الدراسة الأولى

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

تمهيـــد

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، ١٩٨٦، ص ٢٧٩، سامى عبد القوى ١٩٩٤، ص ٤٩، سعد المغربى، ١٩٩٣: ص ١٢، فرج طه، ١٩٨٧: ص ٢٠، محمد حسن غانم ١٩٩٨: ص ص ٨٠ ـ ٩٠، أحمد زايد وآخرون، ٢٠٠٢، طريف شوقى، ٢٠٠٢، ليلى عبد الجواد، ٢٠٠٢، محمد السيد حسونه وآخرون ٢٠٠٠، 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 دراسيًّا) حتى لا يستشعروا أننا كسلطة نفرض آراءنا ـ حتى وإن كانت فى صالحهم ـ عليهم. فقد **رصد سعيد إسماعيل على (١٩٩٩)** 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، ١٩٩٩: ص ص ١٠٠ ـ ١١٢**).

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 ٢٠٠٠م نحو (٢٦٢٥) قضية مرتبطة بالمجال الدراسى، وبلغت جملة حالات العنف بين الفئة العمرية أقل من ١٨ سنة ـ فى نفس الفترة ـ نحو ٣٧ قضية، وقد اتضح أن معظم هذه القضايا تتمثل فى الضرب أو السرقة أو التعرض لأنثى فى الطريق العام أو التورط فى المشاجرات. **(فتحى أمين، ١٩٩٩: ص ٣٨٣)**.

وفى دراسة عن جرائم الطلاب، كما نشرت فى الصحف خلال سبعة أشهر[(١)]، وجد أن جرائم الطلاب تتعدد ما بين القتل والإدمان والشغب فى الامتحانات واللجوء إلى الغش بالقوة، والتربص بالملاحظين من المدرسين عقب انتهاء لجنة الامتحانات يوميًّا، وأن أداة الجريمة تكون متعددة، وأن غالبية هؤلاء الطلاب طلاب ثانوى يليهم طلاب الجامعات. **(محمد حسن غانم، ٢٠٠٣: ص ص ٩ ـ ٢٢)**.

---

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

١ ـ ١٧ 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، ٧/ ٣/ ١٩٩٨، ص ١).

٢ 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 ينتهج منهج العنف فى علاقاته. (أمل سعد، تحقيقات الأهرام، ١١/ ٥/ ١٩٩٢، ص ٧).

٣ ـ طالب بالثانوى العام يسرق سيارة خالته ويبيع أجزاءها ليشم بثمنها الهيروين. (جريدة الأخبار، ٩/ ٣/ ١٩٩٨، ص ١٥).

٤ ـ طالب ثانوى يقتل سيدة (والدة زميله فى المدرسة) بهدف سرقة مصوغاتها. (الأهرام: ٢/ ٢/ ٢٠٠٢، ص ٢٠).

٥ ـ طالب بالإعدادية يحدث عاهة مستديمة لناظرة المدرسة (عاهة فى العين بنسبة ٣٥٪) وتمت إحالته إلى دار رعاية الأحداث. (الأهرام، ١٠/ ٧/ ٢٠٠٣: ص ٢٨).

٦ 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، ١٧/ ١٢/ ٢٠٠٥: ص ١١).

وما سبق مجرد أمثلة وسوف نكتفى بها.

كما أشارت إحصاءات إدارة شرطة الأحداث إلى زيادة عدد الأحداث فى الفئة العمرية لتلاميذ المرحلة الثانوية الذين صدرت ضدهم أحكام مقيدة للحرية بنسبة ١٠٠٪ خلال الفترة من ١٩٩١: ١٩٩٧، حيث وصل عددهم إلى (٢٠.٨٣٤) حَدَثًا. **(أحمد زايد وآخرون، ٢٠٠٢: ص ص ١٤ ـ ١٥)**.

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 (١٧٤) باسم العنف المفرط، وإن العنف قد أصبح ظاهرة ملفتة للنظر ويأخذ شكلاً جماعيًّا **(عمر بارتوف، ٢٠٠٢ص ص ١١٧ ـ ١٣٢)**. 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 ٨٥٪ ما بين عامى ١٩٧٨ ـ ١٩٩١. **(Gall, 1996, P. 365)**. ولا شك أن سمات العنف قد تزايدت لدى المواطن الأمريكى بعد أحداث ١١ سبتمبر ٢٠٠١، 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:

١ ـ دراسة واحدة فقط قد تناولت التلاميذ ضحايا مشاغبة الأقران فى المدرسة. **(فوقية راضى، ٢٠٠١)**.

٢ ـ دراسة واحدة ـ فى حدود علمنا ـ قد تناولت العنف بين طلاب المدارس فى محافظتى القاهرة والجيزة. **(أحمد زايد وآخرون، ٢٠٠٤)**.

٣ ـ دراسة واحدة فقط ـ قد تناولت السلوكيات العدوانية كما يراها الإداريون والمرشدون والمعلمون فى مدارس عمان الكبرى فى الأردن. **(سهام أبو عيطة، ٢٠٠٢)**.

٤ 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، ١٩٩٥)**، وكذا تناول العديد من المتغيرات المرتبطة بالعنف لدى طلاب الجامعة. **(معتز سيد عبد الله، ٢٠٠٥)**.

٥ ـ لم نعثر على دراسة قد تناولت كيفية التعامل مع الطالب المشاغب دراسيًّا، 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، ١٩٩٢: ص ص ١٩٧ ـ ٢٣٠)**.

ولذا.. فإن الدراسة الحالية تهتم بالوقوف على الآتى:

١ 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.

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

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

٤ 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، ١٩٩٦، (جبر محمد جبر، عادل هريدى، ٢٠٠٣: ص ص ٨٥ ـ ١٥٩) وغيرها من الدراسات.

مشكلة الدراسة:

تتلخص مشكلة الدراسة الحالية فى محاولة الإجابة عن التساؤلات الآتية:

١ 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؟

٢ 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؟

٣ 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:

١ 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)**.

٢ ـ أن الدراسة تتناول شريحة عمرية مهمَّة تتمثل فى فئة طلاب الثانوى؛ أى المراهقين، وأن مجموع أعداد المراهقين من الجنسين ممن تتراوح أعمارهم بين (١٥ ـ ١٩) عامًا تتراوح بين (٣٫٠٠٠٫٠٠٠ ـ ٣٫٩٣٩٫٠٠٠) بنسبة تتراوح بين (٦٫٣٢٤٫٠٠٠ ـ ١٠٫٤٦٫٠٠٠) من إجمالى عدد السكان فى تلك الفترة. **(إبراهيم قشقوش، ١٩٨٩: ص ص ٨ ـ ١٢)**.

٣ 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.

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

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

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

٧ 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.

٨ 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:

١ ـ العدوان وما يرتبط به من مفاهيم.

٢ ـ النظريات المختلفة التى فسرت العدوان.

٣ ـ أساليب ضبط السلوك العدوانى.

٤ ـ الآخر كما تدركه الذات.

٥ ـ المدارس وأثرها فى التنشئة الاجتماعية.

٦ 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، ١٩٩٣: ص ص ١٢١ ـ ١٥٢؛ سيد عويس، ٢٠٠٢؛ عزة الألفى، ١٩٨٦: ص ص ٢٧٩ ـ ٢٩٦؛ سعيد نصر، سناء سليمان، ١٩٨٩: ص ص ٦٧ ـ ٨٥؛ خليل أبو قورة، ١٩٩٦؛ عبد الحليم السيد، ٢٠٠٢: ص ص ١١ ـ ٢٨؛ معتز سيد عبدالله، ٢٠٠٥: ص ص ٤٢ ـ ٥٦)؛ (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، ١٩٩٣: ص ٤٧٩).**

فى حين يعرف (معجم العلوم الاجتماعية) (١٩٧٥) 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، ١٩٧٥: ص ص ٣٨٨ ـ ٣٨٩**)، 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 بدنيًّا (أى إحداث إصابات أو عاهات أو حتى قتل الجسم) أم ضررًا معنويًّا 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 بدنيًّا أم لفظيًّا، 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، ١٩٩٥: ص ١٦٩**).

فى حين يميل البعض إلى وصف العدوان وأشكاله وأنواعه، متجنبًا تقديم تعريف له. (**طريف شوقى، ١٩٩٤: ص ص ٣٢٩ ـ ٣٣١**). 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:

١ ـ أى نشاط يقصد به الشخص إيذاء الآخرين دون أن يتضمن ذلك إيذاء بدنيًّا يطلق عليه: سلوكًا عدائيًّا Hostile.

٢ ـ أى نشاط يقصد به الشخص الإيذاء البدنى أو الألم لشخص آخر، يطلق عليه: سلوكًا عدوانيًّا. (**خليل أبو قورة، ١٩٩٦: ص ص ٣٩ ـ ٤٠**). 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 عدوانيًّا، إلا أن الأمر قد لا يكون كذلك بالفعل. (**محيى الدين أحمد حسين، ١٩٨٧: ص ص ٢٠٦ ـ ٢٠٧**).

وأن الشخص إذا لجأ إلى تحقيق ذاته دون أن يؤدى ذلك إلى إحداث ضرر بالآخرين، فهذا يكون عدوانًا إيجابيًّا. 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 نسبيًّا 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، ٢٠٠٥: ص ٣٢**).

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،**

١٩٩٦). كما أن العنف يختلط بمصطلحات أخرى عديدة مثل: التعصب، الإرهاب، الأصولية، العدائية... إلخ. **(قدرى حفنى، ١٩٩٥: ص ص ٤١ ـ ٥٩)**، كما أن الجماعات الاجتماعية المفجرة للعنف قد يكون لها سمات اجتماعية خاصة بها. **(على ليلة، ١٩٩٥:ص ص ٦٠ ـ ٨٩)**.

كما أن هناك العديد من العوامل والأسباب التى تمهد إلى اندلاع العنف، خاصة وجود عنف فى الأسرة، أو مشاهدة الشخص لنماذج من العنف، أو الشعور بالحرمان النسبى، وعدم المشاركة فى الحياة الاجتماعية، والشعور بالهامشية وقلة الحيلة؛ مما لا يجد الفرد مناصًا منه سوى اللجوء إلى العنف. **(محمد خضر، ١٩٩٢ ـ ١٩٩٦)**.

والعنف قد يكون فرديًّا وقد يكون جماعيًّا، وقد تكون له أسباب واضحة، وقد يندلع تلقائيًّا ودون أسباب. **(قدرى حفنى، ٢٠٠٠:ص ص ٢٥٩ ـ ٢٨٢)**.

أما المشاغبة bullying فيقصد بها وجود طرفين: تلاميذ مشاغبين، وتلاميذ ضحايا لهذا الشغب أو المشاغبة، وقد يتكتم هؤلاء التلاميذ الضحايا على ما لحق بهم من أذى ولا يخبرون به الآخرين لشعورهم بالخزى والعار، وقلة ثقتهم فى السلطة الضابطة (سواء فى الأسرة أو المدرسة)، أو قد يتوقعون أن يتعرضوا لحالة استجواب من قبل الآخرين فإذا بهم ينهالون عليهم لومًا وضربًا وتقريعًا. **(Charach & Ziegler, 1995, pp. 161 - 163)**.

ولذا.. فإن المشاغبة هى: مجموعة من السلوكيات العدوانية المتكررة التى يرتكبها تلميذ أو مجموعة من التلاميذ عن قصد بهدف إيذاء تلميذ أو مجموعة من التلاميذ (الضحايا). **(فوقية محمد راضى، ٢٠٠١: ص ١٢٥)**.

والخلاصة، أننا نرى أن هناك تداخلاً بين مصطلح: العدوانية وكل من العدائية والعنف والمشاغبة، وأن الفرق بين مصطلح ومصطلح آخر هو فرق فى الدرجة

(الكم) وليس فى (الكيف)، ويكمن الخط الرئيسى المشترك بين هذه المصطلحات فى وجود إيذاء يقع بالآخر أو الآخرين وبصورة متكررة ومتعمدة.

المحور الثانى: النظريات المختلفة التى حاولت أن تفسر العدوان:

تعددت النظريات التى قُدمت لتفسير العدوان، ومن هذه النظريات: **النظرية البيولوجية** Biological theory، حيث يركز أنصار هذا الاتجاه على أن سبب السلوك 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، ١٩٩٣: ص ص ١٨٩ ـ ١٩٦، سامى عبد القوى، ١٩٩٥: ص ص ٢٩٣ ـ ٢٩٧، معتز عبد الله، عبد اللطيف خليفة، ٢٠٠٠: ص ص ٦٦١ ـ ٦٦٢، 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 طبيعيًّا 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، ١٩٨٥: ص ص ٤٥ ـ ٦٢**). 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 أجـل الوصـول إلى الكمال الشخصى والاجتماعى، وأن الطفل عندما يرى قوى الكبار يشعر بالنقص، وهذا يعد الـمحرك الأول للسلوك الإنسانى، فإذا لـم يحقق الفرد التوازن يصاب بعقدة النقص. (**سهام أبو عيطة، ٢٠٠٢: ص ١٠٢**).

