"التنافر المعرفى وعلاقته بالتوقعات الأكاديمية للنجاح وقيم المهمة فى ضوء نموذج Eccles للتوقع – القيمة لدى عينة من طلبة الجامعة"

الدكتورة / شهدان محمد عثمان ابراهيم

مدرس علم النفس التربوي

كلية التربية – جامعة طنطا

ملخص البحث :

هدفت الدراسة الحالية إلى الكشف عن العلاقة بين التنافر المعرفي، والتوقعات الأكاديمية للنجاح وقيم المهمة في ضوء نموذج Eccles للتوقع – القيمة وكذلك دراسة الفروق في التنافر المعرفي، التوقعات الأكاديمية للنجاح وقيم المهمة في ضوء متغيري الجنس والتخصص الأكاديمي، حيث طبقت على عينة من (٥٨) من طلبة كلية التربية جامعة طنطا المقيدين بالفرقة الأولى للعام الجامعي (٢٠٢٢-٢٠٢٣م) بلغ متوسط أعمارهم (م)= ١٨.٧٨ بانحراف معياري (ع)= ٠.٤٢١ تم اختيارهم عشوائيًا وقد استعانت الباحثة في دراستها الحالية بمقياس للتنافر المعرفي، مقياس التوقعات الأكاديمية للنجاح ومقياس قيم المهمة (إعداد الباحثة). أوضحت النتائج وجود علاقة ارتباطية عكسية دالة إحصائيًا بين التوقعات الأكاديمية للنجاح والتنافر المعرفي وكذلك بين التنافر المعرفي والدرجة الكلية لقيم المهمة في حين لم تصل العلاقة مع أيًا من أبعاد قيم المهمة لمستوى الدلالة الإحصائية، كذلك وجدت علاقة ارتباطية طردية دالة إحصائيًا بين التوقعات الأكاديمية للنجاح والدرجة الكلية لقيم المهمة، قيمة إدراك المهمة، وقيمة فائدة المهمة، بينما لم تصل العلاقة الارتباطية مع القيمة الذاتية للمهمة وقيمة التكلفة المدركة للمهمة لمستوى الدلالة بينما لم توضح النتائج وجود أية فروق في التوقعات الأكاديمية للنجاح، التنافر المعرفي ، وقيم المهمة ترجع لمتغيري الجنس والتخصص الأكاديمي.

الكلمات المفتاحية:

التنافر المعرفي – التوقعات الأكاديمية للنجاح – قيم المهمة – نموذج Eccles.

Cognitive dissonance and its relation with academic expectations and task values in view of Eccles model for expectancy-value with a sample of university students

Abstract:

The current study aimed to reveal the relationship between cognitive dissonance, academic expectations for success and task values in view of Eccles model for expectancy-value and studying differences in cognitive dissonance, academic expectations for success and task values in view of gender and academic specialization variables, the study was applied to a sample of (58) students from the faculty of education, Tanta university, enrolled in the first year of the university year (2022-2023), their average age (18.18) with standard deviation (0.421) they were chosen randomly. In her current study, the researcher used the cognitive dissonance scale, the academic expectations for success scale, and the task values scale (prepared by the researcher).

The results showed that there was a statistically significant inverse correlation between academic expectations for success and cognitive dissonance, like wise between cognitive dissonance and the total score of the task values, while the relationship with none of dimensions of the task values did not reach the level of statistical significance. There was also a direct statistically significant correlation between academic expectations for success and the total score for the task values, task attainment value, and task utility value. While the relationship with the rest of the dimensions did not reach the level of significance. While the results did not indicate any differences in academic expectations for success, cognitive dissonance, and task values due to gender and academic specialization variables.

Key words:

cognitive dissonance – academic expectation for success – task values – Eccles model.

مقدمة:

يمتلئ عالمنا اليوم بكم كبير من المعلومات التى لا حدود لها ويمكن أن تتوافر للفرد فى أى لحظة ومع زيادة وسائل الاتصال وسهولتها والتطور التكنولوجى المستمر الذى لا ينقطع يجد الإنسان نفسه محاطًا بأفكار ومعتقدات قد يتفق بعضها مع ما يراه ويعتقد فيه، بينما يختلف بعضها وأحيانًا منها مع ما يعتقده الفرد من أفكار وهنا ينشأ ما يُطلق عليه "التنافر المعرفى" cognitive dissonance، بينما نقصد بالتوقعات الأكاديمية نوع من التفكير فى المستقبل يشير إلى ما الذى ربما يحدث وتلك التوقعات تختلف عن المعتقدات والأحكام حول الأحداث التى دارت فى الماضى مثل: العزو، وتبرز أهمية التوقعات الأكاديمية فى المجال التعليمى نظرًا لارتباطها بمتغيرات مثل: الدافعية والإنجاز، وتتناول الباحثة فى دراستها الحالية مفهوم التنافر المعرفى وأثره على التوقعات الأكاديمية للنجاح وذلك فى ضوء نظرية التوقع – القيمة.

مبررات ومشكلة الدراسة:

فى السياقات التعليمية المختلفة يشكل الأفراد العديد من المعتقدات المختلفة ومن أكثرها تأثيرًا تلك المرتبطة بالإنجاز والتعلم وهى ما نطلق عليه اسم "التوقعات الأكاديمية" Academic Expectations. (Schunk et al., 2014)

ونظرًا لأهمية التوقعات الأكاديمية فقد تناولها العديد من الباحثين فى دراساتهم المختلفة وقد أوضحت نتائج تلك الدراسات أن التوقعات الأكاديمية ترتبط بصورة إيجابي مع عدد من المتغيرات الهامة منها على سبيل المثال: التعلم، الدافعية ، الإنجاز والتنظيم الذاتى. (Wigfield & Eccles, 2002; Schunk & Zimmerman, 2006, Williams & Williams, 2010; Schunk & Dibendetto, 2016)

كما أوضحت الدراسات أن التحسن فى التوقعات الأكاديمية للمتعلمين يمكن أن يؤدى للتحسن فى الإنجاز المرتبط بالمخرجات مثل: الاختيار المتزايد للنشاطات المختلفة، الجهد المتواصل ، الاستمرار. (Pajares, 2008; Schunk & Usher, 2012)

هذا ونجاح الطلاب فى عامهم الجامعى الأول يتأثر بتوقعاتهم الأكاديمية، فعندما تتعارض توقعاتهم مع خبراتهم يتعرض الطلاب إلى ضعف الدافعية وإحساس متزايد بعدم الرضا مما يؤدى إلى تدهور فى تعلمهم وبالتالى ضعف فى معدلات نجاحهم. (Casanova et al., 2019)

هذا واستجابات الطلاب فيما يخص توقعاتهم للكلية غالبًا تشمل الانتباه أو الاهتمام من الطلاب وتعلمهم، إدراك سهولة التواصل فى الكلية، الظهور، والتعبير عن القدرة

والنمط، فعندما سأل الطلاب أن يصفوا توقعاتهم عن الكلية وجد أن استجاباتهم انقسمت إلى ثلاثة فئات: ٣١% منهم وصفوها بأنها ممتعة بينما ٣٤% اعتقدوا أنها نافعة أو مفيدة فى حين أن ٣٦% كانوا يرونها مملة. (Duncan & Korstange, 2020)

إذن توقعات الطلاب كانت متنوعة ومختلفة وربما تتفق تلك التوقعات مع ما يجدونه فعلًا وقد تختلف ومن هنا يبرز مفهوم "التنافر المعرفى" والذى أشار إليه (Festinger & Carlsmith, 1959) حيث ذكرا أن الإنسان دائمًا لديه دافعية للاحتفاظ بالانسجام المعرفى ويقوم بذلك عن طريق جعل سلوكه واتجاهاته منسجمة مع بعضها البعض وعندما يحدث خلل ما فى هذا الانسجام المعرفى ينشأ تعارض بين الاتجاهات والأفعال وبالتالى تظهر حالة التنافر المعرفى.

نستخلص مما سبق أن التنافر المعرفى ينشأ عندما يكون أمام الإنسان موضوعين أو فكرتين يحملان نفس الدرجة من الأهمية لكن كلتاهما متناقضتان فى طبيعتهما، ومن هنا من خلال عمل الباحثة وملاحظتها على عدد كبير من طلبة كلية التربية خاصة التخصصات العلمية وجدت أن نسبة كبيرة منهم كانت معتقداتهم تنصب على الالتحاق بكليات القمة – كما يسميها العامة – وعندما لم يستطيعوا تحقيق ذلك التحقوا بكلية التربية وهذه إحدى حالات التنافر المعرفى التى أشارت إليها نظرية Festinger ومن هنا وضعت الباحثة الفرض الرئيس لدراستها الحالية بأنه توجد علاقة بين التوقعات الأكاديمية للنجاح وقيم المهمة والتنافر المعرفى وبالتالى تبرز مبررات الدراسة الحالية يضاف إلى ما سبق أن الباحثة تحاول تركيز الضوء على التوقعات الأكاديمية للنجاح وقيم المهمة وأهميتها فى مجال التعليم.

وقد أشارت مراجعة الباحثة للجهود التى بذلها الباحثون فى مجال التوقعات الأكاديمية للنجاح والتنافر المعرفى – فى حدود ما توافر لها – إلى ما يلى:

- لم يتوافر لدى الباحثة – فى إطار ما قامت بجمعه من دراسات – أى دراسة عربية أو أجنبية حاولت دراسة علاقة التنافر المعرفى بالتوقعات الأكاديمية للنجاح وقيم المهمة.
- أغلب الدراسات التى توافرت للباحثة تناولت التوقعات الأكاديمية كمفهوم كلى ولم تتناول التوقعات الأكاديمية للنجاح على وجه الخصوص إلا فى حالات قليلة جدًا.

فى ضوء ما تقدم، تتحدد مشكلة الدراسة الحالية فى محاولة الإجابة على التساؤلات التالية:

١- هل توجد علاقة بين التنافر المعرفى والتوقعات الأكاديمية للنجاح لدى طلبة الجامعة؟

٢- ما العلاقة بين التنافر المعرفى وقيم المهمة (قيمة الإدراك ، القيمة الذاتية، قيمة الفائدة، وقيمة التكلفة المدركة) لدى طلبة الجامعة؟

٣- ما العلاقة بين التوقعات الأكاديمية للنجاح وقيم المهمة (قيمة الإدراك، القيمة الذاتية، قيمة الفائدة وقيمة التكلفة المدركة) لدى طلبة الجامعة؟

٤- هل توجد فروق في التوقعات الأكاديمية للنجاح لدى طلبة الجامعة ترجع لنوع الجنس (ذكر – أنثى)؟

٥- هل توجد فروق في التنافر المعرفي لدى طلبة الجامعة ترجع لنوع الجنس (ذكر – أنثى)؟

٦- هل توجد فروق في قيم المهمة لدى طلبة الجامعة ترجع لنوع الجنس (ذكر – أنثى)؟

٧- هل توجد فروق في التوقعات الأكاديمية للنجاح لدى طلبة الجامعة ترجع للتخصص الأكاديمي (شعب علمية – شعب أدبية)؟

٨- هل توجد فروق في التنافر المعرفي لدى طلبة الجامعة ترجع للتخصص الأكاديمي (شعب علمية – شعب أدبية)؟

٩- هل توجد فروق في قيم المهمة لدى طلبة الجامعة ترجع للتخصص الأكاديمي (شعب علمية – شعب أدبية)؟

أهداف الدراسة:

يدور الهدف الرئيس للدراسة الحالية حول الكشف عن العلاقة بين التنافر المعرفى والتوقعات الأكاديمية للنجاح وقيم المهمة فى ضوء نموذج Eccles للتوقع – القيمة لدى عينة من طلاب الجامعة.

ينبع من هذا الهدف عددًا من الأهداف الفرعية نوضحها فيما يلى:

١- الحكم على العلاقة بين التنافر المعرفى والتوقعات الأكاديمية للنجاح وقيم المهمة.

٢- الكشف عن الفروق بين الجنسين فى كل من: التنافر المعرفى، التوقعات الأكاديمية وقيم المهمة.

٣- التحقق من الفروق في التنافر المعرفي، التوقعات الأكاديمية للنجاح وقيم المهمة التي ترتبط بالتخصص الأكاديمي (شعب علمية – شعب أدبية).

أهمية الدراسة:

يمكن أن نوضح أهمية الدراسة الحالية فيما يلى من نقاط:

أولاً: **أهمية نظرية**:

١- توجيه أنظار المعلمين والمربين إلى الدور الذى تلعبه التوقعات الأكاديمية للنجاح لدى الطلاب فى عملية التعلم.

٢- توضيح أثر التطور المتزايد فى تكنولوجيا المعلومات والاتصالات وما يتوافر للطالب من كم كبير من المعلومات فى إحداث التنافر المعرفى لديه.

٣- تشير الدراسة الحالية إلى أهمية قيم المهمة وتقدير الطالب وإدراكه لها وأثر ذلك على نجاحه وتعلمه.

ثانياً: **أهمية تطبيقية**:

١- العمل على تصميم برامج تستهدف خفض التنافر المعرفى لدى الطلاب ومساعدتهم للتغلب عليه.

٢- تصميم المهام التعليمية بحيث تظهر للفرد ذات قيمة ذاتية مرتفعة مما يساعده فى التعلم بصورة أفضل.

المفاهيم الإجرائية للدراسة:

تشمل تلك المفاهيم ما يلي:

التنافر المعرفى:

"هو حالة من التعارض التى تحدث بداخل الطالب بين فكرتين لهما نفس الأهمية أو بين أفكاره وسلوكه وتؤدى إلى شعوره بعدم الارتياح ويقدر بالدرجة التى يحصل عليها الطالب على مقياس التنافر المعرفى الذى أعدته الباحثة واستعانت به فى الدراسة الحالية".

التوقعات الأكاديمية للنجاح:

"تشير إلى ما يعتقده الطالب حول إمكانية إكماله بنجاح لمهامه الأكاديمية الدراسية وتقدر بالدرجة التى يحصل عليها الطالب على مقياس التوقعات الأكاديمية الذى أعدته الباحثة واستعانت به فى الدراسة الحالية".

قيم المهمة:

"هى حوافز الطالب والمنافع التى يمكن أن يحصل عليها من أدائه لمهمة محددة وتشمل (قيمة إدراك المهمة، القيمة الذاتية للمهمة، قيمة فائدة المهمة، وقيمة تكلفة المهمة المدركة) وتقدر بالدرجة الكلية التى يحصل عليها الطالب على مقياس قيم المهمة الذى أعدته الباحثة واستعانت به فى الدراسة الحالية".

وتشمل قيم المهمة ما يلي:

أ- قيمة إدراك المهمة:

"هي فهم الطالب ووعيه لما يمكن أن يكتسبه من أهمية ومميزات تنتج عن أدائه بشكل جيد لما يتوجب عليه أدائه من مهام أكاديمية وتقدر بالدرجة الكلية التي يحصل عليها الطالب على البنود المخصصة لقياسها في مقياس قيم المهمة الذي أعدته الباحثة واستعانت به في دراستها الحالية".

ب- القيمة الذاتية للمهمة:

"هي ما يتطلع إليه الطالب من شعور بالسعادة والمتعة يمكن أن يحصل عليه نتيجة لأدائه مهامه الأكاديمية كما يجب وتقدر بالدرجة الكلية التي يحصل عليها الطالب على البنود المخصصة لقياسها في مقياس قيم المهمة الذي أعدته الباحثة واستعانت به في دراستها الحالية".

جـ- قيمة فائدة المهمة:

"تشير إلى مدى ملاءمة دراسة الطالب الحالية وما يؤديه من مهام أكاديمية لما يضعه من خطط مستقبلية لنفسه وتقدر بالدرجة الكلية التي يحصل عليها الطالب على البنود المخصصة لقياسها في مقياس قيم المهمة الذي أعدته الباحثة واستعانت به في دراستها الحالية".

د- قيمة التكلفة المدركة للمهمة:

"هي مقدار الجهد والوقت والتكلفة المادية والنفسية التي يشعر الطالب أنه يتوجب عليه بذلها من أجل أداء مهامه الأكاديمية بصورة ملائمة ويقدر بالدرجة الكلية التي يحصل عليها الطالب على البنود المخصصة لقياسها في مقياس قيم المهمة الذي أعدته الباحثة واستعانت به في دراستها الحالية".

حدود الدراسة:

تتحدد نتائج الدراسة فى مناقشتها وتفسيرها وتعميمها بما يلي:

١- حدود بشرية:

وتتمثل في العينة التي قامت الباحثة بتطبيق دراستها عليها والتي انقسمت إلى مجموعتين:

أ- مجموعة حساب الكفاءة السيكومترية لأدوات الدراسة وتكونت من (٥٥) طالبًا وطالبة من طلبة كلية التربية جامعة طنطا المقيدين بالفرقة الأولى للعام الجامعي (٢٠٢٢-٢٠٢٣م) تم اختيارهم عشوائيًا.

ب- المجموعة الأساسية للدراسة: وتكونت من (٥٨) طالبًا وطالبة من طلبة كلية التربية جامعة طنطا المقيدين بالفرقة الأولى للعام الجامعي (٢٠٢٢-٢٠٢٣م) تم اختيارهم عشوائيًا.

٢- حدود زمنية:

تتمثل في العام الجامعي (٢٠٢٢-٢٠٢٣م).

٣- حدود مكانية:

كلية التربية جامعة طنطا.

٤- الأدوات التي استعانت بها الباحثة في دراستها:

وتتمثل في:

- مقياس التنافر المعرفي (إعداد الباحثة).
- مقياس التوقعات الأكاديمية للنجاح (إعداد الباحثة).
- مقياس قيم المهمة (إعداد الباحثة).

الإطار النظرى والدراسات السابقة:

تتناول الباحثة فيما يلي بالعرض والتوضيح متغيرات الدراسة الحالية مع توضيح ما تستند إليه من نماذج نظرية تنتهي بتعقيب عام على ذلك:

أولاً: التوقعات الأكاديمية وقيم المهمة: Academic expectations and task values

خلال عملية التعلم تظهر الكثير من العوامل التى تؤثر على تلك العملية وما يتصل بها ومن أبرزها: الدافعية، الإنجاز، التنظيم الذاتى وغيرها، وتعتبر التوقعات الأكاديمية احدى العوامل المؤثرة على عملية التعلم.

يُعرف (Pintrich et al., 2014) التوقعات الأكاديمية على أنها "معتقدات الأفراد وأحكامهم حول ما الذى يستطيعون تعلمه" .

فى حين يرى (Krammer et al., 2016) أن التوقعات الأكاديمية تعبر عن "طموحات الطالب أو ما الذى يتطلع إلى تحقيقه فى تعليمه وكيفية تغلبه على التحديات التى تواجهه أثناء خبرة التعليم" .

بينما يذكر (Schunk & Dibenedetto, 2016) أن التوقعات الأكاديمية تعبر عن تفكير فى المستقبل حيث أنها تشير إلى ما الذى ربما يحدث.

ويريا أن التوقعات الأكاديمية Academic expectations تنقسم إلى عدة أنواع وهى:

- فاعلية الذات self-efficacy
- توقعات المخرجات outcome expectations
- توقعات النجاح expectations for success

حيث تشير فاعلية الذات إلى "الإمكانيات الملحوظة للفرد من أجل التعلم أو أداء الأفعال عند مستويات معينة" (Bandura, 1997).

وتساعد فاعلية الذات فى تحديد مقدار الجهد الذى يبذله المتعلمون فى نشاط ما، كما أنها تحدد المدى الذى يمكن أن يستمر المتعلمين فى الوصول إليه عندما يواجهون عقبات بالإضافة إلى مقدار المرونة التى يتمتع بها المتعلمون عند مواجهة الصعاب (Joet et al., 2011)

كما أن فاعلية الذات تؤثر على اختيارات الطلاب، فالمتعلمون يحبون اختيار المهام والأنشطة التى تشعرهم بفاعليتهم الذاتية ويتجنبون العكس فلو لم يعتقد المتعلمون أن أفعالهم ستؤدى إلى النتائج المرغوب فيها، فسوف يكون لديهم القليل من المخاطرة للانغماس فى تلك الأفعال (Patall, 2012).

وفى النظرية المعرفية "لباندورا" كما ذكر (Fast et al., 2010) يفترض أن فاعلية الذات تؤثر فى العديد من المخرجات المرتبطة بالإنجاز مثل: الاختيار، الجهد، ووضع الأهداف (In: Sides & Cuevas, 2020).

فى حين تعرف توقعات المخرجات على أنها "المعتقدات عن المخرجات المتوقعة للأفعال" (Bandura, 1997).

ويعبر عن توقعات المخرجات عادة بتقديرات مثلًا: أ أو ب وهكذا، وترى النظرية الاجتماعية المعرفية أن الأفراد يميلون للانغماس فى النشاطات التى يعتقدون أنهم سوف

يحصلون منها على مخرجات إيجابية ويتجنبون الأفعال التى يعتقدون أنها ستؤدى إلى مخرجات سلبية (Schunk, 2012).

وهذا يدعم ما ذكره (Nes et al., 2009) من أن التوقعات الإيجابية والحقيقية تدعم استخدام استراتيجيات المواجهة وذلك فى مواجهة صعوبات التكيف الأولية .

وقد أشار (Kreig, 2013) أنه عندما تكون التوقعات الأولية للطلاب مرتفعة جدًا أو غير واقعية فإن الطلاب يفشلون فى تحقيقها، فى هذا الموقف خبرة الطلاب تكون طموحه وتقلل استثماراتهم لمهاراتهم فى التعامل مع التحديات التى تواجههم.

