الـــجمهوريـــة الجزائريـة الديمقراطيـة الشعبيـــــــــة
وزارة التـــعليـم العـــــالـــي و البحـث العلمـــي
جامعـــة العربي بن مـــهيدي – أم البواقـــي –
كلية العلوم الاجتماعية و الإنسانية

قسم العلوم الاجتماعية رقم التسجيل:.....
الرقم التسلسلي:.....

المقاربة المعرفية لتفسير ظاهرة العنف لدى طلبة الجامعة

من وجهة نظر الأساتذة دراسة ميدانية بجامعة العربي بن مهيدي أم البواقي

أطروحة مقدمة لنيل شهادة دكتوراه علوم في علم النفس التربوي

تحت إشراف:

من إعداد الطالبة: **الأستاذ الدكتور زين الدين مصمودي**
خولة حكيم

لجنة المناقشة

اللقب و الاسم	الرتبة العلمية	الجامعة الأصلية	الصفة
أ.د. أحمد زرزور	أستاذ التعليم العالي	جامعة أم البواقي	رئيسا
أ.د. زين الدين مصمودي	أستاذ التعليم العالي	جامعة أم البواقي	مشرفا
أ.د. صبرينة سليماني	أستاذ التعليم العالي	جامعة قسنطينة 2	عضوا مناقشا
د. سامي مقلاتي	أستاذ محاضر أ	جامعة قسنطينة 2	عضوا مناقشا
د. نورة العايب	أستاذ محاضر أ	جامعة أم البواقي	عضوا مناقشا
د. أسماء سعادو	أستاذ محاضر أ	جامعة أم البواقي	عضوا مناقشا

السنة الجامعية

2022/2021

الـــجمهوريـــة الـجزائريـة الـديمقراطيـة الشعبيـــــــــة
وزارة التـــعليـم العـــــالـــي و البـحث العلمـــي
جامعـــة العربـي بن مـــهيـدي – أم البواقـــي –
كلية العلوم الاجتماعية و الإنسانية

قسم العلوم الاجتماعية رقم التسجيل:.....
الرقم التسلسلي:.....

المقاربة المعرفية لتفسير ظاهرة العنف لدى طلبة الجامعة

من وجهة نظر الأساتذة دراسة ميدانية بجامعة العربي بن مهيدي أم البواقي

أطروحة مقدمة لنيل شهادة دكتوراه علوم في علم النفس التربوي

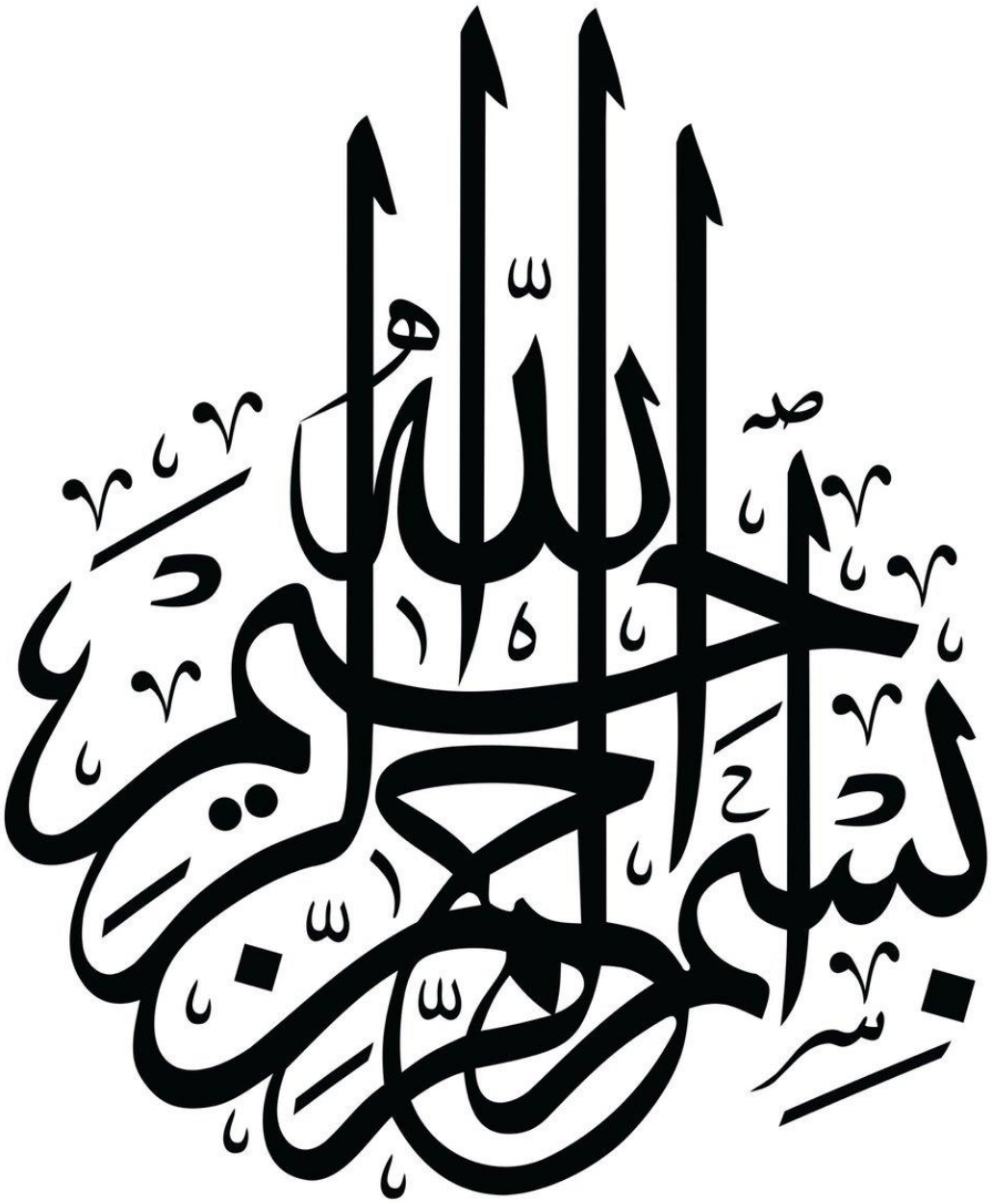
تحت إشراف:

من إعداد الطالبة: الأستاذ الدكتور زين الدين مصمودي
خولة حكيم

لجنة المناقشة

اللقب و الاسم	الرتبة العلمية	الجامعة الأصلية	الصفة
أ.د. أحمد زرزور	أستاذ التعليم العالي	جامعة أم البواقي	رئيسا
أ.د. زين الدين مصمودي	أستاذ التعليم العالي	جامعة أم البواقي	مشرفا
أ.د. صبرينة سليماني	أستاذ التعليم العالي	جامعة قسنطينة 2	عضوا مناقشا
د. سامي مقلاتي	أستاذ محاضر أ	جامعة قسنطينة 2	عضوا مناقشا
د. نورة العايب	أستاذ محاضر أ	جامعة أم البواقي	عضوا مناقشا
د. أسماء سعادو	أستاذ محاضر أ	جامعة أم البواقي	عضوا مناقشا

السنة الجامعية
2022/2021


بسم الله الرحمن الرحيم

شكر و عرفان

الحمد لله رب العالمين و الصلاة و السلام على أشرف المرسلين، سيدنا محمد المبعوث رحمة للعالمين، و على آله و صحبه، و من تبعهم بإحسان إلى يوم الدين.

أتقدم بأسمى عبارات الشكر و الامتنان إلى الأستاذ الدكتور المشرف "زين الدين مصمودي" على كل المساعدة التي قدمها لي و العون الذي مدني به عند الحاجة، حيث لم يبخل علي بتوجيهاته و معلوماته القيمة التي ساهمت في إثراء موضوع دراستي في جوانبها المختلفة، كما أتقدم بجزيل الشكر إلى أعضاء لجنة المناقشة الموقرة، دون نسيان أساتذة قسم العلوم الاجتماعية بجامعة أم البواقي الكرام على رحابة صدرهم و معاملتهم الإنسانية مع الطلبة.

خولة حكيم

الإهداء

أهدي هذا العمل المتواضع إلى النجوم البراقة التي تضيء سمائي، إلى أمي الحضن الدافئ و القلب الحنون، سعة الصدر التي ضحت من أجلي بالكثير و عانت من أجلي الكثير، التي علمتني معنى الصبر و معنى الالتزام لتحقيق الأهداف، التي بفضلها أصبحت قوية و لا أستطيع أن أوفي و لو جزءا بسيطا من تضحياتها.

إلى أبي العزيز الغالي المعنى الكبير و العطاء الكبير و الحنان الكبير الذي علمني معنى الإيثار و حب الخير و الجود و الخُلُق، إلى الذي نسج من المستحيل حياة يغطيها الأمل، إلى الذي به تحلو الحياة و تتحطم المأساة، إلى من أعطاني الأمان و الحب باهتمامه بي و خوفه علي، إلى من جاهد و كافح لكي يسعدني و لا يجعل الدمعة تنزل على وجنتيّ.

إلى أختي الوحيدة، الدنيا و العالم، هي علاج لهموم الأيام و الأمل إذا غاب الأمل، إلى الدكتورة الصغيرة المثابرة التي هي مثلي الأعلى في الحياة و مرآتي الصافية التي ما فتئت تشجعني و تؤازرني.

إلى زوجي العزيز الذي رافقني خطوة بخطوة و شجعني من أجل إنهاء هذا العمل و الذي يفرح بنجاحاتي و تألقاتي، دائما أجده بجانبي، إلى الذي يحتمل طقوسي و تقلباتي المزاجية.

إلى حبيبيّ ولديّ خالد و ملاك نور عيني و ثروتي و عملي الممتد.

...أهدي ثمرة جهدي المتواضع

ملخص البحث:

يندرج هذا البحث ضمن الدراسات التربوية، هدف للإجابة على عدة تساؤلات حول المقاربة المعرفية لتفسير ظاهرة العنف لدى الطالب الجامعي حسب استجابات الأساتذة الجامعيين، و قد تمت الدراسة الميدانية بكليتي الآداب و اللغات و العلوم الاجتماعية و الانسانية جامعة العربي بن مهيدي أم البواقي.

و للإجابة على أسئلة الدراسة استخدمت الباحثة المنهج الوصفي التحليلي بخطواته و إجراءاته، و ذلك لمناسبته لطبيعة الدراسة، و قد تكوّن مجتمع الدراسة من جميع أساتذة جامعة العربي بن مهيدي أم البواقي، في حين بلغت عينة الدراسة 84 أستاذا، حيث تمثل ما نسبته حوالي 50% من حجم مجتمع الدراسة الكلي، قامت الباحثة بتصميم استمارة مكونة من 72 عبارة، وزعت على 4 محاور تتعلق بموضوع الدراسة، إضافة إلى محور البيانات الأولية، وهي: المضامين التربوية في الجامعة، المضامين الثقافية، المضامين الدينية، المضامين الإعلامية.

و بعد التحليل الكمي و الكيفي لاستجابات أفراد عينة الدراسة توصلت الباحثة للنتائج التالية:

– تفسر المقاربة المعرفية ظاهرة العنف لدى الطالب الجامعي بالرجوع إلى:

أولا: المضامين الإعلامية، و على رأسها: مشاهدة أفلام العنف التي تعرضها وسائل الاعلام تؤدي بالطالب للعنف، التطبيقات للألعاب الالكترونية العنيفة تجعل الطالب عنيفا.

ثانيا: المضامين الثقافية، و على رأسها: عدم الالتزام بالقيم الثقافية المحافظة في المجتمع يفسر انتشار ظاهرة العنف لدى الطلبة، العنف اللفظي السائد في لغة الطالب نتيجة قناعة ثقافية يفسر انتشار العنف بين الطلبة.

ثالثا: المضامين الدينية، و على رأسها: شعور الطالب بانحراف المجتمع نظرا لقناعة دينية تجعله أقرب لممارسة العنف، بعض الطلبة يشعرون بضرورة ممارسة العنف على كل من يخالفهم في القناعات الدينية.

رابعا: المضامين التربوية في الجامعة، وعلى رأسها: الازدواجية في التعامل مع الطلبة تجعل البعض منهم يمارس العنف، نقص التحفيز في التكوين الجامعي يجعل الطالب يشعر بفقدان الأمل مما يجعله يمارس العنف.

الكلمات المفتاحية: المقاربة المعرفية، تفسير، ظاهرة العنف.

Abstract

This research is part of educational studies. It aims at answering questions about cognitive approach to the interpretation of the phenomenon of violence among university students according to responses from university teachers. The study fieldwork was conducted in the faculty of Arts, languages, social sciences, and humanities at the University of Laarbi Ben Mhidi, Oum Bouagui.

Due to the nature of the study, the study sample constituted of university teachers in the faculty of Arts, languages, social sciences, and humanities at the university of Laarbi Ben Mhidi, Oum Bouagui. The study sample reached 84 teachers which represents 50% of the total number of participants. The researcher designed a form consisting of 72 statements according to 4 main topics in addition to the categories of the preliminary data. This includes the cognitive approach to the interpretation of the phenomenon of violence by referring to the university; the cognitive approach to the interpretation of the phenomenon of violence by referring to the cultural content of the student community; the cognitive approach to the interpretation of the phenomenon of violence by referring to the content religious institutions; and the cognitive approach to the interpretation of the phenomenon of violence by referring to the content of mass media .

By analysing responses from participants of the study, the researcher was able to provide the following results:

The cognitive approach interprets the phenomenon of violence among university students by referring to:

First, Media contents above all: watching violent media videos that leads students to violence; Violent electronic games that make them violent.

Second, the cultural implications, above all: Failure to adhere to conservative cultural values in society explains the spread of the phenomenon of violence among students. Verbal violence prevalent in the student's language as a result of cultural conviction explains the spread of violence among students.

Third, Religious implications above all: Lack of interest in the moral values within the student community can lead them to violence; Lack of learning how to control anger following the teachings of Islam lead them to violence.

Fourth, Educational contents, above all: The duplication in dealing with students makes some of them practice violence. The lack of motivation in university training makes the student feel hopeless, which makes him practice violence.

Keywords: cognitive approach, interpretation, phenomenon of violence.

الفهرس:.....الصفحة

بسملة.....3

شكر و عرفان.....4

الإهداء.....5

ملخص الدراسة باللغة العربية.....6

ملخص الدراسة باللغة الانجليزية.....7

فهرس المحتويات.....9

فهرس الجداول.....16

فهرس الملاحق.....22

مقدمة.....23

الجانب النظري:

الفصل الأول: الإطار المنهجي

1- الإشكالية.....30

2- فرضيات الدراسة.....33

3- دوافع اختيار الموضوع.....34

4- أهداف الدراسة.....34

5- أهمية الدراسة.....35

6- تحديد مصطلحات الدراسة.....35

7- الدراسات السابقة.....36

- **ملخص الفصل.....54**

الفصل الثاني: مفهوم العنف

- تمهيد.....56
1- تعريفات العنف.....56
1-1- العنف لغة.....56
1-2- العنف اصطلاحا.....58
1-3- التعريف النفسي للعنف.....59
1-4- تعريف علم الاجتماع للعنف.....61
1-5- تعريف منظمة الصحة العالمية.....61
1-6- التعريف القانوني للعنف.....61
1-7- التعريف الديني للعنف.....62
1-8- تعريف شامل للعنف.....62
2-بعض المفاهيم ذات العلاقة بالعنف.....63
2-1- التمييز بين العنف و العدوانية.....63
2-2- التمييز بين الغضب و العنف.....65
2-3- التمييز بين العنف و الإساءة الجسدية.....66
2-4- التمييز بين السلطة و التسلط و العنف.....66
2-5- التمييز بين العنف و القوة 67
2-6- التمييز بين العنف و الجريمة.....67
3- عوامل العنف و دوافعه.....68
3-1- العامل الفردي.....68
3-2- عامل العلاقات.....69

3-3- العوامل البيئية.....69
3-4- العوامل الاقتصادية.....70
3-5- العوامل النفسية.....70
4-خصائص العنف.....72
5- أنماط العنف.....72
6-أنواع العنف.....73
6-1- العنف الأسري.....74
6-2- العنف المؤسساتي.....74
6-3- العنف المدان و العنف المشرع.....74
6-4- العنف الاقتصادي.....76
6-5- العنف الديني.....76
6-6- العنف الإعلامي.....76
7-أشكال العنف.....76
7-1- العنف النفسي.....76
7-2- العنف الجسدي.....77
7-3- العنف اللفظي.....78
8-الآثار السلبية للعنف.....78
8-1- الآثار الصحية.....78
8-2- الأثار النفسية.....79
8-3- الآثار الاجتماعية.....82
8-4- الآثار الاقتصادية.....83

9-النظريات المفسرة للعنف.....84

9-1- نظرية التحليل النفسي.....84

9-2- نظرية الإحباط.....84

9-3- نظرية الأصول البيولوجية.....85

9-4- نظرية التحليل الاجتماعي.....86

9-5- النظرية البنائية.....86

10- طرق علاج العنف.....87

- **ملخص الفصل**.....88

الفصل الثالث: المقاربة المعرفية لظاهرة العنف

- تمهيد.....90

1- مفهوم المقاربة.....90

1-1-مفهوم المقاربة في اللغة.....90

1-2- مفهوم المقاربة اصطلاحا.....92

1-3- مفهوم المقاربة اجرائيا.....93

2- مقاربة ظاهرة العنف..... 94

2-1- المقاربة التاريخية و التعقيب عليها.....94

2-2-المقاربة الانثروبولوجية و التعقيب عليها..... 97

2-3-المقاربة البيولوجية و التعقيب عليها..... 100

2-4-المقاربة النفسية و التعقيب عليها..... 102

2-5-المقاربة المعرفية و التعقيب عليها.....113

2-6-المقاربة السوسيولوجية و التعقيب عليها..... 121

2-7- المقاربة البيئية و التعقيب عليها..... 140

2-8- المقاربة الثقافية و التعقيب عليها..... 143

2-9- المقاربة الإعلامية و التعقيب عليها.....151

2-10- المقاربة الاقتصادية و التعقيب عليها..... 163

2-11- المقاربة الدينية و التعقيب عليها.....164

2-12- المقاربة الفلسفية و التعقيب عليها..... 170

- ملخص الفصل.....172

الفصل الرابع: النظرية المعرفية

- تمهيد.....179

1- نظرية المعرفة.....179

2- الابستمولوجيا و مسألة العلمية في العلوم الاجتماعية.....180

3- نظرية المعرفة و الابستمولوجيا.....182

4-نظرية المعرفة و علوم التربية.....183

4-1- تعريف نظرية التربية.....183

4-2- تعريف نظرية المعرفة.....184

4-3- علاقة المعرفة بالتربية.....184

5-تعريف النظرية المعرفية.....188

6-رواد النظرية المعرفية.....189

7-مفاهيم النظرية المعرفية.....190

7-1- المفاهيم التقليدية.....190

7-2- المفاهيم الحديثة.....190

8-بعض النظريات المعرفية.....191
8-1- نظرية الجشطالت.....191
8-2- نظرية التعلم اللفظي المعرفي ذي المعنى.....192
8-3- التعلم عن طريق الإكتشاف.....192
8-4- التعلم معالجة المعلومات.....192
9- مفهوم النمو المعرفي.....193
9-1- مراحل النمو المعرفي.....194
10- أهداف النظرية المعرفية.....199
11- تطبيقات النظرية المعرفية.....199
12- مناهج وأساليب النظرية المعرفية.....200
13- النقد الموجه للنظرية المعرفية.....200
-ملخص الفصل.....201

الفصل الخامس: المقاربة المعرفية لتفسير ظاهرة العنف لدى الطالب الجامعي.

