14,05	44,39	100	3 - الضبط الشخصي (PAD)
تنافر متوسط	45,56	92	4	88	232,20	15,24	45,56	100	4 - الصحة والعافية (HEA)
تنافر متوسط	35,50	272	28	244	1709,74	41,35	141,98	400	5 - إجمالي الداخلي والشخصي (IPTOT)
تنافر متوسط	35,54	93	4	89	178,61	13,37	35,54	100	6 - المدرسة والتعلم (FAM)
تنافر متوسط	38,31	72	12	60	126,37	11,24	38,31	100	7 - النواحي الاجتماعية (EMO)
تنافر متوسط	45,42	92	0	92	237,01	15,40	45,42	100	8 - الاستمرار / الاستدامة (PAD)
تنافر متوسط	41,84	76	8	68	181,79	13,48	41,84	100	9 - التبعية / الهيمنة (HEA)
تنافر متوسط	40,28	264	56	208	1487,35	38,57	161,11	400	10 - إجمالي الخارجي والاشخصي (ETTOT)
تنافر متوسط	37,89	512	84	428	5328,29	73,00	303,09	800	11 - الدرجة الكلية للتنافر الكلي (DISS - R)
متوسط	66,17	68	23	45	66,12	8,13	48,18	72	1 - الدرجة الكلية لمفهوم الذات الجسمية
متوسط	67,38	67	26	41	61,67	7,85	48,51	72	2 - الدرجة الكلية لمفهوم الذات الخافية
متوسط	69,58	69	26	43	65,97	8,12	50,10	72	3 - الدرجة الكلية لمفهوم الذات الشخصية

— التنافر المعرفي وعلاقته بكل من مفهوم الذات والتحصيل الأكاديمي لدى طلاب جامعة أم القرى وطالباتها

تابع / جدول (2)

الإحصاءات الوصفية للدرجات الكلية المتحققة لأبعاد التنافر المعرفي وأبعاد مقياس مفهوم الذات لعينة الدراسة الكلية من طلاب جامعة أم القرى وطالباتها (ن=330)

موضوعات مقياس التنافر المعرفي أبعاد مقياس مفهوم الذات	الدرجة الافتراضية الكلية	المتوسط الحسابي المتحقق	الانحراف المعياري	التباين	المدى	أقل درجة	أعلى درجة	نسبة المتوسط الحسابي المتحقق*	المستوى التنافر / مفهوم الذات**
4 - الدرجة الكلية لمفهوم الذات الأسرية	72	51,90	9,43	88,87	63	24	87	72,08	متوسط
5 - الدرجة الكلية لمفهوم الذات الاجتماعية	72	46,54	7,82	61,12	58	27	85	64,64	متوسط
6 - الدرجة الكلية لمفهوم نقد الذات	40	21,74	5,35	28,60	30	5	35	54,35	متوسط
7 - الدرجة الكلية لمقياس مفهوم الذات العام	400	266,97	35,28	1244,80	184	174	358	66,7	متوسط

* نسبة المتوسط الحسابي المتحقق للموضوع أو البعد = المتوسط الحسابي المتحقق للموضوع أو البعد / الدرجة الافتراضية الكلية للموضوع أو البعد $\times 100$.

** لتحديد مستويات حجم التنافر المعرفي ومستويات مفهوم الذات اعتمد على تحديد درجة إرباعيات الدرجات الكلية المتحققة لموضوعات مقياس التنافر المعرفي ومقياس مفهوم الذات لعينة الدراسة الكلية.

من الجدول السابق يتضح ما يلي:

- أن أكثر أبعاد التنافر المعرفي حجماً وانتشاراً لدى عينة الدراسة هو الخارجي أو اللاشخصي، بمتوسط حسابي قدره (161,11) وهو ما نسبته 40,28% من حجم التنافر الفعلي، وقد بلغت متوسطات أبعاده: الاستمرار والاستدامة، والتبعية والهيمنة، النواحي الاجتماعية، المدرسة والتعلم - على التوالي (45,42 - 41,84 - 38,31 - 35,54).

- يليه التنافر الداخلي والشخصي، وبلغ متوسطه الحسابي (141,98) ونسبته المتحققة (35,8%)، وقد بلغت متوسطات أبعاده: الصحة والعافية، الضبط الشخصي، التحكم العاطفي، المحتوى والطريقة العائلية - على التوالي (45,56 - 44,39 - 33,65 - 18,56).

- بلغ المتوسط الحسابي لإجمالي حجم التنافر المعرفي الكلي لدى أفراد

العينة الكلية (303,09) ونسبة التنافر المعرفي الكلي المتحققة (37,89%) من حجم العينة الكلي، وهو ما يشير إلى تنافر معرفي كلي متوسط.

– بلغ المتوسط الحسابي لحجم مفهوم الذات العام لدى أفراد العينة الكلية من طلاب جامعة أم القرى وطالباتها بمكة (266,971) والنسبة المتحققة (66,7%) من حجم العينة الكلي، وهو ما يشير إلى مفهوم ذات عام متوسط. وقد بلغت متوسطات أبعاده: (مفهوم الذات الأسرية، الشخصية، الخلقية، الجسمية، الاجتماعية، نقد الذات) – على التوالي (51,90 – 50,10 – 48,51 – 48,18 – 46,54 – 21,74).

الفرض الثاني:

وينص على أنه: (لا توجد علاقة دالة إحصائية بين التنافر المعرفي وأبعاده ومفهوم الذات وأبعاده والتحصيل الأكاديمي لدى عينة من طلاب جامعة أم القرى وطالباتها).

جدول (3)

قيم العلاقة الارتباطية بين مختلف الدرجات الكلية المتحققة لأبعاد التنافر المعرفي وكل من مفهوم الذات وأبعاده والتحصيل الأكاديمي لطلبة جامعة أم القرى (ن=333)

العلاقة الارتباطية بين درجات موضوعات مقياس التنافر المعرفي وكل من درجات مقياس مفهوم الذات والتحصيل الدراسي والعينة الكلية								موضوعات مقياس التنافر المعرفي
1 – الذات الجسمية	2 – الذات الخلقية	3 – الذات الشخصية	4 – الذات الأسرية	5 – الذات الاجتماعية	6 – نقد الذات	7 – مفهوم الذات العام	1 – التحصيل الأكاديمي	
1 – المحتوى والطريقة العاطفية (FAM)	0,125 – **	0,201 – **	0,186 – **	0,433 – **	0,117 – *	0,138 – *	0,279 – **	0,009
2 – التحكم العاطفي (EMO)	0,282 – **	0,361 – **	0,420 – **	0,329 – **	0,306 – **	0,288 – **	0,441 – **	0,011
3 – الضبط الشخصي (PAD)	0,214 – **	0,305 – **	0,325 – **	0,185 – **	0,260 – **	0,335 – **	0,350 – **	0,056
4 – الصحة والعافية (HEA)	0,354 – **	0,206 – **	0,297 – **	0,159 – **	0,151 – **	0,267 – **	0,312 – **	0,029
5 – إجمالي الداخلي والشخصي (IPTOT)	0,334 – **	0,360 – **	0,414 – **	0,367 – **	0,279 – **	0,348 – **	0,465 – **	0,023
6 – المدرسة والتعلم (FAM)	0,177 – **	0,322 – **	0,257 – **	0,334 – **	0,215 – **	0,207 – **	0,340 – **	0,271 – **
7 – النواحي الاجتماعية (EMO)	0,223 – **	0,345 – **	0,321 – **	0,293 – **	0,415 – **	0,236 – **	0,408 – **	0,117 – *

تابع / جدول (3)

قيم العلاقة الارتباطية بين مختلف الدرجات الكلية المتحققة لأبعاد التنافر المعرفي وكل من مفهوم الذات وأبعاده والتحصيل الأكاديمي لطلبة جامعة أم القرى (ن=333)

