خبرة الطلبة الموقوفين عن الدراسة مؤقتا بسبب المشاكل السلوكية في مدرسة إعدادية الرفاع: دراسة فينومينولوجية

أ.د. محمد مقداد جامعة البحرين
أ.د. منى الأنصاري جامعة البحرين
أ. حمود السحمة مدرسة الرفاع الإعدادية للبنين– البحرين

استلم بتاريخ: 17–05–2015 تمت مراجعته بتاريخ: 10–08–2015 قبل للنشر بتاريخ: 20–08–2015

الملخص:

سعت الدراسة الحالية إلى التعرف على خبرة الطلبة الموقوفين عن الدراسة مؤقتا في مدرسة إعدادية الرفاع بمملكة البحرين, وقد تألفت عينة البحث من (9) طلبة خلال الفصل الدراسي الأول من العام الدراسي 2011/ 2012م. وقد استخدم الباحثان في هذا البحث المنهج الكيفي الفينومينولجي بأسلوب المقابلة مع الطلبة الموقوفين عن الدراسة لجمع البيانات. وتبين من النتائج وجود أربعة مفاهيم أساسية تشكل خبرة الطلبة الموقوفين عن الدراسة مؤقتا هي: الخوف من عدم القدرة على بناء علاقات ناجحة مع أصدقاء جدد والحفاظ على العلاقات مع الأصدقاء القدامى، ومن تشكل صورة سلبية حول الطلبة الموقوفين في أذهان المعلمين، ومن عقاب الآباء ومن الرسوب في الامتحانات. والإحساس العام بالحزن وتقدير الذات السلبي وضعف الثقة بالنفس، والشعور بالذنب. وبناء على هذه النتائج قدم الباحثون للمعنيين مجموعة من التوصيات.

الكلمات المفتاحية: الطلبة الموقوفين عن الدراسة، مشاكل سلوكية.

The lived experience of temporary excluded students from study at an intermediary school in Bahrain

Mohamed MOKDAD Bahrain University
Muna Al-Ansari Bahrain University
Hamod Al-Sahma Rifaa Boys intermediary school - Bahrain

Abstract

The current study sought to identify the lived experiences of the temporarily suspended students from middle school in Riffa, Kingdom of Bahrain. The research sample was composed of (9) students during the first semester of the academic year 2011-2012. The researchers used in this research the qualitative phenomenological approach, based on the interview method with the suspended students from school for the collection of data. The results showed the presence of five key concept experienced by the temporarily suspended students from school, they are: fear of not being able to build successful relationships with new friends, maintaining relationships with old friends, formation of a negative image about the excluded students in the minds of teachers, parents punishment, and failure in exams, the general sense of sadness, negative self-esteem and poor self-confidence, feeling of guilt. Based on these results, the researchers submit a set of recommendations to the concerned persons.

Key words : temporary excluded students,

مقدمـة:

تعتبر المدرسة المؤسسة التي اصطنعها المجتمع إلى جانب المؤسسات الأخرى (الأسرة، المسجد النادي، وسائل الأعلام...) لنقل الحضارة ونشر الثقافة وتوجيه الأبناء الوجهة الاجتماعية الصحيحة كي يكتسبوا العادات الفكرية والعاطفية والاجتماعية، التي لا تساعدهم فحسب على التكيف الصحيح في المجتمع؛ بل كذلك على التقدم بهذا المجتمع. تلعب المدرسة كمؤسسة اجتماعية، عدة ادوار، وتتميز بوظائفها عن باقي المؤسسات الاجتماعية الأخرى لأنها تشمل بالرعاية والاهتمام والتنمية والتطوير مختلف جوانب شخصية المتعلم (العقلية والوجدانية والروحية والبدنية) وذلك لجعله الكائن المتكامل الذي يعرف ذاته أولا ثم يكتشف الأخر ثانيا. تقوم المدرسة بكل هذا أملا في تحقيق النهضة الشاملة للأمة وتمكينها من التقدم والازدهار. وقد أولت البلدان المختلفة المدرسة خاصة، وقطاع التربية والتعليم عامة الكثير من الاهتمام، وقدمت لها الغالي والنفيس، وذلك لأن موضوعها الإنسان الذي تسعى إلى تشكيله على نمط يحقق الخير لذاته ولمجتمعه". (الزعبلاوي، 1424هـ).

منذ أن نشأت المدارس، ومنذ أن شرعت في القيام بأدوارها المختلفة في مجالي التربية والتعليم كانت تواجه الكثير من التحديات التي تعوق مسيرتها التربوية، وتمنعها من تحقيق أهدافها. ومن التحديات التي كانت ولما تزال تواجهها المدارس وجود متعلمين مشاغبين، يثيرون الكثير من المشاكل في المدارس ولا يندمجون الاندماج المطلوب في العمل التربوي. وكان لا بد من القيام بعمل ما لضبط سلوكهم وتهذيبه .

لقد سار، على مر العصور، ضبط سلوك الطلبة وتهذيبه في اتجاهين مختلفين لكنهما متكاملان وهما اتجاه تفهم الفرد ومساعدته، ويشمل الكثير من المقاربات من مثل مقاربة (ويليام جلاسير) Glasser (1998)، ومقاربة (دانيال غرينبارغ) Greenberg (1987)، واتجاه العقاب بشقيه العقاب البدني كالضرب والعقاب غير البدني كالحجز (في مكان ما داخل المدرسة ولفترة زمنية محددة عادة ما تكون خارج وقت الدراسة)، والتوقيف المؤقت (منع الطالب من الدراسة لفترة زمنية محددة قد تدوم يوما أو أكثر قد يسمح للتلميذ خلالها أن يتواجد في المدرسة وقد لا يسمح له)، والتوقيف النهائي (توقيف الطالب نهائيا عن الدراسة في المدرسة.

هنالك أنواع كثيرة من المشكلات السلوكية التي يرتكبها الطلبة، والتي قد تؤدي بهم إلى عقوبة التوقيف المؤقت أو الدائم عن الدراسة. وقد أشار أبو مصطفى (2006) إلى بعض منها، وهي:

- المشكلات السلوكية.
- النشاط الزائد.
- السلوك العدواني.
- سلوك التمرد في المدرسة.
- السلوك الانسحابي.
- السلوك الاجتماعي المنحرف.

كما قد أشار المنتشري (2007) إلى بعض آخر، وهي:

1. استخدام الهاتف في المعاكسات.
2. التسكع في الأسواق ومعاكسة الفتيات.
3. تدخين السجائر.