-تمهيد.....203
1- المقاربة التربوية لظاهرة العنف في الجامعة.....203
1-1-المقاربة التربوية في الجامعة.....205
1-1-1-تعريف الجامعة و دورها.....206
1-1-2-دور الطالب الجامعي في المقاربة التربوية.....208
1-1-3-دور الأستاذ الجامعي في المقاربة التربوية.....209
1-2- ماهية العنف الجامعي.....211
1-3- مظاهر العنف لدى الطالب الجامعي.....212

1-4- محاور العنف الطلابي.....213

1-4-1- علاقة الطالب الجامعي بزملائه.....213

1-4-2- علاقة الطالب الجامعي بالأساتذة.....213

1-4-3- علاقة الطالب بإدارة الكلية في الجامعة.....214

2- المضامين المكونة لشخصية الطالب الجامعي.....214

2-1- مضامين الجامعة و وسائل الحد من ظاهرة العنف لدى الطالب الجامعي من خلالها.....214

2-2- المضامين الثقافية و وسائل الحد من ظاهرة العنف لدى الطالب الجامعي من خلالها.....218

2-3- المضامين الإعلامية و وسائل الحد من ظاهرة العنف لدى الطالب الجامعي من خلالها.....223

2-4- مضامين المؤسسة الدينية و وسائل الحد من ظاهرة العنف لدى الطالب الجامعي من خلالها.....227

-**ملخص الفصل**.....229

الجانب التطبيقي

الفصل السادس: إجراءات الدراسة الميدانية

- تمهيد.....232

1- التذكير بفرضيات الدراسة.....232

2- المنهج المتبع في الدراسة..... 233

3- الدراسة الاستطلاعية..... 234

4 - الدراسة الأساسية 238

4-1- تحديد عينة البحث 238

4-2- أداة الدراسة: الاستمارة 239

4-3- الخصائص السيكومترية لأداة الدراسة.....240

5- الأدوات الإحصائية.....243

- تمهيد.....245

1- عرض نتائج الفرضية الأولى وتفسيرها.....245

2- عرض نتائج الفرضية الثانية و تفسيرها.....270

3- عرض نتائج الفرضية الثالثة وتفسيرها.....297

4- عرض نتائج الفرضية الرابعة و تفسيرها.....314

الاستنتاج العام.....327

التوصيات.....329

الخاتمة.....330

قائمة المراجع.....333

الملاحق.....344

فهرس الجداول

رقم الجدول	العنوان	الصفحة
.1	خصائص عينة الدراسة الاستطلاعية من حيث سن الاستاذ الجامعي	235
.2	خصائص عينة الدراسة الاستطلاعية من حيث رتبة الأستاذ الجامعي.	236
.3	خصائص عينة الدراسة الاستطلاعية من حيث تخصص الأستاذ الجامعي.	236
.4	يوضح توزيع الأساتذة على مستوى الكليات التي أجريت بها الدراسة الأساسية .	239
.5	يوضح طريقة تصحيح أداة الدراسة.	240
.6	يوضح نتائج حساب ثبات أداة الدراسة.	242
.7	النتائج المتعلقة بعبارة: تلقين بعض الأساتذة لطلابهم أفكارا متطرفة تجعل الطالب يمارس العنف.	245
.8	النتائج المتعلقة بعبارة: عدم انسجام الوحدات التي تدرس في الجامعة تولد عنفا رمزيا لدى الطلبة.	246
.9	النتائج المتعلقة بعبارة: عدم اعتماد طرائق تدريس مشوقة في نقل مضامين المقررات تؤدي بالطالب إلى تبني السلوك العنيف.	247
.10	النتائج المتعلقة بعبارة: عدم تمكن الاستاذ من مهارة تقديم مضمون المحاضرة بشكل تفاعلي يؤدي إلى ظهور العنف لدى الطلبة.	248
.11	النتائج المتعلقة بعبارة: تكرار المواضيع التي تدرس للطلبة تثير فيهم الملل مما يجعلهم أكثر عنفا.	249
.12	النتائج المتعلقة بعبارة: طرح الأساتذة لبعض الأفكار التي لا علاقة لها بالدرس تجعل بعض الطلبة أكثر انفعالا.	250
.13	النتائج المتعلقة بعبارة: التصور السلبي للجامعة في ذهن الطالب يعزز فكرة اللجوء إلى السلوك العنيف.	251

.14	النتائج المتعلقة بعبارة: العلاقة البيداغوجية بين الأستاذ و الطالب غير التربوية الناتجة عن التنافر المعرفي تجعل الطالب ميالا لممارسة العنف.	252
.15	النتائج المتعلقة بعبارة: غموض مضامين بعض المقررات الجامعية تجعل الطالب يمارس العنف.	253
.16	النتائج المتعلقة بعبارة: تشدد بعض الأساتذة في تعاملهم مع الطلبة تؤدي بالطالب لممارسة العنف.	254
.17	النتائج المتعلقة بعبارة: الازدواجية في التعامل مع الطلبة تجعل البعض منهم يمارس العنف.	255
.18	النتائج المتعلقة بعبارة: الذاتية في تقويم أعمال الطلبة تؤدي بالبعض منهم لممارسة العنف.	256
.19	النتائج المتعلقة بعبارة: عدم شعور الطالب بانتمائه للجامعة التي يدرس بها يفسر لجوءه إلى مختلف أشكال العنف.	257
.20	النتائج المتعلقة بعبارة: عدم توفر الجامعة على فضاءات للتنافس الفكري بين الطلبة تجعل البعض منهم يمارس العنف.	258
.21	النتائج المتعلقة بعبارة: النظرة الدونية التي يعتمدها بعض الأساتذة مع الطلبة تجعلهم يمارسون العنف.	259
.22	النتائج المتعلقة بعبارة: شكل هندسة المدة الزمنية المخصصة للتكوين الجامعي قد تجعل الطالب يمارس العنف.	260
.23	النتائج المتعلقة بعبارة: شعور الطالب بعدم تناسب التصميم الهندسي للفضاء الجامعي مع قناعاته الفكرية يجعله ميالا لممارسة العنف.	261
.24	النتائج المتعلقة بعبارة: نقص التحفيز في التكوين الجامعي يجعل الطالب يشعر بفقدان الأمل مما يجعله يمارس العنف.	262
.25	النتائج المتعلقة بعبارة: الرغبة في لفت الانتباه نظرا لبعض القناعات الفكرية داخل الحرم الجامعي يفسر لجوء الطالب إلى السلوك العنيف.	263
.26	النتائج المتعلقة بعبارة: غياب الفضاءات الترفيهية في الحرم الجامعي يدفع بالطالب إلى السلوكات العنيفة.	264
.27	النتائج المتعلقة بعبارة: شعور الطالب بتعارض بعض المضامين الجامعية مع اعتقاداته يجعله يمارس العنف.	265
.28	النتائج النهائية للمحور الأول: المضامين التربوية في الجامعة.	266
.29	النتائج المتعلقة بعبارة: عدم الالتزام بالقيم الثقافية المحافظة في المجتمع يفسر	270

	انتشار ظاهرة العنف لدى الطلبة.	
.30	النتائج المتعلقة بعبارة: تطرف الطالب لاتجاه ثقافي متطرف يجعله يسلك مسلكا عنيفا ضد الاتجاهات الأخرى.	271
.31	النتائج المتعلقة بعبارة: النزعة الطائفية القبلية المتعلقة بإلغاء الآخر تجعل الطالب عنيفا.	272
.32	النتائج المتعلقة بعبارة: تعصب الطالب لمرجعية ثقافية معينة يفسر بروز العنف بين الطلبة.	273
.33	النتائج المتعلقة بعبارة: الانغلاق الفكري يشعر الطالب أنه دائما على حق مما يدخله في العنف مع الآخرين.	274
.34	النتائج المتعلقة بعبارة: العنف اللفظي السائد في لغة الطالب نتيجة قناعة ثقافية يفسر انتشار العنف بين الطلبة.	275
.35	النتائج المتعلقة بعبارة: اختلاط الطالب بالأشخاص العنيفين يؤدي به إلى سلوك العنف.	276
.36	النتائج المتعلقة بعبارة: رفض الطالب الانتماء إلى منابر ثقافية كالمسرح تجعله ميالا لممارسة العنف.	277
.37	النتائج المتعلقة بعبارة: ثقافة الاستعلاء تجعل الطالب يمارس العنف ضد زملائه في الجامعة.	278
.38	النتائج المتعلقة بعبارة: الاختلاف الثقافي بين الأجيال داخل المجتمع يؤدي بالطلبة إلى ممارسة العنف.	279
.39	النتائج المتعلقة بعبارة: التمايز الثقافي لصالح طلاب الطبقات الغنية يفسر ظهور العنف بين الطلبة.	280
.40	النتائج المتعلقة بعبارة: رغبة الطالب في السيطرة على الرفاق نتيجة بعض الأنماط الثقافية السائدة في المجتمع تجعله يلجأ إلى العنف.	281
.41	النتائج المتعلقة بعبارة: انعدام الاطلاع على ثقافة الآخرين يجعل الطالب ميالا للعنف.	282
.42	النتائج المتعلقة بعبارة: البيئة الايكولوجية للفضاءات المحيطة بالجامعة تؤثر على تبني الطالب للسلوك العنيف.	283
.43	النتائج المتعلقة بعبارة: غياب ثقافة المطالعة المستمرة لدى الطالب الجامعي يجعل سلوكه يقترب من العنف.	284

.44	النتائج المتعلقة بعبارة: الجمود الفكري مقابل التجديد تجعل الطالب يمارس العنف.	285
.45	النتائج المتعلقة بعبارة: نقص ثقافة ممارسة الرياضة تؤدي بالطالب للعنف.	286
.46	النتائج المتعلقة بعبارة: افتقاد الثقافة السائدة داخل المجتمع للبعد الجمالي تجعل الطالب ميالا لممارسة العنف.	287
.47	النتائج المتعلقة بعبارة: غياب الشعور بالانتماء لدى الطالب لمشروع المجتمع تؤدي به إلى ممارسة العنف.	288
.48	النتائج المتعلقة بعبارة: ثقافة رفض الآخر سببا يؤدي بالطالب لممارسة العنف.	289
.49	النتائج المتعلقة بعبارة: بعض الزملاء يكونون عند الطالب قناعة فكرية عنيفة نظرا لانتمائهم لتيارات فكرية مقتنعة بممارسة العنف.	290
.50	النتائج المتعلقة بعبارة: افتقاد القدرة على التواصل الطبيعي مع الآخر يجعل الطالب ميالا لممارسة العنف.	291
.51	النتائج المتعلقة بعبارة: الفكر الانعزالي المفرط نظرا لقناعة ثقافية داخل الجامعة تجعل الطالب يمارس العنف.	292
.52	النتائج المتعلقة بعبارة: شعور الطالب بالتضارب في الهوية المرتبطة بالواقع الثقافي السائد في المجتمع تجعله يمارس العنف.	293
.53	النتائج النهائية للمحور الثاني: المضامين الثقافية.	294
.54	النتائج المتعلقة بعبارة: التطرف لمذهب ديني دون آخر يجعل الطالب عنيفا تجاه متبني المذاهب الأخرى.	297
.55	النتائج المتعلقة بعبارة: شعور الطالب بانحراف المجتمع نظرا لقناعة دينية تجعله أقرب لممارسة العنف.	298
.56	النتائج المتعلقة بعبارة: الابتعاد الكلي عن الالتزام بالقيم الدينية السائدة داخل المجتمع يجعل الطالب يدخل في عنف مع بعض الطلبة.	299
.57	النتائج المتعلقة بعبارة: تقليد نماذج متطرفة من بعض رجال الدين يجعل الطالب يمارس العنف مع من يخالف قناعاته.	300
.58	النتائج المتعلقة بعبارة: طرح بعض المنابر الدينية أفكارا متطرفة تجعل الطالب يمارس العنف.	301
.59	النتائج المتعلقة بعبارة: بعض الطلبة يشعرون بضرورة ممارسة العنف على كل من يخالفهم في القناعات الدينية.	302

.60	النتائج المتعلقة بعبارة: غياب النماذج الاجتماعية الدينية المتوافقة مع روح التسامح داخل المجتمع في بعض الأحيان يسهم في انتشار العنف عند الطلبة.	303
.61	النتائج المتعلقة بعبارة: تقديم المبررات الشرعية الوهمية للفعل العنيف يساهم في انتشار العنف بين الطلبة.	304
.62	النتائج المتعلقة بعبارة: ضعف الوازع الديني لدى الطالب يجعله يقترب من ممارسة العنف.	305
.63	النتائج المتعلقة بعبارة: التأويل الخاطئ لبعض النصوص الدينية تجعل الطالب يمارس العنف.	306
.64	النتائج المتعلقة بعبارة: التعامل الانتقائي مع التراث الديني يكون قناعات لدى الطالب لممارسة العنف.	307
.65	النتائج المتعلقة بعبارة: القراءات التراثية الدينية المبتورة من سياقها التاريخي تكون عند الطالب قناعة تدفعه لممارسة العنف.	308
.66	النتائج المتعلقة بعبارة: الرفض المطلق للنصوص الدينية تجعل الطالب يمارس العنف ضد زملائه في الجامعة.	309
.67	النتائج المتعلقة بعبارة: افتقاد فكر التسامح يجعل الطالب يمارس العنف ضد زملائه.	310
.68	النتائج المتعلقة بعبارة: عدم قبول الاختلاف في شكل اللباس داخل الجامعة يجعل بعض الطلبة يمارسون العنف.	311
.69	النتائج النهائية للمحور الثالث: المضامين الدينية	312
.70	النتائج المتعلقة بعبارة: مشاهدة أفلام العنف التي تعرضها وسائل الاعلام يؤدي بالطالب لممارسة العنف.	314
.71	النتائج المتعلقة بعبارة: البرامج المقدمة في التلفزيون التي لا تتوافق مع قيم المجتمع تؤدي بالطالب لممارسة العنف.	315
.72	النتائج المتعلقة بعبارة: ابراز الصحف لأخبار العنف اليومية يزيد في انتشار العنف لدى الطلبة.	316
.73	النتائج المتعلقة بعبارة: تغييب دور الإذاعة في تهذيب السلوك يساهم في انتشار العنف لدى الطلبة.	317
.74	النتائج المتعلقة بعبارة: الاحباط الناتج عن استعمال الطالب لتطبيق الانستغرام يزيد في انتشار العنف.	318
.75	النتائج المتعلقة بعبارة: غياب القدوة في وسائل الاعلام يزيد في تبني الطالب	319

	لسلوك العنف.	
.76	النتائج المتعلقة بعبارة: متابعة الطالب للمسلسلات التي تتركز على اوهام غير واقعية تساهم في ممارسته للعنف.	320
.77	النتائج المتعلقة بعبارة: استعمال الطالب الدائم للفايسبوك يجعله متوترا بشكل يؤدي إلى ظهور السلوك العنيف لديه.	321
.78	النتائج المتعلقة بعبارة: التطبيقات للألعاب الالكترونية العنيفة تجعل الطالب يقلد السلوك العنيف.	322
.79	النتائج المتعلقة بعبارة: متابعة الطالب لبرامج لا تراعي الضوابط الاجتماعية تجعل الطالب عنيفا.	323
.80	النتائج المتعلقة بعبارة: سهولة القيام بالجريمة الالكترونية تساهم في تبني الطالب للسلوك العنيف.	324
.81	النتائج المتعلقة بعبارة: تكريس وسائل الإعلام للفوارق الاجتماعية يجعل الطالب عنيفا.	325
.82	النتائج النهائية للمحور الرابع: المضامين الإعلامية.	326

فهرس الملاحق

رقم الملحق	العنوان	الصفحة
1	السؤال المطروح على العينة الاستطلاعية	345
2	الاستمارة في صورتها الأولية	347
3	قائمة الأساتذة المحكمين	354
4	الاستمارة في صورتها النهائية	355
5	قائمة أساتذة كلية العلوم الاجتماعية.	361
6	قائمة أساتذة كلية العلوم الانسانية.	362
7	قائمة أساتذة كلية الآداب و اللغات.	363

مقدمة:

بِسۡمِ ٱللَّهِ ٱلرَّحۡمَٰنِ ٱلرَّحِيمِ

وَٱتۡلُ عَلَيۡهِمۡ نَبَأَ ٱبۡنَيۡ ءَادَمَ بِٱلۡحَقِّ إِذۡ قَرَّبَا قُرۡبَانٗا فَتُقُبِّلَ مِنۡ أَحَدِهِمَا وَلَمۡ يُتَقَبَّلۡ مِنَ ٱلۡأٓخَرِۖ قَالَ لَأَقۡتُلَنَّكَۖ قَالَ إِنَّمَا يَتَقَبَّلُ ٱللَّهُ مِنَ ٱلۡمُتَّقِينَ٢٧ لَئِنۢ بَسَطتَ إِلَيَّ يَدَكَ لِتَقۡتُلَنِي مَآ أَنَا۠ بِبَاسِطٖ يَدِيَ إِلَيۡكَ لِأَقۡتُلَكَۖ إِنِّيٓ أَخَافُ ٱللَّهَ رَبَّ ٱلۡعَٰلَمِينَ٢٨ إِنِّيٓ أُرِيدُ أَن تَبُوٓأَ بِإِثۡمِي وَإِثۡمِكَ فَتَكُونَ مِنۡ أَصۡحَٰبِ ٱلنَّارِۚ وَذَٰلِكَ جَزَٰٓؤُاْ ٱلظَّٰلِمِينَ٢٩ فَطَوَّعَتۡ لَهُۥ نَفۡسُهُۥ قَتۡلَ أَخِيهِ فَقَتَلَهُۥ فَأَصۡبَحَ مِنَ ٱلۡخَٰسِرِينَ٣٠ سُورَةُ المَائِدَةِ

وكما يقول الله عز و جل في محكم كتابه:

﴿وَإِذۡ قَالَ رَبُّكَ لِلۡمَلَٰٓئِكَةِ إِنِّي جَاعِلٞ فِي ٱلۡأَرۡضِ خَلِيفَةٗۖ قَالُوٓاْ أَتَجۡعَلُ فِيهَا مَن يُفۡسِدُ فِيهَا وَيَسۡفِكُ ٱلدِّمَآءَ وَنَحۡنُ نُسَبِّحُ بِحَمۡدِكَ وَنُقَدِّسُ لَكَۖ قَالَ إِنِّيٓ أَعۡلَمُ مَا لَا تَعۡلَمُونَ٣٠﴾

تشير هذه الآيات الكريمة من القرآن إلى عملية عنف تمت بين إخوة و نظرا لخطورتها أشار لها القرآن الكريم و من هنا تظهر الانعكاسات الخطيرة لظاهرة العنف.

إن المتتبع لأحداث العالم اليوم يرى مدى طغيان العنف و انتشاره في الشوارع وأماكن العمل والبيوت، وأنه أخذ منحى خطيرا لدرجة أننا أصبحنا نعيش في ثقافة تعدّ العنف أمراً طبيعياً.

و قد انتقلت هذه الظاهرة من الشارع إلى البيوت إلى أماكن العبادة حتى إلى المؤسسات التربوية، حيث طالت الحرم الجامعي بالرغم من خصوصية الطبقة الجامعية بوصفهم طبقة شابة أكاديمية متعلمة ومثقفة و طموحة ينتظر منها المجتمع المساهمة في تنميته، وهذا الذي أدى إلى زيادة الفجوة بين حاجات الطالب وأهداف الجامعة، لذلك فإن دورها لا يقتصر على إكساب الطالب المعرفة فقط، بل عليها أن تلعب أدوارا أكثر أهميةً في نموه، وتنشئته اجتماعياً، وتلقينه المهارات والقيم، والاتجاهات التي تساعده على التعايش وتقبل الآخر، ولكي تحقق الجامعة دورها هذا لابد أن تكون بيئتها الدراسية توفر الأمن الانفعالي الذي يساعد متعلميها على النمو أكاديمياً، واجتماعياً،

وانفعالياً وسلوكياً؛ وإذا كانت هذه الجامعة منارة للعلم، ومفتاحا للنجاح، والمرجعية الثقافية للطالب باعتباره العنصر الحيوي الذي سخرت من أجله الجامعة للنهوض به وتكوينه، إلا أننا أصبحنا نسمع في كل مرة عن أحداث عنف داخل أسوار الحرم الجامعي تزداد نسبها في كل مرة و هذه النسب المخيفة تستدعي تحركا عاجلا للمسؤولين من أجل استعادة مكانة الجامعة وهيبتها.

إن الانتماء للوطن والجامعة يحتم على الطالب الجامعي النموذجي أن يكون أول من يرفض الإساءة لجامعته بالأشكال والأعمال التخريبية كافة، سيما أن الجامعة صورة مصغرة للمجتمع لأنها تحتضن ثلة من أفراده خاصة الشباب منهم بأطيافه ومستوياته كافة، مع النقيض يتميز سلوك هذه الفئة من المجتمع بالتسرع و عدم التروي، و المحاكاة و التقليد.

إن عدم قيام المعنيين بشؤون التعليم الجامعي بحل هذه الظاهرة أي العنف والحيلولة دون تفاقمها يؤدى إلى انتقال وترحيل أحوال و مشاهد المشاجرات والعنف مستقبلاً داخل أسر وبيوت هؤلاء الطلبة مع (الزوجة والأولاد) و المجتمع ككل. كما يجب أن نتساءل عن واقع الطالب الجامعي الذي يمارس العنف كيف سيكون حاله قريباً في سوق العمل بوصفه محامياً يدافع عن الحق أو معلما متميزا يقتدى به أو مسؤول أمين، أو جندي يذود عن حمى الوطن، أو قاضٍ يفصل في الخصومات بين الناس.

لقد أصبحت الجامعة الجزائرية مثل باقي جامعات العالم تعاني من هذه الظاهرة السلبية التي تعرقل تحقيق أهدافها بعدما كانت في السابق مثالاً للانضباط والرصانة، فالأستاذ كان له كل التقدير والاحترام والطالب كان همه الأول الاجتهاد والتحصيل العلمي لخدمة مجتمعه. ولقد تغيرت الصورة المثالية للجامعة و أصبح الحرم الجامعي مسرحا للعنف، حيث نوهت جريدة النهار إلى بعض مظاهر العنف التي هزّت الوسط الجامعي بجامعة باتنة، حيث قام عون أمن بالاعتداء الجسدي الصارخ على طالب يدرس سنة ثانية تاريخ أدّى إلى تمزيق غشاء طبل أذنه وعجز حدده الطبيب الشرعي بـ15 يوما، ولم يكتف هذا العون باعتدائه الوحشي، بل امتد الأمر إلى تهديد الطالب الضحية بذبحه بواسطة زجاج النافذة.

