جامعة عين شمس
كلية التربية

الرضا الدراسي وعلاقته بالاتجاه نحو العنف لدى عينة من طلاب كلية التربية – جامعة عين شمس

إعداد

د. نادر فتحي قاسم
أستاذ الصحة النفسية المساعد
كلية التربية–جامعة عين شمس

الرضا الدراسي وعلاقته بالاتجاه نحو العنف لدى عينة من طلاب كلية التربية – جامعة عين شمس

د. نادر فتحي قاسم
أستاذ الصحة النفسية المساعد
كلية التربية–جامعة عين شمس

ملخص :

في ضوء سيادة مفردات ثقافة العنف واجتياحها كافة المجتمعات البشرية تقريباً في الوقت الحاضر خاصة في أوساط الشباب كما أشار إلى ذلك تقرير منظمة الصحة العالمية حول العنف (٢٠٠٢). يأتي هدف الدراسة الحالية والمتمثل في محاولة للكشف عن بعض الأسباب الدراسية التي قد تكمن خلف انتشار مظاهر العنف وسلوكياته المادية واللفظية بين الشباب الجامعي ، وذلك من خلال قياس معدل الرضا الدراسي لديهم وتعرف طبيعة العلاقة التي قد تربط بينه وبين اتجاهاتهم نحو العنف. وهو ما تم التوصل إليه من خلال إعداد مقياسين عاملين أحدهما لقياس معدل الرضا الدراسي والآخر لقياس الاتجاه نحو العنف لدى طلبة الجامعة. وتقنينهما على عينة مستقلة قوامها (٢٠٣) طالبا وطالبة بلغ متوسط أعمارهم الزمنية إحدى وعشرون عاماً وتسع شهور، وانحراف معياري مقداره (٢.٦٥)، وفي ضوء تطبيق مقياسي الدراسة على عينة الدراسة الأساسية وقوامها (١٢٨) طالباً من بين طلاب السنة الرابعة المقيدين بشعبتي: الرياضيات ، وعلم النفس كلية التربية جامعة عين شمس بلغ متوسط أعمارهم الزمنية إثنان وعشرون عاماً وسبع شهور وانحراف معياري مقداره (٣.٤)، وقد أسفرت التحليلات الإحصائية للبيانات المتجمعة عن تحقق صحة فرض الدراسة الحالية الرئيس إذ وجدت علاقة ارتباطية سالبة بين الرضا الدراسي والاتجاه نحو العنف لدى طلبة الجامعة ، في حين لم توجد فروق دالة إحصائياً في اتجاه طلبة الجامعة نحو العنف ترجع كتأثير متغيري: الجنس والتخصص الدراسي.

مقدمة :

يختتم "نيلسون مانديلا" تصديره للتقرير العالمي حول "العنف والصحة" الذي أصدرته منظمة الصحة العالمية (٢٠٠٢) بقوله : "نحن نريد لأطفالنا – وهم الأكثر استعداداً والأسهل تأثراً في أي مجتمع – حياة خالية من العنف والخوف . ولتحقيق ذلك يجب علينا أن نبذل جهوداً متواصلة لبلوغ وتحقيق السلام الاجتماعي والازدهار الاقتصادي للدول والمجتمعات والأفراد وللأسرة ذاتها . ويجب علينا وفي المقام الأول أن نحدد جذور العنف والتصدى لها".

ولذا ركز التقرير السابق على كل من الجانبين النفسي والاجتماعي ، وتحديداً طبيعة وأساليب التنشئة الأسرية والبيئة المدرسية وعناصرها كمصدر رئيس عند تحديده لجذور العنف المتفشي بشكل وبائي عالمي – على حد تعبير التقرير السابق– في أوساط الأطفال والمراهقين والشباب.

ولعل مما يؤيد ذلك الطرح ما أوضحته معظم نتائج البحوث العربية والأجنبية من أن المشكلات الدراسية تحتل المرتبة الأولى بين المشكلات التي يعاني منها الشباب (قاسم، ٢٠٠٥).

وسلوك العنف يعد – شأنه شأن أي ظاهرة نفسية أخرى – ظاهرة نفسية سلوكية معقدة، يسهم في تكوينها مكونات متعددة ويحدد ديناميا تها متغيرات متباينة، سواء كانت عقليه – معرفية، أو دافعية ، أو انفعالية أو اجتماعية أو بيئية ، ومن هنا تعددت وتنوعت البحوث والدراسات التي تصدت لتفسيره وتعرف شبكة علاقاته المعقدة.

مما سبق يتضح أنه من الصعب تجاهل ظاهرة العنف أو إغماض العين عنها حيث تنتشر في العصر الحالي وبشكل وبائي مفردات ثقافة العنف بين أغلب أفراد المجتمعات البشرية على اختلاف جنسياتها شرقاً وغرباً ، وأيضاً على اختلاف مراحلهم العمرية وطبقاتهم الاجتماعية. وهو ما يمكن الاستدلال عليه من خلال ازدياد وتيرة مظاهر العنف والسلوكيات العدوانية وانتشارها منذ الطفولة حتى مراحل الكبار على حد سواء. وهو ما تظهر بعض دلائله في مظاهر العنف الطلابي المتبادل بين طلاب المدارس والجامعات وبعضهم البعض، أو بينهم وبين معلميهم، وحتى في تفاعلهم مع مقومات البيئة عموماً والبيئة الدراسية خصوصاً ومكونات الفصل الدراسي وقاعات المحاضرات من مقاعد ومناضد ومدرجات وخلافه. والذي أصبح اليوم يشكل ظاهرة لا يمكن أن تخطؤها العين. وانتهاء بمظاهر العنف المتبادل بين الكبار بشكل عام كأفراد في الشارع أو زملاء في العمل أو أزواج تحت سقف منزل واحد وهو ما قد يشكل الآن سلوكا حياتيا معتاداً.

وذلك مروراً بمراحل المراهقة والشباب. إذ تتسم الانفعالات في مرحلة المراهقة بأنها انفعالات عنيفة ، منطلقة ، متهورة لا تتناسب مع مثيراتها وقد لا يستطيع المراهق التحكم فيها، ولا في المظاهر الخارجية لها ، كما يلاحظ السيولة الانفعالية وعدم الثبات الانفعالي منها عامة (زهران، ١٩٩٨، ٣٥٢).

وظاهرة العنف الطلابي بشكل عام تعد من أكثر الظواهر التي يجب أن تستحوذ على جل اهتمام مؤسسات البحوث على اختلاف مستوياتها. "فهي قضية قديمة ومتجددة وشائكة وتحتاج إلى مزيد من البحث والتقصي، والملاحظ في الآونة الأخيرة انتشار ظاهرة العنف المدرسي وخاصة مع تعدد أشكاله بين التلاميذ في المدارس فأصبحت ظاهرة دخيلة على مجتمعاتنا العربية". (عبد المختار، ٢٠٠٧)

وقد بلغ هذا العنف ذروته فيما رأيناه من سلوكيات عنف متبادل بين طلبة الجامعة، ولا زالت المشاهد الصادمة التي تخللت فترة الانتخابات الطلابية خاصة في جامعتي عين شمس والأزهر في بداية عام (٢٠٠٧) والتي تناقلتها كافة الفضائيات من كل اتجاه، تجسد في الذاكرة كابوساً دالا على تلك الظاهرة .

لذا يجب تضافر الجهود من أجل مواجهة ذلك العنف أسرياً وتربوياً واجتماعياً. مع ضرورة البحث عن الأسباب الدراسية التي قد تكمن خلفه. ولعل في نتائج دراسة "أندرمان" و"كيمويلي" (Anderman, & Kimweli, 1997) إشارة ذات مغزى تدعم هدف الدراسة الحالية. حيث أكدت نتائج تلك الدراسة على أنه ، بالرغم مما تمثله قضية العنف الطلابي من أهمية قصوى للأمة الأمريكية . إلا أنه من الملاحظ تناقص الاهتمام بفحص قضايا العنف تلك في سياق المناخ والسلوكيات المتبادلة أثناء الدراسة وبصفة خاصة في أثناء مراحل المراهقة.

وهنا يثور تساؤل مهم ، إذا كان هذا هو المطلوب الاهتمام به – في ضوء نتائج تلك الدراسة – من جانب الأمة الأمريكية ، بالرغم من دلائل التقدم الملموس في كل المجالات . فما بالنا بأوضاع أمتنا العربية عامة وأمتنا المصرية خاصة ، ونحن الأولى بذلك الاهتمام في ضوء معايير دول العالم النامي الذي ننتمي إليه وذلك بالمقارنة بواقع المجتمع الأمريكي . لذا كان من الضروري اهتمام مجتمعاتنا بمواجهة الأسباب الدراسية التي قد تكمن خلف هذه الظاهرة الخطيرة.

وقد يدعم خطورة ذلك التجاهل على واقع مجتمعاتنا ما توصلت إليه دراسة "نصر" و "سناء سليمان" (١٩٨٥) من نتائج في دراستهما حول ظاهرة العنف والعدوان كسمة من سمات الشخصية المصرية حيث أظهرت النتائج أن العنف والعدوان موجود في سلوك غالبية أفراد عينة الدراسة بشكل ملفت للنظر لدى كلا من الجنسين وفي مختلف الشرائح العمرية ، مما يحتاج معه إلى المزيد من الاهتمام والفحص والدراسة.

من هنا قد يذهب البعض مثل: "حمودة: (١٩٩٣) إلى القول بأن انتشار الميل للعنف السلوكي لدى المراهقين والشباب خاصة، هو ترجمة أمينة وصادقة لثقافة العنف المجتمعي التي نشأ فيها الفرد طفلاً ومراهقاً وشابا تلك الثقافة التي سادت واصبح المجتمع بأكمله منغمساً فيها شاء ذلك أم أبى !. والمفارقة أن المجتمع الذي يجب عليه حشد آلياته لتحصين أفراده من آثار ظاهرة العنف تلك، نجده يدفع بأفراده دفعاً للوقوع في آتون مناخ العنف من خلال وسائل إعلامه وما يبث فيها من مصنفات

فنية وبرامجه التي انتهجت العنف ليس مجرد وسيلة فحسب، بل وغاية يشبع من خلالها المراهقون والشباب خصوصاً حاجاتهم النفسية بشكل غير سوي (سهير صالح، ١٩٩٧).

إلا أنه وقبل الانسياق إلى اتهام شباب المجتمع ومراهقيه وحدهم بالمسئولية عن تلك الظاهرة. فإن الموضوعية تلزم جمهور الباحثين بالنظر نظرة تقيمية إلى مختلف المجالات التي يحتك بها هؤلاء الشباب ويتعاملون معها. وما قد يسودها من عوامل وأسباب قد تكون في حد ذاتها هي العوامل الحقيقية التي قد تسهم في الدفع بهم إلى انتهاج تلك الأساليب السلوكية العنيفة ماديا ولفظياً.

خاصة وأن الأدبيات النفسية في هذا المجال ، أوضحت أن هناك عدداً من العوامل التي تكمن خلف انتهاج المراهقين والشباب سلوكيات العنف ، ويمكن تقسيم هذه العوامل إلى:

- عوامل داخلية (فردية) : مثل حاجات الأفرد ودوافعهم النفسية والتي تكمن خلف ميلهم لاستخدام العنف والعدوان. إلا أن بيركويتز (Berkwitz, 1978) يضيف إلى ذلك عامل الاستعداد للعدوان. وقد يكون هذا العامل هو أساس سمة العداوة Hostility trait .
- عوامل خارجية (بيئية): ويقصد بها عوامل البيئة المحيطة بالفرد من أسرة ووالدين واخوة وجماعات أقران، وبيئة دراسية وما تتضمنه من تخصصات ومناهج ولوائح ومعلمين، وحياة جماعية تموج بالعديد من المتغيرات ، ووسائل إعلام طاغية ومؤثرة مرئية ومسموعة ومقروء ة.

من هنا تبرز أهمية النظر بعين الاعتبار إلى البيئة والمناخ الدراسي الذي يتعايش معه الطالب ويحتك بعناصره المختلفة فترة زمنية ليست بالقصيرة. وذلك حتى يمكن تفهم النسبة التي قد تسهم بها تلك البيئة في ظهور الميل للاتجاه نحو العنف السلوكي في المجتمعات الطلابية.