أما عن **الاتجاه السلوكى**، فـيرى أنصاره أن العدوان هو هجوم موجه إلى شخص آخـر، سواء أكـان عـدوانًا لفظيًّا أم مـاديًّا، ويتفرع الاتـجاه السلوكى إلى نظريتين:

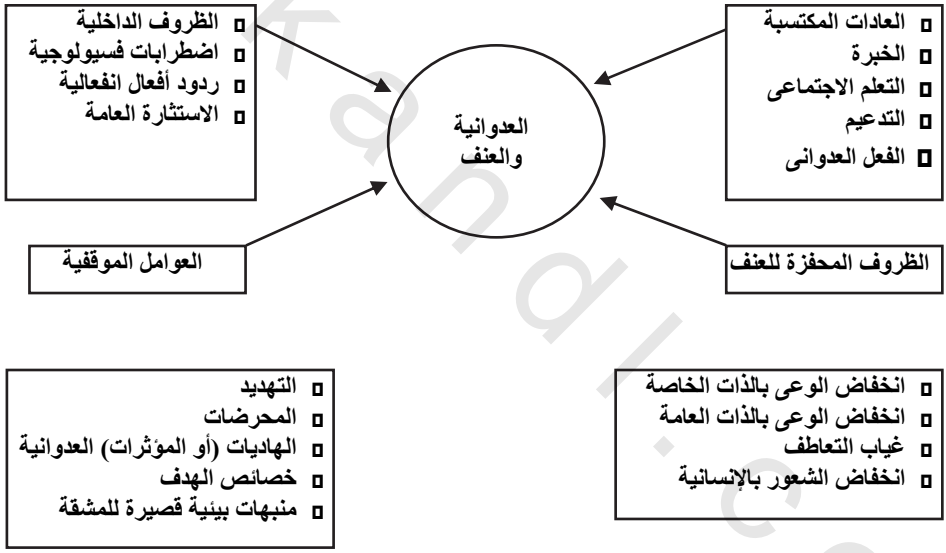
الأولى: وهى نظرية الإحباط ـ العدوان (لدولارد وميللر)، حيث يؤدى الإحباط إلى العديد من الأنماط السلوكية. (**Barash, 2001, p. 20**).

والثانية: نظرية التعلم الاجتماعى (لـ باندورا) التى تمثل تطورًا للمدرسة السلوكية القائمة على المثير والاستجابة. (خليل أبو قورة، ١٩٩٦، ص ١١٠).

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 مهمًّـا فى تعلم الأفراد العديد من النماذج والأساليب السلوكية التى يتمكنون عن طريقها من تحقيق أهدافهم، وأن عامل التقليد والمحاكاة يؤدى دورًا مهمًّـا فى تشكيل السلوك العدوانى. (**كمال مرسى، ١٩٨٥: ص ص ٤٥ ـ ٦٢**). 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 الأفـراد تحت خط (أو حزام) الفقر، وبالتالى فإن العدوان والعنف هما نتاج للقهر والإحباط الذى يتعرض له الأفراد. (**جلال حلمى، ١٩٩٩: ص ص ٤٥ ـ ٤٩؛ عدلى السمرى، ٢٠٠١: ص ص ٤٦٠ ـ ٤٦١؛ معتز سيد عبد الله، ٢٠٠٥: ص ص ٨٢ ـ ٨٣**).

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



(**Brigham, 1991**) **نقلاً عن**: (**أحمد زايد وآخرون، ٢٠٠٤: ص ٦١**).

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، ٢٠٠٤: ص ٦١)**.

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، ١٩٧٥:ص٧٤)**، 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، ١٩٩٦: ص ١٤٢)**.

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، ١٩٨٧، ص ص ٢١٩ ـ ٢٢٠؛ محمد خضر مختار، ١٩٩٣)**.

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، ١٩٩٦: ص ص ٢٦٥ ـ ٢٦٦)**.

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، ١٩٩٦: ص ص ١٤٦ ـ ١٥١**). إضافة إلى ضرورة تجنب الوالدين لكل ما يؤدى لاندلاع العنف الأسرى فى المنزل. (**إجلال حلمى، ١٩٩٩؛ معتز سيد عبد الله، ٢٠٠٥: ص ص ٢٧٢ ـ ٢٩٤؛ 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، ١٩٨٩: ص ٨٩**)، 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، ٢٠٠٠: ص ص ٣٦ ـ ٣٧**). 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، ٢٠٠٣: ص ص ٩٣ ـ ١٠٠**).

وقد ذكر **أرجايل** Argyle مـجموعة 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، ٢٠٠٠: ص ٥٣**)، 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، ١٩٧٤: ص ٢٤٤**). 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 الـمُناخ الاجتماعى السائد فى المدرسة. (**منى بدوى، ٢٠٠٠: ص ١٨٥**).

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، ١٩٩٩: ص ١٧**). كما أن ثمة الكثير من العوامل التى تحرض الطالب على العدوان والعنف سواء تجاه زملائه أو معلميه (**محمد حسن غانم، ١٩٩٠**)؛ (**محمد حسن غانم، ٢٠٠٣: ص ص ١٠ ـ ٢٣**). 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، ١٩٩٣: ص ٥**)؛ ولذا فقد تم رصد العديد من أنماط سلوك العنف (**محمد حسونة، ٢٠٠٠**).

وهناك العديد من الأمور والآليات التى يجب أن تتوافر فى المدارس وتعمل على إزالة التوتر والقلق والخوف لدى الطلاب؛ مما يجعل الـمُناخ المدرسى مكانًا جاذبًا وليس طاردًا (**سعيد إسماعيل على، ١٩٩٩: ص ٢٥**)؛ (**محمد حسونة، ١٩٩٩**).

المحور السادس: المراهق واحتياجاته النفسية:

تعد مرحلة المراهقة من المراحل الحساسة والحيوية فى حياة الإنسان؛ لما يرتبط بها من تغيرات فى النمو، يكون لها تأثيرات مـختلفة على سلوك المراهق؛ ولذا.. يقال أحيانًا إن مرحلة المراهقة هى مرحلة التغيرات. (**مـجدى زينة، ١٩٩٤: ص ٥٩**)، أو مرحلة أزمة الهوية. (**محمد شعلان، ١٩٧٩**). فإن الأسرة والمدرسة بل والمجتمع قد يعانون جميعًا من مشاكل المراهق؛ فالمدرسة ـ كمثال ـ تعانى من طبيعة هذه المرحلة

من مراحل النمو؛ إذ تجد طلابها المراهقين قد أصبحوا أكثر صخبًا وأصعب مراسًا وأكثر تضامنًا فى مواجهة السلطة المدرسية، وأميل إلى تحدى سلطتها وأوامرها، وأكثر ضيقًا بما لا يرون له فائدة من الدروس والموضوعات، وقد نجد بعضهم يميل إلى العزلة والانسحاب، فى حين أن البعض الآخر يميل إلى إثارة الشغب والقيام بسلوكيات عدائية. **(رشاد سيد عبد السلام، ١٩٨١: ص ص ١٠ ـ ١٣)**.

ومن ثمَّ.. فإن المراهق ـ أى طلاب الثانوى ـ لهم العديد من الاحتياجات والمطالب لا بد من مراعاتها وإشباعها، وخاصة إعطاءه الثقة فى الذات وضرورة التعامل معه من منطلق أنه قد أصبح رجلاً يعى 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 ١١، ١٥ عامًا، وقد تم تحديد مجموعة من السلوكيات العدائية التى صدرت عن أفراد عينة الدراسة (ن = ١٠٠). 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، ١٩٧٣**).

وفى دراسة (**سهام أحمد خطاب، ١٩٧٦م**) عن بعض المتغيرات التى ارتبطت بالرضا عن المدرسة عند طلبة وطالبات المدارس الثانوية. تكونت عينة الدراسة من ٥٠٢ من طلبة وطالبات المدارس الثانوية من السنة الثانية، تتراوح أعمارهم بين ١٦ ـ ١٨ 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، ١٩٧٦**).

فى حين تناول (**فيصل الزراد، ١٩٧٨م**) 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، ١٩٧٨**).

وقام (**فولر، Fowler، ١٩٧٩م**) 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، ١٩٧٩م**) 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، ١٩٨٠م**) "دراسة نفسية لمشكلات المراهق الأزهرى"، وقد شملت عينة الدراسة (٢٦١) 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، ١٩٨٠**).

بينما قدم (**ويليام، William، ولورانس Lawrence، ١٩٨٠**) دراسة عن: كيفية المساعدة فى التعامل مع مشكلات المراهقين، وتكون المساعدة بواسطة الطلبة الكاثوليكيين، وقد أظهرت النتائج معاناة الطلاب الـمراهقين من المشكلات الدينية، وأن الذكور يعانون من المشكلات الدينية أكثر من معاناة الطالبات المراهقات. (**William & Lawrence, 1981, pp. 152 - 154**).

أما (**برايتنو، Praytino، ١٩٨٠**) فقد اهتم بالبحث فى مشكلات طلاب الثانوى بسومطرة (إندونسيا)، وقد توصلت الدراسة إلى معاناة الطلاب من العديد من المشكلات ومنها صعوبات التكيف مع المناخ المدرسى، وكثرة المناهج، ونمطية طرق التدريس. (**Praytino, 1981, pp. 130 - 135**).

أما (**أحمد محمد أبو زيد، ١٩٨٦**) فقد تناول "مقارنة لمشكلات المراهقة فى ثلاث ثقافات فرعية (ريف ـ حضر ـ واحات)"، حيث أجرى الدراسة على عينة مكونة من ٣٠٠ تلميذ وتلميذة؛ مختارين من ثلاث ثقافات فرعية، وتم سحب العينة من

الصف الثالث الثانوى العام، وقد توصل إلى أن نوعية المشكلات تتباين لدى كل من طلاب الريف والمدينة والواحات. (**أحمد محمد أبو زيد، ١٩٨٦**).

وفى دراسة (**كمال مرسى، ١٩٨٧**) عن: علاقات سمات الشخصية بمشكلات التوافق فى المراهقة، حيث أجريت الدراسة على (١٠٠) طالب من طلبة المرحلة الثانوية فى 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 فى الاعتبار أن كل هذه المشكلات الأسرية تؤثر سلبًا على توافق الطالب الدراسى. (**كمال مرسى، ١٩٨٧: ص ص ١٢٤ ـ ١٤٣**).

وتناول (**مجدى محمد زينة، ١٩٩٤م**) مكونات العلاقة بين المشكلات النفسية والأعراض السيكوسوماتية لدى المراهقين بالمعاهد الدينية والمدارس العامة، حيث تكونت عينة الدراسة من (٢٠٠) طالبٍ من طلاب المعاهد الدينية والمدارس العامة فى المرحلة الثانوية (الصف الثانى 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، ١٩٩٤م**).

وتناولت (**كوثر رزق، ١٩٩٨م**) مشكلات الدراسة لدى طلاب الثانوى العام الرسمى والخاص، وتكونت عينة الدراسة من (٨٠٠) 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، ١٩٩٨: ص ص ١٣٧ ـ ١٨٠**).

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، ٢٠٠١: ص ص ٢٠١ ـ ٢٢٠**).

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 (٥٦٢) 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، ٢٠٠٢: ص ص ٩٧ ـ ١٦٦**).

وأخيرًا.. قام (**محمد حسن غانم**) بدراسة عن: جرائم الطلاب فى مصر ـ محاولة للرصد من خلال تحليل لجرائم الطلاب كما نشرت فى الصحف لمدة (٧) أشهر من أول ديسمبر ١٩٩٩م حتى ٣٠ يونيو ٢٠٠٠م، وقد توصل إلى عديد من النتائج فيما يتعلق بالفئة العمرية، ودوافع ارتكاب الجريمة، والأداة المستخدمة. (**محمد حسن غانم، ٢٠٠٣: ص ص ١٠ ـ ٢٣**).

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 ٢١٩ تلميذًا فى الصف الثانى الإعدادى، ذكورًا وإناثًا قامت (**مديحة منصور، ١٩٨١م**) بهذه الدراسة، وقد توصلت إلى العديد من

النتائج منها: وجود ارتباط إيـجابى بين العدوان والتكيف السيئ، وأن هناك فروقًا دالة بين الذكور والإنـاث فى العدوان لصالح الذكور. (**مديحة منصور، ١٩٨١م**).

وقامت (**فؤادة محمد هدية، ١٩٨٣م**) بدراسة فى سيكولوجية العدوان لدى المراهقين ـ دراسة عن العدوان وعلاقته بالاختلاط فى المدارس الثانوية، اشتملت العينة على (٧٣) 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، ١٩٨٣م**).

وفى دراسة (**جيرا Guerra، ١٩٨٨م**) تناول (١٤٤٩) من المراهقين، تتراوح أعمارهم بين ١٥ أو ١٨ 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، ١٩٨٨م**) 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، ١٩٨٨م**).

