



التفكير الإبداعي في ضوء مستوى التنافر المعرفي لدى..... الباحثة/ آيات الحجيلان، أ.د/ فتحي مصطفى

Humanities and Educational
Sciences Journal



مجلة العلوم التربوية
والدراسات الإنسانية

ISSN: 2617-5908 (print)

ISSN: 2709-0302 (online)

التفكير الإبداعي في ضوء مستوى التنافر المعرفي لدى طالبات جامعة القصيم(*)

الباحثة/ آيات يوسف محمد الحجيلان
طالبة ماجستير في علم النفس التربوي

أ.د/ فتحي محمد محمود مصطفى
أستاذ علم النفس التربوي بقسم علم النفس
كلية اللغات والعلوم الإنسانية بجامعة القصيم - السعودية

تاريخ قبوله للنشر 11/9/2024

<http://hesj.org/ojs/index.php/hesj/index>

(*) تاريخ تسليم البحث 9/8/2024

(*) موقع المجلة:



التفكير الإبداعي في ضوء مستوى التنافر المعرفي لدى طالبات جامعة القصيم

الباحثة/ آيات يوسف محمد الحجيلان

طالبة ماجستير في علم النفس التربوي

أ.د/ فتحي محمد محمود مصطفى

أستاذ علم النفس التربوي - قسم علم النفس

كلية اللغات والعلوم الإنسانية - جامعة القصيم - السعودية

الملخص

هدفت هذه الدراسة إلى التعرف على مستوى التفكير الإبداعي في ضوء مستوى التنافر المعرفي لدى طالبات جامعة القصيم، كما هدفت إلى التعرف على مستوى التنافر المعرفي، ومستوى التفكير الإبداعي، لدى أفراد العينة، ولتحقيق ذلك؛ تم استخدام مقياس التفكير الإبداعي الصورة الشكلية (ب) الذي أعده تورانس (1990) Torrance وتم تقنيه بواسطة آل شارع (1428)، ومقياس التنافر المعرفي الذي أعده كاسل وآخرون (2001) Cassel et al. وترجمه العظامات (2017)، لجمع البيانات من عينة الدراسة البالغة عددها (423) طالبة من طالبات جامعة القصيم في الكليات العلمية والنظرية، واللاتي تم اختيارهن بالطريقة العشوائية، وذلك باستخدام المنهج الوصفي، وأظهرت النتائج أنَّ مستوى التنافر المعرفي لدى طالبات جامعة القصيم جاء متوسطاً، ومستوى التفكير الإبداعي لدى طالبات جامعة القصيم جاء منخفضاً، وتوجد فروق دالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha=0.05$) في قدرة المرونة لصالح مرتفعي التنافر المعرفي، بينما لم توجد فروق دالة إحصائية في كل من قدرة الأصالة وقدرة الطلاقة وقدرة التفاصيل.

الكلمات المفتاحية: التفكير الإبداعي، التنافر المعرفي، طالبات جامعة القصيم.



Creative Thinking in Light of the Level of Cognitive Dissonance among Female Students at Qassim University

Ayat Yousaf AL-hajalen

Prof. Fathi Mohamed Mahmoud

Professor of educational psychology – Faculty
of Languages and Human Sciences - Qassim University

Abstract

This study aimed to identify the level of creative thinking in light of the level of cognitive dissonance among female students at Qassim University. It also sought to understand the level of Cognitive Dissonance, Creative Thinking, among the sample participants. To achieve this, The Figurative Creative Thinking Scale (B) was developed by Torrance (Torrance, 1990) and standardized by Al-Shara (1428) was used. and The cognitive dissonance scale developed by Cassel et al. (2001) and translated by Al-Adamat (2017) was used, To collect data from the study sample of (423) female students from Qassim University in both scientific and theoretical colleges, who were selected randomly, a descriptive method was employed, and the results showed that, The level of cognitive dissonance among female students at Qassim University was found to be moderate, The level of creative thinking among female students at Qassim University was found to be low, There are statistically significant differences at the significance level ($\alpha=0.05$) in flexibility capacity favoring individuals with high cognitive dissonance, while no statistically significant differences were found. in terms of originality capacity, fluency capacity, and detail capacity.

Keywords: Creative thinking, cognitive dissonance, female students of Qassim University.

مقدمة الدراسة:

تُعد الجامعة أرقى مؤسسة في السلم التعليمي؛ لأنها تهدف إلى تحقيق مستوى عالٍ من المهارات والكفاءات للطلبة الجامعيين، الأمر الذي يفرض بالضرورة أن يكون التعليم العالي أجود نوعية وأكثر جدية ومصداقية، وبهذه المواصفات والمعايير يمكن تخريج عناصر ذات كفاءة وقدرة في شتى ميادين الحياة سواء أكانت أكاديمية أم مهنية (بودالي وبن زروق، 2016).

ومعلوم ما يتسم به هذا العصر من تقدم علمي وتدفع معرفي؛ لما يتميز به من تغيرات وتطورات متسارعة في شتى المجالات، وأصبح تقدم الأمم فيه يُقاس بما يقدمه علماءها ومفكروها ومبدعوها من إنجازات تُسهم في نمو البشرية وارتقائها، فقد أصبحت المؤسسات الحديثة على إطلاع بأنه لا سبيل إلى التقدم والتطور وتحقيق إنتاجية تتسم بالجدّة والأصالة إلا بسلوك طريق الإبداع، وإذا كان للإبداع ضرورة حتمية في مؤسسات ومنظمات المجتمع؛ فإن التفكير الإبداعي من أهم القدرات التي يجب الاهتمام بها في الأنظمة التربوية، فالإبداع أصبح اليوم أهم الأهداف التربوية التي تسعى المجتمعات إلى تحقيقها لدى أفرادها (الفاخري، 2009).

ويشكّل التفكير الإبداعي *Creative thinking* نسقاً مفتوحاً لإنتاج يتميز بالأصالة والتنوع الثري للأفكار؛ وهو يتمثل في قدرة الفرد على إنتاج أكبر قدر من الطلاقة الفكرية والمرونة التلقائية والأصالة، وبالتداعيات البعيدة عند الاستجابة لموقف أو مشكلة ما؛ ويتضمن مهارات الطلاقة، والمرونة، والأصالة، والتفاصيل، والحساسية للمشكلات (المهنا، 2012؛ Kheialaa, 1963، كما ورد في خير الله، 1994؛ جروان والعبادي، 2014).

ويُعد التفكير الإبداعي مجالاً مهماً من مجالات البحث العلمي في الدول المتقدمة؛ ويُعد من أرقى أنماط التفكير، ويتطلب قدرات عقلية ذات كفاءة عالية، حيث إنه يختص في إيجاد الحلول والأفكار غير المألوفة (قلوح، 2022؛ العتوم وآخرون، 2009).

وقد تنشأ الأفكار غير المألوفة من المشكلات التي يواجهها الأفراد فقد أشار كل من ويسنارتي وسقمان (Wisniarti and Sugiman, 2018) في دراستهما عندما عرضا على الطلبة مشكلات غير مألوفة، فتبين أن المشكلات غير المألوفة أنشأت لديهم حالة من عدم الاتساق بين المعارف، وبدا عليهم الشعور بعدم الارتياح، وواجهوا صعوبة في حل المشكلات.

وهذا النوع من عدم الاتساق لاحظته فستنجر (Festinger, 1957) وأطلق عليه "بالتنافر المعرفي" وعرفه بأنه: "حالة تتضمن انشغال الفرد ذهنياً بفكرتين أو موضوعين أو معتقدين يحتلان نفس الأهمية لديه؛ إلا أنهما متناقضان في طبيعتهما" (p.23).

وتذكر عفيفي (2019) أن التنافر المعرفي (Cognitive dissonance) يمثل أحد المتغيرات التي نالت اهتمام عدد من الباحثين في مجال علم النفس، لأنه يعبر عن الحالة الانفعالية التي تنشأ لدى الطالب نتيجة عدم الاتساق بين ما لديه من معتقدات أو معارف وما يتعرض له من مواقف. ووفقاً لبورنس (Burns 2006)؛ تفترض نظرية التنافر المعرفي بأن الطالب يسعى إلى التوافق بين أفكاره وسلوكه حينما يتعرض لمعرفة جديدة لا تتسجم مع معتقداته الموجودة لديه سلفاً؛ وذلك نتيجة لما يشعر به من توتر، وكلما كان الموضوع مهماً زاد مستوى التنافر، وكلما زاد مستوى التنافر زادت الحاجة إلى تقليله. أما ليستر ويانغ (Lester and Yang 2009) فقد افترضاً ثلاثة افتراضات للتنافر المعرفي، هي: أن الفرد لديه معتقد يفضلته أكثر من الآخر، وأن لديه سيطرة كافية على معتقداته، وأن المعتقد الذي تم تبنيه يبقى صالحاً ومستمراً مع مرور الوقت.

ويضيف جورج وإدوارد (George and Edward 2009) أن الانزعاج النفسي الذي يشعر به الطالب المصاب بالتنافر المعرفي؛ يجعله يبحث عن معلومات داعمة للاعتقاد الذي يمتلكه، والتقليل من أهمية الاعتقاد الذي أدى به إلى التنافر، أو يقوم بتغيير الاعتقاد المتنافر.

تبرز ظاهرة التنافر المعرفي استجابة نفسية طبيعية للصراع بين معتقدات الفرد وسلوكياته، فعلى سبيل المثال، قد يجد الطالب نفسه ملتحقاً بتخصص جامعي لا يرغب فيه، في حين يمارس الأنشطة المرتبطة بهذا التخصص مدفوعاً فقط بأسباب خارجية، وقد يولي الطالب أهمية كبيرة للتعليم والشهادة الجامعية، ولكنه يشعر بضعف العائد المتوقع منها في المستقبل (Wright & Riskind, 2021؛ الهيتي وآخرون، 2023؛ خليفة وعبد الله، 2018).

كما ينشأ التنافر المعرفي لدى الطالب عندما تتعارض المعرفة الجديدة مع المعرفة الموجودة لديه سابقاً؛ ويرى كلٌّ من رونكو وبريتزكر Ronco and Pritzker أن عدم الاتساق يؤدي إلى الإبداع، وأن وجود التنافر المعرفي هو حالة سابقة تدفع الأفراد إلى تأليف جديد، ما يعني أن التنافر المعرفي قد يؤدي إلى التفكير الإبداعي، وأشار إلى أن الأفراد الذين يتسامحون مع الحداثة ويتعاملون مع التنافر بطريقة مرنة يصبحون أكثر إبداعاً (McFalls & Cobb-Roberts, 2001؛ Ronco & Pritzker, 2011).

بناءً على ما سبق ذكره؛ وتأكيداً لأهمية التفكير الإبداعي، والتأثير الذي يحدثه التنافر المعرفي لدى الطلاب؛ تأتي الدراسة الحالية لمعرفة مستوى التفكير الإبداعي لدى الطالبات، وهل يختلف هذا المستوى باختلاف مستوى التنافر المعرفي لديهن.

