

جامعة ابن خلدون-تيارت
University Ibn Khaldoun of Tiaret



كلية العلوم الإنسانية والاجتماعية
Faculty of Humanities and Social Sciences
قسم علم النفس والفلسفة والأورطفونيا
Department of Psychology, Philosophy, and Speech Therapy

مذكرة مكهله لنيل شهاده ماسٲر الطور الثاني ل.م.د.
ٲخصص علم النفس المدرسي

العنوان

التنافر المعرفي وظهور المشكلات النفسية عند المراهق المٲمدرس العنف المدرسي انموذجا

إشراف:

د. يحي فٲيحة

إعداد:

_ مساي صارة

_ ملياني خيرة سمية

لجنة المناقشة

الصفة	الرتبة	الأستاذ (ة)
رئيسا	أستاذ تعليم عالي	بودريالة شهر زاد
مشرفا ومقررا	استاذ محاضر	فٲيحة يحي
مناقشا	أستاذ مساعد. أ	عقريب ربيعة

الموسم الجامعي: 2026/2025

جامعة ابن خلدون-تيارت
University Ibn Khaldoun of Tiaret



كلية العلوم الإنسانية والاجتماعية
Faculty of Humanities and Social Sciences
قسم علم النفس والفلسفة والأورطفونيا
Department of Psychology, Philosophy, and Speech Therapy

مذكرة مكملة لنيل شهادة ماستر الطور الثاني ل.م.د.
تخصص علم النفس المدرسي

العنوان

التنافر المعرفي وظهور المشكلات النفسية عند المراهق المتمدرس العنف المدرسي انموذجا

إعداد: -مساي صارة
إشراف: د. يحيى فتيحة
-ملياني خيرة سمية

لجنة المناقشة

الصفة	الرتبة	الأستاذ (ة)
رئيسا	أستاذ تعليم عالي	بودريالة شهر زاد
مشرفا ومقررا	استاذ محاضر	فتيحة يحيى
مناقشا	أستاذ مساعد. أ	عقريب ربيعة

الموسم الجامعي: 2025/2024



بِسْمِ اللَّهِ الرَّحْمَنِ الرَّحِيمِ

الشكر والتقدير

بسم الله الرحمن الرحيم والصلاة والسلام على أشرف الأنبياء والمرسلين

في البداية نشكر الله عز وجل أولاً وأخيراً له الحمد وله الفضل، ما كنا نفعل لولا فضل الله فالحمد لله
عند البدء وعند الختام، الحمد لله ما انتهى دربه ولا ختم سعي إلا بفضل، الحمد لله على التمام ولذة
الإنجاز.

إن هذا العمل، بكل ما حواه من جهد، وبكل ما طلبه من صبر، لم يكن ليبري النور لولا فضل الله
وتوفيقه، ثم عطاء نفوس كريهة، بذلت وأعطيت، وأمنيت بأن للعلم رسالة والمعرفة قيمة لا تضاهيها كنوز
الأرض.

وإن أول ما يفرضه الوفاء، أن أرجي وافر الشكر والامتنان إلى من غرس فينا بذور الطموح وسقينا بحبا
ودعائنا إلى من كان لنا سنداً وعموداً في كل خطوة إلى التي كان لنا نوراً يضيء درج العلم وشجعنا
على البحث والاكتشاف إلى من كان لنا خير عون أستاذتنا الفاضلة "يحيى فتحة" كل الشكر والتقدير
لك.

ولا يغوتنا أن أتقدم باسم آيات الشكر والاحترام إلى أعضاء لجنة المناقشة الكرام وإلى طاقم كلية العلوم
الاجتماعية قسم علم النفس والفلسفة والارطوفونيا كل باسمه ومقامه لكم جزيل الشكر بارك الله لكم في
جهودكم.

وختاماً أسأل الله العظيم أن يجعل هذا العمل نافعا، وأن يكون لبنة تضاف إلى صرح العلم، وأن يجعله
شاهداً على جهد بذل في سبيل المعرفة ورمزا للإصرار والمثابرة فإن أصيب بذلك بفضل الله ومنه وإن
أخطأت فحسب الإنسان أنه أجتهد وسعى والله ولي التوفيق وهو نعم المولى ونعم النصير.

مرفوض

ملخص الدراسة:

هدفت الدراسة الحالية للبحث عن طبيعة العلاقة بين التنافر المعرفي والمشكلات النفسية (العنف المدرسي انموذجاً) من خلال التساؤل التالي:

- هل توجد علاقة ارتباطية بين ابعاد التنافر المعرفي والمشكلات النفسية (العنف المدرسي انموذجاً لدى المراهق المتمدرس؟

وإعتمدت الدراسة على المنهج الوصفي (الارتباطي) الذي من أدواته استبيانين وقد شملت الدراسة على عدد من المشاركين قوامهم (70) مراهق ومراهقة ومن أدوات الدراسة ما يلي:

مقياس يقيس درجة التنافر المعرفي، ومقياس العنف المدرسي.

وقد أسفرت الدراسة على النتائج التالية:

-على أنه توجد علاقة ارتباطية بين ابعاد التنافر المعرفي (البعد امعرفي السلوكي والبعد العاطفي) وابعاد العنف المدرسي المتمثلة في (العنف الموجه نحو الذات، والعنف الموجه نحو الآخرين، ونحو الممتلكات)، بحيث كانت هذه العلاقة علاقة سلبية.

الكلمات المفتاحية: التنافر المعرفي، العنف المدرسي، المشكلات النفسية.

Abstrac:

The present study aimed to investigate the nature of the relationship between cognitive dissonance and psychological problems (with school violence as a model) through the following research question:

Is there a correlational relationship between the dimensions of cognitive dissonance and psychological problems (using school violence as a model) among school-attending adolescents?

-The study employed the descriptive (correlational) method, using two questionnaires as tools. The sample consisted of 70 male and female adolescents. The tools used in the study included:

A scale measuring the degree of cognitive dissonance.

A school violence scale.

The study yielded the following results:

-There is a correlational relationship between the dimensions of cognitive dissonance (the cognitive-behavioral and emotional dimensions) and the dimensions of school violence (violence directed toward the self, violence directed toward others, and violence toward property). This relationship was found to be negative.

Keywords: Cognitive dissonance, school violence, psychological problems.

فهرس المحتويات

الموضوع	الصفحة
شكر وتقدير	
ملخص الدراسة	
فهرس المحتويات	
فهرس الجداول	
مقدمة	أ
الفصل الأول: مدخل عام للدراسة.	
1- اشكالية الدراسة.	20
2- فرضيات الدراسة.	24
3- التعاريف الإجرائية	24
الفصل الثاني: الجانب النظري	
أولاً: التنافر المعرفي	
1. مفهوم التنافر المعرفي.	27
2. النظريات المفسرة للتنافر المعرفي.	28
3. الأسباب والعوامل المؤثرة في التنافر المعرفي.	30
4. أهمية التنافر المعرفي.	31
5. أبعاد وأشكال التنافر المعرفي.	32
6. علاقة التنافر المعرفي ببعض المتغيرات	34

36	خلاصة الفصل
	ثانيا: المشكلات النفسية العنف المدرسي نموذجا.
38	1. مفهوم العنف المدرسي.
40	2. أسباب العنف المدرسي.
43	3. أشكال العنف المدرسي.
44	4. خصائص المراهق الممارس للعنف.
45	5. النتائج المترتبة عن العنف المدرسي.
46	6. علاقة العنف المدرسي ببعض المتغيرات.
47	خلاصة الفصل
الفصل الثالث: الجانب التطبيقي	
	اولا: اجراءات الدراسة الميدانية:
49	1- منهج الدراسة
49	2- المشاركين في الدراسة وخصائصها.
50	3- حدود الدراسة.
51	4- ادوات الدراسة.
57	5- الأساليب الاحصائية.
ثانيا: عرض ومناقشة نتائج الدراسة:	
59	1- عرض نتائج الفرضية

61	2- مناقشة نتائج الفرضية
	الخاتمة
	قائمة والمراجع
	الملاحق

فهرس الجداول:

الرقم	محتوى الجدول	الصفحة
1.	توزيع البنود على أبعاد مقياس التنافر المعرفي.	51
2.	مستويات مقياس التنافر المعرفي حسب المتوسط الحسابي.	51
3.	معاملات ثبات مقياس التنافر المعرفي.	51
4.	قيم الثبات والتباين للجزئين.	52
5.	قيم سيبرمان بروان وجوتمان.	52
6.	معاملات الارتباط بين درجة كل فقرة والدرجة الكلية للمحور الأول التنافر المعرفي.	53
7.	معاملات الارتباط بين درجة كل فقرة والدرجة الكلية للمحور الثاني التنافر المعرفي.	54
8.	نتائج اختبار "ت" لحساب الصدق التمييزي والمقاربة الطرفية لمقياس التنافر المعرفي.	55
9.	معاملات الارتباط بيرسون بين درجات الطلبة.	56
10.	معاملات بيرسون بين درجات أبعاد من مقياس التنافر المعرفي ومقياس سلوك العنف لدى المراهقين.	59

مقدمة



مقدمة:

تعد الصحة النفسية من الركائز الأساسية التي يقوم عليها توازن الفرد و سلامته العامة، إذ لا يمكن الحديث عن جودة حياة أو تحقيق ذات في غياب التوازن النفسي، فالفرد بطبيعته كائن اجتماعي يتأثر بمجموعة من العوامل النفسية والبيئية والاجتماعية التي قد ترفع من مناعته النفسية أو على العكس قد تكون سببا مباشرا في تعرضه لمجموعة من الاضطرابات والمشكلات النفسية والاجتماعية فتتمثل هذه المشكلات في مشاعر القلق، الاكتئاب والتوتر وسلوكيات معادية كالعنف وغيرها من الأعراض، تعد هذه المشكلات النفسية من أبرز التحديات التي تواجه الأفراد والمجتمعات في العصر الحديث، خاصة في صفوف الفئات الهشة كالأطفال والمراهقين بحيث تعرف بأنها المشكلات التي تتعلق بالنفس وانفعالاتها وقد تنعكس أثارها على الفرد وتسبب له اضطرابات انفعالية تختلف شدتها باختلاف حدة المشكلات، في هذا الصدد جاءت عدة دراسات تناولت الكشف عن المشكلات من بينها دراسة (lawlorm ,jamesd,2000)،هدفت هذه الدراسة إلى التعرف على مدى انتشار المشكلات النفسية بين المراهقين ،و تكونت العينة من 779 طالب وأسفرت النتائج على أن 23% من الفتيات يعانون من المشكلات النفسية، 19% من الفتيان أيضا يعانون من المشكلات النفسية و 46% منهم يفكرون في الانتحار. (العصيمي،2009)

ومن بين المشكلات النفسية المعقدة الأكثر انتشارا و تطورا التي تواجهها المجتمعات المعاصرة العنف في الوسط المدرسي إذ أصبحت المؤسسات التربوية تعاني منه والذي اتخذ أشكالا وصورا متعددة ألحقت بالفرد والمنشآت التربوية أضرارا، ويعد العنف المدرسي من بين المواضيع التي تشغل رجال التربية وعلم النفس والباحثين والمختصين في هذا المجال فهو من السلوكيات الغير سوية والجانحة ولا سيما انتشاره في المؤسسات التربوية بين الفئات العمرية الحساسة كالمراهقة، فيعرف بأنه مجموع السلوك غير المقبول اجتماعيا بحيث يؤثر على النظام العام للمدرسة، ويؤدي إلى نتائج سلبية (حويتي،2003)، وأيضا هو سلوك يتسم بالعدوانية الظاهرة أوالمقنعة في المدرسة ويتنتج عنه أذى بدنيا أو نفسيا على الطفل (الدريعي،2014،ص2).

وتعتبر هذه السلوكيات غير مقبولة اجتماعيا، حيث عكست إحصائيات وزارة التربية الوطنية الجزائرية المنبثقة عن الدراسة التي أعدها حول العنف في المحيط المدرسي عن اتساع رقعة العنف بالمؤسسات التربوية بالجزائر حيث فاق عدد الحالات المسجلة (25) ألف حالة، ووصل عدد

حالات العنف المسجلة خلال السنة الدراسية (2010/2011) إلى (3543) حالة عنف بين تلاميذ الابتدائي وأكثر من 13 ألف حالة عنف في الطور المتوسط وأكثر من (63) آلاف حالة في التعليم الثانوي. (كزوي، 2018/2019).

لفت العديد من الباحثين إلى أن العنف في الوسط المدرسي يعد ظاهرة معقدة ومتعددة الأسباب والعوامل فهناك من أرجعها إلى عوامل وراثية أو بيولوجية أو حتى ضغوط الحياة اليومية الاجتماعية، ومن جهة أخرى يمكن أن يرتبط هذا السلوك العنيف بصراعات داخلية يعيشها الفرد فيبرز التنافر المعرفي الذي طوره عالم النفس ليون فستنجر سنة (1957) والذي يشير إلى حالة من التوتر والاضطراب النفسي الداخلي التي تنشأ عندما يحمل الفرد المعتقدات أو قيما تتعارض مع سلوكياته أو مع الواقع المحيط به، فيعد التنافر المعرفي من مفاهيم علم النفس الاجتماعي الذي نال اهتمام العلماء في وقتنا الحاضر إذ جاء في هذا السياق العديد من الدراسات للكشف عن مستوى وحجم التنافر المعرفي لدى الفرد إذ نجد دراسة "مريم حميد اللحياني" (2015) والتي توصلت إلى أن حجم التنافر المعرفي لدى الطلاب وطالبات جامعة أم القرى بمكة المكرمة كان دون المتوسط وأن أكثر أبعاد التنافر المعرفي حجما وانتشارا هو البعد الاجتماعي الخارجي يليه التنافر الشخصي الداخلي كما أظهرت النتائج وجود فروق دالة إحصائية في درجة التنافر الداخلي لدى عينة الدراسة لصالح الطالبات في حين لا توجد فروق بين الطلاب والطالبات في درجة التنافر المعرفي الخارجي. ومما سبق فيشير التنافر إلى حالة الصراع الداخلي التي يشعر بها المراهق عندما يجد نفسه في مواقف تناقض مع قيمه ومعتقداته فيعد التنافر المعرفي من العوامل النفسية التي قد تحفز ظهور المشكلات النفسية الاجتماعية كالسلوكات العنيفة الغير مرغوب بها اجتماعيا (اللحياني، 2015).

فجاءت الدراسة الحالية في البحث في هذا الموضوع حيث تمثلت أهدافها فيما إذ كان هناك علاقة بين أبعاد التنافر المعرفي وظهور العنف المدرسي لدى المراهقين المتمدرسين، وتتجلى أهمية الدراسة في أهمية الموضوع المتطرق إليه وهو التنافر المعرفي وظهور المشكلات النفسية العنف المدرسي نموذجا من جانب، ومن جانب آخر في أهمية متغيراتها أولا التنافر المعرفي الذي يعد من المفاهيم النفسية الهامة التي تساهم في فهم سلوك الإنسان ودوافعه الداخلية، إذ يمثل حالة من التوتر النفسي الناتج عن تعارض بين معتقدات الفرد وسلوكياته أو بين فكرتين متناقضتين

يحملهما في آن واحد و تكمن أهمية التنافر المعرفي في كونه محفزاً للتغيير والتطور الشخصي حيث يسعى الفرد إلى تقليل هذا التوتر إما بتغيير سلوكه أو تعديل أفكاره لتعيد التوازن النفسي الداخلي، كما يحفز التنافر المعرفي الفرد على التعلم كيف يكون أكثر وعياً بذاته و بقراراته و يطور قدراته على التفكير النقدي واتخاذ مواقف أكثر انسجاماً مع قيمه، كما أن التنافر يساعد في بناء شخصية مرنة متزنة قادرة على مواجهة التحديات الفكرية و السلوكية مما يسهم في تعزيز الصحة النفسية وتحقيق النمو الشخصي المستمر، وثانياً المشكلات النفسية التي تعد ذات أهمية بالغة لما لها من تأثير مباشر على جودة حياة الإنسان وتوازنه النفسي والاجتماعي فالمشكلات النفسية مثل القلق الاكتئاب وكذلك العنف المدرسي الذي قد يؤثر سلباً على الأداء الدراسي فتعد دراسة العنف المدرسي كمشكلة تربوية من القضايا الضرورية، فالعنف سواء كان جسدياً أو نفسياً أو لفظياً يعيق تحقيق الأهداف التربوية ويؤثر على شعور الطلاب بالأمان والانتماء داخل المدرسة ومن خلال دراسة هذه الظاهرة في مرحلة المراهقة خصوصاً التي تعد بكونها فترة حرجة تنسم بتغيرات جسدية وعاطفية مما يجعل المراهقين أكثر عرضة للتأثر بالبيئة المدرسية، لذلك تبرز دراسة العنف المدرسي كأداة أساسية تشخيص الظاهرة، وتحديد أسبابها وتطوير استراتيجيات فعالة للوقاية منها، مما يسهم في تعزيز بيئة مدرسية صحية تحفز على التعلم والنمو السليم للمراهقين، باعتبار الدراسة الحالية حديثة وأنها تمس فئة المراهقين خاصة وهذا ما أثار اهتمامنا وفضولنا للتطرق لهذا الموضوع، كذلك يعتبر موضوع العنف المدرسي مشكلة نفسية اجتماعية شائعة في الوسط المدرسي فكانت الرغبة في معرفة أسبابه كذلك باعتبار مصطلح التنافر المعرفي من المفاهيم النفسية الحديثة التي أثارت جدلاً واسعاً في وسط البحث العلمي خصوصاً في وسطنا العلمي جامعة تيارت ابن خلدون و هذا ما أثار فضولنا وتحدينا لمعرفة و التطرق أكثر في هذا الموضوع

ومن هذا المنطلق اختارت الباحثتان موضوع التنافر المعرفي وظهور المشكلات النفسية لدى المراهق المتمدرس العنف المدرسي انموذجاً والكشف عن ما إذ كانت هناك علاقة بين أبعاد التنافر المعرفي وظهور المشكلات النفسية العنف المدرسي انموذجاً لدى عينة من المراهقين مكونة من (70) مشاركاً والتي كانت بمتوسطة حمداني مليكة مدينة تيارت، حيث تم اختيار المنهج الوصفي الارتباطي باعتبار أن الموضوع المطروح أماناً يدرس التنافر المعرفي وظهور المشكلات النفسية العنف المدرسي انموذجاً، وقد إستعانت الباحثتان بتطبيق المقاييس التالية مقياس التنافر المعرفي،

مقياس العنف المدرسي بهدف قياس كل متغير وإيجاد العلاقة بينهما وذلك يكون باستخدام الأساليب الإحصائية للتأكد من الفرضيات التي تم طرحها في بداية البحث:

توجد علاقة ارتباطيه دالة إحصائيا بين أبعاد التنافر المعرفي وظهور المشكلات النفسية لدى المراهق المتمدرس العنف المدرسي نموذجا.

حيث اظهرت الدراسة الحالية النتائج التالية:

على أنه توجد علاقة ارتباطية بين ابعاد التنافر المعرفي (البعد امعرفي السلوكي والبعد العاطفي) وابعاد العنف المدرسي المتمثلة في (العنف الموجه نحو الذات، والعنف الموجه نحو الآخرين، ونحو الممتلكات)، بحيث كانت هذه العلاقة علاقة سلبية.

