



الجمهورية الجزائرية الديمقراطية الشعبية
وزارة التعليم العالي والبحث العلمي
جامعة محمد البشير الإبراهيمي - برج بوعريريج
كلية العلوم الانسانية والاجتماعية
قسم علم النفس



رقم التسجيل: D/SHS/S.PSYCHO/PSY.EDU/20/03

الرقم التسلسلي:

التنافر المعرفي وعلاقته بأساليب التفكير وأنماط اتخاذ القرار لدى الطالب الجامعي دراسة ميدانية بجامعة الجلفة

أطروحة مقدمة لنيل شهادة دكتوراه الطور الثالث LMD في علم النفس
تخصص علم النفس المدرسي

إشراف الأستاذ:

جوهاري سمير

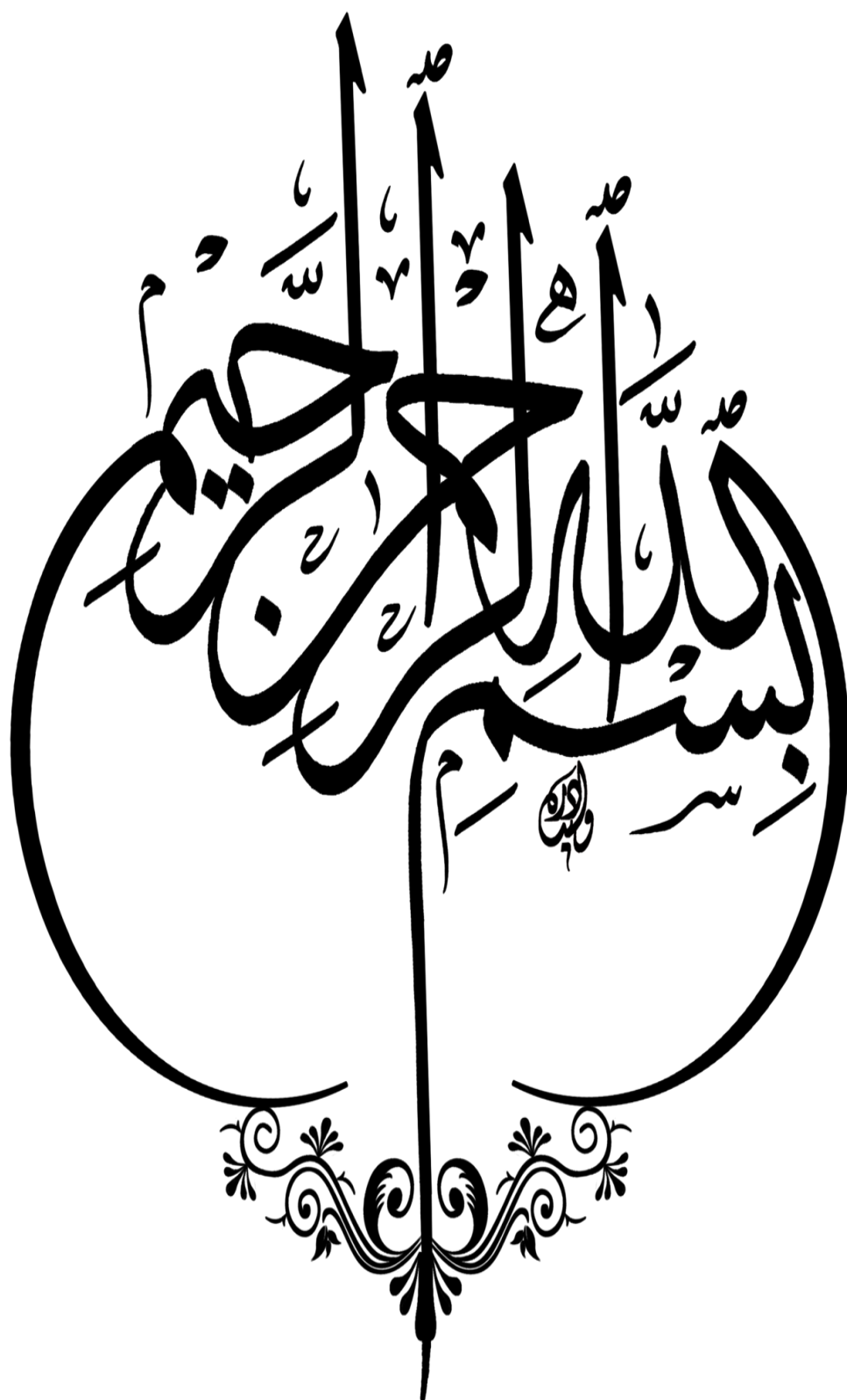
إعداد الطالب:

شينون أحمد

لجنة المناقشة:

الصفة	الجامعة الأصلية	الرتبة	اسم الأستاذ ولقبه
رئيسا	جامعة برج بوعريريج	أستاذ التعليم العالي	محمد الازهر بالقاسمي
مشرفا ومقررا	جامعة برج بوعريريج	أستاذ محاضر "أ"	سمير جوهاري
عضوا مناقشا	جامعة برج بوعريريج	أستاذ محاضر "أ"	العمري أبركان
عضوا مناقشا	جامعة برج بوعريريج	أستاذ محاضر "أ"	عبد الحميد معوش
عضوا مناقشا	جامعة سطيف 2	أستاذ التعليم العالي	فاروق طباع
عضوا مناقشا	جامعة وهران 2	أستاذ محاضر "أ"	علي مخلوفي

السنة الجامعية 2024/2023



شكر وتقدير

بسم الله والصلاة والسلام على غير الأنام نبينا محمد عليه أفضل الصلاة
وأزكى السلام

لا يسعني وأنا أضع اللمساة الأخيرة في هذه الدراسة
إلا أنه أقدم بالشكر إلى كل من كانت له فيها مساهمة
مهما كانت بسيطة.

يسعدني أنه أقدم بجزيل الشكر والامتنان إلى أستاذي ومشرفي
الفاضل الدكتور: جوهاري سمير

على كل ما قدمه من إرشادات وتوجيهات ونصائح كان لها
الفضل بعد الله سبحانه

في أنه يرى هذا العمل النور، وأقدم بالشكر الجزيل أيضا
لأعضاء لجنة المناقشة الكرام.

إلى أعضاء اللجنة وعلى رأسهم الدكتور بلقاسمي محمد الازهر

لهم مني كل الشكر والامتنان.

كما أشكر جميع الأستاذة نظير ما قدموه لي من مساعدات ودعم في
إنجاز هذا العمل.

إهداء

إله مني وهبوني الحياة والأمل، والنشأة على شفقه الاطلاع

والعرفة، إله مني

علموني أنه أرقىهم سلم الحياة بحكمة وصبر، برا وإحسانا ووفاء لهما

والدي العزيز والدي العزيزة

إله مني بهم أعلو وعليهم أرتكز، إله القلوب الطيبة إخواني وأخواتي.

إله مني كلفتني وأنا أشق الطريق، إله زوجتي ورفيقتي دري.

كل الحب لأولادي ومهجة فؤادي علي وعبد الحميد .

إله مني شجعني على المثابرة خالي عبد الباقي وإله كل عائلته

إله أختي سهام وزوجها اسماعيل وولدتهما محمد

إله كل أصدقائي وزملائي وأساتذتي طوال مسيرتي العلمية.

إله كل مني

أعاني ولو بظلمة، أسأله الله أنه يجزيه الجميع عني غير الجزاء.

سينون أحمد

ملخص الدراسة :

هدفت الدراسة الحالية إلى التعرف على مستوى التنافر المعرفي لدى الطالب الجامعي والعلاقة الارتباطية بين التنافر المعرفي وأساليب التفكير وكذا العلاقة الارتباطية بين التنافر المعرفي وأنماط اتخاذ القرار لدى الطالب الجامعي بجامعة الجلفة، وكذلك الكشف عن الفروق بين الجنسين وبين الكليات في مستوى التنافر المعرفي لدى الطالب الجامعي، ولتحقيق أهداف الدراسة تم الاعتماد على المنهج الوصفي ، حيث طبقت الدراسة على عينة قوامها (377) طالبا وطالبة من مختلف كليات جامعة زيان عاشور بالجلفة، تم اختيارهم بالطريقة العشوائية الطبقية، ومن أجل جمع البيانات استخدم الباحث أدوات الدراسة المتمثلة في: مقياس التنافر المعرفي، قائمة أساليب التفكير مقياس أنماط اتخاذ القرار، وبعد التأكد من الخصائص السيكمترية لأدوات الدراسة وعن طريق المعالجة الإحصائية للبيانات أسفرت نتائج الدراسة على ما يلي:

وجود علاقة ارتباطية بين مستوى التنافر المعرفي وبين أساليب التفكير وأنماط اتخاذ القرار لدى الطالب الجامعي بجامعة الجلفة، مستوى التنافر المعرفي لدى الطالب الجامعي بجامعة الجلفة كان أقل من المتوسط الفرضي، كما توصلت الى وجود علاقة ارتباطية ذات دلالة إحصائية بين درجات التنافر المعرفي ودرجات أساليب التفكير لدى الطالب الجامعي بجامعة الجلفة، و وجود علاقة ارتباطية ذات دلالة إحصائية بين درجات التنافر المعرفي ودرجات أنماط اتخاذ القرار لدى الطالب الجامعي بجامعة الجلفة وكذا وجود علاقة ارتباطية ذات دلالة إحصائية بين درجات أساليب التفكير ودرجات أنماط اتخاذ القرار لدى الطالب الجامعي بجامعة الجلفة، بالإضافة الى وجود فروق ذات دلالة إحصائية في مستوى التنافر المعرفي لدى الطالب الجامعي حسب متغير الجنس بجامعة الجلفة، و وجود فروق ذات دلالة إحصائية في مستوى التنافر المعرفي لدى الطالب الجامعي حسب متغير الكلية بجامعة الجلفة.

الكلمات المفتاحية: التنافر المعرفي ؛ أساليب التفكير ؛ أنماط اتخاذ القرار ؛ الطالب الجامعي.

Abstract:

The current study aimed to identify the level of cognitive dissonance among university students and the correlational relationship between cognitive dissonance and thinking styles, as well as the correlational relationship between cognitive dissonance and decision-making patterns among university students at the University of Djelfa. It also sought to reveal the differences between genders and faculties in the level of cognitive dissonance among university students. To achieve the study's objectives, a descriptive correlational method was employed. The study was conducted on a sample of 377 male and female students from various faculties at Ziane Achour University in Djelfa, selected through stratified random sampling. To collect data, the researcher used study tools consisting of: the Cognitive Dissonance Scale, the Thinking Styles Inventory, and the Decision-Making Styles Scale. After verifying the psychometric properties of the study tools and through statistical data analysis, the study results revealed the following:

There is a correlational relationship between the level of cognitive dissonance and thinking styles and decision-making patterns among university students at the University of Djelfa.

The level of cognitive dissonance among university students at the University of Djelfa was lower than the hypothetical average, There is a statistically significant correlational relationship between cognitive dissonance scores and thinking styles scores among university students at the University of Djelfa, and There is a statistically significant correlational relationship between cognitive dissonance scores and decision-making styles scores among university students at the University of Djelfa, and there is a statistically significant correlational relationship between thinking styles scores and decision-making styles scores among university students at the University of Djelfa.

There are statistically significant differences in the level of cognitive dissonance among university students according to the gender variable at the University of Djelfa, and there are statistically significant differences in the level of cognitive dissonance among university students according to the faculty variable at the University of Djelfa.

Keywords: cognitive dissonance, thinking styles, decision-making patterns, university student.

فهرس المحتويات

الصفحة	فهرس المحتويات
	البسمة
	شكر وتقدير
	إهداء
	المستخلص
	فهرس المحتويات
	فهرس الجداول
	فهرس الأشكال
	فهرس الملاحق
أ	مقدمة
الفصل الأول: الإطار العام للدراسة	
4	1. إشكالية الدراسة
7	2. فرضيات الدراسة
7	3. أهمية الدراسة
8	4. أهداف الدراسة
9	5. تحديد مفاهيم الدراسة
10	6. الدراسات السابقة
الجانب النظري	
الفصل الثاني: التنافر المعرفي	
37	تمهيد:
38	1. الخلفية التاريخية لمفهوم التنافر المعرفي
39	2. مفهوم التنافر المعرفي
42	3. مبادئ التنافر المعرفي
43	4. مصادر التنافر المعرفي

45	5. أهمية التنافر المعرفي
46	6. ابعاد التنافر المعرفي
49	7. العوامل المؤثرة في التنافر المعرفي
51	8. النظريات المفسرة للتنافر المعرفي
54	9. تأثيرات التنافر المعرفي على الطلاب
56	10. التنافر المعرفي واتخاذ القرار
57	11. طرق واستراتيجيات خفض التنافر
61	خلاصة الفصل
الفصل الثالث: أساليب التفكير	
63	تمهيد
I : التفكير	
64	1. تعريف التفكير
65	2. خصائص التفكير
67	3. مستويات التفكير
69	4. أهمية التفكير
70	5. معوقات التفكير
II : أساليب التفكير	
71	1. لمحة تاريخية عن أساليب التفكير
73	2. تعريف أساليب التفكير
74	3. المبادئ الأساسية لأساليب التفكير
76	4. أهمية دراسة أساليب التفكير
78	5. خصائص الأفراد وفق أساليب التفكير
80	6. العوامل المؤثرة في أساليب التفكير
83	7. النظريات المفسرة لأساليب التفكير
96	8. الوسائل المساعدة في تنمية أساليب التفكير لدى الطلبة
97	9. وسائل وطرق قياس أساليب التفكير

101	خلاصة.
الفصل الرابع: اتخاذ القرار	
103	تمهيد:
I : القرار	
104	1. تعريف القرار
105	2. عناصر القرار
106	3. أنواع القرارات
II : اتخاذ القرار	
109	تعريف اتخاذ القرار
111	1. تعريف أنماط اتخاذ القرار
112	2. خصائص اتخاذ القرار
113	3. مراحل اتخاذ القرار
116	4. أهمية اتخاذ القرار
118	5. العوامل المؤثرة في اتخاذ القرار
120	6. أنماط اتخاذ القرار
124	7. النظريات المفسرة لاتخاذ القرار
129	8. معوقات اتخاذ القرار
131	9. التفكير واتخاذ القرار
133	خلاصة.
الجانب التطبيقي	
الفصل الخامس : إجراءات الدراسة الميدانية	
135	تمهيد
136	1. منهج الدراسة
136	2. مجتمع الدراسة
138	1.3. إجراءات الدراسة الاستطلاعية وأهدافها
139	2.3. حدود الدراسة الاستطلاعية

139	3.3. عينة الدراسة الاستطلاعية وخصائصها
141	4.3. أدوات الدراسة الاستطلاعية
150	5.3. نتائج الدراسة الاستطلاعية
164	1.4. حدود الدراسة الأساسية
164	2.4. عينة الدراسة الأساسية وخصائصها
167	3.4. أدوات الدراسة الأساسية
167	4.4. إجراءات الدراسة الأساسية
168	5.4. الأساليب الإحصائية المستخدمة في الدراسة
الفصل السادس: عرض وتحليل ومناقشة النتائج	
171	تمهيد
172	التوزيع الاعتدالي لعينة الدراسة
174	1. عرض وتحليل نتائج الفرضية الأولى ومناقشتها
179	2. عرض وتحليل نتائج الفرضية الثانية ومناقشتها
183	3. عرض وتحليل نتائج الفرضية الثالثة ومناقشتها
188	4. عرض وتحليل نتائج الفرضية الرابعة ومناقشتها
192	5. عرض وتحليل نتائج الفرضية الخامسة ومناقشتها
195	6. عرض وتحليل نتائج الفرضية السادسة ومناقشتها
198	استنتاج عام
199	خاتمة
200	مقترحات
201	قائمة المصادر والمراجع
216	الملاحق

قائمة الجداول

الرقم	عنوان الجدول	الصفحة
01	توزيع مجتمع الدراسة	137
02	توزيع أفراد العينة الاستطلاعية حسب متغير الجنس	139
03	توزيع أفراد العينة الاستطلاعية حسب الكليات	140
04	معاملات الارتباط بين درجة البند مع الدرجة الكلية لمقياس التنافر المعرفي	142
05	ثبات مقياس التنافر المعرفي بطريقة التجزئة النصفية ومعامل ألفا كرونباخ	143
06	المؤشرات الاحصائية لمقياس التنافر المعرفي	143
07	توزيع عبارات قائمة أساليب التفكير حسب كل أسلوب	144
08	الصدق الطرقي لقائمة أساليب التفكير	145
09	معاملات ارتباط البنود بالدرجة الكلية للأسلوب الذي تنتمي اليه	146
10	معاملات ارتباط عبارات مقياس اتخاذ القرار مع الدرجة الكلية لكل بعد	148
11	معاملات الصدق الذاتي لمقياس اتخاذ القرار وأبعاده	149
12	الثبات بإعادة التطبيق والتجزئة النصفية وألفا كرونباخ لمقياس اتخاذ القرار	149
13	الفروق بين المجموعة الدنيا والعليا لمقياس التنافر المعرفي	151
14	ارتباط بنود المقياس مع الدرجة الكلية للمقياس	152
15	معامل الارتباط بين درجات البنود الزوجية والفردية للمقياس التنافر	153
16	قيمة معامل ألفا كرونباخ لمقياس التنافر المعرفي	153
17	الفروق بين المجموعة الدنيا والعليا لقائمة أساليب التفكير	154
18	ارتباط بنود كل عبارة مع الدرجة الكلية للأسلوب	156
19	معاملات الثبات بطريقة التجزئة النصفية لكل أسلوب	157

159	20	قيمة معامل ألفا كرونباخ لقائمة أساليب التفكير
160	21	الفروق بين المجموعة الدنيا والعليا لمقياس اتخاذ القرار
161	22	ارتباط بنود نمط التروي مع الدرجة الكلية للنمط
161	23	ارتباط بنود نمط التسرع مع الدرجة الكلية للنمط
162	24	ارتباط بنود نمط التردد مع الدرجة الكلية للنمط
163	25	معاملات الثبات بطريقة التجزئة النصفية لأنماط اتخاذ القرار
163	26	قيمة معامل ألفا كرونباخ لكل نمط من أنماط اتخاذ القرار
165	27	توزيع أفراد العينة الأساسية حسب متغير الجنس
166	28	توزيع أفراد العينة الأساسية حسب الكليات
172	29	قيم معاملي الالتواء والتفلطح لمقاييس متغيرات الدراسة
173	30	قيم معامل كولموغوروف-سميرنوف وشييرو-ويلك
174	31	مستوى التنافر المعرفي لدى عينة الدراسة
175	32	المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لعبارات مقياس التنافر المعرفي
179	33	قيم الارتباط بين مقياس التنافر المعرفي وأساليب التفكير لدى عينة الدراسة
180	34	قيم الارتباط بين مقياس التنافر المعرفي وكل أسلوب من قائمة أساليب التفكير
183	35	قيمة الارتباط بين مقياس التنافر المعرفي ومقياس أنماط اتخاذ القرار
183	36	قيم الارتباط بين مقياس التنافر المعرفي وكل نمط من أنماط اتخاذ القرار
188	37	قيمة الارتباط بين قائمة أساليب التفكير ومقياس أنماط اتخاذ القرار
189	38	قيم معاملات الارتباط بين قائمة أساليب التفكير وأنماط اتخاذ القرار
193	39	الفروق حسب متغير الجنس في مستوى التنافر المعرفي لدى عينة الدراسة
195	40	الفروق حسب متغير الجنس في مستوى التنافر المعرفي لدى عينة الدراسة

قائمة الاشكال

الرقم	عنوان الشكل	الصفحة
01	مخطط نظرية التناظر المعرفي	58
02	خصائص التفكير	66
03	نسبة توزيع عينة الدراسة الاستطلاعية	137

قائمة الملاحق

الرقم	عنوان الملحق
01	مقياس التنافر المعرفي
02	قائمة اساليب التفكير
03	مقياس أنماط اتخاذ القرار
04	قائمة الاساتذة المحكمين
05	مخرجات برنامج spss للدراسة الاستطلاعية
06	مخرجات برنامج spss للعلاقة الخطية بين مقاييس الدراسة
07	مخرجات برنامج spss للدراسة الأساسية
08	تسهيل مهمة

مقدمة:

تقوم الجامعة بدور كبير في المجتمع من حيث إسهامها في عملية تطوير العلوم والابحاث التنموية في مختلف الجوانب الاجتماعية والثقافية والاقتصادية، حيث أنها تزود المجتمع بمختلف المهارات الفكرية والمهنية وذلك من أجل المساهمة في حل المشكلات الاجتماعية والاقتصادية المختلفة التي يعيشها المجتمع والمضي به قدما نحو التطور والتقدم والازدهار. ولذلك فقد أعطيت الجامعة أولوية في تطوير الدول والمجتمعات لما تنتجه من طاقات بشرية عن طريق ما تقوم به من استغلال لهذه الطاقات، ولهذا لا بد من النظر الى الطالب كونه نواة العلم والتقدم، بحيث أصبح على المجتمعات الاهتمام بالطالب وتنمية الجوانب النفسية السلوكية والفكرية من أجل تنمية المجتمع.

ويعد الطالب الجامعي أساس التقدم الذي يلجأ إليه المجتمع، فلا بد للطالب من تنمية نشاطاته الفكرية والعلمية ويختار فيه توجهاته العلمية والمهنية وبهذا فهي تعتبر مزيج من المراحل العلمية والمهنية والعلاقات الاجتماعية، وتلعب الحالة النفسية والفكرية للطالب دورا كبيرا في مختلف مراحل حياته، وتكون ذات أهمية بالغة في المرحلة الجامعية ويمتد هذا التوازن إلى حياته الشخصية والأكاديمية، ولا بد من إتاحة الفرصة للطلبة لتحقيق توازنهم النفسي والفكري.

ومما لا شك فيه أن لكل طالب أفكار ومواقف واتجاهات معينة نحو أي موضوع تبني عن طريق ما يكتسبه الفرد من معلومات وخبرات عبر مراحل حياته المختلفة، ويعتبر تعرض الطالب للمواقف أو المشكلات التي تعيق الفرد عن تحقيق توازنه أو تناقض افكاره أمر طبيعي خاصة عند اختياراته، وهذا ما يترك لديه حالة من التنافر الفكري، كما ان لكل طالب شخصيته وطريقته الخاصة في التفكير أو الاختيار وهذا ما يجعل لديه درجة مختلفة من عدم التوازن والتنافر المعرفي والتي تحتاج الى دراسات تسعى لمعرفة واستكشاف مستوى التنافر المعرفي لدى الطالب الجامعي والتحقق من انعكاسات هذا التنافر على طريقة الطالب في التفكير وطريقته في اتخاذ القرارات

خلال المواقف التي تواجهه، والتحقق في الاختلافات والتشابهات بين الطلبة والطالبات في مستوى التنافر، ومن خلال دراسة التنافر المعرفي، يمكن رسم صورة واضحة حول ما ينعكس على شخصية الطالب من تنافر معرفي واتباع طرق تفكير خاصة بالطالب والتي يمكن أن تؤثر على اتخاذ قراراته، مما يتيح الفرصة لاستكشاف أفضل الطرق لتحقيق التوازن النفسي والمعرفي للطالب الجامعي، ولدراسة هذه الموضوع قسمت الدراسة إلى جانبين نظري وتطبيقي:

- الجانب النظري: والمتكون من أربعة فصول: الفصل الأول وهو الإطار العام للدراسة ويضم (إشكالية الدراسة، فرضيات الدراسة ، أهمية وأهداف الدراسة، التعريفات الإجرائية والدراسات السابقة)

- وخصصنا باقي فصول الجانب النظري لمتغيرات الدراسة، حيث تناولنا في الفصل الثاني التنافر المعرفي، وتطرقنا في الفصل الثالث لأساليب التفكير، أما الفصل الرابع فقد تناولنا فيه أنماط اتخاذ القرار.

- الجانب الميداني: وتكون من فصلين، الفصل الخامس يمثل الإجراءات المنهجية للدراسة الميدانية (منهج ومجتمع الدراسة، الدراسة الاستطلاعية ونتائجها، والتأكد من خصائصها السيكمترية للمقاييس، اجراءات الدراسة الأساسية وحدودها) ثم الفصل السادس الذي تم فيه عرض وتحليل ومناقشة نتائج الدراسة الاساسية، وأخيرا قمنا بعرض استنتاج عام للدراسة.

الفصل الأول

الإطار العام للدراسة

- 1- اشكالية الدراسة
- 2- فرضيات الدراسة
- 3- أهمية الدراسة
- 4- أهداف الدراسة
- 5- تحديد مفاهيم الدراسة
- 6- الدراسات السابقة

1- إشكالية الدراسة:

يعيش الطالب في حالة مختلفة بين ما يخفيه وما يظهره من أحاسيس وعواطف ومفاهيم عن نفسه وعن العالم الخارجي و بين مفاهيم المجتمع، و بين ما رؤيته للأهداف وبين الواقع المفروض وتجلي هذا الاختلاف حتى أصبح صراعا يؤرق الطالب، فيصبح يسعى بشكل دائم إلى تطوير نفسه معرفيا من خلال المواقف التي يتعرض لها، والأفكار التي تتكون لديه سواء أفكار حديثة أو إتمام أفكار ناقصة أو أفكار متناقضة حول موضوع معين ، فالطالب دائما يسعى للوصول إلى تحقيق التوافق المعرفي، مع ذلك قد نجد الكثير من التناقض في معرفته حول موضوع معين، وهذا ما يؤثر في المراحل التعليمية بشكل كبير، من خلال تكوين اتجاهات أو أفكار خاصة في المرحلة الجامعية ، باعتبارها مرحلة تزامن اجتماعي تختلف فيها السلوكيات والقيم مما ينعكس على تفكير الطلاب ويؤدي إلى تعارض في الأفكار والقرارات وقد يكون لديهم حالة من الصراع الذي يحول دون الوصول إلى حالة التوازن الفكري ودون الوصول الى حالة الراحة النفسية وهذا التناقض والتعارض والتنافر بين الأفكار أصبح حديثا يعرف بالتنافر المعرفي الذي يرى فستنجر (Festinger) بأنه حالة نفسية تنتج عن ضيق وتوتر واضطراب ما لدى الفرد من معرفة وما يتلقاه من

الموقف الذي يواجهه. (قطامي، 2012، صفحة 26)

فالتنافر المعرفي يتضمن الانشغال الذهني بموضوعين أو فكرتين تحتلان نفس الأهمية لدى الفرد لكنهما متناقضتان في ترتيبهما الزمني ولهما نفس الأهمية، وهذه الأهمية تشكل صعوبة في تغيير أفكار أو بناء أفكار جديدة بسهولة، فالطلاب يختلفون في كيفية معالجة المعلومات والتعامل مع المواقف حسب طريقة تفكير كل شخص وكل ما زادت الأفكار والمعارف كلما التنافر أو زاد تعزيز هذه الأفكار، وهذا ما يترك لديهم حالة من عدم الاستقرار في قراراتهم، فيشعر بالتوتر والضعف فالطالب كائن اجتماعي يؤثر ويتأثر بالمحيط الاجتماعي الذي ينتمي اليه، كما يعد هذا التنافر المعرفي من أبرز المتغيرات التي ظهرت قديما وما زالت في تطور، لأنها أصبحت حديثا من الموضوعات التي اخذت قاعدة منهجية ونظرية في علم النفس الاجتماعي والمعرفي، حيث أنه من المتغيرات التي تؤثر على كافة جوانب الطالب النفسية والعقلية وله دور واضح في طريقة التعامل مع المعلومات، وأسلوب حل المشكلات، واتخاذ القرارات ، وتعد دراسة التنافر المعرفي أحد الموضوعات الأساسية في علم النفس المعرفي والاجتماعي التي تعنى بفهم الكيفية التي يدرك بها الطلاب التناقضات بين معتقداتهم وأفكارهم المكونة لديهم وما يرونه مع تغير في الواقع وظهر هذا المفهوم لأول مرة على يد عالم النفس الاجتماعي ليون فيستنجر في خمسينيات القرن الماضي حيث قدم نظرية التنافر المعرفي التي تفسر كيف يمكن للتناقض بين المعتقدات والسلوكيات أن يؤدي إلى

حالة من عدم الارتياح النفسي، وهذا ما يدفع الطلاب إلى محاولة تقليل هذا التوتر من خلال تغيير معتقداتهم أو سلوكياتهم خاصة في المراحل المهمة مثل المرحلة الجامعية التي تعنى بالكثير من الاهتمام.

إن الموضوع الرئيسي المتعلق بإشكالية البحث، يطرح بعدا مهما ومكونا أساسيا في شخصية الطالب الجامعي وهو التنافر المعرفي والذي يرتبط ارتباطا وثيقا بعملية التفكير التي تعتبر أهم العمليات العقلية فالتفكير نشاط عقلي منظم يتسم بالدقة والموضوعية، ويصدره الفرد ليتناول به مشكلة ما تفرقه بغية حلها أو موقفا غامضا يعترضه بغية فهمه وتفسيره. (عطية، 2017، صفحة 148)، والذي يعد واحد من أسمى العمليات المعرفية النفسية والذي يمكننا من خلاله الوصول إلى مستويات مجردة وأكثر تعقيدا لمعاني الأشياء والمواقف التي يتعرض لها وطبيعة العلاقات الموجودة بين الأحداث بغية التغلب على الصعوبات التي تواجهه في مواقف الاجتماعية والحياتية، ومما لا شك فيه أن لكل طالب أسلوبه الخاص في التفكير يتأثر بنمط التنشئة والمستوى التعليمي والدافعية وغيرها من العوامل فالاختلاف بين أنماط التفكير أدى إلى ظهور أبعاد نظرية ثابتة قسمها ستيرنبرج في قوائم أساليب التفكير.

حيث أن الطرق والأساليب التي ستخدمها الطلاب في التفكير تنعكس بشكل مباشر في اتخاذ الطالب لقراراته سواء كانت هذه القرارات سليمة أو غير سليمة أي أنها أحيانا لا تراعي هذه القرارات إمكانيات الطالب ولا تكون وفق أسلوب ملائم، فعملية اتخاذ القرار عملية معقدة جدا تتطلب عمل منسجم لجميع العمليات الإدراكية والنفسية وهي الغاية المباشرة أو غير المباشرة لكثير من الباحثين الذين تناولوا عدة مواضيع متعلقة بالإدراك أو أساليب التفكير أو التذكر وغير ذلك لتطوير قدرة الفرد على تقدير الحقيقة وبالتالي الوصول إلى القرارات الصحيحة في ضوء المعلومات المتاحة. (المنصور، 2015، صفحة 03) والطالب خلال مراحل التعليمية يحتاج إلى اتخاذ قرارات مهمة في حياته بناء على ما لديه من قدرات وحسب طريقة تفكيره فاتخاذ القرار يعتبر مهارة تستند إلى معلومات و تحليلات، فالقرار يؤثر على حياة الطالب ويتصل بمختلف جوانبها لذا صارت عملية اتخاذ القرار تتم وفق مراحل ممنهجة خاصة مع ارتباطها بالتفكير السليم الذي يتيح للطلاب النظر للموضوعات والمشكلات و البدائل المقترحة وتحليلها وفهمها ثم تقييمها بشكل سليم ومن ثم المفاضلة بين البدائل المطروحة للوصول لأفضل الحلول واتخاذ القرار النهائي فهم بحاجة إلى إتباع فنيات تساعدهم في عملية اتخاذ القرار في حياتهم التعليمية والمهنية

كما أن الكثير بعض الباحثين الذين اهتموا بدراسة القدرة على اتخاذ القرار أشاروا إلى وجود ضعف واضح لدى الكثير من الأفراد في هذه القدرة، بسبب عدم امتلاكهم لأدوات ومفاتيح مهارة اتخاذ القرار بناء

على بيانات تكون في العادة غير كاملة بل غير واضحة في بعض عناصرها بحيث يكون من الصعب التأكد من النتائج المترتبة على اتخاذ القرار .

فالمرحلة الجامعية تعد مرحلة تجمع بين الثقافات والتقاليد المختلفة للمجتمع في الجزائر، ويظهر ذلك من خلال التواصل بين الطلاب وتبادل هذه الثقافات، مما ينعكس على البيئة الجامعية ويجعلها أكثر أهمية. وبناء على ما سبق تبلورت مشكلة الدراسة نتيجة تعارض الأفكار والمعتقدات التي يطرحها الطلاب الجامعيين والطرق والأساليب التي ينتهجونها في معالجة المعلومات والمعطيات المرتبطة بها ومشكلتهم في التعامل مع تضارب هذه الأفكار أو تعزيزها وما إذا كان انتهاج الطالب لطريقة وأسلوب تفكير معين لمعالجة هذه الأفكار علاقة بذلك لان الأفكار التي تتكون لدى الطالب عن أي موضوع ما ينعكس على قراراته المستقبلية، وبما أن الدراسة الحالية ضمن المحيط الجامعي، فان كل هذه الأسباب والمسوغات السابقة تدفعنا لطرح مشكلة دراستنا التي يلخصها السؤال التالي:

- هل توجد علاقة ارتباطية بين درجات التنافر المعرفي وبين درجات أساليب التفكير و درجات أنماط اتخاذ القرار لدى الطالب الجامعي بجامعة الجلفة ؟

ومن خلال دراسة التساؤل الرئيسي وبناء على دراسة العلاقة بين متغيرات الدراسة يمكن طرح التساؤلات التالية:

- ما مستوى التنافر المعرفي لدى الطالب الجامعي بجامعة الجلفة ؟

- هل توجد علاقة ارتباطية بين درجات التنافر المعرفي ودرجات أساليب التفكير لدى الطالب الجامعي بجامعة الجلفة ؟

- هل توجد علاقة ارتباطية بين درجات التنافر المعرفي ودرجات أنماط اتخاذ القرار لدى الطالب الجامعي بجامعة الجلفة ؟

- هل توجد علاقة ارتباطية بين درجات أساليب التفكير ودرجات أنماط اتخاذ القرار لدى الطالب الجامعي بجامعة الجلفة ؟

- هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية في مستوى التنافر المعرفي لدى الطالب الجامعي بجامعة الجلفة حسب متغير الجنس ؟

- هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية في مستوى التنافر المعرفي لدى الطالب الجامعي بين كليات جامعة الجلفة ؟

2- فرضيات الدراسة:

- من خلال التساؤلات المطروحة من طرف الباحث وانطلاقاً من الدراسات السابقة يمكن اقتراح عدة فرضيات للدراسة، بداية من الفرضية العامة وهي:
- توجد علاقة ارتباطية بين درجات التنافر المعرفي وبين درجات أساليب التفكير ودرجات أنماط اتخاذ القرار لدى الطالب الجامعي بجامعة الجلفة.
 - وتنبثق عن هذه الفرضية العامة عدة فرضيات وهي:
 - مستوى التنافر المعرفي لدى الطالب الجامعي بجامعة الجلفة يفوق المتوسط الفرضي.
 - توجد علاقة ارتباطية بين درجات التنافر المعرفي ودرجات أساليب التفكير لدى الطالب الجامعي بجامعة الجلفة.
 - توجد علاقة ارتباطية بين درجات التنافر المعرفي ودرجات أنماط اتخاذ القرار لدى الطالب الجامعي بجامعة الجلفة.
 - توجد علاقة ارتباطية بين درجات أساليب التفكير ودرجات أنماط اتخاذ القرار لدى الطالب الجامعي بجامعة الجلفة.
 - لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية في مستوى التنافر المعرفي لدى الطالب الجامعي بجامعة الجلفة حسب متغير الجنس.
 - لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية في مستوى التنافر المعرفي لدى الطالب الجامعي بين الكليات بجامعة الجلفة.

3- أهمية الدراسة:

مع انتشار الكثير من المشكلات الاجتماعية والأسرية والتطورات العلمية أصبح الطالب الجامعي يعاني من الأفكار المتناقضة والمتضاربة، حيث أصبحت أكثر وأسرع تأثيراً في تفكيره وهذا ما ينعكس على قراراته في مختلف مجالات الحياة وهو ما يتوافق مع أهمية الدراسة الحالية في:

أنه يتناول مواضيع ذات علاقة بكافة جوانب حياة الطالب الجامعي وتأثره بها، فالدراسة تقدم نظرة ذات قاعدة نظرية نفسية و معرفية و اجتماعية حيث يوفر معلومات سيكولوجية جديدة تتعلق بالتنافر المعرفي

للطالب الجامعي، وتأثر شخصيته سواء كان هذا التنافر موجودا أو غير موجود وانعكاسه على المستوى التعليمي، كما تعد دراسة علاقة التنافر المعرفي بأساليب التفكير وأنماط اتخاذ القرار إضافة للبحث العلمي في هذا الموضوع ومن ناحية أخرى فإن الموضوع المدروس يعد حديثا و يحتاج إلى أكثر تراكم علمي بالإضافة إلى أنه يوفر بناء معرفيا للقائمين على العملية التعليمية و الباحثين حول طريقة وأهمية اتخاذ القرار كأحد مصادر التنافر المعرفي التي يعيشها الطالب الجامعي، وتتعكس على المجال التعليمي وهذا ما يدعوا كذلك لتسليط الضوء على أساليب التفكير وطرق التفكير التي ترتبط بالتنافر المعرفي وانعكاسها على أنماط القرار، خاصة في المجال التعليمي، باعتبار المرحلة الجامعية تكملة للمرحلة التعليمية للطالب فالجامعة لابد لها من توفير حالة التوازن المعرفي و الفكري للطالب وتعزيزه، والتخلص من التنافر وتحقيق الاستقرار النفسي، فالأهمية من الموضوع هو الكشف عن العلاقة بين المتغيرات ومدى ارتباطها ببعضها.

4- أهداف الدراسة:

تهدف الدراسة الحالية إلى :

- تحديد مستوى التنافر المعرفي لدى الطالب الجامعي بجامعة الجلفة.
- معرفة العلاقة الارتباطية بين التنافر المعرفي وأساليب التفكير لدى الطالب الجامعي بجامعة الجلفة.
- معرفة العلاقة الارتباطية بين التنافر المعرفي وأنماط اتخاذ القرار لدى الطالب الجامعي بجامعة الجلفة.
- معرفة العلاقة الارتباطية بين التنافر المعرفي وبين أساليب التفكير وأنماط اتخاذ القرار لدى الطالب الجامعي بجامعة الجلفة.
- معرفة العلاقة الارتباطية بين أساليب التفكير وأنماط اتخاذ القرار لدى الطالب الجامعي بجامعة الجلفة.
- الكشف عن الفروق بين الجنسين في مستوى التنافر المعرفي لدى الطالب الجامعي بجامعة الجلفة.
- الكشف عن الفروق بين الكليات في مستوى التنافر المعرفي لدى الطالب الجامعي بجامعة الجلفة.

5- تحديد مفاهيم الدراسة:**5-1- التنافر المعرفي:**

يعرفه فستنجر (Festinger, 1957) على أنه: حالة من التوتر أو الإجهاد العقلي أو عدم الراحة التي يعاني منها الفرد الذي يحمل اثنين أو أكثر من المعتقدات أو الأفكار أو القيم المتناقضة في نفس الوقت أو يقوم بسلوك يتعارض مع معتقداته أو أفكاره أو قيمه. (Festinger, 1957, p. 64) كما عرفه (Friedenberg & Silver, 2011) على أنه: حالة نفسية غير مريحة تظهر عندما يحصل عدم انسجام أو تناقض بين الاتجاه والسلوك أو بين اتجاهين. (Friedenberg & Silver, 2011, 340) وقد اعتمد الباحث تعريف فستنجر تعريفا نظريا لأنه تبنى نظرية التنافر المعرفي في الإطار النظري وفي المقياس المعتمد في الدراسة.

التعريف الإجرائي للتنافر المعرفي:

يعرف إجرائيا بأنه حالة عدم التوازن الفكري للطلاب نتيجة وجود فكرتين متعارضتين ويقاس بالدرجة الكلية التي يحصل عليها الطالب الجامعي بجامعة الجلفة من خلال استجابته على مقياس التنافر المعرفي لمحمد فؤاد عباس (2019) المستخدم في الدراسة.

5-2- أساليب التفكير:

يرى ستيرنبرج (Sternberg, 1991) أن مفهوم أساليب التفكير "يعني مجموعة من الاستراتيجيات والطرق التي يستخدمها الأفراد بصورة عامة لحل مشكلاتهم، وإنجاز المهام والمشروعات، وسيطرة الفرد الذاتية على عقله، ويستخدمها الطلاب بصورة خاصة داخل الفصل لحل مشكلاتهم التعليمية والشخصية وتنمية المهارات بما يحقق الأفكار وينمي الإبداعية". (السراج، 2009، صفحة 30)

وتشير أساليب التفكير (thinking styles) إلى الطرق والأساليب المفضلة للفرد في توظيف قدراتهم واكتساب معارفهم، وتنظيم أفكارهم والتعبير عنها بما يتلاءم مع المهمات والمواقف التي تعترض الفرد فأسلوب التفكير المتبع عند التعامل مع المواقف الاجتماعية قد يختلف عن أسلوب التفكير عند حل المسائل العلمية. (العتوم، 2012، صفحة 221)

وقد تبنى الباحث تعريف ستيرنبرج لأساليب التفكير لأنه تبنى نظريته في الإطار النظري وتناوله في الكثير من الدراسات لنفس الفئة المدروسة، واعتماد مقاييسه في تطبيق القياس كذلك.

التعريف الإجرائي لأساليب التفكير :

تعرف إجرائيا بأنها الطرق التي يفضلها الطالب في حل مشكلاته وتقاس بالدرجة التي يحصل عليها الطالب الجامعي بجامعة الجلفة في كل أسلوب من القائمة القصيرة لأساليب التفكير لستينبرج و واجنر (Sternberg & Wagner, 1991) المستخدمة في الدراسة الحالية.

5-3- أنماط اتخاذ القرار :

يعرفها بوصف بأنها " الطرق المعتادة من طرف الفرد للتعبير عن اجاباته أثناء مواجهته لوضعيات قرار خاصة". (بوصف، 2013، صفحة 472)

ويعرفها الشلوي بأنها " تلك الأساليب التي يستخدمها الطالب في المواقف المختلفة، واكتشاف الخيارات والاختيار بين البدائل المتاحة في ضوء معايير معينة، وتتحدد هذه الأساليب بالأسلوب المتروى والمتسرع والمتردد ". (الشلوي، 2023، صفحة 296)

وقد تبنى الباحث التوجه النظري لنموذج فريدمان في تقسيم أنماط اتخاذ القرار لكون هذه الأنماط الأقرب لمجتمع الدراسة.

التعريف الإجرائي لأنماط اتخاذ القرار:

هو الأسلوب المناسب الذي يختاره الطالب الجامعي بجامعة الجلفة للتعبير عن البديل الذي يراه الأفضل بين عدد من البدائل وتقاس بالدرجة التي يحصل عليها الطالب على مقياس اتخاذ القرار لسجان الملحم (2014) المطبق في الدراسة.

5-4- التعريف الاجرائي للطالب الجامعي: يعرف الطالب الجامعي بأنه الفرد الذي يزاول دراسته

الأكاديمية أو المهنية ويتابع دروسا في مؤسسة من مؤسسات التعليم العالي أو مدرسة عليا.

5-5- جامعة الجلفة إجرائيا: احدى مؤسسات التعليم العالي التابعة لإداريا لوزارة التعليم العالي تقع

بمدينة الجلفة افتتحت كمركز جامعي سنة 2000 تحت اسم "زيان عاشور" وارتقت كجامعة سنة 2009.

6- الدراسات السابقة:

توجد كثير من الدراسات السابقة التي عالجت متغيرا واحدا أو ربطت بين متغيرين، لذلك تم مراجعة عدد من الدراسات العربية والاجنبية التي تعنى بالتنافر المعرفي وعلاقته بمتغيرات ذات علاقة بأساليب التفكير أو اتخاذ القرار أو بين متغيري أساليب التفكير واتخاذ القرار وتم ترتيب الدراسات السابقة حسب متغيرات الدراسة ترتيبا زمنيا كالتالي:

- الدراسات التي تناولت التنافر المعرفي:

- الدراسات العربية:

- دراسة اللحاني (2012) :

جاءت بعنوان " التنافر المعرفي وعلاقته بتقدير الذات لدى طلاب وطالبات جامعة أم القرى بمكة المكرمة " وتهدف هذه الدراسة إلى محاولة الكشف عن المستويات المختلفة لحجم التنافر المعرفي ومستوى تقدير الذات، والتعرف العلاقة بينهما لدى عينة من طلاب جامعة أم القرى وطالباتها، والكشف عن الفروق الاحصائية بين الجنسين، وتكونت عينة الدراسة من (336) طالبا وطالبة (154) طالبا و (182) طالبة وتم استخدام مقياس التنافر المعرفي لكاسل وآخرون وكانت أهم النتائج:

- مستوى حجم التنافر المعرفي للدرجة الكلية دون المتوسط.

- مستوى تقدير الذات الكلي في المتوسط.

- وجود علاقة ارتباطية سالبة عكسية دالة إحصائياً بين الدرجة الكلية للتنافر المعرفي وتقدير الذات.

- لا توجد فروق دالة إحصائية بين طلبة وطالبات جامعة أم القرى في مقياس التنافر المعرفي.

- دراسة رنا رفعت شوكت (2014) :

جاءت بعنوان " التنافر المعرفي لدى طلبة كلية التربية الأساسية الجامعة المستنصرية " وهدفت الدراسة إلى قياس التنافر المعرفي لدى طلبة كلية التربية الأساسية بالجامعة المستنصرية، و البحث عن الفروق وفق متغيري (الجنس و التخصص الدراسي)، واتبعت في هذه الدراسة المنهج الوصفي وتكونت عينة الدراسة من (101) طالب وطالبة موزعة على مختلف الكليات و لتحقيق اهداف البحث وقامت الباحثة بإعداد مقياس التنافر المعرفي، حيث تكونت فقرات المقياس من (34) فقرة، وتم التأكد من الخصائص السيكومترية للمقياس ، وقد اختيرت عينة الدراسة بالطريقة العشوائية البسيطة وبعد جمع البيانات تم معالجتها باستعمال الوسائل الإحصائية المناسبة و توصلت نتائج البحث إلى:

- أن عينة الدراسة ليس لديها تنافر معرفي.

- أن التنافر المعرفي لدى الذكور أكثر من الإناث.

- وأن التنافر المعرفي لدى طلبة الأقسام الإنسانية أكثر من طلبة الأقسام العلمية.

- دراسة ثريا سلامة وثائر غباري (2015) :

وكانت بعنوان " التنافر المعرفي والمسؤولية الاجتماعية لدى طلبة الجامعة الهاشمية في ضوء متغيري النوع الاجتماعي والكلية" وهدفت إلى معرفة مستوى التنافر المعرفي، وعلاقته بالمسؤولية الاجتماعية لدى طلبة الجامعة الهاشمية، وفقا لمتغيري النوع الاجتماعي والكلية، تكونت عينة الدراسة من (362) طالبا وطالبة تم اختيارهم بالطريقة العشوائية الطبقية، وتم استخدام بعددين من مقياس التنافر الذي طوره كاسيل وتشاو وريج، حيث تكون من (50) فقرة استجابوا لمقياسي التنافر المعرفي والمسؤولية الاجتماعية وأظهرت نتائج الدراسة:

- مستوى التنافر المعرفي ومستوى المسؤولية الاجتماعية لدى طلبة الجامعة الهاشمية كان متوسطا.
- لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية في مستوى التنافر المعرفي، ومستوى المسؤولية الاجتماعية تعزى إلى متغيري النوع الاجتماعي والكلية.
- وأظهرت النتائج وجود علاقة ارتباطية سالبة ذات دلالة إحصائية عند مستوى (0.05) بين الدرجة الكلية للتنافر المعرفي، والدرجة الكلية للمسؤولية الاجتماعية.

- دراسة أكرم حسنين (2017) :

جاءت بعنوان "مستوى التنافر المعرفي وعلاقته بأنماط الشخصية لدى المراهقين في منطقة عبلين" وهدفت الدراسة الى الكشف عن مستوى التنافر المعرفي وعلاقته بأنماط الشخصية لدى المراهقين في والفروق بين الجنسين، وتكون أفراد عينة الدراسة من (287) طالبا وطالبة من المدارس الثانوية في منطقة عبلين خلال العام 2016/2017 ولتحقيق أهداف الدراسة تم تطوير مقياس التنافر المعرفي ومقياس أنماط الشخصية والتحقق من دلالات صدقهما وثباتهما، حيث كشفت نتائج الدراسة أن:

- مستوى التنافر المعرفي لدى المراهقين في منطقة عبلين متوسطا، وجاء التنافر المعرفي السلوكي بالمرتبة الأولى، وبعده التنافر العاطفي المرتبة الثانية.
- بعد الشخصية الانبساطية جاء بالرتبة الأولى وبمستوى مرتفع بينما جاء بعد الشخصية العصابية بالمرتبة الثانية والأخيرة وبمستوى متوسط.
- أظهرت النتائج عدم وجود فروق إحصائية في التنافر المعرفي وكذلك في أنماط الشخصية تعزى لأثر الجنس، والصف الدراسي.

- وجود علاقة ارتباطيه سلبية دالة إحصائيا بين التنافر المعرفي وبعد الشخصية الانبساطية لدى المراهقين في منطقة عبلين، ووجود علاقة ارتباطيه إيجابية دالة إحصائيا بين التنافر المعرفي وبعد الشخصية العصبية لدى المراهقين في منطقة عبلين.

- دراسة محمد عباس (2018):

جاءت بعنوان "الأمن الوجودي وعلاقته بالتنافر المعرفي لدى طلبة الجامعة " وهدفت الدراسة الى الكشف عن الأمن الوجودي والفروق في الأمن الوجودي وفق متغيري الجنس والتخصص وكذا مستوى التنافر المعرفي والفروق في التنافر لدى طلبة الجامعة تبعا لمتغيري الجنس والتخصص والعلاقة الارتباطية بين التنافر المعرفي والأمن الوجودي، وميدانيا تم استخدام مقياس الأمن الوجودي ومقياس التنافر المعرفي حيث تكون أفراد عينة الدراسة من (500) طالبا وطالبة من جامعة كربلاء خلال العام 2018/2017 وكشفت نتائج الدراسة أن:

- طلبة الجامعة لديهم انخفاض في الأمن الوجودي عند مستوى الدلالة 0.05.

- طلبة الجامعة لديهم مستوى تنافر معرفي منخفض عند مستوى دلالة 0.05.

- ليس هناك فروق ذات دلالة احصائية تبعا لمتغير الجنس في مستوى التنافر المعرفي.

- هناك فروق ذات دلالة احصائية في درجات التنافر المعرفي تبعا لمتغير التخصص، حيث ان طلبة

التخصص الانساني أكثر شعورا بالتنافر المعرفي من التخصص العلمي.

- دراسة بهنساوي (2019):

وكانت بعنوان " التنافر المعرفي وعلاقته بالتكيف الأكاديمي لدى طلاب الجامعة " وهدفت الى العلاقة بين التنافر المعرفي والتكيف الأكاديمي لدى طلاب جامعة بني سويف والفروق في مستوى التنافر وفق متغيري الجنس والتخصص، وتكونت عينة الدراسة من (662) طالبا وطالبة، وتم استخدام المنهج الوصفي واشتملت أدوات الدراسة على مقياس التنافر المعرفي ومقياس التكيف الأكاديمي، وتوصلت نتائج الدراسة الى:

- التنافر المعرفي اقل من المتوسط الحسابي الفرضي النظري لدى عينة البحث.

- وجود علاقة عكسية دالة احصائيا بين التنافر المعرفي والتكيف الأكاديمي.

- عدم وجود فروق ذات دلالة احصائية في مستوى التنافر المعرفي تعزى لمتغير الجنس.

- عدم وجود فروق ذات دلالة احصائية في مستوى التنافر المعرفي تعزى لمتغير التخصص.

- دراسة عطا محمد (2020) :

بعنوان " التنافر المعرفي وعلاقته بانفعالات التعلم والتحصيل الأكاديمي لدى طلاب الجامعة بالبحر الأحمر " وهدفت الدراسة إلى الكشف عن مستوى التنافر المعرفي لدى طلاب الجامعة في محافظة البحر الأحمر ثم الكشف عن طبيعة انفعالات التعلم، وهي (الملل والغضب، الخجل والقلق، الفخر والاستمتاع اليأس) السائدة لدى طلاب إلى جانب التعرف على انفعالات التعلم السائدة لدى عينة الدراسة وفق مستوى التحصيل الأكاديمي، ثم التعرف على الفروق في انفعالات التعلم بين مرتفعي ومنخفضي مستوى التنافر المعرفي والتحصيل الأكاديمي، وباستخدام المنهج الوصفي الارتباطي تم استخدام مقياس انفعالات التعلم ومقياس التنافر المعرفي وتم تطبيق تلك المقاييس على عينة قوامها (345) من طلاب الجامعة في محافظة البحر الأحمر، وأشارت النتائج إلى:

- أفراد العينة من طلاب الجامعة بكلية التربية لديهم تنافراً معرفياً بمستوى متوسط.
- وجود فروق دالة إحصائية في انفعالات التعلم بين الطلاب المرتفعين والمنخفضين على كل من (التنافر المعرفي والتحصيل الأكاديمي) لصالح الطلاب المرتفعي الأداء.
- أن أكثر المنبئات بالتنافر المعرفي على الترتيب (الأمل، الاستمتاع، اليأس، القلق).

- دراسة اللحاني والعنبي (2020) :

وكانت بعنوان " نمذجة العلاقات بين التنافر المعرفي والصراع النفسي والقلق لدى طالبات جامعة أم القرى " وهدفت الدراسة الحالية إلى الكشف عن العلاقة بين التنافر المعرفي والصراع النفسي والقلق لدى طالبات جامعة أم القرى من خلال نموذج مقترح يستند إلى أسس معرفية اعتمدت أسلوب تحليل المسار لتفسير القلق والصراع النفسي والتنافر المعرفي، وقد تكونت عينة الدراسة من (607) طالبة بجامعة أم القرى، تم اختيارهن عشوائياً، كما تم استخدام مقياس التنافر المعرفي إعداد العنبي واللحاني ومقياس الصراع النفسي من إعداد (conte et al) تقنين الدسوقي (1999)، ومقياس القلق إعداد بيك وستير (Beck & Steer) (1985)، وأظهرت النتائج:

- وجود علاقة ارتباطية موجبة ذات دلالة إحصائية بين التنافر المعرفي المختصر، والقلق، والصراع النفسي بشكل عام لدى طالبات جامعة أم القرى.
- كما أظهرت عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين النموذج المقترح والنموذج المثالي لارتفاع مؤشرات المطابقة.
- كما أظهرت الدراسة نتائج مختلفة للآثار الكلية، وللتأثيرات المباشرة وغير المباشرة للمتغيرات.

- دراسة أحلام موسى (2021) :

وجاءت بعنوان " التنافر المعرفي وعلاقته بتنظيم الذات الأكاديمي لدى طالبات الجامعة بمصر والمملكة العربية السعودية" وهدفت الدراسة إلى التعرف على العلاقة بين التنافر المعرفي وتنظيم الذات الأكاديمي لدى طالبات الجامعة بمصر والمملكة العربية السعودية للعام الجامعي (2021/2020) ودراسة الفروق في التنافر المعرفي وتنظيم الذات الأكاديمي وفقا لمتغير الجنسية، وتكونت عينة البحث من (335) طالبة من طالبات الجامعة بمصر والمملكة العربية السعودية، وتم استخدام المنهج الوصفي واشتملت أدوات البحث على مقياس التنافر المعرفي (عمر عطا الله العظامات) ومقياس تنظيم الذات الأكاديمي (صالح عليان دادره)، وتوصلت نتائج البحث إلى:

- وجود علاقة عكسية دالة إحصائيا بين التنافر المعرفي وتنظيم الذات الأكاديمي.
- وجود فروق دالة إحصائيا بين متوسطي درجات العينة تبعا لاختلاف الجنسية (مصرية - سعودية) على مقياس التنافر المعرفي في درجته الكلية، لصالح العينة المصرية.
- وجود فروق دالة إحصائيا بين متوسطي درجات العينة تبعا لاختلاف الجنسية (مصرية - سعودية) على مقياس تنظيم الذات الأكاديمي لصالح العينة السعودية.

الدراسات الأجنبية :

- دراسة ريجر (Reiger, 2000):

جاءت بعنوان " دراسة التنافر المعرفي للطلاب في مدرسة بلزانتييل الثانوية وفق الصف الدراسي والنوع" وهدفت الدراسة الى التعرف على الفروق في مستوى التنافر المعرفي بين تلاميذ المدارس العليا تبعا لمتغير الصف الدراسي، وذلك على عينة قوامها 140 تلميذ وتلميذة من مختلف المستويات الدراسية، وقد أسفرت نتائج الدراسة عن:

- عدم وجود فروقات ذات دلالة إحصائية في مستويات التنافر المعرفي بين الجنسين.
- وجود فروق ذات دلالة إحصائية في مستوى التنافر المعرفي تعزى لمتغير الصف الدراسي لصالح تلاميذ السنة النهائية، مما يدل على أن تلاميذ الصف الدراسي النهائي يشعرون بالتنافر المعرفي أكثر.

- دراسة ماكفول و كوب روبرتس (Mc Falls & Cobb Roberts ,2001):

جاءت بعنوان " تقليل المقاومة للتغيير عن طريق التنافر المعرفي" وهدفت الدراسة إلى محاولة تقليل المقاومة للتغيير عن طريق التنافر المعرفي، وقد تكونت عينة الدراسة من (124) طالبا جامعيًا من تخصصات كليات التربية في جامعات الولايات المتحدة الأمريكية إذ أعطيت لهم دورة في التنوع في التعليم

وتم تقسيم العينة إلى مجموعتين، وطلب من كليهما قراءة مقال بعنوان (تفوق الرجل الأبيض) وتم اختيار هذه المقال لخلق حالة من التنافر المعرفي لدى الطلبة، لعدم وعي بعضهم بخبايا امتيازات الرجل الأبيض التي ذكرت في المقالة، وقد طلب من المجموعة الأولى مناقشة المقال، وكتابة ردود أفعالهم حوله، وتم إعطاء المجموعة الثانية محاضرة عن نظرية التنافر المعرفي والنقاش حول النمطية، ثم بعد ذلك طلب منهم مناقشة المقال وكتابة ردودهم عنه، حيث أظهرت نتائج الدراسة:

- أن أفراد المجموعة الثانية التي قدم لهم التنافر المعرفي أوجدوا حالة من عدم الاستقرار بين معرفتهم الموجودة مسبقاً وبين المعرفة الجديدة، ولتقليل هذه الحالة فإن الفرد يسعى لإنهاء هذه الحالة عن طريق تقليل التنافر بين المعرفة الجديدة والمعرفة القائمة في بنية الفرد المعرفية.
- إلى أن دمج نظرية التنافر المعرفي في التعليم حول التنوع يخلق وعياً بالتنافر.
- دراسة تشو و وود (Chow & Wood 2001) :

جاءت بعنوان " مقارنة طلاب الجامعات الكندية وجامعات الولايات المتحدة في درجات مقياس التنافر " وهدفت الدراسة الى مقارنة نتائج اختبار التنافر المعرفي بين طلبة الجامعات في كندا وطلبة الجامعة في الولايات المتحدة الأمريكية، واتبع الباحثان في هذه الدراسة المنهج المقارن، وتكونت عينة الدراسة من (269) طالب من الجامعات الكندية و(204) طالب من الجامعة الأمريكية واستخدم الباحثان مقياس التنافر المعرفي كأداة لجمع البيانات، وتوصلت نتائج هذه الدراسة إلى:

- انخفاض التنافر المعرفي لدى الطلبة بصفة عامة.
- أظهر الطلاب الذكور في الجامعة الأمريكية تنافراً معرفياً أكبر من الإناث.
- كلما زاد عمر ومستوى الطالب أي أنه كلما تقدم الطلبة في العمر والخبرة (السنة الدراسية) في الجامعة كلما أظهروا تنافراً معرفياً أقل.
- طلبة الجامعات في كندا لديهم تنافر معرفي أقل من نظرائهم الطلبة في جامعات الولايات المتحدة الأمريكية.

- دراسة غراهام (graham 2007):

وكان عنوان الدراسة " نظرية التنافر المعرفي وما يتعلق بالأخلاق " وهدفت دراسة إلى تحديد إمكانية حدوث التنافر المعرفي بعد اتخاذ قرار صعب يتعلق بقضية أخلاقية، واستخدم الباحث لجمع البيانات مقياس التنافر المعرفي، واستبانة خفض التنافر، وتكونت عينة الدراسة من (88) طالباً من المسجلين في مادة

علم النفس العام في جامعة كريستيان أوكلاهوما، استجابوا لاستبانة الأخلاق والسؤال حول قضايا أخلاقية (مثل: الغش والسرقة والكذب)، وتوصلت نتائج الدراسة إلى:

- أن مستويات التنافر لم تكن عالية كما هو متوقع وأن الناس قد يحدث لديهم تنافر معرفي بعد اتخاذ قرار صعب.

- أشارت أيضا إلى أن بعض القضايا الأخلاقية تستثير حالة من التنافر المعرفي.

- ان عدم إعطاء أهمية كبيرة للكثير من القضايا الأخلاقية يقلل من مستوى التنافر المعرفي.

- دراسة جانورديني و ديان إيفيتا (januardini, Dyan Evita, 2020)

كانت بعنوان " التنافر المعرفي والمرونة في المواجهة جائحة كوفيد-19 " هدفت الدراسة لقياس مستوى التنافر المعرفي والمرونة في المواجهة جائحة كوفيد-19 واستخدمت الدراسة المنهج الكمي وتكونت عينة الدراسة من (52) شخصا وهم مواطنون إندونيسيون عانوا من ضغوط مختلفة بسبب تأثير جائحة كوفيد-19، واستخدمت الدراسة مقياس المرونة الخاص بـ (Wagnild & Young)، والذي يتكون من 25 عبارة، أما مقياس التنافر المعرفي فقد قام الباحث بإعداده بناء على الجوانب التي اقترحها (فستجر) والذي يتكون من 16 فقرة، و استخدم تحليل البيانات تحليل الارتباط اللحظي للمنتج مع تقنية ارتباط بيرسون وتوصلت نتائج الدراسة إلى:

- عدم الراحة في التفكير بسبب التنافر المعرفي يرتبط بارتفاع المرونة، وهذا يعني أنه كلما ارتفع التنافر المعرفي الذي يعيشه الشخص، ارتفع مستوى مرونة الشخص في مواجهة جائحة كوفيد-19.

- كلما انخفض مستوى التنافر المعرفي، انخفض مستوى مرونة الشخص في مواجهة جائحة كوفيد-19.

- الدراسات التي تناولت أساليب التفكير:

- الدراسات العربية :

- دراسة أبو هاشم (2012) :

هدفت الدراسة إلى التعرف على أساليب التفكير في ضوء نظرية ستيرنبرج لدى عينتين مصرية وسعودية من طلاب الجامعة، وتكونت العينة من (967) طالبا وطالبة منهم (477) طالبا وطالبة من المصريين، (450) طالبا وطالبة من السعوديين، طبق عليهم قائمة أساليب التفكير لستيرنبرج وباستخدام التحليل العاملي الاستكشاف، والمتوسطات الحسابية، والانحرافات المعيارية، وتحليل التباين متعدد المتغيرات التابعة، وأظهرت النتائج أن:

- وجود تأثير دال إحصائياً للجنسية على أساليب التفكير: التشريعي، والتنفيذي، والعالمي، والمحلي

- والمحافظ، والخارجي لصالح الطلاب المصريين.
- وجود تأثير دال إحصائياً للجنس على أساليب التفكير: التشريعي، والتنفيذي، والحكمي، والعالمي والمحلي، والمتحرر، والمحافظ، والملكي، والأقلي، والفوضوي، والداخلي لصالح الذكور.
- وجود تأثير دال إحصائياً للتخصص على أساليب التفكير: الحكمي، والمحلي، والمحافظ، والهرمي والأقلي، والفوضوي لصالح ذوي التخصصات الإنسانية
- أساليب التفكير المفضلة لدى طلاب الجامعة المصريين والسعوديين على الترتيب: الهرمي، والأقلي والملكي، والتشريعي، والتنفيذي، والحكمي والمحلي، والمتحرر الخارجي.
- دراسة طارق نور الدين (2012) :

وكانت بعنوان " أساليب التفكير وعلاقتها بأنماط معالجة المعلومات والمستويات التحصيلية" وهدفت الدراسة الى التعرف على أساليب التفكير وعلاقتها بأنماط معالجة المعلومات والمستويات التحصيلية وتكونت عينة الدراسة من (283) طالبا وطالبة من كلية التربية بجامعة سوهاج، للموسم الجامعي (2011/2012) حيث استخدم الباحث قائمة اساليب التفكير لـ(ستيرنبرج وواجنر) ومقياس أنماط معالجة المعلومات، وأسفرت النتائج عن:

- وجود علاقة ارتباطية بين أسلوب التفكير الأقلي والفوضوي ونمطي المعالجة البصري والسمعي للمعلومات.

- تشبع أساليب التفكير على عوامل تتمايز عن العامل الذي تشبعت عليه أنماط معالجة المعلومات وأن أسلوب التفكير الهرمي هو المميز لطلاب كلية التربية بسوهاج الذين يفضلون استخدام نمط المعالجة البصري والمتكامل.

- أسلوب التفكير الخارجي هو المميز للطلاب الذين يفضلون استخدام نمط المعالجة السمعي.

- يمكن التنبؤ بالتحصيل الدراسي للطلاب من خلال بعض أساليب التفكير.

- دراسة بيداء هاشم (2013) :

كانت بعنوان " اساليب التفكير الشائعة في ضوء نظرية ستيرنبرغ (السلطة الذاتية العقلية) لدى طلاب الجامعة " وهدفت الدراسة الكشف عن أكثر اساليب التفكير الشائعة في ضوء نظرية السلطة الذاتية العقلية لدى طلاب الجامعة، تكونت العينة من (333) من طلبة الجامعة (164) اناث و(169) ذكور خلال السنة

الجامعية 2013/2012 وبعد استجابة الطلبة لقائمة أساليب التفكير المعدلة لستينبرج وواجنر كأداة للقياس وتوصلت نتائج الدراسة الى:

- شيوع الأسلوب الفوضوي والأسلوب الملكي والأسلوب الأقلّي.
- ظهرت فروق ذات دلالة احصائية بين متوسطات درجات الطلبة على الأسلوب القضائي تعزى لمتغير الجنس لصالح الاناث.
- كما توصلت الى وجود فروق بين متوسط درجات الطلبة على الأسلوب العالمي والأسلوب المحلي تعزى لمتغير التخصص الدراسي لصالح التخصصات الانسانية في الأسلوب العالمي وللتخصصات العلمية في الأسلوب المحلي.
- ظهرت فروق ذات دلالة احصائية بين متوسطات درجات الطلبة على الأسلوب التحرري تعزى لمتغير المرحلة الدراسية ولصالح المرحلة الرابعة.
- دراسة العسيري (2014):

كانت بعنوان " أساليب التفكير والدافعية العقلية لدى طلبة كلية التربية بجامعة الملك سعود " وهدفت الدراسة الى التعرف على أكثر أساليب التفكير السائدة للطلاب والطالبات في كلية التربية ومستوى الدافعية العقلية لديهم، بالإضافة إلى البحث عن وجود فروق في تلك الأساليب بين الطلاب والطالبات ، وتكونت عينة الدراسة من (233) طالبا وطالبة (104) طالب و(119) طالبة من طلاب وطالبات كلية التربية بجامعة الملك سعود بالرياض، في الفصل الثاني من سنة 2014/2013، واستخدم الباحث لجمع بيانات البحث أداتين تم تطبيقهما على عينة البحث، الأولى قائمة أساليب التفكير لستينبرج وواجنر والثانية مقياس كاليفورنيا للدافعية العقلية، وأسفرت نتائج البحث عن:

- معظم أساليب التفكير تميزت بمستوى مرتفع لدى الطلبة.
- وجود فروق في أساليب التفكير (التشريعي والتنفيذي والأقلي والهرمي والداخلي) لصالح الطالبات.
- علاقة أساليب التفكير بأبعاد الدافعية العقلية كانت دالة بين جميع أساليب التفكير.
- دراسة خلف الله وبوفاتح (2014) :

كانت بعنوان " أساليب التفكير السائدة في ضوء نظرية ستيرنبرغ لدى طلبة جامعة عمار ثلجي بالأغواط " وهدفت الدراسة إلى الكشف عن تباين أساليب التفكير في ضوء نظرية "ستيرنبرغ" لدى طلبة السنة الأولى ماستر بجامعة عمار ثلجي بالأغواط، وتسعى كذلك إلى معرفة الفروق بين الجنسين في

أساليب التفكير وتحديد الأساليب الأكثر شيوعاً بين الطلبة، وأجريت الدراسة على عينة قوامها (300) طالب وطالبة خلال سنة الجامعية 2014/2013 واتبع الباحثان المنهج الوصفي مستخدمين في ذلك قائمة أساليب التفكير ستيرنبرغ النسخة القصيرة، وبعد المعالجة الإحصائية توصلت النتائج الى:

- أن الأساليب الأكثر شيوعاً بين الطلبة هي: (التشريعي، الخارجي، الهرمي، العالمي، المتحرر).
- أظهرت النتائج أنه لا توجد فروق بين الجنسين في أساليب التفكير الثمانية التالية: (الهرمي، الفوضوي التشريعي، المتحرر، المحافظ الخارجي، الداخلي، العالمي).
- توجد فروق في الأساليب الخمسة الآتية: منها (الملكي، التنفيذي، المحلي) لصالح الذكور و(الأقلي الحكمي) لصالح الاناث.
- دراسة كروش وغريب (2016):

جاءت الدراسة بعنوان " أساليب التفكير وفق نظرية ستيرنبرج و علاقتها بأنماط التعلم وفق نظرية بيجز لدى تلاميذ مرحلة الثانوية على أساس متغيرات (الجنس و التخصص الدراسي)" وتم الاعتماد على المنهج الوصفي، وتكونت عينة الدراسة من (400) تلميذ و تلميذة من كلا التخصصين (العلمي والأدبي) من تلاميذ ثانوية الياجوري عبد القادر بوهراي تم اختيارهم بطريقة عشوائية، خلال السنة الدراسية 2016/2015 ولقياس متغيرات البحث استخدم الباحثان مقياس ستيرنبرج لأساليب التفكير ومقياس بيجز لأساليب التعلم وبعد المعالجة النظرية والميدانية خلصت الدراسة إلى النتائج التالية:

- عدم وجود علاقة ارتباطية دالة إحصائية بين أساليب التفكير وفق نظرية ستيرنبرج وأساليب التعلم وفق نظرية بيجز.

- عدم فروق دالة إحصائية في أساليب التفكير بين الجنسين.
- عدم فروق دالة إحصائية في أساليب التفكير بين العلمين والأدبيين.

- دراسة احمد مرزوك (2016):

كانت بعنوان " اساليب التفكير وعلاقتها بالاتجاهات التعصبية عند طلبة الجامعة " وهدفت الدراسة الى التعرف على أساليب التفكير وعلاقتها بالاتجاهات التعصبية والفروق في اساليب التفكير وفق متغير الجنس والمرحلة بين وتكونت عينة البحث من (400) طالب وطالبة من الكليات الانسانية والعلمية من طلبة جامعة بغداد لموسم 2016/2015، واستخدم الباحث مقياس اساليب التفكير ومقياس الاتجاهات التعصبية، وقد اظهرت النتائج ان:

- جميع أساليب التفكير لدى الطلبة أعلى من المتوسط.
- فيما يتعلق بالفروق لم تظهر أساليب التفكير (التركيبي والتحليلي) فروقا ذات دلالة احصائية بالنسبة للجنس والمرحلة.
- أساليب التفكير (العملي والمثالي والواقعي) كانت النتائج دالة ولصالح التخصص الانساني.
- دراسة بوكايس (2016):

كانت بعنوان " أساليب التفكير وعلاقتها بالصحة النفسية " وهدفت الدراسة إلى معرفة العلاقة بين أساليب التفكير والصحة النفسية، وذلك من خلال معرفة العلاقة بين أساليب التفكير الخمسة (التحليلي، التركيبي المثالي، العملي، والواقعي) كل على حدى والصحة النفسية اضافة إلى محاولة معرفة أكثر أساليب التفكير تنبؤا بالصحة النفسية، و تقصي دور بنية التفكير (أحادي، ثنائي، ثلاثي البنية، والتفكير المسطح) في تحقيق الصحة النفسية للفرد، إلى جانب تحري دور كل من السن والجنس في كل من أساليب التفكير والصحة النفسية، وبلغت العينة (501) فردا من ذوي التعليم الجامعي ممثلين في أساتذة وطلبة في تخصصات علمية مختلفة و تم استخدام مقياس أساليب التفكير "لهارسون وبرامسون"، كما تم الاعتماد على مقياس الصحة النفسية، وتوصلت الدراسة إلى:

- وجود علاقة ارتباطية موجبة بين أسلوب التفكير المثالي والصحة النفسية.
- توجد علاقة ارتباطية سالبة بين أسلوب التفكير العملي والصحة النفسية.
- لا توجد علاقة ارتباطية بين كل من أسلوب التفكير التحليلي، التركيبي، والواقعي والصحة النفسية.
- أسلوب التفكير المثالي هو الأكثر تنبؤا بالصحة النفسية وأنه لا توجد فروق في درجات الصحة النفسية تبعا لبنية أسلوب التفكير.
- دراسة غالب (2018) :

وكانت بعنوان " أساليب التفكير المفضلة لدى طلبة كلية التربية جامعة تعز " وتهدف الدراسة الى التعرف على أساليب التفكير المفضلة لدى طلاب " كلية التربية" بجامعة تعز باليمن وكذلك التعرف على الفروق في أساليب التفكير بين طلاب كلية التربية جامعة تعز تبعا لمتغير النوع (ذكر - أنثى) ومتغير التخصص (علمي - أدبي)، وتكونت عينة الدراسة من (761) طالبا جامعيًا منهم (286) من الذكور و(475) من الإناث، ولتحقيق أهداف الدراسة استخدمت مقياس أساليب التفكير لكل من ستيرنبرج و واجنر وتوصلت نتائج الدراسة إلى أن:

- أكثر أساليب التفكير تفضيلاً لدى طلاب كلية التربية هو الأسلوب العالمي يليه الأسلوب الهرمي، يليه الأسلوب التنفيذي.
- أقل أساليب التفكير تفضيلاً هو الأسلوب المحافظ يليه الأسلوب المحلي.
- توجد فروق ذات دلالة احصائية بين الذكور والإناث في تفضيل أساليب التفكير (الحكمي، الهرمي المتحرر، الخارجي) في اتجاه الذكور، وأساليب التفكير (التشريعي، الأحادي، الفوضوي، العالمي المحلي، المحافظ) في اتجاه الإناث.
- تفضيل أساليب التفكير (التشريعي، التنفيذي، الأحادي، المحلي، المتحرر) لصالح التخصصات العلمية وأساليب التفكير (الهرمي، العالمي، الخارجي، المحافظ)، لصالح التخصصات الأدبية.
- الدراسات الأجنبية:

- دراسة سيليرز وستيرنبرج (Sternberg & Cilliers, 1997)

جاءت بعنوان " أساليب التفكير والآثار المترتبة في تحسين التعلم والتدريس في التعليم الجامعي " وهدفت الدراسة الى التعرف على اساليب التفكير وعلاقتها بتحسين التعلم والتدريس في التعليم الجامعي حيث تم قياس ثلاثة عشر أسلوب تفكير لـ (223) طالبا في السنة الأولى من جامعة ستيلينبوش بجنوب افريقيا موزعة حسب الكليات، الآداب (44%) والعلوم الطبيعية (44%) والتربية (12%) تم اختيارهم بطريقة عشوائية، و طبقت عليهم قائمة أساليب التفكير في الحكم الذاتي العقلي لستيرنبرج وواجنر (1991) وهي الأساليب التنفيذية والتشريعية والهرمية والداخلية والمحافظة وتم دراسة الفروق بين هيئة التدريس والجنس واللغة والكليات، وتوصلت نتائج الدراسة الى:

- أساليب التفكير المفضلة لهذه المجموعات هي الاسلوب الهرمي ثم التنفيذي ثم التشريعي.
- هناك فروق ذات دلالة احصائية بين متوسط الدرجات لصالح طلبة كلية العلوم في الأسلوب التنفيذي.
- لم تكن هناك فروق في الأسلوب الفوضوي والهرمي والملكي والأقلي بين هيئة التدريس.
- حصل الناطقون الذكور باللغة الافريقية على متوسط درجات أفضل من الناطقون باللغة الإنجليزية خاصة في اسلوب التفكير الفوضوي.

- دراسة كانو غارسيا وهوجز (CANO-GARCIA & HUGHES, 2000):

كانت بعنوان " أساليب التعلم والتفكير وعلاقتها المتبادلة وتأثيرها على الجانب الأكاديمي " وهدفت هذه الدراسة لمعرفة على العلاقة بين أنماط التعلم وأساليب التفكير لدى طلاب الجامعات وما إذا كان

بإمكانها التنبؤ بالتحصيل الأكاديمي، وتكونت عينة الدراسة من 210 طالبا جامعيًا تخصص علم النفس من أحد الجامعات الحكومية في إسبانيا، منهم (168) ذكور و (42) إناث تم اختيارهم بطريقة عشوائية وقام الباحثان بتطبيق مقياس أساليب التعلم لكونب وقائمة أساليب التفكير لستيرنبرغ وواجنر وكشفت نتائج الدراسة عن:

- وجود علاقة بين أنماط التعلم وأساليب التفكير.
- كما أشارت نتائج تحليل الانحدار إلى أن التحصيل الأكاديمي للطلاب كان مرتبطًا بأساليب تفكير الطلاب الذين يفضلون العمل بشكل فردي (داخلي)، الذين لا يستمتعون بالابتكار والصياغة والتخطيط لحل المشكلات (التشريعي).
- أولئك الذين يلتزمون بالقواعد والإجراءات الموجودة القواعد والإجراءات القائمة (التنفيذية) هم الذين حصلوا على تحصيل أكاديمي أعلى.
- دراسة برناردو و شانغ و كالفينج (Bernardo, Zhang & Callueng, 2002) :

كانت بعنوان "أساليب التفكير والتحصيل الأكاديمي لدى الفلبينيين" وجاءت هذه الدراسة لتحديد ما إذا كانت مبادئ نظرية (ستيرنبرج 1997) للحكم الذاتي العقلي تنطبق على ثقافة غير غربية والكشف أساليب التفكير السائدة لدى الطلاب الجامعة في الفلبين وعلاقتها بالتحصيل الدراسي، وقد شملت الدراسة (429) طالبا جامعيًا من جامعة دي لا سال في مانيلا، وقد تم تطبيق القائمة القصيرة لأساليب التفكير (ستيرنبرج وواجنر 1992)، وتوصلت إلى:

- ان النتائج بعد تحليل البنود، والعلاقات المتبادلة بين الأساليب، وتحليل العوامل تتفق مع المبادئ العامة للنظرية.
- أظهرت بأن أساليب التفكير الغالبة لدى الطلبة هي التشريعي والليبرالي والداخلي والفوضوي والعالمي.
- توصلت النتائج بعد التحليل الترابطي بين أساليب التفكير ومتوسط نقاط الصف إلى أن أساليب التفكير مرتبطة بالتحصيل الأكاديمي، ثم شرح النتائج وفق المفاهيم والممارسات الثقافية للمدارس الفلبينية.
- دراسة شانغ (ZHANG, 2002):

كانت بعنوان " دور أساليب التفكير في التنمية النفسية والاجتماعية" وهدفت هذه الدراسة إلى البحث عن دور أساليب التفكير في التنمية النفسية والاجتماعية، وتكونت عينة الدراسة من (245) طالبا صينيًا من جامعة شنغهاي بجمهورية الصين موزعة بين (54 ذكور) و (191 أنثى)، بمتوسط 21 عامًا، ومن أجل

جمع البيانات استخدمت الباحثة قائمة أساليب التفكير (ستيرنبرج وفاجنر 1992) ومقياس أهداف التطور (بارات وهود 1997)، وأظهرت النتائج أن:

- هناك علاقة بين الأسلوب المحافظ مع مقياس التطور.
- أسلوب التفكير الغالب لدى الذكور هو التشريعي بينما الاناث القضائي والداخلي.
- اظهرت النتائج أن هناك فروق في اساليب التفكير حسب متغير الجنس والسن وتقترح هذه الدراسة أن نظريات الأساليب الفكرية يجب أن تمارس من قبل العاملين في مجال التعليمي للطلاب وكذلك من قبل أعضاء هيئة التدريس.

- دراسة شانغ (ZHANG,2004):

وكانت الدراسة بعنوان " أساليب التفكير وأساليب التدريس المفضلة لدى طلاب الجامعة وتصوراتهم عن الأساتذة الفعالين" وهي رائدة في الأبحاث حول دور أساليب التفكير لدى طلاب الجامعات في أساليب التدريس المفضلة لديهم، وشارك في الدراسة 348 طالبًا وطالبة (111 طالبًا و237 طالبة) من إحدى الجامعات في بكين جمهورية الصين الشعبية، استجابوا لقائمة أساليب التفكير (النسخة القصيرة) ومقياس أسلوب التدريس المفضل، وأشارت نتائج الدراسة إلى أنه:

- كان لدى الطلاب ذوي أساليب التفكير المختلفة تفضيلات مختلفة بشكل كبير لأساليب تدريس معينة.
- وكانت أساليب التفكير المفضلة لدى الطلاب هي الأسلوب القضائي والعالمي.
- أسهمت الدراسة في تأكيد نظرية أساليب التفكير بشكل عام وفي تأكيد وجود العلاقة بين أساليب التفكير وأساليب التعلم بشكل خاص.

- الدراسات التي تناولت اتخاذ القرار:

- الدراسات العربية :

- دراسة سجان الملحم (2013):

جاءت الدراسة بعنوان (الذكاء الوجداني وعلاقته باتخاذ القرار)، وهدفت الدراسة للتعرف على مستوى الذكاء الانفعالي لدى طلبة جامعة دمشق، والتعرف على الأسلوب السائد لدى الطلبة في اتخاذ القرار والتعرف على طبيعة العلاقة بين الذكاء الانفعالي واتخاذ القرار، وقد بلغت عينة الدراسة (665) طالبا وطالبة تمثيل بـ(325) طالبا وطالبة من الكليات التطبيقية و(340) طالبا وطالبة من الكليات النظرية في

سوريا، وقد تم استخدام مقياس الذكاء الانفعالي والذي أعده الدكتور مخائيل (2008) ومقياس اتخاذ القرار الذي أعده الباحث، وقد توصلت نتائج الدراسة إلى:

- وجود علاقة ارتباطية ذات دلالة إحصائية بين الذكاء الانفعالي ومهارة اتخاذ القرار .
- وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات الطلبة على مقياس اتخاذ القرار على نمطي التروي والتسرع فقط تبعا لمتغير الجنس لصالح الذكور .
- عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات الطلبة على مقياس إتخاذ القرار وفقا لمتغير التخصص الدراسي .
- أظهرت وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات الطلبة على مقياس اتخاذ القرار في نمط التروي لصالح الطلاب المقيمين في المدينة الجامعية .
- وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات الطلبة على مقياس اتخاذ القرار في نمطي (التروي والتسرع) لصالح العمر الأكبر .
- دراسة زينة المنصور (2014):

وكانت بعنوان (الذكاء وعلاقته بمهارة اتخاذ القرار)، وهدفت الى معرفة على العلاقة بين درجة الذكاء وبين مهارة اتخاذ القرار ومعرفة الفروق بين طلاب الفروع العلمية وطلاب الفروع الأدبية في درجة الذكاء بالإضافة الى معرفة الفروق بين طلاب الفروع العلمية وطلاب الفروع الأدبية في مهارة اتخاذ القرار والكشف عن الفروق وفق متغيرات الجنس والعمر، وقد بلغت عينة الدراسة (521) طالب وطالبة من مختلف الكليات تم اختيارها بطريقة عشوائية، و وقف المنهج الوصفي التحليلي تم استخدام مقياس رافن للذكاء ومقياس اتخاذ القرار وفق ثلاثة انماط (التروي، التسرع، التردد)، وتوصلت الدراسة الى:

- وجود علاقة ذات دلالة إحصائية بين درجة الذكاء وبين درجة القدرة على اتخاذ القرار .
- عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بالقدرة على اتخاذ القرار بين طلاب الفروع الأدبية وطلاب الفروع العلمية.

- عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بالقدرة على اتخاذ القرار حسب متغير الجنس والعمر .
- عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في أنماط (التروي والتسرع والتردد) تعزى لمتغير الجنس .
- وجود فروق ذات دلالة إحصائية في نمط التسرع لصالح التخصصات العلمية .

- دراسة عياش وغريب (2016):

- وكانت بعنوان "اتخاذ القرار لدى طلبة الدراسات العليا في جامعة بغداد " ويهدف البحث الى التعرف على اتخاذ القرار لدى عينة من طلبة الدراسات العليا وفق متغيري (الجنس والتخصص والمرحلة الدراسية) وايجاد الفروق بين الطلبة في اتخاذ القرار وتم اختيار عينة من طلبة الدراسات العليا للعام الدراسي، وتم تبني مقياس اتخاذ القرار لعبيد 2015 والمتكون من 21 فقرة، وبعد تطبيق المقياس اظهرت النتائج أن:
- جميع طلبة الدراسات العليا لديهم درجة عالية في مقياس اتخاذ القرار.
- فروق ذات دلالة احصائية في اتخاذ القرار وفق متغير الجنس.
- لا توجد فروق ذات دلالة احصائية في اتخاذ القرار وفق متغيري التخصص والمرحلة الدراسية.
- يتأثر اتخاذ القرار بالتنشئة الاجتماعية بالنسبة للجنس ولا يتأثر بالمرحلة الدراسية.

- دراسة آية مقابله (2017):

- جاءت الدراسة بعنوان (الذكاء الانفعالي وأثره في سلوك اتخاذ القرار في الجامعات الخاصة في إقليم الشمال - الأردن) ، وهدفت الدراسة إلى التعرف على الذكاء الانفعالي وأثره على سلوك اتخاذ القرار في الجامعات الخاصة في إقليم الشمال - الأردن، وتكون مجتمع الدراسة من (212) قائدا إداريا، حيث تم اختيار جميع أفراد مجتمع الدراسة بالمسح الشامل، ولقد تم استخدام مقياس الذكاء الانفعالي لبار أون (Bar-on) ومقياس اتخاذ القرار لملمح (2013) وقد كشفت نتائج الدراسة أن:
- الذكاء الانفعالي للقادة الإداريين جاء مرتفعاً، وإن سلوكيات اتخاذ القرار لدى القادة الإداريين قد جاءت وفقاً للترتيب التالي: التروي في المرتبة الأولى، والتسرع في المرتبة الثانية وضمن مستوى "متوسط" لكل منهما، ثم التردد في المرتبة الثالثة ضمن مستوى "منخفض".
- وجود فروق دالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($0.05 \geq$) على أبعاد الذكاء الانفعالي مجتمعة تعزى للمستوى التعليمي والعمر والخبرة.
- عدم وجود فروق دالة إحصائية لسلوكي " التسرع والتروي " في اتخاذ القرار لدى القادة الإداريين يعزى لمتغير الجنس والمستوى التعليمي وسنوات الخبرة.
- وجود فروق دالة إحصائية لسلوك "التردد" في اتخاذ القرار يعزى للجنس ووجود فروق دالة إحصائية على سلوك اتخاذ القرار " التردد " تعزى للمستوى التعليمي والخبرة.

- دراسة بشيري (2018):

جاءت الدراسة بعنوان "تقدير الذات وعلاقته باتخاذ القرار لدى طلبة السنة الثانية علم النفس وعلوم التربية" والتي تهدف الى التعرف على اتخاذ القرار لدى الطلبة بأنماطه المختلفة (المتروي، المتسرع المتردد) وكذا الكشف عن العلاقة القائمة بين تقدير الذات واتخاذ القرار لدى طلبة سنة ثانية علم النفس وعلوم التربية، وللإجابة على التساؤلات التالية اعتمدت الباحثة على المنهج الوصفي الإرتباطي وتكونت عينة الدراسة من (140) طالب وطالبة بجامعة قاصدي مرباح ورقلة، ثم اختارهم بطريقة العينة العشوائية البسيطة، ولتحقيق أهداف الدراسة تم استخدام مقياسين لجمع البيانات: مقياس تقدير الذات الذي أعده كوبر (Cooper Smith) ومقياس اتخاذ القرار لصاحبه ملحم سجان، وأسفرت النتائج على مايلي:

- توجد علاقة بين تقدير الذات واتخاذ القرار لدى طلبة سنة ثانية علم النفس وعلوم التربية.
- يتميز اتخاذ القرار لدى طلبة سنة ثانية (علم النفس، وعلوم التربية)، ذوي مستوى تقدير الذات المرتفع بنمط التروي.

- لا يتميز اتخاذ القرار لدي طلبة سنة ثانية (علم النفس، وعلوم التربية)، ذوي مستوى تقدير الذات المنخفض بنمط التسرع .

- دراسة أسيل نجم (2019):

وجاءت بعنوان (تطور اتخاذ القرار لدى المراهقين والراشدين)، وهدفت الدراسة الحالية للتعرف على اتخاذ القرار لدى المراهقين والراشدين والفروق بينهم بحسب متغير العمر والجنس، وتكونت عينة الدراسة من (400) طالب وطالبة تتراوح اعمارهم بين 12 و 22 سنة، تم اختيارهم بطريقة عشوائية، وقد تبنت الباحثة في دراستها مقياس اتخاذ القرار من اعداد الملحم، وأظهرت نتائج الدراسة مايلي:

- وجود مسار تطوري لاتخاذ القرار بصفة عامة.
- اتخاذ القرار لدى الاناث اعلى منه لدى الذكور.
- عدم وجود تفاعل في تطور اتخاذ القرار بين متغيري الجنس والعمر باختلاف مستوياته.

- دراسة علي الشلوي (2022):

وجاءت هذه الدراسة بعنوان (الإسهام النسبي لأنماط الهوية الأكاديمية في التنبؤ بأساليب اتخاذ القرار لدى طلبة جامعة شقراء) وهدفت الى تحديد مستوى أنماط الهوية الأكاديمية، وأساليب اتخاذ القرار والكشف عن إسهام أنماط الهوية بالتنبؤ بأساليب اتخاذ القرار، دراسة الفروق في مستوى أنماط الهوية وأساليب اتخاذ

القرار تبعا لمتغير الجنس والتخصص الأكاديمي، واقتصرت العينة على (397) طالبا وطالبة من طلبة جامعة شقراء، منهم (181) طالبا و(217) طالبة، واتبعت الدراسة المنهج الارتباطي المقارن ومن خلال تطبيق مقياس أنماط الهوية ومقياس انماط اتخاذ القرار توصلت الدراسة الى:

- أن نمط التروي كان متوسطا وحل أولا بينما جاء نمط التسرع ثانيا ونمط التردد أخيرا وكلاهما بمستوى منخفض.

- وجود علاقة ارتباطية موجبة بين أنماط الهوية وأساليب اتخاذ القرار.

- لا توجد علاقة بين نمط الهوية المحققة ونمط التردد، وبين نمط الهوية المضطربة والأسلوب المتروي.

- وجود فروق في النمطين التسرع والتردد لصالح الذكور.

- لا توجد فروق ذات دلالة احصائية لأنماط اتخاذ القرار تبعا لمتغير التخصص الأكاديمي.

- الدراسات الاجنبية:

- دراسة اوسيباو و ريد (H.OSIPOW & REED 1985)

وكانت بعنوان " نمط اتخاذ القرار والتردد الوظيفي لدى طلاب الكلية " وهدفت الى محاولة فهم عملية التردد في اتخاذ القرار المهني لدى طلاب الجامعات، وتكونت عينة الدراسة من (203) طالب جامعي مسجلين في علم النفس التمهيدي بجامعة اوهايو الامريكية، ولتحقيق نتائج الدراسة استخدم الباحثان مقياس التردد في اتخاذ القرار المهني، وهو مقياس للتردد في اتخاذ القرار المهني، ومقياس جونسون لاتخاذ القرار وهو مقياس للأنماط المتعلقة بأنماط اتخاذ القرار، وأشارت النتائج إلى أن:

- أن متغير الجنس له علاقة دالة احصائية بالدرجة الكلية لمقياس لقرار الوظيفي.

- سجلت أنواع اتخاذ القرارات الخارجية العفوية هم الأكثر ترددا بشكل كبير في مقياس اتخاذ القرارات

المهنية، يليها العفويون الداخليون الذين لم تكن درجاتهم مختلفة بشكل كبير عن الخارجيين المنتظمين

يليهام الداخليون المنتظمون.

- تشير إلى أن أنماط اتخاذ القرارات قد تكون مثمرة في تعزيز فهم القوى المرتبطة بالتردد المهني لدى

طلاب الجامعات.

- دراسة بيرنيت (Paul C. Burnett 1991):

وكانت بعنوان " أنماط اتخاذ القرار ومفهوم الذات " وتهدف الى دراسة العلاقة بين انماط اتخاذ القرار ومفهوم الذات، وللتحقق من بعض مبادئ نموذج جانيس ومان (1976، 1977) للصراع في صنع القرار وللتحقق كذلك من تأثير مفهوم الذات على سلوكيات صنع القرار، وتكونت عينة الدراسة من (475) طالبا

جامعياً، حيث تم تقديم استبيان فليندرز لصنع القرار (FDMQ) (مان، 1982) الذي يقيس ثلاثة أنماط لصنع القرار واحترام الذات في صنع القرار، واستبيان الوصف الذاتي لـ: (مارش وأونيل، 1984) الذي يقيس 13 جانباً من جوانب مفهوم الذات ، وقد أثبتت النتائج:

- صحة النتائج تجريبياً صحة العلاقة التي توصل إليها جانيس ومان (1977) بين احترام الذات في اتخاذ القرار وأسلوب اتخاذ القرار.

- تم العثور على علاقات متواضعة، في الاتجاه المتوقع، بين احترام الذات في اتخاذ القرار وأنماط اتخاذ القرار الثلاثة (اليقظة والتجنب الدفاعي واليقظة المفرطة).

- ارتبطت جوانب محددة من مفهوم الذات (المفاهيم الذاتية العامة واللفظية والأكاديمية والأمانة ومفاهيم الذات في حل المشكلات) بسلوكيات اتخاذ القرار المبلغ عنها ذاتياً.

- دراسة جالوتي وآخرون (Galotti et al, 2005)

وكانت بعنوان " أساليب اتخاذ القرار في القرارات الواقعية: اختيار تخصص جامعي " وهدفت الى استطلاع آراء طلاب الجامعات في المراحل الأولى من قرار قد يُحدّد ملامح حياتهم: اختيار تخصص جامعي ودراسة العلاقات بين متغيرات الفروق الفردية (أساليب اتخاذ القرار، ميول التخطيط، والتوجهات المعرفية)، والقياسات المعرفية للأداء مع التقييمات الوصفية لعملية اتخاذ القرار، وتكونت عينة الدراسة من (133) طالبا من كلية الفنون، وتم تطبيق مقياس اتخاذ القرار واستبيان ردود الفعل العاطفية، وتوصلت الدراسة الى أن:

- توجد علاقة ذات دلالة احصائية بين الفروق الفردية وردود الفعل العاطفية على عملية اتخاذ القرار.

- لا توجد اختلافات بين الطلبة في جمع المعلومات او هيكلية القرار على عملية اتخاذ القرار بشكل عام.

- أنماط اتخاذ القرار لا تؤثر على مرحلة من مراحل اتخاذ القرار.

- أن الطلاب في هذه الدراسة يختلفون فيما يتعلق بدرجة استقراءهم لعواقب قراراتهم في المستقبل.

- دراسة بافولار و أروسوفا (Bavol'ár & Orosová 2014):

وكانت بعنوان " أنماط اتخاذ القرار وارتباطها باتخاذ قرار الكفاءات والصحة العقلية " وتبحث الدراسة في الخصائص السيكمترية لمقياس اتخاذ القرار العام (GDMS) على عينة من طلاب المدارس الثانوية والجامعات السلوكية، ثانياً، وتتناول الدراسة العلاقة بين أنماط اتخاذ القرار وكفاءات اتخاذ القرار والصحة النفسية، وتكونت عينة الدراسة من (427) من طلاب المدارس الثانوية والجامعات السلوكية طلاب

- المدارس الثانوية والجامعات السلوفاكية 64.6% منهم إناث، وتم تطبيق مقياس اتخاذ القرار GDMS الذي أظهر اتساقاً داخلياً جيداً وتم تأكيد صدقه العاملي، ومقياس الصحة النفسية وكانت نتائج الدراسة تشير الى:
- وجود علاقات منخفضة ولكن مهمة بين أنماط اتخاذ القرار.
 - وجود نمطين لصنع القرار كان بمثابة تنبؤات مهمة للكفاءة العامة في اتخاذ القرار (التجنبى والعفوى).
 - وجود نمطين آخرين للتنبؤ بالصحة النفسية، كان أسلوب اتخاذ القرار البديهي عاملاً وقائياً وكان أسلوب التجنب عامل خطر.

- دراسة جاسون وأنديانا (E.Sagone & M.Indiana 2020):

- وجاءت هل ترتبط أنماط اتخاذ القرار وموقع السيطرة ومتوسط الدرجات في الامتحانات هل ترتبط الدرجات في الامتحانات بالتسويق لدى طلاب الجامعة؟" وهدفت الى دراسة أنماط اتخاذ القرار، وموقع السيطرة، ومتوسط الدرجات في الامتحانات تم فحصها كعوامل مرتبطة بالتسويق، و كانت عينة مكونة من (185) طالبا جامعيًا (معظمهم من الإناث) تخصص علم النفس والتربية في جامعة كاتانيا (إيطاليا) ولتحقيق الدراسة تم استخدام مقياس المماثلة في اتخاذ القرار (فيراري وجونسون وماكاون، 1995)، لقياس التسويق لدى الطلبة، ومقياس أنماط اتخاذ القرار (دي نوفو وماجانانو، 2013)، الذي تم اختياره لقياس الشك والتأخير ومقياس موقع التحكم في السلوك (فرانكلين وأندروز، 1984) المستخدم لتقييم مواقع التحكم الداخلية والخارجية، وتشير النتائج الرئيسية لهذه الدراسة إلى أن :
- أن طلاب الجامعة أظهروا مستويات منخفضة من التسويق في اتخاذ القرارات.
 - ان الطلبة يميلون بشكل أساسي الى استخدام نمط اتخاذ القرار التكيفي والمفيد.
 - وجود علاقة بين التسويق والشك والتأخير في اتخاذ القرار، مما يعني انه قل مماثلة طلبة الجامعة كلما كانت كانوا أكثر كفاءة في عملية اتخاذ القرار.
 - الدراسات التي تناولت العلاقة بين متغيرات الدراسة:
 - الدراسات العربية :

- دراسة اللحاني (2012) :

- جاءت بعنوان " العلاقة بين التنافر المعرفي وأنماط اتخاذ القرار في عينة من الطالبات في جامعة أم القرى " و هدفت هذه الدراسة إلى تحديد حجم التنافر المعرفي الموجود لدى عينة من الطالبات في جامعة

- أم القرى، وتوضيح العلاقة بين التنافر المعرفي وأنماط اتخاذ القرار، كما هدفت الدراسة إلى تحديد الفروق بين الطالبات ذوات التنافر المعرفي المرتفع والطالبات ذوات التنافر المعرفي المنخفض في أنماط اتخاذ القرار، وتم استخدام مقياس التنافر المعرفي ومقياس أنماط اتخاذ القرار وتكونت عينة الدراسة من (263) طالبة من جامعة أم القرى، و أظهرت نتائج الدراسة:
- إجمالي التنافر المعرفي الموجود أقل من المتوسط.
 - وجود علاقة إيجابية للدالة الإحصائية بين البعد الشخصي الداخلي في مقياس التنافر المعرفي والدرجات الإجمالية والفرعية لأنماط اتخاذ القرار التالية (النمط الحدسي، والعفوي والأسلوب التلقائي والأسلوب التجنبي).
 - وجود فروق وظيفية إحصائية بين الأشخاص من التنافر المعرفي المرتفع والمنخفض في درجة بعد الأسلوب العفوي لدى الأشخاص ذوي التنافر المعرفي العالي.
 - كما وجدت فروق دالة إحصائية بين الأشخاص ذوي التنافر المعرفي المرتفع والمنخفض في درجة بعد النمط التجنبي ودرجة للأشخاص ذوي التنافر المعرفي العالي.
 - وجود فروق بين الطالبات اللاتي لديهن تنافرا معرفيا عاليا واللاتي لديهن تنافرا معرفيا منخفضا في بعد النمط التلقائي من اتخاذ القرار لصالح الطالبات ذوات التنافر المعرفي العالي.
 - اتخاذ القرار يساهم في حدوث التنافر المعرفي.
 - دراسة بن غزفة (2014) :

- وكانت بعنوان " اتخاذ القرار وعلاقته بأساليب التفكير ومستوى الطموح لدى الموظفين بالمؤسسات العمومية" وهدفت الى التعرف على واقع اتخاذ القرار وعلاقته بأساليب التفكير ومستوى الطموح لدى عينة من الموظفين في المؤسسات العمومية، وتم الاعتماد في جمع البيانات على المنهج الوصفي المقارن وتم استخدام مقياس اتخاذ القرار ومقياس مستوى الطموح، بالإضافة لقائمة أساليب التفكير لستيرنبرج، وتكونت عينة الدراسة من (232) موظفا بالمؤسسات العمومية بولاية سطيف، وتوصلت نتائج الدراسة إلى أن:
- يعتبر الأسلوب القضائي من أكثر أساليب التفكير تأثيرا على عملية اتخاذ القرار.
 - أساليب التفكير السائدة لدى الموظفين هي (المتحرر، الخارجي، المحلي).
 - هناك علاقة ارتباطية موجبة بين المتغيرات الثلاثة: اتخاذ القرار وأساليب التفكير ومستوى الطموح.
 - يمكن التنبؤ باتخاذ القرار من خلال مستوى الطموح وأسلوب التفكير المتحرر والخارجي بنسبة تقدر بـ: 56.6%.

- دراسة محمد صبح (2015):

وكانت بعنوان " أساليب التفكير وعلاقتها بالقدرة على اتخاذ القرار لدى معلمي المرحلة الابتدائية" وهدفت الى الكشف عن مدى اسهام أساليب التفكير المفضلة لدى المعلمين وقدرتهم على اتخاذ القرار وتكونت عينة الدراسة من (202) معلم ومعلمة من تم اختيارهم بطريقة عشوائية، واستخدم الباحث مقياس اساليب التفكير ومقياس القدرة على اتخاذ القرار، وأشارت نتائج البحث الى:

- وجود علاقة ارتباطية دالة احصائيا بين درجات الطلاب في أساليب التفكير (التركيبي، المثالي، العملي التحليلي، الواقعي) ودرجاتهم في مقياس اتخاذ القرار.
- هناك ارتباط بين أساليب تفكير المعلمين عامة ومتغير القدرة على اتخاذ القرار.
- هناك تأثير دال احصائيا بين لأسلوب تفكير المعلمين (التحليلي والمثالي) في قدرتهم على اتخاذ القرار.

- دراسة أبو عبيد (2016) :

وكانت بعنوان " أساليب التفكير وعلاقتها بمعوقات اتخاذ القرار لدى طلبة قسم الإرشاد النفسي في جامعة الأقصى" و هدفت الدراسة إلى التعرف على أساليب التفكير وعلاقتها بمعوقات اتخاذ القرار لدى طلبة قسم الإرشاد النفسي في جامعة الأقصى، كذلك معرفة أكثر أساليب التفكير المفضلة لديهم والكشف عن الفروق بين أساليب التفكير ومعوقات اتخاذ القرار تبعا لمتغير الجنس ، وتكونت عينة الدراسة منى (210) من طلبة الإرشاد النفسي في جامعة الأقصى ، وتم استخدام قائمة أساليب التفكير ومقياس معوقات اتخاذ القرار، وأظهرت نتائج الدراسة ان:

- أن درجة المعوقات اتخاذ القرار لدى الطلبة بلغت (63.5 %).
- وجود علاقة عكسية دالة إحصائيا بين مجالات أساليب التفكير التشريعي والحكمي والهرمي والعالمي ومعوقات اتخاذ القرار، بينما توجد علاقة طردية بين الأسلوب الملكي والأقلي والمحافظ.
- توجد فروق ذات دلالة إحصائية في أساليب التفكير تعزى لمتغير الجنس لصالح الذكور.
- توجد فروق ذات دلالة إحصائية في مقياس معوقات اتخاذ القرار تعزى لمتغير الجنس.

- دراسة العظامات والعتوم (2018) :

وكانت بعنوان " التنافر المعرفي وعلاقته بأساليب التفكير ومصادر الدعم الاجتماعي لدى طلبة جامعة اليرموك " وهدفت هذه الدراسة إلى الكشف عن مستوى التنافر المعرفي وعلاقته بأساليب التفكير

ومصادر الدعم الاجتماعي لدى طلبة جامعة اليرموك، وفيما إذا كانت هذه العلاقة تختلف باختلاف الجنس أو المستوى الدراسي أو التخصص، تكونت عينة الدراسة من (775) طالبا و طالبة من طلبة البكالوريوس في جامعة اليرموك، واستخدم في الدراسة مقياس التنافر المعرفي ومقياس أساليب التفكير ومقياس الدعم الاجتماعي المدرك، وبعد التحقق من مؤشرات الصدق والثبات، أظهرت نتائج الدراسة أن:

- مستوى التنافر المعرفي لدى الطلبة كان متوسطا على المقياس ككل.
- وكشفت وجود فروق دالة في مستوى التنافر المعرفي تعزى لمتغير الجنس لصالح الذكور.
- وجود فروق دالة في مستوى التنافر المعرفي تعزى لمتغير الكلية لصالح التخصصات العلمية.
- وجود فروق دالة في مستوى التنافر المعرفي تعزى لمتغير المستوى الدراسي لصالح السنة الأولى.
- جميع أساليب التفكير جاءت بمستويات عالية، حيث كان الأسلوب التشريعي أعلى أساليب التفكير المستخدمة من الطلبة.
- وجود علاقة بين التنافر المعرفي وأساليب التفكير، وبلغت نسبة تفسير أبعاد أساليب التفكير 9.8% من التنافر المعرفي.

- دراسة زينب غانم (2020):

كانت بعنوان " التنافر المعرفي وعلاقته باتخاذ القرار لدى طلبة الجامعة " وهدفت الى التعرف على التنافر المعرفي وعلاقته باتخاذ القرار لدى عينة من طلبة الجامعة المستنصرية، وتكونت عينة الدراسة من (165) طالبا وطالبة من كلية التربية الأساسية، وتم اعتماد مقياس التنافر المعرفي ومقياس اتخاذ القرار من اعداد الباحث معتمدا نظرية (Festinger) وظهرت نتائج الدراسة ما يلي:

- أن طلبة الجامعة لديهم مستوى متوسط من التنافر المعرفي.
- أن طلبة الجامعة يتمتعون بالقدرة على اتخاذ القرار.
- أن العلاقة بين التنافر المعرفي واتخاذ القرار علاقة ضعيفة وعكسية.
- الدراسات الاجنبية:

- دراسة فان (Fan, 2016) :

وكانت بعنوان " دور أساليب التفكير في اتخاذ القرارات المهنية الكفاءة الذاتية لدى طلاب الجامعات " و هدفت الدراسة الى معرفة دور أساليب التفكير في ضوء نظرية ستيرنبرج في فعالية الذات في صنع القرار المهني، حيث تكونت عينة الدراسة من (926) طالبا جامعيًا من إحدى الجامعات بالصين، وتم جمع

البيانات عن طريق تطبيق مقياس أساليب التفكير لـ(ستيرنبرج ووغنر) ومقياس الفاعلية الذاتية لاتخاذ القرارات، وتوصلت نتائج الدراسة إلى أن:

- أساليب التفكير لعبت دورا ايجابيا في فعالية الذات وفي اتخاذ القرار .
- الحالة الاجتماعية والاقتصادية مرتبطة بأساليب التفكير .
- ارتباط الأسلوب الأقلي بشكل ايجابي بتقدير الذات لدى الاناث
- الأسلوب الخارجي بلع دورا ايجابيا في تقدير الذات لدى الطلاب.
- دراسة فيليبس وآخرون (PHILLIPS, & all, 2016):

وكانت بعنوان " أساليب التفكير واتخاذ القرار " وهدفت الدراسة الى تحليل ما إذا كانت الميول لاستخدام أسلوب التفكير التأملي والحدسي تتنبأ اتخاذ القرار، وتكونت عينة الدراسة من (17704) شخص وتم استخدام مقياس اساليب التفكير ومقياس اتخاذ القرار، وأظهرت نتائج الدراسة أن:

- هناك علاقة بين أسلوب التفكير واتخاذ القرار .
- هناك علاقة بين أسلوب التفكير التأملي واتخاذ القرار .
- وجود علاقة إيجابية بين الحدس واتخاذ القرارات التي تتضمن وجود بدائل.
- لكل أسلوب تفكير نمط من اتخاذ القرار يتناسب مع الموقف في الواقع.

- دراسة غايان (T. Gayane 2023):

وكانت بعنوان " كيف تؤثر العوامل النفسية والتحييزات المعرفية والتنافر المعرفي على أداء العمل واتخاذ القرارات" وهدفت الى استكشاف ما إذا كانت العوامل النفسية والتحييزات المعرفية والتنافر المعرفي على أداء العمل واتخاذ القرارات، وتشمل عينة الدراسة (100) شخص بين المدراء الموظفين من مختلف القطاعات، في عاصمة أرمينيا يريفان، وللحصول على المعلومات تم استخدام استبيان مغلق وشبة مغلق ومفتوح، وتوصلت نتائج الدراسة الى أن:

- تأثير الخصائص النفسية على أداء عملهم كان عاليا.
- أغلب أفراد العينة بعد اتخاذ القرار يميلون الى التركيز على إيجابيات القرار .
- التنافر المعرفي يؤثر على عملية اتخاذ القرار والتفاعلات مع الآخرين.
- التنافر المعرفي يعيق الخبرة في العمل.

التعليق على الدراسات السابقة:

من خلال استعراض الدراسات السابقة يتبين أنها تنوعت في أهداف الدراسة، فهناك دراسات كانت تهدف الى البحث عن مستوى التنافر المعرفي والفروق في التنافر وفق متغير الجنس والتخصص كدراسة دراسة ريجر (2000) ودراسة تشو و وود (2001) ودراسة رنا شوكت (2014) أو التعرف على العلاقة بين التنافر المعرفي وتقدير الذات كدراسة اللحياني (2012) أو علاقته بأنماط الشخصية كدراسة حسنين (2017) والتكيف الأكاديمي كدراسة بهنساوي (2019).

بينما تناولت دراسات أخرى متغير أساليب التفكير والبحث عن أساليب التفكير السائدة كدراسة أبو هاشم (2012) ودراسة ببداء هاشم (2013) وكذلك دراسة غالب (2018) ودراسات تناولت العلاقة مع متغيرات أخرى كتحسين التعلم وأساليب التدريس في التعليم الجامعي في دراسة سيليرز وستيرنبرج (1997) ودراسة كانو غارسيا وهوجز (2000) ودراسة شانغ (2004) أو ارتباطها بالدافعية العقلية كدراسة العسيري (2014) أو الصحة النفسية كدراسة بوكايس (2016)، كما تناولت دراسات أخرى التعرف على متغير اتخاذ القرار كدراسة عياش وغريب (2016) وعلاقتها بمتغيرات أخرى مثل الذكاء الوجداني كدراسة سجان الملح (2013) ودراسة المنصور (2013) وكذلك علاقتها بمفهوم الذات كدراسة بورنيت (1991) أو علاقتها التردد الوظيفي لدى الطلاب كدراسة بافولار و أوروسوفا (2014).

كما تناولت العديد من الدراسات العلاقة بين متغيرات الدراسة فبعض الدراسات تناولت العلاقة بين التنافر المعرفي وأنماط اتخاذ القرار مثل دراسة اللحياني (2012) ودراسة غانم (2020) كما تناولت دراسة العظامات والعنوم (2018) التنافر المعرفي وعلاقته بأساليب التفكير ومصادر الدعم الاجتماعي لدى طلبة جامعة اليرموك، وربطت الكثير من الدراسات بين متغيري أساليب التفكير واتخاذ القرار كدراسة بن غذفة (2014) التي كانت بعنوان " اتخاذ القرار وعلاقته بأساليب التفكير ومستوى الطموح " ودراسة أبوعبيد (2016) كانت بعنوان " أساليب التفكير وعلاقتها بمعوقات اتخاذ القرار لدى طلبة قسم الإرشاد النفسي بالإضافة الى دراسة محمد صبح (2015) التي كشفت عن " أساليب التفكير وعلاقتها بالقدرة على اتخاذ القرار لدي معلمي المرحلة الابتدائية، وفي الدراسات الاجنبية أكدت دراسة فان (2016) على دور أساليب التفكير في اتخاذ القرارات المهنية الكفاءة الذاتية لدى طلاب الجامعات".

كما تناولت الدراسات السابقة العلاقة بين متغيرين فقط من الدراسة الحالية ولم يتم العثور على أي بحوث تدرس العلاقة بين المتغيرات، أما أهداف الدراسة الحالية فجاءت للتعرف على التنافر المعرفي وعلاقته

بأساليب التفكير وعلاقتها بأنماط اتخاذ القرار لدى طلبة الجامعة، كما كانت مجتمعات الدراسة في أغلب الدراسات السابقة هي طلبة الجامعة، وهي متوافقة مع مجتمع الدراسة الحالية.

وقد كانت الأدوات المستخدمة في الدراسات السابقة تختلف تبعاً لأهداف كل دراسة، لكن أغلب الدراسات اعتمدت على قائمة أساليب التفكير لـ (ستيرنبرج وواجنر)، كما اعتمدت على أنماط اتخاذ القرار وفق أنماط (التروي والتسرع والتردد) وجاء البحث الحالي ليتوافق مع الأدوات المستخدمة في أغلب الدراسات. وكانت من أبرز الوسائل الإحصائية: التحليل العاملي ومعامل ارتباط بيرسون والاختبارات التائية، وفي البحث الحالي سنقوم باستخدام الأساليب الإحصائية التي تفسر العلاقة كالاختبارات التائية لمعرفة معامل الارتباط ومعامل ارتباط بيرسون ومعامل الارتباط المتعدد.

واختلفت نتائج الدراسات السابقة باختلاف أهداف وحجم كل عينة، كما انتهت أغلب نتائج الدراسات السابقة إلى استنتاج أن مفاده وجود ارتباط بين متغيرات الدراسة مع اختلاف درجة الارتباط من دراسة إلى أخرى، وسنتناول في تفسير نتائج الدراسة تحليل ومقارنة النتائج السابقة مع نتائج دراستنا، وتجدر الإشارة إلى أنه لم تتوفر دراسة مطابقة للدراسة الحالية بشكل كامل وتحتوي نفس المتغيرات إلا أن هناك دراسات جمعت بين متغيرين من متغيرات دراستنا.

الفصل الثاني

التنافر المعرفي

تمهيد:

- 1- الخلفية التاريخية لمفهوم التنافر المعرفي
- 2- مفهوم التنافر المعرفي
- 3- مبادئ التنافر المعرفي
- 4- مصادر التنافر المعرفي
- 5- أهمية التنافر المعرفي
- 6- أبعاد التنافر المعرفي
- 7- العوامل المؤثرة في التنافر المعرفي
- 8- النظريات المفسرة للتنافر المعرفي
- 9- تأثيرات التنافر المعرفي على الطلاب
- 10- التنافر المعرفي واتخاذ القرار
- 11- طرق خفض التنافر المعرفي

خلاصة.

تمهيد:

يتعرض الطالب للكثير من المواقف خلال حياته اليومية وأحيانا تترك هذه المواقف حالة انفعالية تؤثر على الحالة النفسية للطالب خاصة اذا كان الموقف متعارض مع ما يعتقده من آراء ومعتقدات واتجاهات ويؤثر على أداء الفرد في كثير من المواقف وخاصة المواقف الجديدة أو غير المألوفة، فالتنافر المعرفي أحد الظواهر النفسية التي نالت اهتمام كبير بين علماء النفس، حيث أنه يعبر عن الحالة التي تنشأ عندما يكون الفرد في مواقف متعارضة، فحينما يستقبل الفرد معتقدا أو أفكارا جديدة قد يحدث ذلك تنافرا لحظيا مع المعارف الموجودة بالبنية المعرفية ويؤثر على التناغم المعرفي لدى الفرد، مما يشغله لإنهاء هذا التناقص للوصول الى حالة من الاتزان في سلوكه وأفكاره.

وجاءت العديد من الدراسات والابحاث التي تتناول التنافر المعرفي باعتباره احد توجهات النظرية لعلم النفس المعرفي والتي تعتبر التنافر المعرفي من الموضوعات الحديثة، وتبحث في علاقتها بالعديد من الجوانب الشخصية والاجتماعية والتعليمية، ومن هذا المنطلق سنتناول في هذا الفصل: الخلفية التاريخية للتنافر المعرفي، بداية بمفهومه و التطرق الى مبادئه وأهميته، التعرف على مسببات التنافر المعرفي وأبعاده وكذلك العوامل المؤثرة في التنافر المعرفي، النظريات المفسرة للتنافر المعرفي، وتأثيرات التنافر المعرفي على الطلاب، وعلاقة التنافر المعرفي باتخاذ القرار وأساليب التفكير وأخيرا طرق خفض التنافر.

1- الخلفية التاريخية لمفهوم التنافر المعرفي:

يمكن إرجاع جذور التنافر المعرفي إلى العديد من التجارب منها التجربة التي أجراها ايوينج (Ewing 1942) لدعم تنبؤ التنافر حول آثار التعرض غير المتوقع لمحادثة غير متوقعة، وقد وجد ايوينج أن التواصل أنتج تغييرا أكبر في الموقف بين أفراد الجمهور الذين تم توجيههم إلى عدم توقع عدم تعارض الرسالة مع آرائهم السابقة أكثر من أفراد الجمهور الذين تم توجيههم (بشكل صحيح) لتوقع عدم توافق الرسالة مع آرائهم السابقة، وقد رأى فيستنجر أن الشائعات التي " تنبأت بكوارث رهيبة قادمة" تعمل على تقليل التنافر، واستشهد بما يؤيد هذا التحليل في دراسة للشائعات التي حدثت في أعقاب زلزال كبير في الهند عام 1934. (Greenwald & Ronis, 1978, p. 54)

كما أثر كورت ليفين (Kurt Lewin) على ليون فيستنجر، حيث كان ليفين من مؤيدي نظرية المجال بوصفها نظرية يمكن من خلالها ملاحظة وتفسير السلوك الاجتماعي وأكد (ليفين 1951) على القوى الديناميكية التي تدفع الناس وتجذبهم أثناء تنقلهم في الحياة الاجتماعية وهذا ما زود فيستنجر بالأساس التحفيزي لنظرية التنافر. (Cooper, 2019, p. 1)

فعندما كان ليون فيستنجر مستعداً لبدء عمل الدراسات العليا، ذهب إلى إلى جامعة أيوا، حيث كان كورت ليفين يجري في الوقت الحالي بحثاً عن عمليات التأثير على المجموعة. وهناك، أخرج فيستنجر مقالات صحفية عن الأساليب الإحصائية والتجارب على شهية الفئران البيضاء وعلى مستويات الطموح لدى البشر، بعد فترة وجيزة من حصوله على درجة الدكتوراه في علم النفس، سيساعد فيستنجر في الإشراف على أبحاث عدد من طلاب الدراسات العليا في معهد ماساتشوستس للتكنولوجيا، حيث كان ليفين قد أسس برنامجاً جديداً للبحث في سلوك المجموعة، ثم، بعد وفاة كورت ليفين، انتقل برنامج أبحاث المجموعات بأكمله، بما في ذلك أعضاء هيئة التدريس، إلى جامعة ميشيغان. بعد فترة وجيزة، انتقل فيستنجر إلى جامعة مينيسوتا، حيث نشر بحثه المؤثر "نظرية عمليات المقارنة الاجتماعية" (فيستنجر، 1954)، والذي استند إلى فكرة أن الشخص يثبت صحة أفكاره من خلال مقارنة موقفه الخاص بمواقف الآخرين، وهذا ما يجعله يرى بالفعل فكرة أن الاختلافات في المواقف أو الآراء محفزة. (Brehm, 2007, p. 382)

ويؤكد فيستنجر على المعتقدات أو الأفكار باعتبارها المكون الرئيسي للاتجاهات، حيث طور نظرية التنافر المعرفي 1957 كأحد نظريات التناغم لتقدم حلاً لمشكلة تعارض الاتجاه والسلوك، وتصبح نموذجاً فريداً للاتجاه المعرفي في علم النفس الاجتماعي.

2- مفهوم التنافر المعرفي:

قبل التطرق الى تعريف التنافر المعرفي لابد من التطرق على مفهوم التنافر، وفيما يلي بعض معاني التنافر من الناحية اللغوية.

1-1 - مفهوم التنافر:

جاء في المنجد في اللغة العربية المعاصرة "تَنَافَرَ: أي فقد التجانس أو التناسب، مُتَنَافِر: غير متجانس متجاف، متعارض، فيه عناصر متخالفة، خال من الانسجام". (نعمة، وآخرون، 2000، صفحة 1434) وجاء في المعجم الوسيط معنى التنافر: " (تَنَافَرَ) الْقَوْمُ : أي تخاصموا وتفاخروا".

(مجمع اللغة العربية، 2008، صفحة 939)

وجاء في معجم علم النفس والتربية: " تَنَافَرَ: عدم التماسك أو الاتفاق أو الانسجام".

(مجمع اللغة العربية، 1984، صفحة 64)

تدل العديد من المعاني اللغوية للتنافر على الاختلاف وعدم التوافق، ويمكن أن يستخدم هذا المصطلح في سياقات مختلفة للإشارة إلى التباين أو الصراع أو الجدل بين أفكار أو أشخاص أو معتقدات، كما أنه يتم استخدام هذه الكلمة بمعاني متنوعة تشترك جميعها في فكرة الاختلاف والتعارض.

1-2 - مفهوم التنافر المعرفي:

تعددت واختلفت التعريفات التي تناولت مفهوم التنافر المعرفي وحاولت ضبطه باختلاف التوجهات أو جوانب الدراسة سواء النفسية أو الاجتماعية وسيتم عرض بعض التعاريف حسب تسلسلها الزمني:

- كما ورد في معجم علم النفس والطب النفسي بأنه " لفظ استخدمه ل. فستجر وأطلقه على حالة الصراع والضيق التي تحدث حين يحدث تحدي للمعتقدات الموجودة لدى الفرد ومسلّماته أو حين تتعرض لما يناقضها من شواهد جديدة والفرد يبحث عادة عن تخفف وفكّاك من هذا الضيق بوسائل مثل انكار وجود صراع وأهميته". (جابر و كفاي، 1989، صفحة 646)

- يعرف في القاموس الموسوعي في العلوم النفسية والسلوكية بأنه " حالة نفسية غير سارة تنتج عن عدم الاتساق بين اثنين أو أكثر من العناصر في نسق معرفي، ويفترض أن هذا التنافر يتضمن حالة من الاثارة المرتفعة وله خصائص شبيهة بالدوافع الفيزيولوجية " (فاندنبوس، 2015، صفحة 506)

وبعد التعريفات المعجمية ورد الكثير من التعريفات السيكلوجية من خلال الأبحاث المختلفة للتنافر المعرفي حسب كل ميدان من ميادين علم النفس كالتالي:

- يعرف ليون فستنجر (Fetinger, 1957) التنافر المعرفي بأنه: حالة من التوتر أو الإجهاد العقلي أو عدم الراحة التي يعاني منها الفرد الذي يحمل اثنين أو أكثر من المعتقدات أو الأفكار أو القيم المتناقضة في نفس الوقت أو سلوك يتعارض مع معتقداته أو أفكاره أو قيمه. (Fetinger, 1957, p11)

- ويشير فوقية وجابر (2005) بأنه " عندما تتسق المعلومات والأفكار المرتبطة بها لا تنشأ ما نسميه مشكلة، بل يحدث التآلف المعرفي أو التوازن المعرفي، أما إذا تعارضت هذه الأفكار والمعلومات مع بعضها فتنشأ حالة التنافر المعرفي وتدفع المتعلم إلى السعي لاختزال هذا التنافر والوصول إلى التآلف" (فوقية و جابر، 2005، صفحة 274)

- في حين أن جون وفوس (Little john& foss, 2005) عرفا " التنافر المعرفي هو حالة سابقة تؤدي إلى حدوث سلوك واستجابة محددة تتجه نحو تخفيف التنافر وعدم التناسق الذي يحدث بين الأفكار والمعتقدات، مثله في ذلك مثل الجوع الذي يقود الفرد نحو تخفيض حدته، وتم استخدام مصطلح معرفي لیتضمن الأشياء التي لا تشير إليها وينطبق ذلك على الآراء والمعتقدات والأفكار والقيم والاتجاهات حيث تعتبر هذه عناصر للمعرفة". (حسن، 2021، صفحة 7)

- أما فونتاناري وآخرون (Fontanari, & all. 2012) فيرون أن التنافر المعرفي هو ذلك الضغط النفسي الذي ينتج عندما يتنازع فكرتين متناقضتين موجودتان في نفس الوقت في عقل الشخص، وينشأ عادة عندما يطلب من الشخص أن يختار بين اختياريين كل منهما نافع أو ضار في نفس الوقت وب نفس القدر من الأهمية. (Fontanari, Bonniot-Cabanac, Cabanac, & Perlovsky, 2012, p. 57)

- ويشير قطامي (2012) بأن "التنافر المعرفي حالة نفسية تنتج عن ضيق وتوتر واضطراب بين ما لدى الفرد من معرفة وما يتلقاه في الموقف الذي يواجهه، وهو حالة عدم ارتياح نفسي بسبب عدم الاتساق بين معتقدات الفرد واتجاهاته وبين سلوكه". (قطامي، 2012، صفحة 26)

- كما ترى ستانشي (Stanchi, 2013) بأن التنافر المعرفي حالة نفسية غير مريحة يمر بها الفرد عند حدوث تعارض بين معتقداته أو إدراكاته. (Stanchi, 2013, p. 95)

- و عرفه هوك (Houck, 2015): بأنه " هو حالة نفسية مزعجة وشعور بعدم الراحة سببها وعي الفرد بوجود تناقضات في الأفكار والمعتقدات والقيم قد تواجهه في تفاعلاته اليومية، وتدفعه إلى الترجيح بين الأفكار والآراء للوصول إلى حالة الاتساق المعرفي". (Houck , 2015, p. 7)

- ويرى سلامة وغباري (2016) بأن التنافر المعرفي هو حالة يشعر بها الفرد نتيجة انشغاله بمعتقدين أو فكرين متناقضين في طبيعتهما، إلا أنهما يحتلان الأهمية ذاتها. (سلامة و غباري، 2016، صفحة 35)

- أما بهنساوي (2019) فقد عرف التنافر المعرفي بأنه " صراع فكري بين جملة أفكار متناقضة تؤدي إلى حالة من التوتر أو الاجهاد العقلي أو عدم الراحة يعاني منها الفرد الذي يحمل الفرد اثنين أو أكثر من المعتقدات أو الأفكار أو القيم المتناقضة في نفس الوقت أو بمعنى أدق انه حالة تتضمن انشغال الفرد ذهنيا بموضوعين أو معتقدين أو فكرتين يحتلان نفس الأهمية لديه ولكنهما متناقضتان في طبيعتهما"

(بهنساوي، 2019، صفحة 11)

- كما يشير أسامة عطا (2020) بأنه "يعبر عن الحالة الانفعالية التي تنشأ عندما يكون الفرد في موقف متعارض مع ما يعتقده من آراء ومعتقدات واتجاهات وما ينسجم مع مواقفه ويؤثر على أداء الفرد في كثير من المواقف وخاصة المواقف الجديدة أو غير المألوفة". (عطا محمد، 2020، صفحة 37)

- وتعرفه توليكا وجوجوي (Tulika & Gogoi, 2020) بأنه الضغط العقلي أو الانزعاج الذي يعاني منه الفرد الذي يحمل اثنين أو أكثر من المعتقدات أو الأفكار أو القيم المتناقضة بينها في نفس الوقت، ويقوم بعمل يتعارض مع ما يحمله من المعتقدات أو الأفكار أو القيم. (Borah, Gogoi, & Dutta, 2020, p. 63)

ومن خلال تأملنا للتعريفات السابقة المتعلقة بالتنافر المعرفي يكمن ان نلاحظ أنها أغلبها تعبر عن فكرة أساسية ويتفقون على أن التنافر عملية فكرية تنعكس على الجانب النفسي كما تجمع مختلف الآراء على ان الأفراد يسعون الى البحث عن التوافق بين أفكارهم واتجاهاتهم والمواقف التي تواجههم وتأثير تعارض الأفكار مع المواقف الذي يحدث التنافر المعرفي.

3- مبادئ التنافر المعرفي:

وتتضمن هذه المبادئ الفرضيات التي جاءت بها نظرية التنافر المعرفي كما شرحها "فستنجر" كالتالي:

- ظهور حالة من التنافر أو الوضع غير المتناسق بين عناصر المعرفة.
- ارتفاع الضغط النفسي الذي يأتي من ظهور حالة التنافر المعرفي ومحاولة خفضه.
- تتسبب حالة الضغط النفسي بتغيرات في السلوك، وتغيرات في المعرفة والحرص على المعارف والآراء الجديدة بكل يقظة. (أبو ذويب، 2021، صفحة 132)
- وأكد الكثير من الباحثين ان نظرية التنافر تقوم على ثلاثة افتراضات أساسية وهي:
 - أولاً: الناس حساسون لعدم التناغم بين الأفعال والمعتقدات، فجميعنا نستطيع أن ندرك بمستوى معين الشعور عندما نتعامل بطريقة لا تتجانس مع معتقداتنا أو توجهاتنا أو آرائنا.
 - ثانياً: الإدراك بعدم التجانس هذا يسبب التنافر المعرفي وسيعمل على حث الفرد لخفض التنافر فعندما يدرك الفرد بأنه لا يقول "حسناً" ولكنه سيشعر بنوع من الألم العقلي حول ذلك وتتفاوت بالطبع درجة التنافر حسب أهمية معتقدات الفرد أو آرائه وحسب درجة عدم التجانس بين سلوكه وهذا المعتقد، و وفقاً لنظرية التنافر، فانه كلما كان التنافر كبيراً كلما زاد الدافع لدى الفرد لتبديده أو لإيجاد حل له. (عطا محمد، 2020، صفحة 34)
 - ثالثاً: إمكانية تقليل التنافر المعرفي من خلال اختزال أهمية الصراع بين معتقداته و ما يكتسبه من معتقدات جديدة مما يحدث حالة من التوازن (Balance) أو من خلال تغيير الصراع بين الاتجاه و السلوك عندئذ نجد ان الفرد حين تواجهه حالة من الغموض او التنافر فان الحالة تدفعه الى محاولة خفض درجة التنافر للوصول الى التناسق. (سيار، 2021، صفحة 281)
- كما يرى قطامي (2012) أن فستنجر بلور عدة فروض تمثل المبادئ الأساسية لتوضيح نظريته حول التنافر المعرفي ومنها:
 - ان الانسان بفطرته يحاول تجنب أي تنافر قد يتعرض له.
 - يميل الانسان الى المحافظة على العلاقات المتوازنة بين المعتقدات والاتجاهات والآراء والسلوكات والتوافق بينها.
 - يعتبر وجود التنافر من الناحية النفسية غير مريحاً وهذا ما يدفع الشخص لاختزاله لتحقيق الاتساق المعرفي.

- العناصر المعرفية لدى الفرد قد تكون منسجمة أو متنافرة ولا صلة بينها.
- التنافر بعد اتخاذ القرار يخلق الحاجة للطمأنينة.
- التنافر يخلق عدم اتساق بين مفهوم الذات والسلوك.
- الآثار الملاحظة للتنافر قد تكون نتيجة للشعور الشخصي بالمسؤولية عن النواتج.

(قطامي، 2012، صفحة 138)

من خلال المبادئ التي وضعها فستتجر لنظرية التنافر المعرفي فان هذه الفرضيات تعمل على تفسير السلوك الانساني المعرفي في المواقف الحياتية، فكلما كان التنافر كبيرا كلما زاد الدافع لدى الفرد لتبديده أو لإيجاد حل له، كما تؤكد الفروض على أهمية اتخاذ القرارات وأثارها على التنافر المعرفي.

4- مصادر التنافر المعرفي:

عندما تستثار حالة التنافر المعرفي تترك لدى الفرد حالة نفسية غير مريحة نتيجة تعرض الفرد الى مواقف أو معلومات تتعارض مع معتقداته أو أفكاره ويحدث هذا عدم اتساق في الجوانب المعرفية وهناك عدة مواقف تمثل مصادر لحدوث التنافر، ومن اهم هذه المصادر ما يلي:

- التعارض بين سلوك الفرد وبين اتجاهاته ومعارفه وميوله ومعتقداته، فعندما يسلك الفرد سلوكا يتعارض مع اتجاهاته أو معتقداته.
- بذل الفرد للجهود وأداء كل ما في وسعه لمهمة ما أو سباق معين، ثم تأتي النتائج بطريقة مخالفة للتوقعات والآمال ينتج عنه تنافر معرفي.
- عند اتخاذ القرار في الغالب ينتج تنافرا معرفيا، وذلك لأن كل قرار يتضمن مزايا وعيوب أو عند التعارض بين القرارات في بعض المواقف. (عبد العال، 2022، صفحة 316)

فأداء الفرد لسلوك معين يرتبط بمعتقداته الشخصية عن أثر هذا السلوك ومعتقداته حول نظرة الآخرين وتوقعهم لهذا الأداء ويرتبط كذلك بدافعية الفرد لأداء السلوك، فالتنافر هو حالة من حالات الدافعية بحيث تدفع الفرد إلى تغيير سلوكياته وآرائه، فوفقا لصاحب نظرية التنافر فان هناك ثلاثة انواع من العلاقات بين عناصر معرفتنا وهي:

1- علاقة اتفاق بين هذه العناصر.

2- قد لا تكون هناك علاقة اتفاق بين هذه العناصر.

3- قد تكون هناك علاقة تناقض وتعارض بين هذه العناصر، إذ يضطر الفرد في هذه الحالة إلى إلغاء هذا التناقض أو التقليل من حدته إما بتبني العنصر الجديد والاستغناء عن القديم، أو عن طريق خلق نوع من الانسجام، أو مقاومة العنصر الدخيل عن طريق تجاهل مصدره، أو تصنيفه ضمن العناصر غير المنطقية التي لا يمكن التعاطي معها أوحتى التفكير فيها. (تواتي، 2013، صفحة 57)

ومثل هذه الحالة تحدث حين يلزم الفرد نفسه بعمل ما يتناقض مع معتقداته واتجاهاته وعاداته السلوكية الامر الذي يؤدي الى حدوث حالة من التنافر المعرفي لديه.

كما أن فستنجر حدد أربعة مواقف لحدوث التنافر المعرفي:

- قد ينشأ التنافر من عدم التجانس المنطقي للمعلومات، وهذا يمكن أن يؤدي الى تغيرات في معتقدات الفرد او يقدم تفسيراً لها يختلف عن مادة الصراع لكي تتسق مع هذه المعتقدات.
- قد ينشأ التنافر من الموروثات الثقافية، فالفرد يرى أن الآخرين يطورون معارف حول أنفسهم وحول العالم المحيط بهم وتشمل هذه المعارف الآراء والأفكار والاتجاهات والمعتقدات حول ذاتهم وحل العالم المحيط بهم. (عباس، 2019، صفحة 58)
- وقد ينشأ من عمومية الرأي العام والذي يفترض طريقة معينة في التفكير أو في الحياة الاجتماعية العامة أو كيفية السلوك اجتماعياً أو سياسياً، وتعارضهما مع مواقف الفرد الخاصة أو إرادته في التصرف بشكل مستقل عما يعتقده الرأي العام.
- كما أنه ينشأ من التجربة السابقة للفرد التي ثبتت أفكاراً معينة أو موقفاً أو أحكاماً نحو موضوعات أو قضايا معينة، أثبتت معلومات جديدة أنها غير صحيحة أو قديمة أو أنها لا تناسب متطلبات الموقف التفاعلي الجديد. (مصباح، 2011، صفحة 129)

و في هذا الإطار يقدم (ليون فستنجر) ثلاثة أمثلة يظهر فيها التناقض المعرفي في أجل صوره وهي اتخاذ القرار و آثار الكذب و آثار الإغراء،

أ-اتخاذ القرار : إن تخيير الإنسان بين شيئين يضطره إلى ترك بديل واحد بالضرورة، لكن بعد اتخاذ القرار يرى بعض الخصائص الجيدة في البديل المتروك، في سبب التنافر المعرفي وللقضاء على هذا التعارض أو التقليل من حدته أمام الفرد حلين: الأول يحتم عليه إقناع نفسه بأن البديل المتروك غير جذاب وأن خصائص البديل المختار لا تملك قوة التأثير في قرار، أما الثاني فيلجأ فيه إلى تبرير اختياره من خلال إعطاء مجموعة من العوامل التي تؤيده كالمبالغة في وصف خصائص البديل المختار.

ولفهم ظاهرة التنافر، نفترض أن فرداً قام، في موقف ما، بعملية اختيار بين بديلين، وبعد التمعن في كلا البديلين بدا له أن يقع اختياره على أحدهما دون الآخر، ولكن مع اختياره لهذا البديل بقيت بعض منافع وصفات البديل المتروك جذابة ومحل اهتمام منه، وفي هذه الحالة يقع التنافر بين المنافع والصفات الجذابة للبديل المتروك ونقائصه، وللتخفيف من حدة التنافر أو إزالته، يلجأ الفرد إلى أحد الطريقتين:

1- يقوم بإقناع نفسه بأن المظاهر الموجودة في البديل المتروك غير جذابة، وأن المظاهر غير الجذابة في البديل المختار ليست في الواقع منفردة بمعنى آخر، يجب أن تؤدي عملية التخفيف من حالة التنافر إلى زيادة التعلق بالبديل المختار، وإضعاف الرغبة في البديل المتروك.

2- إعطاء تبريرات لاختياره، بالمبالغة في وصف المظاهر الجذابة في البديل المختار، وذكر المظاهر غير الجذابة في البديل المتروك. (تواتي، 2013، صفحة 58)

ب-أثار الكذب: يظهر التعارض هنا إذا أقدم الفرد على القيام بما يخالف العناصر والمواقف التي يؤمن بها وتتوقف قوة التنافر على عنصرين، الأول: كلما تعارض قوله وقراره مع اعتماده الشخصي كلما زاد التنافر بينما نقل قوة التنافر كما سعى الفرد إلى تبرير رغم معارضته الداخلية لها.

ج-أثار الإغراء: في هذه الحالة يظهر لدى الفرد ميل داخلي أو فعل نسبي يخالف اعتقاده وتتعدد هنا أسباب النفور كأن يكون بعيد المنال أو مخالفة صريح لمعتقداته أو غير مشروع أو يورطه في مشاكل لا نهاية لها. (شوكت، 2016، صفحة 836)

5- أهمية دراسة التنافر المعرفي:

ان موضوع التنافر المعرفي موضوع قابل للتطبيق في مختلف الظروف بطريقة واسعة خصوصاً الظروف والمواقف التي تحتاج إلى تغيير في الاتجاهات والمواقف والآراء، فالفرد لا يمكنه السيطرة على معلومات والأحداث التي تحدث في بيئته الخارجية، فهي ترتبط بأسلوب تفكيره والتعامل مع هذه المعلومات والأحداث بالسمات الشخصية للفرد فهي عملية مستمرة ومن أهمية دراسة التنافر المعرفي مايلي:

- يعد التنافر المعرفي حافز قوي للفرد لفهم أو تفسير سلوكه وأفكاره، واتجاهاته بصورة أفضل

أو تكوين أفكار جديدة عن شخصيته وتحقيق التوازن المعرفي والراحة النفسية ورفع مستوى

القدرة على التنبؤ بما يمكن أن يترتب على مواقفه. (نصر، 2019، صفحة 292)

- يستعمل في تحليل الاتجاهات النفسية وبنائها وتغييرها أو تعديلها، وتحليل البنية المعرفية للقادة في

مجال السياسة الخارجية وعمليات صناعة القرار المختلفة و في مجال علم النفس على خلفية أن الأفراد

يكافحون بشكل طبيعي من أجل التماسك والاتساق المعرفي. (عطا محمد، 2020، صفحة 40)

وبما ان الانسان يسعى لمطابقة سلوكه وعملياته الذهنية المعرفية في مواقف العمل أو الادارة أو متخلف الأدوار فالفرد الذي يمتلك اطارا معرفيا لا يصطدم عادة بحالات ومواقف يصعب إدخالها في اطاره المعرفي لذلك، فان أحد من أهم إيجابيات نظرية التنافر أنها وضعت بطريقة واسعة وعامة في تطبيقاتها وتشمل مواقف متعددة ومتنوعة خصوصا تلك التي تستلزم تغييرا في الاتجاه أو السلوك، تتحدد اهمية دراسة التنافر المعرفي أيضا بما يأتي:

- فهم مشاعر الندم وتغيير الاتجاهات بعد اتخاذ القرارات.
 - معرفة الأسباب التي تقف وراء بحث الناس عن دعم اجتماعي لمعتقداتهم.
 - معرفة أنماط بحث الأفراد عن معلومات جديدة أو تعرضهم لها.
 - مدى تغيير الاتجاهات التي لا تحظى بدعم من الجماعة خاصة عندما يكون هذا الارتباط يمثل معتقدات راسخة مثل العادات والتقاليد.
 - تفسير التغيرات في المواقف التي يقول أو يقوم فيها الفرد بسلوكات ضد معتقداته ومبادئه.
- (النعيمة، 2015، صفحة 185)

كما تتمثل أهمية موضوع التنافر المعرفي عموما في:

- يزود الفرد بمعرفة مسبقة عن طريقة اختياره وتحليلها كيفية القيام بالسلوك وفق ما يملكه من قدرات سواء القيام به وتقبله أو رفضه.
 - معرفة قدرة الفرد على احتمال التنافر بين ما يحمله من أفكار وبين ما يعترضه من مصادر التنافر في البيئة الخارجية.
 - التنبؤ بالحالة العامة التي قد تنتج عن التنافر والاضطراب التي تصحبه من أجل البحث عن الطرق المناسبة للوصول الى حالة اتفاق.
 - التعرف على مختلف العمليات الذهنية للفرد للمساعدة في فهم أسلوب التعلم والتفكير واتخاذ القرار.
- 6- أبعاد التنافر المعرفي:**

نظرا لارتباط موضوع التنافر المعرفي بالعديد من المجالات التربوية والمهنية والاجتماعية تزايد الاهتمام بالمجالات بدراسة أبعاد التنافر باعتبارها مهمة في تعامل الفرد مع الآخرين أثناء تفاعلاته المختلفة

وقد تناول الباحثون قسمين من أبعاد التنافر المعرفي قسم يتضمن الأبعاد السيكلولوجية للفرد وقسم يتضمن المجالات المختلفة لحياة الفرد.

فقد أشار جيفوري وجيليان (Geoffrey & Jillian, 2003) الى بعدين للتنافر المعرفي هما:

البعد العاطفي والبعد المعرفي السلوكي، وهما كالآتي: (حسنين، 2017، صفحة 10)

- **بعد التنافر العاطفي:** ويتناول هذا البعد مشاعر الفرد وانفعالاته النفسية المتضمنة مدى راحته أو عدمها عند تقديره للأمور والقرارات التي اتخذها، وانزعاجه أو استيائه أو راحته النفسية قبل وبعد القيام بمهمة ما لأن التنافر المعرفي حالة نفسية تتضمن الشعور بعدم الراحة وعدم التوازن النفسي، تتولد عن طريقها مشاعر متضاربة أو متناقضة تجاه قراراته أو أفعاله، مما قد يؤدي إلى شعور بعدم الراحة النفسية أو القلق وهذا البعد يتعلق بشكل عميق بكيفية تعامل الفرد مع هذه المشاعر وكيف تؤثر على تقديره لذاته وقراراته. فعندما يتخذ الفرد قراراً أو يقوم بفعل ما، يقوم بتقييم هذا القرار أو الفعل بناءً على مجموعة من المعتقدات والقيم الشخصية، فعندما يكون هناك تنافر بين القرار المتخذ والمعتقدات الشخصية، فقد يختبر الفرد مشاعر مثل الندم أو الذنب أو الشك، كما أن هذا التنافر يمكن أن يكون محفزاً للتغيير، حيث يسعى لتقليل هذه المشاعر السلبية عن طريق تغيير سلوكه أو تعديل معتقداته، وفي بعض الحالات، قد يختبر الفرد مشاعر إيجابية بعد اتخاذ قرار أو إنجاز مهمة ما، خصوصاً إذا كان يرى أنها تتوافق مع قيمه الشخصية، وهذا البعد من المشاعر يتطلب مهارات تفكير لتقييم القرارات والأفعال بشكل متوازن، وتطوير استراتيجيات للتعامل مع التنافر العاطفي وتقليله وتحسين الصحة النفسية.

- **بعد التنافر المعرفي السلوكي:** يشير إلى اختلاف تقدير الفرد ومعتقداته حول القرارات التي اتخذها ومدى سلامتها، وتهتم بمدى تساءلت الفرد وتعارض أفكاره وقراراته حول اتخاذ قرار معين، بالإضافة إلى تنافر عمليات التقييم والتقدير بعد أداء المهمة أو بعد اختيار شيء ما، واختلاف تقييمه لسلامة القرار الذي اتخذها، وهذا يشير إلى تجارب التنافر التي تحدث بعد اتخاذ قرار معين وانعكاساته عليه فالفرد قد يشعر بالتنافر عندما يتساءل عن صحة قراراته أو عندما يشعر بأن القرار لم يكن متوافقاً مع قيمه الأساسية أو معتقداته، وهذا يمكن أن يؤدي إلى شعور بالندم أو الشك في الذات، وقد يدفعه لإعادة تقييم قراراته والنتائج المترتبة عليه، في سياق نتائج الأداء، فالفرد قد يشعر أيضاً بتنافر عندما يقيم أدائه بعد إكمال مهمة أو اتخاذ قرار، خاصة إذا كانت نتائج القرار لا تلبي توقعاته الأولية، وقد يغير معتقداته أو قيمه و يبرر قراراته

أو يعدلون أهمية القيم المتضاربة، يعتبر التنافر المعرفي عنصراً أساسياً في كيفية تعامل الأشخاص مع القرارات والتغييرات في المعتقدات والسلوكيات.

وفي القسم الآخر أشار العديد من الباحثين (Festinger 1957 & Taylor 2008. Graham, 2007) الى أبعاد أخرى غير البعدين السابقين، واتفقوا على خمسة أبعاد وهي:

- **بعد التكيف الشخصي:** وهو قدرة الفرد على تشكيل رد الفعل المناسب للضغوط التنظيمية الداخلية والاجتماعية بحياة الفرد، وملاءمة وتغيير الشخص من سلوكه لتكون علاقته مع بيئته أكثر توافقاً، وهو يشير كذلك إلى قدرة الفرد على الاستجابة الفعالة للضغوط والتحديات الداخلية والخارجية التي يواجهها في بيئته أو الظروف الحياتية الأخرى، والنمو الشخصي الذي يشجع على التعلم من التجارب.

- **بعد السيطرة العاطفية:** يشير إلى قدرة الفرد على إدراك وفهم عواطفه واستجاباته وانفعالاته والتحكم بها، والمتعلقة بتفاعله مع الآخرين ومع نفسه، ويستطيع التعرف على مشاعره الخاصة ومشاعر الآخرين وفهم هذه العواطف، وهذا البعد له أهمية كبيرة في العديد من جوانب الحياة، سواء كانت شخصية أو مهنية، فالقدرة على السيطرة العاطفية تساعد الفرد على فهم وإدارة العواطف الخاصة به، فيصبح أقل عرضة للتنافر بشكل سلبي تحت تأثير الانفعالات، مما يقلل من الصراعات، خاصة عند اتخاذ القرار أو القيادة فالذين يمتلكون قدرة عالية على إدارة عواطفهم غالباً ما يكونون أكثر فعالية في اتخاذ القرارات، كما أنهم يتعاملون بشكل أفضل مع الضغوطات والتحديات التي يواجهونها.

- **بعد الصحة النفسية:** يشير إلى سعي الفرد واهتمامه بتحقيق التوازن في صحته البدنية والنفسية والعقلية المتعلقة به في العمل وأوقات التسلية، والرعاية بجوانب مختلفة من الصحة الشخصية بما في ذلك البدنية والنفسية والعقلية، ويظهر هذا البعد أهمية الحفاظ على توازن صحي من خلال تبني عادات وممارسات تدعم الصحة الجيدة وتقليل التوتر، مثل تنظيم وقت العمل لتجنب الإفراط في العمل وتوفير بيئة عمل صحية، وهذا البعد يشمل كذلك تقليل مخاطر الإصابة بالأمراض المزمنة.

- **بعد الجامعة والتعلم:** ويمثل تفاعل الفرد مع الآخرين في المجال الأكاديمي واكتسابه المعرفة، والقدرة التعليمية للفرد والمنفعة الشخصية التي قد يكتسبها خلال النظام حيث أن التعلم تغير دائم في السلوك نتيجة الخبرة، كما يهتم هذا البعد بالتحصيل والإنجاز والتقدم الأكاديمي والقدرة على الفهم والتطبيق للمهارات والمعارف الجديدة، وتعزيز قدرات الطالب التعليمية والشخصية، فالتعلم عملية مستمرة تتجاوز حدود الزمان

والمكان، ولا تقتصر على مرحلة الدراسة في الجامعة فحسب، بل تمتد لتشمل كل تجارب الحياة التي تسهم في تغيير السلوك وزيادة الخبرة.

- **بعد التنشئة الاجتماعية:** وتشير إلى كيفية تعامل الفرد واتصاله ضمن شبكة اجتماعية معقدة من الأفراد في البيئات الحالية أو القريبة أو الممتدة ومن ثم تهيئة الفرد للتكيف مع البيئة، وتأثير البيئات والمجتمعات التي يعيش فيها الفرد على سلوكياته، وقيمه، وأفكاره، وهذه العملية لا تقتصر على مرحلة الطفولة فحسب، وإنما تستمر طوال حياة الفرد، حيث يتعلم ويكتسب مهارات جديدة ويعدل من سلوكياته ليتكيف مع التغيرات في بيئته الاجتماعية، كما يشير إلى قدرة الفرد على التفاعل الاجتماعي والتواصل الفعال والإيجابي مع أفراد مجتمعه، وتقبل أفكارهم ومعتقداتهم، وتكوين علاقات اجتماعية، وما تعكسه هذا التفاعلات على أفكاره، والتوازن أو التنافر. (عطا الله، 2020)

7- العوامل المؤثرة في التنافر المعرفي:

هناك العديد من العوامل التي يمكن أن تؤثر على التنافر المعرفي وشدة ومن أجل فهم أكثر لهذه العوامل لا بد من التطرق إلى مقدار التنافر المعرفي الذي نستطيع من خلاله تحديد درجة الضغوط التي يعاني منها الفرد أثناء عملية التنافر وهو كما يلي:

- **مقدار التنافر:** يعتمد حجم ومقدار التنافر المعرفي على درجة التناقض بين المعارف، فالمعارف الأكثر تناقضاً، والأكثر تعارضاً، والأقوى فيما تسببه من الشعور بعدم الارتياح والتوتر هي التي تسبب تنافراً أعلى، وهي ما تستدعي الأولوية في العمل على تقليله وخفضه (Cooper, 2007)، ويتوقف التنافر المعرفي أيضاً على مدى أهمية المعرفة، فكلما ادركنا الأهمية الكبرى للمعارف المتناقضة، أدى ذلك لزيادة التنافر المعرفي، كما يمكن حساب كم التنافر المعرفي لدى الفرد كما ورد لدى إريكسون (Erickson, 2020) من خلال المعادلة التالية:

$$\text{مقدار التنافر المعرفي} = (\text{مجموع المعارف المتناقضة} \times \text{الأهمية}) \\ (\text{مجموع المعارف المتسقة} \times \text{الأهمية})$$

وبالرغم من أن التنافر يحدث في مواقف لا تعد ولا تحصى، إلا أنه يظهر بارزاً في المواقف التي تتضارب فيها معتقدات الفرد المتأصلة مع سلوكه. (عبد العال، 2022، صفحة 318)

ونشير إلى مجموعة من أهم العوامل التي تؤثر على التنافر المعرفي وهي:

1- **حجم المعلومات المتنافرة في الموضوع:** كلما زاد حجم المعلومات كلما تطلبت حجماً أكبر من المعرفة لفهم حالة التنافر وتصبح مفهومه بعد أن كانت غير مقصود أو غير مفهوم، مما يجعل من الصعب على

الأفراد التنسيق بين الأفكار، حيث يواجه الأفراد صعوبة في اتخاذ القرارات الرشيدة أو تقليل القدرة على اتخاذ القرارات الفعالة.

2- ثقافة الفرد ومستوى تعليمه: كلما زادت ثقافة الفرد ومستوى تعليمه كلما زادت لديه حالات التنافر المعرفي، لأن لديه مخزونا يواجه باتخاذ موقف تجاه القضايا أما القبول أو الرفض أو المهادنة، وهذا يجعله أمام بدائل وهناك حاجة لاختبار البدائل للقبول أو الرفض، فالثقافة تجعل الفرد أكثر عرضة لتجنب التنافر المعرفي أو السعي لحله بسرعة للحفاظ على الانسجام الاجتماعي، كما أن التعليم يعزز القدرة على التفكير النقدي، مما يجعل الأفراد أكثر وعيا بالتناقضات في معتقداتهم وأكثر استعداداً لاستكشافها ومعالجتها.

3- الحالة العقائدية الدينية أو الحزبية: إن العقيدة التي يطورها أو الحزب وموقفه من القضايا يجعله يحدد المسافة بينه وبينها إذا كانت بعيدة جداً أو متوسطة، أو قريبة، وهذا يحدد مدى العمل الوظيفي الذي ينبغي بذله للوصول إلى حالة التآلف، فالتعامل مع التنافر المعرفي، خاصة في المجالات الحساسة مثل الدين والسياسة، يتطلب نهجا حساسا ومدرسا، ويمكن لاستراتيجيات مثل التعليم القائم على الحوار وتشجيع التفكير النقدي، وتوفير فرص للانخراط الإيجابي مع وجهات نظر مختلفة، أن تساعد في تخفيف حدة التنافر المعرفي وتعزيز فهم أعمق للقضايا المعقدة.

4- حدة التنافر وقوته: كلما كان الصراع الذي يواجه الفرد قويا، فإنه يدفعه إلى تحليل العناصر واستبعاد بعضها، والمناقشة الطويلة مع نفسه أو الآخرين للوصول إلى قرار، كما أنه كلما كانت المعتقدات أو القيم المتناقضة أكثر أهمية بالنسبة للفرد كلما زادت حدة التنافر والقدرة على تبرير أو شرح التناقضات بطريقة مقبولة يمكن أن تخفف من حدة التنافر.

5- تاريخ الفرد وأسلوبه في التعامل مع القضية: إن لكل فرد تاريخا للتعامل مع هذه القضية، وإن هذا التاريخ يسيطر عليه ويبرر له نمط المعالجة الذهنية المستخدمة، ويستمر في استخدامها بوصفها طريقة مريحة للعمل، لأن الخبرات السابقة يمكن أن تؤثر بشكل كبير على كيفية تعامله مع التنافر فبعض الأشخاص قد يكونون أكثر ميلا لتغيير معتقداتهم أو تبرير سلوكياتهم للتقليل من التنافر، بينما قد يبحث آخرون عن معلومات جديدة لتأكيد معتقداتهم الحالية.

6- الدافعية: إذا كان الدافع بناء وحضاريا فإنه يوصل إلى أفكار إبداعية، أما إذا كان تدميريا فإن يوصل إلى الفض والعناد والعوان، فالشعور بالتنافر المعرفي قد يدفع الأشخاص إلى البحث عن معلومات جديدة

أو تجارب تساعدهم على حل التنافر، مما يعزز الدافعية للتعلم والنمو الشخصي، و في هذا السياق يمكن اعتبار التنافر المعرفي كدافع قوي للتغيير والتطوير الذاتي. (علوان، 2023، صفحة 75)

8- النظريات المفسرة للتنافر المعرفي:

جاءت العديد من النظريات التي تفسر التنافر المعرفي كجزء من مجال السيكلوجيا الاجتماعية، لكن بعد البحوث التطبيقية امتدت مجالات التنافر المعرفي وصارت لها تطبيقات عديدة في مجالات مختلفة مثل الصحة النفسية، والتعليم، واتخاذ القرارات والتسويق فهي تساعد في فهم كيفية تأثير الأفكار المتضاربة على سلوك الأفراد وقراراتهم، ونعرض أهم النظريات المفسرة للتنافر بدءاً بنظرية التنافر كأحد النظريات المعرفية التي فسرت التنافر المعرفي، والنظريات التي فسرت بعدها التنافر المعرفي، ونعرضها كآلاتي:

8-1- نظرية التنافر المعرفي فستنجر (Festinger, 1957):

في عام (1956) نشر الباحث ليون فستنجر (Festinger) نظرية التنافر المعرفي التي أصبحت ركناً مهماً من أركان علم النفس الاجتماعي، وأحد أهم نظرياتها، هذه النظرية ولدت عدداً مهماً من البحوث والنظريات الثانوية التي شرحت لنا الأسس النفسية للتصرف والاعتقاد، وتشكيل المبادئ، ونتائج القرارات التي يأخذها الإنسان، وآثار الخلاف بين التصرفات التي لا يمكن إحصائها. ونظرية التنافر المعرفي هذه هي نظرية مهمة في تفسير وفهم ديناميكية العلاقات بين الأفراد.

وتفسر هذه النظرية التنافر المعرفي بأنه حالة تتضمن انشغال الفرد ذهنياً بموضوعين، أو معتقدين أو فكرتين يحتلان نفس الأهمية لكنهما متناقضتان في طبيعتهما، والنظرية كما قدمها فستنجر، تقول بأن تواجد التنافر المعرفي يخلق لدى الإنسان نوعاً من الانزعاج النفسي مما يدفع الفرد بأن يسعى إلى تقليل التنافر، مما يقوده إلى تفادي المعلومات التي قد تؤدي إلى خفض مستوى التنافر. والتخلص من أثقال التنافر المعرفي لدى الأفراد يمكن أن يكون عبر أكثر من وسيلة، فمن الممكن للفرد مثلاً أن يضيف إلى المعرفة المتوافقة لديه أو يزيل المعرفة المتناقضة التي تسبب له الضيق أو أن تستبدل المعرفة المتناقضة بمعارف متوافقة أو أن يضيف أهمية خاصة على المعارف المتوافقة لكي يجعلها أكثر أهمية من المعرفة المتناقضة. (شوكت، 2016، صفحة 833)

كما تتركز هذه النظرية على أن الفرد يحاول بذل مجهود من أجل الحفاظ على توازنه النفسي من خلال جعل هذه العناصر أكثر توافقاً، فالتنافر هو حالة من حالات الدافعية إذ تدفع الفرد إلى تغيير سلوكياته وآرائه، وقد حدد ليون فستنجر أسباب التنافر المعرفي الذي يتعرض لها الفرد خلال حياته الاجتماعية، في مجموعة من العناصر نردها في النقاط التالية:

- وجود تعارض أو عدم اتفاق بين العناصر المعرفية لدى الفرد القديمة والجديدة.
- الانماط الثقافية الشعبية التي يقبلها الناس دون نقاش، وتعارضها مع ما يراه الفرد أنه منطقي
- عمومية الرأي العام الذي يفترض طريقة معينة في التفكير أو في الحياة الاجتماعية العامة أو كيفية السلوك اجتماعياً، وتعارضهما مع مواقف الفرد الخاصة أو إرادته في التصرف بشكل مستقل عما يعتقد الرأي العام.
- التجربة السابقة للفرد التي ثبتت أفكاراً معينة أو موقفاً أو أحكاماً نحو موضوعات أو قضايا معينة أثبتت معلومات جديدة أنها غير صحيحة أو أنها لا تناسب متطلبات الموقف التفاعلي الجديد والتي تترك أثراً في تفاعلات الفرد.

8-2- نظرية التناغم الذاتي (1968) :

يشير بم (Bem) من خلال هذه النظرية إلى أن تأثيرات التنافر المعرفي ليست نتيجة الدافعية التي تؤدي إلى عدم الراحة النفسية الناتجة عن التنافر المعرفي، لكن الأفراد يكونون اتجاهاتهم من سلوكهم ومن الظروف المحيطة التي أحدثت هذه السلوكات.

وقد قام العالم أرنسون (Arnoson) في سنة 1992 بافتراض أن المواقف التي تؤدي إلى التنافر المعرفي تكون كذلك لأنها تخلق عدم توافق بين مفهوم الذات والسلوك، وترى النظرية أن التنافر المعرفي المجرد يتعامل مع مفهوم الذات لأحدهم والسلوك الملاحظ للآخر، وتسلب الضوء على عدم الرضا والانزعاج الناشئ عن التناقض بين مفهوم الذات للفرد، وتصرفاته، فإذا كانت معتقدات شخص جيدة فإن السلوك غير الجيد سيظهر التنافر، والشخص الذي تكون لديه معتقدات غير جيدة فإن الأداء الجيد سيقوده إلى التنافر المعرفي.

وتقول هذه النظرية أن الناس يمرون بالتنافر عندما تكون نتائج أفعالهم غير منسجمة مع أهمية مفهوم الذات لديهم، أي مع التوقعات الذاتية، ووفقاً للنظرية عندما تكون الأهداف أو الأفكار متناغمة مع القيم الشخصية

والمصالح الذاتية للفرد، يزداد الدافع لتحقيق هذه الأهداف، ويشعر الفرد بالرضا والراحة النفسية أكثر عند تحقيقها، وعلى العكس إذا كانت الأهداف أو الأفكار غير متوافقة مع مفهوم الذات، فقد يؤدي ذلك إلى انخفاض الدافع وشعور أقل بالرضا. (قطامي، 2012، صفحة 116)

وفقاً لنظرية التناغم الذاتي، عندما تكون الأفكار متناغمة مع قيمة الشخصية والفوائد الذاتية للفرد، يزداد الدافع لتقبل الأفكار والقيام بالسلوك، ويشعر الفرد بالرضا والسعادة أكثر عند القيام بالسلوك لتحقيق وعلى العكس من ذلك عندما تكون الأفكار غير متناغمة مع قيمة السلوك والمنفعة الذاتية للفرد، فإذا كانت الأهداف غير متوافقة مع الذات، فقد يؤدي ذلك إلى انخفاض الدافع وشعور أقل بالرضا.

وتشير النظرية إلى أن الأهداف التي تكون ذاتية التناغم تتميز بأربع خصائص رئيسية:

1. الاختيار الذاتي: اختيار الأهداف بحرية ودون ضغط خارجي.
2. المصالح الذاتية: تتوافق الأهداف مع الاهتمامات والقيم الشخصية.
3. الكفاءة: الشعور بالقدرة على تحقيق الأهداف.
4. الصلة: الشعور بأن تحقيق الأهداف يعزز من الصحة النفسية والرفاهية.

8-3- نظرية اثبات الذات (1981) :

هي أيضاً من النظريات المتصلة بالتنافر المعرفي، والتي ترى أن تأكيد الذات لها دور محوري في عملية التنافر المعرفي، ومن مؤسسي هذه النظرية ستيل و ليو (Steele & Liu, 1983) حيث ناقشوا فكرة أن مصدر التنافر ليس عدم التوافق بين فكرتين، أو إدراكين، ولكن بسبب التهديد الناتج من عدم التوافق بمعنى آخر ليس التعارض بين الاتجاه السلوك هو الذي يسبب التوتر النفسي، وإنما فكرة تهديد الذات كعبارات: " أنا غبي" أو عبارة " أنا غير منطقي" هذا التعارض بين الاتجاه والسلوك يقود إلى التنافر وتطبق هذه النظرية في حالات تشكيل السلوك خصوصاً في حل المشكلة واتخاذ القرار.

(العظامات و العتوم، 2018، صفحة 16)

وتستند نظرية اثبات الذات في تفسيرها للتنافر الى مجموعة من المبادئ وهي كالتالي:

- ينتج التنافر نتيجة اختيار الفرد ما بين الموقف والسلوك وليس الأفكار.
- يزول التنافر بتخفيض أهمية الاعتقادات المتعارضة، أي اكتساب اعتقادات أو أفكار جديدة تغير التوازن أو تزيل الموقف أو السلوك المتعارض.

- ان قرار التنافر المعرفي هو عملية لاشعورية، أي أن اعتقاداتنا تتغير أحيانا بدون وعي وإدراك من الفرد بأهمية الموقف.
 - يتم تخفيض التنافر المعرفي بطريقتين وهما:
 - 1- إضافة اعتقادات جديدة
 - 2- تعزيز أحد الاعتقادات المتنافرة.
 - تخفيض أهمية أحد الاعتقادات المتنافرة يجعله أقل تنافرا مع اعتقاد آخر أكثر منه أهمية.
- (قطامي، 2012، صفحة 81)

9- تأثيرات التنافر المعرفي على الطلاب:

- حاولت العديد من الدراسات التوصل الى مدى تأثير التنافر المعرفي على الطلاب بمختلف المراحل التعليمية، ونعرض بداية أهم نتائج الدراسات التي تطرقت الى موضوع التنافر المعرفي ثم تأثير التنافر على عملية التدريس وفي سياق التعليم بصفة عامة، ومن بين هذه الدراسات:
- دراسة سميرة العتيبي (2012) ومن أهدافها محاولة معرفة العلاقة بين التنافر المعرفي والتحصيل الأكاديمي، لدى عينة بلغت (290) طالبة من طالبات جامعة أم القرى، وكان من أهم نتائج الدراسة ارتباط التنافر المعرفي الكلي وأبعاده المختلفة بالتحصيل الأكاديمي بعلاقة عكسية ذات دلالة إحصائية كذلك وجدت فروق دالة إحصائية في التنافر الداخلي لصالح الطالبات.
 - وأجرى كل من فنسكي و ترايرون (2009) دراسة تداخل التنافر المعرفي بين اتجاهات و سلوكيات طلاب المرحلة الثانوية نحو الغش، على عينة تجريبية تقدر بـ: (135) من الطلاب و الطالبات في مدرسة ثانوية نيويورك، وتوصلت الدراسة في نتائجها أن الطلاب، أظهروا اتجاهات رافضة للغش علما بأن بعضهم كان يمارسه، و ذكر البعض منهم بأنه لم يتم القبض عليه عند ممارسته للغش، كما أن النتائج أشارت إلى أنه و برغم انخفاض مستوى الاتجاه نحو الغش إلا أن هناك ارتفاعا في معدل سلوك الغش.
 - كما قام عطا محمد (2020) بدراسة التنافر المعرفي وعلاقته بانفعالات التعلم والتحصيل الأكاديمي لدى طلاب الجامعة وتم تطبيق المقاييس على عينة قوامها (345) من طلاب الجامعة في محافظة البحر الأحمر وأشارت النتائج إلى وجود فروق دالة إحصائية في انفعالات التعلم بين الطلاب الذين لديهم تنافر معرفي مرتفع ومنخفض وبين الذين لديهم تحصيل أكاديمي مرتفع ومنخفض لصالح مرتفعي الأداء.
- وهذا ما يدل على أن التنافر المعرفي يلعب دورا مهما في تعلم الطلاب وتطورهم الأكاديمي.

فعندما يواجه الطلاب معلومات جديدة تتعارض مع فهمهم السابق، يمكن أن يشجعهم ذلك على إعادة تقييم معتقداتهم واستراتيجيات التعلم الخاصة بهم، ويمكن لهذا النوع من التحديات التي تواجههم في الحياة الدراسية أن تؤدي إلى تعميق فهم الطالب وتعزيز مهارات التفكير لديه، ومع ذلك يمكن أيضا أن يكون التنافر المعرفي مصدرا للقلق والإحباط للطلاب إذا لم يتمكنوا من التوفيق بين المعلومات المتضاربة والمتعارضة بطريقة مناسبة.

