الدراسة الأولى

الصورة المدركة للطالب العدوانى فى المجال المدرسى لدى عينة من طلاب المدارس الثانوية

تمهيد

العنف والعدوان ظاهرة عالمية لا تقتصر على دولة ما أو مجال ما، بل يعد سلوكًا شائعًا فى كل بقاع الأرض، ولدى جميع الفئات العمرية وإن اختلفت حدته من مكان إلى آخر ومن شخص إلى آخر. (انظر على سبيل المثال فى هذا الصدد دراسات: عزة حجازى، 1986، ص 279، سامى عبد القوى 1994، ص 49، سعد المغربى، 1993: ص 12، فرج طه، 1987: ص 20، محمد حسن غانم 1998: ص ص 80 ـ 90، أحمد زايد وآخرون، 2002، طريف شوقى، 2002، ليلى عبد الجواد، 2002، محمد السيد حسونه وآخرون 2000، Dumais, et. al, 2005).

وسوف نركز فى هذه الدراسة على العنف الطلابى، وخاصة الطالب الذى يمارس العنف فى المجال الدراسى وكيفية إدراك زملائه لصفاته، وأسباب لجوئه إلى العنف، والعلاج من وجهة نظرهم؛ لأن هؤلاء الطلاب هم فى الأساس المعنيون بالقضية، ولا بد من أخذ آرائهم فى الاعتبار (بما فيهم الطلاب المشاغبون دراسيًا) حتى لا يستشعروا أننا كسلطة نفرض آراءنا ـ حتى وإن كانت فى صالحهم ـ عليهم. فقد رصد سعيد إسماعيل على (1999) الكثير من أحداث العنف الموجهة من الطلاب تجاه المدرسين ـ كما نشرته الصحف اليومية ـ متوصلاً إلى حقيقة خلاصتها: أن عنف الطلاب تجاه المدرسين قد أصبح فى ازدياد مضطرد وأن عنف المدرسين تجاه الطلاب قد تقلص. (سعيد إسماعيل على، 1999: ص ص 100 ـ 112).

وقد تم رصد العديد من أحداث العنف الطلابى الموجه تجاه المدرسين والإدارة التعليمية، بل والـمُناخ التعليمى بصفة عامة. حيث تم رصد الآتى:

ففى مصر ـ على سبيل المثال ـ رصدت أجهزة الأمن العام فى محافظة أسيوط خلال شهر يناير عام 2000م نحو (2625) قضية مرتبطة بالمجال الدراسى، وبلغت جملة حالات العنف بين الفئة العمرية أقل من 18 سنة ـ فى نفس الفترة ـ نحو 37 قضية، وقد اتضح أن معظم هذه القضايا تتمثل فى الضرب أو السرقة أو التعرض لأنثى فى الطريق العام أو التورط فى المشاجرات. **(فتحى أمين، 1999: ص 383)**.

وفى دراسة عن جرائم الطلاب، كما نشرت فى الصحف خلال سبعة أشهر[1]، وجد أن جرائم الطلاب تتعدد ما بين القتل والإدمان والشغب فى الامتحانات واللجوء إلى الغش بالقوة، والتربص بالملاحظين من المدرسين عقب انتهاء لجنة

(1) لا يمر يومٌ إلا وتطالعنا الصحف بالعديد من الجرائم التى يكون الجناة فيها من الطلاب. وسوف نسوق بعضًا من هذه الجرائم:

1 ـ 17 تلميذًا من إحدى المدارس الثانوية بمدينة نصر، قاموا بإحداث شغب وإلقاء (قنابل مولوتوف) صنعوها فى زجاجات مياه غازية على طلبة مدرسة أخرى بسبب خلاف حول (بنت) من بنات المدرسة الأخيرة. (أخبار اليوم، 7/ 3/ 1998، ص 1).

2 ـ وقف طالب أمام مُدرسته ليشهر فى وجهها سلاحًا انطلقت منه رصاصات أردتها قتيلة، وبالرغم من أنها حالة فردية إلا أنها قد أثارت القلق على مجتمع العائلة المدرسية الذى أصبح يتهيج منهج العنف فى علاقاته. (أمل سعد، تحقيقات الأهرام، 11/ 5/ 1992، ص 7).

3 ـ طالب بالثانوى العام يسرق سيارة خالته ويبيع أجزاءها ليشم بثمنها الهيروين. (جريدة الأخبار، 9/ 3/ 1998، ص 15).

4 ـ طالب ثانوى يقتل سيدة (والدة زميله فى المدرسة) بهدف سرقة مصوغاتها. (الأهرام: 2/ 2/ 2002، ص 20).

5 ـ طالب بالإعدادية يحدث عاهة مستديمة لناظرة المدرسة (عاهة فى العين بنسبة 35٪) وتمت إحالته إلى دار رعاية الأحداث. (الأهرام، 10/ 7/ 2003: ص 28).

6 ـ طالب بالصف الثالث الثانوى يقوم بالاعتداء على مدرسة بالقول والفعل وصفعها على وجهها عدة مرات، كما جذبها من (الإيشارب) خارج الفصل مما أدى إلى إصابة (مدرسة الفلسفة وعلم النفس) بحالة انهيار عصبى وتشنجات وارتفاع بضغط الدم وغياب عن الوعى، والسبب: أن المدرسة رفضت دخوله الحصة نظرًا لتعمده التأخير. (جريدة الوفد، 17/ 12/ 2005: ص 11).

وما سبق مجرد أمثلة وسوف نكتفى بها.

الامتحانات يوميًا، وأن أداة الجريمة تكون متعددة، وأن غالبية هؤلاء الطلاب طلاب ثانوى يليهم طلاب الجامعات. **(محمد حسن غانم، 2003: ص ص 9 ـ 22)**.

كما أشارت إحصاءات إدارة شرطة الأحداث إلى زيادة عدد الأحداث فى الفئة العمرية لتلاميذ المرحلة الثانوية الذين صدرت ضدهم أحكام مقيدة للحرية بنسبة 100٪ خلال الفترة من 1991: 1997، حيث وصل عددهم إلى (20.834) حَدَثًا. **(أحمد زايد وآخرون، 2002: ص ص 14 ـ 15)**.

ورغم ذلك، فإن الدراسات التى تركز على عنف الطلاب ما زالت قليلة، بل وفى حدود علمنا لم نعثر على دراسة قد تناولت هذه السلوكيات العنيفة للطالب فى المجال المدرسى (من وجهة نظر الطلاب، سواء الطلاب المشاغبون أو الطلاب ضحايا الشغب).

أما عن عنف الطلاب على المستوى العالمى فنجد أن المجلة الدولية للعلوم الاجتماعية ـ على سبيل المثال ـ قد خصصت العدد رقم (174) باسم العنف المفرط، وإن العنف قد أصبح ظاهرة ملفتة للنظر ويأخذ شكلاً جماعيًا **(عمر بارتوف، 2002ص ص 117 ـ 132)**. وإن العنف والعدوان قد أصبحا من العلامات الأساسية المميزة للكثير من المدارس فى أوروبا، بل وتزداد حدتهما بالرغم من تنبه العديد من الباحثين إلى ضرورة تناول العدوان فى المجال الدراسى مؤخرًا. **(Santana, 2000 p, 2002)**، وكذا مجال العلاقات الإنسانية بين الطلاب. **(Decker, 2005, PP. 272 - 276)**.

ولقد أصبح العنف داخل المدارس الأمريكية فى ازدياد؛ إلى درجة أن ذهب أحد الباحثين **Gall** إلى اعتباره جزءًا من طقوس الحياة اليومية لغالبية المواطنين فى أمريكا، حيث يقدم رؤيته من خلال تحليله لبيانات الحجز فى أقسام الشرطة، فلقد وجد أن تهمة القتل التى توجه إلى الطلاب فى ازدياد لدرجة أنها زادت إلى 85٪ ما بين عامى 1978 ـ 1991. **(Gall, 1996, P. 365)**. ولا شك أن سمات العنف قد تزايدت لدى المواطن الأمريكى بعد أحداث 11 سبتمبر 2001، وتقسيم القيادة

السياسية الأمريكية للعالم إلى محورين: الخير والشر، بل والقيام باحتلال بعض الدول (خوفًا من إمكانية تسلل العنف إلى المجتمع الأمريكى).

ورغم أهمية تناول السلوكيات العنيفة بالدراسة لدى طالب الثانوى (كما يدرك ذلك طلاب الثانوى) إلا أننا بعد مراجعة التراث النظرى والدراسات والأبحاث السابقة فى هذا المجال وفى البيئة العربية قد توصلنا إلى وجود:

1 ـ دراسة واحدة فقط قد تناولت التلاميذ ضحايا مشاغبة الأقران فى المدرسة. **(فوقية راضى، 2001)**.

2 ـ دراسة واحدة ـ فى حدود علمنا ـ قد تناولت العنف بين طلاب المدارس فى محافظتى القاهرة والجيزة. **(أحمد زايد وآخرون، 2004)**.

3 ـ دراسة واحدة فقط ـ قد تناولت السلوكيات العدوانية كما يراها الإداريون والمرشدون والمعلمون فى مدارس عمان الكبرى فى الأردن. **(سهام أبو عيطة، 2002)**.

4 ـ بعض الدراسات قد تناولت العنف لدى الطلاب الجامعيين من وجهة النظر الاجتماعية، أو بعض محاور الخدمة الاجتماعية؛ حيث التركيز فقط على الجوانب الاجتماعية وحساب النسب والتكرارات المئوية. **(عرفات خليل، 1995)**، وكذا تناول العديد من المتغيرات المرتبطة بالعنف لدى طلاب الجامعة. **(معتز سيد عبد الله، 2005)**.

5 ـ لم نعثر على دراسة قد تناولت كيفية التعامل مع الطالب المشاغب دراسيًا، وإن كانت دراسة واحدة ـ فى حدود علمنا ـ قد تناولت بالدراسة الإكلينيكية المتعمقة مجموعة من التلاميذ العدوانيين فى المرحلة الثانوية، وهم مجموعة من الطلاب قد قاموا بالاعتداء على المدرسين. **(كوثر رزق، 1992: ص ص 197 ـ 230)**.

ولذا.. فإن الدراسة الحالية تهتم بالوقوف على الآتى:

1 ـ التعرف على الصورة المدركة لطلاب المرحلة الثانوية، وكيفية إدراكهم للطالب ذى السلوكيات العنيفة، والتعرف على أهم صفاته، كما يدركها الطلاب

أنفسهم باعتبار أنهم قد يكونون ضحايا لهذا السلوك العنيف، فضلاً عن أن هذه السلوكيات قد تفجر لديهم العديد من ردود الفعل مثل:

أ ـ الانغماس فى رد الفعل العدوانى العنيف.

ب ـ التقليد.

جـ ـ المبالغة فى العنف.

د ـ التجنب.

هـ ـ انتقال العنف من المجال المدرسى إلى الأقران والأسرة.

2 ـ التعرف على الصورة المدركة لطلاب الثانوى للأسباب والعوامل التى قد تدفع أحد الطلاب إلى انتهاج السلوك العدوانى فى المجال المدرسى.

3 ـ التعرف على الصورة المدركة لطلاب الثانوى لكيفية علاج هذه السلوكيات العدوانية العنيفة.

4 ـ دراسة الفروق بين طلاب الثانوى (عام ـ تجارى ـ زراعى ـ صناعى ـ أزهرى) مع التركيز ـ فى هذه الدراسة ـ على الذكور؛ لأن كثيرًا من الدراسات قد وجدت أن الذكور أكثر عنفًا من الإناث. انظر على سبيل المثال دراسات:

(Smith, et. al., 2000, PP. 19 - 25 Holtapples & Meira, 2000, PP. 9 - 22)

محمد خضر مختار، 1996، (جبر محمد جبر، عادل هريدى، 2003: ص ص 85 ـ 159) وغيرها من الدراسات.

مشكلة الدراسة :

تتلخص مشكلة الدراسة الحالية فى محاولة الإجابة عن التساؤلات الآتية:

1 ـ ما الصورة المدركة للطالب ذى السلوكيات العدوانية فى المجال المدرسى من خلال إدراك طلاب الثانوى (عام ـ تجارى ـ زراعى ـ صناعى ـ أزهرى) والطلاب المشاغبين؟

2 ـ ما الصورة المدركة للأسباب والدوافع التى تدفع بعض الطلاب إلى اللجوء إلى العنف والسلوكيات العدوانية فى المجال المدرسى، من خلال إدراك طلاب الثانوى (عام ـ تجارى ـ زراعى ـ صناعى ـ أزهر) والطلاب المشاغبين؟

3 ـ ما الصورة المدركة لكيفية علاج الطالب ذى السلوكيات العدوانية فى المجال المدرسى من خلال إدراك طلاب الثانوى (عام ـ تجارى ـ زراعى ـ صناعى ـ أزهر) والطلاب المشاغبين؟

أهمية الدراسة :

تتمثل أهمية الدراسة الحالية فى مجموعة من الاعتبارات هى:

1 ـ أن الدراسة تتناول موضوعًا مهمًّا من الموضوعات متعددة الجوانب، حيث إن العنف والسلوكيات العدوانية يمكن تناولها ـ وهو كذلك بالفعل ـ من جوانب متعددة أو علوم مختلفة. **(Klinebera, 1981, P. 122)**.

2 ـ أن الدراسة تتناول شريحة عمرية مهمَّة تتمثل فى فئة طلاب الثانوى؛ أى المراهقين، وأن مجموع أعداد المراهقين من الجنسين ممن تتراوح أعمارهم بين (15 ـ 19) عامًا تتراوح بين (6,324,000 ـ 3,939,000) بنسبة تتراوح بين (10,46 ـ 9,79) من إجمالى عدد السكان فى تلك الفترة. **(إبراهيم قشقوش، 1989: ص ص 8 ـ 12)**.

3 ـ أن الدراسة تركز على الصورة المدركة لعينة من طلاب الثانوى عن الطلاب ـ زملائهم ـ ذوى السلوكيات العدوانية من حيث التعرف على:

أ ـ الصفات التى يتصف بها الطالب العنيف فى المجال الدراسى.

ب ـ الأسباب التى أدت به إلى اتخاذ السلوكيات العنيفة العدوانية منهجًا وطريقًا.

جـ ـ كيفية علاج الطالب ذى السلوكيات العنيفة العدوانية من وجهة نظر زملائه من الطلاب، على أنهم قد يكونون أكثر الفئات تضررًا من هذه السلوكيات، ويختلف موقفهم فى صورة ردود أفعال متعددة ومتباينة.

4 ـ أن الدراسة تهدف إلى تصميم مقياس يعكس ثلاثة جوانب لدى شخصية الطالب ذى السلوكيات العدوانية (الصفات ـ الأسباب ـ العلاج).

5 ـ أخذ آراء الطلاب المشاغبين فى الاعتبار من حيث: كيفية إدراكهم لصفات الطالب العدوانى ـ الأسباب ـ العلاج.

6 ـ أن الدراسة تركز على جميع فئات طلاب الثانوى (عام ـ زراعى ـ تجارى ـ صناعى ـ أزهر).

7 ـ إمكانية تصميم العديد من البرامج الوقائية والعلاجية والإرشادية التى تقدم لطلاب الثانوى والمراهقين بصفة عامة، مع الأخذ فى الاعتبار أهمية الوقاية من اندلاع السلوكيات العدوانية من الأساس.

8 ـ إمكانية الكشف عن مواطن الخلل، سواء تلك الموجودة فى الـمُناخ المدرسى أو الأسرى أو المجتمع والتى تتفاعل (مع العوامل المختلفة)، وقد تقود فى نهاية الأمر إلى انتهاج السلوكيات العنيفة العدوانية.

الإطار النظرى للدراسة :

يسير الإطار النظرى للدراسة وفقًا للمحاور الآتية:

1 ـ العدوان وما يرتبط به من مفاهيم.

2 ـ النظريات المختلفة التى فسرت العدوان.

3 ـ أساليب ضبط السلوك العدوانى.

4 ـ الآخر كما تدركه الذات.

5 ـ المدارس وأثرها فى التنشئة الاجتماعية.

6 ـ المراهق واحتياجاته النفسية.

ومن الموجز إلى التفاصيل

المحور الأول: العدوان وما يرتبط به من مفاهيم:

العدوان قديم قدم الحياة الإنسانية، إلا أنه من الصعب تعريفه لعدة أسباب:

أ ـ انتماؤه إلى كثير من العلوم كعلم النفس والفسيولوجيا والاجتماع والإنثربولوجيا والاقتصاد والقانون... إلخ.

ب ـ ترتب على ما سبق اختلاف الرؤية والنظرة إلى العدوان من حيث: مصادره، أشكاله، مصاحباته، أسبابه، وظائفه، أطرافه، طرق الضبط والتوجيه... إلخ. (سعد المغربى، 1993: ص ص 121 ـ 152؛ سيد عويس، 2002؛ عزة الألفى، 1986: ص ص 279 ـ 296؛ سعيد نصر، سناء سليمان، 1989: ص ص 67 ـ 85؛ خليل أبو قورة، 1996؛ عبد الحليم السيد، 2002: ص ص 11 ـ 28؛ معتز سيد عبدالله، 2005: ص ص 42 ـ 56)؛ (Gall, 1996, P. 12), Gelles & (Berkovirtz, 1986)؛ (Dumais, et.al, 2005, Corneel, 1990, PP. 20 - 21).

ولذا.. فإن ثمة تداخلاً بين مصطلح العدوان Aggression والكثير من المفاهيم المرتبطة به والمتداخلة معه مثل مفاهيم العدائية Hostility، والعنف Violence، والإرهاب Terrorism، والإحباط Frustration، والتوتر Tension، والغضب Anger، والغيرة والحقد والحسد Envy, Malice and Jealousy، والرفض الاجتماعى Social Rejection، والصعلكة Mobbing، والإغاظة Teasing، والمشاغبة أو الشغب Bullging، إلا أننا فى هذا الحيز سوف نقتصر على تحديد علاقة العدوان بكل من العدائية والعنف والمشاغبة.

أ. العدوان: Aggression:

تعرف (موسوعة علم النفس والتحليل النفسى) العدوان بأنه: كل فعل يتسم بالعداء تجاه الموضوع أو الذات، ويهدف للهدم والتدمير نقيضًا للحياة فى متصل من البسيط إلى المركب. (حسين عبد القادر، 1993: ص 479).

فى حين يعرف (معجم العلوم الاجتماعية) (1975) العدوان بأنه: يعنى التهجم، أو القيام بعمل أو نشاط عدائى، كما أنه من أنواع السادية التى تهدف إلى إيقاع

الأذى بالآخرين، أو تحقيق الفرد مصالحه، والتغاضى عن مصالح الآخرين، كما أنه نوع من النشاط والحركة عمومًا. (**مصطفى زيور، 1975: ص ص 388 ـ 389**)، فى حين يعرف فى بعض القواميس الأجنبية بأنه: هجوم ليس له ما يبرره؛ يستهدف الاستيلاء على حقوق الآخرين، أو إيقاع الأذى والضرر بهم، سواء أكان هذا الضرر بدنيًا (أى إحداث إصابات أو عاهات أو حتى قتل الجسم) أم ضررًا معنويًا يستهدف معنويات الفرد والحط من شأنه وتحقيره، ويتم كل ما سبق بصورة متعمدة؛ أى مقصودة. (**Gall, 1996, pp. 12 - 13**).