خاصة وأن العنف الطلابي مفهوم معقد نظراً لتعدد أشكاله ومظاهره وتنوع الأسباب التي تكمن خلفه. وذلك إلى الدرجة التي يصعب معها تحديد تعريف جامع مانع – كما يقول أهل اللغة – ومن هنا قد يأتي إخفاق البعض من الباحثين في التعامل معه نظراً لاتخاذه شكلاً أوسع واتجاهات متقاربة لتعدد الأسباب المتفاعلة معه (Stuart; 2000).

وقد ذهب البعض في محاولة تحديد العنف إلى اللجوء إلى الأبعاد القانونية لجرائم العنف وذلك من حيث التركيز على تجريم الوسائل المستخدمة فيه حيث أن العنف هنا لا يكون محدداً بالعنف البدني فقط (كامل ٢٠٠٣؛ Stevenson, 2003) .

وفي محاولة لتعريف العنف ، يرى الزغلول (١٩٩٥) أن العنف سلوك يمارسه الأفراد أو الجماعات يؤدي إلى الحاق الضرر المادي أو النفسي بالآخر أو الممتلكات سواء كانوا أفراداً أو جماعات أو مؤسسات خاصة أو عامة.

إلا أن "كامل" (٢٠٠٣) عرف العنف على أنه حالة نفسية تشير إلى ارتفاع حدة الغضب لدى الفرد لدرجة عارمة تدفع به للتهور بدون عقل لارتكاب الجرائم والتصرفات الخارجية عن القانون.

لذا كان من الأهمية بمكان محاولة تعرف العلاقة التي قد تربط بين عدم الرضا الدراسي للطالب وميله للاتجاه نحو انتهاج سلوكيات العنف. وقد يرجع ذلك إلى ما قد يتسبب فيه هذا الشعور بعدم الرضا إلى سيادة مشاعر الإحباط واليأس وعدم الأمل في تحسين الأوضاع مما قد يدفعه إلى تلك الاستجابات غير المرغوبة اجتماعياً.

فالعنف الطلابي نتاج لثقافة العنف السائدة في المجتمع بما فيه من مؤسسات مثل الجامعة والتي تعد إحدى وكالات المجتمع المسئولة عن تقديم مواطنين ذوي شخصيات ناضجة ومتكاملة. وهو ما قد تفشل الجامعة في تحقيقه ، ولعل ذلك يرجع في أحد جوانبه إلى سيادة مشاعر عدم الرضا الدراسي بين طلابها نتيجة لأسباب شخصية من جانبهم، مثل عدم الرغبة في دراسة ما. أو نتيجة لما يسود الجامعة من نظم إدارية ولوائح غامضة ومقررات ومناهج تعليم غير جاذبة أو طرائق تدريس غير مواكبة لمتغيرات العصر، وكذلك لوجود إحباطات متنوعة للطلاب نتاج لتعاملات غير سليمة من جانب أعضاء هيئة التدريس . مما يمكن أن يكون محصلته في صورة ردود فعل سلبية من جانب الطلاب في شكل سلوكيات العنف المرذوله. ناهيك عن شعور الطلاب بعدم حصولهم على فرص الإعداد الجيد داخل مجال دراستهم ، مما يجعل وقوفهم في طابور البطالة التي يعاني منها المجتمع بشدة أمر لا مفر منه.

مشكلة الدراسة :

تدور مشكلة الدراسة الحالية حول فعالية معدلات الرضا الدراسي لدى الطلاب والدور الذي قد تلعبه في اتجاه الطلاب لتبني سلوكيات العنف المادي أو اللفظي.

هذا ولعل التقييم الموضوعي لما يسود الجامعة وهي في نظر المجتمع قمة السلم التعليمي من مناخ يموج بالعديد من الاحباطات التي يعانيها الشباب الجامعي بداية من إجبارهم على دراسة بعينها قد لا يميل إليها معظمهم، ولكنها جاءت وفقاً لمجموع درجاتهم في المرحلة الثانوية ، ومن ثم تم الدفع بهم إليها دون النظر إلى ميولهم ورغباتهم الحقيقية. هذاً فضلاً عن أن الجامعة كإحدى المؤسسات الاجتماعية لابد وأن تتسق وفقاً لنظرية الأواني المستطرقة مع ما يسود المجتمع من تيارات ثقافية ومن بينها ثقافة العنف واسعة الانتشار اليوم.

ومما يؤيد ذلك نتائج دراسة لاتجاهات الطلاب نحو نظام القبول بالجامعات وعلاقتها بالتوافق النفسي للطلاب ، إذ وجدت دراسة "منال محرم" (٢٠٠٤) إن اتجاهات الطلاب رافضة لنظام القبول بالجامعات. كما وجدت علاقة ارتباطية سالبة ودالة بين اتجاهات الطلاب هذه وبين مستوى توافقهم النفسي.

وفي ظل تلك الظروف الضاغطة وغير المواتية إختفى التساؤل الواجب حول معدلات التوافق أو الرضا الدراسي للطالب الجامعي عن دراسته وجامعته وما تضمه من عناصر البيئة التعليمية من مناهج وطرائق تدريس ووسائل تعليمية وأساتذة يمثلون القدوة والمثل للأجيال الشابة.

فالرضا الدراسي كما يعرفه "وجيه" (١٩٧٦) هو نتاج للاتجاهات المختلفة لدى الفرد نحو دراسته وتأثيراتها العديدة والعوامل التي تتعلق بالفرد أيضاً مثل خصائص شخصيته ومستوى طموحه وميوله والتي تظهر في النهاية في صورة درجة معينة من درجات هذا الرضا.

وعلى هذا فإن الرضا الدراسي يعد مصطلحاً معبراً عن علاقة الفرد بطبيعة ونوعية دراسته ومستوى قدراته على التوافق مع تلك الدراسة.

" فالرضا الدراسي بهذه الصورة ونتيجة للعوامل التي تتعلق بتكوينه ليس أحادي البعد ولا يظهر في مواقف محددة بذاتها ، فالفرد قد يكون راضياً عن جانب معين يتعلق بدراسته وغير راض عن جوانب أخرى، وقد يظهر رضاه عن دراسته في بعض الأوقات ولا يظهر هذا الرضا في أوقات أخرى" (وجيه ، ١٩٧٦).

من هنا يمكن النظر إلى الرضا الدراسي أو التوافق الدراسي ضمن ما يحدده "شوبن" (Shoben, 1956) بمفهومه عن التوافق المتكامل Integrative adjustment بين الفرد وذاته، وهو ما يمكن أن يطلق عليه التوافق الداخلي أو الشخصي، وبين الفرد وبيئته المحيطة به، وهو ما يمكن أن يطلق عليه التوافق الخارجي أو الاجتماعي. والتوافق هنا عملية دينامية يسعى الفرد من خلالها إلى الوصول إلى حالة من الرضا والسلام الداخلي والخارجي. ولا يعني ذلك بالضرورة بلوغ أقصى درجات الكمال، وإنما يمثل في جوهره ذلك الكفاح الإيجابي في الحياة، والسلوك مع متغيراتها وفقاً لافضل المبادئ السلوكية التي يدركها ويكتسبها الفرد من خلال تعايشه مع الجماعة. وهنا يشغل المجال الدراسي للفرد مساحة كبيرة في تحقيق توافقة الاجتماعي الخارجي (قاسم، ١٩٨٥).

من ذلك يمكن استنتاج أن الرضا الدراسي هو أحد العوامل الرئيسة لضمان النجاح والتفوق ليس فقط في مجال دراسي ما ، بل هو السبيل للنجاح والتفوق الاجتماعي في الحياة خاصة إذا كان هذا المجال مؤهلاً للفرد للنجاح في أداء مهنة معينة، إلا أن مدى فاعليته في هذا المجال الدراسي أو ذاك. مشروط بمستوى رضاه الدراسي عنه ومدى رغبته في العمل فيه، والذي يجب أن يكون نابعاً من دوافع نفسية سوية، وليس ذلك الرضا الذي يخفى وراءه بعض الاختلالات والاضطرابات النفسية.

فالفرد قد يميل إلى دراسة ما ، بينما قد تضطره ظروف شخصية أو تعليمية أو أسرية أو اجتماعية إلى الالتحاق بنوع آخر من الدراسة لا يرضى به لعدم اقتناعه بما يؤهله له من مستوى يتمناه ، أو لا يرضى عن نوعيته . وهنا فالاحتمال الأغلب عدم تمكن هذا الفرد من بذل الجهد المطلوب وممارسة المناشط التي تتطلبها هذه الدراسة ، ويصبح أداؤه روتينيا ليس فيه الدافعية

المنشودة، وذلك بسبب تدني مستوى رضاه عن هذه الدراسة. هذا علاوة على أن الظروف الدراسية والضغوط الاجتماعية داخل مجال هذه الدراسة قد تكون معوقة وغير مشجعة بما لا يتمكن معه الفرد من إشباع حاجاته الأمر الذي قد يكون دافعا ومثيراً لاحباطاته التي قد يلازمها الفشل أو التعثر الدراسي مما يؤدي به في النهاية إلى اضطرابات نفسية قد تدفعه دفعا إلى انتهاج السلوكيات المضادة للمجتمع مثل اللجوء للعنف، وذلك وفقاً للفرض السلوكي الشهير لدولارد وزملائه **Dolard, et. al.** (عبد الغفار، ١٩٧٧).

تساؤلات الدراسة:

ينبثق من مشكلة الدراسة الحالية عدة تساؤلات، تحاول الدراسة البحث عن الإجابة عنها وهي:

- هل يرتبط معدل الرضا الدراسي للطلاب بمعدل اتجاههم نحو العنف؟
- وماهية طبيعة هذا الارتباط ؟
- هل يختلف معدل اتجاه طلبة الجامعة نحو العنف باختلاف النوع ؟ والتخصص الدراسي؟

هدف الدراسة :

تهدف الدراسة الحالية إلى :

- دراسة طبيعة العلاقة بين معدلات الرضا الدراسي ومعدلات الاتجاه نحو العنف لدى الطلاب، وذلك بهدف التعرف على الأسباب الدراسية الكامنة خلف مظاهر العنف الطلابي.
- وفي سبيل اكتمال هذا الهدف تهدف الدراسة الحالية إلى التعرف على فعالية كل من متغيري: النوع والتخصص الدراسي على اتجاه الطلاب نحو العنف.

أهمية الدراسة :

لعل الأهمية الأساسية للدراسة الحالية تكمن في أهمية ما تتناوله من موضوع وانعكاساته النظرية والتطبيقية. ولعل هذا يتضح في أهمية التعرف على كوامن ظاهرة العنف الطلاب مادياً ولفظياً وما يكمن خلفها من أسباب دراسية .

ولعل ما يؤيد هذه الأهمية، الاهتمام الذي أولته العديد من المحاولات التي حاول أصحابها تعرف طبيعة العلاقة بين مستوى متغير الرضا الدراسي لدى طلبة الجامعة والاتجاه نحو العنف، حيث أكدت نتائج طائفة من الدراسات العلاقة السببية بين مظاهر عدم الرضا وما قد يتولد عنها من احباطات وسلوك عنف، والمثال على ذلك : دراسة "فيليبس" (Philips, 1992) حول مشكلات المراهقين في المدرسة خاصة مظاهر العنف النابع من ظروف البيئة المدرسية، ومحاولة دراسة "برثيرتون" (Bretherton, 1993) التي اهتمت بالبحث عن منهج لتخفيف حدة الصراع ومظاهر العنف الطلابي في المدارس الثانوية من خلال تعديل وتحسين مفردات البيئية المدرسية؛ وهو ما واصلته دراسة "ميشيل" وآخرين (Michelle, et. Al., 1995) حيث حاولت تقييم برنامج للتصدي

وتخفيف أعمال العنف بين المراهقين؛ وفي دراسة "هال" (Hall, 1997) كان الاهتمام بتحديد أسباب العنف في ضوء الإحباط الناجم عن تدهور المستوى الدراسي والاقتصادي الأسري، في حين اهتمت دراسة "فالنتين" و "باربارا" (Valentine & Barbra, 1998) بتنفيذ برنامج من أجل تخفيف الإحباط المدرسي ومن ثم العنف نحو الآخرين.