وتأثير التنافر المعرفي على الطلاب يعتمد على عدة عوامل، منها:

1. مساعدة المعلمين والزملاء: فالدعم والتوجيه المناسبين من الأساتذة والزملاء يساعد الطلاب على التوازن الفكري خلال تجارب التنافر المعرفي والتوصل إلى فهم أعمق.
 2. مهارات التفكير النقدي: الطلاب الذين يمتلكون مهارات تفكير نقدي يكونون أكثر قدرة على التعامل مع التنافر المعرفي، حيث يمكنهم تقييم وانتقاء المعلومات المتضاربة بشكل أكثر فعالية.
 3. المرونة النفسية للطلاب: الطلاب الذين يتمتعون بمرونة نفسية عالية أكثر قدرة على التكيف مع الظروف الدراسية والتغلب على الصعوبات، بما في ذلك تلك التي يولدها التنافر المعرفي.
 4. البيئة التعليمية: البيئة التعليمية تشجع على الاستكشاف وتقبل التحديات الفكرية والتناقض بين مختلف المعلومات والمعارف ويمكن أن تساعد الطلاب على التعامل مع التنافر المعرفي بشكل أكثر فعالية.
- كما ترد قيمة التنافر المعرفي لدى الطلاب في مواجهة ما يخالف رغبة الفرد الظاهرة في حالات اختيار تخصصات دراسية أكاديمية أو مهنية.
- ومن المهم أن يدرك المعلمون دور التنافر المعرفي في التعلم وأن يبذلوا جهودا لإنشاء بيئة تعليمية تدعم الطلاب في التعامل مع التحديات الفكرية بطريقة بناءة، وقد طور عبد السلام مصطفى (2005) نموذج للتدريس بالاعتماد على التنافر يشتمل على ست مراحل وهي:
- أولا: مرحلة إدراك المتعلمين لتصوراتهم القبلية القائمة على الخبرات: وتشمل
 - تشخيص وتحديد التصورات القبلية للمتعلمين
 - إعطاء الفرصة للمتعلمين للمناقشة واستنباط التصورات الخاطئة من خلال المناقشة.
 - ثانيا: مرحلة عدم التوازن والصراع: ويقوم المعلم بمناقشة الطلبة المفاهيم المراد تعلمها لتوضيح العلاقة بينها من أجل خلق حالة عدم الرضا عن المفاهيم القبلية.
 - ثالثا: مرحلة التجريب والنشاط: ويستخدم فيها الطلاب التجارب العلمية التي تشجعهم على التحقق من

الظواهر العلمية من خلال توضيح المفاهيم الجديدة عن طريق التجريب والمناقشة.

- رابعاً: مرحلة التوازن وحل التنافر وتكييف المفاهيم الجديدة: ويقوم فيها الطلبة بحل الصراع بين الأفكار

السابقة وبناء تصورات جديدة ويعمل المعلم على توجيههم بالمناقشة وإجراء المقارنات بين

التصورات القبلية والجديدة لحدوث تكيف بين الأفكار وتنمية التصور الجديد وجعله مقبولا.

- خامساً: مرحلة توسيع وتنمية المفهوم الجديد: ويكون ذلك عن طريق:

- إعطاء الأمثلة.

- ربط المفاهيم والأفكار الجديدة بالواقع.

- استخدام المفاهيم والأفكار الجديدة في مواقف أخرى.

- سادساً: مرحلة ما بعد المعرفة: وتتم من خلال:

- إثارة التساؤلات حول المفاهيم الجديدة للانتقال الى ما وراء المفاهيم.

- تنمية التساؤلات الذاتية.

- التفكير في المعارف والمفاهيم الجديدة التي تم اكتسابها. (عبد السلام، 2005)

من خلال التطرق الى تأثيرات التنافر المعرفي على الطلاب نرى أن التوازن المعرفي ضروري لدى

الطلاب لان الصعوبات والتناقضات المعرفية التي يتلقاها الطالب تسبب اختلالاً للتوازن المعرفي للطلاب

وأن حالة إعادة التوازن المعرفي وإعادة تنظيم المعلومات تعبر عن تعلم واكتساب معارف جديدة وخبرات

بالنسبة للطلاب.

10- التنافر المعرفي واتخاذ القرار:

تحدث عملية التنافر المعرفي كلما تعارضت عناصر المعرفة، وهذا التعارض قد يكون نتيجة اتخاذ

القرار فأحياناً يجد الفرد نفسه ملزماً باتخاذ قرار يتطلب منه الاختيار بين خيارات متعددة مثل اختيار

التخصصات الدراسية أو المهنية أو الشراء وغيرها من القرارات، فاتخاذ القرار يلعب دوراً هاماً في التنافر

المعرفي، وتشير الكثير من الأبحاث العلمية إلى أننا نبحث عن المعلومات التي تؤيد قرارنا ونبتعد عن

المعلومات التي لا تؤيده، فالتنافر بعد القرار يخلق حاجة للاطمئنان، فالقرارات الصعبة تنتج توتراً شديداً بعد

اتخاذ القرار.

وقد ربط فستنجر بين عملية اتخاذ القرار والتنافر المعرفي، اذ يرى ان الصرع لا ينتهي باتخاذ القرار بل انه

يبدأ باتخاذ القرار، فالفرد يواجه موقفاً متصارعاً نتيجة التعارض بين معارف سابقة وخيارات جديدة وهذا

الصراع قد ينشأ إذا كانت هناك حجج قوية لصالح خيارات متعارضة أو إذا كان القرار يتعارض مع معتقداته السابقة أو قيمه، أو إذا كان القرار قد يشتمل على بدائل متعددة وان اختيار البديل في كل حالة من هذه الحالات ينشأ عنه علاقة متنافرة من العنصر المعرفي البديل. (عباس، 2019، صفحة 59)

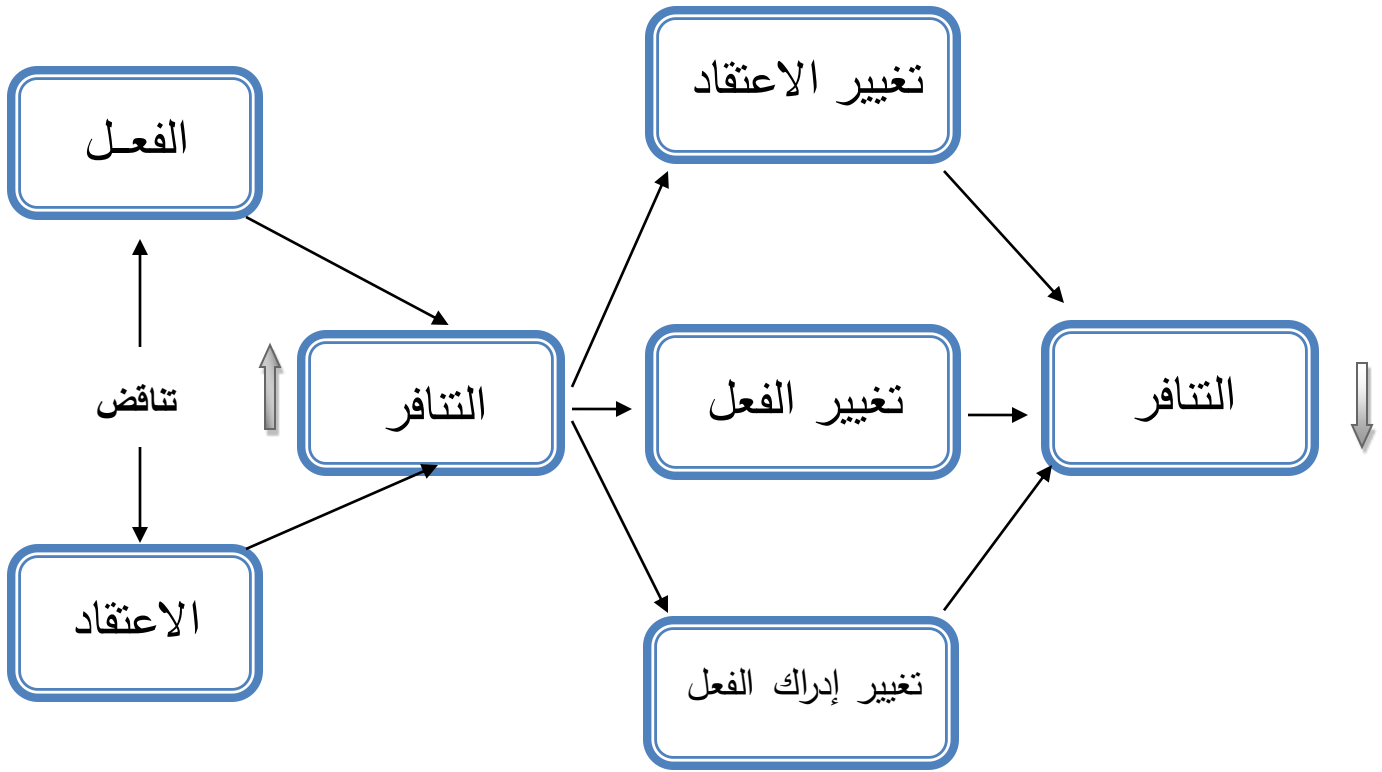
وقد قسمت هذه النظرية عملية اتخاذ القرار الى مرحلتين:

- مرحلة ما قبل القرار: وفي هذه المرحلة يقوم الفرد باختيار بديل من جملة بدائل مقترحة.
 - مرحلة ما بعد القرار: وفي هذه المرحلة تبرز بعض الجوانب الإيجابية والسلبية للبديل المختار وهنا تنشأ حالة من التنافر الإدراكي تتمثل في مشاعر التوتر ومن أجل إزالة أو خفض التوتر وإعادة التوازن، يسعى الفرد للحصول على أكبر قدر من المعلومات والآراء التي تعزز صحة اختياره وتقلل من جاذبية البديل المرفوض. (الراشدي، 2013، صفحة 56)
- ويرى الباحث أنه وحسب الدراسات عند التعامل مع هذا التنافر عند عملية اتخاذ قرار، قد يستخدم الفرد عدة طرق، منها:

1. التبرير: قد يبحث الفرد عن معلومات تؤيد قراره المفضل وتبرره، محاولاً تجاهل أو تقليل أهمية المعلومات التي تدعم الخيارات والقرارات الأخرى.
 2. زيادة الالتزام: ويكون بعد اتخاذ القرار الجديد، وقد يزيد الفرد من التزامه تجاه القرار المختار ويبحثون عن تأكيد لصحته لتقليل أي شعور بالندم لاحقاً.
- كما أن فهم التنافر المعرفي وتأثيره على عملية اتخاذ القرار يمكن أن يساعد في تطوير استراتيجيات أفضل للتعامل مع التحديات والضغط التي قد تنشأ عند اتخاذ قرارات معقدة أو صعبة بالنسبة للفرد.

11- طرق واستراتيجيات خفض التنافر المعرفي:

يسعى الفرد دائماً الى تحقيق حالة التوازن النفسي خاصة في حالة التنافر المعرفي، فالتقليل أو حل حالة التنافر وعدم الارتياح تتم عبر العديد من الخطوات التي يقوم بها الفرد، فيتبع أساليب تؤدي الى تدعيم وموافقة أفكاره وسلوكاته أو تؤيدها لتنسجم مع الواقع، وللوصول الى حالة الاتزان والتخفيف من حدة التنافر المعرفي فإنه يلجأ الى عدة استراتيجيات، وقبل التطرق الى استراتيجيات التنافر نعرض على مخطط التنافر المعرفي للتوضيح كما ورد عند (HALL, 2000):



المصدر: (دغمان و رايح الله، 2018، صفحة 71)

الشكل رقم 01 : مخطط نظرية التنافر المعرفي

وقد ذكر فستنجر أن الفرد يسعى للحد من التنافر من خلال عدة طرق وهي:

- 1- تغيير واحداً أو أكثر من العناصر المتنافرة سواء كان اتجاهها أو سلوكها: فإذا كان السلوك يتعارض مع المعتقدات السابقة، فقد يقرر الفرد تغيير سلوكه ليتماشى مع معتقداته.
 - 2- إضافة عناصر جديدة لواحد من طرفي علاقة التنافر: ويمكن أن يضيف الفرد معتقدات أو أفكار جديدة تساعد على تبرير السلوك وتقليل التنافر لديه.
 - 3- التقليل من أهمية العناصر المتنافرة: ويقلل الفرد من أهمية التناقض بين المعتقدات والسلوك مما يساعد في تخفيف التنافر لديه.
 - 4- البحث عن معلومات متوافقة مع سلوكيات واتجاهات الأفراد: وهذا يعني أن يتجنب الفرد المواقف أو المعلومات التي قد تزيد من التنافر، ويبحث عن معتقدات تدعم أفكاره وتبرر سلوكياته وبذلك يحافظون على استقرار معتقداتهم وأفكارهم. (حسن، 2021، صفحة 9)
- وهذه الاستراتيجيات في مجملها تتمثل في تغيير السلوك والأفكار أو تبريرها عن طريق تغيير الصراع.

كما نشير إلى أن التنافر المعرفي ليس بالضرورة أفكاراً أو سلوكيات سلبية، لكن يمكن أن يكون محفزاً للنمو الشخصي والتعلم، حيث يدفع الأفراد للتفكير بعمق في معتقداتهم وسلوكياتهم وربما يقودهم إلى تغييرات إيجابية.

ويري قطامي (2012) أنه يمكن التقليل من التنافر المعرفي باستخدام خمس طرق وهي:

- 1- اضافة مدركات متناقضة ومنسجمة فيما بينها.
 - 2- ازالة وحذف المدركات المتنافرة سواء عن طريق التجاهل أو النسيان أو الاخمد.
 - 3- تغيير الافكار السابقة بالافكار الجديدة، مما يؤدي الى حذف المدركات المتنافرة خلال عملية اضافة المدركات الجديدة.
 - 4- زيادة اهمية المدركات والافكار المتناقضة والمنسجمة معا.
 - 5- على العكس من ذلك يتم التقليل من أهمية الأفكار المتنافرة، كما يمكن وصف اضافة معتقدات منسجمة ومتوافقة على أنها عملية تبرير، وتقليل أهمية الأفكار غير المتوافقة تظهر كذلك من خلال عملية التهميش.
- كما ورد لدى كل من ليتلجون وفوس (Littlejohn and foss, 2005) عدة طرق يمكن اتباعها لخفض التنافر المعرفي وهي:
- تقليل أهمية المعتقدات المتضاربة، وإعطاء أهمية أكبر للمعتقدات المتسقة مع سلوكنا ورغباتنا.
 - تبني الاتجاهات الجديدة المتعارضة مع رغباتنا وميولنا، وذلك من خلال اقناع الفرد لنفسه بأهمية الاتجاه غير المتسق مع ميوله ورغباته، لأنه سيعود عليه بالنفع في جوانب أخرى.
 - إذا كان السلوك والاتجاه غير متناسقين ينتج تنافراً معرفياً، فإن الحل قد يكون في تغيير الفرد لأحدهما أو كلاهما.
 - اكتساب المعلومات والمعرفة التي تتفق مع ما قام به الفرد من سلوك متناقض، مما يؤدي إلى تقليل التنافر وخفضه.
 - إعطاء مبررات منطقية للسلوك المتناقض، بما يدعم الاتساق المعرفي في مقابل التنافر لدى الفرد.
 - الحاجة لتفادي التنافر المعرفي فهي من وجهة نظر فستجر لا تقل أهمية عن الحاجات الأساسية للإنسان. (عبد العال، 2022، صفحة 317)

ويرى الباحث انه يمكن التقليل من التنافر المعرفي عبر عدة طرق ومنها:

- تغيير المعتقدات أو الأفكار التي تسبب التنافر المعرفي.
 - التقليل من أهمية الموضوعات المتنافرة.
 - تغيير بعض السلوكات التي تسبب التنافر المعرفي.
 - البحث عن المعلومات التي تدعم معتقدات الطالب الحالية وتقلل من التناقض.
- من خلال تبني هذه الاستراتيجيات، يمكن للأفراد تقليل التنافر المعرفي وتحقيق تناسق أكبر بين معتقداتهم وسلوكياتهم، مما يؤدي إلى تحسين الراحة النفسية والالتزان الداخلي.
- كما أن الواقع يحدد كذلك طرق واختيار الفرد في كيفية حل التناقض، فنظرية التنافر المعرفي تركز على تغيير الاتجاهات عند العمل على تقليل التنافر المعرفي، وذلك لأنه يصعب على الفرد تغيير الاتجاهات نظرا لمقاومة السلوك المعرفي.

خلاصة:

من خلال ما تم التطرق إليه من بعض عناصر المتعلقة بموضوع التنافر المعرفي، يتضح أن نظرية التنافر حديثة وأن دراسات الباحثين والمختصين في علم النفس للتنافر المعرفي مازال في تطور مستمر كما أن هذا المفهوم استقطب الكثير من المختصين في علم النفس الاجتماعي، نظرا لارتباطه بالكثير من المفاهيم النفسية والجوانب شخصية للفرد، واجمعت جميع الباحثين على تبني معنى واحد للتنافر وهو أنه عدم توازن الفرد نتيجة تعارض أفكاره أو سلوكياته، نتيجة العديد من المصادر المسببة له والتي تكون ذات منبع فكري، تحت تأثير العديد من العوامل بشكل مباشر أو غير مباشر أغلبها نابعة من الفرد مثل طريقة التفكير و مستوى التعلم، كما ظهرت العديد من النظريات التي حاولت تفسير التنافر المعرفي والأسباب الحقيقية له، كما تطرقنا الى بعض المجالات التطبيقية التي لها علاقة بالتنافر المعرفي كاتخاذ القرار وهي جزء لا يتجزأ منه بالعديد من المجالات التطبيقية، وفي الاخير نجد أن الباحثين اقترحوا بعض الطرق التي تساعد على تخفيض التنافر المعرفي لدى الفرد للوصول الى حالة من التوافق النفسي.

وبهذا يمكن اعتبار أن التنافر المعرفي جانب مهم من جوانب تفكير الفرد واتجاهاته والمواقف التي تواجهه والقرارات التي يتخذها، كما يمكن القول بأن حالات التنافر المعرفي مرتبطة بالحياة اليومية ولا تقتصر على موقف محدد، ولا يمكن التقليل من اهمية تأثيره على شخصية الفرد.

الفصل الثالث

أساليب التفكير

تمهيد:

I : التفكير

- 1- تعريف التفكير
- 2- خصائص التفكير
- 3- مستويات التفكير
- 4- أهمية التفكير
- 5- معوقات التفكير

II : أساليب التفكير

- 1- لمحة تاريخية عن أساليب التفكير
- 2- تعريف أساليب التفكير
- 3- المبادئ الأساسية لأساليب التفكير
- 4- أهمية دراسة أساليب التفكير
- 5- خصائص الأفراد وفق أساليب التفكير
- 6- العوامل المؤثرة في أساليب التفكير
- 7- النظريات المفسرة لأساليب التفكير
- 8- الوسائل المساعدة في تنمية أساليب التفكير لدى الطلبة
- 9- وسائل وطرق قياس أساليب التفكير

خلاصة.

تمهيد:

يقوم علم النفس بمختلف فروع ونظرياته بمحاولة دراسة الطرق التي تساعد الأفراد على التزود بالقدرة على تصنيف المعلومات والآراء التي يتلقاها، ولكل فرد من طريقتة الخاصة في تناول المعلومات، فالتفكير هو أحد العمليات العقلية التي تساعد في التعامل مع المواقف والتعامل معها وفق قدراته وخبراته، وهذا ما يعرف بأساليب التفكير، حيث تعد أساليب التفكير من المفاهيم التي حازت قدرا كبيرا من الاهتمام وكانت الابحاث في مجال أساليب التفكير، وقد ربط بعض الباحثين بين أساليب التفكير وشخصية الفرد ومهاراته وأصبحت أساليب التفكير ترتبط بالعديد من المجالات في المجتمع، خاصة مجال التعليم الذي يساعد الفرد على التكيف مع المجتمع من خلال إتاحة الفرصة أمامه وتدريبه على حل المشاكل التي تواجهه بنفسه ويمكن تحقيق ذلك إذا عرفنا طرائق تفكيره وكشفنا عن طاقاته الكامنة، من خلال توجيهه الى الطريق الذي يجعل الطالب قادرا على حل مشكلاته أو يفكر في طرائق حلها، وصارت أساليب التفكير موضوعا مهما في التعليم، ومجالات البحث الأخرى لأنها تؤثر على كيفية تعلم الأفراد، وكيفية تفاعلهم مع الآخرين، وكيفية نظرتهم إلى العالم من حولهم، وسنتناول في هذا الفصل: التفكير وخصائصه وأهميته بالنسبة للفرد وعناصره المختلفة ثم التطرق الى أساليب التفكير بمختلف عناصره بداية من تعريفها ومبادئها و النظريات المفسرة لها تصنيفاتها حسب كل نظرية، وفي الاخير طرق قياسها.

I : التفكير

1- تعريف التفكير:

يمكن تتبع تاريخ التفكير الإنساني عبر مختلف الحضارات والأزمان، بدءاً من الفلسفات القديمة وحتى النظريات الحديثة، وتعود محاولات تحديد مفهوم التفكير عند الإنسان في التاريخ الى الزمن الذي وعى فيه حقيقة عمله الفكري، وتباينت وجهات نظر العلماء والباحثين في تعريف التفكير، حيث قدموا تعريفات مختلفة اعتماداً على نظريات واتجاهات كل حسب مجاله، واستناداً الى التطورات العلمية الحديثة لعمل الدماغ والخلايا العصبية، ومما لا شك فيه ان لكل فرد طريقته الخاصة في التفكير، وجاءت مجموعة من التعريفات التي تحاول ضبط تعريف التفكير في اطاره العلمي نذكر منها:

- يعرف ديبونو (Debono,1985) " أن التفكير هو العملية التي يمارس الذكاء من خلالها نشاطه على الخبرة، أي أنه يتضمن القدرة على استخدام الذكاء الموروث، واخراجه الى أرض الواقع، مثلما يشير الى اكتشاف متبصر أو متأن للخبرة من أجل الوصول الى الهدف". (العنوم، 2012، صفحة 214)
- ويرى جروان (1999) كذلك أن " التفكير هو سلسلة من النشاطات العقلية غر المرئية التي يقوم بها الدماغ عندما يتعرض لمثير يتم استقباله عن طريق الحواس، بحثاً لمعنى في الموقف والخبرة". (جروان، 1999، صفحة 424).

كما يورد سعيد عبد العزيز (2013) مجموعة من التعاريف لأهم الباحثين في مجال التفكير منها:

- يعرف ماير (Mayer) " أن التفكير يحدث عندما يقوم الفرد بحل مشكلة تصادفه"
- أما سولو (Solso) فيرى أن " التفكير عمليات عقلية معرفية كاستجابات للمعلومات الجديدة بعد معالجات معقدة تشمل التخيل والتعليل وإصدار الاحكام وحل المشكلات.
- ويذهب بربرا برسيسن (Persscisn) إلى " أنه عملية معرفية معقدة بعد اكتساب معرفة ما، أو انه عملية منظمة تهدف الى اكساب الفرد معرفة ما". (عبد العزيز، 2013، صفحة 22)
- ويقدم معمار (2006) تعريفاً عام يستند الى التفسيرات العلمية بأنه " نشاط ذهني أو عقلي يختلف عن الإحساس والادراك ويتجاوز الاثنين معاً الى الأفكار المجردة، وبعناه الضيق والمحدد هو كل تدفق أو مجرى من الأفكار تحركه أو تستثيره مشكلة أو مسألة تتطلب الحل، كما انه يقود الى دراسة المعطيات وتقليبها وتفحصها بقصد التحقق من صحتها. (معمار، 2006، صفحة 20)

ويري العتوم وآخرون (2014) بأن التعريف الشامل هو أن " التفكير هو نشاط معرفي يرتبط بالمشاكل والمواقف المحيطة بالفرد، وبقدرة الفرد على تحليل المعلومات التي يتلقاها بر الحواس، مستعينا بحصيلته المعرفية السابقة، وبذلك فهو يقوم بإعطاء المثيرات البيئية معنى ودلالة تساعد الفرد على التكيف والتلاؤم مع البيئة المحيطة التي يعيش فيها. (العتوم، علاونة، الحراح، و ابو غزال ، 2014، صفحة 232) وعرف الباحث التفكير بأنه عملية عقلية دائمة يقوم بها الفرد من اجل حل مشكلاته بناء على قدراته العقلية وما يملكه من معلومات وخبرات سابقة.

وتؤكد التعريفات السابقة وغيرها من التعريفات أن التفكير عملية مركبة ومعقدة يحتاج الى العديد من المهارات ويصعب ضبطه في مفهوم محدد، لأنه كغيره من المفاهيم المجردة التي يصعب قياسها، كما تختلف اوصافه للتمييز بين أنواعه، كما انه يختلف من فرد لآخر حسب قدرات كل فرد.

2- خصائص التفكير:

أشار جروان (1994) من خلال العديد من الدراسات الى أن التفكير يتميز بخصائص يمكن اجمالها على النحو التالي:

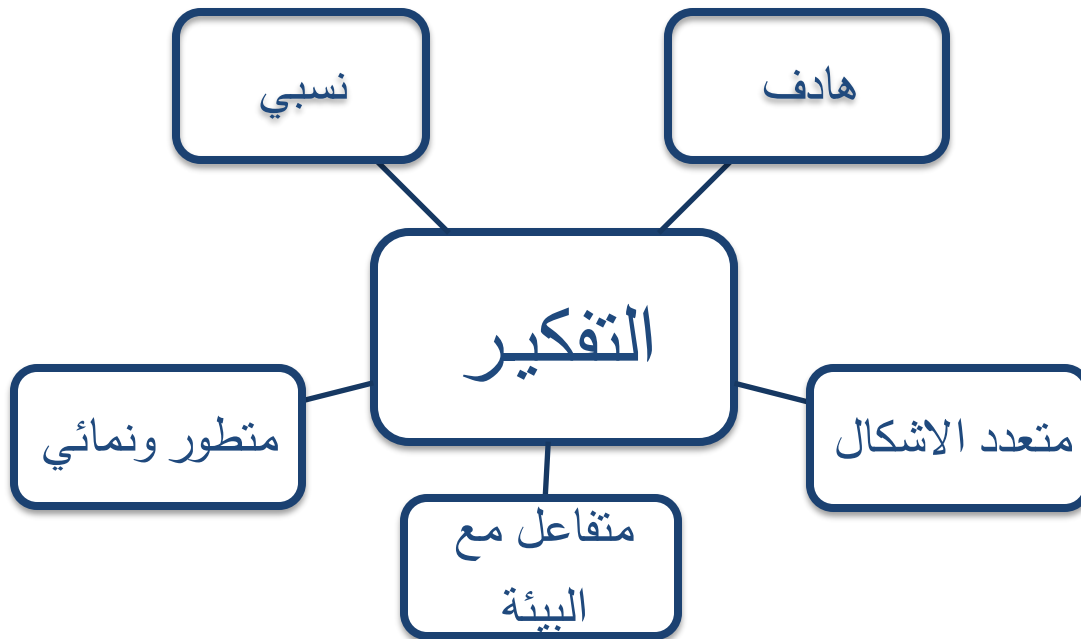
- 1- التفكير سلوك متطور و نمائي يختلف في درجته و مستوياته من مرحلة عمرية إلى مرحلة أخرى وعليه فإن التفكير سلوك تطوري يتغير كما ونوعا تبعا لنمو الفرد وتراكم خبراته.
- 2- التفكير سلوك هادف فهو لا يحدث من فراغ أو بلا هدف، وانما يحدث في مواقف معينة.
- 3- التفكير يأخذ أشكال أو أنماط عديدة كالتفكير الإبداعي والناقد والمجرد والمنطقي غيرها.
- 4- التفكير الفعال هو التفكير الذي يصل إلى أفضل المعاني والمعلومات الممكن استخلاصها.
- 5- التفكير مفهوم نسبي فلا يعقل لفرد ما أن يصل إلى درجة الكمال في التفكير أو أن يحقق و يمارس جميع أنواع التفكير، ويتشكل التفكير من تداخل عناصر البيئة التي يجري فيها التفكير، والمواقف والخبرة.

6- يحدث التفكير بأشكال وأنماط مختلفة (لفظية، رمزية، كمية، منطقية، مكانية، شكلية) لكل منها خصوصية. (مزيان، 2020، صفحة 23)

7- التفكير يحدث بأنماط مختلفة وليس بنمط واحد فقد يكون بنمط لفظي أو كمي أو رمزي أو مكاني أو حركتي أو تنظيمي أو تثمين وقبول أو رفض.

8- ينطلق التفكير من الخبرة الحسية الحية ولكنه لا ينحصر فيها بمعنى لا يقتصر على الخبرة الحسية لأن عملية التفكير تعكس العلاقات والروابط وشكلها التجريدي والمعمم على أساس المعنى العام

للمظاهر المتشابهة من فئة معينة وليس على أساس معنى ظاهرة معينة ملاحظة فحسب، وأن هذه العلاقات والروابط المجردة يمكن أن تنسحب على الظاهرة الواحدة. (حمي، 2020، صفحة 22)



المصدر: (الجراح، بشارة، و العتوم، 2009، صفحة 20)

الشكل 02: خصائص التفكير

ويرى معمار (2006) بأن التفكير الإنساني يتميز بصفة عامة بما يلي:

- يتسم التفكير بالإشكالية: أي أن التفكير يتخذ من المشكلات موضوعاً له، ولهذا يختصر العلاقات وكيفية انتظامها في حالة مشخصة أو في أية ظاهرة تؤلف موضوع المعرفة أو يبدأ التقصي عادة بالاستجابة إلى الإشارة الكلامية، ويعد السؤال الذي تبدأ به عملية التفكير هو تلك الإشارة ففي السؤال تصاغ عملية التفكير.
- يعد التفكير محورا لكل نشاط عقلي يقوم به الإنسان وهذا ما يميز الناحية الكيفية عن الأشكال البدائية للتحليل والتركيب.
- تقوم عملية التفكير على أساس الخبرة التي جمعها الإنسان وعلى أساس ما يحمله من تصورات ومفاهيم وقدرات وطرائق في النشاط العقلي، مما يشير إلى العلاقة الوثيقة بين الذاكرة والتفكير من جهة وإلى العلاقة بين التفكير والمعارف من جهة أخرى.
- للتفكير مستويات عديدة فقد يتحقق في مستوى الأفعال العملية أو في مستوى استخدام التصورات أو الكلمات أي على شكل مخطط داخلي ويشتمل التفكير على عدد من العمليات لمعالجة المعلومات بطرائق متنوعة مثل (التركيب، التحليل، التصنيف، المقارنة...). (معمار، 2006، الصفحات 36-37)

من خلال التطرق الى خصائص التفكير يمكن أن نميز بأن التفكير جزء من طبيعة الفرد ويتأثر بالبيئة المحيطة له كما يرتبط بالخبرة ويتطور مع الفرد ليصبح أحد العناصر المكونة لشخصيته.

3- مستويات التفكير:

يرى الكثير من الباحثين ان مستويات التفكير رجع بصورة اساسية الى مستوى صعوبة المهمة او المشكلة فهي الطرق المختلفة التي يمكن للأفراد من خلالها معالجة المعلومات وحل المشكلات، وقد اختلف العلماء في تقسيمها، حسب مجال التفكير اما عموما فقد ميز الباحثون مستويين من التفكير وهذا ما اشار اليه نيومان (Newman,1995) الذي أشار الى:

3-1- مستويات التفكير الأساسية:

- وهي المستويات التي تشتمل على مهارات الاسترجاع والاستظهار والمهارات الأساسية البسيطة ويتطلب التطبيق الروتيني للمعلومات المكتسبة سابقا مثل استرجاع المعلومات من الذاكرة وتشمل:
- المعرفة والاستدعاء: ويتلخص هذا المستوى في القدرة على تذكر المعلومات كما قدمت له سابقا، حيث يتضمن معرفة التفاصيل والحقائق والأسباب والمبادئ.
- الاستيعاب: حيث يعد هذا المستوى أدنى درجات الفهم للمعلومات والمادة ويتضمن ثلاث حالات وهي: الترجمة والتفسير والاستكمال.
- الملاحظة: ويقصد بها استعمال واحدة أو أكثر من الحواس للحصول على معلومات عن شيء أو مشكلة تقع عليها الملاحظة، وهي احدى مهارة جمع المعلومات وتنظيمها.
- التطبيق: وهي مهارة خاصة معالجة المعلومات وتحليلها، وتتضمن استعمال المفاهيم والقوانين وهي ترقى الى مستوى استعمال المعلومات أو الاستراتيجيات المتعلمة في التعامل مع المشكلات الجديدة.
- المقارنة: وهي مهارة خاصة بتنظيم المعلومات وتطوير المعرفة، وتتطلب من الفرد التعرف على جوانب الاختلاف والتشابه بين المواقف عن طريق تفحص العلاقات فيما بينها.
- التصنيف والترتيب: وتعني إيجاد نظام لتبويب الأشياء أو المفردات وفصلها ضمن فئات لكل منها خصائص أساسية تميزها عن الفئات الأخرى، وهي احدى مهارات جمع المعلومات وتنظيمها.
- التلخيص: وهي احدى مهارات جمع المعلومات وتحليلها ويقصد به إعادة صياغة المعلومات المسموعة أو المرئية أو المكتوبة عن طريق دراسة المفردات والأفكار وفصل ما هو أساس عما هو غير أساس.

- تنظيم المعلومات: وتتضمن هذه المهارة عرض المعلومات او البيانات في صورة جديدة وعلى نحو يسهل معه فهمها وإدراك طبيعة العلاقات التي تربط بين اجزائها ومكوناتها، والتوصل الى استنتاجات واضحة بسهولة.

ويتفق الباحثون على أن اجادة هذه المهارات أمر ضروري لأجل ان يصبح الانتقال ممكنا لمواجهة مستويات التفكير المركبة بصورة فعالة.

3-2- مستويات التفكير العليا:

وتشتمل على مهارات التحليل والتركيب والتقويم، التي تعد مهارات أساسية في بعض أنواع التفكير مثل التفكير الناقد والابداعي الذي يظهر في مواقف حل المشكلات، والاستنباط والاستدلال، وتكون أعقد من مستويات التفكير الأساسية من حيث الطرق والقدرة الأداء، وتصنف أحيانا جميع مستويات التفكير العليا في قائمة واحدة يطلق عليها (التحليل)، حيث يمثل هذا المستوى أعلى مستويات التفكير المعرفي، ويتضمن حل المشكلات الروتينية واكتشاف الخبرات. (حسن، 2014، الصفحات 23-25)

كما يرى الباحثان عصام محمد وماهر عبد الستار (2019) أن هناك مستويات للتفكير ترتبط بمراحل نمو المتعلمين يمكن تقسيمها كما يلي:

- **المستوى الحسي:** يتصف بهذا النوع من التفكير الأطفال في مرحلة ما قبل العمليات والذين ترقى قدرتهم إلى التفكير المجرد، ويدور هذا المستوى حول أشياء محسوسة، وشخصية ولا يصل إلى مستوى الأفكار العامة، والمعاني الكلية..

- **المستوى التصوري:** يعتمد أصحاب هذا المستوى على استخدام وسائل رمزية للتفاعل مع العالم الخارجي من أجل تكوين المفاهيم، ويرتبط بقدرة الفرد على التفكير المجرد، وهذا المستوى أكثر شيوعا عند الكبار، حيث يستخدمونه عند مواجهة مشكلاتهم، ويظهر عند الأطفال في الألعاب الإيهامية بالإضافة إلى أحلام اليقظة.

- **التفكير المجرد:** يعد التفكير المجرد أرقى من التفكير التصوري، ويعتمد على معاني الأشياء المادية المجسمة، وصورها الذهنية، ولعل أبرز ما يميزه عن غيره انه يتطور، ويتقدم مع تقدم الفرد في النمو وزيادة الحصيلة اللغوية لديه.

- **التفكير بالقواعد والمبادئ:** وتتوقف قدرة الفرد على التفكير بهذا النوع على قدر ما لديه من قواعد ومبادئ لأنها تساعدنا على فهم الطبيعة التي يمكن الاعتماد عليها في تفكيرنا العلمي وهناك من ذكر ثلاثة مستويات أخرى للتفكير تتمثل في:

- 1/ التفكير الأساسي: ويشمل عدد من المهارات الدنيا تتمثل في التذكر او الاستدعاء والملاحظة.
 - 2/ التفكير المعرفي: يشمل عمليات التفكير الناقد وحل المشكلات واتخاذ القرار والتفكير الإبداعي.
 - 3/ التفكير فوق المعرفي: ويشمل مهارات التخطيط والمراقبة والتقييم أو ما يسمى بما وراء المعرفة.
- (مرياح، 2022، صفحة 76)

و يمكن ان نشير من خلال مستويات التفكير الى أن تحديد مستوى التفكير يبقى امرا نسبيا، فالمشكلات او المهام التي تتطلب مستوى معقد عند فرد معين قد تتطلب مستوى آخر أقل تعقيدا عند فرد آخر.

4- أهمية التفكير:

ان مهارة التفكير مهارة أساسية، فهي تحتل مكانة وأهمية كبيرة في حياة الفرد العامة والشخصية وتؤثر على جميع جوانب الحياة من آراء ومواقف وقرارات، لذا فان الكثير من الباحثين يرون بانه يجب تعلم مهارة التفكير من اجل الاستفادة منها في مختلف المجالات وتشمل أهمية التفكير مايلي:

- التفكير يشجع الانسان على البحث عن المعلومات التي يرغب فيها لإشباع حاجاته وفضوله أو تكوين صورة واضحة عن موضوع يهيمه، أو مساعدته في حل مشكلة من المشكلات التي تواجهه أو الرد على أسئلة الآخرين واستفساراتهم.
- التفكير يؤدي الى تحقيق الذات خاصة إذا كان نتيجة النجاح، لان النجاح يرتبط بالتخطيط للوصول الى الهدف وان التفكير الدقيق هو الأسلم لنجاح التخطيط، ولان تنفيذ عملية التخطيط الى التفكير الفعال والمتواصل في الخيار الانسب والأفضل، مما يجعل الفرد يركز على التفكير المرغوب لديه.
- التفكير يساهم في انتاج المعرفة الجديدة وهذا ما نتج عنه من انجازات وابداعات في مختلف المجالات في الحياة، وكل الاختراعات في مجال الصناعة والتجارة والمواصلات والوسائل المختلفة لم تكن لولا التفكير الذي أنتج المعرفة الجديدة التي ترجمت الى اكتشافات.
- التفكير يؤدي الى النجاح في الحياة وتذليل الصعوبات فالإنسان كائن اجتماعي يعيش وسط بيئة مليئة بالصعوبات والمشكلات، مما يجعل التفكير شرط من شروط تأقلم الفرد مع غيره ثم النجاح بعد تحقيق التأقلم، وهذا يكون بالتفكير العميق الذي يؤدي الى تحقيق النجاح والتميز.
- التفكير يشجع على الاستقلالية في الفكر واتخاذ القرارات فكلما اعتمد الفرد على نفسه في التفكير بما يدور من حوله دون الوقوع تحت تأثير فكر الآخرين أو رغباتهم أو ميولهم، كلما نحى منحى الاستقلالية في آرائه وافكاره وقراراته. (بن ناصر، 2019، صفحة 49)

كما ان هناك اهمية كبيرة لتعليم التفكير السليم والتي تجعل التفكير يحظى بأهمية كبيرة وهي انه:

- يزيد من انسانية الانسان ويحسن نظره حول ذاته.
- يهذب قدرات النسان ويجعله متكيفا مع المجتمع الذي يعيش فيه.
- يساعده على مواكبة كل مستجد في العالم.
- يساعده على تلبية حاجاته وتأمين مستقبله.
- ينقله من مجرد كائن متلق الى انسان فاعل ومؤثر.
- يجعل من الانسان باحثا وساعيا الى المعرفة والحقيقة.
- التفكير مسؤول عن كل تقدم علمي. (عبد العزيز، 2013، صفحة 58)

5- معيقات التفكير:

يتعرض الفرد الى العديد من العوامل التي يمكن أن تؤثر سلبا على قدرته على التفكير بوضوح ومنطقية وهذه المعيقات يمكن أن تكون داخلية، نابعة من داخل الذات، أو خارجية ناتجة عن البيئة المحيطة، ومن بين أبرز هذه المعيقات:

5-1- المعيقات الذاتية:

- أ- **العوامل الانفعالية الوجدانية:** تؤثر رغباتنا على تفكيرنا، وهذا هو التفكير الارتغابي (Wishful Thinking) الذي توجهه الرغبات لا الواقع وهو نقيض التفكير الواقعي (Realistic Thinking).
- ب- **انتقاء المعلومات والاستنتاجات:** فالشخص يميل إلى انتقاء المعلومات التي تؤيد وجهة نظره، وإلى تجاهل المعلومات التي تناقضها.
- ت- **المعلومات الخاطئة.**
- ث- **التقبل السلبي لآراء السلطة.**

ج- **الأخطاء المنطقية:** مثل التسرع في الانتقال إلى التتابع من مقدمات ومعلومات بسيطة أو التسليم بمقدمات معينة قد تكون خاطئة مما يؤدي إلى الوصول لنتائج خاطئة. (الطيب، 2006، صفحة 32)

5-2- المعيقات الخارجية:

- أ- **تضخيم الموقف والمبالغة فيه:** ان تهويل الموقف والمبالغة في نواتجه اذا لم تكن كذلك و وقوع المفكر ضحية الانفعال الشديد الناتج عن ذلك التهويل المبالغ فيه يجعل المفكر يصاب حالة من الذهول والخوف الأمر الذي يعكر عليه صفو تفكيره ويمنعه من التفكير بشكل مناسب لفهم الموقف او الخبرة وايجاد حل يستدعي ذلك الموقف.

ب- خداع الحواس: من المعروف بأن الحواس هي إحدى المصادر المعرفية الفكرية إلا أنها للأسف لا تقدم معرفة صحيحة دوماً، فالعصا تبدو مكسورة داخل الماء بينما هي ليست كذلك في واقع الحال، أن الاعتماد على الحواس لوحدها كمصدر من مصادر معرفتنا قد تقف عائقاً أمام تفكيرنا العلمي.

ج- تعاطي الكحول والمخدرات بشكل مفرط: إن التعاطي سوف يكون قد أصدر على دماغه أمراً بالسجن وبعدم صلاحيته للاستعمال لما للكحول والمخدرات من آثار كبيرة على تضليل ذلك الفكر، حيث تكون الهلوس والاهام وهي أفكار زائفة مضللة وتعيق تفكير متعاطيها.

د- التعلم الخاطئ في الطفولة: تلعب الأسرة دوراً كبيراً في تعليم الفرد طريقة التفكير الخاطئة وغير المنطقية الأمر الذي يجعلهم يعتادون عليه كأسلوب خاطئ في التفكير ومن مثل هذه الأفكار بأنها سوف تكون مصيبة إذا جاءت الأمور بعكس ما يريد ذلك الشخص وبأنه يجب أن يكون هنالك حل شامل ووافي لكل مشكلة.

هـ- القياس الخاطئ: ومثال ذلك أن يقيس أحدهم على مقياس شخص آخر فإذا درس أحدهم الطب ووجد له مجالاً واسعاً في العمل والثراء، فإن الشخص الآخر يذهب لدراسة الطب قياساً على ما فعله الأول وقد تتغير الأحوال ولا يصبح هناك مجال للعمل في تلك المهنة بسبب العرض والطلب فلا يوفق ذلك الشخص في الحصول على عمل وذلك بسبب قياسه الخاطئ. (حمي، 2020، صفحة 26، 27)

ونظراً لتدخل هذه العوامل المذكورة وغيرها، والتي تلعب دوراً معيقاً للتفكير، يمكن للتفكير أن يضطرب ولا يصدر بصفة سليمة، ويمكننا أن نرى أن أغلب العوامل التي تعيق عملية تفكير الفرد هي عوامل خاضعة لاتجاهاته ورغباته وبالتالي تبتعد غالباً عن المنطق الذي يحكم عملية التفكير الموضوعية.

II : أساليب التفكير

1- نبذة تاريخية عن أساليب التفكير:

كانت بداية ظهور مصطلح الأسلوب في عدد من فروع المعرفة وتطور في فروع علم النفس مثل علم النفس الفارقي والمعرفي والتجريبي وشمل العديد من المجالات كالشخصية والتعلم، والدافعية، و يذكر ستيرنبرغ وزانج (Sternberg & Zhang, 2005) أن البحث في دور أساليب التفكير والتعلم في الأداء الإنساني بدأ قبل ما يزيد عن نصف قرن، ولكن العلماء لم يتفقوا على بدايات المصطلح فقد أرجعه البعض إلى الأدب اليوناني والبعض الآخر إلى "وليام جيمس" في حديثه عن الفروق الفردية من خلال اختلاف أساليب الأفراد. (بن ناصر، 2019، صفحة 29)

وفي عام (1937) قدم " ألبورت " Alport فكرته عن أسلوب الحياة "Life style" كمفهوم نفسي ويعني النمط الذي يثبت تميز الشخصية أو باختصار (نمط السلوك) وأن هذا النمط يتركب او يتكون عبر فترات زمنية طويلة وعبر بعض مجالات النشاط. (ضيف، 2022، صفحة 93)

وبداية من النصف الثاني من القرن الماضي ظهرت العديد من البحوث والتجارب والنماذج التي أشارت الى الاساليب، وقد كانت البداية من بول تورانس (P.Torrance) الذي يعد أول من استخدم مصطلح "أسلوب التفكير" ومن أوائل المنظرين الذين توجهوا نحو استخدام وظائف شقي الدماغ في تفسير اختلاف أساليب التفكير بين الأفراد حيث أشار في نظرية السيطرة المخية عام (1977) إلى أسلوب التفكير بأنه: طريقة الشخص أو ميله إلى الاعتماد على أحد شقي المخ بشكل يفوق اعتماده على الشق الآخر في معالجة المعلومات. (مرياح، 2022، صفحة 89)

وعلى غرار الثورة التي عرفها البحث في مجال الأساليب في الفترة المذكورة سابقا إلا أنها شهدت فتورا في الفترة الممتدة من نهاية السبعينات وحتى منتصف الثمانينات إلى أن عاد الاهتمام بالأساليب بعد ذلك من خلال المحاولات لدمج الأساليب منها نموذج " كوري " ونموذج "ريدنج وشيما" ليأتي في الأخير أحدث هذه النماذج وهو نموذج "ستيرنبرج وزانج" الذي ارتبطت دراستهما بالفروق بين الاساليب.

حيث نجد زانج (Zhang, 2003) وستيرنبرغ وزانج (Sternberg & Zhang, 2005) اللذان يشيران إلى أن الحديث عن الفروق الفردية في أساليب التفكير يقصد بالفروق فقط دون أن يكون هناك أسلوب تفكير أفضل أو اسوأ من أساليب التفكير الأخرى، وأن أكثر المصطلحات العقلية انتشارا هي: الأساليب المعرفية وأساليب التفكير، وأساليب التعلم، فأما الأساليب المعرفية فتستخدم لتصف إدراك الفرد لمعلوماته، وأساليب التفكير فتصف كيفية تفضيل وتوظيف الفرد لمعلوماته التي أكتسبها أثناء التعلم في التفكير وأما اساليب التعلم فتعني اسلوب الطالب المعرفي واسلوبه في التفكير المستخدم في التعلم. (بن ناصر، 2019)

كما يشير زانج (Zhang, 2010) أن مصطلح أنماط هو أكثر ملائمة لدراسة الشخصية بينما مصطلح الأسلوب هو أكثر ملائمة لدراسة التفكير.

وقد أشار العنوم (2004) الى أن مصطلح الأسلوب يستعمل " ليصف عددا من الانشطة والخصائص والسلوكيات الفردية التي لا تظهر بشكل ثابت نسبيا لفترة من الزمن ". (العنوم، 2004، صفحة 285) ثم توالى العديد من البحوث التي ربطت أسلوب التفكير بمختلف مجالات علم النفس وتطبيقاته.

2- تعريف أساليب التفكير:

تعد عملية التفكير من العمليات العقلية المهمة، حيث يتمتع كل فرد بطريقته الخاصة في التفكير وتعد أساليب التفكير من النشاطات العقلية التي تتأثر بالبيئة، والتي يعتقد أن لها دور كبير في الاختلاف بين الافراد في الكثير من المجالات التربوية أو الوظيفية ولكل فرد طريقته الخاصة في استقبال ومعالجة المعلومات والاحداث الفكرية والحسية وتختلف هذه الاساليب باختلاف القدرات وقد تتغير هذه التفضيلات مع الزمن تحت تأثير العوامل الخارجية التي تؤثر على الفرد، ونعرض أهم تعريفات الباحثين لأساليب التفكير والتي اختلفت حسب طريقة تناول الباحثين لجانب التفكير ومنها:

- يعرف هاريسون وبرامسون (Harrison and Bramson, 1982) أساليب التفكير بأنها " مجموعة من الطرائق والاستراتيجيات الفكرية التي اعتاد الفرد على أن يتعلمها بها مع المعلومات المتاحة له عن ذاته أو بيئته، حيال ما يواجهه من مشكلات" (عبود، 2016، صفحة 362)

- ويرى ستيرنبرغ وواجر (sternberg and wagner, 1992) بأن أساليب التفكير هي " الطرق والأساليب المفضلة للأفراد في توظيف قدراتهم، واكتساب معارفهم، وتنظيم أفكارهم والتعبير عنها بما يتلاءم مع المهام والمواقف التي تعترضهم، وقد يختلف أسلوب الفرد عند التعامل مع المواقف الاجتماعية الحياتية عن أسلوب التفكير المتبع عند حل مسألة علمية". (Sternberg & wagner, 1992, p. 69)

- ويشير قطامي (1990) الى أساليب التفكير على أنه " أسلوب الفرد الذي يتمثل في الطريقة التي يستقبل بها المعرفة والخبرة والمعلومات ويسجلها ويرمزها ويخزنها في مخزونه المعرفي وبالتالي فهو يسترجعها بطريقته في التعبير اما بوسيلة حسية أو شبه صورية أو رمزية ". (غانم، 2009، صفحة 30)

- كما يشير ستيرنبرغ (Sternberg, 1997) بأن أسلوب التفكير طريقة مفضلة في التفكير، وليس قدرة لكنه يوضح كيفية استخدام القدرات التي نملكها، وأننا لا نملك أسلوبا واحد بل مجموعة من الأساليب وقد يكون الأفراد متطابقين عمليا في قدراتهم ولكنهم يمتلكون أساليب مختلفة، والذين تتماشى أساليبهم مع القدرات المتوقعة في مواقف معينة يحكم عليهم بأنهم ذوي مستويات أعلى في القدرات وإنما الحقيقة ليست القدرة ولكنه التناسب بين أنماط الأفراد والمهام التي يواجهونها، فالقدرة هي مدى جودة الفرد في إمكانية أداء شيء ما، والأسلوب هو كيف يحب الفرد أداء شيء ما. (Sternberg R. , 1997, p. 19)

- كما تعرف بأنها "جانب من جوانب الشخصية وهو (الجانب المعرفي) ينعكس في سلوكه اليومي أثناء مواجهته للمشكلات التي تتطلب حولا، وهذه الحلول في حاجة إلى اتخاذ قرار وكل هذا تم أثناء وجود الفرد في موقف معين يتفاعل معه مفضلا أسلوبا معيناً في التفكير". (فرحات، 2015، صفحة 30)

وهناك بعض التعريفات التي أشارت الى أساليب التفكير في مجال التعلم نذكر منها:

- جاء في تعريف غريغورك (Gregorc) بأنها "مجموعة من الأداءات المتميزة للتعلم والتي تعتبر الدليل على طريقة تعلم المتعلم، وكيفية استقباله للمعلومات التي يواجهها في البيئة بهدف التكيف"

(الازيرجاوي، الكعبي، و فتحي، 2014، صفحة 251)

- كما تعرفه نايفة قطامي (2001) بأنها " طريقة معالجة الفرد للمشكلات التربوية والاجتماعية بالاعتماد على الخبرات التي تتوافر في مخزون الفرد المعرفي والبيئة الخارجية المؤثرة في التعلم"

(قطامي، 2001، صفحة 577)

من خلال التعريفات السابقة يمكن أن نقول بان أساليب التفكير هي الطريقة الأفراد المفضلة للتفكير في حل المشكلات، كما أن الأفراد يمتلكون مجموعة من اساليب التفكير المفضلة اذ أنهم يختارون الاساليب التي تكون مناسبة لهم، كما أن الفرد يكون مرنا بعض الشيء في اختيار الاسلوب أو في تغييره وفقا لاستخدامهم للأساليب وتجربتها وتفاوت درجات النجاح، ومدى ملائمة الاسلوب لمتطلباتهم في الموقف المحدد، وقد تم تبني نظرية التحكم العقلي الذاتي لستيرنبرج في هذه الدراسة نظرا للاعتبارات التالية:

- نظرية التحكم العقلي الذاتي من أحدث النظريات في مجال أساليب التفكير.
- أن النظرية أثبتت صحتها، ودقتها في العديد من الدراسات العربية والأجنبية.
- أن الكثير من الدراسات العربية والاجنبية تناولت أساليب التفكير من منظور ستيرنبرغ وعلاقتها مع أحد متغيرات الدراسة.
- النظرية قدمت تفسيرات للكثير من المجالات منها التغيرات التي تحدث في أداء الطلاب والتنبؤ بأداء الطلاب والذي قد لا يرجع إلى الفروق الفردية في القدرات العقلية بل الى طريقة التفكير.
- كما ان تعريفات النظرية ترى أن أساليب التفكير هي ميول، أو نزعات أكثر منها قدرات، لذلك فأساليب التفكير ليست قدرات، ولكنها كيفية استخدام هذه القدرات والمعارف المكتسبة.
- طرق قياس النظرية لأساليب التفكير المتنوعة التي تشمل جميع الفئات العمرية للأفراد والتي تعد أكثر صدقا وثباتا والمطبقة بكثرة نظرا لسهولة تطبيقها
- تربط نظرية التحكم العقلي الذاتي عند قياس أساليب التفكير خصائص الفرد وجوانب شخصيته.

3- المبادئ الأساسية لأساليب التفكير:

وضع ستيرنبرج مجموعة من المبادئ الأساسية التي تميز أساليب التفكير لدى الافراد وتوضح مجالاتها وخصائصها، والذي يرى انها ليست ثابتة وقابلة للنقاش وهي:

- الأساليب هي تفضيلات في استخدام القدرات وليست القدرات نفسها، وأن الاتفاق بين الأساليب والقدرات يخلق نوعا جيدا من التكامل الناجح والذي يكون أفضل من توظيف أي منها بشكل منفرد فقد يختار الفرد تخصصا دراسيا أو مهنة معينة قد تتطابق مع قدراته لكنها لا تتناسب مع طريقة تفكيره مما ينعكس ذلك على راحته النفسية ومردوده الدراسي او المهني.
- لا توجد أساليب تفكير جيدة وأخرى سيئة، ولكن هناك بعض الأساليب التي تتناسب مع موقف معين، ولا تتناسب مع مواقف أخرى، فالمسألة هي مسألة ملائمة، فعند الحديث عن القدرات يمكن الحديث عن هو أفضل وأسوأ، ولكن عند الحديث عن أساليب التفكير تكون الأساليب جيدة وسيئة وفقا للسياق، فالأسلوب الذي يتلاءم جيدا في إطار معين ربما يتلاءم بشكل سيء أو لا يتلاءم على الإطلاق في موقف آخر. (الهيئات، 2015، الصفحات 32-33)
- أساليب التفكير هي متغيرة وليست ثابتة حسب المهمات والمواقف فالفرد يميل الى الابتكارية عند التعامل في العديد من جوانب حياته، فأسلوب التفكير الذي يظهر في مهمة ما ربما يختلف عن الأسلوب الذي يظهر في مهمة أخرى.
- يمتلك الافراد مجموعة من البروفيلات أو الأساليب وليس أسلوب واحد فقط، الشخص الذي يميل لأن يكون ابتكاريا أي (ذو أسلوب تشريعي) ربما يكون منظما أي (ذو أسلوب تفكير هرمي) أو غير منظم أي (ذو أسلوب تفكير فوضوي)، وبوجه عام فانه لا يوجد مقياس لأسلوب واحد لأن الأفراد يتنوعون في جميع الأساليب.
- يختلف الأفراد في مرونتهم الأسلوبية، فالناس الذين لديهم أكثر مرونة في أساليبهم يمكن ان يكونوا أفضل في التوافق مع مختلف المواقف في الحياة. (الطيب، 2006، الصفحات 67-68)
- أساليب التفكير تكتسب اجتماعيا، حيث يكتسب الفرد أساليب تفكيره من خلال مشاهدته لنماذج الدور فعندما يكون للوالدين أسلوب تفكير معين فان الأطفال يميلون لاستعمال هذا الأسلوب أو اكتسابه عنهم بناء على التعلم . (العنزي، 2016، صفحة 104)
- فالأطفال يلاحظون نماذج الأدوار ويميلون الى تقليدها ويمكن او يكونوا أكثر مرونة مما يساعدهم في تنمية العديد من الأساليب.
- الأساليب قابلة للقياس: فالقياس يساعدنا في العلوم ويهمننا، إذا لم نستطع قياس مكون ما فإنه من الصعب أن نثبت أنه موجود حتى، إذا لم يمكن قياس المكون فإنه يميل إلى أن يبقى في عدم الوضوح العلمي، والأفكار التي ربما تخدع الأفراد، و هذا لا يعطي تقدما و لا يثير أي بحث

توسعي، والقياس مهم جدا في مجالنا ويمكن الاستدلال عليه، فإذا أردت أن تستخدم مكونا معيناً للتشخيص، فإنك في حاجة إلى واحد أو أكثر من المقاييس السليمة لهذا المكون، وهذا ما ينطبق على التفكير، فلا يمكن أن يكون القياس تام ولكن يمكن تحديد أساليب التفكير.

- يمكن تدريس وتعليم أساليب التفكير: وعلى الأغلب، فإن الأفراد يكتسبون أساليبهم من خلال النواحي الاجتماعية، ولكنه من الممكن أيضا أن نعلم أساليب التفكير، وإحدى طرق تعليمها هي بواسطة إعطاء الأطفال أو الطلاب المهام التي تتطلب منهم أن يستخدموا أو ينتفعوا بالأساليب التي نريد تنميتها، ولهذا الغرض يمكن إعطاء الطلاب أنشطة تعليمية واسعة النطاق، تدريبات في مجموعات صغيرة، امتحانات، وما شابه ذلك، وكلما استخدم الأفراد أسلوبا معيناً خاصاً، فإنهم يكونون أكثر ارتياحاً مع استخدامه. (بوكايس، 2018، صفحة 82)

ومن خلال التطرق إلى المبادئ العامة لأساليب التفكير يكمن القول بأن هذه الأسس تساعد في التعرف أكثر على الأساليب ومدى مرونتها مما يساعد على اكتسابها تعليمها وكذا تغييرها والتعرف عليها من خلال المقاييس المتوفرة.

4- أهمية دراسة أساليب التفكير

تتنوع أهمية دراستنا لأساليب التفكير بشكل كبير، والتي يلاحظها الفرد خلال حياته اليومية في شتى المجالات فهي تلعب دوراً في الاستجابات الفرد خلال المواقف التي تعترضه، وكيفية التعامل معها ونعرض بعض الاعتبارات حول أهمية دراسة أساليب التفكير:

- أساليب التفكير قدمت وسوف تستمر فتي تقديم التداخل المطلوب بين البحث في المعرفة والبحث في الشخصية.

- أساليب التفكير تساعد علماء النفس في فهم بعض التغير في الأداء المدرسي والعمل والذي لا يمكن أن يعزى فقط إلى الفرق الفردية في القدرات العقلية.

- معظم الحلول المناسبة أو تكوين المفاهيم تشتمل على التفكير وتشمل كذلك عمليات حل المشكلات وتكوين المفاهيم.

- تساعد أساليب التفكير في انتقاء واختيار الأفراد أثناء السلم الوظيفي لأن المشكلة في الترقية ربما لا تكون كفاءة الفرد لكنها ملائمة أسلوبه في التفكير لهذه الوظيفة، فالمديرون في المستوى الوظيفي المنخفض مثلاً يحتاجون لأن يكونوا ذو أسلوب تنفيذي لكنها في المستوى الأعلى يحتاجون لأن يكونوا ذو أسلوب تشريعي. (حمي، 2020، صفحة 39)

- تقدم لنا أساليب التفكير تفسيراً صحيحاً وواضحاً عن البيئات وتفاعلات الأفراد مع بعضهم، وفي نفس الوقت يمكن أن تؤدي بيئة تعلم معينة إلى تنمية وتشجيع أساليب تفكير معينة، وتؤدي بيئة أخرى إلى العكس.

- أساليب تفكير الفرد تكون ناتجا لمعرفة مكتسبة، ونلاحظ أن التفاعل بين الجوانب المعرفية والوجدانية وخصائص الفرد التي تظهر في أسلوب مميز يتبعه في الأداء المعرفي بوجه خاص.

(فاضل، 2021، صفحة 77)

كما أن أهمية أساليب التفكير لا ترجع لتأثيرها في العملية التعليمية فقط بل لدورها في مجال الحياة العامة حيث إن معرفة الأفراد لأسلوب التفكير المفضل لديهم يساعد على انتقاء الأعمال المهنية المناسبة لهذه الأساليب.

- أن نجاح الفرد وتقدمه في حياته مرهون بنوع التفضيلات المعرفية التي يستخدمها في أوجه حياته لذا نجد معظم الطلاب يتخذون كثيراً من القرارات التي تواجههم خلال ممارسة مراحل حياتهم المختلفة كتلك التي تتصل بخبراتهم الشخصية والاجتماعية والتربوية، وأنهم يتخذون طرقاً وأساليبهم للتعامل مع تلك القرارات الحاسمة. (فارس، 2020، صفحة 31)

كما ازدادت أهمية هذا المفهوم بانفصاله عن المفاهيم الأخرى من جهة، وارتباطه من جهة أخرى بعملية التدريس والتعلم بصفتها مجالين واسعين الأمر الذي دفع الباحثين وعلماء النفس إلى تناوله بالبحث في دراساتهم بطريقة جدية وعلمية اعتقاداً منهم أنه لا يمكن الارتقاء بالعملية التعليمية ونواتجها المختلفة إلا بعد معرفة أساليب التفكير التي يفضلها المتعلمين، والتي يمكن من خلالها تحديد أساليب تعلمهم المفضلة ثم اقتراح أفضل الطرق والأساليب التعليمية التي تناسب وتلائم أساليب تفكيرهم وتعلمهم، ومساعدتهم على انتقاء الأعمال المهنية المستقبلية التي تتوافق وتتسجم مع أساليب تفكيرهم وتعلمهم.

وأثمرت نتائج هذه الدراسات بوضع العديد من النظريات والنماذج المفسرة له وإعداد المقاييس المناسبة لقياسه. (بونوة، 2023، صفحة 60)

ودراسة أساليب التفكير يساعد على التكيف مع التغيرات العلمية والتكنولوجية، ويساعد على التكيف بسهولة مع الظروف المتغيرة والتعامل مع الغموض بشكل أفضل، بالإضافة إلى ذلك، تساهم في تعزيز القدرة على إيجاد الحلول.

5- خصائص الأفراد وفق أساليب التفكير:

تعكس أساليب التفكير الطرق المختلفة التي يستخدمها الأفراد لمعالجة المعلومات واتخاذ القرارات، وقد قام ستيرنبرج بتقديم الخصائص التي تميز الأفراد وفقاً لكل أسلوب في ضوء نظريته التي صنف خلالها أساليب التفكير ويمكن توضيحها على النحو التالي: (أبو هاشم، 2015) (الدردير، 2004):

- **الأسلوب التشريعي (Legislative Style):** أصحاب هذا الأسلوب يفضلون الابتكار، التجديد الصميم والتخطيط لحل المشكلات، وعمل الأشياء بطريقتهم الخاصة، ويفضلون المشكلات التي تكون غير معدة مسبقاً، ويميلون لبناء النظام والمحتوى لكيفية حل المشكلة ويفضلون المهن التي تمكنهم من توظيف أسلوبهم التشريعي مثل: كاتب مبتكر، فنان، أديب، مهندس معماري، سياسي أو غيرها كما أنهم يفضلون ابتكار قوانينهم ونظمهم، ويفضلون التعامل مع المشكلات التي تستثير فيهم الدافعية.

- **الأسلوب التنفيذي (Executive Style):** يتميز بهذا الأسلوب الأفراد الذين يميلون لإتباع القواعد الموضوعية، واستخدام الطرق الموجودة والمحددة مسبقاً لحل المشكلات، ويميلون إلى تطبيق القوانين وتنفيذها، والتفكير في المحسوسات، ويتميزون بالواقعية والموضوعية في معالجتهم للمشكلات، ويفضلون المهن التنفيذية مثل: المحامي، مدير، رجل الشرطة، رجل الدين، بناء.

- **الأسلوب الحكمي أو القضائي (Judicial Style):** أصحاب هذا الأسلوب يميلون إلى الحكم على الآخرين وأعمالهم، وتقييم القواعد والإجراءات، يميلون إلى الحكم على الانظمة الموجودة، يميلون إلى تحليل وتقييم الأشياء وتقديم المقترحات، ويميلون لكتابة المقالات النقدية، ولديهم القدرة على التخيل والابتكار ويفضلون المهن المختلفة مثل: ناقد، قاضي، مقيم برامج ضابط أمن وغيرها.

- **الأسلوب الملكي (Monarchic Style):** يتصف هؤلاء الأفراد بالتوجه نحو هدف واحد طوال الوقت أي التركيز على فعل شيء واحد في نفس الوقت، يعتقدون في مبدأ الغاية تبرر الوسيلة، وتمثلهم للمشكلات يكون مبسطاً إلى حد سوء الفهم، متسامحون، مرنون، لديهم إدراك قليل نسبياً بالأولويات والبدائل، حاسمون ويفضلون: الرسم، التاريخ، العلوم، والأعمال التجارية، منخفضون في القدرة على التحليل والتفكير المنطقي.

- **الأسلوب الهرمي (Hierarchic Style):** ويميل أصحاب هذا الأسلوب إلى عمل أشياء كثيرة في وقت واحد، يضعون أهدافهم في صورة هرمية على حسب أهميتها وأولويتها يأخذون بمبدأ المعالجة المتوازنة للمشكلات، ولا يعتقدون بمبدأ الغاية تبرر الوسيلة، ويبحثون دائماً عن التعقيد، واعون بأنفسهم ومرنون نسبياً ومتسامحون ومنظمون جداً في اتخاذهم للقرارات أو حلهم للمشكلات ومدركون للأولويات ويتميزون بالواقعية والمنطقية في تناولهم للمشكلات.

- **الأسلوب الأثلي أو الأحادي (Oligarchic Style):** الافراد الذين يفضلون أسلوب الأقلية يقومون بعمل اشياء كثيرة دفعة واحدة ولديهم مشكلة في ترتيب الاولويات، ينظرون الى العديد من الأهداف التي غالبا متعارضة من حيث أهميتها المدركة على أنها متساوية، ولديهم العديد من المعالجات المتعارضة للمشكلات، لا يواصلون العمل من اجل تحقيق اهدافهم لأنهم يرون انها متناقضة، كما يعتقدون أن الغايات لا تبرر الوسائل، متسامحون، مرنون.

- **الأسلوب الفوضوي (Anarchic Style):** يتصف هؤلاء الأفراد بأنهم مدفوعون من خلال خليط من الحاجات والأهداف، عشوائيون في معالجتهم للمشكلات، يعتقدون أن الغايات تبرر الوسائل، من الصعب تفسير الدوافع وراء سلوكهم، يتميزون بالبساطة والمرونة ألا أنهم غير واعين بأنفسهم وغير متسامحون كما أنهم يكرهون التنظيم، مشوشون ومتطرفون في حسم مواقفهم، ولا يستطيعون تكملة المهام.

- **الأسلوب العالمي (Global Style):** يتصف هؤلاء الأفراد بتفضيلهم للتعامل مع القضايا الكبيرة والمجردة، ويستطيعون إدراك المواقف او المشكلات بصورتها العامة، ويتجاهلون التفاصيل، يميلون الى التخيل والتجريد وأحيانا يسترسلون في التفكير، يميلون الى التعامل مع العموميات، يحبون التعامل مع المواقف الغامضة، يحبون التغيير ولا يميلون الى النمطية في الحياة الاجتماعية او المهنية، كما انهم يفضلون التغيير والتجديد والابتكار.

- **الأسلوب المحلي (Local style):** يتصف أصحاب هذا الأسلوب بتفضيل المشكلات التي تتطلب عمل التفاصيل، كما يتوجهون للمواقف التي تتطلب العمل، ويشعرون بالراحة عند التعامل مع التفاصيل والخصوصيات، يهتمون بالتفاصيل أكثر من اهتمامهم الكل أو المظاهر.

- **الأسلوب الداخلي (Internal Style):** يفضل أصحاب هذا الاسلوب العمل دون الاعتماد على أحد منظوون على أنفسهم ويكون توجههم نحو العمل أو المهمة، يتميزون بالتركيز الداخلي، يميلون إلى الوحدة وليس لهم اهتمام بالعلاقات الاجتماعية، ويركزون عند استخدام ذكاءهم في الأشياء التي تخصهم وليس مع الآخرين، ويفضلون المشكلات التحليلية والابتكارية.

- **الأسلوب الخارجي (Extern Style):** يتصف أصحاب هذا الأسلوب بأنهم يميلون إلى الانبساط ويركزون توجيههم على الآخرين، كما يفضلون العمل مع الآخرين كفريق، ولديهم حس اجتماعي فهم يتعاملون مع الآخرين بكل سهولة وبساطة وبدون خجل، ويساعدون في حل المشكلات الاجتماعية وادراكهم للعلاقات الاجتماعية أكثر من ذوي الاسلوب الداخلي.

- **الأسلوب المتحرر (Libéral style):** تصف أصحاب هذا الأسلوب التنظيم والالتقان في العمل ولا يحبون التعامل وقف القوانين والتنظيمات والاجراءات الموجودة التي تضبطهم، يستمتعون بالتعامل مع المواقف الغامضة، لا يحبون العمل بشكل روتيني بل يفضلون الأشياء غير المألوفة والتغيير في الحياة عن طريق التعامل بما وراء القوانين والإجراءات، كما انهم ابتكاريون ويستطيعون التعامل مع المواقف الجديدة التي تواجههم.

- **الاسلوب المحافظ (Conservative style):** يتصف هؤلاء الأفراد بالتمسك بالقوانين ويطبقونها بانضباط، يتبعون طريقة المحاولة والخطأ في عمل أي يحبون التجريب، ويرفضون التغيير ويحبون المألوف في الحياة الاجتماعية والعمل، كما انهم يتجنبون الغموض ويتميزون بالحرص والنظام.

ويمكن القول بأن هذه الخصائص والصفات التي يتميز بها الافراد في أي أسلوب من اساليب التفكير ليست ثابتة، ويمكن ان تختلف من فرد لآخر ويمكن أن تتداخل فيما بينها، فالفرد يمكن ان يحمل عدة أساليب، وقد تتغير هذه الصفات من فترة لأخرى، نظرا لتأثرها بالعديد من العوامل، بالإضافة الى أن المبادئ الاساسية لأساليب التفكير تبين أن الأساليب يمكن ان تختلف من موقف لآخر أو من بيئة لأخرى.

6- العوامل المؤثرة في أساليب التفكير:

هناك العديد من العوامل المؤثرة في أساليب التفكير، حيث يشير سترنبرج (Sternberg) إلى أن هناك أربعة متغيرات على درجة كبيرة من الأهمية، تساعد في تكوين وتشكيل أساليب تفكير الأفراد بداية بنوع الثقافة وهذا يعني أن نوع الثقافة متغير ذو أهمية كبيرة والمتغير الثاني هو متغير النوع أي ما يخص الجنس حيث يرى ان الذكور يميلون الى الأسلوب التشريعي في التفكير لأنهم يصيغون القواعد والقوانين والاناث يتبعن هذه القواعد، والمتغير الثالث هو العمر الزمني ومدى حرية الأفراد في الاختيار، والمتغير الرابع هو أسلوب المعاملة الوالدية. (فرحات، 2015، صفحة 62)

ويرى سترنبرج أنه يوجد جزء ضئيلة من هذه العوامل التي قد ترجع الى الوراثة، لان الأساليب قد تبدو مكونات مكتسبة اجتماعيا في جزء منها، ونتناول أهم العوامل والمتغيرات بالتفصيل كالتالي:

- أولا: الثقافة:

هناك مجتمعات تميل في ثقافتها الى تعليم الافراد أساليب معينة تختلف عن ثقافات مجتمعات أخرى فالثقافة التي يعيش فيها الفرد ويتعرض لها تؤثر في القدرات التي يمتلكها، فالتركيز على التفكير الإبداعي مثلا يتطلب تنمية الأسلوب التشريعي المتحرر، كما يمكن افرادها من تعلم معارف وقدرات معينة، فكل مجتمع ثقافته الخاصة، ولكل فئة داخل ثقافتها وخصوصيتها وينعكس تأثيرها على الافراد فقد تشجع ثقافة

مجتمع أساليب دون غيرها، فالمجتمع المحافظ قد يشجع الأسلوب التنفيذي، والنمط المحافظ ويقف موقفا معاكسا للأسلوب التحرري، كما ان هناك بعض المؤسسات التي قد تحث على الالتزام بأسلوب معين دون غيره ففي المؤسسات العسكرية يغلب الأسلوبان التنفيذي والمحافظ، أما المؤسسات الإعلامية فيغلب الاسلوبان التشريعي والتحرري. (بن بردي، 2022، صفحة 49)

وقد توصل برناردو وآخرون (Bernardo et all,2002) في الدراسة التي أجريت على طلاب الجامعة في الفلبين الى ان هناك ارتباطا موجبا بين أسلوب التفكير المحافظ والهرمي والداخلي والانجاز الأكاديمي واتفقت النتيجة مع دراسة زهانج وسترنبرج التي أجريت على عينة من طلبة جامعة هونج كونج والفلبين وذلك بسبب تشابه ثقافتهم هونج كونج والفلبين. (بوط، 2017، صفحة 64)

- ثانيا: النوع أو الجنس:

من الممكن أن يتأثر عامل النوع أو الجنس (ذكور-إناث) بالثقافة التي يعيشها الفرد، فالأسرة تنشأ أبناءها وفقا لمعتقداتها عن الدور الاجتماعي المتوقع من الذكور والإناث، فنظرة المجتمع نحو الذكور والإناث تؤثر بطريقة يربطها مباشرة كل دور كل منهما، فتجد الذكور يتوجهون إلى تبني كل من الأسلوب التشريعي والتحرري، في حين تتجه الإناث إلى كل من الأسلوب التنفيذي والقضائي والمحافظ.

وأشارت نتائج الدراسات السابقة إلى الاختلاف حول تأثير متغير النوع لدى أساليب التفكير، منها دراسة (zhang, 2003) التي توصلت نتائجها إلى أن الطلاب البنين أظهروا معدلات أعلى في أساليب التفكير (التشريعي، التقدمي، الحكمي، الداخلي) أكثر من الطالبات وأشارت دراسة (chen,2001) إلى أن الطلاب الذكور لديهم تفضيل قوي في أسلوب التفكير التشريعي وأسلوب التفكير التنفيذي أكثر من الإناث كما توصلت دراسة عبد المنعم الدردير (2004) الى تميز الطلبة بالتفكير الحكمي عن الطالبات وتميز الطالبات بالأسلوب (العالمي، التنفيذي، الأقل، المحافظ، الهرمي). (فارس، 2020، الصفحات 29-30)

- ثالثا: العمر:

يشير سترنبرج (2004) الى ان الأفراد الذين يكونون قد عملوا في مجال معين لفترة طويلة من الزمن يكون لديهم الحرية في التعبير عن أنفسهم أكثر من أولئك الذين التحقوا بالعمل حديثا، فالخبرة التي تكتسب بالعمل أو الممارسة لها تأثير على تفكير الفرد وكذلك البحوث التي تقترح وتقدم من طرف الباحثين القدامى والمخضرمين لا ينظر اليها بنفس الطريقة التي ينظر بها الى المقدمة من طرف الباحثين الجدد والأقل خبرة. (حسين، 2013، صفحة 61)

كما يرى أن الأسر تشجع أسلوب التفكير التشريعي للأطفال قبل دخول المدرسة مما يقلل الإبداع لديه، إذ أن المعلم في المدرسة غالبا ما يقرر ما الذي يجب على الطالب فعله وما لا يفعله ويكون عليه التنفيذ فقط، كما أنه قد يعود ذلك إلى الفلسفة التربوية التي تتبناها المدرسة. (بعايري، 2022، صفحة 56)

ويمكن أن يمتد هذا التأثير لاحقا الى ما بعد المدرسة وربما الى بيئة العمل، فتقدم العمر يؤدي إلى تحسين بعض الجوانب المعرفية مثل الحكمة والخبرة، ويمكن للأشخاص الأكبر سنا الاستفادة من معرفة واسعة وخبرات حياتية لاتخاذ قرارات أفضل من ذوي الخبرة القليلة.

- رابعا: أساليب المعاملة الوالدية:

يؤثر هذا المتغير في أسلوب تفكير الطفل، فالطريقة التي يعامل بها الوالدين أطفالهم يمكن أن تكون لها تأثيرات بعيدة المدى على نمو الطفل النفسي والعقلي، فما يشجعه ويدعمه الوالدان يكون أكثر احتمالية لأن ينعكس على أسلوب تفكير الطفل، فهما يظهران العديد من الأساليب التي تنعكس بدورها على أطفالهم واحتمالية تقليد الطفل لأسلوب والده الملكي يكون عاليا لأن الوالد سيعزز الطفل الذي سيظهر نفس الأسلوب في حين ان الوالد ذو الأسلوب الفوضوي سيحاول قمع أسلوب طفله الملكي غير المرغوب.

كما يعتبر أسلوب الإجابة عن تساؤلات الأطفال من أساليب المعاملة الوالدية المؤثرة في نمو أساليب تفكيرهم، فالوالدان اللذان يشجعان أطفالهم على طرح الأسئلة وإعطاء الفرصة لهم أمكن للبحث عن الإجابات بأنفسهم، والوالدان اللذان يشجعون أطفالهم على القيام بالمقارنات والتضاد والحكم على الأشياء يشجعون نمو أسلوب تفكيرهم الحكمي، والطفل الذي يرى والده يتعامل مع القضايا العامة سيميل الى أسلوب التفكير الكلي. (ضيف، 2022، صفحة 133)

ويضاف الى هذه العناصر التي أشار الى ستيرنبرج بعض العوامل الأخرى التي من شأنها التأثير على أساليب التفكير نذكر منها:

- خامسا: التعليم والعمل:

يعتبر نوع التعليم والعمل والمدارس المختلفة من العوامل التي تشجع على تنمية أسلوب تفكير على آخر وقمع أساليب أخرى فمثلا في المدارس المتوسطة في أغلب العالم تكون أكثر إثابة لأساليب التفكير التنفيذية والمحافظة والداخلية، والتلاميذ الذين يتبعون هذه الأساليب بشكل جيد هم تلاميذ أنكيا ولا يتم تشجيعهم على الاستقلال العقلي وعكس ذلك في المستويات العليا كالتعليم الجامعي، ومرحلة ما بعد التخرج الذي يدعم الإبداع والانتقال إلى العمل وبالتالي إثابة أساليب التفكير (التشريعية، والمتحررة والعالمية) التي يحتاجها للانتقال من جانب التعليم الى الجانب المهني. (فاضل، 2021، صفحة 78)

كما اثبتت الأبحاث انه توجد علاقة بين أساليب التفكير والنجاح في التخصصات المختلفة وتأثير التعليم في التكوين أساليب التفكير المختلفة، كما أثبتت أنه يمكن استعمال قائمة أساليب التفكير كطريقة للتنبؤ بالمهن المختلفة.

- سادسا: وسائل الاعلام والتواصل:

إن حجم الإقبال على وسائل الإعلام المتطورة بأشكالها المختلفة يتضاعف وبشكل متسارع، فقد أثبتت بعض الدراسات أن هناك تأثير مباشر وملحوظ للتلفاز والبرق الفضائي على سلوك وتفكير المشاهدين فتعتبر الصحف والمجلات، الإذاعة والتلفزيون وبالخصوص الانترنت من أبرز الوسائل التي تجذب مختلف الفئات وخاصة فئة الشباب، كما يعتبر التأثير بأبطال الرياضة ونجوم الأفلام والموسيقى عاملا مهما في تطبيع الفرد على أنماط سلوكية معينة اتجاه مواضيع مختلفة. (هتهات، 2020، صفحة 34)

ومن خلال تناولنا للعوامل المؤثرة في أساليب التفكير يمكن القول بأن التفاعل بين هذه العوامل يشكل صورة واضحة حول كيفية تأثيرها على أساليب التفكير، وتختلف هذه التأثيرات من فرد لآخر بناءً على العديد من العوامل الفردية والبيئية، وكل هذه العوامل تؤثر بشكل مباشر أو غير مباشر في كيفية تطوير قدرات الأطفال على تنمية أساليب التفكير الخاصة بهم أو تطويرها أو تغييرها للتعامل مع الحياة اليومية والتحديات المستقبلية التي تواجهه.

7- النظريات المفسرة لأساليب التفكير:

نظرا للاهتمام بالتفكير في كثير من المجالات التي تحاول توضيح كيف يفكر الناس، ظهرت العديد من التصورات النظرية وفق توجهات كل باحث، والتي اختلفت في كيفية تصنيف أساليب التفكير باختلاف المحتوى الذي تتضمنه هذه النظريات وباختلاف الهدف الذي تسعى إلى تحقيقه والتفسيرات التي يراها الباحثون من الناحية الفيزيولوجية أو السيكلوجية خاصة حين زاد استعمال هذه التفسيرات التي تبين خصائص كل فرد حسب أسلوب تفكيره، والاعتماد عليها في مختلف المجالات التعليمية والمهنية، وفي ما يلي سنحاول عرض أهم هذه النظريات وفق تسلسلها الزمني:

7-1- نظرية غريغورك (Gregorc,1982):

تناولت النظرية كيفية وسبب تأدية العقل الانساني لوظائفه وانعكاس ذلك على سلوك الفرد وعلى أسلوب تفكيره، ولقد كان ما توصل إليه نتاجا لما قام به من مشاهدات ومقابلات درس خلالها سلوك الأطفال والراشدين لمدة تزيد على عقد من الزمن وقد استعمل الاسلوب الوصفي في البحث من أجل تصنيف الاساليب السلوكية الظاهرة وتحديد الاسباب التي تدعو اليها. (مرزوك، 2016، صفحة 17)

واشار غريغورك الى كيفية عمل العقل البشري عن طريق وجود قنوات يستخدمها في استقبال المعلومات و ثم تحليلها، و طور أربعة أساليب للتفكير واكد ان البيئات والميول الطبيعية هي التي تملي على المتعلم توافق واحد أو أكثر من اساليب التفكير التالية:

- **أولاً: أسلوب التفكير المادي العشوائي:** يهتم المتعلم الذي يتبع هذا الأسلوب من التفكير بالمثل العليا ويستطيع أن يستشف أفكار الآخرين، ويتعامل مع الواقع المادي بكفاية عالية، بالإضافة إلى أنه يكون ميالاً للبيئة المنظمة العامرة بالحركة ويكره الأماكن المغلقة، كما يكون مولعاً بالمغامرة، ويتطلع إلى المستقبل بتفاؤل وعادة ما تكون ابتكاراته خارقة وفريدة من نوعها.

- **ثانياً: أسلوب التفكير المادي التتابعي:** يميل المتعلم الذي يفكر بهذا الأسلوب إلى الهدوء، والنظام ويحدد أهدافه، ويعمل على تحقيقها بمعايير دقيقة، كما أنه ينظر إلى الأشياء من حوله بطريقة منهجية واضحة ومنظمة ومتصلة، ويلمس العلاقات بين الأحداث ومسبباتها معتمداً على الذاكرة القوية من دون الاهتمام بالنظريات التجريدية، بالإضافة إلى أنه يحسن الاستفادة من أفكار الآخرين لإنتاج أشياء جديدة أو في تطوير الأشياء الجديدة لتصبح أكثر كفاية وأقل كلفة. (الجميل، 2013، الصفحات 32-33)

- **ثالثاً: أسلوب التفكير التتابعي التجريدي:** يتميز المتعلم الذي يفكر بهذا الأسلوب بأنه يكون هادئاً في تصرفاته، عادل في أحكامه، وواقعي يعتمد على الحوار الموضوعي، ويفكر بطريقة منطقية، ويحدد أهدافه بوضوح ويعمل على تحقيقها بجد واجتهاد، وينفق وقته فيما يعود عليه بالنفع، كما أنه يفضل العمل في بيئة منظمة خالية من العوامل التي تشتت الذهن، ويميل إلى الاستقلالية في العمل.