فى حين يعرف البعض العدوان بأنه: أى سلوك يصدره الفرد بهدف إلحاق الأذى أو الضرر بفرد آخر (أو مجموعة من الأفراد) يحاول أن يتجنب هذا الإيذاء، سواء أكان بدنيًا أم لفظيًا، وسواء تم بصورة مباشرة أو غير مباشرة، أو أفصح عن نفسه فى صورة الغضب أو العداوة التى توجه إلى المعتدى عليه. (**معتز سيد عبد الله، صالح أبو عباه، 1995: ص 169**).

فى حين يميل البعض إلى وصف العدوان وأشكاله وأنواعه، متجنبًا تقديم تعريف له. (**طريف شوقى، 1994: ص ص 329 ـ 331**). ويتضح مما سبق أن العدوان هو: كل سلوك عدائى غير مبرر يوجه إلى شخص أو مجموعة من الأشخاص بهدف إلحاق الأذى بهم وبصورة متعمدة.

ب. العدائية: Hostility:

نجد أن زيلمان Zillman قد ميز بين العدائية والعدوانية كالتالى:

1 ـ أى نشاط يقصد به الشخص إيذاء الآخرين دون أن يتضمن ذلك إيذاء بدنيًا يطلق عليه: سلوكًا عدائيًا Hostile.

2 ـ أى نشاط يقصد به الشخص الإيذاء البدنى أو الألم لشخص آخر، يطلق عليه: سلوكًا عدوانيًا. (**خليل أبو قورة، 1996: ص ص 39 ـ 40**). إلا أن **محيى الدين أحمد حسين** يشير إلى الكلمتين (عدوانى ـ عدائى) موضحًا أنهما وإن كانتا تتميزان على هذا النحو فى الإنجليزية، فإن الأمر ليس كذلك فى سياق اللغة العربية؛

لأن كلمة العدوانى تكون مطبوعة بالصفة السلبية، وأن الشخص الذى يميل إلى تأكيد ذاته من خلال المبادأة قد يكون من وجهة نظر الآخرين عدوانيًا، إلا أن الأمر قد لا يكون كذلك بالفعل. (محيى الدين أحمد حسين، 1987: ص ص 206 ـ 207).

وأن الشخص إذا لجأ إلى تحقيق ذاته دون أن يؤدى ذلك إلى إحداث ضرر بالآخرين، فهذا يكون عدوانًا إيجابيًا. أما إذا حدث العكس فإن ذلك يُدخل الفرد فى دائرة العدوان (إن كان متعمدًا) والعدائية (إن كانت غير متعمدة بصورة سافرة).

والعنف **Violence** تتعدد أيضًا مداخله؛ إذ يحدد ـ على سبيل المثال ـ قاموس ويبستر (**Webster, 1979, p. 2040**) سبعة معان لمفهوم العنف، تتراوح بين المعنى الدقيق نسبيًا والذى يشير إلى استخدام القوة الجسدية بقصد الإيذاء والإضرار، والمعنى العام المرتبط بالحرمان من الحقوق عن طريق الاستخدام غير العادل للسلطة أو القوة، مرورًا بمعان أخرى تشير جميعها إلى الهجوم والعدوان واستخدام القوة الجسدية ورفض الآخرين بصورة مختلفة. (معتز سيد عبد الله، 2005: ص 32).

ولذا يرى البعض أن العنف استجابة سلوكية تتميز بصفة انفعالية شديدة، قد تنطوى على انخفاض فى مستوى البصيرة والتفكير، فنحن نقول مثلاً: فلان يحب بعنف؛ ولذا.. فإنه ليس من اللازم أن يكون العنف ملازمًا للشر والتدمير، كما قد يحدث العنف كرد فعل أو استجابة لعنف قائم وهو العنف المضاد. (سعد المغربى، 1996). كما أن العنف يختلط بمصطلحات أخرى عديدة مثل: التعصب، الإرهاب، الأصولية، العدائية... إلخ. (قدرى حفنى، 1995: ص ص 41 ـ 59)، كما أن الجماعات الاجتماعية المفجرة للعنف قد يكون لها سمات اجتماعية خاصة بها. (على ليلة، 1995:ص ص 60 ـ 89).

العدوانى هو وجود خلل فى الصبغيات والجينات الجنسية والهرمونات والجهاز العصبى المركزى واللامركزى والغدد الصماء، والتأثيرات البيوكيميائية والأنشطة الكهربائية فى المخ، وبالتالى، فإن تنبيه بعض مناطق فى المخ (مثل الهيبوثلاموس واللوزة وحصان البحر) قد يقود إما إلى زيادة العدوان أو تقليل حدته.

ولذا.. فإن الدراسات التى تتحدث عن الجانب الفسيولوجى للعدوان والعنف تركز على صوره وأشكاله أثناء نوبة الصرع، وأثر الكروموسومات والهرمونات الجنسية، وتأثير العقاقير، وكذا كافة التدهورات التى تصيب الشخصية. (**أحمد عكاشة، 1993: ص ص 189 ـ 196، سامى عبد القوى، 1995: ص ص 293 ـ 297، معتز عبد الله، عبد اللطيف خليفة، 2000: ص ص 661 ـ 662، Brehm & Kassin, 1990, p. 437, Eron, 1977, p. 17**).

فى حين يرى أنصار **نظرية التحليل النفسى** أن العدوان هو غريزة فطرية فى الإنسان، وأن توجيه العدوان سواء إلى الذات أو إلى الآخر يعد تصرفًا طبيعيًا لتصريف طاقة العدوان الداخلية التى تنبهه وتلح عليه فى طلب الإشباع، ولا تهدأ إلا إذا اعتدى على غيره بالضرب أو الإيذاء أو القتل. (**كمال مرسى، 1985: ص ص 45 ـ 62**). فى حين يرى أتباع مدرسة فرويد الجدد (ألفريد أدلر على سبيل المثال) أن تصرفات الفرد إنما تصدر عن دوافع فطرية إيجابية، وأن الفرد يناضل من أجل الوصول إلى الكمال الشخصى والاجتماعى، وأن الطفل عندما يرى قوى الكبار يشعر بالنقص، وهذا يعد المحرك الأول للسلوك الإنسانى، فإذا لم يحقق الفرد التوازن يصاب بعقدة النقص. (**سهام أبو عيطة، 2002: ص 102**).

أما عن **الاتجاه السلوكى**، فيرى أنصاره أن العدوان هو هجوم موجه إلى شخص آخر، سواء أكان عدوانًا لفظيًا أم ماديًا، ويتفرع الاتجاه السلوكى إلى نظريتين:

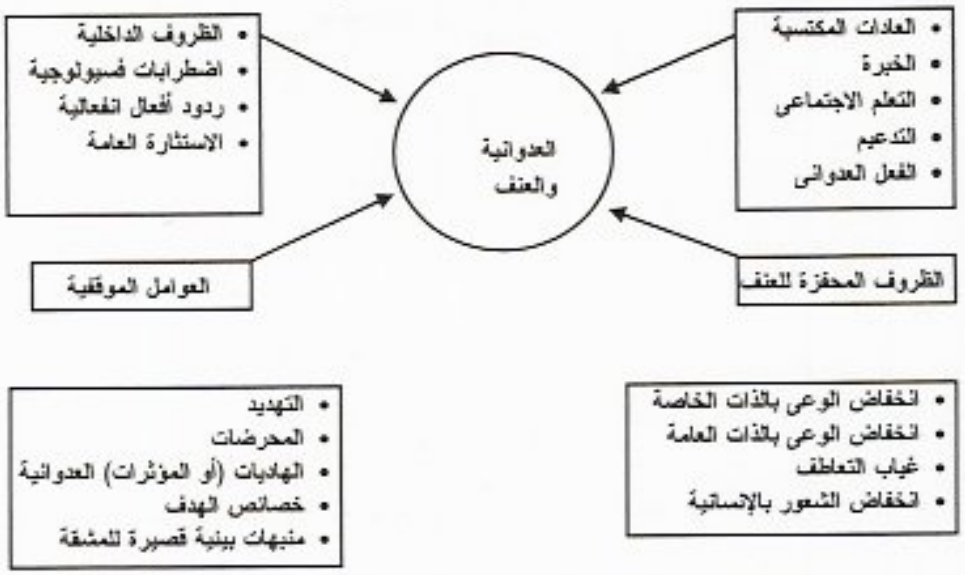
الأولى: وهى نظرية الإحباط ـ العدوان (لدولارد وميللر)، حيث يؤدى الإحباط إلى العديد من الأنماط السلوكية. **(Barash, 2001, p. 20)**.

والثانية: نظرية التعلم الاجتماعى (لـ باندورا) التى تمثل تطورًا للمدرسة السلوكية القائمة على المثير والاستجابة. (خليل أبو قورة، 1996، ص 110).

فإذا ركزنا على **نظرية التعلم الاجتماعى** Social learning theory، فإن أصحاب هذه النظرية يرون أن العدوان فى جوهره سلوك متعلَّم، مثله مثل غيره من أنواع السلوك الأخرى، وأن العدوان ليس غريزة (عكس ما يقول به فرويد وأنصاره)؛ ولذا.. فقد قام باندورا وزملاؤه) بالعديد من التجارب التى تؤكد ما يعتقدون به من تعلم السلوك العدوانى **(Bandura & Ross & Ross, 1961, 1963)**. وأن التربية وأساليب التنشئة الاجتماعية تؤدى دورًا مهمًّا فى تعلم الأفراد العديد من النماذج والأساليب السلوكية التى يتمكنون عن طريقها من تحقيق أهدافهم، وأن عامل التقليد والمحاكاة يؤدى دورًا مهمًّا فى تشكيل السلوك العدوانى. **(كمال مرسى، 1985: ص ص 45 ـ 62)**. فى حين تتعدد أيضًا الاتجاهات الاجتماعية فى تناولها للعدوان والعنف، مركزين على البناء الاجتماعى والاتجاهات والقيم الثقافية، والإحساس بعدم المساواة.

وقد أفرزت **الاتجاهات الاجتماعية** العديد من النظريات فى هذا الصدد ومنها نظرية الصراع، حيث يرى أنصار هذا الاتجاه أن العدوان والعنف اللذين يحدثان فى المجتمع إنما هما ميراث للظلم التاريخى، إضافة إلى اختلال توزيع الثروة والقوة، ووجود الكثير من الأفراد تحت خط (أو حزام) الفقر، وبالتالى فإن العدوان والعنف هما نتاج للقهر والإحباط الذى يتعرض له الأفراد. **(جلال حلمى، 1999: ص ص 45 ـ 49؛ عدلى السمرى، 2001: ص ص 460 ـ 461؛ معتز سيد عبد الله، 2005: ص ص 82 ـ 83)**.

ولقد لخص (بريجهام) العوامل المتشابكة التى تقود إلى الاستجابات العنيفة، كما يوضحها الشكل التالى:



(Brigham, 1991) نقلاً عن: (أحمد زايد وآخرون، 2004: ص 61).

حيث يوضح هذا التصور أن الاستجابات العنيفة لا تفسرها فقط العوامل التى طرحتها النظريات السابقة، ولكن يضاف إليها العوامل الشخصية.

وهكذا.. تتعدد الاتجاهات والمنطلقات التى حاولت تفسير أسباب السلوك العدوانى ما بين الاتجاه البيولوجى (حيث التركيز على جوانب الشذوذ فى الجانب العضوى الفسيولوجى للشخص)، وكذا الاتجاهات النفسية المختلفة التى ركزت على مدى إدراك الفرد للمعاناة وبالتالى ردود أفعاله، وأن العدوان قد يكون غريزة كما ذكر (فرويد) أو سلوكًا متعلمًا كما ذكر (باندورا)، فى حين أن الاتجاهات الاجتماعية قد ركزت على جوانب الخلل فى المجتمع والتى تدفع الفرد "المحبط والمقهور" إلى التورط فى السلوك العدوانى، أو جماع كل ما سبق إضافة إلى العوامل الشخصية. (أحمد زايد وآخرون، 2004: ص 61).

المحور الثالث: أساليب ضبط السلوك العدوانى:

لا نستطيع أن نتخيل مجتمعًا دون عدوان، بل إن المجتمع يكون فى خطر إذا قام جميع أفراده بكبت عدوانهم. (أنطون أستور، 1975:ص74)، فالعدوان يقدم

للشخص مجموعة من الوظائف مثل: خفض القلق والتوترات الناشئة عن النزوع إلى العدوان، والدفاع ضد الأخطار، والهجوم على مصادر الألم والإحباط، والحصول من الخارج على إشباع حاجات الشخص. (سعد المغربى، 1996: ص 142).

أما عن أساليب الضبط التى تقدم كعلاج لأساليب العدوان والعنف، فتختلف وفقًا لطبيعة المرحلة العمرية التى يمر بها الفرد؛ فمثلاً: أسلوب العزل؛ أى عزل الطفل بعيدًا عن أقرانه وأفراد أسرته لمدة دقيقتين، يتخذه البعض كبديل لأسلوب العقاب البدنى، فى حين نجد البعض الآخر يركز على أهمية عزل الطفل والمراهق عن مشاهدة النماذج العدوانية، سواء فى الحياة العامة أو عن تلك التى تقدم عبر وسائل الإعلام المختلفة، (محيى الدين أحمد حسين 1987، ص ص 219 ـ 220؛ محمد خضر مختار، 1993).

إضافة إلى العديد من فنيات وأساليب العلاج النفسى مثل: تعليم الشخص للمهارات الاجتماعية، وكذا مهارة تأكيد الذات Self - assertiveness والفرق واضح وجلى ما بين اللجوء إلى العدوان لتأكيد الذات، ومهارة توكيد الذات. (خليل أبو قورة، 1996: ص ص 265 ـ 266).

هذا فيما يتعلق بالفرد، أما منع اندلاع العدوان والعنف الجماعى فهناك العديد من الإجراءات التى يجب أن تتخذ من قبل السلطات وتُؤخذ بعين الاعتبار مثل: فقدان الشعور بالأمن، غياب العدالة، تهديد وامتهان الذات، غياب الحرية وغيرها من العوامل. (سعد المغربى، 1996: ص ص 146 ـ 151). إضافة إلى ضرورة تجنب الوالدين لكل ما يؤدى لاندلاع العنف الأسرى فى المنزل. (إجلال حلمى، 1999؛ معتز سيد عبد الله، 2005: ص ص 272 ـ 294؛ Freeman, 1980, pp. 3 - 6).

والخلاصة: أن العدوان والعنف سلوكان مُتعلَّمان، وبالتالى.. فمن الضَّرورى البحث عن الأسباب التى تقود إلى اندلاعهما مما يتيح مجالاً أوسع للضبط والتحكم فيهما.

المحور الرابع: الآخر كما تدركه الذات:

تأتى أهمية الإدراك الاجتماعى Social Perception من كونه ركيزة أساسية لفهم السلوك الإنسانى والعلاقات الاجتماعية بين مختلف الأفراد الذين ينتمون إلى فئات اجتماعية واقتصادية وتعليمية متباينة، يتسم كل منها بخصائص مميزة. (**لويس مليكة، 1989: ص 89**)، وإن الأشخاص يدركون أنفسهم والآخرين بنفس الطريقة وهى ملاحظة السلوك، ولكن مع ذلك.. فإن الوقائع الموضوعية لا تحدد تمامًا كيفية تفسير الأشخاص لها، وإنما يتم إدراكها وتفسيرها فى سياق الخبرة الذاتية سواء الحاضرة أم الماضية. (**ممدوح سلامة، 2000: ص ص 36 ـ 37**). وقد حدد (**فيسك ـ وتايلور**) أربعة أنماط رئيسية تؤدى إلى تكوين إدراك الذات والانطباعات عن الآخرين وهى: مخططات الذات، والآخر، والدور، والحدث، وهى تفيد كلها فى وظائف حيوية فى معالجتنا للمعلومات التى تسهم فى تكوين الإدراك للآخر. (**رشدى فام منصور، أحمد الشافعى، 2003: ص ص 93 ـ 100**).

وقد ذكر أرجايل Argyle مجموعة من العوامل أو المصادر التى تؤدى دورًا رئيسيًّا فى إمكانية أن يكون إدراك الآخر خطأ أو مشوهًا. (**Argyle, 1983, p. 114**)، وعن أثر الهالة Halo Effect فتشير إلى نزعة من جانب معظم الناس إلى تكوين انطباع عام عن شخص ما على أساس معلومة جزئية تؤثر فى أحكامهم التالية. وقد ثبت من دراسة أجريتْ على مجموعة من الطلبة الأمريكيين، ومجموعة من الطلبة الكوريين، أن الأفراد من نفس العرق (الجنسية) قد أظهروا اتفاقًا عاليًا فى سمات (النَّحنُ والجنس الآخر) مما يدل على أن هناك أنماطًا ثابتة للمظهر الخارجى وجاذبية لعامل الهالة. (**Zebrowitz, et. al., 1993, p 85**). إلا أن سمة التحيز للآخر "سلبيًّا أو إيجابيًّا" لا تكون متوافرة على طول الخط، وأن معظم مواقف الحياة اليومية تجعلنا نكوِّن انطباعاتنا عن المواقف والأشخاص، كما تؤدى دورًا مهمًّا فى إطلاق أحكامنا. (**ممدوحة سلامة، 2000: ص 53**)، ولذا.. فإن متغير إدراك الآخر يتأثر أيضًا بمدى تقدير أو عدم تقدير الشخص لذاته. (**Leenders & Brugman, 2005**).

والخلاصة: أن إدراك طلاب الثانوى لزميلهم ذى السلوك العدوانى يجب أخذه بعين الاعتبار؛ لأن هذا الإدراك قد تكوَّن من عوامل متعددة ومتفاعلة سواء داخل الذات أو خارجها مما ينعكس أثره فى السلوك.

المحور الخامس: المدارس وأثرها فى التنشئة الاجتماعية:

التنشئة الاجتماعية عملية تعلم وتعليم وتربية، تقوم على التفاعل الاجتماعى وتهدف إلى مساعدة الفرد لكى يكتسب سلوكًا ومعايير واتجاهات مناسبة وأدوارًا اجتماعية معينة، تمكنه من مسايرة الحياة الاجتماعية، كما أنها عملية تحويل للإنسان من كائن بيولوجى إلى كائن اجتماعى. (حامد زهران، 1974: ص 244). وقد اهتم عديد من الباحثين التربويين، وصناع السياسة التربوية بالتفاعلات التى تسود داخل المدرسة أو فى محيط الفصل الدراسى Classroom Climate والتى تؤثر بلا شك على سلوكيات الطلاب بصفة عامة، وعجلة التعلم والتعليم بصفة خاصة؛ ولذا.. فإن المدرسة ليست مجرد مكان يتم فيه تعلم مهارات أكاديمية فحسب، وإنما هى نموذج مصغر للمجتمع الكبير. هذا المجتمع المصغر يتفاعل فيه الأعضاء من خلال العلاقات المختلفة، وانعكاس المُناخ الاجتماعى السائد فى المدرسة. (منى بدوى، 2000: ص 185).