حاولت الباحثان من خلاله تقديم وجهة النظر مع تبيان مكانة الدراسة الحالية ضمن الدراسات المتعلقة بالتنافر المعرفي والمشكلات النفسية الاجتماعية العنف المدرسي وخصوصا عينة الدراسة سواء كانت هذه الدراسات عربية أو أجنبية لتقدم في الأخير خاتمة لموضوعنا والتي قد تكون بداية لبحوث ودراسات مستقبلية وفتح آفاق للباحثين الذين يريدون البحث في المجال.



الفصل الأول: مدخل عام

1. إشكالية الدراسة.
2. فرضيات الدراسة
3. التعريف الاجرائي لمصطلحات الدراسة



1. اشكالية الدراسة:

من المعلوم أن مرحلة المراهقة هي المرحلة النمائية الثالثة والتي تتوسط بين مرحلة الطفولة والشباب وتتميز هاته الأخيرة بحدوث مختلف التغيرات من الجانب البدني والنفسي وكذا العقلي والاجتماعي، فهي مرحلة غير مستقرة و حرجة في حياة الفرد باعتبارها تتميز بالتغيير المستمر وردود أفعال إنفعالية غير مناسبة أحيانا لمثيرها، حيث عرفها "لوهال": بأنها بحث عن الاستقلالية الاقتصادية والاندماج في المجتمع الذي لا تتوسطه العائلة، و بهذا تظهر المراهقة كمرحلة انتقالية حاسمة تسعى إلى تحقيق الاستقلالية النفسية والتحرر هي التبعية الطفلية، الأمر الذي يؤدي إلى حدوث تغيرات على المستوى الشخصي لاسيما في علاقاته الجدلية بين أنا والأخريين" (L.hall,1985,13)

فكما سبق ذكره فإن المراهقة هي فترة زمنية معينة من حياة الإنسان تمتد من انتهاء مرحلة الطفولة المتأخرة إلى بدء مرحلة الرشد وتتفرد عن غيرها من المراحل بتغير في حالة الإنسان العقلية والاجتماعية والانفعالية والجسدية، كما عرفها ستانلي هول بأنها فترة من عمر الإنسان يتصف فيها سلوكه بالحدة، والتوتر الكبير والانفعال العاصف (الزغبى، 2010، ص18)، بالإضافة إلى أن التوافق النفسي عند المراهقين يكون غير متوازن وله علاقة بالنمو النفسي هذا ما أكدته دراسة "ناحج المعموري وعلي المعموري" (2011-2012) حيث هدفت إلى معرفة النمو النفسي والاجتماعي لدى المراهقين بالإضافة إلى التعرف على التوافق النفسي لدى نفس العينة وتوصلا إلى أنه توجد علاقة ارتباطية مابين النمو النفسي والاجتماعي ومابين التوافق النفسي. (المعموري، 2012)

كما لا يخفى أنه هناك جوانب أخرى قد تتأثر خلال فترة المراهقة ما قد يؤدي إلى ظهور المشكلات النفسية تتفاوت في نوعها وشدتها، حيث عرفها "زهرا" بأنها حالة تحدث في الخوف الشديد كاستجابة لمثير مخيف فعلا لا يعتبر اضطرابا انفعاليا بل استجابة انفعالية عادية وضرورية للمحافظة على الحياة، أما الخوف الشديد من مثير غير مخيف فعلا فإنه يعتبر اضطرابا انفعاليا وتتفاوت المشكلات في حدتها وخطورتها (زهرا، 1997، ص75)، إذ تشير دراسات نفسية أقيمت بعض التعرف على المشكلات التي يعاني منها المراهقين إلى أن هناك مشكلات نفسية، الأكثر شيوعا منها: القلق، التشتت، الاعتمادية، الحجل، التواصل، الحساسية الزائدة، الانسحاب، الاكتئاب، بالإضافة إلى العنف، ومن بين هاته الدراسات نجد دراسة "جزاء بن عبيد العصيمي" (2009): حيث هدفت هاته الدراسة إلى

معرفة المشكلات النفسية الموجودة في مراحل التعليم العام (ابتدائي-متوسط-ثانوي)، وتوصلت الباحثة إلى أنه توجد فروق بين درجات مشكلات الطلاب النفسية في المرحلة الابتدائية والمتوسطة لصالح طلاب المرحلة الابتدائية بالإضافة إلى أنه توجد فروق بين درجات مشكلات الطلاب النفسية في المرحلة المتوسطة و الثانوية لصالح طلاب المرحلة الثانوية، بالإضافة إلى دراسة "أمينة رزق" (2005) حيث أجريت الدراسة من أجل معرفة نوعية المشكلات لدى عينة من طلبة مرحلة الثانوي في محافظة دمشق، وأهم المجالات الإرشادية لها والتعرف على دلالة الفروق في هذه المشكلات وفقا لمتغيرات الصف الدراسي، الجنس والتخصص وتوصلت نتائج الدراسة إلى أنه لا توجد فروق دالة إحصائية في هذه المتغيرات بين الذكور والإناث وكذلك بين التخصصات العلمية والأدبية، ولكن هذه الفروق كانت واضحة بالنسبة للصف الدراسي حيث زادت هذه المشكلات بجميع مجالاته عند طلبة الثانوي (رزق، 2005).

ومن أجل معرفة هاته المشكلات و الأكثر حدة التي يعاني منها المراهقين بصفة عامة و طلبة الثانوي بصفة خاصة جاءت دراسة "دانيال سليم خالد" (2003) حيث هدفت هذه الدراسة إلى معرفة المشكلات الأكثر حدة التي يعاني منها طلبة الصف الأول ثانوي ومعرفة مدى علاقة هذه المشكلات بمتغير الجنس والتخصص وتوصلت نتائج الدراسة إلى أنه توجد فروق دالة إحصائية تعزى لمتغير التخصص (أدبي، علمي) لصالح طالة علم القسم الأدبي في مجال المشكلات المتعلقة بالمشكلات الاجتماعية الأخلاقية، النفسية وكذا الجنسية (بوعاية، 2018)، وفي هذا الصدد أيضا هناك دراسة "مسعودة هاتيات" (2014) والتي هدفت إلى الكشف عن درجة انتشار المشكلات النفسية والاجتماعية (إدمان الانترنت، العزلة الاجتماعية، الاغتراب، الاكتئاب) لدى عينة من المراهقين المتمدرسين مستخدمي الانترنت بمدينة ورقلة حيث تم التوصل إلى مجموعة من النتائج منها أن درجة انتشار المشكلات النفسية والاجتماعية كانت منخفضة بالإضافة إلى أنه توجد فروق دالة إحصائية في انتشار مشكلة الإدمان الانترنت لدى المراهقين المتمدرسين تبعا لمتغير درجة الاستخدام الانترنت، وبعد الاطلاع على مختلف هاته الدراسات لابد للإشارة أن المراهقين المتمدرسين بصفة خاصة قد تظهر لديهم مشكلات نفسية مدرسية تعيق سيرهم الدراسي، وقد لوحظ وجود العديد من المشكلات المدرسية في مجتمعنا الحالي من بينها: العنف المدرسي الذي يعتبر على أنه تعدي داخل المدارس يصدر من التلاميذ على بعضهم أو على المعلمين أو الإدارة أو الممتلكات المؤسسة من أجل إلحاق الأذى، كما جاء في دراسة فوزي أحمد بن دريدي " (2007) والتي هدفت إلى تحديد حجم انتشار ظاهرة العنف لدى تلاميذ التعليم الثانوي في

الجزائر ودراسة العوامل السوسولوجية المؤدية إلى عنف التلاميذ كما تهدف أيضا إلى دراسة تمثل التلاميذ للعنف المدرسي ولقد توصل الباحث إلى أن العنف يظهر في تخريب الممتلكات وأيضا التعرض للزملاء وشتم الأساتذة وكذا إهانة المساعدين التربويين كما يميل التلاميذ إلى عدم احترام القوانين لأن الأستاذ لا يحترمه ولا يطبقون القانون لأنه لا يعطيهم حقوقهم والقوة هي الحل الوحيد للخروج من المشكلة (بن دريدي، 2007)، هذا ما أشارت إليه العديد من الدراسات وكذا لابد للإشارة إلى أن العنف المدرسي يكون بشتى أنواعه سواء لفظيا أو ماديا أو معنويا لتحقيق غاية شخصية كدراسة " شيخي رشيد" (2010)، والتي هدفت إلى معرفة نوع العنف الموجه من طرف التلميذ وتحديد الأشكال التي يظهر فيها العنف إما جماعي أو فردي والكشف عن مواقف وردود المعتدي عليهم ولقد توصلت الدراسة إلى أن أغلبية التلاميذ تلقوا مساندة وتشجيع من طرف زملائهم على الإساءة للأساتذة بالإضافة إلى أن التلاميذ العنيفين والذين يتشاجرون مع زملائهم يرجع هذا إلى أساليب المعاملة الوالدية والتي تعد أحد العوامل المؤدية لسلوك العنف، بالإضافة إلى عوامل أخرى منها النفسية والمدرسية والاجتماعية (حمودي، 2015)، كما لا يخفى عليها أن الفرد والمراهق بصفة خاصة يسعى في طبيعته البشرية للوصول إلى الاتزان في سلوكه ومعتقداته ومعرفته فلو تمكنا من فهم أكثر عمقا للطبيعة البشرية لمعرفة أسباب اختلال التوازن لوجدنا أن هناك قدرا من المعرفة المتناقضة حول فكرة معينة، مما يشغل الفرد لإنهاء هذا التناقض، والوصول إلى حالة من الاتزان والرضا عن سلوكه (الحباني، 2012، ص 25)، وأن وجود الشعور بالتناقض يعد دافعا ومحركا لإعادة تنسيق المعرفة وكان فستنجير من أوائل من فسر هذا التناقض في المعرفة فصاغه ضمن نظرية أسماها نظرية التناظر المعرفي حيث عرفه بأنه حالة تتضمن انشغال الفرد ذهنيا بموضوعين، أو معتقدين أو فكرتين يحتلان الأهمية نفسها، إلا أنهما متناقضتان في طبيعتهما (festinger, carlsmith, 1959) ويعتبر التناظر المعرفي أيضا بأنه حالة نفسية غير مريحة تنتج بسبب تصادم المعتقدات الراسخة في ذهن الفرد (stanchi, 2013) ومن جهة أخرى فيرى البعض أن التناظر حالة من التوتر يتعرض لها الفرد عندما يحدث تعارض أو عدم اتفاق بين بعض المعارف أو المدركات لديه أو بعبارة أخرى أن إحدى المعارف التي يؤمن بها الفرد لا توجد علاقة منطقية بينها وبين غيرها من المعارف وعادة ما يتعرض الفرد لحالة التناظر تلك عند قيامه بسلوك يتعارض مع اتجاهاته، كما يعد التناظر المعرفي أحد أهم المواضيع في علم النفس الاجتماعي التي نالت اهتمام الباحثين والعلماء وقد أجريت عدة دراسات تبث وقوع التناظر المعرفي للفرد ووصف بأنه حالة من

التناقض في المعرفة حيث تم في دراسة (eisenhardt,besony, 2011)، تعريض مجموعة من المعلمين إلى حالة التنافر المعرفي بين أفكارهم المسبقة عن الطلبة والتدريس واستخدموا كذلك مجموعة ضابطة لا تحظ بأي تنافر معرفي، بل بقيت أفكارهم عن الطلبة كما هي، أشارت النتائج إلى أن المعلمين الذين قدمت لهم خبرة تنافر معرفي أدت إلى تبرير معتقداتهم عن الطلبة وأساليب التدريس، في حين أن المعلمين الذين لم يحظ أي منهم بخبرة التنافر المعرفي لم تتأثر أفكارهم ومعتقداتهم (سلامة وغباري، 2016)، وكذلك تعددت الدراسات التي تحرت حجم التنافر المعرفي لدى الفرد منها دراسة "مريم حميد اللحياني" (2015) والتي توصلت إلى أن حجم التنافر المعرفي لدى طلاب وطالبات جامعة أم القرى بمكة المكرمة كان دون المتوسط وأن أكثر أبعاد التنافر المعرفي حجما وانتشارا هو البعد الاجتماعي الخارجي يليه التنافر الداخلي (الشخصي)، كما أظهرت النتائج وجود فروق دالة إحصائية في درجة التنافر الداخلي لدى عينة الدراسة لصالح الطالبات في حين لا توجد فروق بين الطلاب والطالبات في درجة التنافر المعرفي الخارجي وكذلك في دراسة " عمر عطا الله العظامات وعدنان يوسف العتوم" (2011) التي أشارت إلى أن مستوى التنافر المعرفي لدى طلبة جامعة اليرموك بالأردن متوسط ومستوى التنافر على جميع أبعاد المقياس التكيف الشخصي، التنشئة الاجتماعية، الاستمرارية متوسط في حين كان بعد السيطرة على المشاعر منخفضا وأظهرت النتائج وجود فروق بين طلاب التخصصات العلمية والإنسانية في التنافر المعرفي لصالح الكليات العلمية (العظامات والعتوم، 2011)، ومن جهة أخرى هدفت دراسة " رنا رفعت شوكت" (2014) إلى التعرف على مستوى التنافر المعرفي لدى الطلبة بكية التربية الأساسية بالجامعة المستنصرية، وقد توصلت نتائج الدراسة إلى أن الذكور أكثر تنافرا من الإناث وأن الأقسام الإنسانية أكثر تنافرا من الأقسام العلمية (شينون، جوماري، 2023) وكذلك دراسة "تشوو وود (chow ,wood, 2001) هدفت الدراسة إلى مقارنة نتائج اختبار التنافر المعرفي بين طلبة الجامعات في كندا وطلبة الجامعة في الولايات المتحدة الأمريكية وتوصلت الدراسة إلى أن انخفاض التنافر المعرفي لدى الطلبة وأيضا إلى أنه كلما زاد عمر ومستوى الطالب أي أنه كلما تقدم الطلبة في العمر والخبرة (السنة الدراسية) في الجامعة كلما أظهروا تنافرا معرفيا أقل، وأظهرت نتائج الدراسة أيضا أن طلبة الجامعات في كندا لديهم تنافر معرفي أقل من نظائهم الطلبة في جامعة الولايات المتحدة الأمريكية (شينون، جوماري، 2023)، مما سبق يتضح أن التنافر المعرفي من أهم المفاهيم في علم النفس الاجتماعي وقد طوره الباحث ليون فستنجير وأصبح يعد من الموضوعات المهمة التي شغلت اهتمام الباحثين في

العديد من المجالات علم النفس كعلم النفس المعرفي والاجتماعي والتربوي حتى وقتنا الحاضر فيشير التنافر إلى حالة الصراع الداخلي التي يشعر بها المراهق عندما يجد نفسه في مواقف تناقض مع قيمه ومعتقداته وفي هذا السياق يظهر التنافر المعرفي كعامل أساسي قد يضيف مزيدا من التعقيد لظهور المشكلات النفسية والاجتماعية على سبيل المثال قد يجبر المراهق على التصرف بطريقة تتعارض مع قناعاته الشخصية بهدف التكيف مع ضغط الأقران أو لتجنب الانتقاد، هذا التناقض قد يولد حالة من عدم الارتياح النفسي والتي إذ لم تتعالج بشكل صحيح قد تؤدي إلى ظهور اضطرابات ومشكلات نفسية واجتماعية تعرقل مسار الفرد وغير مقبولة اجتماعية كالتمرد، التمر، العنف المدرسي بأنواعه خصوصا في فترة المراهقة التي تعتبر مرحلة حساسة ومهمة جدا للمراهقين كما ذكره سابقا ومنه تكمن إشكالية الدراسة الحالية في معرفة العلاقة بين أبعاد التنافر المعرفي وظهور المشكلات النفسية لدى المراهق المتمدرس العنف المدرسي انموذجا.

2- فرضية الدراسة:

تقترح هذه الدراسة الفرضية التالية للإجابة على الإشكالية:

-توجد علاقة دالة إحصائية بين أبعاد التنافر المعرفي وظهور المشكلات النفسية كالعنف المدرسي لدى المراهق المتمدرس.

3- التعريفات الإجرائية

1-التنافر المعرفي: حالة تتضمن انشغال الفرد ذهنيا بموضوعين أو معتقدين أو فكرتين يحتلان الأهمية نفسها، إلا أنهما متناقضتان في طبيعتهما. (festinger ,carlsmith ,1959)

وعليه فالتعريف الإجرائي للتنافر المعرفي هو عبارة عن تناقض بين المعتقدات والسلوكيات التي يتعرض لها المراهق المتمدرس يوميا، مما يخلق له حالة مزعجة وشعور بعدم الراحة.

2-المشكلات النفسية: تعرف المشكلة النفسية بأنها المشكلات التي تتعلق بالنفس وانفعالاتها وقد تنعكس أثارها على الفرد وتسبب له اضطرابات انفعالية تختلف شدتها باختلاف حدة المشكلات. (العصامي، 1934)

وعليه فالتعريف الإجرائي للمشكلات النفسية: هو أنها تلك المشكلات التي تتعلق بالنفس وانفعالاتها وقد تنعكس أثارها على المراهق المتمدرس وتسبب له اضطرابات نفسية وانفعالية ومدرسية.

3-العنف المدرسي: العنف المدرسي بأنه الطاقة التي تتجمع داخل الإنسان ولا تنطلق إلا بتأثير المثيرات الخارجية وهي مثيرات العنف وتظهر هذه الطاقة على هيئة سلوك يتضمن إشكال من التخريب والسب والضرب بين تلميذين فيما بينهما أو بين تلميذ ومدرس (الجندي، 2015، ص 58).

وعليه فالتعريف الإجرائي للعنف المدرسي هو جميع السلوكات القولية والفعلية والتي تؤدي إلى إيذاء الآخرين ونبذهم وتهديدهم والاعتداء عليهم، أو على ممتلكاتهم في المدرسة بهدف التخريب والإيذاء.



الفصل الثاني: الجانب النظري للدراسة.

أولاً: التنافر المعرفي

1- مفهوم التنافر المعرفي

2- النظريات المفسرة للتنافر المعرفي

3- الأسباب والعوامل المؤثرة في التنافر المعرفي

4- أهمية التنافر المعرفي

5- أبعاد وأشكال التنافر المعرفي

6- علاقة التنافر المعرفي ببعض المتغيرات

الخلاصة.



يسعى الفرد بشكل دائم إلى تطوير نفسه معرفياً من خلال المواقف التي يتعرض لها والأفكار التي تتكون لديه سواء أفكار حديثة أو إتمام أفكار ناقصة حول موضوع معين، فإنه يسعى للوصول إلى تحقيق التوافق المعرفي ومع ذلك نجد الكثير من التناقض في معرفته حول موضوع معين وهذا ما يؤثر في اتخاذ قراراته فيكون لديه حالة من الصراع الذي يحول دون الوصول إلى حالة التوازن الفكري وهذا التناظر بين الأفكار يسمى التناظر المعرفي، ومن جهة أخرى يرتبط التناظر المعرفي بظهور عدة مشكلات نفسية واجتماعية يمكن أن تؤثر بشكل كبير على صحة المراهق النفسية والاجتماعية ومن أبرز هذه المشكلات نجد القلق اضطرابات السلوك والعنف مما يعكس تأثيراً سلبياً على البيئة المدرسية ورفاهية المراهقين .