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، ١٩٩٢: ص ص ١٩٧ ـ ٢٣٠**).

وتناول (**عرفات زيدان، ١٩٩٥م**) 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، ١٩٩٥م: ص ص١٩٧ ـ ٢٢٥**).

وفى دراسة (**ألكسندر Alexander وآخرين، ١٩٩١**) 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**).

وفى دراسة (**كلجهان وجوزيف ١٩٩٥م ,Callaghan & Joseph**) التى أجريت على (٦٣) تلميذًا و(٥٧) تلميذة من تلاميذ المدارس فى إيرلندا ممن تراوحت أعمارهم بين ١٠ ـ ١٢ عامًا، وُجد أن هؤلاء الأطفال كانوا ضحايا عدوان من زملائهم فى المدرسة، وقد توصلت الدراسة إلى أسباب معاناة هؤلاء الأطفال (طلاب المدارس) مثل انخفاض قيمة الذات، وضعف التحصيل الدراسى، ووجود بعض أعراض الاكتئاب. (**Callaghan & Joseph, 1995, pp. 161 - 163**).

ونهضت (**سميحة نصر، ١٩٩٦م**)، إلى دراسة العلاقة بين الاستهداف للعنف وكل من أحداث الحياة المثيرة والمشقة وبنفس سمات الشخصية، وتكونت عينة الدراسة من (٥٠٠٠) مفردة، اختيروا فى ضوء عدة متغيرات ديموجرافية واجتماعية وثقافية وتعليمية، وقد توصلت الدراسة إلى العديد من النتائج: منها وجود علاقة دالة بين الاستهداف للعنف وبعض متغيرات أحداث الـحياة. (**سميحة نصر، ١٩٩٦م**).

وفى دراسة (**فتحى أمين، ١٩٩٩م**) عن: دور مقترح لممارسة اتجاه سيكولوجية الذات فى علاج مشكلة العنف المدرسى لدى تلاميذ المرحلة الإعدادية، حيث تكونت عينة الدراسة من (٦٥) تلميذًا، وتوصلت الدراسة إلى مجموعة من النتائج منها: أن أكثر فئة من تلاميذ المرحلة الإعدادية تعانى من مشكلة العنف، تلك التى يتراوح العمر لديها من ١٤ ـ ١٦ سنة بنسبة ٤٣٪، وأن هناك العديد من العوامل التى تكمن خلف هذا العنف. (**فتحى أمين، ١٩٩٩: ص ص ٣٨١ ـ ٤١٧**).

وفى دراسة (**فهد الناصر، ١٩٩٩م**)، حيث تناول السلوك العدوانى لدى طلبة المدارس الثانوية فى دولة الكويت وأشكاله كما يقرره الطلاب أنفسهم. وتكونت عينة الدراسة من (٢٣٨٥) 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، ١٩٩٩**).

وقام (**أحمد السحيمى، ١٩٩٨**) 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، ١٩٩٨**).

وفى دراسة (**سالمفالى وزملاؤه Salmivalli, et. al., 1999**) على عينة مكونة من ١٦٨ تلميذًا، ١٤٨ تلميذة بالصف الثامن فى فنلندا، وقد تراوحت أعمارهم بين ١٤، ١٥ 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 (٣٥٤٩) طالبًا تراوحت أعمارهم بين ١١ ـ ١٧ 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 (٣٧) 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 أنهما 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 جدًّا، 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، ٢٠٠١**): تقدير الذات والاكتئاب والوحدة النفسية لدى التلاميذ ضحايا مشاغبة الأقران فى المدرسة، حيث تكونت عينة الدراسة من (٥٠٣) 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، ٢٠٠١: ص ص ١١٩ ـ ١٥٠**).

فى حين تناول (عدلى السمرى): سلوك العنف بين الشباب ـ دراسة ميدانية على عينة من طلبة وطالبات المرحلة الثانوية على عينة من الطلاب بلغت (١٥٠) 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، ٢٠٠١، ص ص ٤٥٣ ـ ٥٠٦**).

وتناول (**جبر محمد جبر، وعادل هريدى، ٢٠٠٣م**): دوافع ومستويات العنف فى ضوء بعض الخصائص الديموغرافية، حيث تكونت العينة من (٥٧٧) فردًا تتراوح

أعمارهم بين ١١ ـ ١٧ 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، ٢٠٠٣م: ص ص ٨٥ ـ ١٥٩**).

وفى دراسة (**محمد السيد حسونة، ٢٠٠٠م**) 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، ٢٠٠٠**).

وقام (**أحمد زايد وآخرون، ٢٠٠٤**)، 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 (٦١٢) 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، ٢٠٠٤**).

وفى دراسة (**ماكدونالد وزملائه Macdonald, et. al، ٢٠٠٥**)، عن العلاقة بين الرضا عن الحياة وسلوكيات المخاطرة والعنف لدى الشباب، ومن خلال عينة قوامها (٥٤١٤) 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 ٥ 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:

١ 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 ١٩٧٣، رشاد سيد عبد السلام، ١٩٨٢**) ودراسات: (William & Lawrancec Prayttno, 1981).

٢ ـ كشف العديد من الدراسات السابقة عن تعدد العوامل والأسباب التى تقود إلى العنف والعدوان مع التركيز على العوامل الاجتماعية، مثل **دراسة (فتحى أمين ١٩٩٩، وعدلى السمرى ٢٠٠١،** 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؟

٣ 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 ١٩٩٨**) حيث تناولت طلاب الثانوى العام والخاص، ودراسة (**رشاد سيد عبد السلام ١٩٨٠**) والذى تناول طلاب المعاهد الأزهرية فقط.

٤ 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:

١ ـ توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين طلاب الثانوى باختلاف تخصصاتهم وبين الطلاب المشاغبين فى إدراكهم لصفات الطالب المشاغب دراسيًّا. والفروق فى جانب طلاب الثانوى العام وطلاب الأزهر، حيث يكون إدراكهم للطالب ذى السلوك العدوانى أفضل؛ لأن دلالة الدرجة تعنى وعيًا واستبصارًا بهذه الصفات.

٢ 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.

٣ 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 إجرائيًّا على النحو التالى:

١ 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.

٢ 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.

٣ ـ مفهوم الطالب:

يقصد بالطلاب فى هذه الدراسة ـ إجرائيًّا 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 ١٦ ـ ١٩ عامًا.

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

١ ـ السؤال المفتوح النهاية:

جرى توجيه سؤال مفتوح النهاية إلى ٥ مجموعات من طلاب الثانوى (عام ـ زراعى ـ فنى ـ تجارى ـ أزهر) بواقع ٥٠ طالبًا من كل فرع من أفرع التعليم (ن الكلى = ٢٥٠ 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؟

٢ ـ وعاء البنود Item pool

جرى تفريغ قوائم الإجابات التى حصلنا عليها من الـ ٥ 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: ٥٥ بندًا.

ـ أسباب السلوك العدوانى: ٤٦ بندًا.

ـ العلاج للطالب العدوانى من وجهة نظر الطلاب: ٣٥ بندًا.

٣ 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: ٥٠ بندًا.

ـ أسباب السلوك العدوانى: ٤٣ بندًا.

ـ العلاج من وجهة نظر الطلاب للطالب ذى السلوكيات العدوانية: ٣٣ بندًا.

٤ ـ عرض المقياس على مجموعة من المحكمين:

تم عرض المقياس على ٣ 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: ٤٠ بندًا.

ـ أسباب السلوك العدوانى: ٤٤ بندًا.

ـ العلاج ـ من وجهة نظر الطلاب ـ للطالب ذى السلوكيات العدوانية: ٣٠ بندًا.

٥ ـ وضع تعليمات لكل استبيان فرعى من الاستبيانات الـ ٣ 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 ٥ الآتية: (دائمًـا ـ كثيرًا ـ أحيانًا ـ قليلاً ـ نادرًا)؟

٦ ـ **تصحيح الاستبيان**: يصحح كل استبيان فرعى على حدةٍ بإعطاء درجة:

٤ ـ ٣ ـ ٢ ـ ١ ـ صفر، وفقًا للبدائل الـ ٥: دائمًـا ـ كثيرًا ـ أحيانًا ـ قليلاً ـ نادرًا، وبذلك يتراوح المجموع الكلى لكل استبيان فرعى كالآتى:

أولاً: استبيان الصفات:

ـ (الدرجة القصوى) عدد البنود = ٤٠ × ٤ = ١٦٠

ـ (الدرجة الأدنى) عدد البنود = ٤٠ × ١ = ٤٠

ثانيًا: استبيان: الأسباب

ـ (الدرجة القصوى) عدد البنود = ٤٤ × ٤ = ١٧٦

ـ (الدرجة الأدنى) عدد البنود = ٤٤ × ١ = ٤٤

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

أ ـ طريقة إعادة الاختبار على عينة مكونة من (١٠٠) طالب، بواقع (٥٠) طالبًا من طلاب الثانوى العام و(٥٠) طالبًا من طلاب الثانوى الأزهرى، وتراوح المدى العمرى بين ١٦ ـ ١٩ عامًا، بمتوسط قدره ١٧.٦٢٣. وانحراف معيارى ± ٠.٧٩، والفرق غير دال إحصائيًّا، وذلك بفاصل زمنى قدره ١٥ 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 (١) يوضح معاملات ثبات إعادة التطبيق

أسلوب الثبات / الاختبارات	إعادة التطبيق (ن = ١٠٠) بواقع (٥٠ طالبًا، ثانوى عام) و(٥٠ طالبًا، ثانوى أزهرى)		
	عدد البنود	طلاب الثانوى العام	طلاب الثانوى الأزهرى
١ ـ صفات الطالب العدوانى	٤٠	٠.٧٩٥	٠.٨٩٥
٢ ـ أسباب السلوك العدوانى	٤٤	٠.٧٦٢	٠.٩٠٠٠
٣ ـ علاج السلوك العدوانى	٣٠	٠.٨٨٣	٠.٨٦٣

obeikandi.com

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 (٢) يوضح معاملات ثبات المقياس بفروعه الثلاثة باستخدام أسلوب إعادة التطبيق.

أسلوب الثبات / الاختبارات	ثبات ألفا			
	عدد البنود	التجزئة النصفية		معامل الفاكرونباخ
		قبل تصحيح الطول	بعد تصحيح الطول	
١- صفات الطالب العدوان	٤٠	٠.٥٠٩	٠.٦٢٣	٠.٦٨٦
٢- أسباب السلوك العدوانى	٤٤	٠.٦٢٩	٠.٧٣١	٠.٧٥٤
٣- علاج السلوك العدوانى	٣٠	٠.٧٥٤	٠.٨٧٦	٠.٨٨٥

ويتضح من الجدول رقم (٢) أن جميع معاملات الثبات الخاصة بالاستبيان (بفروعه الثلاثة) معاملات ثبات مقبولة، سواء تلك التى حسبت بطريقة إعادة الاختبار (كما فى جدول رقم ١)، أو تلك التى حسبت بطريقة التجزئة النصفية (كما فى الجدول رقم (٢).

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 ١٥ عاملاً.

ب ـ الأسباب ١٨ عاملاً.

جـ ـ العلاج ١٣ عاملاً.

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

أ ـ الصفات: ٥ عوامل استوعبت (٢٤) بندًا من بنود المقياس (والذى كان فى البداية ٤٠ بندًا).

ب ـ الأسباب: ٦ عوامل استوعبت (٣٣) بندًا من بنود المقياس (والذى كان فى البداية ٤٥ بندًا).

ج ـ العلاج: ٤ عوامل استوعبت (١٧) بندًا من بنود المقياس (والذى كان فى البداية ٣٠ بندًا).

وكل هذه العوامل دالة القيمة ومنها العامل العام، والقيمة المميزة لكل عامل أكبر من (١) صحيح، والنسبة المئوية التراكمية للتباين ٨٩.٤ من التباين الكلى، وقد ارتضينا اختيار التشبعات الدالة لكل عامل عند ٠.٣ فأكثر طبقًا لمحك كيزر Kisar، وما هو أقل من ٠.٣ تم استبعاده. والجدول رقم (٣) يوضح نتائج التحليل العاملى.

جدول رقم (٣) 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 (٥) عوامل هى:

التشبعات الدالة على العامل الأول: عدم الالتزام وكثرة الغياب وافتعال المشاجرات، استوعب (٥.٨٨٪) من التباين الكلى.

رقم البند	محتوى البند	التشبع
٢	لا يلتزم بالنظام والتعليمات	٠.٧١
٤	الغياب المتكرر دون عذر	٠.٦٩
٣	يفتعل المشاجرات مع زملائه	٠.٦٣
٥	كثير الحركة داخل الفصل	٠.٦٢
٤	غير مهتم بأداء شعائر الدين	٠.٥٩

* قبلت التشبعات ٣، أو أكثر باعتبارها تشبعات دالة.