وتشبع المدرسة العديد من احتياجات الطالب، كما أن المعلم منوط به تقديم المعلومات، وأن يكون قدوة لطلابه فى القول والفعل، إلا أنه قد يجد العديد من صور المقاومة تجاهه من قبل الطلاب وتحويلها إلى تحدٍّ وعداوة. (سعيد إسماعيل على، 1999: ص 17). كما أن ثمة الكثير من العوامل التى تحرض الطالب على العدوان والعنف سواء تجاه زملائه أو معلميه (محمد حسن غانم، 1990)؛ (محمد حسن غانم، 2003: ص ص 10 ـ 23). كما أن العملية التربوية ما زالت فى منأى عن تحقيق أهدافها؛ فالمناهج ما تزال تقوم على حشو الذاكرة، والمدارس ما زالت بعيدة عن مفهوم العمل الجماعى والطابع العملى، وما تزال أيضًا بعيدة عن أن تربط نفسها

بالمجتمع من حولها (محمد الطيب، 1993: ص 5)؛ ولذا فقد تم رصد العديد من أنماط سلوك العنف (محمد حسونة، 2000).

وهناك العديد من الأمور والآليات التي يجب أن تتوافر في المدارس وتعمل على إزالة التوتر والقلق والخوف لدى الطلاب؛ مما يجعل الـمُناخ المدرسي مكانًا جاذبًا وليس طاردًا (سعيد إسماعيل علي، 1999: ص 25)؛ (محمد حسونة، 1999).

المحور السادس: المراهق واحتياجاته النفسية:

تعد مرحلة المراهقة من المراحل الحساسة والحيوية في حياة الإنسان؛ لما يرتبط بها من تغيرات في النمو، يكون لها تأثيرات مـختلفة على سلوك المراهق؛ ولذا.. يقال أحيانًا إن مرحلة المراهقة هي مرحلة التغيرات. (مـجدي زينة، 1994: ص 59)، أو مرحلة أزمة الهوية. (محمد شعلان، 1979). فإن الأسرة والمدرسة بل والمجتمع قد يعانون جميعًا من مشاكل المراهق؛ فالمدرسة ـ كمثال ـ تعاني من طبيعة هذه المرحلة من مراحل النمو؛ إذ تجد طلابها المراهقين قد أصبحوا أكثر صخبًا وأصعب مراسًا وأكثر تضامنًا في مواجهة السلطة المدرسية، وأميل إلى تحدي سلطتها وأوامرها، وأكثر ضيقًا بما لا يرون له فائدة من الدروس والموضوعات، وقد نجد بعضهم يميل إلى العزلة والانسحاب، في حين أن البعض الآخر يميل إلى إثارة الشغب والقيام بسلوكيات عدائية. (رشاد سيد عبد السلام، 1981: ص ص 10 ـ 13).

ومن ثمَّ.. فإن المراهق ـ أي طلاب الثانوي ـ لهم العديد من الاحتياجات والمطالب لا بد من مراعاتها وإشباعها، وخاصة إعطاءه الثقة في الذات وضرورة التعامل معه من منطلق أنه قد أصبح رجلاً يعي كل ما يدور حوله، أو يجب أن يكون الأمر كذلك.

الدراسات السابقة :

لم نعثر على دراسات سابقة ـ فى حدود علمنا ـ قد تناولت سلوكيات الطالب العدوانى كما يدركه زملاؤه الطلاب فى المرحلة الثانوية؛ ولذا.. سوف يسير عرضنا للدراسات السابقة القريبة من موضوعنا، فى محورين:

المحور الأول : الدراسات التى تناولت المشكلات التى يعانيها طلاب الثانوى :

فى دراسة باربارا **Barbara**، تناول العلاقة بين العداوة والقلق والاعتمادية لدى مجموعة من طلاب المدارس من سن 11، 15 عامًا، وقد تم تحديد مجموعة من السلوكيات العدائية التى صدرت عن أفراد عينة الدراسة (ن = 100). وأسفرت النتائج عن وجود علاقة إيجابية بين العداوة وكل من القلق والاعتمادية والمعاناة من بعض المشكلات المدرسية. **(Barbara, 1972, pp. 420 - 428)**. فى حين هدفت دراسة (أمانى أحمد محمود) إلى دراسة مشكلات الشباب وأثرها فى التحصيل الدراسى فى التعليم الثانوى، وقد توصلت إلى مجموعة من النتائج منها: أن مشكلات أوقات الفراغ جاءت فى المرتبة الأولى، تليها المشكلات النفسية، ثم المشكلات الدراسية، وأن العلاقة بين المشكلات والتحصيل ذات ارتباط سلبى، وأن هناك العديد من المشكلات التى تؤثر فى التحصيل ومنها: المشكلات الدراسية، والجنسية، وأوقات الفراغ، والمشكلات الاقتصادية، والصحية، والدينية **(أمانى أحمد محمود، 1973)**.

وفى دراسة **(سهام أحمد خطاب، 1976م)** عن بعض المتغيرات التى ارتبطت بالرضا عن المدرسة عند طلبة وطالبات المدارس الثانوية. تكونت عينة الدراسة من 502 من طلبة وطالبات المدارس الثانوية من السنة الثانية، تتراوح أعمارهم بين 16 ـ 18 سنة، وتوصلت النتائج إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية فى الاعتمادية على النفس والإحساس بالحرية الشخصية والشعور بالانتماء والميول الإيجابية؛ والأعراض العصابية بين الطلبة والطالبات الأكثر والأقل رضا لصالح الأكثر رضا **(سهام أحمد خطاب، 1976)**.

فى حين تناول (فيصل الزراد، 1978م) علاقة الاتزان الانفعالى بمشكلات الشباب، وتحديدًا طلاب الثانوى الرسمى فى سوريا، وقد أسفرت النتائج عن مجموعة من المشكلات التى يعانى منها طلاب الثانوى وتؤثر فى اتزانهم الانفعالى، وجاءت المشكلات مرتبة كالآتى: المشكلات المالية، تليها المشكلات الدراسية، ثم الدينية، والمشكلات الأخلاقية، وأن الاتزان الانفعالى يؤثر فى حجم ونوع المشكلات (فيصل الزراد، 1978).

وقام (فولر، Fowler، 1979م) بدراسة عن: تحليل مشكلات الطلاب الكوريين فى المدارس الثانوية الأمريكية، كما يعبر عنها الكوريون وآباؤهم ومعلموهم فى المدارس العامة، وقد كشفت الدراسة عن أن الطلاب يعانون من مشكلات أسرية، خاصة علاقتهم بآبائهم، إضافة إلى المعاناة من العديد من المشكلات المتصلة بالمنهج والمدرسين، والرعاية والدخول فى مشاحنات مع زملائهم الطلبة. (Fowler, 1979, p. 105).

ونجد (فاندويل، Vandwiele، 1979م) قد تناول: مشكلات طلاب وطالبات بعض المدارس فى السنغال، وقد أسفرت الدراسة عن وجود المشكلات الآتية: مشكلات مدرسية، ثم اجتماعية، ثم نفسية (نقص الثقة بالذات)، فالمالية، فالتوافق، وأخيرًا المشكلات الجنسية، وأن معاناة الطلاب الذكور من المشكلات قد فاق معاناة الطالبات من هذه المشكلات. (Vandwiele, 1979, p. 151).

فى حين تناول (رشاد سيد عبد السلام، 1980م) "دراسة نفسية لمشكلات المراهق الأزهرى"، وقد شملت عينة الدراسة (261) طالبًا من طلاب معهد القاهرة الثانوى الأزهرى، وتوصلت الدراسة إلى وجود معاناة لدى طلاب الأزهر من كثير من المشكلات: المالية، المعيشية، المناخ المدرسى، ثم كثرة المناهج الدراسية. (رشاد عبد السلام، 1980).

بينما قدم (ويليام، William، ولورانس Lawrence، 1980) دراسة عن: كيفية المساعدة فى التعامل مع مشكلات المراهقين، وتكون المساعدة بواسطة الطلبة

الكاثوليكيين، وقد أظهرت النتائج معاناة الطلاب المراهقين من المشكلات الدينية، وأن الذكور يعانون من المشكلات الدينية أكثر من معاناة الطالبات المراهقات. (William & Lawrence, 1981, pp. 152 - 154).

أما (برايتنو، Praytino، 1980) فقد اهتم بالبحث في مشكلات طلاب الثانوي بسومطرة (إندونسيا)، وقد توصلت الدراسة إلى معاناة الطلاب من العديد من المشكلات ومنها صعوبات التكيف مع المناخ المدرسي، وكثرة المناهج، ونمطية طرق التدريس. (Praytino, 1981, pp. 130 - 135).

أما (أحمد محمد أبو زيد، 1986) فقد تناول "مقارنة لمشكلات المراهقة في ثلاث ثقافات فرعية (ريف ـ حضر ـ واحات)"، حيث أجرى الدراسة على عينة مكونة من 300 تلميذ وتلميذة؛ مختارين من ثلاث ثقافات فرعية، وتم سحب العينة من الصف الثالث الثانوي العام، وقد توصل إلى أن نوعية المشكلات تتباين لدى كل من طلاب الريف والمدينة والواحات. (أحمد محمد أبو زيد، 1986).

وفي دراسة (كمال مرسي، 1987) عن: علاقات سمات الشخصية بمشكلات التوافق في المراهقة، حيث أجريت الدراسة على (100) طالب من طلبة المرحلة الثانوية في مدينة الرياض، وقد توصلت الدراسة إلى وجود معاناة لدى الطلاب تجاه كثير من المشكلات مثل: الخلافات الأسرية، سوء العلاقة بين الوالدين، الغيرة بين الأخوة، الإهمال والقسوة وانعدام الثقة بين أفراد الأسرة، قلة الأصدقاء وكثرة التعرض للنقد والإهانة، سرعة الغضب مع الأخذ في الاعتبار أن كل هذه المشكلات الأسرية تؤثر سلبًا على توافق الطالب الدراسي. (كمال مرسي، 1987: ص ص 124 ـ 143).

وتناول (مجدي محمد زينة، 1994م) مكونات العلاقة بين المشكلات النفسية والأعراض السيكوسوماتية لدى المراهقين بالمعاهد الدينية والمدارس العامة، حيث تكونت عينة الدراسة من (200) طالب من طلاب المعاهد الدينية والمدارس العامة في المرحلة الثانوية (الصف الثاني والثالث)، وقد توصل إلى العديد من النتائج منها:

وجود فروق دالة بين مجموعتى التعليم الدينى والتعليم العام فى معظم متغيرات المشكلات النفسية، وقد اتجهت الفروق فى صالح مجموعة التعليم الدينى. (**مجدى محمد زينة، 1994م**).

وتناولت (**كوثر رزق، 1998م**) مشكلات الدراسة لدى طلاب الثانوى العام الرسمى والخاص، وتكونت عينة الدراسة من (800) طالب وطالبة من طلاب المدارس الثانوية العامة (الرسمية والخاصة)، وتوصلت إلى مجموعة من المشكلات التى يعانيها الطلاب مثل: الدروس الخصوصية، العلاقة المتوترة بالمعلم، العلاقة السيئة بالإدارة المدرسية، المناهج الدراسية، العلاقة بالزملاء، المذاكرة، الأنشطة. (**كوثر رزق، 1998: ص ص 137 ـ 180**).

وتناول (**منذر الضامن وسعاد سليمان**)، مشكلات الطلبة فى مرحلة المراهقة فى محافظة مسقط وعلاقتها بعدد من المتغيرات، حيث تكونت عينة الدراسة من جميع طلبة الصف الثانى الإعدادى، والأول والثالث الثانوى، وقد توصلت الدراسة إلى وجود معاناة لدى الطلبة من عدد كبير من المشكلات بعضها متعلق بالمناخ المدرسى، والأسرى، ثم الصحى والنفسى، والتعرض للعنف سواء من زملائه أو من أشقائه فى المنزل. (**منذر الضامن، سعاد سليمان، 2001: ص ص 201 ـ 220**).

وتناولت (**سهام أبو عيطة**) بالدراسة السلوكيات العدوانية وأساليب ضبطها لدى الطلبة فى مدارس عمان الكبرى كما يراها الإداريون والمرشدون والمعلمون، وقد بلغ عدد أفراد العينة (562) فردًا، وتوصلت الدراسة إلى عدد من النتائج منها: أن السلوكيات العدوانية الأكثر تكرارًا تجاه الطلبة تليها التى تحدث داخل الفصل، ثم التى تحدث نحو المعلمين ونحو الذات، وأخيرًا التى تحدث داخل المدرسة، وأن أساليب الضبط المتبعة: التنبيه، ثم التوبيخ فالتحويل للمرشد المدرسى، ثم الضرب والطرد، وأخيرًا الاتصال بالشرطة. (**سهام أبو عيطة، 2002: ص ص 97 ـ 166**).

وأخيرًا.. قام (**محمد حسن غانم**) بدراسة عن: جرائم الطلاب فى مصر ـ محاولة للرصد من خلال تحليل لجرائم الطلاب كما نشرت فى الصحف لمدة (7) أشهر من

أول ديسمبر 1999م حتى 30 يونيو 2000م، وقد توصل إلى عديد من النتائج فيما يتعلق بالفئة العمرية، ودوافع ارتكاب الجريمة، والأداة المستخدمة. (**محمد حسن غانم، 2003: ص ص 10 ـ 23**).

المحور الثانى : الدراسات التى تناولت السلوكيات العدوانية والعنف تجاه الطلاب :

فى دراسة لبعض أساليب المعاملة الوالدية وعلاقتها بعدوان الأبناء وتكيفهم الشخصى، وعلى عينة مكونة من 219 تلميذًا فى الصف الثانى الإعدادى، ذكورًا وإناثًا قامت (**مديحة منصور، 1981م**) بهذه الدراسة، وقد توصلت إلى العديد من النتائج منها: وجود ارتباط إيجابى بين العدوان والتكيف السيئ، وأن هناك فروقًا دالة بين الذكور والإناث فى العدوان لصالح الذكور. (**مديحة منصور، 1981م**).

وقامت (**فؤادة محمد هدية، 1983م**) بدراسة فى سيكولوجية العدوان لدى المراهقين ـ دراسة عن العدوان وعلاقته بالاختلاط فى المدارس الثانوية، اشتملت العينة على (73) من الطلبة والطالبات فى المدارس المختلطة فى الدراسة الاستطلاعية، وفى الدراسة الأساسية تضمنت العينة طلاب وطالبات أربع مدارس، وقد توصلت إلى العديد من النتائج منها أن التعليم المختلط له تأثير على حجم التعبير عن العدوان، كما أنه يؤثر على أسلوب التعبير عن العدوان، وأن تأثير الاختلاط على العدوان يختلف باختلاف المستوى الاقتصادى والحضارى للطلاب. (**فؤادة محمد هدية، 1983م**).

وفى دراسة (**جيرا Guerra، 1988م**) تناول (1449) من المراهقين، تتراوح أعمارهم بين 15 أو 18 سنة، وتم اختيارهم من مؤسسة أحداث إثر ارتكابهم لفعل إجرامى عنيف أو أكثر، ومجموعة من المدارس المرتفعة العدوان، ومجموعة ثالثة من طلاب المدارس المنخفضة العدوان، وقد توصل إلى العديد من النتائج منها: وجود فروق دالة بين المجموعات الثلاث من حيث العدوان، واختيار اللجوء إلى العدوان والعداء والعنف كأحد أساليب المواجهة أو حل المشكلات، خاصة لدى المجموعة

الأولى والثانية، وأن الذكور ـ مقارنة بالإناث ـ أكثر شعورًا بالعداء وأكثر اتجاهًا نحو العقائد التى تساند استخدام العدوان فى التفاعل مع الآخر. (Guerra, 1988, pp. 580 - 588).

وقد أشارت (مريم حنا، 1988م) إلى: العوامل المؤثرة على ظاهرة سلوك العدوان لدى الطلاب، ودور الخدمة الاجتماعية فى مواجهتها، حيث تناولت مظاهر العنف بين الطلاب فى المدرسة مثل: التشاجر والمشاكسات وتحطيم ممتلكات الزملاء والاعتداء على المدرسين. (مريم حنا، 1988م).

وتناولت (كوثر رزق) ديناميات الاعتداء على المدرسين: دراسة إكلينيكية متعمقة لمجموعة من التلاميذ العدوانيين فى المرحلة الثانوية، حيث تناولت بالدراسة المتعمقة عشرة من طلاب الفرقة الثانية والثالثة فى المرحلة الثانوية بمحافظة دمياط، وقد استخدمت العديد من الأدوات، وكذلك طريقة الإرشاد الجماعى، وتوصلت إلى العديد من النتائج، منها: أن المناقشة الإرشادية الجماعية قد نجحت فى تعديل السلوك العدوانى لدى المفحوصين. (كوثر رزق، 1992: ص ص 197 ـ 230).

وتناول (عرفات زيدان، 1995م) العنف لدى طلاب الجامعة متوصلاً إلى مجموعة من العوامل المؤدية لذلك مثل: الشعور بالنقص والعنف السائد داخل الأسرة، وشعور الطالب بالإهمال واكتسابه لخبرات سيئة وتعاملات سلبية، والخواء الأخلاقى وإحساسه بالضيق وتفاهة الحياة. (عرفات زيدان، 1995م: ص ص197 ـ 225).

وفى دراسة (ألكسندر Alexander وآخرين، 1991) وجد أن العوامل التى تقود إلى السلوك العدوانى لدى الطالب من خلال آراء المدرسين وإدارة المدرسة تتمثل فى شعور الطالب بالفشل فى مجاراة المناخ المدرسى، وكذلك الإهمال الشديد من قبل الوالدين، والذى يقود إلى تأكيد ودعم السلوك العدوانى لديه. (Alexander, et. al., 1991, pp. 197 - 205).

وفي دراسة (**كلجهان وجوزيف 1995م ,Callaghan & Joseph**) التي أجريت على (63) تلميذًا و(57) تلميذة من تلاميذ المدارس في إيرلندا ممن تراوحت أعمارهم بين 10 ـ 12 عامًا، وُجد أن هؤلاء الأطفال كانوا ضحايا عدوان من زملائهم في المدرسة، وقد توصلت الدراسة إلى أسباب معاناة هؤلاء الأطفال (طلاب المدارس) مثل انخفاض قيمة الذات، وضعف التحصيل الدراسي، ووجود بعض أعراض الاكتئاب. (**Callaghan & Joseph, 1995, pp. 161 - 163**).

ونهضت (**سميحة نصر، 1996م**)، إلى دراسة العلاقة بين الاستهداف للعنف وكل من أحداث الحياة المثيرة والمشقة وبنفس سمات الشخصية، وتكونت عينة الدراسة من (5000) مفردة، اختيروا في ضوء عدة متغيرات ديموجرافية واجتماعية وثقافية وتعليمية، وقد توصلت الدراسة إلى العديد من النتائج: منها وجود علاقة دالة بين الاستهداف للعنف وبعض متغيرات أحداث الحياة. (**سميحة نصر، 1996م**).

وفي دراسة (**فتحي أمين، 1999م**) عن: دور مقترح لممارسة اتجاه سيكولوجية الذات في علاج مشكلة العنف المدرسي لدى تلاميذ المرحلة الإعدادية، حيث تكونت عينة الدراسة من (65) تلميذًا، وتوصلت الدراسة إلى مجموعة من النتائج منها: أن أكثر فئة من تلاميذ المرحلة الإعدادية تعاني من مشكلة العنف، تلك التي يتراوح العمر لديها من 14 ـ 16 سنة بنسبة 43٪، وأن هناك العديد من العوامل التي تكمن خلف هذا العنف. (**فتحي أمين، 1999: ص ص 381 ـ 417**).