هذا وتختلف فاعلية الذات عن توقعات المخرجات كالآتى:

١- فاعلية الذات تجيب عن سؤال "هل يمكن أن أفعال ذلك؟ بينما توقعات المخرجات تجيب عن سؤال "ماذا سوف يحدث إذا فعلت ذلك؟".

٢- فاعلية الذات يمكن أن تساعد فى تحديد المخرجات التى يتوقعها الفرد، فالطلاب الذين يثقون بقدراتهم الأكاديمية يتوقعون الحصول على تقديرات مرتفعة ومخرجات إيجابية، بينما الأفراد الذين يملكون فعالية منخفضة للذات يتوقعون الحصول على تقديرات منخفضة حتى قبل أن يبدأوا الدراسة.

٣- فعالية الذات يمكن ألا تكون مطابقة للمخرجات المتوقعة.

٤- فعالية الذات المرتفعة ربما لا تتطابق مع سلوك الفرد فمثلًا: الطالب الذى لديه فعالية ذات أكاديمية مرتفعة قد يحصل على درجات مرتفعة لكن لا يتجه للدراسة فى الجامعة لاعتقاده أنه لن يقبل فيها (Bandura, 1997)

أما النوع الثالث من التوقعات الأكاديمية فهو توقعات النجاح الأكاديمية وهى محور البحث الحالى.

يُعرف كل من (Wigfield & Eccles, 2002) توقعات النجاح الأكاديمية على أنها "معتقدات الفرد حول إكمال مهمة أكاديمية بنجاح أو عن كيفية توقع الفرد لأدائه بنجاح على مهمة ما".

يذكر كل من (Schunk & Pajares, 2009) أن Eccles وطلابه كان لهم الفضل فى تعميق المفاهيم الأساسية التى صاغها "أتكسنون" وذلك لمكونى التوقع والقيمة لأنهم قاموا بوضع تعريف التوقعات الأكاديمية للنجاح وأشاروا إلى أنها تمثل "معتقدات الأطفال حول الجودة التى سيكون عليها أداءهم فى المهمة المقدمة لهم حاليًا أو التى ستقدم لهم فيما بعد فى المستقبل".

ويشير (Zimmerman, 1995) إلى أن هناك أوجه تشابه واختلاف بين توقعات النجاح الأكاديمية وفعالية الذات حيث أن الطلاب الذين يمتلكون توقعات مرتفعة للنجاح غالبًا ما يتأثرون بإنجازاتهم السابقة المشابهة وبالمثل فإن فاعلية الذات ترتكز على خبرات الفرد السابقة، بينما تختلف توقعات النجاح عن فاعلية الذات فى أنها تعطى احتمالية الوصول على مخرجات ناجحة فى حين أن فعالية الذات تعبر عن إدراك الفرد لقدرته على إنتاج المخرجات.

كما أنه قد يجد البعض تشابه مفاهيمى بين التوقعات والقدرات لكن الدراسات أوضحت أن القدرات تشير لإمكانية التعلم أو الأداء وأن الطلاب ذوى القدرات المرتفعة يميلون أن تكون لديهم توقعات أكاديمية مرتفعة لكن ليس هناك علاقة آلية بين التوقعات والقدرات (Schunk & Dibenedetto, 2021)

وقد اختبر (Pajares & Kranzler, 1995) إسهام القدرة وفعالية الذات فى التنبؤ بالأداء فى مادة الرياضيات وتوصلا إلى أن فعالية الذات تسهم فى الأداء بصورة منفصلة عن القدرة.

كما أن هناك تشابه بين التوقعات الأكاديمية ومفهوم الذات والذى يعبر عن "إدراكات ذاتية جمعية تتشكل عن طريق الخبرة ومدخلات البيئة وتأثرها بالتدعيم والتقدير الذى يلقاه الفرد من الآخرين، لكن الفرق بينهما يكمن فى أن مفهوم الذات متعدد الجوانب وعرقى المنشأ بينما التوقعات الأكاديمية تعد إدراكات ذاتية من الفرد لمنافسات خاصة له كما أنها تسهم فى تكوين مفهوم الذات الأكاديمى (Brunner et al., 2010).

هذا وتوقعات النجاح الأكاديمية تنبع من نظرية "التوقع – القيمة" Expectancy-value theory لـ Eccles & Wigfield وطلابهم وطبقًا لتلك النظرية تعتبر توقعات النجاح الأكاديمية عاملًا هامًا ومؤثرًا على الإنجاز المرتبط بالاختيار وكذلك الأداء.

تنص تلك النظرية على أنه يوجد عاملين أساسيين يتنبأن بإنجاز الطالب الأكاديمى واختياره للأنشطة واستمراره فيها وهما: التوقعات والقيم (Wigfield & Eccles, 2000).

هذا ونظريات "التوقع – القيمة" تحاول تفسير الدافعية الأكاديمية باستخدام مصطلحات: توقعات الفرد للنجاح وقيمة النجاح، ونموذج Eccles على وجه الخصوص يزودنا بوصف وتوضيح لتوقعات النجاح الأكاديمية، وقيم المهمة وتأثيرهما على دافعية الإنجاز لدى الطالب (Eccles et al., 1998).

كما أن نموذج Eccles يوضح دور العوامل المتعلقة بالفرد فى تحديد التوقعات الأكاديمية للنجاح مثل: (المفاهيم الذاتية للقدرة ، عزو النجاح أو الفشل) وقيم النشاطات المختلفة بالإضافة إلى عوامل أخرى للنجاح مثل: الإنجازات الأكاديمية السابقة (Baker, 2014).

وقد أكد على ذلك (Wigfield et al., 2016) حيث ذكروا أن التوقعات والقم الخاصة بالمهمة تتأثران بمعتقدات الفرد حول المهمة مثل: إدراكات القدرة والمنافسة بالإضافة إلى أهداف الفرد ومشاعره تجاه النشاطات الأكاديمية التى سبق له المرور بها والمشابهة للمهمة الحالية.

النماذج والنظريات الحديثة للتوقع – القيمة:

فى مجال دراسات التوقع – القيمة تبرز العديد من النماذج والنظريات مثل:

نموذج Feather (١٩٨٢).

نموذج Wigfield & Eccles (١٩٩٢).

نموذج Pekrun (١٩٩٣) وغيرها العديد.

كل تلك النماذج اعتمدت بشكل أساسى على تعريفات Lewin (١٩٣٨) و Tolman (١٩٣٢) لكلًا من مفهومى التوقع والقيمة كما كان لعمل Atkinson فيما يخص دافعية الإنجاز أثرًا كبيرًا عليها أيضًا، وتتميز هذه النماذج النظرية الحديثة عن سابقتها فى أنها تمكنت من تعريف مكونى التوقع والقيمة بصورة أكثر دقة وشمولًا كما أنها ربطت بينهم وبين الكثير من المجالات النفسية والاجتماعية يضاف إلى ذلك أن تلك النماذج اختبرت على أرض الواقع فى مواقف الإنجاز الفعلية وليس عن طريق مهام معملية فقط.

وتعتمد الباحثة فى دراستها الحالية على نظرية التوقع – القيمة لـ (Eccles & Wigfield, 1995) نظرًا لأن تلك النظرية تعطى توضيحًا للكثير من العوامل التى تؤثر على التوقعات الأكاديمية للنجاح، كما أنها تناقش بشكل كبير التأثيرات المختلفة على توقعات النجاح.

تقوم نظرية التوقع – القيمة Expectancy-value theory لكلًا من (Eccles & Wigfield, 1995) على مكونين أساسيين هما: التوقعات والقيم، والتى اشتقت من المعلومات التى لدى الفرد حول طبيعة المهمة والتى تسهم فى التنبؤ بالإنجاز الأكاديمى للفرد وكيفية اختياره للأنشطة والمهام وكذلك الاستمرارية فيها (In: Wigfield & Eccles, 2000).

كما أن التوقعات والقيم ذاتهم يتأثرون بالعوامل النفسية والاجتماعية، الثقافية وكذلك محتوى المهمة (Eccles, 2005).

وهنا تشير الباحثة إلى أن محتوى المهمة يمثل سببًا رئيسيًا فى حدوث التنافر المعرفى كما ستوضحه فيما بعد أكد على ذلك (Weigfield et al., 2016) حيث ذكروا

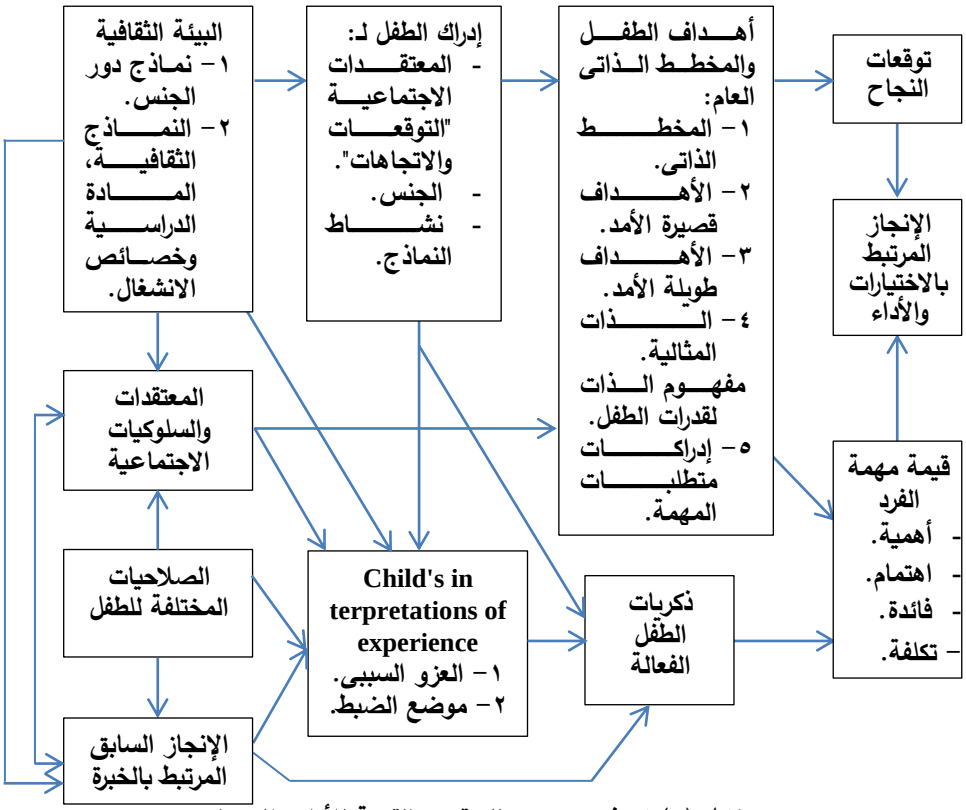
أن التوقعات والقيم تتأثران بمعتقدات الفرد المهمة مثل: إدراكات الفرد للقدرة والمنافسة والأهداف والمشاعر والمرتبطة بالنشاطات الأكاديمية المشابهة التى سبق أن مر بها.

وقد قام كل من Eccles & Wigfield بتعريف التوقعات الأكاديمية للنجاح على أنها: "معتقدات الأطفال حول مدى الجودة التى سوف يؤدون بها المهمة القادمة قريبًا أو التى ستأتى فى المستقبل"، كما قاموا بالتمييز مفاهيميًا بين التوقعات الأكاديمية للنجاح ومعتقدات الفرد عن المنافسة أو القدرة حيث أشارا إلى أن تلك الأخيرة تعنى "تقديرات الطلاب للمنافسة الحالية أو قدرتهم الحالية" (Schunk & Pajares, 2009).

أى أن التوقعات الأكاديمية للنجاح ترتكز على المستقبل وتكون محدودة بصورة كبيرة (Wigfield & Eccles, 2002).

بينما يشير (Gråstén, 2016) إلى أن التوقعات هى "معتقدات الفرد حول المنافسة فى أداء أو تعلم مهام الإنجاز المختلفة واحتمالية النجاح فى مهمة خاصة.

ويوضح الشكل التخطيطى التالى نموذج Eccles للتوقع – القيمة للأداء والاختيار.



شكل (١) نموذج Eccles للتوقع – القيمة للأداء والاختيار
نقلًا عن (Wigfield & Cambria, 2010)

يتضح من شكل (١) أن التوقعات والقيم يفترض أنهما يؤثران على الأداء واختيار المهمة بصورة مباشرة بالإضافة إلى أنهما يتأثران بالمعتقدات الخاصة بالمهمة مثل: إدراكات المنافسة وإدراكات الصعوبة للمهام المختلفة هذا بالإضافة للأهداف والمخططات الذاتية للفراد والذكريات الخاصة بهم (Wigfield et al., 2006)

يضيف (Gråstén, 2006) أن نظرية التوقع – القيمة تتحدث عن رغبة الفرد للمشاركة فى نشاط ما وكذلك مقدار الجهد الذى يستعد به لممارسته فى ذلك النشاط أو المهمة ، كما يرى أن أداء النشاط ومستواه والاستمرار فيه يتحدد بمعتقدات الفرد عن مقدار الكفاءة التى سيؤدى بها المهمة بالإضافة إلى قيمة تلك المهمة لديه.

بالرغم من أن القيم لها تعريفات كثيرة ربما ترتبط بما هو مناسب ويجب أن يؤديه الفرد، وحالات إنهاء الأنشطة بصورة مرغوب فيها والسلوكيات المفترض اتباعها للوصول إلى تلك النهايات الإيجابية (Rokeach, 1979).

إلا أن هذا النموذج ركز على القيم المرتبطة بالمهمة والتى منها يقومون بتعريف القيم مع إعطاء أهمية كبيرة للمهمة وطبيعتها وكيفية تأثيرها على رغبة الفرد فى أداء تلك المهمة.

ويرى (Gråstén, 2016) أن قيمة المهمة للفرد ينظر إليها على أنها "محفزات الفرد لأداء المهام المختلفة".

وقد عرف (Eccles, 1983) قيم المهمة على أنها "الأهمية والمنفعة التى يحصل عليها الفرد من الاشتراك فى نشاط ما" (in: Baker, 2014).

وقد افترض هذا النموذج أن هناك أربعة مكونات كبرى لقيم المهمة وهى:

قيمة إدراك المهمة.	Task attainment value
القيمة الذاتية للمهمة.	Task intrinsic value
قيمة فائدة المهمة.	Task utility value
تكلفة المهمة المُدركة.	Task cost

وسنعرض فيما يلى لكلًا من تلك المكونات بشئ من التفصيل.

١- قيمة إدراك المهمة:

يعرف كل من (Wigfield & Cambria, 2010) قيمة إدراك المهمة على أنها "أهمية الأداء جيدًا على المهمة المقدمة للفرد".

ويضيفا (Schunk & Dibendetto, 2016) أن قيمة إدراك المهمة تعبر عن أهمية وصول المتعلم للمهمة.

ويتفق معهم (Hood et al., 2012) حيث يرون أن قيمة إدراك المهمة تشير إلى "الأهمية التى يكتسبها الفرد من الأداء الجيد على المهمة" . كما يؤكد على ذلك (Chow et al., 2012) ويشيرون أن قيمة إدراك المهمة تعنى "الأهمية المحسوسة التى رغب الأفراد فى الوصول إليها من الأداء الجيد أو الوصول للمنافسة على المهمة التى ترتبط بصورة كبيرة مع إدراكهم لمدى ملاءمة المهمة لشخصياتهم" .

إذن قيمة إدراك المهمة – كما ترى الباحثة لا تتضح بصورة كبيرة إلا إذا كانت تلك المهمة تعبر عن ذات الفرد أو تسمح للفرد بالتعبير عن نفسه والتأكيد على جوانب هامة بالنسبة له.

٢- القيمة الذاتية للمهمة:

يرى (Wigfield & Cambria, 2010) أن القيمة الذاتية للمهمة تشير إلى "المتعة التى يحصل عليها الفرد من أداء المهمة" ويضيفان أن تلك المتعة تحدث عندما يشعر الأطفال بقيمة المهمة وينغمسون فيها بعمق مما يمكنهم من الاستمرار فيها لفترة زمنية طويلة.

كما يذكر (Chow et al., 2012) أن القيمة الذاتية للمهمة تعبر عن "المتعة التى يتوقعها الفرد من الانغماس فى مهمة ما" .

ويرى (Miura et al., 2017) أن القيمة الذاتية للمهمة تشير إلى "الإحساس الداخلى الذى يعبر عن استمتاع يشعر به الفرد لأداء مهمة ما بصرف النظر عن مخرجات تلك المهمة" .

وهنا تشير الباحثة إلى أن (Pekrun, 2006) وضع نموذج تعلم افتراض فيه أن القيمة الذاتية للسلوك أو المهمة التى سبق المرور بها – بمعنى أن لدى الفرد خبرة سابقة بها – تتكون من مكونان هما:

أ- القيمة الذاتية للمهمة ذاتها.

ب- القيمة الذاتية للمخرجات المتوقعة للمهمة.

حيث ترتبط القيمة الذاتية للمهمة مع الإنجاز المستمر والشعور بالسعادة والمتعة، بينما القيمة الذاتية للمخرجات المتوقعة للمهمة ترتبط بأهداف المهمة (مثل: الأمل فى تحقيق نجاح دراسى).

تستخلص الباحثة مما سبق أن المهمة التي لا يشعر الفرد بقيمتها هى التى تتعارض مع ما يعتقده بمعنى تتنافر مع أفكار الفرد – التنافر المعرفي – ومن هنا لا يمكنه الاندماج فيها والاستمتاع بأدائها.

٣- قيمة فائدة المهمة:

تُعرف فى هذا النموذج على أنها "تشير إلى مدى ملائمة المهمة لخطط الفرد فى المستقبل" (Wigfield & Cambria, 2010).

مثال: دراسة الفرد للرياضيات كأحد متطلبات الحصول على درجة علمية محددة.

ويرى (Chow et al., 2012) أن قيمة الفائدة للمهمة تعبر عن "الفائدة المحسوسة للمهمة والتى تمكن الفرد من نيل مكافآت أو تحقيق أهدافه متوسطة أو طويلة الأمد" .

ويتفق مع ذلك (Hood et al., 2012) حيث يرون أنها تشير إلى مدى أهمية المهمة لمستقبل الفرد .

٤- قيمة تكلفة المهمة المُدركة:

افترض هذا النموذج أن تكلفة المهمة عنصر هام جدًا فى عملية اختيار المهمة وذلك لأن الاختيار يتأثر بكلًا من الجوانب أو الخصائص الإيجابية والسلبية التى تتسم بها المهمة، ونظرًا لأن كل مهمة لها تكلفة خاصة بها تختلف عن غيرها فنحن نختار مهمة محددة نحذف أو نلغى كل الاختيارات الأخرى المتاحة أمامنا.

ويرى (Wigfield & Cambria, 2010) أن تكلفة المهمة المُدركة تعنى "ما الذى يجب على الفرد القيام به لأداء المهمة بالإضافة للجهد الذى سيبذله من أجل إتمام المهمة".

يضيف (Chow et al., 2012) أن التكلفة المدركة للمهمة تشير إلى "ما يعتقد الأفراد أنهم يجب أن يبذلونه لإتمام المهمة مثل: الوقت، الجهد، وكذلك الدعم النفسى" كما أنها تشير إلى الجانب السلبى للمهمة فى حين أن الثلاثة مكونات الأولى لقيمة المهمة تعتبر خصائص جاذبة للفرد وترتبط بالجانب الإيجابى لأى مهمة.

وقد ذكر (Baker, 2014) أن مفهوم التكلفة للمهمة يوضح أن هناك نشاطات أو مهام تستهلك الكثير من جهد الطالب ووقته وربما أيضًا تتعارض مع نشاطات أخرى أو مهام ذات قيمة، لذلك فإن معتقدات الطالب حول القيمة والتكلفة الخاصة بأداء نشاط محدد أو مهمة بعينها تمكننا من فهم العلاقة بين معتقدات الطلاب وقيم المهمة لديهم واختياراتهم الفعلية للاشتراك فى نشاط ما.

أوضح (Marsh & Yeung, 1998) أن التوقعات الأكاديمية للنجاح تعتبر من أقوى المُنبئات السلوكية بأداء الطلاب حتى عندما تكون تأثيرات الأداء السابق قد تم ضبطها والتحكم فيها ، كما أن قيمة المهمة تعتبر مُنبأ بالبنية والقرار الفعلى الذى يتخذه الفرد من مجالات مختلفة وذلك يرجع إلى أن التوقعات والقيم ترتبط ارتباطًا إيجابيًا ببعضها البعض، كما أن لكلًا منهم تأثيرات مباشرة وغير مباشرة على الأداء واختيار المهام بالإضافة إلى أن هذه العلاقات بين التوقعات والقيم تقوى عبر العمر.

ففى دراسة أجراها (Durik et al., 2006) سجلوا فيها الأهمية التى يعطيها الأطفال للقراءة فى الصف الرابع وجدوا أنها تعد منبأ بصورة غير مباشرة – (من خلال الاهتمام بالقراءة الذى تم قياسه فى الصف العاشر) – بزمن القراءة فى المدرسة الثانوية، الاختيارات فى مجال الدراسة وكذلك الاختيار فى مجال العمل .