إلا أن معظم الدراسات التي تناولت متغير الرضا الدراسي، خاصة في النصف الأخير من القرن الماضي اقتصرت في أغلبها على الربط بينه وبين العمل في مهنة معينة والدراسة في مجال بعينه والتكيف معها مثل مهنة التدريس والنجاح فيها. "إذ يشير روبنسون (Rebinson, 1964) إلى أن التعليم يمثل المركز الأول في دراسات الرضا عموماً، إذ تجاوزت الدراسات المتعلقة برضا المعلمين عن مهنة التعليم نسبة (٤٠%) من مجموع دراسات الرضا بشكل عام" (حسين، ١٩٧٩). إلا أن هناك طائفة نوعية من تلك الدراسات أهتمت بدراسة ظاهرة الرضا الدراسي لدى الطلاب مثل دراسات : "وجيه" (١٩٧٦) عن الرضا عن الدراسة؛ ودراسة "حسين" (١٩٧٩) عن العوامل النفسية التي تكمن خلف الرضا وعدم الرضا عن الدراسة لدى طلاب كليات التربية بالسودان، وهو أيضا الهدف الذي اهتمت به دراسة "سهير سالم" (١٩٧٩) ولكن الرضا هنا كان عن مستوى الأداء العملي في التمرينات الرياضية بكليتي التربية الرياضية في القاهرة والإسكندرية؛ كذلك واصل "الصفطي" (١٩٨٠) دراسة الرضا عن الدراسة لدى طلاب التربية. ثم انتقل "الصفطي" (١٩٨٣) إلى دراسة الرضا ولكن في صورة التوافق بشخصي والاجتماعي والدراسي لطلاب شهادة الثانوية العامة في نقله نوعية في ميدان دراسات الرضا الدراسي بينما اهتمت دراسة "فيكولا" و"تريسا" (Ficula, & Terressa, 1985) بالعوامل المشتركة في عدم الرضا الدراسي لدى المراهقين. وهو ما تواصلت معه دراسة "جودمان" وآخرين (Goodman, et. al., 1993) التي اهتمت بالرضا الدراسي في ضوء مستويات التكيف المدرسي لأطفال المدرسة في المراهقة المبكرة. كما قدم "عرفان" وآخرين (Irfan, el. al., 1993) دراسة حول الرضا المدرسي، في ضوء الاهتمام بالعلاقة بين التوافق المدرسي والدافع للإنجاز.

وفي منحى مختلف قدم "فلانجان" و "أسلس" (Flangan & Eccles, 1993) دراسة حول الرضا المدرسي، في ضوء العلاقة بين مستوى التوافق المدرسي للمراهقين واختلاف مراكز عمل آبائهم .

مصطلحات الدراسة :

١ – الرضا الدراسي: ويقصد به أن يكون الفرد متوافقاً مع بيئته الدراسية وما تضمه من عناصر ادارية وتدريسية، ونظم ولوائح ومناهج دراسية وطرق تدريس وأنشطة لاصفية ومع المناخ

الدراسي بشكل عام ، وبصفة عامة أن تكون حياته الدراسية مصدر إشباع وسعادة وامتاع بالنسبة إليه ، حياة يسودها الود والحب والعلاقات الطيبة والمنافسة الشريفة وذلك كما يقاس بالمقياس المستخدم في الدراسة الحالية.

٢ – الاتجاه نحو العنف : ويقصد به في الدراسة الحالية ذلك المفهوم الوسطى الداخلي الذي يرتبط بالعنف مفهوما وأسلوباً وأشكالاً وعناصراً. وهو ما يعبر عن محصلة استجابات طلاب الجامعة نحو ظاهرة العنف . وذلك من حيث تأييدهم أو رفضهم لكل ما يتعلق بها من مفردات أو بنود إحتوى عليها المقياس المستخدم في الدراسة الحالية.

دراسات سابقة :

في ضوء ما أتيح للباحث التوصل إليه من دراسات اهتمت برصد العلاقة بين الرضا الدراسي أو في صوره المختلفة كالتوافق الدراسي أو غيره، وبين العنف أو الاتجاه نحو العنف، يمكن استعراض أبرز هذه الدراسات فيما يلي:

ففي دراسته عن الرضا الدراسي لم يجد " وجيه" (١٩٧٦) فروقاً في معدلاته وفقاً لمتغير التخصص الدراسي، في حين كانت هناك فروق ترجع إلى متغير الجنس، حيث كانت الطالبات أكثر رضا من الطلبة.

واهتمت دراسة "سهير سالم" (١٩٧٩) بدراسة الرضا عن الدراسة بكليات التربية، حيث توصلت النتائج إلى شيوع عدم الشعور بالرضا بين أفراد عينة الدراسة وأرجعت أهم الأسباب إلى عدم تقدير المجتمع، وسوء معاملة المعلمين وعدم توافر الإمكانات في بيئة الدراسة.

وترجع أهمية دراسة "حسين" (١٩٧٩) عن الرضا وعدم الرضا عن الدراسة لدى طلاب كلية التربية بالسودان إلى توصلها – ضمن ما توصلت إليه من نتائج – إلى أن الطلاب الأقل رضا عن الدراسة إتسمت شخصياتهم بسمات عدم الاتزان والاندفاعية والعدوانية. وترجع أهمية تلك النتيجة بالنسبة للدراسة الحالية إلى أنها أول دراسة تؤكد على العلاقة السببية بين عدم الرضا المدرسي وسلوكيات العنف والعدوان.

وفي دراسة "فيكولا" و "تريسا" (Ficula & Terressa, 1985) عن عوامل الرفض المدرسي لدى المراهقين من طلاب المدارس الثانوية. وجد أن الرفض المدرسي ارتبط بسمات الشخصية الاكتئابية والعدوانية وأعراض العزلة الاجتماعية.

وترجع أهمية دراسة " حبيب" (١٩٩٠) للدراسة الحالية إلى أن نتائجها من خلال عينة قوامها (١٢٠٠) طالباً وطالبه أوضحت أن معدل الرضا الدراسي يكمن خلف العديد من المشكلات الطلابية السلوكية ، ووجد أن معدل الرضا الدراسي للإناث أفضل لذلك هم أقل مشكلات من الطلاب.

كما توصلت دراسة "باكيز" وآخرين (Pakiz, et, al., 1992) إلى أن رفقاء الدراسة لهم تأثير دال إحصائيا على معدل الرضا الأكاديمي والسلوكيات العدوانية لأصحاب معدلات الرضا المنخفضة. كما أن التوافق الاجتماعي للفرد له أثر ذو دلالة على مدى الرضا الدراسي والانفعالي.

وفي محاولة للتخفيف من حدة سلوك العنف الطلابي كانت دراسة "يانجر" (Younger, 1992) التي كان من بين توصياتها ضرورة العمل على تنمية معدلات الرضا الدراسي من خلال تنظيم خدمات الإرشاد النفسي الطلابية.

وفي دراسة "بريثرتون" (Bretherton, 1993) حول تقديم منهج لتخفيف الصراع والعنف، كانت مشكلات الدراسة من الأسباب الكامنة خلف سلوك العنف من جانب الجنسين.

وهذا ما تتفق معه أيضاً نتائج دراسة "ميشيل" وآخرين (Michelle, et. al., 1995) حيث أدى تحسين المناخ المدرسي لدى المراهقين إلى تخفيف سلوك العنف لديهم.

وفي دراسة الزغلول (١٩٩٥) على المجتمع الأردني ومن خلال عينة قوامها (١١٥٥١٤١) من (٩٠٧) مدرسة يتوافر فيها جميعاً خدمات الإرشاد التربوي. منها (٣٢٩) مدرسة للبنين، (٥٧٨) مدرسة للبنات، أشارت النتائج – ضمن ما توصلت إليه الدراسة – إلى أن من أسباب العنف المدرسي عدم التوافق وعدم الرضا المدرسي ومظاهره من ضعف التحصيل والرغبة في الدراسة وبعض التعليمات المدرسية وسلوك بعض المعلمين. وأن نسبة شيوع العنف تتزايد بتزايد المستوى الصفي. وأن نسبة شيوع العنف لدى البنين أعلى بكثير من شيوعه لدى البنات.

كما أكدت نتائج دراسة "زيادي" و "عبد الرحمن" (١٩٩٨) عن حقوق طلبة الجامعة ومعوقات ممارستها على عينة ميدانية من طلاب جامعة المنيا. على أهمية تحقيق مستوى مناسب من الرضا الدراسي والذي يتعلق بإشباع الطالب لحاجاته النفسية وميوله واستعداداته الدراسية وما يرتبط بعملية التعليم من دوافع ورغبات. وفي حالة عدم تحقق ذلك سيؤدي به إلى عدم التوافق مع مجتمعه الدراسي والمحيطين به ويصبح عرضه لسلوكيات سوء التوافق.

كما أوصت دراسة "برنتزنجر" (Brentzaehninger, 1999) بضرورة مراجعة الدور الحيوي للمعلمين داخل وخارج المدرسة وتحسين علاقاتهم بالطلاب – وهو أحد عناصر الرضا الدراسي – مع اعطائهم الثقه لطلابهم في سلوكياتهم وتصرفاتهم مما كان له أثر دال إحصائياً على تخفيض حدة سلوكيات العنف المدرسي.

وهذا ما اتفقت معه نتائج دراسة "إمبري" (Embry, 1999) حيث أكدت أثر المناخ المدرسي كأداة أساسية للوقاية من حدوث العنف الطلابي ، وذلك إذا أحسن تنظيم عناصر الموازنة بين كل من المناهج والمقررات والأنشطة الحرة، وعدم الضغط على الطلاب بالمقررات الدراسية المكثفة والجامدة.

ولقد توصلت دراسة جونسون (Johnson, 1999) إلى ارتباط عدم الرضا المدرسي بمعدلات منخفضة من اهتمام وعناية المدرسين، والدعم الاجتماعي ، ومعدلات مرتفعة من العنف الطلابي.

وفي دراسة كارتشير (Kareher, 2001) عن العنف والنظام المدرسي في المدارس المتوسطة الريفية كان العنف الطلابي نتاجاً لسياسات التمييز بين الطلاب وكذلك عدم القدرة على التواصل مع أسبابه والقدرة على تجنبها.

وفي دراسة "كاتيجا" وآخرين (Katja, et. al., 2002) حول الرضا الدراسي لدى عينة من طلبة السنة النهائية في المرحلة الثانوية بلغ قوامها (٢٤٥) كانت نسبة الطالبات فيها (٥١%) تم تجميعها من (١٣) مدرسة. أوضحت النتائج وجود ارتباط دال موجب بين معدلات الرضا الدراسي ومعدلات السلوك الصحي والذي يتضمن عدم الميل للعنف أو تناول الخمور والمخدرات.

وفي دراسة "أودين" و"دافي" و"باركهام" (Audin, Davy, & Barkham, 2003) أوضحت النتائج ارتباط متغير الرضا الدراسي لدى الطلاب بشكل دال إحصائياً بكل من : مستوى الجودة العلمية للأقسام التخصصية ، وجودة خدمات الدعم الجامعي ، وجودة اللوائح الجامعية .

وفي دراسة "روديس" و "نيفيل " (Rhodes, & Nevill, 2004) المسحية للرضا وعدم الرضا الدراسي للطلاب في مرحلة التخرج بالجامعات الجديدة وجدت النتائج أن الرضا وعدم الرضا الدراسي للطلاب ارتبط وبشكل دال إحصائياً بطرق التدريس المستخدمة.

وفي دراسة على المجتمع السعودي ، وجدت دراسة "قاسم " (٢٠٠٥) من خلال عينه قوامها (١٦٢) طالباً ، علاقة إيجابية ودالة إحصائياً بين مستوى الضغوط الدراسية (وهي هنا تمثل متغير عدم الرضا الدراسي) ومستوى السلوك العدواني بأشكاله الثلاث: مادياً ولفظياً وسلبياً.

واهتمت دراسة "دريو" و "بيكرنج" (Drew, & Pickering, 2006) بتأثير مضمون تفاعلات المعلمين (أحد عوامل الرضا الدراسي) على مستوى عنف وعدوانية الأطفال. وذلك في ضوء منظوري: نظرية الصورة الاجتماعية (فسك وتايلور، ١٩٩١) ، ونظرية الهوية الاجتماعية (تاجفيل وتيرنر، ١٩٧٩) . وذلك من خلال عينة قوامها (٩٠) معلمة أطفال. حيث أوضحت النتائج التأثير الدال إحصائياً لتفاعلات المعلمات واستجاباتهن (وهو أحد عوامل الرضا الدراسي) على زيادة مستوى عدوانية الأطفال.

إلا أن دراسة "فالويس" وآخرين (Valois, et. al., 2006) حول الرضا عن الحياة وسلوكيات العنف بين طلاب المدارس الوسطى.ومن خلال عينة قوامها (٢١٣٨) طالباً وطالبة توصلت النتائج إلى أن الرضا عن الحياة ومن ضمنها الرضا الدراسي قد ارتبط بمتغيرات النوع بشكل دال إحصائياً كما ارتبطت سلوكيات العنف بالمعدلات المنخفضة من الرضا وفقاً للمقاييس المستخدمة وبشكل دال إحصائياً أيضاً.

