مجلـــة جـــامعـة الســـعيد للعلـــوم الإنســـانيـــة
Al – Saeed University Journal of Humanities Sciences
journal@alsaeeduni.edu.ye
Vol (7), No(3), Sep., 2024 المجلد(7)، العـدد(3)، 2024م
ISSN: 2616 – 6305 (Print) ISSN: 2790-7554 (Online)

التنافر المعرفي وعلاقته بمهارات التفكير المستقبلي لدى طلبة كلية التربية بالتربة جامعة تعز- اليمن

أ.د/ سليمان عبده أحمد سعيد المعمري
أستاذ المناهج وطرائق تدريس العلوم
جامعة تعز، وجامعة السعيد – اليمن
ssfm.god@gmail.com

الباحثة/ غيداء محمد عبده حسن القباطي
باحثة في المناهج وطرائق تدريس العلوم
جامعة السعيد – اليمن

تاريخ تسليم البحث 2024/6/14م تاريخ قبوله للنشر2024/8/2م
موقع المجلة: journal.alsaeeduni.edu.ye

التنافر المعرفي وعلاقته بمهارات التفكير المستقبلي لدى طلبة كلية التربية بالتربة جامعة تعز- اليمن

أ.د/ سليمان عبده أحمد سعيد المعمري
أستاذ المناهج وطرائق تدريس العلوم
جامعة تعز، وجامعة السعيد – اليمن

الباحثة/ غيداء محمد عبده حسن القباطي
باحثة في المناهج وطرائق تدريس العلوم
جامعة السعيد – اليمن

الملخص

هدفت هذه الدراسة إلى معرفة مستوى التنافر المعرفي، وعلاقته بمهارات التفكير المستقبلي لدى طلبة كلية التربية بالتربة جامعة تعز اليمن، ولتحقيق هدف الدراسة استخدم الباحثان مقياس التنافر المعرفي الذي تكون بصورته النهائية من (27) فقرة، ومقياس مستوى مهارات التفكير المستقبلي الذي تكون بصورته النهائية من (38) فقرة، ووزع على ست مهارات رئيسة هي: **(التنبؤ، والتخطيط المستقبلي، والتخيل، والتوقع المستقبلي، والتصور، وحل المشكلات)**، وتم التحقق من صدق وثبات المقياسين قبل تطبيقهما على عينة الدراسة التي تم اختيارها بطريقة قصدية، وتكونت من (104) من طلبة كلية التربية من أقسام (علوم قرآن، واللغة العربية، واللغة الإنجليزية، وحاسوب تربية).

بينت النتائج أن مستوى التنافر المعرفي لدى أفراد العينة جاء بمستوى مرتفع، فيما جاء مستوى امتلاك مهارات التفكير المستقبلي بدرجة منخفضة، كما أظهرت النتائج عدم وجود فروق دالة إحصائيًا عند مستوى (α=0.05) تُعزى لمتغير الجنس أو التخصص في مستوى التنافر المعرفي أو في مستوى التفكير المستقبلي، وأشارت النتائج إلى وجود علاقة ارتباطية عكسية بين مستوى التنافر المعرفي والتفكير المستقبلي لدى أفراد العينة، وقدمت الدراسة عدد من التوصيات والمقترحات.

الكلمات المفتاحية: التنافر المعرفي، التفكير المستقبلي، العلاقة.

Cognitive Dissonance and Its Relationship to Future Thinking Skills of the Students of Al Turba Education College, Taiz University, Yemen

Prof. Suleiman Abdu Ahmed Saeed Al-Ma'mari
Professor of Curricula and Science Teaching Methods
Taiz University, Al Saeed University – Yemen

Ghaida Muhammad Abdu Hassan Al Qubati
Researcher in Curricula and Science Teaching Methods
Al Saeed University – Yemen

Abstract

This study aims at exploring the level of cognitive dissonance and its relationship with future thinking skills of the students of the Faculty of Education at Al Turba, Taiz University, Yemen. To achieve the objective of the study, the researchers have used the cognitive dissonance scale, which consists in its final form of (27) items. The future thinking skills scale consists of (38) items. The scale is divided into six main skills, namely: (prediction, future planning, imagination, future expectation, perception, and problem solving). The reliability and validity of the two scales are verified before applying them to the random sample of the study that consists of (104) students of the College of Education from the departments of The Holy Quran, Arabic, English, and Computer at Education College.

The findings have shown that the level of cognitive dissonance of the members of the sample is high, whereas the level of possessing future thinking skills is low. The results have shown that there are no statistically significant differences at the level (α =0.05) is attributed to the variable of gender or major in the level of cognitive dissonance or the level of future thinking. The results have indicated an opposing correlation between the level of cognitive dissonance and future thinking of the members of sample. The study has proposed a number of recommendations and suggestions.

Keywords: Cognitive Dissonance, Future Thinking, Relationship.

مقدمة الدراسة وخلفيتها النظرية:

يتعرض الإنسان– بطبيعته البشرية المعقدة– إلى اختلالات في التوازن المعرفي بسبب التناقضات التي يتلقاها في مراحل حياته المختلفة، وهذه التناقضات – سواء أكانت حول فكرة معينة أو موضوع محدد– تولد حالة من الانشغال الذهني لدى الفرد، وتدفعه إلى البحث عن حلول لمعالجتها رغبة في الوصول إلى حالة من الاتزان والرضا عن المعتقدات والسلوك اليومي، سواءً مع الذات أو مع الآخرين، ومن ثم تُعد هذه الرغبة دافعًا أساسيًّا في سعي الإنسان لفهم التناقضات التي تعترض طريقه.

وفي سياق التكيف مع التناقضات الداخلية، يواجه الفرد تحديات تتمثل في محاولته السيطرة على عواطفه المتضاربة، وأفكاره المتناقضة، وسلوكياته المتباينة، وذلك بهدف الوصول إلى حالة من الاستقرار النفسي، ويشير اتوم (Atoum, 2022, 215-216) إلى أن هذا التناقض قد يؤدي إلى تحفيز الفرد إلى المشاركة في سلوكيات معينة تساعده في تقليل شعوره بعدم الراحة، وتخفيف التوتر الناتج عن هذا التناقض، ولتحقيق ذلك يحتاج الفرد إلى اكتساب معرفة متناغمة ومتوازنة مع نفسه مع الحد من أهمية المعرفة غير المتوافقة، تُسمى هذه العملية– بحسب توم– "مقاومة التغيير السلوكي"، حيث يسعى الفرد إلى تعديل سلوكياته بما يتناسب مع معرفته المتناغمة.

أما بالمان Balaman (2020, 3) فيشير إلى أن الفرد يعاني من تناقض بين الإدراك والمعرفة والآراء، أو التناقض بين التفكير وعدم الراحة النفسية، وهذا يخلق حالة عدم الراحة العقلية لديه وهو يسعى جاهدًا للتغلب على هذا التناقض للحصول على الراحة بطرق مختلفة، وقد ينتابه القلق حين يواجه معلومات أو معارف تتعارض بقوة مع ما لديه من قيم أو معتقدات.

وهذا النمط من التناقض لاحظه فستنجر (Festinger) وأطلق عليه مسمى التنافر المعرفي، مشيرًا إلى أن وجود التنافر وعدم الراحة النفسية يحفز الفرد إلى التقليل منهما، الأمر الذي يؤدي إلى تجنب المعلومات التي يمكن أن تزيد من التناقض؛ لذلك كلما زاد حجم التنافر زاد الضغط للتقليل منه (Jones & Mills, 2019, 3-4).

فالتنافر المعرفي – إذًا هو مصطلح نفسي يصف التوتر غير المريح الذي قد يتولد عن الأفكار المتضاربة أو الانخراط في سلوك يتعارض مع معتقدات الفرد، ويكون التنافر المعرفي محسوسًا عند المتغيرات النفسية والاجتماعية، وهو الصراع النفسي الناشئ عن الربط بين معتقدين أو أكثر من المعتقدات غير المتوافقة في آنٍ واحد (Oduh, 2019, 20).

فعلى المستوى النظري، قدم ليون فستنجر منذُ أكثر من (60) عامًا نظرية للتنافر المعرفي (Cognitive Dissonance Theory)، وهي من أكثر النظريات تأثيرًا في سلوك الفرد، وقد

وصفه فيها بقوله: "يحدث التنافر المعرفي عندما يواجه الإنسان حقائق ومعارف تتعارض مع معتقداته وقيمه وأفكاره وسلوكه، ويسعى لإيجاد طرق ناجحة لحل تلك التعارضات، والتناقضات، وهذه النظرية تصدق على جميع المواقف الاجتماعية التي تنطوي على تغيرات المواقف البشرية، وهي وثيقة الصلة بالتفكير المستقبلي، وعملية صنع القرار، وحل المشكلات المستقبلية؛ لأن التفكير المستقبلي يُعد مصدرًا مهمًا لحالة التنافر المعرفي (Yahya & Sukmayadi, 2020, 482).

ووفقًا للعظامات والعتوم (2017، 15)؛ تعتمد نظرية التنافر المعرفي على خاصيتي "الفهم والإدراك للعلاقات" وذلك في إطار النظرة الشاملة لعناصر الموقف، بحيث يركز الفرد على فهم العلاقات بين العناصر المعرفية المختلفة، مثل: الاتجاهات، والسلوكيات، والمعارف، وتقييم مدى اتساقها مع بعضها بعضًا، وحين يدرك الفرد عدم التناغم المعرفي بين هذه العناصر؛ ينشأ لديه شعور بالقلق وعدم الارتياح، وهو ما يُعرف بـ"التنافر المعرفي"، الذي يحدث حين تبرز تناقضات بين معتقدات الفرد وسلوكياته، أو بين معتقداته ومعتقدات الآخرين، أو بين معتقداته ومعلومات جديدة يتلقاها.

إن الحل المناسب لهذا التنافر – وفقًا لنظرية التنافر المعرفي– هو تغيير الاتجاه والسلوك أو التوافق بين القناعة والسلوك، وهو ما يتطلب وعيًا وإدراكًا عميقًا يدفعان الفرد إلى تعديل سلوكياته أو معتقداته لتقليل التوتر الناتج عن التنافر المعرفي.

وتُشير نظرية التنافر المعرفي التي صاغها فستنجر وكارلسميث (Festinger and Carlsmith, 1959) إلى ميل البشر للحفاظ على الاتساق والتناغم بين معتقداتهم، ومواقفهم، وسلوكياتهم، فإذا واجه الفرد منهم خللًا في هذا التناغم، وتناقضًا بين الميول والرغبات؛ نشأ لديه التنافر المعرفي.

ويرصد القيسي (2019، 14) عددًا من حالات حدوث التنافر المعرفي لدى الفرد مثل: أن يتبني اتجاهًا سياسيًا معينًا ثم يتصرف خلافًا له، أو أن يؤمن بقضية معينة ثم يتخلى عنها بالإكراه، أو أن يصدر عنه نمط سلوكي يتعارض مع اتجاهاته، مثل الإيمان بأهمية تعليم المرأة ثم التصرف مع زوجته بطريقة تتعارض مع هذا الاتجاه، – وبحسب القيسي– يُعد التوافق مع الأعراف الثقافية والعادات والتقاليد عاملًا مهمًا في شعور الفرد بالارتياح في حين تؤدي مخالفة هذه الأعراف إلى تعرضه للتهكم المجتمعي، ومن ثم الإحساس بالتنافر المعرفي، فعلى سبيل المثال؛ قد يواجه الفرد الذي يرتدي زيًا مخالفًا للأزياء المألوفة، أو قصة شعر أو شارب مخالفة للأشكال المألوفة السخرية والتهكم من الآخرين، وبما أن الفرد يميل إلى تذكر ما يؤيد رأيه ومعتقداته وينسى ما يناقضها؛ فإن هذا الميل هو أحد العوامل التي تُسهم في استمرار التنافر المعرفي.

بناءً على ما سبق؛ يؤكد بورنس (Burns, 2006, 5) أن التنافر المعرفي من الموضوعات المهمة التي شغلت اهتمام الباحثين في سائر مجالات علم النفس، بما في ذلك علم النفس المعرفي والاجتماعي والتربوي، بحيث تفترض نظرية التنافر المعرفي أن الفرد يشعر بعدم الراحة النفسية حينما يتلقى معرفة جديدة لا تتوافق مع معتقداته وآرائه السابقة ما يؤدي إلى حدوث حالة من التنافر المعرفي وغياب التجانس النفسي والشعور بالقلق والتوتر، الأمر الذي يحفز الفرد إلى تسويغ سلوكه بطريقة لا تتوافق مع معتقداته.