التشبعات الدالة على العامل الثانى: عدم تقبل أى توجيه، استوعب (٥.٣٩٪) من التباين الكلى.

رقم البند	محتوى البند	التشبع
١٦	لا يقبل أى توجيه أو إرشاد	٠.٧٤
١٢	الإصرار على رد الإهانة سواء من زملائه أو مدرسيه	٠.٧١
١٨	إثارة الفوضى داخل الفصل	٠.٦٧
١٧	يدخن	٠.٦٥
٣٦	يميل إلى إيقاع الأذى بزملائه (من خلال الكذب، الفتنة. إلخ)	٠.٦٢

التشبعات الدالة على العامل الثالث: الهروب وكثرة التهريج، وقد استوعب هذا العامل (٥.٠٩٪) من التباين الكلى.

رقم البند	محتوى البند	التشبع
٨	الهروب من المدرسة دون سبب	٠.٧٧
٧	كثرة التهريج	٠.٧٥
١٩	لا ينتبه للشرح	٠.٦٨
٢٠	يتعاطى بعض أنواع المخدرات	٠.٦٥

obeikandl.com

١٧	عدم احترام طابور الصباح	٠.٦٠
٣٦	التهكم والسخرية من الجميع	٠.٥٢

التشبعات الدالة على العامل الرابع: لا يؤدى الواجبات المدرسية، وقد استوعب هذا العامل (٤.٣٣٪) من التباين الكلى.

رقم البند	محتوى البند	التشبع
٣٢	لا يؤدى الواجبات المدرسية المطلوبة منه	٠.٦٣
٣٣	اللجوء للعنف لتحقيق رغباته	٠.٦٠
٣١	مظهره الخارجى يكون ملفتا للنظر (شعره ـ ملابسه)	٠.٥٤

التشبعات الدالة على العامل الخامس: اللامبالاة، وقد استوعب هذا العامل (٤.٠٥٪) من التباين الكلى.

رقم البند	محتوى البند	التشبع
٢١	اللامبالاة	٠.٧٥
١	اللجوء إلى وسائل غير مشروعة للنجاح (الغش وبالتهديد)	٠.٧٤
٢٣	يتفنن فى اختراع أسباب للخروج من المدرسة وبتصاريح	٠.٦٣
٢٢	لا يهتم بالمنهج أو المقرر الدراسى	٠.٥٨
٢٦	الرد على المدرسين بطريقة غير لائقة	٠.٥٥

ثانيًا: الأسباب التى تؤدى إلى السلوك العدوانى من وجهة نظر الطلاب، وقد استوعب هذا البعد (٦) عوامل هى:

التشبعات الدالة على العامل الأول: فقدان الثقة بالنفس، وقد استوعب هذا العامل (٣.٩٥٪) من التباين الكلى.

رقم البند	محتوى البند	التشبع
٢٩	لجوء الإدارة المدرسية لاتخاذ قرارات لا تتفق ومصالح الطلاب	٠.٧٦
٢٥	عدم توافر مناخ من الحرية فى الأسرة	٠.٧٤
٢٨	ضعف شخصية بعض المدرسين	٠.٦٩
٦	فقدان الثقة بالنفس	٠.٦٨
٢٤	عدم وجود قدوة حسنة فى المجتمع يقتدى بها	٠.٥٥

التشبعات الدالة على العامل الثانى: التفكك الأسرى، وقد استوعب هذا العامل (٣.٦١٪) من التباين الكلى.

رقم البند	محتوى البند	التشبع
٤٢	ضعف إمكانات بعض المدرسين الثقافية	٠.٦٨
١٧	تقليد نماذج عدوانية شريرة موجودة فى بيئة الطالب	٠.٦٥
١٥	زواج الأم من رجل آخر (غير الوالد)	٠.٦٢
٤١	عدم وجود قدوة فى الإدارة المدرسية	٠.٥٩
٤٠	التواجد مع أفراد من الجنس الآخر فى مدرسة مشتركة	٠.٥٥
١٦	الغرور	٠.٥٢

التشبعات الدالة على العامل الثالث: التدليل الزائد من قبل الأسرة، وقد استوعب هذا العامل (٣.٤٢٪) من التباين الكلى.

رقم البند	محتوى البند	التشبع
٢٣	حرمان الطالب من بعض الوسائل المعيشية	٠.٧٩
٣١	عدم وجود سياسة ثابتة للثواب والعقاب من قبل إدارة المدرسة	٠.٧٥
٨	الثراء الشديد	٠.٧٣

٣	التدليل الزائد من قبل الأسرة	٠.٦٩
٢١	عدم قيام الأخصائى الاجتماعى بدوره	٠.٦٥
٢٦	تلبية رغباته وعدم قدرته على التأجيل	٠.٦٣
٢٢	سفر الوالدين إلى الخارج وتركه بمفرده (أو عند أحد أقاربه)	٠.٦٢
٤٤	اللجوء إلى العدوان هو الوسيلة الوحيدة لتحقيق مطالبه	٠.٦٢

التشبعات الدالة على العامل الرابع: يحاول لفت الأنظار إليه، واستوعب هذا العامل (٣.١١٪) من التباين الكلى.

رقم البند	محتوى البند	التشبع
٢٧	عدم اقتناع الطالب بجدوى التعليم وعائده	٠.٦٥
٧	الفقر الشديد	٠.٦٤
٥	افتقاد المتابعة بين الأسرة والمدرسة	٠.٦٤
٣٤	ضعف إمكانات المدارس العلمية (فى تخصصه)	٠.٦٠
١	يحاول لفت الأنظار إليه	٠.٥٨

التشبعات الدالة على العامل الخامس: وفاة الأب والتفرقة فى المعاملة، وقد استوعب هذا العامل (٣.٢٥٪) من التباين الكلى.

رقم البند	محتوى البند	التشبع
٣٣	التأثر بتحريض الزملاء على القيام بالعدوان	٠.٦٥
١٢	وفاة الأب	٠.٦٢
٣٢	التفرقة فى المعاملة بين الطلاب فى المدرسة (لاعتبارات مختلفة)	٠.٦٢

التشبعات الدالة على العامل السادس: كثرة المشاجرات بين الوالدين، وقد استوعب هذا العامل (٢.٠٨٪) من التباين الكلى.

رقم البند	محتوى البند	التشبع
١٨	كثرة المشاجرات بين الوالدين	٠.٧١
٢٠	عدم الحزم من قبل إدارة المدرسة تجاه السلوكيات العدوانية	٠.٦٩

٣٥	عدم قدرة المدرسة على توصيل المعلومة وبصورة مبسطة للطالب	٠.٦٥
١٩	عدم ممارسة أنشطة أو هوايات داخل المدرسة	٠.٦٥
١١	حب الزعامة	٠.٦٠
٣٦	تقليد النماذج العدوانية التى تقدم عبر وسائل الإعلام	٠.٥٨

ثالثًا: العلاج من وجهة نظر الطلاب. وقد استوعبت هذا الجانب (٤) عوامل هى:

التشبعات الدالة على العامل الأول: دراسة أسباب هروب الطالب من المدرسة، وقد استوعب هذا العامل (٢.٠١٪) من التباين الكلى.

رقم البند	محتوى البند	التشبع
٢٦	أن يمتلك المدرس القدرة على تبسيط المعلومة	٠.٦٥
١٣	أن يقلل عدد الطلاب داخل الفصل لزيادة التفاعل بينهم	٠.٦٤
٣	دراسة أسباب هروب الطالب	٠.٦٣

التشبعات الدالة على العامل الثانى: دراسة أسباب كل من التعثر الدراسى ومشكلات الطالب، وقد استوعب هذا العامل (١.٨٩٪) من التباين الكلى.

رقم البند	محتوى البند	التشبع
٦	دراسة أسباب التعثر الدراسى	٠.٧٦
٥	حل مشكلات الطالب النفسية	٠.٧٢
٢٠	اتصال إدارة المدرسة بالأسرة لدراسة حالة الطالب	٠.٧٠
٧	زيادة الوعى الدينى المعتدل	٠.٧٠
٢٤	توفير مُناخ دراسى جيد يجذب الطالب للمدرسة	٠.٦٨

التشبعات الدالة على العامل الثالث: إلغاء نظام اليوم الكامل؛ لأنه يبعث على الملل، وقد استوعب هذا العامل (١.٦٩٪) من التباين الكلى.

رقم البند	محتوى البند	التشبع
٨	إلغاء نظام اليوم الكامل؛ لأنه يبعث على الملل (خاصة مع افتقاد الأنشطة)	٠.٧٥
١٩	أن تكون إدارة المدرسة قدوة فى القول والفعل	٠.٧٣
٢٢	دعوة إدارة المدرسة بعض المتخصصين لإلقاء محاضرات لزيادة الوعى	٠.٧٢
١٤	أن يكون المدرس قدوة فى القول والفعل	٠.٧٢
٢٣	ضرورة توفير مناخ ديمقراطى فى الأسرة	٠.٥٥

التشبعات الدالة على العامل الرابع: القيام برحلات؛ للتعرف على معالم مصر، وقد استوعب هذا العامل (١.٥٥٪) من التباين الكلى.

رقم البند	محتوى البند	التشبع
١٢	الاهتمام بالطالب داخل الفصل وخارجه	٠.٦٧
١٨	تنوع طرق الشرح مع تنوع الوسائل التعليمية	٠.٦٥
٩	تشجيع القيام برحلات للتعرف على معالم وآثار مصر	٠.٦٢
١٧	أن تستدعى إدارة المدرسة متخصصين لشرح أضرار التدخين	٠.٥٩

ويتضح مما سبق أن نتائج التحليل العاملى قد توصلت إلى ٥عوامل فيما يتعلق بصفات الطالب العدوانى (من وجهة نظر المجموعة الضابطة)، و٦ عوامل فيما يتعلق بأسباب السلوك العدوانى، و٤ عوامل فيما يتعلق بالعلاج.

الصورة النهائية للمقياس:

(أ) مقياس صفات الطالب المشاغب:

أصبح المقياس فى صورته النهائية مكونًا من ٢٤ بندًا، وتم استبعاد ١٦ بندًا أرقام: ٦، ٩، ١١، ١٣، ١٤، ١٥، ٢٤، ٢٥، ٢٧، ٢٨، ٢٩، ٣٠، ٣٤، ٣٥، ٣٧، ٣٨.

(ب) مقياس الأسباب التى تؤدى إلى عدوانية الطالب:

أصبح المقياس فى صورته النهائية مكونًا من (٣٣) بندًا، وتم استبعاد (١١) بندًا أرقام: ٢، ٤، ١٠، ١١، ١٣، ١٤، ٣٠، ٣٧، ٣٨، ٣٩، ٤٣.

(جـ) مقياس العلاج:

أصبح المقياس فى صورته النهائية مكونًا من (١٧) بندًا، وتم استبعاد (١٣) بندًا أرقام: ١، ٢، ٤، ١٠، ١١، ١٥، ١٦، ٢١، ٢٥، ٢٧، ٢٨، ٢٩، ٣٠.

عينة الدراسة:

تكونت عينة الدراسة من مجموعتين:

أولاً: العينة التجريبية: وشملت الطلاب الذين يصدر عنهم السلوك العدوانى المشاغب. وتم اختيارهم من قبل إدارة المدرسة، والأخصائيين الاجتماعيين، ومجموعة من المدرسين ذوى التخصصات المختلفة، حيث انطبقت على هؤلاء الطلاب صفات الطالب المشاغب دراسيًّا من حيث توافر محك أو أكثر من المحكات الآتية:

- كثرة الغياب دون سبب.
- الهروب من المدرسة إبان اليوم المدرسى.
- التدخين.
- مشاجرات مع زملائه.
- مشاجرات مع بعض المدرسين.
- الوصول إلى المدرسة متأخرًا (دون سبب).
- عدم احترام طابور الصباح، أو عدم حضوره على الإطلاق.
- إتلاف أثاث المدرسة.
- سرقة بعض الأشياء من زملائه.

obeikandl.com

خصائص عينة الدراسة التجريبية :

ـ جميع أفراد العينة من الذكور.

ـ جميع أفراد العينة فى الصف النهائى للدراسة.

ـ جميع أفراد العينة من الباقين للإعادة.

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

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

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

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

العينة الضابطة :

تكونت عينة الدراسة من ٥ مجموعات متكافئة فى مختلف المتغيرات (باستثناء متغير نوع التعليم) والفئة كالآتى: ـ عينة الثانوى العام، عينة الثانوى الزراعى، عينة الثانوى الصناعى، عينة الثانوى التجارى، عينة الثانوى الأزهرى.

خصائص أفراد العينة الضابطة :

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

٢ ـ جميع أفراد العينة من المقيدين بالمدارس الثانوية بمختلف تخصصاتهم.

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

٤ ـ كل فئة دراسية تكونت من (٦٠) طالبًا فيصبح المجموع الكلى لعينة الدراسة ٣٠٠ طالبٍ.