صحيح أن لتوقيف الطالب عن المدرسة جانبا إيجابيا يتمثل في ردع الطالب وتعليمه الانضباط وتحذيره من إمكانية الطرد النهائي من جهة، وتمكين العملية التربوية من التقدم من جهة أخرى إلا أن له جوانب سلبية متعددة منها ما يأتي:

- يولد التوقيف عن الدراسة في الطلبة نوعا من الشعور بالهزيمة الذاتية (Adams 2000; Costenbader and Markson 1998)، ويعمل على مضاعفة مشكلاتهم الوجدانية والعقلية. (Krezmien, et al. 2006) كما يصمهم بين أقرانهم وبين المعلمين، وبين أفراد الإدارة. (Martin and Halperin, 2006)
- يرتبط بالانتكاسة التي تنعكس في سلوك الطالب من خلال تكرار السلوك الانحرافي وتطوره. (Atkins, et al. 2002; Hemphill et al. 2006; Tolan and Gorman-Smith 1997; Lipsey 1992)
- يؤدي إلى انخفاض التحصيل الأكاديمي وانخفاض مستوى المشاركة في الأنشطة المدرسية المختلفة كما يؤدي مع مرور الوقت إلى الانسحاب كلية من التعليم. (Brady, 2005)
- يعيق الاعتماد المستمر على التوقيف، تفكير كل من المعلمين وأفراد الإدارة في البحث عن طرق تربوية بنّاءة للتعامل مع سلوك الشغب في المدرسة، وفي الفصول الدراسية. (Adams 2000; Atkins et al. 2002)
- يعمل على زيادة عزلة الطلبة عن الجماعات الاجتماعية الذين هم في حاجة ماسة إليها. وقد تبين أن الطلبة الموقوفين عن الدراسة لا يحرمون فقط من الدراسة، ولكن أيضا من زملائهم، وفرقهم الرياضية وأنشطتهم اللاصفية الأخرى. (Fallis and Opotow, 2003)

وتجدر الإشارة إلى أن المدراس عموما لا تمارس من أول مرة تجربة التوقيف المؤقت أو الدائم مع الطلبة الذين يستحقون هذا النوع من العقاب، ولكنها تتدرج في ممارسة أساليب عقابية أخرى لغاية ما تصل إلى مرحلة التوقيف المؤقت أو الدائم. وعلى العموم، فإن المراحل المختلفة التي تمر بها تجربة عقاب الطلبة المشاكسين هي: الإنذار الشفوي، فالإنذار الكتابي، فالحجز في المدرسة لفترة زمنية محددة فالتوقيف المؤقت، فالتوقيف الدائم.

مع العلم أن السلوكيات التي توصل إلى التوقيف عن المدرسة إنما تعود كما بين أبو زهري وآخرون (2008) إلى عدد من العوامل اهمها العوامل الأسرية (غياب الأسرة عن القيام بدورها، والتنشئة الاجتماعية الخاطئة وما ينتج عنها من سوء معاملة الأطفال، والإهمال وعدم تلبية الحاجات، والحرمان المادي والحرمان العاطفي، والأجواء المشحونة بالخلافات والتوتر بين أفراد الأسرة، التفكك الأسري) والعوامل المتعلقة بالبيئة المدرسية والصفية (الافتقار إلى إدراك حاجات الطلبة وفق مراحلهم العمرية

المختلفة وضعف القدرة على تلبيتها في الوقت المناسب، والافتقار إلى الأساليب التربوية في معالجة مشكلات الطلبة واللجوء إلى العقاب البدني)، والعوامل المتعلقة بالبيئة المحيطة والمجتمع المحلي (الفقر والبطالة والتأثير السلبي لوسائل الإعلام المختلفة).

بحث التراث الأدبي يبين أن الموضوع وعلى الرغم من أنه قد درس كميا من طرف الكثير من الباحثين (Haley, 2000; Dickinson, & Miller, 2006; Constenbader & Markson, 1994) إلا أنه لم يدرس كيفيا لا في العالم العربي، ولا في العالم الغربي بالصورة المطلوبة. ومن الدراسات الكيفية القليلة للموضوع، نشير إلى دراسة (تشانغ وبول) Chung and Paul (1996) اللذين قابلا عددا من الطلبة والمعلمين وأولياء الأمور حول التوقيف المؤقت للطلبة، ووجدا أن التوقيف المؤقت غير فعال، ويعتقد الطلبة أن التوقيف المؤقت يستخدم بكثرة، وأن تأثيره سالب على سلوكياتهم. وفي دراسة (تومسون) (Thompson, 2006)، التي تمت فيها مقابلة عدد كبير من الطلبة، والمعلمين سألتهم سؤالا واحدا، وهو: "أتعتقد أن التوقيف المؤقت فعال؟" وقد وجدت أن الطلبة يعتقدون أن التوقيف غير فعال. كما وجدت أن المعلمين يعتقدون أن التوقيف المؤقت غير فعال. وفي دراسة (جونستون) Johnston (1987) ، اتضح أن الطلبة يعتقدون أن التوقيف المؤقت كان عقابا ملائما وكاف وكان استخدامه فعالا في كبح السلوك غير الملائم. وقد توصلت الباحثة في هذه الدراسة إلى أن التوقيف المؤقت كان فعالا لأنه يستمد القوة من الدعم المستمر من طرف كل من أعضاء هيئة التدريس وأفراد الإدارة.

فهل تشكل الجوانب السلبية للتوقيف المؤقت عن الدراسة خبرة الطلاب؟ وهل يشعرون بما يمكن أن يسببه لهم من مشكلات في المستقبل؟ هذا ما سيحاول البحث الحالي معرفته.

الإشكالية:

تواجه الطالب داخل المدرسة عقبات قد تحول بينه وبين التكيف السليم مع المحيط التربوي وقد تدفعه إلى ارتكاب العديد من المخالفات التي قد تؤدي به في نهاية المطاف إلى التعرض إلى أنواع متعددة من العقوبات. ومن هذه العقوبات إيقافه عن الدراسة مؤقتا، الأمر الذي يؤدي به إلى المرور بالعديد من الخبرات التي قد تكون مؤلمة وتترك آثارا واضحة في شخصيته.

وتعد المخالفات السلوكية المدرسية التي تؤدي إلى إيقاف الطلبة عن الدراسة مؤقتا، أحد أبرز معوقات العملية التربوية والتعليمية، لما لها من أثر سلبي في سير العمل المدرسي، ولما تأخذه من جهد ووقت في التعامل معها، وقد لاحظ أحد الباحثين (ح. س) خلال عمله في الميدان التربوي كثرة هذه المخالفات، وانتشارها بين الطلبة خصوصاً في المرحلة الاعدادية. كما لاحظ أن استجابات الطلبة لهذه العقوبات متفاوتة. فمنهم من يشعر بالندم، ومنهم من يشعر بالفرح، ومنهم من يشعر بالحسرة، ومنهم من يشعر بالتحدي،،،

لقد أدى كل هذا إلى التفكير في إجراء دراسة علمية تدرس الخبرة المعيشة للطلبة الذين تم إيقافهم مؤقتا عن الدراسة. ومما شجع أيضا على القيام بهذه الدراسة، هو عدم وجود دراسة حاولت تحري الخبرات

التي يمر بها الطلبة الذين يرتكبون مخالفات أو مشكلات تؤدي بهم إلى التوقيف المؤقت عن الدراسة. وقد حاولت هذه الدراسة الإجابة عن السؤال الآتي:

• ما هي خبرة الطلبة الموقوفين عن الدراسة مؤقتا في مدرسة إعدادية الرفاع للبنين بمملكة البحرين؟

أهمية الدراسة:

تتجلى أهمية البحث في الآتي:

أولا، على المستوى العلمي:

- سيعمل البحث على نشر المنهج الكيفي في العالم العربي على غرار ما هو موجود في العالم الغربي.
- كما سيعمل البحث على نشر المنهج الفينومينولوجي في العالم العربي لأن استخدامه في البحث العلمي نادر أو ربما غير موجود أصلا.

ثانيا، على المستوى العملي:

• سيفيد البحث المعلم والطالب والأسرة ووزارة التربية والتعليم في التعرف على أبرز المخالفات التي يمارسها طلبة المرحلة الإعدادية وأساليب معالجتها تربوياً.