العلاقة الارتباطية بين درجات موضوعات مقياس التنافر المعرفي وكل من درجات مقياس مفهوم الذات والتحصيل الدراسي والعينة الكلية:								موضوعات مقياس التنافر المعرفي
1 - الذات الجسمية	2 - الذات الخلقية	3 - الذات الشخصية	4 - الذات الأسرية	5 - الذات الاجتماعية	6 - نقد الذات	7 - مفهوم الذات العام	1 - التحصيل الأكاديمي	
0,200 - **	0,198 - **	0,217 - **	0,200 - **	0,171 - **	0,297 - **	0,277 - **	0,015	8 - الاستمرار/ الاستدامة (PAD)
0,190 - **	0,262 - **	0,258 - **	0,238 - **	0,153 - **	0,429 - **	0,324 - **	0,011 -	9 - التبعية / الهيمنة (HEA)
0,272 - **	0,383 - **	0,359 - **	0,365 - **	0,317 - **	0,409 - **	0,460 - **	0,126 - *	10 - إجمالي الخارجي والاشخصي (EITOT)
0,333 - **	0,406 - **	0,424 - **	0,401 - **	0,326 - **	0,413 - **	0,507 - **	0,79 -	11 - إجمالي الدرجة الكلية للتنافر الكلي (DISS - R)

(**) القيم الارتباطية الواردة في الجدول ذات دلالة إحصائية عند مستوى (0,01)، (*) القيم الارتباطية الواردة في الجدول أعلاه ذات دلالة إحصائية عند مستوى (0,05).

يتضح من جدول (3) ما يلي:

- وجود علاقة سالبة دالة إحصائياً بين درجات البعد الشخصي الداخلي للتنافر المعرفي ودرجات مفهوم الذات العام وأبعاده - عند مستوى دلالة (0,01)، ويعني ذلك أنه كلما ارتفع التنافر المعرفي بالبعد الشخصي الداخلي انخفض مفهوم الذات العام وأبعاده.

- وجود علاقة سالبة دالة إحصائياً بين درجات التنافر المعرفي بالبعد (الخارجي - اللاشخصي) ودرجات مفهوم الذات العام وأبعاده عند مستوى دلالة (0,01)، ويعني ذلك أنه كلما ارتفع التنافر المعرفي بالبعد (الخارجي - اللاشخصي) للتنافر انخفضت درجات مفهوم الذات العام وأبعاده، والعكس صحيح.

- وجود علاقة سالبة دالة إحصائياً بين الدرجة الكلية للتنافر المعرفي ودرجات مفهوم الذات العام وأبعاده عند مستوى دلالة (0,01)، ويعني ذلك أنه كلما ارتفعت الدرجة الكلية للتنافر المعرفي انخفضت درجة مفهوم الذات العام وأبعاده.

- وجود علاقة سالبة دالة إحصائياً بين درجة التنافر المعرفي بالبعد (الخارجي - اللاشخصي) والمعدل التراكمي عند مستوى دلالة (0,05)، ويعني ذلك وجود علاقة

عكسية ارتباطية؛ أي كلما ارتفع التنافر المعرفي بالبعد (الخارجي - اللاشخصي) للتنافر انخفضت درجة التحصيل الأكاديمي، والعكس صحيح. كما ارتبط بعد المدرسة والتعلم والنواحي الاجتماعية في التنافر المعرفي (الخارجي - اللاشخصي) ارتباطاً دالاً سالباً بدرجة التحصيل الأكاديمي عند مستوى دلالة (0,01 - 0,05) على التوالي.

الفرض الثالث:

وينص على أنه: (لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات التنافر المعرفي وأبعاده لدى طلبة جامعة أم القرى تعزى للجنس).

جدول (4)

نتائج اختبار "ت" للعينات المستقلة (Independent Samples Test) للفروق في متوسطات درجات التنافر المعرفي وأبعاده لدى طلبة جامعة أم القرى بحسب الجنس (ن=333)

موضوعات (أبعاد) مقياس التنافر المعرفي :	الجنس	ن	المتوسط	الانحراف المعياري	قيمة "ت" (1)	مستوى الدلالة	قيمة حجم الأثر (2)
1 - المحتوى والطريقة العائلية (FAM)	طلاب	151	16,90	13,09	1,829-	0,068	0,10 - غ. د
	طالبات	179	19,62	13,76			
2 - التحكم العاطفي (EMO)	طلاب	151	32,11	13,35	1,973-	0,05	0,11 -
	طالبات	179	34,95	12,77			
3 - الضبط الشخصي (PAD)	طلاب	151	42,81	15,72	1,846-	0,066	0,10 - غ. د
	طالبات	179	45,72	12,35			
4 - الصحة والعافية (HEA)	طلاب	151	42,23	15,27	3,726-	0,001	0,21 -
	طالبات	179	48,38	14,67			
5 - إجمالي الداخلي والشخصي (IPTOT)	طلاب	151	134,04	44,44	3,248-	0,001	0,18 -
	طالبات	179	148,67	37,38			
6 - المدرسة والتعلم (FAM)	طلاب	151	37,78	14,02	2,825	0,01	0,16
	طالبات	179	33,65	12,53			
7 - النواحي الاجتماعية (EMO)	طلاب	151	39,46	11,99	1,690	0,092	0,09 غ. د
	طالبات	179	37,34	10,50			

تابع / جدول (4)
نتائج اختبار "ت" للعينات المستقلة (Independent Samples Test) للفروق في
متوسطات درجات التنافر المعرفي وأبعاده لدى طلبة جامعة أم القرى
بحسب الجنس (ن=333)

موضوعات (أبعاد) مقياس التنافر المعرفي	الجنس	ن	المتوسط	الانحراف المعياري	قيمة "ت"	مستوى الدلالة	قيمة حجم الأثر
8 - الاستمرار / الاستدامة (PAD)	طلاب	151	43,13	16,54	2,504-	0,05	0,14-
	طالبات	179	47,35	14,12			
9 - التبعية / الهيمنة (HEA)	طلاب	151	41,85	14,78	0,014	0,988 غ. د	0,00
	طالبات	179	41,83	12,33			
10 - إجمالي الخارجي واللاشخصي (ETTOT)	طلاب	151	162,22	42,63	0,470	0,639 غ. د	0,03
	طالبات	179	160,18	34,86			
11 - إجمالي الدرجة الكلية للتنافر الكلي (DISS - R)	طلاب	151	296,26	79,73	1,541-	0,124 غ. د	0,09-
	طالبات	179	308,85	66,47			

- (1) جميع قيم اختبار (ت) الواردة في الجدول بدرجة حرية (328).
- (2) اعتمدت الباحثة لتصنيف حجم الأثر على قيمته المستخرجة من المعادلة (حجم الأثر = متوسط الفروق بين متوسطي المجموعتين / الانحراف المعياري لمتوسطي المجموعتين) فإذا كانت قيمة حجم الأثر (0,20) فهي تمثل حجم أثر صغيراً، وإذا كانت قيمته (0,50) فحجم الأثر ذو قيمة تأثير متوسطة، أما إذا كانت قيمته تبلغ (0,80) فهي تمثل حجم أثر كبيراً (رجاء أبو علام، 2003: 106).

يتضح من جدول (4) ما يلي:

1- وجود فروق دالة إحصائية بين متوسطي التنافر المعرفي الداخلي للطلاب والطالبات عند مستوى (0,001) لصالح الطالبات، وقد بلغت قيمة ت (-3,248)، وبلغ متوسط مجموعة الطالبات (148,67)، في حين بلغ متوسط مجموعة الطلاب (134,04)، وتدل الفروق بين المتوسطات على أن الطالبات أكثر تنافراً من الطلاب في الدرجة الكلية لجُعد التنافر المعرفي الداخلي، الذي يضم (العائلة - التحكم العاطفي - الضبط الشخصي - الصحة والعافية).