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

وفيما يلى جدول رقم (٤)، يوضح خصائص عينة الدراسة

جدول رقم (٤) يوضح خصائص عينة الدراسة

العينة / المتغير	العينة التجريبية (ن = ٥٠ طالبًا)	العينة الضابطة (ن = ٣٠٠ طالبٍ)
العدد: نوع الدراسة		
ثانوى عام	٣	٦٠
ثانوى صناعى	٢٧	٦٠
ثانوى تجارى	٦	٦٠
ثانوى زراعى	١٣	٦٠
ثانوى أزهرى	١	٦٠
المجموع	٥٠	٣٠٠
المدى	١٦ـ١٩	١٦ـ١٨
المتوسط	١٦.٤٣٤ سنة	١٦.٧٣٥ سنة
الانحراف المعيارى	ـ.٧٤	ـ.٤٩

ويتضح من الجدول رقم (٤) 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:

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

٢ 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).

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

٤ 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.

٥ 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 دراسيًّا، 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 ٥ التى تم استخراجها

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

جدول رقم (٥) يوضح نتائج تحليل التباين فيما يتعلق بصفات الطالب المشاغب دراسيًّا

الصفات	مصدر التباين	درجة الحرية	مجموع مربعات الانحراف	متوسط الانحراف	قيمة (ف) المحسوبة	مستوى الدلالة
العامل الأول: عدم الالتزام	بين المجموعات	٥	٢٣٧٦.٢٦٧١	٤٧٥.٢٥٣٧		
	داخل المجموعات	٣٤٤	٣٨٢٨.٦٥٠٠٠	١١.١٢٩٨	٤٢.٧٠١	٠.٠٠٠١
	المجموع	٣٤٩	٦٢٠٤.٩١٧١			
العامل الثانى: عدم تقبل أى توجيه	بين المجموعات	٥	١٤٧٤.٤٣٠	٢٩٤.٨٨٦١		
	داخل المجموعات	٣٤٤	٣٨٩٢.٢٦٦٧	١١.٣١٤٧	٢٦.٠٦٢١	٠.٠٠٠١
	المجموع	٣٤٩	٥٣٦٦.٦٩٧١			
العامل الثالث: الهروب وكثرة التهريج	بين المجموعات	٥	٢٠٢٨.٦٦٥٢	٤٠٥.٧٣٣٠		
	داخل المجموعات	٣٤٤	٤٨٩١.٤٠٣٣	١٤.٢١٩٢	٢٨.٥٣٤٢	٠.٠٠٠١
	المجموع	٣٤٩	٦٩٢٠.٠٦٨٦			
العامل الرابع: لا يؤدى الواجبات المدرسية	بين المجموعات	٥	٥٢١.٣٩٣٣	١٠٤.٢٧٨٧		
	داخل المجموعات	٣٤٤	٢٦٠١.٩٤٦٧	٧.٥٦٣٨	١٣.٧٨٦٣	٠.٠٠٠١
	المجموع	٣٤٩	٣١٢٣.٣٤٠٠			
العامل الخامس: اللامبالاة	بين المجموعات	٥	٦٠٩.٢٠٣٣	١٢١.٨٤٠٧		
	داخل المجموعات	٣٤٤	٣٨٤٩.٠٣٦٧	١١.١٨٩١	١٠.٨٨٩٣	٠.٠٠٠١
	المجموع	٣٤٩	٤٤٥٨.٢٤٠٠			

ويتضح من الجدول رقم (٥) وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة ٠.٠٠٠١ ولتحديد طبيعة هذه الفروق تبعًا لمتغيرات إدراك الصفات الخاصة بالطالب المشاغب دراسيًّا تم استخدام اختبار (ت) لبيان دلالة الفروق بين كل مجموعة والمجموعة الأخرى وفقًا للعوامل الـ ٥ (كل عامل على حدة).

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

جدول رقم (٦ ـ أ) يوضح دلالة الفروق بين المجموعات الـ ٥ والمجموعة المشاغبة دراسيًّا باستخدام اختبار (ت)

المجموعات	طلاب الثانوي العام	طلاب الثانوى الأزهرى	طلاب الثانوى التجارى	طلاب الثانوى الصناعى	طلاب الثانوى الزراعى	الطلاب المشاغبون
طلاب الثانوى العام		١.٥٧٧ دالة	٦.٦٤٢ ***	١١.١٠٤ ***	٤.٨٤٧ **	٢.٣٠٦ *
طلاب الثانوى الأزهرى			٨.٤٢ ***	١٢.٨١ ***	٦.٤٨٧ ***	٣.٩١٧ **
طلاب الثانوى التجارى				٤.٠٦٦ **	١.٦٣٨ غير دالة	٤.٤٨٨ **
طلاب الثانوى الصناعى					٥.٦٨٢ **	٩.١٣٣ ***
طلاب الثانوى الزراعى						٢.٦٨ **
الطلاب المشاغبون دراسيًّا						

* دال عند ٠٥و

* دال عند ٠١و

* دال عند ٠٠١و

ويتضح من الجدول رقم (٦ ـ أ): وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين طلاب الثانوى العام وطلاب الثانوى التجارى، الصناعى، الزراعى، الطلاب المشاغبين دراسيًّا، وبين طلاب الأزهر وكل من طلاب: التجارى، الصناعى، الزراعى، الطلاب المشاغبين دراسيًّا، وبين طلاب الثانوى التجارى والطلاب الثانوى الصناعى والطلاب المشاغبين دراسيًّا، وبين طلاب الثانوى الزراعى، والطلاب المشاغبين دراسيًّا.

الصفات: العامل الثانى: عدم تقبل أى توجيه

جدور رقم (٦ ـ ب) يوضح دلالة الفروق بين المجموعات الـ ٥ (الضابطة) والمجموعة المشاغبة دراسيًّا باستخدام اختبار (ت).

المجموعات	طلاب الثانوي العام	طلاب الثانوى الأزهرى	طلاب الثانوى التجارى	طلاب الثانوى الصناعى	طلاب الثانوى الزراعى	الطلاب المشاغبون
طلاب الثانوى العام		١.٤٢٦ غير دالة	٣.٥٨٤ **	٦.٥٢٦ ***	٢.٣٨٨ *	٣.٤٨٦ **
طلاب الثانوى الأزهرى			٤.٠٥٣ **	٦.٨٨٥ ***	٣.٠٣٨ **	٢.٣٨٥ *
طلاب الثانوى التجارى				٣.٧٩٨ **	١.٠٨٠ غير دالة	٢.٥٦١ *
طلاب الثانوى الصناعى					٣.٩٦٥ **	٦.٦٢٦ ***
طلاب الثانوى الزراعى						١.٥٣٣ غير دالة
الطلاب المشاغبون دراسيًّا						

ويتضح من الجدول رقم (٦ ـ ب) وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين طلاب الثانوى العام وطلاب الثانوى التجارى والصناعى والزراعى، والطلاب المشاغبين

دراسيًّا، وبين كل من طلاب: التجارى، والصناعى، والزراعى والطلاب المشاغبين دراسيًّا، وبين طلاب الثانوى التجارى وبقية فئات الطلاب فى صفة: عدم تقبل أى توجيه أو نصيحة.

الصفات: العامل الثالث: الهروب وكثرة التهريج.

جدول رقم (٦ ـ جـ) يوضح دلالة الفروق بين المجموعات الـ ٥ (الضابطة) والمجموعة المشاغبة دراسيًّا (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		٠.٥٣٥ غير دالة	*** ٦.٢٧٩	*** ١٠.٠٩٤	** ٥.٠٦١	١.٧٨٣ غير دالة
طلاب الثانوى الأزهرى			** ٥.٢٠٧	*** ٨.١٩٥	** ٤.٦٩١	١.١١٦ غير دالة
طلاب الثانوى التجارى				** ٣.٦٥٣	٠.٩٤٨ غير دالة	** ٤.٠٥٢
طلاب الثانوى الصناعى					** ٤.١٢٢	*** ٧.٥٤٣
طلاب الثانوى الزراعى						** ٣.٥٣٨
الطلاب المشاغبون دراسيًّا						

ويتضح من الجدول رقم (٦ ـ جـ): وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين طلاب الثانوى العام وكل من طلاب الثانوى: التجارى والصناعى والزراعى، وبين طلاب الثانوى الأزهرى وكل من الثانوى: التجارى، الصناعى، الزراعى، وبين طلاب الثانوى التجارى وكل من طلاب الثانوى: الصناعى والطلاب المشاغبين

دراسيًّا، وطلاب الثانوى الصناعى وطلاب الثانوى الزراعى والطلاب المشاغبين دراسيًّا، وطلاب الثانوى الزراعى والطلاب المشاغبين دراسيًّا.

الصفات: العامل الرابع: لا يؤدى الواجبات المدرسية

جدول رقم (٦ ـ د) يوضح دلالة الفروق بين المجموعات الـ ٥ (الضابطة) والمجموعة المشاغبة دراسيًّا (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		٠.٢٨٤ غير دالة	٣.٤١٩ **	٥.٣٩٤ **	٤.٢٩ **	٠.٠٣٨ غير دالة
طلاب الثانوى الأزهرى			٣.٥٧١ **	٥.٤٥٩ **	٤.٤٠٩ **	٠.٢٦٤ غير دالة
طلاب الثانوى التجارى				٢.٦٩٧ **	١.٥٥٩ غير دالة	٤.٠٢٥ **
طلاب الثانوى الصناعى					٠.٨٢٢ غير دالة	٦.٠٦٦ ***
طلاب الثانوى الزراعى						٤.٦٨٣ **
الطلاب المشاغبون دراسيًّا						

ويتضح من الجدول رقم (٦ ـ د): 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 وكل من طلاب الثانوى: الصناعى والطلاب المشاغبين دراسيًّا، وطلاب الثانوى الصناعى والطلاب المشاغبين دراسيًّا، وطلاب الثانوى الزراعى والطلاب المشاغبين دراسيًّا.

الصفات: العامل الخامس: اللامبالاة

جدول رقم (٦ ـ هـ) يوضح دلالة الفروق بين المجموعات الـ ٥ (الضابطة)

والمجموعة المشاغبة دراسيًّا (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		١.١٧٣ غير دالة	** ٤.٢٧٦	*** ٥.٩٣	** ٥.٣٠	١.٦٥ غير دالة
طلاب الثانوى الأزهرى			** ٢.٩٥٦	** ٤.٢٧٤	** ٣.٦٨٩	٠.٣٢١ غير دالة
طلاب الثانوى التجارى				٠.٩٠٢ غير دالة	٠.٣٣٥ غير دالة	** ٢.٧٥٣
طلاب الثانوى الصناعى					٠.٦٥٨ غير دالة	** ٤.٢٥١
طلاب الثانوى الزراعى						** ٣.٦٢١
الطلاب المشاغبون دراسيًّا						

ويتضح من الجدول رقم (٦ 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 دراسيًّا، وطلاب الثانوى الصناعى الزراعى والطلاب المشاغبين دراسيًّا.

obeikandl.com

ثانيًا: نتائج الفرض الثانى:

ينص هذا الفرض على: أنه توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين طلاب الثانوى باختلاف تخصصاتهم وبين الطلاب المشاغبين دراسيًّا فى إدراكهم للأسباب التى تؤدى إلى السلوك المشاغب، والفروق فى جانب طلاب العينة الضابطة، حيث يكون إدراكهم للأسباب أفضل.

ولاختبار صحة هذا الفرض: تم استخدام تحليل التباين، واقتصر التباين فى هذا الفرض على العوامل الـ ٦ التى تم استخراجها من اختبار الأسباب التى تدفع إلى السلوك المشاغب، ثم استخلاص قيمة (ت) لبيان دلالة واتجاه الفروق بين المتوسطات.