• سيعمل البحث على توفير بيئة تعليمية سوية تساعد الطلبة على التفاعل الفعال داخل البيئة المدرسية وخارجها، بحيث يبتعدون عن ارتكاب المخالفات التي تؤدي بهم إلى نيل العقوبات ومنها التوقيف عن الدراسة مؤقتا.

تحديد مصطلحات الدراسة:

– **الخبرة المعيشة:** يرى (ريد) ورفاقه (Reid, et al. 2005) أن الخبرة المعيشة هي موضوع علم النفس كما يرون أن التحليل الفينومينولوجي يزود الباحثين بالفرصة لفهم ما يجري في أعماق المستجوبين. وهي تستخدم لوصف الخبرات الأولية والانطباعات التي يختبرها الطالب الموقوف والتي تخصه هو لا غيره من الأفراد.

– **الطلبة الموقوفون عن الدراسة:** هم طلبة المرحلة الإعدادية في مدرسة إعدادية الرفاع في مملكة البحرين الموقوفون عن الدراسة مؤقتا بسبب مشكلاتهم السلوكية في الفصل الدراسي الأول من العام الدراسي 2012– 2013م.

إجراءات الدراسة الميدانية

منهج الدراسة:

تم اعتماد أحد أنواع المنهج الكيفي في هذه الدراسة وهو المنهج الفينومينولوجي، باعتماد طريقة الفينومينولوجيا الامبيريقية، أو الواقعة وراء نطاق الخبرة (Empirical or Transcendental phenomenology) التي يغلب فيها وصف ما يجري في النفس الانسانية وقت حدوث الخبرة موضوع الدراسة (Coliazzi, 1978; Giorgi, 1985) يرى (كلارك موستكاس) وهو من أنصار هذا النوع من الفينومينولوجيا

أن البحث الفينومينولوجي لا يركز على تفسيرات الباحث، ولكن يركز على وصف خبرات المشاركين في البحث. علاوة على ذلك، فهو يعتمد على مفهوم من المفاهيم التي قدمها (ادموند هوسرل) وهو "التعقيف" (Bracketing) ، حيث يعمل الباحثون على طرح خبراتهم جانبا بقدر المستطاع للحصول على منظور جديد للظاهرة المفحوص. (Moustakas, 1994) أما الاجراءات التي حددها (موستاكاس) للبحث الفينومينولوجي، والتي تتم الاستعانة بها، فهي:

- التعرف على ظاهرة ما،
- حصر الفرد لخبراته في تلك الظاهرة.
- جمع البيانات من عدد من الافراد الذين خبروا الظاهرة،
- تحليل البيانات وتحويلها الى عبارات ذات معنى(themes)
- العمل على تطوير وصف تركيبي (textural description) لخبرات الافراد،
- القيام بالجمع بين الاوصاف التركيبية والبنيوية للتمكن من التوصل إلى الروح الكاملة للخبرة.

مجتمع وعينة الدراسة:

تألف مجتمع البحث الحالي من جميع الطلبة الموقوفين عن الدراسة مؤقتا في مدرسة إعدادية الرفاع للبنين في مملكة البحرين خلال الفصل الدراسي الأول من العام الدراسي 2012/2011م، والذين بلغ عددهم 29 طالبا.

ووفقا لما ذكرته (تاسش) (Tesch, 1984)، يتوقف عدد أفراد عينة الدراسة على طبيعة المشكلة المراد دراستها. وقد اشارت إلى أن العينة المطلوبة في الدراسة الفينومينولوجية العادية يتراوح عدد أفرادها بين (10) و(15) فردا. لكنها حددت كحد أدنى 06 أفراد وكحد أقصى 25 فردا. تألفت عينة البحث الحالي من (9) طلاب من المرحلة الإعدادية وقد أخذوا عشوائيا من مجتمع الموقوفين عن الدراسة مؤقتا. وقد تراوحت أعمارهم ما بين 14–15 عاماً.

أدوات الدراسة وخصائصها السيكومترية:

أعتمد الباحثون على المقابلة المعمقة (Deep interview). بعد اختيار الطلبة الموقوفين عند الدراسة، طلب منهم الحضور إلى غرفة الإرشاد الاجتماعي، وقد تم إقناعهم بأن المعلومات التي يتم رصدها ستوظف لأغراض البحث العلمي فقط. تم إجراء المقابلة معهم في جو من الثقة والاحترام المتبادل حيث تفاعل الطلبة مع الدراسة بعد اقتناعهم بموضوعها وأهدافها. وقد استغرقت المقابلة الواحدة ما بين 40 و 60 دقيقة.

اختلفت استجابات الطلبة فمنهم من كان يبحر في الإجابة وعرض مشاعره وخبراته بشكل سلس ومنهم من كان يستغرق طويلا في التفكير قبل الإجابة وعرض المشاعر والخبرات. وقد كان السؤال

الرئيس الذي يطرح على الطلبة هو "ما هي الخبرة التي خبرتها أثناء توقيفك عن الدراسة بسبب مشاكلك السلوكية؟" وقد تم تسجيل استجابات الطلبة آليا بعد موافقتهم على ذلك.

نتائج الدراسة ومناقشتها:

تم التوصل إلى أن خبرة الطلبة الموقوفين عن الدراسة تتشكل من المفاهيم الآتية:

أولا، الخوف: وقد تبين من إجابات الطلبة الموقوفين عن الدراسة أن هذا المفهوم يشمل عددا من الجوانب هي:

1- الخوف من عدم القدرة على بناء علاقات ناجحة مع أصدقاء جدد: يخشى الطلبة الموقوفون عن الدراسة من عدم استطاعتهم بناء علاقات ناجحة مع زملائهم في المدرسة وتكوين صداقات معهم فقد قال احد الطلبة الموقوفين: "أنا خائف من زملائي ما يعطوني وجه ولا يتعرفون علي" وعن سبب خوفه قال: "عشانهم ينظرون لي على أني طالب كسول وصاحب مشاكل ولا يبوني صديق لهم."

2- الخوف من عدم القدرة على الحفاظ على العلاقات مع الأصدقاء القدامى: ويخشون أيضا من عدم تقبل أصدقائهم القدامى لهم، لأنهم قد يأخذون عنهم فكرة سيئة جراء إيقافهم المؤقت عن الدراسة، فقد قال أحد الطلبة الموقوفين: "أصلا ربعي ما بيرضون يتمون معي في علاقاتهم"، وعند نقاشه عن السبب قال: "عشان أنا كل شهر أتوقف فهم خائفين يمشون معاي فعشان كذا هم بيهدون علاقتهم واياي."