مشكلة الدراسة وأسئلتها:

بناءً على ما سبق؛ وفي ضوء اهتمام الخبراء والباحثين بالتفكير الإبداعي من ناحية وبالتنافر المعرفي من ناحية أخرى، ونتيجة لندرة الدراسات السابقة ذات الصلة بهذا الموضوع وبخاصة في جامعة القصيم، فضلاً



عن معرفة الباحثة بطالبات هذه الجامعة، وما يتسم به كثير منهن من تناقض في السلوكيات والمعتقدات وعدم التوازن المعرفي؛ فضلاً عن اعتبار التفكير الإبداعي أحد أهم الأنشطة العقلية التي يُنتج الطالب من خلالها أفكاراً تتميز بالجدّة والأصالة، جاءت هذه الدراسة لتكشف عن مستوى التفكير الإبداعي في ضوء مستوى التنافر المعرفي لديهن، والخروج بنتائج وتوصيات قد تفيد متخذي القرار في الجهات ذات العلاقة، ومن ثم تتحدد مشكلة هذه الدراسة في الإجابة عن التساؤلات التالية:

- 1- ما مستوى التنافر المعرفي لدى طالبات جامعة القصيم؟
- 2- ما مستوى التفكير الإبداعي لدى طالبات جامعة القصيم؟
- 3- هل يختلف مستوى التفكير الإبداعي لدى طالبات جامعة القصيم مرتفعات التنافر المعرفي عن الطالبات منخفضات التنافر المعرفي؟

أهداف الدراسة:

تهدف هذه الدراسة إلى:

- 1- معرفة مستوى التنافر المعرفي لدى طالبات جامعة القصيم.
- 2- معرفة مستوى التفكير الإبداعي لدى طالبات جامعة القصيم.
- 3- معرفة الاختلاف في مستوى التفكير الإبداعي لدى طالبات جامعة القصيم مرتفعات التنافر المعرفي عن الطالبات منخفضات التنافر المعرفي.

أهمية الدراسة:

تكمن أهمية هذه الدراسة فيما يلي:

أولاً: الأهمية النظرية:

- لفت أنظار الباحثين والعاملين في المجال التربوي إلى أهمية العلاقة بين متغيرات الدراسة: (التفكير الإبداعي، والتنافر المعرفي) في المجال التعليمي، وتحقيق النتائج العلمية المنشودة.
- أهمية متغيرات الدراسة الحالية (التفكير الإبداعي، والتنافر المعرفي) في التأثير في المستويين المعرفي والأكاديمي لدى طالبات الجامعة.

- تستمد هذه الدراسة أهميتها من أهمية العينة التي تتناولها وهي مرحلة التعليم الجامعي، وتعد هذه المرحلة من أهم المراحل التي تبنى عليها نهضة المجتمع وتطويره.

ثانياً: الأهمية التطبيقية:

- قد تساعد هذه الدراسة في معرفة الفروق بين الطلبة مرتفعي ومنخفضي التنافر المعرفي في التفكير الإبداعي؛ فتسهم -من ثم- في تزويد العاملين في الميدان التربوي بالمعلومات اللازمة لتنمية التفكير الإبداعي لدى الطلبة، أو في إعداد برامج تدريبية لخفض التنافر المعرفي لديهم.



- قد تفتح نتائج هذه الدراسة المجال أمام الباحثين لإجراء المزيد من البحوث حول متغيرات الدراسة نفسها على مراحل دراسية أخرى.

حدود الدراسة:

اقتصرت هذه الدراسة على الحدود التالية:

- **الحدود الموضوعية:** وتتضمن ثلاثة متغيرات: التفكير الإبداعي وقدراته (الأصالة، المرونة، والطلاقة، والتفاصيل)، والتنافر المعرفي وأبعاده (السيطرة على المشاعر، التكيف الشخصي، المدرسة والتعلم).
- **الحدود المكانية:** الكليات العلمية والنظرية في جامعة القصيم.
- **الحدود البشرية:** طالبات جامعة القصيم في كلية العلوم بأقسامها (الرياضيات، الإحصاء، الأحياء، الكيمياء) وكلية اللغات والعلوم الإنسانية بأقسامها (اللغة العربية، اللغة الإنجليزية، علم الاجتماع، الخدمة الاجتماعية) وكلية الحاسب بأقسامها (علوم الحاسب، تقنية المعلومات) وكلية الشريعة بأقسامها (الشريعة، الأنظمة).
- **الحدود الزمانية:** طبقت هذه الدراسة في العام الدراسي (1445هـ/2024م).

مصطلحات الدراسة:

ورد في هذه الدراسة عدد من المصطلحات التي يمكن تعريفها على النحو التالي:

التفكير الإبداعي **Creative thinking**:

يعرف بأنه "عملية استشعار المشكلات، وإيجاد الثغرات في المعلومات، وصياغة الفروض، واختبار صحة الفروض، ومن ثم التوصل إلى نتائج" (Torrance, 1977, p.7).

التنافر المعرفي **Cognitive dissonance**:

يعرف بأنه: "حالة المواقف المتعارضة بين المعتقد والسلوك، يصاحبه عادة شعور بعدم الراحة، وهذا الشعور هو ما يجعل الشخص يبحث عن استعادة التوازن بين المعتقد والسلوك بتغيير أحدهم" (Cassel et al, 2001 كما ورد في العظامات 2017).

الإطار النظري للدراسة:

أولاً: التفكير الإبداعي (**Creative thinking**):

لقد خلق الله الإنسان وميزه عن الكائنات الحية بنعمة التفكير، لذا حظي هذا المفهوم باهتمام الباحثين والمربين والفلاسفة عبر التاريخ، بحيث غدا أحد أكثر الموضوعات التي اختلفت الرؤى حولها، ومن ثم تعددت أبعاده وتشابكت، الأمر الذي يعكس تعقد العقل البشري، وتراكم عملياته، وأنه كغيره من المفاهيم المجردة التي يصعب قياسها مباشرة، أو تحديد ماهيتها بسهولة؛ لذا فقد استخدمه العلماء بمسميات وأوصاف عدة،

ليميزوا بين نوع وآخر من أنواعه، وليؤكدوا بذلك تعقده، وصعوبة الإحاطة بجميع جوانبه و أنماطه التي يعد التفكير الإبداعي أحدها (العنوم وآخرون، 2009).

ويعد التفكير الإبداعي نمطاً متقدماً من التفكير، وإحدى المهام الوطنية التي تسعى المؤسسات التربوية إلى إنجازها، فهو يساعد المتعلمين في تنمية قدراتهم لإدراك ما تلتقطه أسماعهم وما يقع تحت أبصارهم بيسر وسهولة، كذلك ينمي قدرتهم على التخطيط والتنفيذ، وحل المشكلات، حتى يصبحوا قادرين على خدمة مجتمعاتهم بأساليب ووسائل علمية متطورة، فهو يتسم بعدم التقليد، وتتسم نتائجه بالجددة والقيمة لدى الشخص المفكر والثقافة التي ينتسب إليها (حمادنة، 2014).

كما أنه يُعد موضوعاً ذا أهمية في حياتنا اليومية المعاصرة، التي تحولت إلى الرقمية بكل جوانبها، ولا شك في أن مجال المعلوماتية والتكنولوجيا بحاجة إلى الإبداع، لذلك لا بد من أن يسير التفكير البشري جنباً إلى جنب مع ما يستجد من تقدم هائل وتطور مستمر (عبد المختار وعدوي، 2011).

النظريات المفسرة للإبداع:

ثمة العديد من المدارس والاتجاهات النفسية التي تناولت الإبداع بمستويات مختلفة باختلاف اهتماماتها ومنطلقاتها الفكرية، وقد تركت هذه الاتجاهات بصماتها النظرية والمنهجية على دراسة الإبداع (حمادنة، 2014)، وفيما يلي عرض لأهم هذه النظريات:

- نظرية البناء العقلي:

يرى جيلفورد أن هناك فرقاً بين الإبداع والإنتاج الإبداعي، فقد يكون لدى الفرد قدرات إبداعية، ولكنه لا يقدم نتائجاً إبداعية، وقد يقدم نتائجاً إبداعية إذا توافرت لديه ظروف بيئية مناسبة، ويرى كذلك أن الإنتاج الإبداعي لا يتوقف على معايير قبول المجتمع أو على مدى الانتفاع به، فالإنتاج يكون إبداعياً إذا كان جديداً وغير مألوف بغض النظر عن مدى تقبل المجتمع له، ويرى أن القدرات الإبداعية هي قدرات عقلية معرفية توضع ضمن مجموعة من القدرات تسمى "قدرات التفكير المنطلق"، وقد تختلف القدرات العقلية التي تسهم في العملية الإبداعية لدى الفرد، أي إنه من غير المتوقع أن تصل القدرات العقلية إلى مستوى واحد عند الفرد، وعلى الرغم من اعتقاد جيلفورد بأن القدرات العقلية التي تقع في نطاق التفكير المنطلق هي القدرات الإبداعية الأساسية؛ فإن ذلك لا ينفي عنده أهمية القدرات العقلية الأخرى في عملية الإنتاج الإبداعي (عبد الغفار، 1977).

- النظرية السلوكية:

يرى رواد النظرية السلوكية أن التفكير سلوك مكتسب يخضع لقوانين ومبادئ التعلم التي تحكم أي سلوك آخر، وأن هذا السلوك يُدعم ويُعمم على مواقف أخرى بناءً على النتائج والتعزيزات التي يحصل عليها، فالنظرية تعد التفكير بحل مشكلة ما استجابة لمثير معين، ووفقاً لمبدأ المحاولة والخطأ لثورنديك؛ يبدأ



الفرد باستخدام أنماط سلوكية بسيطة، وينتقل بها تدريجيًا إلى الأكثر تعقيدًا، وصولًا إلى الحل الأنسب، واستكشاف ارتباطات جديدة، أما سكرن فيرى أن الإبداع يحدث نتيجة تفاعل بين عاملي الوراثة والبيئة، وأن التفكير الإبداعي هو ذلك النمط من التفكير الذي يلقي التعزيز الإيجابي، ما يؤدي إلى إمكانية استمراره (خيرى، 2012).

- النظرية المعرفية:

ويرى رواد النظرية المعرفية أن التفكير الإبداعي يتضمن سلسلة من العمليات المعرفية، هي: الانتباه، والإدراك، والوعي، والتنظيم، وصولًا إلى حل جديد (الحموي، 1997)، ولهذا فالتفكير الإبداعي يسير وفق سلسلة من العمليات العقلية التي يجب ربطها بعدد كبير من خبرات الفرد.

- مهارات التفكير الإبداعي:

يتفق الباحثين في مجال التفكير الإبداعي أبو جادو ونوفل (2007)، (Torrance 1977)، جروان (2007)، العتوم (2012)، أن التفكير الإبداعي يتضمن عددًا من المهارات، هي:

- الطلاقة Fluency:

وهي القدرة على توليد عدد كبير من البدائل أو الأفكار بسرعة وسهولة، وهي في جوهرها عملية استدعاء اختيارية لمعلومات أو خبرات سبق تعلمها (جروان، 2007).

- المرونة Flexibility:

وهي القدرة على تغيير الحالة الذهنية بتغير الموقف، وذلك بتوليد أفكار متنوعة غير متوقعة عادة، والانتقال من نوع معين من الفكر إلى نوع آخر عند الاستجابة لموقف ما (العتوم، 2012).

- الأصالة Originality:

وتعني القدرة على التعبير الفريد، وإنتاج أفكار بعيدة عن الأفكار الشائعة، أي إنها التميز والتفرد في الأفكار والقدرة على الوصول إلى ما وراء المباشر والمألوف من الأفكار (العتوم وآخرون، 2009).

- التفاصيل Elaboration:

وهي القدرة على إضافة تفاصيل جديدة للأفكار، أو تقديم حلول من شأنها أن تساعد في تطويرها وإغنائها وتنفيذها (جروان، 2007).

- الحساسية للمشكلات Sensitivity:

وتعني القدرة على اكتشاف المشكلات والنقص في المعلومات، أي إنها الوعي بوجود مشكلات أو احتياجات أو عناصر ضعف في الموقف (العتوم، 2012).