كما وجد (Simpkins et al., 2006) أن مشاركة الأطفال فى نشاطات مادتى الرياضيات والعلوم فى السنوات الأخيرة للمرحلة الابتدائية ترتبط بالتوقعات الأكاديمية للنجاح لديهم لتلك المواد الدراسية بالإضافة إلى قيمهم الخاصة بها واللتان تعدان منبأ بعدد الدروس الخاصة بالرياضيات والعلوم التى سيرغبون فى تلقيها فى المدارس الثانوية.

ويرى (Schunk, 2012) أن هناك بعض العوامل الاجتماعية والتعليمية التى من شأنها رفع التوقعات لدى المتعلمين فمثلًا تعرض المعلمين لنماذج اجتماعية إيجابية يرفع من أداء المتعلمين ويعطيهم تغذية راجعة سببية ، كما أن تعلمهم لاستراتيجيات مختلفة للتعلم يستطيعون تطبيقها لإنجاز تعلمهم بصورة ناجحة.

هذا وقد اختلفت نتائج الدراسات فيما يخص الفروق بين الجنسين فى التوقعات الأكاديمية للنجاح، ففى دراسة (Skaalvik, 1990) بعنوان: "الفروق الفردية فى التقدير الذاتى الأكاديمى العام وتوقعات النجاح على مهام أكاديمية محددة" والتى هدفت للمقارنة بين الجنسين فى التقدير الذاتى الأكاديمى والتوقعات الأكاديمية للنجاح فى مسائل محددة فى مادة الرياضيات ومواد اللغة، وأجريت على عينة من (١١٧ ذكر ، ١١٤ أنثى) من طلبة المدارس الثانوية واستخدم الباحث فيها مقاييس للتقدير الذاتى الأكاديمى والتوقعات الأكاديمية للنجاح والإنجاز الأكاديمى، أوضحت النتائج أن الإناث كان توقعات النجاح الأكاديمية لديهن أكبر من الذكور وذلك بالنسبة لمواد اللغة بينما لم تسجل أى فروق دالة بين الجنسين فى مادة الرياضيات.

كما أجرى (Gråstén, 2016) دراسة بعنوان "معتقدات التوقع للأطفال وقيم المهمة خلال عامين فى المدرسة المعتمدة على برنامج مرتبط بمتعة التعليم البدنى والنشاطات الفيزيقية ، هدفت لاختبار نماذج معتقدات التوقع للأطفال وقيمة المهمة من خلال النشاط البدنى، وأجريت على عينة مكونة من (٤٠١) طفل منهم (٢١١ ذكر، ١٩٠ أنثى)

تراوحت أعمارهم ما بين (٩-١٣) عامًا فى فنلندا وتم جمع معلومات الدراسة وبياناتها باستخدام القياس عبر ثلاثة مراحل، حيث استعان الباحث فيها باستبيان إدراك الذات والمهمة Self and task-perception questionnaire (stop) ومقياس متعة التعلم البدنى، كما قام بتحليل النتائج إحصائيًا بأسلوب تحليل المسار، معامل ارتباط بيرسون وتحليل التغاير حيث أوضحت النتائج أن قيمة الفائدة للمهمة ارتبطت ارتباطًا سلبيًا بالنشاط البدنى، كما أنه لا توجد مسارات دالة إحصائيًا لوحظت من معتقدات التوقع وقيم المهمة إلى الإنجاز المرتبط بالمتغيرات، المتعة أو النشاط البدنى يضاف إلى ذلك أن العلاقات بين معتقدات التوقع وقيمة المهمة تراوحت ما بين متوسط (ر)= ٠.٣٢ لكلًا من (قيمة الإدراك، التكلفة) إلى ارتباط قوى (ر)= ٠.٧ (القيمة الذاتية، قيمة الفائدة)، كما أن تأثير التغاير للجنس على النشاط البدنى الكلى= ٠.٤٩ عند مستوى ٠.٠٠٥.

أما فيما يخص قيم المهمة والتحصيل والإنجاز ففى دراسة لـ (Azar et al., 2010) بعنوان: "دور فعالية الذات، قيمة المهمة وأهداف التحصيل فى التنبؤ باتجاهات التعلم والإنجاز الأكاديمى فى الرياضيات" هدفت لاختبار نموذج مفاهيمى للعلاقة بين فعالية الذات، قيمة المهمة، أهداف التحصيل، اتجاهات التعلم وإنجاز الرياضيات، تكونت عينة الدراسة من (٢٨٠) من طلاب الصف الثالث الثانوى يدرسون الرياضيات فى إيران منهم (١٦٧ ذكر، ١١٣ أنثى)، استخدم الباحثون استبيان فعالية الذات فى الرياضيات (Middleton & Midgley, 1997)، استبيان أهداف التحصيل (Midgley et al., 2000)، استبيان قيمة المهمة لـ (Pintrich et al., 1991)، استبيان اتجاهات التعلم (Kembe et al., 2004) واستبيان الإنجاز الأكاديمى، كما تم تحليل البيانات إحصائيًا باستخدام معاملات الارتباط وتحليل المسار باستخدام "ليزرل" ، وقد أوضحت النتائج أن فعالية الذات وقيمة المهمة ترتبطان إيجابيًا ببعضهما البعض كما أن قيمة المهمة ترتبط إيجابيًا بالتفوق والأداء المتصل بالأهداف.

وفى دراسة (Chow et al., 2013) بعنوان: "بروفيلات قيمة المهمة عبر المواد الدراسية والطموح نحو الفيزياء والعلوم المتصلة بتكنولوجيا المعلومات فى الولايات المتحدة وفنلندا". هدفت للبحث عن الارتباط بين نماذج قيمة المهمة والطموح نحو الفيزياء وعلوم تكنولوجيا المعلومات تضمنت دراستان، الدراسة الأولى هدفت لقياس فيم المهمة لدى عينة من طلاب الصف العاشر فى الولايات المتحدة عبر مواد الفيزياء والكيمياء، والرياضيات واللغة الإنجليزية وبلغ عدد أفراد العينة (٢٤١) طالب، أما الدراسة الثانية فتقيس قيم المهمة لدى عينة من طلاب الصف الثانى الثانوى (ن = ٣٥١) فى فنلندا عبر مواد الرياضيات والعلوم، اللغة الفنلندية، الفنون والتعليم البدنى، وقد تم تصنيف الطلاب فى كلتا الدراستان إلى مجموعات طبقاً لمعدلاتهم فى الرياضيات والعلوم بالمقارنة مع المواد الأخرى، أظهرت نتائج تحليل الانحدار أن عضوية مجموعة قيم المهمة منبئة بصورة دالة

بالطموح تجاه الفيزياء وعلوم تكنولوجيا المعلومات الذى تم قياسه بعد (١-٢) عاماً كما أن مجموعات قيمة المهمة التى أعطت احتمالية مرتفعة للرياضيات والعلوم كانت بصورة دالة أكثر طموحاً للفيزياء وعلوم تكنولوجيا المعلومات بالمقارنة مع المجموعات الأخرى.

كما تناولت دراسة (Plante et al., 2013) بعنوان: "العلاقة بين هدف الإنجاز ونظريات التوقع – القيمة فى التنبؤ بالإنجاز المرتبط بالمخرجات: اختبار لأربعة مفاهيم نظرية" اختبار الصدق التجريبى لأربعة افتراضات مفاهيمية تتداخل منها أهداف الإنجاز ومتغيرات التوقع – القيمة، أجريت الدراسة على عينة من (٦٩٧) طالب من الصفين السادس والثامن فى مونتريال – كندا واستخدم الباحثون استبيانات لقياس التوقعات – القيم، أهداف الإنجاز، البيئة للالتحاق بمهنة محددة والطموح الأكاديمى فى الرياضيات وفنون اللغة، وقد أوضحت النتائج من استخدام تحليل المساء أنه فى كل من الرياضيات وفنون اللغة تتنبأ متغيرات التوقع – القيمة بأهداف الإنجاز، كما أنه خلال الأهداف الغامضة يمكن أن تتنبأ متغيرات التوقع – القيمة بشكل مباشر وغير مباشر بالإنجاز المرتبط بالمخرجات، كما أتضح من النتائج أن الأداء الأكاديمى فى أغلبه كان يمكن توقعه بواسطة توقعات النجاح فى حين أن قيم المهمة يمكنها أن تفسر النية للالتحاق بمهنة ما، يضاف إلى ما سبق أن التوقعات فى الرياضيات وفنون اللغة ترتبط بصورة مباشرة مع الطموح الأكاديمى فى حين أن قيم المهمة ارتبطت بصورة ضعيفة غير دالة مع الطموح الأكاديمى.

وفى دراسة لـ (Nicholson et al., 2013) بعنوان: "مفتاح الإنجاز الناجح كطالب جامعى: الثقة والتوقعات الواقعية"، هدفت لاختبار كيف أن توقعات الدراسة المستقلة والثقة بالسلوك الأكاديمي تتنبأ بالدرجات الخاصة بنهاية الفصل الدراسى لدى عينة من طلاب الجامعة، قام الباحثون بقياس توقعات الطلاب والثقة فى السلوك الأكاديمى فى بداية الفصل الدراسى بينما تم تقدير الأداء الأكاديمى من خلال درجات الطلاب فى نهاية الفصل الدراسى وأوضحت النتائج أن التوقعات الحقيقية للطلاب والتى فيها يتحمل الطالب مسؤولية تعلمه تنبأت بدرجات مرتفعة فى نهاية الفصل الدراسى، الطلاب الذين كانت لديهم ثقة فى قدرتهم على الحصول على درجات مرتفعة كان أداءهم أفضل فى درجات نهاية الفصل الدراسى.

أما فى دراسة (Baker, 2014) بعنوان: "اكتشاف الصلة بين معتقدات قيمة المهمة والاندماج لدى عينة من الطلاب والخريجين" فقد هدفت الباحثة لاكتشاف الارتباط بين معتقدات قيم المهمة والنشاطات الأكاديمية وغير الأكاديمية بالإضافة إلى التعرف على كيفية موازنة الطلاب بين إشراكهم فى نشاطات أكاديمية وغير أكاديمية والوقت الذى يقضونه فى العمل والمسؤوليات المنزلية، كما حاولت الدراسة الإجابة على عدة تساؤلات منها: أياً من المكونات النظرية لقيم المهمة (الالتحاق بالتعليم العالى) يتفق عليها الطلاب

وكيف ترتبط المكونات المختلفة لقيم المهمة والتكلفة؟ قامت الباحثة بإجراء دراستها على عينة مكونة من (١٧٦) من طلاب الجامعة (٩٦ من الطلاب ، ٨٠ من الخريجين) وقد تم استخدام استبيانات للمعلومات الأكاديمية ومعتقدات أفراد العينة حول قيم وتكلفة المهمة (الالتحاق بالتعليم العالى) كما قام الطلاب بتسجيل الوقت الذى يمضونه فى النشاطات المختلفة كمؤشر لاندماجهم السلوكى فى الكلية، وقد أوضحت النتائج أن القيمة الذاتية للمهمة ترتبط ارتباطاً إيجابياً مع قيمة الفائدة فالطلاب الذين يظهرون قيمة ذاتية مرتفعة (للالتحاق بالتعليم العالى) يظهرون أيضاً قيمة فائدة مرتفعة، كما أظهرت تكلفة الفرصة ارتباطاً إيجابيات بالتكلفة الشخصية وارتباطاً سالباً مع القيمة الذاتية للمهمة لكن لا يوجد ارتباط دال مع قيمة الفائدة، هذا والتكلفة الشخصية لا ترتبط بشكل دال مع كل من القيمة الذاتية وقيمة الفائدة.

في حين أن دراسة (Viljaranta et al., 2014) بعنوان: "الدور المختلف لمعتقدات الأمهات والآباء في نمو الرياضيات لدى المراهقين وقيم المهمة" والتي هدفت لاختبار كيفية نمو (قيمة فائدة المهمة والقيمة الذاتية) للرياضيات في المرحلة من الصف السابع حتى الصف التاسع وتأثير الجنس وأجريت على (١٠٠ أنثى، ١٠٦ ذكر) أوضحت نتائجها أن القيمة الذاتية للمهمة وقيمة فائدة المهمة والنمو فيهم يتصل ببعضهما البعض كما أن دور الجنس في علاقته بقيم المهمة لدى الطلاب كان أكثر وضوحًا في المواد الأدبية بالمقارنة مع مادة الرياضيات.

ثانياً: التنافر المعرفى: Cognitive Dissonance

نشأت نظرية التنافر المعرفى لـ (Festinger & Carlsmith, 1959) اعتمادًا على فكرة أساسية هى أن الإنسان لديه رغبة مستمرة لجعل سلوكياته واتجاهاته متماشية مع بعضها البعض وعندما يحدث خلل فى هذا التناغم المعرفى بسبب التعارض بين الاتجاهات والأفعال ينشأ ما يسمى "التنافر المعرفى".

يشير (Yahya & Sukmayadi, 2020) إلى أن تلك النظرية بالرغم من ظهورها فى بداية الستينات من القرن الماضى إلا أنها مازالت محل جدل ودراسات إلى الآن.

هذا ويذكر (Festinger, 1957) أن التنافر المعرفى هو "حالة من الدافعية التى تتضمن محاولة الفرد لخفض التعارض للمعارف الغير متسقة" كما يضيف (Festinger & Carlsmith, 1959) أن التنافر المعرفى هو "حالة تتضمن انشغال الفرد ذهنيًا بموضوعين أو فكرتين لهما ذات الأهمية لكنها متناقضان فى طبيعتهما".

بينما تشير (Allahyni, 2012) إلى أن التنافر المعرفى هو "حالة انفعالية تنتج عن وجود معارف متعارضة مع بعضها البعض مما يسبب حالة من التوتر للفرد تدفعه للمثابرة فى العمل من اجل خفض عدد أو أهمية المعارف المتعارضة".

يؤكد على ذلك (Stanchi, 2013) حيث يذكر أن التنافر المعرفى هو حالة نفسية تنتج عن التعارض مع أفكار راسخة لدى الفرد ولا يشعر فيها الفرد بالارتياح".

تتفق فى ذلك (رنا رفعت، ٢٠١٦) حيث تشير إلى التنافر المعرفى على أنه: "حالة تتضمن انشغال الفرد معرفياً بموضوعين أو معتقدين لهما نفس الدرجة من الأهمية لكنهما متناقضان فى طبيعتهما.، كما أضافت أن التنافر المعرفى يتضمن إحساس الفرد بالانزعاج وعدم الارتياح الذى يصاحب رغبة الفرد فى استيعاب المعلومات الجديدة والتعامل معها.

بينما أشارتا (مريم اللحيانى وسميرة العتيبى ، ٢٠٢٠) إلى أن التنافر المعرفى هو "الوضع الذى يكون فيه اثنان أو أكثر من المعارف أو الأفكار فى حالة عدم توافق مع بعضهما البعض".

فى حين يرى (عابد) فى (خولة هويوه، ٢٠٢٠) أن التنافر المعرفى هو "حالة من التضارب بين فكرتين أو رأيين تؤدى لشعور الفرد بالقلق وتدفعه لمحاولة التخلص منها واستعادة التوازن عن طريق تغيير إحدى الفكرتين أو مواجهتها أو إضافة أفكار أخرى لهما" ويؤكد ذلك ما سبق أن ذكره (Lester & Yang, 2009) حيث ذكرا أن التنافر المعرفى يؤدى للتوتر نظراً لاختلاف الأفكار الجديدة مع الأفكار الموجودة لدى الفرد بالفعل مما يدفع الفرد لحل ذلك بواسطة خفض التنافر فى البيئة المعرفية لديه هذا ودراسة ظاهرة التنافر المعرفى على درجة عالية من الأهمية حيث أنها تمكننا من التعرف على دوافع الفرد المعرفية، فالفرد المتنافر معرفياً يتوجه دماغياً للتعبير عن اتجاهاته نحو الموضوع أو الفكرة التى يواجهها وهذا يؤدى إلى انشغاله معرفياً (أسامة أحمد، ٢٠٢٠)

– نظرية التنافر المعرفى

تعتمد نظرية التنافر المعرفى على فهم الموقف بصورة كاملة وإدراك العلاقات القائمة بين عناصره حيث تذكر أن القلق هو ما يؤدى للتنافر وهذا القلق ينبع من عدم التناغم بين الاتجاهات والسلوكيات (Beattie et al., 1994).

يرى (Wicklund & Brehm, 1976) أن العنصر المركزى فى نظرية التنافر المعرفى هو مقاومة التغيير حيث أنه يحدد مقدار التنافر وكيف يمكننا خفضه، كما أن كم التنافر هو دالة مباشرة لأهمية الفكرتين المتنافرتين بالنسبة للفرد.

ويضيفان أن هناك مصدران مختلفان يحددان مدى مقاومة الفكرة للتغيير وهما:

أولاً: مدى واقعية الفكرة أو المعتقد.

فالحقائق الثابتة هى أكثر مقاومة للتغيير بينما كلما كانت الأحداث خيالية أو الأفكار خيالية كلما كانت لها مقاومة أقل للتغيير.

ثانياً: كون الفكرة حدثاً معروفاً يصعب تغييره.

مثل: الأحداث التاريخية لا يمكن تغييرها كما أن الأفكار المرتبطة بها تقاوم التغيير بدرجة كبيرة تعد نظرية التنافر إحدى نظريات علم الضبط السبرانية والتى تسمى أيضاً "نظريات التناغم" والتى تشير إلى أن الفرد دائماً يرغب فى إحداث التوازن المعرفى ويستخدم نظامه المعرفى فى تحقيق ذلك. (Littlejohn & Foss, 2008) وقد ذكر (Copper & Fazio, 1984) أن التنافر المعرفى يقوم على إدراك الفرد لنفسه وسلوكياته والبيئة المحيطة به كما أنه يشمل آراء الفرد وخبراته وقيمة وما مر به من أحداث وكل تلك الأشياء تساهم فى رسم خريطة الإدراك للفرد وإدراجها ضمن واقعه الحالى .

هذا والتنافر المعرفى يؤدى لانزعاج الفرد ومحاولة خفض ذلك التنافر وهذا يؤدى به إلى تجنب المعلومات التى يحتمل أن تؤدى لرفع مستوى التنافر، هذا وتزداد الحاجة لخفض التنافر بزيادة حدة التنافر المعرفى لدى الفرد (Festinger, 1957) ويضيف أن الفرد يحاول التخلص من التنافر المعرفى عن طريق محاولة امتناع ذاته بأن الأفكار ذات قيمة أو أهمية أو محاولته إقناع نفسه بأن تلك الأعمال لا يوجد بينها وبين أفكاره ومعتقداته أى تعارض.

فيرى (Soutar & Sweeney, 2003) أن التنافر المعرفي يؤثر على عملية صنع القرار للمتعلم أثناء حل المشكلات.

بينما ذكرت (رنا رفعت، ٢٠١٦) أن حالة التنافر المعرفى هى حالة يمر بها الطالب حيث أنه ضرورية فى عملية اتخاذ القرار ، فبالاعتماد على المعلومات الجديدة المتوافرة لديه وغالبًا بعد اتخاذ القرار فعليًا يرى بعض الأفراد مميزات للبديل المتروك ويرجع السبب فى ذلك للتنافر المعرفى ولكى يتغلبوا على ذلك يحاولون إقناع أنفسهم أن البديل المتروك يفتقر إلى المميزات أو غير جيد.

كما أضافا (Wisniarti & Sugiman, 2018) أن التنافر المعرفى ربما يحدث عند حل مشكلة غير روتينية وأثناء ذلك يجد الطلاب صعوبات فى حل المشكلة ويواجهون شعورًا بعدم الارتياح.

وفى هذا الجانب وما يتصل بالتنافر المعرفى وانفعالات التعلم قام (أسامة أحمد، ٢٠٢٠) بإجراء دراسة بعنوان "التنافر المعرفى وعلاقته بانفعالات التعلم والتحصيل الأكاديمى لدى طلاب الجامعة بالبحر الأحمر" ، هدفت للكشف عن طبيعة انفعالات التعلم (الملل، الغضب، الخجل والقلق ... وغيرها) السائدة لدى طلاب الجامعة خلال مواقف التعلم فى إطار استخدام الاختبارات الإلكترونية والكشف عن مستوى التنافر المعرفى وفقًا لمستوى التحصيل الأكاديمى والكشف عن أيًا من انفعالات التعلم هى الأكثر تنبؤًا بالتنافر المعرفى، أجريت الدراسة على عينة من (٣٤٥) من طلبة الجامعة

مختلفى الفرق الدراسية وأعد الباحث مقياس أحدهما لانفعالات التعلم والآخر للتنافر المعرفى وأشارت النتائج لوجود فروق دالة إحصائيًا فى انفعالات التعلم بين الطلاب المرتفعى والمنخفضى الأداء على كل من (التنافر المعرفى والتحصيل الأكاديمى) لصالح الطلاب مرتفعى الأداء ، كما أوضحت نتائج تحليل الانحدار أن انفعالات التعلم (الأمل، الاستمتاع، اليأس، والقلق) تسهم بنسبة أقل من ٥٤% تقريبًا من التباين فى قيمة التنافر المعرفى ووجد أن أكثر المُنبئات بالتنافر المعرفى على الترتيب هى (الأمل، الاستمتاع، اليأس، القلق).

هذا ويرى (يوسف القطامي، ٢٠١٢) أن هناك مجموعة من العوامل يمكن أن تؤثر فى حالة التنافر المعرفى تتضمن:

١- **حجم المعلومات المتنافرة فى الموضوع:** فكلما زاد حجم المعلومات كلما احتاجت كمًا أكبر من المعرفة لفهم حالة التنافر وهذا يؤدى إلى فهمها وتوضيحها.