وهذا ما أكدته نتائج دراسة "ديفيد" (David, 2007) التي توصلت إلى ضرورة مراجعة المناهج المعتمدة وسياسات التدريب وبرامج الدراسة وضرورة ملاءمتها للأطفال من حيث مستوى الفهم والتطبيق حيث أنها كانت من الأسباب المباشرة للعنف السلوكي المدرسي عند الأطفال. مع الأخذ في الاعتبار النتائج التي أوضحت التأثير الدال إحصائياً لكل من متغيري: الوضعية الاجتماعية للطفل ، ومستوى التواد (وهو ما يتفق مع مفهوم التوافق والرضا الدراسي) داخل المدرسة.

لعل استقراء ونتائج الدراسات التي سبق عرضها، يمكن أن نخلص منه إلى ما يلي:

- يرتبط الرضا الدراسي ومتغير : الجنس ارتباطاً إيجابياً.
- لم توجه علاقة بين الرضا الدراسي والتخصص الدراسي.
- هناك شيوع للشعور بعدم الرضا الدراسي بين طلبة الجامعات للعديد من الأسباب.
- ارتبط عدم الرضا عن الدراسة وسمات عدم الاتزان والاندفاعية والعدوانية لدى طلبة الجامعة.
- ارتبط الرفض المدرسي وهو ما قد يعبر في جانب كبير منه عن عدم الرضا عن الدراسة بسمات الشخصية الاكتئابية والعدوانية.
- لرفقاء الدراسة أثر دال إحصائياً على معدل الرضا الأكاديمي . وقد ارتبطت المعدلات المنخفضة منه بسمات العدوانية.
- للتوافق الاجتماعي أثر دال إحصائياً على معدلات الرضا الدراسي.
- تمثل خدمات الإرشاد النفسي الطلابية وسيلة لتنمية معدلات الرضا الدراسي لدى الطلاب.
- مشكلات الدراسة وعدم الرضا الدراسي تعد من الأسباب الكامنة خلف سلوكيات العنف لدى الجنسين.
- لبرامج تحسين المناخ المدرسي وتدريب أعضاء هيئة التدريس أثر دال إحصائياً في تخفيض معدلات العنف لدى الطلاب.
- تتحقق المستويات العالية من الرضا الدراسي حين تشبع الحاجات النفسية للطلاب وميولهم واستعداداته الدراسية.
- يلعب إنضباط النظام الدراسي ، وتنظيم عناصره بشكل مناسب بين المناهج الرسمية والأنشطة الحرة دوراً في تحسين معدلات الرضا الدراسي لدى الطلاب.

مما سبق يتضح أنه لم توجد دراسة تبنت الرضا الدراسي كمتغير كامن خلف الاتجاه نحو العنف لدى طلبة الجامعة ، وهو ما يؤكد على الأهمية التي تحظى بها الدراسة الحالية.

فروض الدراسة :

في ضوء نتائج الدراسات السابقة يمكن صياغة فروض الدراسة الحالية على النحو التالي:

١ – توجد علاقة سلبية (عكسية) بين كل من متوسطات درجات طلبة الجامعة من أفراد عينة الدراسة الحالية في متغير الرضا الدراسي ومتوسطات درجاتهم في متغير الاتجاه نحو العنف ، وذلك كما يقاسا بالمقياسين في الدراسة الحالية.

٢ – توجد فروق دالة إحصائياً في اتجاهات طلاب الجامعة نحو العنف تعزي إلى متغير الجنس.

٣ – توجد فروق دالة إحصائياً في اتجاهات طلاب الجامعة نحو العنف تعزي إلى متغير التخصص الدراسي.

الطريقة والإجراءات :

١ – العينة : تألفت عينة الدراسة الحالية من (١٢٨) طالباً وطالبة من بين الطلاب المقيدين بالسنة الرابعة بكلية التربية – جامعة عين شمس ، وذلك من بين طلاب شعبتي: الرياضيات وعلم النفس وذلك بالتساوي بينهما. في حين شكلت الطالبات نسبة (٧٥%) من بين أفراد العينة وشكل الطلاب نسبة (٢٥%) ، وذلك بمتوسط عمري مقداره (٢١) عاماً وسبع شهور ، وانحراف معياري قدره (٣.٤).

٢ – أدوات المقياس: استخدمت الدراسة الحالية المقاييس التالية للتحقق من صحة فروضها:

أولاً : مقياس الرضا الدراسي لدى طلاب الجامعة: (إعداد الباحث)

- أعد هذا المقياس بهدف التعرف على مستوى الرضا الدراسي للطالب عن عناصر بيئته الدراسية وطبيعة دراسته والعناصر الفاعلة في ذلك من أعضاء هيئة التدريس ومناهج وطرق تدريس ووسائل تعليمية وإدارة تربوية ولوائح قانونية تحكم التعامل فيها.
- قام الباحث بالإطلاع على ما اتيح له مما يذخر به التراث والأدبيات النفسية في مجال قياس الرضا والتوافق النفسي عامة، والتوافق والرضا الدراسي خاصة وما ارتبط بهما من إطر نظرية ، وكذلك المحاولات التي بذلت من أجل قياسها لتحديدها والتعرف عليها.
- استخدم الباحث أسلوب السؤال المفتوح للطلبة من أجل تحليل مضمون استجابات عينة منهم قوامها (٥٣) طالباً وطالبة لكي يجمع المفردات التي يمكن أن تكشف عن مظاهر الرضا وعدم الرضا الدراسي لديهم وذلك على مستوى المواقف التي يواجهها الطالب مع مفردات حياته الدراسية.
- من بين إجابات الطلاب على هذه الاسئلة المفتوحة تكون قوام المقياس موضع الإعداد والذي تكون في صورته الأولية من عدد (٦٠) عبارة تراوحت بين السلبية والإيجابية في قياسها للرضا الدراسي في جوانبه النظرية الأربعة المقترحة:

أ) مشاعر الانتماء الشخصي للطالب نحو دراسته.

ب) علاقات الطالب مع إدارة كليته وما يحكمها من نظم ولوائح.

ج) علاقات الطالب وتفاعلاته مع أعضاء هيئة التدريس بكليته .

د) وجهة نظر الطالب في مناهج ومقررات وطرق التدريس والتقويم المستخدمة في كليته.

تقنين المقياس :

أ) الدراسة الاستطلاعية: حيث تم تجريب المقياس في صورته الأولية على عدد من الطلاب. وذلك لمعرفة مدى استيعابهم لمضمون عباراته، واستبعاد ما يغمض عليهم من كلمات أو عبارات . وفي ضوء ذلك تمت إعادة صياغة ما التبس فهمه عليهم من بين ألفاظ وعبارات المقياس.

ب) صدق المقياس: في سبيل التحقق من صدق مقياسه أتبع الباحث ما يلي:

١ – الصدق المنطقي: حيث تم عرض المقياس في صورته على عدد من أساتذة علم النفس والصحة النفسية، لاستطلاع آرائهم حول عبارات المقياس وسلامة صياغتها وقدرتها على قياس ما وضعت لقياسه. وقد تم الاستجابة إلى كافة الملاحظات التي قدمت من جانبهم. ولم يؤخذ في الاعتبار إلا العبارات التي حصلت على نسبة (١٠٠%) من بين المحكمين.

٢ – الصدق العاملي: وفي هذا السبيل اعتمد الباحث طريقة التحليل العاملي الاستكشافي لمفردات المقياس. حيث تم تطبيق المقياس على عينة قوانها (٢٠٣) طالباً وطالبة من بين طلاب السنة الثانية بكلية التربية – جامعة عين شمس، تراوحت أعمارهم الزمنية بين (١٩) عاما، و (٢١) عاماً ، وذلك بمتوسط عمري مقداره (٢٠) عاماً وتسعة شهور.

وتم إخضاع نتائج تطبيق المقياس للتحليل العاملي بطريقة المكونات الأساسية Principles Components لـ هو تلينج Hotelling وذلك بهدف اكتشاف البنية العاملية للمقياس، مع استخدام التدوير المتعامد Varimax Rotation لمصفوفات المكونات العاملية الأولية. ومن تم الإحتكام إلى محك "كايزر" حيث لا تقل المميزه (الحذر الكامن (Eigen Values عن الواحد الصحيح. (أبو حطب وصادق: ١٩٩٦/ ٦٥٨)

وقد أسفرت نتيجة التحليل العاملي من الدرجة الأولى للمصفوفة الارتباطية لبنود المقياس موضع التقنين من رتبة (٦٠×٦٠)، عن وجود خمسة عوامل. حيث تراوحت قيم شيوع الارتباطات للعبارات فيها ما بين (٠.٤٦) إلى (٠٧١)، وجميعها تشبعات ذات دلالة إحصائية. وهو ما يفسر التباين العاملي الحقيقي لمفردات المقياس.

وهنا يمكن النظر إلى قيم شيوع المفردات الناتجة على أنها معاملات ثبات لهذه المفردات ، حيث أن الشيوع يمثل مجموع مربعات تشبعات المفردة على جميع العوامل الناتجة في المصفوفة العاملية.

وبلغت قيم التباين لتلك العوامل الخمسة على الترتيب: ٢٦.٧%؛ ١٧.٧%؛ ١٦.٧%؛ ١٢.٧%؛ ٣.١%.

وعند إجراء التحليل العاملي من الدرجة الثانية أسفرت النتائج عن وجود أربعة عوامل، حيث كانت قيمة الجذر الكامن لكل منهما هي: (١٧.٨)، (١٣.٦) ، (١١.١)، (٩.٥). أما نسبة التباين لهما فقد بلغت على التوالي: ٢٦.٧%؛ ١٧.٧%؛ ١٢.٧%؛ ١١.٨%. وعلى هذا فإن التباين الكلي لعاملي المقياس موضع التقنيين بلغت قيمته (٦٦.٩%).

وبحثاً عن المغزى السيكلوجي الكامن خلف هذين العاملين، تم التدوير المتعامد لهما بطريقة الفاريماكس **Varimax**.

واتبع الباحث محك "كايزر" لاختيار تشبعات المفردات بالعوامل، والذي يعتبر قيم التشبعات التي تصل قيمتها إلى (٠.٣). أو أكثر تشبعات دالة إحصائياً.

ومن هنا يتضح أن النتيجة النهائية للتحليل العاملي لمقياس "الرضا الدراسي" لدى طلاب الجامعة. وذلك بعد التدوير تشير إلى وجود أربعة عوامل انطبقت على الجوانب الأربعة المفترضة نظريا ، وذلك وفقاً لمضمون العبارات التي يتضمنها كل عامل منها. كما أشارت نتيجة التحليل إلى أن قيم جميع مفردات المقياس موضع التقنين كانت قيماً ذات تشبعات دالة إحصائياً وفقاً للمحك المستخدم . وبذلك أصبح عدد مفردات المقياس بعد التحليل، (٤٨) مفردة. نظراً لحذف عدد (١٢) مفردة، كانت قيم تشبعات بعضها غير دالة إحصائياً وفقاً للمحك المستخدم، وحذف البعض الآخر من أجل تساوي عند مفردات كل عامل لتيسير العمليات الإحصائية.

ج) ثبات المقياس: حيث تم التحقق من ثبات المقياس في صورته العاملية النهائية، من خلال تطبيقه مرتين على عينة قوامها (٤٠) طالباً ، وذلك بفاصل زمني مقداره (١٥) يوما حيث اعتمدت الدراسة طريقة: إعادة الاختبار للتعرف على قيمة معامل ثبات المقياس ككل، وكذلك مقاييسه الفرعية الأربعة ، وهو ما يتضح من خلال جدول (١).

جدول (١)

يوضح قيم معاملات ثبات مقياس

الرضا الدراسي لطلاب الجامعة وعوامله الأربعة

م	عوامل المقياس	معامل الثبات %
١	مشاعر الانتماء الشخصي للطالب نحو دراسته.	٠.٧٨
٢	علاقات الطالب مع إدارة كليته وما يحكمها من نظم ولوائح.	٠.٨٤
٣	علاقات الطالب وتفاعلاته مع أعضاء هيئة التدريس.	٠.٧٧
٤	وجهة نظر الطالب في مناهج ومقررات وطرق التدريس والتقويم المستخدمة في كليته.	٠.٨٥
٥	الرضا الدراسي العام.	٠.٨١

يتضح من الجدول السابق أن قيم معاملات الثبات المستنتجة هي قيم دالة إحصائياً عند مستوى (٠.٠١). ويتضح من خلالها مدى ما يتمتع به المقياس من معامل ثبات مرتفع، مما يمكن معه الوثوق بنتائج تطبيقه.