وفي دراسة (**فهد الناصر، 1999م**)، حيث تناول السلوك العدواني لدى طلبة المدارس الثانوية في دولة الكويت وأشكاله كما يقرره الطلاب أنفسهم. وتكونت عينة الدراسة من (2385) طالبًا وطالبة، وتم تطبيق مقياس السلوك المضاد للمجتمع. وأظهرت النتائج وجود فروق بين الجنسين فيما يخص الممارسات الضارة

أو المضادة للمجتمع، وأن معظم هذه الفروق كانت فى جانب الذكور بالقدر الأكبر. (فهد الناصر، 1999).

وقام (أحمد السحيمى، 1998) بدراسة تناولت سلوك العنف لدى طلاب وطالبات المرحلة الثانوية فى ضوء المتغيرات النفسية والاجتماعية داخل الأسرة، وذلك من وجهة نظر الطلاب أنفسهم ومن وجهة نظر آبائهم وأمهاتهم. وتوصلت الدراسة إلى العديد من النتائج منها: أن سلوك العنف يرتفع لدى طلاب المرحلة الثانوية وبين آباء وأمهات طلاب وطالبات المرحلة الثانوية فى مختلف المستويات الاجتماعية والثقافية. (أحمد السحيمى، 1998).

وفى دراسة (سالمفالى وزملاؤه Salmivalli, et. al., 1999) على عينة مكونة من 168 تلميذًا، 148 تلميذة بالصف الثامن فى فنلندا، وقد تراوحت أعمارهم بين 14، 15 عامًا، قد توصلت الدراسة إلى أن طلاب المدرسة الذين تعرضوا لعدوان زملائهم ذوى تقدير ذات منخفض، وأن الشكوى من عدوان الزملاء للوالدين أو لإدارة المدرسة لا تؤدى إلى نتائج إيجابية، بل قد يتعرضون للتأنيب، بل والعقاب ـ أحيانًا ـ من جانب آبائهم على أساس أنهم كانوا سلبيين فى رد العدوان الذى وقع عليهم. (Salmivalli, et. al., 1999, pp. 1268 - 1278).

وفى دراسة (هوهابلس وماريا Hohapples & Meira, 2000) حيث تناولا بالدراسة (3549) طالبًا تراوحت أعمارهم بين 11 ـ 17 عامًا من مدارس ألمانيا، قد توصلت الدراسة إلى أن سلوكيات الطالب العدوانى فى المدارس تعد مشكلة ذائعة الانتشار، وأن البيئة المدرسية (الطاردة) والتى لا تشبع ميول واتجاهات الطالب وتفرغ طاقاته بصور مشروعة تعد بيئة (محرضة) على إثارة السلوكيات العدائية من الطالب تجاه زملائه، وتجاه المدرسين، وأخيرًا تجاه إدارة المدرسة. (Holtapples & Meria, 2000, pp. 9 - 22).

وفى دراسة (لوليام جيمس، وزملائه James, et al.,) تناولوا (37) مراهقًا تم سحبهم من إحدى المدارس الثانوية، وقد وجدوا أن أكثر من نصف عدد هؤلاء

الطلاب (من خلال العينة موضع الدراسة) قد تورطوا فى القيام بالعديد من السلوكيات العدوانية تجاه زملائهم من خلال: جرح مشاعرهم، العنف الجسدى، الضرب، الصفع باليد... إلخ، وقد أكدت الدراسة أن هذه السلوكيات العنيفة من الطلاب تجاه زملائهم ما هى إلا رد فعل للعديد من العوامل السيئة التى تفاعلت سواء داخل المدرسة، أو فى البيئة الأسرية لهؤلاء الطلاب ودفعتهم إلى مثل هذا السلوك العدائى. (James, et. al., 2000, pp. 455 - 465)، فى حين أنها توصلا إلى أن من أهم أسباب العدوان لدى الطلبة المشاغبين دراسيًا هو التأثر بقرناء السوء، وأن المراهق فى هذه السن أكثر تأثرًا بزملائه، وأنه لو تواجد مراهق سيئ وعدوانى فإن ذلك يكون العامل (المحرض) على انتشار سلوكيات العدوان والعنف من هذا الطالب تجاه زملائه. (Meden & David, 2000, pp. 95 - 104).

فى حين توصلت دراسة (ساندهو Sandhu, 2000) إلى أن الطلاب العدوانيين يتصفون بالعديد من الصفات مثل: الحكمة، الذكاء، إثارة الشغب، مناورين جدًا، غير عطوفين، لا يتحملون المسئولية، ولديهم لامبالاة تجاه المناهج، أو الانتباه للشرح، والمناخ المدرسى، وتفكيرهم سلبى، ويعتقدون أن العنف هو الوسيلة الوحيدة لتحقيق مصالحهم، وجعل الآخرين يلبون مطالبهم وأنهم مدخنون، ومدمنون للمخدرات. (Sandu, 2000, pp. 81 - 105).

فى حين.. تناولت (**فوقية محمد راضى، 2001**): تقدير الذات والاكتئاب والوحدة النفسية لدى التلاميذ ضحايا مشاغبة الأقران فى المدرسة، حيث تكونت عينة الدراسة من (503) تلاميذ من تلاميذ المدارس الابتدائية والإعدادية فى محافظة الدقهلية، وقد توصلت الدراسة إلى العديد من النتائج منها: أن العدوان والشغب يكثر فى فئة الذكور مقارنة بالإناث، وأن الأولاد (الذكور) يتورطون فى مواقف عنف وعدوانية بدرجة كبيرة، وأن أساليب التنشئة الاجتماعية تسمح وتشجع ذلك. (**فوقية محمد راضى، 2001: ص ص 119 ـ 150**).

فى حين تناول (عدلى السمرى): سلوك العنف بين الشباب ـ دراسة ميدانية على عينة من طلبة وطالبات المرحلة الثانوية على عينة من الطلاب بلغت (150) طالبًا تم اختيارهم من مدارس مختلفة تقع فى نطاق محافظة الجيزة، وقد توصل الباحث إلى حصر العديد من المشكلات الاجتماعية التى تكمن خلف لجوء الطلاب إلى العنف. **(عدلى السمرى، 2001، ص ص 453 ـ 506).**

وتناول **(جبر محمد جبر، وعادل هريدى، 2003م)**: دوافع ومستويات العنف فى ضوء بعض الخصائص الديموغرافية، حيث تكونت العينة من (577) فردًا تتراوح أعمارهم بين 11 ـ 17 عامًا، ومن الجنسين ومن مستويات تعليمية واجتماعية واقتصادية مختلفة، وكان من بين أفراد العينة عدد من طلاب المدارس الثانوية الفنية، وقد توصلت الدراسة إلى العديد من النتائج مثل: زيادة الدافعية نحو العنف مع التقدم فى العمر، وأن العديد من العوامل الاقتصادية والدينية تدفع إلى العنف، وأن طلاب الجامعة أكثر دافعية للعنف من طلاب الثانوى الفنى. **(جبر محمد جبر وعادل هريدى، 2003م: ص ص 85 ـ 159).**

وفى دراسة **(محمد السيد حسونة، 2000م)** هدفت إلى الكشف عن الأسباب التى تؤدى إلى ظاهرة العنف لدى طلاب المدارس الثانوية، توصل إلى مجموعة من العوامل التى تتفاعل مع بعضها البعض وتقود إلى العنف، ومن تحليل الوثائق الرسمية المتاحة توصل إلى العديد من النتائج أهمها: بروز العوامل النفسية من قبيل الإحباط والفشل المتكرر والرغبة فى السيطرة وجذب الانتباه، وغيرها من العوامل. **(محمد السيد حسونة، 2000).**

وقام **(أحمد زايد وآخرون، 2004)**، بدراسة هدفت إلى بحث العلاقة بين بعض المتغيرات النفسية وبين الاستهداف للعنف بين طلاب المدارس مع الأخذ فى الاعتبار بعض المتغيرات الاجتماعية: **(الجنس، المرحلة الدراسية، نوع التعليم، نمط التعليم)**، وتكونت عينة الدراسة من (612) مفردة موزعة على كافة أنواع

التعليم الثانوى، وتم تطبيق العديد من المقاييس النفسية، وقد توصلت الدراسة إلى العديد من النتائج منها: وجود علاقة بين بعض السمات النفسية والعنف، والافتقاد إلى برامج وقائية تتعامل منذ البداية مع مؤشرات العنف. (أحمد زايد وآخرون، 2004).

وفى دراسة (ماكدونالد وزملائه Macdonald, et. al، 2005)، عن العلاقة بين الرضا عن الحياة وسلوكيات المخاطرة والعنف لدى الشباب، ومن خلال عينة قوامها (5414) من تلاميذ المدارس الثانوية الحكومية، أشارت النتائج إلى وجود انخفاض الرضا عن الحياة وارتباطه بالعديد من السلوكيات العنيفة سواء تجاه الذات (الإدمان ـ الجنس) أو تجاه الآخر. (Macdonald, et. al, 2005, pp. 1495 - 1518).

ومن خلال دراسة تتبعية لطلاب المدارس الثانوية لمدة 5 أعوام لفحص العلاقة بين تعاطى المخدرات وارتكاب السلوكيات العنيفة (بصورها المتعددة)، أشارت النتائج إلى أن التعاطى للمخدرات والاستمرار فيه يعد منبئًا باستمرار سلوك العنف. (Weiner, et. al, 2005, pp. 1261 - 1266).

تعليق على الدراسات السابقة :

يتضح من خلال عرض الدراسات السابقة ما يلى:

1 ـ كشف العديد من الدراسات التى تناولت مشكلات طلاب الثانوى عن معاناتهم من عديد من المشكلات، ومنها المشكلات المتعلقة بالمناخ المدرسى، والمناهج، والوسائل التعليمية، وعدم ممارسة أى أنشطة داخل المدرسة مما يجعل (المناخ المدرسى) طاردًا للطالب وليس جاذبًا مثل دراسات: (أمانى محمود 1973، رشاد سيد عبد السلام، 1982) ودراسات: (William & Lawrancec Prayttno, 1981).

2 ـ كشف العديد من الدراسات السابقة عن تعدد العوامل والأسباب التى تقود إلى العنف والعدوان مع التركيز على العوامل الاجتماعية، مثل دراسة (فتحى

أمين 1999، وعدلى السمرى 2001، Alexander 1991, Salmivalli et. al., 1999) دون ربط هذه العوامل بما يدور داخل نَفْس الطالب الذى يلجأ إلى العدوان، ولماذا يكون العدوان هو (السبيل الوحيد) الذى يتخذه بعض الطلاب خلاصًا من التوترات والضغوط التى يواجهونها فى المناخ المدرسى، أو الأسرى، أو المجتمعى؟

3 ـ رغم أهمية التعرف على رأى طلاب الثانوى (باختلاف تخصصاتهم) إلا أن الدراسات السابقة لم تتناول كافة الطلاب فى مرحلة الثانوى (كما تفعل هذه الدراسة)، حيث إن بعض الدراسات قد انصبت على طلاب مدارس معينة، مثل دراسة (كوثر رزق 1998) حيث تناولت طلاب الثانوى العام والخاص، ودراسة (رشاد سيد عبد السلام 1980) والذى تناول طلاب المعاهد الأزهرية فقط.

4 ـ لم نعثر على دراسة فى حدود علمنا قد تناولت الصورة المدركة لطلاب الثانوى (باختلاف تخصصاتهم) فى كيفية إدراكهم للطالب ذى السلوك العدوانى، وما الأسباب التى تدفع ـ زميلهم ـ إلى انتهاج هذا الأسلوب، واقتراح العلاج لهذه السلوكيات العدوانية من وجهة نظرهم على أساس: أخذ رأيهم بعين الاعتبار، كما أنهم أكثر الأفراد تضررًا أو إصابة بالأذى من جراء هذه السلوكيات العدائية.

فروض الدراسة :

فى ضوء الإطار النظرى، والدراسات السابقة التى تناولت: مشكلات طلاب الثانوى، والسلوكيات العدوانية التى تصدر من بعض الطلاب (فى الثانوى) تجاه زملائهم ومدرسيهم، تحددت الفروض على النحو التالى:

1 ـ توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين طلاب الثانوى باختلاف تخصصاتهم وبين الطلاب المشاغبين فى إدراكهم لصفات الطالب المشاغب دراسيًا. والفروق فى

جانب طلاب الثانوى العام وطلاب الأزهر، حيث يكون إدراكهم للطالب ذى السلوك العدوانى أفضل؛ لأن دلالة الدرجة تعنى وعيًا واستبصارًا بهذه الصفات.

2 ـ توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين طلاب الثانوى باختلاف تخصصاتهم فى إدراكهم للأسباب التى تدفع بعض الطلاب إلى انتهاج السلوك العدوانى. والفروق فى جانب طلاب الثانوى العام وطلاب الأزهر؛ حيث يكون إدراكهم لأسباب السلوك العدوانى أفضل؛ لأنَّ دلالة الدرجة تعنى وعيًا واستبصارًا بأسباب هذه السلوكيات.

3 ـ توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين طلاب الثانوى باختلاف تخصصاتهم فى إدراكهم لطرق وأساليب العلاج للسلوكيات العدوانية لدى بعض الطلاب فى مرحلة الثانوى والفروق فى جانب طلاب الثانوى العام، وطلاب الأزهر؛ حيث إن دلالة الدرجة تعنى وعيًا واستبصارًا بأهم أساليب العلاج التى يجب أن تتبع لمواجهة هذه السلوكيات العدوانية.

مصطلحات الدراسة:

يمكن تعريف مفاهيم الدراسة الأساسية إجرائيًا على النحو التالى:

1 ـ الصورة المدركة:

ويقع هذا المفهوم ضمن مفاهيم إطار الدراسات الخاصة بالإدراك الاجتماعى Social perception، ويعنى جملة الانطباعات والتصورات والاتجاهات التى يكونها الفرد عن الآخرين من خلال مجموعة من العمليات الإدراكية والمعرفية والوجدانية والقيمية، وفى هذه الدراسة ـ تحديدًا ـ يُقصد بالصورة المدركة: جملة الاتجاهات والمشاعر والانفعالات التى يكونها طلاب الثانوى تجاه الطالب العدوانى خاصة فى المجال المدرسى.

2 ـ السلوكيات العدوانية:

ويقصد بالسلوكيات العدوانية كافة الأفعال العدوانية التى يقوم بها بعض الطلاب، ويقصد من خلالها إلحاق الأذى بالآخرين أو بممتلكات الطلاب أو المدرسة، وأن هذا السلوك تتوافر فيه سمة التكرار.

3 ـ مفهوم الطالب:

يقصد بالطلاب فى هذه الدراسة ـ إجرائيًا ـ ما يلى:

ـ الطلاب المقيدون بالمدارس الثانوية (عام ـ زراعى ـ فنى ـ تجارى ـ أزهر).

ـ تقتصر الدراسة على الطلاب المقيدين فى الفرقة الثالثة والذين تتراوح أعمارهم بين 16 ـ 19 عامًا.

أداة الدراسة ومراحل إعدادها: سارت إجراءات تصميم هذه الأداة وفقًا للخطوات الآتية:

1 ـ السؤال المفتوح النهاية:

جرى توجيه سؤال مفتوح النهاية إلى 5 مجموعات من طلاب الثانوى (عام ـ زراعى ـ فنى ـ تجارى ـ أزهر) بواقع 50 طالبًا من كل فرع من أفرع التعليم (ن الكلى = 250 طالبًا).

وكان السؤال مكونًا من ثلاثة أسئلة فرعية:

السؤال الأول: اذكرْ أكبرَ عددٍ ممكنًا من الصفات التى تميز الطالب ذا السلوكيات العدوانية فى المجال الدراسى من وجهة نظرك؟

السؤال الثانى: اذكرْ أكبرَ عددٍ ممكنًا من الأسباب التى تجعل بعض زملائك الطلاب ذوى السلوكيات العدوانية مدفوعين إلى السلوك العدوانى؟

السؤال الثالث: اذكر أكبر عدد ممكنًا من مقترحاتك لعلاج الطالب ذى السلوكيات العدوانية فى المجال الدراسى؟

2 ـ وعاء البنود Item pool

جرى تفريغ قوائم الإجابات التى حصلنا عليها من الـ 5 مجموعات الطلابية (ثانوى عام ـ زراعى ـ فنى ـ تجارى ـ أزهر). وقد تم حذف الإجابات المكررة، وكذلك الإجابات الشديدة الخصوصية، وخاصة فيما يتعلق بالصفات والأسباب.

ونتيجة لهذه الخطوة، تجمعت لدينا البنود الآتية:

ـ صفات الطالب العدوانى: 55 بندًا.

ـ أسباب السلوك العدوانى: 46 بندًا.

ـ العلاج للطالب العدوانى من وجهة نظر الطلاب: 35 بندًا.

3 ـ صياغة البنود وتنسيقها:

وفقًا لمنهج تحليل المضمون فى تحديد فئات الإجابات، جرى تخليص التداخل الموجود بين بعض البنود (مثل تداخل الصفات مع الأسباب)، وهذه الخطوة قد أدت إلى اختصار البنود إلى:

ـ صفات الطالب العدوانى: 50 بندًا.

ـ أسباب السلوك العدوانى: 43 بندًا.

ـ العلاج من وجهة نظر الطلاب للطالب ذى السلوكيات العدوانية: 33 بندًا.

4. عرض المقياس على مجموعة من المحكمين:

تم عرض المقياس على 3 من أساتذة علم النفس والطب النفسى بجامعتى: عين شمس وكلية طب بنات الأزهر، وقد أسفرت هذه الخطوة عن إجراء بعض التعديلات اللفظية فى اتجاه أن تكون العبارة أكثر وضوحًا ودمج بعض العبارات، وقد استقر المقياس (بفروعه الثلاثة) كالآتى:

ـ صفات الطالب العدوانى: 40 بندًا.

ـ أسباب السلوك العدوانى: 44 بندًا.

ـ العلاج ـ من وجهة نظر الطلاب ـ للطالب ذى السلوكيات العدوانية: 30 بندًا.

5 ـ وضع تعليمات لكل استبيان فرعى من الاستبيانات الـ 3 متضمنة الغرض منه، وطريقة الإجابة عليه كما يلى:

فيما يلى مجموعة من الصفات التى تميز الطالب المشاغب.

من فضلك اقرأ العبارة جيدًا، واختر الإجابة التى تتناسب مع رأيك، وذلك بوضع علامة (√) أمام بديل من البدائل الـ 5 الآتية: (دائمًا ـ كثيرًا ـ أحيانًا ـ قليلاً ـ نادرًا)؟

6 ـ تصحيح الاستبيان: يصحح كل استبيان فرعى على حدةٍ بإعطاء درجة: 4 ـ 3 ـ 2 ـ 1 ـ صفر، وفقًا للبدائل الـ 5: دائمًا ـ كثيرًا ـ أحيانًا ـ قليلاً ـ نادرًا، وبذلك يتراوح المجموع الكلى لكل استبيان فرعى كالآتى:

أولاً: استبيان الصفات:

ـ (الدرجة القصوى) عدد البنود = 40 × 4 = 160

ـ (الدرجة الأدنى) عدد البنود = 40 × 1 = 40

ثانيًا: استبيان: الأسباب

ـ (الدرجة القصوى) عدد البنود = 44 × 4 = 176

ـ (الدرجة الأدنى) عدد البنود = 44 × 1 = 44

ثبات الاستبيان: تم حساب ثبات الاستبيان (بأجزائه الثلاثة) بطريقتين هما:

أ ـ طريقة إعادة الاختبار على عينة مكونة من (100) طالب، بواقع (50) طالبًا من طلاب الثانوى العام و(50) طالبًا من طلاب الثانوى الأزهرى، وتراوح المدى العمرى بين 16 ـ 19 عامًا، بمتوسط قدره 17.623. وانحراف معيارى ± 0.79، والفرق غير دال إحصائيًا، وذلك بفاصل زمنى قدره 15 يومًا.