- **رابعاً: أسلوب التفكير التجريدي العشوائي:** إن المتعلم صاحب هذا النوع من التفكير يتميز بالحساسية والقلق، كما أنه سريع التأثر بالبيئة التي يعمل فيها، ويتأقلم مع الآخرين بسهولة، وهو اجتماعي يقيم معهم علاقات صداقة، كما أنه يتمتع بذاكرة قوية وخيال واسع، ويميل إلى تجميع الأشتات، يحب الحلول السريعة ولا يهتم بتوليد أفكار جديدة، ويصاب بالإحباط لأتفه الأسباب. (هتهات، 2020، صفحة 20)

7-2- نظرية هاريسون وبرامسون (Harrison et Bramson, 1982):

أعدت هذه النظرية من طرف الباحثين هاريسون وبرامسون، وتكشف هذه النظرية أساليب التفكير التي يفضلها الفرد، وطبيعة الارتباط بينها وبين سلوكه الفعلي، كما توضح ما إذا كانت هذه الأساليب ثابتة أم قابلة للتغيير وتبين كيف تنمو الفروق بين الأفراد في أساليب التفكير، وذكرت هذه النظرية أن الفروق في السيطرة النصفية للمخ تتسبب أو تنتج أو تؤدي إلى فروق في التفكير وفي المدخل إلى تناول المشكلة وهو يؤدي إلى تفضيلات حقيقية في أساليب التفكير.

وبناء على ذلك فإن "هاريسون وبرامسون" يتوقعان أن تؤدي سيطرة النصف الأيسر لاستخدام استراتيجيات التفكير التحليلي والتفكير الواقعي، أما سيطرة النصف الأيمن فقد تؤدي إلى استخدام استراتيجيات التفكير التركيبي والتفكير المثالي.

وقد صنف هاريسون و برامسون أساليب التفكير إلى خمسة أساليب وهي: التفكير التركيبي، التفكير المثالي التفكير العملي، التفكير التحليلي، التفكير الواقعي، وأكدت النظرية على أن هذه الأساليب هي فئات أساسية للطرق المفيدة للإحساس بالآخرين والعالم، وأن أسلوب التفكير التركيبي يأتي كأقل أسلوب انتشارا بين الأفراد، أما الأكثر انتشارا فهو الأسلوب التحليلي، كما أن أسلوب التفكير التركيبي والمثالي ذو توجه قوي نحو القيمة والتفكير الذاتي، أما أسلوب التفكير التحليلي والواقعي فذو توجه قوي وواضح نحو القيمة والتفكير الذاتي، كما أن أسلوب التفكير التحليلي والواقعي ذو توجه قوي وواضح نحو الحقائق والتفكير الوظيفي، أما التفكير العملي فيقوم بالربط بين الجانبين و ربما يتجاهل أو يرفض الاتجاهين.

(فاضل، 2021، الصفحات 84-85)

وبصفة عامة تصنف النظرية أساليب التفكير الى نوعين:

أولاً: أوضح ميشيل (Mishel, 1979) أن كل فرد مستقل ولا يمكن التنبؤ تماماً بسلوكه، فأسلوب التفكير لديه يشرح فقط النماذج الاصلية فلا يوجد انسان تحليلي بصفة كاملة او تركيبي بصفة كاملة، ويمكن اعتبار التفكير التحليلي خاصية انسانية نعرفنا مدى قابليته للتجاوب الجيد مع ما يفكر فيه من اشياء.

ثانياً: ان نظرية الاستراتيجيات ذات الدافعية تقدم مؤشرا دليلا على امكانية التصنيف حسب اساليب التفكير الدافعة، وبما ان طرائق الانسان المعقدة الخاصة بالتفكير والمشاعر والادوار تتبدل وتتغير فإننا نجد ان أساليب التفكير عبارة عن نظم من الاستراتيجيات التي تكون في خدمة الدوافع التي تدفع الناس.

(العزاوي، 2020، صفحة 154)

ويمكن عرض اساليب التفكير كما توصلت اليها النظرية كما يلي:

- أسلوب التفكير التركيبي:

ويتمثل في قدرة الفرد على التوصل لبناء وتركيب أفكار جديدة وأصلية مختلفة عما يدرسه الآخرين والاطلاع على بعض وجهات النظر التي قد تتيح حلولاً أفضل تجهيزاً والربط بين وجهات النظر التي تبدو متعارضة فضلاً عن إتقان الوضوح والابتكارية وامتلاك المهارات التي توصل الى ذلك.

كما يقصد به قدرة الفرد على التواصل لبناء أفكار جديدة و أصلية و مختلفة عما يفعله الآخرون، ويقوم صاحب هذا التفكير بتركيب الأشياء والأفكار من خلال الدمج والتكامل، كما يحاول أن يجد الاستنتاجات

و الطرائق التي يمكن أن يضع فيها الأشياء لتنتج تركيبة جديدة ومبتكرة كما يميل في ذلك إلى العمليات التأملية التي تنتج الحل الأفضل الذي يمكن إعداده ويحاول كذلك ربط وجهات النظر التي تبدو متعارضة و متناقضة و يميل أصحاب هذا التفكير إلى التغيير و التجديد و لذلك نجد صاحب هذا التفكير يميل إلى البحث و النظر في التناقضات و الاختلاف والتغيير مما يؤدي إلى الإبداع والابتكار.

ويتصف أصحاب هذا التفكير بالتحدي والتخطي والقفز، كما يمتازون بالتعبير عن المفاهيم أفضل من تعبيرهم عن الخصوصيات ويستعملون أسلوب التأمل والتخطيط والاستراتيجية الجدلية التي تعتمد على الخطوات الآتية:

- الفرضية العلمية وهي مقبولة عادة.
 - التضاد والتناقض التي تتميز بالتحدي.
 - التركيب من خلال الجمع بين الفرضية العلمية والتناقض والتضاد.
- كما يمكن وصف أصحاب هذا التفكير بشكل مبسط بأنهم يميلون للتأمل، والتغيير، ويحبون المناقشات والمناظرات هم غير مساييرين، وذو نظرة تكاملية. (فاضل، 2021، صفحة 86)
- أسلوب التفكير المثالي:

ويصف الأفراد الذين يميلون الى التوجه المستقبلي، فالمثاليون هم الذين يحبون اخذ نظره أكثر شمولية عن الأشياء ويميلون الى التأثير بالمتطلبات المستقبلية وان يفكروا بالأهداف (الى أين نحن ماضون ولماذا؟) وبسبب هذا فان المثاليين عادة ما يعطون الاهتمام لحاجات الناس و بما هو جيد لهم، فالمثاليون أكثر اهتماما بالقيم الاجتماعية من الحقائق مثل التركيبيون و لكنهم عادة ما يؤمنون بان الاختلافات والتباينات يمكن التوفيق بينها بالتركيز على التشابه المشترك بينهما والذي يمكن إيجاده حتى في وجهات النظر المتعاكسة، والفرد المثالي يؤمن بأن الأشخاص سوف يتفوقون على أي شيء عندما يتفوقون على الأهداف وعلى خلاف التركيبي فان المثالي لا يستطيع الاختلاف في وجهات النظر حيث انه غير منتج و هذا الاختلاف بالنسبة له غير ضروري.

كما يتصف الفرد المثالي بأنه يحب أن يراه الآخرون بأنه يحب مساعدتهم، وأنه موضع ثقة، ومفيد ومنفتح أي انه يقول في داخله (أنا شخص جيد افعل الصواب، وبذلك سأحصل على مكافأتي)، والفرد المثالي عادة يهتم بجودة الحياة وما هو جيد للناس والمجتمع بشكل عام في حله للمشاكلات، كما أن المثاليون يتقبلون التنوع في وجهات النظر وأنهم يريدون دمج كل وجهات النظر تلك لإيجاد حل فيه بعض الشيء لكل واحد مع ذلك فان المثالي المتفاني يمكن أن يبدو كأنه يسعى للمثالية الكاملة. (الشمري، 2008، صفحة 21)

- أسلوب التفكير العملي:

يهتم اصحاب هذا الأسلوب في التفكير الى التجريب واستخدام خبراتهم الشخصية في التحقق مما هو صحيح او خاطئ، ويتناولون المشكلات التي تواجههم تدريجيا، ويهتمون بالعمل والاجراءات، ويميلون للبحث عن الحل السريع الذي لا يأخذ وقتا.

ويتصف أفراد الأسلوب العملي بالنظرة الانتقائية، والاهتمام بأقصر الطرق المؤدية إلى الحل، واهتمامهم بالتجديد والابتكار، ويتمسون بالقدرة على التكيف والتوافق والتفتح والذكاء، ويركزون على الاحداث، كما انهم يركزون على ان يكونوا محبوبين ومقبولين اجتماعيا، ويلاحظ انهم أكثر مرونة ويكرهون الحديث الجاف غير المرح، والاستراتيجية الرئيسية للأفراد ذوي الأسلوب العملي هي التوافق، لأن التوافق هو الأساس الذي يعتمد عليه الفرد ذي الأسلوب العملي في التعامل مع المشكلة عمليا، وأما استراتيجياتهم الخاصة فهي الحرك المناسب في الوقت المناسب عند أي عمل، والتطلع السريع للحل، والتجريد والتجديد واللجوء الى المدخل الذي يلقي رواجاً والتخطيط التوافقي.

ويبدو ان أسلوب التفكير العملي يظهر تأثره بالفلسفة البراغماتية، التي تنسب الى سنجر، وهذه الفلسفة تعتبر النتائج العملية مقياسا لتحديد قيمة الافكار وصدقها. (صبح، 2015، صفحة 853)

- أسلوب التفكير التحليلي:

يعني هذا الأسلوب في صنع القرار، لأن أصحاب هذا الأسلوب يتصفون بمواجهة المشكلات بحرص وبطريقة منهجية ويهتمون بالتفاصيل، كما أنهم يخططون بحرص قبل اتخاذ أي قرار، ويجمعون أكبر قدر من المعلومات عن أي موضوع مع تكوين نظرة شاملة، ويهتمون بالنظريات والتنتظير على حساب الحقائق ولديهم القابلية للتنبؤ، والحكم على الأشياء في إطار عام، ويهتمون بتوضيح الأشياء.

ويمكن تحديد المؤشرات السلوكية للفرد التحليلي في أنه يميل الى الظهور بعيدا عن العواطف والجوانب الذاتية، والاكثر من التعبيرات الشائعة، والميل الى التعبير عن القواعد والقوانين العامة، ويشرح الأشياء بنظام ودقة، كما نه يتسم بالنظام العام والحرص وقد يبدو عنيدا في حين أنه يستمتع بالاختبارات العقلانية ويكره الحديث غير العقلاني.

والاستراتيجية الرئيسية للفرد التحليلي هي البحث عن أفضل الطرق، ويستخدم الطرق الآتية في بحثه:

- جمع المعلومات وتعريف المشكلة.
- البحث عن الحلول البديلة حتى يتمكن من تقييمها.
- وضع القرارات والبدائل وكيفية اختيارها.

- اختيار أفضل البدائل.

- تقييم أفضل البدائل حتى يتأكد من انه أفضل بديل، وان كان ليس حلا فانه يبدأ من جديد.

(وليد، 2015، صفحة 90)

- أسلوب التفكير الواقعي:

يفضل الأفراد ذوو أسلوب التفكير الواقعي الاعتماد على الملاحظة وما يدرك من خلال الحواس ويؤمن أصحاب هذا الأسلوب بالتجريب، ويمكن تحديد المؤشرات السلوكية للفرد الواقعي من خلال الميل الى الظهور كإنسان مباشر وقوي ونشط وواضح، ولا يتصف بالإسراع في التعبير اللفظي عند اتفاقه او عدم اتفاقه في الرأي، ورغم تشابه الاسلوب الواقعي والعملي الا ان اوجه الاختلاف بينهما تكمن في الافتراضات والاستراتيجيات، ويعتمد أسلوب التفكير الواقعي على ما هو حقيقي. (مرزوك، 2016، صفحة 24)

كما يعتمد أصحاب الأسلوب الواقعي على الملاحظة والتجريب، وان الأشياء الحقيقية هي ما نخبه في حياتنا الشخصية مثل ما نشعر به أو نراه أو نلمسه أو نشمه، فان ما نراه هو ما نحصل عليه، ويتعارض الأفراد أصحاب أسلوب التفكير الواقعي تماما أو معارض مع الأفراد ذوو أسلوب التفكير التركيبي في التركيز على الحقائق. (السراج، 2009، صفحة 33)

كما أشار هاريسون وبرامسون أن هنالك من الأفراد من يستخدم عدة اساليب تفكير وتضعف لديه القدرة على استعمال اسلوب محدد، اما اصحاب التفكير احادي الجانب فأنهم يستعملون نوعا واحدا من اساليب التفكير الخمسة، وهناك من الافراد من يستعمل اسلوبين من اساليب التفكير في مواجهتهم لمواقف الحياة المختلفة حسب كل موقف، وهناك من يستخدم ثلاثة اساليب وهؤلاء الأفراد نادرو الوجود.

7-3- نظرية كوستا (Costa, 1985):

قام كوستا بتحديد أربع مراحل للتفكير عن طريق تصميم مدرج هرمي يتضمن عادات التفكير والذي عرف فيما بعد بعادات العقل، وتتضمن ابعاد متدرجة ومتتالية داخل التكوين الهرمي، حيث تعتمد كل مرحلة على المرحلة السابقة لها، وعمليات كل مستوى اساسية للمستوى الذي يليه، وحدد هذه المراحل في: مهارة التفكير المنفصل: مثل المقارنة والتصنيف، مرحلة استراتيجيات التفكير: مثل حل المشكلات واتخاذ القرار ومرحلة التفكير الإبداعي: مثل تصميم النماذج المميزة، وأخيرا مرحلة القدرات المعرفية: مثل إيجاد البدائل واصدار الأحكام. (ضيف، 2022، صفحة 106)

وتتمثل هذه المراحل فيما يلي:

- **المرحلة الأولى: المهارات المنفصلة للتفكير (Discrete Skills Thinking):** وتشمل هذه المرحلة مجموعة الجوانب العقلية الفردية المنفصلة، وتعد متطلبات أساسية لمستويات التفكير الأكثر تعقيداً، وهي ادخال البيانات وتشغيلها، واستخراج النتائج بعد التعديل والتطوير.

- **المرحلة الثانية: استراتيجيات التفكير (Strategies of Thinking):** وتتضمن هذه المرحلة عمليات الربط بين المهارات المنفصلة للتفكير السابقة من خلال الاستراتيجيات التي يستخدمها الأفراد حينما يواجهون المشكلات والمواقف الصعبة والمختلفة، والتي تتطلب حلاً أو إجابات لم تكن معروفة وقتها وهذه الاستراتيجيات هي: حل المشكلات، تفكير الناقد، اتخاذ القرار، الاستدلال والمنطق.

(العنزي، 2009، صفحة 16)

المرحلة الثالثة: التفكير الابتكاري (Creative Thinking) : وتشمل مجموعة السلوكيات التي تتصف بالجدة والاستبصار والتي يستخدمها الفرد لإنتاج أنماط التفكير الجديدة والنواتج المتقدمة والحلول الأصلية للمشكلات، وتشمل هذه السلوكيات: الإبداع، الطلاقة، التفكير المجازي، تحدي الصعب والحدسية وعمل النماذج والاستبصار والخيال.

- **المرحلة الرابعة: الروح المعرفية (The Cognitive Spirit):** وتتم هذه المرحلة مع توافر المستويات السابقة، ولا بد من وجود عامل أساسي، وهو أن الشخص المفكر يجب أن يكون لديه قوة الإرادة والاستعداد أو الميل، والرغبة والالتزام. ويتضمن هذا المستوى الصفات الآتية: تفتح الذهن والبحث عن البدائل والتعامل مع المواقف الغامضة وإدراك العلاقات والرغبة المستمرة في التغيير. (Costa, 1985, pp. 66-68)

7-4- نظرية جانبنس (Gubbins,1985):

قام جانبنس 1985 بإعداد مصفوفة لعمليات التفكير تتضمن ستة مستويات تغلب عليها الأبعاد المعرفية وهذه المستويات هي:

7-4-1- مستوى حل المشكلات :

يشتمل هذا المستوى على بعض الخطوات مثل: التعرف على المشكلة وتحديدها بدقة، توضيح المشكلة وصياغة الفروض التي قد تكون سببا في المشكلة، ثم صياغة الحلول المناسبة بناء على المعطيات وكيفية فهم المشكلة، إنتاج الأفكار المرتبطة بالمشكلة، صياغة الحلول البديلة ومن ثم اختيار أفضل الحلول، تطبيق الحل (توجيه الحل) الذي تم قبوله، الوصول إلى النتائج النهائية، وكل هذه الخطوات تشكل دورة متكاملة لهذا المستوى.

7-4-2- مستوى اتخاذ القرار:

يشمل صياغة الهدف الموضح فيه وشرحه وذلك استنادا على المشكلة المطروحة، وإظهار الصعوبات والمعوقات التي تعترض هذا الهدف مع تحديد البدائل الممكن استعمالها، والتعرف عليها، ثم اختبار ودراسة البدائل المتوفرة، ثم الانتقال الى ترتيب البدائل الأكثر ملاءمة واختيار أفضلها وانسبها، وأخيرا تقويم المواقف.

7-4-3- مستوى الوصول إلى الاستنتاجات:

وهذا المستوى يندرج تحته كل من التفكير الاستقرائي من خلال استنتاج ملاحظات محددة والتفكير الانبساطي الذي يكون بمثابة الوصول الى النتائج المراد تحقيقها وتعميمها.

7-4-4- مستوى التفكير التباعدي:

يتضمن عمل القوائم بصفات الأشياء والأحداث، إنتاج الأفكار المتعددة (الطلاقة) ويكون بإنتاج عدد كبير من الأفكار حول الموضوع المحدد في فترة زمنية محدودة، وهذه السمة تساعد على توسيع الأفكار واستكشاف مجموعة واسعة من الحلول المحتملة، ثم إنتاج الأفكار الفريدة (الأصالة) ويكون بالقدرة على التفكير بشكل غير تقليدي وإنتاج أفكار جديدة ما يعزز من فرص إيجاد حلول غير مألوفة، ومن ثم تأتي إنتاج الأفكار المطورة (التحسينات) وتساعد هذه الصفة على تحسين وتطوير الأفكار وتشمل التفكير النقدي والتحليلي.

7-4-5- مستوى التفكير التقويمي:

يشمل هذا المستوى التمييز بين الحقائق والآراء، وكذلك الحكم على مدى مصداقية مصدر المعلومة والمرجع وكذا مهارة الملاحظة والحكم على التقارير المتعلقة بالحقائق، بالإضافة الى التعرف على المشكلات وتحليلها تقويم الفروض، تصنيف البيانات، التنبؤ بالنتائج.

7-4-6- مستوى الفلسفة والاستدلال:

يتم من خلال استخدام المداخل الجدلية والمناقشات المتبادلة، ويكون في هذا المستوى تعزيز التفكير النقدي وتبادل الآراء بطريقة منظمة ومفيدة. (مزيان، 2020، الصفحات 49-50)

7-5- نظرية برسييسن (Pesseison,1985):

أعدت هذه النظرية من طرف برسييسن، وتكشف عن تصنيفين لعمليات التفكير وهي: عمليات أساسية وأخرى مركبة كالآتي:

أولاً: نموذج العمليات الأساسية للتفكير: تتضمن العمليات الآتية: السببية والتحويلات وإدراك العلاقات والتصنيف واكتشاف السمات الفردية المميزة والتحويلات.

ثانياً: نموذج العمليات المركبة للتفكير: وتتضمن مجموعة العمليات الآتية: حل المشكلات واتخاذ القرارات والتفكير الناقد والتفكير الابتكاري، وهي تعتمد على مجموعة العمليات الأساسية السابقة المذكورة كما أن كل عملية تفكير مركبة تستخدم في أداء مهمة معينة. (بوكايس، 2018، صفحة 75)

7-6- نظرية هيرمان (Gubbins,1985):

جاءت هذه النظرية على يد العالم نيد هيرمان تحت اسم (نظرية قيادة المخ) وتركز على استخدام المخ للعمليات المعرفية وارتباط أسلوب التفكير بالجزء الذي يتحكم فيه من المخ.

و قد قدم نيد هرمان (Ned Herrmann) تفسيراً لأساليب التفكير التي يتعامل بها الأفراد مع العالم المحيط بهم من خلال نمودجه المسمى "أداة هرمان للسيادة المخية" أو "نمودج التفكير الكلي للمخ" أو "نمودج الأربعة أرباع" أو "نمودج التفكير الكلي" أو "بوصلة التفكير" والتي ارتكز في صياغتها على دمج نظرية المخ الأيسر/الأيمن (The Left Hemisphere/Right Hemisphere Theory) لروجي سبيري (Roger Sperry,1975) بنظرية المخ الثلاثي (Triune Brain Theory) لباول ماكلين (Paul Mcclean) حيث خلص إلى تقسيم المخ تقسيماً رمزياً (مجازياً) إلى أربعة أجزاء (مناطق) وهي: الجزء الأيسر العلوي، الجزء الأيسر السفلي، الجزء الأيمن السفلي، الجزء الأيمن العلوي، وهي أجزاء مترابطة تعمل سوياً لتشكيل الدماغ الكلي، في حين أن كل منطقة تختص بطريقة معينة لعمل العقل ومنطقة واحدة أو أكثر تكون غالبية ومهيمنة (مسيطرة) على وظائف المخ، وعلى هذا الأساس افترض هيرمان (Herrmann) أربعة أساليب للتفكير وهي موضحة كآلاتي: (بونوة، 2023، الصفحات 65-66)

أ- الأسلوب المنطقي (Logical Style): ويرمز له بالرمز (A) ويرتبط بنصف الدماغ الأيسر العلوي يفضل أصحاب هذا الأسلوب المحاضرات، وتحليل الأمور بموضوعية ومنطق، ويفكرون تفكيراً ناقداً ويحبون التعامل مع الحقائق، وتعنيهم المخرجات على شكل بيانات وإحصائيات وأرقام، ويحبون التعامل مع التقنيات، ويركز أصحاب هذا الاتجاه على الهدف النهائي، وتقييم النتائج، واتخاذ القرارات الصارمة بناءً على ملاحظاتهم الشخصية وبعيداً عن العاطفة.

ب- الأسلوب التنظيمي (Organizing Style): ويرمز له بالرمز (B) ويرتبط بنصف الدماغ الأيسر السفلي، يحب أصحاب هذا الأسلوب التعلم من خلال العمل المنظم المخطط، ويميلون لأن يكونوا تشغيليين إداريين ناجحين، ويحبون العمل التنفيذي الميداني التطبيقي، يركزون على الإجراءات والتفاصيل

ويهتمون بالوقت والطرق والإجراءات المكتوبة، ويحبون العمل ضمن أجواء آمنة ومنضبطة، ويحبون امتلاك زمام الأمور، كما أنهم يفضلون الطرق التقليدية في التفكير (محافظ) ويحبون التعلم والعمل خطوة خطوة، و يهتمون بالتسلسل الزمني والتاريخي والمكاني، ويحتفظون بعلاقة صارمة مع الأمور المالية، كما أنهم شغوفين للعمل تبعاً للنظام ورؤية أفكارهم تتقدم بالتدرج، يعجبون بنفسهم كونهم أداة لتنفيذ الأشياء.

ج-الأسلوب الاجتماعي (Social Style): ويرمز له بالرمز (C) ويرتبط بنصف الدماغ الأيمن السفلي أصحاب هذا الأسلوب يفضلون العمل التعاوني، ونقاش المجموعات، والعمل المتعلق بالكتابة والقراءة، كما يميلون للغة الجسد وتجميل الوجه، وتمثيل الأدوار، ويسعون إلى التواصل وبناء علاقات مع الآخرين ويمتازون بالعاطفة الجياشة والمشاعر المرهفة، والبديهة الحسية، ولديهم الإلتزام الروحي والأخلاقي.

د-الأسلوب الابتكاري (Creative Style): ويرمز له بالرمز (D) ويرتبط بنصف الدماغ الأيمن العلوي يفضل الأفراد ذوو أصحاب هذا الأسلوب الأنشطة الحرة من مثل العصف الذهني والتشبيهات المجازية والصور البصرية، والخرائط العقلية، والنظرة الكلية، ويمتازون بتكيفهم الجيد مع البيئة المحيطة بهم، كما أنهم يحبون دمج المفاهيم والعناصر المجزأة في شيء جديد، ولا يحبون العمل ضمن طرق مقيدة مرتجلون ويعتمدون على الخيال كثيراً، ويهتمون بالمستقبل، وقد يكونوا متمردين، كما يميلون للمخاطرة وتحدي الآخرين. (الهيئات، 2015، الصفحات 53-57)

من خلال عرض نظرية هيرمان نستخلص انها قسمت اساليب التفكير الى أربعة لأنماط فقط، كما انها ربطت أساليب التفكير بتقسيمات المخ أي انها ربطت بين الجوانب الفيزيولوجية والعقلية، وهذا ما يسهل من عملية التصنيف، بالإضافة الى قللت من مرونة وبروفيلات أساليب التفكير كمبدأ من مبادئ اساليب التفكير المتعارف عليها من قبل بعض النظريات الاخرى.

7-7- نظرية التحكم العقلي الذاتي (Sternberg,1988) :

ظهرت هذه النظرية من طرف ستيرنبرج (Sternberg)، وتعد هذه النظرية من أحدث النظريات التي جاءت بهدف تفسير طبيعة أساليب التفكير، حيث ظهرت النظرية في صورتها الأولية في عام (1988) باسم نظرية التحكم العقلي الذاتي ثم غير مسماتها في عام (1990) لتصبح نظرية أساليب التفكير. وظهرت في صورتها النهائية في عام (1997) وفي نفس العام ظهر كتابه "أساليب التفكير"، وتبع ظهور هذا الكتاب الكثير من البحوث والدراسات التي تتمحور حول موضوع أساليب التفكير، ووصل عددها بعد ظهور الكتاب حتى عام 2005 الى 55 دراسة. (بن غذفة، 2014، صفحة 301)

ويرى ستيرنبرج (Sternberg) ان الفكرة الأساسية التي تقوم عليها هذه النظرية انها تحاكي أنواع وأشكال السلطة المنتشرة حول العالم كأساليب تفكير، ويرى ان هناك مجموعة من الأشياء المشتركة بين الفرد وتنظيم المجتمع، حيث ان المجتمع والفرد بحاجة الى تشريعات وقوانين تنظم سير امورهم، وبالتالي تحديد الأولويات وتجاوز العقبات التي تواجه الفرد، كما يفترض ان تفعل الحكومة، وأنه اختار الحكومة لتمثيل الأساليب كنوع من المجاز، والتي يشير إليها بمسمى (الحكومات) أو (السلطات) ضمن خمسة أبعاد رئيسية على النحو التالي:

- البعد الأول: من حيث الوظائف: ويتضمن (التشريعية، التنفيذية، القضائية).
 - البعد الثاني: من حيث الأشكال: ويتضمن (الملكية، الهرمية، الأقلية، الفوضوية).
 - البعد الثالث: من حيث المستويات: ويتضمن (العالمية، المحلية).
 - البعد الرابع: من حيث المجالات: ويتضمن (الداخلية، الخارجية).
 - البعد الخامس: من حيث النزعة: ويتضمن (المحافظة، التحررية). (درويش، 2016، صفحة 811)
- ويذكر ستيرنبرج أنه مثل ما للحكومة من وظائف ومستويات ونزعات ومجالات، فان أساليب التفكير لدى الفرد لها نفس الوظائف والأشكال والمستويات والنزعة، وتقسم هذه النظرية أساليب التفكير الى ثلاثة عشر أسلوباً نعرضها كما يلي:

1- وظائف التحكم العقلي الذاتي:

- أ- الوظيفة التشريعية: تتضمن هذه الوظيفة الابتكار، الصياغة وتخطيط الأفكار والاستراتيجيات، اما العمليات التشريعية فهي تلك العمليات المتضمنة في الأشكال العملية (الابتكار، الصياغة، التخطيط) ومن امثلة الوظيفة التشريعية ما وراء المكونات ذات الرتب العليا التي تستعمل في أداء المهام مثل تحديد المشكلة ثم تحديد العمليات المطلوبة لحلها وتحديد المصادر اللازمة لحل المشكلة.
- ب- الوظيفة التنفيذية: هي الوظيفة التي تتضمن تنفيذ الخطط المصاغة من خلال الوظيفة التشريعية فهي تشير الى الوظائف العقلية المتضمنة التنفيذ، والعمليات التنفيذية هي التي تنفذ الخطط التشريعية المتضمنة كيفية اكتساب وأداء المعرفة مثل: التفسير، التجميع، مقارنة المعلومات.
- ج- الوظيفة القضائية (الحكمية): وتتضمن هذه الوظيفة أنشطة الحكم مثل: الأنشطة التي تبدأ قبل حل المشكلة، والأنشطة المستمرة أثناء هذا الحل والتقييمات بعد الحل، أما العمليات الحكمية هي مكونات لمعالجة المعلومات المتمثلة في تقييم ومراجعة التغذية الراجعة التي تستخدم في حل المشكلات.

2- أشكال التحكم العقلي الذاتي:

أ- **الشكل الملكي:** هذا الشكل يتضمن المشكلات الملكية لتحقيق الهدف ورغم ان المشكلات الملكية نادرة إلا أن الكثير من المشكلات يتم معالجتها على أنها ملكية في حالة تم فهم المشكلة بطريقة خاطئة، ومن أمثلة هذه المشكلات: محاولة جعل الأطفال مثقفين أو نافعين الى أقصى حد ممكن بأي طريقة أو تكلفة.

ب- **الشكل الهرمي:** يتضمن هذا الشكل المشكلات الهرمية التي تسعى لتحقيق اهداف متعددة وتحديد قيم أولويات هذه الأهداف ومن امثلة المشكلات الهرمية: اختيار المهنة، و اختيار الكلية أو نوع العمل والتخطيط للمقرر الدراسي، اختيار الزوج أو الزوجة.

ت- **الشكل الأقلّي:** وهذا الشكل يهتم بالمشكلات الأقل أهمية، والتي تحقق الكثير من الأهداف تكون متساوية في الأهمية، وتكون مدركة أكثر منها حقيقية، ومن هذه المشكلات: تعليم اللغة الإنجليزية كلغة ثانية من دون تأثير الثقافة المحلية للمعلمين.

ث- **الشكل الفوضوي:** ويتضمن المشكلات الفوضوية التي تتطلب البعد عن الإجراءات المعتادة الموجودة لحلها مثل: مشكلة الاستبصار التي يعد الأسلوب الفوضوي الأفضل لحلها، لأن طرق الحل المتوفرة تميل الى العرقلة أكثر من الحل، ويكون الأداء أفضل عندما لا تكون هناك إجراءات واضحة يمكن اتباعها.

(السراج، 2009، الصفحات 42-44)

3- مستويات التحكم العقلي الذاتي:

أ- **المستوى العالمي:** وهذا المستوى يتضمن المشكلات العالمية الي تكون على مستوى مرتفع نسبيا من التجريد، مثل القضايا السياسية أو الأفكار العامة التي تتطلب التجارب ، الموضوعات التي تحتاج الى البحث والتأكيد.

ب- **المستوى المحلي:** ويشمل هذا المستوى المشكلات المحلية التي تتضمن التفاصيل والمراحل سواء في التخيّل أو التنفيذ مثل: تفاصيل التجارب أو تفاصيل حملة إعلانية أو تفاصيل مسألة رياضية.

4- مجالات التحكم العقلي الذاتي:

أ- **المجال الداخلي:** يتضمن هذا المجال المشكلات الداخلية التي تتركز في مهمات تستخدم الذكاء في انعزال عن الآخرين، فيمكن للفرد ان يتعامل الموضوعات لكن الناس الآخرين لا يدخلون في مجال تعامله او أفكاره الا بصورة هامشية، ومن هذه المشكلات: ابتكار الفنون، التعامل مع الآلات.

ب- **المجال الخارجي:** يتضمن هذا المجال المشكلات الخارجية التي تتطلب استخدام الذكاء المتعلق بالعالم الخارجي وعالم الفرد نفسه، والمشكلات الخارجية التي تكون حول الناس الآخرين أو تتطلب العمل بالتواصل

أو بمساعدة الآخرين الذين يصبحون جزءا من المشكلة مثل: توجيه المرؤوسين أو العمل مع الأقران، تكوين الصداقات وتكوني العلاقات الخارجية في المجتمع.

5- نزعات التحكم العقلي الذاتي:

أ - **النزعة المحافظة:** تتضمن هذه النزعة المشكلات المحافظة التي لا تتطلب توسعا في المبادئ والإجراءات الموجودة فعلا، ومن بين هذه المشكلات: اتباع القوانين، تنفيذ القوانين.

ب- **النزعات المتحررة (المستقلة):** وتشمل هذه النزعة المشكلات المتحررة أو المستقلة التي تتطلب تغيير أو توسيع في القوانين والإجراءات الموجودة فعلا، والتطرق الي الحلول التي تذهب الى ما وراء القوانين والاعراض الموجودة، ومن هذه المشكلات: ابتكار أسلوب فني جديد، ابتكار نموذج في العلم.

(الطيب، 2006، الصفحات 62-63)

وقد قامت زانغ (Zhang) من خلال تحليل العديد من الدراسات باقتراح لتصنيف أساليب التفكير وفق نظرية ستيرنبرج الى ثلاثة أنماط او مجموعات وهي:

- **المجموعة الأولى:** وتعرف بالأساليب من النمط الأول: وهي التي تتضمن أساليب التفكير الأكثر ابتكارية والتي تعبر عن مستويات عالية من التعقيد المعرفي كتحمل الغموض والبحث عن الاحتمالات لحل المشكلة وتتضمن أساليب التفكير (التشريعي، الحكمي الهرمي، العالمي، المتحرر) وهذه الأساليب يعتقد انها تحمل قيم إيجابية.

- **المجموعة الثانية:** وتعرف بالأساليب من النمط الثاني: وتتضمن أساليب التفكير التي تميل الى التأكيد على الالتزام بالمعايير المقيدة والتي تعبر عن مستويات متدنية او بسيطة من التعقيد المعرفي وتتضمن أساليب التفكير (التنفيذي، المحلي، الملكي، المحافظ) وهذه الأساليب يعتقد انها تحمل قيم سلبية.

- **المجموعة الثالثة:** وتعرف بالأساليب من النمط الثالث: وتميل هذه الأساليب للحياد لأنها تستخدم في المهام التي تتطلب ابتكارية ومستويات عالية من التعقيد المعرفي وفي المهام التي تتطلب الالتزام بالمعايير ومستويات متدنية او بسيطة من التعقيد المعرفي وهذه الأساليب هي: (الأقلي، الفوضوي الداخلي، الخارجي).

(عيسى و رشوان، 2011، الصفحات 239-240)

كما قام ستيرنبرج بتصنيف خصائص الأفراد حسب أساليب تفكيرهم إلى ثلاثة عشر أسلوبا، قام بتوزيعها ضمن الفئات الخمسة الرئيسية وتنطوي تحت كل منها مجموعة من الأساليب والتي تطرقنا اليها سابقا في خصائص الافراد حسب اساليب التفكير.

من خلال التطرق الى النظريات المفسرة لأساليب التفكير يمكن القول بأن نظرية التحكم العقلي الذاتي (ستيرنبرج) ونظرية هاريسون وبرامسون هما الأكثر شيوعا واستعمالا، بحيث حددت هاريسون وبرامسون الارتباطات بين سلوك الفرد ونمط التفكير المفضل لديه وكيفية تطور هذه الأساليب، اما نظرية ستيرنبرج فهي ذات قبول وتطبيق واسع لأنها افترضت مجموعة متنوعة من الأساليب التي تطبق في العديد من المواقف دون الحكم عليها بالسلب أو الايجاب، بالإضافة الى أنها تناولت كل أسلوب بشكل منفصل عكس النظريات التي ترى بأن الأساليب متسلسلة ومرتبطة، وقد لاقى قبولا في المجال التربوي لأنها أوضحت كيفية التنبؤ بأساليب تفكير المتعلمين من خلال المقاييس التطبيقية، كما انها وضعت قواعد ومبادئ وتطرق للعديد من جوانب أساليب التفكير التي لم يتم التطرق اليها في النظريات الاخرى.

كما أن نظرية هيرمان من النظريات التي ربطت أساليب التفكير بخصائص وسلوكيات الافراد، وقدمت تفسيراً لأساليب التفكير وفق تقسيمات المخ معتمدة على الأساس الفيزيولوجي، وصنفت أساليب الى أربع أساليب (تصنيفات) منفصلة عن بعضها البعض يتعامل بها الفرد مع عالمه الخارجي.

اما النظرات الأخرى فتعتبر أقل شهرة واستخداما، وتعتبر أن تصنيف أساليب التفكير يكون بطريقة مترابطة وتتدرج حسب كل مرحلة، وكل مرحلة تتبع المرحلة التي تسبقها، كما أن هذه النظريات تقدم افتراضات وفق نتائج سابقة وليست على أساس مقاييس أو اختبارات تطبيقية عممت نتائجها.

8- الوسائل المساعدة على تنمية أساليب التفكير :

هناك مجموعة من الوسائل التي تساعد على تنمية التفكير بصفة عامة وأساليب التفكير بصفة خاصة لدى الطلاب والتي ينظر اليها بأنها الطرق التي يمكن اتباعها في تحسين التفكير، ومن بين هذه الوسائل:

- * جعل تعليم التفكير في كل المواد دون اغفال تلك المواد المخصصة لتعليم التفكير، دون الاكتفاء بها عن باقي المواد الاخرى التي ليست مصممة مباشرة لتعليم التفكير وأساليبه.

- * استعمال المعلم أو الاستاذ للأسئلة والعبارات التي تعمل على إثارة استدعاء المعلومات والخبرات لدى

الفرد أو التلميذ. (كادي، 2016، صفحة 45)

- * تخطيط برامج لتنمية مهارات تفكير الطلاب تكون عملية وحقيقية، وتكون المهارات متنوعة وتخلق مجال من المرونة والابداع.

- * مساعدة الطلاب في تنمية قدرات البحث والتجريب من خلال أساليب تنتم بالمنطقية والتخطيط السليم والتي تحقق اكتساب الطلاب لمهارات التفكير وطرق حل المشكلات، مع الأخذ بعين الاعتبار أن تكون تكون المهارات في متناول ومستوى الطلاب، وإمكانية الوصول لحل للمشكلات.

- * مساعدة الطلاب على اكتشاف وتنمية العمليات الأساسية للتفكير بأنفسهم من خلال استغلال خبراتهم الخاصة، ثم تعزيز عمليات التفكير وأساليبها بالإرشاد والتوجيه.
- * يجب ان تشمل أساليب التفكير على مجموعة من الفروق الفردية على مجموعة من الفروق الفردية والاختبارات المقننة التي تكشف مستوى ذكاء كل طالب بمفرده.
- * اعتبار العوامل العديدة المؤثرة في عملية التفكير لدى الطالب عند تنفيذ برامج تنمية مهارات التفكير مثل الميول والقيم والحوافز بالإضافة الى الحالة الوجدانية مثل: القلق والثقة الزائدة بالنفس.
- * اعانة الطلاب على تحديد الأسباب وراء العجز عن حل المشكلات والخطأ الذي يرجع الى ضعف بعض مراحل عملية التفكير وليس عملية التفكير ككل، والتركيز على فهم أساليب ومبررات الحل الصحيح وليس الاعتماد على الحل الصحيح بذاته.
- * إتاحة الفرصة للطلاب للملاحظة والاستكشاف والاستنتاج والربط والتحليل، حيث ان فرض المناهج والمقررات الاجبارية لن تجعل لهم الرغبة في التفكير.
- * طرح المعلم على الطلاب أكثر من أسلوب للتفكير أو حل مشكلة، وهذا في حد ذاته يعتبر أكثر فاعلية من اتباع نمط واحد ثابت للتفكير والحل، فالخبرات المتنوعة أكثر تأثيراً من الخبرة الواحدة المتكررة.
- وتعتبر هذه الطرق إجراءات مرحلية تساعد على اكتساب الطرق المناسبة للتفكير والتعامل مع المواقف التعليمية والتي تحفز من عمل الدماغ، وتساهم كل هذه الأساليب في تطوير التفكير بطرق متنوعة وتزيد من القدرة على الابتكار والتحليل واتخاذ القرار لدى الطالب وتساعد في التعامل مع المشكلات التي تواجهه حتى خارج المحيط الدراسي.

9- طرق و وسائل قياس أساليب التفكير:

يمكن ان يتم قياس أساليب التفكير بعدة طرق مختلفة، وكل طريقة تسعى لفهم كيف يفكر الأفراد وكيف يتعاملون مع المواقف، وهناك عدة مقاييس واختبارات يمكن استخدامها لتقييم وقياس أساليب التفكير في مجالات مختلفة وأهمها المجال التربوي، خاصة لدى الطلاب والمعلمين ومن أبرزها:

9-1- مقياس برامسون وبارليت و هاريسون (Bramson & Parlette & Harrison) لأنماط التفكير:

قام برامسون و بارليت و هاريسون في عام (1980) بوضع هذا المقياس وقام الأستاذ مجدي حبيب بترجمته إلى العربية و تقنيته على البيئة المصرية و العربية، لقياس أساليب التفكير، حيث يكشف المقياس عن خمسة فئات مختلفة من أساليب التفكير التي تعملها الأفراد خلال مراحل نموهم وهذه الأساليب هي: التفكير التركيبي، التفكير المثالي، التفكير العلمي، والتفكير التحليلي، والتفكير الواقعي.

ويشير واضعو المقياس أن 21% من الأفراد يستخدمون نمطا واحدا من أنماط التفكير، أي أن نصف الأفراد تقريبا يفكرون بطريقة واحدة ثابتة من الاستراتيجيات، وأن 32% من الأفراد يستخدمون نمطين من التفكير، واختيار الفرد لاستراتيجية واحدة أو اثنتين أو أكثر يحدد سلوكه بصفة عامة ويحدد أسلوبه في تناول المشكلات بصفة خاصة.

ويتكون هذا المقياس من 18 موقفا و 90 عبارة، بواقع خمس عبارات لكل موقف، والمطلوب من الفرد ترتيب الإجابات الخمس من خلال تحديد درجة انطباقها عليه، بأنه يكتب في المربع يسار الإجابات الخمس الترتيب العقلي الذي ينطبق عليه (1، 2، 3، 4، 5) على اعتبار أن (5) تمثل السلوك الأكثر انطباقا عليه وأن (1) تمثل السلوك الأقل انطباقا عليه، ومن خلال الدرجات التي تحصل عليها الفرد في الأنماط الخمسة يمكن الكشف عن بروفایل التفكير الخاص بالفرد، ولقد صمم الاختبار على أساس أن مجموع الدرجات الخام الذي يتحصل عليه المفحوص على الأساليب الخمسة تمثل مقدارا ثابتا هو (270) درجة. كما أن تعليمات الاختبار تشير إلى أن هذا الاختبار ليس به إجابات صحيحة و أخرى خاطئة، وإنما لمساعدة الفرد في التعرف على أساليبه المفضلة في التفكير، ويعتمد الاختبار على إجابة الفرد بدقة عن الطريقة التي يسلكها فعلا والتي يرى أنها تنطبق عليه، وليس عن الطريقة الواجب أو المفروض عليه أن يسلكها، أما بالنسبة لطريقة التصحيح فهي تعتمد على جمع الدرجات لكل بعد على حدة، ثم جمع درجات هذه الأبعاد للحصول على درجة الفرد على أسلوب التفكير. (بلكرد، 2017، الصفحات 62-63)

9-2- مقياس هيرمان لأساليب التفكير (Herrmann):

وفي عام 1978 قدم هيرمان نظرية في قياس (أنماط السيطرة الدماغية) ويعد مقياس هيرمان من أكثر أدوات التشخيص مرونة لأنه يمكن من خلاله التعرف على طريقة تفكير الفرد وبالتالي سلوكه، حيث يتكون مقياس هيرمان لأنماط التفكير من (120) فقرة موزعة على شكل تجمعات كما يلي:

- * **معلومات شخصية:** حيث يشمل هذا المجال الاسم وموضوع التخصص، والجنس، والمستوى التعليمي.
- * **وضع اليد:** حيث يشتمل هذا التجمع على فقرتين حول وضعية اليد في حالة الكتابة وعند الاستخدام.
- * **موضوعات مدرسية:** حيث يشتمل هذا التجمع على ثلاث فقرات حول درجة إجابة موضوعات دراسية.
- * **عناصر العمل:** حيث يشتمل هذا التجمع على ست عشرة فقرة وتضم عناصر تبين طبيعة العمل الذي يفضلها الفرد أو الذي يمارسه.

* **أوصاف مفتاحية:** حيث يضم هذا التجمع خمسا وعشرين فقرة يطلب من المفحوص اختيار ثمان منها بحيث تصفه بشكل أفضل من غيرها.

***الهوايات:** حيث يشتمل هذا التجمع على ثلاث وعشرين فقرة تمثل هوايات مختلفة يطلب من الفرد اختيار ست منها حسب درجة ممارسته لها.

***مستوى الطاقة:** حيث يشتمل هذا التجمع على فقرة واحدة فقط تتناول الوقت الذي تكون فيه طاقة الفرد في أعلى درجاتها.

***دوخة المواصلات:** حيث يشتمل هذا التجمع على فقرتين تتناولان درجة الإصابة بدوخة المواصلات ومن حيث تكرارها.

***أزواج الصفات:** حيث يشتمل هذا التجمع على أربع وعشرين فقرة، وكل فقرة تعرض صفتين مختلفتين ويطلب من المفحوص اختيار إحدهما.

***انطوائي/ انبساطي:** حيث يشتمل هذا التجمع على فقرة واحدة يطلب فيها من المفحوص تحديد موقعه منها الذي يمتد بين الانطوائية إلى الانبساطية.

***عشرون سؤالاً:** حيث يشتمل هذا التجمع على عشرين فقرة كل منها على شكل عبارة يليها خمسة تدرجات، وفقاً لمقياس ليكرت الخماسي: موافق بشدة، موافق، محايد، غير موافق، غير موافق بشدة. (الهيئات، 2015، الصفحات 87-88)

9-3- قائمة أساليب التفكير النسخة الطويلة ل: ستيرنبرج و واجنر (sternberg & Wagner) 1991:

قام ستيرنبرج و واجنر في عام (1991) بإعداد قائمة لأساليب التفكير وفق نظرية التحكم العقلي الذاتي وتقيس هذه القائمة (13) أسلوباً للتفكير لدى التلاميذ والمدرسين والأفراد العاديين في المجتمع، ولذلك تعتبر هذه القائمة بمثابة قائمة عامة لأنها تقيس أساليب التفكير لدى جميع الأفراد وفي المراحل العمرية المختلفة وهذه الأساليب كشفت عنها نظرية التحكم العقلي الذاتي تمثلت في (التشريعي، التنفيذي، الحكمي العالمي، المحلي، المتحرر، المحافظ، الهرمي، الملكي، الأقلي، الفوضوي، الداخلي، الخارجي) وتتكون هذه القائمة من (104) عبارة يتم الإجابة عليها بطريقة ليكرت من سبعة مستويات كالتالي:

(لا تنطبق إطلاقاً، لا تنطبق بدرجة كبيرة، لا تنطبق بدرجة صغيرة، لا أعرف، تنطبق بدرجة صغيرة تنطبق بدرجة كبيرة، تنطبق تماماً) ويتم قياس كل أسلوب من أساليب التفكير الثلاثة عشر من خلال (8) عبارات موزعة عشوائياً داخل هذه القائمة. (مرياح، 2022، صفحة 105)

9-4- قائمة أساليب التفكير النسخة القصيرة ل: ستيرنبرج و واجنر (sternberg & Wagner) 1992:

قام ستيرنبرج و واجنر في عام (1992) بإعداد قائمة لأساليب التفكير وفق نظرية التحكم العقلي الذاتي

وهي مثل القائمة الطويلة تقيس (13) أسلوبا من أساليب التفكير، وتتكون القائمة من (65) خمسة وستون مفردة بمعدل (5) مفردات لكل أسلوب، وهي من نوع التقرير الذاتي يسأل الأفراد عن طرق تفكيرهم التي يستخدمونها في أداء المهام في المدرسة أو الجامعة أو المنزل أو في العمل في ضوء مقياس سباعي الاستجابة كالتالي: (لا تنطبق إطلاقاً، لا تنطبق بدرجة كبيرة، لا تنطبق بدرجة صغيرة، لا أعرف، تنطبق بدرجة صغيرة تنطبق بدرجة كبيرة، تنطبق تماماً). (الدريد، 2004، الصفحات 193-194)

9-5- استبيان أساليب التفكير للمعلمين ل: ستيرنبرج وواجر (sternberg & Wagner, 1993):

أعد ستيرنبرج وواجر استبيان عام (1993) بهدف قياس أساليب التفكير عند المعلمين، وتتكون هذا الاستبيان من تسعة وأربعين عبارة بمعدل تسع عبارات لكل أسلوب. ويقاس الاستبيان أساليب التفكير لنظرية ستيرنبرج لكن لا يقيس كل الأساليب بل سبعة منها فقط وهي: التشريعي، التنفيذي، الحكمي، العالمي، المحلي، المتحرر، المحافظ. أما طريقة الإجابة على الاستبيان فهي نفس الطريقة التي تم ذكرها سابقاً في قائمة أساليب التفكير (كادي، 2016، صفحة 52)

خلاصة:

من خلال ما تم عرضه من عناصر متعلقة بأساليب التفكير بشكل عام، يمكن القول بأن اغلب التعريفات تجمع على أن أساليب التفكير هي طريقة الأفراد المفضلة للتفكير في حل المشكلات التي تواجههم، كما تتميز أساليب التفكير بأنها جزء من طبيعة الفرد وتأثرها بالبيئة المحيطة به، ويمكن القول هناك بعض الأسس التي تساعد على اكتساب أساليب التفكير وتعليمها، كما أن تحديد أي مستوى من مستويات التفكير التي يستعملها الفرد يبقى امرا نسبيا.

والتطرق الى ضرورة أهمية دراسة اساليب التفكير التي تساعد على التكيف مع التغيرات العلمية والتكيف بسهولة مع الظروف، والتعرف على الصفات التي يتميز بها الافراد في أي أسلوب من اساليب التفكير التي تبقى نسبية ومختلفة من فرد لآخر، بالإضافة الى العوامل التي تؤثر بشكل واضح على أساليب التفكير وتناولنا في هذا الفصل النظريات التي فسرت اساليب التفكير وكانت فيها نظرية ستيرنبرج الأكثر قبولا وتطبيقا لتناولها لأساليب التفكير بشيء من التفصيل واهتمامها بجانب القياس خاصة في المجال التربوي كما تم توضيح أهم الوسائل المساعدة على تنمية أساليب التفكير، وختاما تم التطرق الى الأدوات التي تساعد على قياس أساليب التفكير السائدة لدى الفرد وتعامله مع المشكلات ومعالجتها.

الفصل الرابع

اتخاذ القرار

تمهيد:

I : القرار

1- تعريف القرار

2- عناصر القرار

3- أنواع القرارات

II : اتخاذ القرار

1- تعريف اتخاذ القرار

2- تعريف أنماط اتخاذ القرار

3- خصائص اتخاذ القرار

4- مراحل اتخاذ القرار

5- أهمية اتخاذ القرار

6- العوامل المؤثرة في إتخاذ القرار

7- أنماط اتخاذ القرار

8- النظريات المفسرة لإتخاذ القرار

9- معوقات اتخاذ القرار

10- التفكير واتخاذ القرار

خلاصة.

تمهيد:

يتعرض الطالب خلال حياته اليومية الى الكثير من المواقف والمشكلات التي يحتاج فيها الى اتخاذ قرار وايجاد حلول وبدائل، وتختلف القرارات باختلاف المواقف، فقد تكون روتينية يومية لا تحتاج الى جهد نتيجة تكرارها أو تكون معقدة تحتاج الى تفكير وجهد وتمر بالكثير من الخطوات لاتخاذها، وتلعب العديد من العوامل دورا مهما في نتائج القرار حسب الجهد والوقت وغيرها من العوامل، فتأثيرات اتخاذ القرار على الطالب الجامعي يجعل من اتخاذ القرار دورا مهما في حياته الدراسية والمهنية، وفي ظل تطور الدراسات التي تتناول موضوع اتخاذ القرار وطرق اختيار القرارات المناسبة على أسس علمية، وأصبح من الواضح انعكاسها على عليه خاصة وانها مرحلة تكوين الطالب لنفسه وشخصيته والتي تركز عليها اختياراته المهنية والدراسية وبما يتناسب مع خصائصه و قدراته ومهاراته.

ونعرض في هذا الفصل: مفهوم القرار وعناصره ومتطلبات القرار الفعال ثم نتطرق الى اتخاذ القرار وأنماط اتخاذ القرار والاسس التي يعتمد عليها، والانتقال الى المراحل والخطوات اللازمة التي يمر عليها عملية اتخاذ القرار والعوامل المؤثرة عليها، كما نتناول النظريات المفسرة لاتخاذ القرار والصعوبات التي تعترض اتخاذ القرار السليم، وأخيرا العلاقة التي تربط التفكير باتخاذ القرار.

I : القرار:

1- تعريف القرار:

- يعتبر القرار من اهم الأسس التي يعتمد عليها الطلبة في التعبير عن اختياراته لمختلف ما يرويه مناسباً، وهناك مجموعة من التعريفات للقرار في اطاره العلمي نذكر منها:
- جاء في منجد اللغة العربية المعاصرة (2000) أن القرار هو التصميم على الشيء وتثبيت الرأي عليه. (دار المشرق، 2000، صفحة 1139)
 - يعرفه سلامة (2007) بأنه " عملية المفاضلة بين الحلول البديلة المتاحة واختيار أكثر هذه الحلول صلاحية لتحقيق الهدف من حل المشكلة ". (سلامة، 2007، صفحة 12)
 - ويرى تانونبون (Tannenbaun) بأن القرار يعني الاختيار الحذر والدقيق لأجل البدائل من بين اثنين أو أكثر من مجموعة البدائل السلوكية. (Tannenbaun, weschler, & massarik, 1961, p. 267)
 - ويعرف القرار بأنه " أسلوب أو تصرف واع منطقي وذو طابع اجتماعي ويمثل الحل أو البديل الذي تم اختياره على أساس المفاضلة بين عدة بدائل وحلول ممكنة ومتاحة لحل مشكلة ويعد هذا البديل الأكثر كفاية وفاعلية بين تلك البدائل المتاحة لمتخذ القرار ". (مهديد، 2016، صفحة 56)
 - ويرى عامر والمصري (2016) بأن " القرار هو الاختيار المدرك من بين البدائل المتاحة في موقف معين أو هو المفاضلة بين حلول بديلة لمواجهة مشكلة معينة واختيار الحل الامثل من بينها". (عامر و المصري، 2016، صفحة 9)
 - كما يقدم هلال (2010) تعريفاً آخر للقرار بأنه " قيام الفرد بالمفاضلة بين بعض البدائل التي تم اختيارها في ضوء معايير محددة لاختيار البديل الأكثر تناسبا للتعامل مع الحدث، ويعبر القرار في النهاية عن الإجراءات المحددة لتصرفات العنصر البشري المستهدف به. (هلال ، 2010، صفحة 111)
 - ويمكن تعريف القرار بأنه عملية عقلية واعية تهدف الى اختيار الفرد أحد البدائل المتاحة التي تتناسب مع اهدافه أو تشكل حلاً لمشكلة من المشكلات التي تواجهه.
 - وتؤكد التعريفات السابقة على أن القرار عملية تقوم على أسس علمية ويحتاج الى الكثير من التفكير لإختيار البديل المناسب، كما أن القرار يختلف باختلاف البدائل أو الظروف التي تواجه الفرد، وهذا ما يعني انه يختلف حسب المواقف التي يتعرض لها والنتائج المتوقعة من هذا القرار.

ويرى بعض الباحثين مثل سايمون أن القرار هو جوهر عملية اتخاذ القرار، وهي أكثر من مجرد تخمينات واقعية، بل هي وصف للوضع المستقبلي المتوقع، والذي من الممكن أن يكون صحيحا أو خاطئا بالمعنى التجريبي الدقيق، والقرار له خاصية إلزامية، فهي اختيار لوضع على حساب وضع آخر.

2- العناصر الأساسية للقرار:

يجمع الكثير من الباحثين أن القرار يتضمن عناصر أساسية لا بد من توفرها واندماجها من أجل أن يتحدد القرار ويمكن ذكرها فيما هي:

- **متخذ القرار:** فقد يكون متخذ القرار فردا أو مجموعة من الأفراد، وبذلك يكون لدينا قرار فردي أو قرار جماعي، ويعمل متخذ القرار على التحكم بالبدائل المتاحة، وبالمعلومات التي يجب أن تؤخذ بعين الاعتبار وكيفية تقييم كل بديل، وعلى هذا فإن متخذ القرار يعتبر من أهم عناصر القرار لحل أي مشكلة واختيار البديل المناسب. (محمودي، 2023، صفحة 67)

- **بيئة اتخاذ القرار:** البيئة التي فيها إتخاذ قرار معين قد يختلف عن قرار معين في بيئة أخرى وتتعلق بأحد الجوانب التالية:

- * الموارد المتاحة لمتخذ القرار والتي يستطيع التصرف فيها لحل المشكلة التي تعترضه.
- * أنواع السلوكيات والأنشطة التي يمكن أن يقوم بها تنفيذ الحل الذي قد يتوصل إليه.
- * النتائج التي يحصل عليها باستخدام حل معين للمشكلة.

وتكمن أهمية دراسة وتحليل البيئة التي يتم فيها إتخاذ القرار كوسيلة أساسية لتحديد الأسلوب المناسب لإتخاذه تبعا لطبيعة المناخ الذي قد يقيد حركة متخذ القرار بتحديد الموارد المتاحة أو أنواع الأنشطة والنتائج المطلوبة ولا يوفر له بدائل متاحة. (طبعة ، 2010، صفحة 24)

- **توفر البدائل الملائمة لاتخاذ القرار:** غالبا ما يتضمن موقف القرار بدلين ملائمين على الأقل، ويمثل البديل الملائم وهو البديل الذي نعتبر أنه من ناحية التنفيذ صحيحا وعمليا، كما أنه يساهم ايضا في معالجة أول حل القضية أو موقف ما، أو حل مشكلة قائمة. (النبية، 2011، صفحة 16)

- **الاختيار المدرك والواعي بين البدائل:** ويتطلب هذا الخيار لتحقيق القرار أن يكون التصرف في اختيار البديل شعوريا أي بعد دراسة وتفكير أما إذا كان التصرف لا شعوريا في اختيار البديل فهذا يعني أنه لا يتم بعد دراسة وبالتالي يخرج عن كونه قرار، حيث إن الاختيار يؤكد حقيقة أن القرار قد اتخذ.

(مهديد، 2016، صفحة 57)

- **نتائج القرار:** فالآثار المترتبة أو المتوقعة على القرار المتخذ تتوقف وتعتمد كما ونوعا على نوع القرار المتخذ وطبيعة الموقف أو المشكلة التي يتخذ الفرد قرارا بشأنها، كما تعتبر كتنفيذ لمخطط القرار والخطوات السابقة بصفة عامة. (طمعة ، 2010، صفحة 24)

3-أنواع القرارات:

إن تصنيف القرارات لا يتم وفق معايير واعتبارات ثابتة فعملية التصنيف تخضع لاعتبارات وعوامل متعددة تنبع من طبيعة عملية اتخاذ القرارات وتعدد جوانبها، حيث يختلف تقسيم القرار وفق أهميته وبرمجته والظروف التي صدرت منها وحسب تنظيمها ويمكن تصنيفها على النحو التالي:

3-1- حسب أهميتها:

- **قرارات إستراتيجية:** وهي القرارات ذات أبعاد متعددة وعلى جانب كبير من التعقيد والعمق وتتصل بمشكلات استراتيجية، فهذه المشكلات يصعب مواجهتها بقرار فوري، ولذلك يعد اصدار القرارات مسبقا قبل ظهور الحالات الطارئة لتحديد كمية التصرف حيال هذه المشكلات، ولا يستأثر فرد واحد بالرأي بل يحتاج تسخير جميع الإمكانيات والتخصصات في سبيل اتخاذ هذه القرارات، لأن ذلك يتطلب ثقافة واسعة وجهدا ذهنيا كبيرا.

- **القرارات التكتيكية:** هذه القرارات يتم اتخاذها من أجل تنفيذ القرارات الإستراتيجية، وأحيانا يتطلب تنفيذ قرار استراتيجي واحد اتخاذ عدة قرارات تكتيكية، وهي قرارات يمكن تنفيذها في فترة زمنية قصيرة ولا تتطلب تعمقا فكريا ولا إبداعيا، بل تستخدم فيها توجيهات وإجراءات وقواعد جاهزة مسبقا، ويتميز هذا النوع من القرارات بأنه يتخذ لفترة زمنية قصيرة.

- **القرارات الروتينية:** وهي قرارات تصدر بشكل متكرر، وتتعلق غالبا بالأعمال المعتادة واليومية فلا تؤثر في التنظيم تأثيرا مباشرا، ويمكن البت فيها بناء على التجارب والخبرات السابقة، وهذه القرارات تصدر عادة بطريقة فورية وتلقائية فلا تحتاج إلى دراسة أو بحث. (حمدان، 2010، صفحة 49)

3-2- حسب ظروف اتخاذها:

- **قرارات حالة من اليقين:** تؤخذ إذا كان كل إختيار يؤدي إلى نتيجة معروفة على وجه التأكيد والتي تكون مخططة مسبقا أو يملك متخذها الثقة التامة بنتائج القرار.

- **قرارات المخاطرة:** وذلك إذا كان كل إختيار يقود إلى عدة نتائج احتمالاتها معروفة أو متوقعة.

- **قرارات في حالة من الشك:** وذلك عندما يقود كل إختيار إلى عدة نتائج ممكنة وكل احتمالاتها غير معروفة أو غير متوقعة.

- **قرارات في حالة الجمع بين الشك والمخاطرة:** وتؤخذ عندما لا يكون الشخص متأكد من درجة احتمالية النتائج المترتبة على اختياراته، ولكن تتوفر لديه معلومات وبيانات تمكنه من تقدير نسبة نجاح كل إختيار أو توقع. (موساوي، 2022، الصفحات 35-36)

3-3- حسب تنظيمها:

- **قرارات تنظيمية:** وهي القرارات التي يتم اتخاذها الفرد بحكم السلطة التي يتمتع بها، ويتمكن عن طريقها من تفويض السلطة للآخرين، وأن تتضمن وضع تعليمات وشروط شاملة يخضع لها الافراد التابعين لها ويلتزموا بها، مثل القرارات في الوزارة أو غيرها من التنظيمات.

- **قرارات شخصية:** وهي قرارات فردية تعكس الميول والقيم الذاتية لمتخذها، وتتضمن القرارات التي تصدر بحق الأشخاص تنفيذاً لنا تضمنته القرارات التنظيمية. (بن غذفة، 2014، صفحة 126)

3-4- حسب عدد المشاركين:

- **القرارات الفردية:** وهي القرارات التي ينفرد بها متخذ القرار دون اشراك الآخرين، وقد يكون ذلك بسبب انخفاض خبرة المسؤولين أو كون المشكلة بسيطة ويومية وغير متكررة، أو عدم توفر الوقت اللازم.

- **القرارات الجماعية:** وهي القرارات التي تصدر عن اللجان أو فرق العمل أو المجالس ويترتب عليها مخاطر عالية أو تحتاج الى تكلفة اقتصادية باهظة ولها عدة اساليب منها: أسلوب القرار بالإجماع وأسلوب القرار بالأغلبية. (الحري، 2008، صفحة 274)

3-5- حسب توقيت إصدار القرار:

- **القرارات الوقائية:** وهي قرارات تتعلق بمشكلات متوقعة مستقبلاً، وتتخذ قبل حدوث المشكلة فتصدر بعض القرارات اللازمة للتخفيف من آثار غير المرغوب فيها أو ضمان عدم التأثير بشكل مطلق.

- **القرارات العلاجية:** وهي القرارات التي تعامل مع الأحداث والمشكلات الحالية، وغالباً ما تتعامل هذه القرارات مع بداية تأثير المشكلة، وهي في هذه الحالة تهدف الى وقف نمو المشكلة، ومن الطبيعي ان تكون مهمة صانع أو متخذ القرار في البداية أكثر سهولة من النهاية.

- **القرارات المفاجئة:** وتتعامل هذه القرارات مع الظروف الطارئة والمفاجئة، وغالباً ما يكون إصدارها سريع بما يتناسب مع الموقف المفاجئ الذي يقع. (هلال ، 2010، صفحة 116)

3-6- حسب المجال:

- **القرار الدراسي:** وهو ما يستخدم عند التخطيط للتعليم وبناء المناهج التربوية والتدريسية، وهي أكثر تأثيراً من القرارات المنعزلة وأكدت ضرورة مراعاة الطلبة الذين يستخدمون المناهج والفعاليات في المقررات

الدراسية، كذلك قدمت منهج تعليمي للمعلمين بهدف زيادة فهم الذات، وتنمية القدرة على حل المشكلات التعليمية واتخاذ القرارات بشأن الطلبة، مما يساعد على تحسين العملية التعليمية ككل.

- **القرار الشخصي:** إن القرار الشخصي يخص الإنسان كفرد وليس كعضو في التنظيم الإداري، فالفرد يتخذ القرارات الشخصية التي تعمل على تحقيق أهدافه الشخصية، بينما يتخذ القرارات التنظيمية التي تهدف لتحقيق الأهداف التنظيمية، وأحياناً لا تتوافق كل القرارات التنظيمية ويسهل اتخاذ أحدها لتحقيق أهداف أخرى، وأحياناً لا يتوافق نوعي هذين القرارين ويعيق أحدهما الأخرى.

وقد أشارت العديد من الدراسات السيكلوجية الى القرارات الشخصية منها قرار الطالب الجامعي الذي يندرج ضمن القرارات الشخصية.

- **القرار الوظيفي:** وهو القرار الناتج عن اختيار الفرد لمهنة المستقبل، ويرى الكثير من العلماء أن الاختيار المهني جانب من جوانب السلوك ولذلك عملوا على إيجاد تفسير له، فبعضهم اقتصر على دراسته من وجهة نظر تعطي للعوامل المحيطة التأثير البالغ في الاختيار المهني، كالأحوال الاقتصادية والمحددات الاجتماعية، بينما فسره آخرون على أساس نفسي، فمنهم من رأى أنه استجابة للحاجات اللاشعورية التي لم يتم إشباعها ويرى السلوكيون أن الاختيار المهني مشروط بالخبرات التي تعزز أساليب معينة للسلوك على حساب أساليب أخرى ممكنة.

- **القرار الإداري:** وهو القرار الصادر من الموظفين والرؤساء المنفذين، لأنهم يملكون المعرفة الفنية ويظهرون قدرتهم على معالجة المشكلات بحكمة وكلما صعد الفرد في سلك الإدارة كثرت القرارات التي يتخذها، وزادت أهمية المشكلات التي عليه معالجتها والعمل الأول لرئيس الشركة أو الإدارة هو إصدار واتخاذ القرارات، وينبغي أن يحصل القرار الإداري على دعم الفرق والبناء العقلي للمجموعة.

(المنصور، 2015، الصفحات 76-78)

ومن خلال الطرق الى أنواع القرارات يتبين للباحث بأن هذه التصنيفات يمكن ان تكون متداخلة بينها مثل القرارات الصادرة من القادة أو صناع القرار، كما يؤدي اتخاذ أي قرار الى آثار ونتائج مترتبة، يمكن تصنيفها وتقسيمها إلى:

- نتائج ايجابية: وتترتب على هذا القرار حل المشكلة وتحقيق الأهداف.

- نتائج سلبية: وتترتب على استمرار المشكلة بعد القرار أو عدم امكانية اتخاذ القرار.

II : اتخاذ القرار :

1- تعريف اتخاذ القرار :

تعتبر عملية اتخاذ القرار من المهام التي يقوم بها الطالب والتي تشكل جزءا كبيرا من حياته الاجتماعية والشخصية نتيجة تفاعله مع بيئته الخارجية والمواقف التي نعترضه، فهي اداة يحتاجه الطالب للتعبير عن رأي أو ظرف من الظروف التي تواجهه، كون هذه العملية مستمرة ترافق الفرد خلال مراحل حياته الشخصية أو المهنية، وجاءت العديد من التعريفات التي حاولت تقديم صورة واضحة وشاملة لمعنى إتخاذ القرار ومنها:

- يعرفه فستنجر (Festinger, 1962) بأنه " سعي الفرد لجمع ادق المعلومات والآراء التي تؤكد وتعزز اختياره لأحد البدائل وتقلل من أهمية وجاذبية البديل المرفوض مما يقلل من حالة الصراع الذي ينتج عنه التنافر المعرفي الذي من ضمه اتخاذ القرار". (Festinger , 1962, p. 23)

- ويرى كود (Good, 1973) بأنه " عملية او طريقة لدراسة المواقف وتقويمها بعد تشخيص المشكلات مع الاخذ بنظر الاعتبار الحلول البديلة للمشكلات قبل اتخاذ أي اجراء مقصود"

(نجم، 2019، صفحة 258)

- ويشير هاريسون (Harrison, 1974) بأنه " عملية عقلية تنطوي على إصدار حكم باختيار أنسب السلوكات في موقف معين " (الزغول و الزغول، 2007، صفحة 314)

- كما عرفه غنايم والشرقاوي (1980) على انه " الاختيار القائم على اسس موضوعية لبديل واحد بين بديلين او أكثر ويكون القرار هو البث والتحديد لما يجب ان يتم وذلك لأنها وضع معين بصورة نهائية للحصول على نتيجة ملموسة بحل مشكلة موضع القرار . (غنايم و الشرقاوي، 1980، صفحة 130)

- ويرى الفضل (2004) بأنه " يمثل مجموعة خطوات شاملة ومتسلسلة تهدف في النهاية إلى إيجاد حل لمشكلة معينة، أو لمواجهة حالات طارئة أو مواقف معينة محتملة الوقوع أو لتحقيق أهداف مرسومة.

(الفضل، 2004، صفحة 16)

- ويعرفه الحريري (2008) بأنه "عملية عقلانية ورشيدة، تتبلور في عمليات البحث، والمقارنة بين البدائل والاختيار، وتتضمن الأحداث التي تؤدي إلى نقطة الاختيار وما يليها. (الحريري، 2008، صفحة 221)

- كما عرف حبيب (2007) اتخاذ القرار نقلا عن بندر ومحمود بأنه " العمل على اختيار أفضل البدائل بعد دراسة النتائج المترتبة عن كل بديل أو خيار، وأثرها على الأهداف المراد تحقيقها ويتم اختيار البدائل والخيارات في ضوء مجموعة من المحكات والمعايير التي تم رصده من قبل متخذ القرار للمساعدة في اتخاذ القرار الصحيح". (الأسمرى و محمود، 2023، صفحة 335)

- وأشار شوميكر وروسو (Schoemaker P.J.and Russo.P,2014) على أنه " العملية التي يتوصل من خلالها فرد، مجموعة أو منظمة إلى استنتاجات حول الإجراءات المستقبلية التي يجب متابعتها في ضوء جملة من الأهداف والقيود على الموارد المتاحة حيث تتضمن هذه العملية صياغة القضايا وجمع المعلومات والتعلم من التجربة. (دلال، 2021، صفحة 15)

- وجاء في تعريف عيسى وآخرون (2022) هو " عبارة عن عملية مركبة تهدف الى اختيار أفضل البدائل أو الحلول المتاحة للفرد في موقف معين اعتمادا ما على الفرد من معايير وقيم ومعتقدات، كما تتضمن دراسة البدائل وتقييمها وصولا لأفضل الحلول. (عيسى، الديب، و حسين ، 2022، صفحة 69)

- وتشير أغلب التعريفات الى أن إتخاذ القرار يبني على ما يصدره الفرد من أحكام وتتعلق بتقويم البدائل جميعها، وذلك في ضوء تحديد النواتج والآثار الايجابية والسلبية لكل منها واعطاء وزن لكل ناتج أي اهميته كما تجري عملية اصدار الأحكام على البدائل في ضوء قابلية كل منها للتنفيذ في ظل ما يتوفر له من امكانات. (الزغول و الزغول، 2007، صفحة 315)

ومن خلال التعريفات السابقة يمكن أن يتبلور لدينا مفهوم شامل تتفق عليه جميع التعريفات وهو أن اتخاذ القرار سلوك واع يحتاج الى تفكير يقوم به الطالب في المواقف الحياتية التي تتطلب حلا لمشكلة أو تقييم بدائل أو حلول باستخدام المفاضلة بين عدة بدائل، وتتم هذه العملية عن طريق اتباع ما لدى الفرد من معايير وقيم ومعلومات.

وتجمع التعريفات السابقة على عدة نقاط مشتركة لاتخاذ القرار يمكن استنتاجها والاتفاق عليها ومنها:

- يتطلب اتخاذ القرار استخدام عمليات عقلية واعية مثل التفكير.
- وجود موقف أو مشكلة تحتاج الى حل أو إلى اختيار بدائل.
- يتضمن اتخاذ القرار بدائل عديدة للاختيار بينها.
- تتضمن مجموعة من الخطوات المتتابعة التي تحتاج الى مهارات للوصول إلى القرار الصحيح.
- ان عملية اتخاذ القرار تتشابه مع عملية حل المشكلات في البحث عن الحلول.
- ان يكون القرار المتخذ موجه لتحقيق هدف معين.

كما نشير من خلال دراستنا ان اتخاذ القرار لدى الطالب الجامعي يدخل ضمن إطار اتخاذ القرار الشخصي التي ترتبط بعدة مجالات أخرى لاتخاذ القرار ولهذا فالقرارات التي يتخذها تكون تتنوع حسب المجالات المختلفة لمراحل حياته التي يمر بها فالمرحلة الجامعية بداية للعديد من المجالات سواء الدراسية أو المهنية او القيادية.

2- مفهوم أنماط اتخاذ القرار:

أشرنا سابقا الى تعريف بعض الباحثين لعملية اتخاذ القرار، ونظرا لأهمية المرحلة الجامعية لكون هذه المرحلة مرحلة خبرات ومعارف، نتطرق الى تعريف الأنماط التي يستخدمها الطالب في عملية اتخاذ القرار ونشير الى تعريف بعض الباحثين لأنماط اتخاذ القرار كالتالي:

- يعرفها (Scott & bruse, 1995) على أنها " نمط الاستجابة المعتاد المكتسب الذم يظهره الفرد عند مواجهة موقف قرار، وهذه الأنماط ليست سمات شخصية، بل استعداد قائم على الاستجابة بطريقة معينة في موقف قرار محدد". (Scott & BRUSE, 1995, p. 818)

- ويرى جاكوبي (Jacobi, 2006) أن نمط اتخاذ القرار " هو عملية معرفية تعكس طريقة الفرد في استخدام المعلومات لاتخاذ القرار يرتبط بحاجاته وقيمه ومفهومه عن ذاته. (جاء الله، 2011، صفحة 383)

- وعرفها السيد (2012) بأنها " أنماط من الاستجابات المتعلمة والمعتادة والتي تظهر لدى الفرد في المواقف التي يتحتم عليه اتخاذ القرار فيها، وتتخذ من ثلاثة عوامل هي: الموقف الذي يتخذ فيه القرار والمهمة التي يتخذ فيها القرار، وخصائص الفرد الذي يتخذ القرار" (الحري، 2022، صفحة 1955)

- ويرى جرينبيرج (Greenberg, 2016) أن نمط اتخاذ القرار " مزيجا من كيفية إدراك الشخص للموقف وفهمه والطريقة التي يختار بها البديل للاستجابة لموقف معين. (هاشم ب.، 2022، صفحة 686)

- ويشير جمعة (2017) إلى أن أنماط اتخاذ القرار "هي جزء أساس من حياة الطالب الشخصية فبعض القرارات تكون أساسية ومهمة ومعقدة، وبعضها تكون بسيطة، ولكن جميعها تتطلب أعمال الفكر ومعالجة المعلومات ولكل بدرجات متفاوتة، ومن المنطقي ان يأخذ التفكير بالقرارات المهمة وقتا أطول من التفكير بالقرارات البسيطة او السطحية". (جمعة، 2017، صفحة 327)

- كما يطلق نمط (Style) اتخاذ القرار على السلوك المتكرر للفرد، وبالرغم من أن الفرد قد يكون له عدة أنماط إلا هناك نمط يكون عادة هو السائد لديه، وهو ما يعبر عن الطابع العام للشخص.

(بوصلب، 2013، صفحة 472)

وتشير المفاهيم السابقة الى أن نمط اتخاذ القرار هو الأسلوب الذي يستخدمه ويفضله الطالب الجامعي عندما يكون بصدد اتخاذ قرار، أي انها تتعلق بمتخذ القرار، وقد يستخدم الطالب أحيانا أكثر نمط واحد وتختلف هذه الأنماط من طالب لآخر حسب خبرة وكفاءة الطالب وتجاربه السابقة

3- خصائص اتخاذ القرار:

- تتميز عملية اتخاذ القرار بمجموعة من الخصائص التي تتصف بها وتشمل مختلف الجوانب الأساسية لمكونات القرار، فهناك خصائص تتعلق بمتخذ القرار وأخرى تتعلق بالقرار نفسه ومن هذه الخصائص:
- عملية شعورية فاتخاذ القرار يحتاج الى الشعور أو الإحساس بالحاجة إلى اتخاذ القرار، ثم تحديد المشكلة أو صياغتها وتحليلها، والبحث عن المعلومات، واختيار أنسب البدائل وتقييمها.
- عملية اتخاذ القرار عملية عقلية تتطلب التفكير العميق والمعقد وتحتاج الى التحليل والتنبؤ خاصة عند اتخاذ القرارات المصيرية والمهمة التي تصدر عن صانع القرار.
- اتخاذ القرار عملية طبيعة قابلة للتطور عن طريق التدريب ومتغيرة، تتغير بتغير مراحل نمو الفرد وباختلاف المعلومات التي يتم التوصل إليها. (أبو عرار، 2013، الصفحات 20-21)
- أنها عملية شاملة وعامة لا تقتصر على القرارات الشخصية، مما يعني أنها تشمل معظم المنظمات على اختلاف تخصصاتها، وتشمل كل المناصب الإدارية في المنظمات.
- (العدواني و العازمي، 2018، صفحة 254)
- يعتبر اتخاذ القرار عملية مترابطة ومستمرة ومتصلة وتتضمن تفاعلات متعددة في مراحلها المختلفة تبدأ بمرحلة التصميم وتنتهي باتخاذ القرار، وترتبط قراراتها بين الماضي والحاضر والتخطيط للمستقبل.
- يتأثر اتخاذ القرار بشخصية متخذ القرار، ويتأثر بشخصية ودوافع وميول ورغبات واتجاهات وحاجات ورغبات وأهداف المرغوبة للمشاركين معه في اتخاذ القرار، سواء كانوا أفراداً او مجموعة كبيرة.
- (الدميني و الهادي، 2022، صفحة 31)
- وأشار فياض الى أن من خصائص اتخاذ القرار كذلك:
- من خصائص القرار الجيد وجود إمكانية الترشيح والتعديل فيفترض بأنه لا يمكن الوصول إلى ترشيح كامل للقرار المتخذ، وإنما يمكن الوصول إلى جزء من الترشيح.
- أنه عملية مبنية في الأساس على المجهود الجماعي والمشاركة، بحيث إن التنوع الكبير في المشكلات التي تواجه الفرد أو المؤسسات الحديثة على اختلاف أنواعها يتطلب ضرورة مشاركة المعنيين وأصحاب الرأي والخبرة لحل تلك المشكلات. (الدوسري، 2020، صفحة 56)
- ويضيف روبرز (Robers) أربع خصائص من الخصائص الفردية التي يتميز بها متخذ القرار، والتي تجعل القرار أكثر فعالية وجودة وهي:

- **الخبرة:** وتلعب الخبرة دورا كبيرا في فعالية اتخاذ القرار وذلك بالاستفادة من الأقدمية والتجارب والانماط السلوكية التي يجمعها من مواجهة المشكلات ومن تجارب الفشل والنجاح، فمن خلال الخبرة يكتسب الفرد أنماطا محددة من السلوك المطلوب والضروري في اتخاذ القرار، خاصة في القرارات الاعتيادية.
- **القدرة على تقييم المعلومات بحكمة:** وتختلف هذه الخاصية حسب عقلانية الفرد ونضجه وقدرته على التفسير وتتطور هذه الصفة مع زيادة الخبرة، وتظهر حكمته من خلال تقييم المعلومات واستبعاد غير الضرورية منها وتحديد أهميتها، كما تظهر من خلال تقدير نتائج القرار.
- **الابداع:** وتظهر من خلال قدرة متخذ القرار الفردية على جمع وانتقاء المعلومات وتوليد البدائل واستخدام قدراته في رؤية جميع جوانب المشكلة التي قد لا تظهر للآخرين، وتظهر في القدرة على التخيل والابتكار واقتراح الحلول خاصة في المواقف غير الروتينية.
- **المهارات العددية:** وهي القدرة على استخدام الأساليب والتحليلات الإحصائية الضرورية في عملية البحث فهذه التقنيات والأدوات تساعد متخذ القرار على تقييم البدائل احصائيا بموضوعية وهذه المهارة ضرورية من أجل التوصل الى قرارات فعالة عند اقترائها بالخبرة. (الزغول و الزغول، 2007، الصفحات 318-319)
- ومن خلال التطرق الى خصائص عملية اتخاذ القرار يتضح لنا ان اتخاذ القرار عملية عقلية وهادفة ومستمرة، تحتاج الى الكثير من المهارات، وليست سلوك ورد فعل متكرر، وهي تعتمد على الخبرات والمعلومات والقدرة على تحليل المعلومات.

4- مراحل اتخاذ القرار:

تشير مراحل اتخاذ القرار الى توظيف عمليات عقلية تلعب فيها معالجة المعلومات دورا بارزا وبالتالي فان العوامل العقلية هي أساس اتخاذ القرار كما أن الدراسات التجريبية لاتخاذ القرار قد واكبت ظهور مجال النفس المعرفي الذي يهتم بمعالجة المعلومات التي تؤثر في القرار. (النادي، 2018، صفحة 8)

وتمر عملية اتخاذ القرار بعدة خطوات متسلسلة وهي:

- **إدراك المشكلة وتحديدّها:** يركز متخذ القرار في هذه المرحلة على فهم المشكلة التي هو بصدد معالجتها فإن أي إخفاق في تحديد وإدراك للمشكلة يمكن أن يقود إلى فشل الخطوات اللاحقة من عملية اتخاذ القرار عن مسارها الصحيح، وينبغي التفريق بين مظاهر المشكلة وبين الأسباب التي تمثل أساس المشكلة، فتحديد المشكلة يحدد الاتجاه الفكري الذي يتبع التحديد، فإذا لم يتم تحديد المشكلة الحقيقية فإن القرار الذي سيتخذ سوف قد لا يتناسب مع المشكلة التي صدر القرار فيها. (بن عدة، 2022، صفحة 16)
- وغالبا ما تنقسم المشكلات إلى:

* مشاكل تقليدية أو روتينية والتي تتناول الأمور يومية تتكرر باستمرار.

* مشاكل حيوية ويكون نطاق آثارها أوسع من المشكلات التقليدية على سير العمل مثل وضع الخطط.

* مشاكل طارئة والتي تحدث بسبب الاحداث الطارئة بدون تخطيط، في ظروف البيئة المحيطة بمتخذ

القرار أو ظروف أخرى. (منصور، 2006، صفحة 46)

- **جمع المعلومات والبيانات:** بعد تحديد المشكلة وفهمها فهما حقيقيا، يتطلب من متخذ القرار جمع البيانات والمعلومات الكافية ذات الصلة بالمشكلة، لذا يعتمد القائم على القرار في اتخاذ القرار على حجم المعلومات التي تجمع عن هذه المشكلة، ويكون ذلك حسب نماذج معيارية واحصائيات عبر الاستعانة بأصحاب الخبرة أحيانا. (أبو سمرة، 2014، صفحة 31)

- **تحديد الحلول والبدائل:** وهو تقديم الحلول أو البدائل من طرف متخذ القرار ولا يجب الاقتناع بحل واحد وإنما اقراح حلول متعددة خاصة في القرارات المهمة والمعقدة، ويتم وضع الحلول من خلال التجارب السابقة أو اقتباس حلول أو بدائل وضعها الآخرون في مواقف مشابهة وتكييفها مع طبيعة المشكل.