أولاً: التناظر المعرفي:

1- مفهوم التناظر المعرفي:

يعتبر التناظر المعرفي من الموضوعات المهمة التي شغلت اهتمام الباحثين في العديد من مجالات علم النفس كعلم النفس المعرفي والاجتماعي والتربوي حتى وقتنا الحاضر، ويعرف بأن الفرد يحدث له تناظر بين أفكاره وسلوكه عندما يتعرف معرفة جديدة لا تتسجم مع معتقداته أو آرائه الموجودة لديه سابقاً وإذ جاء في هذا العدد العديد من التعاريف لهذا المصطلح من بينها مايلي:

يعتبر فستنجر من الأوائل من فسر حالة التناقض في المعرفة حيث عرفه على أنه: حالة من التوتر أو الإجهاد العقلي أو عدم الراحة التي يعاني منها الفرد الذي يحمل اثنين أو أكثر من المعتقدات أو الأفكار أو القيم المتناقضة في نفس الوقت أو يقوم بسلوك يتعارض مع معتقداته أو أفكاره أو قيمه. (festinger, 1957, p64) كما يعرف أيضاً بأنه الرغبة في المنطقية والاضطراد والاتساق وعدم التناقض فعندما تتسق المعلومات والأفكار المرتبطة بها لا تنشأ ما نسميه مشكلة، بل يحدث التآلف المعرفي أو التوازن المعرفي، أما إذا تعارضت هذه الأفكار والمعلومات مع بعضها فتتسبب حالة التناظر المعرفي وتدفع المتعلم إلى السعي لاختزال هذا التناظر والوصول إلى التآلف. (فوقية وجابر، 2005، ص274) ومن جانب آخر عرف التناظر المعرفي بأنه حالة من التوتر والقلق التي تخلق عندما يصبح اثنان أو أكثر من المعارف التي نتبناها غير متسقة مع بعضها البعض أو في حالة صراع مع بعضها البعض

وهذا الصراع يمكن أن يؤدي إلى تغييرات في معتقدات الفرد أو يقدم تفسيراً لها مختلف عن مادة الصراع وذلك لكي تتسق مع هذه المعتقدات. (الزعبي، 2006، ص82) ومن ناحية أخرى عرفه محمد محمود بني يونس بأنه دافعية الفرد نحو تحقيق التوازن المعرفي أو التآلف المعرفي الذي ينشأ نتيجة لعدم التوازن المعرفي، وعليه تنشأ حالة التنافر المعرفي عندما يقوم الشخص بسلوك يتعارض مع الأنا العليا أو المثل العليا لديه، مما يدفعه إلى ممارسة سلوك لكي يصل إلى حالة التآلف المعرفي. (بني يونس، 2007، ص113)، ومن جهة أخرى عرف التنافر المعرفي بأنه: حالة عدم ارتياح نفسي بسبب عدم الاتساق بين معتقدات الفرد واتجاهاته وبين سلوكياته ويعرف أيضاً هو عدم توافق إدراكي معرفي بين اتجاهاتنا وسلوكنا، وهذا ما يدفعنا لتغيير اتجاهاتنا لتصبح متسقة مع أعمالنا. (القطامي، 2012، ص28)

أما ستانجي فيرى أن التنافر المعرفي هو حالة انفعالية مزعجة تمر على الفرد عند حدوث تأزم وتعارض وتصادم في المعتقدات والأفكار (stanchi, 2013, p96) ومن جانب آخر يعرف بأنه حالة من الإثارة النفسية تحول دون حدوث الأنساق المنشودة بين الاتجاه والسلوك، وأن الفرد لديه الدافع للمعالجة والحد من التناقضات بين اتجاهه وسلوكه و الإقلال من حدة هذا التنافر إذ أن هناك ميلاً أن يكون الاتجاهات والسلوك متسقة مع بعضها (محمد و حموك، 2014، ص22)، في حين عرفه لحويديك بأنه حالة شعورية داخلية تشغل عقل الفرد وفكره عندما تتعارض فكرتين أو موضوعين متناقضين لهما الأهمية نفسها، للوصول في النهاية إلى حالة من الاتساق الداخلي المعرفي (لحويديك، 2014)، وقد فسر فيستنجر حالة التناقض في المعرفة فعرّف التنافر المعرفي على أنه حالة تتضمن انشغال الفرد ذهنياً بموضوعين أو معتقدين أو فكرتين يحتلان نفس الأهمية إلا أنهما متناقضان في طبيعتهما (سلامة وغباري، 2015)، ومما سبق ذكره نستخلص أن : التنافر المعرفي حالة نفسية تنتج عن ضيق وتوتر واضطراب ما لدى الفرد من معرفة وما يتلقاه في الموقف الذي يواجهه، ويمكن التعبير عنه أيضاً بأنه عدم توافق إدراكي معرفي بين اتجاهاتنا وسلوكياتنا.

2- النظريات المفسرة للتنافر المعرفي:

لقد تناولت عدة نظريات محاولة تفسير ظاهرة التنافر المعرفي منها مايل (festinger, 1957, p23)، (العظامات والعنوم، 2017):

2-1- نظرية التنافر المعرفي لليون فستنجر (1957): منذ ما يقرب من الخمسين عاما نشر ليون فستنجر نظرية التنافر المعرفي التي أصبحت ركنا هاما من أركان علم النفس الاجتماعي هذه النظرية تركت لنا عددا مهما من البحوث والنظريات الثانوية التي فسرت لنا الأسس النفسية للتصرف والاعتقاد وتشكيل المبادئ ونتائج القرارات التي يأخذها الإنسان وأثار الخلاف بين الأفراد وعدد آخر من التصرفات التي لا يمكن إحصائها، ونظرية التنافر المعرفي هذه نظرية مهمة في علوم الإدارة البشرية وخصوصا في فهم ديناميكية العلاقات بين المجموعات والأفراد.

والتنافر المعرفي هي حالة تتضمن اشتغال الفرد ذهنيا بموضوعين أو معتقدين أو فكرتين يحتلان الأهمية نفسها ويبدو أنهما متناقضان في طبيعتهما، والنظرية كما قدمها فستنجر تقول بأن الأزواج الفهم قد تكون ذات علاقة أو غير مؤثرة بالنسبة إلى بعضها البعض فإذا ما كان هناك فهما ذو علاقة فهما إما متفقان أو مختلفان متنافران وهما يكونان متفقان إذا ما كان أحدهما ينبع من الآخر، وتقوم النظرية على أن تواجد التنافر يخلق لدى الإنسان نوعا من الإزعاج النفسي مما يدفع الفرد بأن يسعى إلى تقليل التنافر، مما يقود إلى تقادي المعلومات التي قد تؤدي إلى رفع مستوى التنافر المعرفي لدى الشخص وكلما ازدادت الحاجة إلى خفض مستوى التنافر.

كما أن هناك نظريات حاولت تفسير ظاهرة التنافر المعرفي منها مايلي: (festinger, 1957, p23)، (العظامات والعنوم، 2017):

2-2- نظرية التناغم الذاتي: هي نظرية متصلة بنظرية التنافر المعرفي، تحدث عنها "ارونسون" حيث سلط الضوء على عدم الرضا والإزعاج الناشئ عن التناقض بين مفهوم الذات للفرد وتصرفاته وبشكل أكثر تحديدا تقول هذه النظرية أن الناس يمرون بالتنافر عندما تكون النتائج أفعالهم غير منسجمة مع أهمية مفهوم الذات لديهم، أو مع التوقعات الذاتية مثل بعض العبارات أنا إنسان صادق لكن لا أقول الحقيقة، أنا إنسان ذكي ولذلك أتوقع أداء جيد في الاختبار ولكن أديت الاختبار بشكل سيء، ولحل هذا التنافر يحاول الناس تبرير سلوكياتهم اللاحقة وبذلك فإنهم يحتفظون بمفاهيم الذات لديهم وبشكل سليم.

2-3- نظرية تأكيد الذات: وهي أيضا من نظريات المتصلة بالتنافر المعرفي، والتي ترى إن تأكيد الذات لها دور محوري في عملية التنافر المعرفي، ومن مؤسسي هذه النظرية شيل ليوو حيث ناقشوا فكرة أن مصدر التنافر ليس عدم التوافق بين فكرتين أو إدراكيين، ولكن بسبب التهديد الناتج من عدم التوافق، وبمعنى آخر ليست التعارض بين الاتجاه والسلوك يقود إلى التنافر.

3- الأسباب والعوامل المؤثرة في التنافر المعرفي:

تتمثل أسباب التنافر المعرفي في علم النفس من خلال: (عباس ومحمد، 2019).

3-1- الإمتثال القسري: في بعض الأحيان قد يجد الشخص نفسه منخرطاً في سلوكيات تتعارض مع معتقداته بسبب التوقعات الخارجية، وغالباً للعمل أو المدرسة أو المواقف الاجتماعية الدور الأكبر بها، وقد يتضمن ذلك مواكبة شيء ما يسبب ضغط الأقران أو القيام بشيء معين لتجنب التعرض للرد.

3-2- معلومات جديدة: في بعض الأحيان قد يؤدي تعلم معلومات جديدة إلى الشعور بالتنافر المعرفي على سبيل المثال إذا انخرط الشخص في سلوك تعلمه لاحقاً أنه ضار، فقد يؤدي ذلك الشعور بعدم الراحة بحيث يتعامل الناس أحياناً مع هذا إما عن طريق إيجاد طرق لتبرير سلوكياتهم أو اكتشاف طرق لتشويه أو تجاهل المعلومات الجديدة.

3-3- القرارات: يتخذ الناس قرارات كثيرة منها كبيرة ومنها صغيرة، على أساس يومي، وعند مواجهة خيارين متشابهين، غالباً ما يترك الناس مع المشاعر التنافر لأن كلا الخيارين لن يتساوي في الجاذبية مما يؤدي إلى الحيرة في الاختيار، ومع ذلك بمجرد اتخاذ القرار يحتاج الناس إلى إيجاد طريقة لتقليل مشاعر الانزعاج هذه، ويحقق الناس ذلك من خلال تبرير سبب كون اختيارهم هو الخيار الأفضل حتى يتمكنوا من تصديق أنهم اتخذوا القرار الصحيح.

كذلك حدد ليون فستنجر أسباب التنافر المعرفي الذي يتعرض له الفرد يومياً في حياته الاجتماعية في مجموعة من العناصر نردها في النقاط التالية: (مصباح، 2011، ص 129)

1. وجود تعارض أو عدم اتفاق بين العناصر المعرفية لدى الفرد القديمة والجديدة
2. الأنماط الثقافية الشعبية التي يقبلها الناس دون نقاش وتعارضها مع مسامرة الفرد أنه منطقي أو مقيد.
3. عمومية الرأي العام، والذي يفترض طريقة معينة في التفكير أو في الحياة الاجتماعية العامة أو كيفية السلوك اجتماعياً أو سياسياً، وتعارضهما مع مواقف الفرد الخاصة أو إرادته في التصرف بشكل مستقل عما يعتقده الرأي العام.
4. التجربة السابقة للفرد التي تثبت أفكار معينة أو موقف أو أحكاماً نحو موضوعات أو قضايا معينة أثبتت معلومات جديدة أنها غير صحيحة أو قديمة أو أنها لا تناسب متطلبات الموقف.
5. ثقافة الفرد ومستوى تعليمه كلما زادت ثقافة الفرد ومستوى تعليمه كلما زادت لديه حالات التنافر المعرفي، لأن لديه مخزوناً يواجه باتخاذ كوقف اتجاه القضايا أما القبول أو الرفض أو المهادنة، وهذا يجعله أمام بدائل وهناك حاجة لاختيار البدائل للقبول أو الرفض.

بالإضافة الى: (القطامي، 2012، ص33).

6. الحالة العقائدية الدينية أو الحزبية، إن العقيدة التي يطورها أو الحزب وموقفه من القضايا يجعله يحدد المسافة بينه وبينها إذ كانت بعيدة جداً أو متوسطة أو قريبة، وهذا يحدد مدى العمل الوظيفي الذي ينبغي بذله للوصول إلى حالة التآلف.

7. تاريخ الفرد وأسلوبه في التعامل مع القضية إن كل فرد تاريخاً للتعامل مع هذه القضية وإن هذا التاريخ يسيطر عليه ويبرر له نمط المعالجة الذهنية المستخدمة ويستمر في استخدامها بوصفها طريقة مريحة للعمل.

8. الدافعية إذا كان الدافع بناء وحضورياً فإنه يوصل إلى أفكار إبداعية، أما إذا كان تدميراً فإن يوصل إلى الفض والعناد والعدوان.

4- أهمية التنافر المعرفي:

يعد التنافر المعرفي حافز قوي للفرد لفهم أو تفسير سلوكه وأفكاره، واتجاهاته لصورة أفضل، أو تكون أفكار جديدة مع شخصية والتوازن المعرفي والراحة النفسية و رفع مستوى القدرة على التنبؤ بما يمكن أن يترتب على مواقفه، ويؤكد أن التنافر المعرفي عملية مستمرة، لأن الفرد لا يمكنه السيطرة على المعلومات والأحداث بالسمات الشخصية للفرد، كذلك ويستعمل التنافر المعرفي في تحليل الاتجاهات النفسية وبنائها وتغييرها أو تعديلها، وتحليل البنية المعرفية للقادة في مجال السياسة الخارجية وعمليات صناعة القرار المختلفة، وعموماً الأفراد في مجال علم النفس، على خلفية أن الأفراد يكافحون بشكل طبيعي من أجل التماسك والاتساق المعرفي، بحيث يحاولون أن يجدوا نوعاً من الاتساق بين ما يعرفونه أو ما يعتقدونه وما يفعلونه، فمثلاً الأب الذي يعتقد أن كلية الطب هي شيء جميل ومستقبلها مضمون فمن المحتمل أن يشجع أولاده على الذهاب إلى هذه الكلية، والطفل الذي يعرف أنه سيعاقب بقسوة على بعض الأعمال الشريرة فإنه سوف لا يرتكبها أو على الأقل سيحاول ألا يضبط متلبساً بها، وهكذا حياتنا الاجتماعية مليئة بمثل هذه الأمثلة (بني موسى، 2019، ص292)، (مصباح، 2011، ص129).

5) أبعاد وأشكال التنافر المعرفي:

5-1) أبعاد التنافر المعرفي: تناول الباحثون أبعاد التنافر المعرفي، فقد أشار جيفري وجيليا، بعدين

للتنافر المعرفي في مايلي: (حسنين، 2017):

5-1-1- بعد التنافر العاطفي: يشير إلى مشاعر الفرد وانفعالاته النفسية المتضمنة مدى راحته النفسية قبل وبعد القيام بمهمة ما. لأن التنافر المعرفي يجعل الفرد يعيش في حالة نفسية مضطربة غير مستقرة سلبية من التوتر وعدم الاتزان والاستقرار النفسي، وهذه المشاعر تولد لديه دافعية لإيجاد حلول للتخلص من الحالة النفسية.

5-1-2- بعد التنافر المعرفي السلوكي: يشير إلى اختلاف تقدير الفرد لمعتقداته حول القرارات التي اتخذها ومدى سلامتها وتهتم بمدى تساؤلات الفرد، وتعارض أفكاره وقراراته حول اتخاذ القرار المعين بالإضافة إلى تنافر عمليات التقييم والتقدير جدا لأداء مهمته، واختلاف لقيمة سلامة القرار الذي اتخذه، فالفرد يعيش تناقض فكر كان ولتخفيض التوتر، سيستلزم عليه تغيير أحد العناصر أو المكونات المعرفية وفق إيجاده فكرة معينة أو سلوك معين وإحداث توازن أو استقرار معرفي، وتبقى عمليات التقييم للموقف المعرفي والطريقة التامة في اتخاذ القرار ومدى صحته وتفسيره على اتجاهات الفرد سائرة، لأن التنافر هذا هو تنافرين معتقد وأداء أو بين معتقدين بالإضافة إلى تنافر عمليات التقييم ومدى اتخاذ القرار الصحيح لإحداث التوازن المعرفي.

كما قيم بعض الباحثين التنافر المعرفي إلى أبعاد أخرى غير البعدين السابقين:

5-1-3- بعد إدارة الانفعالات: ويبدأ من معرفة الفرد لانفعالاته وفهمها، ثم إدارتها والتحكم فيها وقدرته على إدارة الغضب والثقة في النفس، بمعنى يستطيع الفرد التحكم في الانفعالات الناتجة عن عدم التوازن المعرفي مما يسمح له بإيجاد القرار الصحيح.

5-1-4- بعد الصحة النفسية: يهتم بكل ما من شأنه تحقيق الصحة النفسية للفرد، لأن التنافر المعرفي هو حالة نفسية معرفية تدفع الفرد لإيجاد حلول في كل مرة وتقييم القرارات يجعل الفرد في حالة إنتاج دائمة للأفكار والحلول مما يطور في بنيته المعرفية.

5-2- أشكال التنافر المعرفي: تمثلت أشكال التنافر المعرفي في مايلي: (القطامي، 2012، ص183)، (العيسوي، 2006، ص33).

5-2-1- التنافر المعرفي بين المعتقد والأداء: هو ذلك النوع من التنافر الذي يقع فيه الفرد بين ما يعتقد عن نفسه، عن ذاته، وعن قدراته وإمكانياته المعرفية وبين أدائه، لأن هذه المدركات تؤثر بشكل مباشر ليس فقط على فكر الفرد، بل على أدائه ونوعية ذلك الأداء وجودته، لأن المعتقدات تتميز بخاصية التعميم فمثلاً حين يعتقد متعلم أنه فشل في مادة ما فإنه يعمم ذلك الفشل على بقية المواد الدراسية الأخرى، ويحذف من ذهنه كافة المواد التي توجد عنده قدرات فيها وبالتالي يحكم على نفسه أنه فاشل ويتدهور أدائه في بقية المواد التي كان أدائه جيد فيها فأداء الفرد دائماً ما يعكس معتقداته لأن هناك معتقدات يصرح بها الفرد بطريقة أو بأخرى كالعبارات التي يعبر بها عن ذاته وعن قدراته وهناك معتقدات لا يعلنها.

5-2-2- التنافر المعرفي بين التمثيل والسلوك: أن التمثيلات هي الأنساق التفسيرية التي يستخدمها الفرد في تفسير المواضيع التي حوله أو التصورات التي يتخيل بها المواقف والأشياء وذاته المعرفية، فهذه التمثيلات نابعة من خبرات المتعلم أو معلوماته السابقة أو تجاربه الشخصية، فالنظرة القديمة تنظر للمتعلّم بأنه صفحة بيضاء دون خبرات سابقة يستطيعون أن يشحنوه بما يريدون من معارف، فعند إقدام المتعلم مثلاً اختبار في مادة معينة فإنه استجابته تكون مبنية على تمثيلات يمكن أن تكون خاطئة ظناً منها أنها صحيحة وهذا سيظهر في سلوكه وأدائه التعليمي، لكن البديل الصحيح هو بناء معرفة علمية تنطلق من التمثيلات التي يحملها المتعلم والتي يجب أن تصحح أن كانت خاطئة وتبنى على أساسها معرفة جديدة صحيحة يعكسها سلوك صحيح.