ب ـ طريقة التجزئة النصفية (فردى ـ زوجى)، ثم صحح الطول بمعاملات ثبات الفاكرونباخ لمقاييس البحث الفرعية الثلاثة (المظاهر ـ الأسباب ـ العلاج).

فيما يلى جدول رقم (1) يوضح معاملات ثبات إعادة التطبيق

أسلوب الثبات / الاختبارات	إعادة التطبيق (ن = 100) بواقع (50 طالبًا، ثانوى عام) و(50 طالبًا، ثانوى أزهرى)		
	عدد البنود	طلاب الثانوى العام	طلاب الثانوى الأزهرى
1 ـ صفات الطالب العدوانى	40	0.795	0.895
2 ـ أسباب السلوك العدوانى	44	0.762	0.9000
3 ـ علاج السلوك العدوانى	30	0.883	0.863

ويلاحظ من الجدول: ارتفاع ثبات المقاييس الفرعية الثلاثة (الصفات ـ الأسباب ـ العلاج) مما يشير إلى الاطمئنان إلى الثبات.

ـ معاملات ثبات مقاييس الدراسة الثلاثة بواسطة إعادة التطبيق.

جدول رقم (2) يوضح معاملات ثبات المقياس بفروعه الثلاثة باستخدام أسلوب إعادة التطبيق.

أسلوب الثبات / الاختبارات	ثبات ألفا		
	عدد البنود	التجزئة النصفية	
		قبل تصحيح الطول	بعد تصحيح الطول
1- صفات الطالب العدوانى	40	0.509	0.623
2- أسباب السلوك العدوانى	44	0.629	0.731
3- علاج السلوك العدوانى	30	0.754	0.876

معامل الفاكرونباخ
0.686
0.754
0.885

ويتضح من الجدول رقم (2) أن جميع معاملات الثبات الخاصة بالاستبيان (بفروعه الثلاثة) معاملات ثبات مقبولة، سواء تلك التى حسبت بطريقة إعادة الاختبار (كما فى جدول رقم 1)، أو تلك التى حسبت بطريقة التجزئة النصفية (كما فى الجدول رقم (2).

صدق الاستبيان:

الصدق العاملى: اعتمدت الدراسة على الصدق العاملى للمقياس باستخدام الصيغة الإحصائية الواردة فى Spss. واستخراج المكونات الأساسية بطريقة الفاريماكس، واتضح أن مصفوفة الارتباط تشتمل على معاملات صفرية، وسالبة، وأن أغلب العبارات ترتبط مع بعضها البعض ارتباطًا دالاً عند مستويات مختلفة مما يعنى قابليتها للتحليل العاملى حيث كان ـ فى البداية ـ كالآتى:

أ ـ الصفات 15 عاملاً.

ب ـ الأسباب 18 عاملاً.

جـ ـ العلاج 13 عاملاً.

ثم قمنا بإجراء تحليل عاملى للعوامل السابقة التى تم استخراجها، فكانت العوامل التى تم استخراجها فى المرحلة الثانية كالآتى:

أ ـ **الصفات:** 5 عوامل استوعبت (24) بندًا من بنود المقياس (والذى كان فى البداية 40 بندًا).

ب ـ **الأسباب:** 6 عوامل استوعبت (33) بندًا من بنود المقياس (والذى كان فى البداية 45 بندًا).

ج ـ **العلاج:** 4 عوامل استوعبت (17) بندًا من بنود المقياس (والذى كان فى البداية 30 بندًا).

وكل هذه العوامل دالة القيمة ومنها العامل العام، والقيمة المميزة لكل عامل أكبر من (1) صحيح، والنسبة المئوية التراكمية للتباين 89.4 من التباين الكلى، وقد ارتضينا اختيار التشبعات الدالة لكل عامل عند 0.3 فأكثر طبقًا لمحك كيزر Kisar، وما هو أقل من 0.3 تم استبعاده. والجدول رقم (3) يوضح نتائج التحليل العاملى.

جدول رقم (3) يوضح العوامل المستخلصة من التحليل العاملى بعد التدوير المتعامد ومضمونها، وذلك فى ضوء التشبعات الدالة عليها.

أولاً: صفات الطالب العدوانى من وجهة نظر الطلاب (المجموعة الضابطة): وقد استوعب هذا الجانب (5) عوامل هى:

التشبعات الدالة على العامل الأول: عدم الالتزام وكثرة الغياب وافتعال المشاجرات، استوعب (5.88٪) من التباين الكلى.

رقم البند	محتوى البند	التشبع
2	لا يلتزم بالنظام والتعليمات	0.71
4	الغياب المتكرر دون عذر	0.69
3	يفتعل المشاجرات مع زملائه	0.63
5	كثير الحركة داخل الفصل	0.62
4	غير مهتم بأداء شعائر الدين	0.59

* قبلت التشبعات 3، أو أكثر باعتبارها تشبعات دالة.

التشبعات الدالة على العامل الثانى: عدم تقبل أى توجيه، استوعب (5.39٪) من التباين الكلى.

رقم البند	محتوى البند	التشبع
16	لا يقبل أى توجيه أو إرشاد	0.74
12	الإصرار على رد الإهانة سواء من زملائه أو مدرسيه	0.71
18	إثارة الفوضى داخل الفصل	0.67
17	يدخن	0.65
36	يميل إلى إيقاع الأذى بزملائه (من خلال الكذب، الفتنة. إلخ)	0.62

التشبعات الدالة على العامل الثالث: الهروب وكثرة التهريج، وقد استوعب هذا العامل (5.09٪) من التباين الكلى.

رقم البند	محتوى البند	التشبع
8	الهروب من المدرسة دون سبب	0.77
7	كثرة التهريج	0.75
19	لا ينتبه للشرح	0.68
20	يتعاطى بعض أنواع المخدرات	0.65
17	عدم احترام طابور الصباح	0.60
36	التهكم والسخرية من الجميع	0.52

التشبعات الدالة على العامل الرابع: لا يؤدى الواجبات المدرسية، وقد استوعب هذا العامل (4.33٪) من التباين الكلى.

رقم البند	محتوى البند	التشبع
32	لا يؤدى الواجبات المدرسية المطلوبة منه	0.63
33	اللجوء للعنف لتحقيق رغباته	0.60
31	مظهره الخارجي يكون ملفتا للنظر (شعره ـ ملابسه)	0.54

التشبعات الدالة على العامل الخامس: اللامبالاة، وقد استوعب هذا العامل (4.05٪) من التباين الكلى.

رقم البند	محتوى البند	التشبع
21	اللامبالاة	0.75
1	اللجوء إلى وسائل غير مشروعة للنجاح (الغش وبالتهديد)	0.74
23	يتفنن فى اختراع أسباب للخروج من المدرسة وبتصاريح	0.63
22	لا يهتم بالمنهج أو المقرر الدراسى	0.58
26	الرد على المدرسين بطريقة غير لائقة	0.55

ثانيًا: الأسباب التى تؤدى إلى السلوك العدوانى من وجهة نظر الطلاب، وقد استوعب هذا البعد (6) عوامل هى:

التشبعات الدالة على العامل الأول: فقدان الثقة بالنفس، وقد استوعب هذا العامل (3.95٪) من التباين الكلى.

رقم البند	محتوى البند	التشبع
29	لجوء الإدارة المدرسية لاتخاذ قرارات لا تتفق ومصالح الطلاب	0.76
25	عدم توافر مناخ من الحرية فى الأسرة	0.74
28	ضعف شخصية بعض المدرسين	0.69
6	فقدان الثقة بالنفس	0.68
24	عدم وجود قدوة حسنة فى المجتمع يقتدى بها	0.55

التشبعات الدالة على العامل الثانى: التفكك الأسرى، وقد استوعب هذا العامل (3.61٪) من التباين الكلى.

رقم البند	محتوى البند	التشبع
42	ضعف إمكانات بعض المدرسين الثقافية	0.68
17	تقليد نماذج عدوانية شريرة موجودة فى بيئة الطالب	0.65
15	زواج الأم من رجل آخر (غير الوالد)	0.62
41	عدم وجود قدوة فى الإدارة المدرسية	0.59
40	التواجد مع أفراد من الجنس الآخر فى مدرسة مشتركة	0.55
16	الغرور	0.52

التشبعات الدالة على العامل الثالث: التدليل الزائد من قبل الأسرة، وقد استوعب هذا العامل (3.42٪) من التباين الكلى.

رقم البند	محتوى البند	التشبع
23	حرمان الطالب من بعض الوسائل المعيشية	0.79
31	عدم وجود سياسة ثابتة للثواب والعقاب من قبل إدارة المدرسة	0.75
8	الثراء الشديد	0.73
3	التدليل الزائد من قبل الأسرة	0.69
21	عدم قيام الأخصائى الاجتماعى بدوره	0.65
26	تلبية رغباته وعدم قدرته على التأجيل	0.63
22	سفر الوالدين إلى الخارج وتركه بمفرده (أو عند أحد أقاربه)	0.62
44	اللجوء إلى العدوان هو الوسيلة الوحيدة لتحقيق مطالبه	0.62

التشبعات الدالة على العامل الرابع: يحاول لفت الأنظار إليه، واستوعب هذا العامل (3.11٪) من التباين الكلى.

رقم البند	محتوى البند	التشبع
27	عدم اقتناع الطالب بجدوى التعليم وعائده	0.65
7	الفقر الشديد	0.64
5	افتقاد المتابعة بين الأسرة والمدرسة	0.64
34	ضعف إمكانات المدارس العلمية (فى تخصصه)	0.60
1	يحاول لفت الأنظار إليه	0.58

التشبعات الدالة على العامل الخامس: وفاة الأب والتفرقة فى المعاملة، وقد استوعب هذا العامل (3.25٪) من التباين الكلى.

رقم البند	محتوى البند	التشبع
33	التأثر بتحريض الزملاء على القيام بالعدوان	0.65
12	وفاة الأب	0.62
32	التفرقة فى المعاملة بين الطلاب فى المدرسة (لاعتبارات مختلفة)	0.62

التشبعات الدالة على العامل السادس: كثرة المشاجرات بين الوالدين، وقد استوعب هذا العامل (2.08٪) من التباين الكلى.

رقم البند	محتوى البند	التشبع
18	كثرة المشاجرات بين الوالدين	0.71
20	عدم الحزم من قبل إدارة المدرسة تجاه السلوكيات العدوانية	0.69
35	عدم قدرة المدرسة على توصيل المعلومة وبصورة مبسطة للطالب	0.65
19	عدم ممارسة أنشطة أو هوايات داخل المدرسة	0.65
11	حب الزعامة	0.60
36	تقليد النماذج العدوانية التي تقدم عبر وسائل الإعلام	0.58

ثالثًا: العلاج من وجهة نظر الطلاب. وقد استوعبت هذا الجانب (4) عوامل هي:

التشبعات الدالة على العامل الأول: دراسة أسباب هروب الطالب من المدرسة، وقد استوعب هذا العامل (2.01٪) من التباين الكلي.

رقم البند	محتوى البند	التشبع
26	أن يمتلك المدرس القدرة على تبسيط المعلومة	0.65
13	أن يقلل عدد الطلاب داخل الفصل لزيادة التفاعل بينهم	0.64
3	دراسة أسباب هروب الطالب	0.63

التشبعات الدالة على العامل الثاني: دراسة أسباب كل من التعثر الدراسي ومشكلات الطالب، وقد استوعب هذا العامل (1.89٪) من التباين الكلي.

رقم البند	محتوى البند	التشبع
6	دراسة أسباب التعثر الدراسي	0.76
5	حل مشكلات الطالب النفسية	0.72
20	اتصال إدارة المدرسة بالأسرة لدراسة حالة الطالب	0.70
7	زيادة الوعي الديني المعتدل	0.70
24	توفير مُناخ دراسي جيد يجذب الطالب للمدرسة	0.68

التشبعات الدالة على العامل الثالث: إلغاء نظام اليوم الكامل؛ لأنه يبعث على الملل، وقد استوعب هذا العامل (1.69٪) من التباين الكلى.

رقم البند	محتوى البند	التشبع
8	إلغاء نظام اليوم الكامل؛ لأنه يبعث على الملل (خاصة مع افتقاد الأنشطة)	0.75
19	أن تكون إدارة المدرسة قدوة فى القول والفعل	0.73
22	دعوة إدارة المدرسة بعض المتخصصين لإلقاء محاضرات لزيادة الوعى	0.72
14	أن يكون المدرس قدوة فى القول والفعل	0.72
23	ضرورة توفير مناخ ديمقراطى فى الأسرة	0.55

التشبعات الدالة على العامل الرابع: القيام برحلات؛ للتعرف على معالم مصر، وقد استوعب هذا العامل (1.55٪) من التباين الكلى.

رقم البند	محتوى البند	التشبع
12	الاهتمام بالطالب داخل الفصل وخارجه	0.67
18	تنوع طرق الشرح مع تنوع الوسائل التعليمية	0.65
9	تشجيع القيام برحلات للتعرف على معالم وآثار مصر	0.62
17	أن تستدعى إدارة المدرسة متخصصين لشرح أضرار التدخين	0.59

ويتضح مما سبق أن نتائج التحليل العاملى قد توصلت إلى 5عوامل فيما يتعلق بصفات الطالب العدوانى (من وجهة نظر المجموعة الضابطة)، و6 عوامل فيما يتعلق بأسباب السلوك العدوانى، و4 عوامل فيما يتعلق بالعلاج.

الصورة النهائية للمقياس:

(أ) مقياس صفات الطالب المشاغب:

أصبح المقياس فى صورته النهائية مكونًا من 24 بندًا، وتم استبعاد 16 بندًا أرقام: 6، 9، 11، 13، 14، 15، 24، 25، 27، 28، 29، 30، 34، 35، 37، 38.

خصائص عينة الدراسة التجريبية :

- جميع أفراد العينة من الذكور.

- جميع أفراد العينة فى الصف النهائى للدراسة.

- جميع أفراد العينة من الباقين للإعادة.

- جميع أفراد العينة تم اختيارهم (وفقًا للشروط التى تم وضعها للطالب المشاغب دراسيًا) من قبل إدارة المدرسة، والأخصائيين الاجتماعيين، وبعض المدرسين (من تخصصات مختلفة).

- جميع أفراد عينة الدراسة تم اختيارهم من محافظة القليوبية وتحديدًا من إدارتىْ: شبين القناطر، وطوخ التعليمية.

- جميع أفراد عينة الدراسة مقيدون بالمدارس الثانوية (باختلاف تخصصاتهم).

- ضرورة أن يوافق الطالب على الاشتراك فى الدراسة بعد شرح الهدف له من إجراء مثل هذه الدراسة.

العينة الضابطة :

تكونت عينة الدراسة من 5 مجموعات متكافئة فى مختلف المتغيرات (باستثناء متغير نوع التعليم) والفئة كالآتى: - عينة الثانوى العام، عينة الثانوى الزراعى، عينة الثانوى الصناعى، عينة الثانوى التجارى، عينة الثانوى الأزهرى.

خصائص أفراد العينة الضابطة :

1 - جميع أفراد العينة من الذكور.. نظرًا؛ لأن العديد من الدراسات والإحصاءات قد أشارت إلى انتشار السلوك العدوانى بين الذكور مقارنة بالإناث - كما اتضح ذلك من خلال الإطار النظرى السابق والدراسات السابقة.

2 - جميع أفراد العينة من المقيدين بالمدارس الثانوية بمختلف تخصصاتهم.

3 ـ جميع أفراد العينة من طلاب الصف النهائى من الدراسة.

4 ـ كل فئة دراسية تكونت من (60) طالبًا فيصبح المجموع الكلى لعينة الدراسة 300 طالب.

5 ـ أن يوافق الطالب على الاشتراك فى الدراسة بعد شرح الهدف له من الدراسة.

وفيما يلى جدول رقم (4)، يوضح خصائص عينة الدراسة

جدول رقم (4) يوضح خصائص عينة الدراسة

العينة / المتغير	العينة التجريبية (ن = 50 طالبًا)	العينة الضابطة (ن = 300 طالب)
العدد: نوع الدراسة		
ثانوى عام	3	60
ثانوى صناعى	27	60
ثانوى تجارى	6	60
ثانوى زراعى	13	60
ثانوى أزهرى	1	60
المجموع	50	300
المدى	19_16	18_16
المتوسط	16.434 سنة	16.735 سنة
الانحراف المعيارى	.74_	.49_

ويتضح من الجدول رقم (4) عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين العينة التجريبية والعينة الضابطة بمختلف تخصصاتهم العلمية.

خطة التحليلات الإحصائية :

اشتملت خطة التحليلات الإحصائية لبيانات الدراسة على الآتى:

أ ـ تحليلات لاستيفاء أغراض تحقيق الكفاءة السيكومترية لأداة الدراسة، وقد سبق أن عرضنا لها فى حينها.

ب ـ تحليلات يقتضيها التحقق من فروض الدراسة، وهى ما نعرض له الآن.

ولقد تمت هذه التحليلات على عدة خطوات نوجزها فيما يلى:

1 ـ حساب قيم المتوسط والانحراف المعيارى لدرجات المجموعات الست (العدوانيين المشاغبين دراسيًا والعينة الضابطة (خمس مجموعات من طلاب الثانوى).

2 ـ إجراء تحليل التباين، وفقًا للعوامل التى تم استخلاصها من كل اختبار فرعى من اختبارات المقياس الثلاثة؟ (صفات الطالب العدوانى، الأسباب التى تؤدى إلى السلوك العدوانى، العلاج من وجهة نظر الطلاب).

3 ـ استخلاص قيمة (ت) لتبين دلالة الفروق بين المتوسطات.

4 ـ بعد الوقوف على دلالة قيم (ف) فى الخطوة السابقة، تم إجراء مقارنات ثنائية بين المجموعات الفرعية التى اشتمل عليها تحليل التباين لتبين دلالات الفروق بينهما أو اتجاهات هذه الفروق باستخدام معادلة اختبار (ت) الخاصة بالمقارنات البعدية لتحليل التباين.

5 ـ تحليل عاملى لبنود المقياس.