- كما أظهرت النتائج وجود فروق دالة إحصائية في بعد التحكم العاطفي لصالح الطالبات عند مستوى (0,05)، وقد بلغت قيمة ت (-1,973)، وبلغ متوسط

مجموعة الطالبات (34,95)، في حين بلغ متوسط مجموعة الطلاب (32,11)، وتدل الفروق بين المتوسطات على أن الطالبات أكثر تنافراً من الطلاب في درجات بُعد التحكم العاطفي.

– وجدت فروق دالة إحصائياً في بُعد الصحة والعافية لصالح الطالبات عند مستوى (0,001)، وقد بلغت قيمة ت (3,726)، وبلغ متوسط مجموعة الطالبات (48,38)، في حين بلغ متوسط مجموعة الطلاب (42,23)، وتدل الفروق بين المتوسطات على أن الطالبات أكثر تنافراً من الطلاب في درجات بُعد الصحة والعافية.

2 – لم تظهر النتائج وجود فروق دالة إحصائياً في إجمالي التنافر المعرفي (الخارجي) لدى طلبة جامعة أم القرى بحسب الجنس بشكل عام إلا أنه وجدت فروق دالة إحصائياً في الأبعاد التالية:

– وجدت فروق دالة إحصائياً في درجات بُعد المدرسة والتعلم لدى طلبة جامعة أم القرى بحسب الجنس لصالح الطلاب، وقد بلغت قيمة ت (2,825)، وهي قيمة دالة إحصائياً عند مستوى (0,01)، وبلغ متوسط مجموعة الطلاب (37,78) في حين بلغ متوسط الطالبات (33,65)، وتدل الفروق بين المتوسطات على أن الطلاب أكثر تنافراً من الطالبات في درجات بُعد التنافر المدرسة والتعلم.

– وجدت فروق دالة إحصائياً في درجات بُعد الاستمرار والاستدامة لدى طلبة جامعة أم القرى بحسب الجنس لصالح الطالبات حيث بلغت قيمة ت (2,504) وهي قيمة دالة إحصائياً عند مستوى (0,05)، وقد بلغ متوسط الطالبات (47,35)، في حين بلغ متوسط مجموعة الطلاب (43,13)، وتدل الفروق بين المتوسطات على أن الطالبات أكثر تنافراً من الطلاب في درجات بُعد التنافر الاستمرار والاستدامة.

3 – كذلك لم تظهر النتائج وجود فروق دالة إحصائياً في إجمالي الدرجات الكلية للتنافر الكلي لدى طلبة جامعة أم القرى بحسب الجنس.

4 – وأظهرت النتائج أن قيم حجم الأثر لأبعاد (التحكم العاطفي، الصحة والعافية، وإجمالي درجات التنافر الداخلي الشخصي، والمدرسة والتعلم، وبعد الاستمرار والاستدامة) ذات الدلالة الإحصائية قد بلغت (– 0,11 – 0,21 – 0,18، 0,16 – 0,14) على التوالي، وجميعها قيم ذات حجم أثر صغير.

الفرض الرابع:

وينص على أنه: (لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات الدرجات الكلية لمفهوم الذات وأبعاده لدى طلبة جامعة أم القرى حسب مستويات التنافر المعرفي والجنس).

للإجابة عن هذه الفرض حددت أولاً مستويات التنافر المعرفي من خلال الدرجة الكلية للتنافر المعرفي باستخراج إرباعيات تلك الدرجة بحسب كل جنس على حدة؛ أي حولت الدرجات الكلية للتنافر المعرفي (DISS - R) من متغير فئوي لمتغير اسمي بثلاث مجموعات (تنافر مرتفع، تنافر متوسط، تنافر منخفض)، تلا ذلك استخدام تحليل التباين ثنائي الاتجاه (Two - way ANOVA) للفروق في متوسطات الدرجات الكلية لمفهوم الذات وأبعاده لدى طلبة جامعة أم القرى بحسب مستويات التنافر المعرفي والجنس معاً، والجداول التالية (5 - 8) تظهر نتائج هذا التحليل على النحو الآتي:

جدول (5)

المتوسطات الحسابية والانحراف المعياري للدرجات الكلية لمفهوم الذات وأبعاده بحسب مجموعات مستويات الدرجة الكلية للتنافر المعرفي والجنس لعينة الدراسة الكلية من طلبة جامعة أم القرى (ن=330)

المجموع			مجموعات مستويات التنافر المعرفي									الجنس	أبعاد مقياس مفهوم الذات
			م3/ تنافر منخفض			م2/ تنافر متوسط			م1/ تنافر مرتفع				
الانحراف المعياري	المتوسط	ن	الانحراف المعياري	المتوسط	ن	الانحراف المعياري	المتوسط	ن	الانحراف المعياري	المتوسط	ن		
8,258	47,44	151	8,659	49,70	40	7,382	48,14	71	8,418	43,95	40	1 - طلاب	1 - مفهوم الذات الجسمية
7,993	48,79	179	7,939	52,74	47	6,835	48,53	87	8,432	45,18	45	2 - طالبات	
8,131	48,18	330	8,369	51,34	87	7,066	48,35	158	8,398	44,60	85	المجموع	
7,904	45,99	151	8,731	50,15	40	6,796	46,58	71	5,903	40,78	40	1 - طلاب	2 - مفهوم الذات الخلقية
7,169	50,64	179	6,788	55,40	47	6,296	50,22	87	6,312	46,47	45	2 - طالبات	
7,853	48,51	330	8,133	52,99	87	6,753	48,58	158	6,724	43,79	85	المجموع	
9,221	48,56	151	10,500	52,60	40	8,048	49,37	71	7,191	43,08	40	1 - طلاب	3 - مفهوم الذات الشخصية
6,822	51,41	179	5,866	56,17	47	5,737	51,37	87	6,265	46,51	45	2 - طالبات	
8,122	50,10	330	8,462	54,53	87	6,921	50,47	158	6,896	44,89	85	المجموع	

تابع / جدول (5)

المتوسطات الحسابية والانحراف المعياري للدرجات الكلية لمفهوم الذات وأبعاده
بحسب مجموعات مستويات الدرجة الكلية للتنافر المعرفي والجنس لعينة
الدراسة الكلية من طلبة جامعة أم القرى (ن=330)

المجموع			مجموعات مستويات التنافر المعرفي									الجنس	أبعاد مقياس مفهوم الذات
			م1 / تنافر مرتفع			م2 / تنافر متوسط			م3 / تنافر منخفض				
الانحراف المعياري	المتوسط	ن	الانحراف المعياري	المتوسط	ن	الانحراف المعياري	المتوسط	ن	الانحراف المعياري	المتوسط	ن		
10,042	49,89	151	10,325	52,38	40	9,684	51,07	71	9,079	45,30	40	1 - طلاب	4 - مفهوم الذات الأسرية
8,540	53,60	179	5,571	59,57	47	7,385	53,69	87	8,717	47,20	45	2 - طالبات	
9,427	51,90	330	8,830	56,26	87	8,567	52,51	158	8,887	46,31	85	المجموع	
8,650	45,16	151	8,417	47,78	40	9,151	45,48	71	7,004	41,98	40	1 - طلاب	5 - مفهوم الذات الاجتماعية
6,855	47,70	179	6,920	51,02	47	6,136	47,54	87	6,673	44,56	45	2 - طالبات	
7,820	46,54	330	7,771	49,53	87	7,682	46,61	158	6,912	43,34	85	المجموع	
5,861	20,99	151	4,314	25,42	40	5,817	19,63	71	4,997	18,95	40	1 - طلاب	6 - مفهوم نقد الذات
4,799	22,37	179	4,313	25,21	47	4,154	22,16	87	4,953	19,80	45	2 - طالبات	
5,348	21,74	330	4,290	25,31	87	5,111	21,03	158	4,962	19,40	85	المجموع	
38,496	258,02	151	44,380	278,03	40	33,151	260,27	71	27,343	234,03	40	1 - طلاب	7 - مفهوم الذات العام
30,442	274,51	179	25,660	300,13	47	23,088	273,51	87	26,209	249,71	45	2 - طالبات	
35,282	266,97	330	36,988	289,97	87	28,733	267,56	158	27,730	242,33	85	المجموع	