5-2-3- التنافر المعرفي بين المدركات والسلوك: أما التنافر المعرفي بين المدرك والسلوك فهو يكشف أن إدراك المتعلم للمعلومات التي تلقاها في الأصل كان خاطئاً لأن معنى الإدراك يتعلق بالحواس وكيفية استقبالها للمثيرات والمعلومات وهل يشويها أي خطأ لأنه كان هناك تشويش على مستوى الحواس ستدرك بطريقة خاطئة وستدخل إلى البنية المعرفية بطريقة خاطئة وتبقى كمعلومات جانبية قد تستخدم كمعلومات يستفيد منها وقت الامتحان ثم تحذف، فعندما يحمل الفرد مثلاً مدركات جيدة عن نفسه لكن سلوكه لا يعكس ذلك لأن هناك خلل بين إدراكه وتصوراته لذاته وإمكانياته المعرفية واستدخاله للمعلومات إلى بنيته المعرفية وهذا ما يطلق عليه تنافر بين المدرك والسلوك.

5-2-4- التنافر المعرفي بين الأفكار والسلوك: يحدث عندما يكون لدى الفرد أو المتعلم أفكار إيجابية عن قدراته المعرفية، ويعتقد أنه على مستوى عالٍ من ذكاء، وأن لديه القدرة العالية للحصول على

علامات جيدة يقدم هذا المتعلم مثلا على امتحان ويحصل على علامات متدنية فتولد لديه هذه النتيجة تنافرا معرفيا بين أفكاره الايجابية عن نفسه وبين سلوكه أو أدائه في الامتحان.

6- علاقة التنافر المعرفي ببعض المتغيرات:

لتبيان العلاقة بين التنافر المعرفي ومتغيرات نعرض بعض الدراسات السابقة كما يلي:

6-1- علاقة التنافر المعرفي ومستوى الإحساس بالمسؤولية: في هذا الصدد تمت العديد من الدراسات من بينها دراسة "بلاك وسوجين وفانزانت" (1974) التي هدفت إلى الكشف عن العلاقة بين التنافر المعرفي والإحساس بالمسؤولية حيث أجريت الدراسة على عينة مكونة من 249 طالبا وطالبة جامعيين بواقع 207 طالبات و 42 طالبا أفادت النتائج أن الأفراد لديهم شعور بالمسؤولية للمهام الصعبة والمملة وعواقبها المتوقعة حيث خفف الشعور بالمسؤولية من حدة التنافر لديهم، ومع استمرار تواجد هذه المهمات فإن الفرد سوف يعمل على تغيير السلوك حتى يقلل من حدة التنافر. (سلامة وغباري، 2015).

6-2- علاقة التنافر المعرفي واتخاذ القرار: وفي هذا السياق أجريت العديد من الدراسات تناولت هذا الموضوع من بينها (دراسة "غراهام" 2007) والتي هدفت إلى تحديد إمكانية حدوث التنافر المعرفي بعد اتخاذ القرار صعب يتعلق بقضية أخلاقية، طبقت الدراسة على 88 طالبا من المسجلين في مادة علم النفس العام في جامعة كريستان أو كلاهما استجابوا لاستبيان الأخلاق والسؤال حول قضية أخلاقية مثل: الغش والسرقة والكذب، ومقياس التنافر المعرفي، واستبيان خفض التنافر، بينت النتائج أن الناس قد يحدث لديهم تنافر معرفي بعد اتخاذ قرار صعب وأشارت أيضا إلى أن بعض القضايا الأخلاقية تستثير حالة من التنافر المعرفي، وأن عدم إعطاء أهمية كبيرة للكثير من القضايا الأخلاقية يقلل من مستوى التنافر المعرفي. (سلامة وغباري، 2016).

6-3- علاقة التنافر المعرفي والتحصيل الأكاديمي: وقد تم في هذا العدد العديد من الدراسات من بينها دراسة "العتيبي" (2011) حيث هدفت الدراسة إلى محاولة معرفة العلاقة بين التنافر المعرفي والتحصيل الأكاديمي، لدى عينة بلغت (253) طالبة من طالبات جامعة أم القرى، وقد استخدم مقياس التنافر المعرفي لكل من كسل وشووريجر (2001)، ودرجات التحصيل الأكاديمي، وكان من أهم نتائج الدراسة، ارتباط التنافر المعرفي الكلي وأبعاده المختلفة بالتحصيل الأكاديمي بعلاقة عكسية ذات دلالة إحصائية كذلك وجدت فروق دالة إحصائية في التنافر الداخلي لصالح الطالبات. (العظامات والعنوم، 2017)

6-4- علاقة التنافر المعرفي بأساليب اتخاذ القرار: في هذا الصدد أجريت العديد من الدراسات من بينها دراسة "الليحاني" (2012): حيث هدفت الدراسة إلى الكشف عن العلاقة بين التنافر المعرفي وأساليب اتخاذ القرار على عينة من طالبات المرحلة الجامعية في جامعة أم القرى، على عينة عشوائية مكونة من (263) طالبة من طالبات المرحلة الجامعية في جامعة أم القرى، اللاتي تراوحت أعمارهن بين (30-23) سنة وهدفت إلى معرفة حجم التنافر المعرفي لدى أفراد العينة، ومعرفة طبيعة العلاقة بين التنافر المعرفي وأساليب اتخاذ القرار، وقد توصلت الدراسة إلى وجود علاقة إحصائية سلبية وموجبة بين درجة التنافر المعرفي وبعض العوامل المرتبطة بأساليب اتخاذ القرار: مثل الحدسية والعقلانية، والعفوية والاعتماد على الانطوائية، ولم تظهر النتائج وجود فروق دالة إحصائية في إجمالي الدرجة الكلية للتنافر المعرفي لدى طلبة أم القرى بحسب الجنسين. (علوان، 2018).

6-5- علاقة التنافر المعرفي بالمسؤولية الاجتماعية: من بين الدراسات التي تناولت موضوع التنافر المعرفي بأساليب اتخاذ القرار دراسة "ثريا سلامة وثائر غباري" (2015) حيث هدفت الدراسة الحالية إلى معرفة مستوى التنافر المعرفي وعلاقته بالمسؤولية الاجتماعية لدى طلبة الجامعة الهاشمية، تبعاً لمتغيري النوع الاجتماعي والكلية تكونت عينة الدراسة (32) طالبا وطالبة تم اختيارهم عشوائياً طبقاً، استجابوا لمقياسي التنافر المعرفي والمسؤولية الاجتماعية تعزى إلى متغيري النوع الاجتماعي والكلية، كما أظهرت النتائج وجود علاقة ارتباطية سالبة ذات دلالة إحصائية عند مستوى (0.05) بين الدرجة الكلية للتنافر المعرفي والدرجة الكلية للمسؤولية الاجتماعية. (العتيبي و الليحاني، 2020).

6-6- علاقة التنافر المعرفي بأساليب التفكير ومصادر الدعم الاجتماعي: هذا الصدد تمت العديد من الدراسات من بينها دراسة "عمر عطا الله علي العظامات وعدنان يوسف محمد العتوم" (2017): هدفت هذه الدراسة إلى الكشف عن مستوى التنافر المعرفي وعلاقته بأساليب التفكير ومصادر الدعم الاجتماعي لدى طلبة جامعة اليرموك، وفيما إذا كانت هذه العلاقة تختلف باختلاف الجنس أو المستوى الدراسي أو التخصص واستخدمت في الدراسة مقياس التنافر المعرفي وأساليب التفكير ومقياس الدعم الاجتماعي المدرك، تكونت عينة الدراسة من (775) طالبا وطالبة من طلبة البكالوريوس في جامعة اليرموك، وبعد التحقق من مؤشرات الصدق والثبات أظهرت نتائج الدراسة أن مستوى التنافر المعرفي لدى طلبة كان متوسطاً على الأداء ككل وفي الأبعاد ماعدا بعد السيطرة على المشاعر، كما كشفت النتائج الدراسة وجود فروق دالة إحصائية في مستوى التنافر المعرفي تعزى لمتغير الجنس لصالح الذكور و متغير الكلية

لصالح التخصصات العلمية، ومتغير المستوى الدراسي لصالح السنة الأولى، كما أظهرت النتائج أن هناك ثماني متغيرات أسهمت في تفسير (14.1) من التنافر المعرفي. (شينون وجوهاري، 2023)

الخلاصة:

بنيت نظرية التنافر المعرفي لفستتجر أن الفرد دافعية بالاحتفاظ بالانسجام المعرفي لديهم من خلال حجب سلوكياتهم واتجاهاتهم منسجمة مع بعضها البعض وعندما يحدث خلل من هذا الانسجام المعرفي يصبح هناك تعارض بين الاتجاهات والأفعال ويتشكل حالته تنافر ويستند تنافر المعرفي هي أن لدى الفرد مسلمات ومعتقد بفضل أكثر على الآخر ولدى الفرد سيطرة كافية على معتقداته ويبقى المعتقد الذي تبنيه لمرة واحدة صالحاً.

ثانىا: المشكلاا النفسىة (العنف المدرسى نموذجا)

1- مفهوم العنف المدرسى

2- أسباب العنف المدرسى

3- أشكال العنف المدرسى

4- خصائص المراهق الممارس للعنف.

5- الأناأج المترتبة عن العنف المدرسى.

6- علاأة العنف المدرسى ببعض المتأىرات.

الألاصة

ثانيا: المشكلات النفسية العنف المدرسي أنموذجا.

تعد المشكلات النفسية التي يعاني منها المراهقون المتمدرسون من القضايا المهمة التي تؤثر على سير حياتهم اليومية، ففي مرحلة المراهقة يمر الفرد بتغييرات جذرية على الصعيدين الجسدي والعاطفي ما يجعله عرضة للتحديات النفسية، هذا بالإضافة إلى الضغوط الدراسية والصراعات مع الأهل، ومتطلبات التكيف الاجتماعي التي تزيد من تعقيد وضعه النفسي، تشمل هاته المشكلات النفسية العديد من الظواهر أهمها ظاهرة العنف والتي ازدادت بشكل ملحوظ في الآونة الأخيرة في كل المجتمعات العالمية والعربية، ولا تزال مركز اهتمام المختصين، لاسيما ما يظهر في المؤسسات التعليمية فهي ظاهرة أصبحت تدهم المدارس وتشكل عبئا ثقيلا على كاهل العاملين فيها .

وعلى هذا الأساس، وبعد الإطلاع الطالبتين إلى بعض المشكلات المتكررة في المدارس اخترنا العنف المدرسي كموضوع للدراسة:

1- مفهوم العنف المدرسي:

لقد أصبح العنف المدرسي أمر شائع في مجتمعنا نظرا للآثار السلبية التي تنتج عنه لهذا قررنا تسليط الضوء على هاته الظاهرة والتطرق إلى تعريفه من وجهة نظر بعض العلماء العرب وكذا الأجانب ووجهات نظرهم بالإضافة إلى الأسباب والإشكال وكذا النتائج المترتبة عنه فقد عرف "مجدي احمد محمود" (1996) العنف المدرسي بأنه الطاقة التي تتجمع داخل الإنسان ولا تنطلق إلا بتأثير المثيرات الخارجية وهي مثيرات العنف وتظهر هذه الطاقة على هيئة سلوك يتضمن إشكال من التخريب والسب والضرب بين تلميذين فيما بينهما أو بين تلميذ ومدرس (الجندي، 2015، ص 58) وكان ل" احمد حسين الصغير" (1998) تعريفا آخر فقد عرف العنف المدرسي بأنه السلوك العدواني الذي يصدر من بعض التلاميذ والذي ينطوي على انخفاض في مستوى البصيرة والتفكير والموجه نحو المجتمع المدرسي، لما يشتمل عليه من معلمين وإداريين وتلاميذ وأجهزة وأثاث وقواعد وتقالييد مدرسية والذي ينجم عنه ضرر وأذى مادي ومعنوي (الصليبي، 2017، ص 18)، كما عرفه "يحيى حجازي و جواد دويك" (1998) بأنه كل تصرف يؤدي إلى إلحاق الأذى بالآخرين وقد يكون الأذى جسما أو نفسيا كالسخرية والاستهزاء من الفرد وفرض الآراء بالقوة وإسماع الكلمات البذيئة جميعها أشكال مختلفة للعنف (الخولي، 2008، ص 61) ولقد جاء في تعريف "كوثر ابراهيم رزق " أنه هو استجابة متطرفة وشكل من أشكال السلوك العدواني تتسم بالشدة والتصلب والتطرف والتهيج والتهجم وشدة الانفعال والاستخدام غير المشروع للقوة

تجاه شخص ما أو موضوع معين ولا يمكن إخفاؤه وإذا زاد تكون نتيجته مدمرة يرجع إلى انخفاض البصيرة والتفكير يتخذ عدة أشكال (جسمية، لفظية، مادية، غير مباشرة) ويهدف إلى إلحاق الأذى والضرر بالنفس أو بالآخرين أو بموضوع ما وهو إما يكون فرديا أو جماعيا (الخولي، 2008، ص 61)، ومن جهة أخرى يعرفه مصطفى حجازي على أنه لغة التخاطب الأخيرة الممكنة مع الواقع ومع الآخرين حين يحس الفرد بالعجز في إيصال صوته بوسائل الحوار العادي وهي تترسخ لقناعتته بالفشل في إقناعهم بكيانه وقيمتة (حسني، 2007، ص 17)، ويعرف أيضا بأنه نمط من السلوك يتسم بالعدوانية يصدر من تلميذ أو مجموعة من التلاميذ ضد تلميذ آخر أو مدرس ويتسبب في إحداث أضرار مادية أو جسمية أو نفسية لهم ويتضمن هذا العنف لهم الهجوم والاعتداء الجسدي واللفظي والعراك بين التلاميذ والتهديد والمطالبة والمشاجرة والاعتداء على ممتلكات الطلاب الآخرين أو تخريب ممتلكات المدرسة ويكون لفظي يتضمن السب والشتم والتنازع بالألقاب والبصق وقد يكون جسديا كالضرب والركل (حسني، 2007، ص 264) ويرى إحسان محمد أن العنف المدرسي هو عملية الإيذاء باليد أو باللسان أو بالفعل أو بالكلمات مع الآخر وعملية الإيذاء هذه تكون فريدة حيث يقوم الشخص باستخدام اليد أو اللسان بشكل عنيف اتجاه الآخر وتارة يكون العنف جماعيا (السحن، 2008، ص 26)، كما يرى حمداوي الطيب أن العنف المدرسي هو مجموع السلوك الغير مقبول اجتماعيا، بحيث يؤثر على النظام العام للمدرسة ويؤدي إلى نتائج السلبية بخصوص التحصيل الدراسي ويحدد في العنف المادي كالضرب والمشاجرة والسطو على ممتلكات المدرسة أو الغير، والتخريب داخل المدارس والكتابة على الجدران والاعتداء الجنسي والانتحار وحمل السلاح والعنف المعنوي كالسب والشتم والسخرية والاستهزاء والعصيان وإثارة الفوضى بأقسام الدراسة (حمداوي، 2015)، ومما سبق ذكره تبين أن للعنف المدرسي العديد من التعاريف تختلف باختلاف العلوم والمجتمعات وبصفة فالعنف المدرسي هو كل سلوك عدواني غايته إلحاق الأذى بالغير سواء كان جسديا أو لفظيا أو نفسيا أو ماديا.

2- أسباب العنف المدرسي:

تتعدد أسباب العنف المدرسي وتتنوع مثيراته وتتعدد بالتالي أشكاله وصوره، ويعزى ذلك التعدد إلى اختلاف الرؤية العلمية فعلى حين يرجع البعض العنف إلى أسباب نفسية سيكولوجية، ويرى البعض الآخر أن العنف مورثات المملكة الحيوانية التي لم يتخلص الإنسان بعد منها، بينما يذهب فريق آخر

إلى تحميل التفاوت في الجوانب المتعلقة بالحياة الاقتصادية والاجتماعية المسؤولة عن العنف (الخولي، 2008، ص 77)،

وسنعرض فيما يلي بعض أسباب العنف المدرسي التي أوردتها الدراسات في هذا المجال:

1- الأسباب النفسية: (الفسفوس، 2006)

- صراع نفسي لا شعوري لدى الطالب.
- الشعور بالخيبة كالتأخر الدراسي، وإخفاق في حب الأبوين والمدرسين له.
- توتر الجو المنزلي وانعكاس ذلك على نفسية الطالب.
- إن العوامل النفسية كثيرة ومتعددة قد ترجع أيضا إلى (نبهان، 2008، ص 175/176)
- عدم التعامل الفردي مع الطالب، وعدم مراعاة الفروق الفردية داخل الصف
- لا يوجد تقدير للطالب كإنسان له احترامه وكيانه
- عدم السماح للطالب بتعبير عن مشاعره، فغالبا ما يقوم المعلمون بإذلال الطالب وأهانته إذا أظهر غضبه.
- التركيز على جوانب الضعف عند الطالب والإكثار من انتقاده.
- عدم الاهتمام بالطالب وعدم الاكتراث به مما يدفعه إلى استخدام العنف ليلفت الانتباه لنفسه.
- عندما لا توفر المدرسة الفرصة للطالب للتعبير عن مشاعرهم وتفرغ عدوانيتهم بطرق سلمية

2.2. الأسباب الاجتماعية: والتي تتمثل في (الفسفوس، 2006)

- المشاكل الأسرية مثل تشدد الأب، الرفض من الأسرة، كثرة الخلافات الأسرية.
- المستوى الثقافي للأسرة.
- عدم إشباع حاجات التلميذ الأساسية.
- تقمص الأدوار التي يشاهدها في التلفاز.
- عدم قدرة التلميذ على تكوين علاقات اجتماعية صحيحة.
- الحرمان الاجتماعي والقهر النفسي.