يمكن رد الخوف من عدم القدرة على تكوين صداقات جديدة والحفاظ على العلاقات القديمة إلى الدور الفعال للعلاقات الانسانية داخل المدرسة وما تعكسه من نتائج ايجابية على الطالب، فعند إحساس الطالب بأنه غير مرحب به كصديق من قبل اقرأنه سيعاني مشاعر الأسى والحزن. ومما يزيد العلاقات الانسانية أهمية كون أفراد عينة الدراسة في مرحلة المراهقة، الذين أكدوا بأنه يصعب عليهم ترك أصدقائهم والابتعاد عن زملائهم، وأكدوا كذلك أنهم مستعدون للتضحية برضا أحب معلميهم مقابل الإبقاء على مودة الزملاء والحفاظ على صداقة الأصدقاء. معروف في علم نفس المراهقة، أن الأطفال عندما يصلون إلى سن المراهقة، يشرعون في الانفصال عن أسرهم، ويفسحون المجال للعلاقات مع الأقران الذين يتزايد دورهم في حياة المراهقين. (Brown, 2004; Harris, 1995; Magnusson and Stattin, 1998)

في مرحلة المراهقة، يتزايد الوقت الذي يقضيه المراهق مع الأقران ولا تصبح العلاقات مع الأقران أكثر انتظاما وقوة فقط، ولكنها تصبح كذلك أكثر دعما للمراهقين. علاوة على كل هذا، يصبح المراهقون أكثر اهتماما بموضوع قبول الأقران لهم لأنهم يصبحون مصدر المهارات والاتجاهات والتجارب والخبرات التي يكتسبها المراهق من خلال التفاعل مع الأقران. (Brown, 1990; Bukowski, et al. 2007) كما يصبحون أيضا مصدر تعلم السلوكيات المضادة للمجتمع.

(Hawkins, et al., 1992; Oetting & Donnermayer, 1998)

3- الخوف من تشكل صورة سلبية حول الطلبة الموقوفين مؤقتا في أذهان المعلمين: كما يخشون أيضا من أن يكتسب المعلمون صورة سلبية عنهم تؤثر في نظرتهم لهم، وتعاملهم معهم. قال أحدهم "المعلمون بيتمون يعاملوني على إني طالب صاحب مشاكل". وقال آخر "أنا خائف أن المعلم يتم يترصد

لي في كل صغيرة وكبيرة عشانه مأخذ فكرة عني إني طالب مو زين". بينما عبر آخر عن خوفه من المعلم بقوله: "ماراح يطوفها لي المعلم وراح يرسبني لاني تكلمت عليه قدام الطلبة في الفصل"، وأخر يقول "انا خائف ان الصورة اللي مو زينة بسب توقيفي ماراح تروح من المعلمين فراح يخصمون علي في الاعمال ويرسبوني".

ومعروف أيضا في علم النفس التربوي أن العلاقة التربوية الايجابية بين المعلم والطلبة تعد من الأمور الأساسية لتحقيق التعليم الفعال داخل المدرسة. وقد أكد علماء نفس الطفولة (Spencer, 2003; Erikson, 1963) على أن المعرفة الحقيقية للتلميذ تتكون فقط في جو المحبة والاحترام. وحتى يتعلم التلميذ ويتطور في تعلمه، ويكون قادرا في نهاية المطاف على الإبداع، يحتاج إلى جو إنساني تسوده العلاقات الانسانية النبيلة. والعلاقة التربوية بين المعلم والتلميذ إما أن تكون علاقة إيجابية تؤثر تأثيرا إيجابيا في التربية والتعليم، وإما أن تكون سلبية تؤثر تأثيرا سالبا فيهما. يقول فتح الله (2010): "العلاقة الجيدة تفرضها ضرورة تدريسية وتربوية، إذ لا يمكنني أن أعطي ما لم يكن هناك علاقة ثقة مع الطالب، كي أتمكن من الانطلاق منها إلى التأثير في سلوكياتهم، فأعامل كلاً منهم حسب شخصيته وظروفه، وأقنعه عبر الحوار، وإن احتجت للحزم لا أتركه يصل إلى حد القطيعة مع الطالب أو اليأس من التأثير عليه".

4- الخوف من عقاب الآباء عندما يعرفون أن ابناءهم يوقفون مؤقتا عن الدراسة: ويشعرون بالخوف من عقاب الأبوين. فقد قال أحد الطلبة: "أبي ما راح يتجاوز عني هذ المرة عندما يسمع أني توقفت عن الدراسة". وقال آخر: "انأ خائف من ابوي لأنه ماراح يسكت على اللي سويته يوم طقيت واحد من الطلبة في الفصل قدام المعلم وراح يعاقبني ويحرمني من الطلعة".

يعرف الطلبة المشاغبون الموقوفون عن الدراسة، ماذا يحدث لهم من توبيخ وعقاب بدني ومعنوي من طرف ذويهم، عندما يعلمون أنهم أوقفوا عقابا لهم، ومع ذلك فهم يقومون بالسلوك. هذه الحلقة المفرغة يدخلها الطلبة الذين ينشؤون في بيئة تمارس العنف بصورة عادية، وهذا ما حذر منه كثير من الباحثين من أمثال: (عبد العزيز، 2010، American Academy of Pediatrics, 1998; Lytton, 1997; McCord, 1997; Straus, 1994) من أن أساليب التنشئة الاجتماعية العنيفة تنشئ جيلا يمارس العنف مع أبنائه ويمارس الأبناء العنف مع أبنائهم، وهكذا تتشكل الحلقة المفرغة التي نراها الآن.

5- الخوف من الرسوب في الامتحانات: ويشعرون بالخوف من الرسوب في الامتحانات. قال أحد الطلبة "ماني ناجح هالسنة فليش اتعب نفسي". وقال أخر "انا برسب لاني توقفت كم يوم وفاتني دروس كثيرة والمعلم ماراح يعيد الشرح للي". وقال آخر "المعلمين بيصعبون الاسئلة هالسنة وراح ارسب في الامتحان وما أحصل على العلامة المناسبة".

يعرف الطلبة الموقوفون عن الدراسة أنهم سيرسبون في الامتحانات لأنهم لا يحضرون الدروس ولا يتمكنون من فهمها ولا يتعرضون للخبرات التدريسية كبقية زملائهم، ومع ذلك فهم لا يسعون إلى الانتظام في الدراسة ولا يبذلون الجهد المطلوب. من حق الطالب أن يتوقع النجاح ويفكر فيه، ذلك أن الرغبة في النجاح حاجة من الحاجات الانسانية كما بين كثير من الباحثين:

(Schunk, 2004; Wigfield and Eccles, 2000)، لكن يجب أن يبذل الفرد الجهد المطلوب ويقوم بالسلوك المناسب، ويعلم أن النجاح لا يعني فقط الحصول على علامات مرتفعة، أو علامات أعلى مما يحصل عليه الآخرون. إن النجاح يعني تطور التعلم وإتقان المهارات المختلفة، والحصول على المعارف المناسبة، وغيرها من الأشياء الأخرى كالاتجاهات الموجبة نحو التعلم والمعلمين والمتعلمين والمدرسة ككل. وهذه حلقة مفرغة أخرى يدخلها الطلبة الموقوفون عن الدراسة. وقد تتطلب مسؤولية كسرها الكثير من الجهد ومن طرف جهات مختلفة (توفير جو متمحور حول التعلم، بناء الشعور بالمسئولية لدى الطلبة، بناء جو يعمل على تعزيز الدافعية لدى الطلبة، بناء الرغبة في التعلم لدى الطلبة، توفير معلمين أكفاء،،،). (الكريديس، 2008)