جدول رقم (٧) يوضح نتائج تحليل التباين فيما يتعلق بالأسباب التى تدعو إلى السلوك المشاغب دراسيًّا وفقًا للعوامل الـ ٦

الأسباب	مصدر التباين	درجة الحرية	مجموع مربعات الانحراف	متوسط الانحراف	قيمة (ف) المحسوبة	مستوى الدلالة
العامل الأول فقدان الثقة بالنفس	بين المجموعات	٥	٦٦٢.٥١٧٦	١٣٢.٥٠٣٥		
	داخل المجموعات	٣٤٤	٣٣١٠.٦٣٦٧	٩.٦٢٣٩	١٣.٧٦٨	٠.٠٠٠١
	المجموع	٣٤٩	٣٩٧٣.١٥٤٣			
العامل الثانى التفكك الأسرى	بين المجموعات	٥	٦٠١.٢٢٤٣	١٢٠.٢٤٤٩		
	داخل المجموعات	٣٤٤	٤٥١٣.٥٣	١٣.١٢٠٧	٩.١٦٤٥	٠.٠٠٠١
	المجموع	٣٤٩	٥١١٤.٧٥٤٣			
العامل الثالث التدليل الزائد من قبل الأسرة	بين المجموعات	٥	١٣٥٦.٢٧١٠	٢٥٤٢و٢٧١		
	داخل المجموعات	٣٤٤	٦٠٦٢.٠٠٣٣	١٧.٦٢٢١	١٥و٣٩٣	٠و٠٠٠١
	المجموع	٣٤٩	٧٤١٨.٢٧٤٣			
العامل الرابع يحاول لفت الأنظار إليه	بين المجموعات	٥	٧٣.٨١٨٦	١٤.٧٦٣٧		
	داخل المجموعات	٣٤٤	٢٤٦٧.٧٧٠٠	٧.١٧٣٨	٢.٠٥٨	٠.٠٠٠١
	المجموع	٣٤٩	٢٥٤١.٥٨٨٦			
العامل الخامس	بين المجموعات	٥	٥٤.٨٥٠٥	١٠.٩٧٠١		

وفاة الأب والتفرقة فى المعاملة	داخل المجموعات	٣٤٤	١٩٩٦.٠٦٦٧	٥.٨٠٢٥	١٠.٨٩٠٦	٠.٠٠٠١
	المجموع	٣٤٩	٢٠٥٠.٩١٧١			
العامل السادس كثرة المشاجرات بين الوالدين	بين المجموعات	٥	٦٦٤.٦٣٦٧	١٣٢.٩٢٧٣		
	داخل المجموعات	٣٤٤	٤٠٥٤.٧٠٣٣	١١.٧٨٦٩	١١.٢٧٧٥	٠.٠٠٠١
	المجموع	٣٤٩	٤٧١٩.٣٤٠٠			

ويتضح من الجدول رقم (٧) وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة ٠.٠٠٠١ 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 (٨ ـ أ) يوضح دلالة الفروق بين المجموعات الـ ٥ 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 الصناعى	طلاب الثانوى الزراعى	الطلاب المشاغبون
طلاب الثانوى العام		٠.٨٦٨ غير دالة	** ٣.٤٨٤	*** ٦.٦٢٦	* ٢.٣٨٦	٠.٧٩ غير دالة
طلاب الثانوى الأزهرى			** ٤.٠٥٤	*** ٦.٩٨٥	** ٣.٠٣٧	١.٦٩٨ غير دالة
طلاب الثانوى التجارى				** ٢.٧٩٦	١.٠٨٣ غير دالة	* ٢.٥٧١
طلاب الثانوى الصناعى					** ٣.٩٦٤	** ٥.٥٣٢
طلاب الثانوى الزراعى						١.٥٢٢ غير دالة
الطلاب المشاغبون دراسيًّا						

ويتضح من الجدول رقم (٨ 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 عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين طلاب الثانوى العام وطلاب الثانوى الأزهرى، والطلاب المشاغبين دراسيًّا.

جـ ـ عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين طلاب الثانوى التجارى وطلاب الثانوى الزراعى.

د ـ عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين طلاب الثانوى الزراعى والطلاب المشاغبين دراسيًّا.

الأسباب: البعد الثانى: التفكك الأسرى:

جدول رقم (٨ ـ ب) يوضح دلالة الفروق بين المجموعات الـ ٥ (الضابطة) والمجموعة التجريبية باستخدام اختبار (ت) على بعد التفكك الأسرى

المجموعات	طلاب الثانوي العام	طلاب الثانوى الأزهرى	طلاب الثانوى التجارى	طلاب الثانوى الصناعى	طلاب الثانوى الزراعى	الطلاب المشاغبون
طلاب الثانوى العام		٠.١٨١ غير دالة	١.٤٩٦ غير دالة	** ٤.٦٥١	٠.٦٠٤ غير دالة	١.٩١٥ غير دالة
طلاب الثانوى الأزهرى			١.٤٩ غير دالة	** ٤.٣١٨	٠.٣٧٥ غير دالة	١.٥٠٩ غير دالة
طلاب الثانوى التجارى				** ٣.٠٤٥	١.٨٩٩ غير دالة	** ٣.١٠٢
طلاب الثانوى الصناعى					** ٤.٧٣٢	** ٥.٨١٩
طلاب الثانوى الزراعى						١.١٥ غير دالة
الطلاب المشاغبون دراسيًّا						

ويتضح من الجدول رقم (٨ ـ ب) الآتى:

أ ـ وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين طلاب الثانوى العام وطلاب الثانوى الصناعى.

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 دراسيًّا.

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

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

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 (٨ ـ جـ) يوضح دلالة الفروق بين المجموعات الـ ٥ (الضابطة) والمجموعة المشاغبة دراسيًّا 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		** ٣.٣٦٦	** ٥.٣٢٤	*** ٨.٩٩٥	** ٤.٣٢٦	** ٤.٥٥٨
طلاب الثانوى الأزهرى			١.٩١١ غير دالة	** ٥.٢٧٤	٠.٨٨٧ غير دالة	١.٣٠٩ دالة
طلاب الثانوى التجارى				** ٣.٢٦٤	١.٠٤٥ غير دالة	٠.٤٩٤ غير دالة
طلاب الثانوى الصناعى					** ٤.٣٩	** ٣.٥٩١
طلاب الثانوى الزراعى						٠.٤٨٦ غير دالة
الطلاب المشاغبون دراسيًّا						

ويتضح من الجدول رقم (٨ ـ جـ) الآتى:

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

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

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

الأسباب: البعد الرابع: يحاول لفت الأنظار إليه:

جدول رقم (٨ ـ د) يوضح دلالة الفروق بين المجموعات الـ ٥ (الضابطة) والمجموعة الـمشاغبة دراسيًّا باستخدام اختبار (ت) على البعد الرابع: يـحاول لفت الأنظار إليه

المجموعات	طلاب الثانوي العام	طلاب الثانوى الأزهرى	طلاب الثانوى التجارى	طلاب الثانوى الصناعى	طلاب الثانوى الزراعى	الطلاب المشاغبون
طلاب الثانوى العام		١.٨٦١ غير دالة	٠.٢٠٢ غير دالة	٠.٢٢٩ غير دالة	٠.١٦٣ غير دالة	** ٢.١٦٦
طلاب الثانوى الأزهرى			١.٨٨٤ غير دالة	* ٢.١٠٥	٠.٤٩٧ غير دالة	٠.٢٧٧ غير دالة
طلاب الثانوى التجارى				صفر غير دال	٠.٣٣١ غير دال	* ٢.٨٢٣
طلاب الثانوى الصناعى					٠.٣٦٥ غير دال	* ٢.٤٢٦
طلاب الثانوى الزراعى						١.٧٢٨ غير دال
الطلاب المشاغبون دراسيًّا						

ويتضح من الجدول رقم (٨ ـ د) الآتى:

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

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

الأسباب: البعد الخامس: وفاة الأب والتفرقة فى المعاملة:

جدول رقم (٨ ـ هـ) يوضح دلالة الفروق بين المجموعات الـ ٥ (الضابطة) والمجموعة المشاغبة دراسيًّا 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		٠.٩٤٦ غير دال	١.١٦٨ غير دال	١.٩٤٤ غير دال	٠.٤٢٧ غير دال	٠.٩٠٣ غير دال
طلاب الثانوى الأزهرى			١.٤٥٩ غير دال	٠.٦٥٩ غير دال	٠.٤٨٤ غير دال	٠.٩٩١ غير دالة
طلاب الثانوى التجارى				** ٢.٧٧٨	١.٣٦٧ غير دالة	* ٢.٤٦٧
طلاب الثانوى الصناعى					١.٢٤٩ غير دال	* ٢.٠٣٦
طلاب الثانوى الزراعى						٠.٤٩٤ غير دالة
الطلاب المشاغبون دراسيًّا						

ويتضح من الجدول رقم (٨ ـ هـ) وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين طلاب الثانوى التجارى وطلاب الثانوى الصناعى والطلاب المشاغبين دراسيًّا، وبين طلاب الثانوى الصناعى والطلاب المشاغبين دراسيًّا.

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

الأسباب: البعد السادس: كثرة المشاجرات بين الوالدين:

جدول رقم (٨ ـ و) يوضح دلالة الفروق بين المجموعات الـ ٥ (الضابطة) والمجموعة المشاغبة دراسيًّا 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		** ٢.٨٩٦	* ٢.٣٩٥	*** ٧.٦٠٦	** ٣.٧٨٩	** ٣.٦٤٢
طلاب الثانوى الأزهرى			٠.٥٩١ غير دال	** ٤.٠٠٩	٠.٧١٨ غير دال	٠.٢٨٧ غير دالة
طلاب الثانوى التجارى				** ٤.٨١٩	١.٣٥٧ غير دال	٠.٩٥٢ غير دال
طلاب الثانوى الصناعى					** ٣.٣٤٨	** ٤.٠٤
طلاب الثانوى الزراعى						٠.٤٨ غير دالة
الطلاب المشاغبون دراسيًّا						

ويتضح من الجدول رقم (٨ ـ و):

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

ـ عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين طلاب الأزهر وكل من طلاب التجارى والزراعى والمشاغبين دراسيًّا، وبين طلاب التجارى ولكل من طلاب الزراعى والمشاغبين، وبين طلاب الثانوى الزراعى والطلاب المشاغبين دراسيًّا.

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

ولاختبار صحة هذا الفرض: تم استخدام أسلوب تحليل التباين، واقتصر على تحليل العوامل الـ ٤ التى تم استخراجها من التحليل العاملى، ثم استخلاص قيمة (ت) لبيان دلالة واتجاه الفروق بين المتوسطات.

جدول رقم (٩) يوضح نتائج تحليل التباين فيما يتعلق بالعلاج لظاهرة الطلاب المشاغبين دراسيًّا وفقًا للعوامل الـ ٤

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	٥	٢٥.٣٢٥٢	٥.٠٦٥٠		
	داخل المجموعات	٣٤٤	١٥٥٩.٠٦٣٣	٤.٥٣٢٢	١.١١٧٦	٠.٣٥٠٦
	المجموع الكلى	٣٤٩	١٥٨٤.٣٨٨٦			غير دالة
العامل الثانى: دراسة أسباب التعثر الدراسى ومشكلات الطالب	بين المجموعات	٥	١٧٤.٣٢٤٣	٣٤.٨٦٤٩		
	داخل المجموعات	٣٤٤	٣٦٠٧.٩٣٠٠	١٠.٤٨٨٢	٣.٣٢٤٢	٠.٠١
	المجموع الكلى	٣٤٩	٣٧٨٢.٢٥٤٣			
العامل الثالث: إلغاء نظام اليوم الكامل؛ لأنه يبعث على الملل	بين المجموعات	٥	٨٠.٩٣٤٣	١٦.١٨٦٩		
	داخل المجموعات	٣٤٤	٣١٦١.٨٢٠٠	٩.١٩١٣	١.٧٦١١	٠.١٢٠٢
	المجموع الكلى	٣٤٩	٣٢٤٢.٧٥٤٣			غير دالة
العامل الرابع: القيام برحلات للتعرف على معالم وآثار مصر	بين المجموعات	٥	٣٥٦.٠٥١٩	٧١.٢١٠٤		
	داخل المجموعات	٣٤٤	٢٤٠٦.٤١٦٧	٦.٩٩٥٤	١٠.١٧٩٦	٠.٠٠٠٠١
	المجموع الكلى	٣٤٩	٢٧٦٢.٤٦٨٦			

ويتضح من الجدول وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة ٠.٠١، ٠.٠٠٠٠١ فى العاملين: الثانى والرابع، فى حين لم نجد فروقًا ذات دلالة إحصائية فى 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 ٤ السابقة.

العلاج: البعد الأول: دراسة أسباب هروب الطالب من المدرسة

جدول رقم (١٠ ـ أ) يوضح دلالة الفروق بين المجموعات الـ ٥ والمجموعة المشاغبة دراسيًّا باستخدام اختبار (ت). على بعد: دراسة أسباب هروب الطالب من المدرسة

المجموعات	طلاب الثانوي العام	طلاب الثانوى الأزهرى	طلاب الثانوى التجارى	طلاب الثانوى الصناعى	طلاب الثانوى الزراعى	الطلاب المشاغبون
طلاب الثانوى العام		٠.٢٢ غير دال	٠.٧٥٣ غير دال	١.٣١٧ غير دال	٠.٨٥ غير دال	٠.٢٩٨ غير دال
طلاب الثانوى الأزهرى			٠.٩٨٣ غير دال	١.٤١ غير دال	٠.٥٨٦ غير دال	٠.٤٧٩ غير دالة
طلاب الثانوى التجارى				٠.٥٣٢ غير دال	١.٤٦٧ غير دال	٠.٤٧ غير دال
طلاب الثانوى الصناعى					* ١.٩٦٨	١.٠٢٦ غير دال
طلاب الثانوى الزراعى						١.٠٨٥ غير دالة
الطلاب المشاغبون دراسيًّا						

ويتضح من الجدول رقم (١٠ ـ أ) الآتى:

ـ وجود فروق ذات دلالة بين طلاب الثانوى الصناعى وطلاب الثانوى الزراعى.