يتضح من جدول (5) المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لكل من الطلاب والطالبات والمجموع الكلي للجنسين معاً بحسب مجموعات مستويات التنافر المعرفي في كل من درجات مفهوم الذات وأبعاده، كما يتضح من خلال مقارنة المتوسطات الحسابية ارتفاع متوسط درجات الطالبات عن الطلاب في مختلف درجات مفهوم الذات وأبعاده، ويزداد ارتفاع قيم تلك المتوسطات للطالبات بانخفاض مستوى التنافر. ويوضح جدول (6) نتائج استخدام تحليل التباين ثنائي الاتجاه (Two - way ANOVA) للفروق بين متوسطات الدرجات الكلية لمفهوم الذات وأبعاده لدى طلبة جامعة أم القرى بحسب مستويات التنافر المعرفي والجنس على النحو الآتي:

— التنافر المعرفي وعلاقته بكل من مفهوم الذات والتحصيل الأكاديمي لدى طلاب جامعة أم القرى وطالباتها

جدول (6)

نتائج اختبار تحليل التباين الثنائي (ANOVA) للفروق في متوسطات الدرجات الكلية لمفهوم الذات وأبعاده لدى طلبة جامعة أم القرى بحسب مجموعات مستويات الدرجة الكلية للتنافر المعرفي والجنس (ن=333)

أبعاد مقياس مفهوم الذات	مصدر التباين	مجموع المربعات	درجة الحرية	متوسط المربعات	قيمة اختبار (ف)	مستوى الدلالة	مربع إيتا الجزئية ⁽³⁾
1 - مفهوم الذات الجسمية	الموديل المصحح	2203,722	5	440,744	7,305	0,001	0,101
	التقاطع	697725,590	1	697725,590	11564,463	0,001	0,973
	الجنس	182,392	1	182,392	3,023	0,083 غ. د	0,009
	مجموعات التنافر	1910,310	2	955,155	15,831	0,001	0,089
	التفاعل بين الجنس ومجموعات التنافر	98,409	2	49,204	0,816	0,443 غ. د	0,005
	الخطأ	19548,084	324	60,344			
	المجموع	787650,000	330				
	المجموع المصحح	2175,806	329				
	الموديل المصحح	544,704	5	1088,341	23,751	0,001	0,268
	التقاطع	704275,306	1	704275,306	15369,351	0,001	0,979
2 - مفهوم الذات الخلقية	الجنس	1786,870	1	1786,870	38,995	0,001	0,107
	مجموعات التنافر	3588,590	2	1794,295	39,157	0,001	0,195
	التفاعل بين الجنس ومجموعات التنافر	70,446	2	35,223	0,769	0,464 غ. د	0,005
	الخطأ	14846,769	324	45,823			
	المجموع	796822,000	330				
	المجموع المصحح	20288,473	329				
	الموديل المصحح	4713,530	5	942,706	17,976	0,001	0,217
3 - مفهوم الذات الشخصية	التقاطع	751233,199	1	751233,199	14325,233	0,001	0,978
	الجنس	681,430	1	681,430	12,994	0,001	0,039
	مجموعات التنافر	3979,673	2	1989,837	37,944	0,001	0,190
	التفاعل بين الجنس ومجموعات التنافر	46,293	2	23,146	0,441	0,644 غ. د	0,003
	الخطأ	16990,967	324	52,441			
	المجموع	850108,000	330				
	المجموع المصحح	21704,497	329				

تابع / جدول (6)
 نتائج اختبار تحليل التباين الثنائي (ANOVA) للفروق في متوسطات الدرجات
 الكلية لمفهوم الذات وأبعاده لدى طلبة جامعة أم القرى بحسب مجموعات
 مستويات الدرجة الكلية للتنافر المعرفي والجنس (ن=333)

أبعاد مقياس مفهوم الذات	مصدر التباين	مجموع المربعات	درجة الحرية	متوسط المربعات	قيمة اختبار (ف)	مستوى الدلالة	مربع إيتا* الجزئية
4 - مفهوم الذات الأسرية	الموديل المصحح	5841,164	5	1168,233	16,177	0,001	0,200
	التقاطع	802926,503	1	802926,503	11118,521	0,001	0,972
	الجنس	1153,265	1	1153,265	15,970	0,001	0,047
	مجموعات التنافر	4167,169	2	2083,585	28,852	0,001	0,151
	التفاعل بين الجنس ومجموعات التنافر	378,634	2	189,317	2,622	0,074 غ. د	0,016
	الخطأ	23397,733	324	72,215			
	المجموع	918234,000	330				
	المجموع المصحح	29238,897	329				
5 - مفهوم الذات الاجتماعية	الموديل المصحح	2182,621	5	436,524	7,855	0,001	0,108
	التقاطع	650638,525	1	650638,525	11752,387	0,001	0,937
	الجنس	522,546	1	522,546	9,439	0,001	0,028
	مجموعات التنافر	1610,85	2	805,425	14,548	0,001	0,082
	التفاعل بين الجنس ومجموعات التنافر	19,689	2	9,844	0,178	0,837 غ. د	0,001
	الخطأ	17937,367	324	55,362			
	المجموع	734872,000	330				
	المجموع المصحح	20119,988	329				
6 - مفهوم نقد الذات	الموديل المصحح	1921,090	5	384,218	16,627	0,001	0,204
	التقاطع	144517,931	1	144517,931	6254,037	0,001	0,951
	الجنس	84,117	1	84,117	3,640	0,057 غ. د	0,011
	مجموعات التنافر	1690,351	2	845,176	36,575	0,001	0,184
	التفاعل بين الجنس ومجموعات التنافر	112,169	2	56,084	2,427	0,090 غ. د	0,015
	الخطأ	7486,973	324	23,108			
	المجموع	165323,000	330				
	المجموع المصحح	9408,064	329				

تابع / جدول (6)
نتائج اختبار تحليل التباين الثنائي (ANOVA) للفروق في متوسطات الدرجات
الكلية لمفهوم الذات وأبعاده لدى طلبة جامعة أم القرى بحسب مجموعات
مستويات الدرجة الكلية للتنافر المعرفي والجنس (ن=333)

أبعاد مقياس مفهوم الذات	مصدر التباين	مجموع المربعات	درجة الحرية	متوسط المربعات	قيمة اختبار (ف)	مستوى الدلالة	مربع إيتا الجزئية
7 - مفهوم الذات العام	الموديل المصحح	120286,542	5	24057,308	26,947	0,001	0,294
	التقاطع	21382175,03	1	21382175,03	23950,820	0,001	0,987
	الجنس	21865,962	1	21865,962	24,493	0,001	0,070
	مجموعات التنافر	95456,249	2	47727,124	53,462	0,001	0,248
	التفاعل بين الجنس ومجموعات التنافر	1101,442	2	550,721	0,617	0,540 غ.د	0,004
	الخطأ	289252,091	324	892,753			
	المجموع	23929035,000	330				
	المجموع المصحح	409538,633	329				

(3) اعتمدت الباحثة لتصنيف حجم الأثر على ما أورده (رجاء أبو علام، 2003: 106، 147) من أن قيم مربع إيتا الجزئية هي حجم الأثر في تحليل التباين الثنائي، ويراوح هذا المعامل بين الصفر والواحد. وإذا كانت قيمة مربع إيتا الجزئية تبلغ 0,01 فإنها تعتبر صغيرة، وإذا كانت هذه القيمة 0,06 كانت قيمة متوسطة، أما إذا كانت 0,14 فإنها تعتبر قيمة كبيرة.