نتائج الدراسة :

أولاً: نتائج الفرض الأول:

ينص هذا الفرض على: أنه توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين طلاب الثانوى باختلاف تخصصاتهم، وبين الطلاب المشاغبين فى إدراكهم لصفات الطالب المشاغب دراسيًا، والفروق فى جانب طلاب الثانوى العام وطلاب الأزهر، حيث يكون إدراكهم للطالب ذى السلوك العدوانى أفضل؛ حيث إن دلالة الدرجة تعنى وعيًا واستبصارًا بهذه الصفات. ولاختبار صحة هذا الفرض: استخدمنا أسلوب تحليل التباين، واقتصر التباين فى هذا الفرض على العوامل الـ 5 التى تم استخراجها

من اختبار صفات الطالب المشاغب دراسيًا، ثم استخلاص قيمة (ت) لبيان دلالة واتجاه الفروق بين المتوسطات.

جدول رقم (5) يوضح نتائج تحليل التباين فيما يتعلق بصفات الطالب المشاغب دراسيًا

الصفات	مصدر التباين	درجة الحرية	مجموع مربعات الانحراف	متوسط الانحراف	قيمة (ف) المحسوبة	مستوى الدلالة
العامل الأول: عدم الالتزام	بين المجموعات	5	2376.2671	475.2537		
	داخل المجموعات	344	3828.65000	11.1298	42.701	0.0001
	المجموع	349	6204.9171			
العامل الثانى: عدم تقبل أى توجيه	بين المجموعات	5	1474.430	294.8861		
	داخل المجموعات	344	3892.2667	11.3147	26.0621	0.0001
	المجموع	349	5366.6971			
العامل الثالث: الهروب وكثرة التهريج	بين المجموعات	5	2028.6652	405.7330		
	داخل المجموعات	344	4891.4033	14.2192	28.5342	0.0001
	المجموع	349	6920.0686			
العامل الرابع: لا يؤدى الواجبات المدرسية	بين المجموعات	5	521.3933	104.2787		
	داخل المجموعات	344	2601.9467	7.5638	13.7863	0.0001
	المجموع	349	3123.3400			
العامل الخامس: اللامبالاة	بين المجموعات	5	609.2033	121.8407		
	داخل المجموعات	344	3849.0367	11.1891	10.8893	0.0001
	المجموع	349	4458.2400			

ويتضح من الجدول رقم (5) وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة 0.0001 ولتحديد طبيعة هذه الفروق تبعًا لمتغيرات إدراك الصفات الخاصة بالطالب المشاغب دراسيًا تم استخدام اختبار (ت) لبيان دلالة الفروق بين كل مجموعة والمجموعة الأخرى وفقًا للعوامل الـ 5 (كل عامل على حدة).

الصفات: العامل الأول: عدم الالتزام، وكثرة الغياب، واقتعال المشاجرات.

جدول رقم (6 ـ أ) يوضح دلالة الفروق بين المجموعات الـ 5 والمجموعة المشاغبة دراسيًا باستخدام اختبار (ت)

المجموعات	طلاب الثانوي العام	طلاب الثانوى الأزهرى	طلاب الثانوى التجارى	طلاب الثانوى الصناعى	طلاب الثانوى الزراعى	الطلاب المشاغبون
طلاب الثانوى العام		1.577 دالة	*** 6.642	*** 11.104	** 4.847	* 2.306
طلاب الثانوى الأزهرى			*** 8.42	*** 12.81	*** 6.487	** 3.917
طلاب الثانوى التجارى				** 4.066	1.638 غير دالة	** 4.488
طلاب الثانوى الصناعى					** 5.682	*** 9.133
طلاب الثانوى الزراعى						** 2.68
الطلاب المشاغبون دراسيًا						

* دال عند ,05

** دال عند ,01

*** دال عند ,001

دراسيًا، وبين كل من طلاب: التجاري، والصناعي، والزراعي والطلاب المشاغبين دراسيًا، وبين طلاب الثانوي التجاري وبقية فئات الطلاب في صفة: عدم تقبل أي توجيه أو نصيحة.

الصفات: العامل الثالث: الهروب وكثرة التهريج.

جدول رقم (6 ـ جـ) يوضح دلالة الفروق بين المجموعات الـ 5 (الضابطة)

والمجموعة المشاغبة دراسيًا (التجريبية) باستخدام اختبار (ت)

المجموعات	طلاب الثانوي العام	طلاب الثانوي الأزهري	طلاب الثانوي التجاري	طلاب الثانوي الصناعي	طلاب الثانوي الزراعي	الطلاب المشاغبون
طلاب الثانوي العام		0.535 غير دالة	*** 6.279	*** 10.094	** 5.061	1.783 غير دالة
طلاب الثانوي الأزهري			** 5.207	*** 8.195	** 4.691	1.116 غير دالة
طلاب الثانوي التجاري				** 3.653	0.948 غير دالة	** 4.052
طلاب الثانوي الصناعي					** 4.122	*** 7.543
طلاب الثانوي الزراعي						** 3.538
الطلاب المشاغبون دراسيًا						

ويتضح من الجدول رقم (6 ـ جـ): وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين طلاب الثانوي العام وكل من طلاب الثانوي: التجاري والصناعي والزراعي، وبين طلاب الثانوي الأزهري وكل من الثانوي: التجاري، الصناعي، الزراعي، وبين طلاب الثانوي التجاري وكل من طلاب الثانوي: الصناعي والطلاب المشاغبين

الصفات: العامل الخامس: اللامبالاة

جدول رقم (6 ـ هـ) يوضح دلالة الفروق بين المجموعات الـ 5 (الضابطة)

والمجموعة المشاغبة دراسيًا (التجريبية) باستخدام اختبار (ت)

المجموعات	طلاب الثانوي العام	طلاب الثانوى الأزهرى	طلاب الثانوى التجارى	طلاب الثانوى الصناعى	طلاب الثانوى الزراعى	الطلاب المشاغبون
طلاب الثانوى العام		1.173 غير دالة	٭٭ 4.276	٭٭٭ 5.93	٭٭ 5.30	1.65 غير دالة
طلاب الثانوى الأزهرى			٭٭ 2.956	٭٭ 4.274	٭٭ 3.689	0.321 غير دالة
طلاب الثانوى التجارى				0.902 غير دالة	0.335 غير دالة	٭٭ 2.753
طلاب الثانوى الصناعى					0.658 غير دالة	٭٭ 4.251
طلاب الثانوى الزراعى						٭٭ 3.621
الطلاب المشاغبون دراسيًا						

ويتضح من الجدول رقم (6 ـ هـ): وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين طلاب الثانوى العام وكل من طلاب الثانوى: التجارى والصناعى والزراعى، وبين طلاب الثانوى الأزهرى وكل من طلاب الثانوى: التجارى، الصناعى، الزراعى، وبين طلاب الثانوى التجارى والطلاب المشاغبين دراسيًا، وطلاب الثانوى الصناعى الزراعى والطلاب المشاغبين دراسيًا.

العامل الخامس وفاة الأب والتفرقة فى المعاملة	بين المجموعات	5	54.8505	10.9701		
	داخل المجموعات	344	1996.0667	5.8025	10.8906	0.0001
	المجموع	349	2050.9171			
العامل السادس كثرة المشاجرات بين الوالدين	بين المجموعات	5	664.6367	132.9273		
	داخل المجموعات	344	4054.7033	11.7869	11.2775	0.0001
	المجموع	349	4719.3400			

ويتضح من الجدول رقم (7) وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة 0.0001 وباستثناء العامل الخامس فقد كان غير دال. ولتحديد طبيعة هذه الفروق تم استخدام اختبار t - test لبيان دلالة الفروق بين كل مجموعة والمجموعة الأخرى.

جدول رقم (8 ـ أ) يوضح دلالة الفروق بين المجموعات الـ 5 الضابطة والمجموعة المشاغبة فى الأسباب التى تؤدى إلى السلوك العدوانى باستخدام اختبار (ت): على بعد: فقدان الثقة بالنفس.

المجموعات	طلاب الثانوي العام	طلاب الثانوى الأزهرى	طلاب الثانوى التجارى	طلاب الثانوى الصناعي	طلاب الثانوى الزراعي	الطلاب المشاغبون
طلاب الثانوى العام		0.868 غير دالة	** 3.484	*** 6.626	* 2.386	0.79 غير دالة
طلاب الثانوى الأزهرى			** 4.054	*** 6.985	** 3.037	1.698 غير دالة
طلاب الثانوى التجارى				** 2.796	1.083 غير دالة	* 2.571
طلاب الثانوى الصناعى					** 3.964	** 5.532
طلاب الثانوى الزراعى						1.522 غير دالة
الطلاب المشاغبون دراسيًا						

ويتضح من الجدول رقم (8 ـ أ) والخاص بالعامل الأول (عدم الالتزام) الآتى:

أ ـ وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين طلاب الثانوى العام وطلاب التجارى والصناعى والزراعى.

ب ـ وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين طلاب الثانوى الأزهرى وطلاب الثانوى الصناعى.

جـ ـ وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين طلاب الثانوى التجارى وطلاب كل من الثانوى الصناعى والمشاغبين دراسيًا.

د ـ وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين طلاب الثانوى الصناعى وكل من طلاب الثانوى الزراعى والطلاب المشاغبين دراسيًا.

هـ ـ عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين طلاب الثانوى العام وطلاب الثانوى الأزهرى، والتجارى والمشاغبين دراسيًا.

و ـ عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين طلاب الثانوى الأزهرى وكل من طلاب الثانوى التجارى والزراعى والمشاغبين، والتجارى مع الزراعى، والزراعى مع الطلاب المشاغبين.

الأسباب: البعد الثالث: التدليل الزائد من قبل الأسرة:

جدول رقم (8 ـ جـ) يوضح دلالة الفروق بين المجموعات الـ 5 (الضابطة) والمجموعة المشاغبة دراسيًا باستخدام اختبار (ت) على البعد الثالث: التدليل الزائد من قبل الأسرة

المجموعات	طلاب الثانوي العام	طلاب الثانوى الأزهرى	طلاب الثانوى التجارى	طلاب الثانوى الصناعى	طلاب الثانوى الزراعى	الطلاب المشاغبون
طلاب الثانوى العام		** 3.366	** 5.324	*** 8.995	** 4.326	** 4.558
طلاب الثانوى الأزهرى			1.911 غير دالة	** 5.274	0.887 غير دالة	1.309 دالة
طلاب الثانوى التجارى				** 3.264	1.045 غير دالة	0.494 غير دالة
طلاب الثانوى الصناعى					** 4.39	** 3.591
طلاب الثانوى الزراعى						0.486 غير دالة
الطلاب المشاغبون دراسيًا						

ويتضح من الجدول رقم (8ـ جـ) الآتي:

أ ـ وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين طلاب الثانوى العام وبقية طلاب الثانوى بمن فيهم الطلاب المشاغبون دراسيًا.

ب ـ وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين طلاب الثانوى الأزهرى وطلاب الثانوى الصناعى، وطلاب الثانوى التجارى والصناعى، وطلاب الثانوى الصناعى والزراعى والمشاغبين دراسيًا.

جـ ـ عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين طلاب الثانوى الأزهرى وطلاب الثانوى التجارى والزراعى والمشاغبين دراسيًا وبين طلاب الثانوى الزراعى والطلاب المشاغبين دراسيًا.

الأسباب: البعد الرابع: يحاول لفت الأنظار إليه:

جدول رقم (8ـ د) يوضح دلالة الفروق بين المجموعات الـ 5 (الضابطة) والمجموعة المشاغبة دراسيًا باستخدام اختبار (ت) على البعد الرابع: يحاول لفت الأنظار إليه

المجموعات	طلاب الثانوي العام	طلاب الثانوى الأزهرى	طلاب الثانوى التجارى	طلاب الثانوى الصناعى	طلاب الثانوى الزراعى	الطلاب المشاغبون
طلاب الثانوى العام		1.861 غير دالة	0.202 غير دالة	0.229 غير دالة	0.163 غير دالة	** 2.166
طلاب الثانوى الأزهرى			1.884 غير دالة	* 2.105	0.497 غير دالة	0.277 غير دالة
طلاب الثانوى التجارى				صفر غير دال	0.331 غير دال	* 2.823
طلاب الثانوى الصناعى					0.365 غير دال	* 2.426
طلاب الثانوى الزراعى						1.728 غير دال
الطلاب المشاغبون دراسيًا						

ويتضح من الجدول رقم (8 ـ د) الآتى:

ـ وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين طلاب الثانوى العام والطلاب المشاغبين دراسيًا، وبين طلاب الثانوى الأزهرى، وطلاب الصناعى، وبين طلاب الثانوى التجارى والطلاب المشاغبين دراسيًا وبين طلاب الصناعى والطلاب المشاغبين دراسيًا.

ـ عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين طلاب الثانوى العام وكل من طلاب الثانوى الأزهرى، والتجارى والصناعى والزراعى، وطلاب الأزهرى والتجارى والزراعى والمشاغبين دراسيًا، وطلاب الثانوى التجارى والصناعى والزراعى وطلاب الصناعى والزراعى، وطلاب الثانوى الزراعى والطلاب المشاغبين دراسيًا.

الأسباب: البعد الخامس: وفاة الأب والتفرقة فى المعاملة:

جدول رقم (8 ـ هـ) يوضح دلالة الفروق بين المجموعات الـ 5 (الضابطة) والمجموعة المشاغبة دراسيًا باستخدام اختبار (ت) على البعد الخامس: وفاة الأب والتفرقة فى المعاملة

المجموعات	طلاب الثانوي العام	طلاب الثانوى الأزهرى	طلاب الثانوى التجارى	طلاب الثانوى الصناعى	طلاب الثانوى الزراعى	الطلاب المشاغبون
طلاب الثانوى العام		0.946 غير دال	1.168 غير دال	1.944 غير دال	0.427 غير دال	0.903 غير دال
طلاب الثانوى الأزهرى			1.459 غير دال	0.659 غير دال	0.484 غير دال	0.991 غير دالة
طلاب الثانوى التجارى				** 2.778	1.367 غير دالة	* 2.467
طلاب الثانوى الصناعى					1.249 غير دال	* 2.036
طلاب الثانوى الزراعى						0.494 غير دالة
الطلاب المشاغبون دراسيًا						

ويتضح من الجدول رقم (8 ـ هـ) وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين طلاب الثانوى التجارى وطلاب الثانوى الصناعى والطلاب المشاغبين دراسيًا، وبين طلاب الثانوى الصناعى والطلاب المشاغبين دراسيًا.

فى حين.. لم نجد أى فروق ذات دلالة إحصائية بين طلاب الثانوى العام وبقية فئات الطلاب وفى مرحلة الثانوى ولا الطلاب المشاغبين دراسيًا.

الأسباب: البعد السادس: كثرة المشاجرات بين الوالدين:

جدول رقم (8 ـ و) يوضح دلالة الفروق بين المجموعات الـ 5 (الضابطة) والمجموعة المشاغبة دراسيًا باستخدام اختبار (ت) على البعد السادس: كثرة المشاجرات بين الوالدين

المجموعات	طلاب الثانوي العام	طلاب الثانوى الأزهرى	طلاب الثانوى التجارى	طلاب الثانوى الصناعى	طلاب الثانوى الزراعى	الطلاب المشاغبون
طلاب الثانوى العام		** 2.896	* 2.395	*** 7.606	** 3.789	** 3.642
طلاب الثانوى الأزهرى			0.591 غير دال	** 4.009	0.718 غير دال	0.287 غير دالة
طلاب الثانوى التجارى				** 4.819	1.357 غير دال	0.952 غير دال
طلاب الثانوى الصناعى					** 3.348	** 4.04
طلاب الثانوى الزراعى						0.48 غير دالة
الطلاب المشاغبون دراسيًا						

ويتضح من الجدول رقم (8 ـ و):

ـ وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين طلاب الثانوى العام وكل من طلاب الثانوى الأزهرى، والتجارى والصناعى، والزراعى، والطلاب المشاغبين دراسيًا، وبين طلاب الأزهر، وطلاب الصناعى، وبين طلاب التجارى والصناعى، والصناعى والزراعى والمشاغبين دراسيًا.

ـ عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين طلاب الأزهر وكل من طلاب التجاري والزراعي والمشاغبين دراسيًا، وبين طلاب التجاري ولكل من طلاب الزراعي والمشاغبين، وبين طلاب الثانوي الزراعي والطلاب المشاغبين دراسيًا.

ثالثًا: نتائج الفرض الثالث: وينص على: أنه توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين طلاب الثانوي باختلاف تخصصاتهم وبين درجات الطلاب المشاغبين دراسيًا في إدراكهم للعلاج.

ولاختبار صحة هذا الفرض: تم استخدام أسلوب تحليل التباين، واقتصر على تحليل العوامل الـ 4 التي تم استخراجها من التحليل العاملي، ثم استخلاص قيمة (ت) لبيان دلالة واتجاه الفروق بين المتوسطات.

جدول رقم (9) يوضح نتائج تحليل التباين فيما يتعلق بالعلاج لظاهرة الطلاب المشاغبين دراسيًا وفقًا للعوامل الـ 4

الصفات	مصدر التباين	درجة الحرية	مجموع مربعات الانحراف	متوسط الانحراف	قيمة (ف) المحسوبة	مستوى الدلالة
العامل الأول: دراسة أسباب هروب الطالب من المدرسة	بين المجموعات	5	25.3252	5.0650		
	داخل المجموعات	344	1559.0633	4.5322	1.1176	0.3506
	المجموع الكلي	349	1584.3886			غير دالة
العامل الثاني: دراسة أسباب التعثر الدراسي ومشكلات الطالب	بين المجموعات	5	174.3243	34.8649		
	داخل المجموعات	344	3607.9300	10.4882	**3.3242**	0.01
	المجموع الكلي	349	3782.2543			
العامل الثالث: إلغاء نظام اليوم الكامل؛ لأنه يبعث على الملل	بين المجموعات	5	80.9343	16.1869		
	داخل المجموعات	344	3161.8200	9.1913	**1.7611**	0.1202
	المجموع الكلي	349	3242.7543			غير دالة
العامل الرابع: القيام برحلات للتعرف على معالم وآثار مصر	بين المجموعات	5	356.0519	71.2104		
	داخل المجموعات	344	2406.4167	6.9954	**10.1796**	**0.00001**
	المجموع الكلي	349	2762.4686			

ويتضح من الجدول وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة 0.01، 0.00001 في العاملين: الثاني والرابع، في حين لم نجد فروقًا ذات دلالة إحصائية في العاملين: الأول والثالث.

ولتحديد اتجاه الفروق تم استخدام اختبار t - test لبيان دلالة الفروق بين كل مجموعة والمجموعة الأخرى على كل عامل من العوامل الـ 4 السابقة.

العلاج: البعد الأول: دراسة أسباب هروب الطالب من المدرسة

جدول رقم (10 ـ أ) يوضح دلالة الفروق بين المجموعات الـ 5 والمجموعة المشاغبة دراسيًا باستخدام اختبار (ت). على بعد: دراسة أسباب هروب الطالب من المدرسة

المجموعات	طلاب الثانوي العام	طلاب الثانوي الأزهري	طلاب الثانوي التجاري	طلاب الثانوي الصناعي	طلاب الثانوي الزراعي	الطلاب المشاغبون
طلاب الثانوي العام		0.22 غير دال	0.753 غير دال	1.317 غير دال	0.85 غير دال	0.298 غير دال
طلاب الثانوي الأزهري			0.983 غير دال	1.41 غير دال	0.586 غير دال	0.479 غير دالة
طلاب الثانوي التجاري				0.532 غير دال	1.467 غير دال	0.47 غير دال
طلاب الثانوي الصناعي					* 1.968	1.026 غير دال
طلاب الثانوي الزراعي						1.085 غير دالة
الطلاب المشاغبون دراسيًا						

ويتضح من الجدول رقم (10 ـ أ) الآتي:

ـ وجود فروق ذات دلالة بين طلاب الثانوي الصناعي وطلاب الثانوي الزراعي.