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 (١٠ ـ ب) يوضح دلالة الفروق بين المجموعات الـ ٥ والمجموعة المشاغبة دراسيًّا 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 دراسيًّا
طلاب الثانوى العام		١.٤٦٢ غير دال	٠.٤١٤ غير دال	٠.٩٤٨ غير دال	١.٠٩٨ غير دال	** ٢.٧٦٠
طلاب الثانوى الأزهرى			٠.٩٠٢ غير دال	٠.٤٣٦ غير دال	٠.٢٠٣ غير دال	٣.٥٣٦ غير دالة
طلاب الثانوى التجارى				٠.٤٦٢ غير دال	٠.٦٣٥ غير دال	** ٢.٦٦١
طلاب الثانوى الصناعى					٠.٢٠٣ غير دال	** ٣.٠٩٧
طلاب الثانوى الزراعى						** ٣.٠٦١
الطلاب المشاغبون دراسيًّا						

ويتضح من الجدول رقم (١٠ ـ ب) الآتى:

ـ وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين المجموعات الـ ٥ (الضابطة) والمجموعة المشاغبة دراسيًّا عند مستوى دلالة ٠.٠٠١.

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

العلاج: البعد الثالث: إلغاء نظام اليوم الكامل

جدول رقم (١٠ ـ جـ) يوضح دلالة الفروق بين المجموعات الـ ٥ والمجموعة المشاغبة دراسيًّا 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		٠.٩٧ غير دال	١.١٥٧ غير دال	٠.٠٩٥ غير دال	١.٠٧٤ غير دال	** ٢.٧٧٨
طلاب الثانوى الأزهرى			٠.٢٩٥ غير دال	٠.٩١٠ غير دال	٠.٠٩١ غير دال	١.٧٨٤ غير دال
طلاب الثانوى التجارى				١.١٠٦ غير دال	٠.٢١٧ غير دال	١.٢٥٦ غير دال
طلاب الثانوى الصناعى					١.٠١٧ غير دال	** ٢.٨٠٣
طلاب الثانوى الزراعى						١.٧١٧ غير دال
الطلاب المشاغبون دراسيًّا						

ويتضح من الجدول رقم (١٠ ـ جـ) الآتى:

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

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

جدول رقم (١٠ ـ د) يوضح دلالة الفروق بين المجموعات الـ ٥ والمجموعة المشاغبة دراسيًّا 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		٠.٥٦٤ غير دال	** ٤.٣١١	** ٤.٠٧٤	*** ٧.٥٦٣	٠.٩١٢ غير دال
طلاب الثانوى الأزهرى			** ٣.٢٣٧	** ٢.٩٦٣	** ٤.٨٣٢	٠.٣١٧ غير دالة
طلاب الثانوى التجارى				٠.٣٩٥ غير دال	١.٥٣٣ غير دال	** ٢.٧٧٧
طلاب الثانوى الصناعى					* ١.٩٩١	* ٢.٥١٣
طلاب الثانوى الزراعى						** ٤.٢٩٩
الطلاب المشاغبون دراسيًّا						

ويتضح من الجدول رقم (١٠ 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 دراسيًّا، وطلاب الثانوى الصناعى وكل من طلاب الثانوى الزراعى والطلاب المشاغبين، وبين طلاب الثانوى الزراعى والطلاب المشاغبين دراسيًّا.

مناقشة نتائج الدراسة :

أولاً ـ مناقشة نتائج الفرض الأول:

فيما يتعلق بالصفات المدركة للطالب المشاغب دراسيًّا: تم التوصل من خلال التحليل العاملى إلى ٥ 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 نظريًّا، 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، ١٩٩٢: ص ص ١٩٧ ـ ٢٣٠،**

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 دراسيًّا.

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 دراسيًّا 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 دراسيًّا.

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، ١٩٧٩**)، والتأثر بالنماذج العدوانية (السنية) التى تقدم عبر وسائل الإعلام (**Halloran, 1981**)، وتجاهل للعلاقات الإنسانية فى الحوار بين المراهق ووالديه أو مدرسيه. (**كاميليا عبد الفتاح، ١٩٩٨**).

لكن يظل الملمح الأساسى متمثلاً فى ضرورة إجراء العديد من الدراسات التى تتناول شريحة طلاب الثانوى الأزهرى، حيث لا توجد حتى الآن ـ فى حدود علمنا ـ إلا دراستان قد تناولتا هذه الشريحة وهى: دراستا: (**رشاد سيد عبد السلام، ١٩٨٠ ومجدى زينة، ١٩٩٣**).

ثانيًا: مناقشة نتائج الفرض الثانى:

نهض الفرض الثانى لمناقشة الأسباب التى تدفع إلى العنف أو الشغب الدراسى من وجهة نظر الطلاب (سواء الذين يقومون بالعنف، أو الفئات التى تعد ملتزمة بالنظم واللوائح). وقد اتفقت جميع الشرائح (٦ فئات) على أن الأسباب تتلخص فى (٦) عوامل هى: فقدان الثقة بالنفس، التفاعل الأسرى المضطرب، التدليل الزائد من قبل الأسرة، محاولة لفت الأنظار (لأى سبب شخصى)، وفاة الأب، والتفرقة فى المعاملة، وكثرة المشاجرات بين الوالدين.

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

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

الثانى: أن شرائح طلاب الثانوى العام والأزهرى والزراعى قد يدركون أن هذه الصفة لا تنطبق على الطالب المشاغب دراسيًّا، وأنه لو كانت لديه ثقة فى النفس ما كان قد لجأ إلى هذا السلوك من الأساس.

ولكن لو تعمقنا أكثر فى فهم وتفسير هذه الأسباب، فسوف نجد أن فئة الطلاب المشاغبين غالبيتهم من طلاب المدارس الثانوية الصناعية (ن: ٢٧) وهذا يوقفنا على العديد من السمات التى تميز فئة هؤلاء الطلاب من هذا النوع التعليمى:

أ ـ أن مرحلة الثانوى الصناعى (والزراعى والتجارى) قد تنتهى عند هذا الحد.

ب ـ النظرة المتدنية لمثل هذه التخصصات. (**سعيد إسماعيل، ١٩٩٩**).

جـ ـ أن غالبية الطلاب فى هذه النوعية من التعليم قد يلتحقون للعمل فى إحدى الورش، وأن أسلوب العنف فى التعامل مع الصبية ـ قليلى الخبرة ـ يكون هو الأسلوب السائد.

د ـ اهتمام الدولة ـ وكافة فئات المجتمع ـ بفئة طلاب الثانوى العام دون غيرهم من فئات الشرائح التعليمية الأخرى الموازية لها.

هـ ـ أن البطالة وعدم الحصول على عمل ـ إلا بشق الأنفس وإن تم فبعقد مؤقت وغيرها من العوامل ـ كل ذلك قد يقود إلى مزيد من العنف، حيث الافتقاد إلى الأهل فى القريب (لا العاجل ولا الآجل) (**محمد حسن غانم، ٢٠٠٥**).

و ـ غياب الدور التربوى للأسرة والمدرسة فى متابعة الطالب دراسيًّا وسلوكيًّا (لأسباب متعددة) وكل ذلك ينعكس بلاشك على نفسية الطالب. (**سامى عبد القوى، ١٩٩٤؛ جبر محمد جبر، عادل هريدى، ٢٠٠٢**).

ز ـ انتشار العديد من القيم السلبية العديدة التى سادت المجتمع المصرى فى الفترة الأخيرة، وقد رصدتها بعض الدراسات. انظر على سبيل المثال دراسة: (**على عبد السلام، أحمد عبد الهادى، ١٩٩٦: ص ص ١٧٦ ـ ١٩٣**).

ح ـ أن البيئة المدرسية تعانى العديد من نقص الإمكانات مثل: ازدحام الفصول، فقدان التواصل الإنسانى بين الطلاب ومدرسيهم، وإدارة المدرسة، إضافة إلى انتشار ظاهرة الدروس الخصوصية وما يترتب عليها من نتائج سيئة خاصة فى العلاقة بالمدرس. (**فرج عبد القادر، ١٩٩٦؛ محمد حسن غانم، ٢٠٠٣**).

ثالثًا: مناقشة نتائج الفرض الثالث:

عكس الفرض الثالث العلاج لظاهرة الشغب الدراسى من وجهة نظر طلاب

الثانوى بمن فيهم الطلاب المشاغبون دراسيًّا. وقد اتفق الطلاب على ٤ اتجاهات 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:**

١ 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.

٢ ـ رغم وجود الخدمة النفسية التى صدر بها القرار الوزارى فى عام ١٩٩٠م، 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، ١٩٩٢: ص ص ٦٩ ـ ١٤٥**)،

(أمين النبوى الشال، ١٩٩٥: ص ص ٢٨١ ـ ٣٢٠؛Freed,et.al.,1997,pp.107-119).

إضافة إلى ضرورة تفعيل دور الإرشاد النفسى فى المدارس، وتخصيص ملف لكل طالب. (**عبد الله محمود، ٢٠٠٠: ٢٩ ـ ٤٢**). 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 ـ المراجع العربية :

١ ـ إبراهيم زكى قشقوش (١٩٩٨). **سيكولوجية المراهقة**. القاهرة: مكتبة الأنجلو المصرية.

٢ ـ إجلال إسماعيل حلمى (١٩٩٩). **العنف الأسرى**. القاهرة: دار قباء للطباعة والنشر والتوزيع.

٣ ـ أحمد أبو زيد (١٩٨٦). **دراسة مقارنة لمشكلات المراهقة بين ثلاث ثقافات فرعية**. رسالة ماجستير غير منشورة، آداب عين شمس.

٤ ـ أحمد زايد، سميحة نصر، صفية عبد العزيز(٢٠٠٤).**العنف بين طلاب المدارس ـ بعض المتغيرات النفسية ـ الارتباطات والمنبئات**. القاهرة: المركز القومى للبحوث الاجتماعية والجنائية.

٥ ـ أحمد زايد، وآخرون (٢٠٠٢). **العنف فى الحياة اليومية فى المجتمع المصرى**. القاهرة: المركز القومى للبحوث الاجتماعية والجنائية. أكاديمية البحث العلمى والتكنولوجيا، المجلد الأول.

٦ ـ أحمد عكاشة (١٩٩٣). **علم النفس الفسيولوجى**. القاهرة: مكتبة الأنجلو المصرية.

٧ ـ أمانى أحمد محمود (١٩٧٣). **مشكلات الشباب وأثرها على التحصيل الدراسى فى التعليم الثانوى**. رسالة ماجستير غير منشورة، كلية التربية، جامعة عين شمس.

٨ ـ أمين النبوى الشال (١٩٩٥). **إدارة الجودة الشاملة: مدخل لفاعلية إدارة التغيير التربوى على المستوى المدرسى بجمهورية مصر العربية**، بحث منشور فى مؤتمر

obeikandi.com

إدارة التغيير فى التربية وإدارته فى الوطن العربى (الفترة من ٢١ ـ ٢٣ يناير)، كتاب المؤتمر، الجزء الثانى، ص ص ٢٨١ ـ ٣٢٠.

٩ ـ أنطونى ستور (١٩٧٥). **العدوان البشرى**. ترجمة: محمد أحمد غالى، إلهامى عفيفى، القاهرة: الهيئة المصرية العامة للكتاب.

١٠ ـ جبر محمد جبر، عادل هريدى (٢٠٠٣). **دوافع ومستويات العنف فى ضوء بعض الخصائص الديموجرافية**. القاهرة: المجلة المصرية للدراسات النفسية، (٤٠) يوليه، ص ص ٨٥ ـ ١٥٩.

١١ ـ حامد زهران (١٩٧٤). **علم النفس الاجتماعي**. القاهرة: عالم الكتب.

١٢ ـ خليل أبو قورة (١٩٩٦). **سيكولوجية العدوان**. القاهرة: الهيئة العامة لقصور الثقافة، مكتبة الشباب، العدد ٤١.

١٣ ـ رشاد سيد عبد السلام (١٩٨١). **دراسة نفسية لمشكلات المراهق الأزهرى**. رسالة ماجستير غير منشورة، كلية التربية، جامعة الأزهر.

١٤ ـ سامى عبد القوى (١٩٩٥). **علم النفس الفسيولوجى**. القاهرة: مكتبة النهضة المصرية، ط٢.

١٥ ـ سامى عبد القوى (١٩٩٤). **رؤية عينة من الشباب لظاهرة الإرهاب** ـ دراسة نفسية استطلاعية. القاهرة: مجلة علم النفس، (٣١)، الهيئة المصرية العامة للكتاب، ص ص ٤٨ ـ ٧٦.

١٦ ـ سعد المغربى (١٩٩٣). **الإنسان وقضاياه النفسية والاجتماعية**. القاهرة: الهيئة المصرية العامة للكتاب.

١٧ ـ سعيد إسماعيل على (١٩٩٩). **دفتر أحوال التعليم**. القاهرة: عالم الكتب.