ويشير سلامة وغباري (2016، 31) إلى أن التنافر المعرفي حالة نفسية تنشأ لدى الفرد حينما يتبنى معتقدين أو قيمتين متعارضتين، ويستند هذا المفهوم – من وجهة نظرهما– إلى ثلاث مسلمات أساسية، هي:

- **تفضيل أحد المعتقدين:** بأن يمتلك الفرد اعتقادًا يفضله على اعتقاد آخر.
- **السيطرة على المعتقدات:** بأن يتمتع الفرد بقدرة معينة على التحكم في معتقداته وتغييرها.
- **استمرارية المعتقدات:** بحيث يظل المعتقد الذي تم تبنيه مرة واحدة صالحًا ومستمرًا على مر الزمن، إلا في حالات استثنائية.

فالتنافر المعرفي ينشأ بناءً على أسس منطقية، أو عرفية، أو عامة، فالأساس المنطقي: كأن نؤمن بأن الإنسان سيصل إلى النجوم، ولكننا ندرك أن ذلك سيستغرق منه وقتًا طويلًا، والأساس العُرفي: كأن نعرف أن أكل اللحوم باليد في المطاعم غير لائق، ولكننا ندرك بأنه من الصعب علينا أكلها وانتزاع العظم منها بالشوكة والسكين، والأساس العام: كأن يكون الفرد منتميًا إلى الحزب الجمهوري، ولكنه يفضل مرشح الحزب الديمقراطي، وهكذا.

ويذكر القيسي (2019، 11) من العوامل المؤثرة في التنافر المعرفي حجم المعلومات المتناثرة في الموضوع، وثقافة الفرد ومستوى تعليمه، والحالة العقائدية والدينية أو الحزبية، وتاريخ الفرد أو أسلوبه في التعامل مع الموقف، وحدة التنافر وقوته، وأخيرًا الدافعية.

وللتنافر المعرفي دور محوري في تحليل الاتجاهات النفسية وبنائها وتغييرها إلى جانب تحليل البنية المعرفية وعمليات صنع القرار، وينطلق هذا الدور من مبدأ أساسي مفاده: أن الأفراد يسعون بشكلٍ طبيعي إلى تحقيق التماسك والاتساق الداخلي، بإيجاد نوع من التوافق بين معرفتهم ومعتقداتهم وأفعالهم، فعلى سبيل المثال يميل الأب الذي يعتقد أن كلية الطب خيار مهني ممتاز وذو مستقبل واعد إلى تشجيع أبنائه على الالتحاق بها، وبالمثل يتجنب الطفل ارتكاب الأفعال المذمومة التي يعرف أنها ستعرضه لعقاب قاسٍ، وهكذا تتخلل حياتنا اليومية العديد من الأمثلة التي توضح تأثير التنافر المعرفي على سلوكياتنا واتجاهاتنا، وتشير هذه الأمثلة إلى أن الأفراد يحاولون باستمرار تقليل التنافر بين معتقداتهم وأفعالهم، وهو ما يؤثر بشكلٍ مباشر في قراراتهم وتصرفاتهم (شوكت، 2016، 826).

يشير شوكت (2016، 826) إلى أن طلبة الجامعة يعيشون حالة من التنافر المعرفي الملموس بين ما يخفونه وما يظهرونه، وبين أحاسيسهم ومفاهيمهم الخاصة، وبين رغبة المجتمع ومتطلباته وما يصبون إليه، وبين الواقع المفروض أو المعاش، وهو صراع يتجلى بشكلٍ واضح في الوقت الحاضر.

أما على المستوى الإجرائي؛ فإن الطلبة يتعرضون في قاعات الدراسة للعديد من المشكلات الأكاديمية اليومية التي قد تولد لديهم التنافر المعرفي وتعيق توجهاتهم نحو تحقيق أهدافهم المستقبلية، فعلى سبيل المثال، قد تواجه مجموعة من الطلبة صعوبة في مواكبة أساتذتهم أو زملائهم ومتابعة دروسهم، ما قد يؤدي إلى تحولهم إلى مصدر شغب، وهذا المثال يشير إلى أن التنافر المعرفي يمكن أن يؤدي إلى نشاط موجه نحو تخفيض التنافر، تمامًا كما يؤدي الجوع إلى نشاط موجه نحو تخفيض الجوع (محمد، 2020، 32).

ونرى أن بعض المراهقين يعاني من صراع بين رغبته في مزاولة هوياته المتنوعة، وبين رغبته في المطالعة لتحقيق مستوى تحصيلي جيد يحقق به ذاته وينال احترام الأهل والآخرين، ويخضع لمثل هذا الصراع حتى الكبار، فقد يقع الأستاذ الجامعي أو الطبيب المشهور في صراع بين رغبته في قيامه بواجباته العائلية بالجلوس معهم ومشاركتهم بعض متطلبات الحياة، ورغبته في متابعة بحوثه ومتابعة الجديد في تخصصه، وهذا النوع من الصراعات لا يكون أثره عميقًا في اضطرابات توافق الفرد، كما لا يمتد إلى وقت طويل، بل ينتهي وتزول آثاره بتغلب إحدى الرغبتين وإشباعها (شوكت، 2016، 832).

ويضيف شاه Shah (2021, 4) أن التنافر المعرفي يؤدي دورًا مهمًا في تنظيم سلوك الطلبة، فخلال دراستهم يواجهون مواقف يشعرون فيها بالتناقض بين المعلومات والمعارف التي يتلقونها، وبين معتقداتهم وسلوكياتهم التي يؤمنون بها ويمارسونها في حياتهم اليومية، الأمر الذي يولد لديهم شعورًا بالضيق والقلق، ويؤثر في اتخاذهم القرارات الصائبة. وبالجملة؛ تنص نظرية التنافر المعرفي على أنه حين تكون هناك أكثر من فكرة غير متسقة مع معتقدات الطالب، فإنه يعاني من تأثير مؤلم يدفعه إلى السعي لإيجاد حلول للحد من هذا التنافر أو التقليل منه، وهو شعور نابع من أهمية الاتساق المعرفي والقيمي في العقل البشري.

وتشير هويوة وآخرون (2021، 1–2) إلى أنه يمكن لنظرية التنافر المعرفي في المجال الدراسي أن تفسر العديد من الظواهر التي تحدث داخل نفسية الطالب، فالطالب حين يواجه حالة من التنافر المعرفي يعاني من الاستياء وعدم التوازن المعرفي فيؤثر هذا التنافر سلبًا في مساره الدراسي، فيُحجم عن الأسلوب التفاعلي مع العناصر التربوية في بيئة الصف، ومن ثم يسعى إلى

إيجاد حلول للحفاظ على التوازن والاستيعاب بين الأفكار التي يتلقاها وقناعته وسلوكياته، ويؤدي هذا السعي إلى قوة دافعة لإعادة التوازن والمواءمة والتوافق مع الذات واتخاذ القرارات.

وفي سياق معالجة التنافر المعرفي، اقترح فستنجر (المشار إليه في سلامة وغباري، 2016، 32) مجموعة من الاستراتيجيات للتخفيف من حدة هذا التنافر. وتشمل هذه الاستراتيجيات:

1- **تغيير السلوك:** يتضمن هذا التغيير تبني سلوك يتوافق مع أحد عنصري المعرفة المتنافرة، فعلى سبيل المثال قد يتوقف المدخن عن التدخين لتقليل التنافر بين معرفته بأضرار التدخين واستمراره في التدخين.

2- **تغيير عناصر المعرفة:** يمكن تغيير عناصر المعرفة المستمدة من البيئة المحيطة لتقليل التنافر، فعلى سبيل المثال قد يتجنب المدخن الجلوس مع أشخاص مدخنين ويتقرب من أشخاص غير مدخنين.

3- **إضافة عنصر معرفة جديد:** يمكن إضافة عنصر معرفة جديد لتقليل التنافر، على سبيل المثال قد يقنع المدخن نفسه بأن إحصائيات حوادث السير أكثر بكثير من إحصائيات الوفيات من سرطان الرئة الناجم عن التدخين.

4- **تجنب المعلومات المتنافرة:** يمكن تجنب المعلومات المتنافرة لتقليل التنافر، على سبيل المثال قد يتجنب المدخن قراءة الملاحظات الموجودة على علب السجائر والابتعاد عن قراءة المقالات التي تتحدث عن التدخين وعلاقته بالسرطان.

تجدر الإشارة إلى أن هذه الاستراتيجيات ليست متساوية في فعاليتها، فقد يعتمد اختيار الاستراتيجية الأنسب على طبيعة التنافر المعرفي وخصائص الفرد.

إن دراسة ظاهرة التنافر المعرفي لدى الطلبة أضحت ضرورية لمعرفة دوافعهم المعرفية بالذات، إذ إن الطالب المتنافر معرفيًا يكون في حالة دافعية، أي أنه يبقى مدفوعًا في سلوكه للتعبير عن مواقفه تجاه الشيء الذي يواجهه أو يفكر فيه، وحالة الدافعية هذه تبقيه مشغولًا معرفيًا وذهنيًا فلا يهدأ حتى تتحقق الحالة أو يتم سحبها، وهذا يعني وجود علاقة ارتباطية سالبة عكسية بين مستوى التنافر المعرفي، وتقدير الذات (محمد، 2020، 32).

وبناءً على ذلك؛ نال التنافر المعرفي اهتمام الباحثين من زوايا مختلفة، فعلى المستوى العملي أجريت العديد من الدراسات منها: دراسة محمد (2020) التي هدفت إلى معرفة مستوى التنافر المعرفي وعلاقته بانفعالات التعلم والتحصيل الأكاديمي لدى طلاب الجامعة بالبحر الأحمر، وأشارت نتائجها إلى وجود فروق دالة إحصائيًا في انفعالات التعلم لدى أفراد العينة على كل من التنافر المعرفي والتحصيل الأكاديمي لصالح الطلاب مرتفعي الأداء، وهذا يعني أن هناك تنافرًا معرفيًا بين أفراد العينة، وأن التنافر عند الإناث أكثر من الذكور.

وكشفت دراسة أودوه Oduh (2019, 20) العلاقة بين أبعاد التنافر المعرفي ومستوى الرضا الوظيفي لدى المرشدين التربويين في الكليات الحكومية بولايتي إيدو والدلتا النيجيريتين، وأظهرت نتائجها أن معظم المستشارين والمرشدين يعانون من تنافر معرفي في الرضا الوظيفي. وبينت دراسة شاه (Shah,2021) أهمية التنافر المعرفي في عملية اتخاذ القرار من وجهات نظر الموظفين في فرنسا وباكستان، حيث كانت أبرز نتائجها أن الموظفين يعانون من التنافر المعرفي في الحياة المهنية والشخصية بأشكال مختلفة (جسديًا، وعقليًا).

وسعت دراسة العظيمات والعتوم (2018) إلى تحديد مستوى التنافر المعرفي وعلاقته بأساليب التفكير ومصادر الدعم الاجتماعي لدى طلبة جامعة اليرموك بالأردن، وأظهرت نتائجها أن مستوى التنافر المعرفي لدى الطلبة كان متوسطًا وتوجد فروق ذات دلالة إحصائية في مستوى التنافر المعرفي تُعزى لمتغير الجنس يتجه نحو الذكور، ومتغير الكلية يتجه نحو التخصصات العلمية، ومتغير المستوى الدراسي لصالح المستوى الأول.

واستقصت دراسة سلامة وغباري (2016) مستوى التنافر المعرفي والمسؤولية الاجتماعية لدى طلبة الجامعة الهاشمية في ضوء متغيري النوع الاجتماعي والكلية بالأردن، وأظهرت نتائجها أن مستوى التنافر المعرفي لدى أفراد العينة كان متوسطًا وأنه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية تُعزى لمتغيري النوع الاجتماعي والكلية، كما أظهرت نتائجها وجود علاقة ارتباطية سالبة ذات دلالة إحصائية بين الدرجة الكلية للتنافر المعرفي والدرجة الكلية للمسؤولية الاجتماعية.

وبينت دراسة شوكت (2016) مستوى التنافر المعرفي لدى طلبة كلية التربية الأساسية بالجامعة المستنصرية في بغداد، وأشارت نتائجها أن أفراد العينة ليس لديهم تنافر معرفي لكن الذكور أكثر تنافرًا من الإناث، وأن الأقسام الإنسانية أكثر تنافرًا من الأقسام العلمية. وأجرت الاهيني (Allahyani, 2012) دراسة لمعرف العلاقة بين التنافر المعرفي واتخاذ القرار لدى عينة من طالبات جامعة أم القرى بالسعودية، وأظهرت نتائجها أن التنافر المعرفي لدى الطالبات كان ضعيف بنسبة (40%) من حجم العينة.

كما أجرى غراهام Graham (2007) دراسة هدفت إلى تحديد إمكانية حدوث التنافر المعرفي بعد اتخاذ قرار صعب يتعلق بقضية أخلاقية، حيث بينت نتائجها أن الأفراد قد يحدث لديهم تنافر معرفي بعد اتخاذ قرار صعب، وأشارت إلى أن بعض القضايا الأخلاقية تستثير حالة من التنافر المعرفي، وأن عدم اعطاء أهمية كبيرة للكثير من القضايا الأخلاقية يقلل من مستوى التنافر المعرفي.