(خواجة، 2005، صفحة 81)

- **تنفيذ القرار تعميم نتائجه:** يتطلب البديل الأفضل الذي يتم اختياره لحل المشكلة التنفيذ عن طريق تعاون الآخرين ومتابعة ورقابة التنفيذ للتأكد من سلامة التطبيق وفاعلية القرار، وقد يتطلب أحيانا مشاركة من لهم علاقة بالتنفيذ، كما أن شعور متخذي القرار بمشاركتهم يساهم بشكل كبير في حسن تنفيذ القرار.

وهناك عدة طرق لتنفيذ القرار منها الخطي والشفهي، إلا أن الأهم هو تعميم القرار والتركيز عليه بواسطة الترغيب أو التهيب ومن الأفضل أنه يكون التنفيذ مرتبط بجدول زمني ومالي إذا استدعى ذلك لتسهيل عمليات الرقابة واستمراريتها والتأكد من حسن التنفيذ في كل مرحلة، وبما أن كثيرا من العوامل والمتغيرات التي تحيط بعملية اتخاذ القرار قد تتغير باستمرار لذلك فإن عملية متابعة ورقابة التنفيذ تدل على ضرورة

إعادة النظر بالهدف المطلوب أو المشكلة القائمة. (بلحاج، 2016، صفحة 273)

- **متابعة وتقويم القرار:** تعتبر مرحلة المتابعة والتقويم من أهم عوامل وصول متخذ القرار الى الأهداف والتعرف على الآثار الناجمة عن تنفيذ القرار ومدى قبوله، وكذلك مدى تجاوبهم معه، ومشاركتهم في تنفيذه كما تعتبر التغذية الراجعة أهم وسائل متابعة تنفيذ القرار، لأنها تفيد في التأكد من أن القرار يعمل ويتم تنفيذه، وكذلك في اكتشاف الثغرات والنقائص وتقاديرها أو تداركها أولاً بأول، من أجل تحسين النتائج

المرجوة. (النبية، 2011، صفحة 35)

ويذكر طوطاوي (2019) أن تمر مراحل اتخاذ القرار وفق العمليات العقلية من بداية المعلومة الى بعدة مراحل وهي:

- 1- **مثيرات المحيط (المدخلات):** وهي عملية انتقاء المعلومات الداخلة للدماغ من باقي المثيرات، واختيار المثير المطلوب فقط خلال الأداء، أي المعلومات الخاصة بالموضوع الخاص باتخاذ القرار. وهذا عن طريق تهيؤ كل الحواس والاستعداد، إن هذا الاستعداد للحواس يسمى الانتباه وهناك الكثير من المثيرات المعرضة للدخول إلى مركز البرمجة في الدماغ ولكن متخذ القرار ويختار مثير واحد من بينها.
 - 2- **تحديد المثيرات:** عندما يدخل المثير المطلوب إلى مركز معالجة المعلومات في الدماغ يتم تحديد هذا المثير من كل الجوانب وتعتمد هذه التحديدات على الخبرة السابقة، فكلما كانت هنالك معلومات دقيقة وخبرات واسعة في المجال يكون تحديد المثير دقيقاً مما يؤثر ايجابياً في المراحل اللاحقة.
 - 3- **البحث في الذاكرة:** إن الذاكرة تعني الاحتفاظ بالمعلومات واسترجاع لكل المعلومات عند الحاجة وتقاس الذاكرة عموماً بالاسترجاع، فمثلاً عندما يمتلك متخذ القرار معلومات وبيانات أو خبرات معينة فإنه يستدعي هذه المعلومات من الذاكرة لأجل توظيفها ومساعدته في اتخاذ القرار.
 - 4- **التفاعل بين المخزون في الذاكرة وبين المثير:** إن عملية تخزين المعلومات في الذاكرة يكون عن طريق نظام التوافق الذي يبني على أساس استقبال المعلومات بواسطة الحواس، فهو يقوم على أساس استقبال المعلومات وتحليلها وترتيبها وتخزينها على شكل أنظمة خاصة في الدماغ، ثم يقوم بمقارنته بالمعلومات المخزنة، ثم اختيار المعلومة أو الاستجابة المناسبة والتي هي عبارة عن اتخاذ القرار.
 - 5- **تنفيذ القرار:** بعد أن يتم اختيار استجابة معينة ينتقل متخذ القرار الى حيز التنفيذ، بالاعتماد على الخبرات السابقة في هذا المجال. (طوطاوي، 2019، الصفحات 84-85)
- * أما فريدمان (Friedman) فيرى أن عملية اتخاذ القرار تزودنا بمرحلتين أساسيتين من خلالهما يتمكن الفرد من اتخاذ أي قرار وهما:
- مرحلة البحث وجمع المعلومات وتحديد القيم والأهداف وتوليد وتقييم البدائل.
 - مرحلة اختيار البديل المناسب وتنفيذه.
- و في ضوء هاتين المرحلتين فإن اتخاذ القرار بشكل عام يمكن تصنيفه في ضوء بعدين هما:
- **البعد الأول: التفكير بعمق (التروي):** وهو تلك المصادر العقلية الموجهة إلى تحديد وتعريف المشكلة بشكل دقيق وتطوير حلول بديلة. ويشتمل على ثلاثة مستويات:
 - المنخفض: ويتضمن القليل من التفكير والاهتمام بالمشكلة.

- المتوسط: ويشير إلى التفكير السطحي بالمشكلة والحلول البديلة والاعتماد على آراء الآخرين.
- المرتفع: ويشير إلى التفكير بجدية لفهم المشكلة وتشكيل البدائل المختلفة لحلها جميعا من خلال تقييم كل بديل بكل روية.
- **البعد الثاني: (الالتزام):** ويعني الوصول إلى خيار محدد وثابت وهادف من بين البدائل التي تم تطويرها مسبقا مع الاهتمام بمجموعة من الاستراتيجيات والخطط التي من الممكن العودة إليها لاحقا ويشتمل على ثلاثة مستويات:
- المنخفض: ويشير هذا المستوى إلى عدم اختيار أي بديل من البدائل المتاحة.
- المتوسط: ويشير إلى اختيار أحد البدائل ولكن مع درجة منخفضة من الالتزام وهذا يشير إلى عدم القدرة على تبني قرار ثابت
- المرتفع: يشير هذا المستوى إلى أن البديل تم اختياره مع درجة عالية من الالتزام وهو ما يشير إلى تبني قرار ثابت ومستقر. (المنصور، 2015، الصفحات 68-69)

ويرى الباحث من خلال عرض خطوات عملية اتخاذ القرار يتضح ان هذه الخطوات مترابطة ومتكاملة فيما بينها وأن الارتباط بين هذه المراحل مهم وضروري من أجل الوصول الى قرار فعال وناجح ويحقق اهداف متخذ القرار وفي مستوى تطلعاته، كما ان هناك أمورا متضمنه داخل هذه المراحل منها تأثير شخصية متخذ القرار وخبراته وقناعاته بصحة القرار ومدى امكانية تنفيذه وتعديله وتقويمه، وكذلك البيئة المحيطة والكثير من العوامل التي سنتطرق اليها لاحقا والتي من شأنها التأثير على مراحل اتخاذ القرار.

5- أهمية اتخاذ القرار:

- ان لعملية اتخاذ القرار أهمية كبيرة سواء على الفرد أو المجموعة في المجال الإداري أو التربوي على اختلاف انواع القرارات الشخصية منها أو التنظيمية، فهي عملية منظمة وشاملة وتمس أهميتها العديد من الجوانب منها المتعلقة بمتخذ القرار ومنها المتعلقة بالمشاركين في القرار ومن أهميتها:
- ارتباطها الشديد بحياتنا اليومية كأفراد أو جماعات أو منظمات صغيرة وكبيرة، بالإضافة إلى أن موضوع اتخاذ القرارات يحظى بأهمية خاصة من الناحيتين العلمية والعملية.
- يميز مقدار النجاح الذي تحققه أي منظمة أو فرد، فهو يتوقف على فاعلية وكفاءة القرارات المتخذة ومدى ملاءمتها للهدف المحدد وعلى مختلف المستويات. (بن سليم و زرقط، 2020، صفحة 22)
- عملية مستمرة ومتغلغلة في الوظائف الأساسية من تخطيط وتنظيم وتنسيق وتوجيه ورقابة والتي لا يمكن أن توجد بمفردها، بل إن وجودها هو نتيجة اتخاذ القرارات. (العطاس ، 2009، صفحة 49)

- تكتسب أهمية متزايدة بسبب التطورات الحديثة التي أدخلت على طرق جمع البيانات وتحليلها وتصنيفها وتخزينها، كما أصبحت هذه العملية تجذب العديد من الأطراف في ميادين عملية متعددة إلى أهمية القرار لاستخدامه في الوصول إلى حلول للمشاكل (مصبح ، 2011، صفحة 19)
- لها دور في تنفيذ الاستراتيجيات والتخطيط، فمن خلال اتخاذ القرار يتم استخدام الخطط والسياسات لذلك يعتمد تنفيذ الخطط والسياسات على اتخاذ القرار.
- المساهمة في نجاح العمل، حيث يعتمد النجاح في العمل على اختيار البدائل المثالية والمهمة كما يعتمد على حسن الاختيار خاصة في الظروف الصعبة والغير المناسبة. (بوزيان، 2020، صفحة 56)
- كما أن لعملية اتخاذ القرار أهمية في المجال التربوي والتعليمي خاصة في انعكاساتها على الطلاب وتأثيرها عليهم ومن بين هذه المساهمات:
- تأثيرها على السياسات التربوية، حيث أصبحت التكنولوجيا تغزو التعليم بشكل كبير والتي يجب أن يصاحبها وعي كبير للمعلم في كيفية تحديد الاختيارات التي تناسب المتعلمين والوقت الملائم لاستخدامها.
- تعد من المهارات الضرورية للمعلمين والمتعلمين وذلك لمواجهة المشكلات اليومية والمواقف الحياتية والظروف التعليمية التي تحتاج الى اتخاذ قرارات مناسبة للمشكلات التعليمية التي تواجههم بصفة دورية.
- أهم أهداف المحاور الخاصة بالتربية الحديثة ويجب اكسابها لطلاب الكليات فأغلب أهداف المدارس الحديثة تركز على تعليم الطالب كيفية اكساب الطالب مهارة حل المشكلات واتخاذ القرار في ظل التقدم العلمي وضرورة الوصول الى حلول ابداعية وقرارات ناجعة وفعالة.
- افادة اتخاذ القرار المعلم بكيفية تخطيط الدرس وتنفيذ البرامج الأنشطة الدراسية والاساليب والمواقف وغيرها من مدخلات العملية التعليمية وكذلك في المواقف التعليمية والمناقشات والتقييم وغيرها.
- مرونة القرار التدريسي وتعديله عند الحاجة وهذا عن طريق جمع المعلومات وحول الموقف التدريسي وتحليلها وتحديد البدائل، فاتخاذ القرار الناجح يعتمد على المعلومة الصحيحة ويعتمد كذلك على التقدير السليم عند الاختيار. (العطار، 2011، الصفحات 46-47)
- التأثير الفعال في نجاح الحياة الطالب، حيث يحتم على الطلاب أن يتخذوا العديد من القرارات مثل اختيارهم لبعض المواد أو المواضيع أو اختيار التخصص الذي ستكون عليه مهنتهم المستقبلية، وتتطلب تلك العملية قدرات انفعالية وفكرية وكذلك تتطلب من الفرد استدعاء خبراته والمعلومات السابقة وتصنيفها تلخيصها أو استنباط العلاقات فيما بينها. (محمودي و طاجين، 2022، صفحة 638)

كما تعتبر مهارة اتخاذ القرار لطلاب الجامعة ضرورة تربوية، فهي تكسب الطلاب المهارات التي تمكنهم من القدرة على اتخاذ القرار السليم، ومن ثم وجب التدريب على التعامل بكفاءة مع المواقف التي تقابله وذلك من خلال اختيار أفضل البدائل بعد دراسة النتائج المترتبة وأثرها في تحقيق الأهداف المرجوة.

- تعد أهم العمليات النفسية عند حل المشكلات وكثيرا ما يتوقف عليها نجاح الفرد، فالكثير من المشكلات تواجه الطلبة في المرحلة الجامعية عند اتخاذ القرارات وتؤثر عليهم سلبا، بحيث يلزمهم الشعور بالقلق وعدم الثقة عند اتخاذ أي قرار.

- تزويد الكثير من الطلبة في الجامعة بالمعلومات الهامة الضرورية اللازمة لاتخاذ القرارات المهنية والأكاديمية المستقبلية وطريقة التفكير السليم المناسبة لذلك القرار. (الحري، 2022، صفحة 1948)

ومن خلال التطرق الى العناصر التي تبين أهمية اتخاذ القرار يتضح عموما بأنه من خلال اتخاذ القرار يمكن أن نميز الطالب الناجح في الحياة الدراسية فهو يعتبر بمثابة مهارة فاعلة ومعبرة بشكل كبير عن مدى تحقيق الطالب للنجاح أو الفشل في استثمار جهوده ومكتسباته للوصول إلى الأهداف وتحقيقها.

6- العوامل المؤثرة في إتخاذ القرار:

تتأثر عملية اتخاذ القرار بالعديد من العوامل والمتغيرات التي قد تعيق القرار أو تقلل من جودته ونجاحه وتتنوع هذه العوامل فمنها ما يتعلق بمتخذ القرار عندما يكون القرار شخصيا ومنها ما يتعلق بالظروف المحيطة بالإضافة الى العوامل المتعلقة بالبيئة التي يتم فيها اتخاذ القرار في حالة كان القرار في المنظمة أو مؤسسة ومن بين هذه العوامل:

- **العوامل الخارجية:** وهي العوامل الناتجة عن محيط الخارجي للمنظمة، وليس للمنظمة أي سيطرة على هذه العوامل بل على العكس هي التي تؤثر بالمنظمة، ومنها الظروف الاقتصادية، أو السياسية للمجتمع والأطراف ذات العلاقة، التشريعات والقوانين الحكومية، والتطورات التكنولوجية.

وأجمع بعض الباحثين على أن جميع المؤسسات التربوية وغيرها يجب أن تواكب الثورة التكنولوجية، لما أحدثته من تغييرات جوهرية في العملية الإدارية وخاصة عملية اتخاذ القرارات، فالحاسب الآلي لعب دوراً هاماً في جميع البيانات، تخزينها، تحليلها، وحفظها بشكل دقيق. (شعبان، 2017، الصفحات 16-17)

- **العوامل الداخلية:** وتتعلق هذه العوامل بالمنظمات أو المؤسسات التي يتأثر فيها القرار بالعوامل الداخلية البيئية الداخلية في المؤسسة من حيث حجم المؤسسة ومدى نموها وعدد العاملين والمشاركين فيها ويظهر هذا التأثير في جوانب أساسية وترتبط هذه الجوانب بالتأثير على مجموعة الأفراد في المنظمة، ومن ناحية أخرى فهي تتعلق أيضا بالموارد المالية والبشرية والفنية التي ترتبط بالمؤسسة.

ومن العوامل الداخلية التي تؤثر على اتخاذ القرار تلك التي تتعلق بالهيكل التنظيمي وطرق الاتصال والتنظيم الرسمي وغير الرسمي وطبيعة العلاقات الإنسانية السائدة بين الأفراد المشكلين للمؤسسة وإمكانات الأفراد وقدراتهم ومدى تدريبهم وتوفر مستلزمات تنفيذ القرار. (بلحاج، 2016، صفحة 275)

وهناك أيضا عدة عوامل تتعلق بمتخذ القرار وتؤثر في سلوكه وينعكس ذلك على قراراته أثناء اختياره بين البدائل المتاحة لاتخاذ القرار وبالتالي تؤثر في فاعلية وإيجابية القرار وتتمثل هذه العوامل في:

*** الضغوط على متخذ القرار:** وتتمثل هذه الضغوط في التأثير على متخذ القرار عن طريق السلطة أو الرأي العام وأولياء الأمور، فمتخذ القرار مرتبط بمجموعة من العلاقات والروابط التي تمارس ضغوطها عليه بشكل مباشر أو غير مباشر كالتجمعات غير الرسمية، إضافة إلى ضيق الوقت أحيانا مما يضطره إلى اتخاذ قرار في وقت غير مناسب وتحت ضغط معين مما يحجب عنه الفرصة الكافية لجمع المعلومات والبيانات اللازمة لاتخاذ القرار. (الحري، 2008، صفحة 241)

*** المعلومات المتوفرة لدى متخذ القرار:** من بين العوامل المهمة في اتخاذ القرارات هو عنصر المعلومات من حيث الكمية أو النوعية، فكلما توفرت المعلومات كلما اقترب متخذ القرار من حالة التأكد، وبالتالي اقترب من اتخاذ القرار السليم، وكلما كانت المعلومات منظمة وسهلة وشاملة ودقيقة، وفي وقتها المناسب كلما اقترب من حالة التأكد التام، وبالتالي زادت جودة القرارات المتخذة، إضافة إلى أن وجود المعلومات في وقتها المناسب يسرع ويسهل عملية اتخاذ القرار وتنفيذه إضافة إلى تبديد عوامل الشك مما يعزز فرص نجاحه وتحقيقه لأهدافه. (مناصرية، 2004، صفحة 23)

*** الخبرة والمعرفة:** وتشمل مدى توفر المعرفة والخبرة بالإجراءات التي يجب اتباعها عند القيام باتخاذ القرار خاصة وجود تجارب وخبرات محدودة في هذا المجال، ويشدد كلاين (Klein) على دور الخبرة في تمكين الناس من تصنيف الحالات لاتخاذ قرارات مناسبة وفعالة، فهم يستخدمون التجارب السابقة لتصنيف المواقف بسرعة، وتأكيد على دور الخبرة في تقييم المواقف. (الحري، 2022، صفحة 1951)

*** العوامل النفسية:** وهي عبارة عن التكوين والبنية النفسية لمتخذ القرار ويشمل ذلك التعليم والدافعية والاتجاهات والمعتقدات غير العقلانية، ومن بين العوامل السلوكية الاختلاف في الإدراك والخبرة الشخصية بين متخذي القرار، إذ أن الناس يختلفون في فهمهم وتفسيرهم لما يحيط بهم من الظواهر والمعلومات والمشكلات وبالتالي فإن تشخيص المشكلات وتحديد البدائل واختيار القرارات المناسبة قد يختلف من شخص لآخر وبحسب الحالة النفسية التي قد يكون عليها عند اتخاذ القرار، مع ارتباطها بعامل الخبرة السابقة، مع

الآخذ بعين الاعتبار خطأ تعميم الصفات وتعميم الأنماط المستخدمة من طرف متخذي القرار ومدى كون القرار الشخصي أكثر فعالية ورشداً. (حمدان، 2010، صفحة 57)

*** العوامل الدافعة والعاطفية:** وتتمثل في ثقة وشجاعة متخذ القرار التي تتطلب أحياناً عنصر المخاطرة فمحاولة إرضاء الآخرين قد يحيد عن أداء الواجب ويشوه تصورته لحقيقية الأمور وبالمقابل متخذ القرار الذي يميل إلى الأمن والسلامة والابتعاد عن المجازفة وهذا يختلف عن متخذ القرار الذي يشعر بالحاجة للإنجاز والمتعة للمغامرة. (خواجه، 2005، صفحة 96)

من خلال ما سبق يرى الباحث أن اتخاذ القرار مهارة إنسانية ومرنة تتأثر بالعديد من العوامل ولضمان نجاحها يفضل أن تتم وفق خطوات منظمة ومترابطة مع الآخذ عين الاعتبار الجوانب التي تؤثر في عملية اتخاذ القرار وتقدير المؤثرات التي تضمن فاعلية ونجاح القرار لا يمكنه أن يضمن فاعلية ورشد القرار.

7- تصنيف أنماط اتخاذ القرار:

يقصد بالأنماط الأساليب المستخدمة لاتخاذ القرار والتي تختلف من طالب لآخر حسب طريقته الخاصة وتتأثر هذه الأنماط بطبيعة متخذ القرار بناء على المعلومات التي يملكها وطريق تفكيره وعدة عوامل أخرى، وتتعدد أنماط اتخاذ القرار من الأسهل إلى الأصعب، ومن حيث الوقت وطبيعة المشكلة والظروف المحيطة، وتتنوع هذه الأنماط حسب المجال فالأنماط المتبعة في المجال الإداري تختلف عن المجال الشخصي، ووفق الدراسة الحالية يمكن تصنيف أنماط اتخاذ الطالب الجامعي للقرار حسب الجانب النفسي ومن أبرز الأنماط ما يلي:

- تصنيف دينكليج (dink lage) :

وصنف أنماط اتخاذ القرار حسب تحليله لكيفية اتخاذ القرار ووفق الأبعاد التي وضعها والتي تركز على جوانب متعلقة بكيفية معالجة القرارات حسب متخذ القرار إلى:

- **مقرر مندفع:** وهو نمط من السلوك أو يتسم بالسرعة، في تنفيذ القرار، هو الذي يختار فيه متخذ القرار أول خيار يعرض عليه ويمكن أن يكون هذا النمط مفيداً في بعض الظروف والحالات التي تتطلب سرعة في الاستجابة لكنه غير مفيد حين يتطلب الأمر التروي والتفكير العميق.
- **مقرر مجبر:** وهذا النمط هو الذي يتخذ فيه القرار بدون حرية أو بدائل مناسبة ويترك فيه متخذ القرار العواقب للظروف ويتبع مسار محدد في تطبيق القرار.

- **مقرر متأن:** ويتميز صاحب هذا النمط بالتفكير على مهل ويتأخر في اتخاذ القرار والتصرف ويتميز الصبر وعدم التسرع، ويتسم هذا النمط بالتروي والتفكير العميق قبل اتخاذ القرارات مما يساعده في تجنب الأخطاء ويضمن جودة القرار.
- **مقرر مخطط:** ويكون متخذ القرار فيه يتسم بالتوازن بين الجانب المعرفي والانفعالي، ويبتعد عن العشوائية ويحدد فيه أهدافه ويحلل البدائل والاستراتيجيات المناسبة لاتخاذ القرار.
- **مقرر حدسي:** ويتميز في هذا النمط باتخاذ القرار بناء على ما يشعر أو يحس به، بدلا من التحليل ويعتمد الحدس كجزء من الخطوات التي تساعده على الاختيار ويستخدم المعرفة والخبرة السابقة ولا يستطيع التعبير عما يشعر به بالكلمات، ويكون مفيدا أحيانا في القرارات السريعة.
- **مقرر عاجز:** وفي هذا النمط يقبل متخذ القرار مسؤولية تحمل اتخاذ القرار، لكنه لا يكون قادرا على فعل شيء لتحقيقه، وقد يكون هذا العجز ناتجا عن عدة عوامل نفسية أو بيئية أو عاطفية أو خوفا من الفشل أو بسبب عدم الثقة بالنفس والقرارات الفاشلة سابقة.
- **مقرر مطيع:** وهذا النمط هو الذي يؤيد الآخرين فيما يقررون له بدلا من أن يبدي رأيه الخاص في قرار يخصه أو يكون مسؤولا عليه، مع علمه بتحمل مسؤولية نتائج القرار أحيانا.
- **مقرر متعب:** هو الذي يقضي وقتا طويلا في التفكير وجمع المعلومات ثم لا يتوصل إلى قرار بسبب الجهد المبذول أو الضغوط التي تواجهه جراء طول مدة التفكير وجمع المعلومات.
- **مقرر متهرب:** ويتسم في هذا النمط بتجنب اتخاذ القرار أو يقوم بتأجيله بسبب نقص المعلومات أو خوفا من تغيير الوضع وقد يطرح إجابة يشوش بها السؤال المطروح عليه.
- **مقرر حذر:** ويتميز نمط متخذ القرار بالتفكير العميق ويختار دائما الخيار ذي الحد الأدنى من المخاطر ويفكر في العواقب ويهتم بنتائج القرار. (الريماوي، 2004، صفحة 336)
- **تصنيف سكوت وبروس (Scott & Bruce):**

قدم كل من سكوت وبروس (Scott & Bruce, 1995) نموذج مكون من أربعة تصنيفات لأنماط اتخاذ القرار وأضافا نمطا خامسا أثناء العمل على المقياس الذي صممه لقياس هذه الأنماط وهي:

 - **العقلاني:** يتميز متخذ القرار في هذا النمط القدرة على التحليل المنطقي والتقويم ويطغى عليه الجانب العقلي في اتخاذ القرارات ويتميز التخطيط للقرارات والقدرة على المقارنة بين البدائل والثقة بالنفس والمنطقية في إصدار القرار وحسن الموازنة ولديه معرفة كبيرة بالذات وبالعالم العمل ولديه القدرة على استغلال أكبر للمعلومات حول البدائل المتوفرة لديه.

- **الاعتمادية:** وفي هذا النمط يعتمد متخذ القرار على نصائح وتوجيهات الآخرين قبل اتخاذ القرار ويتميز بالإنكسالية والخضوع لرغبة الآخرين ومتردد في القرارات، كما أنه غير مسؤول بقدر كاف عن اتخاذ قراراته وليس لديه أي هدف واضح وغير مقرر في كثير من الأحيان. (بوصلب، 2013، صفحة 473)
 - **التلقائي:** ويتميز فيه بالرغبة في اتخاذ القرار بشكل عاجل وفوري دون الحاجة إلى التفكير الطويل والإسراع في عملية اتخاذ القرار دون التحليل أو بذل أي جهد عقلي أو الاعتماد على المعلومات المتوفرة بل يعتمد متخذ القرار على الخبرة السابقة. (علي و عبد الحميد، 2019، صفحة 37)
 - **الحدسي:** ويعتمد متخذ القرار في هذا النمط على الانتباه للتفاصيل والحس الداخلي له والمشاعر والانطباعات في اتخاذ قراراته وهذه الاستراتيجية عادة ما يوظفها أناس لهم خبرة واسعة في مجال ما، كما يميل للحلول غير التقليدية ويعتمد صاحب هذا النمط على المعلومات منهجياً، كما يميل للانفتاح على كل الخيارات، وهو مناقض للنمط العقلي الذي يعتمد على التعلم من الخبرات السابقة.
 - **التجنبى:** ويقوم صاحب القرار في هذا النمط بتحاشي اتخاذ القرارات أو تأجيلها، خاصة عندما تتعلق بالقرارات الصعبة والحاسمة، كما أنه في هذا النمط لا يرغب في اتخاذ القرار بنفسه وهذا ناتج من انعدام الثقة بالنفس أو الخوف من نتائج القرار مما يدفع به لتأجيل قراره، ويقوم بإلقاء مسؤولياته على الآخرين ويفضل أن ينجز أعماله ويتخذ قراراته بشكل مرضي دون أن يكون على عاتقه أي اعباء.
- (الحراني، 2013، الصفحات 32-33)

- تصنيف فريدمان (Freidman):

وأشار فريدمان إلى وجود ثلاثة أنماط رئيسية من خلال مراحل اتخاذ القرار يلجأ إليها الأفراد عند مواجهة أي مشكلة تتطلب اختيار بدائل واتخاذ قرار وهي:

- 1- **النمط المتروى:** ويعتبر هذا النمط من أكثر أنماط اتخاذ القرار فعالية ومثالية، لأن متخذ القرار المتروى يميل التمهّل والتحليل الدقيق للمواقف وإلى استخدام الاستراتيجيات المنطقية أو المخطط لها في اتخاذ قراراته، كما يبدي مسؤولية شخصية عن القرار الذي يتخذه.
- إن النمط المتروى في اتخاذ القرار لا يعني التوصل إلى قرار محدد وواضح وثابت لكنه يكون أكثر جودة وفعالية وذلك بعد الفحص الدقيق للبدائل المختلفة، وهو ما يشير إلى ذلك المستوى المرتفع من التفكير العميق والجدي بالمشكلة والموازنة بين الحلول، فمتخذ القرار المتروى يقوم بتوضيح المشكلة على نحو مناسب خاصة في القرارات الاستراتيجية والمعقدة فهم يجمعون المعلومات الكاملة حولها ومن خلال ذلك

يطورون عدة بدائل واجراءات لحل المشكلة ثم يقارنون بين هذه الحلول ويقضون الوقت الكافي للتفكير بها وتقييمها وتمحيصها وأخيرا يتخذون قراراتهم. (الشهري، 2009، صفحة 42)

2- النمط المتسرع: يعتبر هذا النمط من أقل الأنماط نجاعة لأن متخذ القرار المتسرع يميل إلى استخدام طرق واستراتيجيات حدسية أو عفوية أو أكثر اندفاعية، فهو يميل الى السرعة دون التفكير العميق وغالبا ما يعتمد متخذ القرار على العاطفة والتخيل والشعور بالبدل أو الحل الذي يراه مناسباً، دون أن التصريح بكيفية اتخاذ القرار، ومع ذلك فإنه يبدي مسؤولية اتجاه القرار الذي اتخذه.

كما ان متخذ القرار المتسرع يتخذ قراراته بعد القليل من التفكير أو بالاعتماد على الآخرين، بسبب الضغوط او الثقة الزائدة أحيانا بناء على تجارب شخصية سابقة، ولكنه يظهر التزاما قويا لما يقرره، وهكذا تأتي قراراته سريعة، غير مدروسة وقليلة التعمق دون الاستفادة من البدائل المتاحة، فقد يكون حكماً نهائياً حيال المشكلة التي تواجهه دون بحث أو تفكير عميق بها أو بالحلول الممكنة، فتكون قراراته نهائية دون تمحيص في البدائل معتمدا على ما يبدو صواباً من وجهة نظره وفي حينه، ولا مانع لديه من تغيير قراراته ولكن دون تأكد أو تفكير عميق بحلول مناسبة للمشكلة، وهكذا تبدو قراراته فجائية. (مقابله، 2019، صفحة 20)

3- النمط المتردد: ويتبنى متخذ القرار في هذا النمط مستوى تفكير مرتفع، والتزام منخفض، ومتذبذب بين البدائل إذ يجد في البحث عن أسباب المشكلة، والحلول الممكنة، غير أن لديه صعوبة في تنفيذ القرارات التي توصل إليها، خوفاً من الفشل أو بسبب القلق من نتائج القرار، كما أنه قد يوقفه أي عائق عند البحث عن حل للمشكلة، وقد يأخذ وقتاً طويلاً في الاختيار بين البدائل والبحث عن الحلول، ويميل الى مشاركة الآخرين في اتخاذ قراره، ويجد صعوبة في تبني أي قرار بسبب نقص المعلومات، ويتأثر بالنقد، ولديه شكوك اتجاه القرار التي يتخذها. (الشلوي، 2023، صفحة 303)

- تصنيف دنوفو وماجنين (dnuovo & magnano):

وجاء هذا التصنيف بأربعة أنماط لإتخاذ القرار وهي:

- **نمط الشك:** يشير إلى حالة الانفعالات السالبة كالاضطراب والقلق عند عملية الاختيار بين البدائل.
- **نمط التفويض:** ويتضمن الميل إلى مساهمة في اتخاذ القرار ومشاركة الآخرين له في اتخاذه للقرار.
- **نمط التأجيل:** وهو تجنب متخذ القرار لاتخاذ القرار أو تأجيله أو تأخير البدء فيه لعدة أسباب.
- **نمط لا مشكلة:** ويشير الى قدرة متخذ القرار على تحديد الأهداف، والتخطيط للأفعال والقدرة على البحث عن المعلومات وإيجاد البدائل وتقويمها بموضوعية وإيجاد الحلول. (ميتر، 2021، صفحة 50)

ونركز في هذه الدراسة على تصنيفات فريدمان لأنماط اتخاذ القرار والتي تعتبر الأقرب لأي متخذ قرار والتي ترتبط بالعديد من مجالات الإدارية أو الشخصية خاصة وأن المرحلة الجامعية مرحلة تكوين ويقوم فيها الطالب باتخاذ العديد من القرارات المهمة الدراسية أو المهنية أو الاجتماعية والتي من شأنها أن تؤثر في مستقبله، كما أن الطالب في هذه المرحلة يملك رصيداً عملياً ويتشكل لديه أساليب تفكير تمكنه من تحليل وتعرضه العديد من العقبات التي تؤثر عليه في اختيار البدائل المناسبة.

8- نظريات اتخاذ القرار:

8-1- نظرية التحليل النفسي:

يعد سيجموند فرويد (Sigmund Freud) مؤسس هذه النظرية والتي تقوم على بعض الأسس التي هي بمنزلة مسلمات في تفسير السلوك منها: الحتمية النفسية، والطاقة الخفية والثبات والالتزان ومبدأ اللذة. وتبحث نظرية التحليل النفسي عن ديناميات الطبيعة البشرية وعن بناء الشخصية، ومنهج بحث لدراسة السلوك البشري وهذا يجعلها من المؤثرات في عملية اتخاذ القرار ، كما تستخدم أيضاً كطريقة للعلاج أما عن خطوات التحليل النفسي التي تدخل ضمن الخطوات العامة في عملية الإرشاد النفسي وقد طرأ على نظرية التحليل النفسي الكلاسيكي كما وصفها فرويد ورفاقه بعض التعديلات الحديثة التي تناسب الإرشاد النفسي وقد ركزوا على اختصار وتقصير مدة التحليل النفسي، وأدخلوا " التحليل النفسي التوزيعي " الذي أتى به (أودولف ميير) وهو يتضمن الفحص والتحليل الموجة لخبرات المسترشد مع التركيز على إمكاناته واحتمالاته ومساعدته على اتخاذ القرار عملية خاصة بمستقبله. (حمد و عبد الرزاق، 2015، صفحة 28)

ويرى أصحاب هذه النظرية أن اتخاذ القرار لديه صلة بالصراع الداخلي لمتخذ القرار عندما يواجه مشكلة أو موقف ما يحتاج إلى اتخاذ قرار، فالعمل على اتخاذ القرارات وحل المشكلات ومواجهة المواقف وإيجاد الحلول يجعل الفرد يشعر بحالة من الرضا. (الطار، 2011، صفحة 49)

وقدمت هذه النظرية مساهمات أثرت في مفهوم اتخاذ القرار ، حيث يعد فرويد الحتمية النفسية والطاقة الخفية والثبات والالتزان، ومبدأ اللذة هو منطلق أي سلوك للإنسان ويتحدد أي سلوك بما لدى الفرد من دوافع شعورية أو لا شعورية.

فالقرار حسب النظرية التحليلية هو ما يسببه من استثارة للتوتر، وبمدى تعارضه مع "الأنا" أو ابتعاده عن "الأنا الأعلى"، وبمقدار الطاقة النفسية المتيسرة لدى متخذ القرار وقدرته على التعامل مع الموقف هو الإطار الذي يتحدد بموجبه القرار، لذا فإن نظرية التحليل النفسي تؤكد على المؤثرات الداخلية على القرار وتعد دوافع اتخاذ القرار حتمية لا شعورية، وغير عقلانية في الأغلب. (ميطر، 2021، صفحة 53)

8-2- النظرية السلوكية:

حسب هذه النظرية فإن ما يتطلع إليه متخذ القرار في الواقع هو الوصول إلى قرارات معقولة، بحيث تتحقق درجات معقولة من الرضا والقبول بأقل من الحد الأقصى بدلا من الحصول على الحد الأقصى كما ركز رواد المدرسة السلوكية اهتماماتهم على أهمية العوامل والمتغيرات النفسية والاجتماعية والبيئية المحيطة بمتخذ القرار وما يرتبط بها من عادات وتقاليده وقيم اجتماعية ونظم اقتصادية وتأثيرها في القرار. (بن السراج، 2018، صفحة 50)

ووفق النظرية السلوكية فإن عملية اتخاذ القرار تتم وقف عدة مراحل بداية من حدوث المثير الى مرحلة حدوث الاستجابة وهي:

- الاحساس بالمثير أو الدافع: ويكون ذلك عبر الحواس المختلفة للفرد التي تستقبل وتنقل المعلومات.
 - تحليل المعلومات: ويتم تحليل هذه المعلومات وترتيبها والتعرف على مكوناتها واعادة صياغتها.
 - تحديد المشكلة: وهي الربط بين المعلومات الناتجة عن المثير والمشكلة التي تعرض لها الفرد.
 - ردود الافعال وآثارها: وهي الاستجابات المحتمل حدوثها والآثار المحتملة لهذه الاستجابات.
 - النتيجة: وهي عملية الاختيار بين مجموعة من ردود الفعل والاختيار من بين التي يراها مناسبة.
 - اتخاذ القرار: ويتم فيه توضيح الفرد للطريقة المناسبة للاستجابة الصادرة عنه.
 - تحليل طرائق التنفيذ: وهي تحليل الاجراءات والقواعد التي تبين كيفية تنفيذ عملية اتخاذ القرار.
 - تنفيذ القرار: وهي مرحلة تطبيق ردود الفعل والاستجابات المناسبة للفرد.
 - حدوث ردود الفعل: وهي بمثابة مرحلة تقييم لنتائج اتخاذ القرار. (بن غذفة، 2014، صفحة 156)
- كما ركزت النظرية على السلوك الإنساني لمتخذ القرار عن طريق الدراسات في مدرسة علمية متكاملة الجوانب والتي قادها المفكرون أمثال فولت (Marry Follett) برنارد (C. Bernard) وسايمون (Simon) وقد توصلت أبحاثهم إلى أهمية العلاقات الإنسانية في اتخاذ القرار لدى الفرد، والبحث عن أفضل الأساليب الممكنة للحصول على أكبر فاعلية من قبل الأفراد أنفسهم، وهذا لا يتم إلا عن طريق مراعاة النظريات الكيفية التي تحكم السلوك الإنساني داخل التنظيم التي يتبع له، ومن ذلك مبدأ عدم جعل القرارات والأمور شخصية. (أبو سمرة، 2014، صفحة 22)
- ويوضح سيزلاجي ووالاس توجه النظرية السلوكية في اتخاذ القرار التي يرى فيها سايمون ومارش أن مستوى العاقبة بين مستوى الطموح ودرجة رضا متخذ القرار هي المعيار الرئيسي لعملية اتخاذ القرار ويقوم هذا المعيار على مجموعة من المبادئ وهي:

- كلما انخفض الرضا لدى متخذ القرار كلما كان البحث عن الحلول لديه أفضل.

- كلما زادت قيم ردود الفعل كلما كان مستوى الرضا والطموح أكبر. (بورزامة، 2009، صفحة 101)

كما انبثقت من النظرية السلوكية عن طريق هذه الدراسات قادها بعض المفكرين وأبرزهم سيمون الذي أكد من خلال نموذج في اتخاذ القرار على أن قدرات الفرد على جمع وتحليل البيانات محدودة وتنوع البدائل وبالتالي فإن لابد لمتخذ القرار أن يكون لديه المعلومات اللازمة حول الموضوع أو المشكلة التي تواجهه إذ أنه لا يمكن تقييم جميع البدائل المحتملة التي تم تحديدها، ولكن يمكن تقييم بعض البدائل المحددة وعليه فإن على متخذ القرار أن يقبل بالبديل الذي يحقق له مستوى اشباع ورضا يضمن له تحقيق الحاجات والأهداف، وذلك لكون اختيار البديل الأفضل يعتمد على تجارب الفرد الشخصية ومحدودية قدراته العقلية على احتواء كافة أنماط القيم والمعلومات. (معارج، 2015، صفحة 592)

8-3- نظرية التنافر المعرفي:

وهي من النظريات الحديثة في علم النفس الاجتماعي وتنطوي في أفكارها تحت النظرية المعرفية وتعتمد على الإدراك والفهم لعناصر المشكلة أو الموقف الذي يعترض الفرد، وترى أن مصادر سلوكيات الفرد هي معرفية، وقد انعكس ذلك على مفهوم اتخاذ القرار، وافترض صاحب النظرية فستنجر أن الفرد يكره عدم الاتساق المعرفي الذي يولد لديه عدم الراحة، فالإنسان يسعى إلى تحقيق الاتساق بين الاتجاهات والسلوك وعدم الاتساق بينهم يجعل الفرد يشعر بعدم الراحة وتكون لديه حالة التنافر المعرفي، وعندما تصيب الفرد حالة عدم التنافر فإنه يحاول التقليل منها، مما يجعله يغير في اتجاهاته أو قراراته أحياناً.

(عياش و غريب، 2018، صفحة 184)

فالفرد الذي يعاني من الصراع بين أفكاره نتيجة مواجهته لموقف ويتطلب منه اتخاذ قرار يتكون من عدة بدائل فإنه يتخلص من الصراع عن طريق اختيار أحد هذه البدائل التي يراها مناسبة لأفكاره، وتتم عملية اتخاذ القرار من وجهة نظر هذه النظرية بمرحلتين هما:

- مرحلة ما قبل اتخاذ القرار: ويتم في هذه المرحلة اختيار أحد البدائل المتوفرة.

- مرحلة ما بعد القرار: وهذه المرحلة فاصلة وتظهر فيها الجوانب السلبية للقرار المفضل وإيجابيات القرار المرفوض، حيث يتم التقليل من الجوانب السلبية عن طريق تجنب المعلومات التي من شأنها أن تزيد من التنافر المعرفي وبالتالي التخلص من الصراع الداخلي والتوتر. (الاعجم، 2020، صفحة 581)

كما ينشأ التنافر المعرفي بين العناصر المعرفية المتعلقة بالبديل الذي تم اختياره، والعناصر المعرفية المتعلقة بالبدائل الأخرى، كما يتوقف مقدار التنافر على عدة أمور وهي:

✓ أهمية القرار المتخذ.

✓ الجاذبية النسبية للبدائل التي لم يتم اختيارها مقارنة بجاذبية البديل المختار.

✓ درجة التداخل المعرفي بين العناصر. (ميطر، 2021، صفحة 58)

كما قام جينز (jains) بتحديد العوامل التي من شأنها أن تتحكم في حالة الصراع والتوتر الناتجة عن الشروع بعملية اتخاذ القرار وهي:

– المكاسب والايجابيات او الخسائر والسلبيات المتوقعة التي يحصل عليها متخذ القرار.

– مدى التقبل الاجتماعي والنفسي أو الرفض الذي يظهر لدى الشخص متخذ القرار.

وهذه الطريقة تنعكس بعض تطبيقاتها في مواقف الحياة اليومية للفرد منها:

– تغيير اتجاهات وسلوكيات الفرد.

– وصف الطريقة التي يكشف بها الفرد عن ذاته.

– ظهور مشاعر الندم لدى الأفراد بعد عملية اتخاذ القرار.

– الكشف عن الأسباب التي تجعل الأفراد يبحثون عن السند الاجتماعي لأفكارهم ومعتقداتهم.

وحسب رأي هذه النظرية فان مرحلة ما قبل القرار تتميز بالموضوعية والدقة والتحليل المنظم للمعلومات

المتوفرة ضمن البدائل المطروحة لحل الصراع، فهي مرحلة دراسة للبدائل المتوفرة، اما مرحلة ما بعد

القرار فتتميز بالرغبة في جمع المعلومات التي تؤكد صحة الخيارات التي تم تفضيلها وتدعمها لكي يتم

التقليل من التنافر. (معارج، 2015، صفحة 592)

8-4- النظرية الانسانية:

هي أحد المدارس الفلسفية والنفسية وتعد المدرسة الانسانية القوة الثالثة في علم النفس، والتي ترى أن

الانسان حر في قراراته وفق حدود معينة ويرفض فكرة ان الانسان مقيد النفسية، وتركز على القيم الإنسانية

والقدرة على النمو الشخصي والتطور، كما تركز النظرية على الصفات الانسانية التي تميز الانسان عن

غيره من المخلوقات وبالأخص ارادته الحرة ونزعتة نحو تحقيق ذاته.

ويرى مؤسس هذه النظرية روجرز الى أن الشخص المتكامل بوظائفه النفسية يشعر بالثقة لكونه كائنا

عضويا فعالا، وتتبنى منظورا إيجابيا نحو الطبيعة البشرية، وتعتبر أن الإنسان بطبيعته يميل إلى الخير

ويسعى لتحقيق الذات وتحقيق أقصى إمكانياته، كما يقول روجرز أحد رواد النظرية عن هذا المبدأ: انني

أتصرف في كثير من الأحيان ليس حسب قناعاتي الشخصية بل وفق ما أشعر به كوني كائنا حيا وهذا ما

يعني ان الفرد الذي يكون سليم البناء في شخصيته يتخذ قرارات وآراء سليمة ولا يقود تابعا أو خاضعا للتقاليد

والأعراف الاجتماعية ولأحكام الآخرين، وبشكا آخر فان روجرز يميل حسب نظريته الى الاعتقاد بأن الانسان المتكامل في وظائفه النفسية يكون صادقاً في أحكامه الحدسية العضوية، لأنه يعتقد بأن هذا الأحكام الحدسية صادرة من الانسجام التام بين ذات الفرد وخبراته.(الطار، 2011، الصفحات 49-50)

وظهرت هذه المدرسة كمحاولة لتجاوز السلبيات والانتقادات الموجهة للنظريات الكلاسيكية ومبادئها مستعينة في ذلك بالعديد من العلوم كعلم الاجتماع وعلم النفس، ولم يتعرض رواد هذه المدرسة إلى عملية اتخاذ القرار بشكل تفصيلي وإنما أشاروا إلى ضرورة اشراك جميع الأفراد في عمليات اتخاذ القرار بشكل جماعي وذلك من خلال أسلوب الاشراف والقيادة، ومن أهم النقائص والتي أخذت على هذه النظرية تجاهلها للمحيط والبيئة الخارجية في عملية اتخاذ القرار واعتبارها للمنظمة كنظام مغلق دون النظر الى الظروف المحيطة بالقرار، وتركيزها على العنصر البشري وإهمالها للجوانب الرسمية والمادية إضافة إلى افتراضها أن الأفراد متحدون ويعملون في علاقات انسانية على تحقيق نفس أهداف القرار، إلا أن الواقع يثبت وجود تعارض واختلاف بين مصالح الأفراد في بعض المواقف. (بن السراج، 2018، صفحة 49)

وتهدف العلاقات الإنسانية حسب النظرية إلى تهيئة جو مناسب لمتخذ القرار، من أجل تحقيق ذاته وتحقيق نتائج إيجابية في عمله فقد دعمت مفهوم الرجل الاجتماعي، كما افترضت أهمية النتائج بحيث أن الحوافز المادية هي ما يهم العامل أو متخذ القرار وبالتالي أهملت العوامل الاجتماعية والإنسانية، حيث دعت إلى ضرورة اعتبار الفرد أسمى من النتائج المنتظرة من العمل أو القرار، فالإنسان من وجهة نظرهم يسعى للعمل في جو تسوده العلاقات الطيبة والشعور بالانتماء والحرية. (بلال، 2005، صفحة 27)

وتعرضت المدرسة الإنسانية لبعض الانتقادات بسبب نقص الدقة العلمية والموضوعية أحياناً، لأنها تركز بشكل واسع على شخصية وتجارب الأفراد، وهذا ما يعني التركيز حرية الفرد في اتخاذ القرار بشكل شخصي، حيث تقدم نظرة إيجابية عن الطبيعة البشرية والعلاقات الانسانية وتدعو إلى تحقيق النمو الفردي والمساهمة في تطوير الإمكانيات الذاتية للفرد ومساعدته في اتخاذ قراراته بنفسه.

8-5- نظرية الصراع:

ترى نظرية الصراع وفق ما جاء به جانس ومين (Jains & mann) في تحليل الصراع أنه من أجل نجاح عملية اتخاذ القرار لابد من عدة مراحل تمر بها وتتضمن هذه المراحل سلسلة من التغيرات في ثبات متخذ القرار من ناحية استخداماتها وتظهر في القرارات الصعبة والمعقدة، والمراحل هي:

- **مرحلة تقدير التحدي:** هي مرحلة يقوم فيها متخذ القرار بتقدير الخسائر التي تواجهه والمتعلقة بذاته وبالأخرين الذين يتأثر بهم أو تفقده رضاهم عنه، خاصة عند تعرضه إلى معلومات جديدة تتناقض مع

أفكاره واتجاهاته وسلوكه الحالي، أو عدم اتساق بين المعلومات الجديدة والمعلومات التي يحملها.

- **تقويم البدائل:** وتبدأ عندما يدرك متخذ القرار أن المعلومات التي يتحصل عليها عن البدائل يمكن أن تشكل تهديدا حقيقيا له فانه يبدأ بتركيز انتباهه على واحد أو أكثر من البدائل، ويحاول الحصول على أكبر قدر ممكن من المعلومات عن كل هذه البدائل ومن ثم يقوم بسلسلة من عمليات التقييم والاختيار لكل بديل منها ومعرفة النتائج الإيجابية والسلبية لهذه البدائل من أجل تفادي الصراعات التي قد تنتج عن البدائل السلبية. (نجم، 2019، صفحة 262)

- **وزن البديل:** يجري متخذ القرار في هذه المرحلة عملية فحص للبدائل التي تم اختيارها ومعرفة البديل الذي يحقق له أفضل النتائج، وبعد ان يكسب البديل الذي يراه مناسباً الثقة لدى متخذ القرار، فانه يسعى الى تبني هذا البديل كقرار له.

- **الالتزام بالقرار:** وفي هذه المرحلة يحاول متخذ القرار الاطلاع عن القرار الذي اتخذه للأشخاص المقربين له كالعائلة والأصدقاء وكل من يعينهم القرار وعلى الرغم من الالتزام بالقرار إلا أنه يميل الى تجنب أي نتائج أو ردود سلبية ناتجة أو معلومات متعارضة مع القرار الذي اتخذه.

- **التمسك بالقرار المتخذ:** يتمسك متخذ القرار في هذه المرحلة بالقرار أو البديل الذي اختاره رغم وجود نتائج أو تغذية مرتدة سلبية فيقوم بتجاهل المصادر التي تتعارض مع البديل الذي اختاره والذي يمثل الحل المناسب للتساؤلات المطروحة خلال كل مراحل اتخاذ القرار لاسيما المرحلة الأولى وتتوقف قدرة متخذ القرار على التمسك بالقرار المتخذ والثبات عليه وتحمل التغذية المرتدة السالبة مهما كانت شدتها.

وكل مرحلة من هذه المراحل تمثل استفسارات تساعد متخذ القرار للحصول على البديل المناسب الذي يتوافق مع سلوكه وأهدافه وتوجهاته. (معارج، 2015، صفحة 594)

9- معوقات اتخاذ القرار:

يمكن أن تتأثر عملية اتخاذ القرار بالعديد من الظروف التي تقلل من جودة أو فعالية القرار، وهذه الصعوبات قد تؤدي الى اتخاذ قرارات خاطئة ومن أبرز هذه المعوقات:

- **عدم إدراك المشكلة وتحديد بدقتها:** يلقي متخذ القرار صعوبة في تحديد المشكلة وقد تنصب قراراته على حل المشاكل الفرعية من هذه المشكلة وعدم التعرض إلى المشكلة الحقيقية. (بلحاج، 2016، ص 276)
- **التخطيط غير السليم:** يعتبر التخطيط غير السليم من المظاهر السلبية التي يترتب عليها عدم تحديد ووضوح أهداف القرار، ويجعل الرؤية غير واضحة أمام متخذ القرار في عملية التنبؤ، وفي كثير من الأحيان

تكون العلاقة بين عملية التخطيط والتنفيذ غير واضحة مما يترتب عليه آثار سلبية تعيق اتخاذ القرارات اللازمة عند تنفيذ الخطط المرسومة. (القحطاني، 2022، صفحة 803)

- **قلة البيانات والمعلومات:** ان المعلومات والإحصاءات شرط اساسي لا بد من توفرها لمتخذ القرار، وقد ويرجع نقص توفرها الى نقص تأهيل القائمين على العملية أو ضعف نظم المعلومات أو عدم استخدام استراتيجيات متطورة لجمع المعلومات.

- **وقت القرار:** وكثيرا ما تفرض الظروف ان يكون اتخاذ القرار في عجلة، وتحول دون اجراء الدراسة والبحث الكافي للموقف، مما يجعل القرار غير سليم ولا يحقق منه أي هدف.

(الدميني و الهادي، 2022، الصفحات 36-37)

- **الخوف من اتخاذ القرار:** ويعود ذلك الى المحيط الاجتماعي أو الوظيفي الذي يكون فيه متخذ القرار بالإضافة الى عدم الاستقرار الذي يؤدي الى خوف متخذ القرار. (الزبيدي، 2018، صفحة 244)

- **الاحجام عن اتخاذ القرار:** وقد يكون ذلك تهربا من المسؤولية بسبب عدم كفايته أو خوفا من تبعات القرار وقد يكون عن طريق منع القضايا أو المشكلات من الوصول اليه أو يظهر الانهماك في العمل أو افتعال مشكلات جانبية. (بطاح و الطعاني، 2016، صفحة 99)

- **عدم المشاركة في اتخاذ القرار:** نتيجة لاختلاف متخذي القرار في الجوانب النفسية والشخصية، فإنهم يختلفون في مدى أخذهم بمبدأ المشاركة الجماعية، فهناك من يشجع المشاركة وهناك من يرفض هذا المبدأ ومن يأخذ بالمشاركة بدرجة أو بأخرى، وبصفة عامة يمكن القول ان الكثير من القرارات إذا لم يتوفر فيها مبدأ المشاركة فإنها تأتي غير سليمة ويصعب تنفيذها. (الهوراني، 2013، صفحة 27)

- **الثقة الزائدة:** وتقوم على التقدير الزائد لمتخذ القرار لمهاراته وقدراته الخاصة ومدى معرفاته وسلامة أحكامه، فبسبب الثقة الزائدة يقوم متخذ القرار بعمل أشياء تعرضه للخطر أو تسبب له الضرر.

(الزغول و الزغول، 2007، صفحة 345)

- **عدم قدرة متخذ القرار على الوصول إلى جميع الحلول الممكنة للمشكلة** موضوع البحث المراد اتخاذ قرار حولها.

- **عجز الفرد الذي يعمل على اتخاذ القرار عن القيام بعملية تقييم مثالية للبدائل المفتوحة التي تم تطويرها لحل المشكلة.**

- تأثر متخذ القرار أثناء محاولاته لاتخاذ القرار بالكثير من خصائص شخصيته كالمهارات والعادات والانطباعات الخارجة إلى حد ما عن وعيه وإدارته، وتأثير العواطف الشخصية مثل الخوف أو الغضب قد يؤدي إلى قرارات غير سليمة أو سلبية. (مطر، 2018، صفحة 57)
- ويرى الباحث أنه يمكن التغلب أو التخفيف من هذه الصعوبات عن طريق اتباع عدة خطوات منها:
- قيام متخذ القرار بجمع وتحليل المعلومات اللازمة بشكل دقيق.
- التقليل من القرارات الشخصية والعاطفية والعمل على تقليل منها.
- أخذ الوقت الكافي لدراسة المشكلة والتقليل الضغط الزمني.
- تعزيز التواصل والمشاركة في اتخاذ القرار.
- تنمية مهارات وتقنيات اتخاذ القرار.

10- التفكير واتخاذ القرار:

عندما تواجه الفرد أي مشكلة وتحتاج إلى اتخاذ القرار فإن أول خطوة يقوم بها هو التفكير في المشكلة وبالتالي فالتفكير هو جزء من التعامل مع المشكلات واتخاذ القرار، كما أن العديد من الدراسات أثبتت العلاقة بينهما وتكمن العلاقة بينهما في:

- تمثل عملية التفكير الخطوة التي تسبق اتخاذ القرار: كالتحليل، والفحص الدقيق للمعلومات، ومدى صدقها، وابتكار البدائل وتوليدها، وأيضا العمليات الذهنية التي تمكن متخذ القرار من تطبيق الخبرات التي اكتسبها في مواقف أخرى، مما يطور لديه اختيار الأسلوب المناسب للقرار.

(الشلوي، 2023، ص 301)

- ترتبط أساليب التفكير وأساليب اتخاذ القرار ارتباطا دالا بخصائص الشخصية وتختلف باختلافها محددة تفضيلات الأفراد في مواقع اتخاذ القرار لأسلوب أو أساليب محددة لاتخاذ القرار دون غيرها، ويوصي على ذلك بأهمية تحديد بروفييل شخصي واضح المعالم لكل شخص يتولى مسؤولية اتخاذ القرارات في المواقف المختلفة، إذ يسهم ذلك في المساعدة في فهم التوجهات هذا الشخص. (جاء الله، 2011، صفحة 851)
- فالمفكر الجيد يمكن ان يؤثر على عملية اتخاذ القرار بما يلي:

- يزداد الوعي لديه بعملية اتخاذ القرار، فالمفكر الجيد يهتم بملاحظة نفسه، وهو يتخذ قراراته ويدرسها جيدا، ويعمل على تحسينها بشكل مستمر.
- يبذل جهدا كبيرا في اتخاذ القرار، ويصدر قراراته دون تسرع، كما انه يدرس أبعاد القرار ونتائجه الإيجابية والسلبية، كما يدرس احتمال تنفيذ القرار وصعوبات التنفيذ.

- يعدل من طريقته في اتخاذ قراراته، ويبحث عن طرق بديلة، كما أنه يناقش قراراته مع الآخرين، ويشعر بمسؤوليته اتجاه ما يتخذ من قرارات، فالمفكر يشعر بأهمية قراراته.
- يبحث في خيارات عديدة، وليس مضطراً لاتخاذ قرار معين بحد ذاته، فالمفكر الجيد يتوقف أمام البدائل ويوازن بينها قبل الوصول إلى القرار المناسب، فهو لا يعتمد على البديهية والمألوف بل يعمل بتنظيم دقيق.
- المفكر الجيد يقارن بين البدائل، ويلاحظ ويبحث عن الأفضل، ويضع بدائل جديدة، وينظر للموضوع أو المسألة من زوايا متعددة، ويفكر في العواقب، فهو يمتلك مهارات فرعية.
- المفكر الجيد عندما يمارس التفكير، واتخاذ القرار في فترة معينة، فإنه يكتسب المرونة والسهولة، فلا تصبح عملية التفكير صعبة ومعقدة لديه، فالقرارات تصبح تلقائية ولكن دون أن يفقد المفكر قدرته على التأمل فهو مرن وتلقائي وحريص. (محمودي، 2023، صفحة 78)
- ومن خلال استعراض العلاقة بين التفكير واتخاذ القرار يمكن القول بأن التفكير هو العملية العقلية التي يتم من خلالها تحليل المعلومات وتقييم الخيارات، في حين أن اتخاذ القرار هو الخطوة التي يتم من خلالها اختيار الحل الأمثل بناء على التفكير والتحليل، فاتخاذ القرار يمثل الجزء التطبيقي للتفكير في المشكلة أو الموقف، كما يمكن القول بأن الاختيار بين البدائل عند اتخاذ القرار تتم على أسس معرفية بعد دراسة وتفكير عميقين.

خلاصة:

ومن خلال ما تم ذكره من عناصر متعلقة باتخاذ القرار يتبين أن اتخاذ القرار أحد الركائز التي تنطلق منها العديد من المواضيع وترتبط بها، خاصة عند الطالب الجامعي الذي يعتبر بالنسبة لديه التوجه الذي من خلاله يحدد مسار العديد من جوانب شخصيته وحياته، ونظرا لارتباطه بالكثير من المجالات والمفاهيم الأخرى، كما أنه أحد المسببات للتنافر المعرفي وأحد عوامل نجاح أو فشل الطالب، كما تطرقنا الى بعض المجالات التطبيقية لاتخاذ القرار.

ويمكن الاستفادة من تنمية المهارة على اتخاذ القرار كقاعدة في اختيار صانعي القرار، فهي مهارة قابلة للتدريب والتطوير، خاصة طلبة الجامعة الذين يتوجب توعيتهم بأهمية المرحلة التي يعيشونها، والقرارات التي يتخذونها فيما يتعلق بمسارهم الدراسي والمهني والتي يلعب فيها اتخاذ القرار دورا مهما.

الفصل الخامس

الاجراءات المنهجية للدراسة

تمهيد:

- 1- منهج الدراسة
- 2- مجتمع الدراسة
- 3- الدراسة الاستطلاعية
 - 3-1 إجراءات الدراسة الاستطلاعية وأهدافها
 - 3-2 حدود الدراسة الاستطلاعية
 - 3-3 عينة الدراسة الاستطلاعية وخصائصها
 - 3-4 أدوات الدراسة الاستطلاعية
 - 3-4- نتائج الدراسة الاستطلاعية
- 4- الدراسة الأساسية
 - 4-1 حدود الدراسة الأساسية
 - 4-2 عينة الدراسة الأساسية وخصائصها
 - 4-3 أدوات الدراسة الأساسية
 - 4-4 إجراءات الدراسة الأساسية
 - 4-5 الأساليب الإحصائية المستخدمة في الدراسة الأساسية

تمهيد:

يعتمد كل بحث علمي في دراسة أي ظاهرة الى خطوات تتم وفق منهج مختلف والاعتماد على طرق وأساليب لجمع البيانات، ونستعرض في هذا الفصل المنهج المتبع في الدراسة مع تفسيرات حول سبب اعتماده، وتبسيط الضوء على مجتمع الدراسة مع تفاصيل عن خصائص هذا المجتمع، كما يتناول الفصل عينة الدراسة وخصائصها وكيفية اختيارها وتوزيعها على متغيرات الدراسة، ونعرض في هذا الفصل أيضا أدوات الدراسة الميدانية، والتحقق من صدقها وثباتها عن طريق نتائج الدراسة الاستطلاعية وإجراءات الدراسة الأساسية والعمليات المتبعة في جمع البيانات، وأخيرا نلقي الضوء على الأساليب الإحصائية المستخدمة في تحليل البيانات للتحقق من صحة الفرضيات.

1- منهج الدراسة:

يعرف المنهج على انه: " الطريقة التي يسلكها الباحث في الإجابة عن الأسئلة، وأنها خطة تبين وتحدد طرق وإجراءات جمع وتحليل البيانات". (النجار، النجار، و الزعبي، 2009، صفحة 18)

فلا بد للباحث من اتباع مجموعة من الخطوات المعينة التي تبين له كيفية التعامل مع دراسته وتندرج دراستنا ضمن المنهج الوصفي، وهو ما يتلاءم مع طبيعة مشكلة هذه الدراسة في وصف وتحليل مستوى التنافر المعرفي وأساليب التفكير وأنماط اتخاذ القرار السائدة بغية فهم العلاقة بينهم، ويقوم المنهج الوصفي بالكشف عن العلاقات بين متغيرين أو أكثر لمعرفة مدى الارتباط بين هذه المتغيرات والتعبير عنها بصورة رقمية حيث تتناول عادة مجموعة من المتغيرات التي يظن أنها مرتبطة مع متغير رئيس مركب. (العمراني، 2013، صفحة 137)

ويعد هذا المنهج من الطرق التي يعتمد عليها في الكثير من الدراسات، وبناء على ذلك فهذا النوع من المناهج يلائم هدف دراستنا في تحليل مستوى التنافر المعرفي وعلاقته بأساليب التفكير وأنماط اتخاذ القرار، الذي نحن بصدد البحث عن نوع الارتباط في العلاقة بين هذه المتغيرات.

2- مجتمع الدراسة:

يعرف عباس وآخرون (2014) مجتمع الدراسة بأنه جميع الأفراد أو الأشياء أو الأشخاص الذين يشكلون موضوع مجتمع البحث، وهو جميع العناصر ذات العلاقة بمشكلة الدراسة التي يسعى الباحث أن يعمم عليها نتائج الدراسة. (عباس، نوفل، وآخرون، 2014، صفحة 217)

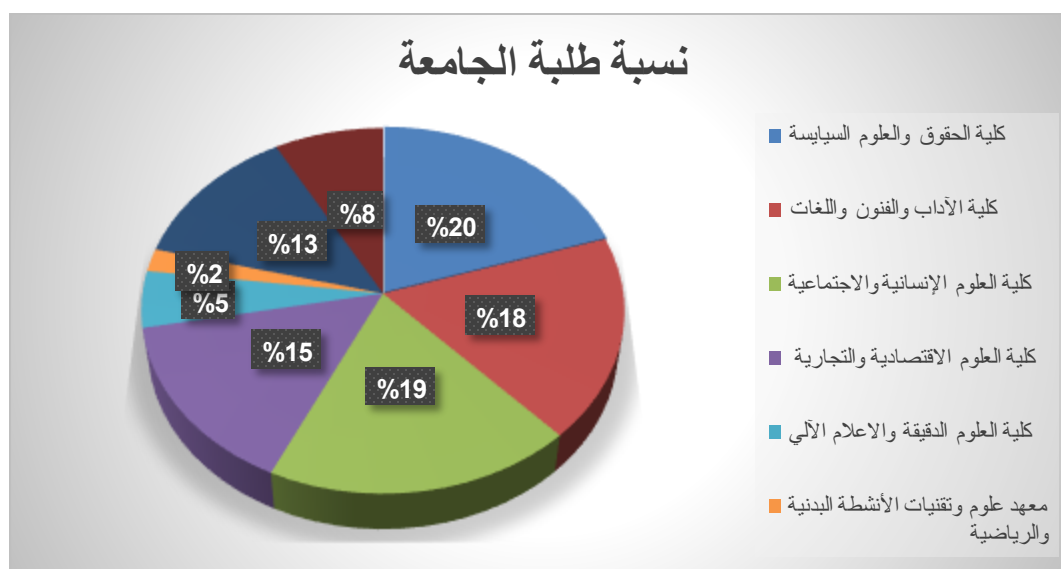
وعلى هذا الأساس فإن مجتمع هذه الدراسة تكون من طلاب الجامعة في جميع الكليات بجامعة الجلفة والذين هم ضمن قائمة المسجلين المتمدرسين بجامعة زيان عاشور ولاية الجلفة للموسم الجامعي 2024/2023 ومن يتابعون دراستهم في جامعة الجلفة، والذين بلغ عددهم حسب الإحصائيات الصادرة عن مديرية الجامعة (24015) طالبا وطالبة من مختلف الكليات.

جدول رقم: (01) يوضح توزيع مجتمع الدراسة حسب الكليات للموسم الجامعي 2024/2023

النسبة المئوية	عدد الطلبة	الكلية
20 %	4883	كلية الحقوق والعلوم السياسية
18 %	4291	كلية الآداب والفنون واللغات الأجنبية
19 %	4654	كلية العلوم الإنسانية والاجتماعية
15 %	3621	كلية العلوم الاقتصادية والتجارة وعلوم التسيير
5 %	1068	كلية العلوم الدقيقة والاعلام الآلي
2 %	448	معهد علوم وتقنيات الأنشطة البدنية والرياضية
13 %	3052	كلية العلوم والتكنولوجيا
8 %	1998	كلية علوم الطبيعة والحياة
100 %	24015	المجموع

ويمكن تمثيل النسب المئوية لتوزيع طلبة جامعة الجلفة حسب الكليات على النحو التالي:

الشكل رقم (03) يبين توزيع مجتمع البحث على كليات جامعة زيان عاشور حسب النسب المئوية:



نلاحظ من خلال الجدول رقم (01) والشكل رقم (03) تباين خصائص الكليات الأربعة المكونة لمجتمع الدراسة التي تضيف عليهم خاصية الطبقية، إذ يتكون من ثمانية كليات لكل منها نسبة من التأثير في تركيبة

هذا المجتمع وتختلف بحسب اختلاف وتباين الخصائص التي تفرضها متغيرات الدراسة على كل كلية حيث نسجل أن أغلب طلبة مجتمع الدراسة هم من أربع كليات وهي كلية الحقوق والعلوم السياسية الذي يقدر عددهم 4883 طالبا وطالبة أي ما يمثل نسبة 20 % من مجتمع الدراسة البالغ عدد أفراد 24015 طالبا وطالبة تليها كلية العلوم الإنسانية والاجتماعية البالغ عددهم 4656 طالبا وطالبة أي بنسبة 19% من مجتمع الدراسة، ويليهما كلية الآداب والفنون واللغات الأجنبية البالغ عددهم 4291 طالبا وطالبة بنسبة تقدر بـ: 18 % من المجتمع الدراسي، في حين يقدر طلبة كلية العلوم الاقتصادية والتجارة وعلوم التسيير بـ 3621 طالبا وطالبة بنسبة 15 %، أما بقية الكليات فلم تتجاوز نسبة الطلبة فيها 13 % من إجمالي نسبة المجتمع.

وهذا ما يعني أن عدد الطلبة في التخصصات الادبية والانسانية تمثل أغلب مجتمع الدراسة المكون من طلبة جامعة الجلفة، وقد يعود ذلك الى الشروط والاجراءات التي يجب توفرها للالتحاق بهذه التخصصات والتي تفرضها عملية التوجيه الجامعي.

3- الدراسة الاستطلاعية:

يهدف الباحث من خلال الدراسة الاستطلاعية في أي بحث علمي إلى استطلاع والتعرف على الظروف المحيطة بالظاهرة التي يرغب في دراستها، والتعرف على أهم الفروض التي يمكن وضعها وإخضاعها لضوابط البحث العلمي، وكذا التأكد من الخصائص السيكومترية لأدوات الدراسة.

(ابراهيم، 2000، صفحة 38)

3-1- إجراءات الدراسة الاستطلاعية وأهدافها:

وبالنظر الى ما سبق، ومن أجل التعرف على مجتمع الدراسة والوقوف على مختلف الظروف التي من شأنها التأثير على الدراسة الأساسية، قام الباحث بزيارة ميدان الدراسة قبل البداية في الدراسة الاستطلاعية مباشرة هذه الأخيرة إلى برمجة عدة زيارات لكل منها أهداف محددة وهي على النحو التالي:

- تم القيام بزيارة والتقرب من ادارة جامعة زيان عاشور بالجلفة بغرض جمع كل المعلومات التي من شأنها الافادة في البحث ميدانيا، إضافة إلى أهمية ضرورة هذه الخطوة في الجانب الميداني من خلال جمع البيانات لاختيار عينة الدراسة واختبار فرضيات الدراسة وتفسير نتائج البحث.
- وفي زيارة أخرى وبعد حصول الباحث على كل المعلومات الخاصة بمجتمع الدراسة على غرار عدد الكليات، العدد الإجمالي للطلبة المعنيين بالدراسة حسب الجنس والتخصصات والمراحل الجامعية وإطلاع

الباحث على الجداول الزمنية للدراسة من أجل معرفة الظروف المناسبة وتوقيت اجراء الدراسة وتطبيق أدوات الدراسة.

- فترة تطبيق أدوات الدراسة: وفي هذه الفترة تم تحديد عدد عينة الدراسة الاستطلاعية بناء على نسبة توزيع عدد الطلبة والطالبات على الكليات، ثم قام الباحث بتطبيق مقاييس الدراسة على عينة الدراسة من مختلف الكليات، والتحقق من مدى ملائمة هذه المقاييس للدراسة والتحقق من صلاحيتها للتطبيق في الدراسة الأساسية، واستخدمت هذه الاستجابات لأجل التحقق من الخصائص السيكومترية لأدوات الدراسة.

3-2- حدود الدراسة الاستطلاعية:

- قام الباحث بإجراء الدراسة الاستطلاعية بما تضمنته من زيارات ادارية وميدانية خلال الفترة الممتدة من 2023/10/22 الى غاية 2023/11/16 أي خلال السداسي الأول للموسم الجامعي على مستوى كليات جامعة زيان عاشور بولاية الجلفة، أين تم على مستوى هذه الكليات التعرف على التخصصات، وأوقات الفراغ والفترات التي تعرف أكثر تواجدا للطلبة في الكليات من أجل اختيار أوقات التطبيق.

3-3- عينة الدراسة الاستطلاعية وخصائصها:

من أجل التحقق من أهداف الدراسة الاستطلاعية المشار إليها سابقا، اعتمد الباحث على عينة تكونت من (40) طالبا وطالبة تم سحبها من مجتمع الدراسة بالطريقة العشوائية الطبقية، وذلك بالتركيز على خصائص متغيرات الدراسة (الجنس و التخصص)، حيث تم الاعتماد في اختيار أفراد العينة على عدد الطلبة والطالبات لكل كلية من اجمالي مجتمع الدراسة التي تمت الإشارة إليها في الجدول رقم (01).

والجدولين التاليين يبينان عدد وخصائص عينة الدراسة الاستطلاعية:

الجدول رقم (02): توزيع أفراد العينة الاستطلاعية حسب متغير الجنس:

الطلبة	الذكور	الاناث	المجموع
العدد	18	22	40
النسبة	45%	55%	100 %

نلاحظ من الجدول رقم (02) أن نسبة الذكور في الدراسة الاستطلاعية بلغت في الدراسة 45% في حين بلغت نسبة الاناث 55% وهي نسب متقاربة، أي أنها متنوعة من حيث خاصية الجنس مما يساعد في التأكد من الخصائص السيكومترية (الصدق والثبات) للأدوات المستخدمة في الدراسة.

الجدول رقم (03): توزيع أفراد العينة الاستطلاعية حسب الكليات:

النسبة المئوية	عدد الطلبة	الكلية
20 %	08	كلية الحقوق والعلوم السياسية
18 %	07	كلية الآداب والفنون واللغات الأجنبية
19 %	08	كلية العلوم الإنسانية والاجتماعية
15 %	06	كلية العلوم الاقتصادية والتجارة وعلوم التسيير
5 %	02	كلية العلوم الدقيقة والاعلام الآلي
2 %	01	معهد علوم وتقنيات الأنشطة البدنية والرياضية
13 %	05	كلية العلوم والتكنولوجيا
8 %	03	كلية علوم الطبيعة والحياة
100 %	40	المجموع

يوضح الجدول رقم (03) عدد الطلبة من عينة الدراسة الاستطلاعية وكيف تم اختيارها وفق النسب المئوية لمجتمع الدراسة من أجل حساب الخصائص السيكومترية لمقياس التنافر المعرفي وقائمة أساليب التفكير ومقياس أنماط اتخاذ القرار، حيث تتألف هذه العينة من مجموعة من الطلبة الذين يتابعون دراستهم على مستوى كليات جامعة زيان عاشور بالجلفة في مختلف التخصصات خلال الموسم الجامعي 2024/2023 وتم اختيار هؤلاء التلاميذ باستخدام طريقة العينة العشوائية الطبقية، وبلغ إجمالي عددهم 40 طالبا وطالبة ونلاحظ من خلال الجدول تنوع العينة بين مختلف الكليات وهذا ما يضيف خاصية الشمولية عند عينة الدراسة.

كما يلاحظ في توزيع العينة حسب الكليات أن أكبر عدد من الطلبة والطالبات كانت من التخصصات الأدبية والإنسانية وهذا راجع لمكونات المجتمع الأصلي للبحث، بحيث كان عدد الطلبة هذه الكليات تمثل أغلب مجتمع الدراسة، قد تم الاختيار بطريقة السحب العشوائي من كلية الحقوق والعلوم السياسية (08)

طلبة وكلية العلوم الإنسانية والاجتماعية (08) طلبة وتم اختيار عشوائيا (07) طلبة من كلية الآداب والفنون و (06) طلبة من كلية العلوم الاقتصادية والتجارية وعلوم التسيير.

3-4- أدوات الدراسة الاستطلاعية:

من أجل جمع المعلومات والحصول على استجابات الطلبة المتعلقة بمتغيرات الدراسة الحالية وتحقيق أهدافها، استعان الباحث بثلاثة أدوات، تتمثل كل أداة منها في مقياس يتعلق بأحد متغيرات الدراسة وهي:

- مقياس التنافر المعرفي.

- قائمة اساليب التفكير لستيرنبرج وواجنر (القائمة القصيرة)

- مقياس انماط اتخاذ القرار.

وفيما يلي نعرض تعريف وتفصيل لهذه المقاييس مع توضيح خصائصها السيكمترية عند تطبيقها:

* مقياس التنافر المعرفي:

قام بإعداد هذا المقياس الباحث: محمد فؤاد علي عباس، حيث استمد بنود وعبارات هذا المقياس من نظرية التنافر المعرفي وفق تعريف فستنجر (ملحق رقم 01) وعرضه الباحث على مجموعه من الخبراء البالغ عددهم (24) خبيرا من المتخصصين في مجال العلوم النفسية للتعرف على صلاحية المقياس وتم عرضه في صورته الأولية المكونة من 35 عبارة على ومن خلال ملاحظات الخبراء تم حذف 05 فقرات وبذلك أصبح مكون من 30 فقرة في صورته النهائية.

وتم تصميم شكل الاستجابات على المقياس وفق سلم ليكرت بحيث يجيب الطالب عن كل فقرة من فقرات المقياس بأحد البدائل التالية: (تنطبق علي بدرجة كبيرة جدا، تنطبق علي بدرجة كبيرة، تنطبق علي بدرجة متوسطة، تنطبق علي بدرجة قليلة، لا تنطبق علي اطلاقا)، وبعد التعديل، تم تطبيقه على عينة استطلاعية قوامها 40 طالبا وطالبة، من أجل معرفة مدى وضوح عبارات المقياس بالنسبة للعينة، وكان الوقت المستغرق للإجابة ما بين 10 الى 15 دقيقة، كما أنه لا توجد تعليمة خاصة به ويتطلب تطبيقه فقط الاجابة على فقرات المقياس وفق درجة انطباقها أو عدم انطباقها عليه. (عباس، 2019)

وقد طبق الباحث المقياس على عينة الدراسة الاستطلاعية التي تقدر بـ: (216) طالبا وطالبة من جامعة

كربلاء (العراق) من أجل التأكد من الخصائص السيكمترية التي نعرضها كالتالي:

- الخصائص السيكمترية لمقياس التنافر المعرفي:

ويوضح مصمم المقياس الخصائص السيكمترية للمقياس وفق الخطوات التالية:

- استخدم الاختبار التائي (t.test) لاختبار الفروق بين مجموعتين عليا ودنيا بدرجة حرية (114) وعند القيمة مجدولة التي بلغت (1.96) ومستوى دلالة (0.05)، وكانت عبارات المقياس ذات دلالة.
- استخدام معامل الارتباط بيرسون في الاتساق الداخلي للمقياس لحساب ارتباط درجات العبارات مع الدرجة الكلية للمقياس، وعند مقارنتها بالقيمة التائية المجدولة عند (1.96) كانت مرتبطة عند مستوى دلالة (0.05) ما عدا فقرتين تم حذفهما من المقياس، والجدول التالي يبين ذلك:
- جدول رقم (04) يوضح معاملات الارتباط بين درجة الفقرة مع الدرجة الكلية لمقياس التنافر المعرفي:**

رقم البند	معامل الارتباط	القيمة التائية	رقم البند	معامل الارتباط	القيمة التائية
01	0.548	8.01	16	0.439	6.42
02	0.544	7.95	17	0.527	7.70
03	0.496	7.25	18	0.536	7.83
04	0.475	6.94	19	0.362	5.29
05	0.407	5.95	20	0.347	5.07
06	0.506	7.39	21	0.562	8.21
07	0.165	2.41	22	0.446	6.52
08	0.028	0.41	23	0.427	6.24
09	0.316	4.26	24	0.388	5.67
10	0.352	5.15	25	0.353	5.16
11	-0.030	-0.44	26	0.611	8.93
12	0.365	5.33	27	0.613	8.95
13	0.536	7.83	28	0.619	9.04
14	0.330	4.82	29	0.526	7.69
15	0.440	6.43	30	0.498	7.28

- وللتحقق من ثبات المقياس استخدم الباحث طريقة التجزئة النصفية والفاكرونباخ، حيث بلغ الارتباط بين النصفين بعد تصحيحه بمعامل الارتباط سبيرمان براون (0.73) وكانت قيمة ألفا كرونباخ (0.84)، والجدول التالي يوضح قيم ثبات المقياس:

جدول رقم (05) يوضح ثبات المقياس بطريقة التجزئة النصفية ومعامل ألفا كرونباخ:

ت	الثبات
1	التجزئة النصفية
2	ألفا كرونباخ

وبغرض التعرف على طبيعة التوزيع تم استخراج بعض المؤشرات الاحصائية التي بلغ فيها المتوسط الحسابي (77.42) والانحراف المعياري (17.67) وبلغت قيمة التقلطح (0.16) وكذلك بلغت قيمة معامل الالتواء (0.13)، وتوزعت عينة الدراسة على المقياس توزيعاً اعتدالياً مما يؤكد صلاحية المقياس للتطبيق. وبعد التحقق من الخصائص السيكومترية للمقياس باستخدام مجموعة من التحليلات والطرق الاحصائية المناسبة تم حذف فقرتين، وأصبح المقياس مكون من (28) عبارة في صورته النهائية للتطبيق على عينة الدراسة الأساسية، والجدول التالي يوضح المؤشرات الاحصائية للمقياس:

جدول رقم (06) يوضح المؤشرات الاحصائية لمقياس التنافر المعرفي:

ت	المؤشرات	القيم
1	الوسط الحسابي	77.42
2	الخطأ المعياري في العينة	1.20
3	الوسيط	77.50
4	المنوال	75
5	الانحراف المعياري	17.67
6	التباين	312.38
7	التفرطح	0.16
8	الخطأ المعياري في التفرطح	0.16
9	الالتواء	0.13
10	الخطأ المعياري في الالتواء	0.33
11	المدي	109
12	أعلى قيمة	28
13	أقل قيمة	137

وتم تطبيقه على عينة مكونة من (500) طالب بجامعة كربلاء خلال موسم 2018/2017

* قائمة أساليب التفكير لستيرنبرج وواجر (1991) القائمة القصيرة:

تعد قائمة أساليب التفكير لستيرنبرج وواجر (Sternberg & Wagner, 1991) نوعاً من أنواع التقارير الذاتية، التي تضم في مجملها 65 فقرة (سؤالاً) لقياس ثلاثة عشر أسلوباً من أساليب التفكير بواقع 05 فقرات لكل أسلوب تفكير من هذه الأساليب، هذه الأساليب بدورها تتوزع ضمن خمسة مجالات (فئات) الوظيفة، الشكل، المستوى، المجال، والنزعة، وتتمحور مواضيع الفقرات حول طرق تفكير الأفراد التي يستخدمونها في أداء الأشياء سواء داخل المدرسة أو الجامعة أو المنزل أو العمل، تتم الإجابة عن هذه الأسئلة بطريقة ليكرت من سبع 07 مستويات، وتدرج في ضوء مقياس سباعي الاستجابة: (لا تنطبق إطلاقاً، لا تنطبق بدرجة كبيرة، لا تنطبق بدرجة صغيرة، لا أعرف، تنطبق بدرجة صغيرة، تنطبق بدرجة كبيرة، تنطبق تماماً) وتعطى الدرجات المناسبة لها على التوالي (1، 2، 3، 4، 5، 6، 7) وليست للقائمة درجة كلية وإنما يتم التعامل مع درجة كل مقياس فرعي (كل أسلوب تفكير) على حدة. (ملحق 2)

وتوجد عدة ترجمات لقائمة أساليب التفكير (ستيرنبرج وواجر) في البيئة العربية منها:

- قائمة أساليب التفكير (النسخة القصيرة) Sternberg & Wagner ترجمة أبوهاشم السيد.

- قائمة أساليب التفكير (النسخة القصيرة) Sternberg & Wagner ترجمة أيمن الفاعوري.

- قائمة أساليب التفكير (النسخة القصيرة) Sternberg & Wagner ترجمة بن غزفة شريفة.

واختار الباحث قائمة أساليب التفكير (النسخة القصيرة) المترجمة من طرف الباحثة بن غزفة شريفة، وذلك

لأنها مطبقة في البيئة الجزائرية وتتلاءم مع عينة الدراسة.

وقامت الباحثة بتوزيع عبارات المقياس على النحو التالي:

جدول رقم (07) يبين توزيع عبارات قائمة أساليب التفكير حسب كل أسلوب:

الأسلوب	العبارات	الأسلوب	العبارات
التشريعي	05 . 10 . 14 . 32 . 49	الهرمي	04 . 19 . 25 . 33 . 56
التنفيذي	08 . 11 . 12 . 31 . 39	الملكي	02 . 43 . 50 . 54 . 60
الحكمي	20 . 23 . 42 . 51 . 57	الأقلي	27 . 29 . 30 . 52 . 59
العالمي	07 . 18 . 38 . 48 . 61	الفوضوي	16 . 21 . 35 . 40 . 47
المحلي	01 . 06 . 24 . 44 . 62	الداخلي	09 . 15 . 37 . 55 . 63
المتحرر	45 . 53 . 58 . 64 . 65	الخارجي	03 . 17 . 34 . 41 . 46
المحافظ	13 . 22 . 26 . 28 . 36		

وقد قامت الباحثة من التحقق من الخصائص السيكومترية لقائمة أساليب التفكير بعد ترجمتها وعرضها على المحكمين، والتي نعرضها كالتالي: (بن غذفة، 2014)

-الخصائص السيكومترية لقائمة اساليب التفكير (القائمة القصيرة):

- صدق المحكمين الذي قامت به الباحثة بعد ترجمة القائمة بطريقة لاوشي وظهرت النتائج أن متوسط درجات صدق المحتوى كانت CVR: 0.93 ، مما يعني ان الترجمة ملائمة.
 - صدق المقارنة الطرفية: وكانت قيمة ت دالة عند مستوى الدلالة 0.001 ، بين الطرفين لكل أسلوب.
- والجدول التالي يبين ذلك.