ثالثاً: التنافر المعرفي (Cognitive Dissonance):

في سعيهم الدؤوب لتحقيق التناغم والتوافق بين أفكارهم وسلوكياتهم؛ يواجه الأفراد أحياناً تناقضاً أو عدم اتساق بين ما يؤمنون به وما يفعلونه، وقد لاحظ عالم النفس الاجتماعي ليون فستنجر هذا النمط من التناقض المعرفي وأطلق عليه مفهوم "التنافر المعرفي" (جدوع، 2020).

يُعبّر التنافر المعرفي - إذن - عن الحالة الانفعالية التي تنشأ حينما يكون الفرد في موقف متعارض مع ما يعتقد من آراء ومعتقدات واتجاهات، ويؤثر في أداء الفرد في كثير من المواقف وبخاصة المواقف الجديدة أو غير المألوفة أو حال تلقيه معلومات جديدة تتعارض مع المعلومات أو الثوابت العلمية أو الثقافية التي يمتلكها؛ فيشعر بالانزعاج أو القلق أو عدم الارتياح النفسي، ويعتبر التنافر حالة من حالات الدافعية التي تدفع الفرد إلى تغيير سلوكياته أو آرائه، إذ إن الفرد المتنافر معرفياً يكون مندفعاً في سلوكه للتعبير عن موقفه من الشيء الذي يواجهه أو يفكر فيه، فيظل مشغولاً معرفياً وذهنياً حتى يتخلص من شعوره بالتنافر المعرفي (عفيفي، 2019؛ محمد، 2020).

وقد فسر فستنجر (1957) حالة التنافر المعرفي من خلال كتابه (A Theory of Cognitive Dissonance) "نظرية التنافر المعرفي" فأشار إليها على أنها حالة تتضمن انشغال الفرد ذهنياً بفكرتين أو موضوعين أو معتقدين يحتلان الأهمية نفسها لديه إلا أنهما متناقضان في طبيعتهما. تفترض نظرية التنافر المعرفي لفستنجر أنه إذا كان هناك معرفتان مرتبطتين ببعضهما؛ فإما أن تكونا متناغمتين أو متنافرتين، يحدث التناغم بين المعرفتين إذا تبع أحدهما الآخر، وتكونان متنافرتين إذا كان هناك تناقض أو عدم توافق بينهما؛ ويعتمد حجم التنافر بين العنصر المعرفي وبقية معارف الفرد على عدد أو أهمية المعارف المتوافقة والمتنافرة مع العنصر المعرفي المحدد، وكلما زاد عدد أو أهمية المعارف المتنافرة؛ يزداد حجم التنافر المعرفي (Harmon-Jones & Mills, 2019).

وفي هذا الصدد ذكر فستنجر (1957) أن التنافر المعرفي قد ينشأ بسبب التناقض المنطقي بين المعلومات والأفكار، أو الموروثات الثقافية للمجتمع الذي يعيش فيه الفرد، أو التعارض بين الرأي والسلوك، أو بسبب الخبرات السابقة للفرد؛ كما يختلف الأفراد في ردود أفعالهم تجاه التنافر المعرفي، فذوو التسامح المنخفض يميلون إلى إظهار المزيد من الانزعاج النفسي تجاه التنافر، ويذلون الجهود للتقليل منه، على العكس من الأفراد الذين يتسمون بدرجة عالية من التسامح (Burke et al., 2008). وعليه؛ يُنظر إلى التنافر المعرفي على أنه حالة انفعالية، إلا أن بورنس (2006) يرى أن التنافر المعرفي يحفز التعلم، وأن الانزعاج الناجم عن التنافر يدفع الطلبة إلى التفكير الناقد في الموضوع الذي يقدم لهم، وحينها يصبحون قادرين على توضيح أفكارهم ومعتقداتهم والحفاظ على الاتساق بينها.

وقد قدم فستنجر (1957) Festinger افتراضات لنظرية التنافر المعرفي، تمثلت فيما يلي:

أولاً: الأفراد حساسون لعدم التناغم بين أفعالهم ومعتقداتهم، فحينما يتعامل الفرد بطريقة لا تتجانس مع معتقداته أو آرائه أو توجهاته؛ فإنه يلاحظ ذلك ويتأثر بعدم التجانس.

ثانياً: عندما يدرك الأفراد عدم التجانس بين سلوكياتهم ومعتقداتهم أو معارفهم، ينشأ تنافر إدراكي يحفزهم على تقليده، ينتج هذا التنافر عن شعور بعدم الارتياح العقلي بسبب انتهاك مبادئهم الشخصية، تختلف شدة التنافر تبعاً لأهمية المعارف بالنسبة إلى الفرد، ودرجة التناقض بين السلوك والمعتقد أو المعرفة.

ثالثاً: يمكن تخفيض التنافر على النحو التالي:

- **تغيير المعتقدات:** تعد هذه الطريقة الأسهل لخفض التنافر المعرفي بين الأفعال والمعتقدات، وفي حالة كان المعتقد مهما لدى الفرد؛ فإن من غير المحتمل نجاح هذه الطريقة؛ وذلك لأن معتقدات الفرد وتوجهاته غالباً ما تكون راسخة وثابتة ويصعب تغييرها من وقت لآخر.

- **تغيير الأفعال:** تتمثل إحدى طرق تقليل التنافر المعرفي في محاولة إقناع الفرد بأن سلوكه لا يتوافق مع معتقداته، قد يؤدي هذا إلى شعوره بالذنب والقلق، ما يحفزه إلى عدم تكرار السلوك في المستقبل، ومع ذلك، تعد هذه الطريقة ضعيفة؛ لأن الفرد قد يكون قادرًا على تبرير أفعاله أو تجاهل مشاعر الذنب، ما يسمح له بالاستمرار في السلوك غير المتوافق مع معتقداته دون تغيير معتقداته أو أفعاله.

- **تغيير مفهوم الفعل:** وتتمثل بتغيير الفرد للطريقة التي يرى أو يدرك بها السلوك الذي قام به، وتُعد أكثر الطرق تعقيداً لخفض التنافر المعرفي.

النظريات المفسرة للتنافر المعرفي:

- **الاتساق الذاتي:**

اقترح أورنسون Aronson في نظريته عن الاتساق الذاتي أن التنافر لا يرجع فقط إلى عدم الاتساق بين المعارف أو المعتقدات، وافترض أن التنافر يحدث أيضًا عندما يتصرف الفرد بطريقة تنتهك مفهومه عن نفسه ولا تتسق مع إحساسه بذاته، وبما أن معظم الأفراد لديهم مفهوم ذاتي إيجابي؛ فإن التنافر غالباً ما يحدث عندما يتصرف الأفراد بطريقة غير أخلاقية أو غير عقلانية (Harmon-Jones & Harmon, 2007).

- **تأكيد الذات:**

يُجادل ستيل Steele بأن لدى الأفراد دافعاً للحفاظ على صورة ذاتية إيجابية تتضمن الكفاءة الأخلاقية والتكيف، فيرى أن تغيير الموقف الناتج عن التنافر المعرفي يحدث لأن التنافر يهدد الصورة الذاتية الإيجابية للفرد، وهذا يعني أن دافع الأفراد ينحصر عنده في تأكيد الذات، في حين تفترض نظرية فستنجر أن الاتساق

يمثل في حد ذاته دافعا لتحقيق التناغم بين مواقف الفرد وسلوكياته (Harmon-Jones, 2012; Harmon-Jones, 2012).

دراسات سابقة:

على ضوء ما اطلعت عليه الباحثة من دراسات سابقة تناولت متغيرات الدراسة الحالية، وتحديد الدراسات الأكثر ارتباطاً بمتغيرات الدراسة وأهدافها، تم تقسيم هذه الدراسات إلى ثلاثة محاور على النحو التالي:

أولاً: الدراسات التي تناولت العلاقة بين التنافر المعرفي والتفكير:

منها دراسة كيسي (2011) Kaysee التي هدفت إلى معرفة العلاقة بين التفكير الثنائي والتغيرات في مفهوم الذات وفقاً للتنافر المعرفي، ومعرفة ما إذا كان التنافر المعرفي يؤثر في هذه العلاقة، تكونت عينتها من (28) فرداً، وفق المنهج الوصفي الارتباطي، واستخدمت مقياس مفهوم الذات من إعداد Lathrop (1987) قبل حالة التنافر وبعدها، ومقياس التفكير الثنائي الذي أعده (2009) Oshio لمعرفة العلاقة بينه وبين مفهوم الذات، وأظهرت نتائجها أن التغيرات في مفهوم الذات ترتبط بالتفكير الثنائي، ولا يوجد تأثير للتنافر المعرفي في التفكير الثنائي والتغيرات في مفهوم الذات.

وسعت دراسة سيباستيان وآخرون (2016) Sebastian et al. إلى معرفة مستوى التنافر المعرفي وتأثيره في التفكير المجرد لدى طلبة الجامعة، تكونت عينتها من (125) طالباً، وفق المنهج الوصفي، وتمثلت أدواتها في مقياس التنافر المعرفي ومقياس التفكير بالتجريد، مكونة من التدرج المنخفض والعالي، وأظهرت نتائجها أن التنافر المعرفي ينشط التفكير المجرد، وأن الطلبة الذين يتمتعون بالتفكير المجرد أظهروا مستوى تنافر عالٍ بشكل ملحوظ، بخلاف الطلبة الذين لا يفكرون تفكيراً مجرداً، فقد أظهروا مستوى تنافر منخفضاً.

وهدف دراسة علوان (2019) إلى معرفة العلاقة بين التفكير القطبي والتنافر المعرفي، وكشف الفروق ذات الدلالة الإحصائية بين متوسطات درجات الذكور والإناث في التفكير القطبي والتنافر المعرفي، وتكونت عينتها من (300) طالب وطالبة من طلبة الجامعة، وفق المنهج الوصفي، وتمثلت أدواتها في مقياس التفكير القطبي من إعداد (2009) Oshio، ومقياس التنافر المعرفي من إعداد (2001) Cassel et al. وتقنين علوان، وأظهرت نتائجها وجود مستويات مختلفة في كل من أبعاد التفكير القطبي والتنافر المعرفي، وكذا وجود علاقة دالة موجبة بين كل من التفكير القطبي والتنافر المعرفي، ووجود فروق ذات دلالة تعزى لمتغير الجنس.

كما سعت دراسة خربنده (2021) Kharbanda إلى التعرف على مستوى التنافر المعرفي، وعلاقته بكلٍ من التفكير الناقد والتحصيل الأكاديمي والانفصال الأكاديمي، ودور التنافر المعرفي في كل واحد من هذه المتغيرات لدى طلاب المرحلة الثانوية، وتكونت عينتها من (602) من الطلاب والطالبات،

واستخدمت مقياسًا ذاتيًا لقياس التنافر المعرفي والانفصال الأكاديمي، ومقياس (Murthy 2015) لقياس التفكير الناقد، أما بالنسبة للانفصال الأكاديمي فقد تم أخذ علامات الفصل العاشر، وأظهرت نتائجها وجود علاقة ارتباطية سالبة بين التنافر المعرفي والتفكير الناقد والتحصيل الأكاديمي، ووجود علاقة إيجابية بين التنافر المعرفي والانفصال الأكاديمي، وأن مستوى التنافر المعرفي متوسط لدى أفراد العينة. وفقًا لاطلاع الباحثة؛ هناك ندرة في الدراسات السابقة العربية والأجنبية التي تناولت موضوع الدراسة الحالية، ولا توجد دراسات تناولت العلاقة بين التنافر المعرفي والتفكير الإبداعي، كما لا توجد دراسة تناولت الفروق في مستوى التفكير الإبداعي في ضوء مستوى التنافر المعرفي.