يؤكد استعراض الدراسات أهمية معرفة مدى التنافر المعرفي لدى الفرد والحاجة لتعلم كيفية التطلع بأمور المستقبل لأسباب عدة، أهمها العيش في عالم يتسم بعدم اليقين المتزايد، مما يزيد من

احتمالية حدوث الأخطاء، والحاجة إلى التفكير بمختلف أنواعه، إذ يصبح التفكير بمختلف أنواعه، وبخاصة التفكير المستقبلي ضرورة ملحة في عالم عدم اليقين، وتقليل مستوى عدم اليقين بشأن المستقبل؛ فتعلم التفكير المستقبلي يُساعد في تقليل مستوى عدم اليقين بشأن المستقبل من خلال تمكين المتعلمين من توقع ما قد يواجهونه غدًا، كما يُسهم تعليم التفكير المستقبلي في تعزيز الذاكرة والتفكير والتخيل الواسع لدى المتعلمين، والتخفيف من التنافر المعرفي لديهم (Tsai & Lin, 2016, 178).

والتفكير المستقبلي يقود إلى امتلاك قاعدة معرفية متناغمة ومتزنة يمكن الاستعانة بها في معالجة اختلالات التوازن، كما يُساعد في اكتشاف الخطط المستقبلية واتخاذ القرارات بشأنها، مع الأخذ بالحسبان أن التفكير المستقبلي يتأثر ببعدين رئيسين هما: التفاؤل، والتشاؤم؛ فالتفكير المستقبلي المتفائل هو توقعات الطلبة الإيجابية والمتزنة مع إمكانية انجاز الأهداف التي يسعون إلى تحقيقها، أما التفكير المستقبلي المتشائم فهو توقعاتهم السلبية وغير المتزنة بشأن الأحداث المستقبلية (الدليمي والجبوري، 2019، 443-444).

وهذا النوع من التفكير يُساعد الفرد أيضًا في توقع المشكلات المستقبلية، والتنبؤ بالحلول الممكنة لكثير منها، وتخفيف مشاعر القلق التي قد تحيط به مستقبلًا، والتقليل من التنافر المعرفي؛ كما يمكن الطالب من دراسة صور المستقبل، والبحث في طبيعة الأوضاع القائمة وتحليل محتواها، ودراسة أسبابها، وتقييم نتائجها، ذلك أن تصورات الأفراد حول المستقبل تؤثر فيما يتخذونه من قرارات في الوقت الحاضر سواء من أجل التكيف مع التصورات عند وقوعها، أو تحويل تلك التصورات إلى واقع، ويتضمن التفكير المستقبلي الاستكشاف المنظم لكيف؟ وماذا سيكون عليه المجتمع وبيئته الفيزيقية والثقافية؟ وكيفية تشكلها مستقبلًا؟ (زكي، 2019).

وقد أورد الباحثون جملة من تعريفات للتفكير المستقبلي؛ فعرفه محمود (2019) بأنه: "العملية العقلية التي تقوم على فهم وإدراك تطور الأحداث من الماضي مرورًا بالحاضر إلى امتداد زمني مستقبلي لمعرفة اتجاه وطبيعة التغير اعتمادًا على استخدام معلومات متنوعة عن الحاضر وتحليلها والاستفادة منها لفهم المستقبل".

وعرفه زكي (2019، 925) بأنه: "الجهود المستقبلية المقصودة لكشف بعض الأسرار الغامضة أو الحقائق التي لم تظهر هويتها بطريقة واضحة بشرط أن يتم ذلك من خلال الأسلوب العلمي الذي يقدم إجابات وافية عن نوعية الأسئلة (متى، وأين، وكيف) تحت أي ظرف، والدوافع التي تتحقق من خلال التوقعات المختلفة، وبذلك يمكن فهم الصراعات الحالية التي تريد أن تتحكم في حركة الزمان والمكان، أي تتحكم في المستقبل نفسه".

ويعرفه عبد الوارث (2016، 27) بأنه: "نشاط عقلي مركب يقوم على الفهم والتحليل والتركيب لمعلومات الطالب حيال المشكلات والقضايا الماضية، والحاضرة التي يزخر بها مجتمعهم بهدف تكوين صور ذهنية والتوصل إلى توقعات بمستقبل تلك القضايا والمشكلات وإصدار الأحكام حيالها، ومن ثم التخطيط واتخاذ القرارات المناسبة لحل تلك المشكلات في المستقبل".

ومن مجمل التعريفات السابقة؛ يتضح أن التفكير المستقبلي يشمل مجموعة من المهارات يتم بوساطتها تحليل أحداث الحاضر والتنبؤ بأحداث المستقبل، وعلى الرغم من تباين الآراء في تحديد تلك المهارات؛ فإن هذا التباين يُعد شكليًا وليس جوهريًا، فمعظم هذه الآراء تتفق على مهارات التفكير المستقبلي عمومًا على نحو ما يوضحه الشكل(1).

شكل (1)

ويمكن عرض هذه المهارات بإيجاز على النحو التالي:

1- مهارة التنبؤ (Prediction Skill): يقصد بها "العملية التي يتم من خلالها محاولة تكوين الصورة المستقبلية محتملة الحدوث، ودراسة المتغيرات التي يمكن أن تؤدي إلى احتمال وقوع هذه الصورة المستقبلية، ويتساءل الفرد عما الذي يمكن أن يكون؟ ما المرجح أن يكون؟ ما الذي ينبغي أن يكون؟" (زكي، 2019، 928).

وتشير مهارة التنبؤ إلى قدرة المتعلم على وضع تصور للمستقبل وفقًا لعلاقة النتيجة بالسبب وربطهما بالعوامل المؤثرة فيهما بناءً على فهم واعٍ بالمستقبل (محمود، 2019).

2- مهارة التخيل (Fantasy Skill): وهي: "قدرة الفرد على إطلاق العنان للأفكار، وتكوين صور عقلية مبتكرة غير موجودة عادًة، ودون النظر للارتباطات المنطقية أو الواقعية بمعنى أن الفرد يتحرر من عالم الحقيقة والواقع؛ بهدف وضع تصور لما يمكن أن يكون عليه مستقبل بعض المشكلات والقضايا" (زكي، 2019، 931).

3- **مهارة التخطيط (Planning Skill):** هي "عملية عقلية لاختيار أحسن الحلول بشكل محدد ومقصود لتحقيق أهداف محددة في فترة زمنية معينة"، كما أنها: "قدرة الفرد على صياغة الأهداف، ووضع خطط عمل، وتصورات للمخرجات، وتحديد النقص في المسارات" (محمود، 2019).

4- **مهارة حل المشكلات (Problems Solving Skill):** يُقصد بها: "العملية التي يتم من خلالها رصد وتتبع مسار المشكلات الحاضرة، واقتراح بدائل متعددة لما ستكون عليه المشكلات في المستقبل مع التركيز على أهمية رسم الصور البديلة والمتوقعة، ووضع حلول غير مألوفة لها" (زكي، 2019، 928).

5- **مهارة اتخاذ القرار (Decision Making Skill):** وهي: "عملية تفكير مركبة تهدف إلى صياغة أفضل البدائل أو الحلول المتاحة في موقف معين، وتتضمن استخدام عدد من مهارات التفكير العليا كالتحليل والتقويم، وبناء النماذج، وقد يتم اتخاذ القرارات بشكل اعتباطي أو لمجرد نزوة أو هوى شخصي دون صياغة أو صناعة لمختلف البدائل التي تستند إلى تقييم موضوعي لعناصر الموقف أو المشكلة، ويتضمن الالتزام بخطوات مدروسة ومتدرجة، وتستخدم فيه معايير كمية ونوعية للحكم على البدائل التي قد يكون من بينها أكثر من بديل واحد مقبول" (شحاتة، والنجار، 2003، 16- 17).

6- **مهارة التصور:** تُعد هذه المهارة من المهارات الأساسية للتفكير المستقبلي، لأن المتعلم يستخدمها ليكوِّن صورة متكاملة للأحداث في فترة مستقبلية، وتتأثر هذه المهارة بعوامل الابتكار والخيال العلمي، مما يُسهم في تطوير التصور المستقبلي، وتندرج تحت مهارة التصور العديد من المهارات الفرعية التي تؤدي دورًا مهمًّا في تشكيل صورة متكاملة عن المستقبل، وهي: (مهارة تحديد الأولويات، ومهارة التعرف على وجهات النظر، ومهارة تحليل المجادلات، ومهارة طرح الأسئلة) (الدوسري، 2020، 113).

ويتفق كثير من الباحثين على أن أهم مهارات التفكير المستقبلي التي ينبغي تعليمها للطلبة، هي: (مهارة التخطيط المستقبلي، ومهارة التنبؤ المستقبلي، ومهارة القدرة على التخيل، ومهارة تقييم المنظور المستقبلي، ومهارة القدرة على حل المشكلات، ومهارة القدرة على اتخاذ القرار، ومهارة التفكير الإيجابي المستقبلي، ومهارة تطوير السيناريو المستقبلي، والتخيل المستقبلي) (الدرابكة، 2018، 59).

وعلى الرغم من تباين مهارات التفكير المستقبلي؛ فإن معظم هذه المهارات مهمة لكل من المعلم والمتعلم؛ لأنها تمكنهم من التعامل مع عالم متغير بشكلٍ فعال، فيمكن للمعلم استخدام هذه المهارات لتطوير المناهج التعليمية وتصميم أنشطة تعليمية تساعد الطلبة في تطوير مهارات التفكير

المستقبلي، أما المتعلم؛ فيمكنه استخدام هذه المهارات للتخطيط لمستقبله وتحديد أهدافه وتحقيقها؛ ولذلك تبنت هذه الدراسة مجموعة من المهارات الأساسية عند وضع مقياس مهارات التفكير المستقبلي، وهي: (التنبؤ المستقبلي– التخطيط – التخيل – التوقع المستقبلي– التصور– حل المشكلات).

وتؤكد زكي (2019، 925–926) أن تدريب الطلبة على مهارات التفكير المستقبلي يجعلهم يتعاملون بفعالية مع ما حولهم من عالم معقد بكثير من التناقضات المعرفية والتقنية والاجتماعية والشخصية والنفسية وغيرها. ويرجع ذلك إلى أن إعداد الطالب للمستقبل وللتكيف مع العالم سريع التغير لا يمكن أن يحدث باكتسابه المعارف والمهارات فقط، ولكن التحدي هو إعداده للاعتماد على النفس، وتنمية الذات، والتخفيف من التنافر والتناقض المعرفي والنفسي، وأن يكون قادرًا على تفسير ما يحدث وما سيحدث من متغيرات.

وتضيف المطيري (2018) أن تنمية مهارات التفكير المستقبلي لدى الطلبة تأتي بمنزلة تدريبهم على ابتكار أفكار جديدة تُسهم في زيادة وعيهم واكسابهم الثقة بأنفسهم، وتوسع مداركهم لمواجهة المستقبل وتقنياته والتخفيف من التناقضات الحياتية.

إن تعلم مهارات التفكير المستقبلي وامتلاك الطلبة لها في مختلف المراحل الدراسية حسب ما يراه تساي، ولين (Tsai and Lin, 2016, 177) تجعل منهم جيلًا يتخيل مستقبله بوضوح ويحضر نفسه مسبقًا؛ لذلك كان من الضروري امتلاكهم تلك المهارات لتعزيز قدرتهم على التفكير السليم، والإنتاج المعرفي الجيد، والابداع في التفكير، والتخفيف من حدة التنافر والتناقض المعرفي، ولا يمكن توقع المستقبل كما سيكون على وجه الدقة، ولكن بتكوين صوره تقريبية عنه.

كما تبرز أهمية تعليم مهارة التفكير المستقبلي في تمكين المتعلمين من التمييز بين الحقيقة والرأي، وترسيخ دورها في تطبيقات المعرفة وعملية التعلم، وتؤكد الدراسات أن ممارسة مهارات التفكير المستقبلي تزود المتعلمين بمهارات أساسية لحل المشكلات الحياتية والمواقف التعليمية الحالية والمستقبلية في حين يميل الطلبة الذين يفتقرون إلى مهارات التفكير المستقبلي والفهم الصحيح إلى التصرف بطريقة غير مسؤولة، واستخدام أساليب قد تضر بمستقبلهم (Taveep, et al., 2016, 126; Sunday, 2012, 155).

وفي السياق نفسه، يضيف تساي، ولين، وجونز وآخرون (Tsai and Lin, 2016, 178; Jones et al., 2014, 6) أن الهدف من التعليم المستقبلي هو تعزيز المواقف الاستباقية بتزويد المتعلمين بمهارات التفكير المستقبلي، وخلق صور مستقبلية بديلة عبر الترويج والمشاركة الفاعلة، وتمكينهم من التعامل الصائب مع أي ظروف مستقبلية، ويشيرون إلى أن التفكير المستقبلي يتضمن

تخيل الأحداث المستقبلية المحتملة بطريقة إبداعية ومتزنة مع مراعاة الاحتمالات غير المحدودة للسيناريوهات المستقبلية الافتراضية، وبالتفكير المستقبلي يسعى المتعلم إلى اكتساب المعرفة والفهم وتقييم المعلومات حول المستقبل، ويحصل على فرصة لتصور المستقبل مع ظهور كيان متعدد الأوجه: المستقبل المحتمل (أي شيء يمكن أن يحدث)، والمستقبل المفضل (المستقبل المرغوب).