وعليه فان التفاوت الصارخ في مستويات المعيشة والبطالة وتدني مستويات الحياة والعيش الكريم ومن الحقائق التي تساهم في بروز ظاهرة العنف بصفة عامة والعنف المدرسي بصفة خاصة وذلك لان آليات العنف تتحرك صعودا وتصعيدا بالتناسب مع هبوط مؤشرات التنمية وتدهور مستويات العيش وغيرها من الأسباب الاجتماعية الأخرى. (موسى والعائش، 2009، ص36)

ومن الأسباب الاجتماعية التي ترتبط بفعل العنف هو فشل منظومة القيم الاجتماعية والدينية والأخلاقية في تحقيق التوازن النفسي والاجتماعي بالإضافة إلى ضعفه وكذلك انعدام الحرية والاستقلالية الفردية والاضطهاد الاجتماعي. (الحيدري، 2015، ص 24)

2-3 الأسباب الاقتصادية: تتمثل أبرزها فيما يلي (الفسفوس، 2006)

- تدني مستوى الدخل الاقتصادي للأسرة.
 - شعور التلميذ بالجوع وعدم قدرته على الشراء.
 - ظروف السكن والبيئة.
 - عدم قدرة الأسرة على توفير المصروف اليومي لابنها بسبب الظروف الاقتصادية التي يعيشها.
 - حالة الضغط والمعاناة التي يعيشها المعلمون.
- ومن أبرز الأسباب الاقتصادية أيضا نذكر انتشار البطالة و خاصة بين الشباب والمتعلمين انخفاض مستوى انخفاض مستوى المعيشة، شيوع ظاهرة الحقد الاجتماعي بسبب تفاوت الدخل. (الخولي، 2008، ص78)

2-4 الأسباب الأسرية

- التنشئة الاجتماعية الخاطئة وما ينتج عنها من سوء معاملة الأطفال.
 - الإهمال وعدم تلبية الحاجات.
 - الحرمان المادي، والحرمان العاطفي.
 - الأجواء المشحونة بالخلافات والتوتر بين أفراد الأسرة.
 - التفكك الأسري.
 - اللجوء إلى القسوة والعقاب البدني في معاملة الأبناء.
- وباعتبار أن الأسرة هي النواة الأولى للطفل وتنشئته الاجتماعية صحيحة فإن أي انحراف نجده في التلميذ يرجع إلى تنشئته الأسرية ويتجسد هذا الانحراف في العنف الذي تولد من خلال الاضطرابات النفسية عند الأبناء.
- بالإضافة إلى ما سبق هناك بعض الظروف داخل الأسرة والتي تساعد على اكتساب ثقافة العنف منها (مزقوط، 2013)
- يعود العنف لدى تلميذ المدارس نتيجة الفقر والازدحام في المنزل، وانعدام وسائل الراحة هذا يؤدي إلى ظهور أزمات نفسية كالنزعة العدوانية لدى الأبناء نتيجة شعورهم بالإحباط ونقص في طرق التعبير عن حاجاتهم وإثبات ذواتهم بشكل ايجابي.
 - التفكك الأسري وواقع الطلاق الذي حتما ستكون نتيجته وخيمة خاصة على الأبناء، فغياب الأم عن المنزل سيفقده ركيزة أساسية في تنشئته، فيؤدي بالطفل إلى الانحراف لغياب المتتبع له في هذه المرحلة المهمة من العمر (حسونة و آخرون، 2012، ص63).

من خلال ما تم عرضه يتضح أن العنف المدرسي أسبابه مختلفة ومتعددة منها نفسية وأخرى اجتماعية وهناك من أرجعها إلى أسباب اقتصادية بالإضافة إلى الأسباب الأسرية فهي تترأس مجمل الأسباب لأن الأسرة هي أولى مؤسسات التنشئة الاجتماعية وأي خلل على مستواها يؤدي إلى اكتساب الطفل سلوكيات غير سوية.

3- أشكال العنف المدرسي:

أشار "أحمد حسين الصغير (1998) إلى أن العنف المدرسي يأخذ أشكال متعددة هي:

3.1. الإضراب والامتناع عن الدرس: حيث يتزعم بعض الطلاب حركة العصيان والإضراب داخل المدرسة، وقد يكون الإضراب على نطاق ضيق فيشمل عددا من طلاب الفصل الواحد، أو على نطاق واسع فيشمل مجموعة من الطلاب من مختلف الفصول، وهذا العصيان أو الإضراب إنما يعكس رغبة الطلاب في العدوان على النظام المدرسي ومصدر السلطة في المدرسة.

3.2. الإتلاف والتحطيم: حيث يقوم بعض الطلاب بالعدوان المادي على الأجهزة ومعدات وأثاث المدرسة وذلك بهدف إتلاف هذه الأجهزة والمعدات وتحطيم الأثاث المدرسية.

3.3. العدوان الموجه نحو الآخرين: يقوم بعض الطلاب بإثارة الشغب داخل المدرسة أو داخل الحجرات المدرسية حيث يتعدون على رفاقهم بتمزيق كراسياتهم أو كتبهم أو بالضرب كما قد يعتمد بعض الطلاب إلى إشاعة جو من الفوضى داخل الأقسام وذلك بالتعدي على زملائهم وربما يتطور الأمر إلى التعدي على معلمهم في المدرسة.

3.4. التمرد على المجتمع المدرسي: هو تجمع بعض الطلاب في عصابات تحاول الخروج على تقاليد المجتمع المدرسي ومخالفة القواعد والقيم التي يحافظ عليها فيرجعون إلى الهروب من المدرسة وتعاطي المخدرات والتدخين والجنس والتعدي على الآخرين خارج المجتمع المدرسي.

كما يمكن أن نصنف العنف المدرسي إلى أشكال أخرى. (الخولي، 2008، ص87)

- **العنف اللفظي:** وهو استجابة صوتية ملفوظة تحمل مثيرا يضر بمشاعر كائن حي آخر ويعبر عنه في صورة الرفض والتهديد، والنقد الموجه نحو الذات ونحو الآخرين، بهدف استقزازهم أو إهانتهم والاستهزاء بهم. (زيادة، 2011، ص20)
- **العنف الجسدي:** ويكون بالضرب والرفس وشد الشعر، والعض وإيذاء الآخرين، والتخريب والاعتداء على الممتلكات والقتل وإيذاء الذات والانتحار. (الخطيب وآخرون، 2007، ص8)

- **العنف الموجه نحو الممتلكات:** ويقصد به تخريب لممتلكات الآخرين وإتلافها مثل تكسير وحرق، أو سرقة هذه الممتلكات والاستحواذ عليها. (زيادة، 2011، ص20)
 - **العنف التعبيري:** وهو ادلاع اللسان من الفم، وإظهار حركة قبضة اليد، وأحيانا أخرى قد يكون عن طريق البصاق. (مصباح، 2003، ص43)
- وبالتالي فالعنف المدرسي تتعدد أشكاله وتتنوع كالعنف الذي يعد استجابة صوتية، ملفوظة تضر بمشاعر الآخر، وهناك العنف الجسدي الذي يكون عن طريق الضرب والشد بالشعر، وإيذاء الآخرين، وغيرها من الأشكال التي تختلف باختلاف المثير المسبب للعنف.

4- خصائص المراهق الممارس للعنف:

- ترتبط مشكلات التلميذ في مرحلة المراهقة بحالة التحول من الطفولة إلى المراهقة، وكذلك عدم قدرة المراهق على التكيف مع الواقع الاجتماعي نتيجة التعارض أو التدافع بين الدوافع والحاجات النفسية للمراهقين، ونمط القيم والمعايير الاجتماعية أو نمط النظام الاجتماعي القائم. حيث يمكن حصر مجموعة من الصفات والخصائص التي تميز تلاميذ مرحلة المراهقة، نوردتها وفق الترتيب التالي: (مصباح، 2003، ص264)، (حسونة، 2012، ص65).
- 1.4 **العدوانية:** تعبر عن الاستجابة التي تكمن وراء الرغبة في إلحاق الضرر والأذى، وهي تتراوح بين التهكم وكذا القتل للمراهق الذي يعتبر محبط أو عائق دون الوصول إلى غرض ما، وغالبا ما يظهر السلوك العدواني في شكل قضم الأظافر، أو الشعور بالمخاوف وعدم الاستقرار وقد ينشأ العدوان نتيجة الإحباط أو الفشل فيلجأ المراهق إلى الانتقام من المحيط.
 - 2.4 **التدمير:** يشير إلى لجوء المراهق إلى تدمير الأشياء التي تقع تحت يديه إذا لم يتمكن من التعبير عن العدوان إزاء شخص معين.
 - 3.4 **العناد:** يعبر عن عدم انصياع المراهق للنظام الاجتماعي السائد نتيجة خلل معين في عملية التنشئة الاجتماعية.
 - 4.4 **الانطواء:** يشير إلى هروب المراهق من الصعوبات أو عدم القدرة على مواجهة الواقع الاجتماعي الذي يتحداه، والذي هو ناتج عن ظاهرة الشعور بالنقص ولعل أهم سبب للشعور بالنقص هو الشعور بالعجز الجنسي.

5.4. الخجل: قد يكون اقل أنواع السلوك أضرار بالآخرين ولكنه اشد خطرا من الناحية المرضية فالمرهق الخجول الهادئ لا يقلق أو يضايق أصدقائه ولكنه لم يصل إلى مستوى النضج الكافي الذي يتطلبه المحيط الاجتماعي.

من ناحية أخرى، قد تكون خصائص المراهقين منطوية على عدم الرضا النفسي والذي هو ناشئ عن حالة الإحباط في إشباع الرغبات الاجتماعية، ومن بين هاته الخصائص أيضا الإحباط والفشل المتكرر، الغيرة، الرغبة في إثبات الذات، الرغبة في السيطرة والتملك، الرغبة في جذب النظر، والشعور بالملل، العناد والتعصب، الأنانية، الاضطرابات النفسية وكذا وجود عاهة قد يكون لها تأثير نفسي الميل إلى الاستعراض أمام الجنس الآخر.

5- النتائج المترتبة عن العنف المدرسي:

لقد أخذت ظاهرة العنف المدرسي تنمو بشكل تصاعدي ومخيف، إذ أصبحت ظاهرة مثيرة للقلق وذلك لما تخلفه من آثار وخيمة على التلميذ والمدرسة والمجتمع ككل، وأثبتت العديد من الأبحاث بان العنف المدرسي له آثار ضارة على التلاميذ الضحايا إذ أنهم يعانون من مشكلات في التوافق النفسي وانخفاض في تقدير الذات بالإضافة إلى الشعور بالوحدة النفسية والاكتئاب والقلق العام وقلق اجتماعي وذلك يظهر في عدم المشاركة في الأنشطة الاجتماعية والمدرسية مما يؤدي إلى نقص العلاقات الاجتماعية والنزب ونقص الأصدقاء. (السحن، 2008، ص235).

كما أوضحت بعض الدراسات أن ضحايا العنف المدرسي يعانون كثيرا من الأعراض السيكوسوماتية مثل الصداع، والم في البطن وغيرها ويعاني هؤلاء الضحايا أيضا الشعور بالخوف وعدم الأمان والهدوء ونقص في الاستقرار النفسي وعدم القدرة على التركيز وتشتت الانتباه والقيام بسلوكيات غير ملائمة اجتماعيا. (عجروود، 2006).

وعليه يمكننا القول إن للعنف المدرسي نتائج جد وخيمة على الفرد من عدة نواحي نفسية، اجتماعية وسلوكية وكذا تعليمية، والتي من شأنها أن تجعل المراهق عنيف نحو ذاته واتجاه فرد آخر، كما تتغير سلوكياته وتتميز بالكذب والسرقة والمخاوف سواء من المعلم أو من المدرسة بشكل عام، وأيضا نجده يتميز بالعصبية وعدم القدرة على التركيز وتدني مستوى التحصيل الدراسي، الهروب من المدرسة والتأخر عنها مما يؤدي إلى التسرب المدرسي.

6- علاقة العنف المدرسي ببعض المتغيرات:

6.1 علاقة العنف المدرسي بالنمو الأخلاقي: في هذا الصدد تمت العديد من الدراسات من بينها دراسة العصماني (1434): استهدفت التعرف على مستوى العنف والنمو الأخلاقي والعلاقة بينهما والفروق تبعا للتخصص والصف والعمر وطبق فيها مقياس تشخيص العنف ومقياس النمو الأخلاقي وأجريت الدراسة على عينة مكونة من (160) طالبا من طلاب المرحلة الثانوية بتعليم محافظة الليث وتوصلت الدراسة إلى أن مستوى العنف المدرسي يتراوح من متوسط إلى مرتفع، ووجود علاقة ارتباطية سالبة وذات دلالة إحصائية بين العنف المدرسي والنمو الأخلاقي. (العصماني، 1434)

2.6. علاقة العنف والهروب من المدرسة والغياب والتأخر والسلوكيات السلبية: من بين الدراسات ما يلي دراسة (cigainero, 2009) هدفت الدراسة إلى معرفة ما إذا كان هناك علاقة بين العنف والهروب من المدرسة والغياب والتأخر والسلوكيات السلبية التي تعرقل عملية التعلم، وتوصلت الدراسة إلى عدم وجود علاقة ذات دلالة بين كل من العنف والهروب من المدرسة والغياب الجسدي والإدمان والتدخين. (Cigainero, 2009)

3.6. علاقة العنف المدرسي بالتحصيل الدراسي: في هذا الصدد تمت العديد من الدراسات ما يلي دراسة "سمير جوهاري (2019) هدفت هذه الدراسة إلى التعرف على نوع وطبيعة العلاقة الارتباطية بين العنف في الوسط المدرسي والتحصيل الدراسي لدى تلاميذ مرحلة التعليم المتوسط والتي أجريت على عينة عشوائية طبقية حجمها (83) تلميذا وتلميذة وكانت النتائج المتوصل إليها أنه توجد علاقة ارتباطية ذات دلالة إحصائية سالبة وضعيفة بين العنف في الوسط المدرسي والتحصيل الدراسي لدى تلاميذ مرحلة التعليم المتوسط. (جوهاري، 2019).

4.6. علاقة العنف المدرسي بالتوافق الدراسي: في هذا الصدد جاءت عدة دراسات من بينها دراسة "حنان حيزي (2021) هدفت هذه الدراسة إلى الكشف عن طبيعة العلاقة بين العنف المدرسي والتوافق الدراسي تم تطبيقها على عينة الأساسية والتي بلغت (124) تلميذ وتلميذة وأسفرت على أن توجد علاقة بين العنف المدرسي والتوافق الدراسي لدى تلاميذ مرحلة التعليم المتوسط (البقي، 1931).

الخلاصة:

وفي الأخير نستخلص أن العنف المدرسي شأنه شأن المشكلات التربوية والاجتماعية الأخرى فهو في حالة تنامي مستمرة خاصة في السنوات الأخيرة، وأخذ العنف أشكالاً مختلفة ومتنوعة وتعددت أسبابه وعوامله مما انعكس سلباً على أداء التلميذ والمنظومة التربوية.



الفصل الثالث: الجانب التطبيقي للدراسة

اولا: اجراءات الدراسة الميدانية:

1-منهج الدراسة.

2-المشاركين في الدراسة وخصائصهم.

3-حدود الدراسة.

4-أدوات الدراسة.

5- الاسايب الاحصائية.



يعرض في هذا الفصل الإجراءات المنهجية والخطوات التي تمت في مجال الدراسة الميدانية حيث يتناول منهج الدراسة ومجتمع الدراسة والأفراد الذين طبقت عليهم الدراسة والأدوات المستخدمة فيها وخطواتها وحدود الدراسة بما فيها الحدود الموضوعية الزمنية والمكانية والأساليب الإحصائية التي استخدمت في تحليل البيانات للتوصل إلى النتائج ومن ثم تحقيق الأهداف، وفيما يلي سيتم التفصيل في كل ما تم ذكره:

أولاً: الإجراءات المنهجية:

1- منهج الدراسة:

يقصد بالمنهج الطريقة التي يتبعها الباحث في دراسة موضوع ما ويعرف منهج البحث العلمي بأنه أسلوب للتفكير والعمل يعتمد على الباحث لتنظيم أفكاره وتحليلها وعرضها وبالتالي الوصول إلى نتائج وحقائق معقولة حول الظاهرة موضوع الدراسة ويعرف أيضاً بأنه أسلوب الذي يستخدمه الباحث في دراسة ظاهرة معينة والذي من خلاله يتم تنظيم الأفكار المتنوعة بطريقة تمكنه من علاج مشكلة البحث (المحمودي، 2019، ص35).

وربما أن موضوع الدراسة الحالية هو هدفه معرفة والكشف عن التنافر المعرفي وظهور المشكلات النفسية كالعنف المدرسي ومدى تأثير المتغير المستقل (التنافر المعرفي) على المتغير التابع (المشكلات النفسية العنف المدرسي) لدى مجموعة من المراهقين المتمدرسين فإن المنهج الأكثر ملائمة لهذه الدراسة هو المنهج الوصفي الارتباطي والذي بإمكانه قياس مدى تأثير المتغيرين والخروج بنتائج أكثر واقعية.

2- المشاركين في الدراسة وخصائصهم:

تتكون مجموعة البحث العلمي من (70) مشاركاً من ولاية تيارت بما أن العينة تختار عادة حسب طبيعة الموضوع المدروس ولكل بحث عينته الخاصة به والمنقاة بطريقة خاصة أيضاً فلا بد من الباحث أن يأخذ جزءاً من المجتمع الأصلي يكون ممثلاً له ليتسنى للباحث أخذ صورة مصغرة من ذلك المجتمع، ولقد كانت الدراسة الحالية على (70) مراهق ومراهقة مشارك من قسم السنة الثالثة والسنة الرابعة متوسط حيث تم اختيارهم بطريقة قصدية والتي تعني اختيار الباحث للدراس اختياريًا حراً على أساس أنه تحقق به أو توفرت الدراسة التي يقوم بها (يحي، 2019) بحيث يجب أن تتوفر في العينة الشروط الآتية: أن تكون في فترة المراهقة أي من فئة (12-19).

3- حدود الدراسة:

-**الحدود الموضوعية:** انطلاقاً من عنوان الدراسة فإن الحدود الموضوعية تتمثل في متغيرات الدراسة التنافر المعرفي والمشكلات النفسية العنف المدرسي نموذجاً.

-**الحدود المكانية:** تتمثل الحدود المكانية في متوسطة حمداني مليكة ولاية تيارت.

-**الحدود الزمنية:** استغرقت مدة الدراسة المجال الزمني من 2 مارس 2025 إلى غاية 12 مارس 2025

4-**أدوات الدراسة:** استعملت الطالبتان لاختيار فرضيات الدراسة الأدوات التالية

-مقياس التنافر المعرفي لألاء أكرم حسنين (2017).

-مقياس العنف المدرسي لأحمد رشيد عبد الرحيم زيادة (2007)

4-1-**مقياس التنافر المعرفي:** أعدت هذا المقياس ألاء أكرم حسنين (2017) وهو مقياس مؤلف من 29

بند موزعة على بعدين:

-**البعد العاطفي:** يشير إلى مشاعر الفرد وانفعالاته النفسية المتضمنة مدى راحته أو عدمها عند تقديرها للأشياء والقرارات التي اتخذها وانزعاجه أو استبانه أو راحة النفسية قبل وبعد القيام بمهمة ما وفقراته من (1-13).

-**البعد المعرفي السلوكي:** يشير إلى اختلاف تقدير الفرد لمعتقداته حول القرارات التي اتخذها ومدى سلامتها، ويهتم بمدى تساهل الفرد وتعارض أفكاره وقراراته حول اتخاذ قرار معين، بالإضافة إلى تنافر عمليات التقييم والتقدير بعد أداء المهمة أو بعد شراء شيء ما، واختلاف تقييمه لسلامة القرار الذي اتخذ، وفقراته (17-29).

يخضع المقياس لتدرج ليكرت الخماسي "دائماً"، "غالبا"، "أحياناً"، "نادراً"، و"أبداً". وتم تصحيح المقياس من خلال إعطاء التدرج السابق الأرقام (5)، (4)، (3)، (2)، (1) حيث كانت الفقرات في اتجاه واحد. إلا أن الطالبتان الباحثتان وجدتا بأن البند (11) والبند (18) هما بندان ذو اتجاه سالب (عبارة سلبية) أي يقيس عكس الخاصية المراد قياسها (التنافر المعرفي) وقد تم أخذ ذلك بعين الاعتبار أثناء عملية تصحيح المقياس.