ويتضح من الجدول السابق ما يلي:

1 - من خلال تأثير متغير الجنس يتضح عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية لقيم اختبار (ف) بين متوسطات درجات بعدي (مفهوم الذات الجسمية ومفهوم نقد الذات) بين كل من طلاب جامعة أم القرى وطالباتها. في حين نجد أن هناك فروقاً ذات دلالة إحصائية بين متوسطات مفهوم الذات (الخلقية، الشخصية، الأسرية، الاجتماعية، العام) بحسب الجنس، وقد بلغت قيم اختبار (ف) لمتوسطات أبعاد تلك المفاهيم (38,995، 12,994، 15,970، 9,439، 24,493) بين الطلاب والطالبات على التوالي، وجميعها دالة عند مستوى (0,001)، وقد كانت متوسطات الطالبات أعلى من متوسطات الطلاب في تلك الأبعاد، ويتضح من خلال تربيع إيتا الجزئية أن متغير الجنس استطاع تفسير تباينات مفهوم الذات (الخلقية، الشخصية، الأسرية، الاجتماعية، العام) بما نسبته (0,11، 0,04، 0,05، 0,03، 0,07) على التوالي،

وتعتبر ذات قيمة متوسطة إلى ضعيفة من حيث القوة التفسيرية لهذه التباينات (أبو علام، 2003).

2 - وتبين وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين من مفهوم الذات (الجسمية، الخلقية، الشخصية، الأسرية، الاجتماعية، نقد الذات، العام) بحسب مستويات التنافر المعرفي، وقد بلغت قيم اختبار (ف) على التوالي (15,831، 39,157، 37,944، 28,852، 14,548، 36,575، 53,462)، وجميعها ذات دلالة إحصائية عند مستوى (0,001)، وقد كانت متوسطات التنافر تزداد بانخفاض مستوى التنافر في تلك المفاهيم، ويتضح من خلال تربيع إيتا الجزئية أن متغير مستويات التنافر المعرفي استطاع تفسير تباينات مفهوم الذات (الجسمية، الخلقية، الشخصية، الأسرية، الاجتماعية، نقد الذات، العام) بما نسبته (0,09، 0,20، 0,19، 0,15، 0,08، 0,18، 0,25) على التوالي، وتعتبر من حيث القوة التفسيرية لتلك التباينات ذات قيمة متوسطة إلى كبيرة.

3 - بالتدقيق في قيم اختبار (ف) الواردة في جدول (6) للتأثير المتداخل أو المشترك أو التفاعل المشترك لمتغيري الجنس ومستويات التنافر المعرفي على متوسطات أبعاد مفهوم الذات نجد عدم وجود تفاعل ذي دلالة إحصائية بين الجنس ومستويات التنافر المعرفي على كل من مفهوم الذات (الجسمية، الخلقية، الشخصية، الأسرية، الاجتماعية، نقد الذات، العام)، وقد بلغت قيمة اختبار (ف) (0,816، 0,769، 0,441، 2,622، 0,178، 2,427، 0,617) على التوالي، وجميعها قيم غير دالة إحصائياً، وهذا يشير إلى أنه لا يوجد تفاعل بين الجنس ومستويات التنافر المعرفي في كل أبعاد مقياس مفهوم الذات (الجسمية، الخلقية، الشخصية، الأسرية، الاجتماعية، نقد الذات، العام)، وتؤكد ذلك قيم مربع إيتا الجزئية التي راوحت بين (0,004 و 0,03) لعموم مفهوم الذات وأبعاده، وهي قيم ضعيفة لا ترقى للدلالة العملية لتفسير التباين المشترك لمتغيرات الدراسة.

4 - توضح نتائج المقارنة البعدية للفروق في المتوسطات الموزونة (المعدلة) للدرجات الكلية لمفهوم الذات وأبعاده لدى طلبة جامعة أم القرى بحسب الجنس وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين الطلاب والطالبات لصالح الطالبات في كل من مفهوم الذات (الخلقية، الشخصية، الأسرية، الاجتماعية، العام) بمتوسطات اختلاف بلغت (-4,862، -3,003، -3,906، 2,629، 17,009)، وجدول (7) يوضح نتائج

المقارنة البعدية للفروق في المتوسطات الموزونة (المعدلة) للدرجات الكلية لمفهوم الذات العام وأبعاده لدى طلبة جامعة أم القرى بحسب الجنس.

جدول (7)

نتائج المقارنة البعدية للفروق في المتوسطات الموزونة (المعدلة) للدرجات الكلية لمفهوم الذات وأبعاده لدى طلبة جامعة أم القرى بحسب الجنس (ن = 333)

أبعاد مقياس مفهوم الذات	مجموعات الجنس	المتوسط	متوسط الاختلاف* نو دلالة إحصائية عند مستوى $0,05 = \alpha$	
			م1 / طلاب	م2 / طالبات
1 - الذات الجسمية	م1 / طلاب	47,264	—	1,553 -
	م2 / طالبات	48,817	1,553	—
2 - الذات الخلقية	م1 / طلاب	45,834	—	*4,862 -
	م2 / طالبات	50,696	*4,862	—
3 - الذات الشخصية	م1 / طلاب	48,347	—	*3,003 -
	م2 / طالبات	51,350	*3,003	—
4 - الذات الأسرية	م1 / طلاب	49,582	—	* 3,906 -
	م2 / طالبات	53,488	* 3,906	—
5 - الذات الاجتماعية	م1 / طلاب	45,076	—	* 2,629 -
	م2 / طالبات	47,706	* 2,629	—
6 - نقد الذات	م1 / طلاب	21,336	—	1,055 -
	م2 / طالبات	22,391	1,055	—
7 - الذات العام	م1 / طلاب	257,439	—	* 17,009 -
	م2 / طالبات	274,448	* 17,009	—

5 - توضح نتائج المقارنة البعدية للفروق في المتوسطات الموزونة (المعدلة) للدرجات الكلية لمفهوم الذات وأبعاده لدى طلبة جامعة أم القرى بحسب مستويات التنافر المعرفي وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين مستويات التنافر المعرفي

لصالح التنافر المنخفض لمتوسطات مفهوم الذات العام وأبعاده (الجسمية، الخلقية، الشخصية، الأسرية، الاجتماعية، نقد الذات)، وجدول (8) يوضح نتائج المقارنة البعدية للفروق في المتوسطات الموزونة (المعدلة) للدرجات الكلية لمفهوم الذات وأبعاده لدى طلبة جامعة أم القرى بحسب مستويات التنافر المعرفي.

جدول (8)

نتائج المقارنة البعدية للفروق في المتوسطات الموزونة (المعدلة) للدرجات الكلية لمفهوم الذات وأبعاده لدى طلبة جامعة أم القرى بحسب مستويات الدرجة الكلية للتنافر المعرفي (ن=333)

أبعاد مقياس مفهوم الذات	مجموعات مستويات التنافر المعرفي	ن	المتوسط	متوسط الاختلاف* نو دلالة إحصائية عند مستوى $0,05 = \alpha$		
				1م	2م	3م
1 - الذات الجسمية	1م / تنافر مرتفع	85	44,564	—	*3,771 -	* 6,658 -
	2م / تنافر متوسط	158	48,335	—	—	* 2,888 -
	3م / تنافر منخفض	87	51,222	—	—	—
2 - الذات الخلقية	1م / تنافر مرتفع	85	43,621	—	*4,777 -	* 9,156 -
	2م / تنافر متوسط	158	48,398	—	—	* 4,379 -
	3م / تنافر منخفض	87	52,777	—	—	—
3 - الذات الشخصية	1م / تنافر مرتفع	85	44,793	—	*5,574 -	* 9,592 -
	2م / تنافر متوسط	158	50,367	—	—	* 4,018 -
	3م / تنافر منخفض	87	54,385	—	—	—
4 - الذات الأسرية	1م / تنافر مرتفع	85	46,250	—	*6,130 -	*9,725 -
	2م / تنافر متوسط	158	52,380	—	—	*3,595 -
	3م / تنافر منخفض	87	55,975	—	—	—
5 - الذات الاجتماعية	1م / تنافر مرتفع	85	43,265	—	*3,244 -	*6,133 -
	2م / تنافر متوسط	158	46,510	—	—	*2,889 -
	3م / تنافر منخفض	87	49,398	—	—	—