ويذكر كل من زكي (2019، 926)؛ ومحمود (2019، 2860) أهمية مهارات التفكير المستقبلي– سواءً تعلمها أو تنميتها– وأوجزا ذلك في أن التفكير المستقبلي ومهاراته التي تُسهم في اتخاذ القرارات المناسبة؛ إذ يوفر معلومات حول جملة البدائل، والاحتمالات الممكنة للمستقبل، والأخطار المحتملة، والفرص المواتية التي تلوح في الأفق، فضلًا عن أفضل الطرق والأساليب التي يمكن الارتكاز إليها في الاستعداد للأوضاع المستقبلية، الأمر الذي يساعد الفرد على اتخاذ القرارات المناسبة في ضوء ما يتوفر لديه من معلومات وحقائق حالية، وتسعى إلى تحقيق جودة الحياة وتهيئة الأفراد مع متغيرات المستقبل، وخلق الإحساس بالسعادة الداخلية لديهم، وتُسهم في تنمية مهارات التفكير العليا لدى المتعلمين، كالإبداع والخيال، وتنمي مهارات اتخاذ القرارات المناسبة من جملة البدائل المطروحة لمشكلة مستقبلية معينة، علاوة على دعم عمليات التفكير في البدائل المستقبلية المتوقعة قبل وقوعها.

ويلخص عبد الوارث (2016، 19) الفوائد التربوية لتنمية مهارات التفكير المستقبلي لدى الطلبة فيما يلي:

- إن الأجيال التي يتم إعدادها في مراحل التعليم لن تتاح لها فرصة الاسهام في معالجة مشكلات الحاضر، بقدر ما تعد مسؤولة مسؤولية كاملة عن المستقبل ومشكلاته، وهذا يرتبط بالتنافر المعرفي.
- حينما يغيب المستقبل عن أذهان الطلبة يضعف معه الانتماء والهوية؛ لذا يصبح المجتمع في خطر لأن طلبته لا يرون إلا ظلامًا دامسًا ويولد لديهم شعورًا باللامبالاة لذلك يعد استشراق المستقبل هدف حاضر ومستقبل أي مجتمع، ولابد من إزالة هذا التناقض.
- أنها تتيح للطلبة فرصة لتنمية وتطوير مهاراتهم اللازمة لمواجهة عالم متغير.

وبناءً على ذلك؛ فقد اهتم عدد من الباحثين بإجراء عدد من الدراسات استهدفت التعرف على مدى امتلاك الطلبة لمهارات التفكير المستقبلي، وفيما يلي عرض مختصر لهذه الدراسات منها:

دراسة الكعبي (2022) فقد سعت إلى معرفة الدافعية العقلية وعلاقتها بمهارات التفكير المستقبلي لدى طلبة الجامعة في العراق، وتوصلت نتائجها إلى أن الطلبة أفراد العينة لديهم مهارات التفكير المستقبلي نتيجة للخبرة المتراكمة والمكتسبة من التعليم والمواقف الحياتية الأخرى في الغالب، كما أظهرت وجود علاقة ارتباطية بين الدافعية ومهارات التفكير المستقبلي لدى أفراد العينة.

واستقصت دراسة الحسين والعلي (2020) معرفة العلاقة بين مهارات التفكير المستقبلي بالانفتاح على الخبرة لدى طلبة الجامعة بالعراق، وتوصلت نتائجها إلى وجود علاقة دالة إحصائيًا بين مهارات التفكير المستقبلي والانفتاح على الخبرة لدى أفراد العينة.

وهدفت دراسة الدرابكة (2018) إلى مقارنة عن مهارات التفكير المستقبلي لدى الطلبة الموهوبين وغير الموهوبين في عجلون الأردن، وتوصلت نتائجها إلى أن مستوى مهارات التفكير المستقبلي لدى الطلبة الموهوبين كان أفضل منها لدى الطلبة غير الموهوبين.

وحددت دراسة الحويطي (2018) درجة امتلاك طلاب كلية التربية والآداب بجامعة تبوك لمهارات التفكير المستقبلي، وأظهرت نتائجها أن أفراد العينة يمتلكون وبدرجة عالية مهارات التفكير المستقبلي بشكلٍ عام، كما بينت النتائج عدم وجود فروق دالة إحصائيًا في درجة امتلاك طلاب كلية التربية والآداب لمهارات التفكير المستقبلي بشكلٍ عام وعند جميع المهارات الرئيسة تُعزى لمتغير النوع الاجتماعي ذكور وإناث.

وسعت دراسة حافظ والجبوري (2018) إلى معرفة التفكير المستقبلي لدى طلبة الجامعة بالقادسية في العراق، وتوصلت نتائجها أن الطلبة لديهم تفكير مستقبلي ضعيف، كما أظهرت أنه توجد فروق دالة إحصائيًا في التفكير المستقبلي تبعًا لمتغير الجنس لصالح الذكور، كما توجد فروق دالة إحصائيًا تبعًا لمتغير التخصص لصالح العلمي، ولم تظهر فروق في تفاعل الجنس مع التخصص الأكاديمي في التأثير على التفكير المستقبلي.

ويتضح من عرض هذه الدراسات أهمية امتلاك الطلبة مهارات التفكير المستقبلي لمواجهة التحديات التي نتجت وتنتج عن التطورات التقنية في مختلف المجالات، ويرى الباحثان أن مهارات التفكير المستقبلي يُعد بعدًا مهمًا من أبعاد حياة طلبة الجامعة؛ لأهميتها في إعدادهم حتى يصبحوا قادرين على مواجهة التحديات التي فرضتها التغيرات المتسارعة.

إن الطلبة حين يفكرون في أهدافهم أو حياتهم المستقبلية؛ فإن المسافة الزمنية تؤثر في عقلياتهم وتغير رد فعلهم تجاه الأحداث المستقبلية، وبما أن التنافر المعرفي هو حالة من الانزعاج النفسي التي تنشأ عن وقوع حدث يخالف أي توقعات أو تنبؤات مستقبلية، أو نشأ عن التناقض بين معتقدات المرء وأفعاله؛ فإن الحد منه يقتضي إعادة الهيكلة المعرفية عن طريق تغيير طرق التفكير التي هي واحدة من أكثر المصادر جلبًا لحالة التنافر المعرفي (Oduh, 2026, 20; Tsai and Lin, 2016, 178) لذلك يمكن القول: إن التفكير المستقبلي يُعد مصدرًا مهمًا لحالة التنافر المعرفي التي قد يعيشها كل فرد، ومن شأن الجامعة أن تحقق حالة التوازن النفسي والمعرفي بتقديم أشكال مختلفة من المعلومات والمعارف، ومن الدعم النفسي والاجتماعي والمعلوماتي والقيم التي تصحح

المفاهيم والأفكار وتعززها، وترسخ العقيدة والاتجاهات، وتنمي السلوكيات والمهارات، وتقدم تغذية راجعة لتشكل قناعات معينة لدى المتعلمين.

ويشير تساي ولين (Tsai and Lin, 2016, 178) إلى أن التفكير المستقبلي موجه نحو أحداث عادية ويومية، ونحو خيارات مهمة جدًا؛ لأن من شأنها أن تؤثر في نجاحنا على المدى الطويل، ويشددان على أن تعلُّم مهارات التفكير المستقبلي يعزز القدرة على التخيل والابداع والاختراع، وهو ما يسمى بـ "قوة المستقبل". ويذكر الباحثان أن التنافر المعرفي يوجد لدى غالبية طلبة الجامعة، وأن هذا التنافر هو امتداد لأفكار وسلوكيات غرستها الأسرة في البيت والمعلم في المدرسة، ويوضحان أن مهارات التفكير المستقبلي تجعل الطلبة قادرين على مواجهة المعلومات والأفكار المتناقضة والتخفيف منها، والعمل على التخطيط بما ستحدثه تلك التناقضات في المستقبل وتأثيرها في حياتهم وطريقة فهمهم لها، كما يؤكدان أهمية استخلاص مشاهد محتملة الوقوع عند تعلمهم لمفاهيم سليمة من المناهج والمقررات الدراسية على اختلافها، والتي من شأنها أن تفيد الطلبة وتساعدهم في التفكير والتخطيط للمستقبل.

بناءً على ما سبق؛ بات من الضروري معرفة العلاقة بين التنافر المعرفي تجاه المعلومات المستقبلية والعمل على حلها والاقتناع بها، وهذا لا يتأتى إلا بتنمية مهارات التفكير المستقبلي ومساعدة الأجيال المستقبلية على حل التناقضات المعرفية لديهم، وعلى المؤسسات التعليمية باليمن أن تولي اهتمامًا واضحًا لحل مشكلات التنافر والتناقض المعرفي لدى طلبة الجامعات إن كانت موجودة لديهم، والعمل على تنمية مهارات التفكير المستقبلي لهذه المعلومات والمعارف والقضايا المستقبلية التي من شأنها أن تربي جيلًا متزنًا وواعيًا وقادرًا على اتخاذ القرارات الصائبة، وحل المشكلات، ومواجهة الأزمات مع ثقة ودراية بما يجري في الواقع من أحداث مستقبلية، بحيث يجيد التخطيط لها، والتنبؤ بتطوراتها دون التناقض في تلك التنبؤات؛ لذلك جاءت الحاجة لإجراء مثل هذه الدراسة على مستوى البيئة اليمنية.

ورغم أهمية هذا الموضوع لم يجد الباحثان– حسب علمهما– على دراسة تناولت علاقة التنافر المعرفي بالتفكير المستقبلي، نعم أجريت بعض الدراسات عن التنافر المعرفي، وأخرى عن التفكير المستقبلي؛ ولكنها لم تزاوج أو تربط بين المتغيرين أو توجد علاقة بينهما، كما لم تُجرى دراسات وصفية ذات علاقة بموضوع هذه الدراسة وهو ما عُد فجوة بحثية انطلقت منها هذه الدراسة وعززت دافع القيام بها؛ لاكتشاف العلاقة بين التنافر المعرفي والتفكير المستقبلي لدى الطلبة المعلمين بكلية التربية، وهي الزاوية التي تفردت بها هذه الدراسة إذ ربطت بين متغيري (التنافر المعرفي) و(التفكير المستقبلي) واستجلت العلاقة القائمة بينهما.

مشكلة الدراسة وأسئلتها:

بناءً على ما سبق ذكره، وفي ضوء اهتمام المختصين من الباحثين في مجال التنافر المعرفي من ناحية ومهارات التفكير المستقبلي من ناحية أخرى، ونتيجة لندرة الدراسات التي أجريت على طلبة الجامعة لهذا الموضوع المهم، علاوة على معرفة الباحثَين بالطلاب والطالبات، وما ينطوي عليه كثير منهم من غموض في التفكير، وتضاؤل في التحصيل العلمي، وتذبذب في القناعات والسلوكيات، وغيرها من الأمور التي تدفع إلى افتراض أن يكون لديهم تنافر أو تناقض معرفي مكتسب أو فطري؛ جاءت هذه الدراسة لتكشف عن مستوى التنافر المعرفي وعلاقته بمهارات التفكير المستقبلي لديهم، والخروج بنتائج وتوصيات قد تفيد الأُسر والمعلمين وأساتذة الجامعات ومتخذي القرار، وتتمثل مشكلة الدراسة في الإجابة عن الأسئلة التالية:

1-ما مستوى التنافر المعرفي لدى طلبة كلية التربية بالتربة جامعة تعز؟

2-ما مستوى مهارات التفكير المستقبلي لدى طلبة كلية التربية بالتربة جامعة تعز؟

3- هل توجد فروق دالة إحصائيًا في مستوى التنافر المعرفي لدى الطلبة أفراد العينة يُعزى لمتغيري (الجنس والتخصص)؟

4- هل توجد فروق دالة إحصائيًا في مستوى التفكير المستقبلي لدى الطلبة أفراد العينة يُعزى لمتغيري (الجنس والتخصص)؟

5-ما العلاقة بين التنافر المعرفي ومهارات التفكير المستقبلي لدى أفراد العينة؟

أهداف الدراسة:

تهدف هذه الدراسة إلى معرفة مستوى كل من التنافر المعرفي والتفكير المستقبلي لدى طلبة كلية التربية بالتربة – جامعة تعز، وكذا معرفة العلاقة بين هذين المستويين، علاوة عن الكشف عن دلالة الفرق بين متوسطي درجات أفراد العينة في مستوى التنافر المعرفي والتفكير المستقبلي يُعزى لمتغيري (الجنس والتخصص).