٢- **ثقافة الفرد ومستوى تعليمه:** كلما زادت ثقافة الفرد ومستوى تعليمه كلما ازدادت لديه حالات التنافر المعرفى لأن لديه مخزونًا يدفعه لاتخاذ قرارات تجاه قضايا مختلفة ، هذه القرارات تكون إما بالقبول أو الرفض أو المهادنة مما يجعله دائمًا أمام بدائل مختلفة ومتنوعة.

٣- **حدة التنافر وقوته:** كلما كان التنافر قويًا كلما احتاج الفرد لتحليل ما أمامه من عناصر ومعطيات واستبعاد بعضها للوصول إلى قرار.

٤- **خبرة الفرد وأسلوبه فى التعامل مع الموضوع محل التنافر:** خبرة الفرد السابقة بموضوع التنافر وأسلوبه فى التعامل معه يجعل نمطًا معينًا من المعالجة المعرفية يسيطر عليه ويستمر فى استخدامه إذا وجده فعالًا معه فيما سبق.

٥- **دافعية الفرد:** وقد ظهرت تساؤلات متعددة حول نظرية التنافر المعرفى حول ما إذا كانت نظرية دافعية أم معرفية بشكل أكبر؟ وفى هذا السياق ذكر (Elkin & Leippe, 1986) أن التنافر فى جوهره مرتبط بالاستثارة الفسيولوجية الجسدية بتدعيم "الصياغة الدافعية" لنظرية التنافر، كما أن لها كذلك خواص الاستثارة العامة بمعنى أن التنافر المرتفع يزيد من الأداء فى المهام البسيطة ولكنه يقلل من الأداء فى المهام الصعبة المعقدة (Keisijer & Pallak, 1976).

مما سبق ترى الباحثة أنه يمكن حصر خصائص الطالب المتنافر معرفيًا والطالب الجامعي المتوافق معرفيًا للجامعة فيما يلي:

جدول (١) مقارنة بين الطالب المتنافر معرفيًا والطالب المتوافق معرفيًا

الطالب المتنافر معرفيًا	الطالب المتوافق معرفيًا
لا يرى الجامعة مكانًا للنمو والفهم بل للتحدي.	- يرى الجامعة مكانًا آمنًا ومصدرًا للإشعاع الثقافي.
يرى الجامعة مكان يقدم مقررات وامتحانات فقط ومصدر للفشل.	- يرى أن الجامعة هي مكان يساعده على إعمال عقله والوصول إلى ما يريده.
ينظر للجامعة على اعتبار أنها مصدر للتهديد يسيطر فيها الأستاذ الجامعي على الطلاب.	- يرى الجامعة موطنًا للإبداع والتفكير الحر.
يرى الجامعة مكانًا للقلق وليس مكانًا لبناء الشخصية.	- يرى أن الجامعة تساعده على اكتساب الخبرات وممارسة حرية القرار.

هذا وفى دراسة (رنا رفعت، ٢٠١٦) بعنوان: "التنافر المعرفى لدى طلبة كلية التربية الأساسية للجامعة المستنصرية" والتى هدفت لقياس التنافر المعرفى لدى طلبة كلية التربية الأساسية وفقًا للجنس والتخصص الدراسى استخدمت الباحثة مقياس للتنافر المعرفى (إعداد الباحثة) أوضحت نتائجها أن عينة الدراسة من الذكور كانوا أكثر تنافرًا معرفيًا بالمقارنة مع الإناث، كما أوضحت النتائج أن هناك فروق دالة إحصائيًا بين الأقسام الإنسانية والأقسام العلمية فى التنافر المعرفى لصالح الأقسام الإنسانية.

وقد اختلفت مع ذلك نتائج دراسة (ثريا عبد الحميد وثائر أحمد، ٢٠١٦) بعنوان: "التنافر المعرفى والمسئولية الاجتماعية لدى طلبة الجامعة الهاشمية فى ضوء متغيرى النوع الاجتماعى والكلية" ، والتى هدفت لمعرفة مستوى التنافر المعرفى وعلاقته بالمسؤولية الاجتماعية تبعًا لمتغيرى النوع الاجتماعى والكلية، حيث أجريت على عينة مكونة من (٣٦٢) من طلبة الجامعة ذكور وإناث وأوضحت نتائجها أن مستوى التنافر المعرفى كان متوسطًا لدى طلبة الجامعة، كما أنها لم تتوصل إلى فروق دالة إحصائيًا بين طلبة الجامعة فى مستوى التنافر المعرفى ترجع لمتغيرى النوع الاجتماعى والكلية وأضافت وجود علاقة ارتباطية سالبة دالة بين التنافر المعرفى والمسؤولية الاجتماعية.

فى حين أن دراسة (عمر العظامات، ٢٠١٨) بعنوان: "التنافر المعرفى وعلاقته بأساليب التفكير ومصادر الدعم الاجتماعى لدى طلبة اليرموك".

والتى تضمنت أهدافها دراسة الفروق التى يحتمل أن يتسبب فيها الجنس والمستوى الدراسى والتخصص فى مستوى التنافر المعرفى، والتى أجريت على عينة من (٧٧٥) من طلبة البكالوريوس فى جامعة اليرموك واستخدم فيها مقياس التنافر المعرفى (Cassel, Chow & Reiger, 2001)، مقياس أساليب التفكير (الحمورى، ٢٠٠٩) ومقياس الدعم

الاجتماعى المدرك (zimet, Dahlem, Farley, 1988) أوضحت نتائجها أن مستوى التنافر المعرفى ككل كان متوسطًا لدى أفراد العينة مع وجود فروق دالة إحصائيًا فى مستوى التنافر المعرفى ترجع لمتغير الجنس لصالح الذكور وكذلك متغير الكلية لصالح التخصصات العلمية وأيضًا متغير المستوى الدراسى لصالح الفرقة الأولى.

أما فى دراسة (Chow & Wood, 2001) والتى أجريت على عينة مكونة من (٢٠٤) من طلبة الجامعة فى كندا وهدفت لقياس التنافر المعرفى لدى طلاب الجامعة فقد أوضحت النتائج أن درجة التنافر ترتبط ارتباطًا عكسيًا مع عمر الطالب ومستواه الدراسى.

هذا ويرى (Lester & Yang, 2009) أن هناك ثلاثة أسس يستند إليها التنافر المعرفى وهى:

- أن يكون لدى الفرد معتقد أو فكرة يفضلها أكثر من غيرها.
- أن يمتلك الفرد سيطرة كافية على أفكاره.
- أن الفكرة التى تبناها الفرد لمرة واحدة تبقى باستمرار معه بالرغم من مرور الزمن.

ويؤكد ذلك ما سبق أن توصل إليه (Eisenhardt, Besony & Steel, 2011) فى دراستهم التى أجروها على عينة من المعلمين قسموهم إلى مجموعتين: مجموعة تجريبية تم تعريضهم لحالة من التنافر المعرفى فيما يتعلق بأفكارهم السابقة عن الطلاب وأسلوبهم فى التدريس ومجموعة ضابطة لم تتعرض أفكارهم لأى تنافر معرفى حيث أوضحت النتائج أن أفراد المجموعة التجريبية كانوا يحاولون تبرير أفكارهم فيما يتعلق بالطلاب وأسلوب التدريس لديهم بينما المجموعة الضابطة لم يظهر لديهم أى تأثير لذلك.

كما يتفق ذلك مع ما ذكره (Keller, 2015) من أن الأفراد يختلفون من حيث ردود أفعالهم تجاه الأوضاع التى تحث على التنافر وهذا الاختلاف ينبع من عدة أسباب، فمن حيث الحث قد يفهمون الوضع ويدركونه بطريقة مختلفة، بينما من جانب الاستجابة يحاولون تخفيض التنافر بطرق مختلفة وما بين الجانبين ربما يكون الأفراد حساسين للتنافر المعرفى أو قادرين على تحمله بأساليب مختلفة.

ويتماشى ذلك مع ما سبق أن ذكره (Festinger, 1957) من أن التنافر يمثل حالة من حالات الدافعية التى تؤدى بالفرد إلى تغيير سلوكياته وآرائه، حيث ذكر وفقًا لنظريه أن العلاقات بين عناصر المعرفة لدى الفرد تأخذ شكلًا من ثلاثة وهم إما علاقة اتفاق بين العناصر، علاقة اتفاق محتملة أو علاقة تعارض بين العناصر ، وهذا الشكل الأخير من العلاقات يحاول الفرد إنهائه أو التغلب عليه عن طريق إما التخلى عن أفكاره القديمة أو تجاهل الأفكار الجديدة أو تبنى الفكرة الجديدة وقد صاغ (Littlejohn & Foss,

(2008 ما سبق حيث ذكرا أن نظرية التنافر المعرفى قامت على ثلاثة فروض أساسية وهى:

١- إن جميع أفراد النوع البشرى لديهم درجة عالية من إدراك التعارض بين أفكارهم وأفعالهم.

٢- إن هذا الإدراك هو ما يؤدى إلى التنافر المعرفى وأن درجة التنافر المعرفى تتباين وفقًا لأهمية معتقدات الفرد وأفكاره ودرجة عدم التجانس بين سلوكه وتلك الأفكار وكلما ارتفع مستوى التنافر المعرفى كلما ازداد الدافع لدى الفرد لمحاولة إيجاد حل له.

٣- إن التنافر المعرفى يمكن تخفيضه بإحدى ثلاث طرق وهى:

- تغيير الأفكار وهى أسهل الطرق.
- تغيير الأفعال وتعنى التأكد من أن الفرد لن يكرر الفعل مرة أخرى.
- تغيير مفهوم الفعل وهى أكثر الطرق تعقيدًا وتتم عن طريق تغيير الأسلوب الذى يرى به أو يتذكر أو يُدرك الفرد ما قام به من عمل.

وفى دراسة لـ (Allahyani, 2012) حاولت التعرف على العلاقة بين التنافر المعرفى وأنماط اتخاذ القرار (الحدس، المنطقى، العفوى التلقائى، الاعتمادى، والتجنبى) طبقت على عينة من (٢٦٣) من طالبات جامعة أم القرى أوضحت النتائج وجود علاقة إيجابية بين الأبعاد الشخصية لمقياس التنافر المعرفى وبين أنماط اتخاذ القرار وكذلك وجود علاقة سلبية بين الأبعاد الشخصية الداخلية لمقياس التنافر المعرفى وبين النمط المنطقى، وكذلك وجود فروق بين الطالبات اللاتى لديهن تنافرًا معرفيًا عاليًا واللاتى لديهن تنافرًا منخفضًا فى بُعد النمط التلقائى فى اتخاذ القرار لصالح الطالبات ذوات التنافر المعرفى العالى.

أشكال التنافر المعرفى:

ذكر (يوسف القطامى، ٢٠١٢) أن التنافر المعرفى يأخذ عدة أشكال وهى:

١- التنافر المعرفى بين المعتقد والأداء:

وهو نوع من التنافر المعرفى ما يعتقده الفرد عن ذاته وقدراته وإمكاناته المعرفية وبين أدائه، وتلك المعتقدات تأخذ شكل التعميم لدى الفرد، فعندما يعتقد أنه فاشل فى مادة ما يعمم هذا الفشل على بقية المواد الدراسية حتى إذا كان لديه قدرات للنجاح فيها مما يؤدى إلى تراجع أدائه فيها ، وقد يحدث العكس ويكون لدى الفرد معتقدات جيدة عن ذاته وعن

أدائه لكن عند انخراطه فى الأداء الفعلى (كاجتياز امتحان مثلًا) يجد أن نتائجه لا تعكس ما كان يعتقده فيحدث التنافر المعرفى بين ما يعتقده وبين أدائه التعليمى.

٢- التنافر المعرفى بين التمثيل والسلوك:

تعد التمثلات الأنساق التفسيرية التى يستخدمها الفرد من أجل تفسير ما حوله من موضوعات وتتأثر بخبرة المتعلم ومعلوماته السابقة فعند اجتياز المتعلم لامتحان فى مادة ما فإن استجابته عليه تكون نابعة من تلك التمثلات التى يحتمل ألا تكون صحيحة وبالتالى تؤثر على أدائه التعلمى.

٣- التنافر المعرفى بين المُدركات والسلوك:

يتعلق هذا الشكل من أشكال التنافر المعرفى بالحواس وكيفية استقبالها للمثيرات وهل كان هناك أى خطأ فى استقبال الحواس للمثيرات؟ لأن ذلك قد يؤدى إلى إدخالها فى البنية المعرفية للفرد بصورة خاطئة. فعلى سبيل المثال: إذا كانت مُدركات الفرد جيدة عن نفسه لكن سلوكه لا يعكس ذلك وذلك بسبب وجود خلل بين إدراك الفرد لذاته وإمكانياته المعرفية واستدخاله للمعلومات إلى بنيته المعرفية ينشأ هنا نوع من التنافر المعرفى بين الإدراك والسلوك.

أسباب التنافر المعرفى:

عرض (محمد عباس ، ٢٠١٩) عدة أسباب للتنافر المعرفى تتمثل فيما يلى:

١- الامتثال القسرى:

حيث يجد الفرد نفسه أحيانًا يقوم بسلوك يتعارض مع أفكاره بسبب التوقعات الخارجية وخاصة ما يتعلق بضغط الأقران.

٢- معلومات جديدة:

أحيانًا يؤدى تعلم الفرد لمعلومات جديدة إلى التنافر المعرفى إذا أدى الفرد بسلوك ثم علم لاحقًا بأنه ضاء بصورة ما. فينسب له ذلك شعورًا بعدم الارتياح مما يجعله يحاول تبريره أو يتجاهل تلك المعلومات الجديدة.

٣- القرارات:

فالفرد دائمًا ما يتخذ قرارات وذلك بشكل يومى وعند مواجهته لخيارين متشابهين ومتساويين من حيث الجاذبية يؤدى ذلك إلى الحيرة فى الاختيار لكن بمجرد اتخاذ القرار

يحتاج الفرد لإيجاد طريقة لتقليل الشعور بالانزعاج لديه ويقوم بذلك من خلال تبرير اختياره وذلك حتى يتمكن من تصديق أنه اتخاذ القرار المناسب.

وقد أجريت دراسات وتجارب متعددة لاختبار نظرية التنافر المعرفي منها:

١- تجارب الاختيار الحر:

والمقصود بالاختيار الحر أن يكون الفرد مضطرًا لفعل شئ ما أو قوله وهذا يتعارض مع أفكاره مما يؤدى إلى التنافر المعرفى (Kretchmar, 2014).

٢- تجارب الإذعان:

حيث يحدث التنافر المعرفى كنتيجة لاضطرار الفرد للسلوك بطريقة متعارضة مع اتجاهاته (Festinger & Carlsmith, 1959).

٣- تبرير الجهد:

وهنا ينشأ التنافر المعرفى من انخراط الفرد طوعًا فى أى نشاط غير سار وذلك لتحقيق بعض الأهداف المرجوة، ويتم خفض هذا النوع من التنافر من خلال المبالغة فى الرغبة فى تحقيق الهدف (Aronson & Mills, 1959).

ظهرت فى هذا المجال العديد من النظريات التى ارتبطت بنظرية التنافر المعرفى مثل:

- نظرية تأكيد الذات:

لكلًا من (Steele & Liu, 1983) حيث ذكرا أن مصدر التنافر المعرفى ليس عدم التوافق بين فكرتين ولكن بسبب ما يمثله هذا التعارض من تهديد للذات.

- نظرية التناغم الذاتى:

لـ (Aronson, 1969) والتى ترى أن الأفراد يرون التنافر المعرفى عندما تكون نتائج أفعالهم غير متسقة مع أهمية مفهوم الذات لديهم أو مع توقعاتهم الذاتية ومن هنا يحاولون تبرير سلوكياتهم حتى يستطيعون المحافظة على مفهوم الذات.

وفى هذا السياق قام (ثامر جدوع، ٢٠٢٠) بدراسة بعنوان: "التنافر المعرفى وعلاقته بفاعلية الذات ومستوى الطموح المهنى لدى المرشدين التربويين فى محافظة إربد" هدفت للكشف عن العلاقة بين هذه المتغيرات ، تكونت عينة الدراسة من (١٧٤) من المرشدين التربويين العاملين فى مدارس محافظة إربد، واستخدم الباحث فيها مقياسًا للتنافر المعرفى

ومقياسًا لفاعلية الذات وآخر للطموح المهنى جميعها من إعداده ، وأوضحت النتائج أن مستوى التنافر المعرفى ككل كان متوسطًا لدى أفراد عينة الدراسة كما أنه وجدت فروق دالة إحصائيًا فى التنافر المعرفى ترجع لمتغير الجنس لصالح الذكور مع عدم وجود فروق دالة إحصائيًا ترجع لمتغيرى المستوى التعليمى وسنوات الخبرة، بالإضافة إلى وجود علاقة ارتباطية سالبة دالة إحصائيًا بين التنافر المعرفى وكلًا من فاعلية الذات والطموح المهنى.

تعقيب عام:

بالنظر إلى ما تضمنه الإطار النظرى والدراسات السابقة التى عرضتها الباحثة، تود هذا تشير إلى بعض النقاط التالية:

١- لم يتوافر للباحثة – فى حدود علمها – دراسة قامت بالجمع ما بين متغيرات الدراسة الحالية.

٢- إن دراسة الباحثة للعلاقة ما بين متغيرات دراستها الحالية بنيت على تحليلها لما جمعته من إطار نظرى أشار إلى أن التوقعات الأكاديمية وقيم المهمة ترتبط بمحتوى المهمة (Eccles, 2005) وهو ما يرتبط به أيضًا التنافر المعرفى ومن هنا جاءت فروض الدراسة التى قامت الباحثة الحالية بصياغتها.

٣- أشارت الدراسات أيضًا (Wigfield & Eccles, 2000) أن التوقعات الأكاديمية وقيم المهمة تؤثران على الاستمرارية فى أداء المهمة الأكاديمية أو إكمالها (رنا رفعت، ٢٠١٦).

٤- كما أشار (Wigfield et al., 2005) أن التوقعات الأكاديمية والقيم الخاصة بالمهمة تتأثران بمعتقدات الفرد حول المهمة ومشاعره المرتبطة بها وهذا يمكن أن يرتبط بصورة ما – فى حدود ما تفترض الباحثة – بالتنافر المعرفى حيث ذكر (Stanchi, 2013) أن التنافر المعرفى هو حالة تنتج عن التعارض مع أفكار راسخة لدى الفرد.

فروض الدراسة:

١- توجد علاقة ارتباطية سالبة دالة إحصائيًا بين التنافر المعرفي والتوقعات الأكاديمية للنجاح لدى عينة الدراسة.

٢- توجد علاقة ارتباطية سالبة دالة إحصائيًا بين التنافر المعرفي وقيم المهمة (الإدراك – الذاتية – الفائدة – التكلفة) لدى عينة الدراسة.

٣- توجد علاقة ارتباطية موجبة دالة إحصائيًا بين التوقعات الأكاديمية للنجاح وقيم المهمة (الإدراك – الذاتية – الفائدة – التكلفة) لدى عينة الدراسة.

٤- لا توجد فروق دالة إحصائيًا بين متوسطي درجات الذكور والإناث من عينة الدراسة في التوقعات الأكاديمية للنجاح.

٥- لا توجد فروق دالة إحصائيًا بين متوسطي درجات الذكور والإناث من عينة الدراسة في التنافر المعرفي.

٦- لا توجد فروق دالة إحصائيًا بين متوسطي درجات الذكور والإناث من عينة الدراسة في قيم المهمة.

٧- لا توجد فروق دالة إحصائيًا في التوقعات الأكاديمية للنجاح بين متوسطي درجات طلبة الشعب العلمية وطلبة الشعب الأدبية من عينة الدراسة.

٨- لا توجد فروق دالة إحصائيًا في التنافر المعرفي بين متوسطي درجات طلبة الشعب العلمية وطلبة الشعب الأدبية من عينة الدراسة.

٩- توجد فروق دالة إحصائيًا بين متوسطي درجات طلبة الشعب العلمية وطلبة الشعب الأدبية في قيم المهمة.

إجراءات الدراسة:

اتبعت الباحثة فى دراستها الحالية عددًا من الإجراءات والخطوات يمكن وصفها فيما يلى:

منهج الدراسة: اعتمدت الباحثة فى الدراسة الحالية على المنهج الوصفى الارتباطي والمقارن.

عينة الدراسة: انقسمت عينة الدراسة إلى قسمين:

أ- مجموعة حساب الكفاءة السيكومترية:

تكونت من (٥٥) طالبًا وطالبة من طلبة كلية التربية – جامعة طنطا المقيدين بالفرقة الأولى للعام الجامعي (٢٠٢٢م-٢٠٢٣م) بلغ متوسط أعمارهم (م)= ١٨.٣٢ وذلك بانحراف معياري قدره (ع)= ٠.٣١٤، شملت شعبًا علمية وشعبًا أدبية (لغة عربية – لغة إنجليزية – رياضيات – كيمياء – فيزياء – لغة فرنسية – جغرافيا). ولم يشارك أيًا منهم في المجموعة الأساسية للدراسة، وتم اختيارهم عشوائيًا.

ب- المجموعة الأساسية للدراسة:

شملت (٥٨) طالبًا وطالبة من طلبة كلية التربية – جامعة طنطا المقيدين بالفرقة الأولى للعام الجامعي (٢٠٢٢م-٢٠٢٣م) بلغ متوسط أعمارهم (م)= ١٨.٧٨ وذلك

بانحراف معيارى قدره = ٠.٤٢١ وتم اختيارهم عشوائيًا، ويوضح جدول (٢) وصفًا لعدد أفراد العينة وتقسيمهم من حيث الجنس والتخصص الدراسي.