الجدول رقم (01) يوضح توزيع البنود على أبعاد مقياس التنافر المعرفي.

الأبعاد	البنود التي تقيسها
البعد العاطفي	1,2,3,4,5,6,7,8,9,10,11,12,13
البعد المعرفي السلوكي	14,15,16,17,18,19,20,21,22,23,24,25,26,27,28,29

1-طريقة تصحيح المقياس: يتم تصحيح المقياس وفق التدرج الخماسي ليكرت (دائماً، غالباً، أحياناً، نادراً، أبداً)، من خلال إعطاء التدرج السابق (1,2,3,4,5) في حالة الفقرات الموجبة، وعكس الأوزان في حالة الفقرات السالبة، تم تحديد مستوى التنافر المعرفي من خلال حساب المتوسط الحسابي للمقياس عن طريق المعادلة التالية:

فكانت المستويات الثلاث كالتالي: $2.33=1.33+1$ وبذلك تكون الفقرات التي يتراوح متوسطها بين (1-2.33) تعني أن مستوى التنافر المعرفي جاء بمستوى منخفض.
 $3.67=2.33+1.33$ وبذلك تكون الفقرات التي يتراوح متوسطها بين (2.34-3.67) تعني أن مستوى التنافر المعرفي جاء بمستوى متوسط.
 $5=3.67+1.33$ وبذلك تكون الفقرات التي يتراوح متوسطها بين (3.68-5) تعني أن مستوى التنافر المعرفي جاء بمستوى مرتفع.

الجدول (2): مستويات مقياس التنافر المعرفي حسب المتوسط الحسابي

المتوسط الحسابي	المستوى
1-2.33	منخفض
3.67-2.34	متوسط
5-3.68	مرتفع

1-2-الخصائص السيكومترية لمقياس التنافر المعرفي:

أولاً: للتحقق من ثبات مقياس التنافر المعرفي ثم الاعتماد على حساب ألفا كرونباخ وطريقة التجزئة النصفية.

1.ثبات ألفا كرونباخ:

لقياس مدى ثبات أداة الدراسة (مقياس التنافر المعرفي) استخدمت الطالبة الباحثة (معادلة ألفا كرونباخ)

الجدول (3) يوضح معاملات ثبات مقياس التنافر المعرفي.

المحاور	عدد الفقرات	ثبات المحور
المحور الأول	13	0.801
المحور الثاني	16	0.737

الثبات العام للمقياس	29	0.883
----------------------	----	-------

يتضح من الجدول (3) أن معامل الثبات العام لمحور الدراسة مرتفع حيث بلغ (0.883) لإجمالي فقرات المقياس التسعة وعشرون، فيما يتراوح ثبات المحورين (0.737) كحد أدنى وبين (0.801) كحد أقصى، وهذا يدل على أن المقياس يتمتع بدرجة عالية من الثبات. وقد جاءت هذه النتائج متقاربة مع نتائج الدراسة التي تم فيها استخدام نفس المقياس حيث كان الثبات العام للمقياس يساوي (0.861).

2. التجزئة النصفية:

تم استخدام طريقة التجزئة النصفية (بنود زوجية، بنود فردية)، والجدولين المواليين ببيان النتائج المتحصل عليها.

جدول: (4) قيم الثبات والتباين للجزئين

الجزئين	قيمة الثبات	قيمة التباين
الجزء الأول	0.824	74.510
الجزء الثاني	0.718	58.450

جدول (5): يبين قيم سبيرمان براون وجوتمان

المعامل	القيمة
سبيرمان براون	0.70
جوتمان	0.71

من خلال ما جاء في الجدولين (4) و(5)، نلاحظ أن هناك اختلاف في قيمة ثبات الجزئين، وأن تساوي قيمة التباين لكلا الجزئين لم يتحقق. لهذا نعتمد هذا على قيمة معامل جوتمان. وعليه فإن ثبات فقرات المقياس بطريقة التجزئة النصفية لمقياس التناظر المعرفي هو (0.71)، وهذا يدل على أن المقياس يتمتع بدرجة عالية من الثبات.

ثانياً: الصدق:

للتحقق من صدق مقياس التناظر المعرفي تم الاعتماد على حساب الاتساق الداخلي وصدق المقاربة الطرفية (الصدق التمييزي).

1. الاتساق الداخلي:

وقد جرى التحقق من صدق الاتساق الداخلي بحساب معامل ارتباط بيرسون بين درجات كل فقرة من فقرات المحورين والدرجة الكلية للمحور الذي تنتمي إليه الفقرة وذلك باستخدام البرنامج الإحصائي إصدار 23، والجدول (4) يوضح معاملات الارتباط بين درجة كل فقرة من فقرات المحور الأول والدرجة الكلية للمحور.

جدول (6): معاملات الارتباط بين درجة كل فقرة والدرجة الكلية للمحور الأول: التناظر العاطفي

فقرات المحور	معامل الارتباط	قيمة الدلالة
م1	0.339**	0.04
م2	0.486**	0.002
م3	0.469**	0.003
م4	0.617**	0.000
م5	0.701**	0.000
م6	0.583**	0.000
م7	0.650**	0.000
م8	0.564**	0.000
م9	0.732**	0.000
م10	0.501**	0.002
م11	0.302	0.069
م12	0.236	0.160
م13	0.481**	0.003

**دال عند مستوى الدلالة (0.01)

من نتائج الجدول السابق نجد أن معظم معاملات ارتباط بيرسون بين فقرات المحور الأول والدرجة الكلية للمحور الأول دالة إحصائياً عند مستوى دلالة (0.01) ما عدا الفقرتين (11) و(12) فهما غير داليتين. حيث كان الحد الأدنى لمعاملات الارتباط (0.339) فيما كان الحد (0.732). وعليه، يمكن القول بأن فقرات المحور الأول متسقة داخلياً مع المحور الذي تنتمي له مما يثبت صدق الاتساق الداخلي لفقرات المحور.

جدول (7): معاملات الارتباط بين درجة كل فقرة والدرجة الكلية للمحور الثاني: التناظر المعرفي السلوكي

فقرات المحور	معامل الارتباط	قيمة الدلالة
م14	0.248	0.139
م15	**0.561	0.000
م16	**0.472	0.003
م17	**0.99	0.002
م18	**0.208	0.216
م19	**0.599	0.000
م20	**0.429	0.008
م21	**0.333	0.044
م22	**0.539	0.001
م23	**0.618	0.000
م24	**0.706	0.000
م25	**0.599	0.000
م26	**0.563	0.000
م27	**0.658	0.000
م28	0.071	0.677
م29	0.214	0.204

**دال عدد مستوى الدلالة (0.01) *دال على مستوى الدلالة (0.05)

بينت نتائج الجدول (7) أن معظم معاملات الارتباط بين فقرات المحور الثاني والدرجة الكلية المحور الثاني دالة إحصائياً عدد مستوى الدلالة (0.01) ماعدا الفقرة (21) فهي دالة عدد (0.05)، والفقرات (14) و(18) و(28) و(29) غير دالة، حيث كان الحد الأدنى لمعاملات الارتباط (0.333) عدد مستوى الدلالة (0.05)، فيما كان الحد الأعلى (0.706) عند مستوى الدلالة (0.01) وعليه يمكن القول بأن فقرات المحور الثاني متسقة داخليا مع المحور الذي تنتمي له مما يثبت صدق الاتساق الداخلي لفقرات المحور الثاني.

2. المقارنة الطرفية (الصدق التمييزي):

تم استخدام صدق المقارنة الطرفية للتأكد من الصدق التمييزي لهذا المقياس، وتم ترتيب نتائج المقياس تصاعدياً، ثم قسمت إلى فئتين (دنيا، عليا) بنسبة (27) لكل فئة، بعدها استخدمت اختبار "ت" للعينات المستقلة، وجاءت النتائج كما هي موضحة في الجدول التالي:

الجدول (8): نتائج اختبارات "ت" لحساب الصدق التمييزي (المقارنة الطرفية) لمقياس التنافر المعرفي

الفئة	المتوسط	الانحراف المعياري	قيمة ت	مستوى الدلالة
الدنيا	63.25	8.58	11.006	0.000
العليا	94.33	4.69		

يشير الجدول (8) إلى أن قيمة المتوسطات للفئتين الدنيا والعليا على الترتيب هما: (63.25) و (94.33)، بقيمتي انحراف (8.58) و (4.69) وهي دالة عند (0.01)، أي ما يدل على قدرة الاختبار التمييزية وبالتالي صدق المقياس.

وعليه ومن خلال نتائج الثبات والصدق في الجداول السابقة، يتضح لذا ثبات أداة الدراسة (مقياس التنافر المعرفي) بدرجة مرتفعة، وأنها تتمتع بالصدق، مما يجعلها قابلة للتطبيق على عينة الدراسة الأساسية.

4-2- مقياس العنف المدرسي:

أعد هذا المقياس في الأصل من قبل "أحمد رشيد عبد الرحيم زيادة (2007) وقام" ميكي محند "بإعادة تطبيقه في ولاية تيزي وزو، والمتكون من (28) فقرة موزعة على ثلاث أبعاد:

-عنف موجه نحو الذات: ويتضمن (10) عبارات وهي 1،2،3،4،5،6،7،8،9،10

-عنف موجه نحو الآخرين: ويتضمن (9) عبارات وهي: 11،12،13،14،15،16،17،18،19

-عنف موجه نحو الممتلكات: ويتضمن (9) عبارات وهي: 20،21،22،23،24،25،26،27،28

قام "عبد الرحيم زيادة (2007) بتطوير مقياس العنف المدرسي وتم ذلك من خلال عدة مراحل هي:

-مرحلة جمع عبارات المقياس وصياغتها: وتتطلب هذه المرحلة أن يكون لدى الباحث عدد كبير من العبارات التي تحدد مظاهر وأشكال العنف سواء كان العنف موجه نحو الذات أم عنف موجه نحو الآخرين أم عنف موجه نحو الممتلكات وقد استعان الباحث بالعديد من الدراسات السابقة والمقاييس التي تناولت سلوك العنف واطلع عليها منها:

- مقياس الاتجاه نحو العنف (محمد خضر 1992)

- مقياس الاستهداف للعنف (سميحة نصر 1995)
- مقياس سلوك العنف (احمد السحيمي 1998)
- مقياس سلوك العنف (محمد خضر 1999)

مرحلة تحكيم العبارات (صدق المحتوى): استعان الباحث بالمحكمين للتعرف على مدى قياس كل عبارة من هذه العبارات لسلوك العنف تحديدا واضحا حتى يمكن استبعاد العبارات الغامضة والغير مناسبة في صياغتها، وقد تم عرض المقياس على (15) من أعضاء التدريس من جامعة عمان العربية للدراسات العليا، جامعة اليرموك والجامعة الأردنية.

وفي ضوء ملاحظات المحكمين على المقياس رأي الباحث إعادة صياغة بعض العبارات واستبعاد بعض العبارات الغامضة، وبعد ذلك قام الباحث بالتحقق من صدق المقياس من خلال حساب نسبة الاتفاق بين المحكمين على عبارات المقياس، واستبعدت جميع العبارات التي لم تحصل على مرافقة نسبة (80) فما فوق وبهذا فقد تم تثبيت المقياس بشكله النهائي على (28) عبارة حيث احتوى البعد الأول على (10) عبارات والبعدين الآخرين على (9) عبارات.

مرحلة انتقاء العبارات: وكانت محصلة المرحلة السابقة أن تجمع لدى الباحث (28) عبارة قام بوضعها على أساس تدريجي ثلاثي، تكون الإجابة لكل عبارة بإحدى الإجابات التالية (نعم، أحيانا، لا). بحيث تأخذ العبارة (نعم درجتين أحيانا درجة واحدة لا صفر).

ثبات المقياس:

قام الباحث " عبد الرحيم زيادة" بالتحقق من ثبات المقياس من خلال إعادة التطبيق بفواصل زمني بين التطبيق الأول والثاني مدته (20) يوما، وذلك على عينة لديها سلوك عنف مكونة من (50) طالبا من إحدى المدارس الثانوية في آرید، وقد حسبت قيم معامل الارتباط بيرسون بين درجات الطلبة، وكانت كما هو مبين:

الجدول (9): معاملات الارتباط بيرسون بين درجات الطلبة

مستوى الدلالة	معامل الارتباط	
0.01	0.81	عنف موجه نحو الذات
0.01	0.76	عنف موجه نحو الآخرين
0.01	0.82	عنف موجه نحو الممتلكات
0.01	0.90	الدرجة الكلية

يتضح من خلال هذا الجدول أن معاملات الارتباط بين التطبيق القبلي والبعدي على مقياس سلوك العنف بأبعاده (عنف موجه نحو الذات، عنف موجه نحو الآخرين، عنف موجه نحو الممتلكات) جميعها دالة على مستوى الدلالة (0.01) مما يكشف ثباتا واضحا للمقياس وأن المقياس يتمتع بدرجة مقبولة من الاستقرار.

1- أساليب المعالجة الإحصائية المستخدمة في الدراسة:

بهدف الإجابة على تساؤلات الدراسة والتحقق من فروضها، قامت الطالب بمعالجة البيانات المتحصل عليها بعد تطبيق أدوات الدراسة، باستخدام الأساليب الإحصائية التالية:

➤ برنامج الحزمة الإحصائية للعلوم الاجتماعية (spss25).

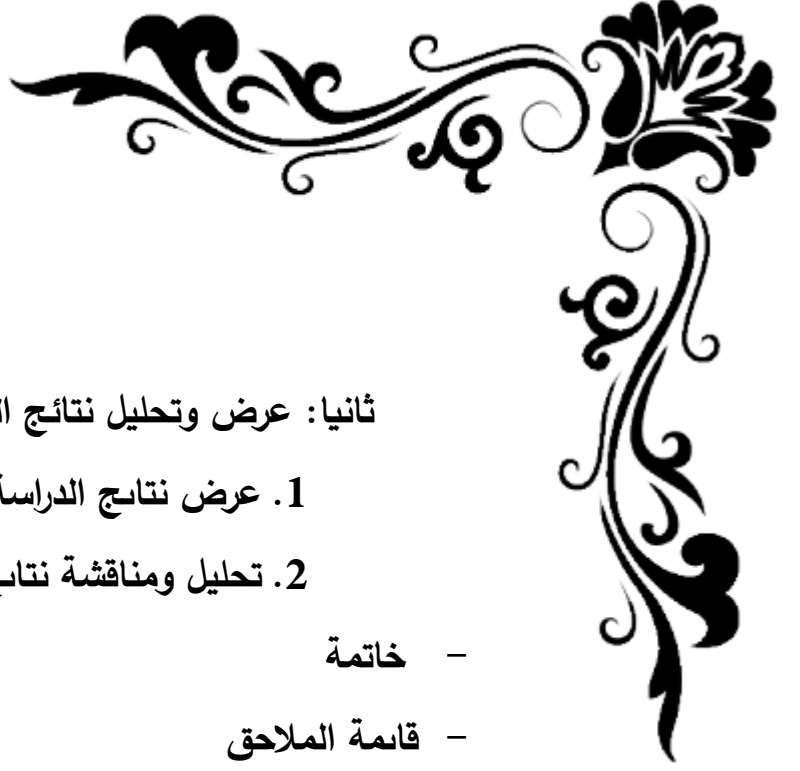
➤ الإحصاء الوصفي: تم استخدام:

• التكرارات.

• النسب المئوية لوصف خصائص العينة.

➤ الإحصاء الاستدلالي: وتم استخدام:

➤ معامل الارتباط بيرسون:



ثانيا: عرض وتحليل نتائج الدراسة:

1. عرض نتائج الدراسة

2. تحليل ومناقشة نتائج الدراسة

- خاتمة

- قائمة الملاحق

- قائمة المراجع



من خلال هذا الفصل سيتم عرض نتائج الدراسة، وكذلك محاولة لتفسير ومناقشة نتائج كل فرضية والمناقشة العامة للموضوع ككل في ضوء ما حصلنا عليه من نتائج.

1- عرض ومناقشة نتائج الفرضيات:

أ- عرض نتائج الفرضية الأولى:

والتي تنص توجد علاقة ارتباط بين التنافر المعرفي وظهور مشكلات نفسية العنف المدرسي
أنموذجاً عند المراهقين المتمدرسين

ولفحص صحة هذه الفرضية قمنا بحساب معاملات بيرسون بين درجات أبعاد كل من مقياس التنافر المعرفي ومقياس العنف المدرسي لدى المراهقين المتمدرسين أين اظهرت المعالجة الإحصائية النتائج الموضحة في الجدول الموالي:

الجدول (10): معاملات بيرسون بين درجات أبعاد كل من مقياس التنافر المعرفي والعنف المدرسي

لدى المراهق المتمدرس

متغيرات	الأبعاد	بعد العاطفي	بعد المعرفي السلوكي	عنف موجه نحو الذات	عنف موجه نحو الآخر	عنف موجه نحو الممتلكات
التنافر المعرفي	بعد العاطفي	1	,656**	-,306*	-,268*	-,380**
	بعد المعرفي السلوكي	,656**	1	-,315*	-,096	,199
سلوك العنف	عنف موجه نحو الذات	-,306*	-,315*	1	,287*	,127*
	عنف موجه نحو الآخر	-,268*	-,096	,287*	1	,731**
	عنف موجه نحو الممتلكات	-,380**	,199	,127*	,731**	1
مجموع	درجة كلية تنافر العنف المدرسي	-,367**				

ملاحظة: (**) دال عند مستوى أقل من 0.01 . - (*) دال عند مستوى أقل من 0.05

أظهرت النتائج الموضحة في الجدول أعلاه أنه توجد علاقة ذات دلالة إحصائية عند مستوى $(0,01)$ بين كل من درجات التنافر المعرفي ودرجات العنف المدرسي ($r = -0,367$) لدى أفراد العينة، وأن العلاقة بين هذا الأخير علاقة سلبية أما فيما يخص علاقة أبعاد التنافر المعرفي، أبعاد العنف المدرسي فنلاحظ من خلال الجدول أنه توجد علاقة ذات دلالة إحصائية بين بعد العاطفي وبعد عنف موجه نحو الذات أي ($r = -0,306^*$) وهي علاقة سلبية متوسطة دالة احصائيا عند مستوى $(0,05)$ ، تليها علاقة بالبعد العنف الموجه نحو الآخر بعد العاطفي أين ($r = -0,268^*$) وهي قيمة دالة احصائيا عند مستوى $(0,05)$ وهي نتيجة تؤكد العلاقة السلبية بين البعدين، كذلك علاقة بعد العاطفي والعنف الموجه نحو الممتلكات أين قدرت قيمة ($r = -0,380^{**}$) وهي قيمة دالة احصائيا عند مستوى $(0,01)$ ، وهي نتيجة تعبر عن وجود ارتباط قوي بين بعد العاطفي والعنف نحو الممتلكات لكنها علاقة عكسية دالة احصائيا.