أهمية الدراسة:

تنبثق أهمية هذه الدراسة من:

- تقديم أُطر نظرية ذات صلة بالتنافر المعرفي وعلاقته بمهارات التفكير المستقبلي في قالب يمزج بين المتغيرين، مما قد يفيد المكتبة على المستوى اليمني والعربي.
- يوفر إطار عمل يستند إلى نتائج الدراسات السابقة حول متغيرات الدراسة.
- من المأمول أن تقدم هذه الدراسة صورة واضحة عن التنافر المعرفي وعلاقته بمهارات التفكير المستقبلي لدى طلبة كلية التربية بالتربة –جامعة تعز، بحيث تعكس صورة يمكن للأسر والمعلمين وأساتذة الجامعات ومخططي ومطوري المناهج والمقررات الدراسية الاستفادة منها كل في مجاله.

– تقديم أداتين يمكن أن تفيد باحثين آخرين في ذات الموضوع على المستوى المحلي والعربي ما قد يسهم في تعزيز البحث العلمي في هذا المجال.

حدود الدراسة:

اقتصرت هذه الدراسة على مقياسين لقياس مستوى التنافر المعرفي ومستوى مهارات التفكير المستقبلي طبقا على عينة من طلبة كلية التربية بالتربة جامعة تعز قسم علوم القرآن وقسم اللغة العربية وقسم اللغة الإنجليزية وقسم حاسوب تربية في الفصل الدراسي الثاني من العام الجامعي (2022–2023م) في كلية التربية جامعة تعز – فرع التربة.

مصطلحات الدراسة:

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

– التنافر المعرفي: (Cognitive Dissonance)

عرفه فستنجر (Festinger,1957,3) بأنه "حالة تتضمن انشغال الفرد ذهنيًا بموضوعين، أو معتقدين أو فكرتين تحتلان نفس الأهمية، إلا أنهما متناقضتان في طبيعتها". بينما يعرفه ريفيروس (Riveros, 2022) بأنه "التجربة التي يكون فيها معتقدان أو أكثر من المعتقدات أو الأفكار يبدو أنهما يتناقضان مع بعضهما البعض".

ويعرفه الباحثان بأنه حالة التنافر بين المعرفة والتفكير والسلوك الذي يقوم به الفرد، أو هو تناقض محير بين ما يعتقده الفرد وبين سلوكه تجاه موقف أو معرفة، ويقاس بالدرجة التي يحصل عليها الطلبة أفراد العينة عند إجابتهم على المقياس المعد لهذا الغرض.

– التفكير المستقبلي: (Future Thinking)

يعرفه الدرابكة (2017، 62) بأنه: "مجموعة من المهارات التي تمكن الفرد من معالجة توقعاته للمستقبل، وتحديد سيناريوهاته والتنبؤ بمتغيرات بشكلٍ واعٍ وفعال، ويشمل ست مهارات هي: (التنبؤ، والتخيل، والتخطيط، والتصور، والتفكير الإيجابي، وتقييم المنظور المستقبلي). أما (المطيري، 2018، 59) فعرفته بأنه: "نشاط يقوم به العقل في ضوء فهم الأسباب والمسببات التي من خلالها يمكن توقع حدوث مستقبلي أو أكثر في شكل توقعات مستقبلية لا تخرج عن نطاقات المألوف".

ويعرفه الباحثان في هذه الدراسة بأنه: نشاط عقلي يقوم على تصورات وتخيلات عن معرفةٍ ما، على أن يكون هذا التفكير خارج نطاق المألوف، ويقاس بالدرجة التي سيحصل عليها أفراد العينة عند إجابتهم على المقياس المعد لهذا الغرض.

منهجية الدراسة وإجراءاتها:

منهج الدراسة:

استخدمت هذه الدراسة المنهج الاستقرائي والاستنباطي عند كتابة الخلفية النظرية ومناقشة النتائج، كما استخدمت المنهج الوصفي الارتباطي الذي يدرس العلاقة بين متغيري التنافر المعرفي، ومهارات التفكير المستقبلي، علاوة على استخدامه في كتابة الدراسات السابقة وإعداد أداتي الدراسة.

مجتمع الدراسة وعينتها:

تكون مجتمع الدراسة من (226) طالب وطالبة حسب إحصائية إدارة القبول والتسجيل بالكلية للعام الجامعي 2023/2022م لجميع طلبة الأقسام علوم القرآن، واللغة العربية، واللغة الإنجليزية، وحاسوب تربية، وتكونت عينة الدراسة التي تم اختيارهم بشكل قصدي من (104) من طلاب وطالبات المستوى الرابع، والجدول (1) يوضح توزيع أفراد العينة.

جدول (1) توزيع أفراد العينة حسب الجنس والتخصص والمستوى الدراسي

المتغير	المستوى الرابع		المجموع
	ذكور	إناث	
علوم قرآن	2	27	29
لغة عربية	-	9	9
لغة انجليزية	3	28	31
حاسوب تربية	4	31	35
المجموع	9	95	104

أدوات الدراسة:

لتحقيق هدف الدراسة؛ قام الباحثان بإعداد الأدوات بعد اطلاعهم على مجموعة من المقاييس وفق الخطوات الآتية:

أولاً: إعداد مقياس التنافر المعرفي:

أعد الباحثان مقياسًا يهدف إلى معرفة مستوى التنافر المعرفي لدى أفراد العينة بعد الاطلاع على مقاييس عدة في التنافر المعرفي، وتمت صياغة مفرداته في صورتها الأولية، في (30) مفردة، وللتأكد من صدق المقياس تم عرضه بصورته الأولية على عدد من المختصين لإبداء ملاحظاتهم، ومقترحاتهم عنه، وقد أُخذ بآرائهم في هذا المجال، حيث تم حذف ثلاث مفردات، وتعديل صياغة عدد منها، وبذلك عُد مقياس التنافر المعرفي صادقًا.

ثم طُبق المقياس مرتين متتاليتين بفارق زمني مدته أسبوعان على عينة استطلاعية قوامها (20) طالبًا وطالبة من خارج عينة الدراسة بقصد حساب ثباته، وتحديد الزمن اللازم للإجابة عنه عند تطبيقه على عينة الدراسة الأساسية، وذلك بحساب المتوسط بين أقل وأطول زمن للإجابة عنه في أثناء التجريب على هذه العينة، وبذلك حدد الزمن الكلي للمقياس بـ(30) دقيقة، وحسب معامل

الثبات للدرجات بين التطبيقين بطريقة ثبات الاستقرار، إذ بلغ (0.85)، وهي قيمة مناسبة لأغراض هذه الدراسة، وأتفق المحكمون على أن تكون علامة المحك هو متوسط المقياس وهو (3) درجات. وعليه تكون المقياس بصورته النهائية من (27)[1] مفردة، وعند تصحيح المقياس أُعطي (135) كأعلى درجة للمقياس، و(27) كأقل درجة له، وأصبح جاهزاً للتطبيق بصورته النهائية.

ثانيًا: مقياس مهارات التفكير المستقبلي:

أعد الباحثان مقياس مهارات التفكير المستقبلي بهدف قياس مستوى أفراد العينة في التفكير المستقبلي، وتمت صياغة مفرداته في صورته الأولية من (40) مفردة جميعها تدور حول ستة مهارات هي: (التنبؤ، والتخطيط المستقبلي، والتخيل، والتوقع المستقبلي، والتصور، وحل المشكلات)، وأمام كل مفردة خمس بدائل للإجابة هي: (تنطبق عليَّ دائمًا- تنطبق عليَّ غالبًا- تنطبق عليَّ أحيانًا- تنطبق عليَّ نادرًا- أبدًا لا تنطبق عليَّ) حسب طريقة ليكرت (Likert) الخماسية، وللتأكد من صدق المقياس تم عرضه في صورته الأولية على عددٍ من المختصين متزامنًا مع مقياس التنافر المعرفي، وذلك لإبداء ملاحظاتهم، ومقترحاتهم المتعلقة بالمقياس، وقد تم الآخذ بها، إذ تم حذف مفردتين، وتعديل صياغة عدد منها، وبذلك عُد المقياس صادقًا.

ولحساب الثبات طُبق المقياس على العينة الاستطلاعية نفسها التي طُبق عليها مقياس التنافر المعرفي، ثم أُعيد تطبيقه على العينة نفسها بعد أسبوعين، وحسب معامل الثبات بلغ (0.89)، وتعتبر قيمة مناسبة لأغراض هذه الدراسة. كما حسب الزمن اللازم للإجابة عنه وكان (42) دقيقه، وعليه فقد تكون المقياس بصورته النهائية من (38)[2] مفردة، وعند تصحيح المقياس أعطيت له (190) كأعلى درجة، و(38) كأقل درجة، وأصبح جاهزًا للتطبيق بصورته النهائية.

عرض نتائج الدراسة تفسيرها ومناقشتها:

أولاً: النتائج المتعلقة بالإجابة عن السؤال الأول والذي نص على: "**ما مستوى التنافر المعرفي لدى طلبة كلية التربية بالتربة جامعة تعز**"؟، وللإجابة عنه تم استخدام اختبار "T" لعينة واحدة (One- sample t-test)، وكانت النتائج كما في الجدول (2).

جدول (2) المتوسط الحسابي والانحراف المعياري وقيمة "T" لدرجات أفراد العينة على مقياس التنافر المعرفي

المتغير	المتوسط	الانحراف المعياري	درجة الحرية	قيمة "T"	مستوى الدلالة	مستوى التنافر
التنافر المعرفي	4.20	0.657	103	0.308	0.038	مرتفع

(1) ملحق (1) الصورة النهائية لمقياس التنافر المعرفي.

(2) ملحق (2) الصورة النهائية لمقياس مهارات التفكير المستقبلي.

يتضح من الجدول (2) أن متوسط متوسطات أفراد العينة في مستوى التنافر المعرفي بلغ (4.20)، وهو أعلى من المتوسط الفرضي متوسط المقياس (3)، ويُلاحظ أن هناك فروقًا ذات دلالة إحصائية لصالح متوسط أفراد العينة، وهذا يعني أن أفراد العينة لديهم تنافر معرفي، وقد جاء بمستوى مرتفع[1].

يمكن تفسير هذه النتيجة بأن أفراد العينة بكلية التربية بالتربة يتعرضون إلى العديد من المعلومات والمواقف العلمية والحياتية التي قد لا تتوافق مع رغباتهم أو آمالهم أو طموحاتهم أو مع ما يعتقدون ما أدى إلى توليد تنافر معرفي لديهم، وقد يكون للممارسات التدريسية وما يتلقونه من توجيهات وأوامر مختلفة من الأسرة والمجتمع والكلية إسهام في ذلك، ولعل للوضع المعيشي والاقتصادي والأمني وما يدور في بيئتهم، ومقارنة ذلك بمن حولهم في العالم، وبين ما يتوقعونه مستقبلًا لليمن والوضع التعليمي والمعيشي لها دور في توليد هذا التنافر، وقد يرجع إلى تأثير العوامل الشخصية بما في ذلك الأسرة، فمن المعروف أن الأسرة تريد أن يكتسب الأبناء أكبر قدر من المعلومات خلال فترة زمنية محددة لرفع مستوى تحصيلهم، ما يجعل من الصعب عليهم التكيف مع الموقف الصفي، وقد يؤدي ذلك إلى تأثير على المعتقدات المعرفية لديهم، فيحملون معتقدات غير عقلانية تُسهم في زيادة مستوى التناقضات المعرفية لديهم.

وهذا يشير إلى أن الطلبة بالكلية مازالوا يواجهون نوعًا من التناقض المعرفي بين اتجاهاتهم وسلوكهم، وأنهم مازالوا يعيشون في مرحلة تشكيل الهوية، وهذا يتطلب منهم إنهاء الصراع الداخلي بين افكارهم، ومعتقداتهم، وقد يكون هذا التنافر رافقهم من المرحلة الثانوية، حيث لم تعمل المدرسة على تشكيل شخصية الطالب. وقد يكون بسبب ميل الطلبة إلى تحقيق التوازن بين القوى النفسية الداخلية، وقوى ومتطلبات المجتمع الخارجية، والمجتمع الجامعي الذي يخضع للأنظمة والتعليمات، فيحاول الطلبة الانصياع، والانقياد لمعاييره وقوانينه.

وبالجملة؛ قد يكون هذا الاختلاف بسبب البيئة التعليمية أو البيئة الأسرية أو بيئة المجتمع التي تحيط بالطلبة التي اسهمت إلى وجود عدم توافق بين ما يعتقده الطلبة وسلوكياتهم وبين المعرفة التي يتحصلون عليها.