وفي إقامة للبنات اندلعت حرب حقيقية خلفت إصابة ثلاث طالبات على الأقل، بعد قفزهن من الطابق الثاني من شدّة الهلع الذي سكن قلوبهن بعد الهجوم الكاسح للجناح المخصص لإقامتهن من قبل مجموعة من الطالبات الأخريات اللواتي تسلّحن بمختلف العصي والقضبان لتحقيق نوازع الانتقام، و اعتداء على مدير إقامة، وآخر على مسؤول مطعم، وحرب بعد مقابلة رياضية...

كل هذه الأحداث وأخرى كثيرة لا يسع المقام لذكرها أصبحت خلال السنوات الأخيرة مشاهد يومية ملازمة للطالب الجامعي، في وسط ومحيط ينظر إليه عامة الناس أنه للنخبة ولتكوين إطارات المستقبل، و لأن الأمر كذلك فقد ارتأينا أن نتعرف على بعض آراء الأساتذة الجامعيين من خلال مقاربة معرفية تطمح لتفسير ظاهرة العنف الممارس من طرف طلبة الجامعة (مركزين على الجانب المعرفي المؤدي لهذه الظاهرة كافتراض لهذه الدراسة) وما هو السبيل الذي يمكن اتّباعه حتى تتقلص الظاهرة ويحد من سرعة انتشارها في ظل تخوف الباحثين من انعكاسها على التعليم و المتعلم هذا من جهة، ومن جهة أخرى جعل بعضهم يعترف بتقصير بعض المؤسسات التربوية في احتواء الطالب، وصياغته وتخريجه بالصورة المطلوبة حتى يكون قادرا على التعامل مع متطلبات الحراك الاجتماعي والاقتصادي بوعي وعقلانية، واكتفائهم بالتنظير غير الواقعي دون الاهتمام بمحاكاة قضيته، ومخاطبة همومه.

و جاء اختيارنا للمقاربة المعرفية لتفسير ظاهرة العنف لدى طلبة الجامعة لأنه حسب الأدبيات التي استطعنا الإطلاع عليها تناولت الموضوع من زوايا مختلفة منها الاقتصادية و الاجتماعية و النفسية و غيرها و لم نلمس دراسة البعد المعرفي لهذه الظاهرة، لذا سنحاول في هذا البحث إخضاع هذا العنصر للدراسة و التعرف على دوره في ظاهرة العنف لدى طلاب الجامعة من خلال آراء الأساتذة بحكم تفاعلهم مع هذه الفئة المستهدفة في الدراسة، و للإلمام بهذه الدراسة من جميع الجوانب تناولنا ما يلي:

تناولنا في الفصل الأول: الإطار المنهجي للبحث عن طريق تحديد إشكالية البحث، فرضياته، دوافع اختيار الموضوع، أهدافه، أهمية دراسته، و تحديد مصطلحات البحث، و أخيرا الدراسات السابقة التي تناولت الموضوع.

أما الفصل الثاني: فقد تضمن المتغير الأول للبحث، و المتمثل في ظاهرة العنف حيث تعرضنا فيه لمختلف العناصر التي تخدم موضوع دراستنا، حيث أوضحنا تعريف العنف، خصائصه، تصنيفاته، و بعض المفاهيم ذات العلاقة بالعنف.

في الفصل الثالث: عرضنا المقاربة المعرفية لتفسير لظاهرة العنف، أما الفصل الرابع فتطرقنا فيه إلى النظرية المعرفية، أما الفصل الخامس فكان للمقاربة المعرفية لتفسير ظاهرة العنف لدى الطالب الجامعي.

أما الفصل السادس ففيه الجانب الميداني حيث احتوى على الإجراءات المنهجية للدراسة من خلال التطرق إلى إعادة التذكير بالفرضيات، تحديد المجال الزماني و المكاني للبحث، الدراسة الاستطلاعية، الدراسة الأساسية، منهج البحث، العينة، أداة الدراسة، الخصائص السيكومترية للأداة، الأساليب الإحصائية المستعملة.

و الفصل السابع فقد كان لعرض النتائج و تفسيرها على ضوء فرضيات الدراسة.

و تجدر الإشارة أن كل فصل من الفصول المذكورة سابقا، مهدناه بتمهيد وختمناه بخلاصة.

و أخيرا الاستنتاج العام تليه التوصيات ثم الخاتمة، و قائمتي المراجع و الملاحق.

الجانب النظري

الفصل الأول
الإطار المنهجي

1- الإشكالية
2- فرضيات الدراسة
3- دوافع اختيار الموضوع
4- أهداف الدراسة
5- أهمية الدراسة
6- تحديد مصطلحات الدراسة
7- الدراسات السابقة

1- الاشكالية:

تعرف المجتمعات تحولات عميقة سواء في بنيتها أو وظيفتها و مجمل أدوارها، و قد أفرزت هذه التحولات جملة من السلوكات، حيث كان البعض منها سلبيا أثر على الفرد و المجتمع و المؤسسة و المجتمع ككل، و هذه السلوكات السلبية تتطلب التدخل السريع قبل أن تستفحل و تنتشر بشكل قد يؤدي إلى زوال الوظيفة الطبيعية من تفاعل سوي التي هي أساس استمرار المجتمع. و من بين ما أفرزته التحولات المتعددة التي عرفتها المجتمعات تأتي ظاهرة العنف التي أصبحت بارزة في سلوكات الكثير من فئات المجتمع سواء كان متعلما أو غير متعلم، كبيرا أو صغيرا، ذكرا أو أنثى أو سواء في البادية أو المدينة.

و تعتبر ظاهرة العنف لدى الطالب الجامعي من أخطر المشكلات التي تواجه الوسط الجامعي بمكوناته المختلفة، حيث أن بعض الطلبة لديه العديد من المشكلات سواء النفسية أو الجسمية أو الاجتماعية أو الاقتصادية التي تؤثر على إدراكه و جانبه المعرفي حيث يتم قراءة هذه الوضعيات المختلفة من طرفه –أي الطالب– قراءة سوداوية تشاؤمية بحكم أنها تمثل مضمون يؤثر على جانبه الإدراكي و يفسر من خلاله المعطيات الخارجية التي يتفاعل معها بشكل مستمر حيث يجعله يلجأ لممارسة العنف كمتنفس لكل تلك الضغوطات، و تتميز الجامعة بأنها وسط له بعض الخصوصيات مثل السن، التنافس، العلاقات بين الجنسين، ما قد يحفز في بعض الأحيان على ممارسة بعض مظاهر العنف، و بما أنه تقل الرقابة داخل هذا الوسط، و يوجد تفاوت مادي و طبقي بين الطلبة، و غيره من الأسباب المحفزة التي تؤثر على بروز ظاهرة العنف حسب بعض التفسيرات.

و يعد العنف من أخطر الإفرازات السلبية التي نتجت عن التغير الحاصل في المجتمع و حسب الإحصاءات فإن العنف انتشر على مستوى الجامعات الجزائرية، على الرغم من أنه وسط نخبوي.

حيث ذكر في جريدة الفجر أن النتائج الأولية لدراسة أعدها مركز الدراسات في الأنتروبولوجيا تشير إلى أن نسبة العنف في الوسط الجامعي بلغت 60,44 بالمائة.

وفي دراسة أعدها مركز الدراسات في الأنتروبولوجيا توصلت إلى أن نسبة العنف في الوسط الجامعي بلغت 44.60 بالمائة وتشكل حالات العنف الجسدي ضد الطالبات أكثر من نصف حالات العنف المسجلة في الجامعات الجزائرية بنسبة بلغت 72 بالمائة، بينما قدرت نسبة العنف اللفظي بالجامعة ب 44 بالمائة و 13 بالمائة نسبة العنف الجسدي. (نسيمة عجاج. http://www.djazairess.com/alfadjr/110372 تاريخ 10/26/ 2016 الساعة 9:15)

كما نوهت جريدة الشروق إلى بعض مظاهر العنف التي هزّت الوسط الجامعي بجامعة البليدة 2 يوم 12 فيفري 2017، حيث قام عون أمن بالاعتداء الجسدي الصارخ على طالبة أثناء صعودها و زميلتها في حافلة نقل الطلبة بعد عدم استظهارها هي و زميلتها لبطاقة الطالب.http://www.echoroukonline.com تاريخ: 2017/6/5 الساعة 12:00)

و بتاريخ 28 أفريل 2018 عاش طلبة كلية العلوم الاجتماعية بجامعة باتنة1 حادثة مرعبة تمثلت في إقدام طالبة على استعمال ولاعة لإشعال النار في معطف وخمار أستاذتها من الجهة الخلفية، وهو ما تسبب في التهاب النار خلال الفصل. (https://www.ennaharonline.com/?p=422843 أخر إطلاع 1 مارس2018 الساعة 9.00)

و حيث بلغ العنف منتهاه في إحدى الحالات حيث وقعت جريمة القتل التي راح ضحيتها طالب جامعي يبلغ من العمر 21 عاما داخل غرفته بالإقامة الجامعية ببن عكنون و التي صرح بشأنها مدير الإقامة بأن المشتبه به في قتل الطالب الجامعي لليلة الأحد 10 فيفري 2019 هو طالب و زميل للضحية.(www.liberté-algerie.com أخر اطلاع 13 فيفري 2019 الساعة 22:30.)

كما طعنت طالبة جامعية مساء يوم الثلاثاء 12 فيفري 2019 بالإقامة الجامعية الهضاب 6 بسطيف من طرف صديقاتها الطلبات، و حسب شهود عيان فإن الطالبة تعرضت للطعن على مستوى الوجه من طرف ثلاث طالبات،

حيث تمت محاصرتها بمرحاض الإقامة. (www.eldjazair365.com أخر اطلاع 13 فيفري 2019 الساعة 22:30)

كل هذه الأحداث وأخرى كثيرة أصبحت خلال السنوات الأخيرة مشاهد تتكرر في وسط ومحيط ينظر إليه عامة الناس أنه للنخبة وتكوين إطارات المستقبل، و هذا دليل على إخفاق بعض مؤسسات المجتمع و منها المؤسسات التربوية حيث يجب أن تحتوي الطالب، وتعمل على صياغته وتخريجه بالصورة المطلوبة حتى يكون قادرا على التعامل مع متطلبات الحراك الاجتماعي والاقتصادي بضغوطاته بوعي وعقلانية.

و تنطلق مشكلة الدراسة الحالية من ملاحظة الطالبة خلال دراستها في الماجستير عن العنف بين تلاميذ المرحلة الثانوية، فتساءلت عن امتداده إلى الجامعة، حيث تدرك هذه الظاهرة كظاهرة خطيرة يؤدي عدم التصدي لها إلى تفاقهما و انتشارها إلى حد يصعب ضبطها أو السيطرة عليها و يؤدي إلى امتداد آثارها خارج الجامعة، و قد تعرضت الكثير من الدراسات لظاهرة العنف من زاوية اقتصادية كالفقر أو سياسية كالصراعات الايديولوجية أو اجتماعية كالطلاق...و قليلا من الدراسات التي تعرضت للعنف من النواحي المعرفية، و هل لها دور في هذه الظاهرة، لذا تأتي الدراسة الحالية لتسليط الضوء على هذه الظاهرة من الزاوية المعرفية بحيث قد يكون لهذه الأبعاد دور في هذه الظاهرة و قد اخترنا عينة متكونة من أساتذة الجامعة التي تعتبر هي العينة المقصودة في البحث بحكم احتكاكها المباشر بالطلبة.

و هذا ما دفعنا إلى التطرق إلى موضوع المقاربة المعرفية لتفسير ظاهرة العنف لدى طلبة الجامعة و تأتي الدراسة الحالية للإجابة على التساؤلات التالية:

- **ماهي المقاربة المعرفية لتفسير ظاهرة العنف لدى طلبة الجامعة؟**

وفق التساؤلات الفرعية التالية:

1- هل المضامين التربوية في الجامعة تفسر ظاهرة العنف لدى طلبة الجامعة -من وجهة نظر أساتذة الجامعة-؟

2- هل المضامين الثقافية تفسر ظاهرة العنف لدى طلبة الجامعة –من وجهة نظر أساتذة الجامعة–؟

3- هل المضامين الدينية تفسر ظاهرة العنف لدى طلبة الجامعة –من وجهة نظر أساتذة الجامعة–؟

4- هل المضامين الإعلامية تفسر ظاهرة العنف لدى طلبة الجامعة –من وجهة نظر أساتذة الجامعة–؟

2- فرضيـــات الدراسة:

2-1- الفرضية العامة:

قامت الباحثة بوضع الفرضية العامة التالية، و التي سيتم التأكد من صحتها لاحقا في الدراسة الميدانية:

– تفسر المقاربة المعرفية ظاهرة العنف لدى الطالب الجامعي بالرجوع إلى مضامين المؤسسات المكونة للجوانب الفكرية و المعرفية لشخصية الطالب.

2-2- الفرضيات الجزئية:

و تنبثق عن الفرضية العامة الفروض الجزئية التالية:

1- تفسر المقاربة المعرفية ظاهرة العنف لدى طلبة الجامعة بالرجوع إلى المضامين التربوية في الجامعة.–من وجهة نظر أساتذة الجامعة–.

2- تفسر المقاربة المعرفية ظاهرة العنف لدى طلبة الجامعة بالرجوع إلى المضامين الثقافية. –من وجهة نظر أساتذة الجامعة–.

3- تفسر المقاربة المعرفية ظاهرة العنف لدى طلبة الجامعة بالرجوع إلى المضامين الدينية. –من وجهة نظر أساتذة الجامعة–.

4- تفسر المقاربة المعرفية ظاهرة العنف لدى طلبة الجامعة بالرجوع إلى المضامين الإعلامية. –من وجهة نظر أساتذة الجامعة–.

3- دوافــع اختيــار الموضــوع:

تجمعت عدة عوامل أدت إلى ورود الفكرة و التساؤل حول المقاربة المعرفية لظاهرة العنف لدى طلبة الجامعة منها:

1- الازدياد المضطرد لحالات العنف في جميع الأطوار التعليمية: الابتدائي، المتوسط و الثانوي و انتقالها إلى الجامعة، على الرغم من اعتبارها مؤسسة تعنى بتكوين الإطارات.

2- حدة العنف حيث بلغ درجة القتل وسط الطلبة مع سبق الإصرار، الانتحار داخل حرم المؤسسة، أو حرق الذات نتيجة الغضب و الاحتقان الذي يستولي على الطالب و عدم تفكيره بالعواقب الوخيمة التي تنتج عن أفعاله.

3- تناول موضوع العنف من مداخل عديدة و افتقار الدراسات للمدخل المعرفي.

4- الانعكاسات السلبية لظاهرة العنف سواء على الطالب أو الجامعة أو المجتمع ككل حيث تؤدي إلى تعفن المناخ التربوي و تسبب الأذى النفسي لكل أفراد العملية التعليمية، و نحن نعلم الدور العظيم المتوقع من الجامعة في توفير أفراد صالحين للمجتمع.

5- تناول ظاهرة العنف لدى تلاميذ المرحلة الثانوية في مذكرة الماجستير أظهر ضرورة الاهتمام بدراسة هذا السلوك الإنحرافي لدى طلبة الجامعة.

6- التناول الإعلامي و الرسمي لظاهرة العنف المدرسي يبرز الحاجة للدراسة العلمية الدقيقة.

4- أهـــــداف الـدراسة:

تسعى هذه الدراسة إلى التعرف على تفسير المقاربة المعرفية لظاهرة العنف لدى طلبة الجامعة من خلال تحقيق الأهداف التالية:

1- تهدف هذه الدراسة إلى تفسير ظاهرة العنف لدى الطالب الجامعي حسب المقاربة المعرفية و ذلك من خلال وجهة نظر أساتذة الجامعة.

2- و تهدف إلى معرفة وجهة نظر أساتذة الجامعة حول ظاهرة العنف لدى طلبة الجامعة.

3- التعرف على المضامين التربوية في الجامعة و المفسرة لظاهرة العنف لدى طلبة الجامعة.

4- التعرف على المضامين الثقافية في مجتمع الطالب والتي تفسر ظاهرة العنف لدى طلبة الجامعة.

5- التعرف على مضامين المؤسسة الدينية المفسرة لظاهرة العنف لدى طلبة الجامعة.

6- التعرف على المضامين الإعلامية المفسرة لظاهرة العنف لدى طلبة الجامعة.

5- أهميـــــة الدراســـــة:

تنبع أهمية الدراسة من أهمية الظاهرة التي تتناولها و هي ظاهرة العنف لإبراز المتغيرات المؤثرة و الفاعلة فيها وفق تكامل معرفي بين النظرية و الواقع، و تفسير ممارسة الطلبة لسلوك العنف ضد زملائهم و أساتذتهم و المسيرين بالجامعة، وإلحاق الضرر بهم وبممتلكاتهم الشخصية، و بالتالي فإن نتائج الدراسة تفيد أصحاب القرار و التربويين و الأسرة الجامعية و الطلبة في معرفة الأسباب الكامنة وراء ممارسة الطلبة لسلوك العنف بأشكاله المختلفة، ومحاولة معالجته، والحد من انتشاره، إذ إن ظهور المشكلات السلوكية بصفة عامة، والعنف بصفة خاصة، في الجامعة، يهدد سير العملية التعليمية، ويعيقها عن تحقيق أهدافها، ما يؤدي إلى تخريج شباب غير قادرين على العطاء وبناء المجتمع وخدمته، وآخرين يكونون جماعات منحرفة عن القيم والمعايير السلوكية المتعارف عليها.

كما تنبع أهمية الدراسة كونها محاولة لتقديم المزيد من الإسهامات العلمية التي يمكن أن تؤدي إلى إيجاد حلول لهذه المشكلة من خلال ما يمكن أن تنطوي عليه من نتائج للحد من ظاهرة العنف، خاصة أنها تتعرض لمدخل قل اعتماده في دراسات العنف و هو المدخل المعرفي.

6- تحديـــــد المصطلـــــحات:

إن التعريفات الإجرائية لمصطلحات الدراسة هي كالآتي:

6-1- مفهوم المقاربة المعرفية:

يقصد به في هذه الدراسة مجموعة من المكونات التي تسهم في البناء الفكري للطالب الجامعي و هي المضامين التربوية، المضامين الثقافية، المضامين الدينية و المضامين الإعلامية. و التي يمكن أن تعتبر من

طرف أساتذة الجامعة تسهم في ظهور السلوك العنيف لدى الطالب الجامعي. (جامعة العربي بن مهيدي أم البواقي في هذه الدراسة)

6-2- مفهوم ظاهرة العنف:

ظاهرة العنف في هذه الدراسة هي جملة من النماذج السلوكية و الأنماط العلائقية السائدة في الجامعة يقوم بها الطلبة و التي تتميز بالممارسة التي تؤدي إلى إلحاق الأذى المعنوي أو اللفظي أو الجسدي، ضد أنفسهم أو أحد زملائهم أو أحد أساتذتهم أو الإداريين، أو ممتلكاتهم الشخصية أو الاعتداء على قوانين الجامعة أو المرافق الجامعية، و هذه السلوكات أصبحت تظهر بصفة تلقائية و أكثر انتشارا و تكرارا. و على العموم ما تريد قياسه وسيلة البحث المعتمدة في هذه الدراسة.

7- الدراســـات الســـابقة:

تكتسي الدراسات السابقة أهمية كبرى في مساعدة أي باحث للتحكم في الموضوع وفق تجربة سابقة و تكمن أهميتها في أنها توفر للباحث الجهد في اختيار الإطار النظري العام للموضوع و أنه يبصر الباحث بأخطاء الآخرين.(ميلود سفاري، 2000، ص 37)

إن ظاهرة العنف من الظواهر المؤثرة في كل المجتمعات و على كل المستويات، لذلك فإن شيوع هذه الظاهرة و تعدد أشكالها و العوامل المؤثرة فيها قد لفت انتباه المفكرين و التربويين، و هناك من تناولها بدراسات مستقلة عربية و أجنبية في جوانبها المختلفة، و فيما يلي يتم عرض لبعض البحوث و الدراسات التي تم الحصول عليها و التي تناولت المشكلة موضوع الدراسة الحالية، و هي على النحو التالي:

7-1- الدراسات الجزائرية:

7-1-1-أ- دراسة جابر نصر الدين و الطاهر إبراهيمي 2002 :

قام الباحثان جابر نصر الدين و الطاهر إبراهيمي بدراسة عن العنف الرمزي في ضوء الكتابات الحائطية (دراسة وصفية تحليلية) من أجل معرفة الدلالات السيكو- اجتماعية لمواضيع العنف الرمزي للكتابات الحائطية

داخل الجامعة و الإقامات الجامعية، في محيط مؤسسات التعليم الثانوي و الإكمالي، و بالأحياء السكنية، عن طريق مجموعة من الصور من المجالات العمرانية سابقة الذكر بمدينة بسكرة (16 صورة من مرافق الجامعة و الأحياء الجامعية، 06 صور في محيط مؤسسات التعليم الثانوي و الإكمالي، 09 صور من الأحياء السكنية)، و كان ذلك في الثلاثي الأول من الموسم الجامعي 2003/2002 تمت معاينتها و التقاط بعضها بطريقة عشوائية، ثم قام الباحثين بالاشتراك مع الفاعلين بترجمة الرموز و الكلمات و الرسومات التي احتوتها العينة الملتقطة و طلب التعليق عليها انطباعيا.