ويوضح جدول (٢) التالي مكونات مقياس الرضا الدراسي لدى طلبة الجامعة الفرعية الأربعة، في صورته النهائية.

جدول (٢)

يوضح المقاييس الفرعية الثلاث لمقياس الرضا الدراسي

لدى طلبة الجامعة واعداد العبارات ، وأرقام العبارات الإيجابية والسلبية لكل مقياس

المقياس الفرعي	عدد العبارات	نوع العبارات	أرقام العبارات
١- مشاعر الانتماء الشخصي للطالب نحو دراسته.	١٢	موجبة	١، ٩، ١٣، ١٧، ٢٩، ٣٣، ٣٧
		سالبة	٥، ٢١، ٢٥، ٤١، ٤٥
٢ – علاقات الطالب مع إدارة كليته وما يحكمها من نظم ولوائح	١٢	موجبة	٦، ٢٦، ٤٢، ٤٦
		سالبة	٢، ١٠، ١٤، ١٨، ٢٢، ٣٠، ٣٤، ٣٨
٣ – علاقات الطالب وتفاعلاته مع أعضاء هيئة التدريس.	١٢	موجبة	٧، ١١، ١٥، ١٩، ٤٧
		سالبة	٣، ٢٣، ٢٧، ٣١، ٣٥، ٣٩، ٤٣
٤ – وجهة نظر الطالب في مناهج ومقررات وطرق التدريس والتقويم المستخدمة في كليته.	١٢	موجبة	٨، ٢٨، ٣٦، ٤٨
		سالبة	٤، ١٢، ١٦، ٢٠، ٢٤، ٣٢، ٤٠، ٤٤

ثانياً : مقياس الاتجاه نحو العنف لدى طلاب الجامعة: (إعداد الباحث)

- **أعد هذا المقياس بهدف التعرف على طبيعة اتجاهات الفرد نحو العنف (مفهوماً، وأهدافاً، ووسائلاً) وذلك كظاهرة اجتماعية يحتم على الفرد مواجهتها في مواقفة اليومية، الأمر الذي ينعكس تلقائيا على مستويات التفاعل الاجتماعي للفرد مع أصحاب هذه المواقف.**
- **قام الباحث بالإطلاع على ما اتيح له مما يذخر به التراث والأدبيات النفسية في مجال قياس الاتجاهات النفسية عامه، وما ارتبط بها من إطر نظرية ، وكذلك المحاولات التي بذلت من أجل قياسها لتحديدها والتعرف عليها.**
- **استخدم الباحث أسلوب السؤال المفتوح للطلبة من أجل تحليل مضمون استجابات عينة منهم قوامها (٥٣) طالباً وطالبة ، لكي يجمع المفردات التي يمكن أن تكشف عن اتجاهاتهم نحو العنف كظاهرة، وذلك على مستوى مواقف الحياة في: المنزل، مع أفراد الأسرة، في الشارع، في أثناء مشاهدة فيلم سينمائي ، في الجامعة، في محاضرة دراسية، وغيرها.**
- **من بين إجابات الطلاب على هذه الاسئلة المفتوحة تكون قوام المقياس موضع الإعداد والذي تكون في صورته الأولية من عدد (٤٥) عبارة تراوحت بين السلبية والإيجابية في اتجاهها نحو العنف في جوانبها الثلاثة:**

أ) الاتجاه نحو العنف داخلياً (ذاتياً).

ب) الاتجاه الذاتي نحو العنف خارجياً (نحو الآخرين).

ج) الاتجاه نحو العنف ببيئياً (نحو الأشياء والممتلكات).

تقنين المقياس :

أ) الدراسة الاستطلاعية: حيث تم تجريب المقياس في صورته الأولية على عدد من الطلاب. وذلك لمعرفة مدى استيعابهم لمضمون عباراته، واستبعاد ما يغمض عليهم من كلمات أو عبارات . وفي ضوء ذلك تمت إعادة صياغة ما التبس فهمه عليهم من بين ألفاظ وعبارات المقياس.

ب) صدق المقياس: في سبيل التحقق من صدق مقياسه أتبع الباحث ما يلي:

١ – الصدق المنطقي: حيث تم عرض المقياس في صورته على عدد من أساتذة علم النفس والصحة النفسية. لاستطلاع آرائهم حول عبارات المقياس وسلامة صياغتها وقدرتها على قياس ما وضعت لقياسه. وقد تم الاستجابة إلى كافة الملاحظات التي قدمت من جانبهم. ولم يؤخذ في الاعتبار إلا العبارات التي حصلت على نسبة (١٠٠%) من بين المحكمين.

٢ – الصدق العاملي: وفي هذا السبيل اعتمد الباحث طريقة التحليل العاملي الاستكشافي لمفردات المقياس. حيث تم تطبيق المقياس على عينة قوانها (٢٠٣) طالباً وطالبة من بين طلاب السنة الثانية بكلية التربية – جامعة عين شمس، تراوحت أعمارهم الزمنية بين (١٩) عاما، و (٢٦) عاماً ، وذلك بمتوسط عمري مقداره (٢٢) عاماً وتسعة شهور.

وتم إخضاع نتائج تطبيق المقياس للتحليل العاملي بطريقة المكونات الأساسية **Principles Components** لـ هو تلينج **Hotelling** وذلك بهدف إكتشاف البنية العاملية للمقياس، مع استخدام التدوير المتعامد **Varimax Rotation** لمصفوفات المكونات العاملية الأولية. ومن تم الإحتكام إلى محك "كايزر" حيث لا تقل المميزه (الحذر الكامن **(Eigen Values** عن الواحد الصحيح. (أبو حطب وصادق: ١٩٩٦/ ٦٥٨)

وقد أسفرت نتيجة التحليل العاملي من الدرجة الأولى للمصفوفة الارتباطية لبنود المقياس موضع التقنين من رتبة (٤٥×٤٥)، عن وجود خمسة عوامل. حيث تراوحت قيم شيوع الارتباطات للعبارات فيها ما بين (٠.٥١) إلى (٠.٦٩)، وجميعها تشبعات ذات دلالة إحصائية. وهو ما يفسر التباين العاملي الحقيقي لمفردات المقياس.

وهنا يمكن أيضاً النظر إلى قيم شيوع المفردات الناتجة على أنها معاملات ثبات لهذه المفردات ، حيث أن الشيوع يمثل مجموع مربعات تشبعات المفردة على جميع العوامل الناتجة في المصفوفة العاملية.

وبلغت قيم التباين لتلك العوامل الأربعة على الترتيب: ٢١.٢%؛ ١٨.٧%؛ ١٣.١%.

وعند إجراء التحليل العاملي من الدرجة الثانية أسفرت النتائج عن وجود ثلاث عوامل، حيث كانت قيمة الجذر الكامن لكل منهما هي: (١٧.٨)، (١٣.٦)، (١٢.٦). أما نسبة التباين لهما فقد بلغت على التوالي: ٢١.٢%؛ ١٨.٧%؛ ١٣.١%. وعلى هذا فإن التباين الكلي لعاملي المقياس موضع التقنيين بلغت قيمته (٥٣.١%).

وبحثاً عن المغزى السيكولوجي الكامن خلف هذين العاملين، تم التدوير المتعامد لهما بطريقة الفاريماكس Varimax.

واتبع الباحث محك "كايزر" لاختبار تشبعات المفردات بالعوامل، والذي يعتبر قيم التشبعات التي تصل قيمتها إلى (٠.٣). أو أكثر تشبعات دالة إحصائياً.

ومن هنا يتضح أن النتيجة النهائية للتحليل العاملي لمقياس الاتجاه نحو العنف لدى طلبة الجامعة. وذلك بعد التدوير تشير إلى وجود ثلاث عوامل تمثل هذا الاتجاه ولقد انطبقت هذه العوامل الثلاثة على جوانب المقياس المفترضة نظرياً، وذلك وفقاً لمضمون العبارات التي تتضمنها هذه العوامل. كما أشارت نتيجة التحليل إلى أن جميع قيم مفردات المقياس موضع التقنين كانت قيماً ذات تشبعات دالة إحصائياً وفقاً للمحك المستخدم. وبذلك أصبح عدد مفردات المقياس بعد التحليل، (٣٠) مفردة. نظراً لحذف عدد (٩) مفردات، كانت قيم تشبعات بعضها غير دالة إحصائياً وفقاً للمحك المستخدم، واستبعد البعض الآخر من أجل تساوي عدد عبارات المقاييس الفرعية الثلاث كتيسير العمليات الإحصائية.

ج) ثبات المقياس: حيث تم التحقق من ثبات المقياس في صورته العاملية النهائية، من خلال تطبيقه مرتين على عينة قوامها (٣٦) طالباً ، وذلك بفاصل زمني مقداره (١٥) يوماً حيث اعتمدت الدراسة طريقة: إعادة الاختبار للتعرف على قيمة معامل ثبات المقياس ككل، وقيم مقاييسه الفرعية الثلاثة

وهو ما يتضح من جدول (٣) التالي:

جدول (٣)

يوضح قيم معاملات ثبات مقياس

الاتجاه نحو العنف لطلاب الجامعة وعوامله الثلاثة

م	عوامل المقياس	معامل الثبات %
١	الاتجاه نحو العنف داخلياً (ذاتياً)	٠.٧٣
٢	الاتجاه الذاتي نحو العنف خارجياً (نحو الآخرين)	٠.٧٦
٣	الاتجاه نحو العنف بيئياً (نحو الأشياء والممتلكات)	٠.٧٩
الاتجاه الام نحو العنف		٠.٧٦

يتضح من الجدول السابق أن قيم معاملات الثبات المستنتجة هي قيم دالة إحصائياً عند مستوى (٠.٠١). ويتضح من خلالها مدى ما يتمتع به المقياس من معامل ثبات مرتفع، مما يمكن معه الوثوق بنتائج تطبيقه.

ويوضح جدول (٤) التالي مكونات مقياس الاتجاه نحو العنف، ومقاييسه الفرعية الثلاث في صورته العاملية النهائية.

جدول (٤)

يوضح المقاييس الفرعية الثلاث لمقياس الاتجاه نحو العنف،

وإعداد العبارات ، وأرقام العبارات الإيجابية والسلبية لكل مقايس

المقياس الفرعي	عدد العبارات	اتجاه العبارات	أرقام العبارات
١ – الاتجاه نحو العنف داخلياً (ذاتياً) ٢ – الاتجاه الذاتي نحو العنف خارجياً (نحو الآخرين)	١٢	سالبة	١، ٤، ٧، ١٠، ١٣، ١٦، ١٩، ٢٢، ٢٥، ٢٨
		موجبة	٤، ٣٤
٣ – الاتجاه نحو العنف بيئياً (نحو الأشياء والممتلكات) ١ – الاتجاه نحو العنف داخلياً (ذاتياً)	١٢	سالبة	٥، ٨، ١١، ١٤، ١٧، ٢٠، ٢٣، ٢٦، ٢٩
		موجبة	٥، ٩، ١٤، ٣٥
٢ – الاتجاه الذاتي نحو العنف خارجياً (نحو الآخرين)	١٢	سالبة	٣، ٦، ٩، ١٢، ١٥، ١٨، ٢١، ٢٤، ٢٧، ٣٠
		موجبة	٦، ٣٦

نتائج الدراسة وتفسيرها:

بعد الانتهاء من المعالجات الإحصائية لما تم الحصول عليه من بيانات ، أثر تطبيق مقياسي الدراسة الحالية على أفراد عينتها.

وانطلاقاً من مبدأ: أن الأرقام وحدها لا تعطي علماً ، وأنه لا يكفي مجرد تطبيق مقياس ثم تطبيقه لنصلح حال سلوكيات طلاب الجامعات. ولكن المفيد إدخال نتائج التطبيق لأي مقياس في بنية نظرية متسقة ومتماسكة تجمع بين هذه النتائج وبين جزئيات أخرى من المنظومة المعلوماتية في مجال ما وبشكل متجانس. لذا تحاول الدراسة الحالية تفسير نتائج فروضها على النحو التالي:

أ – نتائج التحقق من صحة الفرض الأول: والذي ينص على أن: هناك علاقة ارتباطية (سلبية) عكسية بين متوسطات درجات طلبة الجامعة من أفراد عينة الدراسة الحالية في متغير: الرضا الدراسي، ومتوسطات درجاتهم في متغير: الاتجاه نحو العنف. وذلك كما يقاسا بالمقياسين المستخدمين في الدراسة الحالية.