منهجية الدراسة وإجراءاتها:

أولاً: منهج الدراسة

اعتمدت الدراسة الحالية على المنهج الوصفي باعتباره المنهج الأنسب لمشكلة الدراسة وللإجابة عن أسئلتها، يقوم المنهج الوصفي على جمع البيانات والمعلومات والتفاصيل حول الظاهرة المراد بحثها، بغرض وصفها وتحليلها وتفسيرها، ويعتمد على دراسة الواقع أو الظاهرة كما هي في الواقع، ويهتم بوصفها وصفًا دقيقًا، ويعبر عنها تعبيرًا كميًا أو كميًا، بحيث يكون التعبير الكيفي بوصف الظاهرة وتوضيح خصائصها، أما التعبير الكمي فيعطيها وصفًا رقميًا يوضح مقدار هذه الظاهرة أو حجمها، ودرجات ارتباطها مع الظواهر المختلفة الأخرى، وذلك عن طريق استجابات عينة من مجتمع الدراسة أو كامل المجتمع (درويش، 2018).

ثانيًا: مجتمع الدراسة

تكون مجتمع الدراسة من طالبات جامعة القصيم في المملكة العربية السعودية، في الكليات العلمية والنظرية بمختلف تخصصاتها، وذلك خلال العام الدراسي (1445).

ثالثًا: عينة الدراسة

تألفت عينة الدراسة من عينة استطلاعية وأخرى أساسية، كما يلي:

- العينة الاستطلاعية:

تم اختيار عينة الدراسة الاستطلاعية من مجتمع الدراسة للتحقق من الخصائص السيكومترية لأدوات الدراسة، وتكوّنت العينة الاستطلاعية من (214) طالبة من طالبات الجامعة في الكليات العلمية والنظرية.

- العينة الأساسية:

تكوّنت العينة الأساسية في الدراسة الحالية من (423) طالبة من طالبات جامعة القصيم في الكليات العلمية والنظرية، تراوحت أعمارهنّ ما بين (18-24) سنة، بمتوسط عمري (20.25)، وقد تم اختيارهن بالطريقة العشوائية.



ويوضح الجدول التالي توزيع عينة الدراسة وفقاً للتخصصات.

جدول (1) توزيع العينة الأساسية وفق التخصصات

التصنيف	التخصص	التكرارات	النسب المئوية
التخصص التعليمي	النظرية	235	55.56 %
	العلمية	188	44.44 %
المجموع			100 %
التخصص	التخصصات النظرية		
	اللغة العربية	33	14.04 %
	اللغة الإنجليزية	40	17.02 %
	الخدمة الاجتماعية	33	14.04 %
	علم الاجتماع	29	12.34 %
	الشرعية	57	24.26 %
	الأنظمة	43	18.30 %
	المجموع	235	100 %
	التخصصات العلمية		
	الكيمياء	31	16.49 %
	الأحياء	23	12.23 %
	الرياضيات	33	17.55 %
	الإحصاء	44	23.41 %
	علوم الحاسب	26	13.83 %
	تقنية المعلومات	31	16.49 %
	المجموع	188	100 %
	المجموع الكلي للتخصصات النظرية والعلمية		
		423	100 %

رابعاً: أدوات الدراسة:

1- مقياس التفكير الإبداعي

وصف المقياس:

يُعد مقياس تورانس للتفكير الإبداعي الشكل (ب) مقياساً غير لفظي، وهو يتكون من ثلاثة أنشطة غير لفظية، تسمح استجابات الأفراد على تلك الأنشطة بقياس قدرات التفكير الإبداعي التي من أهمها (الأصالة، والمرونة، والطلاقة، والتفاصيل)، ويتكون المقياس من ثلاثة أنشطة هي تكوين الصورة، وتكملة الأشكال، والدوائر.

تصحيح المقياس:

يتطلب تصحيح مقياس تورانس الرجوع إلى دليل يتضمن أوازن الاستجابات الخاصة لكل نشاط، وقد اعتمدت الباحثة في الدراسة الحالية على دليل التطبيق والتصحيح الذي يوفره قسم الكشف عن الموهوبين في وزارة التعليم، وتم التصحيح كالتالي:

- النشاط الأول (تكوين الصورة): يتم في هذا النشاط تصحيح فُدرة الأصالة وفُدرة التفاصيل فقط، على أن يكون المفحوص قد وضع عنواناً للاستجابة، أو يتم إلغاء النشاط في حال لم يتم وضع عنوان، وعليه يستخرج وزن الأصالة حسب ندرة الاستجابة، ثم يتم تصحيح فُدرة التفاصيل بإعطاء درجة لكل تفصيل قام المفحوص برسمه في الاستجابة، ثم إعطاء درجة للعنوان، وإضافة الدرجة لفُدرة التفاصيل.

1-النشاط الثاني (تكملة الأشكال): يتم في هذا النشاط تصحيح قدرة الأصالة، وفُدرة الطلاقة، وفُدرة المرونة، وفُدرة التفاصيل، حيث يتم تصحيح فُدرة الأصالة حسب ندرة الاستجابة، واستخراج فئة المرونة للاستجابات التي تتضمن عنواناً من الدليل (دليل التصحيح الذي يوفره قسم الكشف عن الموهوبين في وزارة التعليم)، ويتم تصحيح الطلاقة بعدد الأشكال المكتملة، وأعلى درجة للطلاقة في هذا النشاط 10 درجات، أما فُدرة التفاصيل فيتم تصحيحها بإعطاء درجة لكل تفصيل رسمه المفحوص مع تصحيح العنوان كما تم في النشاط الأول.

2-النشاط الثالث (الدوائر): يتم في هذا النشاط التصحيح كما في النشاط الثاني؛ إلا أنه لا يتم تصحيح العنوان، ولكن لا يصحح شكل بدون عنوان، ويحتوي هذا النشاط على ما يسمى بـ"الدرجات التشجيعية"، وهي تعطى للاستجابات التي تم فيها دمج أكثر من دائرة حسب دليل التصحيح.

صدق المقياس في النسخة المقتنة:

تحقق آل شارع (1428) - مُقنن المقياس على البيئة السعودية - من صدق المقياس باستخدام صدق التكوين الفرضي، وأكدت معاملات الارتباط اتساق الفُدرات وارتباطها بالدرجة الكلية للمقياس ارتباطاً مرتفعاً، حيث تراوحت معاملات الارتباط بين (0.45) إلى (0.82) عند مستوى الدلالة (0.001). كما تم حساب التحليل العاملي لأداء كل أفراد العينة على كل فُدرة من الفُدرات الأربع، واتضح أن قيم التشبعات لكل فُدرة من الفُدرات الأربع المكونة للمقياس جاءت مرتفعة، حيث تراوحت بين (0.67-0.78).

صدق المقياس في الدراسة الحالية:

تم التحقق من صدق المقياس بالتحقق من صدق المحكمين، والصدق العاملي، وفيما يلي تفصيل لذلك.

- صدق المحكمين:

تم عرض المقياس على مجموعة من المحكمين المتخصصين في مجال علم النفس، ممن كانت لهم دراسات في مجال علم النفس التربوي، وجاءت آراء السادة المحكمين متفقة على المقياس.

- صدق البناء (الصدق العاملي):

تم حساب مؤشرات صدق البناء لمقياس التفكير الإبداعي باستخدام التحليل العاملي التوكيدي Confirmatory Factor Analysis عن طريق برنامج (AMOS26)، ويوضح الجدول (2)



مُعَامِلَات الانحدار المعيارية وغير المعيارية، وأخطاء القياس، والنسبة الحرجة، ومستوى الدلالة لتشبع كل قدرة على مقياس التفكير الإبداعي.

جدول (2) تشبعات قدرات مقياس التفكير الإبداعي باستخدام التحليل العاملي التوكيدي

القدرات	الوزن الانحداري المعياري	الوزن الانحداري	خطأ القياس	النسبة الحرجة	مستوى الدلالة
التفاصيل	0,696	1			-
الأصالة	0,622	0,635	0,066	9,626	0,01
المرونة	0,977	0,306	0,023	13,521	0,01
الطلاقة	0,973	0,362	0,027	13,505	0,01

يتضح من جدول (2) أن جميع قدرات مقياس التفكير الإبداعي كانت دالة عند مستوى (0,01)، وتم حساب مؤشرات صدق البناء لقدرات التفكير الإبداعي، والجدول التالي يوضح مؤشرات صدق البناء له.

جدول (3) مؤشرات حسن المطابقة لنموذج التحليل العاملي التوكيدي لمقياس التفكير الإبداعي

المؤشر	القيمة	المدى المثالي
Chi-square (CMIN)	1.345	-
مستوى الدلالة	غير دالة 0.246	
DF	1	-
CMIN/DF	1.345	أقل من 5.
GFI	0.99	من (صفر) إلى (1): القيمة المرتفعة (أي التي تقترب أو تساوي 1 صحيح)؛ تشير إلى مطابقة أفضل للنموذج.
IFI	0.99	من (صفر) إلى (1): القيمة المرتفعة (أي التي تقترب أو تساوي 1 صحيح)؛ تشير إلى مطابقة أفضل للنموذج.
CFI	0.99	من (صفر) إلى (1): القيمة المرتفعة (أي التي تقترب أو تساوي 1 صحيح)؛ تشير إلى مطابقة أفضل للنموذج.
RMSEA	0.04	من (صفر) إلى (0.1): القيمة القريبة من الصفر تشير إلى مطابقة جيدة للنموذج.

يتبين من جدول (3) أن مؤشرات النموذج جيدة، حيث كانت قيمة χ^2 للنموذج = 1.345 بدرجات حرية = 1، وهي غير دالة إحصائياً، وكانت النسبة بين قيمة χ^2 إلى درجات الحرية = 1.345، ومؤشرات حسن المطابقة (GFI= 0.99، IFI= 0.99، CFI= 0.99، RMSEA= 0.04)؛ جميعها في مداها المثالي، ما يدل على وجود مطابقة جيدة لنموذج التحليل العاملي التوكيدي لمقياس التفكير الإبداعي، وبذلك تكون نتائج التحليل العاملي التوكيدي قد قدمت دليلاً قوياً على صدق البناء الكامن للمقياس.

1- الثبات:

ثبات المقياس في النسخة المقننة:

قام آل شارع (1428) - مقنن المقياس على البيئة السعودية - بحساب ثبات التصحيح، حيث تم اختيار ثمانية مقاييس من كل مصحح بطريقة عشوائية، وأعطيت لزميل آخر ليقوم بتصحيحها، وكانت معاملات الارتباط التي تم الحصول عليها في قدرة الطلاقة (0.95)، وقدرة المرونة (0.97)، وقدرة التفاصيل (0.96)، وقدرة الأصالة (0.98)؛ ومن ثمّ حساب ثبات المقياس بحساب معاملات الثبات بطريقة



الاختبار وإعادة تطبيق الاختبار، وتم تطبيق المقياس على عينة عشوائية تكونت من (114) طالبًا وطالبة، بفواصل زمني قدره ثلاثة أسابيع، وقد تراوحت معاملات الثبات ما بين (0.60) إلى (0.73).

ثبات المقياس في الدراسة الحالية:

- ثبات التصحيح:

تم سحب (15) مقياس بطريقة عشوائية، وأعطيت لمصحح آخر (متخصص في علم النفس) ليقوم بتصحيحها، ثم تم حساب معامل الارتباط بين المصححين وكانت معاملات الارتباط كما يلي:

جدول (4) معاملات ثبات التصحيح لمقياس التفكير الإبداعي.