كذلك العلاقة الارتباطية بين بعد المعرفي السلوكي وبعد العنف الموجه نحو الذات أين قدر قيمة ($r = -0,315^{**}$) وهي قيمة دالة احصائيا عند مستوى دلالة $0,01$ ، وهي تؤكد أنه هناك علاقة دالة احصائية لكنها عكسية، تليها علاقة الارتباطية بين كل من بعد المعرفي السلوكي وبعد العنف الموجه نحو الآخر أين قدرت قيمة ($r = -0,096$) وهي قيمة غير دالة احصائيا عند مستوى دلالة $0,05$ وهي في الحقيقة قيمة سلبية و ضعيفة جدا ، تليها علاقة بين بعد المعرفي السلوكي العنف الموجه نحو الممتلكات أين قدرت قيمة ($r = 0,199$) وهي قيمة غير دالة احصائية عند مستوى $(0,05)$ و تشير إلى وجود ارتباط إيجابي بينهما لكنه ضعيف وغير دال احصائيا.

وعليه فقد بينت النتائج أنه توجد علاقة عكسية بين تنافر المعرفي والعنف المدرسي لدى المراهقين المتمدرسين، قوية. ($r = -0,367^{**}$) وهي قيمة أقل من $\alpha < 0,01$ هذا يشير إلى أنه كلما ارتفعت درجات التنافر المعرفي لدى المراهقين المتمدرسين، انخفضت لديهم مستويات سلوك العنف بشكل عام والعكس صحيح هذا من جهة أما من جهة أخرى و فيما يخص العلاقة بين أبعاد كل واحد منهما فقد أظهرت النتائج أن هنالك علاقة بين البعد العاطفي وبعد عنف نحو الآخر وعنف نحو الذات وهي علاقة سلبية وتشير إلى أن زيادة البعد العاطفي قد يرتبط معه بانخفاض مستوى عنف نحو الذات والعنف نحو الآخر بعبارة أخرى أن ارتفاع الاضطرابات العاطفية يصاحبه انخفاض في العنف الموجه نحو الذات وهي نفس النتيجة فيما يخص العنف الموجه نحو الآخر وأن زيادة التنافر العاطفي يرافقها انخفاض في العنف الموجه نحو الآخرين.

على عكس تماما العلاقة بين البعد العاطفي والعنف الموجه نحو الآخر أين كانت علاقة قوية ودالة عند مستوى (0.01)، وتشير إلى أن ارتفاع البعد العاطفي يقلل من احتمال العنف تجاه الممتلكات. وهو ما يقال لعلاقة الدالة والقوية بين بعد المعرفي السلوكي والعنف الوجه نحو الذات هذه العلاقة القوية والسلبية

تشير إلى أنه كلما زاد وعي الفرد أو إحساسه بالتعارض بين أفكاره وسلوكياته (أي زاد التنافر المعرفي السلوكي)، قلت سلوكيات العنف التي يوجهها نحو نفسه.

في المقابل أظهرت النتائج عدم وجود علاقة بين بعد التنافر المعرفي السلوكي والعنف الموجه نحو الآخر والممتلكات وهذا يشير في أن إدراك الفرد للتعارض بين أفكاره وسلوكياته (التنافر المعرفي السلوكي) لا يؤثر بشكل ملحوظ على ميله لممارسة العنف تجاه الآخرين أو الممتلكات.

وعليه من خلال ما سبق يمكن القول إن الفرضية محققة وأن هناك علاقة ذات دلالة إحصائية والعلاقة سلبية.

2-مناقشة الفرضية:

فمن خلال النتائج التي تم عرضها سابقا والخاصة بالفرضية التي تقر بوجود علاقة بين أبعادالتنافر المعرفي وظهور المشكلات النفسية العنف المدرسي أنموذجا لدى المراهقين المتدربين أين تم التوصل إلى أن هذه الفرضية محققة أنه توجد علاقة بين كل من أبعاد التنافر المعرفي وظهور مشكلات نفسية العنف المدرسي أنموذجا عند المراهقين المتدربين لكنها علاقة سالبة، وهي نتيجة في الحقيقة تعكس تلك العلاقة العكسية ودالة احصائيا بين التنافر المعرفي وظهور مشكلات النفسية (العنف المدرسي انموذجا)، والتي تشير إلى أنه كلما زاد مستوى التنافر المعرفي لدى الفرد، انخفض سلوك العنف عنده، والعكس صحيح كلما انخفض التنافر المعرفي، زاد احتمال ممارسة الفرد للعنف أين تؤكد نتائج الدراسة أن التنافر المعرفي لدى المشاركين في الدراسة يعد بمثابة حاجز نفسي أمام ظهور سلوك العنف لديهم، وأنه كلما كان لديهم وعي بقيمهم ومبادئهم، وكان هناك تنافر بين ما يؤمن به وسلوكه العنيف، وكان هناك صراع بين القيم والسلوك، الشعور بالذنب، محاولة التبرير قل احتمال استمراره في ممارسة العنف وهي نتائج لا تختلف كثيرا عن نتائج الدراسات السابقة والتي تؤكد هذا الأخير أي التنافر المعرفي، لأن وجوده يجعل الفرد يتوقف ويفكر في عواقب سلوكه، أو يشعر بالخطأ، فيحد من عدوانيته بطريقة أو بأخرى وهو ما أكدته دراسة " بلاك و سوجين و فانزانت (1974)

أن زيادة الشعور بالمسؤولية تجاه المهام الصعبة خفف من حدة التنافر المعرفي، ما دفع الأفراد إلى تعديل سلوكهم بما يتناسب مع قيمهم". (سلامة وغباري، 2015).

فالمراهق كلما كان لديه وعي بقيمه الداخلية، وكلما كان لديه حس بالانتماء لمجموعة تشجع على القيم الإيجابية، زادت قدرته على مقاومة الضغوط الداخلية والخارجية التي تدفعه للسلوكيات السلبية وهو ما أكدته نظرية الضبط الذاتي أين أكد سكينر أن صفات الفرد الداخلية تلعب دور كبير في جعله إما فريسة لجميع المثيرات العاجلة، والتهور وسرعة الاندفاع، والغضب والعنف ومختلف المشكلات عكس الفرد الذي لديه قدرة على ضبط ما بداخله. فتعلم المراهقين كيف يضبطون مشاعرهم واندفاعاتهم (كما أشار سكينر)، يساعدهم على مقاومة الإغراءات اللحظية والضغوط، ويجعل سلوكهم أكثر اتساقاً مع قيمهم. (عفاف شكري، 2003، ص 202)

والعكس فكلما زاد التنافر المعرفي (أي كان هناك تعارض بين القيم والسلوك)، كلما زاد احتمال ظهور مشكلات نفسية واجتماعية، لأن التوتر الداخلي قد يترجم إلى غضب، قلق، أو حتى عنف. هذا وقد أشارت النتائج أيضاً على تلك العلاقة الدالة احصائياً أبعاد التنافر المعرفي، أبعاد العنف المدرسي أين بينت النتائج أن هناك علاقة دالة احصائياً بين البعد العاطفي وبعد عنف موجه نحو الذات والآخر والممتلكات أوهي علاقة سلبية متوسطة دالة احصائياً عند مستوى (0,05 و 0,01)، وهي تشير إلى أنه كلما زادت حدة المشاعر السلبية الناتجة عن التنافر المعرفي (أي كلما شعر المراهق بمشاعر قلق أو ذنب أو صراع داخلي بسبب تعارض أفكاره وسلوكياته)، كلما قل احتمال لجوئه للعنف الموجه نحو الذات والآخر والممتلكات؛ حيث لا يمكننا أن ننسى أن البعد العاطفي للتنافر المعرفي هو عبارة عن مجموعة من المشاعر السلبية الغير مريحة (القطامي، 2012، ص 183)، بعبارة أخرى أن مشاعر الفرد (المتعارضة بين ما يؤمن به وما يفعله)، ليشعر بمشاعر سلبية مثل القلق أو الذنب أو عدم الراحة هذه الأخيرة ليست دائماً سيئة فعادة ما يكون لدى المراهق درجة من الوعي وتقدير الذات التي تدفعه أحياناً إلى إصلاح الوضع بدلاً من الهروب أو إيذاء نفسه و يحاولون حل المشكلة بطرق تتمشى بقيمهم ومعتقداتهم، وعادة ما تكون تلك المشاعر والاحساس بالذنب أو القلق كجرس إنذار للتغيير، بدلاً من الهروب أو الانغلاق أو العنف ضد الذات والآخر، وهو ما أكدته ليون فستنجر في نظريته التنافر المعرفي الذي أكد أن الإنسان يسعى بطبيعته إلى تحقيق الانسجام بين الأفكار والمعتقدات والسلوكيات، عندما يحدث تعارض (تنافر معرفي)، يشعر الفرد بعدم الارتياح ويسعى لتقليل هذا التوتر بطريقة أو بأخرى. (festinger ,1957 ,p23)، (العظامات والعنوم، 2017)

خاصة في ظل ذلك الدعم الأسري والاجتماعي لهذا الأخير الذي يساعده على احتواء صراعاته النفسية والمعرفية والانفعالية والعاطفية مما يقلل احتمالية اللجوء إلى إيذاء الذات والآخر عن طريق طلب المساعدة، النصيحة، الإرشاد إلى غير ذلك من الطرق الداعمة التي تقلل من حدة التنافر وتمن من تطورها وتفاقمها لتتحول إلى سلوكيات سلبية كإيذاء الذات أو الآخر والممتلكات، وهو ما أكدته دراسة عمر عطا الله علي العظامات وعدنان يوسف محمد العتوم (2017) والتي تناولت مصادر الدعم الاجتماعي وعلاقتها بالتنافر المعرفي وانعكسات هذا الأخير على السلوك أين أظهرت النتائج أن الدعم الاجتماعي عامة والأسري خاصة يلعبان دورا رئيسيا في تخفيف أثر التنافر المعرفي لدى الأفراد، حيث يساعدهم على تجاوز الصراعات بأنواعها من خلال توفير بيئة آمنة لتفريغ المشاعر السلبية والتعبير عنها، بالإضافة إلى تقديم النصيحة والإرشاد المناسب في المواقف الصعبة، وبينت نتائج الدراسة أن الأفراد الذين يحظون بدعم اجتماعي وأسري قوي يكونون أقل عرضة للانخراط في سلوكيات سلبية مثل إيذاء الذات أو الآخرين أو الممتلكات، إذ يمكنهم هذا الدعم من مواجهة المواقف الضاغطة بطريقة إيجابية، ويعزز لديهم القدرة على طلب المساعدة والتواصل الفعال مع المحيطين بهم، مما يحد من تطور التنافر المعرفي إلى اضطرابات سلوكية أو نفسية أكثر خطورة. (شينون وجوهاري، 2023) والعكس صحيح ففي حالة يكون الفرد يعيش في وسط أسري غير داعم البيئة قاسية أو غير متقبلة فإن هذا الأخير يزيد من مخاوفه ومن صراعات الداخلية لديه ويجعله أكثر كبت لمشاعره ومخاوفه وتناقضات إلخ، مما يزيد التوتر وربما يدفعه للقيام لسلوكيات ضارة وشاذة ويكون عرضة للعديد من الاضطرابات النفسية.

هذا وأظهرت النتائج أيضا علاقة البعد المعرفي السلوكي بظهور المشكلات النفسية (العنف المدرسي نموذجاً) أين أكدت هي الأخرى على أن هنالك علاقة ذات دلالة احصائية عكسية بين بعد التنافر المعرفي السلوكي والعنف الموجه نحو الذات عند مستوى دلالة (0,01) وهو يشير إلى أنه كلما كان الفرد أكثر وعياً بأفكاره وسلوكياته وقدرته على تقييم قراراته بموضوعية، وقل احتمال لجوئه للعنف ضد الذات عكس الأفراد ذو الوعي المنخفض، فقد يعجزون عن معالجة هذا التوتر الداخلي بطريقة صحية، فيلجؤون إلى سلوكيات مؤذية للذات كوسيلة للهروب من الشعور بالذنب أو الفشل.

هذا وأكدت النتائج الدراسة أيضا أنه لا توجد علاقة ذات دلالة احصائية بين البعد التنافر المعرفي السلوكي والعنف نحو الذات والممتلكات لأن هذا الأخير يهتم بتقييم الفرد لذاته وقراراته ولا يمت بأي صلة أو علاقة بالعنف الموجه نحو الآخر الممتلكات لأن هذا الأخير مرتبط بالعديد من

العوامل الاجتماعية من جهة والانفعالية من جهة أخرى ولا يتعلق الأمر بمراجعة القرارات الذاتية والتأكد من سلامتها بل في الحقيقة خاضعة للعديد من العوامل كالغضب الاحباط والتسرع والضغوطات الخارجية أكثر ماهي قرارات شخصية وهو ما أشار ألبرت باندورا في نظريته التعلم الاجتماعي وأكد أن سلوك العنيف الموجه للآخرين أو الممتلكات غالبا ما يكتسب من خلال النمذجة والمحاكاة (التقليد)، ويتأثر بالضغوط والعلاقات الاجتماعية والعوامل البيئية؛ وليس بالضرورة أن يكون مرتبطا بتقييم الفرد لسلامة قراراته الذاتية، لأنها في الحقيقة مرتبطة بالتجارب السابقة، أو تقليد نماذج من البيئة المحيطة، أو التأثير بالجماعة... إلخ (مطروني وآخر، 2024، ص 9 ص10)

وعليه ومن خلال ما سبق يمكن القول إنه توجد علاقة ذات دلالة احصائية سالبة بين أبعاد التنافر التنافر المعرفي وظهور المشكلات النفسية (العنف المدرسي أنموذجا) لدى المراهق المتمدرس، حيث تبين أن ارتفاع مستوى التنافر المعرفي يقلل من احتمال لجوء المراهقين إلى السلوكيات العنيفة. وهذا يدل على أن التنافر المعرفي يعمل كآلية نفسية تحد من ظهور العنف المدرسي، إذ يدفع الفرد لمراجعة سلوكياته وضبط تصرفاته بما ينسجم مع قيمه ومعتقداته خاصة في ظل توفر الدعم الأسري والاجتماعي (تكوينات نفسية واجتماعية سليمة).



الخاتمة



الخاتمة:

وعليه من خلال مناقشتنا للفرضية القائلة عن وجود علاقة ذات دلالة احصائية بين أبعاد التنافر المعرفي و ظهور المشكلات النفسية لدى المراهق المتمدرس العنف المدرسي أنموذجا أين تم الوصول إلى أن التنافر المعرفي له علاقة ذات دلالة احصائية وسالبة مع ظهور مشكلات نفسية (العنف المدرسي انموذجا)، وأن هذا الأخير (التنافر المعرفي) يلعب دورا دفاعيا مهما في الحد من سلوكيات العنف لدى المراهقين، إذ يعمل التنافر كآلية نفسية تدفع الفرد لمراجعة ذاته وسلوكياته، والسعي لإعادة الانسجام بين ما يؤمن به وما يفعله، مما يقلل احتمالية ممارسة العنف، خصوصا إذا كان الفرد يمتلك وعيا ذاتيا مرتفعا ويدرك تعارض سلوكياته مع قيمه الداخلية من جهة ولديه دعم أسري واجتماعي هذا الأخير الذي يعد من بين أهم العوامل الداعمة والمهمة في تعزيز قدرة المراهق على التعايش مع مختلف الصراعات التي تواجهه في هذه المرحلة، خاصة تلك الصراعات الداخلية الناتجة عن التنافر المعرفي والعمل على تقديم يد المساعدة للخروج من أي أزمة نفسية أو سلوكية أو تربوية أو اجتماعية تواجهه والتعامل معها بمورنة بعيدا عن المشاكل والسلوكيات العنيفة أو المؤذية للذات أو للآخرين أو الممتلكات، لأنه كلما توفرت بيئة داعمة، شعر المراهق بالأمان والثقة، وازدادت قدرته على التعبير عن مشاعره السلبية وتفريغها بطرق إيجابية، مما يساهم في تقليل مخاطر التوترات النفسية والسلوكيات الانفعالية الخطرة هذا من جهة أما من جهة أخرى وفيما يتعلق بالعنف الموجه نحو الآخرين أو الممتلكات فقط تبين من خلال دراستنا الحالية أن هذا الأخير يرتبط بعوامل أخرى خارجية وانفعالية أكثر من ارتباطه بالتنافر المعرفي الذاتي، وأن العمل على تعزيز الوعي الذاتي والمعرفي لدى المراهقين، وتوفير بيئة اجتماعية وأسرية داعمة، يساعد بطريقة أو بأخرى في الحد من سلوكيات العنف كون هذا الأخير (تعزيز الوعي الذاتي و الدعم الأسري الاجتماعي) يمثلان حجر الأساس في الوقاية من والمشكلات النفسية والاجتماعية في هذه المرحلة الحرجة من النمو، لنخلص في الأخير إلى القول أنه توجد علاقة ذات دلالة احصائية بين أبعاد تنافر المعرفي وظهور مشكلات نفسية لدى المراهق المتمدرس (العنف المدرسي انموذجا (علاقة سالبة).

الاقتراحات:

- إجراء المزيد من دراسات حول العلاقة بين التنافر المعرفي ومتغيرات أخرى ذات صلة بهذا المفهوم مثل اضطرابات الشخصية
- إجراء دراسات مماثلة في مراحل عمرية مختلفة.
- إجراء المزيد من الدراسات حول العلاقة بين العنف المدرسي ومتغيرات أخرى ذات صلة بهذا المفهوم مثل التنشئة الاجتماعية، تقدير الذات، أساليب المعاملة الوالدية.
- تكثيف الدراسات والبحوث العلمية في مختلف التخصصات في كل ما يتعلق بمظاهر العنف والعوامل المؤدية له واقتراح حلول تخدم المؤسسات التعليمية والمجتمع والدولة عامة.
- إجراء برامج تدريبية تهدف إلى اكساب الطلاب والتلاميذ بعض المهارات المعرفية لخفض التنافر المعرفي.

قائمة المراجع والمصادر

قائمة المصادر والمراجع:

1. البقمي، فوزية فيصل (1931). ظاهرة العنف المدرسي بين طالبات المرحلة المتوسطة بمدينة الرياض. رسالة ماجستير. كلية الآداب. جامعة الملك سعود. الرياض.
2. بن دريدي، فوزي أحمد (2007). العنف لدى التلاميذ في المدارس الثانوية. جامعة نايف العربية السعودية.
3. بن موسى، محمود (2007) سيكولوجية الدافعية والانفعالات. (د. ط). عمان: دار الميسرة للنشر والتوزيع.
4. بوبعاية، يمينة (2018). المشكلات النفسية الأكثر شيوعاً لدى عينة من تلاميذ المرحلة الثانوية دراسة ميدانية ببعض ثانويات مدينة المسيلة. مجلة العلوم الاجتماعية والانسانية. جامعة محمد بوضياف المسيلة. ص155.
5. ثريا عبد الحميد، سلامة وثائر أحمد، غباري (2016). التنافر المعرفي والمسؤولية الاجتماعية لدى طلبة الجامعة الهاشمية في ضوء متغيري النوع الاجتماعي والكلية. مجلة الأردنية في العلوم التربوية. الأردن. ص31-35.
6. جزاء بن عبيد، العصامي (2009). بعض المشكلات النفسية الشائعة لدى طلاب مراحل التعليم العام بمدينة الطائف. رسالة ماجستير. جامعة ام اقرى مكة المكرمة.
7. الجندي، سهيلة (2015). العنف المدرسي وتأثيره على الأطفال والشباب. (د. ط). لبنان: دار الحضارة.
8. حداد، عفاف شكري وأبو سليمان، بهجت (2003). فاعلية برنامج إرشادي جمعي في التدريب على الضبط الذاتي في خفض الضغوط النفسية لدى عينة من طلبة المرحلة الثانوية. مجلة العلوم التربوية. العدد (3). ص 202.
9. حسني، عيد العظيم طه (2007). سيكولوجية العنف العائلي والمدرسي. ط1. الاسكندرية: دار الجامعة الجديدة.
10. حسنين ألاء، أكرم (2017). مستوى التنافر المعرفي وعلاقته بأنماط الشخصية لدى المراهقين في منطقة علبين. رسالة ماجستير. جامعة عمان العربية.