١٨ ـ سعيد محمد نصر، سناء محمد سليمان (١٩٨٩). **ظاهرة العنف لدى بعض**

شرائح من المجتمع المصرى ـ دراسة استطلاعية. القاهرة: الكتاب السنوى فى علم النفس، المجلد السادس، مكتبة الأنجلو المصرية، ص ص ٦٧ ـ ٨٥.

١٩ ـ سميحة نصر (١٩٩٦). **العنف والمشقة ـ الاستهداف للعنف والتعرض لأحداث الحياة**. القاهرة: المركز القومى للبحوث الاجتماعية والجنائية.

٢٠ ـ سهام أبو عيطه (٢٠٠٢). **السلوكيات العدوانية وأساليب ضبطها لدى الطلبة فى مدارس عمان الكبرى كما يراها الإداريون والمرشدون والمعلمون**. مجلة العلوم الإنسانية والاجتماعية، الإمارات العربية المتحدة، المجلد ١٨، ١ أبريل، ص ص ٩٧ ـ ١٦٦.

٢١ ـ سيد عويس (٢٠٠٢). **لا للعنف ـ دراسة علمية فى تكوين الضمير الإنسانى**. القاهرة: مكتبة الأسرة، الهيئة المصرية العامة للكتاب.

٢٢ ـ طريف شوقى فرج (٢٠٠٠). **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 (٢٠ ـ ٢٤) أبريل، ص ص ٣٦٣ ـ ٤١٠.

٢٣ ـ طريف شوقى فرج (١٩٩٤). **السلوك العدوانى فى كتاب: علم النفس الاجتماعى ـ أسسه وتطبيقاته**، أشرف على التحرير: زين العابدين درويش، القاهرة: مركز النشر لجامعة القاهرة، ط٣، ص ص ٣٢٧ ـ ٣٥٦.

٢٤ ـ عبد الحليم محمود السيد (٢٠٠٢). **نحو استراتيجية قومية لدراسة العنف وتنمية أساليب مواجهته**. القاهرة: مجلة دراسات عربية فى علم النفس (٤)، ص ص ١١ ـ ٢٨.

٢٥ ـ عبد الله محمود سليمان (٢٠٠٠). **برامج الإرشاد النفسى وأثرها فى رعاية وتنمية طلبة الجامعات ومؤسساتها**. القاهرة: مجلة دراسات نفسية، (١٠)، (١)، رابطة الأخصائيين النفسيين، ص ص ٢٩ ـ ٤٢.

٢٦ ـ عدلى السمرى (٢٠٠١). **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 ٤٥٣ ـ ٥٠٦.

٢٧ ـ عرفات زيدان خليل (١٩٩٥). **العوامل الشخصية والاجتماعية المؤثرة فى سلوك العنف لدى الطالب الجامعى**. القاهرة: مجلة القاهرة للخدمة الاجتماعية، المعهد العالى للخدمة الاجتماعية، المجلد الثانى، ص ص ٤٣٩ ـ ٤٩٣.

٢٨ ـ عزة عبد الغنى حجازى (١٩٨٦). العنف الجماعى ـ ملاحظات أولية. القاهرة: الكتاب السنوى فى علم النفس، المجلد الخامس، مكتبة الأنجلو المصرية، ص ص ٢٧٩ ـ ٢٩٦.

٢٩ ـ على عبد السلام، أحمد عبد الهادى (١٩٩٦). **دراسة نفسية لبعض المتغيرات الشخصية والقيمية للعاملين العائدين من العمل بالخارج**، القاهرة: مجلة علم النفس، (٣٧)، الهيئة المصرية العامة للكتاب، ص ص ١٧٦ ـ ١٩٣.

٣٠ ـ على ليلة (١٩٩٥). **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 ٦٠ ـ ٨٩.

٣١ ـ فؤاده محمد هدية (١٩٨٣). **سيكولوجية العدوان لدى المراهقين**. دراسة عن العدوان وعلاقته بالاختلاط فى المدارس الثانوية، رسالة ماجستير غير منشورة، آداب عين شمس.

٣٢ ـ فتحى عبد الواحد أمين (١٩٩٩). **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 ٣٨١ ـ ٤١٧.

٣٣ ـ فرج طه (١٩٨٧). **هل حقًّا: الإنسان يبحث عن السلام ـ نظرة نفسية**. القاهرة: مجلة علم النفس، العدد الثانى، الهيئة المصرية العامة للكتاب، ص ص ١٦ ـ ٢٠.

٣٤ ـ فهد الناصر (١٩٩٩). **مظاهر السلوك العدوانى لدى طلبة المدرسة الثانوية فى دولة الكويت "دراسة استطلاعية"**. حوليات الآداب والعلوم الاجتماعية، مجلس النشر العلمى، دولة الكويت، الرسالة ١٤٦، الحولية العشرون.

٣٥ ـ فوقية محمد راضى (٢٠٠١). **تقدير الذات والاكتئاب والوحدة النفسية لدى التلاميذ ضحايا مشاغبة الأقران فى المدرسة**. القاهرة: المجلة المصرية للدراسات النفسية، (٢٩) (١١)، فبراير، ص ص ١١٩ ـ ١٥٠.

٣٦ ـ فيصل محمد الزراد (١٩٧٨). **دراسة فى علاقة الاتزان الانفعالى بمشكلات الشباب**، رسالة ماجستير غير منشورة، كلية التربية، جامعة عين شمس.

٣٧ ـ قدرى محمود حفنى (٢٠٠٠). **لمحات من علم النفس ـ صورة الحاضر وجذور المستقبل**. القاهرة: مكتبة الأسرة، الهيئة المصرية العامة للكتاب.

٣٨ ـ قدرى محمود حفنى (١٩٩٥). **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 ٤١ ـ ٥٩.

٣٩ ـ كاميليا عبد الفتاح (١٩٩٨). **المراهقون وأساليب معاملتهم**. القاهرة: دار قباء للطباعة والنشر والتوزيع.

٤٠ ـ كمال إبراهيم مرسى (١٩٧٩). **القلق وعلاقته بالشخصية فى مرحلة المراهقة**. القاهرة: دار النهضة العربية.

٤١ ـ كوثر رزق (١٩٩٨). **المشكلات الدراسية لدى طلاب الثانوى العام والرسمى والخاص**. القاهرة: المجلة المصرية للدراسات النفسية، (٨)، (١٩)، الجمعية المصرية للدراسات النفسية، ص ص ١٣٧ ـ ١٨٠.

٤٢ ـ كوثر رزق (١٩٩٢). **فى ديناميات الاعتداء على المدرسين** ـ دراسة إكلينيكية

متعمقة لمجموعة من التلاميذ العدوانيين فى المرحلة الثانوية. بحوث المؤتمر الثامن لعلم النفس فى مصر (٦ ـ ٨ يونيه). القاهرة: الجمعية المصرية للدراسات النفسية. ص ص ١٩٧ ـ ٢٣٠.

٤٣ ـ لويس كامل مليكة (١٩٨٩). **سيكولوجية الجماعات والقيادة**. الجزء الأول. القاهرة: الهيئة المصرية العامة للكتاب.

٤٤ ـ ليلى عبد الجواد، محمد سعد محمد (٢٠٠٢). **تصورات الشباب لواقع ومستقبل العنف فى المجتمع المصرى**. نجوى الفوال وآخرون. (محرر). القاهرة: المركز القومى للبحوث الاجتماعية والجنائية. المجلد الثانى، المؤتمر السنوى الرابع (٢٠ ـ ٢٤) أبريل، ص ص ٥٦١ ـ ٥٩١.

٤٥ ـ مجدى محمد زينة (١٩٩٤). **دراسة مقارنة فى مكونات العلاقة بين المشكلات النفسية والاضطرابات السيتوموماتية لدى المراهقين بالمعاهد الدينية والمدارس العامة**. رسالة ماجستير غير منشورة، آداب عين شمس.

٤٦ ـ محمد حسن غانم (٢٠٠٣). **جرائم الطلاب فى مصر ـ محاولة للرصد**. القاهرة: مجلة أحوال مصرية، مؤسسة الأهرام، ص ص ١٠ ـ ٢٣.

٤٧ ـ محمد حسن غانم (٢٠٠٠). **القدوة والمثل الأعلى لدى الطلاب المراهقين بالمدارس الثانوية ـ دراسة نفسية استطلاعية**. القاهرة: مجلة علم النفس، (٥٦)، ص ص ١٣٢ ـ ١٥٠.

٤٨ ـ محمد حسن غانم (١٩٩٨). **رؤية عينة من المثقفين المصريين لظاهرة العنف: دراسة نفسية**. القاهرة: مجلة علم النفس، (٤٥)، ص ص ٨٠ ـ ٩٠.

٤٩ ـ محمد السيد حسونة وآخرون (٢٠٠٠). **العنف لدى طلبة المرحلة الثانوية فى مصر**. القاهرة: المركز القومى للبحوث التربوية والتنمية، شعبة بحوث المعلومات التربوية.

٥٠ ـ محمد السيد حسونة (١٩٩٩). **بعض المشكلات السلوكية لدى طلاب المرحلة**

الثانوية "ظاهرة العنف الطلابى". القاهرة: المركز القومى للبحوث التربوية والتنمية. شعبة بحوث المعلومات التربوية.

٥١ ـ محمد خضر مختار (١٩٩٦). **ديناميات العلاقة بين الاغتراب والتطرف نحو العنف لدى شرائح من المجتمع المصرى ـ دراسة نفسية اجتماعية**. القاهرة: دار غريب للطباعة والنشر والتوزيع.

٥٢ ـ محمد عبد الظاهر الطيب (١٩٩٣). **شبابنا وظاهرة التطرف**. القاهرة: المجلة المصرية للدراسات النفسية، العدد السادس، الجمعية المصرية للدراسات النفسية، القاهرة ص ص ١ ـ ٧.

٥٣ ـ محمد محمد شعلان (١٩٧٩). **الاضطرابات النفسية فى الأطفال**. الجزء الأول، القاهرة: الجهاز المركزى للكتب المدرسية والجامعية والوسائل التعليمية.

٥٤ ـ محمود عباس عابدين (١٩٩٢). **الجودة واقتصادياتها فى التربية "دراسة نقدية"**. القاهرة: مجلة دراسات تربوية، رابطة التربية الحديثة، ص ص ٦٩ ـ ١٤٥.

٥٥ ـ محيى الدين أحمد حسين (١٩٩٢). **التنشئة الأسرية والأبناء الصغار**. القاهرة: الهيئة المصرية العامة للكتاب، الألف كتاب الثانى، العدد رقم ٥٠.

٥٦ ـ مديحة منصور سليم (١٩٨١). **دراسة بعض أساليب المعاملة الوالدية وعلاقتها بعدوان الأشياء وتكيفهم الشخصى والاجتماعى**. رسالة ماجستير غير منشورة، كلية الدراسات الإنسانية، جامعة الأزهر.

٥٧ ـ مريم إبراهيم حنا (١٩٩٨). **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 ٣١٥ ـ ٤٤٣.

٥٨ ـ مصطفى زيور (١٩٧٥). **مصطلح العدوان فى: معجم العلوم الاجتماعى**.

إشراف وتصدير إبراهيم مدكور، القاهرة: الهيئة المصرية العامة للكتاب، ص ص ٣٨٨ ـ ٣٨٩.

٥٩ ـ معتز سيد عبد الله، صالح أبو عباه (٢٠٠٥). **أبعاد السلوك العدوانى "دراسة عاملية مقارنة"**. القاهرة: مجلة دراسات عربية فى علم النفس، العدد ٩.

٦٠ ـ معتز سيد عبد الله، عبد اللطيف خليفة السيد (٢٠٠٠). علم النفس الاجتماعى. القاهرة: دار غريب للطباعة والنشر والتوزيع.

٦١ ـ معتز سيد عبد الله (٢٠٠٥). **العنف فى الحياة الجامعية**. القاهرة: مركز البحوث والدراسات النفسية ـ آداب القاهرة.

٦٢ ـ ممدوحة سلامة (٢٠٠٠). **علم النفس الاجتماعى ـ أنا وأنت والآخرون**. القاهرة: دار النصر للتوزيع والنشر.

٦٣ ـ منذر الضامن. سعاد على سليمان (٢٠٠١). **مشكلات الطلبة فى مرحلة المراهقة فى محافظة مسقط وعلاقتها بعدد من المتغيرات**. القاهرة: المجلة المصرية للدراسات النفسية، المجلد (١١) العدد (٢٩)، ص ص ٢٠١ ـ ٢٢٠.

٦٤ ـ منى بدوى (٢٠٠٠). **علاقة مناخ الفصل الدراسى بالسلوك الاستكشافى**. القاهرة: المجلة المصرية للدراسات النفسية، (٢٨) (١٠)، أكتوبر، الجمعية المصرية للدراسات النفسية، الأنجلو المصرية، ص ص ١٨٥ ـ ٢٢٠.

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.