— التنافر المعرفي وعلاقته بكل من مفهوم الذات والتحصيل الأكاديمي لدى طلاب جامعة أم القرى وطالباتها

تابع / جدول (8)

نتائج المقارنة البعدية للفروق في المتوسطات الموزونة (المعدلة) للدرجات الكلية لمفهوم الذات وأبعاده لدى طلبة جامعة أم القرى بحسب مستويات الدرجة الكلية للتنافر المعرفي (ن=333)

أبعاد مقياس مفهوم الذات	مجموعات مستويات التنافر المعرفي	ن	المتوسط	متوسط الاختلاف* ذو دلالة إحصائية عند مستوى $0,05 = \alpha$		
				1م	2م	3م
6 - نقد الذات	1م / تنافر مرتفع	85	19,375	—	1,522—	*5,944—
	2م / تنافر متوسط	158	20,897	—	—	*4,422—
	3م / تنافر منخفض	87	25,319	—	—	—
7 - الذات العام	1م / تنافر مرتفع	85	241,686	—	*25,019—	*47,208—
	2م / تنافر متوسط	158	266,887	—	—	*22,190—
	3م / تنافر منخفض	87	289,076	—	—	—

الفرض الخامس:

وينص على أنه: (لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات الدرجات الكلية لمعدل عام التحصيل الأكاديمي (المعدل التراكمي) لدى طلبة جامعة أم القرى بحسب مستويات التنافر المعرفي والجنس).

للإجابة عن هذا الفرض أولاً حددت مستويات التنافر المعرفي من خلال الدرجة الكلية للتنافر المعرفي باستخراج إرباعيات تلك الدرجة بحسب كل جنس على حدة؛ أي أنه حولت الدرجات الكلية للتنافر المعرفي من متغير فئوي لمتغير اسمي بثلاث مجموعات (تنافر مرتفع، تنافر متوسط، تنافر منخفض)، تلا ذلك استخدام تحليل التباين ثنائي الاتجاه (Two - way ANOVA) للفروق في متوسطات الدرجات الكلية لمعدل التحصيل الأكاديمي لدى طلبة جامعة أم القرى بحسب مستويات الدرجة الكلية للتنافر المعرفي والجنس معاً، على نحو ما يظهر في الجداول التالية (9-10).

جدول (9)

المتوسطات الحسابية والانحراف المعياري لمعدل عام التحصيل الأكاديمي بحسب مجموعات مستويات الدرجة الكلية للتنافر المعرفي والجنس لعينة الدراسة الكلية من طلبة جامعة أم القرى (ن=330)

المجموع			مجموعات مستويات التنافر المعرفي									الجنس
			م3/ تنافر منخفض			م2/ تنافر متوسط			م1/ تنافر مرتفع			
الانحراف المعياري	المتوسط	ن	الانحراف المعياري	المتوسط	ن	الانحراف المعياري	المتوسط	ن	الانحراف المعياري	المتوسط	ن	
0,636	2,5894	151	0,607	2,6170	40	0,620	2,6410	71	0,690	2,4702	40	1 – طلاب
0,648	2,9399	179	0,680	2,9755	47	0,635	2,9525	87	0,648	2,8782	45	2 – طالبات
0,665	2,7795	330	0,669	2,8107	87	0,645	2,8125	158	0,695	2,6862	85	المجموع

يوضح جدول (9) المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية للدرجات الكلية لمعدل التحصيل الأكاديمي لكل من الطلاب والطالبات والمجموع الكلي للجنسين معاً بحسب مجموعات مستويات التنافر المعرفي، ويتضح كذلك من خلال مقارنة المتوسطات تفوق الطالبات على الطلاب في متوسطات التحصيل الأكاديمي، ويزداد ارتفاع متوسط تحصيل الطالبات بانخفاض مستوى التنافر. وجدول (10) يوضح نتائج استخدام تحليل التباين ثنائي الاتجاه (Two - way ANOVA) للفروق بين متوسطات الدرجات الكلية لمعدل التحصيل الأكاديمي لدى طلبة جامعة أم القرى بحسب مستويات التنافر المعرفي والجنس على النحو الآتي:

جدول (10)

نتائج اختبار تحليل التباين الثاني (ANOVA) للفروق في متوسطات المعدل العام للتحصيل الأكاديمي لدى طلبة جامعة أم القرى بحسب مجموعات مستويات الدرجة الكلية للتنافر المعرفي والجنس (ن=333)

مصدر التباين	مجموع المربعات	درجة الحرية	متوسط المربعات	قيمة اختبار (ف)	مستوى الدلالة
الموديل المصحح	11,093	5	2,219	5,356	0,001
التقاطع	2295,901	1	2295,901	5542,694	0,001
الجنس	9,760	1	9,760	23,562	0,001

تابع / جدول (10)

نتائج اختبار تحليل التباين الثاني (ANOVA) للفروق في متوسطات المعدل العام للتحصيل الأكاديمي لدى طلبة جامعة أم القرى بحسب مجموعات مستويات الدرجة الكلية للتنافر المعرفي والجنس (ن=333)

مصدر التباين	مجموع المربعات	درجة الحرية	متوسط المربعات	قيمة اختبار (ف)	مستوى الدلالة
مجموعات التنافر	0,940	2	0,470	1,135	0,323 غ. د
التفاعل بين الجنس ومجموعات التنافر	0,130	2	0,065	0,157	0,854 غ. د
الخطأ	134,208	324	0,414		
المجموع	2694,783	330			
المجموع المصحح	145,301	329			

من الجدول السابق يتضح ما يلي:

1 - من خلال تأثير متغير الجنس يتضح وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات الدرجات الكلية للمعدل العام للتحصيل الأكاديمي بحسب الجنس، وقد بلغت قيم اختبار (ف) بين الطلاب والطالبات (23,562)، وهي ذات دلالة إحصائية عند مستوى (0,001) لصالح الطالبات، ويتضح من خلال مربع إيتا الجزئية أن متغير الجنس استطاع تفسير تباين التحصيل الأكاديمي بنسبة (0,07)، وهي ذات قوة تفسيرية متوسطة (أبو علام، 2003).

2 - تظهر النتائج عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات الدرجات الكلية للمعدل العام للتحصيل الأكاديمي بحسب مستويات التنافر، وقد بلغت قيم اختبار (ف) (1,135)، وهي قيمة غير دالة إحصائية عند أي مستوى من المستويات الإحصائية المعروفة، وتؤكد ذلك قيمة تربيع إيتا الجزئية التي بلغت (0,01)، وتعتبر هذه القيمة ضعيفة من حيث القوة التفسيرية.

3 - بالتدقيق في قيمة اختبار (ف) الواردة في جدول (10) للتأثير المتداخل أو المشترك أو التفاعل المشترك لمتغيري الجنس ومستويات التنافر المعرفي على متوسطات معدل التحصيل الأكاديمي نجد عدم وجود تفاعل ذي دلالة إحصائية بين الجنس ومستويات التنافر المعرفي، وقد بلغت قيمة ف (0,157)، وهي قيمة غير دالة

إحصائياً. وهذا يشير إلى أنه لا يوجد تفاعل بين الجنس ومستويات التنافر المعرفي في معدل التحصيل الأكاديمي، وتؤكد ذلك قيمة مربع إيتا الجزئية التي بلغت (0,001)، وهي قيمة ضعيفة.

4 - توضح نتائج المقارنة البعدية للفروق في المتوسطات الموزونة (المعدلة) للدرجات الكلية للمعدل التراكمي للتحصيل الأكاديمي لدى طلبة جامعة أم القرى بحسب الجنس وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين الطلاب والطالبات لصالح الطالبات بمتوسط اختلاف بلغ (- 0,359)، وجدول (11) يوضح نتائج المقارنة البعدية للفروق في المتوسطات الموزونة (المعدلة) للدرجات الكلية للمعدل التراكمي للتحصيل الأكاديمي لدى طلبة جامعة أم القرى بحسب الجنس.