ثانيا، الإحساس العام بالحزن: الحزن هو استجابة متعددة الأوجه لما يشعر الفرد أنه قد خسره، خصوصا إذا كان المفقود شخصا عزيزا تربطه به علاقة قوية. ويكون في الغالب ذا أبعاد جسدية، ومعرفية وسلوكية، واجتماعية. يبين (سوليفان) وآخرون (Sullivan et al., 2008) أن الوظيفة الرئيسة للحزن هي ضبط الحاجة إلى الدعم الاجتماعي، والإعلان عن هذه الحاجة إلى الملأ.. وفي حالة ما إذا تم تجاهل هذه العاطفة، ولم تتم الاستجابة المطلوبة لها من طرف الفرد المعني، ومن طرف المحيطين به فإنها قد تتحول إلى شكل من اشكال الاكتئاب. ففي الدراسة التي أجراها (Kasch, et al. 2002)، تبين أن الحزن الذي يتم تجاهله لدى الأطفال والمراهقين يتحول إلى اكتئاب. قد تكون تجربة الحزن–كما بين (بوتري) وآخرون -(Putri, et al. 2012) إيجابية عندما يؤدي الحزن إلى أن يكون عبرة للفرد يتعلم منها الكثير من الدروس، ودافعا يدفعه إلى القيام بما هو منتظر منه على أكمل وجه، وخبرة روحية جميلة تقربه من الله سبحانه وتعالى، وقد تكون سلبية عندما يؤدي الحزن إلى الاكتئاب والشلل وعدم القدرة على قيام الفرد بالعمل المطلوب منه وعقبة في طريق استمرار الحياة، فقد اتضح في هذه الدراسة أن خبرة الموقوفين عن الدراسة تتشكل من الجانب السلبي للحزن. ولم تكن أبدا ذات مكون إيجابي يدفع الطلبة إلى الإقلاع عن سلوك الشغب والانتظام في العملية التعلمية بصورة جيدة.

وقد يكون من الطبيعي أن يشعر الطلبة الموقوفون عن الدراسة بالحزن بسبب ابتعادهم عن المدرسة بكل ما فيها ومن فيها.

يمكن رد حزن الطلبة الموقوفين عن الدراسة إلى عدد من العوامل؛ منها رسوبهم المتوقع في الدراسة، وتوقع طردهم بالكامل من المدرسة عند تكرار الرسوب الذي إذا حدث، يحرمهم من الكثير من المعززات التي توفرها لهم المدرسة، كالأصدقاء، وجماعات اللعب، وحصص الرياضة والتربية الفنية والموسيقى. فقد عبر أحدهم عن أنه حزين لتوقيفه عن الدراسة بقوله: "أنا حدي متضايق لاني ابتعدت عن المدرسة" وعند سؤاله عن السبب قال: "عشان المدرسة تعلمني واخذ منها الشهادة"، بينما قال آخر "انا متضايق عشاني ابتعدت عن اصحابي وربعي".

ثالثا، تقدير الذات السلبي وضعف الثقة بالنفس: أصدر الطلبة العديد من العبارات التي تعبر عن تقدير الذات السلبي لديهم من مثل "أنا اصلا كرهت نفسي"، "أنا مو حق دراسة وما استحق النجاح أصلا".

تقدير الذات مهم جدا من حيث أنه هو البوابة لكل أنواع النجاح الأخرى. فمهما تعلم الطالب طرق النجاح والتطوير، فإذا كان تقديره لذاته وتقييمه لها ضعيفا فلن ينجح في الأخذ بأي من الطرق المؤدية إلى النجاح، لأنه يرى نفسه غير قادر وغير أهل وغير مستحق لذلك النجاح. إن تدني تقدير الذات يشعر الطالب بأنه غير مؤهل لتحقيق المطالب التي يتوقعها الغير منه، وهي مطالب يشترك الآباء والمعلمون والرفاق في إملائها بشكل مباشر أحياناً وغير مباشر أحياناً أخرى. وقد تبين للباحثين وجود نوع من ضعف الثقة بالنفس لدى الطلبة الموقوفين عن الدراسة مؤقتا، فأحدهم قال "أنا واثق من رسوبي في اغلب المواد"، وقال آخر معبرا عن خبرته "انا فاشل في الدراسة من دخلت المدرسة" وأخر يقول: "أنا حاط في بالي اني ماراح انجح وبعيد السنة مرة ثانية."

يمكن رد تقدير الذات المتدني وضعف الثقة بالنفس إلى الخوف من التقييم السلبي للآخرين والفشل في تحقيق النجاح، والخوف من الرفض. وقد بين أحمد (2011) أن الطالب الذي يعاني تقدير الذات السلبي وضعف الثقة بالنفس يشعر بالراحة عندما يكون بمفرده أو مع أناس يعرفهم جيدا أو يثق بهم، ويشعر بالتوتر عندما يكون في جماعة مع أناس لا يعرفهم، أو عند مقابلة مسئولين ذوي سلطة أو عندما يكون في محط انتباه الآخرين.

وقد أشار كثير من الباحثين إلى أن الطالب الذي يمتلك مفهوما موجبا عن ذاته يشعر بالرضا عن نفسه والتقدير المرتفع لذاته، بينما يشعر الطالب الذي يمتلك مفهوما سالبا عن ذاته بعدم الرضا عن نفسه، ويحقر دائما ذاته ويقلل من شأنها ويشعر بأن لا قيمة له في هذه الحياة. (ليندنفيلد، 2006; مالهي وريزنر 2006)

يرى عبد الله (2010) أن هنالك العديد من الأسباب التي تؤدي إلى تقدير الذات السلبي وضعف الثقة بالنفس لدى الطلبة ومنها:

- قيام الوالدين أو المعلمين والمحيطين بالأطفال بعمل المقارنات والموازنات الجائرة بين طفل وآخر لأنها غالباً ما تؤدي إلى عواقب وخيمة ونتائج سيئة، حيث تسبب تثبيط همة الطفل وتضاؤل عزيمته، ونادراً ما تؤدي هذه الموازنات إلى نتائج إيجابية في صالح الطفل.
- يخطئ الوالدان في التدخل المستمر في شؤون الطفل كافة بمناسبة وغير مناسبة، كاختيار اللعب والكتب، والملابس، والأصدقاء، والطعام الذي يأكله وغيره.
- الحماية الزائدة التي يمارسها الوالدان مع الطفل، مما يجعله يشبّ معتمداً على غيره جباناً خائفاً لا يؤدي عملاً بنفسه ولو كان قليلاً.
- بعض الآباء والمعلمين يظلمون الطلبة حين يتوقعون منهم الكمال الزائد، فيتوقعون كل جوانب القوة التي يبتغونها، وتكون النتيجة أن يشعر الطفل أنه غير مؤهل وغير قادر على تلبية رغبات وتوقعات أهله.
- الإسراف في العقاب والتسلط من قبل البيت أو المدرسة، فيعاقبونهم بشدة وقسوة وينهرونهم إذا انحرفوا عن الكمال قيد أنملة، مما يشعر الأطفال بأنهم غير جديرين بالاعتبار.

- كثرة النقد المستمر وعدم الاستحسان يؤديان إلى شعور الطفل بعدم الجرأة واليأس والإحباط، وتدفعه ليقول في نفسه.