و توصل الباحثان إلى النتائج التالية:

– مواضيع العنف الرمزي الموجود في الكتابات الحائطية داخل الجامعة و الإقامات الجامعية تتعلق بممارسة التخريب للمرافق و إتلافها بنسبة 43.75%، تليها تنازليا صورة جمجمة و ترمز إلى القتل و الإجرام و الموت بنسبة 18.75%، ثم و بالتساوي: الشغب المرتبط بالملاعب الرياضية، المواضيع السياسية، مواضيع الغرام و الحب و الجنس، كل منها بنسبة 12.50%

– أما العنف الرمزي في الكتابات الحائطية في محيط مؤسسات التعليم الثانوي و الاكمالي فإن نسبة 33.33% من مواضيعه كانت تتعلق بالمواضيع الغرامية التي تعبر – حسب الباحثين– على مدى استفحال المغريات داخل الواقع المدرسي و خصائص مرحلة المراهقة التي يمر بها التلاميذ، أما مواضيع التذمر من الوضع و الرغبة في الهجرة، المواضيع السياسية، رمز الموت، غيرة و كراهية، فجميعها كانت بنسبة 16.66%.

– أما العنف الرمزي في الكتابات الحائطية في الأحياء السكنية فإن نسبة 33.33% كانت مواضيعه تتعلق بالجنس و الغرام، و الحياة السياسية بنسبة 44.44%، و أما الإجرام فكانت نسبته 22.22 %.(جابر نصر الدين و الطاهر إبراهيمي، 2003، ص 298)

7-1-1-ب- التعقيب على الدراسة الأولى:

تتمحور هذه الدراسة حول نوع من إحدى أهم أنواع العنف وهو العنف الرمزي و الذي تجرى عليه عديد الدراسات السيكولوجية، و تستفيد الدراسة الحالية من هذه الدراسة فيما يخص الجانب النظري لكل من متغيري العنف و العنف الرمزي، كما يستفاد منها من حيث حصر الدلالات السيكولوجية للعنف الرمزي الموجود في محيط الجامعة التي تمثل مكان الدراسة الميدانية الحالية و حسب النتائج فإن هذه الدلالات تمثلت أولا في ممارسة التخريب للمرافق و إتلافها، تليها تنازليا صورة جمجمة و ترمز إلى القتل و الإجرام و الموت، ثم و بالتساوي: الشغب المرتبط بالملاعب الرياضية، المواضيع السياسية، مواضيع الغرام و الحب و الجنس، و كلها محاور بحث في الدراسة الحالية، أما فيم يخص العينة فإن الدراستين تعنيان بطلبة الجامعة، غير أنهما يختلفان في المنهج المستخدم.

7-1-2-أ- دراسة بشير معمرية و إبراهيم ماحي 2003:

قام الباحثان بشير معمرية و إبراهيم ماحي سنة 2003 بدراسة تحت عنوان أبعاد السلوك العدواني و أزمة الهوية لدى الشباب الجامعي، تكونت العينة من شباب الجامعة منهم 115 ذكرا و 105 أنثى من 6 كليات بجامعة باتنة الجزائر، تم استخدام أداتين الأولى استبيان السلوك العدواني و الثانية استبيان مراحل النمو النفسي الاجتماعي، و بعد القيام بكل الإجراءات البحثية جاءت النتائج على النحو التالي:

- أن الغضب جاء في المرتبة الأولى لأبعاد السلوك العدواني لدى كل من الذكور و الإناث و هذا ليس غريبا لأنه من الانفعالات الأولية، و هو مكون أساسي للعدوان و دافع له.

- في حين جاء العدوان اللفظي في المرتبة الثانية لدى العينة الذكور، فعند الغضب يعبر الفرد بالسب و السخرية و التهكم و الوشاية و ممارسة الجدل في الكلام و إبداء المعارضة في الرأي، ثم جاء العداء و العدوان البدني. بينما نجد العداء يحتل المرتبة الثانية لدى فئة الإناث و هذا راجع لطبيعة الأنثى التي تكتم غضبها و تحوله إلى غيض و

عداء و كراهية و تذمر داخلي و غيرة، ثم نجد في المرتبتين الثالثة و الرابعة العدوان اللفظي و العدوان البدني على التوالي.

– عندما يرتفع انفعال الغضب و العداوة عند الشباب الجامعي من الجنسين ينخفض الشعور بتحقيق الهوية، و ترتبط مشاعر الغضب و العداوة بشعور الفرد بالإحباط و الحرمان من إشباع حاجاته، و لا يرتبط هذا بإظهار عدوانه بدنيا أو لفظيا بل يكتم غيظه و يعبر عن تشتت دوره في الحياة و تميعه باستجابات الغضب و السخط و العداء.(بشير معمرية و إبراهيم ماحي، 2003، ص 331)

7-1-2-ب- التعقيب على الدراسة الثانية:

يستفاد من هذه الدراسة في تبيان سيرورة العنف من حيث ابتدائه من انفعال الغضب ثم يتطور إلى عنف لفظي ثم عنف جسدي حسب النتائج التي توصل إليها الباحثان، لذا يستفاد من هذه الدراسة فيما يخص الأدب النظري لمتغير العنف، غير أن العينة تختلف عن عينة الدراسة الحالية وهي أساتذة الجامعة، كما قامت هذه الدراسة أيضا على المقارنة بين الجنسين الذكور و الإناث في النتائج و هذا ما لم توليه الدراسة الحالية أي اهتمام على اعتبار إعطاء أهمية أكثر لتفسير الظاهرة.

7-1-3-أ- دراسة علي سموك 2004:

سعى الباحث علي سموك سنة 2004 في دراسة بعنوان إشكالية العنف في المجتمع الجزائري إلى الوصول إلى إيجاد مقاربة سوسيولوجية لدراسة و تحليل ظاهرة العنف في المجتمع الجزائري و هي دراسة نظرية تحليلية قام فيها بدراسة إشكالية العنف في المجتمع الجزائري و مقاربتها سوسيولوجيا بالاعتماد على التمييز و الضبط داخل المؤشرات بالشكل الذي يعكس اختلاف تأثيرات الظروف التاريخية و الثقافية و الاقتصادية و الاجتماعية و السياسية و النفسية...، هذا إلى جانب التمييز بين الصور و الأشكال المختلفة للعنف في المجتمع الجزائري. و قد توصلت الدراسة إلى ما يلي: تصنف الأفعال العنيفة "استنادا إلى عدة دلالات":

-أولها: دلالة صورة الفعل العنيف و طبيعته.

-ثانيها: دلالة أهداف الفعل العنيف، و دوافعه، إذ يمكن أن يكون للفعل العنيف هدف إجرامي و اقتصادي و اجتماعي و سياسي و ثقافي وديني ...

-ثالثها: دلالة طبيعة القوى التي تمارس العنف و موقعها في الحقل الاجتماعي الجزائري.

-رابعها: دلالة حجم الفاعلين في أعمال العنف.

-خامسها: دلالة درجة تنظيم الفاعلين الممارسين للفعل العنيف.

حيث نوه الباحث إلى نتيجتين هما على طرفي نقيض:

الأولى: إن المجتمع الجزائري لا يمكن أن يتغير من دون عنف، و بالتالي فان العنف هو مولد التاريخ و الخلفية المعقولة له.

الثانية: إن العنف هو العدو الألد و الشر المتفشي و هو الذي يندلع بصورة تلقائية و فجائية، لا علاقة له ببنية المجتمع الجزائري و عقله. و قد تم تشخيصه و رسم حدوده نهائيا و الذي يتحتم مقاومته قبل كل شيء.(www.aranthropos-com.cdn.ampproject.orgأخر اطلاع 2019/11/1 الساعة 19:23)

7-1-3-ب- التعقيب على الدراسة الثالثة:

يستفاد من هذه الدراسة في تدعيم و تعزيز أهداف الدراسة الحالية لتفسير ظاهرة العنف في الجامعة باعتبارها جزء مهم من المجتمع الجزائري كما يستفاد منه في تحديد مفهوم العنف و علاقته ببعض المصطلحات القريبة منه كالعدوان، الاعتداء، الانتقام... كما يستفاد من هذه الدراسة من المقاربات النظرية في تفسير ظاهرة العنف في المجتمع الجزائري خاصة و أن الجامعة الجزائرية هي شريحة و جزء مهم من المجتمع الجزائري و يتأثر بكل مؤثرات و ظروف المجتمع ككل.

7-1-4-أ- دراسة فوزي بن دريدي 2007:

قام الباحث فوزي بن دريدي بدراسة سنة 2007 تحت عنوان العنف لدى التلاميذ في المدارس الثانوية الجزائرية، بهدف تحديد حجم انتشار ظاهرة العنف لدى تلاميذ التعليم الثانوي في الجزائر و دراسة العوامل

السوسيولوجية المؤدية إلى عنف التلاميذ و دراسة تمثلات التلاميذ للعنف المدرسي، و استخدم الباحث المنهج الوصفي التحليلي، و تم اختيار العينة بالأسلوب العشوائي المنتظم و شملت 180 تلميذا بولاية سوق أهراس، و اعتمد الباحث على ثلاث استبانات وجهت إلى كل من التلاميذ، الأساتذة و الإدارة، و خرجت الدراسة بالنتائج التالية:

– يوجد في المؤسسة الثانوية العنف المادي متمثلا في أشكاله: التعرض لهياكل المؤسسة من خلال تخريبها، الاعتداء العنيف للتلميذ على أحد زملائه، تعرض التلميذ لأحد الأساتذة بالضرب أو بالعنف اللفظي من خلال الشتم؛ العنف الموجه ضد الذات بالتدخين و استهلاك المخدرات و الكحول.

– الظروف الاجتماعية و الاقتصادية السلبية للوالدين تؤدي إلى عنف التلاميذ، و يكون ذلك من خلال الإقامة في شروط سلبية، الحالة الاقتصادية للوالدين، الحالة التعليمية للوالدين، و التعرض للضرب في البيت كلها تؤدي إلى تشكيل استعدادات للقيام بسلوك عنيف ضد الآخرين، الممتلكات، أو الذات.

– المحيط المدرسي السلبي (إعادة السنة، عدم الرضى عن الفرع، ضعف النتائج المدرسية، ممارسة العنف من الإدارة على التلاميذ) تسهل ظهور أنماط غير متكيفة مع المؤسسة التربوية الذي يؤدي بدوره إلى إنتاج سلوك عنيف من طرف التلاميذ.

– و أن التلاميذ يميلون إلى تكوين تمثل ايجابي عن العنف.(فوزي بن دريدي، 2007)

7-1-4-ب- التعقيب على الدراسة الرابعة:

تعتبر هذه الدراسة من الدراسات القيمة و المفيدة للبحث الحالي باعتبار أهدافهما مشتركة إذ تتفق معها إلى حد كبير في المتغيرات: العنف، العنف المدرسي، أشكال العنف المدرسي، الظروف الأسرية، المناخ المدرسي و تمثل كلها محاور بحث في الدراسة الحالية، لذلك يستفاد منها في الأدب النظري للبحث، بينما لا تتفق الدراسة الحالية مع هذه الدراسة في العينة و هي التلاميذ في مقابل أساتذة الجامعة في الدراسة الحالية، كما تتفق معها في

المنهج الوصفي التحليلي و الاستعانة بالاستمارة لجمع البيانات، و كذلك الاستفادة من نتائجها فطالب الجامعة هو تلميذ الثانوية بالأمس.

7-1-5-أ- دراسة زينب دهيمي 2011 :

دراسة زينب دهيمي بعنوان بعض مظاهر العنف الذي تمارسه الطالبات المقيمات في الوسط الجامعي، استعملت خلالها المقابلة مع بعض الطالبات في السنة الأولى و السنة الرابعة، بالإقامة الجامعية دالي إبراهيم الجزائر غرب، من 1 إلى 8 ماي 2011، استعملت المنهج الوصفي التحليلي، من خلال الملاحظة غير المنظمة و المقابلة غير المقننة، و قد توصلت الباحثة إلى أن العوامل والأسباب الكامنة وراء ظاهرة العنف في الوسط الجامعي هي:

1/ الإحباط الناتج عن الابتعاد عن الأسرة بالنسبة للطالبات المقيمات الجديدات.

2/ تشبع المناخ بعناصر مواتية لظهور العنف كالعادات و الجهوية ....الخ.

3/ التفكير السلطوي التي تفرضه بعض الطالبات ذوات المستوى المادي العالي والنظرة الاستفزازية للطالبات ذوي الدخل البسيط.

4/ التوزيع العشوائي للطالبات في الغرف وبالتالي التباين الشديد و عدم التوافق بينهن.

5/ الفشل في النجاح الجامعي والدخول إلى الامتحانات الاستدراكية.

6/ كثرة مشاكل الطالبات غير المهمة بينهن وعدم توفر جو مناسب لحل النزاع مما يؤدي إلى تفاقمه.

7/ الظروف الاجتماعية و الاقتصادية للطالبة.(زينب دهيمي، 2011)

7-1-5-ب- التعقيب على الدراسة الخامسة:

يستفاد من هذه الدراسة في النتائج التي توصلت إليها الباحثة من حيث الأدب النظري لمصطلحي العنف و الطالب الجامعي، كما استعملت الباحثة كأداة لجمع البيانات الملاحظة و المقابلة و هما أداتان يستعان بهما في الدراسة الحالية.

7-1-6-أ- دراسة حليمة قادري 2012:

دراسة حليمة قادري بعنوان اتجاهات طلبة الجامعة نحو العنف في الحي الجامعي، و لتحقيق أهداف الدراسة استخدمت الباحثة المنهج الوصفي التحليلي، و تكون مجتمع الدراسة من 160 طالبا (70 ذكر، و 90 أنثى)، و قامت باستخدام الاستبيان كأداة لجمع البيانات، و قد توصلت الدراسة إلى النتائج التالية: يوجد فرق في اتجاهات الطلبة نحو العنف يعزى لمتغير الجنس، يوجد فرق في اتجاهات الطلبة نحو العنف يعزى لمتغير المستوى الدراسي.(حليمة قادري، 2012)

7-1-6-ب- التعقيب على الدراسة السادسة:

يستفاد من هذه الدراسة في الدراسة الحالية فيما يخص الجانب النظري، كما تتفق معها في المنهج المستخدم و أداة جمع البيانات، في حين لا تتفق معها في عينة الدراسة التي هي طلبة الحي الجامعي في حين أنها في الدراسة الحالية أساتذة الجامعة، كما يمكن الاستعانة بنتائج هذه الدراسة في الدراسة الاستطلاعية للدراسة الحالية.

7-1-7-أ- دراسة أوموسى ذهبية و موساوي فاطمة الزهراء 2015 :

دراسة أوموسى ذهبية و موساوي فاطمة الزهراء بعنوان الضبط الاجتماعي وعلاقته بعنف الطالبات المقيمات بالحي الجامعي، اعتمدا على العينة القصدية 10 طالبات تتوفر فيها خصائص العينة، استعمل خلالها الباحثان الملاحظة و المقابلة و توصلا إلى النتائج التالية:

أن مختلف أشكال العنف التي تمارسها الطالبات المقيمات بالحي الجامعي كالعنف اللفظي الذي يتجسد من خلال السب والشتم و الإهانة والكلام الفاحش أو العنف النفسي كالتحقير والاستهزاء واللامبالاة والانسحاب أو الإشارات والغمز والحركات، أو العنف الجسدي كالضرب، الصفع، الشد من الشعر، ندب الوجه بالأظافر، تحطيم الأشياء وممتلكات الحي ناتجة عن العديد من الأسباب والعوامل الاجتماعية أهمها ضعف آليات الضبط الاجتماعي الناتجة عن ضعف آليات الضبط الأسري والذي يساهم بدوره إلى ظهور السلوك العنيف، فعندما تفتقد الطالبة المقيمة

بالحي الجامعي للضوابط الذاتية والأسرية والاجتماعية يدفعها إلى ممارسة العنف هذا من جهة ومن جهة أخرى ضعف الضبط الإداري للحي الجامعي نتيجة الإهمال واللامبالاة في تسليط الضبط والرقابة وغض النظر على الكثير من التجاوزات من قبل الطالبات أو أعوان الأمن والحراسة والتواطؤ الإداري معهم وتدني مستوى الخدمات والتهرب من القيام بالواجبات والمحسوبية في تسليط العقاب وغيرها ساهمت في بلورة السلوك العنيف عند الطالبات.(أوموسى ذهبية و موساوي فاطمة الزهراء، 2015، ص 9-25)

7-1-7-ب- التعقيب على الدراسة السابعة:

يستفاد من هذه الدراسة في النتائج التي توصل إليها الباحثان من حيث الأدب النظري لمصطلحي العنف و الضبط الاجتماعي، كما أن العينة نفسها عينة الدراسة الحالية وهي الطلبة في المرحلة الجامعية، كما استعملت الباحثة كأداة لجمع البيانات الملاحظة و المقابلة و هما أداتان يستعان بهما في الدراسة الحالية.

7-1-8-أ- دراسة سامية أبريعم 2015 :

دراسة سامية أبريعم بعنوان دوافع سلوك العنف لدى طلبة الجامعة الجزائرية، قامت الباحثة بتطبيق مقياس الدوافع المسببة لسلوك العنف لدى الشباب الجامعي من إعداد كل من تهاني محمد عثمان منيب و عزة محمد سليمان على عينة تتكون من 178 طالبا و طالبة في السنة الثانية بقسم العلوم الاجتماعية بجامعة أم البواقي. و قد أشارت النتائج إلى أن أهم الدوافع المتعلقة بسلوك العنف لدى طلبة الجامعة الجزائرية هي على الترتيب: الدوافع الإعلامية، ثم الدوافع النفسية يليها الدوافع المتعلقة بالجوانب الأسرية و الدوافع التربوية و الثقافية.(سامية ابريعم،2015، ص ص153-166)

7-1-8-ب- التعقيب على الدراسة الثامنة:

يستفاد من هذه الدراسة في الأدب النظري للعنف و النتائج المتوصل إليها، كما تعتبر عينة الدراسة نفسها عينة الدراسة الحالية.

7-1-9-أ-دراسة أسماء سعادو 2015 :

دراسة أسماء سعادو بعنوان التصورات الاجتماعية للطلبة لتفسير ظاهرة العنف في الجامعة الجزائرية، اعتمدت الباحثة المنهج الوصفي، و الاستبيان كأداة لجمع البيانات؛ حيث تم تطبيقه على عينة من 450 طالب و طالبة مسجلين بالسنة الثانية ماستر بجامعة العربي بن مهيدي أم البواقي. و قد توصلت الباحثة إلى النتائج التالية:

1- يفسر الطلبة الجامعيون ظاهرة العنف في الجامعة الجزائرية حسب تصوراتهم الاجتماعية بعوامل أسرية، عوامل متعلقة بالمناخ الجامعي، عوامل نفسية، عوامل اجتماعية، عوامل ثقافية و عوامل سياسية اقتصادية، كما يعتبر الطلبة العوامل الاجتماعية هي العوامل الأكثر تفسيرا لتفشي ظاهرة العنف في الوسط الجامعي.

2- يميل الطلبة الجامعيون إلى تكوين تصور سلبي للعنف في الجامعة.(أسماء سعادو،2015)

7-1-10-ب- التعقيب على الدراسة التاسعة:

يستفاد من هذه الدراسة في النتائج التي توصلت إليها الباحثة من حيث الأدب النظري لمصطلحي العنف و الطالب الجامعي، كما استعملت الباحثة كأداة لجمع البيانات الاستمارة و هي أداة يستعان بها في الدراسة الحالية. غير أن العينة في هذه الدراسة تختلف عن عينة الدراسة الحالية و هي الطلبة في المرحلة الجامعية مقابل أساتذة الجامعة في هذه الدراسة.

7-2-الدراسات العربية:

7-2-1-أ- دراسة معتز سيد عبد الله 2005:

دراسة معتز سيد عبد الله سنة 2005 بعنوان العنف في الحياة الجامعية، أسبابه ومظاهره والحلول المقترحة لمعالجته. ومن أجل اختبار فرضياته قام الباحث باختيار عينة قوامها 596 مبحوث من طلاب وطالبات الجامعة لمتوسط عمري قدره 21 عاما واستعمل المنهج الوصفي في تحليله للمعطيات وأهم النتائج المتوصل إليها نذكر منها ما يلي:

– المؤسسات الاجتماعية ومختلف قطاعات المجتمع التي يتفاعل معها طلاب الجامعة يتأثرون ويؤثرون بها ولها دور مهم لا يمكن إغفاله من أجل مواجهة العنف في الحياة الجامعية والتقليل منه.

– الظروف المعيشية الصعبة التي يعيشها الطلاب ترتبط بكافة أشكال العنف حيث أن الاهتمام بتحسين هذه الظروف لها دور فعال في تقليص احتمالات ظهور السلوك العنيف وتفاقمه.