جدول رقم (08) يوضح الصدق الطرفي لقائمة أساليب التفكير:

الاسلوب	طرفي المقياس	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	t.test	Sig
الأسلوب التشريعي	المجموعة العليا	4.21	0.51	11.01	0.001
	المجموعة الدنيا	5.93	0.42		
الأسلوب التنفيذي	المجموعة العليا	3.70	0.42	14.90	0.001
	المجموعة الدنيا	5.76	0.40		
الأسلوب القضائي	المجموعة العليا	3.87	0.54	12.22	0.001
	المجموعة الدنيا	5.65	0.29		
الأسلوب العالمي	المجموعة العليا	3.71	0.61	13.08	0.001
	المجموعة الدنيا	5.85	0.33		
الأسلوب المحلي	المجموعة العليا	4.16	0.57	11.48	0.001
	المجموعة الدنيا	6.01	0.31		
الأسلوب المتحرر	المجموعة العليا	4.14	0.49	13.51	0.001
	المجموعة الدنيا	6.10	0.36		
الأسلوب المحافظ	المجموعة العليا	4.18	0.67	9.99	0.001
	المجموعة الدنيا	5.88	0.26		
الأسلوب الملكي	المجموعة العليا	4.07	0.68	11.31	0.001
	المجموعة الدنيا	6	0.31		
الأسلوب الأقلّي	المجموعة العليا	4	0.42	10.75	0.001
	المجموعة الدنيا	5.84	0.39		

0.001	17.44	0.36	5.04	المجموعة العليا	الأسلوب الفوضوي
		0.28	5.95	المجموعة الدنيا	
0.001	13.45	0.57	3.82	المجموعة العليا	الأسلوب الداخلي
		0.35	5.96	المجموعة الدنيا	
0.001	12.41	0.34	4.34	المجموعة العليا	الأسلوب الخارجي
		0.37	5.83	المجموعة الدنيا	

- وتم التأكد ثبات المقياس عن طريق حساب الاتساق الداخلي للمقياس التي بلغت بطريقة ألفا كرونباخ 0.84 وكانت جميع العبارات دالة عند مستوى (0.01) و (0.05) وهي درجة كبيرة مما يعني ان لديه ثبات جيد ويمكن تطبيقه.

والجدول التالي يبين درجة ارتباط كل عبارة مع الأسلوب الذي تنتمي اليه:

جدول رقم (09) يوضح معاملات ارتباط البنود بالدرجة الكلية للأسلوب الذي تنتمي اليه:

المرتبة	المرتبة	المرتبة	المرتبة	المرتبة	المرتبة	المرتبة	المرتبة	المرتبة
المرتبة	المرتبة	المرتبة	المرتبة	المرتبة	المرتبة	المرتبة	المرتبة	المرتبة
05	0.42	المرتبة	45	0.61	المرتبة	16	0.53	المرتبة
10	0.30	المرتبة	53	0.47	المرتبة	21	0.67	المرتبة
14	0.55	المرتبة	58	0.49	المرتبة	35	0.40	المرتبة
32	0.65	المرتبة	64	0.68	المرتبة	40	0.48	المرتبة
49	0.58	المرتبة	65	0.40	المرتبة	47	0.41	المرتبة
08	0.52	المرتبة	13	0.49	المرتبة	09	0.55	المرتبة
11	0.74	المرتبة	22	0.50	المرتبة	15	0.46	المرتبة
12	0.69	المرتبة	26	0.58	المرتبة	37	0.67	المرتبة
31	0.53	المرتبة	28	0.62	المرتبة	55	0.55	المرتبة
39	0.32	المرتبة	36	0.37	المرتبة	63	0.50	المرتبة
20	0.45	المرتبة	04	0.53	المرتبة	03	0.58	المرتبة
23	0.25	المرتبة	19	0.36	المرتبة	17	0.48	المرتبة
42	0.69	المرتبة	25	0.34	المرتبة	34	0.39	المرتبة
51	0.39	المرتبة	33	0.54	المرتبة	41	0.53	المرتبة
57	0.63	المرتبة	56	0.66	المرتبة	46	0.42	المرتبة

**0.63	02	المعلم	**0.60	07	المعلم
**0.47	43		**0.64	18	
**0.42	50		**0.37	38	
**0.57	54		**0.60	48	
**0.46	60		**0.47	61	
**0.49	27	المتعلم	*0.30	01	المتعلم
**0.54	29		**0.54	06	
**0.71	30		**0.48	24	
**0.52	52		**0.63	44	
**0.44	59		*0.20	62	

- كما قامت الباحثة بالتحقق من اعتدالية التوزيع بحساب الانحرافات المعيارية التي بالغ ما بين (0.68) و (0.98) ومعاملات الالتواء ومعاملات التفرطح والذي تحقق مما يعني انه الأداة صالحة للاستعمال.
 - وبلغ معامل الثبات حسب معادلة كوبر سميث (0.93) وبمعادلة هولتسي (0.83)، وبطريق التطبيق وإعادة التطبيق الذي كان معامل الارتباط بين بينهما $r = 0.63$ عند مستوى دلالة 0.01 وهي قيمة جيدة.
 - وبعد التحقق من الخصائص السيكومترية، قامت الباحثة بتوزيعها على عينة مكونة من 600 فرد.
- * مقياس اتخاذ القرار:**

قام بإعداد هذا المقياس الباحث: سجان الملحم (2013)، حيث استمد بنود وعبارات هذا المقياس من نموذج فريدمان لأنماط اتخاذ القرار وعرضه الباحث على مجموعه من الخبراء المتخصص في التقويم والقياس وعلم النفس والإرشاد النفسي في كلية التربية جامعة دمشق، للتعرف على صلاحية المقياس، وتم عرضه في صورته الأولية على الخبراء ومن خلال ملاحظات المتخصصين تم اجراء بعض التعديلات وأصبح المقياس مكون من 42 فقرة في صورته النهائية، موزعة على ثلاثة أبعاد، يمثل كل بعد نمط من انماط اتخاذ القرار. (الملحم، 2013)

وتم تصميم شكل الاستجابات على المقياس وفق سلم ليكرت بسلم (05) مستويات يجيب الطالب عن كل فقرة من فقرات المقياس بأحد البدائل التالية: (معارض بقوة، معارض، محايد، موافق، موافق بقوة) وتعطى الدرجات المناسبة لها على التوالي (1 ، 2 ، 3 ، 4 ، 5) كما أنه لا توجد تعليمة خاصة به ويتطلب تطبيقه فقط الاجابة على الفقرات وفق درجة موافقته أو عدم موافقته عليه، وتم تطبيق المقياس على عينة استطلاعية من أجل معرفة مدى وضوح عبارات المقياس بالنسبة للعينة والتأكد من الخصائص السيكومترية. (ملحق 3)

ومن أجل التأكد من الخصائص السيكومترية للمقياس قام الباحث بحساب مايلي:

- صدق الاتساق الداخلي بحساب معاملات ارتباط عبارات مقياس اتخاذ القرار مع الدرجة الكلية لكل بعد من أبعاد المقياس، والجدول التالي يبين ذلك:

جدول رقم (10) يوضح معاملات ارتباط عبارات مقياس اتخاذ القرار مع الدرجة الكلية لكل بعد:

بعد التروي		بعد التسرع		بعد التردد	
رقم البند	معامل الارتباط	رقم البند	معامل الارتباط	رقم البند	معامل الارتباط
01	**0.50	15	0.71	29	**0.69
02	**0.37	16	0.47	30	**0.56
03	**0.54	17	0.55	31	**0.61
04	**0.68	18	**0.54	32	**0.68
05	**0.82	19	**0.39	33	**0.65
06	**0.72	20	**0.71	34	**0.77
07	**0.85	21	**0.64	35	**0.75
08	**0.74	22	**0.52	36	**0.70
09	**0.45	23	**0.43	37	**0.52
10	**0.51	24	**0.55	38	**0.44
11	**0.81	25	**0.46	39	**0.68
12	**0.72	26	**0.63	40	**0.65
13	**0.62	27	**0.44	41	**0.54
14	**0.59	28	**0.47	42	**0.51

- حساب معاملات ارتباط عبارات مقياس اتخاذ القرار مع الدرجة الكلية للمقياس والتي راوحت بين (0.37) و (0.73) عند مستوى الدلالة (0.01).

- حساب معاملات الارتباط أبعاد المقياس مع بعضها وكانت دالة إحصائياً عند مستوى دلالة (0.01) وهذا يعني أن المقياس يتصف باتساق داخلي، مما يدل على صدقه البنوي.
- معاملات الصدق الذاتي لمقياس اتخاذ القرار وأبعاده الفرعية والتي كانت في نمط التروي (0.87) وفي نمط التسرع (0.88) وفي نمط التردد (0.89).
- وكانت نتائجه كما هي موضحة في الجدول التالي:
- جدول رقم (11) يوضح معاملات الصدق الذاتي لمقياس اتخاذ القرار وأبعاده:**

الصدق الذاتي	البعد والدرجة الكلية
0.87	بعد التروي
0.88	بعد التسرع
0.89	بعد التردد
0.93	الدرجة الكلية

- ولقياس ثبات المقياس استخدم الباحث عدة طرق، حيث كانت القيم بطريقة اعادة التطبيق في نمط التروي (0.77) وفي نمط التسرع (0.78) وفي نمط التردد (0.80) عند مستوى الدلالة (0.01).
- وبلغت بطريقة التجزئة النصفية (0.87) في كل نمط من انماط اتخاذ القرار.
- وكان معامل ألفا كرونباخ في نمط التروي (0.87) وفي نمط التسرع (0.78) وفي نمط التردد (0.88) والجدول التالي يبين ذلك:

- جدول رقم (12) يوضح الثبات بإعادة التطبيق والتجزئة النصفية وألفا كرونباخ لمقياس اتخاذ القرار:**

أبعاد المقياس والدرجة الكلية	الثبات بالإعادة	التجزئة النصفية	ألفا كرونباخ
بعد التروي	**0.77	0.87	0.87
بعد التسرع	**0.78	0.87	0.88
بعد التردد	**0.80	0.87	0.88
الدرجة الكلية	**0.88	0.91	0.93

مما يدل على ان المقياس يتصف بدجة جيدة من الصدق والثبات ويجعله صالح للاستخدام كأداة للدراسة. وتم تطبيقه على عينة مكونة من (665) طالبا وطالبة من كليات جامعة دمشق (السنة الاولى والرابعة) خلال الموسم الجامعي 2012/2013.

وقد تم اختيار مقاييس الدراسة الحالية بناء على:

- ملائمة مقاييس الدراسة الحالية لمتغيرات الدراسة الحالية.
- توافق مقاييس الدراسة مع عينة الدراسة المكونة من طلبة الجامعة.
- المقاييس مطبقة في بيئة عربية ولها مستوى جيد من الصدق والثبات.
- الدراسات التي طبقت فيها المقاييس توافق أهداف الدراسة الحالية.

3-5- نتائج الدراسة الاستطلاعية:

من خلال الزيارة الميدانية أثناء الدراسة الاستطلاعية التي قام بها الباحث من أجل جمع المعلومات والبيانات الخاصة بالبحث والتعرف على مجتمع الدراسة وتحديد طريقة اختيار العينة وحجمها المناسب حتى تكون أكثر تمثيلا للمجتمع الأصلي بالإضافة الى التحقق من الخصائص السيكومترية للمقاييس ومراجعة أو حذف أي فقرة تؤثر على صدق المقياس حتى يتمكن الباحث من التطبيق في الدراسة الاساسية بصورة أفضل وتكون النتائج أكثر دقة، التوصل في الدراسة الاستطلاعية الى:

- التأكد من فهم أفراد العينة لعبارات المقاييس المستخدمة في الدراسة.
 - التعرف على خصائص عينة الدراسة (الجنس، التخصص) وطرق اختيار العينة.
 - تطبيق أدوات الدراسة على عينة تقدر بـ (40) طالب وطالبة موزعين على كليات الجامعة.
 - التحقق من الخصائص السيكومترية للمقاييس قبل تطبيقها على عينة الدراسة الاساسية.
- حيث كانت نتائج الدراسة الاستطلاعية كالآتي:

أولاً: الخصائص السيكومترية لمقياس التنافر المعرفي:

- **الصدق:** من أجل التحقق من صدق مقياس التنافر المعرفي عمد الباحث إلى التحقق من صدق المحكمين واستخدام طريقة الصدق التمييزي وصدق الاتساق الداخلي، فيما يلي نبين نتائج كل طريقة: **صدق المحكمين:** تم عرض هذا المقياس على مجموعة من الخبراء لتحكيمه وهم أساتذة ذوو خبرة في مجال علم النفس وعلوم التربية، (ملحق 4) من أجل الاستفادة من ملاحظاتهم حول:
- شمولية المقياس لمتغير التنافر المعرفي.
- سلامة عبارات المقياس.

- ملائمة المقياس للبيئة الجزائرية.

- ابداء أي ملاحظات عامة.

ومن خلال اتفاق المحكمين على ملائمة عبارات المقياس ودون الاتفاق على أي ملاحظة من الملاحظات السابقة حول هذا المقياس، ليصبح الاختبار في صورته النهائية (ملحق 1) كما هو دون تغيير.

الصدق التمييزي: يتمثل دور المقياس في تمييز بين الأفراد الذين يختلفون في الخاصية المراد قياسها ولتحقيق هذا الهدف يطبق المقياس على جميع أفراد العينة المستهدفة ثم يصنف أداء كل فرد ليتم ترتيب الأفراد حسب درجاتهم بترتيب تصاعدي أو تنازلي وبعد ذلك يقسم الأفراد إلى مجموعتين متناقضتين في النتائج تحتل كل منهما نسبة 27% من الجهتين العليا والدنيا من التصنيف، وتحمل المجموعتان في طبيعتهما أفرادا يمثلون تنوعا من الأداء على الخاصية المراد قياسها، والجدول التالي يبين نتائج الفروق.

جدول رقم (13) يوضح الفروق بين المجموعة الدنيا والعليا لمقياس التنافر المعرفي:

البيانات المجموعات	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	Sig	قيمة "ت"	درجة الحرية	الدلالة الاحصائية
المجموعة العليا	11	60.63	10.92	0.00	9.69	20	دال عند 0.01
المجموعة الدنيا	11	101	8.44				

المصدر: مخرجات برنامج (Spss.v26)

نلاحظ من الجدول رقم (13) أن هناك فرقا معتبرا بين المتوسطين الحسابيين للمجموعتين العليا والدنيا وبالنظر إلى نتائج الاختبار "ت" وعند المقارنة بين قيمة (sig) ومستوى الدلالة نجد أن الفروق دالة إحصائيا عند المستوى 0.01 وبالتالي يمكننا القول أن المقياس يتمتع بقيمة صدق تمييزي عالية جدا.

صدق الاتساق الداخلي: يضم صدق الاتساق الداخلي معامل الارتباط بين مجموع درجات كل بند مع الدرجة الكلية للمقياس.

والجدول التالي يبين نتائج هذه الارتباطات:

جدول رقم (14) يوضح ارتباط بنود المقياس مع الدرجة الكلية للمقياس:

رقم البند	معامل الارتباط	مستوى الدلالة	رقم البند	معامل الارتباط	مستوى الدلالة
01	*0.391	0.013	15	**0.579	0.000
02	**0.423	0.007	16	**0.423	0.007
03	**0.625	0.000	17	*0.386	0.014
04	*0.403	0.010	18	*0.363	0.018
05	*0.389	0.013	19	**0.525	0.001
06	**0.621	0.000	20	**0.605	0.000
07	*0.410	0.009	21	*0.313	0.049
08	*0.313	0.049	22	**0.431	0.006
09	*0.357	0.021	23	*0.387	0.013
10	**0.487	0.001	24	**0.519	0.001
11	**0.641	0.000	25	**0.649	0.000
12	**0.425	0.006	26	**0.497	0.001
13	**0.652	0.000	27	**0.410	0.009
14	**0.454	0.003	28	*0.396	0.009

المصدر: مخرجات برنامج (Spss.v26)

نلاحظ من خلال الجدول رقم (14) أن جميع معاملات الارتباط بين درجة البند والدرجة الكلية لمقياس التناظر المعرفي الذي تنتمي اليه دالة عند مستوى الدلالة (0.01) أو (0.05) وتراوح قيمها بين (0.313) و(0.649) مما يشير إلى تجانس بنود المقياس، وهي مؤشرات دالة على تمتع القائمة بصدق اتساق داخلي مقبول يمكن من استخدام المقياس.

- **الثبت:** بعد إكمال مراحل التحقق من صدق المقياس باستخدام مجموعة من الأساليب الإحصائية تأتي الخطوة التالية التي تتعلق بالتحقق من الثبات كشرط من شروط استخدام المقياس، ويتم ذلك باستخدام الأساليب الإحصائية التالية:

التجزئة النصفية: في هذه الطريقة يتم تقسيم البنود إلى نصفين، وفي هذه الدراسة قسمت البنود إلى فردية وزوجية، يتم احتساب نتيجة كل نصف على حدة باعتباره نوعاً من تقدير الثبات، وبعد تطبيق معادلة بيرسون لحساب قيمة الارتباط بين بنود نصفي المقياس.

وكانت النتيجة مثلما يوضحها الجدول التالي:

جدول رقم (15) يوضح معامل الارتباط بين الدرجات لمجموعة البنود الزوجية والفردية للمقياس:

المجموعات	البيانات	العدد	العينة	قبل التعديل أو التصحيح معامل بيرسون	بعد التعديل أو التصحيح معادلة سبيرمان براون
المجموعة الفردية	14	40	0.779	0.876	
المجموعة الزوجية	14				

المصدر: مخرجات برنامج (Spss.v26)

نلاحظ من خلال الجدول رقم (15) أن قيمة معامل الارتباط بين نصفي المقياس بلغت القيمة (0.779) بمعامل بيرسون قبل التصحيح وبلغت القيمة (0.876) بعد التصحيح بمعادلة سبيرمان براون، وكلا القيمتين مرتفعة، ومنه يمكن القول أن المقياس يتمتع بمستوى عالي من الاتساق بين المجموعتين مما يدل على ثباته.

معامل ألفا كرونباخ: تم حساب معامل ألفا كرونباخ لمقياس التنافر المعرفي، يمكن الاطلاع على النتائج في الجدول التالي:

جدول رقم (16) يوضح قيمة معامل ألفا كرونباخ لمقياس التنافر المعرفي:

المقياس	عدد البنود	قيمة ألفا كرونباخ
التنافر المعرفي	28	0.832

المصدر: مخرجات برنامج (Spss.v26)

من خلال الجدول رقم (16) يتضح أن قيمة معامل ألفا كرونباخ بالنسبة لمقياس التنافر المعرفي بلغت (0.832) وهي قيمة مرتفعة، وتعتبر بدورها مؤشرات دالة على تمتع مقياس التنافر المعرفي في مجمله بدرجة عالية من الثبات، ويمكن استخدامه.

ثانيا: الخصائص السيكومترية لقائمة أساليب التفكير لستيرنبرج ووانجر (1991):

من أجل التحقق من كفاءة السيكومترية للقائمة تم التعامل مع درجة كل أسلوب تفكير على حدة كون القائمة ليس لها درجة كلية

- الصدق: وللتحقق من صدق القائمة قام الباحث بالتحقق من صدق المحكمين وحساب الصدق التمييزي وطريقة الاتساق الداخلي:

صدق المحكمين: تم عرض قائمة أساليب التفكير على مجموعة من الخبراء وهم اساتذة في علم النفس وعلوم التربية (ملحق 4) للاستفادة من خبرتهم في إبداء أي ملاحظات.

وفي ضوء ملاحظة المحكمين حول تعديل عدد بدائل القائمة الى (05) بدائل بدلا من (07) بدائل وذلك لعدم استغراق المستجيب في التفكير في البديل المناسب، خاصة وأن هناك مقاييس متعددة، دون اداء أي ملاحظة حول عبارات القائمة، لتصبح في الصورة النهائية (ملحق 2).

الصدق التمييزي: ويتم التمييز بين درجات مجموعتين متناقضتين وحساب الفروق بينهما في كل اسلوب من أساليب التفكير وتحتل كل منهما نسبة 27% من الجهتين العليا والدنيا من التصنيف، والجدول التالي يبين نتائج الفروق.

جدول رقم (17) يوضح الفروق بين المجموعة الدنيا والعليا لقائمة أساليب التفكير:

أساليب التفكير	المجموعات	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	Sig	قيمة "ت"	درجة الحرية	الدلالة الاحصائية
الأسلوب التشريعي	المجموعة العليا	17.72	1.678	0.000	13.61	20	دال عند 0.01
	المجموعة الدنيا	24.81	0.404				
الأسلوب التنفيذي	المجموعة العليا	14.54	2.252	0.002	13.16	20	دال عند 0.05
	المجموعة الدنيا	24.00	0.774				
الأسلوب الحكمي	المجموعة العليا	14.18	3.816	0.026	8.53	20	دال عند 0.05
	المجموعة الدنيا	24.27	0.904				
الأسلوب العالمي	المجموعة العليا	11.90	1.758	0.716	14.31	20	دال عند 0.05
	المجموعة الدنيا	21.27	1.272				
الأسلوب المحلي	المجموعة العليا	15.72	1.737	0.005	12.55	20	دال عند 0.05
	المجموعة الدنيا	23.36	1.026				
الأسلوب المتحرر	المجموعة العليا	14.81	2.040	0.035	13.18	20	دال عند 0.05
	المجموعة الدنيا	23.81	0.981				

الأسلوب المحافظ	المجموعة العليا	11.72	2.053	0.303	12.72	20	دال عند 0.05
	المجموعة الدنيا	21.63	1.566				
الأسلوب الهرمي	المجموعة العليا	16.72	2.640	0.000	10.35	20	دال عند 0.01
	المجموعة الدنيا	21.63	0.000				
الأسلوب الملكي	المجموعة العليا	16.09	2.77	0.010	8.61	20	دال عند 0.05
	المجموعة الدنيا	23.81	1.07				
الأسلوب الأقلّي	المجموعة العليا	9.72	2.19	0.435	14.32	20	دال عند 0.05
	المجموعة الدنيا	21.54	1.63				
الأسلوب الفوضوي	المجموعة العليا	16.54	2.76	0.111	8.150	20	دال عند 0.05
	المجموعة الدنيا	23.63	0.80				
الأسلوب الداخلي	المجموعة العليا	13.45	4.13	0.012	7.786	20	دال عند 0.05
	المجموعة الدنيا	23.45	1.03				
الأسلوب الخارجي	المجموعة العليا	12.90	2.46	0.020	13.36	20	دال عند 0.05
	المجموعة الدنيا	23.54	0.93				

المصدر : مخرجات برنامج (Spss.v26)

نلاحظ من الجدول رقم (17) أنه توجد فروق بين المجموعات العليا والدنيا وهي متفاوتة بين الأساليب كما أن الفروق بين متوسطات المجموعتين الخاصة بالأسلوب الأقلّي والخارجي كانت أكثر من الفروق بين المتوسطات في الأسلوب التشريعي والمحلي وبالنظر إلى نتائج الاختبار "ت" وعند المقارنة بين قيمة (sig) ومستوى الدلالة نجد أن الفروق دالة إحصائياً عند المستوى 0.01 وبالتالي يمكننا القول أن قائمة اساليب التفكير تتمتع بقيمة صدق تمييزي جيد.

صدق الاتساق الداخلي: لحساب هذا النوع من الصدق تم تطبيق القائمة على عينة الدراسة الاستطلاعية والتحقق من صدق الاتساق الداخلي للمقاييس الفرعية (الأساليب) بحساب معامل ارتباط بيرسون بين درجة كل بند والدرجة الكلية للمقياس الفرعي (أسلوب التفكير) الذي تنتمي إليه.

والجدول التالي يبين قيم الارتباطات المستخرجة من داخل كل أسلوب:

جدول رقم (18) يوضح ارتباط بنود كل عبارة مع الدرجة الكلية للأسلوب:

المرتبة	المرتبة	المرتبة	المرتبة	المرتبة	المرتبة	المرتبة	المرتبة	المرتبة	
المرتبة	المرتبة	المرتبة	المرتبة	المرتبة	المرتبة	المرتبة	المرتبة	المرتبة	
0.375*	16	0.426**	45	0.579**	05	0.471*	10	0.731**	14
0.407**	21	0.610**	53	0.786**	32	0.491**	49	0.539**	08
0.682**	35	0.705**	58	0.461**	11	0.699**	12	0.699**	42
0.692**	40	0.401*	64	0.607**	31	0.655**	51	0.778**	48
0.648**	47	0.755**	65	0.729**	39	0.700**	57	0.415**	61
0.607**	09	0.522**	13	0.792**	20	0.510**	23	0.515**	01
0.717**	15	0.397*	22	0.510**	23	0.699**	42	0.558**	06
0.696**	37	0.744**	26	0.699**	42	0.655**	51	0.476**	24
0.612**	55	0.644**	28	0.655**	51	0.700**	57	0.586**	44
0.580**	63	0.755**	36	0.729**	39	0.700**	57	0.518**	62
0.572**	03	0.528**	04	0.792**	20	0.510**	23		
0.634**	17	0.706**	19	0.510**	23	0.699**	42		
0.605**	34	0.763**	25	0.699**	42	0.655**	51		
0.889**	41	0.573**	33	0.655**	51	0.700**	57		
0.651**	46	0.668**	56	0.700**	57				
		0.422**	02	0.579**	07				
		0.742**	43	0.580**	18				
		0.450**	50	0.545**	38				
		0.603**	54	0.778**	48				
		0.547**	60	0.415**	61				
		0.662**	27	0.515**	01				
		0.679**	29	0.558**	06				
		0.587**	30	0.476**	24				
		0.735**	52	0.586**	44				
		0.692**	59	0.518**	62				

* دال إحصائيا عند مستوى الدلالة (0.05)

** دال إحصائيا عند مستوى الدلالة (0.01)

من خلال ملاحظة الجدول رقم (18) يتضح أن جميع معاملات الارتباط بين درجة البند ودرجة البعد التي تمثل (أسلوب التفكير) الذي تنمي إليه دالة عند مستوى الدلالة (0.01) أو (0.05) وتراوحت قيمها بين (0.375) و (0.889) مما يعني تجانس البنود مع الأبعاد (أساليب التفكير) الفرعية للقائمة، وهذا مؤشر دال على تمتع القائمة بصدق اتساق داخلي مقبول، يزيد من صلاحية تطبيقها.

- **الثبات:** من أجل التحقق من ثبات قائمة أساليب التفكير تم استخدام الطرق المناسبة لذلك قام الباحث بالتحقق من قيم الخاصة بالتجزئة النصفية وحساب معامل ألفاكرونباخ وتم تطبيقهما كالتالي:

التجزئة النصفية: تم في هذه الطريقة تقسيم البنود إلى نصفين، وذلك لكل أسلوب من أساليب القائمة والذي يمثل البعد، وتم حساب نتيجة كل نصف على حدة باعتباره نوعاً من تقدير الثبات، وبعد تطبيق معادلة بيرسون لحساب قيمة الارتباط بين بنود نصفي العينة لكل بعد، والتي يوضحها الجدول التالي:

جدول رقم (19) يوضح معاملات الثبات بطريقة التجزئة النصفية:

أساليب التفكير	المجموعات	العينة	قبل التعديل أو التصحيح معامل بيرسون	بعد التعديل أو التصحيح معادلة سبيرمان براون
الأسلوب التشريعي	المجموعة الفردية	40	0.464	0.641
	المجموعة الزوجية			
الأسلوب التنفيذي	المجموعة الفردية	40	0.659	0.794
	المجموعة الزوجية			
الأسلوب الحكمي	المجموعة الفردية	40	0.494	0.661
	المجموعة الزوجية			
الأسلوب العالمي	المجموعة الفردية	40	0.362	0.539
	المجموعة الزوجية			
الأسلوب المحلي	المجموعة الفردية	40	0.567	0.721
	المجموعة الزوجية			
الأسلوب المتحرر	المجموعة الفردية	40	0.620	0.784
	المجموعة الزوجية			

0.658	0.592	40	المجموعة الفردية	الأسلوب المحافظ
			المجموعة الزوجية	
0.668	0.493	40	المجموعة الفردية	الأسلوب الهرمي
			المجموعة الزوجية	
0.675	0.511	40	المجموعة الفردية	الأسلوب الملكي
			المجموعة الزوجية	
0.774	0.631	40	المجموعة الفردية	الأسلوب الأقل
			المجموعة الزوجية	
0.704	0.575	40	المجموعة الفردية	الأسلوب الفوضوي
			المجموعة الزوجية	
0.763	0.609	40	المجموعة الفردية	الأسلوب الداخلي
			المجموعة الزوجية	
0.702	0.541	40	المجموعة الفردية	الأسلوب الخارجي
			المجموعة الزوجية	

المصدر: مخرجات برنامج (Spss.v26)

من خلال الجدول رقم (19) يتبين أن قيم معاملات الارتباط بين نصفي المقاييس الفرعية التي تمثل (أسلوب تفكير) بالاعتماد على طريقة التجزئة النصفية تراوحت بين (0.362) و (0.631) ما يقابلها بعد تصحيح الطول باستعمال معادلة جوتمان بين (0.539) و (0.784) وهذه القيم مرضية وهي مؤشرات مناسبة تدل على تمتع هذه الأساليب بثبات مقبول مما يؤكد على ثبات قائمة أساليب التفكير في مجملها.

معامل ألفا كرونباخ: تم حساب معامل ألفا كرونباخ لكل أسلوب من قائمة أساليب التفكير، والتي جاءت نتائجها كما هو مبين في الجدول التالي:

جدول رقم (20) يوضح قيمة معامل ألفا كرونباخ لقائمة أساليب التفكير:

الاسلوب	عدد البنود	قيمة ألفا كرونباخ
الأسلوب التشريعي	05	0.760
الأسلوب التنفيذي	05	0.778
الأسلوب الحكمي	05	0.702
الأسلوب العالمي	05	0.704
الأسلوب المحلي	05	0.716
الأسلوب المتحرر	05	0.805
الأسلوب المحافظ	05	0.798
الأسلوب الهرمي	05	0.857
الأسلوب الملكي	05	0.718
الأسلوب الأقلّي	05	0.797
الأسلوب الفوضوي	05	0.724
الاسلوب الداخلي	05	0.834
الأسلوب الخارجي	05	0.873

المصدر: مخرجات برنامج (Spss.v26)

يتضح من خلال الجدول رقم (20) أن قيم معاملات ألفا كرونباخ تراوحت بين (0.702) و(0.873) وهي قيم مقبولة تدل على تمتع هذه الأساليب بثبات جيد وهذه مؤشرات مناسبة لثبات قائمة أساليب التفكير وتؤكد على صلاحيتها للتطبيق.

ثالثاً: الخصائص السيكومترية لمقياس اتخاذ القرار:

من أجل التحقق من الخصائص السيكومترية لمقياس اتخاذ القرار تم التعامل مع كل نمط من انماط اتخاذ القرار في المقياس عن طريق الأساليب الاحصائية المناسبة، ومن أجل ذلك قام الباحث بحساب مايلي:

- الصدق: وللتحقق من صدق مقياس اتخاذ القرار قام الباحث بحساب الصدق التمييزي وطريقة الاتساق الداخلي لكل نمط من الانماط المكونة للمقياس.

صدق المحكمين: تم عرض مقياس اتخاذ القرار على مجموعة الاساتذة المحكمين (ملحق 4) للتحقق من المقياس وابداء أي ملاحظات فيما يخص بعبارات المقياس وملاءمته للبيئة المحلية.

ومن خلال اتفاق المحكمين على ملائمة عبارات المقياس دون تقديم أي ملاحظة حول هذا المقياس ليصبح الاختبار في صورته النهائية (ملحق 3) كما هو دون تغيير.

الصدق التمييزي: ويتم التمييز بين درجات مجموعتين الدنيا والعليا من الترتيب وحساب الفروق بينهما في كل نمط من المقياس وتحتل كل منهما نسبة 27% من الجهتين، والجدول التالي يبين نتائج الفروق.

جدول رقم (21) يوضح الفروق بين المجموعة الدنيا والعليا لمقياس اتخاذ القرار:

مقياس اتخاذ القرار	المجموعات	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	Sig	قيمة "ت"	درجة الحرية	الدلالة الاحصائية
نمط التروي	المجموعة العليا	53.18	8.04	0.009	6.14	20	دال عند 0.01
	المجموعة الدنيا	68.36	1.56				
نمط التسرع	المجموعة العليا	35.54	4.92	0.153	11.84	20	دال عند 0.01
	المجموعة الدنيا	57.00	3.43				
نمط التردد	المجموعة العليا	20.18	3.31	0.103	19.59	20	دال عند 0.01
	المجموعة الدنيا	58.27	5.53				

المصدر: مخرجات برنامج (Spss.v26)

يتضح من الجدول رقم (21) أن هناك فرقا معتبرا بين المتوسط الحسابي للمجموعتين العليا والدنيا في نمط التردد أكثر، وأقل الفروق بين المجموعتين في نمط التروي، وتشير نتائج الاختبار "ت" عند المقارنة بين قيمة (sig) ومستوى الدلالة نجد أنه توجد فروق دالة إحصائية عند المستوى 0.01 وبالتالي يمكننا القول أن جميع الأنماط في المقياس تتمتع بقيمة صدق تمييزي عالية.

صدق الاتساق الداخلي: يضم صدق الاتساق الداخلي للمقياس معامل الارتباط بين مجموع درجات كل بند مع الدرجة الكلية لكل نمط من أنماط اتخاذ القرار، وهذا من اجل زيادة التحقق من مدى قياس البنود لكل ما يريد الباحث قياسه والجدول التالي يبين نتائج الارتباطات:

جدول رقم (22) يوضح ارتباط بنود نمط التروي مع الدرجة الكلية للنمط:

رقم البند	معامل الارتباط	مستوى الدلالة	رقم البند	معامل الارتباط	مستوى الدلالة
01	**0.538	0.01	08	**0.474	0.01
02	**0.691	0.01	09	**0.607	0.01
03	*0.427	0.05	10	**0.558	0.01
04	**0.676	0.01	11	**0.629	0.01
05	**0.805	0.01	12	**0.713	0.01
06	**0.809	0.01	13	**0.651	0.01
07	**0.854	0.01	14	**0.523	0.01

المصدر: مخرجات برنامج (Spss.v26)

نلاحظ من خلال الجدول رقم (22) أن جميع معاملات الارتباط بين درجة العبارة والدرجة الكلية للبعد الأول (نمط التروي) في مقياس اتخاذ القرار الذي تنتمي اليه دالة عند مستوى الدلالة (0.01) و(0.05) وتراوح قيمها بين (0.427) وبين (0.809) مما يشير إلى تجانس البنود مع النمط الذي تنتمي اليه، وهي مؤشرات دالة على تمتع هذا بصدق اتساق داخلي مقبول وهذا يعني ملائمة العبارات واستخدام جميع بنود هذا النمط، وفيما يلي عرض لارتباط عبارات بعد التسرع مع الدرجة الكلية للبعد:

جدول رقم (23) يوضح ارتباط بنود نمط التسرع مع الدرجة الكلية للنمط:

رقم البند	معامل الارتباط	مستوى الدلالة	رقم البند	معامل الارتباط	مستوى الدلالة
15	**0.522	0.01	22	*0.386	0.05
16	**0.642	0.01	23	**0.508	0.01
17	**0.440	0.01	24	**0.617	0.01
18	**0.599	0.01	25	**0.661	0.01
19	**0.618	0.01	26	*0.335	0.05
20	**0.651	0.01	27	**0.520	0.01
21	**0.494	0.01	28	**0.539	0.01

المصدر: مخرجات برنامج (Spss.v26)

نلاحظ من خلال الجدول رقم (23) تمتع جميع معاملات الارتباط لدرجة العبارات مع الدرجات الكلية للبعد الثاني (نمط التسرع) في مقياس اتخاذ القرار الذي تنتمي اليه دالة عند مستوى الدلالة (0.01) و (0.05) وتراوح قيمها بين (0.335) و (0.661) مما يشير إلى تجانس البنود مع بعد التسرع الذي تنتمي اليه، وهي مؤشرات دالة على تمتع هذا النمط (التسرع) بصدق اتساق داخلي مقبول وهذا يعني استخدام جميع بنود هذا النمط.

جدول رقم (24) يوضح ارتباط بنود نمط التردد مع الدرجة الكلية للنمط:

رقم البند	معامل الارتباط	مستوى الدلالة	رقم البند	معامل الارتباط	مستوى الدلالة
29	**0.644	0.01	36	**0.679	0.01
30	**0.691	0.01	37	**0.826	0.01
31	**0.644	0.01	38	**0.795	0.01
32	**0.755	0.01	39	**0.760	0.01
33	**0.714	0.01	40	**0.733	0.01
34	**0.668	0.01	41	**0.745	0.01
35	**0.620	0.01	42	**0.784	0.01

المصدر: مخرجات برنامج (Spss.v26)

نلاحظ من خلال الجدول رقم (24) أن جميع بنود هذا البعد (نمط التردد) تمتعت بمعاملات ارتباط جيدة مع الدرجة الكلية للبعد الثاني (نمط التردد) في مقياس اتخاذ القرار، وكانت كلها دالة عند مستوى الدلالة (0.01) وتراوح قيمها بين (0.644) و (0.826) مما يشير إلى تجانس البنود مع هذا البعد، وهي مؤشرات دالة على تمتع هذا النمط بصدق اتساق داخلي جيد وهذا يعني استخدام جميع بنود هذا النمط.

- **الثبات:** من أجل التحقق من ثبات مقياس اتخاذ القرار تم استخدام الطرق المناسبة لذلك قام الباحث بالتحقق من قيم الخاصة بالتجزئة النصفية وحساب معامل ألفا كرونباخ لكل نمط وتم تطبيقهما كالتالي:

التجزئة النصفية: تم في هذه الطريقة تقسيم البنود إلى نصفين، وذلك لكل نمط من أنماط اتخاذ القرار في المقياس والذي يمثل البعد، وتم حساب نتيجة كل نصف على حدة باعتباره نوعاً من تقدير الثبات، وبعد تطبيق معادلة بيرسون لحساب قيمة الارتباط بين بنود نصفي العينة لكل نمط من أنماط اتخاذ القرار، والتي يوضحها الجدول التالي:

جدول رقم (25) يوضح معاملات الثبات بطريقة التجزئة النصفية لأنماط اتخاذ القرار:

أنماط اتخاذ القرار	المجموعات	العينة	قبل التعديل أو التصحيح معامل بيرسون	بعد التعديل أو التصحيح معادلة سبيرمان براون
نمط التروي	المجموعة الفردية	40	0.815	0.898
	المجموعة الزوجية			
نمط التسرع	المجموعة الفردية	40	0.664	0.798
	المجموعة الزوجية			
نمط التردد	المجموعة الفردية	40	0.866	0.982
	المجموعة الزوجية			

المصدر: مخرجات برنامج (Spss.v26)

من خلال الجدول رقم (25) يتبين أن قيم معاملات الارتباط بين نصفي كل بعد من أبعاد المقياس التي تمثل (أنماط اتخاذ القرار) بالاعتماد على طريقة التجزئة النصفية تراوحت بين (0.664) و (0.866) ما يقابلها بعد تصحيح الطول باستعمال معادلة سبيرمان (0.798) و (0.982) وهذه القيم جيدة وهي مؤشرات مناسبة تدل على تمتع جميع الأنماط بثبات جيد مما يؤكد على ثبات مقياس اتخاذ القرار ككل. معامل ألفا كرونباخ: ومن أجل التحقق من ثبات المقياس بصورة أفضل تم حساب معامل ألفا كرونباخ لكل نمط (بعد) من أنماط اتخاذ القرار من المقياس، والتي جاءت نتائج كل نمط، كما هو مبين في الجدول التالي:

جدول رقم (26) يوضح قيمة معامل ألفا كرونباخ لكل نمط من أنماط اتخاذ القرار:

أنماط اتخاذ القرار	عدد البنود	قيمة ألفا كرونباخ
نمط التروي	14	0.842
نمط التسرع	14	0.776
نمط التردد	14	0.928

المصدر: مخرجات برنامج (Spss.v26)

يتضح من خلال الجدول رقم (26) أن قيم معاملات ألفا كرونباخ تراوحت بين (0.776) و (0.873) وهي قيم جيدة تدل على تمتع أنماط الموزعة على المقياس بثبات جيد وهذه مؤشرات مناسبة لثبات لمقياس اتخاذ القرار مما يزيد من صلاحيته وقبول نتائجه عند التطبيق.

4 - الدراسة الأساسية

4-1 - حدود الدراسة الأساسية:

- الحدود الزمانية:

قام الباحث بإجراء الدراسة الأساسية بما تضمنته من توزيع للمقاييس وبعد التأكد من الخصائص السيكمترية للمقاييس خلال الفترة الممتدة من 2023/10/25 الى غاية نهاية شهر فيفري أي خلال السداسي الأول وبداية السداسي الثاني للموسم الجامعي 2024/2023.

- الحدود المكانية:

تمت هذه الدراسة على مستوى جامعة زيان عاشور بولاية الجلفة، وهي أحد مؤسسات التعليم العالي التي افتتحت كمركز جامعي في 25 جويلية 2000 ، وفي سنة 2009 تم ترقيتها جامعة و ذلك بموجب المرسوم التنفيذي رقم 09-09 المؤرخ في 04 جانفي 2009، وتتكون الجامعة من 07 كليات ومعهد. <http://www.univ-djelfa.dz/ar/>

4-2 - عينة الدراسة الأساسية وخصائصها:

يعتبر اختيار العينة من الخطوات والمراحل الهامة للبحث، ويقوم الباحث عادة بتحديد مجتمع الدراسة وخصائصه ولما كانت المجتمعات الدراسية كبيرة الحجم في الغالب، يلجأ الباحث لاختيار عينته الدراسية من ذلك المجتمع وهي " عبارة عن مجموعة صغيرة نسبيا من المجتمع الأصلي تكون ممثلة له وتعكس كل الصفات الموجودة فيه، بحيث تمثله تمثيلا صادقا". (ملحم، 2007، صفحة 52) ولانتقاء عينة الدراسة الأساسية قمنا بإتباع الخطوات التالية:

- تحديد مجتمع الدراسة: حيث بلغ أفراد مجتمع الدراسة (24015) طالب ذات خصائص متباينة في النوع (ذكر وأنثى) والمستوى (ليسانس وماستر) والتخصصات (الكليات).

- طريقة اختيار العينة: ومن أجل تمثيل العينة لمجتمع البحث بشكل أفضل البحث اعتمد الباحث على

طريقة "العينة العشوائية الطبقية" وهي التي يقوم فيها الباحث بتقسيم المجتمع الأصلي للدراسة الى مجتمعات فرعية (فئات أو طبقات) حسب درجة أهمية تمثيل الخاصية. (عليان، 2001، صفحة 168) وذلك من أجل سحب الباحث للعينة من مختلف كليات الجامعة حسب نسبة تمثيلها للمجتمع الاصلي.

- اختيار العينة الممثلة بعدد كاف من الأفراد: من أجل معرفة حساب عدد أفراد العينة الواجب اختيارها بدقة من جامعة زيان عاشور بالجلفة ثم تطبيق معادلة ستيفن ثامبسون وهي كالتالي:

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

حيث أن:

N : حجم المجتمع

z : الدرجة المعيارية المقابلة لمستوى الدلالة 0.95 وتساوي 1.96

d : نسبة الخطأ وتساوي 0.05

p : نسبة توفر الخاصية والمحايدة = 0.50

وبتطبيق معادلة ستيفن ثامبسون على مجتمع الدراسة المكون من 24015 طالب وطالبة وجد الباحث ان حجم عينة الدراسة الأساسية بلغ (377) طالبا وطالبة.

وفي الخطوة التالية ومن اجل معرفة عدد العينة المختارة من كل طبقة والتي تمثل الكلية وفقا لنسبة تمثيل كل كلية للمجتمع الاصلي للدراسة، ويتم تحديد هذا العدد من خلال القانون التالي:

$$\text{عدد أفراد العينة المختارة من كل الطبقة} = \frac{\text{عدد أفراد الطبقة}}{\text{عدد أفراد مجتمع الدراسة}} \times \text{أفراد العينة}$$

مع تقريب الناتج إلى عدد طبيعي.

بالاعتماد على العينة التي تكونت من (377) طالبا وطالبة تم سحبها من مجتمع الدراسة بالطريقة العشوائية الطبقية، وفق متغيرات الدراسة (الجنس والتخصص)، حيث تم الاعتماد في اختيار أفراد العينة الأساسية على عدد الطلبة والطالبات في كل كلية من اجمالي مجتمع الدراسة والجدول التالي يبين عدد وخصائص عينة الدراسة الأساسية:

الجدول رقم (27): توزيع أفراد العينة الأساسية حسب متغير الجنس:

الطلبة	الذكور	الاناث	المجموع
العدد	179	198	377
النسبة	47%	53%	100%

نلاحظ من الجدول رقم (27) أن طلبة عينة الدراسة الذين تم اختيارهم حسب متغير النوع (الجنس) أغلبهم من الإناث، حيث بلغ عدد الاناث في الدراسة الاساسية (198) طالبة والتي تمثل نسبة (53%)

وكانت أكثر من نسبة الذكور الذي بلغ عددهم (179) طالب أي نسبة (47%) وهي نسب متقاربة، وهذه النسب المتقاربة تعطي توازنا نسبيا في العينة بين الطلبة من مختلف كليات الجامعة، ويساعد هذا التوازن في تسهيل مقارنة الخصائص والسلوكيات بين الجنسين، حيث أن الاختلافات تساعد على معرفة تأثير هذا المتغير في النتائج مما يعطي دقة أكبر لنتائج الدراسة.

وتم تحديد عدد أفراد العينة المختارة من كل كلية وفق القانون المذكور لكل طبقة والتي كانت نتائجها كالتالي:

الجدول رقم (28): توزيع أفراد العينة الأساسية حسب الكليات:

النسبة المئوية	عدد الطلبة	الكلية
20 %	76	كلية الحقوق والعلوم السياسية
18 %	68	كلية الآداب والفنون واللغات الأجنبية
19 %	73	كلية العلوم الإنسانية والاجتماعية
15 %	57	كلية العلوم الاقتصادية والتجارة وعلوم التسيير
5 %	17	كلية العلوم الدقيقة والاعلام الآلي
2 %	07	معهد علوم وتقنيات الأنشطة البدنية والرياضية
13 %	48	كلية العلوم والتكنولوجيا
8 %	31	كلية علوم الطبيعة والحياة
100 %	377	المجموع

يتضح من خلال الجدول رقم (28) أن أغلب طلبة عينة الدراسة الذين تم اختيارهم من كل كلية حسب نسبة تمثيلهم لمجتمع الدراسة هم من طلبة كلية الحقوق والعلوم السياسية، حيث بلغ عدد الطلبة الذين تم اختيارهم من كلية الحقوق 77 طالبا وطالبة أي ما يمثل نسبة 20% من عدد أفراد عينة هذه الدراسة، ثم يأتي بعدها الطلبة الذين تم اختيارهم من كلية العلوم الاجتماعية والإنسانية وبلغ عددهم 73 طالبا وطالبة أي ما يمثل نسبة 19% ، وبلغ عدد الطلبة الذي تم اختيارهم من كلية الآداب والفنون 68 طالبا وطالبة أي ما يمثل نسبة 18% من عدد أفراد عينة الدراسة، وكانت هذه الكليات الأكثر تمثيلا لعينة الدراسة وكانت أقل الكليات تمثيلا لمجتمع الدراسة كلية العلوم الدقيقة والاعلام الآلي حيث بلغ عدد الطلبة في هذه الكلية 17 طالبا وطالبة أي بنسبة 5% ، وكان أقل الطلبة تمثيلا للعينة من معهد علوم وتقنيات الأنشطة البدنية والرياضية الذي بلغ عددهم 07 طلبة وطالبات ما يعني نسبة 2% من عدد أفراد العينة.

كما يلاحظ في توزيع العينة حسب الكليات أن أكبر عدد من الطلبة والطالبات كانت من التخصصات الأدبية والإنسانية بنسبة تفوق 60 % وهذا راجع لمكونات المجتمع الأصلي للبحث، حيث ترجع تباين العدد الى عدة عوامل منها اختيار الطلبة للتخصصات التي تتوفر على الطلب في عالم الشغل بالإضافة الى الإجراءات الإدارية والقوانين التي تنضم طريقة الالتحاق بهذه التخصصات وتحدد عدد المقاعد البيداغوجية لبعض التخصصات.

4-3- أدوات الدراسة الأساسية:

بعد أن استعان الباحث في دراسته الاستطلاعية بثلاثة أدوات تتمثل في مقاييس يتعلق كل مقياس منها بأحد متغيرات الدراسة، وتم تناولها بالتفصيل في أدوات الدراسة الاستطلاعية وخصائصها السيكمترية في بيئتها الأصلية، وفي البيئة المحلية، حيث يلجأ الباحث إلى استخدامها في هذه الدراسة الأساسية بعد إعادة التأكد من كفاءتها السيكمترية مرة أخرى على عينة هذه الدراسة (ملحق 5)، وهذه المقاييس هي:

- مقياس التنافر المعرفي.

- قائمة أساليب التفكير لستيرنبرج وواجر (Sternberg & Wagner, 1991) (القائمة القصيرة)

- مقياس انماط اتخاذ القرار.

وقد تم التطرق إلى وصف هذه الأدوات بالتفصيل في (أدوات الدراسة الاستطلاعية) والتأكد من أي تعديلات عن طريق صدق المحكمين.

وتكونت المقاييس في صورتها النهائية من قسمين يضم القسم الأول تعليمة المقياس ومعلومات عامة حول نوع الطالب (الجنس والكلية) التي ينتمي اليها ويساعد هذا القسم في جمع المعلومات الأساسية عن الطالب ويضم القسم الثاني بنود المقياس التي صممت على طريقة ليكارت الخماسي يختار فيها الطالب الجامعي أحد البدائل (تنطبق علي بدرجة كبيرة، تنطبق علي بدرجة متوسطة، محايد، تنطبق علي بدرجة قليلة، لا تنطبق علي اطلاقاً) كما هو موضح في الملاحق (1، 2، 3) في صورتها النهائية.

4-4- إجراءات الدراسة الأساسية:

بعد الانتهاء من الدراسة الاستطلاعية والتأكد من الخصائص السيكمترية للمقاييس ولتحقيق هدف دراستنا الحالية قام الباحث بعدة خطوات تتمثل في:

1- اتمام المقاييس التي تحتاج الى تعديلات في صورتها النهائية (قائمة أساليب التفكير) التي تم عليها

التعديل فيما يخص سلم الإجابة، وطباعتها مع مقياس التنافر المعرفي ومقياس اتخاذ القرار.

2- التوجه إلى كليات جامعة زيان عاشور بالجلفة، بعد تحديد عدد العينة التي يحتاجها الباحث في كل

كلية وقد لاحظ الباحث خلال الدراسة الاستطلاعية أن الفترات الصباحية يكون فيها تواجد الطلبة أكثر خاصة في مكتبات الكليات.

3- تم توزيع المقاييس على عينة الدراسة بطريقة عشوائية في كل كلية بعد التأكد من أن الطلبة يزاولون دراستهم على مستوى الكلية، وإعطائهم التعليمات العامة حول المقاييس وأكد الباحث على أنه مقياس حول الآراء ولا توجد إجابات صحيحة وخاطئة، كما أكد الباحث للطلبة أن المقاييس الموزعة عليهم لا تحتوي على اسم المجيب وبالتالي فهي تحظى بالسرية التامة وأن الإجابات لن تستعمل إلا لأغراض البحث العلمي.

4- قام الباحث بتطبيق أدوات الدراسة (المقاييس)، مع نفس الإجراءات المتبعة في الدراسة الاستطلاعية بحيث يجيب كل طالب على جميع المقاييس وتعتبر استجابة واحدة.

5- طبق الباحث المقاييس لجمع البيانات والاستجابات اللازمة على عينة مكونة من 377 طالب وطالبة وكانت مدة الاجابة على المقاييس حوالي 20 دقيقة تقريبا.

6- طبقت الدراسة الأساسية خلال شهري جانفي و فيفري سنة 2024، ونظرا للمستوى التعليمي الجامعي للعينة كان من السهل عليهم الاجابة عن المقاييس.

7- بعد نهاية التطبيق وجمع استجابات الطلبة الجامعيين قام الباحث بتفريغ جميع البيانات وهي درجات الطالبة الجامعيين للمقاييس الثلاثة للعينة البالغ عددها 377 طالبا وطالبة دون الغاء أي اجابة منها باستخدام برنامج الحزمة الاحصائية للعلوم الاجتماعية (SPSS) نسخة (26)، من أجل تحليلها عن طريق الأساليب الاحصائية المناسبة.

4-5- الأساليب الإحصائية المستخدمة في الدراسة:

من أجل تحقيق أهداف الدراسة والتحقق من فروضها استخدم الباحث مختلف الأساليب الإحصائية

المناسبة سواء تعلق الأمر بالإحصاء الوصفي أو بالإحصائي الاستدلالي وهي:

- **النسب المئوية:** وتم استعمالها من أجل توضيح توزيع عينة الدراسة الاستطلاعية على كليات الجامعة.
- **معامل ارتباط بيرسون:** وهو أكثر الاساليب استعمالا وتم استعمال معامل الارتباط بيرسون في كل من الدراسة الاستطلاعية والدراسة الأساسية، حيث استعمل في اختبارات صدق وثبات أدوات الدراسة، كما استخدم المعامل للتحقق من العلاقات الارتباطية بين متغيرات الدراسة.
- **معامل التصحيح سبيرمان براون:** ويستخدم في اختبارات الثبات وقد استعمل الباحث هذا المعامل عند التأكد من ثبات أدوات الدراسة في اختبار التجزئة النصفية.

- **معامل ألفا كرونباخ:** يستخدم لحساب الثبات واستعمل الباحث هذا المعامل للتأكد من تجانس العبارات وثبات أدوات الدراسة.
- **معامل الالتواء:** من أجل اتباع أساليب احصائية معينة تم التأكد بعد حساب قيم هذا المعامل أن البيانات تتبع التوزيع الطبيعي بدون التواء وذلك لجميع متغيرات الدراسة.
- **معامل التقلطح:** ساعد حساب معامل التقلطح الباحث في التأكد من اتباع البيانات للتوزيع الطبيعي.
- **اختبار شبيرو-ويلك واختبار كولموغوروف-سميرنوف:** لجأ الباحث لهذين الاختبارين من أجل زيادة التأكد من اعتدالية التوزيع الطبيعي للبيانات.
- **المتوسط الحسابي:** من أهم مقاييس النزعة المركزية وأكثرها استخداما، وتعددت استعمالات المتوسط الحسابي في هذه الدراسة انطلاقا من المقارنة بين المجموعات العليا والدنيا للتأكد من صدق الأدوات.
- **الانحراف المعياري:** ويعد أكثر مقاييس التشتت استخداما وعلى غرار المتوسط الحسابي يساهم الانحراف المعياري في مقارنة المجموعات المختلفة في الدراستين الاستطلاعية والأساسية.
- **اختبار t.test:** لجأ الباحث الى هذا الاختبار في دراسته الاستطلاعية للتأكد من صدق وثبات أدواته والتحقق من الفروق بين الجنسين في مستوى التنافر المعرفي.
- **اختبار التباين anova :** واستخدم الباحث هذا الاختبار من أجل معرفة الفروق بين الكليات في مستوى التنافر المعرفي.

الفصل السادس

عرض وتحليل ومناقشة النتائج

تمهيد:

- I . التوزيع الاعتدالي لمتغيرات الدراسة.
- II . عرض وتحليل نتائج الفرضيات ومناقشتها.
 1. عرض وتحليل نتائج الفرضية الأولى ومناقشتها.
 2. عرض وتحليل نتائج الفرضية الثانية ومناقشتها.
 3. عرض وتحليل نتائج الفرضية الثالثة ومناقشتها.
 4. عرض وتحليل نتائج الفرضية الرابعة ومناقشتها.
 5. عرض وتحليل نتائج الفرضية الخامسة ومناقشتها.
 6. عرض وتحليل نتائج الفرضية السادسة ومناقشتها.

تمهيد:

يتناول الباحث في هذا الفصل عرض نتائج فرضيات الدراسة وعرضها وتحليلها ومناقشتها في ضوء ما تم التطرق اليه في الجانب النظري والدراسات السابقة العربية والأجنبية، وتعد هذه العمليات ضرورية لفهم وتفسير النتائج الإحصائية المستخدمة لاختبار وتحليل فرضيات الدراسة، بحيث يقدم الباحث في هذا الفصل البيانات والنتائج بطريقة أكثر وضوحاً من أجل استنتاج العلاقات بين متغيرات الدراسة.

I - التوزيع الاعتدالي لمتغيرات الدراسة:

من أجل التأكد من نوع الأساليب الإحصائية المناسبة لعرض وتحليل نتائج الفرضيات وفق الأساليب المعلمية أو اللامعلمية، قام الباحث بالتأكد من التوزيع الطبيعي لعينة الدراسة والاتساق بين أفراد العينة وهذا حتى يتحقق شروط استخدام أساليب الإحصائية المعلمية (البارامترية)، حيث قام الباحث بحساب معامل الالتواء والتفلطح ومعامل كولموغوروف وسميرنوف لجميع المقاييس والجدول التالي يبين ذلك:

1- معامل الالتواء ومعامل التفلطح:

جدول رقم: (29) يوضح قيم معاملي الالتواء والتفلطح لمقاييس متغيرات الدراسة:

المقياس		معامل الالتواء Sekweness		معامل التفلطح Kurtosis	
		القيمة	المحك	القيمة	المحك
التنافر المعرفي	أساليب التفكير	0.11	0.00	2.03	3.00
	أنماط اتخاذ القرار	0.16		2.28	
		0.05		2.51	

المصدر: مخرجات برنامج (Spss.v26)

نلاحظ من الجدول رقم (29) أن قيم معامل الالتواء بالنسبة لمقاييس الدراسة تراوحت بين القيمة (0.05) والقيمة (0.16) وهي قيم قريبة من الصفر أي أنها تقترب من القيمة المثلى لمعامل الالتواء، مما يدل على تناظر توزيع البيانات بالنسبة للمحور الأفقي. فهو يعبر عن درجة ميل توزيع البيانات إلى اليمين أو اليسار حول المتوسط، وكانت البيانات موزعة بشكل متماثل حول المتوسط، وهذا يعني أن الالتواء يكون قريباً من الصفر مثل ما جاء في النتائج. ويمكن استخدام معامل التفلطح لتحديد مدى انتشار القيم حول المتوسط وتحليل توزيع البيانات، كما نلاحظ أيضاً قيم معامل التفلطح لمقاييس الدراسة تراوحت بين القيمة (2.03) والقيمة (2.51) وهي قيم قريبة من القيمة المثلى لمعامل التفلطح (3.00) وهذا يعني أن مقاييس الدراسة تتمتع بتوزيع طبيعي على المحور العمودي.

2- معامل كولموغوروف-سميرنوف ومعامل شبيرو-ويلك:

للتأكد أكثر من التوزيع الاعتدالي للبيانات لجأ الباحث لحساب معاملي شبيرو-ويلك وكولموغوروف-سميرنوف، يعتمد هذا الاختبار على اقتراح فرض صفري H_0 ينص على اعتدالية توزيع البيانات، والنتائج المحصل عليها مبينة في الجدول التالي:

جدول رقم: (30) يوضح قيم معامل كولموغوروف-سميرنوف و شبيرو-ويلك:

المقياس	معامل كولموغوروف		معامل سميرنوف و شبيروويلك	
	القيمة	Sig	القيمة	Sig
النتافر المعرفي	0.951	0.087	0.809	0.267
أساليب التفكير	0.973	0.269	0.687	0.213
أنماط اتخاذ القرار	0.947	0.092	0.771	0.202

المصدر: مخرجات برنامج (Spss.v26)

نلاحظ من خلال الجدول (30) أن قيم الدلالة المعنوية لمقاييس النتافر المعرفي وأساليب التفكير وأنماط اتخاذ القرار كانت كلها أكبر من القيمة، فمن خلال هذه المعاملات نقوم بحساب التوزيع التراكمي للعينة، ثم مقارنة التوزيع التراكمي للعينة بالتوزيع الطبيعي للتوزيع الطبيعي ثم وعن طريق معامل كولموغوروف-سميرنوف ومعامل شبيرو-ويلك نحدد ما إذا كنا سنرفض الفرضية الصفية أم لا، وبالتالي نقبل الفرضية الصفية التي تنص على اتباع البيانات للتوزيع الاعتدال.

II. عرض وتحليل نتائج فرضيات الدراسة ومناقشتها:

بعد تأكد الباحث بأن التوزيع الطبيعي لعينة الدراسة كان اعتداليا والتأكد من خطية العلاقة بين مقاييس الدراسة (ملحق 6)، تبين للباحث انه يمكن استخدام الأساليب الاحصائية البارامترية (المعلمية) حيث قام بحساب الارتباط بمعامل بيرسون للتعرف طبيعة العلاقة بين متغيرات الدراسة وقام الباحث بتحليل النتائج واختبار صحة الفرضيات التي تنطلق من الفرضية العامة التي تنص على أنه:

- توجد علاقة ارتباطية ذات دلالة إحصائية بين درجات النتافر المعرفي وبين درجات أساليب التفكير ودرجات أنماط اتخاذ القرار لدى الطالب الجامعي بجامعة الجلفة.

وللتأكد من صحة هذه الفرضية لابد من التطرق والتحقق من الفرضيات الجزئية والتي نتناولها انطلاقاً من متغيرات الدراسة وتكون كالتالي:

1. عرض وتحليل نتائج الفرضية الأولى ومناقشتها:

تنص الفرضية الأولى على أن مستوى التنافر المعرفي لدى الطالب الجامعي بجامعة الجلفة يفوق المتوسط الفرضي:

وللتحقق من صحة الفرضية قام الباحث بحساب المتوسط الحسابي والانحراف المعياري وقيمة "ت" لعينة واحدة لمقياس التنافر المعرفي، من أجل معرفة الفروق بين المتوسط الحسابي والمتوسط الفرضي بالإضافة إلى ذلك قام الباحث بحساب معدل كل من المتوسط الحسابي والانحراف المعياري لبنود كل المقياس، وقد أسفرت نتائج المعالجة الإحصائية في الجدول التالي الذي يوضح ما يلي:

جدول رقم (31) يوضح مستوى التنافر المعرفي لدى عينة الدراسة:

المقياس	العينة	المتوسط الحسابي	الوسط الفرضي	الانحراف المعياري	Sig	قيمة "ت"	درجة الحرية	الدلالة الاحصائية
التنافر المعرفي	377	78.38	84	14.21	0.00	7.66	376	0.05

المصدر: مخرجات برنامج (Spss.v26)

يتضح من خلال نتائج الجدول (31) أن المتوسط الحسابي لعينة الدراسة على مقياس التنافر المعرفي بلغ (78.38) وبلغت درجة الانحراف المعياري (14.21) وعند المقارنة بين المتوسط الحسابي الناتج من المقياس والمتوسط الحسابي الفرضي البالغ (84) درجة، نجد أن المتوسط الحسابي أقل من المتوسط الفرضي ويلاحظ أن قيمة "ت" بلغت 7.66 عند درجة حرية 376 وهذا يعني أن المتوسط الحسابي الفرضي كان دال عند مستوى الدلالة 0.05.

وبالنظر إلى نتائج الجدول عامة نجد أن المتوسطين الحسابيين متقاربين في الدرجة ويقعان في الدرجة المتوسطة، ومن أجل تحليل نتائج المقياس بشكل مفصل، تم حساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لتقديرات أفراد عينة الدراسة على فقرات كل المقياس، حيث كانت على النحو التالي:

جدول رقم (32) يوضح المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لعبارات مقياس التنافر المعرفي:

رقم العبارة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	رقم العبارة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري
01	3.47	1.32	15	2.66	1.49
02	2.54	1.59	16	3.07	1.36
03	3.31	1.54	17	3.39	1.49
04	3.39	1.37	18	3.64	1.56
05	3.01	1.16	19	2.01	1.33
06	3.32	1.46	20	2.10	1.24
07	3.31	1.46	21	3.05	1.47
08	2.77	1.27	22	2.13	1.39
09	2.62	1.48	23	2.48	1.52
10	2.07	1.39	24	3.30	1.53
11	2.97	1.53	25	3.40	1.35
12	3.34	1.54	26	2.98	1.50
13	2.10	1.30	27	2.91	1.67
14	3.97	1.33	28	2.96	1.37

المصدر: مخرجات برنامج (Spss.v26)

من خلال الجدول (32) يتضح لنا أن المتوسطات الحسابية قد تراوحت بين (3.97) و (2.07) حيث جاءت الفقرة (14) التي تنص عبارتها " أتضايق عندما أقوم بعمل يتعارض مع ميولي ورغباتي " في المرتبة الأولى وبمتوسط حسابي بلغ (3.97) وبانحراف معياري بلغ (1.33)، بينما جاءت الفقرة (10) والتي نصت عبارتها " أجد تصرفاتي تخالف القيم والعادات التي تربيته عليها في أسرتي " بالمرتبة الأخيرة وبمتوسط حسابي بلغ (2.07) وبانحراف معياري بلغ (1.39)، وكانت أغلب متوسطات العبارات تتراوح فيها القيم بين (2) وبين (4).

ومن خلال نتائج الجدول (31) والجدول (32) يمكننا القول بأن المتوسط الحسابي لدرجات مقياس التنافر المعرفي لدى طلبة الجامعة كان أقل من المتوسط الحساب الفرضي وبالتالي فهذه النتيجة تشير

إلى عدم تحقق الفرضية الأولى التي كان نصها: مستوى التنافر المعرفي لدى الطالب الجامعي بجامعة الجلفة يفوق المتوسط الفرضي.

ويتبين لنا من تحليل نتائج الفرضية الأولى أن طلبة الجامعة بجامعة الجلفة لديهم درجات منخفضة عن المتوسط من مستوى التنافر المعرفي، وهذا ما يعني أن أفراد عينة الدراسة الذين تم التطبيق عليهم لديهم تناسق معرفي بشكل عام، وهذا يعني أنهم لا يعانون من حالة الاضطراب المعرفي أو القلق في الكثير من مواقفهم وخاصة عند اتخاذ القرارات، وقد يعزى هذا إلى وعي الطلبة الجامعيين للتناقضات في المعتقدات والاتجاهات الخاصة بهم والأحداث والمواقف التي تواجههم، فربما طبيعتهم وسماتهم الشخصية الجيدة تساعدهم للسعي نحو مرحلة الاتساق المعرفي، لذلك فإن التنافر المعرفي لديهم في مستويات متوسطة.

وأشار إلى ذلك فونتاناري وآخرون (Fontanari, & all.2012) في وصفهم للتنافر المعرفي بأنه ذلك الضغط النفسي الناتج عن تنازع فكرتين متناقضتين ولهما نفس الأهمية موجودتان في نفس الوقت ويطلب من الشخص أن يختار بين بينهما، أي أن هذا التنافر يزول بمجرد الاختيار أو حل الصراع بينهما وهذا ما يجعل الطالب يتخلص من حالة التنافر المعرفي التي تواجههم بشكل مؤقت، ومع نهاية المشكلة عن طريق تقبل الفكرة أو تعديل الأفكار الأخرى.

وبالنظر إلى ما تطرقنا إليه في الإطار النظري من افتراضات أصحاب نظرية التنافر المعرفي فإن الطالب الجامعي سيعمل على خفض التنافر عندما يدرك الفرد بأنه يشعر بنوع من الألم العقلي، وكلما كان التنافر كبيرا كلما زاد الدافع لدى الفرد لتبديده أو لإيجاد حل له، أي أنهم يبحثون بشكل دائم عن التناسق المعرفي. وقد يعود السبب في هذا التناسق المعرفي إلى طبيعة المرحلة التي يمر الطالب فمعظم الطلبة الجامعيين هم في مرحلة تجسدت فيها اختياراتهم الدراسية، باعتبار أن المرحلة الجامعية آخر مراحل التدريس، حيث أنها لا تتضمن أي قرارات مصيرية في حياتهم الدراسية، فحجم القرار كما أشار إليه فستنجر (Festinger) هو أهم عامل للتأثير في حجم التنافر المعرفي، كما أشار إلى العوامل المتعلقة بالقرار والتي بدورها ستؤثر على حجم التنافر المعرفي مثل أهمية القرار ودرجة أهمية البديل.

ويمكن تفسير هذه النتيجة بتوافق المعتقدات والأفكار بين طلبة الجامعة بجامعة الجلفة فهم يشتركون في نفس الثقافة والعادات والتقاليد مما يجعل الصراعات والاختلافات الثقافية قليلة، مما يجعل الطالب متوافق في سلوكياته مع بقية الطلبة، ويساعده على العيش في حالة تناسق معرفي من الناحية الاجتماعية، ويولد لديه حالة من الانسجام النفسي والفكري، وهذا ما يقلل من مستوى التنافر المعرفي لديه.

فالتفاعلات الاجتماعية للطالب الجامعي داخل وجارح المحيط الجامعي تؤثر بشكل مباشر حالته الفكرية

خاصة مع زيادة احتياجاته المعرفية فأى تعارض مع أفكاره قد يخلق لديه شعورا بعدم الاستقرار والراحة وتدفعه للتقليل من هذا التنافر وتحقيق الانسجام الاجتماعي والفكري.

ويرجع كذلك الى طبيعة التربية الاجتماعية التي يعيشونها في اسرهم ومجتمعهم وعلاقاتهم مع الأصدقاء التي تسمح لهم بتقويم احساسهم والتعبير عن آرائهم وارشادهم وفق متطلباتهم الخاصة في هذه المرحلة العمرية والتي تعد من أهم مراحل الطلبة الجامعيين ، لان الطلبة الجامعيين يحاولون الاجتهاد بشكل اكبر رغبة في الوصول الى حالة من الاتساق المعرفي التي تولد حالة من الراحة النفسية والتخلص من الحالة التعارض بين الآراء والمواقف في الموضوعات التي تواجههم وبين البناء المعرفي والمحافظة على الاتساق التي توفر له التوازن النفسي بحيث تضمن له حالة من التوافق بين المعرفي، والتنافر المعرفي هو نتيجة الفشل في الوصول الى حالة من التوازن النفسي والفكري.

أما بخصوص البيئة الأسرية والاجتماعية فهي تمد الطالب الجامعي بالأفكار والحقائق التي تتطور لاحقا الى ان تصبح جزءا من شخصية الطالب وهذا ما يساعده على التخلص من حالة التنافر وضبط وترتيب أفكاره وبالتالي تحقيق توازنه المعرفي والنفسي، إضافة إلى انتشار ثقافة الدعم النفسي من طرف الاسرة أو المراكز البيداغوجية داخل الجامعة وإدراك أهميته بالنسبة للطلاب في هذه المرحلة العمرية.

ومن جهة أخرى يمكن ارجاع ذلك الى تأثير الخبرات المعرفية على طريقة تفكير الطالب الجامعي ونظرة نحو المستقبل ونحو طريقة التعامل مع الأحداث والمواقف التي تواجهه وطريقة توقع القرارات المناسبة لهم التي تمكنهم من تحقيق التوازن المعرفي، فأغلب الأزمات النفسية والتوترات والضغوط والخوف من المستقبل تكون في مرحلة المراهقة وبهذا فالطالب الجامعي يكون أكثر نضجا بعد تخطيه هذه المرحلة فالطالب الجامعي بعد مرحلة المراهقة الاولى يصبح لديه توقعات إيجابية تفاؤلية ما تجعله يجتاز الأزمات والاختلالات الفكرية والمواقف بكل فعالية وتعزز أفكاره في التعامل معها بكل ثقة، وهذا ما أشارت اليه دراسة تشو و وود (Chow & Wood 2001) التي خلصت الى أنه كلما زاد عمر ومستوى الطالب أي أنه كلما تقدم الطلبة في العمر والخبرة (السنة الدراسية) في الجامعة كلما أظهروا تنافرا معرفيا أقل.

وننتج اختبار هذه الفرضية تتفق وتتسجم مع نتائج الدراسات السابقة التي بحثت في مستوى التنافر المعرفي لدى طلبة الجامعة على غرار نتائج دراسة رنا رفعت شوكت (2014) الموسومة بـ: " التنافر المعرفي لدى طلبة كلية التربية الأساسية الجامعة المستنصرية " التي هدفت لقياس مستوى التنافر المعرفي لدى طلبة كلية التربية الأساسية بالجامعة المستنصرية، واتبعت المنهج الوصفي وتكونت عينتها من (101) طالب وطالبة موزعة على مختلف الكليات ولتحقيق اهداف البحث تم تطبيق مقياس التنافر المعرفي

وأظهرت نتائجها أن عينة الدراسة ليس لديها تنافر معرفي، ودراسة محمد عباس (2018) الموسومة بـ: "الامن الوجودي وعلاقته بالتنافر المعرفي لدى طلبة الجامعة" وهدفت الدراسة الى الكشف عن مستوى التنافر المعرفي والفروق في التنافر لدى طلبة الجامعة تبعاً لمتغيري الجنس والتخصص والعلاقة الارتباطية بين التنافر المعرفي والأمن الوجودي، وميدانياً تم استخدام مقياس الامن الوجودي ومقياس التنافر المعرفي حيث تكون أفراد عينة الدراسة من (500) طالبا وطالبة من جامعة كربلاء، حيث كشفت نتائج الدراسة أن: طلبة الجامعة لديهم مستوى تنافر معرفي منخفض عند مستوى دلالة 0.05.

وتوافقت كذلك مع دراسة بهنساوي (2019) التي كانت بعنوان "التنافر المعرفي وعلاقته بالتكيف الأكاديمي لدى طلاب الجامعة" وهدفت الى العلاقة بين التنافر المعرفي والتكيف الأكاديمي لدى طلاب جامعة بني سويف والفروق في مستوى التنافر وفق متغيري الجنس والتخصص، وتكونت عينة الدراسة من (662) طالبا وطالبة، وباستخدام المنهج الوصفي توصلت نتائج الدراسة الى أن مستوى التنافر المعرفي اقل من المتوسط الحسابي الفرضي النظري لدى عينة البحث، وهذا ما أكدته دراسة غراهام (2007) (graham) المعنونة بـ: "نظرية التنافر المعرفي وما يتعلق بالأخلاق" وهدفت دراسة إلى تحديد إمكانية حدوث التنافر المعرفي بعد اتخاذ قرار صعب يتعلق بقضية أخلاقية، وتوصلت الى أن مستويات التنافر لم تكن عالية كما هو متوقع وأن الناس قد يحدث لديهم تنافر معرفي بعد اتخاذ قرار صعب.

وبالرغم من أن نتائج هذه الفرضية اتفقت مع الكثير من الدراسات الا انها لم تتفق مع دراسة تشو و وود (2001, Chow & Wood) التي جاءت بعنوان "مقارنة طلاب الجامعات الكندية والولايات المتحدة في درجات مقياس التنافر" وهدفت الدراسة الى مقارنة نتائج اختبار التنافر المعرفي بين طلبة الجامعات في كندا وطلبة الجامعة في الولايات المتحدة الأمريكية، و توصلت إلى انخفاض مستوى التنافر المعرفي لدى الطلبة بصفة عامة.

بالرغم من أن عينة الدراسة الحالية اقتصرت على طلبة الجامعة بجامعة الجلفة إلا أن ما توصلت إليه نتائج هذه الفرضية ونتائج الدراسات السابقة المنسجمة معها بخصوص مستوى التنافر المعرفي والتي شملت أغلبها طلبة جامعيين من مختلف المجتمعات العربية والاجنبية على اختلاف ثقافتها وطرق تفكيرها تبين أن مستوى التنافر المعرفي كان متوسط وهذا ما يعني أن المستوى المعرفي والثقافي له دور في احداث التوازن والاتساق المعرفي.

2. عرض وتحليل نتائج الفرضية الثانية ومناقشتها:

تنص هذه الفرضية على أنه توجد علاقة ارتباطية بين درجات التنافر المعرفي ودرجات أساليب التفكير لدى الطالب الجامعي بجامعة الجلفة.

ومن أجل التحقق من صحة الفرضية قام الباحث معاملاً الارتباط بيرسون بين الدرجات التي تحصل عليها طلبة جامعة زيان عاشور بالجلفة على مقياس التنافر المعرفي والدرجات التي تحصلوا عليها في قائمة أساليب التفكير، من أجل معرفة نوع الارتباط بين المقياسين، وقد أسفرت نتائج المعالجة الإحصائية في الجدول التالي على ما يلي:

جدول رقم (33) يوضح قيمة الارتباط مقياس التنافر المعرفي وأساليب التفكير لدى عينة الدراسة:

المقاييس	العينة	قيمة الارتباط	مستوى الدلالة	درجة الحرية	النتيجة
التنافر المعرفي	377	0.120	0.05	376	دال
أساليب التفكير					

المصدر: مخرجات برنامج (Spss.v26)

تشير نتائج الجدول (33) إلى قيمة العلاقة الارتباطية بين مقياس التنافر المعرفي وقائمة أساليب التفكير بناءً على عينة الدراسة المكونة من (377) طالب وطالبة، وتبين أن العلاقة بلغت قيمة معامل ارتباطها (0.120) عند مستوى دلالة (0.05) وعند درجة حرية (376) وهي علاقة موجبة تدل على وجود علاقة بين متغير التنافر المعرفي ومتغير أساليب التفكير، ومن أجل تحليل أعمق وفهم أكثر للبيانات قام الباحث بحساب معامل الارتباط بيرسون بين درجات طلاب الجامعة على مقياس التنافر المعرفي ودرجاتهم في كل أسلوب من قائمة أساليب التفكير، وهذا الإجراء يساعد في تحليل العلاقة بين التنافر المعرفي وكل أسلوب تفكير بشكل أعمق وتقديم توضيح أدق حول ارتباط التنافر المعرفي بنوع أسلوب تفكير الطالب الجامعي كيفية تأثير، ومن أجل تحليل نتائج الارتباط بشكل مفصل، تم حساب معامل الارتباط بيرسون، حيث كانت على النحو التالي:

جدول رقم (34) معاملات الارتباط بين مقياس التنافر المعرفي وكل أسلوب من قائمة أساليب التفكير:

أساليب التفكير	العينة	قيمة الارتباط	مستوى الدلالة
الأسلوب التشريعي	377	- 0.001	غير دال
الأسلوب التنفيذي		0.067	غير دال
الأسلوب الحكمي		0.111	0.05
الأسلوب العالمي		- 0.035	غير دال
الأسلوب المحلي		0.121	0.05
الأسلوب المتحرر		0.095	غير دال
الأسلوب المحافظ		0.162	0.01
الأسلوب الهرمي		- 0.135	0.01
الأسلوب الملكي		0.116	0.05
الأسلوب الأقلّي		0.130	0.05
الأسلوب الفوضوي		0.119	0.05
الأسلوب الداخلي		0.168	0.01
الأسلوب الخارجي		0.042	غير دال

المصدر: مخرجات برنامج (Spss.v26)

يتضح من خلال الجدول رقم (34) أن أغلب قيم معاملات الارتباط بين درجة التنافر المعرفي ودرجات كل من أسلوب التفكير على الترتيب (الداخلي، المحافظ، الهرمي) وكانت دالة عند مستوى الدلالة (0.01) كما كانت معاملات ارتباط درجات التنافر مع درجات أساليب التفكير عند مستوى الدلالة (0.05) على الترتيب (الأقلّي، المحلي، الفوضوي، الملكي، الحكمي) ماعدا أساليب التفكير (التشريعي، التنفيذي العالمي، المتحرر، الخارجي) التي لم تكن دالة، حيث كانت أكبر قيمة ارتباط بين التنافر المعرفي وأسلوب التفكير الداخلي وبلغت (0.168) في حين كانت أقل قيمة ارتباط بين التنافر المعرفي وأسلوب التفكير

الحكمي وبلغت قيمة معامل ارتباطها (0.111)، وكانت العلاقة عكسية مع أسلوب التفكير الهرمي وبلغت قيمة معامل ارتباطها (-0.135)، هذا ما يعني أن هناك تباين في أساليب التفكير لدى طلبة جامعة الجلفة. ومن خلال نتائج الجدول (33) الذي يوضح العلاقة العامة بين درجات المقياسين والجدول (34) الذي يوضح معاملات الارتباط بين التنافر المعرفي وكل أسلوب على حدة، يمكننا القول بأن هناك علاقة ارتباطية بين التنافر المعرفي وأساليب التفكير لدى طلبة الجامعة بجامعة الجلفة، وهذه النتيجة تشير إلى تحقق الفرضية الثانية التي تنص على أنه: توجد علاقة ارتباطية بين درجات التنافر المعرفي ودرجات أساليب التفكير لدى الطالب الجامعي بجامعة الجلفة.

ويمكن تفسير ذلك بأن الأساليب التي يفضلها الطلبة الجامعيين هي الأساليب التي يستخدمها الطلبة في حالة الاتساق المعرفي والتوازن النفسي، أي أن الطالب الجامعي يستخدم أسلوب التفكير الذي يساعده في حل الصراعات الفكرية خلال المواقف التي تواجهه، كما أن الطالب الذي يملك أكثر من أسلوب تفكير يكون له القدرة على حل الصراعات الفكرية حسب الأسلوب الذي يناسب الموقف أو المشكلة، كما أن أساليب التفكير يمكن اكتسابها عن طريق الأسرة والمجتمع وهذا يعني أن للثقافة الأسرية والمجتمعية دور في تنمية أساليب التفكير التي يحتاجها الطالب في الابداع وايجاد الحلول لكل ما يعترضه من أجل حل الصراعات وتحقيق التوازن الفكري خاصة في المرحلة الجامعية التي تعد مرحلة الوصول الى النضج العقلي بالإضافة الى المرافقة النفسية والاهتمام بالطالب من طرف الأسرة بغية تمكينه من تحقيق توافق نفسي يضمن له الاختيار الدراسي والمهني الذي يحقق به طموحاته.

فالتالي الجامعي يتخذ أسلوب تفكير أو عدة أساليب تفكير تتماشى مع متطلبات وتغيرات وضعه الخارجي، وهذا ما أكدته قيم معاملات الارتباط بين درجات أساليب التفكير ودرجة التنافر المعرفي فالعلاقة الطردية بين أسلوب التفكير الهرمي مع التنافر المعرفي تعد مؤشرات على أنه كلما زاد استخدام هذا الأسلوب كلما قل وانخفض التنافر المعرفي لديه، ويرتبط ذلك بما يتميز به الطلاب من خصائص لأساليب التفكير وهي التصنيفات التي يذكرها ستيرنبرغ (Sternberg) حسب (أبوهاشم 2006) و (الدردير 2001) بأن أصحاب أسلوب التفكير الهرمي يميلون إلى وضع أهدافهم في صورة هرمية على حسب أهميتها وأولويتها وأنهم يأخذون بمبدأ المعالجة المتوازنة للمشكلات ومنظمون جدا في اتخاذهم للقرارات أو حلهم للمشكلات ومدركون للأولويات ويتميزون بالواقعية والمنطقية في تناولهم للمشكلات، وهذا ما يقلل من وقوعهم في وضعية التنافر والتناثر المعرفي، ويساعدهم على تقبل الأفكار والقرارات التي يتخذونها.

وكانت العلاقة بين أسلوب التفكير الداخلي والتنافر المعرفي لطلبة الجامعة دالة ومؤشر على تفضيلهم

العمل دون الاعتماد على أحد، وانطوائهم على أنفسهم مما يجعلهم يترددون وينظرون الى جميع الجوانب عند اتخاذهم القرار، فهم يميلون إلى الوحدة وليس لهم اهتمام بالعلاقات الاجتماعية التي تكسبهم الخبرات اللازمة، كما يفضلون المشكلات التحليلية والابتكارية وهذا النوع من المشكلات لا يتواجد في الكثير من المواقف، كما العلاقة بين الأسلوب المحافظ والتنافر تدل على ميل الطلبة الى التجريب عن طريق المحاولة الخطأ مما قد ينتج عنه التعارض بين الأفكار في المواقف الجديدة أو القرارات الجديدة، كما انهم يتجنبون الغموض أي أن المواقف الجديدة والغامضة تسبب لهم نوعا التنافر وعدم الراحة.