كما قد اشار (أريكسون) (Erikson, 1963) إلى أننا نحن البشر ونحن في مراحل النمو المختلفة (ثمان مراحل) نواجه معضلات اجتماعية في كل مرحلة من المراحل. وإن حل المعضلة الواحدة يحقق التوازن بين الفرد والمجتمع، وسيكون بالتالي نمو الفرد الاجتماعي سليما، ويتحقق رضا الفرد عن الحياة لكن عدم التمكن من حل المعضلة يجعل نمو الفرد ضنكا، وسيكون من الصعب على الفرد التعامل مع معضلة المرحلة الموالية. وما يعنينا من مراحل النمو النفسي الاجتماعي التي اقترحها (أريكسون) هي المرحلة الخامسة وهي مرحلة الهوية مقابل غموض الدور. وعلى المراهق في هذه المرحلة أن يجيب عن السؤال الآتي: من أكون؟ كما يجب عليه أن يبني هوية متسقة من المدركات الذاتية والعلاقات مع الآخرين. وإن الأشخاص الذين يفشلون في بناء الهوية يعانون من غموض الدور أو الشك في من هم وإلى اين هم متجهون. ومن وجهة نظر (باندورا) أو الفعالية الذاتية، فإن مثل هؤلاء الأفراد عندهم فعالية ذاتية منخفضة جدا. (Bandura, 1977)

رابعا، الشعور بالذنب: وهو شكل من أشكال العواطف السلبية. وينتج عندما يشعر الفرد أن سلوكه يخالف المعايير الشخصية والاجتماعية التي تحرك ذلك السلوك (Baumeister, et al., 1994; Frijda, 1994; Tangney, et al., 1996) ، ويرتبط بشكلٍ كبير بتقدير الذاتٍ المنخفض، إذ أنه يتضمن إحساساً داخلياً بعدم الراحة والإهانة النفسية بسبب شعور الفرد بأن الآخرين ينظرون إليه نظرة سلبية (Thompson, et al, 2008) وقد رأى علماء النفس ومن فترة طويلة (Ausubel, 1955; Benedict, 1967) أن الشعور بالذنب مفهوم نفسي مركب تتداخل حدوده بحدود مفاهيم نفسية أخرى مثل الشعور بالخزي والشعور بالندم، والشعور بالحرج. يشعر الإنسان عادة بضرورة مراجعة نفسه ومحاسبتها عما قامت به من سلوكيات أو من أحاسيس ومشاعر ومعتقدات، ويصاحب هذه العملية آلام ومعاناة أو رضا وارتياح كل حسب ما سبقه من عمل أو شعور. ومهما كان الإنسان سويا وعلى قدر من الاتزان الانفعالي، لابد من ارتكابه بعض الأخطاء أو شعوره بالخطأ ولوم الذات ومحاسبتها. وهذه تعتبر ظاهرة صحية إذا كان الشعور بالذنب أو الخطأ واقعياً ويرتبط بالإتيان بأخطاء محددة نحو الذات أو الآخرين أو البيئة من حول الفرد. (بني يونس، 2007)

يشعر الطلبة الموقوفون بالذنب عما حصل، ويعبرون عن ندمهم عما ارتكبوه من أخطاء أدت بهم إلى التوقيف عن الدراسة، وقد بينوا أنهم لن يكرروا هذا الخطأ مرة أخرى. فقد قال أحد الطلبة: "أنا ابي ارجع للمدرسة وماراح اكررها".وقال آخر: "أنا مستحي من المعلم، لاني تكلمت عليه وغلطت عليه قدام الطلبة". وقال ثالث: "ما راح اسويها نهائيا لاني ابي انجح واصير مثل زملائي الباقيين."

الصورة النهائية لخبرة الطلبة الموقوفين عن الدراسة:

معروف لدى علماء النفس (Fredrickson, 2001; Fredrickson, & Branigan, 2005; Seligman,et al. 2006; Tashiro, & Frazier, 2007) أن العواطف الانسانية يمكن تصنيفها بناء

على طبيعتها إلى صنفين؛ هما: العواطف الموجبة، وتعبر عن الرغبة في الاحتواء والشمول، وعادة ما تكون من ورائها الرغبة في الاستمتاع ولم الشمل، ومنها الاهتمام والحماس والضحك والتعاطف والنشاط والفضول. والعواطف السالبة وتعبر عن الرغبة في الاستثناء والاقصاء وتقوية موقع الفرد على حساب الآخرين والرغبة في التخلص ممن أو مما يعتبر تهديدا للفرد. وعادة ما يكون من ورائها الخوف من المجهول ومن نشاط الآخرين والرغبة في السيطرة عليهم، ومنها اللامبالاة والشعور بالذنب والحزن والخوف والبغض واللوم والعتاب والغضب والعدوان.

تبين من النتائج التي سبقت الإشارة إليها إلى أن خبرة الطلبة تتكون من أربعة مفاهيم رئيسة هي الخوف وتقدير الذات المنخفض والحزن والشعور بالذنب. وكما هو واضح فإن أغلب المفاهيم الرئيسة (الخوف والحزن والشعور بالذنب) هي عواطف انسانية لكنها سالبة. أما تقدير الذات فهو ذو جوانب متعددة: جانب وجداني وجانب معرفي وجانب نزوعي. وبالتالي، يمكن القول انها خبرة سلبية تتصف بعدد من الأوصاف أهمها:

- **الرغبة في الاستثناء وجذب الانتباه:** أشار الدسوقي (1979) ومن فترة، إلى أن نمط الأسرة الذي يتواجد فيه الطفل، واسلوب المعاملة الوالدية الي يترعرع تحته، يلعبان دورا كبيرا، في تنشئة الطفل. كما أشار إلى أن الأسرة المتساهلة يصبح أبناؤها أنانيين ومزاجيين، يتوقعون دائماً الانتباه والعطف من الآخرين.
- **التخلص من التهديد الذي يشعر به الطلبة:** يشير الباحثون في علم نفس الطفولة (يونس، 1986) إلى أن الأطفال الذين يربون في ظل أساليب المعاملة الوالدية السلبية وخاصة أسلوب النبذ ينمون وهم محملون بخبرات الهم والكآبة والشك في نوايا الآخرين، ذلك أن النبذ يجعل الفرد يبالغ في تقدير المواقف المهددة ويدرك إمكاناته على أنها غير كافيه لمواجهتها. (اسعد، 1985) وقد أشار مخيمر(1996) إلى أن من يمارس معه أسلوب النبذ تمتد نظرته السلبية إلى العالم من حوله فينظر إليه على أنه مكان غير آمن.
- **أنها خبرة تؤثر فيها مكونات الجانب الوجداني في مكونات الجانب العقلي لدرجة أنها لا تمكن صاحبها من التفكير السليم.** وقد أشار الكثير من الباحثين إلى أن العواطف السالبة تؤثر تأثيرا سالبا في مكونات الجانب العقلي عند الإنسان (Bower & Forgas, 2001; Chepenik, et al. 2007) والصحيح هو أن يكون ثمة تكامل بين مكونات الجانب الوجداني ومكونات الجانب المعرفي حتى يكون الفرد قادرا وبصورة فعالة على استخدام قدراته العقلية، وبالتالي على مواجهة أحداث الحياة. سبق وأن تمت الإشارة إلى أن سن الأفراد يتراوح بين 14 و15 سنة، وهذا معناه أنهم في المرحلة المتوسطة من مراحل المراهقة، وهي المرحلة التي سماها (كرناني) و(بوم) مرحلة الثورة الوجدانية (Karnani & Pomm, 2006). ومن خصائصها ما قد يوجد فيها من تناقض. فمن جهة فإن الطلبة يظهرون السلوك الذي يوجب توقيفهم عن الدراسة مؤقتا، ومن جهة أخرى يعبر هؤلاء الطلبة عن خبرات وجدانية تنم عن الخوف والحزن والشعور بالذنب. (Larsen, et al. 2001)

مقترحات الدراسة:

بناء على نتائج الدراسة ولتعزيز تكيف الطلبة مع المدرسة وتخفيف السلوكيات السلبية التي تؤدي بهم إلى التوقيف عن الدراسة مؤقتا يوصي الباحثون بما يلي:

1. ضرورة تركيز المرشدين التربويين في المدارس على الجانب الإرشادي الوقائي في إرشادهم للطلبة، وذلك بوفير السبل الكفيلة بوقاية الطلبة من الوقوع بالأخطاء التي تؤثر سلبا على دراستهم.