– جرائم الضرب البدني المفضي إلى الموت، القتل العمدي والشروع فيه هي أكثر جرائم الطلاب شيوعا.

– إمكانية التنبؤ بالسلوك العنيف من خلال الاندفاعية فمع ارتفاع الاندفاعية يزداد الغضب ويزداد ارتكاب السلوك العنيف.

– الذكور أكثر عنفا من الإناث فيما يتعلق بالعنف العام والعنف المادي والعنف المعنوي.

– إن عدم وجود فرص عمل بعد التخرج وضغوط الحياة التي يعيشها الطلاب وافتقار الحوار العلمي بين الطلاب والأساتذة وزيادة الطلاب داخل الجامعة تعد من أهم العوامل والأسباب المباشرة لممارسة العنف.

– أهم مظاهر العنف في الحياة الجامعية هي الهتافات بالكلام بين الطلاب حتى الوصول إلى الشجار، الشغب في قاعة المحاضرات، المناوشات بين الطلاب خارج المدرجات بالألفاظ البذيئة.(معتز سيد عبد الله، 2005)

7-2-1-ب- التعقيب على الدراسة الأولى:

تتفق هذه الدراسة مع الدراسة الحالية في متغير العنف حيث يمكن الاستعانة بها في الجانب النظري، غير أنها تختلف معها في العينة طلبة الجامعة بينما هي في الدراسة الحالية أساتذة الجامعة، لذلك يمكن الاستفادة من نتائج هذه الدراسة في الدراسة الحالية.

7-2-2-أ- دراسة تهاني عثمان منيب و عزة محمد سليمان 2007:

دراسة تهاني عثمان منيب و عزة محمد سليمان سنة 2007 بعنوان العنف لدى الشباب الجامعي فقد حاول الباحثان معالجة هذه الظاهرة وتحليل أبعادها المختلفة والوقوف على العوامل التي تؤدي إلى انتشارها وقام الباحثان باختيار عينة استطلاعية وعينة أساسية تكونت من طلاب وطالبات أقسام كلية التربية بجامعة عين شمس قوامها

300 مبحوث تنقسم إلى 105 طالب و 195 طالبة وتبنى الباحثان المنهج الوصفي واعتبر العنف لدى الشباب الجامعي هو المتغير التابع والدوافع المسببة للعنف مثل الاغتراب والمستوى الاجتماعي والاقتصادي والثقافي للأسرة متغيرات مستقلة وكانت نتائج هذه الدراسة كما يلي:

– الدوافع النفسية والأسرية والإعلامية والتربوية والجامعية لها أهمية في دفع الشباب إلى ارتكاب السلوكيات العنيفة بشتى صورها وأنماطها.

– يرتبط العنف بالمستوى الثقافي للأسرة والمتمثل في توفير مستوى الثقافة والرفاهية الإعلامية من التلفزيون وأجهزة التقاط البث الفضائي حيث تشيع ثقافة العنف في وسائل الإعلام.

– أن الدوافع المسببة للعنف والناجمة عن ضعف الرقابة الأسرية وارتفاع المستوى الاقتصادي والشعور بفقدان الأمن والخوف من المستقبل وغيره يدفع الشباب الجامعي إلى العنف.(تهاني عثمان منيب و عزة محمد سليمان،2007)

7-2-2-ب- التعقيب على الدراسة الثانية:

تتفق هذه الدراسة مع الدراسة الحالية في متغير العنف حيث يمكن الاستعانة بها في الجانب النظري، غير أنها تختلف معها في العينة طلبة الجامعة بينما هي في الدراسة الحالية أساتذة الجامعة، لذلك يمكن الاستفادة من نتائج هذه الدراسة في الدراسة الحالية.

7-2-3-أ- دراسة خطاطبة نادر 2007:

دراسة خطاطبة نادر بعنوان ظاهرة شغب الطلاب داخل حرم جامعة اليرموك، و قد أجرى الباحث دراسة استطلاعية حول ظاهرة شغب الطلاب داخل حرم جامعة اليرموك على عينة عشوائية تكونت من (357) طالبا و طالبة، إذ كشف هذا الاستطلاع عن (13) سببا تتحمل الإدارات الجامعية مسؤولية (11)سببا منها، و قد احتلت المفاهيم و المدركات المغلوطة للعصبية و القبلية المرتبة الأولى بنسبة تجاوزت 84 %، و احتل قمة الوعي و الثقافة المعنية بالديمقراطية المرتبة الثانية بنسبة 81 %، و احتلت المرتبة الثالثة في سلم المسببات موضوع دخول

الحرم الجامعي لغير الطلبة بنسبة بلغت قرابة 76 % و جاءت الوساطة و المحسوبية عند تطبيق الأنظمة و القوانين و قرارات الجامعة و بالمرتبة الرابعة إذ بلغت نسبتها 74 %، فجاء في المرتبة الخامسة عدم وضوح مسؤولية رجال الأمن الجامعي داخل الحرم الجامعي بنسبة 72 % و جاء تهاون إدارة الجامعة في اتخاذ القرارات الحازمة بحق المشاغبين و ذوي الأسبقيات سادساً بنسبة 71% ، و حسب الاستطلاع فقد تبين أن اللقاءات المخلة بالآداب داخل الحرم الجامعي بلغت نسبتها 67% حلت بالمرتبة السابعة، و حل في المرتبة الثامنة التنشئة الاجتماعية المتباينة و عدم قدرة الجامعة على صهرها في بوتقة واحدة و جاءت بنسبة 62 % و جاء في المرتبة التاسعة عدم استغلال وقت الطالب في تحضير متطلبات الدراسة الخاصة بنسبة 61 %، أما عاشراً فكان السبب المتعلق بتأثير برامج العنف التي تبثها الفضائيات على الشباب و محاولة محاكاتها بنسبة 48 %، و حل في المرتبة الحادية عشرة الشعور بالإحباط جراء قمع الأساتذة للطلبة بنسبة 40 % أما التغاضي عن أخذ الحضور و الغياب من قبل أعضاء هيئة التدريس فحل بالمرتبة الثانية عشرة بنسبة 37 %، و حل بالمرتبة الأخيرة السبب المتعلق بالأحداث الراهنة بالمنطقة سياسياً وسجل نسبة35 %(خطاطبة نادر، 2007)

7-2-3-ب- التعقيب على الدراسة الثالثة:

لقد استفادت الدراسة الحالية من هذه الدراسة في تحديد أهم الأسباب و العوامل المفسرة للعنف في الوسط الجامعي و ساهمت في وضع الخطوات الأولى للدراسة الحالية خاصة فيما يتعلق بنتائج الدراسة الاستطلاعية التي تشابهت كثيرا نتائجها مع نتائج الدراسة الاستطلاعية للدراسة الحالية مما يجعل هذه الدراسة القيمة مفيدة في الجانب الميداني.

7-2-4-أ- دراسة محمود الصباغ 2007:

دراسة محمود الصباغ بعنوان أسباب عنف الطلاب داخل الجامعات الأردنية، هدفت إلى التعرف على أسباب العنف الطلابي داخل الجامعات الأردنية. و لتحقيق هدف الدراسة، قام الباحث بإعداد أداة للدراسة تكونت

من (20) فقرة تمثل كل منها سببا من أسباب العنف، حيث تم توزيع الأداة على عينة من طلاب الجامعة الأردنية بلغ عدد أفرادها 196طالبا و طالبة، و عينة من طلبة جامعة فيلادلفيا و بلغ عدد أفرادها 142 طالبا و طالبة. و قد أشارت نتائج الدراسة إلى وجود مفاهيم مغلوطة لدى الطلبة مثل العصبية و القبلية هي من أكثر مسببات العنف إضافة إلى انتقال أثر المشكلات الاجتماعية للطالب إلى داخل الحرم الجامعي. كما بينت الدراسة أن الانتخابات الطلابية أيضا هي من مسببات العنف الطلابي داخل الجامعات الأردنية.(محمود الصباغ، 2007)

7-2-4-ب- التعقيب على الدراسة الرابعة:

تتقاطع هذه الدراسة مع الدراسة الحالية و تشترك معها في الأهداف المسطرة و كذا العوامل المفسرة للعنف في الجامعة، مما يجعلها مفيدة للدراسة الحالية و تساهم في بلورة فرضيات الدراسة و تدعم نتائجها دراستنا الاستطلاعية، كما تعطينا فكرة حول الأداة البحثية التي ستستخدم في الدراسة الحالية لرصد وجهة نظر أساتذة الجامعة لتفسير ظاهرة العنف لدى الطالب الجامعي.

7-2-5-أ-دراسة كمال الحوامدة 2007:

دراسة كمال الحوامدة سنة 2007 بعنوان العنف الطلابي في الجامعات الأردنية الرسمية والخاصة من وجهة نظر الطلبة فيها، و هدفت الدراسة إلى إلقاء الضوء على العنف الطلابي في الجامعات الأردنية الرسمية والخاصة من وجهة نظر الطلبة فيها، وقد تكونت عينة الدراسة من طلبة ست جامعات أردنية رسمية وخاصة، حيث بلغت نسبة عينة الدراسة (9.2 ٪) من مجتمع الدراسة المتكون من 60 ألف طالب و طالبة، ولتحقيق هذه الدراسة تم إتباع منهج المسح الاجتماعي بالعينة وكانت الاستبانة والمقابلة شبة المغلقة أداتين رئيسيتين لتحقيق أهداف هذه الدراسة والوصول إلى نتيجة علمية مرتكزة على البناء النظري والدراسة الميدانية. و كانت نتائج الدراسة كما يلي:

- أن الطلبة من مستوى السنة الدراسية الأولى والثانية يعتبرون أكثر عنفاً من المستويات الدراسية الأخرى.
- أن الطلبة الذكور يعتبرون أكثر عنفاً من الطالبات.
- أن الطلبة القادمون من الريف يعتبرون أكثر عنفاً من طلبة المدن.

- أن طلبة الكليات الإنسانية أكثر عنفاً من طلبة الكليات العلمية.
- أن أكثر أنواع العنف انتشارا بين الطلبة هو التعدي على الطلبة بدون مبررات.
- أن أكثر أشكال العنف لدى طلبة الجامعات هي الغضب عند مناقشة زميل.
- أن الدوافع الكامنة وراء العنف الطلابي:
- الشعور بالكبت الزائد
- التركيز على الجوانب الأكاديمية وإهمال الجوانب الأخرى في بناء الشخصية.
- التعصب القرابي والقبلي
- عدم التكيف والانسجام مع الحياة الجامعية والشعور بالانطواء والاكتئاب
- الشعور بعدم المساواة في تطبيق قوانين الجامعة مع القناعة بعدم صلاحيتها
- أن أنواع السلوك المنحرف التي تساعد على ثقافة العنف:
- الغش في الإمتحانات
- المشاغبة داخل المحاضرة.
- الغياب عن المحاضرات متعمداً.
- التحريض على عرقلة محاضرة أو تعطيل التدريس. (كمال الحوامدة، 2007، ص95-117)

7-2-5-أ- التعقيب على الدراسة الخامسة:

يستفاد من هذه الدراسة في الأدب النظري للعنف، كما يستفاد منها في النتائج التي توصل إليها الباحث في بناء فرضيات هذه الدراسة.

7-2-6-أ- دراسة هادي محمد طوالبة 2011:

دراسة هادي محمد طوالبة في العام الدراسي 2012/2011 و التي هدفت إلى التعرف إلى أسباب انتشار ظاهرة العنف الطلابي لدى طلبة جامعة اليرموك، واقتراحات حلها من وجهة نظر الطلبة، وبلغ عدد أفراد عينة

الدراسة (1500) طالب وطالبة تم اختيارهم بالطريقة المتيسرة المتاحة، وقد تم الاعتماد على المقابلة كأداة لجمع البيانات، ومن أبرز ما بيّنته نتائج الدراسة أنّ أهم أسباب انتشار ظاهرة العنف:

الإجراءات غير الرادعة في تطبيق الأنظمة والقوانين المرتبطة بمرتكبي أعمال العنف في الجامعة بـ (708) تكرارات، ثم الانتخابات المتعلقة بالاتحاد والأندية الطلابية، والتفاخر بالانتساب للعشائر بـ (703) تكرارات، لكل منهما ووجود أوقات فراغ مطولة لدى الطالب الجامعي بـ (697) تكرار.

أما فيما يتعلق بنتائج اقتراحات الطلبة لحل هذه المشكلة:

فقد جاء الحل المقترح المتعلق بتأسيس نظام الأسر الجامعية بالمرتبة الأولى بـ (907) تكرارات، وإقرار مدونة سلوك طلابية يوقع عليها الطلبة وأولياء أمورهم بـ (885) تكرارً، ثم إقرار مساق خدمة جامعة بـ (859) تكرار، ويلي ذلك المقترح المتعلق ب: عقد مؤتمر طلابي للطلبة أنفسهم تخطيطاً وتنفيذاً، وبقصد معالجة ظاهرة العنف. (هادي محمد طوالبة، 2013، ص 1248-1261)

7-2-6-ب- التعقيب على الدراسة السادسة:

تتفق هذه الدراسة مع الدراسة الحالية في متغير العنف حيث يمكن الاستعانة بها في الجانب النظري، كما تتفق معها في العينة طلبة الجامعة، لذلك يمكن الاستفادة من نتائج هذه الدراسة في الدراسة الحالية.

7-3- الدراسات الأجنبية:

7-3-1-أ- دراسة Little, S , & J , 1995

أجرى ليتلي وآخرون عام (1995) , Little, S , & J دراسة هدفت إلى تقصي العلاقة بين العدوان والاكتئاب، وضغوط الحياة بوصفها أسباباً لرفض الطلبة لأقربائهم، وتفاعلهم مع زملائهم، وكان حجم العينة (497) طالباً من مستويات مختلفة، ومن طبقات اجتماعية متوسطة ومنخفضة، وتم تقدير مستويات رفض الزملاء العدوان الموجه إليهم من قبل الأقرباء، أما مستويات أعراض الاكتئاب وعدد مواقف ضغوط الحياة، فكانت النتيجة أن العدوان يؤدي فيما بعد إلى رفض الطلبة لزملائهم أقرانهم، ولكن الطلبة الذين لديهم أعراض اكتئابية، وتعرضوا

لضغوط حياتية مرتفعة، لا تكون مستويات رفضهم لأقرانهم مرتفعة، وكذلك الذين تعرضوا لضغوط حياتية منخفضة.(كمال الحوامدة،2007، ص102)

7-3-1-ب- التعقيب على الدراسة الأولى:

تتفق هذه الدراسة مع الدراسة الحالية في متغير طلبة الجامعة، حيث يعد العدوان هنا الوجه السلوكي للعنف، كما تتفق معها في عينة الدراسة لذا يمكن الاستعانة بنتائج هذه الدراسة.

7-3-2-أ- دراسة(1995) ,Bently, K, SLLi, A:

أجرى بنتلي وآخرون عام (1995)Bently, K, SLLi, A دراسة هدفت إلى التعرف إلى طلبة مراحل تعليمية مختلفة، وكانت العينة (279) طالباً. تناولت الدراسة العناصر والمعايير، وطبيعة المشكلات الخاصة بالطلبة الضحايا، وحاول تحديد ما إذا كان الضحايا يعتنقون معتقدات خاصة بالعدوان تجاه أقربائهم من خلال استخدام استبانة ومقياس المعتقدات والنتيجة أن (21.3٪) من الطلاب تحكم بهم البلطجية وأن (11.6٪) من الطلاب يمارسون (البلطجة) على الطلبة الآخرين والضحايا غالباً من الطلبة الأصغر سناً، وأن العنف اللفظي هو أكثر أشكال البلطجة عادة من الطلبة الأكبر سناً وهؤلاء هم الذين يؤمنون بالأفكار العدوانية .(كمال الحوامدة، 2007، ص102-103)

7-3-2-ب- التعقيب على الدراسة الثانية:

تتفق هذه الدراسة مع الدراسة الحالية في شقها الخاص بطلبة الجامعة، و سلوك العدوان لديهم.

7-3-3-أ- دراسة Brener, Michele, Lucial 1999 :

أجرى برينر دراسة عام (1999) Brener, Michele, Lucialهدفت إلى تقصي الآثار النوعية للعنف الأسري على التجربة التعليمية للطلبة الذين يتعرضون له وتأثيره على تجربتهم التعليمية، وكيفية انتقال هذا العنف المنزلي إلى غرفة الصف وطريقة تأثيرها على إمكانيات الطالب وكفاءته وأدائه في التعليم وكان محور التركيز

الرئيسي في هذه الدراسة ذلك الطالب الذي اعتبر أنه أُسيئت معاملته وتعرض للإيذاء والإهمال، وقد تمت مراقبة الطالب في صفه لمدة تتراوح من بين (8 –10) ساعات في الأسبوع.

تم جمع المعلومات من خلال مراقبة مشتركة للأحاديث والمقابلات وفحص ملفاتهم الأكاديمية، وقد تم تحليل المعلومات باستعمال طريقة المقارنة الثابتة، وقد وجد هؤلاء الطلبة –بالرجوع إلى مجموع ما كتبت في هذا الموضوع– أنهم قد عانوا من تأثيرات العنف النفسية، والعاطفية والاجتماعية في أسرهم، وتقريباً في جميع مراحل النمو في حياتهم وأبعاده النفسية والعاطفية والاجتماعية ومرحلة المعرفة والإدراك والنماذج المؤذية و الضارة على التربية.(كمال الحوامدة، 2007، ص103)

7–3–3–ب– التعقيب على الدراسة الثالثة:

تستفيد الدراسة الحالية من هذه الدراسة من حيث متغير العنف و طلبة الجامعة، كما يمكن الاستعانة بنتائج هذه الدراسة.

خلاصة الدراسات السابقة:

من خلال عرض هذه الدراسات السابقة سواء على الصعيد المحلي أو العربي أو الأجنبي و رغم التباين بين نتائج هذه الدراسات في تفسيرها لظاهرة العنف إلا أن معظمها أكد على خطورة ظاهرة العنف لدى الطالب الجامعي و بروزه كظاهرة تستحق البحث و الدراسة خاصة من الجوانب الاجتماعية و النفسية. فهناك بعض الدراسات قد أرجعت العنف إلى سوء و تدهور الأوضاع الاقتصادية الاجتماعية و السياسية التي يعيشها الشباب كدراسة (علي سموك،2004) و (فوزي بن دريدي،2007) و (زينب دهيمي،2011) و (أسماء سعادوو،2015) و (تهاني عثمان منيب و عزة محمد سليمان،2011) إضافة إلى معاناة الشباب من الخواء الروحي و ضعف الوازع الديني مثل دراسة (علي سموك،2004) و انفصال التعليم بمراحله المختلفة عن واقع و قضايا المجتمع مثل دراسة (برينر،1999) و قد ركزت بعض الدراسات على مشكلة العنف بين الشباب الجامعي في الوسط الجامعي و أبرزت أسباب ذلك مثل (دراسة جابر نصر الدين و الطاهر إبراهيمي،2003) و (بشير معمرية و إبراهيم ماحي،2003)

و (أوموسى ذهبية و موساوي فاطمة الزهراء، 2015) و(سامية أبريعم، 2015) و (نورة قنيفة،2015) و (زينب دهيمي، 2011) و (أسماء سعادوو، 2015)و (حليمة قادري،2012) و كمال الحوامدة،2017)و (هادي طوالبة، 2012) و (معتز عبد الله، 2005) و (نادر خطاطبة، 2007) و (محمود الصباغ،2007) و (ليتلي و آخرون،1995) و (برينر، 1995)، كما اهتمت دراسات أخرى بتوضيح الفروق بين الشباب من الذكور و الإناث و اتجاههم نحو العنف مثل دراسة (بشير معمرية و إبراهيم ماحي، 2003) و (كمال الحوامدة، 2007)، و دراسة (معتز سيد عبد الله، 2005) إضافة إلى إبراز بعض المتغيرات مثل السنة الدراسية، البيئة، و بعض المتغيرات النفسية و أثرها على الشباب في اتجاههم نحو ممارسة العنف.

كما اهتمت دراسات أخرى بتأثير وسائل الإعلام على الأطفال و الشباب، و تشجيعهم على ممارسة العنف، ذلك إننا في عصر الاتصال عن بعد بين البشر، و صارت المعلومة و الإنتاج الإعلامي أكثر سرعة في الوصول إلى المشاهدين، فغالبا ما تساهم المواد التي تحملها و تبثها وسائل الإعلام في تدعيم و تشجيع الشباب على ممارسة العنف و ذلك من خلال تقليد الشباب لنماذج تبثها هذه الوسائل أو الاقتناع ببعض القيم التي تشجع العنف خاصة لما يتعلق الأمر بأخذ الحقوق و الدفاع عن النفس مثل دراسة (تهاني عثمان منيب و عزة محمد سليمان،2007) و(سامية ابريعم،2015) .