ـ عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين بقية المجموعات بعضها البعض.

العلاج: البعد الثانى: دراسة أسباب كل من التعثر الدراسى ومشكلات الطالب

جدول رقم (10 ـ ب) يوضح دلالة الفروق بين المجموعات الـ 5 والمجموعة المشاغبة دراسيًا باستخدام اختبار (ت)، على بعد: دراسة أسباب التعثر الدراسى ومشكلات الطالب

المجموعات	طلاب الثانوي العام	طلاب الثانوى الأزهرى	طلاب الثانوى التجارى	طلاب الثانوى الصناعى	طلاب الثانوى الزراعى	الطلاب المشاغبون دراسيًا
طلاب الثانوى العام		1.462 غير دال	0.414 غير دال	0.948 غير دال	1.098 غير دال	** 2.760
طلاب الثانوى الأزهرى			0.902 غير دال	0.436 غير دال	0.203 غير دال	3.536 غير دالة
طلاب الثانوى التجارى				0.462 غير دال	0.635 غير دال	** 2.661
طلاب الثانوى الصناعى					0.203 غير دال	** 3.097
طلاب الثانوى الزراعى						** 3.061
الطلاب المشاغبون دراسيًا						

ويتضح من الجدول رقم (10 ـ ب) الآتى:

ـ وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين المجموعات الـ 5 (الضابطة) والمجموعة المشاغبة دراسيًا عند مستوى دلالة 0.001.

ـ وعدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين المجموعات الضابطة بعضهم البعض.

العلاج: البعد الثالث: إلغاء نظام اليوم الكامل

جدول رقم (10 ـ جـ) يوضح دلالة الفروق بين المجموعات الـ 5 والمجموعة المشاغبة دراسيًا باستخدام اختبار (ت) على بعد: إلغاء نظام اليوم الكامل

المجموعات	طلاب الثانوي العام	طلاب الثانوى الأزهرى	طلاب الثانوى التجارى	طلاب الثانوى الصناعى	طلاب الثانوى الزراعى	الطلاب المشاغبون
طلاب الثانوى العام		0.97 غير دال	1.157 غير دال	0.095 غير دال	1.074 غير دال	** 2.778
طلاب الثانوى الأزهرى			0.295 غير دال	0.910 غير دال	0.091 غير دال	1.784 غير دال
طلاب الثانوى التجارى				1.106 غير دال	0.217 غير دال	1.256 غير دال
طلاب الثانوى الصناعى					1.017 غير دال	** 2.803
طلاب الثانوى الزراعى						1.717 غير دال
الطلاب المشاغبون دراسيًا						

ويتضح من الجدول رقم (10 ـ جـ) الآتى:

وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين طلاب الثانوى العام، والصناعى، والطلاب المشاغبين دراسيًا، ما عدا ذلك لا توجد فروق ذات إحصائية بين المجموعات بعضها البعض.

العلاج: البعد الرابع: القيام برحلات للتعرف على معالم وآثار مصر

جدول رقم (10 ـ د) يوضح دلالة الفروق بين المجموعات الـ 5 والمجموعة المشاغبة دراسيًا باستخدام اختبار (ت). على البعد الرابع: القيام برحلات للتعرف على معالم وآثار مصر

المجموعات	طلاب الثانوي العام	طلاب الثانوى الأزهرى	طلاب الثانوى التجارى	طلاب الثانوى الصناعى	طلاب الثانوى الزراعى	الطلاب المشاغبون
طلاب الثانوى العام		0.564 غير دال	** 4.311	** 4.074	*** 7.563	0.912 غير دال
طلاب الثانوى الأزهرى			** 3.237	** 2.963	** 4.832	0.317 غير دالة
طلاب الثانوى التجارى				0.395 غير دال	1.533 غير دال	** 2.777
طلاب الثانوى الصناعى					* 1.991	* 2.513
طلاب الثانوى الزراعى						** 4.299
الطلاب المشاغبون دراسيًا						

ويتضح من الجدول رقم (10 ـ د) الآتى:

وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين طلاب الثانوى العام وكل من طلاب الثانوى التجارى والصناعى والزراعى، وبين طلاب الثانوى الأزهرى وكل من طلاب الثانوى التجارى والصناعى والزراعى، وبين طلاب التجارى والطلاب المشاغبين دراسيًا، وطلاب الثانوى الصناعى وكل من طلاب الثانوى الزراعى والطلاب المشاغبين، وبين طلاب الثانوى الزراعى والطلاب المشاغبين دراسيًا.

مناقشة نتائج الدراسة :

أولاً ـ مناقشة نتائج الفرض الأول:

فيما يتعلق بالصفات المدركة للطالب المشاغب دراسيًا: تم التوصل من خلال التحليل العاملى إلى 5 صفات هى: عدم الالتزام، عدم تقبل أى توجيه، الهروب وكثرة التهريج، لا يؤدى الواجبات المدرسية، اللامبالاة. وإن اختلفت دلالة كل عامل من طلاب تخصص معين إلى تخصص آخر، فعلى سبيل المثال: وجد أن طلاب الثانوى العام قد اتفقوا مع بقية الطلاب (بمن فيهم الطلاب المشاغبون) باستثناء طلاب المعاهد الأزهرية فى صفة عدم الالتزام؛ لأن التعليم يقتضى ضمن ما يقتضى الالتزام، وقد اتفقت شرائح الدراسة المختلفة على هذه الصفة، وهذا يتفق مع ما أشار إليه الكثير من علماء النفس (على سبيل المثال Laborit)، من أن عدم الالتزام هو سلوك متعلَّم، فضلاً عن كونه سلوكًا نظريًا، وقد يقود عدم الالتزام إلى العنف ليس فقط فى المجال الدراسى، بل فى مجالات متعددة. (Laborit,1981,pp.56-58).

وكذا فى صفة عدم تقبل أى نصيحة أو توجيه للطالب من قبل الآخرين، حيث اتفق الطلاب المشاغبون مع بقية الطلاب فى إدراك هذه الصفة باستثناء ـ أيضًا ـ طلاب المعاهد الأزهرية وعدم تقبل أى نصيحة، إنما تعد نوعًا من العدوان السلبى تجاه الآخرين، ويمكن تفسير ذلك بالقول: بأن الطلاب الذين يلجئون للشغب الدراسى قد لا يجدون الاهتمام الكافى من قبل إدارة المدرسة أو حتى الأسرة فيشعرون بالاغتراب أو ضياع المستقبل، وكذا الإحباط. وقد فسر العديد من الدراسات ـ خاصة الأجنبية ـ هذه السمات فى ضوء: الإحباط، الحرمان النسبى، الاغتراب، الإحساس بالفشل، عدم السعادة، عدم الثقة فى المستقبل، أو حتى لوجود اضطرابات سلوكية فى شخصية هؤلاء الأفراد.

انظر على سبيل المثال دراسات: Callagha & Josephm 1995 ودراسة Salmivalli et. al., 1999، ودراسة كوثر رزق، 1992: ص ص 197 ـ 230،

ودراسة **Mindev & David, 2000** وغيرها من الدراسات التى توصلت إلى العديد من السمات التى تميز الطلاب ذوى الميول العنيفة فى المجال الدراسى، ومنها صفة عدم تقبل أى توجيه أو نصيحة من قبل القائمين على أمور التعليم.

فى حين.. أن صفة الهروب وكثرة التهريج قد اتفق فيها كافة فئات الطلاب باستثناء فئتى طلاب الثانوى العام والأزهرى مع الطلاب المشاغبين دراسيًا.

وخلاصة الأمر، أن شرائح الطلاب فى مرحلة الثانوى، سواء أكانوا من الفئات التى لا تمارس الشغب الدراسى أم الفئات التى تمارس الشغب **تتفق فى عدة أمور:**

أ ـ أن الطالب المشاغب دراسيًا يتميز بعدة سمات.

ب ـ يوجد استبصار من قبل كافة الشرائح الدراسية فى مرحلة الثانوى العام بهذه السمات.

جـ ـ يوجد ـ أيضًا ـ عدم استبصار أو تجاهل لبعض السمات المميزة للطالب المشاغب من خلال الصورة المدركة للطالب المشاغب دراسيًا.

د ـ عدم استبصار أو تجاهل بعض شرائح الطلاب لبعض السمات (حتى وإن كانوا من الفئات التى لا تمارس الشغب).

وتفسير ما سبق يجب أن يجعلنا نوضح

أن فئات هؤلاء الطلاب تندرج فى النمو النفسى الخاص بمرحلة المراهقة، وقد يكون الانحراف أحد الأسباب المؤدية للعنف مع ما هو معروف من تأثير المراهقين على إخوانهم، وأن تأثرهم بقرناء السوء يكون أكثر **(Seuparth, 2000)**، فضلاً عن سمات لفت الانتباه، والتمرد على المعايير السائدة **(محمد شعلان، 1979)**، والتأثر بالنماذج العدوانية (السنية) التى تقدم عبر وسائل الإعلام **(Halloran, 1981)**، وتجاهل للعلاقات الإنسانية فى الحوار بين المراهق ووالديه أو مدرسيه. **(كاميليا عبد الفتاح، 1998)**.

لكن يظل الملمح الأساسي متمثلاً في ضرورة إجراء العديد من الدراسات التي تتناول شريحة طلاب الثانوي الأزهري، حيث لا توجد حتى الآن ـ في حدود علمنا ـ إلا دراستان قد تناولتا هذه الشريحة وهي: دراستا: (**رشاد سيد عبد السلام، 1980** ومجدي زينة، **1993**).

ثانيًا: مناقشة نتائج الفرض الثاني:

نص الفرض الثاني لمناقشة الأسباب التي تدفع إلى العنف أو الشغب الدراسي من وجهة نظر الطلاب (سواء الذين يقومون بالعنف، أو الفئات التي تعد ملتزمة بالنظم واللوائح). وقد اتفقت جميع الشرائح (6 فئات) على أن الأسباب تتلخص في (6) عوامل هي: فقدان الثقة بالنفس، التفاعل الأسري المضطرب، التدليل الزائد من قبل الأسرة، محاولة لفت الأنظار (لأي سبب شخصي)، وفاة الأب، والتفرقة في المعاملة، وكثرة المشاجرات بين الوالدين.

ومع تحليل الفروق بين هذه العوامل وجد ـ مثلاً ـ أن العامل الأول (غير دال)، عند فئة الطلاب المشاغبين دراسيًا، وهذا يعكس أمرين:

الأول: أن الطالب المشاغب دراسيًا يظن أو يعتقد في نفسه الثقة بالنفس، عن طريق العدوان (الموجه إلى الآخرين).

الثاني: أن شرائح طلاب الثانوي العام والأزهري والزراعي قد يدركون أن هذه الصفة لا تنطبق على الطالب المشاغب دراسيًا، وأنه لو كانت لديه ثقة في النفس ما كان قد لجأ إلى هذا السلوك من الأساس.

ولكن لو تعمقنا أكثر في فهم وتفسير هذه الأسباب، فسوف نجد أن فئة الطلاب المشاغبين غالبيتهم من طلاب المدارس الثانوية الصناعية (ن: 27) وهذا يوقفنا على العديد من السمات التي تميز فئة هؤلاء الطلاب من هذا النوع التعليمي:

أ ـ أن مرحلة الثانوي الصناعي (والزراعي والتجاري) قد تنتهي عند هذا الحد.

تقود إلى العلاج وهى: دراسة أسباب هروب الطالب من المدرسة، دراسة أسباب التعثر الدراسى ومشكلات الطالب، إلغاء نظام اليوم الكامل؛ لأنه يبعث على الملل خاصة مع الافتقاد إلى ممارسة الأنشطة، القيام برحلات للتعرف على معالم وآثار مصر. **وتعكس العوامل السابقة الآتى:**

1 ـ استبصار شرائح الطلاب بالعديد من المشكلات التى يواجهها فى المناخ المدرسى مثل: تجاهل أسباب الهروب، وتجاهل دراسة أسباب التعثر الدراسى، وإن اليوم الكامل يبعث على الملل نتيجة لعدم وجود أنشطة أو هوايات يمارسها الطلاب داخل البيئة المدرسية، وأن المدرسة فقط مكان (لحشو) المخ بالمعلومات... إلخ.

2 ـ رغم وجود الخدمة النفسية التى صدر بها القرار الوزارى فى عام 1990م، إلا أنه إلى الآن لم نجد أى دراسة تقييمية لمثل هذه الخدمة، ونوعية المشاكل النفسية (وغيرها) التى تعرض على الأخصائيين مما يقود إلى إبراز حقيقة أن الإدارة المدرسية لا تهتم إلا بالجانب العقلى (وحشو) المخ فقط بالمعلومات وتتجاهل ـ عن عمد أو لظروف أخرى ـ بقية الجوانب الأخرى المكونة لشخصية الطالب.

وعمومًا.. فإن هذه العوامل ـ للعلاج ـ التى ذكرتها شرائح طلاب الثانوى تعكس وعيًا بضرورة العلاج، أو هى فى المجمل تتفق مع ما ذكرته من الدراسات العديدة التى أثارت قضية: كيف نمنع العنف بين الطلاب دون اللجوء إلى العنف، وقد تراوحت وتعددت العوامل ما بين: زيادة الاهتمام بالأنشطة الطلابية. (**Leone, et. al., 2000**)، تعليم الطلاب وكيفية التسلح بالتسامح والمحبة وحل الصراعات واحترام وجهات نظر الآخر. (**Glasser, 2000**)، إضافة إلى تطبيق معايير الجودة فى مجال التربية والتعليم.. كما أوصى بذلك العديد من الدراسات فى مصر والعالم الغربى. (انظر على سبيل المثال: **محمود عباس عابدين، 1992: ص ص 69 ـ 145**)، (أمين النبوى الشال، 1995: ص ص 281 ـ 320؛ Freed,et.al.,1997,pp.107-119).

إضافة إلى ضرورة تفعيل دور الإرشاد النفسى فى المدارس، وتخصيص ملف لكل طالب. (**عبد الله محمود، 2000: 29 ـ 42**). وغيرها من اقتراحات العلاج، بل إن تحليل بنود هذه العوامل السابقة للعلاج من وجهة نظر الطلاب إنما نجدها أكثر انفتاحًا على المجتمع، وعدم إغلاق المدرسة ـ بكل ما فيها على ذاتها ـ من خلال اقتراح الطلاب، أن تدعو المدرسة العديد من المتخصصين فى مجالات مختلفة للحديث مع الطلاب عن القضايا المعاصرة، وأيضًا دعوة المتخصصين فى مجال التدخين لإلقاء محاضرات عن أضرار التدخين؛ إذ إنهم ـ على سبيل المثال ـ يعرفون أن التدخين ضارٌّ، وربما يقول لهم ذلك الوالد أو المدرسة إلا أنهم فى حقيقة الأمر (أى الوالد أو المدرس) قد يدخنان، مما يجعل النصيحة تذهب سدًى.. إضافة إلى ضرورة ربطهم بالمجتمع من خلال رحلات ترفيهية وعلمية للتعرف على آثار ومعالم الوطن.. وهى اقتراحات جيدة تهدف ـ فى نهاية الأمر ـ إلى مزيد من الولاء والانتماء لهذا الوطن. ويبقى بعد ذلك خطوة التنفيذ أو تفعيل هذه المقترحات على أرض الواقع؛ حتى يتقلص العنف، ونستطيع توجيه طاقات هؤلاء الشباب إلى ما يفيد وطنهم: مصر.

المـــراجـــع

أولاً. المراجع العربية:

1 ـ إبراهيم زكى قشقوش (1998). **سيكولوجية المراهقة**. القاهرة: مكتبة الأنجلو المصرية.

2 ـ إجلال إسماعيل حلمى (1999). **العنف الأسرى**. القاهرة: دار قباء للطباعة والنشر والتوزيع.

3 ـ أحمد أبو زيد (1986). **دراسة مقارنة لمشكلات المراهقة بين ثلاث ثقافات فرعية**. رسالة ماجستير غير منشورة، آداب عين شمس.

4 ـ أحمد زايد، سميحة نصر، صفية عبد العزيز (2004). **العنف بين طلاب المدارس ـ بعض المتغيرات النفسية ـ الارتباطات والمنبئات**. القاهرة: المركز القومى للبحوث الاجتماعية والجنائية.

5 ـ أحمد زايد، وآخرون (2002). **العنف فى الحياة اليومية فى المجتمع المصرى**. القاهرة: المركز القومى للبحوث الاجتماعية والجنائية. أكاديمية البحث العلمى والتكنولوجيا، المجلد الأول.

6 ـ أحمد عكاشة (1993). **علم النفس الفسيولوجى**. القاهرة: مكتبة الأنجلو المصرية.

7 ـ أمانى أحمد محمود (1973). **مشكلات الشباب وأثرها على التحصيل الدراسى فى التعليم الثانوى**. رسالة ماجستير غير منشورة، كلية التربية، جامعة عين شمس.

8 ـ أمين النبوى الشال (1995). **إدارة الجودة الشاملة: مدخل لفاعلية إدارة التغيير التربوى على المستوى المدرسى بجمهورية مصر العربية**، بحث منشور فى مؤتمر

إدارة التغيير فى التربية وإدارته فى الوطن العربى (الفترة من 21 ـ 23 يناير)، كتاب المؤتمر، الجزء الثانى، ص ص 281 ـ 320.

9 ـ أنطونى ستور (1975). **العدوان البشرى**. ترجمة: محمد أحمد غالى، إلهامى عفيفى، القاهرة: الهيئة المصرية العامة للكتاب.

10 ـ جبر محمد جبر، عادل هريدى (2003). **دوافع ومستويات العنف فى ضوء بعض الخصائص الديموجرافية**. القاهرة: المجلة المصرية للدراسات النفسية، (40) يوليه، ص ص 85 ـ 159.

11 ـ حامد زهران (1974). **علم النفس الاجتماعي**. القاهرة: عالم الكتب.

12 ـ خليل أبو قورة (1996). **سيكولوجية العدوان**. القاهرة: الهيئة العامة لقصور الثقافة، مكتبة الشباب، العدد 41.

13 ـ رشاد سيد عبد السلام (1981). **دراسة نفسية لمشكلات المراهق الأزهرى**. رسالة ماجستير غير منشورة، كلية التربية، جامعة الأزهر.

14 ـ سامى عبد القوى (1995). **علم النفس الفسيولوجى**. القاهرة: مكتبة النهضة المصرية، ط2.

15 ـ سامى عبد القوى (1994). **رؤية عينة من الشباب لظاهرة الإرهاب** ـ دراسة نفسية استطلاعية. القاهرة: مجلة علم النفس، (31)، الهيئة المصرية العامة للكتاب، ص ص 48 ـ 76.

16 ـ سعد المغربى (1993). **الإنسان وقضاياه النفسية والاجتماعية**. القاهرة: الهيئة المصرية العامة للكتاب.

17 ـ سعيد إسماعيل على (1999). **دفتر أحوال التعليم**. القاهرة: عالم الكتب.