2. عقد ورش خاصة بالطلبة لتوعيتهم بمخاطر ارتكاب مخالفات قد تؤدي بهم إلى العقوبات المنصوص عليها بالقوانين المدرسية.

3. عقد ورش للمعلمين تتمحور حول كيفية التعامل مع الطلبة بصورة بناءة بشكل يخفف من ارتكاب الطلبة للمخالفات السلوكية وغيرها.

4. .تصميم برامج تدريبية خاصة بالطلبة الموقوفين عن الدراسة مؤقتا لتعديل بعض الاتجاهات والسلوكيات السلبية التي تؤدي بهم إلى نيل عقوبة التوقيف عن الدراسة لديهم بشكل يؤثر إيجابا على تكيفهم الدراسي .

5. عدم معاملة الطلبة الموقوفين عند الدراسة أثناء عودتهم للمدرسة بحساسية زائدة من ناحية التدقيق عليهم في كل شي من قبل الهيئة الإدارية والتعليمية بالمدرسة.

قائمة المراجع

المراجع العربية:

أبو زهري، علي والزعانين، جمال عبد ربه وحمد، جهاد جميل (2008). اتجاهات طلبة الجامعات الفلسطينية نحو العنف ومستوى ممارستهم له. ***مجلة جامعة الأقصى***، 12(1). 125- 172.

أبو مصطفى، نظمي عودة (2006). المشكلات السلوكية الشائعة لدى الأطفال الفلسطينيين دراسة ميدانية على عينة من أطفال الأمهات العاملات وغير العاملات. ***مجلة الجامعة الإسلامية (سلسلة الدراسات الإنسانية)***. 14 (2)، 399-432.

أحمد، سهير كامل (2001). **الصحة النفسية للأطفال**. الإسكندرية: مركز الإسكندرية للكتاب.

أسعد، ميخائيل إبراهيم (1985). **مشكلات الطفولة والمراهقة**. القاهرة: دار الآفاق الجديدة.

الدسوقي، كمال (1979). **النمو التربوي للطفل والمراهق**. بيروت: دار النهضة العربية للنشر.

الزعبلاوي، محمد السيد محمد (1424هـ). **تربية المراهق بين الإسلام وعلم النفس**، الرياض: مكتبة التوبة.

عبد العزيز، مفتاح محمد (2010). **مقدمة في علم نفس الصحة**. عمان: دار وائل للطباعة والنشر والتوزيع.

عبد الله، محمد قاسم (2010). **مدخل إلى الصحة النفسية**. دار الفكر للنشر والتوزيع.

فتح الله، هاشم (2010). المقومات الاجتماعية للبيئة **المدرسية**. دار الهدى للنشر والتوزيع.

الكريديس، ريم بنت سالم علي (2008). **قلق الاختبار وعلاقته بالدافعية للإنجاز وبعض المتغيرات لدى طالبات كلية التربية لإعداد معلمات المرحلة الابتدائية بالرياض**. رسالة ماجستير غير منشورة، كلية التربية، جامعة الملك سعود، الرياض.

ليندنفيلد جيل (2006). **تقدير الذات**. الرياض: مكتبة جرير.

مالهي رانجيت وريزنر روبرت (2006). **تعزيز تقدير الذات**. الرياض: مكتبة جرير.

مخيمر، عماد محمد (1996). إدراك القبول والرفض الوالدي وعلاقته بالصلابة النفسية لطلاب الجامعة. ***مجلة دراسات نفسية*** تصدر عن رابطة الأخصائيين النفسيين رانم، 6(2). 95 – 117.

المنتشري، عبد الله بن دخيل الله شلوان (2007). **واقع المخالفات السلوكية لدى طلبة المرحلة المتوسطة والأساليب التربوية المقترحة لمعالجتها**.

معوض، خليل ميخائيلبني يونس، محمد (2007). علاقة مستويات الصحة النفسية بأبعاد التوجه الزمني عند عينة من طلبة الجامعة الأردنية. ***مجلة دراسات*** (الجامعة الأردنية، عمّان، الأردن)، 34 (1). 38-52.

يونس، انتصار (1986). **السلوك الإنساني**. القاهرة: دار المعارف.

المراجع الأجنبية:

Adams, A.T. (2000). *The Status of school discipline and violence*. Annals of the American Academy of Political and Social Science, 567, 140 – 156.

American Academy of Pediatrics. (1998). *Guidance for effective discipline*. Pediatrics, 101, 723–728.

Atkins, M.S., McKay, M. M., Frazier, S. L., Jakobsons, L. J., Arvanitis, P. Cunningham, T. Brown, K., & Lambrecht. L. (2002). Suspensions and detentions in an urban, low-income school: Punishment or reward? *Journal of Abnormal Child Psychology*, 30 (4), 361 - 71.

Ausubel, D. P. (1955). Relationship between shame and guilt in the socializing process. *Psychological Review*, 62, 378-390.

Bandura, A. (1977). Self-efficacy: Toward a unifying theory of behavioral change. *Psychological Review*. 84. 191-215.

Baumeister, R. F., & Stillwell, A. M., & Heatherton, T.F. (1994). Guilt: An interpersonal approach. *Psychological Bulletin*, 115. 243–267.

Benedict, R. (1967). *The Chrysanthemum and the Sword*. London: Routledge and Kegan Paul.

Bower, G. H., & Forgas, J. P. (2001). *Mood and Social Memory*. In J. P. Forgas (Ed.), The handbook of affect and social cognition (pp. 95– 120). Mahwah, NJ: Erlbaum..

Brady, P. (2005). Inclusionary and exclusionary secondary schools: The effect of school culture on student outcomes. *Interchange*, 36, 295-311.

Brown, B.B. (2004). *Adolescents relationships with peers*. In R.M. Lerner and L. D. Stenberg. (Eds.). (pp. 363-394). Hoboken, NJ: John Wiley and Sons.

Brown, B. B. (1990). *Peer groups and peer culture*. In S.S. Feldman and G.R. Eliott (Eds.). At the threshold; the developing adolescent. (pp. 171-196). Cambridge MA: Harvard university press.

Bukowski, W.M., Brendgen, M. and Vitaro, F. (2007). *Peers and socialization effects on externalizing and internalizing problems*. In J.E. Grusec & P.D. Hastings (Eds). Handbook of socialization: theory and research. (pp. 355- 381). New York: Guilford Press.

Chepenick, L. G., Cornew, L. A., Farah, M. J. (2007). The Influence of Sad Mood on Cognition. *Emotion*. 7(4), 802-811.

Chung, G., & Paul, R. (1996). *School-wide discipline policies: In-school suspension in one middle school*. (Report) University of Virginia. (ERIC Document Reproduction Service No. 420105).