القدرة	معامل الثبات
الطلاقة	0.98
المرونة	0.99
الأصالة	0.99
التفاصيل	0.98
الكلي	0.99

يتضح من جدول (4) أن معاملات الثبات تراوحت بين (0.98-0.99)، في حين بلغت قيمة الثبات الكلي (0.99)، وجميعها قيم تشير إلى تمتع المقياس بدرجة جيدة من الثقة.

- الثبات بطريقة إعادة التطبيق:

تم حساب ثبات مقياس التفكير الإبداعي باستخدام طريقة إعادة تطبيق الاختبار على نفس العينة بفواصل زمني قدره سبعة عشر يومًا، وكانت معاملات الثبات كما يلي:

جدول (5) معاملات الثبات بطريقة إعادة التطبيق لمقياس التفكير الإبداعي

القدرة	معامل الثبات
الطلاقة	0.795
المرونة	0.643
الأصالة	0.692
التفاصيل	0.657
الكلي	0.700

يتضح من جدول (5) أن معاملات الثبات تراوحت بين (0.643-0.795)، في حين بلغت قيمة الثبات الكلي (0.700).

2- مقياس التنافر المعرفي:

وصف المقياس:

استخدمت الباحثة مقياس التنافر المعرفي من إعداد كاسل وآخرين (2001) Cassel et al.، بهدف قياس التنافر المعرفي لدى الأفراد، وتكون المقياس من (200) عبارة موزعةً بالتساوي على قسمين (داخلي-

شخصي)، و(خارجي - غير شخصي)، يتكون كل قسم من أربعة أبعاد، ويحتوي كل بعد على (25) فقرة، وهذه الأبعاد هي: الأبعاد الداخلية (المزاج والرضا العائلي، والسيطرة على المشاعر، والتكيف الشخصي، والصحة والعافية)، والأبعاد الخارجية (المدرسة والتعلم، والتنشئة الاجتماعية، والاستمرارية، والتبعية/ الهيمنة)، وقد قام العظامات (2017) بترجمة المقياس من الإنجليزية إلى العربية، وعُرضت الترجمة على متخصصين في اللغة الإنجليزية، وتُرجم كذلك ترجمة عكسية من العربية إلى الإنجليزية، للتأكد من أنّ الفقرات حافظت على مضمونها، ثم عُرض المقياس على مجموعة من المحكمين المتخصصين في العلوم النفسية والتربوية.

تصحيح المقياس:

تم الاستجابة للمقياس من خلال تدريج ثنائي على النحو التالي: نعم، لا، وتأخذ التقديرات التالية: 1,2 على التوالي في حالة الفقرات الموجبة، والعكس في حالة الفقرات السالبة، ويتم جمع مفردات كل بُعد من أبعاد المقياس للحصول على درجة كل فرد من أفراد العينة على كل بُعد من الأبعاد، وللمقياس درجة كلية، ولتحديد مستوى التنافر المعرفي تم تقسيمهم إلى ثلاث مستويات: منخفض يتراوح متوسطه الحسابي من (1-1.33)، ومتوسط يتراوح متوسطه الحسابي من (1.34-1.66)، ومرتفع يتراوح متوسطه الحسابي بين (1.67-2).

الخصائص السيكومترية للمقياس:

أ- الصدق:

صدق المقياس في نسخته الأصلية:

تحقق Cassel et al. (2001) -مُعد المقياس- من صدق المقياس بحساب قيم معاملات الارتباطات البينية لأبعاد مقياس التنافر المعرفي على عينة من (648) طالبًا وطالبة، وكانت قيم معاملات الارتباطات مرتفعة ودالة عند مستوى الدلالة (0.01) و (0.05)، وقد تراوحت بين (0.35-0.50). اهتم Cassel et al. (2001) -مُعد المقياس- بقياس التنافر المعرفي في مجالات متعددة، حيث تكوّن المقياس من ثمانية أبعاد منها ما هو شخصي - داخلي، ومنها ما هو غير شخصي -خارجي، وبناء على ذلك وبعد الاطلاع على الدراسات السابقة في المجال؛ اقتصرَت الدراسة على ثلاث أبعاد فقط لارتباطها المباشر بمجال الدراسة وموضوعها وأهدافها؛ وهي (بُعد السيطرة على المشاعر) وقيس ميل الطالب إلى التفاهم مع الأمور التي تتعارض مع معتقداته وشعوره بالمسؤولية تجاه المواقف، وقدرته على التحكم بانفعالاته، و(بُعد التكيف الشخصي) وقيس قدرة الطالب على تكوين ردود فعل مناسبة تجاه الضغوط الداخلية والاجتماعية التي تواجهه، وكذلك قدرته على ضبط النفس، وتقبل الأمور والتكيف مع التغيرات التي تحدث في محيطه، و(بُعد المدرسة والتعلم) وقيس القدرات التعليمية للطالب، كالقدرة على التركيز، والمثابرة، وبذل الجهد في أداء الواجبات، والقدرة على التذكر والتعلم، وفهم الأشياء التي تتفق مع أفكاره واتجاهاته ومعتقداته (Cassel et al., 2001 كما ورد في المواجهة، 2020).

صدق المقياس في الدراسة الحالية:

تم التحقق من صدق مقياس التنافر المعرفي بالتحقق من صدق المحكمين، وصدق التحليل العاملي التوكيدي، وفيما يلي تفصيل ذلك:

- صدق المحكمين:

تم عرض المقياس المترجم في صورته الأولية المكونة من (75) عبارة على عدد من المحكمين الخبراء والمتخصصين في مجال علم النفس، ممن كانت لهم دراسات في مجال علم النفس التربوي، فطلب منهم دراسة أبعاد المقياس ومفرداته، وإبداء آرائهم فيها من حيث مدى ارتباط كل مفردة بالبعد المنتمية إليه، ومدى وضوح صياغة العبارات وسلامتها اللغوية، واقتراح طرق تحسينها بالحذف أو الإضافة أو إعادة الصياغة.

- صدق البناء (الصدق العاملي):

حسبت الباحثة مؤشرات صدق البناء لمقياس التنافر المعرفي بإجراء التحليل العاملي التوكيدي Confirmatory Factor Analysis من الدرجة الأولى على الارتباطات البينية بين درجات أفراد العينة الاستطلاعية على مفردات المقياس، وذلك باستخدام برنامج Amos26، وقد أسفرت النتائج عن عدم مطابقة النموذج للبيانات مطابقة جيدة، وذلك بعد حذف عدد من الفقرات ذات التشبعات غير الدالة إحصائيًا لتحسين مطابقة النموذج، وقد جاءت مؤشرات حسن المطابقة كما يوضحها جدول (6).

جدول (6) مؤشرات حسن المطابقة لنموذج التحليل العاملي التوكيدي لمقياس التنافر المعرفي

RMSEA	X2/ df	P-Value	X2
0.050	1.54	0.00	2181.36
	CFI	IFI	GFI
	0.66	0.67	0.73

يتضح من جدول (6) أن مؤشرات النموذج غير جيدة، حيث كانت قيم (مؤشر حسن المطابقة GFI ومؤشر المطابقة المقارن CFI، ومؤشر المطابقة التمييزي IFI) جميعها منخفضة، وبعيدة عن المدى المثالي لها - واحد صحيح -، ويمكن إرجاع ذلك إلى تعقد النموذج وكثرة عدد مفرداته كمتغيرات مشاهدة (74 مفردة)، ومن ثم كثرة عدد البارامترات المقدرة في النموذج.

وبناءً على ذلك تم تكوين حزم Parcels من المفردات، فهي توفر مطابقةً أفضل؛ لأن عدد المتغيرات يصبح أقل، وعدد البارامترات أيضًا أقل، ويمكن تجميع المفردات وفقًا لمتوسطاتها الحسابية، أو محتواها، أي إن تحزيم المفردات أو العناصر يساعد في تبسيط نموذج البيانات والتركيز على المتغيرات الأكثر أهمية، ما يؤدي إلى تحسين دقة التحليلات والتنبؤات (Orcan, 2013).

وقد تم تكوين عدد (14) حزمة من المتغيرات وفقًا لقيم متوسطات استجابات العينة الاستطلاعية على مفردات المقياس بواقع (5 حزم لمفردات البعد الأول "السيطرة على المشاعر"، و(5 حزم لمفردات البعد الثاني "التكيف الشخصي)، و(4 حزم لمفردات البعد الثالث "المدرسة والتعلم")، ثم أعيد إجراء التحليل



العاملية التوكيدي مرة أخرى، فأسفرت النتائج عن مطابقة النموذج للبيانات مطابقةً جيدة، فقد جاءت مؤشرات حسن المطابقة كما يوضحها الجدول التالي:

جدول (7) مؤشرات حسن المطابقة لنموذج التحليل العاملي التوكيدي بعد تخزيم العناصر لمقياس التنافر المعرفي

المؤشر	القيمة	المدى المثالي
Chi-square (CMIN)	84.131	-
مستوى الدلالة	غير دالة 0.077	-
DF	67	-
CMIN/DF	1.256	أقل من 5.
GFI	0.944	من (صفر) إلى (1): القيمة المرتفعة (أي التي تقترب أو تساوي 1 صحيح)؛ تشير إلى مطابقة أفضل للنموذج.
IFI	0,978	من (صفر) إلى (1): القيمة المرتفعة (أي التي تقترب أو تساوي 1 صحيح)؛ تشير إلى مطابقة أفضل للنموذج.
CFI	0.977	من (صفر) إلى (1): القيمة المرتفعة (أي التي تقترب أو تساوي 1 صحيح)؛ تشير إلى مطابقة أفضل للنموذج.
RMSEA	0.035	من (صفر) إلى (0.1): القيمة القريبة من الصفر تشير إلى مطابقة جيدة للنموذج.

يتضح من جدول (7) أن: قيمة χ^2 غير دالة إحصائياً، كما كانت النسبة بين χ^2 ودرجات الحرية أقل من 5، وكانت قيم (مؤشر حسن المطابقة GFI، ومؤشر المطابقة المقارن CFI، ومؤشر المطابقة التمييزي IFI) جميعها مرتفعة وقريبة من المدى المثالي لها، وكذلك مؤشر جذر متوسط مربع خطأ لتقريب RMSEA، فقد كان أقل من (0.05)، ومن ثم تكون نتائج التحليل العاملي التوكيدي قد قدمت دليلاً قوياً على صدق البناء الكامن للمقياس.

ب- الثبات:

ثبات المقياس في نسخته الأصلية:

تحقق مُعد المقياس كاسل وآخرون (2001) Cassel et al. من ثبات المقياس بحساب قيم معاملات الارتباط معادلة (كرونباخ ألفا)، وبلغت قيمة معامل الاتساق الداخلي للمجال الداخلي - الشخصي (0.94) وللـمجال الخارجي - غير الشخصي (0.92)، وللمقياس الكلي (0.96).
ثبات المقياس في الدراسة الحالية:

تم التحقق من ثبات المقياس من خلال معاملات ثبات الفا، وأوميغا، وبين الجدول التالي مُعاملات ثبات درجات مقياس التنافر المعرفي وأبعاده الفرعية:

جدول (8) مُعاملات ثبات (ألفا)، و(أوميغا) لأبعاد مقياس التنافر المعرفي، والدرجة الكلية للمقياس

البُعد	معامل ألفا	معامل أوميغا
السيطرة على المشاعر	0,675	0.710
التكيف الشخصي	0,718	0.745
المدرسة والتعلم	0,693	0.719
الكلي	0,826	0.856



يتضح من جدول (8) أن معاملات ثبات ألفا تراوحت بين (0.675-0.826) وهي قيم ثبات مقبولة، أما ما يتعلق بمعاملات ثبات أوميغا فقد تراوحت بين (0.710- 0.856)، وجميعها قيم ثبات مقبولة.