وكانت العلاقة بين التنافر المعرفي وأسلوب التفكير الأقل لدى طلبة الجامعة يدل حسب صفاتهم الى مشكلتهم في ترتيب الاولويات فهم ينظرون الى العديد من الأهداف التي غالبا متعارضة من حيث أهميتها المدركة على أنها متساوية، ولديهم العديد من المعالجات المتعارضة للمشكلات، فهم لا يواصلون العمل من اجل تحقيق اهدافهم لأنهم يرون انها متناقضة، وهذا ما يجعلهم يقعون في مواقف التنافر المعرفي، كما أنه يمكن تفسير علاقة التنافر المعرفي بأسلوب التفكير المحلي لدى الطلبة بتفضيلهم المشكلات التي تتطلب عمل التفاصيل، كما يتوجهون للمواقف التي تتطلب العمل وهذه المواقف قد تخلق لهم نوعا من التعارض بين الأهداف التي يسعون اليها والقرارات الواجب اتخاذها ونظرا لاهتمامهم بالتفاصيل أكثر من اهتمامهم بالكل فهم لا يمكنهم من رؤية جميع الجوانب في اتخاذهم للقرارات أو تعاملهم مع الأفكار أو المواقف.

أما أقل قيمة لارتباط التنافر المعرفي لطلبة الجامعة كانت مع أسلوب التفكير الحكمي التي بلغت قيمتها (0.111) ويمكن تفسيره باستخدام الطلاب لتحليل وتقييم المواقف التي تعترضهم وتقديم المقترحات بحيث يساعد ذلك على التعامل مع المواقف وتقبل الافكار والآراء بصورة أفضل، كما أن لديهم القدرة على التخيل والابتكار ويفضلون المهن المختلفة، هذا ما يعني اندماج افكارهم وآرائهم مع جميع المواقف ومجالات الحياة التي تعترضهم، وهذا ما يجعلهم أقل تنافرا من أصحاب بقية أساليب التفكير السابقة.

وهذا ما اشارت اليه دراسة دراسة خلف الله وبوفاتح (2014) كانت بعنوان " أساليب التفكير السائدة في ضوء نظرية ستيرنبرغ (Sternberg) لدى طلبة جامعة عمار ثلجي بالأغواط " وهدفت الدراسة إلى الكشف عن تباين أساليب التفكير في ضوء نظرية "ستيرنبرغ" لدى طلبة السنة الأولى ماستر بجامعة عمار ثلجي بالأغواط التي أجريت الدراسة على عينة قوامها (300) طالب وطالبة خلال سنة الجامعية 2014/2013 باستخدام قائمة أساليب التفكير ستيرنبرغ النسخة القصيرة، والتي توصلت الى أن الأساليب الأكثر شيوعا بين الطلبة هي: (التشريعي، الخارجي، العالمي، المتحرر)، وهذه الاساليب لم تكن لها علاقة ارتباطية مع التنافر المعرفي ولم تكن دالة، مما يعني ان الطالب يفضل استخدام هذه الأساليب في حالة التناقص المعرفي.

كما اشارت الى ذلك دراسة غالب (2018) التي كانت بعنوان " أساليب التفكير المفضلة لدى طلبة كلية التربية جامعة تعز " وتهدف الدراسة الى التعرف على أساليب التفكير المفضلة لدى طلاب " كلية التربية " بجامعة تعز باليمن وتكونت عينة الدراسة من (761) طالبا جامعيًا منهم (286) من الذكور، و(475) من الإناث، وتم استخدام مقياس أساليب التفكير لكل من ستيرنبرج و واجنر، وتوصلت إلى أن: أكثر أساليب التفكير تفضيلا لدى طلاب كلية التربية هو الأسلوب العالمي والأسلوب التنفيذي، التي كانت غير مرتبطة بالتنافر المعرفي، وكذلك دراسة شانغ (ZHANG,2002) كانت بعنوان " دور أساليب التفكير في التنمية النفسية والاجتماعية " وهدفت هذه الدراسة الى البحث عن دور أساليب التفكير في التنمية النفسية والاجتماعية، حيث استخدمت الباحثة قائمة أساليب التفكير (ستيرنبرج و واجنر 1992) وأظهرت النتائج بأن أسلوب التفكير الغالب لدى الذكور هو التشريعي بينما الاناث القضائي، وهذه الاساليب أيضا غير دالة في نتائج الدراسة الحالية في علاقتها مع مقياس التنافر المعرفي.

وتوافق نتيجة الدراسة مع نتائج دراسة العظامات والعتوم (2018) التي كانت بعنوان " التنافر المعرفي وعلاقته بأساليب التفكير ومصادر الدعم الاجتماعي لدى طلبة جامعة اليرموك " وهدفت هذه الدراسة إلى الكشف عن مستوى التنافر المعرفي وعلاقته بأساليب التفكير ومصادر الدعم الاجتماعي لدى طلبة جامعة اليرموك، وفيما إذا كانت هذه العلاقة تختلف باختلاف الجنس أو المستوى الدراسي أو التخصص، تكونت عينة الدراسة من (775) طالبا و طالبة، واستخدم الباحث في دراسته مقياس التنافر المعرفي ومقياس أساليب التفكير ومقياس الدعم الاجتماعي المدرك، وأظهرت نتائج الدراسة وجود علاقة بين التنافر المعرفي وأساليب التفكير، حيث بلغت نسبة تفسير أبعاد أساليب التفكير 9.8% من التنافر المعرفي.

3. عرض وتحليل نتائج الفرضية الثالثة ومناقشتها:

تنص هذه الفرضية على أنه توجد علاقة ارتباطية بين درجات التنافر المعرفي ودرجات أنماط اتخاذ القرار لدى الطالب الجامعي بجامعة الجلفة.

ومن أجل التحقق من صحة الفرضية قام الباحث بحساب معامل الارتباط بيرسون بين الدرجات التي تحصل عليها طلبة جامعة زيان عاشور بالجلفة على مقياس التنافر المعرفي والدرجات التي تحصلوا عليها في قائمة أساليب التفكير، من أجل معرفة نوع الارتباط بين المقياسين، وقد أسفرت نتائج المعالجة الإحصائية في الجدول التالي على ما يلي:

جدول رقم (35) يوضح قيمة الارتباط بين مقياس التنافر المعرفي و مقياس أنماط اتخاذ القرار:

المقاييس	العينة	قيمة الارتباط	مستوى الدلالة	درجة الحرية	النتيجة
التنافر المعرفي	377	0.430	0.01	376	دال
أنماط اتخاذ القرار					

المصدر: مخرجات برنامج (Spss.v26)

تشير نتائج الجدول (35) إلى مدى قوة العلاقة الارتباطية بين مقياس التنافر المعرفي ومقياس أنماط اتخاذ القرار لعينة الدراسة المكونة من (377) طالب وطالبة من جامعة الجلفة، وتبين أن قيمة العلاقة بمعامل بيرسون بلغت (0.430) عند مستوى الدلالة (0.01) وعند درجة حرية (376) وهي علاقة دالة تؤكد على وجود علاقة بين متغير التنافر المعرفي وأنماط اتخاذ القرار، و قام الباحث بحساب معامل الارتباط بيرسون بين درجات طلاب الجامعة على مقياس التنافر المعرفي ودرجاتهم في كل نمط من مقياس أنماط اتخاذ القرار، هذا من أجل تحليل أعمق للبيانات، ونستعرض هذا الإجراء للمساعدة في تحليل العلاقة بين التنافر المعرفي وكل نمط اتخاذ قرار بشكل أكثر دقة لتوضيح ارتباط التنافر المعرفي بكل نمط من أنماط اتخاذ القرار لدى الطالب الجامعي، حيث كانت على النحو التالي:

جدول رقم (36) يوضح قيمة الارتباط بين مقياس التنافر المعرفي وكل نمط من أنماط اتخاذ القرار:

متغيرات الدراسة	العينة	قيمة الارتباط	مستوى الدلالة	درجة الحرية
التنافر المعرفي	377	0.076	غير دال	376
		0.272	0.01	376
		0.538	0.01	376

المصدر: مخرجات برنامج (Spss.v26)

من خلال البيانات الموجودة في الجدول رقم (36) واستنادا إلى تحليل عينة مكونة من (377) طالب

وطالبة من جامعة الجلفة، يتضح أن العلاقة بين مقياس التنافر المعرفي ومقياس أنماط اتخاذ القرار، عند درجة الحرية (376) جاءت متباينة بين الأنماط، فكانت قيمة العلاقة غير دالة إحصائياً بين درجات مقياس التنافر المعرفي ودرجات نمط التروي، أما العلاقة بين درجات التنافر المعرفي ودرجات نمط التسرع فكان معامل ارتباطها (0.272) عند مستوى الدلالة (0.01) وفي المقابل تظهر البيانات وجود علاقة ارتباطية إيجابية قوية ومعتبرة إحصائياً بين درجات التنافر المعرفي مع درجات نمط التردد، حيث بلغ قيمة معامل الارتباط (0.538) عند مستوى الدلالة (0.01) وهذا يدل على قوة العلاقة.

وبالنظر إلى النتائج المتوفرة في الجدولين (35) و (36) يمكن الاستدلال على وجود علاقة ارتباطية دالة إحصائية تظهر من خلال الارتباط الموجب بين درجات مقياس التنافر المعرفي وبين درجات مقياس أنماط اتخاذ القرار بصفة عامة وبين نمطين من أنماط اتخاذ القرار (التسرع ، التردد)، وبناء على هذه النتائج يمكن تأكيد صحة الفرضية الثالثة التي كان نصها: توجد علاقة ارتباطية بين درجات التنافر المعرفي ودرجات أنماط اتخاذ القرار لدى الطالب الجامعي بجامعة الجلفة.

ويمكن تفسير هذه العلاقة بين التنافر المعرفي وأنماط اتخاذ القرار الى أن عملية التنافر المعرفي تحدث كلما تعارضت عناصر المعرفة، وهذا التعارض قد يكون نتيجة اتخاذ القرار، فأحيانا يجد الطالب الجامعي نفسه ملزماً باتخاذ قرار يتطلب منه الاختيار بين خيارات متعددة مثل اختيار التخصصات الدراسية أو المهنية وغيرها من القرارات، فالتنافر المعرفي يؤثر على اتخاذ القرار بما يتضمنه من شعور بالتوتر . وهذا ما أكدت نظرية التنافر المعرفي التي ترى بأن مقدار التنافر المعرفي يتوقف على عدة أمور منها أهمية القرار المتخذ بالنسبة للفرد ومدى جاذبية البدائل، فعند اتخاذ القرار ينتج عنه تنافر معرفي وذلك لأن تخيير الطالب بين شيئين أو بديلين يضطره إلى ترك بديل واحد بالضرورة، لكن بعد اتخاذ القرار يرى بعض الخصائص الجيدة في البديل المتروك، وللغضاء على هذا التعارض أو التقليل من حدته يحتم عليه إقناع نفسه بأن القرار غير المتخذ هو الأفضل أو يلجأ فيه إلى تبرير قراراته وهذا ما يعني حسب النظرية أن اتخاذ القرار احد مصادر التنافر المعرفي.

كما أظهرت النتائج عدم وجود علاقة بين التنافر المعرفي ونمط التروي، ويفسر الباحث سبب ذلك الى أن عملية اتخاذ القرار تتطلب استخدام الطالب الجامعي للعمليات العقلية التي تحتاجها و عدة مهارات عقلية وذهنية تمكن الطالب الجامعي من التحليل وتقويم البدائل مثل تحديد المشكلة التي تحتاج إلى حل والقدرة على نقل الخبرات و ترميز المعلومات بشكل جيد، لأن الطالب المتروي يميل الى التمهّل والتحليل الدقيق للمواقف وإلى استخدام الاستراتيجيات المنطقية أو المخطط لها في اتخاذ قراراته، كما يبدي مسؤولية

شخصية عن القرار الذي يتخذه، وهذا يناقض ما يتضمنه التنافر المعرفي من شعور بالقلق والضيق وعدم الراحة ما يدل على نقص التحليل ومعالجة المشكلة أو الموقف والذي يؤثر بدوره سلباً على عملية اتخاذ القرار لديه.

ويعزو الباحث علاقة التنافر المعرفي بنمط التسرع الى أن الطالب الذي يستخدم هذا النمط لا يتاح له المقارنة الجيدة مع المواقف الجديدة، وهذه المقارنة تساعد في تحديد أوجه الشبه وأوجه الاختلاف وتحديد أوضح للحلول الممكنة والبدائل الجديدة، فهو يتعامل بدون تفكير عميق أو تخطيط مع الموقف الجديدة والغامضة لديه، ويعتبر هذا النمط من أقل الأنماط نجاعة لأن متخذ القرار المتسرع يميل إلى استخدام طرق واستراتيجيات حدسية أو عفوية أو أكثر اندفاعية نتيجة لنقص الخبرة، وهذا الموقف ينشأ عنه حالة من التنافر الإدراكي تتمثل في مشاعر التوتر للقرارات والأفكار الجديدة التي تتعارض مع المعارف السابقة فعندما يميل الطالب الى السرعة دون التفكير العميق والذي غالبا ما يعتمد على العاطفة والتخيل والشعور بالبديل أو الحل الذي يراه مناسباً، دون أن التصريح بكيفية اتخاذ القرار، فعملية التنافر المعرفي تبدأ من اتخاذ القرار، فتجاهل أهمية القرار وعدم تقديم الوقت الكافي للتفكير والتخطيط للقرار يقلل من ثقة الطالب الجامعي بنتائج القرار الذي اتخذه، وينعكس هذا التأثير على الجوانب النفسية والاجتماعية والمعرفية له كما أن التنافر المعرفي يكون نتيجة حالة عدم الرضا عن المواقف التي تخلق عدم التوازن والصراع الناتجة عن نقص التحميص والتسرع في القرار، فالتنافر المعرفي لدى الطالب يمكن أن ينتج عن قرارات غير مدروسة وقليلة التعمق دون الاستفادة من البدائل المتاحة، فقد يكون حكماً نهائياً حيال المشكلة التي تواجهه دون بحث أو تفكير بالحلول الممكنة، فتكون قراراته نهائية دون تمحيص، معتمداً على قراراته الفجائية التي تعيق حالة التوازن الفكري لديه، ولا مانع لديه أحياناً من تغيير قراراته وهذا ما يزيد من حالة التعارض بين القرارات والمعتقدات السابقة.

كما تشير النتائج الى قوة الارتباط بين التنافر المعرفي ونمط التردد أي انه كلما زاد التردد في اتخاذ القرار كلما زاد التنافر المعرفي، فالتنافر المعرفي قد يكون كذلك عاملاً من عوامل التردد في اتخاذ القرار فقد يلجأ الطالب الى اتخاذ القرار بنمط متردد نتيجة فشله في أحد القرارات السابقة التي تم اتخاذها وأحدثت لديه نوع من القلق أو عدم الراحة، ونتيجة لذلك يتردد من أجل إزالة حالة التنافر أو لتخفيض أهمية الاعتقادات المتعارضة، أي أن الفشل في اتخاذ قرارات سابقة يولد لدى الطالب اعتقادات أو أفكار تزيد من التردد وعدم الثقة، كما أن الطالب قد يتبنى في هذا النمط مستوى تفكير مرتفع لكن الالتزام بتطبيق القرار يكون منخفض، ومتذبذب بين البدائل إذ أنه يجد في البحث عن أسباب المشكلة، والحلول الممكنة، غير أن

لديه صعوبة في تنفيذ القرارات التي توصل إليها، خوفا من الفشل أو بسبب القلق من نتائج القرار، خاصة في القرارات المصيرية التي تواجهه مثل ما تتعلق بالاختيار المهني أو الأسري في المرحلة الجامعية، كما أنه قد يوقفه أي عائق عند البحث عن حل للمشكلة، كما قد يأخذ الطالب في هذا النمط وقتا طويلا في الاختيار بين البدائل والبحث عن الحلول، ويميل الى مشاركة الآخرين في اتخاذ قراره، ويجد صعوبة في تبني أي قرار بسبب نقص المعلومات، ويزيد تأثره بالنقد ما يجعل لديه شكوك اتجاه القرار التي يتخذها وكل هذه العوامل تزيد من نسبة التردد، كما يعد التردد أحد معيقات اتخاذ القرار السليم مما يجعل الطالب أكثر عرضة للتنافر المعرفي.

أما بخصوص نتائج هذه الفرضية مع نتائج دراسة اللحياني (2012) التي كانت بعنوان " العلاقة بين التنافر المعرفي وأنماط اتخاذ القرار في عينة من الطالبات في جامعة أم القرى " والتي هدفت إلى تحديد حجم التنافر المعرفي الموجود لدى عينة من الطالبات في جامعة أم القرى، وتوضيح العلاقة بين التنافر المعرفي وأنماط اتخاذ القرار، وتحديد الفروق بين الطالبات ذوات التنافر المعرفي المرتفع والطالبات ذوات التنافر المعرفي المنخفض في أنماط اتخاذ القرار، واستخدمت الباحثة مقياس التنافر المعرفي ومقياس أنماط اتخاذ القرار وتكونت عينة الدراسة من (263) طالبة من جامعة أم القرى، وأظهرت نتائج الدراسة أن: إجمالي التنافر المعرفي الموجود أقل من المتوسط لدى الطالبات بجامعة أم القرى، كما خلصت الى أن اتخاذ القرار يساهم في حدوث التنافر المعرفي لدى الطالبات.

كما تتوافق مع نتائج دراسة غايان (Gayane 2023) والتي كانت بعنوان " كيف تؤثر العوامل النفسية والتحييزات المعرفية والتنافر المعرفي على أداء العمل واتخاذ القرارات " وهدفت الى استكشاف ما إذا كانت العوامل النفسية والتحييزات المعرفية والتنافر المعرفي على أداء العمل واتخاذ القرارات، حيث شملت عينة الدراسة (100) شخص بين المدراء الموظفين من مختلف القطاعات، في عاصمة أرمينيا، وتوصلت نتائج الدراسة الى علاقة التنافر المعرفي باتخاذ القرار بحيث أن التنافر المعرفي يؤثر على عملية اتخاذ القرار والتفاعلات مع الآخرين،

كما توافقت مع ما توصلت اليه دراسة زينب غانم (2020) التي كانت بعنوان " التنافر المعرفي وعلاقته باتخاذ القرار لدى طلبة الجامعة " وهدفت الى التعرف على التنافر المعرفي وعلاقته باتخاذ القرار لدى عينة من طلبة الجامعة المستنصرية، حيث تكونت عينة الدراسة من (165) طالبا وطالبة من كلية التربية الأساسية بالجامعة المستنصرية، وتم اعتماد مقياس التنافر المعرفي ومقياس اتخاذ القرار بالاعتماد على

نظرية (Festinger) وظهرت نتائج أن طلبة الجامعة لديهم مستوى متوسط من التنافر المعرفي، بينت وجود علاقة بين التنافر المعرفي واتخاذ القرار حتى وإن كانت علاقة ضعيفة.

4. عرض وتحليل نتائج الفرضية الرابعة ومناقشتها:

- تنص هذه الفرضية على أنه توجد علاقة ارتباطية بين درجات أساليب التفكير ودرجات أنماط اتخاذ القرار لدى الطالب الجامعي بجامعة الجلفة.

ومن أجل التأكد من صحة الفرضية قام الباحث بحساب معامل الارتباط بيرسون بين الدرجات التي تحصل عليها طلبة جامعة زيان عاشور بالجلفة على قائمة أساليب التفكير والدرجات التي حصلوا عليها في مقياس أنماط اتخاذ القرار، ومن أجل معرفة قيمة معامل الارتباط بين المقياسين، قام الباحث بالمعالجة الاحصائية التي أسفرت نتائج على القيم الموضحة في الجدول التالي:

جدول رقم (37) يوضح قيمة الارتباط بين قائمة أساليب التفكير ومقياس أنماط اتخاذ القرار:

المقاييس	العينة	قيمة الارتباط	مستوى الدلالة	درجة الحرية	النتيجة
أساليب التفكير	377	0.50	0.01	376	دال
أنماط اتخاذ القرار					

المصدر: مخرجات برنامج (Spss.v26)

تشير نتائج الجدول (37) إلى قوة العلاقة الارتباطية بين قائمة أساليب التفكير ومقاييس أنماط اتخاذ القرار بناء على عينة الدراسة المكونة من (377) طالب وطالبة، وتبين أن العلاقة بلغت قيمة معامل ارتباطها (0.50) عند مستوى دلالة (0.01) وعند درجة حرية (376) وهي علاقة موجبة وقوية تدل على وجود علاقة بين متغير أساليب التفكير ومتغير أنماط اتخاذ القرار، ومن أجل تحليل أعمق وفهم أكثر للبيانات والعلاقة بين المتغيرين قام الباحث بحساب معامل الارتباط بيرسون بين درجات طلاب الجامعة في كل أسلوب من قائمة أساليب التفكير (التشريعي، التنفيذي، الحكمي، العالمي، المحلي، المتحرر المحافظ، الهرمي، الملكي، الأقل، الفوضوي، الداخلي، الخارجي) مع درجاتهم في كل نمط من أنماط اتخاذ القرار (التروي، التسرع، التردد)، وهذا من أجل تحليل العلاقة بين أساليب التفكير و مع كل نمط من أنماط اتخاذ القرار بصورة أدق وتقديم، حيث كانت النتائج على النحو التالي:

جدول رقم(38): قيم معاملات الارتباط بين قائمة أساليب التفكير وأنماط اتخاذ القرار:

متغيرات الدراسة	نمط التروي	نمط التسرع	نمط التردد
الأسلوب التشريعي	**0.360	0.039	0.040
الأسلوب التنفيذي	**0.419	0.098	*0.132
الأسلوب الحكمي	**0.484	**0.231	*0.136
الأسلوب العالمي	**0.237	**0.208	*0.136
الأسلوب المحلي	**0.432	*0.112	*0.136
الأسلوب المتحرر	**0.451	**0.144	0.091
الأسلوب المحافظ	**0.198	**0.271	*0.163
الأسلوب الهرمي	**0.622	0.020	** -0.192
الأسلوب الملكي	**0.520	**0.215	0.091
الأسلوب الأقلّي	**0.298	**0.377	**0.239
الأسلوب الفوضوي	**0.429	**0.163	**0.143
الأسلوب الداخلي	**0.347	*0.117	**0.163
الأسلوب الخارجي	**0.259	**0.342	**0.214

** دال إحصائياً عند مستوى الدلالة (0.01) المصدر: مخرجات برنامج (Spss.v26)

* دال إحصائياً عند مستوى الدلالة (0.05)

تشير النتائج من خلال الجدول رقم (38) الى أن أغلب قيم معاملات الارتباط بين درجات أساليب التفكير ودرجات كل من نمط من أنماط اتخاذ القرار جاءت دالة على الترتيب (التروي، التسرع ، التردد) عند مستوى الدلالة (0.01) و (0.05)، كما كانت كل معاملات ارتباط درجات نمط التروي مع درجات أساليب التفكير عند مستوى الدلالة (0.01) أما مع نمط التسرع والتردد فتراوح مستوى الدلالة فيها بين

(0.01) و(0.05)، وكانت أكبر قيمة ارتباط بين درجات أسلوب التفكير (الهرمي) مع درجات نمط (التروي) وأقل قيمة كانت بين درجات أسلوب التفكير (المحلي) مع درجات نمط (التسرع)، كما نجد عدم ارتباط بين كل من أسلوب التفكير (التشريعي التنفيذي الهرمي) مع نمط التسرع وعدم ارتباط كل من أسلوب (التشريعي المتحرر، الملكي) مع نمط التردد.

وبالنظر إلى النتائج المتوفرة في الجدول (37) والجدول (38) يتضح لنا وجود علاقة ارتباطية دالة إحصائياً تظهر من خلال الارتباط بين درجات أغلب أساليب التفكير مع درجات أنماط اتخاذ القرار (التروي، التسرع التردد) بصفة عامة، ووفق هذه النتائج يمكن تأكيد صحة الفرضية الرابعة التي كان نصها: توجد علاقة ارتباطية بين درجات أساليب التفكير ودرجات أنماط اتخاذ القرار لدى الطالب الجامعي بجامعة الجلفة.

ويمكن تفسير ذلك بأنه يمكن للفرد أن يحمل عدة أساليب وهذه الأساليب قد تتفق مع نمط واحد من أنماط اتخاذ القرار لدى الطالب الجامعي، وهذا ما توضحه نتائج الفرضية عند النظر إلى ارتباط أساليب التفكير مع كل نمط من أنماط اتخاذ القرار، فنجد أن قيم الارتباط بين أساليب التفكير (الهرمي، الملكي الحكمي التنفيذي)، مع نمط التروي هي الأكبر ويمكن تفسير ذلك بأن الطلبة المتصفين بهذه الأساليب عند اتخاذهم للقرارات ينظمون البدائل المناسبة لهم في صورة مرتبة حسب أهميتها وأولويتها، كما أنهم عند أي مشكلة أو اختيار يأخذون بمبدأ المعالجة المتوازنة وهذا ما يجعل قراراتهم أكثر جودة وفاعلية، بالإضافة إلى أنهم منظمون جداً في اتخاذهم للقرارات بشكل عام هذا ما يتطلب منهم التروي وأخذ الوقت الكافي لذلك فعندما يتعرض الطالب للمشكلات فإنه يدرك أولوية الحلول التي يقترحها، وقد يتميز طلبة الجامعة بالتفكير الذي يتسم بالواقعية والمنطقية في تناولهم للمشكلات خاصة في هذه المرحلة التي تتطلب مهنة تحمل المسؤولية وتنعكس هذه المرحلة المعرفية من خلال تطوير قدرات الطالب على التخيل والابتكار وتحليل المواقف ويفضل أن يكون ذلك بطريقة تفحص وتمعن عند اختيار البدائل، وهذا ما يدل على النضج العقلي فقد يتميز الطلبة الذين يميلون إلى استخدام هذه الأساليب بتقييم المقترحات وهذا ما يحتاجه نمط التروي من صفات كالتمهل والتحليل الدقيق للمواقف، فالتروي قد يكون ضرورياً للنظر في مدى جدوى هذه الأفكار من زوايا متعددة.

ويتميز طلبة الجامعة الذين يتصفون بهذه الأساليب بالواقعية والموضوعية في معالجتهم للمشكلات وثقتهم على التعبير عن آرائهم واهتماماتهم واختياراتهم بكل موضوعية والشجاعة على التعاون في اختيار البديل أو الحلول المناسبة والأخذ بعين الاعتبار لظروف اتخاذ القرار لأن التروي يتطلب وقتاً لفهم جميع الجوانب والاحتمالات، فهي تعزز مبدأ مشاركة الآخرين في اتخاذ القرار وهذا ما يتصف به نمط التروي في

اتخاذ القرار، كما ان الطلبة الذين يتخذون قراراتهم بطريقة متروية يتمكنون من بناء شخصياتهم وتطوير جوانبهم العاطفية وهذا يدفع الطلبة لتعزيز أسلوب من أساليب التفكير.

كما يتميز الطلبة في هذه الأساليب بالتروي قبل اتخاذ القرار لضمان أنهم قد قاموا بفحص جميع البدائل بشكل شامل وتقييمهم للنتائج، وهذا ما ينمي لدى الطالب الشعور بالخيارات المناسبة بناء على ما يملكه من معلومات وخبرات فاتباع أسلوب تفكير يساعد على ثقة الطالب في قراراته، وهذا ما يجعل نمط التروي في اتخاذ القرار يتأثر بشكل كبير بأساليب التفكير المختلفة، حيث تعزز هذه الأساليب من قدرة الفرد على اتخاذ قرارات مدروسة ومتأنية، مما يؤدي إلى نتائج ايجابية وأكثر فعالية.

ويتضح من خلال النتائج ارتباط أساليب التفكير (الأقلي، الخارجي، المحافظ، الحكمي) مع نمط التسرع ويمكن تفسير هذا الارتباط بأن الطلبة الذين يتميزون بهذه الأساليب يقومون بعمل اشياء كثيرة دفعة واحدة ولديهم مشكلة في ترتيب الاولويات مما يجعلهم يتسرعون في قراراتهم، كما ان لديهم العديد من المعالجات المتعارضة للمشكلات، كما أنهم يعتمدون في تفكيرهم على العاطفة فهم يساعدون في حل المشكلات الاجتماعية وهذا ما يجعلهم أكثر تسرعا في اتخاذ القرار، فمتخذ القرار المتسرع يتخذ قراراته بعد القليل من التفكير وقد يتأثر بضغوط الآخرين، ويمكن أن يكون هذا النوع من الأنماط مفيدا في بعض المواقف التي تتطلب قرارات سريعة، ويتمزون بالاندفاعية يحبون المؤلف وهذا ربما يدل على استخدامهم لنمط التسرع في اتخاذ القرار خاصة في المواقف أو المشكلات المؤلفه والتي لديهم تجارب سابقة معها، فهؤلاء لا يدركون المشكلات بشكل صحيح، مما يترتب عليه سوء تقدير للبدائل المتاحة.

كما تشير النتائج الى عدم ارتباط درجات أساليب التفكير (التشريعي، التنفيذي، الهرمي) لدى الطلبة مع درجات نمط التسرع ويمكن تفسير ذلك بأن الطلبة الذين يتسمون بهذه الاساليب يتميزون بالتخطيط لحل مشكلاتهم أي أنهم يركزون في التفكير بالمشكلة أو الاختيار بين البدائل، كما أنهم يتميزون بالواقعية والموضوعية في معالجتهم للمشكلات وهذا ما يتعارض مميزات نمط التسرع في اتخاذ القرار، فهم منظّمون في اتخاذهم للقرارات، وهؤلاء الطلبة غالبا ما يتجنبون التسرع لأنهم يقضون وقتا في تقييم الخيارات المتاحة. كما اظهرت النتائج ارتباط درجات أساليب التفكير (الأقلي، الخارجي، المحافظ) مع درجات نمط التردد وهذا يعني أن الطلبة يتسمون في طرق تفكيرهم بالعديد من المعالجات المتعارضة للمشكلات التي تواجههم خلال هذه المرحلة، فيمكن ان يكون لديهم نقص في التقدير الموضوعي للمشكلات، وقد لا يواصلون العمل من اجل تحقيق اهدافهم لأنهم يرون انها متناقضة خاصة إذا تعارضت الأهداف مما يترتب عنه الخوف من النتائج الفاشلة للقرارات السابقة، وهذا يولد لديهم بنقص الثقة بالنفس ويجعلهم يترددون في اختيار قراراتهم

كما أنهم يتسمون بتجنب الغموض بسبب القلق من نتائج قراراتهم وابتعادهم عن الحلول الابداعية والابتكارية وهذا يمكن أن يؤدي إلى تجنب اتخاذ أي قرار.

ومن جهة أخرى كانت العلاقة الارتباطية عكسية بين أسلوب التفكير (الهرمي) مع نمط التردد التي تبين خصائص التفكير لديهم أنهم يرتبون أهدافهم في صورة هرمية على حسب أهميتها وأولويتها ويأخذون بمبدأ المعالجة المتوازنة للمواقف والمشكلات وهذا ما لا ينسجم مع خصائص نمط التردد، فاتخاذ القرار يحتاج أن يكون لدى الطالب شخصية قوية يتبع فيها أسلوب تفكير أو عدة أساليب تتناسب مع الظروف المختلفة، ويعتمد فيها على الموضوعية واتباع المنطق واختيار أفضل البدائل وهذا ما أشارت اليه دراسة فيليبس وآخرون (PHILLIPS, & all, 2016) التي كانت بعنوان " أساليب التفكير واتخاذ القرار " وأظهرت أن لكل أسلوب تفكير نمط من اتخاذ القرار يتناسب مع الموقف في الواقع.

كما اتفقت نتائج هذه الفرضية مع دراسة بن غدفة (2014) التي كان عنوانها " اتخاذ القرار وعلاقته بأساليب التفكير ومستوى الطموح لدى الموظفين بالمؤسسات العمومية " وهدفت الى التعرف على واقع اتخاذ القرار وعلاقته بأساليب التفكير ومستوى الطموح وتم استخدام مقياس اتخاذ القرار ومقياس مستوى الطموح بالإضافة لقائمة أساليب التفكير لستيرنبرج، وتكونت عينة الدراسة من (232) موظفاً، وتوصلت نتائجها إلى أن هناك علاقة ارتباطية موجبة بين اتخاذ القرار وأساليب التفكير، واتفقت كذلك مع دراسة محمد صبح (2015) في وجود علاقة ارتباطية دالة احصائياً بين درجات الطلاب في أساليب التفكير ودرجاتهم في مقياس اتخاذ القرار، رغم اختلاف في أدوات أو عينة الدراسة لا أنه تم الوصول الى نفس النتيجة.

5. عرض وتحليل نتائج الفرضية الخامسة ومناقشتها:

تنص هذه الفرضية على انه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية في مستوى التنافر المعرفي لدى الطالب الجامعي بجامعة الجلفة حسب متغير الجنس.

وللتحقق من صحة هذه الفرضية قام الباحث بالمعالجة الإحصائية الخاصة بهذه الفرضية والتي تمثلت في بحساب المتوسط الحسابي والانحراف المعياري وقيمة "ت" لعينتين مستقلتين لمقياس التنافر المعرفي، من أجل معرفة الفروق بين المتوسطات الحسابية والمقارنة بين قيمة "sig" ومستوى الدلالة، وقد أسفرت المعالجة الإحصائية عن النتائج الموضحة في الجدول التالي:

جدول رقم (39) يوضح الفروق حسب متغير الجنس في مستوى التنافر المعرفي لدى عينة الدراسة:

المتغير	العدد	متوسط الدرجات	الانحراف المعياري	قيمة "ت"	Sig	درجة الحرية	مستوى الدلالة
الذكور	178	80.49	14.35	2.48	0.014	375	دالة عند 0.05
الاناث	199	76.84	13.95				

المصدر: مخرجات برنامج (Spss.v26)

أظهرت النتائج من خلال الجدول (39) أن المتوسط الحسابي لدرجات عينة الذكور على مقياس التنافر المعرفي بلغ (80.49) وبلغت قيمة الانحراف المعياري (14.35)، بينما بلغ متوسط الدرجات لعينة الاناث (76.84) وبلغت قيمة انحرافها المعياري (13.35) وبمقارنة هذين المتوسطين نلاحظ أن متوسط درجات الذكور أكبر متوسط درجات الاناث على مقياس التنافر المعرفي، وعند استخدام اختبار "ت" لعينتين مستقلتين نجد أن قيمة "ت" بلغت (2.48) عند درجة حرية 375 كما بلغت قيمة "sig" (0.014) أي أنها اقل من مستوى الدلالة (0.05) وهذا يعني أن قيمة الفرق بين قيمة المتوسطين تظهر وجود فروق دالة احصائيا عند مستوى الدلالة (0.05) لصالح الذكور.

وبالنظر إلى النتائج المتوفرة في الجدول (39) يتضح لنا وجود فروق ذات دلالة احصائية لصالح الطالبات اي ان الطلبة أكثر تنافرا من الطالبات، وبالتالي فهذه النتيجة تشير الى عدم تحقق الفرضية الخامسة التي كان نصها: لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية في مستوى التنافر المعرفي لدى الطالب الجامعي بجامعة الجلفة حسب متغير الجنس.

كما أظهرت النتائج وجود فروق تعزى لمتغير الجنس لصالح الطلبة، ويمكن ان يعود ذلك الى طرق التفاعل بين الذكور والاناث فالذكور أكثر تفاعلا وتوصلا مع المجتمع مما يجعله في صراع دائم مع المشكلات والمواقف التي تواجهه، فالتنافر ينشأ أساسا من التفاعلات مع البيئة المحيطة خاصة ما يكتسبه الفرد من معتقدات او اتجاهات التي تمثل قاعدة للأفكار بالنسبة لديه، كما أن ثقافة المجتمع ترى أن الذكر يجب ان يتحمل جميع، على عكس الاناث التي يجب التعامل معهن بالتساهل وعدم التشدد، كما نرى احيانا ان الذكور يظهر لديهم التنافر المعرفي بصورة علنية وواضحة، بينما الاناث هذا الفعل يكون غير مقبولا من قبل المجتمع خاصة في المجتمعات العربية.

وقد يعود سبب هذا الاختلاف الى أسلوب التربية أو المعاملة التي تؤدي الى تبني أفكار وفق قيم وتقاليده المجتمع ولكن التطورات التكنولوجية الحاصلة أدت الى تغيير نظرة الطالب نحو معتقداته وأفكاره، خاصة بالنسبة للطلبة الذين يتوجب عليهم الالتزام بالواجبات أكثر من الطلبات، وقد يعود هذا التنافر الى أن الطلبة يظهرون مستويات قليلة من الضيق العاطفي أو الفكري في مواقف التنافر، ويرجع ذلك إلى النظرة الاجتماعية التي تشجع الذكور على كبح العواطف وبالتالي زيادة حجم المعلومات المتناثرة، كما ان التجارب السابقة يمكن ان تكون أكثر عند الذكور من الاناث أي أن الطلبة يتعاملون مع الكثير من المجالات فالتعامل مع التنافر المعرفي، خاصة في المجالات الحساسة مثل الدين والسياسة، يتطلب نهجا حساسا ومدرسا، ويمكن لاستراتيجيات مثل التعليم القائم على الحوار وتشجيع التفكير النقدي، أن تساعد في تخفيف حدة التنافر المعرفي وتعزيز فهم أعمق للقضايا المعقدة.

ونائج هذه الفرضية اتفقت مع نتائج التي كشفت عن وجود فروق بين الجنسين في مستوى التنافر فقد أظهرت دراسة رنا رفعت شوكت (2014) الموسومة بـ: " التنافر المعرفي لدى طلبة كلية التربية الأساسية الجامعة المستنصرية " والتي وأظهرت نتائجها وجود فروق في مستوى التنافر المعرفي تعزى لمتغير الجنس لصالح الذكور، كما توافقت مع دراسة الباحثان العظامات والعتوم (2018) التي هدفت إلى الكشف عن مستوى التنافر المعرفي وفيما إذا كانت هذه العلاقة تختلف باختلاف الجنس أو المستوى الدراسي أو التخصص وتوصلت نتائجها وجود فروق ذات دلالة احصائية في التنافر المعرفي بين الطلبة والطالبات لصالح الطلبة، وهذا ما أشارت اليه دراسة تشو و وود (Chow & Wood 2001) بعنوان " مقارنة طلاب الجامعات الكندية وجامعات الولايات المتحدة في درجات مقياس التنافر " وهدفت الدراسة الى مقارنة نتائج اختبار التنافر المعرفي بين طلبة الجامعات في كندا وطلبة الجامعة في الولايات المتحدة الأمريكية والتي خلصت الى أن الطلاب الذكور في الجامعة الأمريكية أظهروا تنافرا معرفيا أكبر من الاناث.

الا ان نتائج الدراسة لم تتوافق واختلفت مع ما توصلت اليه دراسة محمد عباس (2018) والتي كشفت نتائجها عن عدم وجود هناك فروق ذات دلالة احصائية تبعا لمتغير الجنس في مستوى التنافر المعرفي ودراسة بهنساوي (2019) التي وتوصلت نتائجها الى عدم وجود فروق ذات دلالة احصائية في مستوى التنافر المعرفي تعزى لمتغير الجنس، وكذلك دراسة ريجر (Reiger, 2000) حيث توصلت كذلك الى عدم وجود فروقات ذات دلالة إحصائية في مستويات التنافر المعرفي بين الجنسين.

ومن خلال مقارنة نتائج الفرضية مع نتائج الدراسات السابقة يتبين ان هناك اختلافات قد يعود سببها لاختلاف الثقافات أو التجارب الحياتية التي يمكن أن تلعب دورا في كيفية استجابة الأفراد للتنافر المعرفي.

6. عرض وتحليل نتائج الفرضية السادسة ومناقشتها:

- تنص هذه الفرضية على انه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية في مستوى التنافر المعرفي لدى الطالب الجامعي بين كليات جامعة الجلفة.

وللتحقق من صحة هذه الفرضية قام الباحث بالمعالجة الإحصائية الخاصة بهذه الفرضية والتي تمثلت في بحساب المتوسط الحسابي والانحراف المعياري لعدة مجموعات لمقياس التنافر المعرفي وذلك عن طريق تحليل التباين المتعدد، من أجل معرفة الفروق بين المتوسطات الحسابية للكليات والمقارنة بين قيمة "sig" ومستوى الدلالة، وقد أسفرت نتائج المعالجة الإحصائية في الجدول التالي الذي يوضح ما يلي: جدول رقم (40) يوضح الفروق حسب متغير الجنس في مستوى التنافر المعرفي لدى عينة الدراسة:

الكلية	عدد الطلبة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	Sig	الدلالة الإحصائية
كلية الحقوق والعلوم السياسية	76	76.97	8.65	0.000	دال عند 0.01
كلية الآداب والفنون واللغات الأجنبية	68	80.47	16.53		
كلية العلوم الإنسانية والاجتماعية	73	73.68	17.46		
كلية العلوم الاقتصادية والتجارية	57	81.71	14.53		
كلية العلوم الدقيقة والاعلام الآلي	17	77.76	16.63		
معهد علوم وتقنيات الأنشطة الرياضية	07	59.71	7.65		
كلية العلوم والتكنولوجيا	48	80.22	10.25		
كلية علوم الطبيعة والحياة	31	83.90	8.81		
المجموع	377	78.38	14.21		

المصدر: مخرجات برنامج (Spss.v26)

من خلال نتائج الجدول (40) يتبين أن أعلى قيمة للمتوسط الحسابي لدرجات مقياس التنافر المعرفي وفق متغير الكليات عند كلية (كلية علوم الطبيعة والحياة) الذي بلغ (83.90) وبلغت قيمة انحرافه المعياري (8.81)، بينما بلغ أقل متوسط عند كلية (علوم وتقنيات الأنشطة الرياضية) والذي بلغ (76.84) وبلغت قيمة انحرافه المعياري (7.65)، وعند استخدام تحليل التباين المتعدد (ANOVA) لعدة مجموعات مستقلة نجد أن قيمة "sig" (0.000) عند درجة حرية (369) أي أنها أقل من مستوى الدلالة (0.01) وهذا يعني وجود فروق دالة احصائية عند مستوى الدلالة (0.01) وبحساب قيمة المدى بين المتوسطات نجد أنه بلغ (24.2) وهذا ما يؤكد كذلك على وجود فروق بين الكليات.

كما نلاحظ أن الكليات التي بلغت متوسط درجاتها على مقياس التنافر أقل من متوسط الدرجات العام وهي على الترتيب (معهد علوم وتقنيات الأنشطة الرياضية، كلية العلوم الإنسانية والاجتماعية، كلية الحقوق والعلوم السياسية) كانت كلها من التخصصات الإنسانية أم الكليات التي كانت متوسط درجاتها أكبر من المتوسط العام وهي (كلية الآداب والفنون واللغات الأجنبية، كلية العلوم الاقتصادية والتجارية كلية علوم الطبيعة والحياة) فكانت من التخصصات العلمية.

وبالنظر إلى النتائج في الجدول (40) يتضح لنا وجود فروق ذات دلالة احصائية بين الكليات بجامعة الجلفة الطالبة، وبالتالي فهذه النتيجة تشير الى عدم تحقق الفرضية السادسة التي كان نصها: لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية في مستوى التنافر المعرفي لدى الطالب الجامعي بين كليات جامعة الجلفة.

ويمكن ان نفسر هذه النتيجة بأن الطلبة في التخصصات العلمية يميلون للبحث عن التفاصيل والتدقيق في البحث عن المواضيع، وقد يشعروهم ذلك بالفشل عند عدم إيجاد الحلول، وهذا ما يجعلهم دوما في البحث عن الحلول والاتساق الذي يضمن لهم الراحة الفكرية، كما يمكن ان تشكل الدراسة في التخصصات الصعبة او التي لا تتماشى مع رغباتهم أو اهتماماتهم ضغوطا فكرية او نفسية تترك لديهم حالة من التنافر، فالتوقعات الوظيفية أحد العوامل المهمة خاصة في هذه المرحلة التي ينتقل فيها الطالب من الدراسة الى العمل بالإضافة الى أن التخصصات التي تتطلب مجهوداً أكاديمياً عالياً يمكن أن تزيد من مستوى التنافر إذا كان الطالب غير مستعد للالتزام بالدراسة.

وتتفق هذه النتيجة مع الدراسات التي خلصت الى وجود الفروق بين الكليات في مستوى التنافر المعرفي ومنها دراسة رنا رفعت شوكت (2014) الموسومة بـ: " التنافر المعرفي لدى طلبة كلية التربية الأساسية الجامعة المستنصرية " التي هدفت لقياس مستوى التنافر المعرفي لدى طلبة كلية التربية الأساسية بالجامعة المستنصرية، واتبعت المنهج الوصفي وتكونت عينتها من (101) طالب وطالبة موزعة على

مختلف الكليات وتوصلت نتائجها الى وجود فروق ذات دلالة احصائية بين الكليات، كما توافقت مع دراسة محمد فؤاد عباس (2018) التي كانت بعنوان "الامن الوجودي وعلاقته بالتنافر المعرفي لدى طلبة الجامعة " وهدفت الدراسة الى الكشف عن الأمن الوجودي والفروق في الأمن الوجودي وفق متغيري الجنس والتخصص وكذا مستوى التنافر المعرفي والفروق في التنافر لدى طلبة الجامعة تبعا لمتغيري الجنس حيث كشفت نتائج الدراسة أن هناك فروق ذات دلالة احصائية في درجات التنافر المعرفي تبعا لمتغير التخصص، كما توافقت مع دراسة الباحثان العظامات والعتوم (2018) المذكورة سابقا والتي توصلت الى وجود فروق دالة في مستوى التنافر المعرفي تعزى لمتغير الكلية.

الا أن نتائج الفرضية لا تتفق مع ما توصلت اليه نتائج العديد من الدراسات منها: دراسة ثريا سلامة وثائر غباري (2015) والتي كانت بعنوان " التنافر المعرفي والمسؤولية الاجتماعية لدى طلبة الجامعة الهاشمية في ضوء متغيري النوع الاجتماعي والكلية" وتكونت عينة الدراسة من (362) طالبا وطالبة تم اختيارهم بالطريقة العشوائية الطبقية، وأظهرت نتائجها عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في مستوى التنافر المعرفي تعزى إلى متغير الكلية، وما أظهرته نتائج دراسة بهنساوي (2019) التي توصلت نتائجها الى عدم وجود فروق ذات دلالة احصائية في مستوى التنافر المعرفي تعزى لمتغير التخصص، وما أظهرته دراسة أكرم حسنين (2017) التي أظهرت نتائجها عدم وجود فروق إحصائية في التنافر المعرفي تعزى لمتغير التخصص على الرغم من اختلاف عينة الدراسة.

ويمكن القول أن هناك العديد من العوامل التي تؤدي الى اختلاف النتائج من مجتمع لآخر فالتخصصات الجامعية ليس لها تأثير مباشر على النتائج ولكن اختلاف العوامل النفسية أو الاجتماعية تنعكس على الطلبة الجامعيين.

- الاستنتاج العام:

بالاستناد إلى الأدب النظري المرتبط بمتغيرات التنافر المعرفي وأساليب التفكير وأنماط اتخاذ القرار والبيانات الإحصائية والمعلومات المقدمة حول تم تحليل فرضيات وتساولات الدراسة، باستخدام أدوات القياس المعتمدة في الدراسة: مقياس التنافر المعرفي وقائمة أساليب التفكير ومقياس أنماط اتخاذ القرار وبعد التحقق من صدق وثبات هذه الأدوات، وضمن تطبيقاتها على عينة الدراسة، توصل الباحث إلى النتائج التالية:

- مستوى التنافر المعرفي لدى الطالب الجامعي بجامعة الجلفة كان أقل من المتوسط الحسابي الفرضي.
- توجد علاقة ذات دلالة إحصائية بين درجات التنافر المعرفي ودرجات أساليب التفكير لدى الطالب الجامعي بجامعة الجلفة.

- توجد علاقة ارتباطية ذات دلالة إحصائية بين درجات التنافر المعرفي ودرجات أنماط اتخاذ القرار لدى الطالب الجامعي بجامعة الجلفة.

- توجد علاقة ارتباطية ذات دلالة إحصائية بين درجات أساليب التفكير ودرجات أنماط اتخاذ القرار لدى الطالب الجامعي بجامعة الجلفة.

- توجد فروق ذات دلالة إحصائية في مستوى التنافر المعرفي لدى الطالب الجامعي بجامعة الجلفة حسب متغير الجنس.

- توجد فروق ذات دلالة إحصائية في مستوى التنافر المعرفي لدى الطالب الجامعي بجامعة الجلفة حسب متغير الكلية.

- أكثر علاقة ارتباطية كانت بين درجات التنافر المعرفي و درجات الأسلوب الداخلي.

- أكثر علاقة ارتباطية كانت بين درجات التنافر المعرفي ودرجات نمط التردد.

- أكثر علاقة ارتباطية كانت بين درجات الأسلوب الهرمي ودرجات نمط التروي.

وبالنظر إلى نتائج الفرضيات الجزئية قمنا بتحليل الارتباطات بين مقاييس الدراسة والدرجات التي تحصل عليها طلبة جامعة زيان عاشور بالجلفة على مقياس التنافر المعرفي والدرجات في قائمة أساليب التفكير والدرجات التي حصلوا عليها في مقياس أنماط اتخاذ القرار، وذلك من خلال نتائج الجداول الإحصائية من أجل معرفة نتائج الارتباطات، وفي الأخير نستنتج تحقق الفرضية الرئيسية التي تنص على أنه توجد علاقة ذات دلالة إحصائية بين درجات التنافر المعرفي وبين درجات أساليب التفكير ودرجات أنماط اتخاذ القرار لدى الطالب الجامعي بجامعة الجلفة.

خاتمة:

من خلال ما تطرقنا اليه من متغيرات في دراستنا الحالية الموسومة " التنافر المعرفي وعلاقته بأساليب التفكير وأنماط اتخاذ القرار لدى الطالب الجامعي" يتضح أن التنافر المعرفي من المفاهيم الحديثة التي تحتاج الى بحث رغم تعدد البحوث النظرية والميدانية العربية والأجنبية، وما أكدته من تأثير للتنافر المعرفي في سلوكيات الطالب والفرد بصفة عامة، إلا أنه لم يحظى باهتمام كبير في البيئة المحلية، وعلى الرغم من اختلاف المفاهيم التي تم استعراضها لمتغيرات الدراسة، إلا أن هذه المفاهيم تشكل الجوانب الشخصية للطلاب فهذه المفاهيم مترابطة مع بعضها ويؤثر كل منها على الآخر فالتنافر المعرفي يبدأ من اتخاذ القرار واسلوب التفكير يتعلق اتخاذ القرار في مختلف المواقف التي تواجه الفرد، دون الاقتصار على موقف معين من مواقف الحياة، فالتنافر قد يشكل عائقا على اتخاذ الفرد لقراراته، في حين أن لكل فرد أساليبه المفضلة في التفكير، يوظف من خلالها قدراته في اكتساب المعارف والتعبير عنها بما يتلاءم مع المواقف التي يتعرض لها أو المهام التي يقوم بها، خاصة في المرحلة الجامعية.

ومن جهة أخرى يتأكد من خلال ما تم التطرق إليه من إطار نظري ان علاقة بين هذه المتغيرات متداخلة حيث ان التنافر المعرفي يتعلق بالأفكار مثل ما تتعلق بها اساليب التفكير ومثل ما تتلخص بها عملية اتخاذ القرار وتكون نتيجة لهذه الأفكار، فإن الجانب الميداني لهذه الدراسة وما تضمنه من اختبار لفرضيات هذه التساؤلات باعتماد على أدوات الدراسة أكد على هذه العلاقة الارتباطية التي تجمع هذه المتغيرات كجزء من شخصية الطالب الجامعي.

- مقترحات:

وفي ضوء هذه الدراسة توصل الباحث الى مجموعة من المقترحات:

- توسيع المزيد من البحوث والدراسات المتعلقة بالتنافر المعرفي كموضوع حديث خاصة واساليب التفكير واتخاذ القرار عامة.
- الاستفادة من خلال ما تم الوصول اليه من نتائج في الدراسة وتعميمها على عينات أخرى وفي مراحل مختلفة.
- تمكين القائمين على الجامعات وعمليات التدريس من الاطلاع على دور هذه المتغيرات في المساعدة على تحقيق التوازن النفسي للطالب.
- اجراء دراسات اخرى للتنافر المعرفي في مجالات مختلفة مثل المجال الاسري أو المهني.
- العمل على التقليل من التنافر المعرفي للطلبة وتعزيز استخدامهم لأساليب التفكير وأنماط اتخاذ القرار المناسبة وتنميتها.
- استفادة المختصين في مجال علم النفس من نتائج الدراسة في اعداد البرامج الارشادية والعلاجية التي تساهم في التخفيف من التنافر المعرفي.
- الوقوف على الواقع الذي يعيشه الطالب الجامعي من خلال القرارات التي يفضلها والتي تنعكس على حياته الاجتماعية.
- وضع آليات للتدخل النفسي والاجتماعي للمساهمة في تعزيز الصحة النفسية للطالب الجامعي.
- اجراء دراسات لأساليب التفكير كمتغير وسيط بين التنافر المعرفي وأنماط اتخاذ القرار.
- تشجيع الباحثين على تطوير المقاييس حتى تصبح أكثر شمولاً لمختلف الفئات العمرية الأخرى.

قائمة المصادر والمراجع:

المراجع والمصادر العربية :

1. أبو الفتوح احمد محمد فارس. (2020). أساليب التفكير وأساليب التعلم وعلاقتها بتوجهات أهداف الإنجاز لدى المتفوقين عقليا والعاديين من طلاب المرحلة الثانوية (رسالة ماجستير). كلية التربية، سوهاج: جامعة سوهاج.
2. أحلام موسى. (يوليو، 2022). التنافر المعرفي وعلاقته بتنظيم الذات الأكاديمي لدى طالبات الجامعة بمصر والمملكة العربية السعودية. مجلة كلية التربية جامعة طنطا، 87(3)، الصفحات 51-1.
3. احمد عبد الله الدميني، و احمد يحيى الهادي. (مارس، 2022). فعالية الذات وعلاقتها بمهارة اتخاذ القرار المهني لدى طلبة الصف الأول ثانوي في امانة العاصمة. الآداب للدراسات النفسية والتربوية، 13، الصفحات 76-07.
4. احمد كاظم الراشدي. (2013). الارشاد النفسي في التربية والتعليم (المجلد 1). مصر: دار النهضة للطباعة والنشر.
5. احمد الازيرجاوي، علياء الكعبي، و مناف فتحي. (2014). اساليب التفكير وعلاقتها بالالتزام الديني لدى طلبة جامعة كربلاء. مجلة الباحث، 11(04)، الصفحات 274-249.
6. أحمد جماد عيسى، محمد مصطفى الديب، و ربيع شعبان حسين . (يوليو، 2022). التنبؤ بمهارات اتخاذ القرار من خلال التفكير المنفتح الفعال لدى طلبة جامعة الازهر. مجلة التربية جامعة الازهر، 5(195)، الصفحات 105-64.
7. احمد فكري بهنساوي. (يناير، 2019). التنافر المعرفي وعلاقته بالتكيف الأكاديمي لدى طلاب الجامعة. مجلة كلية التربية لجامعة بني سويف، 1(1)، الصفحات 47-1.
8. احمد محمد مرزوك. (2016). اساليب التفكير وعلاقتها بالاتجاهات التعصبية عند طلبة الجامعة (رسالة ماجستير). كلية التربية للعلوم الصرفة، بغداد: جامعة بغداد.
9. أحمد مسلم أبو ذويب. (2021). مستوى التنافر المعرفي لدى طلبة المرحلة الثانوية في ضوء بعض المتغيرات في مديرية تربية قسبة المفرق. مجلة العلوم التربوية، 7(2)، الصفحات 165-125.

10. حمد، اسامة عطا محمد. (يوليو، 2020). التنافر المعرفي وعلاقته بانفعالات التعلم والتحصيل الأكاديمي لدى طلاب الجامعة بالبحر الأحمر. *مجلة كلية التربية في العلوم النفسية*، 44(3)، الصفحات 92-15.
11. أسيل مهدي نجم. (أيلول، 2019). تطور اتخاذ القرار لدى المراهقين والراشدين. *مجلة الفلسفة*، 20(20)، الصفحات 253-278.
12. ألاء أكرم حسنين. (2017). مستوى التنافر المعرفي و علاقته بأنماط الشخصية لدى المراهقين في منطقة عبلين (رسالة ماجستير). كلية العلوم التربوية و النفسية، الاردن: جامعة عمان العربية.
13. السيد ، محمد ، أبوهاشم. (اذار، 2015). أساليب التفكير في ضوء نظرية ستيرنب رج: دراسة مقارنة بين عينتين "مصرية وسعودية". *مجلة رسالة التربية وعلم النفس* (48)، الصفحات 102-77.
14. امال بشيري. (2018). تقدير الذات وعلاقته باتخاذ القرار لدى طلبة سنة ثانية علم النفس وعلوم التربية (مذكرة ماستر). كلية العلوم الانسانية والاجتماعية، ورقلة: جامعة قاصدي مرباح.
15. أمال، بوكايس. (2018). اساليب التفكير وعلاقتها بالصحة النفسية (اطروحة دكتوراه). كلية العلوم الاجتماعية ، الجزائر: جامعة الجزائر 2 .
16. امجد سليمان أبو عرار. (2013). مستوى الأسلوب المعرفي (المخاطرة- الحذر) في اتخاذ القرار لدى الطلبة في بئر السبع (رسالة ماجستير). كلية العلوم التربوية والنفسية، عمان: جامعة عمان.
17. أمل احمد طمعة . (2010). *اتخاذ القرار والسلوك القيادي*. عمان، الاردن: دار ديونو للنشر والتوزيع.
18. إياد احمد حسن النبيه. (2011). فاعلية اتخاذ القرار وعلاقتها بالأنماط القيادية السائدة لدى مديري المدارس الثانوية بمحافظة غزة (رسالة ماجستير). فلسطين، كلية التربية، غزة: الجامعة الاسلامية.
19. آية نصر مقابلة. (2019). الذكاء الانفعالي وأثره في سلوك اتخاذ القرار في الجامعات الخاصة في إقليم الشمال - الأردن (رسالة ماجستير). كلية الاقتصاد والعلوم الادارية، الاردن: جامعة آل البيت.

20. إيمان محمد عبد العال. (مايو، 2022). الفروق في التنافر المعرفي وأبعاده لدى مرتفعي ومنخفضي التمايز النفسي من طلاب كلية التربية جامعة حلوان. *مجلة دراسات تربوية واجتماعية جامعة حلوان*، 28، الصفحات 307-369.
21. بشرى مزيان. (2020). أساليب التفكير وعلاقتها بأساليب التعلم وتوجهات الهدف لدى طلبة المرحلة الجامعية (أطروحة دكتوراه). كلية العلوم الاجتماعية، وهران: جامعة محمد بن احمد.
22. بن ناصر فرحات. (2015). علاقة أساليب التفكير بالقدرة على حل المشكلات لدى عينة من تلاميذ الثالثة ثانوي (رسالة ماجستير). كلية العلوم الانسانية والاجتماعية، ورقلة: جامعة قاصدي مرباح.
23. بندر عائض الأسمرى، و فتحي محمد محمود. (09، 2023). مهارات اتخاذ القرار وعلاقتها بالذكاء الثلاثي وتوجهات أهداف الإنجاز في ضوء النموذج السداسي لدى طلبة جامعة القصيم. *مجلة العلوم التربوية والدراسات الإنسانية* (33)، الصفحات 331-366.
24. بوبكر الصديق دغمان، و عبد القادر رايح الله. (جويلية، 2018). علاقة العدالة التوزيعية بالسلوك المنحرف في العمل في ظل نظرية التنافر المعرفي. *مجلة آفاق لعلم الاجتماع*، 16، الصفحات 57-78.
25. بيداء جميل هاشم. (يونيو، 2022). أساليب اتخاذ القرار لدى طلبة جامعة بغداد. *مجلة العلوم النفسية*، 33(2)، الصفحات 675-704.
26. تمر صديق سيار. (06، 2021). مدى الحاجة الى المعرفة العلمية لدى طلبة جامعة دهوك وعلاقتها ببعض المتغيرات من وجهة نظرهم. *مجلة العلوم الانسانية لجامعة زاخو*، 9(2)، الصفحات 277-293.
27. تيزيري موساوي. (14، 12، 2022). اتخاذ القرار المهني. *المجلة الجزائرية للتربية و الصحة النفسية*، 03(01)، الصفحات 29-52.
28. ثريا عبد الحميد سلامة، و ثائر احمد غباري. (2016). التنافر المعرفي والمسؤولية الاجتماعية لدى طلبة الجامعة الهاشمية. *المجلة الأردنية في العلوم التربوية*، 12(1)، الصفحات 31-43.
29. جابا الله خلف الله، و محمد بوفاتح. (15 جوان، 2018). أساليب التفكير السائدة في ضوء نظرية ستيرنبرغ لدى طلبة جامعة عمار ثلجي بالأغواط. *مجلة الباحث في العلوم الانسانية والاجتماعية*، 10(34)، الصفحات 409-424.

30. جابر محمد عبد الله عيسى، و ربيع عبده رشوان. (2011). أساليب التفكير لستيرنبرج Sternberg وعلاقتها بالنمو المعرفي لبيري Perry والتفضيلات الحسية كأساليب للتعليم لدى طلاب كلية التربية في ضوء النوع والتخصص. *المجلة المصرية للدراسات النفسية*، 21 (71)، الصفحات 229-291.
31. جاري ر فاندنبوس. (2015). *القاموس الموسوعي في العلوم النفسية والسلوكية (الجزء الثاني)*. (عبد الستار ابراهيم، و علاء الدين كفاي، المترجمون) القاهرة، مصر: المركز القومي للترجمة.
32. جمال بوط. (2017). أساليب التفكير وعلاقتها بالمهارات الاجتماعية لدى طلبة معهد التربية البدنية والرياضية أثناء حصة التربية العلمية (أطروحة دكتوراه). معهد التربية البدنية والرياضية، الجزائر: جامعة الجزائر 3.
33. جمال وليد. (2015). أساليب التفكير وعلاقتها بأساليب التعلم والتحصيل الدراسي لدى تلاميذ الثالثة ثانوي (رسالة ماجستير). كلية العلوم الاجتماعية، مستغانم: جامعة عبد الحميد بن باديس.
34. جميل، بيداء هاشم. (31 ديسمبر، 2016). أساليب التفكير الشائعة في ضوء نظرية ستيرنبرغ (السلطة الذاتية العقلية) لدى طلاب الجامعة. *مجلة العلوم النفسية*، 2016 (22)، الصفحات 01-35.
35. حسان بعايري. (03 04، 2022). أساليب التفكير السائدة في ضوء نظرية ستيرنبرغ لدى عينة من طلبة قسم العلوم الاجتماعية بالمركز الجامعي تيبازة. *مجلة الجامع في الدراسات النفسية والعلوم التربوية*، 7 (1)، الصفحات 46-72.
36. حليلة ضيف. (2022). أساليب التفكير في ضوء نظرية ستيرنبرغ وعلاقتها بنمط الشخصية وحل المشكلات لدى عينة من الطلبة الجامعيين (أطروحة دكتوراه). كلية العلوم الانسانية والاجتماعية، سطيف: محمد لمين دباغبين.
37. حمدان سعود العدوانى، و مناحي فلاح العازمي. (12، 2018). مهارات اتخاذ القرار لدى طلبة التربية الخاصة بكلية التربية الأساسية بدولة الكويت وعلاقتها ببعض المتغيرات. *مجلة البحث العلمي في التربية*، 19 (15)، الصفحات 241-275.

38. حنان حمادي سليم الحربي. (يناير، 2022). القدرة التنبؤية للتحييزات المعرفية من خلال أساليب اتخاذ القرار لدى طالبات جامعة ام القرى بمكة المكرمة. *المجلة التربوية جامعة سوهاج*، 93(3)، الصفحات 1942-1984.
39. دار المشرق. (2000). *المنجد في اللغة العربية المعاصرة* (المجلد 1). بيروت: المكتبة الشرقية.
40. رافدة الحريبي. (2008). *مهارات القيادة التربوية في إتخاذ القرارات الادارية*. عمان، الأردن: دار المناهج للنشر والتوزيع.
41. رافع النصير الزغول، و عماد عبد الرحيم الزغول. (2007). *علم النفس المعرفي* (المجلد 1). عمان: دار الشروق للنشر والتوزيع.
42. رائدة عطية أبو عبيد. (2017). أساليب التفكير وعلاقتها بمعوقات اتخاذ القرار لدى طلبة قسم الإرشاد. *مجلة جامعة الأزهر*، 19(1)، صفحة 147-176.
43. ربحي مصطفى عليان. (2001). *البحص العلمي: اسسه - مناهجه وأساليبه - اجراءاته* (المجلد 1). عمان، الاردن: بيت الأفكار الدولية.
44. رنا رفعت شوكت. (2016). التنافر المعرفي لدى طلبة كلية التربية الاساسية الجامعة المستنصرية. *مجلة كلية التربية الاساسية*، 22(93)، الصفحات 825-848.
45. زينب عبد الكاظم غانم. (2021). التنافر المعرفي وعلاقته باتخاذ القرار لدى طلبة الجامعة. *مجلة أبحاث الذكاء*، 32(15)، الصفحات 315-300.
46. زينة المنصور. (2015). الذكاء وعلاقته بمهارة اتخاذ القرار (رسالة ماجستير). كلية التربية، دمشق: جامعة دمشق.
47. سامي محمد ملحم. (2007). *مناهج البحث في التربية وعلم النفس* (المجلد 5). عمان، الأردن: دار المسيرة للنشر والتوزيع.
48. سامية دلال. (2021، 10 28). دراسة تأثير الفعالية الذاتية واتخاذ القرار على الامل لدى تلاميذ الثالثة ثانوي. *مجلة الاضطراب النمائية العصبية والتعلم*، 01(04)، الصفحات 24-11.
49. سجان محمد الملحم. (2013). الذكاء الوجداني وعلاقته باتخاذ القرار (رسالة ماجستير). كلية التربية، دمشق: جامعة دمشق.

50. سعاد بن بردي. (2022). أساليب التفكير وفق نظرين ستيرنبرغ وعلاقتها بجودة الحياة لدى التلاميذ المتفوقين في المرحلة الثانوية (أطروحة دكتوراه). كلية العلوم الانسانية والاجتماعية، المسيلة: جامعة محمد بوضياف.
51. سعدية فاضل. (2021). أنماط التفكير وعلاقتها بقلق الامتحان والدافعية للإنجاز. كلية العلوم الاجتماعية، الجزائر: جامعة ابو القاسم سعد الله.
52. سعيد عبد العزيز. (2013). *تعليم التفكير ومهاراته* (المجلد 3). عمان، الأردن: دار الثقافة للنشر والتوزيع.
53. سلوى محمد درويش. (يونيو، 2016). أساليب التفكير لدى الطلاب المتفوقين في الثانوية العامة وعلاقتها بمهارة حل المشكلات ف ضوء متغيري الجنس والتخصص الأكاديمي. *مجلة كلية التربية- جامعة بور سعيد*، 20، الصفحات 833-800.
54. سهلا ذيب محمود نصر. (2019). التنافر المعرفي لدى طلبة جامعة اليرموك في ضوء متغيرات الجنس والجنسية ومستوى التحصيل الأكاديمي والعمر (رسالة ماجستير) غير منشورة. كلية التربية، العراق: جامعة اليرموك.
55. سهام سيف على غالب. (جوان، 2020). أساليب التفكير المفضلة لدى طلاب كلية التربية جامعة تعز. *المجلة التربوية الدولية المتخصصة*، 9(2)، الصفحات 108-90.
56. شريفة بن غزفة. (2014). اتخاذ القرار وعلاقته بأساليب التفكير ومستوى الطموح لدى الموظفين بالمؤسسات العمومية اطروحة دكتوراه). كلية العلوم الانسانية والاجتماعية ، سطيف: جامعة سطيف 2.
57. شيخ بونوة. (2023). التفاؤل والتشاؤم وعلاقته بأساليب التفكير وأنماط الشخصية لدى تلاميذ التعليم الثانوي (أطروحة دكتوراه). كلية العلوم الاجتماعية - قسم علم النفس ، وهران: جامعة محمد بن احمد.
58. صلاح صالح معمار. (2006). *علم التفكير* (المجلد 1). عمان، الاردن: دار دييونو للنشر والتوزيع.
59. ضحى عبود. (2016). أساليب التفكير السائدة وعلاقتها بفاعلية الذات لدى الطلبة في مدارس المتفوقين بحافظة دمشق. *مجلة جامعة دمشق*، 32(02)، الصفحات 386-355.

60. طارق عبد الرؤوف عامر ، و ايهاب عيسى المصري. (2016). صناعة واتخاذ القرار (المجلد 1). القاهرة، مصر: مؤسسة طيبة للنشر والتوزيع.
61. عامر مصباح. (2011). علم النفس الاجتماعي في السياسية والإعلام (المجلد 1). الجزائر: دار الكتاب الحديث.
62. عبد الحكيم، بوصلب. (ديسمبر، 2013). أسلوب اتخاذ القرار كمدخل معرفي لبناء عملية الاختيار الدراسي. مجلة العلوم الانسانية، 24(2)، الصفحات 465-491.
63. عبد الحميد جابر جابر، و علاء الدين كفاقي. (1989). معجم علم النفس والطب النفسي (الجزء الثاني) (المجلد 1). القاهرة، مصر: مطابع الزهراء للاعلام العربي.
64. عبد الستار حمي. (2020). علاقة أساليب التفكير واستراتيجية مواجهة الضغوط المهنية بالفعالية التنظيمية لدى موظفي الإدارة بالمؤسسات العمومية (اطروحة دكتوراه). كلية العلوم الانسانية والاجتماعية، ورقلة: جامعة قاصدي مرباح.
65. عبد السلام مصطفى عبد السلام. (2005). فعالية أنموذج بنائي مقترح في تصويب تصورات تلاميذ الصف الخامس الابتدائي عن مفهوم الطاقة. المؤتمر السنوي التاسع لمعلمي العلوم والرياضيات. بيروت: الجامعة الأمريكية في بيروت - دائرة التربية.
66. عبد العظيم حسين سلامة . (2007). المشاركة المجتمعية وصنع القرار التربوي (المجلد 1). الاسكندرية: دار الجامعة الجديدة للطبع والنشر والتوزيع.
67. عبد الغني محمد اسماعيل العمراني. (2013). أساسيات البحث التربوي (المجلد 1). صنعاء، الاردن: دار الكتاب الجامعي.
68. عبد الفتاح تواتي. (2013). تأثير تكنولوجيا الاتصال على الروابط والعلاقات الاجتماعية داخل الاسرة الريفية (رسالة ماجستير). كلية العلوم الانسانية والاجتماعية، ورقلة: جامعة قاصدي مرباح.
69. عبد الفتاح فوقية ، و عبد الحميد جابر جابر. (2005). علم النفس المعرفي بين النظرية والتطبيق (المجلد 1). القاهرة: دار الفكر العربي للنشر والتوزيع.
70. عبد الله عبد الهادي العنزي. (2016). اساليب التفكير ومستوى الطموح الاكاديمي ودورهما في التنبؤ بالتسويق الأكاديمي لطلاب الجامعة. المجلة الدولية التربوية المتخصصة، 5(8)، الصفحات 96-134.

71. عبد المحسن سلمان السراج. (2009). أساليب التفكير وعلاقتها بالسمات السلوكية. الاردن: دار الكتاب الثقافي.
72. عبد المنعم احمد الدردير. (2004). دراسات في علم النفس المعرفي (الجزء الأول) (المجلد 1). القاهرة، مصر: عالم الكتب.
73. عبد الناصر ذياب الجراح، موفق بشار، و عدنان يوسف العتوم. (2009). تنمية مهارات التفكير (المجلد 2). عمان: دار المسيرة للنشر والتوزيع.
74. عبير عطا الله. (أبريل، 2020). أثر نموذج السمات الخمس الكبرى للشخصية على التنافر المعرفي لدى أعضاء هيئة التدريس بالجامعات المصرية. مجلة البحوث المالية والتجارية، 21(2)، الصفحات 282-307.
75. عدنان العتوم. (2004) علم النفس المعرفي النظرية والتطبيق (المجلد 1). عمان، الأردن: دار المسيرة للطباعة والنشر والتوزيع.
76. عدنان العتوم، شفيق علاونة، عبد الناصر الحراح، و معاوية ابو غزال . (2014). علم النفس التربوي- النظرية والتطبيق. عمان، الاردن: دار المسيرة للنشر والتوزيع.
77. عدنان يوسف العتوم. (2012). علم النفس لمعرفي النظرية والتطبيق (المجلد 03). عمان (الاردن): دار المسيرة للنشر والتوزيع.
78. عصام علي الطيب. (2006). أساليب التفكير- نظريات ودراسات وبحوث معاصرة (المجلد 1). القاهرة، مصر: دار عالم الكتب للطباعة والنشر والتوزيع.
79. علا حسين علوان. (أغسطس، 2023). التنافر المعرفي لامهات أطفال الرياض وعلاقته بصورة الذات لدى أطفالهن. مجلة العلوم التربوية والانسانية، 26، الصفحات 71-85.
80. علي محمد مبارك، الشلوي. (24 05، 2023). الإسهام النسبي لأنماط الهوية الأكاديمية في التنبؤ بأساليب اتخاذ القرار لدى طلبة جامعة الشقراء. المجلة التربوية، 1(111)، الصفحات 290-339.
81. عمر عطا الله العظامات، و عدنان يوسف العتوم. (نيسان، 2018). التنافر المعرفي وعلاقته بأساليب التفكير ومصادر الدعم الاجتماعي لدى طلبة جامعة اليرموك. مجلة جامعة القدس المفتوحة للأبحاث والدراسات التربوية والنفسية، مجلد السابع(22)، الصفحات 14-28.

82. عمرو غنايم، و علي الشرقاوي. (1980). *تنظيم وإدارة الأعمال الأسس والأصول العلمية*، مدخل تحليلي. بيروت: دار النهضة العربية للطباعة والنشر.
83. فاطمة الزهراء مهديدي. (2016). أثر الثقافة التنظيمية على فعالية صنع القرار بالمؤسسة الاقتصادية. برج بوعرييج، كلية العلوم الاقتصادية والتجارية وعلوم التسيير، برج بوعرييج: جامعة محمد البشير الابراهيمى.
84. فاطمة بنت علي ناصر الدوسري. (ابريل، 2020). عادات العقل وعلاقتها بالقدرة على اتخاذ القرار لدى طالبات كلية التربية بجامعة الاميرة نورة. *مجلة العلوم التربوية والدراسات الانسانية*، 4(9)، الصفحات 45-81.
85. فاطمة حسن محمود حسن. (يناير، 2021). التناظر المعرفي وعلاقته بالتحصيل الأكاديمي في الرياضيات لدى عينة من طلاب الصف الأول الاعدادي. *مجلة دراسات في مجال الارشاد النفسي والتربوي*، 4(1)، الصفحات 1-30.
86. فايز جمعة النجار، نبيل جمعة النجار، و ماجد راضي الزعبي. (2009). *اساليب البحث العلمي : منظور تطبيقي*. عكان، الاردن: دار الحامد للنشر والتوزيع.
87. فتحي عبد الرحمان جروان. (1999). *تعليم التفكير - مفاهيم وتطبيقات* (المجلد 1). الامارات العربية المتحدة: دار الكتاب العربي.
88. فجر جودة النعيمي. (2015). *علم النفس الاجتماعي. دراسة لخفايا الانسان وقوى المجتمع* (المجلد 1). مكتبة مؤمن قريش.
89. فرحات بن ناصر. (2019). علاقة اساليب التفكير بالقدرة حل المشكلات وبمستوى الطموح لدى تلاميذ السنة الثالثة ثانوي (أطروحة دكتوراه). كلية العلوم الانسانية والاجتماعية، المسيلة: جامعة محمد بوضياف.
90. فرحان بن سالم ربيع العنزي. (2009). دور أساليب التفكير ومعايير اختيار الشريك وبعض المتغيرات الديموغرافية في تحقيق مستوى التوافق الزواجي لدى عينة من المجتمع السعودي (أطروحة دكتوراه). كلية التربية - قسم علم النفس، المملكة العربية السعودية: جامعة ام القرى.
91. كريم عبد ساجر الشمري. (2008). أساليب التفكير لدى طلبة المرحلة الرابعة في الكلية التقنية /بغداد. *مجلة /تقني*، 21(5)، الصفحات 16-37.

92. كريمة ، كروش، و العربي غريب . (01 سبتمبر، 2017). أساليب التفكير وفق نظرية ستيرنبرج و علاقتها بأنماط التعلم وفق نظرية بيجز . *مجلة الباحث في العلوم الانسانية والاجتماعية*، 09(30)، الصفحات 241-265.
93. ليث محمد عياش ، و سيف علاء غريب. (2018). اتخاذ القرار لدى طلبة الدراسات العليا في جامعة بغداد. *مجلة لارك للفلسفة واللسانيات والعلوم الاجتماعية*، 3(28)، الصفحات 178-196.
94. محمد حسن صبح. (يونيو، 2015). أساليب التفكير وعلاقتها بالقدرة على اتخاذ القرار لدى معلمي المرحلة الابتدائية. *مجلة كلية التربية*، 18، الصفحات 844-871.
95. مجمع اللغة العربية. (1984). *معجم علم النفس والتربية (الجزء الاول)*. القاهرة، مصر: الهيئة العامة لشؤون المطابع الأميرية.
96. مجمع اللغة العربية. (2008). *المعجم الوسيط (المجلد 4)*. القاهرة، مصر: مكتبة الشروق الدولية.
97. محمد علي عبد عباس. (2019). الأمن الوجودي وعلاقته بالتنافر المعرفي لدى طلبة الجامعة (رسالة ماجستير) غير منشورة. قسم العلوم التربوية والنفسية، العراق: جامعة كربلاء.
98. محمد بلکرد. (2017). بناء مقياس للكشف عن أنماط التفكير حسب نظرية هيرمان لدى تلاميذ السنة أولى ثانوي (اطروحة دكتوراه). كلية العلوم الاجتماعية، مستغانم: جامعة عبد الحميد بن باديس.
99. محمد خليل عباس، محمد بكر نوفل، محمد مصطفى العبسي، و فريال محمد أبو عواد. (2014). *مدخل الى مناهج البحث في التربية وعلم النفس (المجلد 5)*. عمان، الاردن: دار المسيرة للنشر والتوزيع.
100. محمد عبد العزيز نور الدين جمعة. (سبتمبر، 2017). أساليب اتخاذ القرار وقوة السيطرة المعرفية وعلاقتها بالتوافق الدراسي لدى طلاب كلية التربية- جامعة المنيا. *دراسات عربية في التربية وعلم النفس*، 89(2)، الصفحات 315-368.
101. محمد عبد الغني حسن هلال . (2010). *مهارات حل المشكلات واتخاذ القرار (المجلد 1)*. القاهرة، مصر: مركز تطوير الاداء والتنمية للنشر والتوزيع.

102. محمد علي محمد العسيري. (ماي، 2016). أساليب التفكير والدافعية العقلية لدى طلبة كلية التربية. *المجلة الدولية للتربية المتخصصة*، 5(5)، الصفحات 63-82.
103. محمد كادي. (2016). علاقة أساليب التفكير بالدافعية للإنجاز لدى طلاب المرحلة الثانوية (رسالة ماجستير). كلية العلوم الانسانية والاجتماعية- قسم علم النفس، تلمسان: جامعة ابي بكر بلقايد.
104. محمد كمال محمد حمدان. (2010). الاتزان الانفعالي والقدرة على اتخاذ القرار لدى ضباط الشرطة الفلسطينية (رسالة ماجستير). كلية التربية، غزة: الجامعة الاسلامية.
105. محمد محمود غانم. (2009). *مقدمة في تدريس التفكير* (المجلد 1). عمان، الاردن: دار الثقافة للنشر والتوزيع.
106. محمد محمودي. (2023). المقاربة بالكفاءات ومهارات اتخاذ القرار (أطروحة دكتوراه). قسم العلوم الاجتماعية، مستغانم: جامعة عبد الحميد بن باديس.
107. محمد نور الدين، طارق. (1 مارس، 2016). علاقة أساليب التفكير بأنماط معالجة المعلومات والمستويات التحصيلية لطلاب جامعة سوهاج. *مجلة العلوم التربوية والنفسية*، 17(1)، الصفحات 349-398.
108. مروان عبد المجيد ابراهيم. (2000). *أسس البحث العلمي لاعداد الرسائل الجامعية* (المجلد 1). عمان، الاردن: مؤسسة الوراق للنشر والتوزيع.
109. مريم حميد أحمد اللحياني، و سميرة محارب العتيبي. (أفريل، 2021). نمذجة العلاقات بين التنافر المعرفي والصراع النفسي والقلق لدى طالبات جامعة أم القرى. *المجلة السعودية للعلوم النفسية*، المجلد 1 (العدد 1)، الصفحات 119-145.
110. مريم حميد اللحياني. (2015). التنافر المعرفي وعلاقته بتقدير الذات لدى طلاب وطالبات جامعة أم القرى بمكة المكرمة. *مجلة العلوم الاجتماعية*، عدد 3، الصفحات 50-96.
111. مسعودة هتهات. (2020). أساليب التفكير (وفق نظرية الحكم العقلي الذاتي لستيرنبرغ) وعلاقتها بسمات الشخصية في ضوء نموذج العوامل الخمسة الكبرى للشخصية) لدى التلاميذ المتفوقين دراسيًا بالمرحلة الثانوية (أطروحة دكتوراه). كلية العلوم الانسانية و الاجتماعية (فرع علم النفس) ، ورقلة: جامعة قاصدي مرباح.

112. مصطفى قسيم الهيلات. (2015). *مقياس هيرمان لأنماط التفكير* (المجلد 1). الأردن: مركز ديونو لتعليم التفكير.
113. منال عبد الخالق جاب الله. (يوليو، 2011). أساليب اتخاذ القرار وعلاقتها بالكمالية وتحمل الغموض لدى عينة من الراشدين. *المجلة المصرية للدراسات النفسية* (21)، الصفحات 369-417.
114. مؤيد عبد الحسين الفضل. (2004). *نظريات اتخاذ القرار منهج كمي* (المجلد 1). عمان، الأردن: دار المناهج للنشر والتوزيع.
115. مؤيد الجميلي. (2013). أساليب التفكير وأساليب التعلم لدى طلبة الجامعات العراقية (أطروحة دكتوراه). كلية التربية، العراق: جامعة بغداد.
116. نايفة قطامي. (2001). *تعليم التفكير للمرحلة الأساسية* (المجلد 1). عمان، الاردن: دار الفكر للطباعة والنشر.
117. نبيلة مرياح. (2022). *علاقة الأسلوب المعرفي الإدراكي (الاستقلال مقابل الاعتماد) بأساليب التفكير والميول المهنية (أطروحة دكتوراه)*. كلية العلوم الاجتماعية، وهران: جامعة محمد بن احمد.
118. نسمة كمال الدين حسين. (2013). *الذكاء الوجداني وعلاقته بأساليب التفكير لدى عينة من الطالبات المتفوقات والعاديات تحصيليا بالمرحلة الاعدادية (رسالة ماجستير)*. كلية التربية (قسم علم النفس التربوي)، مصر: جامعة أسيوط.
119. نضال نجيب عارف العزاوي. (أكتوبر، 2020). *أساليب لبافكير لدى مرشدي ومرشدات المدارس الثانوية. مجلة الفنون والادب وعلوم الانسانيات والاجتماع*، 59، الصفحات 165-150.
120. هناء رجب حسن. (2014). *التفكير - برامج تعليمه واساليب قياسه* (المجلد 1). عمان، الاردن: دار الكتب العلمية للطباعة والنشر والتوزيع.
121. يوسف قطامي. (2012). *نظرية التنافر والعجز والتغيير المعرفي*. طبعة. عمان (الأردن) : دار المسيرة للنشر والتوزيع .