18 ـ سعيد محمد نصر، سناء محمد سليمان (1989). **ظاهرة العنف لدى بعض شرائح من المجتمع المصرى ـ دراسة استطلاعية**. القاهرة: الكتاب السنوى فى علم النفس، المجلد السادس، مكتبة الأنجلو المصرية، ص ص 67 ـ 85.

19 ـ سميحة نصر (1996). **العنف والمشقة ـ الاستهداف للعنف والتعرض لأحداث الحياة**. القاهرة: المركز القومى للبحوث الاجتماعية والجنائية.

20 ـ سهام أبو عيطه (2002). **السلوكيات العدوانية وأساليب ضبطها لدى الطلبة فى مدارس عمان الكبرى كما يراها الإداريون والمرشدون والمعلمون**. مجلة العلوم الإنسانية والاجتماعية، الإمارات العربية المتحدة، المجلد 18، 1 أبريل، ص ص 97 ـ 166.

21 ـ سيد عويس (2002). **لا للعنف ـ دراسة علمية فى تكوين الضمير الإنسانى**. القاهرة: مكتبة الأسرة، الهيئة المصرية العامة للكتاب.

22 ـ طريف شوقى فرج (2000). **العنف فى الأسرة المصرية "دراسة نفسية استكشافية: الخلاصات والدلالات والأطروحات المستقبلية**. نجوى الفوال وآخرون (محرر). القاهرة: المركز القومى للبحوث الاجتماعية والجنائية. المجلد الأول، المؤتمر السنوى الرابع (20 ـ 24) أبريل، ص ص 363 ـ 410.

23 ـ طريف شوقى فرج (1994). **السلوك العدوانى فى كتاب: علم النفس الاجتماعى ـ أسسه وتطبيقاته**، أشرف على التحرير: زين العابدين درويش، القاهرة: مركز النشر لجامعة القاهرة، ط3، ص ص 327 ـ 356.

24 ـ عبد الحليم محمود السيد (2002). **نحو استراتيجية قومية لدراسة العنف وتنمية أساليب مواجهته**. القاهرة: مجلة دراسات عربية فى علم النفس (4)، ص ص 11 ـ 28.

25 ـ عبد الله محمود سليمان (2000). **برامج الإرشاد النفسى وأثرها فى رعاية وتنمية طلبة الجامعات ومؤسساتها**. القاهرة: مجلة دراسات نفسية، (10)، (1)، رابطة الأخصائيين النفسيين، ص ص 29 ـ 42.

26 ـ عدلى السمرى (2001). **سلوك العنف بين الشباب** ـ دراسة ميدانية على طلبة وطالبات المرحلة الثانوية محمود الكردى ـ محرر كتاب الشباب ومستقبل مصر. القاهرة: مركز البحوث والدراسات الاجتماعية، جامعة القاهرة: ص ص 453 ـ 506.

27 ـ عرفات زيدان خليل (1995). **العوامل الشخصية والاجتماعية المؤثرة فى سلوك العنف لدى الطالب الجامعى**. القاهرة: مجلة القاهرة للخدمة الاجتماعية، المعهد العالى للخدمة الاجتماعية، المجلد الثانى، ص ص 439 ـ 493.

28 ـ عزة عبد الغنى حجازى (1986). العنف الجماعى ـ ملاحظات أولية. القاهرة: الكتاب السنوى فى علم النفس، المجلد الخامس، مكتبة الأنجلو المصرية، ص ص 279 ـ 296.

29 ـ على عبد السلام، أحمد عبد الهادى (1996). **دراسة نفسية لبعض المتغيرات الشخصية والقيمية للعاملين العائدين من العمل بالخارج**، القاهرة: مجلة علم النفس، (37)، الهيئة المصرية العامة للكتاب، ص ص 176 ـ 193.

30 ـ على ليلة (1995). **الأبعاد الاجتماعية للعنف السياسى فى كتاب: ظاهرة العنف السياسى من منظور مقارن**، تحرير وتقديم: نيفين مسعد، القاهرة: مركز البحوث والدراسات السياسية، جامعة القاهرة: ص ص 60 ـ 89.

31 ـ فؤاده محمد هدية (1983). **سيكولوجية العدوان لدى المراهقين**. دراسة عن العدوان وعلاقته بالاختلاط فى المدارس الثانوية، رسالة ماجستير غير منشورة، آداب عين شمس.

32 ـ فتحى عبد الواحد أمين (1999). **دور مقترح لممارسة اتجاه سيكولوجية الذات فى علاج مشكلة العنف المدرسى لدى تلاميذ المرحلة الإعدادية**، القاهرة: مجلة القاهرة للخدمة الاجتماعية، العدد العاشر، المعهد العالى للخدمة الاجتماعية، ص ص 381 ـ 417.

33 ـ فرج طه (1987). **هل حقًا: الإنسان يبحث عن السلام ـ نظرة نفسية**. القاهرة: مجلة علم النفس، العدد الثانى، الهيئة المصرية العامة للكتاب، ص ص 16 ـ 20.

34 ـ فهد الناصر (1999). **مظاهر السلوك العدوانى لدى طلبة المدرسة الثانوية فى دولة الكويت "دراسة استطلاعية"**. حوليات الآداب والعلوم الاجتماعية، مجلس النشر العلمى، دولة الكويت، الرسالة 146، الحولية العشرون.

35 ـ فوقية محمد راضى (2001). **تقدير الذات والاكتئاب والوحدة النفسية لدى التلاميذ ضحايا مشاغبة الأقران فى المدرسة**. القاهرة: المجلة المصرية للدراسات النفسية، (29) (11)، فبراير، ص ص 119 ـ 150.

36 ـ فيصل محمد الزراد (1978). **دراسة فى علاقة الاتزان الانفعالى بمشكلات الشباب**، رسالة ماجستير غير منشورة، كلية التربية، جامعة عين شمس.

37 ـ قدرى محمود حفنى (2000). **لمحات من علم النفس ـ صورة الحاضر وجذور المستقبل**. القاهرة: مكتبة الأسرة، الهيئة المصرية العامة للكتاب.

38 ـ قدرى محمود حفنى (1995). **حول العنف السياسى: رؤية نفسية فى كتاب: ظاهرة العنف السياسى من منظور مقارنة**. تحرير وتقديم: نيفين مسعد، القاهرة: مركز البحوث والدراسات السياسية، جامعة القاهرة: ص ص 41 ـ 59.

39 ـ كاميليا عبد الفتاح (1998). **المراهقون وأساليب معاملتهم**. القاهرة: دار قباء للطباعة والنشر والتوزيع.

40 ـ كمال إبراهيم مرسى (1979). **القلق وعلاقته بالشخصية فى مرحلة المراهقة**. القاهرة: دار النهضة العربية.

41 ـ كوثر رزق (1998). **المشكلات الدراسية لدى طلاب الثانوى العام والرسمى والخاص**. القاهرة: المجلة المصرية للدراسات النفسية، (8)، (19)، الجمعية المصرية للدراسات النفسية، ص ص 137 ـ 180.

42 ـ كوثر رزق (1992). **فى ديناميات الاعتداء على المدرسين ـ دراسة إكلينيكية** متعمقة لمجموعة من التلاميذ العدوانيين فى المرحلة الثانوية. بحوث المؤتمر الثامن لعلم النفس فى مصر (6 ـ 8 يونيه). القاهرة: الجمعية المصرية للدراسات النفسية. ص ص 197 ـ 230.

43 ـ لويس كامل مليكة (1989). **سيكولوجية الجماعات والقيادة**. الجزء الأول. القاهرة: الهيئة المصرية العامة للكتاب.

44 ـ ليلى عبد الجواد، محمد سعد محمد (2002). **تصورات الشباب لواقع ومستقبل العنف فى المجتمع المصرى**. نجوى الفوال وآخرون. (محرر). القاهرة: المركز القومى للبحوث الاجتماعية والجنائية. المجلد الثانى، المؤتمر السنوى الرابع (20 ـ 24) أبريل، ص ص 561 ـ 591.

45 ـ مجدى محمد زينة (1994). **دراسة مقارنة فى مكونات العلاقة بين المشكلات النفسية والاضطرابات السيتوموماتية لدى المراهقين بالمعاهد الدينية والمدارس العامة**. رسالة ماجستير غير منشورة، آداب عين شمس.

46 ـ محمد حسن غانم (2003). **جرائم الطلاب فى مصر ـ محاولة للرصد**. القاهرة: مجلة أحوال مصرية، مؤسسة الأهرام، ص ص 10 ـ 23.

47 ـ محمد حسن غانم (2000). **القدوة والمثل الأعلى لدى الطلاب المراهقين بالمدارس الثانوية ـ دراسة نفسية استطلاعية**. القاهرة: مجلة علم النفس، (56)، ص ص 132 ـ 150.

48 ـ محمد حسن غانم (1998). **رؤية عينة من المثقفين المصريين لظاهرة العنف: دراسة نفسية**. القاهرة: مجلة علم النفس، (45)، ص ص 80 ـ 90.

49 ـ محمد السيد حسونة وآخرون (2000). **العنف لدى طلبة المرحلة الثانوية فى مصر**. القاهرة: المركز القومى للبحوث التربوية والتنمية، شعبة بحوث المعلومات التربوية.

50 ـ محمد السيد حسونة (1999). **بعض المشكلات السلوكية لدى طلاب المرحلة الثانوية "ظاهرة العنف الطلابى"**. القاهرة: المركز القومى للبحوث التربوية والتنمية. شعبة بحوث المعلومات التربوية.

51 ـ محمد خضر مختار (1996). **ديناميات العلاقة بين الاغتراب والتطرف نحو العنف لدى شرائح من المجتمع المصرى ـ دراسة نفسية اجتماعية**. القاهرة: دار غريب للطباعة والنشر والتوزيع.

52 ـ محمد عبد الظاهر الطيب (1993). **شبابنا وظاهرة التطرف**. القاهرة: المجلة المصرية للدراسات النفسية، العدد السادس، الجمعية المصرية للدراسات النفسية، القاهرة ص ص 1 ـ 7.

53 ـ محمد محمد شعلان (1979). **الاضطرابات النفسية فى الأطفال**. الجزء الأول، القاهرة: الجهاز المركزى للكتب المدرسية والجامعية والوسائل التعليمية.

54 ـ محمود عباس عابدين (1992). **الجودة واقتصادياتها فى التربية "دراسة نقدية"**. القاهرة: مجلة دراسات تربوية، رابطة التربية الحديثة، ص ص 69 ـ 145.

55 ـ محيى الدين أحمد حسين (1992). **التنشئة الأسرية والأبناء الصغار**. القاهرة: الهيئة المصرية العامة للكتاب، الألف كتاب الثانى، العدد رقم 50.

56 ـ مديحة منصور سليم (1981). **دراسة بعض أساليب المعاملة الوالدية وعلاقتها بعدوان الأشياء وتكيفهم الشخصى والاجتماعى**. رسالة ماجستير غير منشورة، كلية الدراسات الإنسانية، جامعة الأزهر.

57 ـ مريم إبراهيم حنا (1998). **العوامل المؤثرة على ظاهرة سلوك العنف لدى الطلاب ودور الخدمة الاجتماعية فى مواجهتها**. المؤتمر العلمى الحادى عشر، كلية الخدمة الاجتماعية، جامعة حلوان، كتاب المؤتمر، الجزء الثانى، ص ص 315 ـ 443.

58 ـ مصطفى زيور (1975). **مصطلح العدوان في: معجم العلوم الاجتماعي.** إشراف وتصدير إبراهيم مدكور، القاهرة: الهيئة المصرية العامة للكتاب، ص ص 388 ـ 389.

59 ـ معتز سيد عبد الله، صالح أبو عباه (2005). **أبعاد السلوك العدواني "دراسة عاملية مقارنة".** القاهرة: مجلة دراسات عربية في علم النفس، العدد 9.

60 ـ معتز سيد عبد الله، عبد اللطيف خليفة السيد (2000). علم النفس الاجتماعي. القاهرة: دار غريب للطباعة والنشر والتوزيع.

61 ـ معتز سيد عبد الله (2005). **العنف في الحياة الجامعية.** القاهرة: مركز البحوث والدراسات النفسية ـ آداب القاهرة.

62 ـ ممدوحة سلامة (2000). **علم النفس الاجتماعي ـ أنا وأنت والآخرون.** القاهرة: دار النصر للتوزيع والنشر.

63 ـ منذر الضامن. سعاد علي سليمان (2001). **مشكلات الطلبة في مرحلة المراهقة في محافظة مسقط وعلاقتها بعدد من المتغيرات.** القاهرة: المجلة المصرية للدراسات النفسية، المجلد (11) العدد (29)، ص ص 201 ـ 220.

64 ـ منى بدوي (2000). **علاقة مناخ الفصل الدراسي بالسلوك الاستكشافي.** القاهرة: المجلة المصرية للدراسات النفسية، (28) (10)، أكتوبر، الجمعية المصرية للدراسات النفسية، الأنجلو المصرية، ص ص 185 ـ 220.

ثانيًا ـ المراجع الأجنبية:

65 – Alexander, S. and Pamela, E. (1991). What is transmitted in the intergerational transmission of Violence. Journal of Marriage and the Family., (53) (3). 115 – 119.

66 – Barbara, J. (1972). Emperical construction and Validation of sentences smpletion test For Hastility, Anxiety and Dependency. **Journal consult and clinical psychology,** Vol. (39), No. (3). Pp. 420 – 428.

67 – Bandura, A; Ross. D. & Ross. A. (1963). Imitation of film mediated aggressive models, Journal of abnormal and social psychology, 66, pp. 3 – 11.

68 – Bandura, A; Ross. D. & Ross. A. (1961). Tramission of aggression through imitation of aggressive models, Journal of abnormal and social psychology, 63, pp. 575 – 582.

69 – Barash, D. (2001). Economic status community danger and psychological problems anong south african children childhood: aglobal. Journal of child research, Vol. 8, No. 1, pp. 115 – 133.

70 – Brehm. S & Kassin, S. (1990). **Social psychology,** Boston: Houghton mifflin compang.

71 – Berkovirtz, L. (1986). **A survey of social psychology.** Now York, Holt, Rinehart Winston.

72 – Callaghan, S. and Joseph, S. (1995). Self – concept and peervictimization among school children, **personality and individual differences,** Vol. (18), No. (1), pp. 161 – 163.

73 – Charach, A.; Pepler, D. and Zieglar, S. (1995). Bullying at school a Canadian perspective survey of problems and suggestions for intervention. **Education Canada,** Vol. (35), No. (1), pp. 12 – 18.

74 – Decker, M., silverman, j; & Ra J, A. (2005). **Dating violen and sexually transmitted disease** / hiv testing and diagnosis among **adolescent females, pediatrics,** Vol. 116, No. 2, pp. 227 – 276.

75 – Dumaisa., lesage A. & Lalovica (2005). Is violence Method of suicide abehaviorol marker of lifetime aggression, Americon Journal of psychiatry, 162, 7, 1375.

76 – Eron, L. (1977). **Growing up to be violent. Along study of the development of aggression,** New York, Pergamon Press.

77 – Fowler, M. (1979). Analysis of the problems of karean students in American secondary schools as perceived by karean. **Students and absent** A, Vol. (39), No. (8), pp. 105 – 112.

78 – Freed, J. and Others (1997). Implementing the quality principles in higher education, **Research in higher education.** Vol. (38), No. (2). Pp. 107 – 119.

79 – Freeman, M. (1980). **Violence in the home publishing company limited,** brish library cataloguing in publication data, pp. 1 – 3.

80 – Gall, S. (Ed); (1996). The Gale **Encyclopedia of psychology,** Gale, New York.

81 – Gelles, R. and Corneel, C. (1990). **Intimate violence in families,** California Sage Publications, Inc, 2 nd ed.

82 – Guerra, R. (1988). **Cognitive mediators of aggression in adolescent dffenders.** Developmental, psychology, Vol. (24), No (4), pp. 580 – 588.

83 – Halloran, J. (1981). Mass communication: symptom or cause of violence UNESCO, **Violence and its causes,** France, pp. 125 – 140.

84 – Holtappels, H. & Meier, V. (2000). Violence in schools, Euro Pean **Education,** Vol. (32), No. (1). Spring, pp. 66 – 69.

85 – Jams, W.; Crolgn, D. and Karla, E. (2000). **Youth dating violence, Adolescence.** Vol. (35), No. (139), Fall, pp. 455 – 465.

86 – Klinberge, O. (1981). **The causes of violence.** A social psychological approach in UNESCO, **Violence antits caruses,** France, pp. 111 – 124.

87 – Laborit, H. (1981). The biological and sociological mechanisms of aggression in UNESCO. **Violence and its causes, France,** pp. 41 – 62.

88 – Leenders, I. & Brugman. D. (2005). Morale / non – moral domain shift in young adoles cents in relation to delinquent behavior, The British, **Journal of Development psychology,** Vol. 23, part, I, pp. 65 – 70.

89 – Leone, P. (2000). School violence and disruption: rhetorice reality and reasonable balance. **Fource on exoeptional children,** Vol. (33), No. (1), Sep. pp. 1 – 20.

90 – Macdonald, J., piquero, A. valios., R. & zulling, K. (2005). The relationship between life satisfaction, risk – tacking behaviors and gouth violence, **Interpersonal violence** Vol. 20, No. 11, pp. 1495 – 1518.

91 – Minden, J.; David, H. and Tolan, P. (2000). Urban boys school networks and school violence, professional. **School counseling,** Vol. (4), No. (2), Dec, pp. 95 – 109.

92 – Praytton (1981). Student problems and problems solving resources as reported by students in puyblic general senior secondary schools in west sumatera Indonesia, Diss. Abs. Int. A, Vol. (41), No. (10), pp. 1132 – 1139.

93 – Salmivalli, C.; Kaukiainen, A.; Kaistaniemi, L. and Lagerspetz, K. (1999). Self evaluated. Self – esteem, peer – evaluated, self – esteem, and defensive egotism as predictors of adolescents participation in bullying situations. Personality and Social psychology Bulletin, Vol. (25), No. (10), pp. 1268 – 1278.

94 – Sandhn, S. (2000). Alientated students: Counseling strategies to curb school violence, **professional school counseling.** Vol. (4), No. (2). Dec, pp. 81 – 105.

95 – Santana, G. (2000). **Eliminating violence in our schools,** European Education. Vol. (132), No. (1), Spring, P. 2002.

96 – Smith, M. and Hill, G.B. (2000). **Perspectives and issues related to violence in rual school,** Rural Educator, Vol. (22), No. (1). Fall, pp. 19 – 25.

97 – Vandwill, M. (1979). Problems of secondary school in Sengal. **Journal of Psychology,** Vol. (103), No. (1). Sep. pp. 112 – 119.

98 – Weiner, M., Sussman, S., sun p., & dent, C. (2005). Explaining the link between violence perpetration, victimization and drug use, **Addictive Behavior,** Vol. 30, No. 6, pp. 1262 – 1266.

99 – William, J. & Lawence, L. (1981). Assistance with adolescent problems sources of help preferred by catholic students and reasons for their choices. Diss Abs. Int. A, (41), (10), 51 – 58.

100 – Zebrowity, L.; David, E. and Wishart, B. (1993). The don't all look alike: individual impressions of other racial groups, **Journal of personality and Social psychology,** 85 – 90.