كما سبق؛ يتضح تمتع الأدوات بدرجة مقبولة من الثقة، وبخصائص سيكومترية مقبولة تبرر استخدامها في الدراسة الحالية.

نتائج الدراسة وتفسيرها ومناقشتها:

الإجابة عن أسئلة الدراسة، من خلال ما أسفر عنه تطبيق أدوات الدراسة باستخدام مجموعة من الأساليب الإحصائية؛ لمعالجة بياناتها إحصائياً.

أولاً: النتائج المتعلقة بالإجابة عن السؤال الأول وتفسيرها: "ما مستوى التنافر المعرفي لدى طالبات جامعة القصيم؟"

للتحقق من ذلك؛ تم استخدام المتوسطات والانحرافات المعيارية لاستجابات أفراد عينة الدراسة الأساسية على أبعاد مقياس التنافر المعرفي، ومقارنة النتائج بمتوسطات المجتمع الفرضية، التي تم الحصول عليها من حاصل ضرب القيمة (1.36)، وتمثل تقريباً (68%) للتدرج الثنائي المستخدم في المقياس، في عدد مفردات كل بعد من أبعاد المقياس، والتحقق من دلالة الفروق بين متوسط العينة (الفعلي) ومتوسط المجتمع الفرضي في كل بعد واتجاهها من خلال حساب قيمة اختبار "T" للعينة الواحدة (One sample Test) وجاءت النتائج، كما هي موضحة في الجدول (12).

ولتحديد مستوى التنافر المعرفي لدى أفراد العينة في ثلاثة مستويات (منخفض، متوسط، مرتفع)؛ تم الاعتماد على محك ذي صلة بالنطاق، وتُعرف الباحثة النطاق بأنه: "الفرق بين أعلى قيمة وأدنى قيمة على المقياس"، ومن ثم فإن النطاق هو $(1-2=1)$ ، ثم تقسيم الناتج على عدد المستويات المفترضة $(1/3=0.33)$ ، ويمكن استخدام المعادلة الآتية لتعطينا الناتج نفسه: طول الفئة = (الحد الأعلى - الحد الأدنى) / عدد المستويات المفترضة $(1-2) / 3 = 0.33$ وبذلك تكون المستويات والمحكات على النحو التالي:

جدول (9) المحك المعتمد في نتائج الدراسة الوصفية

النطاق	1.33 – 1	1.66 – 1.34	2 – 1.67
المستوى	منخفض	متوسط	مرتفع

جدول (10) محكات الحكم على مستوى التنافر المعرفي لدى أفراد العينة

النطاق	1.33 – 1	1.66 – 1.34	2 – 1.67
المستوى	منخفض	متوسط	مرتفع

جدول (11) محكات الحكم على مستوى التنافر المعرفي لدى أفراد العينة

متوسط الاستجابات للفقرة	نسبة التحقق	مستوى التنافر المعرفي
أقل من 1.34	أقل من 0.67%	منخفض
من 1.34: أقل من 1.67	من 67%: أقل من 83.5	متوسط
من 1.67 فأكثر	من 83.5% فأكثر	مرتفع

جدول (12) دلالة الفروق بين المتوسطين الفعلي والفرضي لدرجات الطالبات على أبعاد مقياس التنافر المعرفي

الأبعاد	المتوسط الفعلي	الانحراف المعياري	المتوسط الفرضي	درجة الحرية	قيمة "T"	نسبة التوافق	الترتيب	مستوى التنافر
السيطرة على المشاعر	36.929	5.670	32.64	421	**15.541	76.9%	2	متوسط
التكيف الشخصي	34.775	6.391	34	421	*2.490	69.55%	3	متوسط
المدرسة والتعلم	42.474	7.504	34	421	**23.198	84.9%	1	مرتفع
الدرجة الكلية	113.092	11.363	100.64	421	**22.454	76.4%	-	متوسط

* دالة عند مستوى دلالة (0.05) ** دالة عند مستوى دلالة (0.01)

يتبين من جدول (12) ما يلي:

- وجود فروق دالة إحصائية بين المتوسط الفعلي والمتوسط الفرضي في بُعد السيطرة على المشاعر؛ لصالح المتوسط الفعلي، حيث بلغ المتوسط الفعلي (36.929) أعلى من المتوسط الفرضي الذي يبلغ (32.64)، وبلغت قيمة $(T) = 15.541$ ، وهي قيمة دالة إحصائية عند مستوى الدلالة (0.01).
- وجود فروق دالة إحصائية بين المتوسط الفعلي والمتوسط الفرضي في بُعد التكيف الشخصي لصالح المتوسط الفعلي، حيث بلغ المتوسط الفعلي (34.775) أعلى من المتوسط الفرضي الذي يبلغ (34)، وبلغت قيمة $(T) = 2.490$ ، وهي قيمة دالة إحصائية عند مستوى الدلالة (0.05).
- وجود فروق دالة إحصائية بين المتوسط الفعلي والمتوسط الفرضي فيما يخص بُعد المدرسة والتعلم لصالح المتوسط الفعلي، حيث بلغ المتوسط الفعلي (42.474)، وهو أعلى من المتوسط الفرضي الذي يبلغ (34)، وبلغت قيمة $(T) = 23.198$ ، وهي قيمة دالة إحصائية عند مستوى الدلالة (0.01).
- وجود فروق دالة إحصائية بين المتوسط الفعلي والمتوسط الفرضي في التنافر المعرفي الكلي، حيث بلغ المتوسط الفعلي (113.092)، وهو أعلى من المتوسط الفرضي الذي يبلغ (100.64)، وقد بلغت قيمة $(T) = 22.454$ ، وهي قيمة دالة إحصائية عند مستوى دلالة (0.01).
- يتضح من الجدول السابق أيضًا مستوى توافر كل بعد من الأبعاد الفرعية، وكذا مستوى التنافر المعرفي الكلي، حيث جاء مستوى جميع الأبعاد متوسطًا، باستثناء بُعد المدرسة والتعلم الذي جاء مرتفعًا، كما جاء التنافر المعرفي الكلي بمستوى متوسط.

وتعزو الباحثة هذه النتيجة إلى طبيعة المقررات التي تتناول مواضيع متنوعة ومتشعبة، ما يخلق تعارضاً بين المعلومات لديهم، كما أن الطالبات يتلقين - مع التقدم في المستويات الأكاديمية - معلومات كثيرة، ويتعرضن لمواقف تعليمية وثقافية قد لا تتوافق مع رغباتهن وميولهن أو مع ما يملكن من معتقدات، ما قد يؤدي إلى التناقض فيما بينها، فضلاً عن أن الطالبات يولن المعلومات المقدمة إليهن أهمية كبيرة، الأمر الذي من شأنه أن يزيد من مستوى التنافر المعرفي لديهن، ويؤكد هارمون جونز وميلز Harmon-Jones and Mills (2019) أن حجم التنافر بين العنصر المعرفي وبقية معارف الطالب؛ يعتمد على أهمية المعارف المتوافقة والمتنافرة مع العنصر المعرفي المحدد وحجمها؛ ولذلك كلما زادت عدد المعلومات المتنافرة؛ يزداد حجم التنافر المعرفي لدى الطلبة، كما يؤكد فستنجر أن التنافر المعرفي ينشأ لدى الطلبة بسبب التناقض المنطقي بين المعلومات والأفكار، أو التعارض بين الرأي والسلوك، أو الموروثات الثقافية للمجتمع، أو الخبرات السابقة للطلبة (Burke & Allen-Collinson, 2008).

وتتفق هذه النتيجة مع نتائج دراسة كل من: أبو الفيلات (2018)؛ وخرينده Kharbanda (2021)؛ والعظامات والعتوم (Aladamat and Atom (2022) التي أظهرت أن مستوى التنافر لدى أفراد عينتها جاء متوسطاً في المقابل؛ تختلف عن دراسة المعمرى والقباطي (2024) التي أظهرت ارتفاع في مستوى التنافر المعرفي، ودراسة اللحاني (Allahyani, 2012) التي أظهرت مستوى أقل من المتوسط لدى أفراد عينة الدراسة.

ثانياً: النتائج المتعلقة بالإجابة عن السؤال الثاني وتفسيرها: "ما مستوى التفكير الإبداعي لدى طالبات جامعة القصيم؟"

وللتحقق من ذلك؛ تم استخدام المتوسطات والانحرافات المعيارية لاستجابات أفراد عينة الدراسة الأساسية على كل قدرة من قدرات مقياس التفكير الإبداعي، ومتوسط المجتمع الفرضي الذي يقابل المثني (50) في مبيان المعايير، والتحقق من دلالة الفروق بين متوسط العينة (الفعلي) ومتوسط المجتمع الفرضي في كل بعد، واتجاهها من خلال حساب قيمة اختبار "T" للعينة الواحدة *One sample Test*، وكانت النتائج كما بينها الجدول (13)، كذلك قامت الباحثة بحساب حجم الأثر باستخدام معادلة Cohen(d)، بقسمة قيمة (T) على الجذر التربيعي لعدد أفراد العينة؛ بهدف التأكد من الدلالة الإحصائية، والتأكد من النتائج المتوصل إليها، وأيضاً لبيان الحجم الفعلي للفروق (مقدار هذه الفروق) بين المتوسطين الفعلي والفرضي، فكانت النتائج على النحو التالي:



جدول (13) دلالة الفروق بين المتوسطين الفعلي والفرضي لدرجات الطالبات على قدرات مقياس التفكير الإبداعي

القدرة	المتوسط الفعلي	الانحراف المعياري	المتوسط الفرضي	درجة الحرية	قيمة (T)	كوهين d	حجم الأثر
الأصالة	25.99	11.91	24	421	**3.43	0.2	صغير
المرونة	12.23	3.402	16	421	**22.754	1.1	كبير
الطلاقة	13.65	4.016	19	421	**27.385	1.3	كبير
التفاصيل	38.97	15.162	59	421	**27.139	1.3	كبير
الدرجة الكلية	90.839	28.984	118	421	**19.25	0.9	كبير

دالة عند مستوى دلالة (0.01)

يتبين من جدول (13) ما يلي:

- وجود فروق دالة إحصائية بين المتوسط الفعلي والمتوسط الفرضي في قدرة الأصالة؛ لصالح المتوسط الفعلي، حيث بلغ المتوسط الفعلي (25.99) أي إنه أعلى من المتوسط الفرضي الذي يبلغ (24)، وبلغت قيمة $(T) = 3.43$ ، وهي قيمة دالة إحصائية عند مستوى الدلالة (0.01).
- وجود فروق دالة إحصائية بين المتوسط الفعلي والمتوسط الفرضي في قدرة المرونة لصالح المتوسط الفرضي للمجتمع، حيث بلغ المتوسط الفعلي (12.23) أي إنه أقل من المتوسط الفرضي الذي يبلغ (16)، وبلغت قيمة $(T) = 22.754$ ، وهي قيمة دالة إحصائية عند مستوى الدلالة (0.01).
- وجود فروق دالة إحصائية بين المتوسط الفعلي والمتوسط الفرضي في قدرة الطلاقة لصالح المتوسط الفرضي للمجتمع، حيث المتوسط الفعلي (13.65)، وهو أقل من المتوسط الفرضي الذي يبلغ (19)، وبلغت قيمة $(T) = 27.385$ ، وهي قيمة دالة إحصائية عند مستوى الدلالة (0.01).
- وجود فروق دالة إحصائية بين المتوسط الفعلي والمتوسط الفرضي في قدرة التفاصيل لصالح المتوسط الفرضي للمجتمع، حيث بلغ المتوسط الفعلي (38.97)، وهو أقل من المتوسط الفرضي الذي يبلغ (59)، بلغ قيمة $(T) = 27.139$ ، وهي قيمة دالة إحصائية عند مستوى دلالة (0.01).
- وجود فروق دالة إحصائية بين المتوسط الفعلي على مقياس التفكير الإبداعي الكلي والمتوسط الفرضي لصالح المتوسط الفرضي للمجتمع، حيث بلغ المتوسط الفعلي (90.839)، وهو أقل من المتوسط الفرضي الذي يبلغ (118)، وبلغت قيمة $(T) = 19.25$ ، وهي قيمة دالة إحصائية عند مستوى الدلالة (0.01).