11. حسونة، محمد وآخرون (2012). العنف في المدرسة الثانوية. ج3. القاهرة: المكتب الجامعي الحديث.
12. حمداوي، الطيب (2015). العنف في الوسط المدرسي بالتنشئة الأسرية. رسالة ماجستير في علم الاجتماع والإجرام.
13. حمودي، مليكة (2015). العنف المدرسي الموجه ضد الاستاذ في الطور الثانوي دراسة ميدانية بثاويات العطف. معهد العلوم الانسانية والاجتماعية. الجزائر. ص 09-13.
14. حويتي، احمد (2004/2003). العنف المدرسي. مقال منشور في الكتاب جماعي موسوم ب العنف والمجتمع. منشورات جامعة محمد خيضر. بسكرة. الجزائر. ص 236.
15. الحيدري، إبراهيم (2015). سوسيولوجيا العنف والإرهاب. ط2. لبنان: دار الساقى.
16. الخطيب، فريد وآخرون (2007). الدليل الوقائي لحماية الطلبة من العنف والإساءة. الأردن: إدارة التعليم العام وشؤون الطلبة.
17. الخولي، محمد السعيد (2008). العنف المدرسي الأسباب سبل المواجهة. ط1. القاهرة: مكتبة الانجلو المصرية.
18. الدريعي، اياد محمد (2014). العنف المدرسي وأثره على التحصيل الدراسي والسلوكي للطفل. (د. ط). لبنان: دون دار النشر.
19. رزق، امنية (2005). مشكلات طلبة المرحلة الثانوية وحجاتهم الارشادية دراسة ميدانية على طلبة محافظة دمشق. مجلة جامعة دمشق. دمشق. المجلد 2: العدد (24). ص 155.
20. رشاد على، عبد العزيز موسى وبنيت محمد ن زينب زين عايش (2009). سيكولوجية العنف ضد الأطفال. ط1. القاهرة: عالم الكتاب للنشر والتوزيع والطباعة.
21. الزعبي، محمد أحمد (2006). الارشاد النفسي اتجاهاته نظرياته. (د. ط). عمان: دار زهران للنشر والتوزيع.
22. الزعبي، أحمد محمد (2010). سيكولوجية المراهقة. ط1. الاردن: دار زهران للنشر والتوزيع.
23. زهران، حامد عبد السلام (1997). علم النفس النمو الطفولة والمراهقة. ط6. القاهرة: علم الكتاب.
24. السحن، إحسان محمد (2008). علم الاجتماع العنف والارهاب. ط1. عمان: دار وائل للنشر.
25. شوكت، رفعت (2016). التنافر المعرفي لدى طلبة كلية التربية الأساسية الجامعة المستنصرية. مجلة كلية التربية الأساسية. المجلد 22: العدد (93). ص 36-40.

26. شينون، أحمد وجوهاري، سمير (2023). التنافر المعرفي لدى الطالب الجامعي. مجلة العلوم القانونية والاجتماعية. الجزائر. العدد (8): العدد (4) ص 204-2018.
27. عباس، محمد وفؤاد عبد العلي (2019) الأمن الوجودي وعلاقته بالتنافر المعرفي لدى طلبة الجامعة. رسالة ماجستير كلية التربية للعلوم الانسانية. جامعة كربلاء.
28. عبد الرحيم زيادة، أحمد رشيد (2011). العنف المدرسي بين النظرية والتطبيق. (د.ط.). الأردن: مؤسسة الورق للنشر والتوزيع.
29. عجرود، صباح (2007/2006). التوجيه المدرسي وعلاقته بالعنف في الوسط المدرسي حسب اتجاهات تلاميذ المرحلة الثانوية. رسالة ماجستير. جامعة قسنطينة.
30. العسيوي محمد، عبد الرحمان (2006). الاتجاهات النفسية وقياسها. ط1. مصر. دارالنشر منشأة المعارف.
31. العصماني، عبد الله ابراهيم (1934). العنف المدرسي وعلاقته بالنمو الأخلاقي لدى عينة من طلاب مرحلة الثانوية بتعليم محافظة الليث. رسالة ماجستير. كلية التربية جامعة أم القرى. مكة المكرمة.
32. العظامات عمر، عطا الله علي والعتوم (2017). التنافر المعرفي وعلاقاته بأساليب التفكير ومصادر الدعم الاجتماعي لدى طلبة جامعة اليرموك قاعدة المعلومات. رسالة دكتورا. دار المنظومة.
33. علوان طلال، غالب (2019). التفكير القطبي وعلاقته بالتنافر المعرفي لدى طلبة الجامعة. مجلة زانكاوي سليمان. ص 13.
34. علي قيس، محمد وحموك، وليد (2014). الدافعية العقلية رؤية جديدة. (د. ط.). مركز دبيونو لتعليم التفكير.
35. الغامدي، مسفر محمد (1930). العلاقة بين العنف الأسري والعنف المدرسي لدى عينة من طلاب المرحلة المتوسطة بمدينة جدة. رسالة ماجستير. كلية التربية جامعة أم القرى مكة المكرمة.
36. الفسفوس، عدنان أحمد (2006). الدليل الارشادي للسلوك العدواني لدى طلبة المدارس. الأردن: المكتبة الالكترونية أطفال الخليج. www.gulfquits.com. ص 30-31.
37. فوقية عبد الفتاح، جابر (2005) علم النفس المعرفي بين النظرية والتطبيق. (د.ط.). القاهرة: دار الفكر العربي للنشر والتوزيع.

38. قطامي، يوسف (2012). نظرية التنافر المعرفي والعجز والتغيير المعرفي. ط1. الأردن: دار الميسرة للنشر والتوزيع.
39. كزاوي، عطاء الله (2019/2018). فاعلية برنامج ارشادي انفعالي للتخفيف من سلوكيات العنف المدرسي لدى عينة من التلاميذ العنفيين بالمرحلة الثانوية دراسة تجريبية بمدينة الأغواط. أطروحة مكملة لنيل شهادة دكتورا طور الثالث تخصص الارشاد النفسي التربوي. جامعة الاغواط.
40. لحويديك، رجاء (2014). فاعلية برنامج تدريبي يستند إلى السيكدوراما في تقليل التنافر المعرفي لدى الأحداث الجانحين بمركز حماية الطفولة. المجلة التربوية الدولية المتخصصة. المغرب. ص122.
41. اللحياني، مريم حميد والعنبي (2015). بناء مقياس للتنافر المعرفي وتقدير خصائصه السيكومترية لطالبا جامعةام القرى مكة المكرمة. مجلة الدراسات التربوية والنفسية. المجلد 9: العدد (3) ص46. جامعةام القرى مكة المكرمة.
42. مزقوط، زهرة (2013). دور مستشار التوجيه في التقليل من ظاهرة العنف المدرسي. رسالة ماجستير. عمان.
43. مصباح، عامر (2003). التنشئة الاجتماعية والسلوك الانحرافي للتلميذ المدرسة الثانوية. الجزائر: دار الأمة.
44. مصباح، عامر (2011). علم النفس الاجتماعي في السياسة والاعلام. (د. ط). الجزائر: دار الكتاب الحديث.
45. مطروني، فيصل وبوعمامة، نوال (2024). نظرية التعلم الاجتماعي عند "جوليان. ب. روتر" و"ألبرت باندورا". مجلة الحكمة للدراسات الفلسفية. المجلد 12: العدد (3) ص 9-10.
46. المعموري، ناجح والمعموري، على (2011/2012). النمو النفسي والاجتماعي وعلاقته بالتوافق النفسي لدى المراهقين. مجلة كلية التربية للعلوم الإنسانية. العراق. 1: (19) ص2063-281.
47. نبهان، يحيى محمد (2008). الأساليب التربوية الخاطئة وأثرها في التنشئة الاجتماعية. الأردن: دار اليازوري العلمية للنشر والتوزيع.
48. نجاح، الصليبي (2017). العنف في المدارس أسبابه وآثاره وسبل الوقاية منه. (د. ط). الأردن: دار المعارف.
49. المحمودي، محمد سرحان علي (2019). مناهج البحث العلمي. ط2. اليمن: دار الكتب.

- Festinger.L(1957). Atherory of cogntive dissonance stanford CA. stanford. unversity press.
- Stanchi.k(2013). what cognitive dissonce tell use baut to one inpersonality with Alcohol use behavoire and alchol prblemss in adolescent receiving child well are sercies. jment healthe addiction.
- cigainero. I (2009). the effectiveness of feer mediation on reducing middle school voilence and negative. rehaviour. from. education resource. inforonation conter hp: nearic.ed.gov=ED515905.
- Le. Hall.H(1985). Pschologie des abolexents, presse universitaire de France (PUf), paris 1^{er} edition.

مسحوق

البيانات الأولية

الجنس: ☐ ذكر ☐ أنثى

العمر:

عزيزي التلميذ / عزيزتي التلميذة

تحية طيبة وبعد....

فيما يلي مجموعة من العبارات التي يمكن أن تعبر عنك، لذا أرجو منك قراءة كل فقرة بتمعن والإجابة عنها بوضع إشارة (X) تحت البديل المقابل لها، والذي تراه/ ترينه مناسباً، ويمثل مدى انطباق مضمون العبارة عليك. وأحيطكم علماً أنه لا توجد إجابة صحيحة أو خاطئة وإنما تقاس الإجابة الصحيحة بمدى تعبيرها عن ممارساتك اليومية، مع العلم أن إجابتك ستحظى بالسرية التامة ولا تستغل إلا لأغراض البحث العلمي فقط.

شكراً سلفاً لتعاونكم معنا

الرقم	مضمون العبارة	دائماً	غالباً	أحياناً	نادراً	أبداً
1	أشعر بالانزعاج عند الإجابة على الأسئلة					
2	أشعر بالقلق عندما تكون إجاباتي غير متناسقة مع إجابات الآخرين					
3	أشعر بحالة من اليأس عند أداء المهمة					
4	تنتابني خيبة أمل نفسية					
5	أخاف من القيام بالمهمة التي توكل إلي					
6	يملكني شعور بالغضب عند القيام بمهمة ما					
7	أشعر أن المهمة الموكلة إلي صعبة جداً					
8	أشعر بالإحباط وعدم القدرة على الاستمرار بأداء المهمة					
9	يرافقني الاكتئاب أثناء أداء المهمة					
10	أشعر بالمرض قبل أداء المهمة					

الرقم	مضمون العبارة	دائما	غالبا	أحيانا	نادرا	أبدا
11	أشعر بالرضا لقراري الذي اتخذته عند شراء سلعة ما					
12	أفتقد للارتياح النفسي عندما يكون هناك تضارب في أفكار					
13	أبتعد عن قول الحق خوفا من التعرض إلى اللوم					
14	أغير بعض ردود أفعالي تجاه المواقف إذا استطعت الرجوع إلى الماضي					
15	تتعارض بعض إجاباتي على الأسئلة مع معتقداتي الخاصة					
16	أتردد في ردود أفعالي تجاه المواقف والأحداث					
17	أجد صعوبة في توقع الأداء الأفضل لمهمة ما					
18	أتأمل تفوق الأشياء الإيجابية على السلبية في حياتي					
19	عندما أتخذ قرارا فأنا لست متأكدا إن كان هذا القرار الذي اتخذته صحيحا					
20	القرار الذي اتخذته تم التفكير فيه لاحقا					
21	أتساءل فيما إذا حصلت على العرض الجيد عند شراء أي شيء					
22	أتساءل كثيرا إذا تحققت لي قيمة جيدة لشيء أنفقت عليه المال					
23	أفكر في الأسئلة التي أطرحها على نفسي عند أداء مهمة ما					
24	أتساءل مع نفسي كثيرا حول صحة الأشياء التي عملتها					
25	أفكر في مدى صحة الأسئلة التي أطرحها					
26	أتساءل لماذا أشتري الشيء بعد شرائه					
27	واجهت صعوبة كبيرة للحكم على جودة المنتج الذي اشتريته					
28	يصعب علي تقبل المعتقدات المتعارضة مع معتداتي					
29	أنا حذر من تغيير معتداتي وأفكاري التي تعلمتها مسبقا					

البيانات الأولية

الجنس: ذكر ☐ انثى ☐

العمر:

عزيزي التلميذ / عزيزتي التلميذة

تحية طيبة وبعد

فيما يلي مجموعة من العبارات التي يمكن أن تعبر عنك، لذا أرجو منك قراءة كل فقرة بتمعن والإجابة عنها بوضع إشارة (*) تحت البديل المقابل لها، والذي تراه تربيه مناسبة، ويمثل مدى انطباق مضمون العبارة عليك، وأحيطكم علما أنه لا توجد إجابة صحيحة أو خاطئة وإنما تقاس الإجابة الصحيحة بمدى تعبيرها عن ممارساتك اليومية، مع العلم أن إجابتك ستحظى بالسرية التامة ولا تستغل إلا الأغراض البحث العلمي فقط.

5	امارس الألعاب العنيفة التي تسبب لي الأذى.			
6	عندما اغضب اضرب رأسي بعنف غير مهتم بالأذى.			
7	عندما اتفعل أقوم ببعض اصابعي.			
8	عندما اغضب اشد شعري.			
9	عندما اغضب اصك على اسناني.			
10	عندما اتفعل اشم نفسي وألغنها.			
11	عندما اتشاجر مع زملائي أقوم بضربهم في أماكن حساسة في اجسامهم.			
12	اقف زملائي بالطباشير اثناء سير الحصة.			
13	اتعمد اصدار أصوات اثناء سير الحصة لإعاقبتها.			
14	اصرب زميلي عند مضايقته لي.			
15	ادفع زملائي بعنف عند خروجي من الفصل.			
16	اميل إلى الخشونة مع زملائي اثناء اللعب معهم.			
17	اقف المنزسين بالحجارة وأنا في مكان خفي.			
18	اعاند المدرس واتحداه اثناء الدرس.			
19	استخدم الفاظ قبيحة مع زملائي.			
20	امزق الوسائل التعليمية (الرسوم - النماذج) المعلقة على الحائط.			
21	أنتف أشجار الحديقة المدرسية ومزروعاتها.			
22	اقوم بتخريب دورات المياه في المدرسة.			
23	أطبخ السيورة لإعاقة استخدامها.			
24	احطم وأخرب مقاعد الفصل.			
25	انقع صندوق القمامة ليقع ما فيه على الأرض.			
26	أشوه جدران وأبواب المدرسة بالكتابة عليها.			
27	اقوم باتلاف أي شيء ثمين في مختبر الحاسوب.			
28	اقف الحجارة على نوافذ المدرسة.			



الجمهورية الجزائرية الديمقراطية الشعبية
وزارة التعليم العالي والبحث العلمي
جامعة ابن خلدون - تيارت -



كلية العلوم الانسانية والاجتماعية
قسم علم النفس والفلسفة والارطوفونيا
رقم القيد: 325 / ق ع ن .أ.ف/ 2025

إلى السيد المحترم: مدير متوسطة
"حمداني مليكة" - تيارت -

الموضوع: طلب ترخيص لإجراء دراسة ميدانية

تحية طيبة وبعد:

في إطار تـثمين وترقية البحث العلمي لطلبة قسم علم النفس والفلسفة والأرطوفونيا، يشرفني أن ألتـمس من سيادتكم الترخيص لطلبة السنة الثانية ماستر علم النفس المدرسي الآتية أسماؤهم:

- ملياني خيرة سمية
- مساي صارة

لإجراء دراسة ميدانية تحت عنوان:

..... البحث في..... المصحح في..... و..... المشاهدة..... النفسية..... عند.....
..... المراهقين..... المصحح..... من..... المشاهدة..... المدرسي..... بمو.....

وفي الأخير تقبلو منا أسمى عبارات الاحترام والتقدير.

تيارت في: 12 ماي 2025.....

رئيس القسم

قسم علم النفس
والأرطوفونيا
والفلسفة
بجامعة ابن خلدون
تيارت

الجمهورية الجزائرية الديمقراطية الشعبية
وزارة التعليم العالي والبحث العلمي
جامعة ابن خلدون - تيارت -
كلية العلوم الانسانية والاجتماعية
قسم علم النفس والفلسفة والارطوفونيا

بديار بن عيسى
مدير متوسطة

الجمهورية الجزائرية الديمقراطية الشعبية
جامعة ابن خلدون تيارت

تصريح شرفي

خاص بالالتزام بقواعد النزاهة العلمية لإنجاز بحث

(ملحق القرار الوزاري رقم 1082 المؤرخ في 2020/12/27 المتعلق بالوقاية ومحاربة السرقة العلمية)

أنا الممضي أدناه،

السيد(ة) حليمة بن خيرة للمصطفى

الحامل لبطاقة التعريف الوطنية رقم: 265.71.8.14.8.2020 والصادرة بتاريخ: 28-8-2019

المسجل(ة) بكلية: العلوم الاجتماعية والإنسانية قسم: علم النفس والفلسفة والأدب

و المكلف بإنجاز أعمال بحث مذكرة التخرج ماستر

عنوانها: الموقف المحرقي وظهور المشكلات النفسية عند

الطوائف المندمجة (الغنف المحرسي) المنهجية

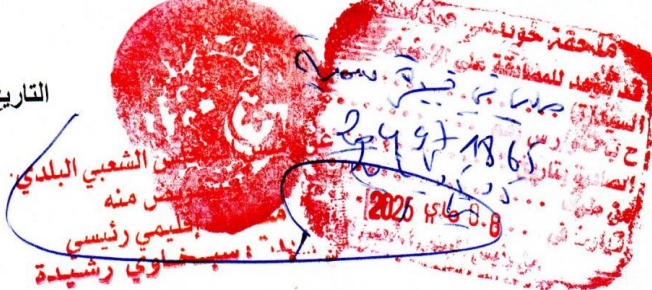
أصرح بشرفي أنني ألتزم بمراعاة المعايير العلمية والمنهجية ومعايير الأخلاقيات المهنية النزاهة الأكاديمية المطلوبة في إنجاز البحث المذكور أعلاه.

٨ ص ٢٠٢٥

التاريخ

إمضاء المعني

24



مجلس الشورى البلدي