ولعل ذلك قد أسهم في إحداث مستوى التنافر المعرفي بمستوى مرتفع لديهم، وهذا يتفق مع ما أشار إليه شاه (Shah, 2021, 4) من أن الطلبة حين يتلقون معلومات أو معارف أو مواقف علمية

(1) تم تقسيم درجات المستويات للمتوسطات الحسابية لمستوى التنافر المعرفي إلى خمسة مستويات بمستوى (مرتفع جدًا- مرتفع- متوسط- منخفض- منخفض جدًا) وفقًا للمعادلة الآتية: طول الفئة = طول المدى ÷ عدد الفئات، حيث إن المدى = أكبر قيمة – أقل قيمة) على عدد بدائل المقياس = (5-1) ÷ 5= 0.80 لنحصل على معيار الحكم، وبناءً عليه تم اعتماد المقياس الآتي للحكم على المتوسطات الحسابية: من (1.00 إلى 1.80 بمستوى ضعيف جدًا)، ومن (1.81 إلى 2.60 بمستوى منخفض)، ومن (2.61 إلى 3.40 بمستوى متوسط)، ومن (3.41 إلى 4.20 بمستوى مرتفع)، ومن (4.21 إلى 5.00 بمستوى مرتفع جدًا) ونفس الإجراء اتخذ لمقياس التفكير المستقبلي.

أو حياتية، فتصبح جزءًا من حياتهم اليومية على الرغم من تعارضها مع معتقداتهم أو قناعتهم الذاتية؛ يتولد تنافر معرفي لديهم، وبناءً عليه يجب على الكلية إثراء جودة العملية التعليمية بالمعلومات والآراء والأفكار والقناعات، وتنمية الذات، وإعطاء حرية التفكير للطلبة من أجل تقليل حدة التنافر المعرفي لديهم.

وتتفق نتيجة هذا السؤال مع نتائج دراستي كل من طومسون وآخرون (Thompson et al., 2010)، و(سلامة، وغباري، 2016) اللتان أظهرتا وجود تنافر معرفي لدى الطلبة، ومع نتائج دراسة (محمد، 2020) التي أظهرت تنافرًا معرفيًا بين أفراد العينة، وأن التنافر عند الإناث أكثر من الذكور، ومع نتائج دراستي كل من أودوه (Oduh, 2026, 20)، وشاه (Shah, 2021) اللتان أظهرتا أن معظم أفراد عينة الدراسة يعانون من التنافر المعرفي في الحياة المهنية والشخصية بأشكال مختلفة جسديًا، وعقليًا.

وفي المقابل؛ تختلف هذه النتيجة مع نتائج دراسة شوكت (2016) التي أشارت إلى أن أفراد العينة ليس لديهم تنافر معرفي، ودراستي (العظيمات، والعتوم، 2018)، وسلامة، وغباري (2016) اللتان أظهرتا أن مستوى التنافر المعرفي لدى الطلبة كان متوسطًا، أما دراسة الاهيني (Allahyani, 2012) التي أظهرت نتائجها أن التنافر المعرفي لدى أفراد عينتها كان ضعيفًا بنسبة (40%). وقد يكون هذا الاختلاف بسبب البيئة التعليمية أو البيئة الأسرية أو بيئة المجتمع التي تحيط بالطلبة التي اسهمت إلى وجود توافق بين ما يعتقدوه الطلبة وسلوكياتهم وبين المعرفة التي يتحصلون عليها.

ثانيًا: النتائج المتعلقة بالإجابة عن السؤال الثاني والذي نص على: "**ما مستوى التفكير المستقبلي لدى طلبة كلية التربية بالتربة – جامعة تعز؟**"، وللإجابة عنه تم استخدام اختبار "T" لعينة واحدة (One- sample t-test)، ومقارنة ذلك بالمتوسط الفرضي، وهو متوسط المقياس (3) درجات، وكانت النتائج كما بينها الجدول (3).

جدول (3) المتوسط الحسابي والانحراف المعياري وقيمة "T" لدرجات أفراد العينة على مقياس التفكير المستقبلي

مهارات التفكير المستقبلي	المتوسط	الانحراف المعياري	درجة الحرية	قيمة "T"	مستوى الدلالة	مستوى التفكير
1- مهارة التنبؤ.	1.97	0.749	103	6.710	0.000	منخفض
2- مهارة التخطيط المستقبلي.	2.41	0.631		0.646		منخفض
3- مهارة التخيل.	2.19	0.601		4.125		منخفض
4- مهارة التوقع المستقبلي.	2.37	0.578		3.285		منخفض
5- مهارة التصور المستقبلي.	2.06	0.682		4.299		منخفض
6- مهارة حل المشكلات.	2.91	0.562		2.570		متوسط
المقياس ككل.	2.32	0.634		3.606		منخفض

يتضح من الجدول (3) أن متوسط متوسطات أفراد العينة في مستوى التفكير المستقبلي بلغ (2.32)، وهو أقل من المتوسط الفرضي (3)، وهو متوسط المقياس، وقد جاء بمستوى منخفض للمقياس ككل، ولكل مهارة من مهاراته عدا مهارة حل المشكلات التي جاءت بمستوى متوسط، ويُلاحظ أن هناك فروقًا ذات دلالة إحصائية بين المتوسط الفرضي ومتوسط مستوى التفكير المستقبلي ككل وعلى كل مهارة من مهاراته الفرعية كلٍ على حدة لصالح المتوسط الفرضي.

ويتضح من الجدول (3) فيما يخص مهارات التفكير المستقبلي أن المهارة الأولى، وهي (مهارة حل المشكلات) جاءت بمتوسط (2.91)، تليها (مهارة التخطيط المستقبلي) التي جاءت بمتوسط (2.41)، تليها (مهارة التوقع المستقبلي) التي جاءت بمتوسط (2.37) في حين جاءت (مهارة التخيل) بمتوسط (2.19)، تليها (مهارة التصور المستقبلي) التي جاءت بمتوسط (2.06)، وأخيرًا (مهارة التنبؤ) التي جاءت بمتوسط (1.97)، وهذا يعني أن أفراد العينة ليس لديهم تفكير مستقبلي بالشكل المرغوب.

ويفسر الباحثان هذه النتيجة بعدة عوامل محتملة، أهمها:

- أسلوب التدريس التقليدي الذي يعتمد على التلقين؛ إذ يركز بعض أساتذة المقررات الدراسية على إيصال المعلومات والمعارف بهدف النجاح في الاختبارات، دون التركيز على تنمية مهارات التفكير المختلفة لدى الطلبة.
- عدم اندماج الطلبة في الحياة الجامعية، وعدم مشاركتهم في الأنشطة الجامعية مع افتقارهم إلى المصادر المعرفية والثقافية اللازمة لتطوير مهارات التفكير المستقبلي.
- تأثير الأوضاع التي تمر بها البلاد في إمكانية ممارسة الطلبة للأنشطة التي تُسهم في تنمية مهارات التفكير المستقبلي.
- أفاد بعض الطلبة أن ضيق الجدول الدراسي يحد من مشاركتهم في الأنشطة التي تُسهم في تنمية مهارات التفكير المستقبلي لديهم.
- محدودية المصادر، حيث أشار بعض الطلبة من عينة الدراسة عند مناقشتهم إلى عدم توفر مكتبة ورقية أو إلكترونية أو ساعات مكتبية أو منتديات علمية في الجامعة، مما يحد من إمكانية الوصول إلى المصادر اللازمة لتطوير مهارات التفكير المستقبلي.

تُسلط هذه النتيجة الضوء على أهمية توفير بيئة تعليمية تُشجع على تنمية مهارات التفكير المستقبلي لدى الطلبة، وذلك بتطوير أساليب التدريس، وتوفير المصادر اللازمة، وتشجيع الطلبة على المشاركة في الأنشطة التي تُسهم في تنمية هذه المهارات، وهي نتيجة تنسجم مع ما أشار إليه (Tsai and Lin, 2016, 178) من أنه لكي تتحقق تنمية مهارات التفكير المستقبلي؛ فإنه لابد من

توافر عدد من العناصر المتمثلة في المعلم المؤهل والفعال، والبيئة التعليمية والصفية والمدرسية، وأساليب التقويم، والبرامج الجيدة.

وتتفق نتيجة هذا السؤال مع نتائج دراسة حافظ والجبوري (2018) التي أشارت إلى أن مستوى التفكير المستقبلي لدى الطلبة متدنٍ وضعيف، وليست لديهم مهارات كافية تمكنهم من العمل للمعرفة أو للعيش معًا في المقابل تختلف هذه النتيجة مع نتائج دراسة (الكعبي، 2022؛ والدرابكة، 2018؛ والحويطي، 2018) التي أشارت إلى أن مستوى مهارات التفكير المستقبلي لدى الطلبة كان مرتفعًا نتيجة الخبرة المتراكمة والمكتسبة من التعليم والمواقف الحياتية الأخرى، وقد يكون هذا الاختلاف بسبب اختلاف البيئات التي أجريت فيها الدراسات أو عينتها أو اختلاف فقرات المقاييس المستخدمة.

ثالثًا: النتائج المتعلقة بالإجابة عن السؤال الثالث والذي نص على: "**هل توجد فروق دالة إحصائيًا في مستوى التنافر المعرفي لدى الطلبة أفراد العينة تُعزى لمتغيري (الجنس أو التخصص)**"؟، وللإجابة عنه تم حساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لدرجات أفراد العينة وفقًا لمتغيري الجنس والتخصص، وكانت النتائج كما في الجدول (4).

جدول (4) المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لدرجات أفراد العينة لمستوى التنافر المعرفي وفقًا لمتغيري (الجنس أو التخصص)

التخصص	الجنس	العدد	المتوسط	الانحراف المعياري
علوم قرآن	ذكور	2	4.19	0.662
	إناث	27	4.25	0.647
	المجموع	29	4.22	0.654
اللغة العربية	ذكور	-	-	-
	إناث	9	4.27	0.640
	المجموع	9	4.27	0.640
اللغة الإنجليزية	ذكور	3	4.28	0.638
	إناث	28	4.34	0.691
	المجموع	31	4.31	0.664
حاسوب تربية	ذكور	4	3.99	0.587
	إناث	31	4.07	0.619
	المجموع	35	4.03	0.603
المجموع الكلي	ذكور	9	4.15	0.629
	إناث	96	4.23	0.649
	المجموع	104	4.20	0.640

يتضح من الجدول (4) أنه لا توجد بين متوسطات أفرد العينة تباينات ظاهرية حسب متغيري (الجنس والتخصص) في مستوى التنافر المعرفي، وللتأكد من دلالة الفروق بين متوسطات العينة في مستوى التنافر المعرفي تم استخدام تحليل التباين الثنائي، والجدول (5) يوضح ذلك.

جدول (5) تحليل التباين الثنائي لمستوى التنافر المعرفي لدرجات أفراد العينة وفقًا لمتغيري (الجنس والتخصص)

مصدر التباين	مجموع المربعات	درجة الحرية	متوسط المربعات	قيمة ف	مستوى الدلالة
الجنس	0.029	1	0.029	0.106	0.695
التخصص	30.20	3	0.104	1.905	0.269
المجموع	30.23		ـــــ	ـــــ	ـــــ

*"ف" الجدولية تساوي (2.68) عند درجة حرية (104) ومستوى دلالة (0.05= α).

يتضح من الجدول (5) أن قيمة "**ف**" المحسوبة أقل من قيمة "**ف**" الجدولية، وهذا يعني عدم وجود فروق دالة إحصائيًا (α=0.05) بين متوسطات درجات أفراد العينة على مقياس التنافر المعرفي تُعزى لمتغيري (الجنس والتخصص)، ومن ثم يمكن القول: إنه على الرغم من أن نتائج تحليل التباين الثنائي أظهرت أن التخصصات الأربعة مختلفة في متوسطاتها؛ فإن هذه الفروق لم تكن دالة إحصائيًا.

ويمكن تفسير ذلك أن مستوى التنافر المعرفي لم يتأثر بالجنس أو نوع التخصص، وهذا يعني بأن الطلبة يواجهون التنافر بصراعاته المختلفة بالآلية نفسها، ولا يعتمد على نوع الدراسة التي ينتمي إليها الطلبة، وبحكم ما يدرسونه من مقررات دراسية يكتسبون المعلومات والمعارف نفسها، ويتعرضون لمواقف علمية وحياتية نفسها فتتولد لديهم وجهات نظر متقاربة تتوافق معًا، الأمر الذي يولد لديهم تنافر معرفي بين ما يكتسبونه من معلومات ومعارف وبين رغباتهم وقناعتهم وتوجهاتهم التي تكاد تكون متشابهة إلى حد كبير؛ كما إن مشكلات التكيف لدى الطلبة في المرحلة الجامعة مازال ضعيفًا... لكن عندما يجد الطلبة دعم وتشجيع من الأسرة والمجتمع وأساتذة المقررات والقائمين على العملية التعليمية؛ فإن ذلك يحسن من قدرتهم على التعامل مع معتقداتهم المعرفية والتي تُعد أمرًا مهمًا لأن لها دورًا في توجيههم، ولهذا فإن المعتقدات المعرفية جزءً أساسي في عملية التعلم التي تؤثر على مستوى التنافر المعرفي من خلال تأثيرها على طريقة تفكير الطلبة، وإن أي دعم وتشجيع لهم يقلل من الصراع الناتج من التنافر المعرفي لديهم.