ملخص الفصل:

و أخيرا من خلال عرض هذا التنوع و التباين في الأبحاث و الرؤى العلمية في تفسير ظاهرة العنف عموما و العنف لدى فئة الشباب الجامعي خصوصا، و محاولة الكشف عن الأسباب و العوامل الكامنة وراء هذه الظاهرة في نشوئها و انتشارها، و ماهي أبرز الحلول العلاجية الممكنة للحد منها فقد استفادت الدراسة الحالية من هذا التنوع و الثراء في صياغة الجانب النظري، و ضبط الإشكالية إضافة للاستفادة المنهجية من هذه الدراسات.

الفصل الثاني: مفهوم العنف

- تمهيد

1- تعريفات العنف

2- بعض المفاهيم ذات العلاقة بالعنف

3- عوامل العنف و دوافعه

4- خصائص العنف

5- أنماط العنف

6- أنواع العنف

7- أشكال العنف

8- الآثار السلبية للعنف

9- النظريات المفسرة للعنف

10-طرق علاج العنف

- ملخص الفصل

تمهيد:

يحمل القرن العشرون موروثا هائلا من الدمار و الخراب و التدمير الشامل الذي لم يشاهد من قبل و لم يكن ممكنا في تاريخ البشر، حيث تتفق كلّ الدراسات الأكاديمية النفسية و الاجتماعية و غيرها على أن العنف هو الظاهرة الإنسانية الأبرز و الأخطر، و الأكثر تفشيا و الأكثر غموضا و تعقيداً، ليس لأنّها عصية عن الدراسة العلمية، بل لأنّها تتمظهر و تتجلى وفق أشكال متعددة يصعب معها التحديد و التصنيف، كما أن لظاهرة العنف أبعاد اجتماعية نفسية ثقافية تربوية و اقتصادية عرفتها مختلف المجتمعات البشرية بشكل يؤثر بالبناء الحضاري للمجتمع البشري، بمنظومته الفكرية و الثقافية و الخلقية بالأساس، و هذا ما دفع الكثير من العلماء و الباحثين للاهتمام بهذا الموضوع.

و للإحاطة بهذه الظاهرة في جانبها النظري تعرضنا في الآتي من هذه الدراسة إلى عدة نقاط بغية تفكيك و توضيح أبعاد دراسة ظاهرة العنف لإبراز المتغيرات المؤثرة و الفاعلة فيها:

1- تعريفات العنف:

يكاد يكون من الصعب تقديم تعريف موحد للعنف و ذلك لاختلاف اهتمامات و تخصصات الباحثين في هذا الصدد، فتختلف التعريفات باختلاف الرؤى و المنطلقات الفكرية و الإيديولوجية لكل باحث حول هذا المفهوم.

1-1- العنف لغة:

جذرها الثلاثي عنُف فيقال عنف به: و عليه- عنْفا، و عنافة أي أخذه بشدة و قسوة و لامه و عيّره. فهو عنيف.(إبراهيم أنيس،1972، ص631) أما البستاني فهو يعرف العنف لغة على النحو التالي: عنف به و عليه يعنف عنفا و عنافة: لم يرفق به فهو عنيف، و عنف فلان: لامه بعنف و شدة و عاتب عليه، و أعنفه عنف عليه، و اعتنف الأمر: أخذه بعنف"(بطرس البستاني، 1997 ، ص38)، حيث استعان التعريفين سابقي الذكر بمصدر الكلمة لتعريفها و توضيح أبعادها في اللغة أما الرازي فقد استعان بمضاد الكلمة لتعريفها، حيث عرف الرازي العنف بالضم بأنه عدم الرفق، و منه عنف عليه بالضم عنفا.(محمد بن بكر الرازي، 1986، ص 198)، و قد استخدم

أيضا في بعض المعاجم و كتب الأدباء بمعنى: الخرق بالأمر و قلة الرفق به و هو ضد الرفق و أعنف الشيء: أخذه بشدة، و التعنيف هو: التقريع و اللوم.(ابن منظور، ص257)، و هذا التعريف أيضا استعان بمضاد العنف المتمثل في الرفق لتوضيح المعنى المقصود من مصطلح العنف.

و منه نستنتج أن كلمة عنف في اللغة العربية يقصد بها كل سلوك يتضمن معاني الشدة و القسوة و التوبيخ و اللوم و التقريع، و على هذا الأساس، فإن العنف قد يكون سلوكا فعليا أو قوليا.

حيث يعد العنف لغة و فلسفيا مضاد للرفق، و مرادف للشدة و القسوة، و العنيف(violant) هو المتصف بالعنف، فكل فعل شديد يخالف طبيعة الشيء، و يكون مفروضا عليه من الخارج فهو بمعنى ما، فعل عنيف.(جميل صليبيا، 1982، ص 112)

أما في اللغة اللاتنية فيعرف العنفviolence اشتقاقا من كلمة vis و معناها القوة المستخدمة على شيء، العنف إذن هو التعسف في الاستخدام السيئ للقوة، لأنه يقوم على العدوانية (jean luis. p23) و هذا التعريف يركز على استخدام القوة الجسدية في فعل العنف.

و جاء في قاموس أوكسفورد: بأنه ممارسة القوة البدنية لإنزال الأذى بالأشخاص أو الممتلكات، كما يعتبر الفعل أو المعاملة التي تحدث ضررا جسميا أو التدخل في حرية الآخرين الشخصية عنفا.(أكسفورد، ص221)

حيث يشتق مفهوم العنف في اللغة الإنجليزية من المصدر To violate بمعنى ينتهك أو يتعدى. و من الواضح أن الاشتقاق اللغوي للمفهوم في الانجليزية و العربية على السواء ينصرف إلى الضرب و هذا السلوك الخارج عن المألوف بحيث ينتهك القواعد أو يأخذ الأمور بالشدة و القسوة على حد سواء.(سيد جاب الله السيد،1998، ص259)

نلاحظ أن التعريف في اللغة الانجليزية ركز على الجانب الجسدي من العنف سواء بالنسبة للفاعل أو للضحية.

و من الناحية التاريخية نجد أن كلمة عنف مشتقة من الكلمة اللاتينية violentia و تعني إظهار عفوي و غير مراقب للقوة كرد على استخدام القوة المتعمد.(أحمد المجدوب، 2003، ص12)

أي أن العنف هو رد فعل على عنف.

إذن يشكل مفهوم العنف لغويا معنى مشتق من الفعل عنف و هو فعل يحمل جميع معاني القوة و الشدة و الأذى الملحق بالغير جسديا أو معنويا.

1-2- تعريف العنف اصطلاحا:

أما اصطلاحا يعتبر مفهوم العنف من المفاهيم التي تثير جدلا كبيرا حول تحديده و تعريفه، و ذلك نظرا لاختلاف وجهات نظر من تطرقوا لتعريفه، إضافة إلى اختلاف توجهاتهم و ثقافاتهم الاجتماعية و النفسية، لذا يمكن استعراض أهم مفاهيم العنف على النحو التالي:

يعرف المرجع في مصطلحات العلوم الاجتماعية" العنف بأنه تعبير صارم عن القوة التي تمارس لإجبار فرد أو جماعة على القيام بعمل أو أعمال محددة يريدها فرد أو جماعة أخرى، و يعبر العنف عن القوة الظاهرة حين تتخذ أسلوبا فيزيقيا(الضرب، أو الحبس، أو الإعدام،...) أو يأخذ صورة الضغط الاجتماعي و تعتمد مشروعيته على اعتراف المجتمع به" (نخبة من أساتذة علم الاجتماع، 1988 ، ص 192)

أما بودون و بوريكو فيرى" أن العنف يظهر عندما يكون ثمة فقدان للرقابة أو فقدان للوعي لدى أفراد معينين أو في جماعات ناقصة المجتمعية"(بودون، وآخرون، 1986، ص395)

و عرف العنف في القاموس الفرنسي المعاصر le robert بأنه:

1- التأثير على فرد أو إرغامه على العمل دون إرادته، و ذلك باستعمال القوة أو اللجوء إلى التهديد.

2- العنف هو الفعل أو العمل الذي من خلاله يمارس العنف.

3- هو القوة القاهرة للأشياء.

4- استعداد طبيعي للتعبير عن العنف ضد المشاعر و العواطف.

5- السمات العنيفة لفعل ما.(robert, 1997, p209)

و بالنسبة للموسوعة العلمية Larousse، فقد تناولت مصطلح العنف بصفة جادة نوعا ما، حيث قامت بشرح هذا المفهوم عن طريق تجزئة الصفات الأساسية التي تنسب لهذا السلوك و تتمثل في النقاط التالية:

*عبارة عن صفة تبرز و تخلق معها عوامل بقوة حادة و قسوة معتبرة، و هي في أكثر الأحيان ضارة و مهلكة.

*هو صفة الشعور نحو الشيء بالكره و الرعب.

*صفة اللاتسامح و عدوانية كبرى، و يتصف بالاندفاع و القسوة في الكلام و حتى في التصرف.

*صفة الشخص له استعداد تام لاستعمال القوة و يتصف بالعدوانية.

*صفة المبالغة في استعمال القوة الجسدية.

*صفة لمجموعة الأفعال و التصرفات، تتميز بالمبالغة في استعمال القوة العضلية أو الأسلحة، أو صفة لعلاقات عدوانية حادة.

*صفة التعامل بعنف كالإرغام و القهر عن طريق القسوة. (Larousse, 1988,p107)

يبين كلا التعريفان الأبعاد و المؤشرات التي تتوفر في السلوك لكي نقول عنه سلوك عنيف، كما تبين التأثير الذي يحدثه سلوك العنف على الضحية.

1-3-التعريف النفسي للعنف:

يمكننا القول أن العنف هو وسيلة لإلغاء شخص لآخر، و يصبح العنف بهذا المعنى شكلا من أشكال الاستبداد و التهميش و إلغاء دور الشخص أو إلغائه استنادا إلى ضروب الاستغلال و الظلم و العدوان و الحرمان و الطغيان و الفقر و التهميش و عدم المساواة.(محمود محمد مصري، 2001، ص2)، و يعرف بأنه القوة التي تهاجم مباشرة شخص لآخرين و خبراتهم (أفرادا أو جماعات)، بقصد السيطرة عليهم، بواسطة الموت، و التدمير و الإخضاع أو الهزيمة (فيليب برنو و آخرون، 1985، ص141) و يعرفه فرج عبد القادر طه و آخرون بأنه: "السلوك المشوب بالقسوة و العدوان، و القهر و الإكراه و هو عادة سلوك بعيد عن التحضر و التمدن، تستثمر فيه الدوافع و الطاقات العدوانية استثمارا صريحا بدائيا كالضرب و التقتيل للأفراد، و التكسير و التدمير للممتلكات و

استخدام القوة لإكراه الخصم و قهره، و يمكن أن يكون العنف فرديا (يصدر عن فرد واحد) كما يمكن أن يكون جماعيا يصدر عن جماعة أو هيئة أو مؤسسة تستخدم جماعات و أعدادا كبيرة".(فرج عبد القادر طه و آخرون، 1993، ص550)

و هو فعل تعسفي يتسم بالعدوانية في إطار علاقة قوة غير متكافئة اقتصاديا و اجتماعيا و سياسيا مما يتسبب في إحداث أضرار مادية، معنوية و نتائجها بالطبع نفسية...(رجاء مكي و سامي عجم، 2008،ص257)

كما يعرفه محمد أحمد العدوي بأنه كافة التصرفات التي تصدر عن فرد أو جماعة أو مؤسسة بهدف التأثير على إرادة الطرف الآخر لإتيان أفعال معينة أو التوقف عن أخرى حسب أهداف الطرف القائم بالعنف و ضد إرادة الطرف الآخر و ذلك بصورة حالية أو مستقلة.(أحمد العدوي، 2002، ص416)

و قد عرفه روبيرت ماكافي براونRobert McAfee Brown تعريفا مطولا للعنف بوصفه انتهاكا للشخصية، بمعنى أنه تعد على الآخر، أو إنكاره، أو تجاهله، ماديا أو غير ذلك.(بربرا ويتمر، 2007،ص9)

كما يعرف العنف على أنه مجال من السلوكيات تسعى إلى إيذاء كائن حي لديه حافز لتجنب الأذى.(ماري ماكموران و ريتشارد هوارد، 2012،ص22)

و يصبح العنف قوة كبيرة و بدائية يفرضها فرد على آخر، و هي قوة يمكن أن تؤدي إما إلى التخجيل أو إلى الرعب و يمكن أن نجدها في معظم حالات المرض النفسي سواء كفعل أساسي أو كنتيجة تلقائية...(رجاء مكي و سامي عجم، 2008، ص41)

إن العنف هو سلسلة علاقات نبذ و استبعاد و استثناء عبر سلخه كليا عن كل ما يحيط به و كأن الخيط الذي يجمعنا بالحياة قد انكسر فجأة.(رجاء مكي و سامي عجم، 2008، ص38)

نلاحظ أن التعريفات سابقة الذكر جميعها قد ركزت على الضرر المعنوي و النفسي الذي يحدثه العنف على الفرد و شخصيته من استبداد و تهميش و استغلال و إخضاع للسيطرة عن طريق مختلف الوسائل، فالعنف هو اعتداء موجه نحو الآخر بكليته.

1-4-تعريف علم الاجتماع للعنف:

حيث عرفه معجم العلوم الاجتماعية " بأنه استخدام الضغط أو القوة استخداما غير مشروع أو غير مطابق للقانون من شأنه التأثير على إرادة فرد من الأفراد"(أحمد زكي بدوي،1987، ص441)

ركز هذا التعريف على المنظور الاجتماعي الرافض لمختلف سلوكات العنف.

1-5-تعريف منظمة الصحة العالمية:

تعرف منظمة الصحة العالمية العنف بأنه الاستعمال المتعمد للقوة الفيزيائية (المادية) أو القدرة، سواء بالتهديد أو الاستعمال المادي الحقيقي ضد الذات أو ضد شخص آخر أو ضد مجموعة أو مجتمع، بحيث يؤدي إلى حدوث (أو رجحان حدوث) إصابة أو موت أو إصابة نفسية أو سوء النماء أو الحرمان. (إيتين ج. كروغ و رفاقه، 2002، ص3)

يركز هذا التعريف على الجانب الجسدي للعنف و آثاره الجسدية على الضحية.

1-6- التعريف القانوني للعنف:

يعرف العنف قانونيا بأنه: استخدام الضغط أو القوة استخداما غير مشروع، أو غير مطابق للقانون من شأنه التأثير على إرادة الفرد، هذا الضغط و القوة تنشأ به الفوضى فلا يعترف الناس بشرعية الواجبات ما دامت الحقوق غير معترف بها فتنتشر العلاقات العدائية في المجتمع و تنشأ مجموعات أو تكتلات جماعية تصب عنفها على إرادة الأفراد أو الممتلكات بقصد إخضاع السلطة أو الجماعات الأخرى و قد تجتمع بين الأسلوبين حتى تصبح إرهابا أكثر عنفا.(علي عبد القادر القرالة، 2015، ص12)

حيث أن العنف هو صفة لاقانونية في مواجهة الأخر، و هذا ما يلجأ إليه الإرهاب في استحواذه على العنف كوسيلة خارج الشرعية بغرض زرع الرعب و التخويف في أوساط المجتمع عن طريق استخدام الضغط و الإكراه العدواني بغية الوصول إلى السلطة دون إطار شرعي معترف به محليا و دوليا.

و قد عرفه أحمد جلال عز الدين في كتابه "الإرهاب و العنف السياسي" على أنه: "الاستخدام الإنساني للقوة بغرض إرغام الغير و إخافته و إرعابه، أو الموجه إلى الأشياء بتدميرها أو إفسادها أو الاستيلاء عليها. ذلك الاستخدام الذي يكون دائما غير مشروع و يشكل في الأصل جريمة"(أحمد جلال عز الدين، 2002، ص 322).

أما حسنين توفيق إبراهيم فيشير إليه في كتابه "ظاهرة العنف السياسي في النظم العربية"، على أنه: "ظاهرة مركبة لها جوانبها السياسية، الاقتصادية، الاجتماعية و النفسية، و هو ظاهرة عامة تعرفها كل المجتمعات البشرية بدرجات متفاوتة".

لا ينتهك العنف الخطير القانون فقط بل ينتهك أيضا أخلاق المجتمع و المبادئ الخلقية. (ماري ماكموران و ريتشارد هوارد، 2012، ص29)

و نلاحظ أنه غالبا ما يكون للعنف من منظور سياسي توجهات سياسية و أغراض غير قانونية بهدف الوصول للسلطة و إخضاع الشعوب.

1-7-التعريف الديني للعنف:

كما جاء في كتاب "العنف و الشريعة في مصر: دراسة قانونية"، بأن جانبا من الفقه يرى في العنف أنه الاستخدام الفعلي للقوة أو التهديد لإلحاق الأذى و الضرر بالأشخاص و الإتلاف بالممتلكات، بينما يرى اتجاه آخر أن العنف ما هو إلا تعبير عن أوضاع هيكلية بنائية، أي مجموعة من المقومات و السمات الكامنة في البيئة الاقتصادية و الاجتماعية للمجتمع. (محمود سعيد الخولي، 2006، ص 38)

إن العنف من المنظور الديني أمر جد معقد حيث تحتاج الأحكام الشرعية التي وجب تنفيذها إلى شيء من السلطة أقرب إلى العنف و هذا خاصة في تطبيق الحدود.

1-8-تعريف شامل للعنف:

إن العنف بعد هذا التحديد العلمي هو عبارة عن سلوك عدواني بين طرفين كأفراد أو مؤسسات، متصارعين، متحاربين، يهدف و يسعى كل منهما إلى تحقيق مكاسب و مصالح معينة أو تغيير وضع اجتماعي معين، و العنف

هو وسيلة لا يقرها القانون و لا يعترف بها العرف الاجتماعي بل ينبذها و لا يحبذها، و تصر النظم الاجتماعية على مجابهتها و محاربتها و مكافحتها بالنظر لآثاره السلبية على الكيان الاجتماعي ككل فإن من يستخدم العنف يكون غالبا الطرف الأضعف الذي يواجه طرف آخر يملك السلطة.(محمد أحمد بيومي، 1999، ص100)

فهو يندمج ضمن الإيذاء باليد أو اللسان بالفعل أو الكلمة في الحقل التصادمي مع الآخر.(خليل أحمد خليل، 1984، ص138)

فالعنف يشير إلى الصفقة السلوكية التي يقوم بموجبها شخص بممارسة عمل ضد شخص أو شيء آخر(يعده المتلقي أو الآخرون) مؤذيا و غير مبرر. و يحصل العنف ضمن سياق اجتماعي من التفاعل و التسمية، إذ يصبح الفاعل "العنيف" أحد المشاركين. و لهذا فإن السياق، المتضمن الشخص أو الشيء الموجه إليه العمل، هو "أيضا تعبير عن الدماغ الفاعل للشخص الذي يقوم بالفعل...و بالتالي فإن هذا الفعل...يشتمل على أكثر من التعبير عن دماغ معين" (باربرا ويتمر، 2007، ص23)

و مما سبق فإن مصطلح العنف يستخدم للدلالة على النماذج السلوكية و الأنماط العلائقية الموجهة إلى النفس أو الغير و التي تتمثل في الاحتقار، الاستهزاء، الإهمال، السب، الضرب، التجريح، التعذيب، القتل، إيذاء النفس، أو الانتحار؛ كل هذه السلوكات يعبر بها الفرد بطريقة خاطئة عن غضب و احتقان داخل نفسه؛ و هدفها إلحاق الأذى بالفرد الضحية و ذلك على مستوى الأبعاد العضوية و النفسية و الاجتماعية، وهذه السلوكات مرفوضة أخلاقيا و اجتماعيا و قانونيا.

2-بعض المفاهيم ذات العلاقة بالعنف:

2-1- التمييز بين العنف و العدوانية:

العنف إصابة قوية تحدث أذى جسدي، بينما العدوانية سلوك يحدث أذى جسدي أقل (على سبيل المثال إهانات، تهديدات، تجاهل) مع أنه يتسبب غالبا في ضرر نفسي شديد، و حيث إن العدوانية يمكن أن تحدث ضررا للضحية مثل العنف الجسدي الحقيقي، و ربما أكثر أحيانا، فإن كثيرا من العاملين في مجال الصحة النفسية و

القضاء الجنائي يختارون استخدام مصطلح العنف للإشارة إلى كل من العدوانية و العنف الجسدي، لتجنب الظهور بمظهر التواطؤ مع الاعتقاد بأن العدوانية ليست خطيرة أو مؤذية. (ماري ماكموران و ريتشارد هوارد، 2012، ص22)

العدوانية بداية مرتبطة بنزوة البقاء، عندما تبقى مستمرة أليفة، و تلتف بالتسامي، يمكن أن تكون محرك يعطي رغبة لتجاوز نفسه من أجل تجاوز الآخر، العدوانية هي أيضا إشارة تسمح بوضع حدود لا يمكن تجاوزها للآخر.

بالنسبة للعنف هو نتاج عدوانية غير متحكم بها، محررة، العنف مدمر، و يأخذ عدة أشكال، يستدمج في الواقع، يفزع، يغيظ أو يصدم. يمكن أن يكون فردي أو جمعي، موجه للآخر أو موجه نحو الذات.