جدول (٢) وصف أفراد عينة الدراسة "المجموعة الأساسية"

العدد الكلي لأفراد العينة (ن)= ٥٨					
الجنس		التخصص الدراسي		الشعب	
ذكر	أنثى	شعب علمية	شعب أدبية	اسم الشعبة	العدد
٢٦	٣٢	٢٩	٢٩	فيزياء	٣
				كيمياء	٨
				بيولوجي	٥
				رياضيات	١٣
				اللغة الإنجليزية	٩
				فلسفة	٢
				اللغة العربية	٦
				جغرافيا	٤
				تاريخ	٤
				اللغة الفرنسية	٤

أدوات الدراسة:

نظرًا لقلة الدراسات– فى حدود علم الباحثة – التي تناولت مفهوم التنافر المعرفي، وكذلك عدم توافر دراسات عربية لدى الباحثة تناولت مفهوم التوقعات الأكاديمية للنجاح وقيم المهمة، فقد قامت الباحثة بإعداد جميع أدوات الدراسة الحالية وذلك بعد الاطلاع على النظريات والدراسات التى توافرت لها خاصة الأجنبية منها.

أولاً: مقياس التنافر المعرفي (إعداد الباحثة).

هدف المقياس:

قياس التنافر المعرفي لدى طلاب الجامعة.

وصف المقياس:

يتكون المقياس من (١٧) فقرة تقيس مفهوم التنافر المعرفي لدى الطالب وتقدير الإجابة على مقياس ليكرت ثنائى (نعم / لا) حيث تعطي للطالب (درجة واحدة) عند الإجابة بـ (نعم) في حين يعطى له (صفر) عند الإجابة بـ (لا) وبالتالي يتراوح مدى

الدرجات (صفر – ١٧)، جميع عبارات المقياس إيجابية ومن هنا كلما تزيد الدرجة على المقياس فهذا يدل على زيادة التنافر المعرفي لدى الفرد والعكس بالعكس.

– حساب الكفاءة السيكومترية لمقياس التنافر المعرفي:

١– حساب الصدق:

قامت الباحثة بحساب صدق مقياس التنافر المعرفي باستخدام طريقة "الصدق المرتبط بمحك"، وذلك عن طريق حساب معامل ارتباط بيرسون بين درجات المقياس الحالي ومقياس التنافر المعرفي لـ (خولة هويوه، ٢٠٢٠) لمجموعة حساب الكفاءة السيكومترية المكونة من (٥٥) طالبًا وطالبة من طلبة الفرقة الأولى بكلية التربية – جامعة طنطا للعام الجامعي (٢٠٢٢م–٢٠٢٣م) وكان معامل الصدق (ر)= ٠.٦٤ ودال عند مستوى ٠.٠١ ، وقد قامت الباحثة بالاستعانة بهذا المحك لعدة أسباب منها:

- أن الاستبيان يتناول مرحلة عمرية قريبة جدًا من المرحلة العمرية لمجموعة الكفاءة السيكومترية للدراسة الحالية.
- أن الاستبيان تعامل مع مفهوم التنافر المعرفي ككل مثلما فعلت الباحثة في دراستها الحالية.
- نظرًا لأن المقياس المستخدم في الدراسة الحالية من إعداد الباحثة فقد رأت حساب معامل الصدق له أيضًا عن طريق (إيجاد الجذر التربيعي لمعامل ألفا – كرونباخ) كمؤشرات لصدق المقياس حيث كانت قيمة معامل الصدق بهذه الطريقة "ر"= ٠.٨٤٣ وهي قيمة تشير إلى صدق المقياس.

٢– حساب الثبات:

قامت الباحثة بحساب معامل ثبات مقياس التنافر المعرفي بطريقتين وهما:

أ– التجزئة النصفية:

حيث قامت الباحثة بتطبيق المقياس على مجموعة حساب الكفاءة السيكومترية وعددهم (٥٥) طالب وطالبة من طلبة الفرقة الأولى بجامعة طنطا للعام الجامعي (٢٠٢٢م–٢٠٢٣م)، ثم قامت بعد ذلك بتقسيم المقياس إلى جزئين بحيث تكون العبارات الفردية في جزء والعبارات الزوجية في الجزء الآخر، بعد ذلك قامت بحساب معامل ارتباط بيرسون بين الجزئين وكانت قيمة معامل الارتباط (ر)= ٠.٣١، أما قيمة معامل الارتباط بعد التصحيح من أثر التجزئة النصفية باستخدام معادلة سبيرمان–براون فقد بلغت (ر) ≃ ٠.٥

ب- ألفا-كرونباخ:

قامت الباحثة بحساب معامل ألفا-كرونباخ كمؤشر على ثبات المقياس وذلك بعد تطبيق المقياس على مجموعة حساب الكفاءة السيكومترية وكانت قيمة معامل ألفا-كرونباخ= ٠.٧١٢ وذلك باستخدام أسلوب حذف العبارة وتود الباحثة هنا أن تشير إلى أن قيمة معامل الارتباط لبيرسون والتي حصلت عليها باستخدام أسلوب التجزئة النصفية كانت أقل بكثير من معامل ألفا-كرونباخ وترجع الباحثة ذلك إلى طول المقياس حيث أنه يؤثر بصورة مباشرة على ثبات الاختبار لذلك استلزم ذلك استخدام ألفا-كرونباخ والذي أوضح معامل ثبات مرتفع ومقبول.

ثانيًا: مقياس التوقعات الأكاديمية للنجام (إعداد الباحثة):

في ضوء ما توافر للباحثة من إطار نظرى ودراسات سابقة قامت الباحثة بإعداد مقياس التوقعات الأكاديمية والذي تكون من (١٥) عبارة يتم الإجابة عليهم وتقدير الدرجة في ضوء مقياس ليكرت ثنائى (نعم / لا) حيث تأخذ الإجابة بـ (نعم) درجة واحدة ، بينما تقدر (لا) بصفر درجة، وبالتالي تكون أكبر درجة على المقياس (١٥) وأقل درجة (صفر)، هذا ونظرًا لأن كل عبارات المقياس إيجابية فارتفاع درجة الفرد على المقياس يشير لارتفاع التوقعات الأكاديمية للنجاح لديه والعكس بالعكس.

حساب الكفاءة السيكومترية لمقياس التوقعات الأكاديمية للنجاح:

١- حساب الصدق:

قامت الباحثة بحساب صدق مقياس التوقعات الأكاديمية للنجاح بطريقتين وهما:

أ- الصدق المرتبط بمحك:

حيث قامت الباحثة بتطبيق المقياس على مجموعة الكفاءة السيكومترية ، كما قامت بتطبيق مقياس توقعات النجاح المصمم لـ (Fibel & hale, 1978) ترجمة وتعريب (حزيمة، كمال ويسرى جاسم، ٢٠١٩) كمحك ، حيث كانت قيمة معامل الصدق (ر)= ٠.٤٥٦ وهي دالة عند مستوى ٠.٠٠١.

ب- الصدق المقارنة الطرفية:

قامت الباحثة بتطبيق مقياس التوقعات الأكاديمية للنجاح على مجموعة الكفاءة السيكومترية وتحديد الدرجة الكلية لكلًا منهم على المقياس، تلى ذلك قيامها بترتيب الدرجات تصاعديًا بعد ذلك اختارت المجموعة التي تمثل أقل ٢٧% من الدرجات والمجموعة التي تمثل أعلى ٢٧% من الدرجات ثم قامت الباحثة بحساب اختبار "ت"

لدلالة الفروق بين متوسطي درجات مجموعتين مستقلتين وكانت قيمة (ت)= ١٠.٥٨٥ وهي قيمة دالة عند مستوى ٠.٠٠١ ، ومعنى دلك أن المقياس له القدرة على التفريق بين الدرجات المنخفضة والدرجات المرتفعة مما يدل على صدق المقياس.

٢- حساب الثبات:

قامت الباحثة بحساب ثبات مقياس التوقعات الأكاديمية للنجاح عن طريق تطبيق المقياس على مجموعة حساب الكفاءة السيكومترية وحساب معامل ألفا – كرونباخ كمؤشر لثبات المقياس، حيث كانت قيمة معامل الثبات (ر)= ٠.٥٨٣.

ثالثًا: مقياس قيم المهمة (إعداد الباحثة):

قامت الباحثة بإعداد المقياس اعتمادًا على الإطار النظري والدراسات السابقة ، حيث يتكون المقياس من (٢١) فقرة تقيس أربعة مكونات كبرى لقيم المهمة، حيث وزعت تلك العبارات كالآتي:

- قيمة إدراك المهمة، تقيسها الفقرات (٢، ٣، ٤، ٦، ١٢، ١٥، ١٦، ٢٠).
- القيمة الذاتية للمهمة، تقيسها الفقرات (٨، ١٤، ٢١).
- قيمة فائدة المهمة، تقيسها الفقرات (٥، ١٠، ١٧، ١٩).
- قيمة تكلفة المهمة المُدركة ، تقيسها الفقرات (١، ٧، ٩، ١١، ١٣، ١٨).
- وتقدر الإجابة على ليكرت ثنائي (نعم – لا) حيث يعطي الطالب درجة واحدة عند الإجابة بـ (نعم) والدرجة (صفر) عند الإجابة بـ (لا) ويشير ارتفاع الدرجة على المقياس إلى ارتفاع قيم المهمة عند الطالب والعكس بالعكس حيث أن جميع فقرات المقياس إيجابية ويقع مدى الدرجات للمقياس ما بين (صفر – ٢١).

حساب الكفاءة السيكومترية للمقياس:

١- حساب الصدق:

قامت الباحثة بحساب صدق مقياس قيم المهمة بطريقتين وهما:

أ- صدق المقارنة الطرفية: حيث قامت الباحثة بترتيب درجات مجموعة حساب الكفاءة السيكومترية على مقياس قيم المهمة ترتيبًا تصاعديًا ، ثم تحديد أقل ٢٧% من الدرجات وأعلى ٢٧% من الدرجات على المقياس تلى ذلك حساب اختبار "ت" لدلالة الفروق بين متوسطي درجات المجموعتين حيث كانت قيمة (ت)= ٩.١٨٧

وهي قيمة دالة عند مستوى ٠.٠٠١ ، مما يوضح أن المقياس له القدرة على التمييز بين الدرجات العليا والدرجات الدنيا وهذا يشير لصدق المقياس بشكل كبير.

ب- **استنادًا إلى نموذج "Eccles" للتوقع** – القيمة والذي ذكر أن كلًا من التوقعات والقيم يؤثران على أداء الفرد على المهمة التي يقوم بها بصورة مباشرة وفي ضوء ما ذكره (Gråstén et al., 2006) من أن أداء النشاط والاستمرار فيه ومستوى الأداء يتحددان بمعتقدات الفرد على مقدار الكفاءة التي سيؤدي بها المهمة وقيمة تلك المهمة لديه، مما يشير – كما ترى الباحثة – إلى الارتباط الواضح بين المتغيرين، من هنا استخدمت الباحثة مقياس التوقعات الأكاديمية للنجاح كمحك لحساب الصدق لمقياس قيم المهمة، حيث قامت بحساب معامل الارتباط بين درجات أفراد مجموعة حساب الكفاءة السيكومترية على كلا المقياسين وأظهرت النتائج أن معامل الصدق (ر)= ٠.٧ وهي قيمة دالة عند مستوى ٠.٠٠١ ومما يشير لصدق المقياس.

٢- حساب الثبات:

تم حساب ثبات مقياس قيم المهمة عن طريق تطبيق المقياس على مجموعة حساب الكفاءة السيكومترية ، ثم حساب معامل ألفا – كرونباخ كمؤشر لثبات المقياس، وكانت قيمة معامل الثبات (ر)= ٠.٦٩٩.

خطوات إجراء الدراسة:

قامت الباحثة بما يلي لتنفيذ دراستها :

١- جمع كل ما توافر لها من إطار نظرى ودراسات سابقة بالاعتماد على محركات البحث المعروفة.

٢- تصميم أدوات الدراسة في ضوء الإطار النظري والدراسات السابقة.

٣- حساب الكفاءة السيكومترية لأدوات الدراسة بعد تحديد مجموعة حساب الكفاءة السيكومترية المستخدمة في البحث.

٤- بعد التأكد من الكفاءة السيكومترية لأدوات الدراسة قامت الباحثة بتطبيق المقاييس على عينة الدراسة الأساسية.

٥- تلى ذلك قيام الباحثة برصد الدرجات وتحليل النتائج إحصائيًا.

٦- صياغة الباحثة لنتائج الدراسة وتفسيرها اعتمادًا على نتائج التحليل الإحصائي.

المعالجة الإحصائية لنتائج الدراسة:

اعتمدت الباحثة على برنامج "الحزمة الإحصائية للعلوم الاجتماعية" – الإصدار ٢٧ والمشار إليها اختصارًا بـ "SPSS" حيث استخدمت الأساليب الإحصائية التالية:

- المتوسطات والانحرافات المعيارية.
- اختبار "ت" لدلالة الفروق بين متوسطي مجموعتين مستقلتين.
- معامل ارتباط بيرسون.

نتائج الدراسة وتفسيرها:

تشير الباحثة فيما يلي إلى ما توصلت إليه من نتائج بناءً على التحليلات الإحصائية مع تفسير تلك النتائج:

أولًا: نتائج الفرض الأول:

ينص الفرض الأول على أنه: " توجد علاقة ارتباطية سالبة دالة إحصائيًا بين التنافر المعرفي والتوقعات الأكاديمية للنجاح لدى عينة الدراسة".

ولاختبار صحة هذا الفرض قامت الباحثة باستخدام معامل ارتباط بيرسون لحساب العلاقة بين المتغيرين، وتتضح تلك النتائج فيما يلي:

جدول (٣) نتائج حساب معامل ارتباط بيرسون للفرض الأول

المتغيرات	عدد أفراد العينة (ن)	المتوسط	الانحراف المعيارى	معامل ارتباط بيرسون (ر)	الدلالة
التوقعات الأكاديمية للنجاح	٥٨	٢٦,٣٤٤	٢,١٦٤	-٠.٣٤١	٠.٠٠٩
التنافر المعرفي	٥٨	٤.٩٤٨	٢.٣٥٠		

يتضح من جدول (٣) أن قيمة معامل ارتباط بيرسون بين التوقعات الأكاديمية للنجاح والتنافر المعرفي (ر)= -٠.٣٤١ وهو دال إحصائيًا عند مستوى دلالة ٠.٠١ مما يشير إلى وجود علاقة ارتباطية سالبة دال إحصائيًا بين المتغيرين وهو ما يعني صحة الفرض الأول.

وتشير الباحثة هنا إلى ما ذكره (Eccles, 2005) من أن التوقعات الأكاديمية للنجاح ترتبط وتتأثر بالعديد من العوامل منها العوامل النفسية ، الاجتماعية والثقافية بالإضافة إلى محتوى المهمة ، كذلك ما أشار إليه (Gråstén, 2006) من أن نظرية التوقع – القيمة في تناولها للتوقعات الأكاديمية تحدثت عن رغبة الفرد للمشاركة في نشاط ما،

وكذلك مقدار الجهد الذي يستعد به لممارسته لذلك النشاط أو المهمة وأن أداء النشاط ومستواه والاستمرار فيه يتحدد بمعتقدات أو توقعات الفرد حول نجاحه في هذا النشاط.

إذن كما تستنتج الباحثة أنه لكي يضع الفرد توقعات أكاديمية لنجاحه في المستقبل فإن ذلك لا يقوم إلا على أساس من التناغم المعرفي لدى الفرد الذي يولد لديه الدافعية لأداء المهمة بصورة جيدة ، فاعتقاد الطالب حول مدى الكفاءة التي سوف ينفذ بها ما يتطلبه التعلم في الجامعة خاصة في السنة الجامعية الأولى وهو ما نشير إليه بمفهوم "التوقعات الأكاديمية للنجاح" لن يحدث إلا في حالة عدم وجود "تنافر معرفي" لديه ومن هنا جاءت العلاقة الارتباطية العكسية بين التنافر المعرفي والتوقعات الأكاديمية للنجاح.

حيث أن التنافر المعرفي كما ذكر (Festinger, 1957) يشير إلى حالة من الدافعية لدى الفرد تتضمن محاولته لخفض التعارض للمعارف الغير متسقة وهذا يشتت الطالب أو يؤدي به إلى عدم وضع توقعات لنجاحه الأكاديمي في المستقبل من وجهة نظر الباحثة – وبالتالي فإن العلاقة بينهم لابد أن تكون عكسية بمعنى أنه كلما زاد التنافر المعرفي لدى الطالب قلت التوقعات الأكاديمية للنجاح لديه.

وإذا نظرنا إلى تعريف (Allahyni, 2012) للتنافر المعرفي نجد أنه يرى أنه يعبر عن حالة انفعالية تنتج عن وجود معارف متعارضة مع بعضها البعض مما يسبب حالة من التوتر لدى الفرد، إذن فهي تمثل حالة سلبية تسبب التوتر لدى الطالب مما يجعل علاقة التنافر المعرفي بالتوقعات الأكاديمية للنجاح علاقة عكسية حيث أن التوقعات الأكاديمية للنجاح إذا كانت مرتفعة فهي تشير إلى جانب إيجابي لدى الطالب.

هذا وطبقًا لنظرية "Eccles" للتوقع – القيمة فإن توقعات النجاح الأكاديمية تعد عاملًا هامًا ومؤثرًا على الإنجاز المرتبط بالاختيار وكذلك الأداء، كما أن هذا النموذج النظري بشكل خاص يعطينا توضيحًا لتأثير التوقعات الأكاديمية للنجاح على دافعية الإنجاز لدى الطالب، من جانب آخر ذكر (Elkin & Leippe, 1986) أن التنافر المعرفي يتأثر بدافعية الفرد ومن هنا يتضح ما توصلنا إليه في الفرض الأول من وجود علاقة دالة عكسية بين المتغيرين.

ثانيًا: نتائج الفرض الثاني:

ينص الفرض الثاني على أنه " توجد علاقة ارتباطية سالبة دالة إحصائيًا بين التنافر المعرفي وقيم المهمة (قيمة الإدراك – القيمة الذاتية – قيمة الفائدة – قيمة التكلفة المُدركة) لدى عينة الدراسة".

وللتحقق من صحة هذا الفرض قامت الباحثة باستخدام معامل ارتباط بيرسون لبيان العلاقة بين المتغيرات، وتتضح النتائج فيما يلي:

جدول (٤) نتائج حساب معامل ارتباط بيرسون بين التنافر المعرفي والدرجة الكلية لقيم المهمة لدى عينة الدراسة

المتغيرات	عدد أفراد العينة (ن)	المتوسط	الانحراف المعيارى	معامل ارتباط بيرسون (ر)	الدلالة
التنافر المعرفي	٥٨	٤.٩٤	٢.٣٥٠	-٠.٣١٣	٠.٠١٧
الدرجة الكلية لقيم المهمة		١٦.٤٣١	٢.٠٦٩		

يتضح من جدول (٤) أن قيمة معامل ارتباط بيرسون بين التنافر المعرفي والدرجة الكلية لقيم المهمة (ر)= -٠.٣١٣ وهى قيمة دالة عند مستوى دلالة ٠.٠٥ مما يشير إلى وجود علاقة ارتباطية سالبة بين المتغيرين ودالة إحصائيًا وهو ما يعني صحة هذا الجزء فيما يتعلق بالفرض الثاني.

جدول (٥) نتائج حساب معامل ارتباط بيرسون بين التنافر المعرفي وقيمة إدراك المهمة لدى عينة الدراسة

المتغيرات	عدد أفراد العينة (ن)	المتوسط	الانحراف المعيارى	معامل ارتباط بيرسون (ر)	الدلالة
التنافر المعرفي	٥٨	٤.٩٤٨	٢.٣٥٠	-٠.٢٣٣	٠.٠٧٨
قيمة إدراك المهمة		٦.٠١٧	١.٣٤٤		

يتضح من جدول (٥) أن قيمة معامل ارتباط بيرسون بين التنافر المعرفي وقيمة إدراك المهمة (ر)= -٠.٢٣٣ وهي قيمة ضعيفة لم تصل إلى مستوى الدلالة مما يدل على وجود علاقة ارتباطية سالبة بين المتغيرين وضعيفة بحيث لا تصل للدلالة وهذا معناه تحقق الفرض الثاني جزئيًا فيما يتعلق بقيمة إدراك المهمة.

جدول (٦) نتائج حساب معامل ارتباط بيرسون بين التنافر المعرفي والقيمة الذاتية للمهمة لدى عينة الدراسة

المتغيرات	عدد أفراد العينة (ن)	المتوسط	الانحراف المعيارى	معامل ارتباط بيرسون (ر)	الدلالة
التنافر المعرفي	٥٨	٤.٩٤٨	٢.٣٥٠	-٠.٢١٠	٠.١١٤
القيمة الذاتية للمهمة		٢.٦٠٣	٠.٦٤٧		

يتضح من جدول (٦) وجود علاقة ارتباطية عكسية بين التنافر المعرفي والقيمة الذاتية للمهمة لكن بمقدار ضعيف ولم تصل قيمة هذا الارتباط لمستوى الدلالة وهذا يعني تحقق الفرض الثاني جزئيًا أيضًا حيث كانت قيمة معامل ارتباط بيرسون بين التنافر المعرفي والقيمة الذاتية للمهمة (ر)= -٠.٢١٠.