- أما ما يتعلق بحجم الأثر؛ فقد تبين من النتائج حجم التأثير الكبير، والدلالة المرتفعة والكبيرة للفروق بين المتوسطين الفعلي والفرضي، وذلك لقدرات (المرونة، والطلاقة، والتفاصيل)، حيث بلغت القيم على التوالي

(1.1، 1.3، 1.3)، وكذلك الدرجة الكلية للمقياس؛ إذ بلغ حجم الأثر (0.9)، وهو حجم أثر كبير ويعكس الفروق الكبيرة بين المتوسط الفعلي للعينة والمتوسط الفرضي لها، والتي جاءت لصالح المتوسط الفرضي، فقد جاءت جميع القيم السابقة مرتفعة وذات حجم أثر كبير بحسب معيار كوهين كما هو مبين في جدول (14)، وأما ما يتعلق بقدرة الأصالة فكان حجم الأثر صغيراً، وهو ما يعكس الفروق الصغيرة بين المتوسط الفعلي للعينة والمتوسط الفرض ، كما يعكس ضعف هذه الفروق.

جدول (14) قيم حجم الأثر حسب معيار كوهين

قيمة حجم الأثر	حجم التأثير
0.2	صغير
0.5	متوسط
0.8 فأكثر	كبير

وتعزو الباحثة ارتفاع قدرة الأصالة لدى الطالبات دون القدرات الأخرى إلى قدرتهن على تكوين أفكار غير مألوفة، والتفكير خارج الصندوق، واستخلاص معانٍ جديدة إلى حد ما، كما قد يعود ذلك إلى شعور التحدي والرغبة بالتميز والخروج عن المألوف، في حين يمكن عزو نتيجة انخفاض مستوى التفكير الإبداعي إلى استخدام طرق تدريس تقليدية تركز على الحفظ والاسترجاع والالتزام بالمعرفة المقدمة دون التركيز على تنمية أو اكساب قدرات التفكير الإبداعي، ما قد يؤثر سلباً في تنمية قدرات الإبداع لدى الطالبات، قد ترجع هذه النتيجة أيضاً إلى القلق من الفشل والنقد والرغبة في الامتثال، وميل الطالبات إلى التسرع وعدم احتمال الغموض، والتركيز على النتائج النهائية فقط، وهو ما يؤدي إلى تقييد تطور إمكاناتهن الإبداعية، والحد من قدرتهن على التميز والإبداع سواء في المجال الأكاديمي أو غيره من المجالات، وهذا يتفق مع ما أشار إليه جروان (2013) من أن التسرع والرغبة في الوصول إلى جواب للمشكلة دون استيعابها، والعمل على تطوير بدائل أو حلول عدة؛ تجعل الطالب يتهرب من المواقف المعقدة والغامضة، ما قد يعيق نمو قدرات التفكير الإبداعي لديه، ومع ما أكدته هلال وآخرون (2013) Hilal et al. من أن أكثر معوقات التفكير الإبداعي شيوعاً لدى طلبة الجامعة هي العوائق المتعلقة بإنجاز المهام المطلوبة، والامتثال للمعايير السائدة والمألوفة لدى الطلبة.

وتتفق هذه النتيجة مع نتائج دراسة خليل (2018)؛ وروسبا وآخرين (2021) Rosba et al. التي توصلت إلى مستوى منخفض من التفكير الإبداعي لدى أفراد عينة الدراسة، في حين تختلف عن دراسة باروتكو (2017) Barutcu التي توصلت إلى مستوى أعلى من المتوسط في التفكير الإبداعي لدى أفراد عينة الدراسة، كما تختلف مع نتائج دراسة المطيري (2018) التي توصلت إلى مستوى متوسط من التفكير الإبداعي لدى طلبة الجامعة، علاوة على اختلافها مع نتيجة دراسة مقلد (2020) التي أجريت على طلبة الجامعة، وتوصلت إلى مستوى مرتفع من التفكير الإبداعي لدى أفراد عينة الدراسة.

ثالثًا: النتائج المتعلقة بالإجابة عن السؤال الثالث وتفسيرها: "هل يختلف مستوى التفكير الإبداعي لدى طالبات جامعة القصيم مرتفعات التنافر المعرفي عن الطالبات منخفضات التنافر المعرفي؟"

وللتحقق من ذلك، تم استخدام اختبار (T) لمجموعتين مستقلتين Independent Samples T-Test؛ لمقارنة درجات المجموعتين مرتفعات ومنخفضات التنافر المعرفي في مقياس التفكير الإبداعي الكلي، وفي كل بُعد من أبعاده، وتم حساب اختبار "ت" لقياس الفروق، وكانت النتائج كما في الجدول (15):
جدول (15) الفروق بين درجات الطالبات المنخفضات والمرتفعات على (مقياس التنافر المعرفي الكلي) في التفكير الإبداعي (الدرجة الكلية، والأبعاد: الطلاقة، والمرونة، والأصالة، والتفاصيل)

مستوى الدلالة	د. ح	قيمة (T)	مرتفعات التنافر المعرفي (ن = 109)		منخفضات التنافر المعرفي (ن = 105)		مجموعتا الدراسة قدرات التفكير الإبداعي
			ع	م	ع	م	
غير دالة	212	1.827	3.468	14.35	4.038	13.41	الطلاقة
دالة عند (0.05)	212	1.990	2.859	12.86	3.331	12.02	المرونة
غير دالة	212	1.045	11.507	27.66	12.786	25.92	الأصالة
غير دالة	212	1.441	15.659	40.74	14.152	37.80	التفاصيل
غير دالة	212	1.657	27.959	95.615	29.090	89.152	الدرجة الكلية

يتبين من جدول (15) ما يلي:

- عدم وجود فروق دالة إحصائية في جميع قدرات التفكير الإبداعي، باستثناء قدرة المرونة التي جاءت الفروق فيها لصالح مرتفعات التنافر المعرفي، بحجم أثر بلغ قدره (0.1)، وهو حجم أثر صغير وفقًا لمعايير كوهين.

وبناء على ما سبق يتضح وجود فروق ذات دلالة إحصائية في قدرة المرونة لصالح مرتفعات التنافر المعرفي بحجم أثر بلغ قدره (0.01)، وهو حجم أثر صغير وفقًا لمعايير كوهين، في حين لم توجد فروق ذات دلالة إحصائية في كل من قدرة الطلاقة والأصالة والتفاصيل.

ويمكن عزو هذه النتيجة إلى أن التنافر المعرفي قد يساعد في تحقيق المرونة والقدرة على تغيير وجهة النظر، وتأثير التنافر في مرونة التفكير، وقدرة الطالبات على التكيف مع المواقف المعقدة وغير المألوفة، والتفاعل مع الأفكار المتباينة، فعندما تشعر الطالبات بأنهن معرضات لمجموعة متنافرة من الأفكار والمعلومات؛ يلجأن إلى المرونة لتكييف أفكارهن مع الموقف، سواء أكان ذلك التنافر في المعلومات أم الأفكار أم المعتقدات، علاوة على سعيهن إلى السيطرة على عواطفهن وانفعالاتهن لتخفيف التوتر والضغط الناجم عن التنافر المعرفي؛ فالمرونة وفق ما أشار إليه العتوم وآخرون (2009) هي القدرة على تغيير أسلوب التفكير، وعلى تغيير الحالة الذهنية بتغيير الموقف والسلوك، والقدرة على التفكير بالبدائل، وعلى إنتاج الاحتمالات، وتكييف السلوكيات وفقًا للموقف الذي يواجه الفرد.

وأما عن عدم وجود فروق في الطلاقة وتوازن مستوياتهن في الأصالة والتفاصيل؛ فقد يرجع ذلك إلى تقارب مستويات الطالبات عقلياً ومعرفياً، كما يمكن عزو ذلك إلى العوامل التي تؤثر في التفكير الإبداعي كالبينة التعليمية والمناهج الدراسية؛ فإذا كانت المناهج الدراسية لا تبني وتؤسس بطريقة تنمي وتهتم بالتفكير الإبداعي لدى الطالب؛ فإنه لن يستثمر التنافر المعرفي لتوليد قدرات الإبداع لديه وتطويرها، وهذا ما أشار إليه رونكو وبريتزكر (2011) Ronco and Pritzker، من أن إدراك أهمية فهم النظرة الإبداعية للطالب في عملية التعليم والعمل؛ يدفع المعلم إلى البحث عن طرق لتحسين إبداعه، ولكي يتم ذلك يُمكن للمعلمين استخدام استراتيجيات تعليمية تُشجع على الاهتمام بالجانب الإبداعي لدى الطلبة، مثل تصميم أنشطة تعليمية تجعل الطلاب يشعرون بالتوتر، أو الإشارة إلى الفجوات والأجزاء غير المكتملة من الأفكار والنظريات بدلاً من تقديم الحقائق، وقد ذكر بول تورانس أن التوتر يحدث عندما يشعر الطالب بعدم الاكتمال أو الانسجام وأن ذلك يستمر في الحدوث حتى يتوصل إلى تفسيرات أو حلول ناتجة عن عمليات طويلة الأمد من التجربة والخطأ والتخمين والاختبار.

وتتفق هذه النتيجة جزئياً مع نتائج دراسة جانوارديني وآخرين (2021) Januardini et al. التي أشارت إلى وجود علاقة ارتباطية موجبة بين التنافر المعرفي والمرونة.

توصيات الدراسة:

- استخدام أساليب تدريس تشجع على التفكير الإبداعي وتنمية قدراته.
- اعتماد أساليب تدريس حديثة تراعي الفروق الفردية بين الطالبات وتعزز التفكير الإبداعي لديهن.
- تصميم برامج إرشادية لخفض مستوى التنافر المعرفي لدى الطالبات.
- توعية الطالبات بأهمية تنمية مرونة التفكير لمواجهة التحديات الأكاديمية.

مقترحات الدراسة:

- تصميم برامج تدريبية لتنمية التفكير الإبداعي لدى الطلبة.
- إجراء دراسة تتناول التنافر المعرفي وعلاقته بمتغيرات أخرى.
- إجراء دراسة مقارنة بين الذكور والإناث في متغيرات الدراسة.
- دراسة العوامل المؤثرة في مستوى التفكير الإبداعي لدى الطالبات.

المراجع:

أبو الفيلات، روند فيصل راجي. (2018). التنافر المعرفي وعلاقته بالسلوك الاجتماعي الأكاديمي لدى طلبة الجامعة الهاشمية. (رقم المنشورة 950493) /رسالة ماجستير/، الجامعة الهاشمية، قاعدة بيانات دار المنظومة، الرسائل الجامعية.