يميز إريك فروم بين العدوان غير الخبيث و العدوان الخبيث. و العدوان غير الخبيث "العدوان الدفاعي". و هذا العدوان يشترك فيه الإنسان مع كل الحيوانات، و هو دافع إلى الهجوم (أو الفرار) عندما تتهدد مصالحه الحيوية، و هذا مبرمج وفقا للنشوء النوعي. و هو جزء من الطبيعة البشرية، و لو أنه ليس غريزة "فطرية'. و من أنواع العدوانية كذلك "العدوان الوسيلي" الذي يكون فيه العدوان من أجل ما هو مرغوب فيه، و غالبا ما يكون دافعه الجشع و وسيلته الحرب. و كما يقول فروم: " و الجشع على المستوى التاريخي هو أحد أكثر أسباب العدوان تكرارا و من المحتمل أنه حافز للعدوان الوسيلي قوي قوة الرغبة فيما هو ضروري موضوعيا"

و يميز فروم في العدوان الخبيث بين "السادية" بمختلف أنواعها و "التدميرية" التي يطلق عليها مصطلح "النكروفيليا". و التمييز بين العدوان الدفاعي غير الخبيث و العدوان الخبيث يقتضي تمييزا آخر أشد أساسية، هو التمييز بين "الغريزة" و "الطبع"، أي بين الدوافع الراسخة في حاجات الإنسان الفيزيولوجية، و تلك العواطف الإنسانية بصورة خاصة و الراسخة في طبعه. و من ثم فإن السادية و النيكروفيليا طبعان و ليستا غريزتين.

النيكروفيليا هو الانجذاب العاطفي إلى كل ما هو ميت، و متفسخ، و متعفن، و سقيم، إنها الشغف بتحويل ما هو حي إلى شيء غير حي، و بالتدمير من أجل التدمير، و الاهتمام الحصري بما هو ميكانيكي خالص. و هي

الشغف بتفكيك كل البنى الحية" فهي ظاهرة نفسية مرضية. و تظهر النكروفيليا نتيجة النمو المعرقل، نتيجة الشلل النفسي. و هي نتيجة الحياة غير المعيشة، و الإخفاق في الوصول إلى مرحلة معينة تتجاوز النرجسية و عدم الاكتراث. و يقول فروم: "إن التدميرية ليست مساوية للبيوفيليا بل هي البديل منها. و في محبة الحياة أو محبة الموت يكمن الخيار الذي يواجه كل إنسان. و تنمو النكروفيليا عندما يعاق نمو البيوفيليا. و الإنسان موهوب بيولوجيا بالقدرة على البيوفيليا، و لكنه من الوجهة السيكولوجية لديه الاستعداد للنكروفيليا بوصفها حلا بديلا."

الاقتناع بأن السبيل الوحيد إلى حل مشكلة أو صراع هو بالقوة و العنف. فعقدة العقد عند النيكروفيلين "يجب أن تقطع دائما و ألا تحل بصبر"

2-2-التمييز بين الغضب و العنف:

يؤدي زوال الفرق بين الغضب و السلوك العنيف إلى ارتباط وهمي بينهما، و يقود ذلك الارتباط الزائف إلى تعريف الغضب أو الحنق بأنه عدوان، بينما حسب باربرا ويتمر يعد انفعال الغضب البنية المحرضة، التي تزيد من احتمال وقوع العدوان. يعد الغضب ردا فطريا على اعتراض سبيل الهدف، و من ثم يأتي تفسير الحالة التي تشتمل على توقعات مكتسبة اجتماعيا مثل حوافز العدوان العقابية، و ثمن اجتماعي للسلوك العدواني.(باربرا ويتمر، 2007، ص36)

يمكننا أن نفرق بين سلوك "العنف" و "الأعمال التدميرية الاجتماعية" من جهة و دافع "العدوان" من جهة أخرى. كما يجب التمييز بين نية العدوان و انفعال الغضب، فقد تكون النية الإرادية الملاحظة للقيام بعمل عدواني آلية دفاع معينة ضد أحداث بغيضة حرضها الغضب كي تمنع أو توقف الأذى أو الألم، كما هي الحال في اضطراب ضغط عقب الصدمة. (باربرا ويتمر، 2007، ص 15)

2-3-التمييز بين العنف و الإساءة الجسدية:

الإساءة الجسدية هي "نمط سلوكي يتمثل بإحداث المسيء بإصابات غير عرضية بالطفل و التي قد تكون بقصد فرط التأديب، أو العقاب الجسدي غير المناسب لعمر الطفل، أو الانفجار السيئ لتصريف ثورة غضب" (رجاء مكي و سامي عجم، 2008، ص103)

2-4- التمييز بين السلطة و التسلط و العنف:

تعني السلطة بصفة عامة نمط لتوزيع القوة و النفوذ داخل المجتمع حيث تعرف السلطة كما يلي:" السلطة هي قوة نظامية و شرعية في مجتمع معين، مرتبطة بنسق المكانة الاجتماعية، و موافق عليها من جميع أعضاء المجتمع، و ترجع أهمية السلطة إلى أنها توجه سلوك الأفراد بصورة محددة لإنجاز الأهداف العامة، و يتحقق ذلك من خلال بعض الميكانيزمات مثل التبادل و المصالح المشتركة، و التضامن و القوة"

و يمكن تعريف السلطة بأنها قوة مجردة يهيمن بها القوي و يخضع فيها الأضعف.(رجاء مكي و سامي عجم،2008، ص55)

يمكن تعريف العنف من فرد لأخر بمحاولة تسلط متزايدة يفرض خلالها أحدهم (و من موقع إحساسه بقوته) مراقبة و ضبط الآخر و مستخدما وسائل ضغط متنوعة تحافظ على حالة دونية و تجبره على تبني مواقف و سلوكات مطابقة (أو تتطابق) مع توجهاته الخاصة و رغباته.(رجاء مكي و سامي عجم، 2008، ص8)

فالسلطة في الثقافة هي تاريخ من أحكام مختارة يقبلها الأفراد و يدعمها العقل، و تعكس السلطة أولويات الثقافة من أجل بقائها...إن قيم أي ثقافة تنعكس في الأولويات، و بالتالي في السلطة. (باربرا ويتمر، 2007، ص67)

إن نمطي السلطة، بوصفهما معرفة مكتسبة،(السلطة المباشرة الواضحة) و الموروث (سلطة غير مباشرة و ضمنية) ينطبقان معا على الحق الاجتماعي، كما هو مشرع في القانون، و المنزلة، و العادة، أو القبول الاجتماعي، و على التبرير الأخلاقي، كما هو مشرع في الاحتكام إلى التعاليم الدينية، و إلى المبادئ الأخلاقية، و التفكير، أو

الأحكام الأخلاقية الإجماعية. إن هذين الشكلين للسلطة يكونان التأثير، الذي تمتلكه الأساطير و الرموز ضمن الثقافة. (باربرا ويتمر، 2007، ص67)

2-5- التمييز بين العنف و القوة:

القوة طاقة تحفظ بنية الذات، جامعة لعناصرها و محققة لماهيتها، بينما العنف اندفاع لا يحفظ بنية الذات، بل يفسدها، و لا يجمع عناصرها، بل يفرقها، و لا يحقق ماهيتها، بل يدسيها، ثم إن القوة طاقة منضبطة، إذ توافق القوانين و تلتزم بالحدود، بينما العنف اندفاع غير منضبط، إذ يخالف القوانين و يتعدى الحدود. (طه عبد الرحمن، 2017، ص40)

2-6- التمييز بين العنف و الجريمة:

ليس كل فعل عنفي هو جريمة بل يختلف هذا الأمر حسب سياسة و قانون كل دولة، فالبعض يعتبر أن الانتفاضات هي جرائم عنيفة و البعض الآخر يعتبرها كفاح وطني، هذا الاختلاف في الآراء ناتج عن مصالح و سياسة كل فرد أو مجموعة أو دولة.

إلا أن تعريف جرائم العنف هو "القيام بالفعل أو التهديد بالقيام بالفعل الذي يتضمن استخدام القوة بهدف إلحاق الأذى و الضرر بأشخاص أو أشياء"، و ترتفع بشكل عام نسبة الجرائم في المدينة لعدة ظروف و أسباب منها التنوع الديني و الثقافي و الفتوى و عدم وجود علاقات اجتماعية قوية بين سكان الحي الواحد الأمر الذي يهدد الضبط الاجتماعي، بينما وجود أو انتماء الفرد إلى جماعة يتفق معها و يعرف أفرادها معرفة شخصية يساعد على التمسك بالقوانين و بالضبط الاجتماعي، فضلا عن تعقد الحياة المدنية و الضغط المتواصل على الأفراد لتأمين متطلبات الحياة، و الكثافة السكانية الهائلة التي تعاني منها المدن العربية دفعت بالدول للاهتمام بالجوانب المادية، و إن كان ليس على قدر كاف و متساو بين الجميع بالإضافة إلى إهمال الحاجات الإنسانية الهامة التي من شأنها أن تؤدي لظهور و لتفاقم العديد من المشكلات الاجتماعية التي لا يمكن للمسؤولين فيما بعد حلها مثل عصابات السطو على المنازل و سرقة السيارات، فأفراد هذه العصابات هم من صغار السن المتعثرين في دراستهم، لذا فمستوى

الاهتمام من قبل المسؤولين يجب أن يصب على حاجات الصغار النفسية و الاجتماعية خاصة أن المدن العربية تتميز بارتفاع نسبة صغار السن.(رجاء مكي و سامي عجم، 2008، ص 72-73)

إن ما يميز العنف عن بعض المصطلحات الأخرى مثل الحكم، و المقدرة، و القوة، و السلطة، هو سمته كأداة، فالعنف، مثل الأدوات الأخرى معدة بحيث تضاعف المقدرة الطبيعية إلى أن يمكن لهذه الوسائل أن تحل محل تلك المقدرة الطبيعية. لا يفرق ذلك بين العنف كسلوك تخريبي و التكنولوجيا المستخدمة لتنفيذه. و يتجلى على المفهومين معا، فالعنف المتصل بالتكنولوجيا كأداة تدمير يحول المسؤولية عنه إلى التكنولوجيا، و ليس إلى الفاعل. كما تصبح التكنولوجيا مرتبطة بالعنف بوصفه وسيلة تهديم بدلا من كونه وسيلة داعمة لفاعل ميال إلى استخدام التكنولوجيا بطرق معينة. فمن المنظور الثقافي، ينتمي البشر و التكنولوجيا إلى تاريخ من قيم و ممارسات اجتماعية تؤثر في السلوك و الاستخدام الراهنين و المستقبليين. (باربرا ويتمر، 2007، ص 63)

3- عوامل العنف و دوافعه:

تقف وراء تبني الفرد للسلوك العنيف عدة عوامل، حيث لا يوجد عامل واحد يفسر لماذا يتصرف أفراد دون غيرهم بعنف تجاه الآخرين، أو لماذا ينتشر العنف في بعض المجتمعات أكثر من مجتمعات أخرى. يقع العنف نتيجة تفاعلات معقدة لعوامل فردية و عوامل العلاقات و العوامل الاجتماعية و الثقافية و البيئية.(إيتين ج. كروغ و رفاقه، 2002، ص12)، و تتمثل هذه العوامل فيما يلي:

3-1- العامل الفردي: يبحث المستوى الأول عن تحديد العوامل البيولوجية و التاريخ الشخصي التي يستحضرها الفرد في سلوكه (أو سلوكها). و بالإضافة إلى العوامل البيولوجية و الديموغرافية هناك عوامل أخرى كالاندفاعية و التحصيل الثقافي المنخفض و معاقرة المخدرات و سوابق التعرض للانتهاك و العدوان و كلها عوامل تؤخذ بعين الاعتبار. و بكلمات أخرى يركز هذا المستوى على الخصائص الفردية التي تزيد من احتمال توجه الشخص لأن يكون ضحية أو جان في العنف. (إيتين ج. كروغ و رفاقه، 2002، ص13)

و كمثال على ذلك العدوانية لدى الذكور أكثر منها لدى الإناث بسبب طبيعة العلاقات بين الوالدين و أبنائهم من حيث اختلاف تعبير الحب من اللمس و الحضن بين الجنسين و أن الفتيات يبقين قريبات من والديهم ليحسوا بالأمان و الدفء بينما يوجه الذكور إلى الحياة و إلى الخارج.

3-2-عامل العلاقات: يستكشف المستوى الثاني كيف يمكن للعلاقات الاجتماعية الحميمية مثل علاقات الزملاء و القرناء الوثيقي الصلة و أعضاء العائلة أن تزيد من التعرض لخطر سلوك العنف إما كضحية أو كجان فيه. و في حالة عنف القرناء و سوء معاملة الطفل كمثال فإن غالب التعامل و التأثرات اليومية و التشارك في الإقامة الدائمة مع شخص معاقر للمخدرات أو انتهاكي الطبع قد يزيد من فرصة الدخول في العنف. و بسبب أن الأشخاص يرتبطون سوية بعلاقات مستمرة فمن المرجح في هذه الحالات حدوث تكرار انتهاك الضحية من قبل الجاني. و قد أظهرت الدراسات في حالة العنف بين الأشخاص الفتيان بأن هؤلاء الصغار السن أكثر استعدادا و ميلا للدخول في أنشطة سلبية إذا ما شجعوا على هذا السلوك من قبل أصدقائهم، و إن الزملاء و القرناء الوثيقي الصلة بالضحية و أعضاء العائلة كلهم لديهم إمكانية تشكيل أنماط من السلوك العنيف.

إن السلوك العنيف يرتكبه الأشخاص الذين يشعرون بعدم الأمان إزاء انتمائهم الاجتماعي و مكانتهم داخل المجتمع(عبد الرحمن العيسوي،1993، ص 202)

3-3- العوامل البيئية:

و في تقرير لسنة 1994 كشفت منظمة الصحة العالمية بجنيف بأن تلوث البيئة في المناطق العشوائية يعتبر المسؤول الأول عن ازدياد حالات العنف داخل المجتمع البشري، و أوضح التقرير أن المسكن المناسب الجيد من الناحية الطبيعية و الاجتماعية يوفر للإنسان الصحة الجيدة، سواء من الناحية النفسية أو الجسمية(محمد الجوهري و آخرون، 1995، ص 73)

3-4- العوامل الاقتصادية:

ربطت المدرسة الاشتراكية السلوك العنيف بالظروف الاقتصادية، حيث يمس السلوك العنيف بوجه خاص الفئات و الشرائح الفقيرة و المعوزة التي تسعى للحصول على المأكل و الملبس، و هذا ما يمكن استخلاصه من واقعنا الاجتماعي المتسم حاليا بالانحطاط القيمي المقرون بانخفاض و تدهور للوضع الاقتصادي و المعيشي في إطار التوجه لاقتصاد السوق، و ترى نفس المدرسة أن عدم المساواة الاقتصادية في إطار النظام الرأسمالي العامل الأساسي الذي يدفع إلى ارتكاب الفعل الإجرامي و أن الجريمة هي بمثابة رد فعل على انعدام العدالة الاجتماعية و خاصة في مجال توزيع ثروات المجتمع و إعادة المظاليم لأهلها في إطار المجتمع الرأسمالي المبني على الربح على حساب كل القيم و المعايير الاجتماعية.

و يذهب أنصار هذه المدرسة إلى أن الجريمة التي هي أحد ثمار المجتمع الرأسمالي، تؤثر في نفس الوقت على قوى الإنتاج و عوامل الإنتاج في هذا المجتمع، فالمجرم في نظر كارل ماركس لا ينتج فقط ظاهرة إجرامية و إنما ينتج قانون جنائي(علي عبد القادر قهوجي، 1982، ص 63)

و لكن مع ذلك بقيت القوانين المسيرة للعلاقات داخل المجتمع في إطارها المدني و الجنائي سارية المفعول حتى الوقت الراهن بالرغم من تنامي السلوك الإجرامي بشكل واسع و شامل لكل مجالات الحياة الاجتماعية و الاقتصادية.

3-5- العوامل النفسية:

إن السلوك العنيف يرتكبه الأشخاص الذين يشعرون بخيبة الأمل أو فقدان الأمل hepelessness حيث يجد المريض ذاته من خلال أعمال العنف، إذا فشل بطريقة أخرى(عبد الرحمن محمد العيسوي، 1993 ص 201)

فمعظم الأشخاص الذين ارتكبوا أحداث العنف كانوا يعيشون حالة من التهميش و الإقصاء، و كانوا أشخاصا جانبيين على المجتمع، و هذا ما دفع بهؤلاء الأشخاص إلى محاولة فرض وجودهم و رسم معالم لمكانتهم داخل الكيان الاجتماعي من خلال امتهانهم للسلوك العنيف المنبوذ اجتماعيا و لكن تمكن هؤلاء المجرمين بعد أن أصبحوا خارجين على القانون في إطار إرهابيين من الحصول على شهرة حتى و لو تم ذلك في الإطار المفروض اجتماعيا،

أما بالنسبة للسيكولوجيين فقد اعتبروا العنف على أنه لغة التخاطب الأخيرة الممكنة مع الواقع و مع الآخرين، فإحساس الفرد بالعجز عن تبليغ و إيصال رسائله المادية و المعنوية و صوته بوسائل الحوار العادية، و حين تتوسع القناعة لديه، بالفشل في إقناعهم و الاعتراف بكيانه و قيمه و هذا ما لجأت إليه معظم التنظيمات التي لم يسمع لها و لم يصغ لها باللجوء للسلوك العنيف و هذا ما لجأت إليه حركة العروش بالقبائل باعتمادها للعنف كوسيلة للتعبير عند انسداد كل إمكانيات و آليات الحوار مع السلطة، و هذا ما تتسم به جل الحركات و المنظمات الجماهيرية.(مصطفى حجازي،1982،ص172)

فالعنف يكون فعل على إنكار الحياة الاجتماعية، و مدى الصراعات و الاضطرابات النفسية التي يعيشها الفرد، و كأسلوب يتخذه الفرد من أجل تحقيق حاجاته و رغبته.(مصطفي حجازي، 1982، ص 173) لما عجز عن تلبيتها بالطرق المشروعة المتسمة بالحوار و الاتصال المشروع في إطار احترام القوانين الاجتماعية.

كما تميز رجاء مكي و سامي عجم بين ثلاث مستويات من ظاهرات التمرد و الرفض بسلوك عنفي تتفاوت و تختلف من حيث منشأها و دوافعها:

-المستوى الأول للعنف و هو الناجم عن اختلال مرضي في قوى و نوازع الفرد تبلورت خلال تاريخه الشخصي.

- المستوى الثاني للعنف المتشكل كردة فعل حيال المجتمع و مؤسساته تصادمت فيها قناعات و رغبات و مصالح الفرد الذاتية مع اتجاهات المجتمع و سياساته، فهي تمثل تقاطع النفسي الخاص مع المجتمعي العام.

- المستوى الثالث للعنف و هو العنف الممارس لمواجهة مخططات و سياسات تهدف إلى السيطرة على العالم و التحكم بالعلاقات الدولية. (رجاء مكي و سامي عجم، 2008،ص7)

تجتمع العوامل سابقة الذكر و قد يكون عامل واحد فقط هو العامل وراء لجوء فرد دون غيره إلى التصرف بعنف.

4-خصائص العنف:

توجد ثلاثة عناصر للتحقق من عدوانية أي عمل، أولا تجري ملاحظة أي عمل ما، فقد يكون قسريا أو لا يكون، ثانيا، يجري استنتاج نية فعل الأذى، ثالثا، يحكم على الفعل بأنه غير معياري. في هذه الحالة قد يوجه اللوم إلى الفاعل و يستهجن أو ربما يتعرض للعقاب، و في هذا الإطار يراقب السلوك و يستهجن الدافع و يطلق الحكم الأخلاقي. (باربرا ويتمر، 2007، ص 14-15)

حيث هناك ثلاثة عوامل للحكم على عدوانية فعل ما و هي: تتم مراقبة الفعل و استنتاج النية في الأذى، ثم يجري الحكم على الفعل أو تثمينه هو تقييم لمرغوبيته كسلوك اجتماعي حالما يتم تحديده. فمجرد تحديد الفعل و تكوين الاعتقاد حول السلوك بوصفه عنيفا، ليس كافيا في العادة, لأن تقييم السلوك يعطي إطارا للفعل، بوصفه جيدا أو سيئا، مرغوبا أو غير مرغوب، ملائما أو غير ملائم، ضروريا أو غير ضروري، و يمكن تحمله أو لا يمكن. (باربرا ويتمر، 2007، ص48)

يعتبر السلوك عدوانا انطلاقا من إجراء تحكيمي يقوم على ثلاث محكات مستقلة:

1. التحقق من إيذاء محتمل أو واقعي بالنسبة للضحية.
2. النية من قبل الفاعل بتسبب تبعات سلبية.
3. الحالة التي تعتبر من قبل الضحية و /أو المراقب على أن السلوك الذي يحدث غير متوافق مع الوضعية أي أن يكون هناك انتهاك لمعيار.