جدول (٧) نتائج حساب معامل ارتباط بيرسون بين التنافر المعرفي وقيمة الفائدة للمهمة لدى عينة الدراسة

المتغيرات	عدد أفراد العينة (ن)	المتوسط	الانحراف المعيارى	معامل ارتباط بيرسون (ر)	الدلالة
التنافر المعرفي	٥٨	٤.٩٤٨	٢.٣٥٠	-٠.١٩٢	٠.١٤٨
قيمة الفائدة للمهمة		٢.٩٤٨	٠.٥١٠		

يتضح من جدول (٧) وجود علاقة ارتباطية عكسية ضعيفة بين التنافر المعرفي وقيمة فائدة المهمة (ر)= ٠.١٩٢ ولم تصل لمستوى الدلالة.

جدول (٨) نتائج حساب معامل ارتباط بيرسون بين التنافر المعرفي وقيمة التكلفة المدركة للمهمة لدى عينة الدراسة

المتغيرات	عدد أفراد العينة (ن)	المتوسط	الانحراف المعيارى	معامل ارتباط بيرسون (ر)	الدلالة
التنافر المعرفي	٥٨	٤.٩٤٨	٢.٣٥٠	-٠.٠٨٣	٠.٥٣
قيمة التكلفة المدركة للمهمة		٤.٨٤٤	١.٢١١		

يوضح جدول (٨) وجود علاقة ارتباطية عكسية بين التنافر المعرفي وقيمة التكلفة المُدركة للمهمة حيث كانت قيمة معامل ارتباط بيرسون (ر)= -٠.٠٨٣ ولم تصل تلك العلاقة لمستوى الدلالة.

توضح نتائج التحليل الإحصائي التي تظهرها الجداول (٤-٨) وجود علاقة ارتباطية عكسية بين التنافر المعرفي والدرجة الكلية قيم المهمة وصلت لمستوى الدلالة حيث يوضح جدول (٤) أن قيمة عامل ارتباط بيرسون (ر)= -٠.٣١٣ وتفسر الباحثة تلك النتيجة في ضوء ما ذكره (Gråstén, 2016) من أن قيمة المهمة للفرد ينظر لها على أنها "محفزات الفرد لأداء المهام المختلفة" بمعنى أن الفرد الذي يضع قيم مرتفعة للمهمة أو العمل الذي يؤديه يعمل ذلك كحافز له لإتمام هذا العمل بشكل ملائم بمعنى أنها ترتبط أو تؤدي للنجاح في هذا الأداء في حين أن التنافر المعرفي كما ذكر (Keisjer & Pallak, 1976) خاصة المستويات المرتفعة منه تؤدي إلى إعاقة أداء الطالب خاصة في

المهام الصعبة أو التي على درجة من التعقيد ، إذن فالمتغيران (التنافر المعرفي وقيم المهمة) يعملان في اتجاهان متضادان.

وتظهر نتائج جدول (٥) وجود علاقة ارتباطية عكسية ضعيفة بين التنافر المعرفي وقيمة إدراك المهمة حيث بلغت قيمة معامل ارتباط بيرسون (ر)= -٠.٢٣٣ ولكنها لم تصل لمستوى الدلالة وتفسر الباحثة ذلك في ضوء ما أشار إليه (Chow et al., 2012) من أن قيمة إدراك المهمة يقصد بها "الأهمية المحسوسة التي يرغب الأفراد في الوصول إليها من الأداء الجيد على المهمة" وتلك الأهمية كما يشيرون ترتبط بإدراك الفرد لمدى ملاءمة المهمة لشخصيته – وهذا ما ترى الباحثة أنه يشير إلى التنافر المعرفي حيث أن التنافر المعرفي كما أشار (أسامة أحمد، ٢٠٢٠) يؤدي إلى توجه الفرد المتنافر معرفيًا دافعيًا للتعبير عن اتجاهاته نحو الموضوع أو الفكرة التي يواجهها مما يسبب انشغالًا معرفيًا له مما يعيقه عن الأداء الجيد على أى مهمة هو يؤديها يضاف إلى ذلك أنه في حالة التنافر المعرفي يجد الفرد أو الطالب نفسه في مواجهة أفكار متنافرة وغير متفقة مع بعضها البعض مما يؤدي به إلى الشعور بالقلق والتوتر ويؤدي به إلى عدم الشعور بأهمية الأداء الجيد على ما بين يديه من مهام وفي تناولنا لنتائج التحليل الإحصائي الموضحة في الجداول (٦، ٧، ٨) نجد أنها أشارت إلى وجود علاقة عكسية ضعيفة بين التنافر المعرفي من جهة وكلًا من (القيمة الذاتية للمهمة ، قيمة فائدة المهمة، قيمة التكلفة المدركة للمهمة) من ناحية أخرى وتفسر الباحثة ذلك بأن القيمة الذاتية للمهمة تشير إلى "المتعة التي يحصل عليها الفرد من أداء المهمة" (Weigfield & Cambria, 2010) وهذا يتعارض بشكل واضح مع ما يشير إليه مفهوم التنافر المعرفي من انفعال وقلق وتوتر ، فإذا كان لدى الطالب أفكارًا متنافرة معرفيًا حول ما يؤديه من مهام فهذا يستلزم أن يرتبط بالضرورة بعدم وجود أى استمتاع يشعر به أثناء تأدية تلك المهام بمعنى أن المهمة التي لا يشعر الفرد بقيمتها الذاتية هي التي تتعارض مع ما يعتقده – بمعنى تتنافر معرفيًا مع أفكار الفرد – ومن هنا لا يمكنه الاندماج فيها والاستمتاع بأداءها.

أما فيما يخص قيمة فائدة المهمة فهي تشير كما ذكر (Hood et al., 2012) إلى مدى أهمية المهمة لمستقبل الفرد ويتفق مع ذلك (Wegfield & Cambria, 2010) حيث يريان أنها "تشير إلى مدى ملائمة المهمة لخطط الفرد في المستقبل "بمعنى أنه كلما ارتفعت قيمة فائدة المهمة لدى الطالب كلما دل ذلك على مدى أهمية تلك المهمة لخططه المستقبلية.

في حين يشير (Festinger, 1957) أن الفرد الذي يعاني من حالة التنافر المعرفي يحاول التخلص من التنافر المعرفي عن طريق محاولة إقناع ذاته بأن الأفكار ذات قيمة أو أهمية أو محاولته إقناع نفسه بأن تلك الأعمال التي يؤديها لا يوجد بينها وبين أفكاره ومعتقداته أى تعارض، ومن هنا نجد أن العلاقة بين المتغيرين علاقة عكسية.

وبالنظر إلى المكونات الثلاثة السابقة لقيم المهمة (القيمة الذاتية للمهمة، قيمة إدراك المهمة وقيمة فائدة المهمة) نجد أنهم عناصر أو خصائص جاذبة للفرد وترتبط بالجانب الإيجابي لأى مهمة كما ذكر (Chow et al., 2012) في حين أن التنافر المعرفي لدى الطالب ما بين أفكاره وبين المهمة التي يؤديها يشير – كما ترى الباحثة – إلى جانب سلبى لأى مهمة ومن هنا جاءت العلاقة العكسية بين تلك المتغيرات و التنافر المعرفي وإن كانت لم تصل لمستوى الدلالة .

أما فيما يتعلق بقيمة تكلفة المهمة المُدركة ، فقد أوضحت النتائج علاقة عكسية ضعيفة جدًا ما بينها وبين التنافر المعرفي لم تصل لمستوى الدلالة وترجع الباحثة ذلك إلى أن التنافر المعرفي يجعل الطالب يركز على الجوانب السلبية للمهمة بصورة أكثر مثل: الجهد الذي يتطلبه أداء تلك المهام والوقت المستغرق منها وهذا ما يشير لما نسميه قيمة تكلفة المهمة المدركة لذلك لم تصل العلاقة بين المتغيرين لمستوى الدلالة.

ثالثًا: نتائج الفرض الثالث:

ينص الفرض الثالث على أنه: " توجد علاقة ارتباطية موجبة دالة إحصائيًا بين التوقعات الأكاديمية للنجاح وقيم المهمة (قيمة إدراك المهمة – القيمة الذاتية للمهمة – قيمة فائدة المهمة – قيمة التكلفة المدركة للمهمة) لدى عينة الدراسة".

وللتحقق من هذا الفرض قامت الباحثة باستخدام معامل ارتباط بيرسون لبيان العلاقة بين المتغيرات وتضح النتائج فيما يلى:

جدول (٩) نتائج حساب معامل ارتباط بيرسون بين التوقعات الأكاديمية للنجاح والدرجة الكلية لقيم المهمة لدى عينة الدراسة

المتغيرات	عدد أفراد العينة (ن)	المتوسط	الانحراف المعيارى	معامل ارتباط بيرسون (ر)	الدلالة
التوقعات الأكاديمية للنجاح	٥٨	٢٦.٣٤٤	٢.١٦٤٧	٠.٥١٨	٠.٠٠١
الدرجة الكلية لقيم المهمة		١٦.٤٣١	٢.٠٦٩٩		

يتضح من نتائج التحليل الإحصائي في جدول (٩) وجود علاقة ارتباط طردية ودالة إحصائيًا بين التوقعات الأكاديمية للنجاح والدرجة الكلية لقيم المهمة حيث بلغ معامل ارتباط بيرسون (ر)= ٠.٥١٨ وكان دالًا عند مستوى ٠.٠٠١ مما يدل على صحة الفرض الثالث فيما يتعلق بهذا الجزء.

تشير هذه النتيجة إلى أنه كلما زادت قيم المهمة كلما زادت التوقعات الأكاديمية للنجاح لدى الطالب وتتفق هذه النتيجة مع ما ذكره (Marsh & Yeung, 1998) من أن التوقعات والقيم ترتبط ارتباطًا إيجابيًا ببعضها البعض، كما أن لكلاً منهم تأثيرات مباشرة وغير مباشرة على الأداء واختيار المهام بالإضافة غلى أن العلاقة بينهما تقوى عبر العمر.

كما تؤكد هذه النتيجة ما توصل إليه (Azar et al., 2010) حيث أوضحت نتائج دراستهم أن قيمة المهمة ترتبط إيجابيًا بالتفوق والأداء المتصل بالأهداف واتفقت مع ذلك أيضًا دراسة (Plante et al., 2013) التي أوضحت نتائجها أنه خلال الأهداف الغامضة يمكن أن تتنبأ متغيرات التوقع – القيمة بشكل مباشر وغير مباشر بالإنجاز المرتبط بالمخرجات لكن بالرغم من ذلك فقد اختلفت تلك النتائج فيما يتعلق بعلاقة المتغيرين بالطموح الأكاديمي حيث أوضحت أنه، بينما ارتبطت التوقعات بصورة مباشرة بسيطة مع الطموح الأكاديمي كان ارتباط قيم المهمة مع الطموح الأكاديمي ضعيفًا وغير دال.

جدول (١٠) نتائج حساب معامل ارتباط بيرسون بين التوقعات الأكاديمية للنجاح وقيمة إدراك المهمة لدى عينة الدراسة

المتغيرات	عدد أفراد العينة (ن)	المتوسط	الانحراف المعيارى	معامل ارتباط بيرسون (ر)	الدلالة
التوقعات الأكاديمية للنجاح	٥٨	٢٦.٣٤٤	٢.١٦٤	٠.٦٠١	٠.٠٠١
قيمة إدراك المهمة		٦.٠١٧	١.٣٤٤		

يتضح من جدول (١٠) وجود علاقة ارتباطية طردية بين التوقعات الأكاديمية للنجاح وقيمة إدراك المهمة حيث بلغ معامل ارتباط بيرسون (ر)= ٠.٦٠١ وكان دالًا عند مستوى ٠.٠٠١ مما يدل على صحة الفرض الثالث فيما يتعلق بهذا الجزء.

وتشير هذه النتيجة إلى أنه كلما زادت الأهمية المحسوسة التي يرغب الأفراد في الوصول إليها من الأداء الجيد على المهمة وإدراكهم لملائمة تلك المهمة لشخصياتهم والتي ذكر (Chow et al., 2012) أنه يعني بها "قيمة إدراك المهمة" كلما أدى ذلك إلى زيادة التوقعات الأكاديمية للنجاح لديهم حيث أن هذا الإدراك – من وجهة نظر الباحثة – يؤدي إلى التناغم المعرفي لدى الطالب وزيادة الدافعية لديه مما يجعل توقعاته الأكاديمية للنجاح مرتفعة، وتتفق تلك النتيجة مع نتائج دراسة (Gråstén, 2018) التي أشارت إلى وجود علاقة بين معتقدات التوقع وقيمة إدراك المهمة لكن قيمة معامل الارتباط بها كانت متوسطة (ر)= ٠.٣٢ من هنا كلما ارتفع لدى الطلاب الإحساس بأهمية الأداء الجيد

على المهام التي يؤدونها أو أهمية بذل الجهد في الدراسة التي هم بصددها كلما كانت توقعاتهم الأكاديمية للنجاح في دراستهم مرتفعة.

جدول (١١) نتائج حساب معامل ارتباط بيرسون بين التوقعات الأكاديمية للنجاح والقيمة الذاتية للمهمة لدى عينة الدراسة

المتغيرات	عدد أفراد العينة (ن)	المتوسط	الانحراف المعيارى	معامل ارتباط بيرسون (ر)	الدلالة
التوقعات الأكاديمية للنجاح	٥٨	٢٦.٣٤٤	٢.١٦٤	٠.٢٥	٠.٠٥٩
القيمة الذاتية للمهمة		٢.٦٠٣	٠.٦٤٧		

يتضح من النتائج في جدول (١١) وجود علاقة ارتباطية طردية ضعيفة بين التوقعات الأكاديمية للنجاح والقيمة الذاتية للمهمة حيث بلغ معامل ارتباط بيرسون (ر)= ٠.٢٥ لكن تلك العلاقة لم تصل إلى مستوى الدلالة لذلك لم يثبت صحة الفرض الثالث فيما يتعلق بهذا الجزء.

تفسر الباحثة هذه النتيجة بأن مفهوم القيمة الذاتية للمهمة يشير كما ذكر (Miura et al., 2017) إلى الاستمتاع الذي يشعر به الفرد لأداء مهمة ما بصرف النظر عن مخرجات تلك المهمة ، وهنا ترى الباحثة أن التوقعات الأكاديمية للنجاح لدى الطلاب ترتبط أساسًا بمخرجات عملية التعلم الأكاديمية التي يتوقعها الطالب كما أن تلك التوقعات الأكاديمية للنجاح تتأثر بعدد كبير من العوامل قد يكون مقدار المتعة التي يحصل عليها أثناء التعلم أو الدراسة هو أقلها من حيث اهتمام الطالب فقد أكد (Wigfield et al., 2016) أن التوقعات مثلًا تتأثر بمعتقدات الفرد حول المهمة مثل: إدراكات القدرة والمنافسة بالإضافة إلى أهداف الفرد ومشاعره تجاه النشاطات الأكاديمية التي سبق له المرور بها والمشابهة للمهمة الحالية.

ويؤكد على ما سبق نموذج Eccles حيث يوضح أن هناك دور لعوامل كثيرة متعلقة بالفرد تؤثر على تحديد التوقعات الأكاديمية للنجاح مثل: المفاهيم الذاتية للقدرة ، عزو النجاح أو الفشل وقيم النشاطات المختلفة بالإضافة إلى عوامل أخرى للنجاح مثل: الإنجازات الأكاديمية السابقة (Baker, 2014).

جدول (١٢) نتائج حساب معامل ارتباط بيرسون بين التوقعات الأكاديمية للنجاح وقيمة فائدة المهمة لدى عينة الدراسة

المتغيرات	عدد أفراد العينة (ن)	المتوسط	الانحراف المعيارى	معامل ارتباط بيرسون (ر)	الدلالة
التوقعات الأكاديمية للنجاح	٥٨	٢٦.٣٤٤	٢.١٦٤	٠.٢٥٥	٠.٠٥٤
قيمة فائدة المهمة		٢.٩٤٨	٠.٥١٠		

توضح نتائج التحليل الإحصائي المعروضة في جدول (١٢) وجود علاقة ارتباطية موجبة بين التوقعات الأكاديمية للنجاح وقيمة فائدة المهمة ، حيث بلغ معامل ارتباط بيرسون (ر)= ٠.٢٥٥ عند مستوى دلالة ٠.٠٥ لذلك ثبت صحة الفرض الثالث فيما يتعلق بهذا الجزء.

وتفسر الباحثة ذلك بأن قيمة فائدة المهمة كما أشار (Wigfield & Cambria, 2010) تشير إلى مدى ملائمة المهمة لخطط الفرد في المستقبل ؛ فإذا كان الطالب يرى أن دراسته الحالية مناسبة لخططه المستقبلية وما يطمح إليه فإنه بالتالي التوقعات الأكاديمية للنجاح لديه في تلك الدراسة يجب أن تكون مرتفعة أما إذا كانت فائدة المهمة بالنسبة له منخفضة ؛ فبالتالي ستكون توقعاته للنجاح فيها منخفضة وتؤكد ذلك دراسة (Baker, 2014) والتي أظهرت أن الطلاب الذين يظهرون قيمة ذاتية مرتفعة للالتحاق بالتعليم العالي يظهرون أيضًا قيمة فائدة مرتفعة وأيضًا دراسة (Gråstén, 2016) حيث أوضحت أن هناك ارتباط قوي بين معتقدات التوقع وقيمة الفائدة للمهمة بلغ (ر)= ٠.٠٧.

جدول (١٣) نتائج حساب معامل ارتباط بيرسون بين التوقعات الأكاديمية للنجاح وقيمة التكلفة المُدركة للمهمة لدى عينة الدراسة

المتغيرات	عدد أفراد العينة (ن)	المتوسط	الانحراف المعيارى	معامل ارتباط بيرسون (ر)	الدلالة
التوقعات الأكاديمية للنجاح	٥٨	٢٦.٣٤٤	٢.١٦٤	-٠.٠٤٦	٠.٧٣
قيمة التكلفة المُدركة للمهمة		٤.٨٤٤	١.٢١١		

توضح النتائج المعروضة في جدول (١٣) وجود علاقة ارتباطية عكسية بين التوقعات الأكاديمية للنجاح وقيمة التكلفة المدركة للمهمة حيث بلغت قيمة معامل الارتباط (ر)= -٠.٠٤٦ ولكنها لم تصل لمستوى الدلالة.

وتفسر الباحثة تلك النتائج بأن قيمة التكلفة المدركة للمهمة تمثل الجانب السلبي لقيم المهمة حيث أنها تتعلق بالجهد الذي سيبذله الطالب لإتمام المهمة المطلوبة منه ، وأيضاً

مقدار الوقت الذي تتطلبه المهمة لذلك جاءت العلاقة بينها وبين التوقعات الأكاديمية للنجاح عكسية، فالطالب يمتلك توقعات أكاديمية للنجاح مرتفعة للمهام التي تتطلب جهدًا بسيطًا لإتمامها ووقت قصير ، بينما تلك المهام التي يدركها بأنها تحتاج وقتًا طويلًا وجهدًا كبيرًا وعلى درجة مرتفعة من الصعوبة تكون توقعاته الأكاديمية للنجاح بها أقل، ويؤكد (Wigfield et al., 2006) ذلك حيث يرون أن قيم المهمة لدى الفرد تتأثر بإدراكات الصعوبة لتلك المهمة ويضيف (Grastén, 2016) أن نظرية التوقع – القيمة تتحدث عن رغبة الفرد للمشاركة في نشاط ما وكذلك مقدار الجهد الذي يستعد به لممارسته في ذلك النشاط أو المهمة، كما يرى أن أداء النشاط ومستواه والاستمرار فيه يتحدد بمعتقدات الفرد عن مقدار الكفاءة التي سيؤدي بها المهمة بالإضافة إلى قيمة تلك المهمة لديه.

كما يبرر (Chow et al., 2012) ذلك بأن التكلفة المدركة للمهمة عنصر طارد يبعد الفرد عن أداء المهمة، كما أن التكلفة المدركة للمهمة يمكن أن نرجع سبب علاقتها العكسية بالتوقعات الأكاديمية للنجاح نظرًا لأن تلك المهمة التي يتوجب على الطالب أداءها تتعارض مع نشاطات أخرى أو مهام ذات قيمة أكبر لدى الطالب يرغب في أداءها ويتفق ذلك مع ما ذكره (Baker, 2014) .

ويؤكد هذه النتائج الإحصائية ما أضافه (Baker, 2014) من أن هناك ارتباطًا سالبًا بين تكلفة المهمة المدركة والقيمة الذاتية للمهمة.

رابعًا: نتائج الفرض الرابع:

ينص هذا الفرض على أنه: "لا توجد فروق دالة إحصائيًا بين متوسطي درجات الذكور والإناث من عينة الدراسة في التوقعات الأكاديمية للنجاح".