المراجع والمصادر الاجنبية:

122. Burnett, P. (1991, march 1). Decision-Making Style and Self-concept. *Australian Psychologist*, 26(1), pp. 58-55.
123. Fontanari, J., Bonniot-Cabanac, M.-C., Cabanac, M., & Perlovsky, L. (2012, april). A structural model of emotions of cognitive dissonances. *Neural Networks*, 32, pp. 57-64.
124. OSIPO, S., & REED, R. (1985). Decision Making Style and Career indecision in College Students. *Journal of Vocational Behavior*, 27(3), pp. 368-378.
125. Phillips, J. W., Fletcher, M. J., Marks, D. A., & Hine, W. D. (2016). Thinking Styles and Decision Making: A Meta-Analysis. *Psychological Bulletin*, 142(3), pp. 290-260.
126. Zhang, L.-F. (2002, sep/oct). The role of thinking styles in psychosocial development. *Journal of College Student Development*, 5, pp. 696-711.
127. Allahyani, M. H. (2012). THE RELATIONSHIP BETWEEN COGNITIVE DISSONANCE AND DECISION-MAKING STYLES IN A SAMPLE OF FEMALE STUDENTS AT THE UNIVERSITY OF UMM AL QURA. *Education*, 132(3), pp. 641-663.
128. Bavoľár, J., & Orosová, O. (2015, January). Decision-making styles and their associations with decision-making competencies and mental health. *Judgment and Decision Making*, 10(1), pp. 115-122.
129. BERNARD, A., ZHANG, L.-F., & CALLUENG, C. (2002, juli). Thinking Styles and Academic Achievement Among Filipino Students. *The Journal of Genetic Psychology*, pp. 149-163.
130. Borah, T., Gogoi, S., & Dutta, A. (2020, December). Cognitive dissonance: its role in decision making. *ADVANCERESEARCH JOURNAL OF SOCIAL SCIENCE*, 11(2), pp. 63-66.
131. Brehm, J. (2007). A Brief History of Dissonance Theory. *Social and Personality Psychology Compass*, 1(1), pp. 981-391.
132. Cano-García, F., & Hughes, E. (2000, December). Learning and Thinking Styles: An analysis of their influence on academic. *Educational Psychology*, 4, pp. 413-430.
133. Chow, p., & Wood, W. (2001). Comparing Canadian and United States high school students on cognitive dissonance. *Journal of Instructional Psychology*, 28(3), pp. 137-140.

134. Cooper, J. (2019). Cognitive Dissonance: Where We've Been and Where We're Going. *International Review of Social Psychology*, 32(7), pp. 11-1.
135. Costa, A. (1985). *Developing minds, The Behaviors of Intelligence*. Alexandria,: Association for Supervision and Curriculum.
136. Fan, J. (2016, june). The Role of Thinking Styles in Career Decision-making Self-efficacy among University Students. *Faculty of Education*, 20, pp. 73-63.
137. Festinger, L. (1957). *A Theory of Cognitive Dissonance*. Stanford, California: Stanford University Press.
138. Festinger, L. (1962). *Conflict precision and Dissonance*. USA: Toristock publications.
139. Galotti, M., Ciner, E., Altenbaumer, E., Geerts, J., Rupp, A., & Woulfe, J. (2006). Decision-making styles in a real-life decision: Choosing a college major. *Personality and Individual Differences*, 41, pp. 629-639.
140. Gayane , T. (2023). How do psychological factors, cognitive biases and cognitive dissonance affect the work performance and decision making? *Marketing and Management of Innovations*, 14(3), pp. 36-26.
141. Graham, R. (2007, june). Theory Of Cognitive Dissonance As It Pertains To Morality. *Journal of Scientific Psychology*, pp. 20-23.
142. Greenwald, A., & Ronis, D. (1978). Twenty Years of Cognitive Dissonance: Case Study of the Evolution of a Theory. *Psychological Review*, 58(1), pp. 53-57.
143. Houck , S. (2015, may). THE COGNITIVE DISSONANCE THEORY OF TORTURE PERCEPTIONS, Doctor of Philosophy in Psychology. USA: The University of Montana.
144. Lasya Eka, J., Dyan Evita , S., & Suryanto,. (2020, 12 14). Cognitive Dissonance and Resilience in Facing Covid-19 Pandemic. *Proceeding International Seminar of Multicultural Psychology*, 01(01), pp. 130-140.
145. Mc Falls, E., & Cobb-Roberts, D. (2001, march). Reducing Resistance to Diversity through Cognitive Dissonance Instruction. *Journal of Teacher Education*, 52(2), pp. 164-172.
146. Reiger, R. (2000). Examining the 'cognitive dissonance' of students at Pleasantville High School by grade and by gender. *Education, Gale Academic*, 121(1).

147. Sagone, E., & Indiana, M. L. (2021, june 17). Are Decision-Making Styles, Locus of Control, and Average Grades in Exams Correlated with Procrastination in University Students. *education sciences*, 11(300), pp. 1-12.
148. Scott, S., & BRUSE, R. (1995, Octobre). Decision-making style: The development and assessment of a new measure. *Educational and Psychological Measurement*, 55(5), pp. 818-831.
149. Stanchi, K. (2013). What cognitive dissonance tells us about tone in persuasion? *JOURNAL OF LA WAND POLICY*, 22(1), pp. 93-133.
150. Sternberg , R., & wagner. (1992). *Thinking styles inventory*. New Haven: Unpublished test Yale University.
151. Sternberg, R. (1997). *Thinking styles*. New York: Cambridge University press.
152. Sternberg, R. J., & Cilliers, C. D. (2001). Thinking styles: implication for optimising learning and teaching in university education. *South African Journal of Higher Education*, 1, pp. 13-24.
153. Tannenbaun, R., weschler, i., & massarik, F. (1961). *leadership and organization*. New York: Mc Grawhill book.
154. Zhang, L. f. (2004, december). Do university students' thinking styles matter in their. *Personality and Individual Differences*, 8, pp. 1551-1564.

ملحق رقم: 01

جامعة محمد البشير الإبراهيمي بـ برج بوعريـ رـ ج
كلية العلوم الإنسانية والاجتماعية
قسم العلوم الاجتماعية
شعبة علم النفس

مقياس التنافر المعرفي

أخي الطالب ، أختي الطالبة

في إطار انجاز أطروحة دكتوراه تخصص علم النفس المدرسي بعنوان :

(التنافر المعرفي وعلاقته بأساليب التفكير وأنماط اتخاذ القرار لدى الطالب الجامعي) .

نضع بين يديك مجموعة من العبارات يرجى قراءتها بصورة دقيقة والإجابة عنها بموضوعية
اذ أنها تعكس درجة انطباقها أو عدم انطباقها عليك، علما أنه لا توجد إجابات صحيحة أو خاطئة
وأن الإجابة سوف تكون سرية ولا يطلع عليها سوى الباحث من اجل البحث العلمي .

لذا نرجو منك وضع إشارة (×) مقابل العبارة التي تراها مناسبة.

ولكم مني كل الشكر والتقدير على حسن تعاونكم .

البيانات الشخصية :

الجنس: ☐ ذكر ☐ أنثى

الكلية:

الرقم	الفقرة	تنطبق علي بدرجة كبيرة	تنطبق علي بدرجة متوسطة	محايد	تنطبق علي بدرجة قليلة	لا تنطبق علي إطلاقا
01	أشعر بصعوبة كبيرة عندما أختار شيئا من مجموعة أشياء متناقضة					
02	أواجه صعوبة في فهم الآراء المختلفة عن معتقداتي					
03	أشعر بصعوبة في تقبل الأحداث والمواقف التي تتعارض مع قيمي وأفكاري					
04	ينتابني شعور بالحيرة عندما أواجه موقفا يتعارض مع أفكاري					
05	أؤثر عندما أقوم بعمل يتعارض مع اتجاهاتي وميولي					
06	أشعر بقلّة الراحة عندما أواجه أفكارا تتعارض مع أفكاري					
07	أشعر أن توجهاتي وأفكاري منسجمة تماما مع العادات والتقاليد الاجتماعية					
08	عندما أحصل على مبلغ من النقود مقابل تغيير أفكاري فاني أفعل ذلك					
09	أجد أن أفكاري تتعارض مع ما تعلمته من تخصصي					
10	أجد تصرفاتي تخالف القيم والعادات التي تربيت عليها في أسرتي					
11	أشعر أن أفكاري متناقضة ويصعب علي تحديد أيها أفضل لي					
12	أشعر بالتوتر عندما أرى أن التطور الحاصل في الدول المتقدمة يتعارض مع تعاليم ديني					
13	أجد أن أفكاري لا تنسجم مع ما يقوله رجال الدين					
14	أتضايق عندما أقوم بعمل يتعارض مع ميولي ورغباتي					

الرقم	الفقرة	تطبق علي بدرجة كبيرة	تطبق علي بدرجة متوسطة	محايد	تطبق علي بدرجة قليلة	لا تنطبق علي إطلاقا
15	أحث الآخرين على تطبيق التعاليم الدينية وأنا غير ملتزم بها					
16	أشعر بالإجهاد عندما أريد أن أختار فكرة من بين فكرتين متناقضتين					
17	أجد صعوبة في التوافق مع المجتمع الذي تختلف أفكاره مع أفكاري					
18	أقدر المرأة لكن أرفض المساواة بينها وبين الرجل					
19	أظهر أمام الآخرين بسلوكيات معينة لكني أفعل عكسها					
20	عندما يقيم أصدقائي حفلة تتعارض مع القيم الاجتماعية فإنني أشاركهم فيها حتى أحافظ على صداقتي معهم					
21	عندما يفرض علي المجتمع معايير يصعب التمسك بها فأني أظهار بتقبلها وأعمل ما أريد					
22	والدي يعارض خروجي مع الأصدقاء في نزهة لذلك أبدي له الطاعة ولكني أخرج من دون علمه					
23	أحث الناس على الأمانة والمحافظة على الأسرار لكنني أفعل عكس ذلك					
24	أؤثر عندما أتبني فكرة جديدة تخالف معتقداتي					
25	أشعر بالانزعاج عندما تتولد لدى فكرتين متناقضتين حول موضوع ما					
26	عندما تكون أفكاري غير ملائمة لمتطلبات العصر فاني أشعر بالتوتر والانزعاج					
27	أحث أصدقائي على التفاؤل وأنا متشائم					
28	أرفض الغيبة والنميمة أمام زملائي ولكني أغتاب الآخرين					

ملحق رقم: 02

جامعة محمد البشير الإبراهيمي بـبرج بوعريـريـج

كلية العلوم الإنسانية والإجتماعية

قسم العلوم الإجتماعية

شعبة علم النفس

قائمة أساليب التفكير

أخي الطالب ، أختي الطالبة

في إطار انجاز أطروحة دكتوراه تخصص علم النفس المدرسي بعنوان :

(التنافر المعرفي وعلاقته بأساليب التفكير وأنماط اتخاذ القرار لدى الطالب الجامعي) .

نضع بين يديك مجموعة من العبارات يرجى قراءتها بصورة دقيقة والإجابة عنها بموضوعية

اذ أنها تعكس درجة انطباقها أو عدم انطباقها عليك، علما أنه لا توجد إجابات صحيحة أو خاطئة

وأن الإجابة سوف تكون سرية ولا يطلع عليها سوى الباحث من اجل البحث العلمي .

لذا نرجو منك وضع إشارة (×) مقابل العبارة التي تراها مناسبة.

ولكم مني كل الشكر والتقدير على حسن تعاونكم .

البيانات الشخصية :

أنثى

ذكر

الجنس:

..... الكلية

الرقم	الفقرة	تنطبق علي بدرجة كبيرة	تنطبق علي بدرجة متوسطة	محايد	تنطبق علي بدرجة قليلة	لا تنطبق علي إطلاقا
01	أفضل التعامل مع مشكلات خاصة أكثر من التعامل مع مشكلات عامة					
02	عند التحدث عن أفكار معينة أركز على فكرة رئيسية واحدة					
03	عند البدء في أداء مهمة ما، أحب توليد واستكشاف الأفكار حولها مع الأصدقاء أو الزملاء					
04	أفضل تحديد الأولويات في الأمور التي أنا بحاجة للقيام بها قبل البدء بتنفيذها					
05	عندما تواجهني مشكلة ما فإنني استخدم أفكارى الخاصة في حلها					
06	التركيز على الحقائق والتفاصيل عند الكتابة في موضوع ما أكثر أهمية من تناول الصورة العامة له					
07	أولي اهتماما قليلا بالتفاصيل في الموضوعات التي تواجهني					
08	أفضل الوصول إلى حل المشكلات التي تواجهني وفق طرق محددة					
09	أحب التحكم في جميع مراحل المشروع دون الحاجة لاستشارة الآخرين					
10	أحب أن أجرب أفكارى وأراقب مدى نجاحها					
11	أحرص على استخدام الأسلوب المناسب لحل أي مشكلة تواجهني					
12	استمتع بعمل الأشياء التي يمكن ان أؤديها باتباع التوجيهات					
13	ألتزم بالقواعد والطرق المألوفة لعمل الأشياء					
14	أفضل المشكلات التي تتيح لي استخدام طريقي الخاصة في حلها					
15	عند محاولتي لاتخاذ قرار اعتمد على تقديري الخاص للموقف					

الرقم	الفقرة	تنطبق علي بدرجة كبيرة	تنطبق علي بدرجة متوسطة	محايد	تنطبق علي بدرجة قليلة	لا تنطبق علي إطلاقا
16	يمكنني الانتقال من مهمة لأخرى بسهولة لان كل المهام تبدو لي على نفس القدر من الأهمية					
17	في حالة المناقشة أو كتابة تقرير معين فإنني أفضل المزج بين أفكاري الخاصة وأفكار الآخرين					
18	اهتم كثيرا بالقواعد العامة أكثر من اهتمامي بتفاصيل المهمة التي أقوم بها					
19	عند أداء مهمة ما فاني أستطيع الربط بين اجزاء المهمة والهدف العام لها					
20	أفضل المواقف التي أستطيع فيها ان أقارن بين الطرق المختلفة لحل المشكلات					
21	عندما تكون هنالك العديد من الأعمال المهمة التي يجب القيام بها فاني أحاول أن أؤدي أكبر قدر منها مهما كان الوقت الذي استغرقه في أدائها					
22	عندما أكون مسؤولا عن عمل ما فاني أفضل إتباع الطرق والأفكار التي استخدمت سابقا					
23	أميل الى فحص وتقييم وجهات النظر المتعارضة أو الافكار المتصارعة					
24	أفضل أن اجمع معلومات مفصلة عن المشروعات التي أقوم بها					
25	عند التعامل مع المشكلات الصعبة، يكون لدي إحساس جيد بمدى أهمية كل منها، وبأي ترتيب ستنتم معالجتها					
26	أفضل المواقف التي تتيح لي إتباع مجموعة من القواعد الروتينية المحددة					
27	عند مناقشة او كتابة موضوع ما فاني التزم بوجهات النظر التي تكون مقبولة من زملائي					
28	أفضل التعامل مع المهام والمشكلات التي لها قواعد ثابتة يجب إتباعها لانجازها					

الرقم	الفقرة	تنطبق علي درجة كبيرة	تنطبق علي درجة متوسطة	محايد	تنطبق علي بدرجة قليلة	لا تنطبق علي إطلاقا
29	أفضل أداء المهام أو المشاريع التي تلقى قبولاً لدى زملائي					
30	عندما يكون لزاماً علي أداء مجموعة من الأشياء المهمة فإنني أبداً بأداء أكثرها أهمية بالنسبة لي ولزملائي					
31	أفضل التعامل مع المشروعات التي لها هدف وخطّة محددة					
32	عند أدائي لمهمة ما فاني أميل لان أبداً بأفكاري الخاصة					
33	عندما يكون هناك العديد من الأشياء التي يجب القيام بها فانه يكون لدى قدرة كبيرة على ترتيبها حسب أهميتها					
34	أفضل الاشتراك في الأنشطة اين يمكنني التفاعل مع الآخرين كعضو في الفريق					
35	أحب معالجة كل أنواع المشكلات حتى التي تبدو تافهة بالنسبة للآخرين					
36	عندما مواجهة مشكلة ما أفضل أن أحلها بطريقة تقليدية					
37	أفضل العمل بمفردي عند أدائي لمهمة أو حل مشكلة ما					
38	أميل إلى التأكيد على الجانب العام للقضايا أو التأثير الشامل للمشروع أو العمل الذي أقوم به					
39	أفضل ان اتبع قواعد أو تعليمات محددة عند حل المشكلات أو أداء مهمة ما					
40	عند مناقشة أو كتابة أفكار فاني أتناولها في ضوء كل ما يتطرق إلى ذهني					
41	عند البدء في مشروع او عمل ما فإنني أفضل مشاركة وتبادل الآراء مع الآخرين					
42	أفضل المشروعات التي يمكنني من خلالها أن أدرس وأقيم فيها مختلف وجهات النظر					

الرقم	الفقرة	تتطبق علي بدرجة كبيرة	تتطبق علي بدرجة متوسطة	محايد	تتطبق علي بدرجة قليلة	لا تتطبق علي إطلاقا
43	عند محاولتي لاتخاذ قرار فاني أميل إلى الاهتمام فقط بالعامل الرئيسي للمشكلة					
44	أفضل مشكلات التي تتطلب مني الاهتمام بالتفاصيل					
45	أفضل تحدى الافكار والطرق القديمة لحل المشكلات وأداء الاعمال وأبحث عن طرق جديدة أفضل لحلها					
46	أفضل المواقف اتلي تتيح لي التفاعل مع الآخرين و مع كل من يعمل معي					
47	أجد أن حل مشكلة واحدة يؤدي عادة إلى حل العديد من المشكلات الأخرى التي لاتقل عنها أهمية					
48	أفضل العمل في المشاريع التي تهتم بالقضايا العامة عن تلك التي تهتم بالتفاصيل الدقيقة جدا					
49	أفضل المواقف التي تتيح لي استخدام أفكار وطرائقي الخاصة في عمل الاشياء					
50	اذا كان هناك أشياء كثيرة علي ان أؤديها فاني أؤدي أكثرها أهمية بالنسبة لي					
51	أفضل المهام التي تتيح لي تقييم طرق الآخرين					
52	عندما تكون هناك أشياء مهمة كثيرة علي أن أؤديها فاني أختار أكثرها أهمية بالنسبة لزملائي					
53	عند مواجهة مشكلة ما فاني أفضل استخدام الطرق الجديدة في حلها					
54	أفضل ان أركز على أداء مهمة واحدة فقط في الوقت المحدد لذلك					

الرقم	الفقرة	تتطبق علي بدرجة كبيرة	تتطبق علي بدرجة متوسطة	محايد	تتطبق علي بدرجة قليلة	لا تتطبق علي إطلاقا
55	أفضل المشروعات التي يمكنني ان أنجزها معتمدا على نفسي					
56	عند البدء في مشروع أو عمل ما فاني أميل إلى إعداد قائمة الأشياء التي سأؤديها وترتيبها وفقا لأهميتها					
57	أستمتع بالعمل الذي يتضمن الترتيب أو المقارنة بين الأشياء					
58	أفضل فعل الأشياء بطرق جديدة لم يستخدمها الآخرون من قبل					
59	عندما أبدا مهمة أو مشروع ما فاني أركز على الاجزاء الأكثر أهمية لزملائي					
60	يجب ان انهي المشروع الذي بدأته قبل أن أبدء في غيره					
61	عند الحديث عن أفكاري أو كتابتها، فإنني أفضل توضيح المنظور والسياق الخاص بأفكاري أي الصورة الشاملة لها					
62	اهتم بالأجزاء او العناصر المكونة للمهمة التي سأعمل بها أكثر من اهتمامي بأثرها واهميتها					
63	أفضل المواقف التي تتيح لي استخدام أفكاري الخاصة دون الاعتماد على الآخرين					
64	أحب تغيير الطرق الروتينية من اجل تحسين طريقتي في أداء المهمة					
65	أفضل التطرق إلى المشكلات السابقة وإيجاد طرق جديدة لحلها					

ملحق رقم: 03

جامعة محمد البشير الإبراهيمي بـبرج بوعـريـريـج

كلية العلوم الإنسانية والاجتماعية

قسم العلوم الاجتماعية

شعبة علم النفس

مقياس أنماط اتخاذ القرار

أخي الطالب ، أختي الطالبة

في إطار انجاز أطروحة دكتوراه تخصص علم النفس المدرسي بعنوان :

(التنافر المعرفي وعلاقته بأساليب التفكير وأنماط اتخاذ القرار لدى الطالب الجامعي) .

نضع بين يديك مجموعة من العبارات يرجى قراءتها بصورة دقيقة والإجابة عنها بموضوعية

اذ أنها تعكس درجة انطباقها أو عدم انطباقها عليك، علما أنه لا توجد إجابات صحيحة أو خاطئة

وأن الإجابة سوف تكون سرية ولا يطلع عليها سوى الباحث من اجل البحث العلمي .

لذا نرجو منك وضع إشارة (×) مقابل العبارة التي تراها مناسبة.

ولكم مني كل الشكر والتقدير على حسن تعاونكم .

البيانات الشخصية :

الجنس: ☐ ذكر ☐ أنثى

الكلية:

الرقم	الفقرة	تطبيق علي بدرجة كبيرة	تطبيق علي بدرجة متوسطة	محايد	تطبيق علي بدرجة قليلة	لا تتطبق علي إطلاقاً
01	أوازن عدة حلول للمشكلة ثم أتخذ قراري النهائي حيالها.					
02	أتوقع الحصول على نتائج جيدة عند اتخاذ القرار					
03	بني قراراتي على أساس خبرتي و معرفتي السابقة					
04	أجمع المعلومات اللازمة قبل اتخاذ القرار.					
05	أحدد موضوع القرار بدقة					
06	أقبل بدائل جديدة و ممكنة حول القرار					
07	أحدد درجة أهمية القرار قبل اتخاذه					
08	أراعي عدم تناقض قراراتي مع بعضها					
09	أكتشف الأخطاء و أحاول تصحيحها عند تنفيذ القرار					
10	ألتزم بتنفيذ القرار الذي أتخذه					
11	أحرص على اتخاذ قرار يمكنني تنفيذه					
12	أحدد الأهداف التي أربح بتحقيقها قبل اتخاذ أي قرار					
13	أتخذ القرار بموضوعية تامة.					
14	أختار أنسب الأوقات لأتخذ قرار ما					
15	أتخذ قراراتي بسرعة.					
16	أطلع على تجارب سابقة قبل اتخاذ القرار					
17	أعدل قراراتي إذا تطلب الأمر ذلك					
18	أول قرار يتبادر لذهني هو القرار الصحيح					
19	أتخذ حكماً نهائياً في المسائل التي تعترضني دون تفكير جاد فيها					
20	أجمع المعلومات حول المسألة التي تواجهني و أوازن الحلول الممكنة ثم أتخذ قراراً نهائياً					
21	لا مانع لدي من تغيير قراري					
22	أرى أن الحالة النفسية قد تؤثر في عملية اتخاذ القرار					

الرقم	الفقرة	تنطبق علي بدرجة كبيرة	تنطبق علي بدرجة متوسطة	محايد	تنطبق علي بدرجة قليلة	لا تنطبق علي إطلاقاً
23	اتخذ قراراً نهائياً دون تفكير كثير في المشكلة معتمداً على ما يبدو لي أنه صواب في حينه					
24	اتخذ قراراً و أكون مستعد لتغييره دون تفكير مسبق بحلول أخرى للمشكلة					
25	لا أهتم بتحديد فوائد وأضرار أي قرار سوف أتخذه					
26	أستفيد من خبرات الآخرين عندما أتخذ أي قرار					
27	أحرص على أن يكون القرار الذي أتخذه يرضي الآخرين بغض النظر عن فائدته لي					
28	أفضل عدم التراجع عن أي قرار أتخذه حتى لو كان غير مناسب لي					
29	أتوقع الحصول على نتائج غير مرضية عند اتخاذ القرار					
30	كثيراً ما أتردد في اتخاذ أي قرار					
31	أحدد المشكلة و أضع عدة حلول ممكنة لها ثم أراجع عن تطبيق الحلول					
32	أشك في الحلول التي وصلت إليها					
33	أراجع عن قراري عند أول عقبة تواجهه					
34	أشعر بأنني لا أستطيع أن أقرر ماذا أفعل					
35	أبحث عن عدة حلول للمشكلة، ثم أتخذ خياراً حيوياً، ثم أميل إلى تغيير قراري بسهولة					
36	أشعر بعدم القدرة على اتخاذ قراراتي بمفردي.					
37	أمتنع عن اتخاذ أي قرار خوفاً من الفشل					
38	أتردد عند اتخاذ أي قرار					
39	تؤثر تحيزات الشخصية على اتخاذ أي قرار					
40	عند اتخاذي لأي قرار أعاني من الشك في صحته					
41	أبتعد عن اتخاذ القرار خوفاً من النتائج					
42	تؤثر آراء الآخرين في قراراتي					

ملحق رقم: 04

قائمة الأساتذة المحكمين:

الجامعة	الدرجة العلمية	الأستاذ المحكم
محمد البشير الابراهيمي برج بوعريريج	أستاذ محاضر - أ -	جوهاري سمير
محمد بوضياف المسيلة	أستاذ محاضر - أ -	بورنان سامية
عمار تليجي الأغواط	أستاذ محاضر - أ -	عمومن رمضان
زيان عاشور الجلفة	أستاذ محاضر - أ -	درماش آسيا
زيان عاشور الجلفة	أستاذ محاضر - أ -	يونس عيسى
زيان عاشور الجلفة	أستاذ محاضر - أ -	بوزار ربيعة
زيان عاشور الجلفة	أستاذ محاضر - أ -	فرحات عبد الرحمان
زيان عاشور الجلفة	أستاذ محاضر - أ -	عروي مختار

ملحق رقم: 05

– الخصائص السيكومترية لمقاييس الدراسة:

– التجزئة النصفية لمقياس التنافر:

Reliability Statistics

Cronbach's Alpha	Part 1	Value	.700
		N of Items	14 ^a
	Part 2	Value	.698
		N of Items	14 ^b
	Total N of Items		28
Correlation Between Forms			.779
Spearman-Brown Coefficient	Equal Length		.876
	Unequal Length		.876
Guttman Split-Half Coefficient			.876

a. The items are: متناقضة أشياء مجموعة من شيئا أختار عندما كبيرة بصعوبة أشعر

T03, T05, T07, T09, T11, T13, T15, T17, T19, T21, T23, T25, T27.

b. The items are: T02, T04, T06, T08, T10, T12, T14, T16, T18, T20,

T22, T24, T26, T28.

التجزئة النصفية لأساليب التفكير:

Reliability Statistics

Cronbach's Alpha	Part 1	Value	.317
		N of Items	3 ^a
	Part 2	Value	-.264 ^b
		N of Items	2 ^c
	Total N of Items		5
Correlation Between Forms			.464
Spearman-Brown Coefficient	Equal Length		.634
	Unequal Length		.641
Guttman Split-Half Coefficient			.583

a. The items are: S05, S14, S49.

b. The value is negative due to a negative average covariance among items. This violates reliability model assumptions. You may want to check item codings.

c. The items are: S49, S10, S32.

Reliability Statistics

Cronbach's Alpha	Part 1	Value	.417
		N of Items	3 ^a
	Part 2	Value	-.362 ^{-b}
		N of Items	2 ^c
	Total N of Items		5
Correlation Between Forms			.659
Spearman-Brown Coefficient	Equal Length		.794
	Unequal Length		.800
Guttman Split-Half Coefficient			.643

a. The items are: S08, S12, S39.

b. The value is negative due to a negative average covariance among items. This violates reliability model assumptions. You may want to check item codings.

c. The items are: S39, S11, S31.

Reliability Statistics

Cronbach's Alpha	Part 1	Value	.682
		N of Items	3 ^a
	Part 2	Value	.257
		N of Items	2 ^b
	Total N of Items		5
Correlation Between Forms			.494
Spearman-Brown Coefficient	Equal Length		.661
	Unequal Length		.668
Guttman Split-Half Coefficient			.590

a. The items are: S20, S42, S57.

b. The items are: S57, S23, S51.

Reliability Statistics

Reliability Statistics			
Cronbach's Alpha	Part 1	Value	.155
		N of Items	3 ^a
	Part 2	Value	.588
		N of Items	2 ^b
	Total N of Items		5
Correlation Between Forms			.362
Spearman-Brown Coefficient	Equal Length		.532
	Unequal Length		.539
Guttman Split-Half Coefficient			.530

a. The items are: S07, S38, S61.

b. The items are: S61, S18, S48.

Reliability Statistics

Cronbach's Alpha	Part 1	Value	.064
		N of Items	3 ^a
	Part 2	Value	.131
		N of Items	2 ^b
	Total N of Items		5
Correlation Between Forms			.267
Spearman-Brown Coefficient	Equal Length		.421
	Unequal Length		.428
Guttman Split-Half Coefficient			.421

a. The items are: S01, S24, S62.

b. The items are: S62, S06, S44.

Reliability Statistics

Cronbach's Alpha	Part 1	Value	.509
		N of Items	3 ^a
	Part 2	Value	-.062 ^{-b}
		N of Items	2 ^c
	Total N of Items		5
Correlation Between Forms			.320
Spearman-Brown Coefficient	Equal Length		.484
	Unequal Length		.491
Guttman Split-Half Coefficient			.451

a. The items are: S45, S58, S65.

b. The value is negative due to a negative average covariance among items. This violates reliability model assumptions. You may want to check item codings.

c. The items are: S65, S53, S64.

Reliability Statistics

Cronbach's Alpha	Part 1	Value	.642
		N of Items	3 ^a
	Part 2	Value	.225
		N of Items	2 ^b
	Total N of Items		5
Correlation Between Forms			.297
Spearman-Brown Coefficient	Equal Length		.458
	Unequal Length		.465
Guttman Split-Half Coefficient			.421

a. The items are: S13, S26, S36.

b. The items are: S36, S22, S28.

Reliability Statistics

Cronbach's Alpha	Part 1	Value	.533
		N of Items	3 ^a
	Part 2	Value	.410
		N of Items	2 ^b
	Total N of Items		5
Correlation Between Forms			.493
Spearman-Brown Coefficient	Equal Length		.661
	Unequal Length		.668
Guttman Split-Half Coefficient			.626

a. The items are: S04, S25, S56.

b. The items are: S56, S19, S33.

Reliability Statistics

Cronbach's Alpha	Part 1	Value	-.037 ^{-a}
		N of Items	3 ^b
	Part 2	Value	.560
		N of Items	2 ^c
	Total N of Items		5
Correlation Between Forms			.311
Spearman-Brown Coefficient	Equal Length		.475
	Unequal Length		.482
Guttman Split-Half Coefficient			.475

a. The value is negative due to a negative average covariance among items. This violates reliability model assumptions. You may want to check item codings.

b. The items are: S02, S50, S60.

c. The items are: S60, S43, S54.

Reliability Statistics

Cronbach's Alpha	Part 1	Value	.479
		N of Items	3 ^a
	Part 2	Value	.461
		N of Items	2 ^b
	Total N of Items		5
Correlation Between Forms			.631
Spearman-Brown Coefficient	Equal Length		.774
	Unequal Length		.780
Guttman Split-Half Coefficient			.760

a. The items are: S27, S30, S59.

b. The items are: S59, S29, S52.

Reliability Statistics

Cronbach's Alpha	Part 1	Value	.335
		N of Items	3 ^a
	Part 2	Value	.465
		N of Items	2 ^b
	Total N of Items		5
Correlation Between Forms			.175
Spearman-Brown Coefficient	Equal Length		.299
	Unequal Length		.304
Guttman Split-Half Coefficient			.291

a. The items are: S16, S35, S47.

b. The items are: S47, S21, S40.

Reliability Statistics

Cronbach's Alpha	Part 1	Value	.379
		N of Items	3 ^a
	Part 2	Value	.390
		N of Items	2 ^b
	Total N of Items		5
Correlation Between Forms			.609
Spearman-Brown Coefficient	Equal Length		.757
	Unequal Length		.763
Guttman Split-Half Coefficient			.710

a. The items are: S09, S37, S63.

b. The items are: S63, S15, S55.

Reliability Statistics

Cronbach's Alpha	Part 1	Value	.417
		N of Items	3 ^a
	Part 2	Value	.623
		N of Items	2 ^b
	Total N of Items		5
Correlation Between Forms			.541
Spearman-Brown Coefficient	Equal Length		.702
	Unequal Length		.708
Guttman Split-Half Coefficient			.696

a. The items are: S03, S34, S46.

b. The items are: S46, S17, S41.

Reliability Statistics

Cronbach's Alpha	Part 1	Value	.757
		N of Items	7 ^a
	Part 2	Value	.645
		N of Items	7 ^b
	Total N of Items		14
Correlation Between Forms			.815
Spearman-Brown Coefficient	Equal Length		.898
	Unequal Length		.898
Guttman Split-Half Coefficient			.896

a. The items are: K01, K03, K05, K07, K09, K11, K13.

b. The items are: K02, K04, K06, K08, K10, K12, K14.

Reliability Statistics

Cronbach's Alpha	Part 1	Value	.553
		N of Items	7 ^a
	Part 2	Value	.291
		N of Items	7 ^b
	Total N of Items		14
Correlation Between Forms			.664
Spearman-Brown Coefficient	Equal Length		.798
	Unequal Length		.798
Guttman Split-Half Coefficient			.781

a. The items are: K15, K17, K19, K21, K23, K25, K27.

b. The items are: K16, K18, K20, K22, K24, K26, K28.

Reliability Statistics

Cronbach's Alpha	Part 1	Value	.857
		N of Items	7 ^a
	Part 2	Value	.875
		N of Items	7 ^b
	Total N of Items		14
Correlation Between Forms			.866
Spearman-Brown Coefficient	Equal Length		.928
	Unequal Length		.928
Guttman Split-Half Coefficient			.928

a. The items are: K29, K31, K33, K35, K37, K39, K41.

b. The items are: K30, K32, K34, K36, K38, K40, K42.

الصدق التمييزي للتنافر المعرفي:

Group Statistics

	VAR00001	N	Mean	Std. Deviation	Std. Error Mean
VAR00002	1.00	11	60.6364	10.92953	3.29538
	2.00	11	101.0000	8.44985	2.54773

Independent Samples Test

		Levene's Test for Equality of Variances		t-test for Equality of Means						
		F	Sig.	t	df	Sig. (2-tailed)	Mean Difference	Std. Error Difference	95% Confidence Interval of the Difference	
									Lower	Upper
VAR00002	Equal variances assumed	2.704	.116	-9.690	20	.000	-40.36364	4.16538	-49.05247	-31.67480
	Equal variances not assumed			-9.690	18.808	.000	-40.36364	4.16538	-49.08792	-31.63935

الصدق التمييزي لاساليب التفكير:

Group Statistics

	VAR00001	N	Mean	Std. Deviation	Std. Error Mean
VAR00002	1.00	11	17.7273	1.67874	.50616
	2.00	11	24.8182	.40452	.12197

Independent Samples Test

		Levene's Test for Equality of Variances		t-test for Equality of Means						
		F	Sig.	t	df	Sig. (2-tailed)	Mean Difference	Std. Error Difference	95% Confidence Interval of the Difference	
									Lower	Upper
VAR00002	Equal variances assumed	23.465	.000	-13.619	20	.000	-7.09091	.52065	-8.17696	-6.00486
	Equal variances not assumed			-13.619	11.157	.000	-7.09091	.52065	-8.23488	-5.94694

Group Statistics

	VAR00001	N	Mean	Std. Deviation	Std. Error Mean
VAR00002	1.00	11	14.5455	2.25227	.67909
	2.00	11	24.0000	.77460	.23355

Independent Samples Test

		Levene's Test for Equality of Variances		t-test for Equality of Means						
		F	Sig.	t	df	Sig. (2-tailed)	Mean Difference	Std. Error Difference	95% Confidence Interval of the Difference	
									Lower	Upper
VAR00002	Equal variances assumed	12.754	.002	-13.166	20	.000	-9.45455	.71812	10.95253	7.95656
	Equal variances not assumed			-13.166	12.333	.000	-9.45455	.71812	11.01453	7.89456

Group Statistics

	VAR00001	N	Mean	Std. Deviation	Std. Error Mean
VAR00002	1.00	11	14.1818	3.81623	1.15064
	2.00	11	24.2727	.90453	.27273

Independent Samples Test

		Levene's Test for Equality of Variances		t-test for Equality of Means						
		F	Sig.	t	df	Sig. (2-tailed)	Mean Difference	Std. Error Difference	95% Confidence Interval of the Difference	
									Lower	Upper
VAR00002	Equal variances assumed	5.742	.026	-8.533	20	.000	10.09091	1.18252	12.55760	7.62422
	Equal variances not assumed			-8.533	11.120	.000	10.09091	1.18252	12.69019	7.49163

Group Statistics

	VAR00001	N	Mean	Std. Deviation	Std. Error Mean
VAR00002	1.00	11	11.9091	1.75810	.53009
	2.00	11	21.2727	1.27208	.38355

Independent Samples Test

	Levene's Test for Equality of Variances		t-test for Equality of Means						
	F	Sig.	t	df	Sig. (2-tailed)	Mean Difference	Std. Error Difference	95% Confidence Interval of the Difference	
								Lower	Upper
VAR00002 Equal variances assumed	.136	.716	-14.311	20	.000	-9.36364	.65429	10.72847	7.99881
Equal variances not assumed			-14.311	18.218	.000	-9.36364	.65429	10.73708	7.99020

Group Statistics

	VAR00001	N	Mean	Std. Deviation	Std. Error Mean
VAR00002 1.00		11	15.7273	1.73729	.52381
2.00		11	23.3636	1.02691	.30963

Independent Samples Test

	Levene's Test for Equality of Variances		t-test for Equality of Means						
	F	Sig.	t	df	Sig. (2-tailed)	Mean Difference	Std. Error Difference	95% Confidence Interval of the Difference	
								Lower	Upper
VAR00002 Equal variances assumed	9.990	.005	-12.550	20	.000	-7.63636	.60848	8.90563	6.36710
Equal variances not assumed			-12.550	16.228	.000	-7.63636	.60848	8.92481	6.34791

Group Statistics

	VAR00001	N	Mean	Std. Deviation	Std. Error Mean
VAR00002 1.00		11	14.8182	2.04050	.61523
2.00		11	23.8182	.98165	.29598

Independent Samples Test

	Levene's Test for Equality of Variances	t-test for Equality of Means							
		F	Sig.	t	df	Sig. (2-tailed)	Mean Difference	Std. Error Difference	95% Confidence Interval of the Difference
									Lower Upper
VAR00002 Equal variances assumed		5.105	.035	-13.182	20	.000	-9.00000	.68273	-10.42414 -7.57586
VAR00002 Equal variances not assumed				-13.182	14.393	.000	-9.00000	.68273	-10.46056 -7.53944

Group Statistics

	VAR00001	N	Mean	Std. Deviation	Std. Error Mean
VAR00002 1.00		11	11.7273	2.05382	.61925
VAR00002 2.00		11	21.6364	1.56670	.47238

Independent Samples Test

	Levene's Test for Equality of Variances	t-test for Equality of Means							
		F	Sig.	t	df	Sig. (2-tailed)	Mean Difference	Std. Error Difference	95% Confidence Interval of the Difference
									Lower Upper
VAR00002 Equal variances assumed		1.120	.303	-12.723	20	.000	-9.90909	.77885	-11.53375 -8.28443
VAR00002 Equal variances not assumed				-12.723	18.694	.000	-9.90909	.77885	-11.54106 -8.27713

Group Statistics

	VAR00001	N	Mean	Std. Deviation	Std. Error Mean
VAR00002 1.00		11	16.7273	2.64919	.79876
VAR00002 2.00		11	25.0000	.00000	.00000

Independent Samples Test

	Levene's Test for Equality of Variances		t-test for Equality of Means						
	F	Sig.	t	df	Sig. (2-tailed)	Mean Difference	Std. Error Difference	95% Confidence Interval of the Difference	
								Lower	Upper
VAR00002 Equal variances assumed	47.919	.000	-10.357	20	.000	-8.27273	.79876	-9.93891	-6.60654
VAR00002 Equal variances not assumed			-10.357	10.000	.000	-8.27273	.79876	-10.05247	-6.49298

Group Statistics

	VAR00001	N	Mean	Std. Deviation	Std. Error Mean
VAR00002 1.00		11	16.0909	2.77325	.83617
VAR00002 2.00		11	23.8182	1.07872	.32525

Independent Samples Test

	Levene's Test for Equality of Variances		t-test for Equality of Means						
	F	Sig.	t	df	Sig. (2-tailed)	Mean Difference	Std. Error Difference	95% Confidence Interval of the Difference	
								Lower	Upper
VAR00002 Equal variances assumed	8.172	.010	-8.613	20	.000	-7.72727	.89719	-9.59879	-5.85576
VAR00002 Equal variances not assumed			-8.613	12.958	.000	-7.72727	.89719	-9.66618	-5.78837

Group Statistics

	VAR00001	N	Mean	Std. Deviation	Std. Error Mean
VAR00002 1.00		11	9.7273	2.19504	.66183
VAR00002 2.00		11	21.5455	1.63485	.49293

Independent Samples Test

	Levene's Test for Equality of Variances	t-test for Equality of Means							
		F	Sig.	t	df	Sig. (2-tailed)	Mean Difference	Std. Error Difference	95% Confidence Interval of the Difference
									Lower Upper
VAR00002 Equal variances assumed		.636	.435	-14.321	20	.000	-11.81818	.82522	-13.53957 -10.09680
Equal variances not assumed				-14.321	18.484	.000	-11.81818	.82522	-13.54866 -10.08770

Group Statistics

	VAR00001	N	Mean	Std. Deviation	Std. Error Mean
VAR00002 1.00		11	16.5455	2.76997	.83518
2.00		11	23.6364	.80904	.24393

Independent Samples Test

	Levene's Test for Equality of Variances	t-test for Equality of Means							
		F	Sig.	t	df	Sig. (2-tailed)	Mean Difference	Std. Error Difference	95% Confidence Interval of the Difference
									Lower Upper
VAR00002 Equal variances assumed		2.785	.111	-8.150	20	.000	-7.09091	.87007	-8.90585 -5.27597
Equal variances not assumed				-8.150	11.694	.000	-7.09091	.87007	-8.99215 -5.18967

Group Statistics

	VAR00001	N	Mean	Std. Deviation	Std. Error Mean
VAR00002 1.00		11	13.4545	4.13192	1.24582
2.00		11	23.4545	1.03573	.31228

Independent Samples Test

		Levene's Test for Equality of Variances		t-test for Equality of Means					
		F	Sig.	t	df	Sig. (2-tailed)	Mean Difference	Std. Error Difference	95% Confidence Interval of the Difference
									Lower Upper
VAR00002	Equal variances assumed	7.543	.012	- 7.786	20	.000	- 10.00000	1.28436	- 12.67913
	Equal variances not assumed			- 7.786	11.252	.000	- 10.00000	1.28436	- 12.81917

Group Statistics

	VAR00001	N	Mean	Std. Deviation	Std. Error Mean
VAR00003	1.00	11	12.9091	2.46798	.74412
	2.00	11	23.5455	.93420	.28167

Independent Samples Test

		Levene's Test for Equality of Variances		t-test for Equality of Means					
		F	Sig.	t	df	Sig. (2-tailed)	Mean Difference	Std. Error Difference	95% Confidence Interval of the Difference
									Lower Upper
VAR00003	Equal variances assumed	6.343	.020	- 13.368	20	.000	- 10.63636	.79565	- 12.29606
	Equal variances not assumed			- 13.368	12.808	.000	- 10.63636	.79565	- 12.35788

الصدق التمييزي لمقياس انماط اتخاذ القرار:

Group Statistics

	VAR00001	N	Mean	Std. Deviation	Std. Error Mean
VAR00003	1.00	11	53.1818	8.04759	2.42644
	2.00	11	68.3636	1.56670	.47238

Independent Samples Test

	Levene's Test for Equality of Variances		t-test for Equality of Means						
	F	Sig.	t	df	Sig. (2-tailed)	Mean Difference	Std. Error Difference	95% Confidence Interval of the Difference	
								Lower	Upper
VAR00003 Equal variances assumed	8.397	.009	-6.142	20	.000	-15.18182	2.47199	-20.33830	-10.02533
Equal variances not assumed			-6.142	10.757	.000	-15.18182	2.47199	-20.63767	-9.72596

Group Statistics

	VAR00001	N	Mean	Std. Deviation	Std. Error Mean
VAR00003 1.00		11	35.5455	4.92674	1.48547
2.00		11	57.0000	3.43511	1.03573

Independent Samples Test

	Levene's Test for Equality of Variances		t-test for Equality of Means						
	F	Sig.	t	df	Sig. (2-tailed)	Mean Difference	Std. Error Difference	95% Confidence Interval of the Difference	
								Lower	Upper
VAR00003 Equal variances assumed	2.202	.153	-11.847	20	.000	-21.45455	1.81089	-25.23201	-17.67709
Equal variances not assumed			-11.847	17.864	.000	-21.45455	1.81089	-25.26117	-17.64792

Group Statistics

	VAR00001	N	Mean	Std. Deviation	Std. Error Mean
VAR00003 1.00		11	20.1818	3.31114	.99835
2.00		11	58.2727	5.53337	1.66837

Independent Samples Test

	Independent Sample Test								
	Levene's Test for Equality of Variances		t-test for Equality of Means						
	F	Sig.	t	df	Sig. (2-tailed)	Mean Difference	Std. Error Difference	95% Confidence Interval of the Difference	
								Lower	Upper
VAR00003 Equal variances assumed	2.922	.103	-19.591	20	.000	-38.09091	1.94426	-42.14657	-34.03524
Equal variances not assumed			-19.591	16.348	.000	-38.09091	1.94426	-42.20545	-33.97636

الثبات ألفا كرونباخ لمقياس التنافر المعرفي:

Reliability Statistics

Cronbach's Alpha	N of Items
.832	28

الثبات ألفا كرونباخ لمقياس لأساليب التفكير:

Reliability Statistics

Cronbach's Alpha	N of Items
.470	5

Reliability Statistics

Cronbach's Alpha	N of Items
.578	5

Reliability Statistics

Cronbach's Alpha	N of Items
.702	5

Reliability Statistics

Cronbach's Alpha	N of Items
.504	5

Reliability Statistics

Cronbach's Alpha	N of Items
.316	5

Reliability Statistics

Cronbach's Alpha	N of Items
.505	5

Reliability Statistics

Cronbach's Alpha	N of Items
.598	5

Reliability Statistics

Cronbach's Alpha	N of Items
.657	5

Reliability Statistics

Cronbach's Alpha	N of Items
.418	5

Reliability Statistics

Cronbach's Alpha	N of Items
.697	5

Reliability Statistics

Cronbach's Alpha	N of Items
.424	5

Reliability Statistics

Cronbach's Alpha	N of Items
.634	5

Reliability Statistics

Cronbach's Alpha	N of Items
.673	5

الثبات ألفا كرونباخ لمقياس لانمط اتخاذ القرار:

Reliability Statistics

Cronbach's Alpha	N of Items
.842	14

Reliability Statistics

Cronbach's Alpha	N of Items
.677	14

Reliability Statistics

Cronbach's Alpha	N of Items
.928	14

الاتساق الداخلي لمقياس التنافر المعرفي:

		المعرفي_التنافر	أشياء مجموعة من شيئا أختار عندما كبيرة بصعوبة أشعر متناقضة
المعرفي_التنافر	Pearson Correlation	1	.391*
	Sig. (2-tailed)		.013
	N	40	40
مجموعة من شيئا أختار عندما كبيرة بصعوبة أشعر متناقضة أشياء	Pearson Correlation	.391*	1
	Sig. (2-tailed)	.013	
	N	40	40
T02	Pearson Correlation	.423**	.147
	Sig. (2-tailed)	.007	.365
	N	40	40
T03	Pearson Correlation	.625**	.380*
	Sig. (2-tailed)	.000	.016
	N	40	40
T04	Pearson Correlation	.403*	.087
	Sig. (2-tailed)	.010	.593
	N	40	40
T05	Pearson Correlation	.389*	.262
	Sig. (2-tailed)	.194	.102
	N	40	40
T06	Pearson Correlation	.621**	.161
	Sig. (2-tailed)	.000	.321
	N	40	40
T07	Pearson Correlation	.649**	-.135-

	Sig. (2-tailed)	.662	.407
	N	40	40
T08	Pearson Correlation	.313*	-.080-
	Sig. (2-tailed)	.049	.623
	N	40	40
T09	Pearson Correlation	.357*	.040
	Sig. (2-tailed)	.109	.807
	N	40	40
T10	Pearson Correlation	.487**	.102
	Sig. (2-tailed)	.001	.531
	N	40	40
T11	Pearson Correlation	.641**	.343*
	Sig. (2-tailed)	.000	.030
	N	40	40
T12	Pearson Correlation	.425**	.197
	Sig. (2-tailed)	.006	.223
	N	40	40
T13	Pearson Correlation	.652**	.050
	Sig. (2-tailed)	.000	.760
	N	40	40
T14	Pearson Correlation	.454**	.285
	Sig. (2-tailed)	.003	.075
	N	40	40
T15	Pearson Correlation	.579**	.201
	Sig. (2-tailed)	.000	.213
	N	40	40
T16	Pearson Correlation	.423**	.255
	Sig. (2-tailed)	.007	.112
	N	40	40
T17	Pearson Correlation	.386*	-.037-
	Sig. (2-tailed)	.014	.821
	N	40	40
T18	Pearson Correlation	.649**	.178
	Sig. (2-tailed)	.699	.271
	N	40	40
T19	Pearson Correlation	.525**	.072
	Sig. (2-tailed)	.001	.660
	N	40	40
T20	Pearson Correlation	.605**	.070
	Sig. (2-tailed)	.000	.667
	N	40	40
T21	Pearson Correlation	.313*	.021
	Sig. (2-tailed)	.049	.895
	N	40	40
T22	Pearson Correlation	.431**	.071

	Sig. (2-tailed)	.006	.664
	N	40	40
T23	Pearson Correlation	.649**	.219
	Sig. (2-tailed)	.073	.174
	N	40	40
T24	Pearson Correlation	.519**	.088
	Sig. (2-tailed)	.001	.590
	N	40	40
T25	Pearson Correlation	.649**	.195
	Sig. (2-tailed)	.000	.227
	N	40	40
T26	Pearson Correlation	.497**	.250
	Sig. (2-tailed)	.001	.119
	N	40	40
T27	Pearson Correlation	.410**	.085
	Sig. (2-tailed)	.009	.604
	N	40	40
T28	Pearson Correlation	.396*	.205
	Sig. (2-tailed)	.055	.204
	N	40	40

الاتساق الداخلي لأساليب التفكير:

orrelations

		التشريعي_الأسلوب	S05	S10	S14	S32	S49
التشريعي_الأسلوب	Pearson Correlation	1	.579**	.491**	.731**	.786**	.491**
	Sig. (2-tailed)		.000	.475	.000	.000	.001
	N	40	40	40	40	40	40
S05	Pearson Correlation	.579**	1	-.133-	.398*	.332*	-.003-
	Sig. (2-tailed)	.000		.413	.011	.037	.983
	N	40	40	40	40	40	40
S10	Pearson Correlation	.491**	-.133-	1	-.027-	-.128-	-.080-
	Sig. (2-tailed)	.475	.413		.870	.431	.626
	N	40	40	40	40	40	40
S14	Pearson Correlation	.731**	.398*	-.027-	1	.537**	.030
	Sig. (2-tailed)	.000	.011	.870		.000	.853
	N	40	40	40	40	40	40
S32	Pearson Correlation	.786**	.332*	-.128-	.537**	1	.288
	Sig. (2-tailed)	.000	.037	.431	.000		.072
	N	40	40	40	40	40	40
S49	Pearson Correlation	.491**	-.003-	-.080-	.030	.288	1
	Sig. (2-tailed)	.001	.983	.626	.853	.072	
	N	40	40	40	40	40	40

** . Correlation is significant at the 0.01 level (2-tailed).

*. Correlation is significant at the 0.05 level (2-tailed).

		Correlations					
		التنفيذي_الأسلوب	S08	S11	S12	S31	S39
التنفيذي_الأسلوب	Pearson Correlation	1	.539**	.461**	.699**	.607**	.729**
	Sig. (2-tailed)		.000	.003	.000	.000	.000
	N	40	40	40	40	40	40
S08	Pearson Correlation	.539**	1	.451**	.077	-.040-	.267
	Sig. (2-tailed)	.000		.003	.637	.806	.096
	N	40	40	40	40	40	40
S11	Pearson Correlation	.461**	.451**	1	.441**	-.178-	.035
	Sig. (2-tailed)	.003	.003		.004	.273	.831
	N	40	40	40	40	40	40
S12	Pearson Correlation	.699**	.077	.441**	1	.376*	.235
	Sig. (2-tailed)	.000	.637	.004		.017	.145
	N	40	40	40	40	40	40
S31	Pearson Correlation	.607**	-.040-	-.178-	.376*	1	.528**
	Sig. (2-tailed)	.000	.806	.273	.017		.000
	N	40	40	40	40	40	40
S39	Pearson Correlation	.729**	.267	.035	.235	.528**	1

		Correlations					
		الحكمي_الأسلوب	S20	S23	S42	S51	S57
الحكمي_الأسلوب	Pearson Correlation	1	.792**	.510**	.699**	.655**	.700**
	Sig. (2-tailed)		.000	.001	.000	.000	.000
	N	40	40	40	40	40	40
S20	Pearson Correlation	.792**	1	.273	.498**	.446**	.392*
	Sig. (2-tailed)	.000		.089	.001	.004	.012
	N	40	40	40	40	40	40
S23	Pearson Correlation	.510**	.273	1	.095	.147	.278
	Sig. (2-tailed)	.001	.089		.561	.365	.082
	N	40	40	40	40	40	40
S42	Pearson Correlation	.699**	.498**	.095	1	.340*	.355*
	Sig. (2-tailed)	.000	.001	.561		.032	.024
	N	40	40	40	40	40	40
S51	Pearson Correlation	.655**	.446**	.147	.340*	1	.318*
	Sig. (2-tailed)	.000	.004	.365	.032		.046
	N	40	40	40	40	40	40
S57	Pearson Correlation	.700**	.392*	.278	.355*	.318*	1
	Sig. (2-tailed)	.000	.012	.082	.024	.046	
	N	40	40	40	40	40	40

** . Correlation is significant at the 0.01 level (2-tailed).

*. Correlation is significant at the 0.05 level (2-tailed).

orrelations

		العالمي_الأسلوب	S07	S18	S38	S48	S61
العالمي_الأسلوب	Pearson Correlation	1	.579**	.580**	.545**	.778**	.415**
	Sig. (2-tailed)		.000	.000	.000	.000	.008
	N	40	40	40	40	40	40
S07	Pearson Correlation	.579**	1	.268	.119	.276	-.133-
	Sig. (2-tailed)	.000		.095	.466	.084	.413
	N	40	40	40	40	40	40
S18	Pearson Correlation	.580**	.268	1	.004	.417**	-.045-
	Sig. (2-tailed)	.000	.095		.982	.007	.783
	N	40	40	40	40	40	40
S38	Pearson Correlation	.545**	.119	.004	1	.291	.209
	Sig. (2-tailed)	.000	.466	.982		.069	.196
	N	40	40	40	40	40	40
S48	Pearson Correlation	.778**	.276	.417**	.291	1	.308
	Sig. (2-tailed)	.000	.084	.007	.069		.053
	N	40	40	40	40	40	40
S61	Pearson Correlation	.415**	-.133-	-.045-	.209	.308	1
	Sig. (2-tailed)	.008	.413	.783	.196	.053	
	N	40	40	40	40	40	40

Correlations

		المحلي_الأسلوب	S01	S06	S24	S44	S62
المحلي_الأسلوب	Pearson Correlation	1	.515**	.558**	.476**	.586**	.518**
	Sig. (2-tailed)		.001	.000	.002	.000	.001
	N	40	40	40	40	40	40
S01	Pearson Correlation	.515**	1	.006	.281	.189	-.076-
	Sig. (2-tailed)	.001		.969	.079	.242	.641
	N	40	40	40	40	40	40
S06	Pearson Correlation	.558**	.006	1	.316*	.070	.149
	Sig. (2-tailed)	.000	.969		.047	.666	.360
	N	40	40	40	40	40	40
S24	Pearson Correlation	.476**	.281	.316*	1	.098	.059
	Sig. (2-tailed)	.002	.079	.047		.547	.718
	N	40	40	40	40	40	40
S44	Pearson Correlation	.586**	.189	.070	.098	1	.085
	Sig. (2-tailed)	.000	.242	.666	.547		.603
	N	40	40	40	40	40	40
S62	Pearson Correlation	.518**	-.076-	.149	.059	.085	1
	Sig. (2-tailed)	.001	.641	.360	.718	.603	
	N	40	40	40	40	40	40

** . Correlation is significant at the 0.01 level (2-tailed).

* . Correlation is significant at the 0.05 level (2-tailed).

correlations

		المتحرر_الأسلوب	S45	S53	S58	S64	S65
المتحرر_الأسلوب	Pearson Correlation	1	.426**	.610**	.705**	.401*	.755**
	Sig. (2-tailed)		.006	.000	.000	.010	.000
	N	40	40	40	40	40	40
S45	Pearson Correlation	.426**	1	.208	.073	-.178-	.198
	Sig. (2-tailed)	.006		.198	.653	.272	.222
	N	40	40	40	40	40	40
S53	Pearson Correlation	.610**	.208	1	.292	-.031-	.373*
	Sig. (2-tailed)	.000	.198		.068	.851	.018
	N	40	40	40	40	40	40
S58	Pearson Correlation	.705**	.073	.292	1	.170	.483**
	Sig. (2-tailed)	.000	.653	.068		.293	.002
	N	40	40	40	40	40	40
S64	Pearson Correlation	.401*	-.178-	-.031-	.170	1	.119
	Sig. (2-tailed)	.010	.272	.851	.293		.464
	N	40	40	40	40	40	40
S65	Pearson Correlation	.755**	.198	.373*	.483**	.119	1
	Sig. (2-tailed)	.000	.222	.018	.002	.464	
	N	40	40	40	40	40	40

** . Correlation is significant at the 0.01 level (2-tailed).

* . Correlation is significant at the 0.05 level (2-tailed).

Correlations

		المحافظ_الأسلوب	S13	S22	S26	S28	S36
المحافظ_الأسلوب	Pearson Correlation	1	.522**	.397*	.744**	.641**	.775**
	Sig. (2-tailed)		.001	.011	.000	.000	.000
	N	40	40	40	40	40	40
S13	Pearson Correlation	.522**	1	-.064-	.249	.082	.349*
	Sig. (2-tailed)	.001		.696	.122	.616	.027
	N	40	40	40	40	40	40
S22	Pearson Correlation	.397*	-.064-	1	.103	.127	.104
	Sig. (2-tailed)	.011	.696		.526	.437	.525
	N	40	40	40	40	40	40
S26	Pearson Correlation	.744**	.249	.103	1	.364*	.525**
	Sig. (2-tailed)	.000	.122	.526		.021	.000
	N	40	40	40	40	40	40
S28	Pearson Correlation	.641**	.082	.127	.364*	1	.407**
	Sig. (2-tailed)	.000	.616	.437	.021		.009
	N	40	40	40	40	40	40
S36	Pearson Correlation	.775**	.349*	.104	.525**	.407**	1
	Sig. (2-tailed)	.000	.027	.525	.000	.009	
	N	40	40	40	40	40	40

Correlations

		الهرمي_الأسلوب	S04	S19	S25	S33	S56
الهرمي_الأسلوب	Pearson Correlation	1	.528**	.706**	.763**	.573**	.668**
	Sig. (2-tailed)		.000	.000	.000	.000	.000
	N	40	40	40	40	40	40
S04	Pearson Correlation	.528**	1	.222	.342*	.139	.205
	Sig. (2-tailed)	.000		.169	.031	.391	.204
	N	40	40	40	40	40	40
S19	Pearson Correlation	.706**	.222	1	.391*	.260	.464**
	Sig. (2-tailed)	.000	.169		.013	.105	.003
	N	40	40	40	40	40	40
S25	Pearson Correlation	.763**	.342*	.391*	1	.329*	.312
	Sig. (2-tailed)	.000	.031	.013		.038	.050
	N	40	40	40	40	40	40
S33	Pearson Correlation	.573**	.139	.260	.329*	1	.123
	Sig. (2-tailed)	.000	.391	.105	.038		.448
	N	40	40	40	40	40	40
S56	Pearson Correlation	.668**	.205	.464**	.312	.123	1
	Sig. (2-tailed)	.000	.204	.003	.050	.448	
	N	40	40	40	40	40	40

Correlations

		الملكي_الأسلوب	S02	S43	S50	S54	S60
الملكي_الأسلوب	Pearson Correlation	1	.422**	.742**	.450**	.603**	.547**
	Sig. (2-tailed)		.007	.000	.004	.000	.000
	N	40	40	40	40	40	40
S02	Pearson Correlation	.422**	1	.213	-.333-*	.075	.069
	Sig. (2-tailed)	.007		.186	.036	.647	.674
	N	40	40	40	40	40	40
S43	Pearson Correlation	.742**	.213	1	.234	.390*	.159
	Sig. (2-tailed)	.000	.186		.146	.013	.328
	N	40	40	40	40	40	40
S50	Pearson Correlation	.450**	-.333-*	.234	1	.098	.340*
	Sig. (2-tailed)	.004	.036	.146		.546	.032
	N	40	40	40	40	40	40
S54	Pearson Correlation	.603**	.075	.390*	.098	1	.101
	Sig. (2-tailed)	.000	.647	.013	.546		.537
	N	40	40	40	40	40	40
S60	Pearson Correlation	.547**	.069	.159	.340*	.101	1
	Sig. (2-tailed)	.000	.674	.328	.032	.537	
	N	40	40	40	40	40	40

** . Correlation is significant at the 0.01 level (2-tailed).

* . Correlation is significant at the 0.05 level (2-tailed).

Correlations

		الأفلي_الأسلوب	S27	S29	S30	S52	S59
الأفلي_الأسلوب	Pearson Correlation	1	.662**	.679**	.587**	.735**	.692**
	Sig. (2-tailed)		.000	.000	.000	.000	.000
	N	40	40	40	40	40	40
S27	Pearson Correlation	.662**	1	.421**	.227	.261	.317*
	Sig. (2-tailed)	.000		.007	.158	.104	.046
	N	40	40	40	40	40	40
S29	Pearson Correlation	.679**	.421**	1	.275	.299	.275
	Sig. (2-tailed)	.000	.007		.086	.061	.086
	N	40	40	40	40	40	40
S30	Pearson Correlation	.587**	.227	.275	1	.371*	.157
	Sig. (2-tailed)	.000	.158	.086		.019	.332
	N	40	40	40	40	40	40
S52	Pearson Correlation	.735**	.261	.299	.371*	1	.530**
	Sig. (2-tailed)	.000	.104	.061	.019		.000
	N	40	40	40	40	40	40
S59	Pearson Correlation	.692**	.317*	.275	.157	.530**	1
	Sig. (2-tailed)	.000	.046	.086	.332	.000	
	N	40	40	40	40	40	40

Correlations

		الفوضوي_الأسلوب	S16	S21	S35	S40	S47
الفوضوي_الأسلوب	Pearson Correlation	1	.375*	.407**	.682**	.692**	.648**
	Sig. (2-tailed)		.017	.009	.000	.000	.000
	N	40	40	40	40	40	40
S16	Pearson Correlation	.375*	1	-.214-	-.038-	-.170-	.253
	Sig. (2-tailed)	.017		.184	.815	.295	.115
	N	40	40	40	40	40	40
S21	Pearson Correlation	.407**	-.214-	1	.170	.312	.042
	Sig. (2-tailed)	.009	.184		.295	.050	.795
	N	40	40	40	40	40	40
S35	Pearson Correlation	.682**	-.038-	.170	1	.540**	.283
	Sig. (2-tailed)	.000	.815	.295		.000	.076
	N	40	40	40	40	40	40
S40	Pearson Correlation	.692**	-.170-	.312	.540**	1	.295
	Sig. (2-tailed)	.000	.295	.050	.000		.065
	N	40	40	40	40	40	40
S47	Pearson Correlation	.648**	.253	.042	.283	.295	1
	Sig. (2-tailed)	.000	.115	.795	.076	.065	
	N	40	40	40	40	40	40

*. Correlation is significant at the 0.05 level (2-tailed).

**. Correlation is significant at the 0.01 level (2-tailed).

Correlations

		الداخلي_الأسلوب	S09	S15	S37	S55	S63
الداخلي_الأسلوب	Pearson Correlation	1	.607**	.717**	.696**	.612**	.580**
	Sig. (2-tailed)		.000	.000	.000	.000	.000
	N	40	40	40	40	40	40
S09	Pearson Correlation	.607**	1	.374*	.270	.182	.011
	Sig. (2-tailed)	.000		.018	.092	.261	.945
	N	40	40	40	40	40	40
S15	Pearson Correlation	.717**	.374*	1	.328*	.257	.318*
	Sig. (2-tailed)	.000	.018		.039	.109	.045
	N	40	40	40	40	40	40
S37	Pearson Correlation	.696**	.270	.328*	1	.378*	.221
	Sig. (2-tailed)	.000	.092	.039		.016	.170
	N	40	40	40	40	40	40
S55	Pearson Correlation	.612**	.182	.257	.378*	1	.359*
	Sig. (2-tailed)	.000	.261	.109	.016		.023
	N	40	40	40	40	40	40
S63	Pearson Correlation	.580**	.011	.318*	.221	.359*	1
	Sig. (2-tailed)	.000	.945	.045	.170	.023	
	N	40	40	40	40	40	40

Correlations

		الخارجي_الأسلوب	S03	S17	S34	S41	S46
الخارجي_الأسلوب	Pearson Correlation	1	.572**	.634**	.605**	.839**	.651**
	Sig. (2-tailed)		.000	.000	.000	.000	.000
	N	40	40	40	40	40	40
S03	Pearson Correlation	.572**	1	.356*	.107	.389*	.148
	Sig. (2-tailed)	.000		.024	.511	.013	.361
	N	40	40	40	40	40	40
S17	Pearson Correlation	.634**	.356*	1	.167	.455**	.099
	Sig. (2-tailed)	.000	.024		.303	.003	.542
	N	40	40	40	40	40	40
S34	Pearson Correlation	.605**	.107	.167	1	.390*	.304
	Sig. (2-tailed)	.000	.511	.303		.013	.056
	N	40	40	40	40	40	40
S41	Pearson Correlation	.839**	.389*	.455**	.390*	1	.542**
	Sig. (2-tailed)	.000	.013	.003	.013		.000
	N	40	40	40	40	40	40
S46	Pearson Correlation	.651**	.148	.099	.304	.542**	1
	Sig. (2-tailed)	.000	.361	.542	.056	.000	
	N	40	40	40	40	40	40

الاتساق الداخلي لأنماط اتخاذ القرار:

Correlations

	الترو_نمط ي	K01	K02	K03	K04	K05	K06	K07	K08	K09	K10	K11	K12	K13	K14	
الترو_نمط ي	Pearson Correlation	1	.538* *	.691* *	.427* *	.676* *	.805* *	.809* *	.854* *	.651* *	.607* *	.558* *	.629* *	.713* *	.651* *	.523* *
N		40	40	40	40	40	40	40	40	40	40	40	40	40	40	40

** . Correlation is significant at the 0.01 level (2-tailed).

* . Correlation is significant at the 0.05 level (2-tailed).

Correlations

	التسرع نمط															
	ع	K15	K16	K17	K18	K19	K20	K21	K22	K23	K24	K25	K26	K27	K28	
Pearson	التسرع نمط ع n N	1	.522*	.642*	.440*	.599*	.618*	.651*	.494*	.386	.508*	.617*	.661*	.335	.520*	.539*
Correlation			*	*	*	*	*	*	*	*	*	*	*	*	*	*
n			40	40	40	40	40	40	40	40	40	40	40	40	40	40

** . Correlation is significant at the 0.01 level (2-tailed).

* . Correlation is significant at the 0.05 level (2-tailed).

Correlations

	الترد_ نمط															
	د	K29	K30	K31	K32	K33	K34	K35	K36	K37	K38	K39	K40	K41	K42	
الترد_ نمط د	Pearson	1	.644*	.691*	.644*	.755*	.714*	.668*	.620*	.679*	.826*	.795*	.760*	.733*	.745*	.784*
	Correlatio		*	*	*	*	*	*	*	*	*	*	*	*	*	*
	n															
	Sig. (2-tailed)		.000	.000	.000	.000	.000	.000	.000	.000	.000	.000	.000	.000	.000	.000
	N	40	40	40	40	40	40	40	40	40	40	40	40	40	40	40

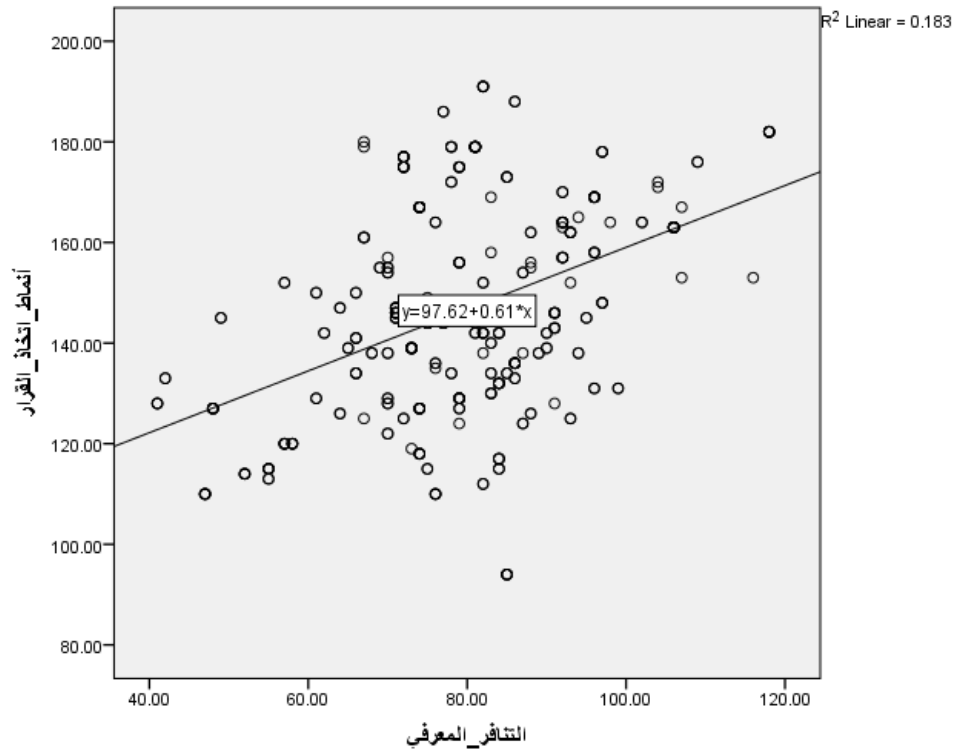
** . Correlation is significant at the 0.01 level (2-tailed).

* . Correlation is significant at the 0.05 level (2-tailed).

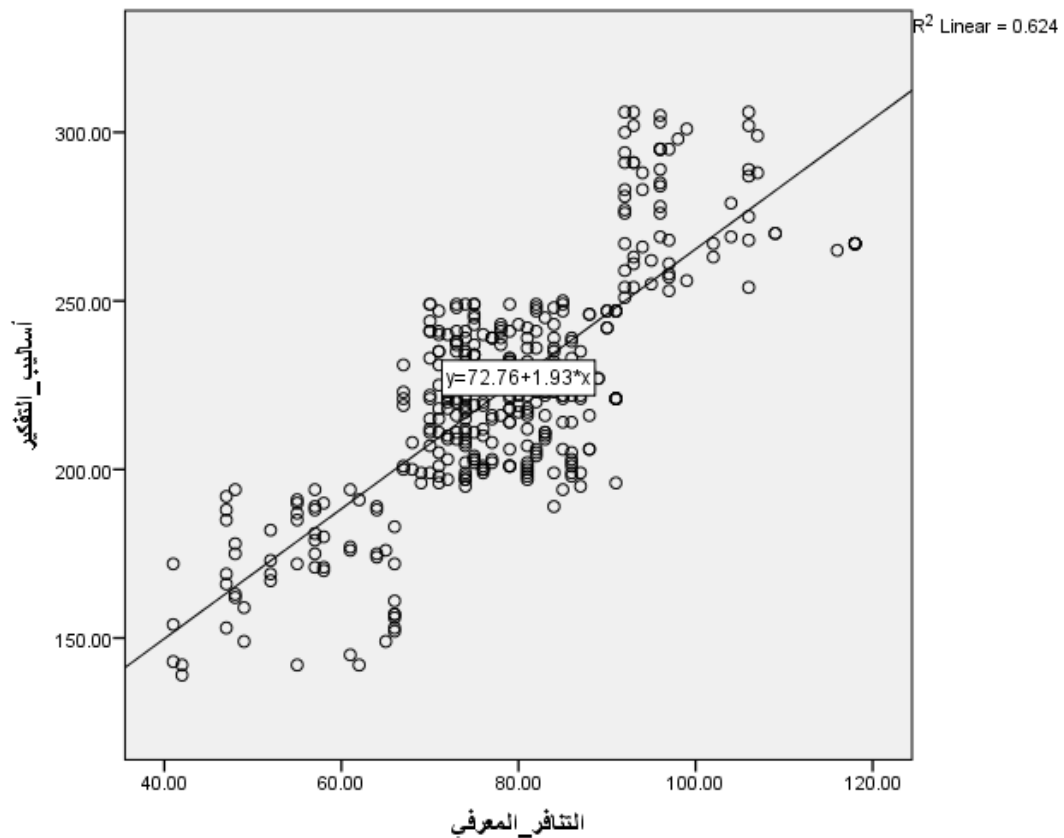
ملحق رقم: 06

العلاقة الخطية بين مقاييس الدراسة

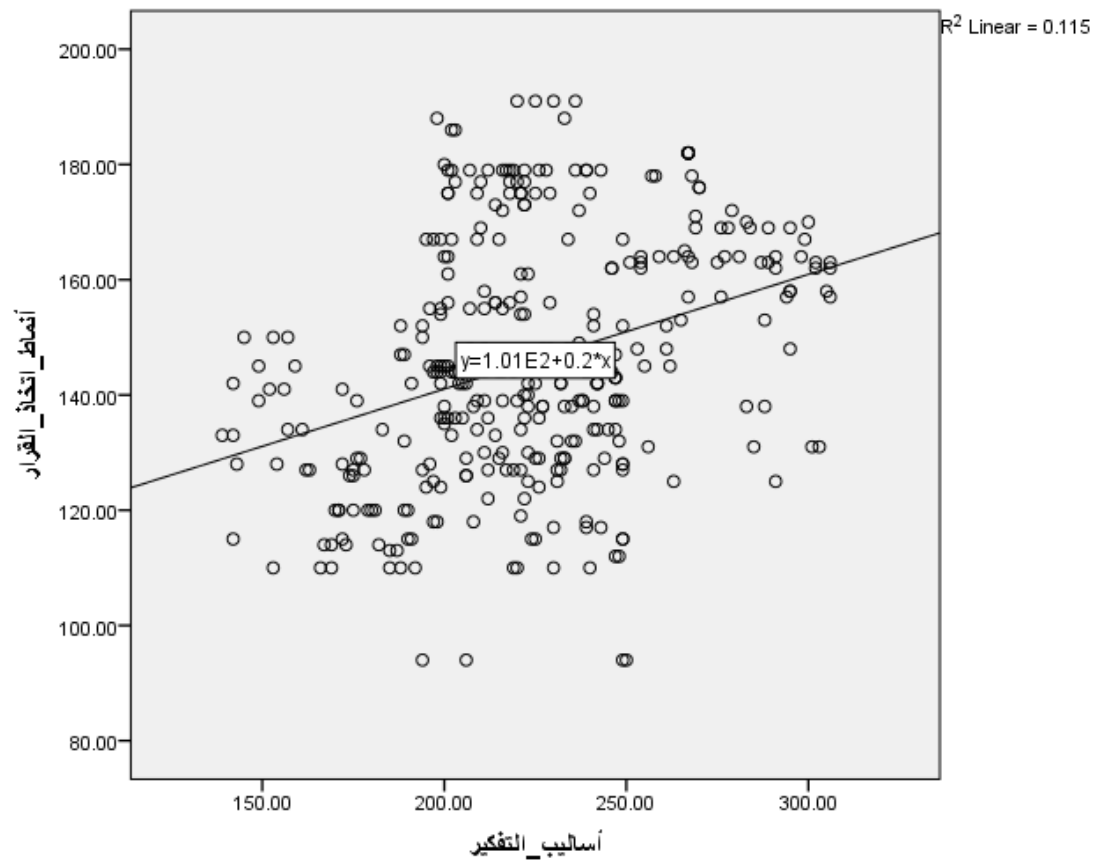
العلاقة الخطية بين التنافر وانماط اتخاذ القرار:



العلاقة الخطية بين التنافر وأساليب التفكير:



العلاقة الخطية بين أساليب التفكير وأنماط اتخاذ القرار:



ملحق رقم: 07

العلاقة الارتباطية بين التنافر المعرفي وأساليب التفكير :

Correlations

		المعر_التنافر في	التشريع ي	التنفي ذي	الحكم ي	العالمي	المحلي	المتحر ر	المحا فظ	الهرمي	الملكي	الأولي	الفوضو ي	الداخلي	الخارج ي
المعر_التنافر في	Pearson Correlation Sig. (2- tailed) N	1 377	-.001- 377	.067 377	.111* 377	-.035- 377	.121* 377	.095 377	.162* 377	-.135- 377	.116* 377	.130* 377	.119* 377	.168* 377	.042 377
التشريعي	Pearson Correlation Sig. (2- tailed) N	-.001- 377	1 377	.290* 377	.453* 377	.355* 377	.352* 377	.404* 377	.068 377	.486* 377	.411* 377	.065 377	.488** 377	.555* 377	.207** 377
التنفيذي	Pearson Correlation Sig. (2- tailed) N	.067 377	.290** 377	1 377	.339* 377	.207* 377	.185* 377	.305* 377	.479* 377	.390* 377	.399* 377	.389* 377	.272** 377	.280* 377	.274** 377
الحكمي	Pearson Correlation Sig. (2- tailed) N	.111* 377	.453** 377	.339* 377	1 377	.506* 377	.375* 377	.408* 377	.227* 377	.546* 377	.497* 377	.266* 377	.631** 377	.367* 377	.421** 377
العالمي	Pearson Correlation Sig. (2- tailed) N	-.035- 377	.355** 377	.207* 377	.506* 377	1 377	.336* 377	.246* 377	.177* 377	.288* 377	.348* 377	.358* 377	.424** 377	.317* 377	.346** 377
المحلي	Pearson Correlation Sig. (2- tailed) N	.121* 377	.352** 377	.185* 377	.375* 377	.336* 377	1 377	.266* 377	.141* 377	.449* 377	.460* 377	.185* 377	.349** 377	.331* 377	.112* 377
المتحرر	Pearson Correlation Sig. (2- tailed)	.095 377	.404** 377	.305* 377	.408* 377	.246* 377	.266* 377	1 377	.058 377	.343* 377	.321* 377	.234* 377	.366** 377	.481* 377	.284** 377

	N	377	377	377	377	377	377	377	377	377	377	377	377	377	377
المحافظ	Pearson Correlation	.162**	.068	.479*	.227*	.177*	.141*	.058	1	.177*	.447*	.326*	.259**	.295*	.143**
	Sig. (2-tailed)	.002	.187	.000	.000	.001	.006	.265		.001	.000	.000	.000	.000	.006
	N	377	377	377	377	377	377	377	377	377	377	377	377	377	377
الهرمي	Pearson Correlation	-.135**	.486**	.390*	.546*	.288*	.449*	.343*	.177*	1	.504*	.212*	.484**	.300*	.226**
	Sig. (2-tailed)	.008	.000	.000	.000	.000	.000	.000	.001		.000	.000	.000	.000	.000
	N	377	377	377	377	377	377	377	377	377	377	377	377	377	377
الملكي	Pearson Correlation	.116*	.411**	.399*	.497*	.348*	.460*	.321*	.447*	.504*	1	.309*	.411**	.364*	.210**
	Sig. (2-tailed)	.025	.000	.000	.000	.000	.000	.000	.000	.000		.000	.000	.000	.000
	N	377	377	377	377	377	377	377	377	377	377	377	377	377	377
الأطفي	Pearson Correlation	.130*	.065	.389*	.266*	.358*	.185*	.234*	.326*	.212*	.309*	1	.386**	.065	.547**
	Sig. (2-tailed)	.011	.207	.000	.000	.000	.000	.000	.000	.000	.000		.000	.208	.000
	N	377	377	377	377	377	377	377	377	377	377	377	377	377	377
القوضوي	Pearson Correlation	.119*	.488**	.272*	.631*	.424*	.349*	.366*	.259*	.484*	.411*	.386*	1	.489*	.361**
	Sig. (2-tailed)	.021	.000	.000	.000	.000	.000	.000	.000	.000	.000	.000		.000	.000
	N	377	377	377	377	377	377	377	377	377	377	377	377	377	377
الداخلي	Pearson Correlation	.168**	.555**	.280*	.367*	.317*	.331*	.481*	.295*	.300*	.364*	.065	.489**	1	-.028-
	Sig. (2-tailed)	.001	.000	.000	.000	.000	.000	.000	.000	.000	.000	.208	.000		.593
	N	377	377	377	377	377	377	377	377	377	377	377	377	377	377
الخارجي	Pearson Correlation	.042	.207**	.274*	.421*	.346*	.112*	.284*	.143*	.226*	.210*	.547*	.361**	-	1
	Sig. (2-tailed)	.411	.000	.000	.000	.000	.030	.000	.006	.000	.000	.000	.000	.593	
	N	377	377	377	377	377	377	377	377	377	377	377	377	377	377

*. Correlation is significant at the 0.05 level (2-tailed).

** . Correlation is significant at the 0.01 level (2-tailed).

العلاقة الارتباطية بين التنافر المعرفي وأنماط اخاذ القرار:

Correlations

		المعرفي_التنافر	التروي_نمط	التسرع_نمط	التردد_نمط
المعرفي_التنافر	Pearson Correlation	1	-.076-	.272**	.538**
	Sig. (2-tailed)		.139	.000	.000
	N	377	377	377	377
التروي_نمط	Pearson Correlation	-.076-	1	.065	-.069-
	Sig. (2-tailed)	.139		.210	.179
	N	377	377	377	377
التسرع_نمط	Pearson Correlation	.272**	.065	1	.493**
	Sig. (2-tailed)	.000	.210		.000
	N	377	377	377	377
التردد_نمط	Pearson Correlation	.538**	-.069-	.493**	1
	Sig. (2-tailed)	.000	.179	.000	
	N	377	377	377	377

** . Correlation is significant at the 0.01 level (2-tailed).

الفروق بين الكليات في مستوى التنافر المعرفي:

المعرفي_التنافر

	N	Mean	Std. Deviation	Std. Error	95% Confidence Interval for Mean		Minimum	Maximum
					Mean			
					Lower Bound	Upper Bound		
كلية والحقوق العلوم السياسية	76	76.9737	8.65328	.99260	74.9963	78.9510	52.00	106.00
كلية والآداب والفنون اللغات	68	80.4706	16.53803	2.00553	76.4675	84.4736	42.00	118.00
العلوم والانسانية الاجتماعية كلية	73	73.6849	17.46574	2.04421	69.6099	77.7600	47.00	118.00
العلوم والاقتصادية التجارية كلية	57	81.7193	14.53168	1.92477	77.8635	85.5751	41.00	107.00
معهد وعلوم تقنيات الرياضة	7	59.7143	7.65320	2.89264	52.6363	66.7923	49.00	66.00
العلوم الدقيقة و الاعلام الآلي كلية	17	77.7647	16.63404	4.03435	69.2123	86.3171	55.00	116.00
كلية علوم والطبيعة الحياة	31	83.9032	8.81421	1.58308	80.6701	87.1363	67.00	97.00
كلية العلوم التكنولوجياو	48	80.2292	10.25471	1.48014	77.2515	83.2068	55.00	107.00
Total	377	78.3846	14.21989	.73236	76.9446	79.8247	41.00	118.00

Test of Homogeneity of Variances

المعرفي_التنافر

Levene Statistic	df1	df2	Sig.
5.603	7	369	.000

الفروق بين الجنسين في مستوى التنافر المعرفي:

Group Statistics

	الجنس	N	Mean	Std. Deviation	Std. Error Mean
المعرفي_التنافر	ذكور	178	80.4969	14.35617	1.13852
	إناث	199	76.8440	13.95164	.94492

Independent Samples Test

		Levene's Test for Equality of Variances		t-test for Equality of Means						
		F	Sig.	t	df	Sig. (2-tailed)	Mean Difference	Std. Error Difference	95% Confidence Interval of the Difference	
									Lower	Upper
المعرفي_التنافر	Equal variances assumed	1.034	.310	2.480	375	.014	3.65282	1.47294	.75655	6.54908
	Equal variances not assumed			2.469	334.929	.014	3.65282	1.47956	.74241	6.56323