جدول (11)

نتائج المقارنة البعدية للفروق في المتوسطات الموزونة (المعدلة) لمعدل التحصيل الأكاديمي لدى طلبة جامعة أم القرى بحسب الجنس (ن=333)

مجموعات الجنس	المتوسط	متوسط الاختلاف* نو دلالة إحصائية عند مستوى $\alpha = 0,05$	
		م1 / طلاب	م2 / طالبات
م1 / طلاب	2,576	-	*0,359-
م2 / طالبات	2,935	*0,359	-

مناقشة النتائج:

تناولت هذه الدراسة العلاقة بين التنافر المعرفي وكل من مفهوم الذات والتحصيل الأكاديمي، وقد أظهرت النتائج - فيما يخص التنافر المعرفي ومفهوم الذات - أن إجمالي المتوسط الحسابي لحجم التنافر الكلي لدى أفراد العينة يساوي (303,09) وكانت نسبته (37,89%) من حجم العينة الكلي، وهو ما يشير إلى تنافر معرفي كلي متوسط، في حين بلغ المتوسط الحسابي لحجم مفهوم الذات العام لدى أفراد العينة الكلية من طلاب جامعة أم القرى وطالباتها بمكة (82,21) ونسبة مفهوم الذات المتحققة (2,64%) من حجم العينة الكلي، وهو ما يشير إلى مفهوم ذات كلي متوسط.

كما وجدت علاقة ارتباطية عكسية بين كل من التنافر المعرفي الكلي والتنافر

(الداخلي - الخارجي) ومفهوم الذات وأبعاده؛ أي أنه كلما ارتفع التنافر المعرفي لدى الفرد انخفض مفهوم الذات لديه؛ أي انخفض مستوى فهم الفرد لنفسه وإدراكه لها بجميع أبعادها (الجسمية، الخلقية، الاجتماعية، الأسرية، الشخصية أو الذاتية) وتقييمه لها. وهذا يتفق مع دراسة: (Verna & Runion, 1984; Steele, et al., 1993)، التي ترى أنه كلما انخفض مفهوم الذات زاد التنافر المعرفي.

وأظهرت النتائج وجود علاقة ارتباطية عكسية بين كل من التنافر المعرفي (الخارجي - اللاشعوري) والتحصيل الأكاديمي؛ أي كلما ارتفع التنافر المعرفي بالبعد الخارجي انخفضت درجة معدل التحصيل الأكاديمي، والعكس صحيح. وهذا ما أكدته دراسة سميرة العتيبي (Al- Otaibi, 2012) من وجود علاقة عكسية بين التنافر المعرفي والتحصيل الأكاديمي لدى الطالبات.

وأظهرت النتائج أيضاً وجود فروق دالة إحصائية في إجمالي التنافر المعرفي الداخلي لدى طلبة جامعة أم القرى بحسب الجنس لصالح الطالبات، وتدل الفروق بين المتوسطات على أن الطالبات أكثر تنافراً من الطلاب في الدرجة الكلية لبعد التنافر المعرفي الداخلي بصفة عامة، وقد وجدت فروق دالة إحصائية في بعدي التحكم العاطفي والصحة والعافية للتنافر الداخلي لصالح الطالبات؛ أي أن الطالبات أكثر تنافراً من الطلاب في هذين البعدين، وربما يعود السبب - بصفة عامة - إلى طبيعة الأنثى في كونها عرضة للتقلبات المزاجية وأكثر حساسية وتأثراً بمشاعرها.

ولم توجد فروق دالة إحصائية في إجمالي التنافر المعرفي الخارجي لدى طلبة جامعة أم القرى بحسب الجنس بشكل عام إلا أنه وجدت فروق دالة إحصائية في بعد المدرسة والتعلم لصالح الطلاب، وربما يعود ذلك إلى أن الطلاب أكثر قلقاً من الطالبات تجاه مستقبلهم المهني وعلاقته بقدرتهم التعليمية للقيام بواجباتهم المادية تجاه أسرهم مستقبلاً، كما وجدت فروق دالة إحصائية في بعد الاستمرار والاستدامة لدى طلبة جامعة أم القرى بحسب الجنس لصالح الطالبات، وقد يعود ذلك إلى أن الطالبات في هذه المرحلة أغلبهن إما في مرحلة الارتباط وإما على وشك الدخول إليها، ناهيك عن أن الطالبات لديهن مسؤوليات بالمنزل أكثر من الطلاب بحكم ثقافة المجتمع السائدة؛ مما يجعلهن في حالة قلق من احتمال تأثير ذلك على استمرارهن بالدراسة. كذلك لم توجد فروق دالة إحصائية في إجمالي الدرجة الكلية

للتنافر المعرفي الكلي لدى طلبة جامعة أم القرى بحسب الجنس، وهو ما يدل على أن التنافر المعرفي للأفراد لا يتأثر بصفة عامة بنوع الجنس.

وأظهرت النتائج عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين مفهوم الذات وأبعاده (الجسمية، الخلقية، الشخصية، الأسرية، الاجتماعية، نقد الذات، العام) لدى طلبة جامعة أم القرى بحسب مستويات الدرجة الكلية للتنافر المعرفي والجنس، وهذا يدل على عدم وجود تأثير لتفاعل الجنس ومستويات التنافر المعرفي على كل من أبعاد مفهوم الذات (الجسمية، الخلقية، الشخصية، الأسرية، الاجتماعية، نقد الذات، العام). ويعزز هذا من نتيجة الفرض الثالث جزئياً، الذي افترض عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين الطلاب والطالبات في الدرجة الكلية للتنافر المعرفي تعزى للجنس.

ولم توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات معدل التحصيل الأكاديمي لدى طلبة جامعة أم القرى بحسب مستويات الدرجة الكلية للتنافر المعرفي والجنس، وهذا يدل على عدم وجود تأثير لتفاعل الجنس ومستويات التنافر المعرفي على المعدل العام للتحصيل الأكاديمي.

وفي المجمل، فإن نتائج هذه الدراسة تدعم رؤية فستنجر من أن التنافر المعرفي حالة عاطفية غير مريحة (سلبية) للفرد، تنشأ عندما تتكون لديه عناصر معرفية تقتضي أن يكون أحدها أو بعضها عكس الآخر. وتتفق إلى حد ما مع الرؤية الحديثة لنظرية التنافر المعرفي (Cooper & Fazio, 1984) التي أصبحت أكثر تركيزاً على حماية الصورة الذاتية الإيجابية. ونظرية التوكيد الذاتي لستيل (Steele, 1988)، التي ترى أن المعارف حول الذات تعمل كمصادر لتخفيض التنافر لدى منخفضي مفهوم الذات؛ حيث يسعى الناس للإبقاء على التكامل الذاتي الإيجابي، في حين قد لا يشهد مرتفعاً مفهوم الذات أياً من حالات توتر التنافر، على العكس من ذلك يرى أرنسون (Aronson, 1968)، في نظريته، المفهوم الذاتي للتنافر المعرفي، أن مصطلح المفهوم الذاتي يعمل على حث التنافر وتخفيضه لدى الناس ذوي المفهوم الذاتي العالي عند قيامهم بشيء سلبي، وعلى النقيض من ذلك، فإن الناس الذين لديهم مفهوم ذاتي منخفض قد لا يكثرثون بفعل شيء سلبي، وقد لا يشهدون حالة من توتر التنافر. وفي هذا الصدد هناك حاجة ماسة إلى المزيد من الشواهد البحثية والدراسات في هذا المجال، التي تكشف لنا عن دور المعارف حول الذات في حث التنافر المعرفي وتخفيضه.