وللتحقق من صحة هذا الفرض قامت الباحثة باستخدام اختبار "ت" لدلالة الفروق بين متوسطي درجات مجموعتين مستقلتين، وكانت النتائج كما يلي:

جدول (١٤) نتائج اختبار (ت) لدلالة الفروق بين متوسطي درجات الذكور والإناث من عينة الدراسة في التوقعات الأكاديمية للنجاح

المتغير	الجنس	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة (ت)	درجات الحرية	الدلالة
التوقعات الأكاديمية للنجاح	ذكر	٢٦	٢٦.٨٠	٢.١٩١	١.٤٨٣	٥٦	٠.١٤٤
	أنثى	٣٢	٢٥.٩٦	٢.١٠١			

*** (ت) الجدولية = ٢.٠٠٩ عند مستوى دلالة ٠.٠٠٥.**

يوضح جدول (١٤) التقارب الكبير بين متوسطي درجات الذكور والإناث من عينة الدراسة في التوقعات الأكاديمية للنجاح ولاختبار دلالة الفروق نجد أنه لا توجد فروق دالة إحصائيًا بين متوسطي درجات الذكور والإناث من عينة الدراسة حيث بلغت قيمة (ت)= ١.٤٨٣ وهي قيمة لم تصل إلى مستوى الدلالة، كما أن قيمة (ت) المحسوبة= ١.٤٨٣ وهي أقل من قيمة (ت) الجدولية = ٢.٠٠٩ وبالتالي نقبل الفرض الصفري، وتتعارض هذه النتيجة مع نتائج دراسة (Skaalvik, 1990) التي أظهرت أن التوقعات الأكاديمية للنجاح لدى الإناث كانت أكبر من التوقعات الأكاديمية للنجاح لدى الذكور وذلك بالنسبة لمواد اللغة ، بينما لم تسجل أى فروق دالة بين الجنسين في مادة الرياضيات وأثبتت نتائج دراسة (Alfonso, et al., 2023) نفس النتائج حيث أظهرت أن هناك فروق بين الجنسين في التوقعات الأكاديمية للنجاح في حالة وجود التخطيط كمتغير وسيط بينهما .

وترجع الباحثة عدم وجود فروق في التوقعات الأكاديمية للنجاح بين الجنسين لأن عينة الدراسة جميعها من طلاب الفرقة الأولى بكلية التربية والذين في بداية حياتهم الجامعية ولم يدركوا بعد ما تتطلبه الدراسة الجامعية من عناصر أو عوامل للنجاح، لذلك لم تظهر النتائج فروق بين الجنسين.

وللتحقق من نتائج اختبار (ت) التي توصلت إليها الباحثة قامت بحساب حجم التأثير لمتغير الجنس على التوقعات الأكاديمية للنجاح عن طريق حساب مربع إيتا (η2)

$$\eta^2 = \frac{t^2}{t^2 + df}$$

حيث تمثل (t2) مربع قيمة (ت) و (df) تمثل درجات الحرية. وقد كانت قيمة مربع إيتا (η2)= ٠.٠٣٧ ≃ ٠.٠٤ تقريبًا وهذا يعني أن حجم التأثير لمتغير الجنس على التوقعات الأكاديمية للنجاح صغير حيث أنه وقع في المدى ما بين (٠.٠١ – ٠.٠٤) وهذا يدعم النتيجة التي وصلت إليها الباحثة من استخدام اختبار "ت" بعدم وجود فروق بين الجنسين في التوقعات الأكاديمية للنجاح.

خامسًا: نتائج الفرض الخامس:

ينص ذلك الفرض على أنه: "لا توجد فروق دالة إحصائيًا بين متوسطي درجات الذكور والإناث من عينة الدراسة في التنافر المعرفي".

وللتحقق من صحة هذا الفرض قامت الباحثة باستخدام اختبار "ت" لدلالة الفروق بين متوسطي درجات مجموعتين مستقلتين وكانت النتائج كما يلي:

جدول (١٥) نتائج الإحصاء الوصفي لدرجات الذكور والإناث على مقياس التنافر المعرفي

المتغير	الجنس	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة (ت)	درجات الحرية	الدلالة
التنافر المعرفي	ذكر	٢٦	٥.٠٧٦	٢.٣٦٥	٠.٣٧٣	٥٦	٠.٧١١
	أنثى	٣٢	٤.٨٤٣	٢.٣٧٠			

*** (ت) الجدولية = ٢.٠٠٩ عند مستوى دلالة ٠.٠٠٥.**

تظهر نتائج الجزء المتعلق بالإحصاء الوصفي في جدول (١٥) فروق بين متوسطي درجات الذكور والإناث في التنافر المعرفي وللتأكد من دلالة تلك الفروق بالنظر إلى الجزء المتعلق بنتائج اختبار (ت) يتضح عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي درجات الذكور والإناث من عينة الدراسة في التنافر المعرفي حيث بلغت قيمة (ت) المحسوبة= ٠.٣٧٣ وهي أقل من قيمة (ت) الجدولية = (٢.٠٠٩) عند درجات حرية (٥٦) وبالتالي نقبل الفرض الصفري.

وقد اتفقت نتائج الدراسة مع ما توصلت إليه دراسة (ثريا عبد الحميد وثائر أحمد، ٢٠١٦) من عدم وجود فروق دالة إحصائيًا بين طلبة الجامعة في مستوى التنافر المعرفي ترجع لمتغير الجنس، وكذلك دراسة (محمد عباس، ٢٠١٩) التي أوضحت عدم وجود فروق بين الجنسين من طلبة الجامعة في التنافر المعرفي.

بينما اختلفت نتائج الدراسة الحالية مع نتائج دراسة (رنا رفعت ، ٢٠١٦) التي أوضحت أن الذكور كانوا أكثر تنافرًا معرفيًا بالمقارنة مع الإناث ، وكذلك نتائج دراسة (عمر العظامات، ٢٠١٨) التي أوضحت وجود فروق دالة إحصائيًا في مستوى التنافر المعرفي ترجع لمتغير الجنس لصالح الذكور وأيضًا دراسة (ثامر جدوع، ٢٠٢٠) التي أوضحت نتائجها وجود فروق دالة إحصائيًا في التنافر المعرفي ترجع لمتغير لجنس لصالح الذكور.

للتحقق من نتائج اختبار (ت) التي توصلت إليها الباحثة قامت بحساب حجم التأثير لمتغير الجنس على التوقعات الأكاديمية للنجاح عن طريق حساب مربع إيتا ($\eta 2$)

$$\eta^2 = \frac{t^2}{t^2 + df}$$

وكانت قيمة مربع إيتا ($\eta 2$)= ٠.٠٠٢ تقريبًا وهذا يعني أن حجم التأثير لمتغير الجنس على التنافر المعرفي صغير حيث أنه يقع ما بين (٠.٠١ – ٠.٠٦) وهذا يدعم النتيجة التي وصلت إليها الباحثة من عدم وجود فروق بين الجنسين في التنافر المعرفي.

سادسًا: نتائج الفرض السادس:

ينص هذا الفرض على أنه: "لا توجد فروق دالة إحصائيًا بين متوسطي درجات الذكور والإناث من عينة الدراسة في قيم المهمة".

للتحقق من صحة هذا الفرض قامت الباحثة باستخدام اختبار "ت" لدلالة الفروق بين متوسطي درجات مجموعتين مستقلتين وتتضح النتائج فيما يلي:

جدول (١٦) نتائج الإحصاء الوصفي لدرجات الذكور والإناث من عينة الدراسة في قيم المهمة

المتغير	الجنس	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة (ت)	درجات الحرية	الدلالة
قيمة إدراك المهمة	ذكر	٢٦	٦.١٩٢	١.٣٨٦	٠.٨٩٢	٥٦	٠.٣٧٦
	أنثى	٣٢	٥.٨٧٥	١.٣١٣			
القيمة الذاتية للمهمة	ذكر	٢٦	٢.٥٧٦	٠.٥٧٧	-٠.٢٧٩	٥٦	٠.٧٨١
	أنثى	٣٢	٢.٦٢٥	٠.٧٠٧			
قيمة الفائدة للمهمة	ذكر	٢٦	٢.٩٢٣	٠.٤٨٣	-٠.٣٦٦	٥٦	٠.٧٣٨
	أنثى	٣٢	٢.٩٦٨	٠.٥٣٧			
قيمة التكلفة المُدركة للمهمة	ذكر	٢٦	٤.٨٤٦	١.٢٥٥	٠.٠٠٧	٥٦	٠.٩٩٤
	أنثى	٣٢	٨.٨٤٣	١.١٩٤			
الدرجة الكلية لقيمة المهمة	ذكر	٢٦	١٦.٦١٥	٢.٢٨١	٠.٦٠٨	٥٦	٠.٥٤٦
	أنثى	٣٢	١٦.٢٨١	١.٩٠٤			

*** (ت) الجدولية = ٢.٠٠٩ عند مستوى دلالة ٠.٠٠٥**

توضح النتائج في جدول (١٦) عدم وجود فروق بين متوسطي درجات الذكور والإناث من عينة الدراسة في قيم المهمة حيث كانت قيم "ت" المحسوبة = (٠.٨٩٢، -٠.٢٧٩، -٠.٣٣٦، ٠.٠٠٧، ٠.٦٠٨) على التوالي ولم تصل أيًا منها لمستوى الدلالة كما أنها جميعها أقل من قيمة (ت) الجدولية وبالتالي نقبل الفرض الصفري، وقد جاءت نتائج الدراسات متباينة حيث أن بعضها أوضحت فروق بين الجنسين وبعضها لم تظهر نتائجها أي فروق بين الجنسين في قيم المهمة ، فقد أوضحت نتائج دراسة (Frenzel et al., 2010) أن الإناث يظهرن مستويات منخفضة في قيم المهمة خاصة (القيمة الذاتية للمهمة) بالمقارنة مع الذكور في بداية المرحلة الثانوية . ولكنهن يظهرن مستويات من (قيمة فائدة للمهمة) مساوية للذكور في نفس المرحلة .

في حين في دراسة (Watt, 2004) أظهرت الإناث مستويات أعلى من (القيمة الذاتية للمهمة وقيمة الفائدة للمهمة) بالمقارنة مع الذكور، وترى الباحثة أن نتائج الفرض السادس تؤكد نتائج الفرض الرابع ، حيث أن التوقعات الأكاديمية للنجاح مرتبطة بقيم المهمة إذا تناولناها بشكل كلى، وترى الباحثة أيضًا أن تلك النتائج التي توصلت إليها هنا تتسق مع كون عينة الدراسة مكونة من طلبة بالفرقة الأولى حيث أن الطلاب في هذه المرحلة يكون لديهم اهتمامًا كبيرًا بالدراسة الجامعية نظرًا لعدم معرفتهم بما تتطلبه بشكل كل من أجل النجاح فيها إضافة إلى دافعيتهم الكبيرة ورغبتهم في النجاح لإدراكهم أن ما يدرسونه هو ما يرتبط بالمهنة التي سيلتحقون بها مستقبلًا مما يجعل "قيمة فائدة المهمة" لا تختلف ما بين الذكور والإناث ، أما ما يتعلق بالقيمة الذاتية للمهمة فترى الباحثة أن الذكور والإناث هنا ربما تكون لديهم مستويات متباينة من الإحساس بالمتعة بما يقدم لهم من مهام التعلم، وهنا تشير البحثة إلى أن (Pekrun, 2006) رأى أن القيمة الذاتية للمهمة ليست مكونًا واحدًا، بل إنها تشمل (القيمة الذاتية للمهمة ذاتها بالإضافة إلى القيمة الذاتية للمخرجات المتوقعة للمهمة)، وترى الباحثة أن القيمة الذاتية للمخرجات المتوقعة للمهمة هنا للجنسين تكون هي العامل الأكثر تأثيرًا حيث أنها ترتبط بأهداف الأداء على المهمة وهي مثلًا الأمل في تحقيق نجاح دراسي ومن هنا لم تظهر فروقًا بين الجنسين.

أما فيما يتعلق بقيمة فائدة المهمة فتفسر الباحثة عدم وجود فروق بين الجنسين بأن الذكور والإناث من عينة الدراسة يدركون أن مهام التعلم التي يؤدونها والنجاح فيها هي الوسيلة التي ستمكنهم من تحقيق أهدافهم بغض النظر عن اختلاف الأهداف لدى الطلاب لذلك فهي التي ستمكنهم من إنجاز ما قاموا بوصفه من خطط مستقبلية من هنا جاءت الفروق بين الجنسين غير دالة.

وفيما يرتبط بقيمة التكلفة المدركة للمهمة فكلا الجنسين من عينة الدراسة من طلاب الفرقة الأولى لا يملكون خبرة سابقة بالدراسة الجامعية حيث أن نمط ونوعية الدراسة ومتطلبات النجاح في الجامعة يختلف كثيرًا عن ما سبقها من مراحل دراسية وبالتالي فهم يدركون مهام الدراسة والتعلم فيها على أنها تتطلب جهدًا كبيرًا وهذا لا يختلف باختلاف جنس الطالب.

للتحقق من نتائج اختبار (ت) قامت الباحثة بحساب حجم التأثير لمتغير الجنس على قيم المهمة عن طريق حساب مربع إيتا (η2)

$$\eta^2 = \frac{t^2}{t^2 + df}$$

وتتضح نتائج ذلك في جدول (١٧).

جدول (١٧) حجم التأثير لمتغير الجنس على قيم المهمة لدى عينة الدراسة باستخدام مربع إيتا (η2).

قيم المهمة / حجم التأثير	قيمة إدراك المهمة	القيمة الذاتية للمهمة	قيمة الفائدة للمهمة	قيمة التكلفة المدركة للمهمة	الدرجة الكلية لقيم المهمة
مربع إيتا (η^2)	٠.٠١٤	٠.٠٠١	٠.٠٠٢	٠.٠١٧	٠.٠٠٦

وتبين نتائج حساب حجم التأثير لمتغير الجنس على قيم المهمة بأبعادها وجود تأثير ضعيف للجنس تراوح ما بين (٠.٠٠١ – ٠.٠١٧) على أبعاد قيم المهمة مما يشير إلى صحة النتائج التي تم التوصل إليها باستخدام اختبار (ت).

سابعًا: نتائج الفرض السابع:

ينص هذا الفرض على أنه: "لا توجد فروق دالة إحصائيًا في التوقعات الأكاديمية للنجاح بين متوسطي درجات طلبة الشعب العلمية وطلبة الشعب الأدبية من عينة الدراسة".

للتحقق من صحة هذا الفرض قامت الباحثة باستخدام اختبار "ت" لدلالة الفروق بين متوسطي درجات مجموعتين مستقلتين وتتضح نتائج ذلك فيما يلي:

جدول (١٨) نتائج اختبار (ت) لدلالة الفروق بين متوسطي درجات طلبة الشعبة العلمية وطلبة الشعب الأدبية من عينة الدراسة في التوقعات الأكاديمية للنجاح

المتغير	الشعبة	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة (ت)	درجات الحرية	الدلالة
التوقعات الأكاديمية للنجاح	الشعب العلمية	٢٩	٢٦.٥٥١	١.٧٤٤	٠.٧٢٥	٥٦	٠.٤٧٢
	الشعب الأدبية	٢٩	٢٦.١٢٣٧	٢.٥٣١			

*** (ت) الجدولية = ٢.٠٠٩ عند مستوى دلالة ٠.٠٠٥**

توضح نتائج التحليل الإحصائي في جدول (١٨) أنه لا توجد فروق دالة إحصائيًا بين متوسطي درجات طلبة الشعب العلمية وطلبة الشعب الأدبية من عينة الدراسة في التوقعات الأكاديمية للنجاح حيث بلغت قيمة "ت" المحسوبة = ٠.٧٢٥ وهي أقل من قيمة (ت) الجدولية = ٢.٠٠٩ عند درجات حرية = ٥٦ ولم تبلغ مستوى الدلالة وبالتالي نقبل الفرض الصفري هنا.

وترجع الباحثة هذه النتائج إلى أن طلبة الشعبتين العلمية والأدبية في بداية دراستهم الجامعية وبالتالي فلم يتعرفوا بشكل كامل على ما يتطلبه النجاح في دراستهم الجامعية

ومن هنا لم تظهر فروق بينهم في التوقعات الأكاديمية للنجاح حيث أن التوقعات الأكاديمية تعد إدراكات ذاتية من الفرد لمنافسات خاصة له كما أنها تسهم في تكوين مفهوم الذات الأكاديمي كما ذكر (Brunner et al., 2010) ، كما أنها ترتبط أيضًا بالمفاهيم الذاتية للقدرة وعزو النجاح أو الفشل كما أوضح (Baker, 2014) .

للتحقق من نتائج اختبار (ت) قامت بحساب حجم التأثير لمتغير التخصص الأكاديمي على التوقعات الأكاديمية للنجاح عن طريق حساب مربع إيتا (η^2)

$$\eta^2 = \frac{t^2}{t^2 + df}$$

وقد بلغ حجم التأثير باستخدام مربع إيتا (η2)= ٠.٠١ مما يشير لحجم تأثير ضعيف وهذا يدلل على صحة نتائج اختبار "ت" لدلالة الفروق بين متوسطي درجات الشعب العلمية والأدبية في التوقعات الأكاديمية للنجاح والذي أشار إلى عدم وجود فروق دالة بينهم.

ثامناً: نتائج الفرض الثامن:

ينص هذا الفرض على أنه: "لا توجد فروق دالة إحصائيًا بين متوسطي درجات طلبة الشعب العلمية وطلبة الشعب الأدبية من عينة الدراسة في التنافر المعرفي".

للتحقق من صحة هذا الفرض قامت الباحثة باستخدام اختبار (ت) لدلالة الفروق بين متوسطي درجات مجموعتين مستقلتين وتتضح النتائج فيما يلي:

جدول (١٩) نتائج اختبار (ت) لدلالة الفروق بين متوسطي درجات طلبة الشعب العلمية وطلبة الشعب الأدبية من عينة الدراسة في التنافر المعرفي

المتغير	الشعبة	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة (ت)	درجات الحرية	الدلالة
التنافر المعرفي	الشعب العلمية	٢٩	٥.١٧٢	٢.٣٠٠	٠.٧٢	٥٦	٠.٤٧
	الشعب الأدبية	٢٩	٤.٧٢٤	٢.٤١٨			

*** (ت) الجدولية = ٢.٠٠٩ عند مستوى دلالة ٠.٠٠٥.**

توضح نتائج التحليل الإحصائي في جدول (١٩) أنه لا توجد فروق دالة إحصائيًا بين متوسطي درجات طلبة الشعب العلمية وطلبة الشعب الأدبية من عينة الدراسة في التنافر المعرفي حيث بلغت قيمة (ت) المحسوبة = ٠.٧٢٣ عند درجات حرية = ٥٦ وهي أقل من قيمة (ت) الجدولية = ٢.٠٠٩ ولم تصل لمستوى الدلالة لذلك نقبل الفرض الصفري، واتفقت هذه النتيجة مع نتيجة دراسة (ثريا عبد الحميد وثائر أحمد، ٢٠١٦)

والتي أوضحت نتائجها أنه لم توجد فروق دالة إحصائيًا بين طلبة الجامعة في مستوى التنافر المعرفي ترجع لمتغير الكلية.

بينما اختلفت هذه النتائج مع نتيجة دراسة (رنا رفعت ، ٢٠١٦) والتي أوضحت أن هناك فروق دالة إحصائيًا بين الأقسام الإنسانية والأقسام العلمية في التنافر المعرفي لصالح الأقسام الإنسانية.

وأيضًا نتيجة دراسة (عمر العظامات، ٢٠١٨) التي أوضحت وجود فروق دالة إحصائيًا في مستوى التنافر المعرفي ترجع لمتغير الكلية لصالح التخصصات العلمية ، وتفسر الباحثة ما توصلت إليه من نتائج بأن عينة الدراسة الحالية شملت طلاب الفرقة الأولى بكلية التربية فقط دون غيرها من الفرق الدراسية.

بينما الدراسات الأخرى اشتملت على طلاب وطالبات فرق دراسية مختلفة ، مما أدى إلى اختلاف النتائج ويثبت ذلك ما توصل إليه (عمر العظامات، ٢٠١٨) في دراسته حيث ذكر أن نتائج الدراسة أظهرت أن هناك فروق دالة بين الفرق الدراسية في التنافر المعرفي لصالح الفرقة الأولى أى أن طلبة الفرقة الأولى هم الأعلى من حيث التنافر المعرفي وهذا ما يؤكد النتيجة التي توصلت لها الباحثة في دراستها الحالية.

للتحقق من صحة نتائج اختبار (ت) قامت الباحثة بحساب حجم التأثير لمتغير التخصص الأكاديمي على التنافر المعرفي لدى عينة الدراسة عن طريق حساب مربع إيتا (η^2)، وقد بلغ حجم التأثير باستخدام مربع إيتا (η^2)= ٠.٠١٢٧ مما يشير لتأثير ضعيف لمتغير التخصص الأكاديمي على التنافر المعرفي لدى عينة الدراسة حيث أنه أقل من ٠.٠٦ وبالتالي يثبت صحة نتائج اختبار (ت) والذى أوضحت عدم وجود فروق دالة إحصائيًا بين متوسطي درجات طلبة الشعب العلمية وطلبة الشعب الأدبية من عينة الدراسة في التنافر المعرفي.

تاسعًا: نتائج الفرض التاسع:

ينص هذا الفرض على أنه: "توجد فروق دالة إحصائيًا بين متوسطي درجات طلبة الشعب العلمية وطلبة الشعب الأدبية في قيم المهمة".