ويوضح جدول (٥) التالي نتائج المصفوفة الارتباطية بين عوامل متغير: الرضا الدراسي وعوامل متغير: الاتجاه نحو العنف، للتحقق من صحة هذا الفرض.

جدول (٥)

يوضح قيم معاملات الارتباط بين متغير: الرضا الدراسي وعواملة الأربعة، ومتغير: الاتجاه نحو العنف وعواملة الثلاثة لدى أفراد عينة الدراسة

عوامل الاتجاه نحو العنف / عوامل الرضا الدراسي	ذاتيا (داخلياً)	خارجياً (نحو الآخرين)	بيئياً (نحو الأشياء)	الاتجاه العام نحو العنف
– مشاعر الانتماء الشخصي للطالب نحو دراسته	٠.٧١–	٠.٣٢–	٠.٥١–	٠.٥٢–
– علاقات الطالب مع إدارة كليته وما يحملها من نظم ولوائح.	٠.٥٩–	٠.٦٤–	٠.٥٧–	٠.٦٠–
– علاقات الطالب وتفاعلاته مع أعضاء هيئة التدريس بكليته.	٠.٥٤–	٠.٥٧–	٠.٢٣–	٠.٤٥–
– وجهة نظر الطالب وقدرات وطرق التدريس والتقويم المستخدم في كليته.	٠.٦٢–	٠.١٨–	٠.٥٨–	٠.٤٦–
– الرضا الدراسي العام	٠.٦٢–	٠.٤٣–	٠.٤٨–	٠.٥٨–

- ويلاحظ أن جميع القيم الناتجة هي قيم دالة إحصائياً عند مستوى (٠.٠١).

من الجدول السابق يتضح وجود علاقة إرتباطية سلبية دالة إحصائياً بين كل من متغيري الدراسة الحالية: الرضا الدراسي، والاتجاه نحو العنف، سواء على مستوى المتغير بشكل عام أو في ضوء عوامله.

وهو ما يمكن معه القول بتحقق صحة الفرض الأول للدراسة الحالية. وهو ما يجوز معه القول بأن الرضا الدراسي يعد من العوامل الكامنة خلف الاتجاه نحو العنف. لدى طلبة الجامعة. الأمر الذي يمكن تقبله في ضوء الإطار النظري للدراسة الحالية. حيث يؤدي انخفاض معدل الرضا الدراسي لدى الطلاب إلى توفير بيئة خصبه لازدهار سلوكيات العنف لديهم والتي قد تعد بمثابة وسيلة للتنفيس عن إحباطات الطلاب الدراسية . وهذه النتيجة تتفق ونتائج دراسات "سهير سالم" (١٩٧٩)؛ "حسين" (١٩٧٩)؛ "فيكولا" و "تريسا" (Ficula & Terresa, 1985) ؛ "حبيب" (١٩٩٠) ؛ باكيز وآخرون (Pakiz, et. al., 1992) ؛ "يانجر" (Younger, 1992) ميشيل وآخرون (Michelle, et. al., 1995) ؛ الزغلول (١٩٩٥)؛ جونسون (Johnson, 1999)؛ كارتشير (Karcher, 2001) ؛ كاتيجا وآخرون (Katja, 2002) ؛ قاسم (٢٠٠٥) ؛ دريو وبيكرنج (Drew, & Pickering, 2006).

بناء على ذلك يمكن القول بأن انخفاض معدلات الرضا الدراسي لدى الطلاب في الجامعة، قد يسهم مع غيره من العوامل في ظهور سلوكيات العنف الطلابي . ولعل هذا قد يتفق مع طبائع الأمور وهو ما يمكن مناقشته في ضوء المحاور التالية:

١ – جوانب شخصية الطالب: من حيث ميوله ورغباته الحقيقية نحو دراسة دون أخرى ، وشعوره بالإجبار على دراسة ما لا يرغبه – برغم من العديد من المبررات اسرية كانت، أم اجتماعية، أم اقتصادية – من هنا تبدأ مظاهر عدم الرضا في الإعلان عن نفسها ، ومن ثم في الظهور مما قد يؤثر على مستوى السوية النفسية عامة لدى الطلاب. وتبدأ الاضطرابات في الشخصية في الظهور مما قد يؤثر أيضاً في عدم قدرته على التواصل مع الزملاء والانسجام وإقامة علاقات مثمرة مع الآخرين بشكل عام.

٢ – إدارة الكلية، واللوائح الإدارية المنظمة وآلية تنفيذها: إذ يحتاج الطالب الجامعي في مرحلته العمرية هذه إلى إدارة محتويه لشخصيته وما تموج به من تناقضات تفرضها مرحلته النمائية، إدارة متجاوبة وميسرة وليست معسرة، تنظر إلى مصلحة الطالب في المقام الأول. إدارة تستلهم روح القانون ولا تطبقه بدون النظر بعين الرأفة والرحمة. خاصة وأن طبيعة المرحلة العمرية وأبعادها النفسية تعكس نظرة الشك والريبه والنقد لدى هؤلاء الطلاب عموماً نحو السلطة بمختلف أشكالها. من هنا تأتي الفجوة التي تؤدي إلى تعاظم الإحساس بمشاعر الرضا لدى الطلاب عامة ، وعدم الرضا الدراسي خاصة.

٣ – العلاقات مع أعضاء هيئة التدريس: لعل تحول التدريس الجامعي إلى آلية واحتراف، قد دفع البعض من أعضاء هيئة التدريس إلى الاهتمام ببعض جوانب العملية التعليمية، دون النظر إلى المحور الرئيسي في هذه العملية وهو بلا شك الطالب. وقد يكون لبعض أعضاء هيئة التدريس

ضغوطاتهم النفسية والمهنية ويجب إلا يكون التخلص من هذه الضغوط على حساب الطالب، لأن هنا يثور التساؤل من أين يأتي الطالب بالقدوة إلا من خلال احتكاكه المباشر مع أساتذته وتوفير الفرص الكفيلة بتحقيق ذلك.

٤ – المناهج والمقررات الدراسية وطرق التقويم: وفي هذا الإطار حدث ولا حرج. إذ لا زالت مناهجنا تدور في فلك أبعد ما يكون عن واقعنا الحالي. نعم هناك محاولات للتطوير والتحديث ولكنها لا تمس صلب المنهج أو طريقة تدريسه. نعم أدخل الحاسب الآلي ولكن ما الذي تغير؟ ! نفس المحتوى في غلاف جديد فهو تغيير في الشكل دون المضمون. هل حاولنا جذب الطالب بالمحاورة والنقاش كطريقة تدريس ، ومن ثم استثارة قدراته ، وتفعيل ما نردد عن العصف الذهني وما شابه من طرق حديثه، ومن ثم محاولة الاستنتاج للوصول إلى الحقائق، فلا زالت المناهج والمقررات المقدمة قاصرة عن العمل على استثارة دافعية الطلاب وجذبهم، ومن ثم تحسين أساليب تفكيرهم.

لعل ما سبق بمكن أن يوضح أن هناك من المصادر الحقيقية لعدم الرضا النفسي عامة، وعدم الرضا الدراسي خاصة في ضوء ما تموج بها بيئة الدراسة من عوامل تتجاذب الطالب فيها، وتجعله عرضو إلى العديد من التيارات فإن لم يجد المساعد والمعين فلا يجب أن نسأل أحد والثالث من هؤلاء الطلاب عن ما قد يقوم به من سلوك عنف أو عدوان للتنفيس عن مشاعر رفضه وعدم رضاه إلا أنفسنا !!!

ب – نتائج التحقق من صحة الفرضين الثاني والثالث:

– حيث ينص الفرض الثاني على أن:

توجد فروق دالة إحصائياً في اتجاهات طلاب الجامعة نحو العنف تعزي إلى متغير: الجنس.

– في حين ينص الفرض الثالث على أن :

توجد فروق دالة إحصائياً في اتجاهات طلاب الجامعة نحو العنف تعزي إلى متغير: التخصص الدراسي.

وللتحقق من صحة الفرض الثاني كان لابد في البداية من حساب المسافات المتساوية لمقياس: الاتجاه نحو العنف لدى طلاب الجامعة بعد تحويلها في ضوء المتوسط الحسابي والانحراف المعياري

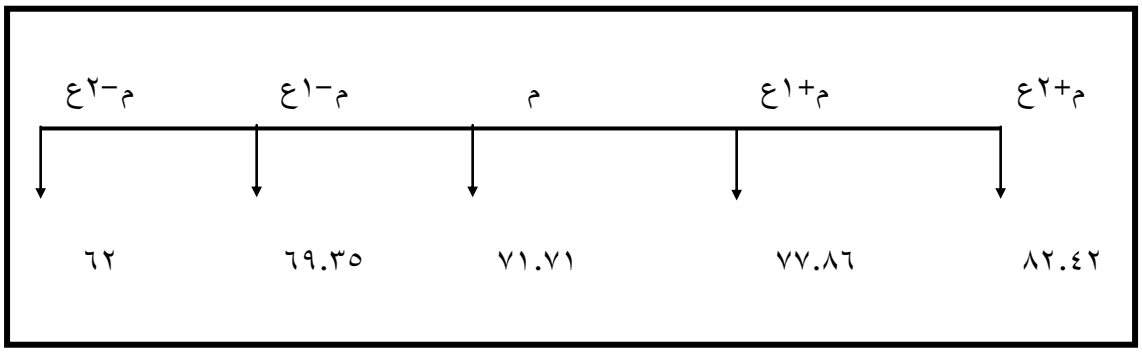
وهو ما يوضحه شكل (١) التالي:

شكل (١)

يوضح المسافات المتساوية لمقياس: الاتجاه نحو العنف

لدى طلاب الجامعة بعد تحويلها

في ضوء المتوسط الحسابي والانحراف الميعاري



يتضح من شكل (١) السابق أن ٧٢% من أفراد العينة (المتوسط + وحدة انحراف معياري واحدة) تتعدى معدلاتهم نقطة الحياد في مقياس: الاتجاه نحو العنف لدى طلاب الجامعة، وهي الدرجة (٦٠). وذلك وفقاً لمدى درجات المقياس الذي يشمل (٣٦) عبارة ، وتعد الدرجة (٣٦) أقل درجاته، والدرجة (١٠٨) أعلى درجاته بينما درجته الوسطى (الحيادية) (٧٢). مما يشير إلى وجود اتجاه إيجابي لدى افراد العينة نحو العنف. وتتفق هذه النتيجة ونتائج عدة دراسات سابقة منها: دراسة "نصر" و "سناء سليمان" (١٩٨٥)؛ بريثرون (Bretherton, 1993)؛ الزغلول (١٩٩٥)؛ امبري (Embry, 1999) فالويس وآخرين (Valois, et. al., 2006).

ويمكن تفسير هذه النتيجة التي تتماشى وأمور الواقع اليومي المعاش، في ضوء ما يعانيه طلاب الجامعات من الكثير من الضغوط ومشاعر عدم الرضا على المستوى الأسري والدراسي. هذا علاوة على طبيعة المرحلة العمرية التي تفرض عليهم الانفعالات الزائدة أو السيولة الانفعالية في مواجهة لمثيرات في مواقفهم الحياتية اليومية مما قد تدفع بهم إلى انتهاج سلوكيات العنف للتعبير عن رفضهم أو احتجاجهم على ما يحتويه موقف ما من هذه المواقف.

ولكي يمكن التعرف على فعالية متغيري: الجنس والتخصص الدراسي، كان لابد من التعرف على قيمة "ف" للتعرف على دلالة الفروق، التي قد توجد بين الجنسين أو بين أصحاب التخصصات الرياضية (طلاب شعبة: الرياضيات) والتخصصات الإنسانية (طلاب شعبة: علم النفس) وذلك في متغير: الاتجاه نحو العنف

وهذا ما يوضحه جدول (٦) التالي:

جدول (٦)

تحليل تباين درجات متغير:

الاتجاه نحو العنف، وفقاً لمتغيري: النوع والتخصص الدراسي

مصدر التباين	مجموع المربعات	د.ح	التباين	"ف"	مستوى الدلالة
بين الجنسين	٠.٦١٦	١	٠.٦١٦	٠.٥٢٣	–
بين التخصصات	٢٨.١٢٥	١	٢٨.١٢٥	١.٠٣٦	–
تفاعل الجنس مع التخصص	١٨.١١٢	١	١٨.١١٢	٠.٦٦٧	–
بين المجموعات	٤٦.٨٥٣	٣	١٦.٦١٨	٠.٥٧٦	–
داخل المجموعات	٣٣٦٥.٠٢٢	١٢٤	٢٧.١٣٧	–	–
الكلي	٣٤١١.٨٧٥	–	–	–	–

ومن استقراء الجدول السابق، يتضح عدم وجود فروق جوهرية دالة إحصائياً في متغير: الاتجاه نحو العنف ترجع إلى أثر أي من متغيري: الجنس أو التخصص الدراسي. وذلك نظراً لعدم الدلالة الإحصائية لقيم "ف" المستنتجة.