أبو جادو، صالح، ونوفل، محمد بكر. (2007). تعليم التفكير النظرية والتطبيق. دار المسيرة.

بودالي، حميدة وبن زروق، العياشي. (2016). مستوى الطموح وعلاقته بالقدرة على التفكير الإبداعي لدى طلبة مابعد التدرج. ماستر، ماجستير، دكتوراه. مجلة البحوث التربوية والتعليمية، 5(9)، 181-202.

- جدوع، ثامر صياح أحمد. (2020). التنافر المعرفي وعلاقته بفاعلية الذات ومستوى الطموح المهني لدى المرشدين التربويين في محافظة إربد. (رقم المنشورة 1179496) /رسالة ماجستير/، جامعة عمان العربية، قاعدة بيانات دار المنظومة، الرسائل الجامعية.
- جروان، عبد الرحمن فتحي. (2007). تعليم التفكير مفاهيم وتطبيقات. دار الفكر: (ط.3).
- جروان، فتحي عبد الرحمن. (2013). الإبداع مفهومه معايير ومكوناته. دار الفكر: (ط.3).
- جروان، فتحي عبد الرحمن، والعبادي، زين حسن أحمد. (2014). أثر برنامج تعليمي قائم على استراتيجية الحل الإبداعي للمشكلات في تنمية مهارات التفكير الإبداعي لدى الطلبة الموهوبين ذوي صعوبات التعلم. مجلة اتحاد الجامعات العربية للتربية وعلم النفس، 12(1)، 43-11.
- حجازي، سناء محمد نصر. (2006). سيكولوجية الإبداع تعريفه وتنميته وقياسه لدى الأطفال. دار الفكر العربي.
- حمادنة، برهان محمود. (2014). التفكير الإبداعي. عالم الكتب الحديث.
- الحموي، نهي مصطفى يوسف. (1997). أثر برنامج تعليمي في تنمية التفكير الإبداعي لدى أطفال السنة الثانية في الروضة. علم النفس، (43)، 152-157.
- خليفة، عبد اللطيف، وعبد الله، معتز. (2011). الدوافع والانفعالات. دار الزهراء.
- خير الله، سيد محمد. (1994). دليل اختبار القدرة على التفكير الابتكاري. ندوة أساليب اكتشاف الموهوبين ورعايتهم في التعليم الأساسي بدول الخليج العربية. دبي: مكتب التربية العربي لدول الخليج، 331-353.
- خير، أسامة محمد. (2012). إدارة الإبداع والابتكارات. دار الراية.
- الشرييني، زكريا، وصادق، يسرية. (2002). أطفال عند القمة الموهبة والتفوق العقلي والإبداع. دار الفكر العربي.
- عبد الغفار، عبد السلام. (1977). التفوق العقلي والابتكار. دار النهضة العربية.
- عبدالمختار، محمد خضر، وعدوي، إنجي صلاح فريد. (2011). التفكير النمطي والإبداعي. مركز تطوير الدراسات العليا والبحوث.
- العتوم، عدنان يوسف. (2012). علم النفس المعرفي النظرية والتطبيق. (ط.3)، دار المسيرة.
- العتوم، عدنان يوسف، الجراح، عبد الناصر ذياب، وبشارة، موفق. (2009). تنمية مهارات التفكير نماذج نظرية وتطبيقات عملية. (ط.2)، دار المسيرة.
- العظامات، عمر عطا الله علي. (2017). التنافر المعرفي وعلاقته بأساليب التفكير ومصادر الدعم الاجتماعي لدى طلبة جامعة اليرموك. (رقم المنشورة 870479)، رسالة دكتوراه.
- عفيفي، منال شمس الدين أحمد. (2019). النموذج السببي للعلاقات بين القدرة على حل المشكلات الإحصائية وفاعلية الذات البحثية والتنافر المعرفي ووجهة الضبط لدى طلاب مرحلة الدراسات العليا بكلية التربية. مجلة كلية التربية، (27)، 74-138.



علوان، طلل غالب. (2019). التفكير القطبي وعلاقته بالتنافر المعرفي لدى طلبة الجامعة. جامعة جرمو.

<https://n9.cl/wrped>

الفاخري، سالم عبد الله سعيد. (2009). دور الأستاذ الجامعي في تحفيز وتنمية التفكير الإبداعي. المؤتمر العلمي العربي السادس لرعاية الموهوبين والمتفوقين، رعاية الموهوبين ضرورة حتمية لمستقبل عربي أفضل. المجلس العربي للموهوبين والمتفوقين وواجهة الأردن للتعليم والتبادل الثقافي، عمان، 2، 59-76.

قلوح، لطفي. (2022). أهمية تعليم التفكير الإبداعي واستراتيجياته. مجلة دفاتر المخبر، 17 (2)، 226-284.

محمد، أسامة أحمد عطا. (2020). التنافر المعرفي وعلاقته بانفعالات التعلم والتحصيل الأكاديمي لدى طلاب الجامعة بالبحر الأحمر. مجلة كلية التربية في العلوم النفسية، 44 (3)، 15-92.

المطيري، وضحاء بنت بعيجان. (2018). التفكير الإبداعي وعلاقته بفاعلية الذات الإبداعية وتقدير الذات لدى طالبات جامعة القصيم (رقم المنشورة 1029096)، [رسالة ماجستير]، جامعة القصيم، قاعدة بيانات دار المنظومة، الرسائل الجامعية.

معمار، صالح بن درويش حسن. (2003). نحو تطوير العمل الإبداعي. مجلة جامعة أم القرى.

المعمري، سليمان أحمد عبده، والقباطي، غيداء محمد عبده. (2024). التنافر المعرفي وعلاقته بالتفكير المستقبلي لدى طلبة كلية التربية بالترتبة جامعة تعز. مجلة السعيد للعلوم الإنسانية والتطبيقية، 7 (3)، 41-73.

مقلد، هالة كمال الدين حسن. (2020). اليقظة الذهنية والمرونة المعرفية كمنبئات بالتفكير الإبداعي لدى طلاب الجامعة. مجلة كلية التربية، 31 (123)، 1-42.

المهنا، فاطمة خلف. (2012). المناخ الأسري وعلاقته بالتفكير الإبداعي لدى طلبة جامعة الجوف (رقم المنشورة 742202)، [رسالة ماجستير]، جامعة اليرموك، قاعدة بيانات دار المنظومة، الرسائل الجامعية.

المواجدة، براءة فخري عبد الرحيم. (2020). التنافر المعرفي وعلاقته بالتوافق النفسي لدى طلبة جامعة مؤتة. (رقم المنشورة 1127749)، [رسالة ماجستير]، جامعة مؤتة، قاعدة بيانات دار المنظومة، الرسائل الجامعية.

الهيثي، محمد حميد، حسين، علي ربيع، إبراهيم، شيماء عامر، وطه، محمد ماجد. (2023). التنافر المعرفي وعلاقته بتنظيم الذات. مجلة لارك، 50 (2).

Aladamat, O. A. & Atoum, A. Y. (2022). Cognitive dissonance and its relationship to emotional intelligence. *Cognition, Brain, Behavior. An Interdisciplinary Journal Copyright*, (4), 215-229.



- Allahyani, M. H. A. (2012). The relationship between cognitive dissonance and decision-making styles in a sample of female students at the University of Umm Al Qura. *Journal Education*, 132(3), 641-663.
- Barutcu, C. D. (2017). The Relationship Between Problem Solving and Creative Thinking Skills among Nursing Students. *International Journal of Psychology and Educational Studies*, 4 (2), 34-41
- Burk, S. M., Sparkes, A. C. & Allen-Collinson, J. (2008). High Altitude Climbers as Ethnomethodologists Making Sense of Cognitive Dissonance: Ethnographic Insights from an Attempt to Scale Mt. Everest. *The Sport Psychologist*, 22, 336-355.
- Burns, C. P. E. (2006). Cognitive Dissonance Theory and the Induced Compliance Paradigm: Concerns for Teaching Religious Studies. *Teaching Theology & Religion*, 9(1), 3-8.
- Dillard, J. & Pfau, M. (2002). *The Persuasion Handbook: Developments in Theory and Practice*. Sage Publications.
- Festinger, L. (1957). *A Theory of Cognitive dissonance*. Evanston, IL: Row, Peterson, Stanford University Press.
- George, B. P., & Edward, M. (2009). Cognitive Dissonance and Purchase Involvement in the Consumer Behavior Context. *Journal of Marketing Management*, 8(3/4), 7-24.
- Harmon-Jones, E. & Harmon-Jones C. (2007). Cognitive Dissonance Theory After 50 Years of Development. *Zeitschrift für Sozialpsychologie*, 38(1), 7-16.
- Harmon-Jones, E. & Mills, J. (2019). *Cognitive dissonance: Reexamining a pivotal theory in psychology*, Chapter one (2nd). American Psychological Association.
- Harmon-Jones, E. (2012). *Cognitive Dissonance Theory*. <https://n9.cl/7s9it>
- Hilal, H. M., Husin, W. N., & Zayed, T. M. (2013). Barriers to Creativity among Students of Selected Universities in Malaysia. *International Journal of Applied Science and Technology*. 3(6).
- Januardini, L. E., Suryanto, S., & Santi, D. E. (2021). Cognitive Dissonance and Resilience in Facing Covid-19 Pandemic. *Proceeding International Seminar of Multicultural Psychology*, 1(1).
- Kaysee M, F. (2011). *The role of dichotomous thinking in changes to self-concept following cognitive dissonance*. A thesis submitted in partial



- fulfillment of the requirements for graduation with Honors in Psychology. Whitman College.
- Kharbanda, J. (2021). Cognitive Dissonance as A Determinant of Critical Thinking Academic Achievement and Academic Disengagement of Higher Secondary Students [doctoral dissertation, Dayalbagh]. <http://hdl.handle.net/10603/410668>
- Lester, D., & Yang, B. (2009). Two sources of human irrationality: Cognitive dissonance and brain dysfunction. *The Journal of Socio-Economics*, 38(4), 658-662.
- McFalls, E. L., & Cobb-Roberts, D. (2001). Reducing Resistance to Diversity through Cognitive Dissonance Instruction: Implications for Teacher Education. *Journal of Teacher Education*, 52(2), 164-72.
- Orcan, F. (2013). Use of Item Parceling in Structural Equation Modeling with Missing Data [doctoral dissertation, Florida State University]. http://purl.flvc.org/fsu/fd/FSU_migr_etd-8617
- Rosba, E., Zubaidah, S., Mahanal, S., & Sulisetijono. (2021). *College students' critical thinking skills and creativity*. AIP Conference Proceedings, 2330 (1).
- Runco, M. A., & Pritzker, S. A. (2011). *Encyclopedia of Creativity* (2nded). Academic Press
- Sebastian, C. M., Torun, L., & Fredrik, B. (2016). *The effects of cognitive dissonance on abstract thinking: Dissonance leads to an abstract mindset*. Annual Convention of the Society for Personality and Social psychology.
- Torrance, E. P. (1977). *Creativity in the Classroom; What Research Says to the Teacher*. National Education Association, Washington, DC. 37.
- Wisniarti, & Sugiman. (2018). A Student's cognitive dissonance in solving non-routine perimeter problems. *Jornal of Physics Conference Series*.
- Wright, E. C., & Riskind, J. H. (2021). A cognitive dissonance perspective on threats to self-concept in obsessive-compulsive disorder. *Journal of Obsessive-Compulsive and Related Disorders*, 28.