للتحقق من صحة هذا الفرض قامت الباحثة باستخدام اختبار "ت" لدلالة الفروق بين متوسطي درجات مجموعتين مستقلتين وتتضح النتائج كالتالي:

جدول (٢٠) نتائج اختبار (ت) لدلالة الفروق بين متوسطي درجات طلبة الشعب العلمية وطلبة الشعب الأدبية من عينة الدراسة في قيم المهمة

المتغير	الجنس	العدد	المتوسط الحسابى	الانحراف المعياري	"ت"	درجات الحرية	الدلالة
قيمة إدراك المهمة	الشعب العلمية	٢٩	٦.٠٦٩	١.٥٣٣	٠.٢٩١	٥٦	٠.٧٧٢
	الشعب الأدبية	٢٩	٥.٩٦٥	١.١٤٩			
القيمة الذاتية للمهمة	الشعب العلمية	٢٩	٢.٦٥٥	٠.٥٥٢	٠.٦٠٥	٥٦	٠.٥٤٧
	الشعب الأدبية	٢٩	٢.٥٥١	٠.٧٣٦			
قيمة الفائدة للمهمة	الشعب العلمية	٢٩	٢.٨٩٦	٠.٤٨٨	– ٠.٧٦٩	٥٦	٠.٤٤٥
	الشعب الأدبية	٢٩	٣.٠٠	٠.٥٣٤			
قيمة التكلفة المُدركة للمهمة	الشعب العلمية	٢٩	٤.٦٥٥	١.١١٠	– ١.١٩٧	٥٦	٠.٢٣٦
	الشعب الأدبية	٢٩	٥.٠٣٤	١.٢٩٥			
الدرجة الكلية لقيم المهمة	الشعب العلمية	٢٩	١٦.٢٧٥	٢.١٣٦	– ٠.٥٦٨	٥٦	٠.٥٧٣
	الشعب الأدبية	٢٩	١٦.٥٨٦	٢.٠٢٦			

*** (ت) الجدولية = ٢.٠٠٩ عند مستوى دلالة ٠.٠٠٥.**

توضح نتائج جدول (٢٠) عدم وجود فروق دالة إحصائيًا بين متوسطي درجات الشعب العلمية والشعب الأدبية من عينة الدراسة في قيم المهمة حيث بلغت قيمة (ت) المحسوبة لكلًا من (قيمة إدراك المهمة ، القيمة الذاتية للمهمة ، قيمة الفائدة للمهمة، قيمة التكلفة المُدركة للمهمة، الدرجة الكلية لقيم المهمة) (٠.٢٩١ ، ٠.٦٠٥، –٠.٧٦٩، – ١.١٩٧، –٠.٥٦٨، –٠.٥٦٨ على الترتيب) وجميعها أقل من قيمة (ت) الجدولية = (٢.٠٠٩) عند درجات حرية (٥٦) ولم تصل أيًا منها لمستوى الدلالة وبالتالي نرفض الفرض البديل ونقبل الفرض الصفري وترجع الباحثة هذه النتيجة إلى عدم امتلاك طلبة الفرقة الأولى الخبرة الكافية بمهام ومتطلبات الأداء على مهام الدراسة الجامعية ، وترى أن هذه النتيجة يمكن أن تختلف إذا كانت العينة تتضمن طلبة من فرق دراسية مختلفة ، حيث توضح نتيجة دراسة (Azar et al., 2010) أن قيم المهمة ترتبط إيجابيًا بالتفوق والأداء المتصل بالأهداف والذى لن يظهر أثره إلا بعد مرور الطلبة على الأقل بالسنة الجامعية الأولى.

للتحقق من صحة هذه النتائج قامت الباحثة بحساب حجم التأثير لمتغير التخصص الأكاديمي بواسطة مربع إيتا (η2) على قيم المهمة وتتضح نتائج ذلك في جدول (٢١).

جدول (٢١) حجم التأثير لمتغير التخصص الأكاديمي على قيم المهمة لدى عينة الدراسة

قيم المهمة / حجم التأثير	قيمة إدراك المهمة	القيمة الذاتية للمهمة	قيمة الفائدة للمهمة	قيمة التكلفة المدركة للمهمة	الدرجة الكلية لقيم المهمة
مربع إيتا (η^2)	٠.٠٠٢	٠.٠٠٦	٠.٠١	٠.٠٢	٠.٠٠٥

تبين النتائج في جدول (٢١) وجود تأثير ضعيف لمتغير التخصص الأكاديمي على قيم المهمة حيث تقل كل النتائج عن ٠.٠٦ مما يثبت صحة النتائج التي أوضحها اختبار "ت".

ملخص عام لنتائج الدراسة:

باستخدام الأساليب الإحصائية المناسبة لما جمعته الباحثة من نتائج لتطبيق مقاييس الدراسة توصلت الباحثة لما يلى:

- توجد علاقة ارتباطية عكسية دالة إحصائيًا بين التوقعات الأكاديمية للنجاح والتنافر المعرفي لدى عينة الدراسة عند مستوى دلالة ٠.٠٥.
- توجد علاقة ارتباطية عكسية دالة إحصائيًا بين التنافر المعرفي والدرجة الكلية لقيم المهمة عند مستوى دلالة ٠.٠٥ في حين لم تصل مع أيًا من الأبعاد إلى الدلالة الإحصائية.
- توجد علاقة ارتباطية طردية دالة إحصائيًا بين التوقعات الأكاديمية للنجاح وقيمة إدراك المهمة، قيمة فائدة المهمة والدرجة الكلية لقيم المهمة عند مستوى دلالة ٠.٠٥ في حين لم تصل العلاقة الارتباطية مع القيمة الذاتية للمهمة وقيمة التكلفة المدركة للمهمة لمستوى الدلالة.
- عدم وجود فروق دالة إحصائيًا في التوقعات الأكاديمية للنجاح ، التنافر المعرفي وقيم المهمة لدى عينة الدراسة ترجع لمتغير الجنس.
- عدم وجود فروق دالة إحصائيًا في التوقعات الأكاديمية للنجاح ، التنافر المعرفي وقيم المهمة لدى عينة الدراسة ترجع لمتغير التخصص الأكاديمي.

توصيات الدراسة:

في ضوء ما توصلت إليه الباحثة من نتائج توصي بما يلي:

١- أن يقوم المعلم في الفصل الدراسي بتقديم المواد الدراسية في إطار يتضمن توضيح ما يمكن أن تعود به على المتعلم من فوائد مع وضعها في إطار يشعر المتعلم بالمتعة أثناء التعلم.

٢- أن يساعد الآباء والمعلمين الطلاب في إدراك ما تتطلبه كل مرحلة تعليمية من جهد وبالتالي وضع التوقعات الأكاديمية للنجاح في ضوء ذلك وزيادة الدافعية لديهم لإنجاز ما يتطلبه النجاح من عمل.

٣- مساعدة الطلاب الجامعيين على اختيار نوع الدراسة التي يرغبونها مما يقلل من التنافر المعرفي الذى قد يتعرضون له ويمهد لهم السبيل للنجاح.

البحوث المقترحة:

في ضوء نتائج الدراسة تقترح الباحثة ما يلي من دراسات وبحوث:

١- التنافر المعرفي وعلاقته بالاندماج الأكاديمي لدى عينة من طلاب الجامعة.

٢- قيم المهمة كمنبئ بالكفاءة الذاتية المدركة لدى عينة من طلاب الجامعة.

المراجـــــع

أولاً: المراجع العربية:

أسامة أحمد (٢٠٢٠). التنافر المعرفي وعلاقته بانفعالات التعلم والتحصيل الأكاديمي لدى طلاب الجامعة بالبحر الأحمر. مجلة كلية التربية – جامعة عين شمس، العدد الرابع والأربعون، الجزء الثالث.

ثامر جدوع (٢٠٢٠). التنافر المعرفي وعلاقته بفاعلية الذات ومستوى الطموح المهني لدى المرشدين التربويين في محافظة إربد. ماجستير، كلية العلوم التربوية والنفسية، جامعة عمان العربية، الأردن.

ثريا عبد الحميد وثائر أحمد (٢٠١٦). التنافر المعرفي والمسئولية الاجتماعية لدى طلبة الجامعة الهاشمية في ضوء متغيري النوع الاجتماعي والكلية. المجلة الأردنية في العلوم التربوية ، مجلد ١٢، عدد١، ٣١-٤٣.

حزيمة كمال ويسري جاسم (٢٠١٩). توقعات النجاح والفشل لدى طلبة الجامعة. مركز البحوث النفسية، العدد ٣٠.

حيدر كريم، فرحان محمد، محمد سعود (٢٠١٤). الدافعية ونظرياتها ، دار الفراهيدي للنشر والتوزيع، بغداد.

خولة هويوه (٢٠٢٠). التنافر المعرفي وعلاقته بالتوافق الدراسي لدى تلاميذ المرحلة الثانوية. كلية العلوم الإنسانية والاجتماعية، جامعة محمد خضير – بسكرة.

رنا رفعت (٢٠١٦). التنافر المعرفي لدى طلبة كلية التربية الأساسية الجامعة المستنصرية. مجلة كلية التربية الأساسية، المجلد ٢٢، العدد (٩٣).

عمر العظامات (٢٠١٨). التنافر المعرفي وعلاقته بأساليب التفكير ومصادر الدعم الاجتماعي لدى طلبة اليرموك. مجلة جامعة القدس المفتوحة للأبحاث والدراسات التربوية والنفسية، مجلد ٧، العدد ٢٢، ١٤-٢٨.

محمد عباس (٢٠١٩). الأبن الوجودي وعلاقته بالتنافر المعرفي لدى طلبة الجامعة. ماجستير، كلية التربية للعلوم الإنسانية، جامعة كربلاء.

مريم اللحياني و سميرة العتيبى (٢٠٢٠). نمذجة العلاقات بين التنافر المعرفي والصراع النفسي والقلق لدى طالبات جامعة أم القرى. المجلة السعودية للعلوم النفسية ، العدد الخامس، ١١٩-١٤٥.

يوسف القطامي (٢٠١٢). نظرية التنافر والعجز والتغيير المعرفي. دار المسيرة للنشر والتوزيع والطباعة، الأردن.

ثانياً: المراجع الأجنبية:

Alfonso, S., Diniz, A., & Iglesias-Sarmiento, V. (2023). Gender, Planning, and academic expectations in first-year higher education students: testing two alternative mediation models. Psicologia: Reflexãoe critica, 31-36.

https://doi.org/10.1186/s41155-023-00271-1.

Allahyni, M. (2012). The relationship between cognitive Dissonance and decision-Making styles in a sample of female students at the university of Umm Alqura. The education Journal, vol. 132, no. 3, 641-663.

Aronson, E. (1969). The theory of cognitive dissonance: A current perspective. Advances in experimental social psychology, vol. 4, 1-34.

Aronson, E., & Mills, J. (1959). The effect of severity of initiation on linking for a group. Journal of abnormal and social psychology, vol. 59, 177-181.

Azar, H., lavasani, M., malahmadi, E., & Amani, J. (2010). The role of self-efficacy, task value and achievement goals in predicting learning approaches and mathematics achievement social and Behavioral sciences, vol. 5, 942-947.

Baker, A. (2014). Investigating the connection between task value beliefs and engagement in a sample of graduate and undergraduate students. Ohio state university.

Bandura, A. (1997). Self-efficacy: The exercise of control. Freeman, W., Times books, Henery Holt & Co.

Beattle, J., Baron, J., Hershey, J., & Spranca, M. (1994). Psychological determinants of decision attitude. Journal of Behavioral Decision making, vol. 7, Issue. 2, 129-144.

Brunner, M., Keller, U., Dierendonck, C., Reichert, M., Ugen, S., Fischback, A., & Martin, R. (2010). The structure of academic self-concepts revisited. The nested marsh / shavelson model. Journal of educational psychology, vol. 102, no. 4, 964-981.

Casanova, J., Almeida, Li, Peixoto, F., Ribeiro, R. Marôco, J. (2019). Academic expectations questionnaire: a proposal for a short version. Sage open, vol. 9, no. 1, 1-10.

Chow, A., Eccles, J. & Solmela-aro, K. (2012). Task value profiles across subjects and aspirations to physical and it Related sciences in the united states and Finland developmental psychology, vol. 148. No. 6, 1612-1628.

Chow, P., & Wood, W. (2001). Comparing Canadian and united states high school students on cognitive dissonance test scores. Journal of instructional psychology, vol. 28, no. 3, 137-140.

Cooper, J., & Fazio, R. (1984). A new look at dissonance theory. Advances in experimental social psychology, vol. 17, 229-266.

Duncan, M., & Korstange, R. (2020). Academic expectations of incoming college students. E- source for college transitions, vol. 18, no. 2.

Durik, M., Vida, M., & Eccles, J. (2006). Task values and ability beliefs as predictors of high school literacy choices : a developmental analysis. Journal of educational psychology, vol. 98, no. 2, 382-393.

Eccles, J. (1983). Expectancies, values and academic behaviors. In J. Spence (Ed.), Achievement and achievement motives: psychological and sociological approaches (pp: 75-146). San Francisco, CA: Freeman.

Eccles, J. (2005). Subjective task value and the Eccles et al. Model of achievement-related choices. In A. Elliot & C. Deweck (eds). Handbook of competence and motivation (pp: 105-121). Gulford publications.

Eccles, J., Wigfield, A., & Schiefele, U. (1998). Motivation to succeed: In W. Damon & N. Eisenberg (Ed.), Handbook of child psychology social, emotional, and personality development (pp. 1017-1095) John Wiley & Sons, Inc.

Eisenhardt, S., Besony, K., & Steel, E., (2011). Creating dissonance in pre-service teacher's field experiences. SRATE Journal, vol. 21, no. 1, 1-10.

Ekin, R., & Leippe, M., (1986). Physiological arousal, dissonance, and attitude change: Evidence for a dissonance-arousal link and a "Don't remind me" effect. Journal of personality and social psychology, vol. 51, No. 1, 55-65.

Festinger, L. (1957). A theory of cognitive dissonance. Stanford university press.

Festinger, L., & Carlsmith, J. (1959). Cognitive consequences of forced compliance. The journal of abnormal and social psychology, vol. 58, no. 2, 203-210.

Frenzel, A., Goetz, T., Pekrun, R., & Watt, H. (2010). Development of mathematics interest in adolescence: Influences of gender, Family and school context. Journal of research on adolescence, vol. 20, no. 2, 507-537.

Gråstén, A. (2016). Task values through two years of school based program and associated links to physical education enjoyment and physical activity. Journal of sport and health science, vol. 5, 500-508.

Hood, M., Creed, P., & Neumann, D. (2012). Using the expectancy value model of motivation to understand the relationship between student attitudes and achievement in statistics. Statistics Education Research Journal, vol. 11, no. 2, 72-85.

Joët, G., Usher, E., & Bressoux, P. (2011). Sources of self-efficacy: an investigation of elementary school students in France. Journal of educational psychology, vol. 103, no. 3, 649-663.

Keller, K. (2015). Exploration in psychology of choice: Does choice arouse cognitive dissonance?. PHD dissertation, Tennessee university, USA.

Krammer, G., Sommer, M., & Arendasy, M. (2016). Realistic job expectations predict academic achievement learning and individual differences, vol. 51, 341-348.

Kretchmar, S. (2014). Complementary kinesiology: Why it is not wise to choose sides or work alone. Taylor & Francis online, https://doi.org/10.1080/00336297.2014.918893.

Krieg, B. (2013). High expectations for higher education? perceptions of college and experiences of stress prior to and through the college career. College students journal, vol. 47, 635-643.

Lester, D., & Yang, B. (2009). Two sources of human irrationality: cognitive dissonance and brain dysfunction. The journal of socio-economics, vol. 38, no. 4, 658-662.

Little John, S. & Foss, K. (2008). Theories of human communication. 9th Edition, Thomson and Wadsworth, Canada.

Marsh, W., & Yeung, S. (1998). Longitudinal structural equation models of academic self-concept and achievement: Gender differences I the development of math and English constructs. American Educational Research Journal, vol. 35, no. 4, 702-738.

Miura, N., Tanabe, H., Saski, A., Harad, T. & Sadato, N. (2017). Neural evidence for the intrinsic value of action as motivation for behavior. Neurosciences, vol. 352, 190-203.

Nes, S., Evans, R., & Segerstrom, C. (2009). Optimism and college retention: Mediation by motivation, performance, and adjustment. Journal of applied social psychology, vol. 39, 1887-1912.

Nicholson, S., Sniehotta, F., Van Wijck, F., Greig, C., Johnson, M., Mcmurdo, M., Dennis, M., Mead, G. (2013). A systematic review of perceived barriers and motivators to physical activity after stroke. Doi: 10.1111/j.1747-4949.2012.00880.x.Epub.

Pajares, F. (2008). Motivational role of self-efficacy beliefs in self-regulated learning. In Schunk, D. & Zimmerman, B. (Eds). Motivation and self-regulated learning: theory, research, and applications (pp: 111-139),

Pajares, F., & Kranzler, J. (1995). Self-efficacy beliefs and general mental ability in mathematical.

Patall, E. (2012). The motivational complexity of choosing: a review of theory and research. In Ryan, R. (Ed.). Oxford handbook of human motivation (pp: 248-279), Oxford university press.

Pekrun, R. (2006). The control-value theory of achievement emotions: assumptions, cordiaries, and implications for educational research and practice. Educational psychology review, vol. 18, No. 4, 315-341.

Pintrich, P., Schunk, D., & Meece, J. (2014). Motivation in education theory research and applications. 94th Edition, pearson, Boston.

Plante, I., O'Keefe, P., & Theoret, M. (2013). The relation between achievement goal and expectancy-value theories in predicting achievement-related outcomes: A test of four theoretical conceptions. Journal of motivation and emotion. Doi: 10.1007/s11031-012-9282-9.

Rokeach, M. (1979). From the individual to institutional values with special reference to the values of science. In M. Rokeach (Eds.), understanding human values (pp: 7-70). New York, NY: Free press.

Schunk, d. (2012). Learning theories, an educational perspective (6th ed.). Boston, MA: pearson education Inc.

Schunk, D., & Dibendetto, M. (2016). Self-efficacy theory in education. In handbook of motivation at school. Second edition (pp. 34-52).

Schunk, D., & Dibendetto, M. (2021). Self-efficacy and human motivation. In Elliot, a. (Ed.), advances in motivation science (pp: 153-179). Elsevier academic press.

Schunk, D., & Usher, E. (2012). Social cognitive theory and motivation. In Ryan, R. (Ed.). The oxford handbook of human motivation (pp: 13-27). Oxford University Press.

Sides, J., & Cuevas, J. (2020). Effect of goal setting for motivation, self-efficacy, and performance in elementary mathematics international journal of instruction, vol. 13, no. 4, 1-16.

Simpkins, S., Davis-Kean, P., & Eccles, J. (2006). Math and science motivation: a longitudinal examination of the links between choices and beliefs. Developmental psychology, vol. 42, no. 1, 70-83.

Skaalvik, E. (1990). Gender differences in general academic self-esteem and in success expectations on defind academic problems. Journal of educational psychology, vol. 82, no. 3, 593-598.

Skunk, D., & Zimmerman, B. (2006). Competence and control beliefs: Distinguishing the means and Ends. In Alexander, Winne, P. (Eds). Handbook of educational psychology (2nd ed, pp: 349-367). Mahwah, NJ: Lawerence Erbaum associates.

Stanchi, K. (2013). What cognitive dissonance tells us about tone in persuasion. Brooklyn Journal of Law and Policy, vol. 22, no. 1.

Steele, C., & Liu, T. (1983). Dissonance processes as self-affirmation. Journal of personality and social psychology, vol. 45, No. 1, 5-19.

Viljaranta, J., Lazarides, R., Aunola, K., Räikkönen, E., & Nurmi, J. (2014). The different role of mothers' and fathers' beliefs in the development of adolescents mathematics and literacy task values. Paper presented at the

2nd Network Gender & STEM conference, 3-5 July, in Berlin, Germany.

Watt, H. (2004). Development of adolescents' self-perceptions, values, and task perceptions according to gender and domain in 7th through 11th grade Australian students. Child development, vol. 75, No. 5, 1556-1574.

Wicklund, R., Brehm, J. (1976). Perspectives on cognitive dissonance. Awrence Erbanm associates publishers, Hillsdale, New jersey.

Wigfield, A., & Cambria, J. (2010). Expectancy-value theory: petrospective and prospective. Theoretical perspectives on motivation and achievement advances in motivation and achievement, vol. 16 A, 35-70.

Wigfield, A., & Eccles, J. (2000). Epectancy-value theory of achievement motivation. Contemporary educational psychology, vol. 25, issue 1, 68-81.

Wigfield, A., & Eccles, J. (2002). The development of competence beliefs, Expectancies for success and achievement values from childhood through adolescence. In Wigfield, A., & Ecdes, J. (Eds). Development of achievement motivation (pp. 91-120) London: academic press.

Wigfield, A., Gladstone, J., & Turci, L. (2016). Beyond cognition: Redding motivation and reading comprehension. Child development perspectives, vol. 10, Issue. 3, 190-195.

Williams, T., & Williams, K. (2010). Self-efficacy and performance in mathematics: redprocal determinism in 33 nations. Journal of Educational psychology, vol. 102, no. 2, 453-466.

Wisniarti, J., & Sugiman, S. (2018). A student's cognitive dissonance in solving non-routine perimeter problems. Journal of physics conference series. Doi: 10.1088/1742-6596/1097/1/012099.

Yahya, A., & Sukmayadi, V. (2020). A review of cognitive dissonance theory and its relevance to current social issues. Mimber Journal, vol. 36, no. 2, 480-488.

Zimmerman, B. (1995). Self-efficacy and educational development. In Bandura, A. (Eds.), self-efficacy in changing societies (pp: 202-231). Cambridge University press.