ولعل هذه النتيجة تتفق ونتائج دراسات: نصر وسناء سليمان (١٩٨٥) إلا أنها تختلف ونتائج دراسات: بريقوتون (Bretherton, 1993) ؛ والزغلول وآخرين (١٩٩٥) ؛ وفالويس وآخرين (Valois, et. al., 2006) .

وفي سبيل تفسير ذلك يجب النظر بعين الاعتبار إلى ظروف العصر الحالي التي تتعامل مع الطالب والطالبة دونما فروق كبيرة في التعامل باعتبار أنهم طلبه على قجم المساواة مع بعضهم البعض. ولذا وجدت الطالبة نفسها أنها تعامل بنفس المنطق في التعامل مع الطالب وبالتالي أصبحت تلقائياً تتفاعل مع المثيرات التي تواجهها بنفس الدرجة. لأن قضية الخطوط الحمراء في التعاملات والمواقف والتي فرضت على الانثى دون الذكر أصبحت من تراث الماضي. فالطالبة اليوم تتعرض لنفس ما يتعرض له الطالب من مثيرات ولديها من الآمال والطموحات ما قد يفوق الطالب وتعاني كذلك من مشاعر عدم الرضا العام والدراسي على حد سواء. لذا فإنه إذا لم يستجب مجال ما مثل المجال الدراسي إلى احتياجاتها بشكل ملائم . قد لا يوجد أمامها إلا تبني العنف المادي أو اللفظي للتنفيس عما تموج به نفسها من رغبة في الرفض أو المقاومة لظروف غير مواتية فرضت عليها.

ويمكن تفسير عدم وجود فروق في الاتجاه نحو العنف ترجع إلى متغير: التخصص الدراسي وهو ما يتفق مع نتائج دراسة إمبري (Embry, 1999) . في ضوء تواجد هؤلاء الطلاب تحت ظروف واحدة اقتصادياً وأسريا ودراسياً. وكذلك معاناة واحدة مع كل عناصر البيئة الدراسية وأن كانت ثمة فروق فهي نسبية وبدرجة غير مؤثرة في اتجاههم نحو العنف.

توصيات الدراسة:

مما توحي به نتائج الدراسة الحالية ، يمكن استنتاج التوصيات التالية:

- أهمية تشجيع ثقافة الاختيار للدراسة عند طلاب الجامعة ، وعدم قبول الإجبار على دراسة معينة، وضرورة التدريب على إعمال الفكر للوصول إلى الاختيار الصحيح.
- العمل على تشجيع الطلاب على تكوين الصداقات المفيدة ، وفتح آفاق أنشطة طلابية حقيقية ، وليست شكلية ، تخاطب حاجاتهم النفسية والاجتماعية.
- العمل على بدء وتنشيط التثقيف الاجتماعي والسياسي للطلاب ، دونما خوف وفي شفافية وصراحة. ليلمس الطالب الظروف الحقيقية لمجتمعه ومن ثم يستطيع تقديرها بالشكل الصحيح والعمل على الدفاع عنها. وذلك حتى لا نتركه نهبا لشائعات الداخل أو الخارج.
- العمل على تجديد الخطاب المتداول في إعداد طلبة الجامعة دينياً وثقافياً ، مع إظهار حقيقة الدين الإسلامي البناءة والإيجابية، والبعد عما يردده بعض المتشددين ويحشى به عقول هؤلاء الطلاب من شباب المجتمع لدفعهم لاتخاذ العنف منهجاً لإظهار رفضهم لبعض المواقف التي توجد في كافة المجتمعات.
- ضرورة العمل على نشر ثقافة التغيير والتطوير في المناهج والمقررات الدراسية وطرق التقويم والاختبارات.
- البعد كل البعد عن الأساليب العقابية من جانب الإدارة أو أعضاء هيئة التدريس على حد سواء حتى لا يشعر الطالب دائماً بأنه متهم حتى تثبت براءته.
- العمل سريعاً على تفعيل وإنشاء وحدات متخصصة في كافة الكليات والجامعات وذلك في مجال الإرشاد النفسي والدعم والمؤازرة للسلوكيات الاجتماعية السوية.

المراجع:

١ – إبراهيم ، سهير صالح . (١٩٩٧): تأثير الأفلام المقدمة في التليفزيون على اتجاه الشباب المصري نحو العنف، رسالة ماجستير – غير منشورة – كلية الإعلام ، جامعة القاهرة.

٢ – حبيب ، مجدي . (١٩٩٠): اختبار الرضا عن الدراسة بكليات التربية . القاهرة: دار النهضة المصرية.

٣ – حسين ، أحمد سليمان . (١٩٧٩): العوامل النفسية التي تكمن وراء الرضا وعدم الرضا عن الدراسة لدى طلاب كليات التربية بالسودان. رسالة ماجستير – غير منشورة – كلية التربية ، جامعة عين شمس.

٤ – حمودة ، محمود. (١٩٩٣): دراسة تحليلية عن العدوان ، مجلة علم النفس، العدد (٢٧). القاهرة: الهيئة المصرية العامة للكتاب.

٥ – الزغلول ، رافع وآخرين .(١٩٩٥): سلوك العنف لدى طلبة المدارس الحكومية في الأردن. مشروع المركز الوطني لتنمية الموارد البشرية. الأردن: وزارة التربية والتعليم.

٦ – زهران ، حامد . (١٩٩٨): التوجيه والإرشاد النفسي. القاهرة: عالم الكتب.

٧ – زيادي ، فتحي كامل ؛ وعبد الرحمن ، هاشم فتح الله . (١٩٩٨): حقوق طالب الجامعة ومعوقات ممارستها " دراسة ميدانية". مجلة البحث في التربية وعلم النفس. كلية التربية، جامعة المنيا، عدد (١)، مجلد (١٢). ص ص ٢٧٩ – ٣٥٥.

٨ – سالم، سهير عبد اللطيف . (١٩٧٩): العلاقة بين الرضا عن الدراسة بكليات التربية ومستوى الأداء العلمي في التمرينات والجمباز. رسالة ماجستير – غير منشورة، كلية التربية الرياضية – جامعة الإسكندرية.

٩ – الصفطي، مصطفى محمد .(١٩٨٠): الرضا عن الدراسة بكليات التربية وعلاقته ببعض المتغيرات. رسالة ماجستير – غير منشورة – كلية التربية ، جامعة الإسكندرية.

١٠ – ـــــ. (١٩٨٣): التوافق الشخصي والاجتماعي والدراسي لطلاب الشهادة الثانوية العامة وعلاقته ببعض المتغيرات. رسالة دكتوراه – غير منشورة – كلية التربية ، جامعة الإسكندرية.

١١ – عبد الغفار ، عبد السلام . (١٩٧٧): مقدمة في الصحة النفسية. القاهرة: دار النهضة العربية.

١٢ – عبد المختار ، محمد خضر . (٢٠٠٧): العنف المدرسي كما يدركه المعلمون والمعلمات لدى عينة مقارنة بين مصر وسلطنه عمان. مجلة علم النفس، العدد (٧٥). القاهرة: الهيئة المصرية العامة للكتاب.

١٣ – قاسم ، نادر فتحي محمود . (١٩٨٥): دراسة للعلاقة بين القدرة على التفكير الابتكاري وكل من التوافق الشخصي والاجتماعي لدى طلاب المرحلة الثانوية العامة. رسالة ماجستير – غير منشورة – كلية التربية ، جامعة عين شمس.

١٤ – ـــــ . (٢٠٠٥): الضغوط النفسية الناشئة عن الدراسة وعلاقاتها بمستوى السلوك العدواني لدى عينة من طلبة الجامعة في المجتمع السعودي. ضمن بحوث مؤتمر العنف والطب النفسي، والمنعقد بمدينة الطائف بالمملكة العربية السعودية في الفترة من(٢ – ٤) مايو.

١٥ – كامل ، عبد الوهاب محمد. (٢٠٠٣): سيكولوجية إدارة الإزمات المدرسية . ط(١). عمان: دار الفكر للطباعة والنشر.

١٦ – محرم ، منال يوسف يحيى الدين . (٢٠٠٤): دراسة اتجاهات الطلاب نحو نظام القبول بالتعليم العالي وعلاقتهم بتوافقهم النفسي. رسالة ماجستير – غير منشورة – كلية التربية ، جامعة عين شمس.

١٧ – منظمة الصحة العالمية. (٢٠٠٢): التقرير العالمي حول العنف والصحة. القاهرة: المكتب الإقليمي لشرق المتوسط.

١٨ – نصر ، سعيد محمد ؛ وسليمان ، سناء محمد (١٩٨٥): ظاهرة العنف لدى بعض شرائح من المجتمع المصري: دراسة استطلاعية. القاهرة: دار الكتب.

١٩ – وجيه ، إبراهيم . (١٩٧٦): قياس الرضا عن الدراسة وعلاقته ببعض المتغيرات. القاهرة: مكتبة الانجلو المصرية.

20 – Anderman, E.M., & Kimweil, D.M.S. :(1997) School Violence during early adolescence. Paper presented at the annual meeting of the American Educational Research. Mar. 24-28.

21 – Audin, K., Davy, J. & Parkham, M. :(2003) University quality of life and learning (UNIQoll): an approach to student well-being, satufaction and institutional change. J. of Further and Higher Education, V. 27, N. (4).

22 – Berkwitz, B.; :(1978) What Happened to the Frustration – Aggression Hypothesis?. American Behavioral Scientist, V2. N.5, p. 691-708.

23 – Brentzaehringer, C., :(1999) The Threat of School Violence, the Koch Crime institute. (D.A.).

24 – Bretherton, G., (1993): Dealing with conflict, assessment of a course for secondary school students. Australian Psychologist, V. 28 (2), Jul, p. 105-111.

25 – David B.E., :(2007) Aggression, Social status, and affiliation in kindergarten children: A Preliminary study, V. 30, N. (2).

26 – Drew, N., & Pickering, K., : (2006) Teachers' reactions to children's aggression Blackwell Publishing, Ltd,.

27 – Embry, D. D., :(1999) School climate and culture as the primary tool to prevent youth violence and substance abus and increase J. The koch crime institute, (D.A.).

28 – Ficula, T.V., & Terressa, :(1985) Factors Associated with School Refusal in Adolescents: Some Preliminary Results. Paper presented at the Annual convention of the American, Co., Aug. 26-30.

29 – Flangan, C.A; & Eceles, J.S., :(1993) Changes in parents works status and adolescents adjustment at school. Child – Development., Feb. V. 64, N. (1), p. 246-257.

30 – Goodman, S. H.; Bramley, H.; Elizabeth, H.; Schmartz, K.; Purcell, R; Darid, W., :(1993) Gender and age in the relation gertmeen stress and children's school adjustment. J. of Early-Adolescence, Agu. V. 13, N. (3), p. 239-345.

31 – Hall, B., (1997): Violence and the public schools, curry school of education, (D.A.).

32 – Irfan, M.; Jgtal, N.; Sandhu, B.S.; Singh, p., (1993): School adjustment and achievement motivation among truants and non-truants studying in private school. Indian J. of Clinical Psy. Nar. V. 20, N. (1), p. 17-20.

33 – Johnson, B. T. W., (1999): African – American Middle School Mother's Stories: Factors that help or Hinder Parent Involvement and School Satisfaction. V. 60-04A of D.A.1., p. 957.

34 – Karcher, M., (2001): The Cycle of Violence and Disconnection among Rural Middle School Violence, V.1, (1), p. 35-51.

35 – Katja. R., Paivi, A.K.; Marja, T.T., & Pekka, L. (2002): Relationships Among Adolescent Subjective well – Being, Health Behavior, and School satisfaction, J. of School Health; Aug, v72 (6), p. 243, 7p.

36 – Michelle, G.; et. Al., (1995): A program evaluation of the peer mediation programs in the junior high school of a large urban school system. Georgia state Univ., (D.A.).