المراجع:

- جابر عبد الحميد وعلاء الدين كفاقي. (1992). *معجم علم النفس والطب النفسي*. الجزء الخامس، القاهرة، النهضة العربية.
- حامد عبدالسلام زهران. (1977). مفهوم الذات والسلوك الاجتماعي للشباب بين الواقع والمثالية. *مجلة كلية التربية بجامعة الملك عبدالعزيز*، (3): 155 - 194. مكة المكرمة.
- دالاس د. لابين، بيرت جرين. (1981). *مفهوم الذات: أسسه النظرية والتطبيقية*. ترجمة فوزي بهلول. بيروت: دار النهضة العربية.
- رجاء محمود أبو علام. (2003). *التحليل الإحصائي للبيانات باستخدام برنامج SPSS*. مصر، دار النشر للجامعات.
- شاكر المحاميد. (2003). *علم النفس الاجتماعي*. عمان: دائرة المكتبة الوطنية.
- عبد الله عبدالغني الصيرفي. (1988). *مقياس مركز أبحاث مكافحة الجريمة لمفهوم الذات للشباب*. المملكة العربية السعودية. وزارة الداخلية مركز أبحاث الجريمة.
- محمد إلياس بكر. (1979). *قياس مفهوم الذات والاعترا ب لدى طلبة الجامعة*. رسالة دكتوراه. غير منشورة، كلية التربية، جامعة بغداد.
- محمود عبد الحليم منسي. (1986). *قياس مفهوم الذات لدى طلاب الجامعة*. مركز النشر العلمي، جامعة الملك عبد العزيز.
- مريم اللحاني وسميرة العتيبي. (2011). المحددات السيكمترية لمقياس التنافر الذهني لدى عينة من طالبات جامعة أم القرى بمكة المكرمة. بحث مقدم لمؤتمر الشباب والقيم في عالم متغير، جدة، جامعة الملك عبدالعزيز.
- مصطفى فهمي. (1976). *الصحة النفسية: دراسات في سيكولوجية التكيف*. القاهرة: مكتبة اليازجي.
- Al-Otaibi, S.M. (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*: 607-624.
- Aronson, E. (1968). Dissonance theory: Progress and problems. In R. Abelson, E. Aronson, W. McGuire, T. Newcomb, M. Rosenberg, & P. Tannenbaum (Eds.), *Theories of cognitive consistency: A sourcebook*: (5-27). Chicago: Rand McNally
- Aronson, E. (1992). The return of the repressed: Dissonance theory makes a comeback. *Psychological Inquiry*, 3, (March): 303-311.
- Baumeister, R.F. (1999). Self-concept, self-esteem, and identity. In V. Derlega, B. Winstead, & W. Jones (Eds.), *Personality: Contemporary Theory and Research* (2nd Edition, pp. 339-375). Chicago: IL: Nelson-Hall.
- Bishop, F. V. (1967). The anal character: A rebel in the dissonance family. *Journal of Personality and Social Psychology*, 6, 23-26.
- Brehm, J. W., & Cohen, A. R. (1962). *Explorations in cognitive dissonance*. New York: Wiley.

- Burns, C. P. (2006). Cognitive dissonance theory & the Induced-compliance paradigm: concerns for teaching religious studies. *Teaching heology & Religious*. ISSN.1368-4868. 9, No.1: 3-8.
- Cassel, R. N. Chow,P. & Reiger, R. C. (2001). *The Cognitive dissonance test*. (DISS). Chula Vista, California; Project Innovation.
- Chow, P. (2001).The Psychometric properties of the cognitive dissonance test. *Education*. 122, No.1: 45-49.
- Cooper, J. (1992). Dissonance and the Return of Self-Concept. *Commentaries*: (3):4: 320-323.
- Cooper, J. & Fazio, R. H. (1984). A new look at dissonance theory. In L. Berkowitz (Ed.), *Advances in experimental social psychology*, 1: 229-266. New York: Academic Press.
- Festinger, L., (1957). *A Theory of Cognitive dissonance*. Stanford: Stanford University Press.
- Hansen, J and Maynard, P. (1973). *Youth: self-concept and behavior*. Columbus. Ohio. Charles Merrill Publishing Company.
- Hansford, C. Hattie, A. (1982). The relationship between self and achievement/ performance measures. *Review of Educational Research*, 52:. 123 - 142.
- James, W. (1980). *The Principles of psychology*. New York: Henry Holt.
- Laird, J. D., & Berglas, S. (1975). Individual differences in the effects of engaging in counter-attitudinal behavior. *Journal of Personality*, 43: 286-304.
- Littlejohn, S. W., & Foss, K. A. (2005). *Theories of human communication* (8th Ed.). Belmont, CA: Thomson/Wadsworth.
- Markus, H. (1977): Self-schemata & processing in Social consensus. *Journal of Personality & Social Psychology*, 52: 211-217.
- McGuire, W. J., & McGuire, C.V. (1982). Significant others in self space: Sex differences & developmental trends in social self. In J. Suls (Ed) *Psychological perspectives on the self* 1: 73-120. Hillsdale, NJ: Erlbaum.
- Montemayor, R. & Eisen, M. (1997). The development of self-conceptions from childhood to adolescence. *Developmental Psychology*, 13: 314-319.
- O'Keefe, D.J. (2002). *Persuasion: Theory and research* (2nd Ed). Thousand Oaks, CA: Sage
- Rosenberg, M. (1985). Psychological Taiwanica. Self - concept and psychological well being in adolescence, 6: 1-9. In Leary, R. *The development of the self*. New York: Academic Press.
- Schlenker, B. R., Dlugolecki, D. W., & Doherty, K. (1994). The impact of self-presentations on self-appraisals & behaviour: The rols of commitment & biased scanning. *Personality & Social. Psychology Bulletin*, 20:. 20-330.
- Schunk, D. H. (2004). *Learning theories: An educational perspective*. (4th Ed.).Englewood Cliffs, NJ: Prentice-Hall.
- Shavelson, R.; Hubner, J. & Stanton, G. (1976). Self-concept: Validation of construct interpretations. *Review of Educational Research*. 46, 3: 407 - 441.
- Smith, H. & Betz, N. (2002). An examination of efficacy and esteem pathways to

- depression in young adulthood. *Journal of Counseling Psychology*, 49, 4: 438 - 448.
- Snyder, M., & Tanke, E. D. (1976). Behavior and attitude: Some people are more consistent than others. *Journal of Personality*, 44: 501-517.
- Steele, C. M. (1988). The psychology of self-affirmation: Sustaining the integrity of the self. In L. Berkowitz (Ed.), *Advances in experimental social psychology*, 21: 261-30. San Diego, CA: Academic Press.
- Steele, C. M.; Spencer, S. J.; Lynch, M. (1993). Self-image resilience and dissonance: The role of affirmational resources. *Journal of Personality and Social Psychology*, 64(6), Jun: 885-896.
- Steele, C. M. & Liu, T. J. (1983). Dissonance processes as self-affirmation. *Journal of Personality and Social Psychology*, 45: 5-19.
- Stice, E. (1992). The Similarities between cognitive dissonance and guilt: Confession as a relief of dissonance. *Current Psychology*. 11, No. 1: 69-78.
- Taylor, S. E., & Brown, J. D. (1998). Illusion & well-being: A social psychological perspective on mental health. *Psychological Bulletin*, 103: 193-210.
- Tesser, A., & Cornell, D. P. (1991). On the confluence of self-processes. *Journal of Experimental Social Psychology*, 27: 501-526.
- Verna, G. & Runion, K. (1984). The effects of contextual dissonance on the self-concept of youth from a high versus low socially valued group. *Journal of Social Psychology*, 4: 449-458.
- Wicklund, R. A. & Gollwitzer, P. M. (1982). *Symbolic self-completion*. Hillsdale, NJ: Erlbaum.
- Wicklund, R. A., & Brehm, J. W. (1976). *Perspectives on cognitive dissonance*. Hillsdale, NJ: Erlbaum
- Wordie Ph. and McCormick B. L. (1963). Self-concept and dissonance reduction. *Journal of Personality*. 31, 4: 588-599.

قدم في: نوفمبر 2013

أجيز في: مايو 2014