وعلى الرغم من أن المقررات الدراسية تركز على التفكير، وعلى تمجيد المهارات والمعارف والقيم الإنسانية؛ فإن تلك المقررات يغلب عليها لغة الأرقام والقوانين والمجردات وتتناول موضوعات بعيدة عن واقع الطلبة، فهي لا تناقش همومهم ومشكلاتهم أو مشكلات المجتمع من النواحي السياسية أو المالية أو الاقتصادية أو التربوية أو الصحية أو الأمنية...الخ، الأمر الذي يُولد لدى الطلاب والطالبات قناعات متماثلة بغض النظر عن متغير الجنس والتخصص في حين كان من المتوقع أن تختلف نتيجة التنافر المعرفي لدى طلبة التخصصات العلمية عن طلبة التخصصات الإنسانية؛ إذ يمتاز طلبة التخصصات العلمية بالبحث، والتقصي والتحليل التفصيلي للمحتوى العلمي

مما يجعلهم يتوصلون إلى حقائق جديدة ويتناقضون دائمًا بين ما يعتقدونه وبين ما يتوصلون إليه في طريقة بحثهم أما طلبة التخصصات الإنسانية فهم يبحثون عن الصورة الكلية، ما يجعلهم أقل عرضة للتنافر المعرفي، ومع ذلك لم يظهر هذا الاختلاف بين طلبة التخصصات العلمية والإنسانية في نتائج الدراسة، ما يُشير إلى أن جميع الطلبة في كلية التربية بالتربة– جامعة تعز يعانون من نفس مستوى التنافر المعرفي بغض النظر عن جنسهم أو تخصصهم.

وتتفق نتيجة هذا السؤال مع نتائج دراسة سلامة وغباري (2016) التي أظهرت أنه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية في مستوى التنافر المعرفي لدى عينتها تُعزى لمتغير الجنس أو التخصص، وتختلف في المقابل مع نتائج دراسة محمد (2020) التي أشارت إلى وجود فروق دالة إحصائيًا لدى أفراد العينة، وأن التنافر المعرفي عند الإناث أكثر من الذكور، كما تختلف مع نتائج دراسة (العظيمات والعتوم، 2018؛ وشوكت، 2016) التي أظهرت وجود فروق ذات دلالة إحصائية في مستوى التنافر المعرفي تُعزى لمتغير الجنس يتجه نحو الذكور، ونحو التخصصات ولصالح الأقسام الإنسانية.

رابعًا: النتائج المتعلقة بالإجابة عن السؤال الرابع والذي نص على: "**هل توجد فروق دالة إحصائيًا في مستوى التفكير المستقبلي لدى الطلبة أفراد العينة تُعزى لمتغيري (الجنس أو التخصص)**"؟، وللإجابة عنه تم حساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لدرجات أفراد العينة وفقًا لمتغيري الجنس والتخصص، وكانت النتائج كما في الجدول (6).

جدول (6) المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لدرجات أفراد العينة لمستوى التفكير المستقبلي وفقًا لمتغيري (الجنس والتخصص)

التخصص	الجنس	العدد	المتوسط	الانحراف المعياري
علوم قرآن	ذكور	2	2.19	0.522
	إناث	27	2.16	0.638
	المجموع	29	2.02	0.580
اللغة العربية	ذكور	-	-	-
	إناث	9	2.17	0.609
	المجموع	9	2.14	0.609
اللغة الإنجليزية	ذكور	3	2.28	0.625
	إناث	29	2.26	0.671
	المجموع	31	2.24	0.648
حاسوب تربية	ذكور	4	2.42	0.546
	إناث	31	2.38	0.573
	المجموع	35	2.40	0.560
المجموع الكلي	ذكور	9	2.33	0.564
	إناث	96	2.32	0.623
	المجموع	104	2.32	0.594

يتضح من الجدول (6) أنه توجد فروق طفيفة بين متوسطات أفرد العينة حسب متغيري (الجنس أو التخصص) في مستوى التفكير المستقبلي، وللتأكد من دلالة الفروق بين متوسطات أفراد العينة على مقياس التفكير المستقبلي تم استخدام تحليل التباين الثنائي، والجدول (7) يوضح ذلك.

جدول (7): تحليل التباين الثنائي لمستوى التفكير المستقبلي لدرجات أفراد العينة وفقًا لمتغيري (الجنس والتخصص)

مصدر التباين	مجموع المربعات	درجة الحرية	متوسط المربعات	قيمة ف	مستوى الدلالة
الجنس	0.182	1	0.182	0.652	0.312
التخصص	1.719	3	0.573	1.482	0.174
المجموع	1.901		——	——	——

*"ف" الجدولية تساوي (2.68) عند درجة حرية (104) ومستوى دلالة (α =0.05)

يتضح من الجدول (7) أن قيمة "**ف**" المحسوبة أقل من قيمة "**ف**" الجدولية، وهذا يعني عدم وجود فروق دالة إحصائيًا (α=0.05) بين متوسطات درجات أفراد العينة على مقياس التفكير المستقبلي تُعزى لمتغير الجنس أو التخصص. ومن العوامل المحتملة للتشابه في مستوى التفكير المستقبلي بين طلبة كلية التربية بالتربة- جامعة تعز ما يلي:

1- تلقى الطلبة جميعهم تعليمًا متجانسًا بغض النظر عن قدراتهم التفكيرية أو جنسهم أو تخصصاتهم.

2- يتعرض الطلبة إلى نفس المحاضرات والمعلومات والمعارف، أو الأنشطة والوسائل المتاحة من نفس الأستاذ وفي نفس البيئة التعليمية.

3- عدم توافر المواضيع والأنشطة التي تحفز التفكير المستقبلي في المقررات الدراسية.

4- يلقي الوضع الحالي في اليمن بظلاله على تفكير الطلبة، حيث ينشغلون بتأمين لقمة العيش والتعايش مع الواقع الراهن بدلًا من التخطيط للمستقبل الذي يبدو مجهولًا في ظل الصراع الدائر.

5- شعور الطلبة بالإحباط نتيجة عدم قدرتهم على توقع مستقبل أفضل، وبخاصة في ظل استمرار الحرب، وتفاقم المشكلات المجتمعية.

6- أنصب جل اهتمام الطلبة في التكيف مع الواقع المفروض والاقتناع به، والنجاح في المقررات الدراسية ليس إلا، وتولد لديهم نوع من الاحباط.

بناءً على هذه العوامل، يبدو الطلبة عينة الدراسة متقاربين في مستوى تفكيرهم المستقبلي المفتقر إلى الوعي الكافي أو الاستعداد لوضع الخطط المناسبة لحياتهم المستقبلية.

وتتفق نتيجة هذا السؤال مع نتائج دراستي (العبيدي، 2021؛ والحويطي، 2018) اللتين أظهرتا أنه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية في التفكير المستقبلي وفقًا لمتغير الجنس، وتختلف في المقابل مع نتائج دراسة حافظ، والجبوري (2018) التي أشارت إلى أنه توجد فروق دالة إحصائيًا

في التفكير المستقبلي تبعًا لمتغير الجنس لصالح الذكور، وتبعًا لمتغير التخصص لصالح القسم العلمي، وقد يكون هذا الاختلاف بسبب الفارق الزمني بين الدراسات أو عامل واختلاف بيئة الدراسة أو الاختلاف في الوضع المعيشي لأفراد عينات الدراسات.

خامسًا: النتائج المتعلقة بالإجابة عن السؤال الخامس والذي نص على: "**ما العلاقة بين مستوى التنافر المعرفي، ومستوى التفكير المستقبلي لدى طلبة كلية التربية بجامعة تعز- فرع التربة؟**، وللإجابة عنه تم استخدام معامل الارتباط لبيرسون (Pearson Correlation) بين درجات أفراد العينة على فقرات مقياس التنافر المعرفي ودرجاتهم على فقرات مقياس التفكير المستقبلي، وكانت النتائج كما في الجدول (8).

جدول (8) معامل ارتباط بيرسون بين درجات أفراد العينة في فقرات مقياس التنافر المعرفي، ودرجاتهم على فقرات مقياس التفكير المستقبلي

المتغير	قيمة "ر"	الدلالة الاحصائية
التنافر المعرفي	0.588	0.000 دالة
التفكير المستقبلي		

يتضح من الجدول (8) أنه توجد علاقة ارتباطية بين مستوى التنافر المعرفي والتفكير المستقبلي لدى أفراد العينة؛ إذ بلغت الدلالة الإحصائية (0.000) وهي أقل من (α=0.05)، وبلغت قيمة معامل الارتباط لبيرسون (r=0.588)، وهي متوسطة، وقيمتها تدل على أن الارتباط عكسي وبدرجة مرتفعة وبإشارة سالبة.

ويمكن تفسير هذه النتيجة بوجود تناقض بين ما يتعلمه الطلبة وبين واقعهم المعاش، فهم يتلقون تعليمًا يفترض أن يُكسِبهم مهارات التفكير المستقبلي مثل التنبؤ والتخطيط والتخيل، والتوقع والتصور؛ فامتلاك الفرد لهذه المهارات وممارستها قد تولد لديه دافع معرفي لمعرفة المزيد من التكيف مع المستقبل، إلا أنه لم تظهر عند الطلبة هذه الدوافع بل على العكس ظل لديهم تنافر معرفي مما ظهر علاقة عكسية في ذلك؛ فكلما زاد الدافع المعرفي قل لديهم التفكير المستقبلي؛ لكنهم يواجهون واقعًا صعبًا يجعلهم يشعرون بعدم اليقين بشأن هذا المستقبل، وهذا التناقض يولد لديهم تنافرًا معرفيًا ما يؤدي إلى انخفاض الدافع المعرفي لديهم؛ ونتيجة لذلك لا يحاول الطلبة التعلُّم وتنمية الذات للتخلص من التناقض المعرفي بين ما يتعلمونه وبين واقعهم القائم، وهو ما يؤثر سلبًا في مستوى تفكيرهم المستقبلي؛ لذا كان من الضروري معرفة الفرد بواقعه وحاجاته وحاجات مجتمعه، والحصول على معلومات ومعارف قد تتناقض مع هذا الواقع، وفي هذه الحالة، يتطلب الأمر تفكيرًا مستقبليًا لتخفيف هذا التنافر أو التناقض، ومن ثم تُسهم مهارات التفكير المستقبلي في تطوير قدرة الفرد على التخفيف من حدة التنافر والتناقض لديه؛ فبالتنبؤ والتخطيط والتخيل وبقية مهارات التفكير المستقبلي يستطيع الفرد أن يتصور مستقبلاً أفضل ويضع خططًا لتحقيق أهدافه، الأمر الذي يساعد في تقليل الشعور بالقلق الناتج عن التنافر المعرفي؛ فالفرد الذي يمتلك دافعًا معرفيًّا مرتفعًا تكون

لديه رغبة مستمرة في الفهم والمعرفة؛ فيمارس أنشطة مختلفة للحصول على المعلومات والمعارف والتوصل إلى حلول للمشكلات التي تواجهه لتخفيف التنافر الذي لديه، ومن ثم تزداد حصيلة تفكيره، ويصبح قادرًا على انتاج حلول مبتكرة ومتنوعة للمشكلات التي تواجهه، والعكس صحيح كذلك، فقد أشار تساي ولين (Tsai & Lin, 2016, 178) إلى أن الشخص الضعيف في تفكيره المستقبلي؛ يكون لديه تنافر معرفي عالٍ.

ومن المعلوم في سياق التعليم الجامعي خصوصًا أن الطلبة يواجهون مجموعة من التحديات الأكاديمية اليومية التي قد تؤدي إلى إحداث تنافر معرفي لديهم، وهذا التنافر قد يعيق توجهات الطلبة نحو تحقيق أهدافهم المستقبلية، فعلى سبيل المثال؛ قد يواجه بعض الطلبة صعوبة في مواكبة أساتذتهم أو زملائهم، مما يؤدي إلى شعورهم بالإحباط والفشل، وقد يتطور هذا الشعور إلى سلوكيات سلبية مثل الشغب في محاولة للتعويض عن النقص المعرفي أو للتعبير عن عدم الرضا عن الوضع الحالي والمفترض أن التنافر المعرفي يقود إلى نشاط موجه نحو تخفيض التنافر مثلما يقود الجوع إلى نشاط موجه نحو تخفيض حدة الجوع، وهذا حسب ما أشار إليه (محمد، 2020، 32).

ولا تقتصر حالة التنافر المعرفي لدى الطالب على شعوره بعدم الارتياح؛ بل تتجاوز ذلك إلى حالة دافعية مستمرة تحفزه على التعبير عن مواقفه إزاء الشيء الذي يواجهه أو يفكر فيه، وهي حالة تبقيه مشغولًا معرفيًا وفكريًا حتى تستقر وضعيته المعرفية، وهذا يعني وجود علاقة ارتباطية سالبة عكسية بين مستوى التنافر المعرفي وتقدير الذات أو التفكير (محمد، 2020، 32).