37 – Pakiz, B., Reinhetz, H.; Forst, Z; Abbie, k., (1992): Antisocial behavior in adolescence: A community study J. of Early. Adolescence, Aug. V. 12, N. (3), p. 300-313.

38 – Philips, J.,: (1992) School problems of adolescents, U.S.A. (D.A.).

39 – Rhodes, C., & Hevill, A., :(2004) Academic and Social Integration in Higher Education: a survey of Satisfaction and dissatisfaction within a first-year education studies cohort at a new university, J. of Further and Higher Education, V. 28, N. (2).

40 – Stevenson, R. G., :(2003) Violence and Grief in schools. Illness Crisis Loss. Jul. (2), P. 298-311.

41 – Stuart, H., :(2000) What is school violence? An Integrated Definition. The Annual of the American Academy of Political and Social Science, Jan; 5 (67), P. 16-29.

42 – Valentine, M. & Barbra, N., : (1998) Measuring the effectiveness of the urban youth connection. J. of Primary Prevention, V. 18, N. (1).

43 – Valois, R. F.; Paxton, R. J.; Zullig, K. J & Huebner, E.S.,: (2006) Life Satisfaction and Violent Behaviors among Middle School Students, J. of Child – and – Family- Studies. V. 15 (6), p. 695-707.

44 – Yoanger, C., : (1992) Team parents in safe schools, peer counseling and student violence. V (53), D.A.

* * * * * * * *

ملحق (١)

مقياس الرضا الدراسي لدى طلاب الجامعة

إعداد: د. نادر فتحي قاسم
أستاذ الصحة النفسية المساعد
كلية التربية – جامعة عين شمس

أعزائي الطلبة :

العبارات التي يضمها المقياس التالي تتعلق بجانب من أهم من جوانب الحياة الجامعية السوية، ألا وهو الرضا الدراسي لطلاب الجامعة.

المرجو منكم قراءة العبارات التي يضمها بدقة ، والتفكير فيها بموضوعية وحيادية، والإجابة عليها بوضعه علامة (√) تحت ما تراه من إجابة تعبر عما تشعر به دون أي تأثير من جانب الآخرين ، وذلك في ضوء الاحتمالات الثلاثة التالية:

(موافق) وذلك في حالة موافقتك التامة على مضمون العبارة.

(لا أدري) وذلك في حالة ترددك وعدم حسمك لإجابتك.

(معترض) في حالة رفضك التام لمضمون العبارة.

الاسم (اختياري):	الجنس : (ذكر انثى)
العمر الزمني :	السنة الدراسية: .....
التخصص الدراسي:	التقدير الدراسي: .....

م	العبارة	موافق	لا أدري	معترض
١	أشعر بالسعادة أثناء تواجدي في كليتي.			
٢	افتقد الثقة في عدالة اللوائح الدراسية بكليتي.			
٣	التواصل مفقود بين الطلاب وأعضاء هيئة التدريس بكليتي.			
٤	افتقد مشاعر التواصل مع ما يقدم في كليتي من مقررات دراسية.			
٥	أفضل ايام الإجازة عن أيام الدراسة.			
٦	أعتقد أن إدارة كليتي تحترم رغبات طلابها.			
٧	هناك أعضاء هيئة تدريس بكليتي لديهم القدرة على التواصل مع الطلاب.			
٨	أعتقد أن ما يقدم من مناهج بكليتي يتسم بالتنوع والتشويق.			
٩	أرحب بالمشاركة في تجميل كليتي.			
١٠	أعتقد أن اللوائح الدراسية المنظمة للدراسة بكليتي غامضة.			
١١	أحب الاشتراك في رحلات كليتي تحت إشراف أعضاء هيئة التدريس بها.			
١٢	أرى أن المناهج الدراسية التي تقدم بكليتي جامدة وعتيقة.			
١٣	يضايقني ما يوجه من نقد لكليتي من جانب البعض .			
١٤	إدارة كليتي توازن بين الأنشطة الدراسية والأنشطة الحرة.			
١٥	يسعدني مشاركة أعضاء هيئة التدريس لطلاب الكلية في بعض الأنشطة.			
١٦	أشعر بالضيق والملل أثناء حضوري لدروسي بالكلية.			
١٧	أشعر الاشتياق إلى كليتي أثناء الإجازات الطويلة .			
١٨	أشعر بعدم الرضا عن بعض قواعد التعامل مع الطلاب في كليتي .			
١٩	لدى بعض أساتذتي بالكلية المقدرة على جذب انتباهي أثناء الشرح.			
٢٠	أشعر بالضيق من كثرة الواجبات والدروس بكليتي.			
٢١	نظراً لما أعانيه من سلبيات في كليتي لذا أفكر في ترك الدراسة بها.			
٢٢	أشعر بانفصال إدارة كليتي عن اهتمامات الطلاب .			
٢٣	أشعر بتجنب أساتذتي في الكلية الاهتمام بمشكلات الطالب.			
٢٤	افتقد للميل الواجب لتخصصي الدراسي.			
٢٥	أشعر بعدم الرضا عن المهنة التي تعدني لها كليتي في المستقبل.			
٢٦	اعتقد أن الأعداد الكبيرة تشكل مشكلة لإدارة كليتي.			
٢٧	اتمنى أن يسألني أحد أساتذتي يوما ما عما يضايقني.			
٢٨	أشعر بضرورة تحديث مقررات كليتي وإضافة الجديد لها.			

م	العبارة	موافق	لا أدري	معترض
٢٩	أشعر بقضاء أوقات سعيدة في كليتي.			
٣٠	أشعر بافتقاد إدارة كليتي للعمل الجاد من أجل الطلاب.			
٣١	عدد قليل من أساتذة كليتي أفهم شرحهم في المحاضرات.			
٣٢	أشعر بأن طرق تدريس المقررات في كليتي غير جاذبة بالمرة للطلاب			
٣٣	أشارك زملائي النقد الموضوعي لسلبيات كليتي.			
٣٤	أشعر بالشك تجاه عدالة نظم الكنترول المعمول بها في كليتي.			
٣٥	أشعر بتعالي الكثير من أساتذتي على طلابهم.			
٣٦	أتمنى رؤية طرق حديثة في التعليم داخل كليتي.			
٣٧	أتصدى بقوة للاقاويل والشائعات التي تنقص من قدر كليتي.			
٣٨	أشعر بالغيرة لما اسمعه من بعض زملائي في كليات أخرى عن اهتمام إدارة كلياتهم باحتياجاتهم المختلفة.			
٣٩	أشعر بأن أساتذة كليتي يعيشون في برج عاجي بعيداً عن مشكلات طلابهم.			
٤٠	طرق الاختبارات في كليتي قديمة وبالية.			
٤١	أشعر بالإحباط من مبانى كليتي المتهالكة.			
٤٢	من وجهة نظري اعتقد أن من أسباب فشل إدارة كليتي سلوكيات الطلاب.			
٤٣	لم أشعر بمحاولة أيا من أساتذتي تقديم شيء جديد ومفيد.			
٤٤	تدفعني طرق الاختبارات في كليتي إلى محاولة الغش رغما عني.			
٤٥	أصاب بخيبة أمل من مستوى وشكل أثاث مدرجات كليتي المتهالكة.			
٤٦	اعتقد أن إدارة كليتي في حاجة إلى تضافر جهود الطلاب والأساتذة من أجل نجاحها.			
٤٧	أشعر بمشاعر الود بين بعض أساتذتي وطلابهم.			
٤٨	أشعر بالسعادة عندما أرى رياح التغيير والتجديد تهب على طرق الاختبارات بكليتي.			

مع خالص شكري على حسن تعاونك،،،

د. نادر فتحي قاسم

ملحق (٢)

مقياس الاتجاه نحو العنف لدى طلاب الجامعة

إعداد: د. نادر فتحي قاسم
أستاذ الصحة النفسية المساعد
كلية التربية – جامعة عين شمس

أعزائي الطلبة :

العبارات التي يضمها المقياس التالي تتعلق بظاهرة من أهم الظواهر السلوكية التي تجتاح مجتمعنا كغيره من المجتمعات الأخرى ألا وهي ظاهرة العنف بين طلاب الجامعة وهو ما لا يمكن غض البصر عنه. لذا نرجو منكم التجاوب حتى يمكن أن تساعد مجتمعنا على تخطي هذه الأزمة.

المرجو منكم قراءة العبارات التي يضمها بدقة ، والتفكير فيها بموضوعية وحيادية، والإجابة عليها بوضعه علامة (√) تحت ما تراه من إجابة تعبر عما تشعر به دون أي تأثير من جانب الآخرين ، وذلك في ضوء الاحتمالات الثلاثة التالية:

(موافق) وذلك في حالة موافقتك التامة على مضمون العبارة.

(لا أدري) وذلك في حالة ترددك وعدم حسمك لإجابتك.

(معترض) في حالة رفضك التام لمضمون العبارة.

الاسم (اختياري):	الجنس : (ذكر انثى)
العمر الزمني :	السنة الدراسية: .....
التخصص الدراسي:	التقدير الدراسي: .....

م	العبارة	موافق	لا أدري	معترض
١	في توترى وانفعالي يمكن أن اقضم أظافري.			
٢	في تشاجري مع زملائي لا أبالي بضربهم في أماكن خطرة .			
٣	أميل إلى تمزيق ما يوجد على الجدران من لوحات تعليمية.			
٤	اتجنب استخدام الألفاظ الجارحة في التعامل مع زملائي.			
٥	أقف ضد محاولات البعض تعطيل الدراسة بلا سبب مقنع.			
٦	امتنع عن استخدام أشياء تؤذي الآخرين.			
٧	اعتقد أن ما أخذ بالقوه لا يسترد إلا بالقوة.			
٨	يمكن أن اضع قدمي أمام زملائي ليقعوا على الأرض واضحك عليهم.			
٩	احذر زملائي من تخريب بعض مرافق الكلية مهما كانت أسبابهم.			
١٠	اعتقد أن المسالم إنسان ضعيف لا يقيم له الآخرون وزنا.			
١١	يمكن أن أمزح مع زملائي بقذفهم بالرمل أو الماء.			
١٢	إذا أردت تعطيل المحاضرة أدهن السبورة بطلاء لا يمحى بسهولة.			
١٣	أميل لممارسة رياضيات عنيفة حتى لو أصبت بأذى.			
١٤	عندما يضايقنى بعض زملائي اتسامح معهم.			
١٥	في المزاح يمكنني تقاذف مقاعد الكلية أنا وزملائي حتى ولو تحطمت.			
١٦	في غضبي قد أضرب رأسي بعنف وقد أصاب بالأذى.			
١٧	لكي أكون زعيماً أتعمد لوم زملائي والصراخ فيهم بقوة.			
١٨	ألعب الكرة بأي شيء حتى شنط الزملاء .			
١٩	في غضبي أضغط على أسناني بشدة.			
٢٠	أدفع بقوة كل من يحول بيني وبين هدفي.			
٢١	أحب تسجيل اسمى أو اسماء زملائي بالنقش على المدرجات وجدرانها.			
٢٢	في غضبي ممكن أن أصيب نفسي بخدوش مؤلمة.			
٢٣	في شجاري لا أتوقف عند حد معين.			
٢٤	أبادر إلى اتلاف ممتلكات من يختلف معي انتقاما منه.			
٢٥	في انفعالي قد أعض على أصابعي.			
٢٦	في اللعب مع الزملاء يمكن أن الجأ إلى الخشونة لكي أفوز.			
٢٧	من المعتاد بيني وبين زملائي قذف بعضنا بالحجارة الصغيرة.			
٢٨	في غضبي الشديد أشد شعري بقوة.			
٢٩	أتدافع بقوة مع الزملاء للخروج من المدرج بسرعة.			
٣٠	يمكنني استخدام أي شيء لاتلاف شنط زملائي.			
٣١	احتاج إلى استخدام بعض العنف لإثبات ذاتي أمام الآخرين.			
٣٢	أحب قذف زملائي بأي شيء في يدي أثناء المحاضرات.			
٣٣	دائما اقطف الزهور وورق الأشجار للهو بها.			
٣٤	أخجل من ارتفاع صوتي حتى في ذروة انفعالي.			
٣٥	أنبه زملائي من رفع أصواتهم أثناء لهوهم.			
٣٦	أبادر بتحذير الآخرين بضرورة الحفاظ على نظافة البيئة.			

مع خالص شكري على حسن تعاونك،،،

د. نادر فتحي قاسم