Coliazzi, P.F. (1978). *Psychological research as the phenomenologist views it*. In R. Valle & M. King (Eds.), Existential-phenomenological alternatives for psychology (pp.48-71). New York: Oxford University press.

Constenbader, V., & Markson, S. (1994). School suspension: A survey of current policies and practices. *NASSP Bulletin*, 78, 103-107.

Costenbader, V., & Markson, S. (1998). School suspension: A study with secondary school students. *Journal of School Psychology*, 36, 59-82.

Dickinson, M. C., & Miller, T. L. (2006). Issues regarding in-school suspension and high school students with disabilities. *American Secondary Education* 35(1), 72-82.

Erikson, E. H. (1963). *Childhood and society* (2nd Ed). New York : Norton.

Fallis, R. K. & Opotow, S. (2003). Are students failing school or are schools failing students? Class cutting in high school. *Journal of Social Issues*, 59 (1), 103-119.

Fredrickson, B. L. (2001). The role of positive emotions in positive psychology - the broaden-and-build theory of positive emotions. *American Psychologist*, 56(3), 218-226.

Fredrickson, B.L. & Branigan, C. (2005). Positive emotions broaden the scope of attention and thought-action repertoires. *Cognition and Emotion*, 19(3), 313-332

Frijda, N.H. (1994). Emotions are functional, most of the time. In P. Ekman & R.J. Davidson (Eds.), *The nature of emotion* (pp. 112– 122). New York: Oxford University Press.

Giorgi, A. P. (1985) *Sketch of a Psychological Phenomenological Method*, in: A. P. Giorgi (Ed.), Phenomenology and Psychological Research. Pittsburgh, PA: Duquesne University Press.

Glasser, W. (1998). *Choice theory: a new psychology of personal freedom*. New York: HarperCollins.

Greenberg, D. (1987). *Teaching Justice through Experience*, Massachusetts: The Sudbury Valley School Press

Haley, N. A. (2000). In-school literacy extension: Beyond in-school suspension. *Journal of Adolescent and Adult Literacy*, 43(7), 654-661.

Harris, J. R. (1995). Where is the child environment? A group socialization theory of development. *Psychological Review*, 102, 458- 489.

Hemphill, S. A., Toumborou, J. W., Herrenkohl, T. I., McMorris, B. J., & Catalano, R.F. (2006). The effect of school suspensions and arrests on subsequent adolescent antisocial behavior in Australia and the United States. *Journal of Adolescent Health*, 39(5), 736-744.

Hawkins, J.D., Catalano, R.F., & Miller, J.Y. (1992). Risk and protective factors for alcohol and other drug problems in adolescence and early adulthood: implications for substance abuse prevention. *Psychological Bulletin*, 112, 64-105.

Johnston, J. S. (1987). In-school suspension from the students‟ perspective. *NASSP Bulletin*, 71, 122-129.

Karnani, H., & Pomm, H., (2006). Screening for adolescent depression and anxiety in the primary care environment: Calming the storm within. *Northeast Florida Medicine*, 57, 41-46.

Kasch, K. L., Rottenberg, J., Arnow, B. A., & Gotlib, I. H. (2002). Behavioral activation and inhibition systems and the severity and course of depression. *Journal of Abnormal Psychology*, 111, 589-597.

Krezmien, M. P., Leone, P. E., & Achilles, G. M. (2006). Suspension, race, and disability: Analysis of statewide practices and reporting. *Journal of Emotional and Behavioral Disorders*, 14(4), 217-226.

Larsen, J. T., McGraw, A. P., & Cacioppo, J. T. (2001). Can people feel happy and sad at the same time? *Journal of Personality and Social Psychology*, 81, 684-696.

Lipsey, M. (1992). *Juvenile delinquency treatment: A meta-analytic inquiry into the variability of effects*. In T.D. Cook, H. Cooper, D.S. Cordray, H. Hartmann, L.V. Hedges, R.J. Light, T.A. Louis, and F. Mosteller (Eds.) Meta-Analysis for Explanation: A Casebook. New York: Russell Sage Foundation.

Lytton, H. (1997). Physical punishment is a problem, whether conduct disorder is endogenous or not. *Psychological Inquiry*, 8, 211–214.

Magnusson, D. and Stattin, H. (1998). *Person context interaction theories*. In R. Lerner (Ed.). Hand book of child psychology. Vol 1. Theoritical models of human development (pp. 685- 740). New York: Wiley

Martin, N. & Halperin, S. (2006). *Whatever it takes: How twelve communities are reconnecting with out-of-school youth*. Washington, DC: Youth Policy Forum.

McCord, J. (1997). On discipline. *Psychological Inquiry*, 8, 215–217.

Moustakas, C. (1994). *Phenomenological Research Methods*. Sage Publications, Thousand Oaks: Sage Publications.

Oetting, E.E. & Donnermayer, J.F. (1998). *Primary socialization theory: the etiology of drug use and deviance*. Part I. Substance Use & Misuse, 33, 1-32

Putri, A. K., Prawitasari, J. E., Hakim, M. A., Yuniarti, K. W., & Kim, U. (2012). Sadness as perceived by Indonesian male and female adolescents. *International Journal of Research Studies in Psychology*, 1 (1), 27-36

Reid, K., Flowers, P. and Larkin, M. (2005). Exploring lived experience. *The Psychologist*, 18 (1), 20- 23

Schunk, d. (2004). *Learning theories: an educational perspective*. Upper Saddle River, NJ; Merill/ Prentice Hall.

Seligman, M., Rashid, T. & Parks, A. (2006). Positive Psychotherapy. *American Psychologist*, 61, 774 – 788.

Spencer, R. (2003). Voyages: *Childhood and Adolescence.* New York: Thompson Publishing.

Straus, M. A. (1994). B*eating the devil out of them: Corporal punishment in American families*. New York: Lexington Books.

Sullivan, A., Kozleski, E. B., & Smith, A. (2008). *Understanding the current context of minority disproportionality in special education: Federal response, state activities, and implications for technical assistance.* Paper presented at the American Educational Research Association Annual Meeting, New York, NY.

Tangney, J.P., Miller, R.S., Flicker, L., & Hill-Barlow, D. (1996). Are shame, guilt, and embarrassment distinct emotions? *Journal of Personality and Social Psychology*, 70, 1256–1269.

Tashiro, T., Frazier, P. (2007). The causal effects of emotions in couples' cognition and behaviour. *Journal of Counselling Psychology*, 54(4), 409 – 422.

Tesch, R. (1984) *Phenomenological Studies: A critical analysis of their nature and procedures*. Paper presented at the American Educational Research Association Annual Meeting, New Orleans, LA.

Thompson, K. M. (2006). *Adolescent, family and school determinants of school suspension. Published master¨s thesis*. The University of Guelph. Ontario, Canada.

Thompson. T., Sharp, J. and Alexander, J. (2008): Assessing the Psychometric Properties of a scenrio- Based measure of achievement Guilt and Shame, *Journal of Educational Psychology*, 1, 1- 23.

Tolan, P. H., and Gorman-Smith, D. (1997). *Families and development of urban children*. In H. J. Walberg, O. Reyes & R. P. Weissberg (Eds.), Urban children and youth: Interdisciplinary perspectives on policies and programs (pp. 67-91). Thousand Oaks, California: Sage.

Wigfield, A. and Eccles, J. (2000). Expectancy value theory of achievement motivation. *Contemporary Educational Psychology*, 25, 68- 81.