وبناءً على ذلك؛ يمكن القول: إن الأفراد الذين يعانون من تنافر معرفي يفتقرون إلى التفكير المستقبلي، وفي المقابل يتسم الأفراد الذين يمتازون بمستوى عالٍ من التفكير المستقبلي بتنافر معرفي أقل لأن التفكير المستقبلي يتطلب اتساقًا بين المعتقدات والرغبات والسلوكيات؛ فالفرد الذي يفكر في المستقبل يكون تفكيره متسقًا مع معتقداته وقناعاته ورغباته وتوجهاته وسلوكه مع ملاحظة أن العلاقة بين التنافر المعرفي والتفكير المستقبلي معقدة ومتعددة الأوجه؛ فالتفكير المستقبلي يمكن أن يساعد في تقليل التنافر المعرفي، ولكن يمكن أن يؤدي أيضًا إلى زيادته في بعض الحالات؛ فعلى سبيل المثال إذا كان لدى الفرد أهداف مستقبلية عالية جدًا، فقد يشعر بتنافر معرفي إذا لم تكن لديه المهارات أو الموارد اللازمة لتحقيق هذه الأهداف؛ لذلك من المهم أن يكون الأفراد واقعيين بشأن أهدافهم المستقبلية وأن يطوروا خططًا قابلة للتنفيذ لتحقيق هذه الأهداف.

وتتفق نتائج هذا السؤال مع نتائج عدد من الدراسات (الكعبي، 2022؛ والحسين والعلي، 2020؛ وسلامة وغباري، 2016) التي أظهرت وجود علاقة ارتباطية سالبة بين التنافر المعرفي ومهارات التفكير المستقبلي لدى أفراد العينة.

وبهذا الإجراء يكون الباحثان قد أجابا عن أسئلة هذه الدراسة.

توصيات الدراسة:

بناءً على نتائج الدراسة يوصي الباحثان بما يلي:

1- تعزيز برامج إعداد المعلم بالتركيز على تنمية مهارات التفكير المستقبلي لدى المعلمين قبل الخدمة وفي أثنائها، وتضمين هذه البرامج أنشطة تعالج مشكلات التناقضات المعرفية لدى الطلبة.

2- تطوير برامج تعليمية في كلية التربية بجامعة تعز لتعزيز التفكير المستقبلي لدى الطلبة.

3- عقد دورات تدريبية وورش عمل للمعلمين والمدرسين والطلبة المعلمين على اختلافهم متخصصة بطرائق التدريس للنهوض بواقع التعليم لمواجهة التحديات وحل المشكلات التي تنمي التفكير المستقبلي، وتخفف من التنافر المعرفي لدى الطلبة.

4- توفير أنشطة ومعلومات ومعارف وقيم واتجاهات داعمة للطلبة ومسهمه في تخفيف مستوى التنافر المعرفي لديهم.

5- تنويع أساليب التدريس وطرائق التفكير والإدراك وحل المشكلات، وتجاوز الطرائق التقليدية المألوفة، والاهتمام بأساليب تدريس فعالة تُساعد الطالب في فهم الجوانب المتناقضة والمتعارضة مع معتقداته وأفكاره.

مقترحات الدراسة:

استكمالًا لهذه الدراسة؛ يقترح الباحثان إجراء الدراسات التالية:

1- إجراء دراسة مماثلة لهذه الدراسة للتعرف على مهارات التفكير المستقبلي لدى طلبة المدارس الثانوية بمحافظة تعز.

2- إجراء دراسة للتعرف على التفكير المستقبلي وعلاقته بالتنافر المعرفي لدى طلبة الجامعة في كليات وتخصصات مختلفة.

3- إجراء دراسة تتناول علاقة التنافر المعرفي بمتغيرات نفسية وعقلية أخرى لم تتناولها هذه الدراسة.

المراجع:

آل شعشاع، أريج علي خلوفة، والعجمي، لبنى حسين راشد (2022م). مدى ممارسة معلمات العلوم في المرحلة الابتدائية لمهارات التفكير المستقبلي. *مجلة العلوم الإنسانية والطبيعية*، 3(12)، ص54-72.

حافظ، ارتقاء يحيى، والجبوري، علي محمود الجبوري (2018). التفكير المستقبلي لدى طلبة الجامعة. *مجلة القادسية للعلوم الإنسانية*، 22(3)، ص711-726.

الحسين، سرمد إبراهيم عبد، العلي، ماجدة هليل (2020). علاقة مهارات التفكير المستقبلي بالانفتاح على الخبرة لدى طلبة الجامعة. *مجلة جامعة جنوب الوادي الدولية للعلوم التربوية*، ع (4)، ص2-37.

الحويطي، عواد بن حماد (2018). درجة امتلاك طلاب كلية التربية والآداب بجامعة تبوك لمهارات التفكير المستقبلي. *مجلة البحث العلمي في التربية*، ع (19)، ص123-148.

الدرابكة، محمد مفضي الخلف (2018). مهارات التفكير المستقبلي لدى الطلبة الموهوبين وغير الموهوبين دراسة مقارنة. *مجلة جامعة القدس المفتوحة للأبحاث والدراسات النفسية*، 8(28)، ص58-67.

الدليمي، طارق هاشم خميس، والجبوري، أطياف محمد معجون (2019). أثر استراتيجية الإثراء الوسيلي في اكتساب المفاهيم النفسية عند طالبات الصف الخامس الأدبي وتنمية تفكيرهن المستقبلي. *مجلة جامعة تكريت للعلوم الإنسانية، كلية التربية للعلوم الإنسانية، جامعة تكريت*، 26(6)، ص432-454.

الدوسري، الجوهرة محمد ناصر (2020). فاعلية أنموذج مقترح قائم على دمج استراتيجيتي المحطات التعليمية والمحاكاة الحاسوبية في تدريس وحدة الديكور المنزلي في تنمية مهارات التفكير المستقبلي ومستوى الطموح الأكاديمي لدى طالبات المرحلة الثانوية. *مجلة العلوم التربوية والدراسات الإنسانية، جامعة تعز*، *5*(11)، ص97- 134.

زكي، حنان مصطفي أحمد (2019). برنامج مقترح في الثقافة البيو النانو تكنولوجية وفقًا لنظرية المرونة المعرفية وأثره في تنمية التواصل العلمي ومهارات التفكير المستقبلي والوعي بالسلامة البيولوجية لدى طلاب كلية التربية. *المجلة التربوية كلية التربية بسوهاج*، ع (59)، ص884-985.

سلامة، ثريا عبد الحميد، وغباري، ثائر أحمد (2016). التنافر المعرفي والمسؤولية الاجتماعية لدى طلبة الجامعة الهاشمية في ضوء متغيري النوع الاجتماعي والكلية. *المجلة الاردنية في العلوم التربوية*، 12(1)، ص31-43.

شحاتة، حسن، والنجار، زينب (2003). *معجم المصطلحات التربوية والنفسية*. ط1، الدار المصرية اللبنانية: القاهرة، مصر.

شوكت، رنا رفعت (2016). التنافر المعرفي لدى طلبة كلية التربية الأساسية بالجامعة المستنصرية. *مجلة كلية التربية الأساسية*، 22(93)، ص825-848.

عبد الوارث، إيمان محمد (2016). استخدام مدخل العلم والتكنولوجيا والمجتمع والبيئة (STSE) في تدريس الجغرافيا لتنمية مهارات التفكير المستقبلي والوعي بأبعاد استشراف المستقبل لدى طلاب المرحلة الثانوية. *دراسات عربية في التربية وعلم النفس*، ع (75)، ص17-58.

العظامات، عمر عطاالله علي، والعتوم، عدنان يوسف محمود (2017). التنافر المعرفي وعلاقته بأساليب التفكير ومصادر الدعم الاجتماعي لدى طلبة جامعة اليرموك. *مجلة جامعة القدس المفتوحة والدراسات التربوية والنفسية، 7*(22)، ص14-28.

العبيدي، عماد صادق جعفر (2021). *مستوى مهارات التفكير المستقبلي وعلاقته بالتنور العلمي عند طلاب المرحلة الثانوية من وجهة نظر مدرسي التاريخ، [رسالة ماجستير]*. كلية التربية جامعة كربلاء بالعراق.

الكعبي، كاظم محسن كويطع (2022م). الدافعية العقلية وعلاقتها بمهارات التفكير المستقبلي لدى طلبة الجامعة بالعراق. *مجلة آداب المستنصرية*، ع (98)، ص122-164.

القيسي، عبد الغفار (2019). *التناشز المعرفي*. منشورات كلية الآداب جامعة بغداد.

محمد، أسامة أحمد عطا (2020) التنافر المعرفي وعلاقته بانفعالات التعلم والتحصيل الأكاديمي لدى طلاب الجامعة بالبحر الأحمر. *مجلة كلية التربية عين شمس*، 3(44)، ص16-92.

المطيري، وفاء بنت سلطان (2018). تحليل محتوى مقرر الفيزياء للصف الأول الثانوي في ضوء مهارات التفكير المستقبلي. *مجلة رسالة التربية وعلم النفس*، ع(61)، ص54- 59.

هويوة، خولة، دامخي، وليلى، وبتقه، فيروز (2021). *التنافر المعرفي وعلاقته بالتوافق الدراسي لدى تلاميذ المرحلة الثانوية* [رسالة *ماجستير غير منشورة*]. كلية العلوم الإنسانية والاجتماعية، جامعة محمد خيضر بسكرة، الجزائر.

Allahyni, M. (2012). The Rela tionship Between Cognitive Dissonance and the Big05 Factors Model of the Personality and The Academic Achievement in A Sample of Female Students At The University of umm AL Quran, *Education, 132*(3), p607- 625.

Atoum, A. (2022). Cognitive Dissonance and Its Relationship to Emotional Intelligence. *Cognition, Brain, Behavior, An lnterdisciplinary Journal. 226*(4), p215-229.

Balaman, A. (2020). *Cognitive Dissonance in College: Focusing on the Classroom Experience*. A dissertation submitted to Department of Psychologcal, Health and Learning Sciences, College of Education in Partial Fulfillment of the Requirements For the Degree OF Doctor of Philosophy In Educational Psychology and Individual Differences, University Houston, United States American.

Burns, c, p. (2006). Cognitive Dissonance Theory & The Induced-Compliance Paradigm: Concerns for Teaching religious Studies. *Teaching heology & Religious*, *9*(1), p3-8.

Festinger, L. Carlsmith (1959)**.** *A theory of cognitive dissonance.* Peterson, Stanford Press Stanford.

Graham,R. (2007). Theory of Cognitive Dissonance as it Pertains to Morality. *Journal of Scientific Psychology*, p20-23.

Jones, E, H. Mills, J. (2019). *An Introduction to Cognitive Dissonance Theory and an Overview of Current Perspectives on the Theory*. Cognitive Dissonance, Second Edition: Reexamining Pivotal Theory in Psychology, E. Harmon-Jones (Editor), The American Psychological Association, All Rights Reserved.

Jones, A. Bunttng, C. Hipkins, R. Mckim, A. Conner, L. Saunders, K. (2014). *Developing Students' Futures Thinking in Science Education.* Article in Research in Science Education, Available at, https://www.researchgate.net/publication/225148373.

Oduh, W, A. (2019). Dimensions of Cognitive Dissonance and the Level of Job Satisfaction among Counsellors in Delta and Edo States, Nigeria. Department of Education, Benson Idahosa University, P.M.B. 1100, Benin City, Nigeria, West Africa, *Journal of Education and Practice, 21*(7), p20-29, Available at, www.iiste.org.

Riveros, C, A, C. (2022). Cognitive Biases Incidence in College Students of a Midwestern Institution. *Modern Psychological Studies, 28*(1), p1-28.

Sunday. B. A. (2012). Developing Critical Thinking Skills in Students: A Mandate for Higher Education in Nigeria**.** *European Journal of Educational Research, 1*(1), p155-161.

Tsai, M, Y. Lin, H, T. (2016). The Effect of Future Thinking Curriculum on Future Thinking and Creativity of Junior High School Students. *Journal of Modern Education Review, ISSN 2155-7993, USA, 6*(3), p176–182, Available at, http://www.academicstar.us.

Taveep. T, Wannapong. T, & Artorn. N. (2016). Development of a Test to Evaluate Students' Analytical Thinking Based on Fact versus Opinion Differentiation. *International Journal of Instruction, 9*(2), p.124-138.

Thompson, I., Bamhart, R, & Chow, P. (2010). Using DISS-R to Compare the Dissonance Scores of Four Groups: Incarcerated Adults, High School. *College Student Journal. 42*(1).

Yahya, A, H. Sukmayadi, V. (2020). *A Review of Cognitive Dissonance Theory and Its Relevance to Current Social Issues*. University Teknologi Mara (Uitm) Malaysia and Indonesia, DOL: 2499-2303, 36(2), p480-488, Available at, https://dol.org/29313/mimbar. v36i2.6652.