لذلك فمن غير الجائز عدم الرجوع إلى المعايير الاجتماعية التي تحدد ما هو الفعل العدواني. ففي كل وضعية هناك مستوى عدائي مسموح أو غير مسموح به. (رجاء مكي و سامي عجم، 2008، ص42)

5-أنماط العنف:

يعدد الدكتور دونيرستين أنماطا عديدة من العنف تبدو و كأن لها تأثيرا أكثر من أنماط أخرى:

أولا، مكافئة العنف أو غياب العقاب لأولئك الذين يتصرفون بعدوانية. ينسجم هذا مع سلوك البطل/ المعتدي و ربط الموقف بالاستخدام الشرعي للعنف لاحتوائه. و عندما يكون البطل و المعتدي بديلين، فإن إدانة عنف واحد هو حرمان عنف الآخر و إلغاء الديناميكية، و من هنا إلغاء أسطورة البطل. إن الديناميكية، و بالتالي البطل يمكن أن يحيى فقط إذا وجد هناك قبول سري و علني للعنف، بوصفه سلوكا مسموحا به و مقبولا اجتماعيا،

يقود هذا إلى النوع الثاني، التماهي القوي مع المعتدي، ...فالأطفال المعتادون على المشاهد التلفزيونية العنيفة قد يحولون مواقفهم و توقعاتهم في مشاهدة الفيلم إلى علاقات العالم الحقيقي.

النوع الثالث هو العنف الذي يتم تصويره بشكل واقعي أو تتم مشاهدته كحدث حقيقي... يسمح ذلك للمشاهد أن يقوم بتداعيات عاطفية تستعيد تجربة الماضي قد تندمج مع منظومة المشاهد الداخلية بوصفها تجربته الخاصة،

النوع الرابع عبارة عن صور تبدو و كأنها تمتع المشاهد. هذا تكتيك صدى، أو إتصال عاطفي يسمح للعنف أن يحزم بطريقة جذابة عاطفيا لا يكون الدماغ في أثناء عملية محو المسح النقطي ناقدا للمحتوى، لكنه يستجيب من الناحية العاطفية للمحتوى المثير، خاصة في حالة فرط الإثارة.(باربرا ويتمر، 2007، ص245)

6-أنواع العنف:

قد انزعج بعض المنظرين من حالة اللاتعريف التي أضحى عليها العنف، فعمدوا إلى تمييز أصناف مختلفة منه بحسب مجالاته، فمثلا هناك العنف الديني و العنف القانوني و العنف السياسي و العنف الاجتماعي.

و حيث إن العنف فعل يصدر عن فرد أو جماعة بهدف إلحاق الأذى الجسمي بالآخرين، و قد يكون هذا الفعل مخططا له أو حصل بطريقة عفوية، و العنف لا يتمثل فقط بالقوة الجسدية بل له أشكال عدة كالعنف الإعلامي- السياسي- المجتمعي، و حتى مظاهر العنف تظهر في الرياضة مثل الملاكمة و المصارعة و في الموسيقى و الرقص. (رجاء مكي و سامي عجم، 2008، ص41)

و سنميز فيما يلي بين أنواع العنف:

6-1- العنف الأسري أو المنزلي:

هو كل عنف يقع في إطار العائلة و من قبل أحد أفراد العائلة بما له من سلطة أو ولاية أو علاقة بالمجني عليه، و تتعدد أنواع العنف الأسري إلى العنف الزواجي، سوء المعاملة أو الإهمال للأطفال و كبار السن، استغلال الأطفال خاصة الاستغلال الجنسي، (اغتصاب، تحرش جنسي، البغاء ببعض أنواعه), و يأخذ هذا العنف أشكالا أخرى. و بشكل عام، إن العنف الأسري يطال فئات النساء و الأطفال و كبار السن...(رجاء مكي و سامي عجم، 2008، ص41-42)

و هو حالة عنف مؤسساتية لا ترتبط بوقائع خارجة عن الرقابة الذاتية، بل هي فعل تسلطي رقابي يحمل هم و حاجة إقامة علاقات غير متوازية و ضاغطة و قمعية. و هي نفسها –في حالة العنف الموجه ضد النساء التي تستخرج فعل "الضبط" للحفاظ على وضعية "الدرجة الثانية" في إطار سياسة اجتماعية عامة تؤكد التضامن و التعاضد مع السلطة الأبوية التي ترتشف روحية الدولة. (رجاء مكي و سامي عجم، 2008، ص38)

6-2-العنف المؤسساتي:

هو العنف الذي ترتكبه المؤسسات في الدولة و القوانين (جرائم الشرف) و الإنتاج (من الناحية الاقتصادية: تدني أجور النساء أو الاستيلاء على نقودها و ما تجنيه أو تمتلكه إلخ... (رجاء مكي و سامي عجم، 2008، ص41-42)

العنف المؤسساتي هو عدم فعل أو فشل في الاستجابة لاحتياجات المشاركين الاجتماعيين، هذا التنازل عن المسؤولية يشبه عدم اللافعل في العلاقات الشخصية كعنف الإهمال أو الهجر. (باربرا ويتمر، 2007، ص51)

6-3-العنف المدان و العنف المشرع:

إن العنف مدان في أغلب حالاته، مع فصل ما بين الفكر و الممارسة.

إن العنف المشرع للدفاع عن الذات، يحمل إشكالية مقولتي العولمة و الديمقراطية (الإرهاب أيضا...) و هو و إن كان لرد الغبن و الدفاع عن الذات و استبعاد المذلة فإنه لا يقتصر على الشخصي بل هو عنف متأت من الاجتماعي و عائد إليه...(رجاء مكي و سامي عجم،2008، ص6)

إن منشأ العنف الحالي و إن بدأ بالإطار الشخصي و المجتمعي، فهو يتجاوزها ليطال قضايا و مشكلات لها طابع العمومية و الشمولية الكوني و أنظمته و الهيمنة عليه.(رجاء مكي و سامي عجم، 2008، ص6)

و هو ما يسمى باللاوعي الجمعي المخدر، و تكون النتيجة بتداخل هذه المستويات و خلط الأوراق و الأوضاع و إعطاء المبررات للتعميم و عدم التمييز في مواجهتها. (رجاء مكي و سامي عجم، 2008،ص7)

جدلية العنف تعيد مسألة الشرعنة و الإدانة إلى المرجعية القيمية التي ربما تقبل بالعنف تبعا للظرف أو للمكان أو للجندر حتى لو كان المنطق أو شرعة حقوق الإنسان لا تقبلان به. (رجاء مكي و سامي عجم، 2008، ص28)

يميز فرويد العنف الشرعي، بوصفه حقا للسلطة المقبولة اجتماعيا كي تسيطر على العنف غير الشرعي و غير المصادق عليه اجتماعيا لدى الفرد، و بالتالي المهدد للمجتمع. (باربرا ويتمر، 2007، ص48)

يشير تقسيم العنف إلى سلوك شرعي و سلوك غير شرعي، إلى التعارض بين الحق الاجتماعي – الذي يقره القانون و المكانة و العادة أو القبول الاجتماعي– و بين التبرير الأخلاقي– الذي يقره الاحتكام إلى التعاليم الدينية، و المبادئ، و الحجج الأخلاقية، أو الأحكام الأخلاقية الإرادية. (باربرا ويتمر، 2007، ص48)

غير أن هذا التصنيف بين عنف مشروع –أو معقول أو مقبول– و بين عنف آخر غير مشروع– أو غير معقول أو غير مقبول– يرد عليه الاعتراضان التاليان:

أحدهما، أن العنف مظهر من مظاهر الشر، فلا يليق أن توصف به أنواع الإيذاء المستحق الذي تنزله المؤسسات القانونية و القضائية المعنية ببعض الأفراد الذين ثبتت عليهم جنايات محددة، و لا يقال أن هذه الأشكال من الإيذاء إنما هي نوع من الشر، لأننا نقول إن الشر الذي يميز العنف هو شر أخلاقي يضر بكرامة الإنسان، أما الشر الذي

يميز هذه الأشكال القانونية هو، في حق الذي أوذي، من جنس الشر الطبيعي الذي ينضبط بالسنن الكونية، و الذي نعبر عنه بالمصيبة كالموت أو البلاء كالمرض فهذا الشر لا يحط من كرامة الإنسان كما يحطها الشر الأخلاقي، بل قد يرتقي بها، و إلا فإنه يحفظها، إذ ينزل منزلة العمل الذي يصلح الإنسان.

و الاعتراض الثاني، أن الإسلام وصف هذا الإيذاء المستحق بنقيض ما يوصف به العنف، إذ اعتبر أن في طيه حياة الناس، بحيث يكون عبارة عن "الإيذاء المحيي"، بينما العنف ليس فيه إلا الموت، فالعنف لا يكون إلا إيذاء مميتا، و قد عبر القرآن الكريم عن هذا الإيذاء المستحق بلفظ القصاص بمعنى العقوبة المماثلة للجناية، و إذا كان الأمر كذلك، فلا يصح أن ننعت "القصاص" الذي في ضمنه رحمة بالعنف الذي هو شر كله. (طه عبد الرحمن، 2017، ص36-37)

6-4- العنف الإقتصادي: العنف اقتصادي يهدف إلى منع أو استغلال الانتاج المادي و تعزيزه.

6-5-العنف الديني: (و يمكن أن يترافق مع كل الأطر الأخرى...) في الأماكن العامة و أماكن الترفيه و الثقافة كما في إطار الأسرة و الأقارب.

6-6-العنف الإعلامي: ينقل الواقع أو يحث عليه بكافة متغيراته، و هو عنف متنوع تظهر آثاره على شخصية الفرد. (رجاء مكي و سامي عجم،2008، ص8)

7- أشكال العنف:

7-1- العنف المعنوي النفسي:

إن العنف لا يأخذ دائما وجهه التقليدي المتعارف عليه، و يمكن أن يخفي أو يتخفى في سلوك البشر مما قد يخلق مضاعفات جمة أمام le non dit و هي مضاعفات قائمة على واقع متشابك، لكنه لابد من أن يعبر عنه بشكل غير مباشر و عبر رمزية الموقف.(رجاء مكي و سامي عجم، 2008، ص239)

و يعتبر العنف المعنوي النفسي من أخطر أنواع العنف فهو غير محسوس و ليس له أثر واضح للعيان، و هو شائع في جميع المجتمعات غنية أو فقيرة متقدمة أو نامية و له آثار مدمرة على الصحة النفسية للفرد و تكمن خطورته بأن القانون قد لا يعترف به كما و يصعب إثباته.(رجاء مكي و سامي عجم،2008، ص91)

و تحت العنف المعنوي يندرج ما يسمى بالعنف الرمزي الذي لا يتسم بالقيام بأي فعل تنفيذي بل يقتصر على الاستهتار و الازدراء و استخدام وسائل يراد بها طمس شخصية الضحية أو إضعاف قدرتها الجسدية أو العقلية مما يحدث تأثيرا سلبيا على استمرارها في الحياة الهانئة و قيامها بنشاطاتها الطبيعية. (رجاء مكي و سامي عجم، 2008، ص92)

إن العنف المعنوي منتشر و بشكل كبير بسبب القيم الثقافية و التقليدية. (رجاء مكي و سامي عجم، 2008ً، ص92)

وغالبا ما يمارس العنف رغبة في استتباع طرف لآخر و التحكم به، و فرض الإرادة عليه و تسخيره للقيام بما لا يرتضيه لنفسه.

7-2-العنف الجسدي:

يكون واضحا و يترك آثارا بادية للعيان و تستخدم فيه وسائل مختلفة, و غالبا ما تكون هذه الأدوات اليدين و الرجلين بحيث تتوجه اللكمات للضحية على الوجه و الرأس و سائر مناطق الجسم إضافة إلى شد الشعر و قد يتم اللجوء إلى وسائل أخرى كالعصا و السكين...أو تكسير أدوات المنزل و قذفها على الضحية.

و يمكننا أن نعرف العنف الجسدي و الجنسي بأنه الإيذاء البدني و الجنسي ابتداء من الركل –الصفع– شد الشعر– و الضرب– و التحرش الجنسي و سفاح القربى– و هتك العرض و الخطف و الفحشاء و الدعارة مرورا بالممارسات الجنسية الشاذة و الاغتصاب و جرائم الشرف و إحداث العاهات الدائمة و الحرق و انتهاء بالقتل.

فالضرب و تكسير و تشويه الأعضاء و غيرها من أنواع الإيذاء الجسدي تشير إليها الدراسات و سجلات المحاكم الشرعية و الجزائية و الصحف التي نقرأ فيها جرائم كثيرة من هذا النوع و حتى قتل الزوجة أو الابنة أو الأخت أو العمة لأسباب متعددة قد يكون منها بدافع الشرف. (رجاء مكي و سامي عجم، 2008، ص92-93)

كما يعد عنفا جسديا كل عنف جنسي ينحى إلى فرض ضروب من الممارسات غير المحببة و غير المقبولة، و ذلك في إطار الحياة الأسرية كما في إطار الحياة المهنية و غيرها... (رجاء مكي و سامي عجم، 2008، ص8)

7-3-العنف اللفظي:

هو أحد الأشكال الأكثر انتشارا في المدارس و تتجسد عبر تهديد و صراخ. (رجاء مكي و سامي عجم، 2008، ص98)

إلا أنه يجب ألا نغفل الوقائع العنصرية التي تضغط على الطالب تبعا للإثنية و الانتماء الاجتماعي فيرفضوا أو يستبعدوا مما يؤثر على انتمائهم للجامعة و ما يعكسه هذا الواقع من تأزم نفسي.

8-الآثار السلبية للعنف:

الآثار السلبية تتوزع على العامل النفسي و الاجتماعي و الاقتصادية و سنتعرض لهذه العوامل كما يلي:

8-1- الآثار الصحية:

إن التقرير الدولي لمنظمة الصحة العالمية حول العنف يحصي فقدان حياة أكثر من 1.6 مليون نسمة سنويا تقريبا، بالإضافة إلى الأذيات و التلف و الخراب اللامحدود و الذي يصعب تقديره في كثير من الأحيان، يعرض كثيرا من وجوه العنف بين الأشخاص و الجماعات و العنف الموجه ضد الذات، بالإضافة إلى المواقع التي يحدث فيها العنف.

8-2- الآثار النفسية:

قد يكون من الصعب حصر الآثار النفسية التي يتركها العنف في الضحية و ذلك لأن المظاهر التي يأخذها هذا الجانب كثيرة و متعددة ومع ذلك نستطيع أن نضع أهم الآثار و أكثرها وضوحا و بروزا على الصحة النفسية و العقلية و هذا حسب كل حالة و حسب درجة العنف الممارس، و نذكر منها:

- من أهم مظاهر العنف على الفرد الصدمة النفسية خاصة لدى الفرد الذي عايش الاعتداءات الإرهابية و خاصة لدى الطفل، بالرغم من أن مظاهر العنف لا تقتصر على الصدمات النفسية إلا أنها الأهم حيث إن معايشة الفرد عموما و الطفل خصوصا لمختلف الاعتداءات الإرهابية تجعله يفقد الاستقرار و الأمن، فتسود حياته النفسية جملة من الصراعات و الاضطرابات المتمثلة في مختلف الأعراض كالانطواء و الخجل المبالغ فيه و صعوبة النطق و المواجهة...الخ، مما يمتد هذا الاضطراب إلى مظهره الخارجي، و بالتالي ينعكس في إقامته لعلاقات متكيفة مع محيطه الاجتماعي و المدرسي نتيجة الأحداث المتسمة بالعدوانية و العنف الصادمة التي تعرض لها الفرد و طبعت في شخصيته و التصقت في أحيان كثيرة بسلوكه؛ و على هذا الأساس اعتبرت الصدمة النفسية من أهم نتائج العنف و ممارسته(Cherifa Bouatta ,2000, p16)

فالصدمة عبارة عن إحساس يظهر بعد التعرض لحادث يصعب احتماله، مما ينتج عنه اضطرابات داخلية وخارجية؛ و فهناك الكثير من الاضطرابات والأعراض التي تصيب ضحايا العنف و خاصة الأطفال:

1 التبول اللاإرادي.

2- الانطواء و الخجل: و يمثل الانطواء و الخجل الانسحابي مشكلة أخطر من غيرها من اضطرابات السلوك الاجتماعي، كالسلوك العدواني، حيث يعمد الطفل إلى الانطواء و السلبية، ويرجع هذا السلوك الانسحابي أصلا إلى سوء تكيف الطفل مع البيئة التي يعيش فيه، و عدم كفاية إمكانيات البيئة في إشباع الحاجات النفسية للطفل.(السيد رمضان، ب.ت، ص 293-294-295)

3 التخريب والتدمير: حيث ينتج التخريب إما عن عوارض جسمية غددية، أو نتيجة عوامل انفعالية مكبوتة لم تعمل الأسرة على إيجاد تصريف لها، أو نتيجة الغيرة أو الرغبة في الانتقام والشعور بالاضطهاد، وهناك نوع من التخريب يوجهه الطفل لنفسه بقصد تعذيب الذات وسببه الشعور بالخطيئة أو كراهية الذات، أما التدمير فيحدث نتيجة وجود النشاط الزائد والحيوية، حيث لا تتوفر له سبل تصريف النشاط نتيجة وجود عوامل انفعالية، الإهمال أو الشعور بالنقص والدونية، الظروف البيئية الصعبة الخالية من وجود العوامل المساعدة على اللعب كما في المدن، وحيث لا تتواجد حدائق عامة أين يجد الطفل فيها متنفسا فيرتكب أعمال التدمير.(محمد أيوب الشحيمي، 1994، ص 82، 83)

4- الاعتداء والمشاجرة وهي عبارة عن استجابة لإحباط تعرض له الطفل، أو رغبة جامحة للسيطرة على طفل آخر، ويمكن القول أنّ البيئة الاجتماعية غير السليمة تساعد على تنمية الاعتداءات، وتطورها نحو السلبية وهذا ما يمكن ملاحظته من خلال المؤسسات الاجتماعية في إطار مجتمعنا، والتي تعرف حالة من الفوضى و اللاإستقرار والانسداد مما يفرز حالة من الصراع والتناقض الذي يتولد عنه حالة من الأداء الوظيفي الضعيف الذي يصل في بعض الأحيان إلى الاعتلال الوظيفي ومنه عجز هذه البيئات الاجتماعية عن تأدية أدوارها الاجتماعية، وكذلك الضغط الزائد وتقيد الحرية قد يقود إلى الاعتداء والمشاجرة.

3- الخوف: إنّ مخاوف الأطفال تتكون أثناء الطفولة المبكرة، ونتيجة لتعاملهم مع البيئة وتأثرهم بالنمط الحضري لهذه البيئة وما فيها من مفاهيم وعادات وأساطير ومواقف، وهذا ما تخلقه المؤسسات المكونة للمجتمع الجزائري في نفس الطفل وبنائه الشخصاني حيث تلجأ الأم بغرض إسكات ابنها إلى تخويفه من الإقدام على البكاء و إلاّ أحضرت له أمور غيبية لمعاقبته مما يولد لدى الطفل حالة من الرعب والخوف، وهذا ما يلجأ إليه المجتمع من أجل ترهيب الأفراد و ترعيبهم بدءا من السنين الأولى لطفولتهم، (محمد أحمد الشحيمي، 1994، ص 85. 86) و هذا ما يعتبر عنف رمزي تجاههم.

4- العدوانية: قد يكون القلق هو السبب في العدوان، حيث يكون الطفل المسلط عليه القلق في هذه الحالة سريع الاستثارة، وبذلك تكشف بعض الألعاب الجماعية عن المكبوتات العدوانية اللاواعية، و السلوك العدواني هو سلوك غير متكيف، ومن التفسيرات العديدة التي وضعت للعدوان هي:

- التسامح الشديد من قبل الوالدين إزاء الاتجاهات العدوانية من شأنه أن يزيدها و ينميها.

- لا يمكن إغفال الأوضاع الأسرية و الاجتماعية، حيث يرى كثير من العلماء أن الإحباط دائما يقود إلى العدوان(محمد أيوب الشحيمي، 1994، ص 171)

5- اضطرابات النوم و منها الجوال والمشي الليلي حيث لاحظنا من خلال سلوك أحد الأطفال أن السير أثناء الليل مقترن لديه بما يحدث له في النهار فإذا ضربه أحد في النهار أدى ذلك إلى مشيه في الليل كرد فعل على ذلك الوضع الذي عايشه بالنهار. و كذلك الكابوس والفزع الليلي، وهذه الحالة تميز جل الأطفال والأفراد الذين عايشوا الاعتداءات الإرهابية فمعظم هؤلاء الأطفال يعيشون حالة من الكوابيس المتكررة المرتبطة أصلا بحالات العنف الذي شاهدوها المقرونة بالفزع والخوف والرعب الليلي بالإضافة إلى الصراع النفسي الذي يعيشه الطفل من خلال استرجاعه لتلك الحوادث الأليمة التي عايشها وشاهدها.(كمال محمد محمد عويصة، 1996، ص192)

6-مص الأصابع: ترجع هذه الظاهرة إلى كثرة التأنيب والعنف والقساوة في التربية والاضطراب والتناقض في محيط الطفل.

7- قضم الأظافر: تظهر هذه العادة بعد الخامسة أو السادسة من العمر، وقد تستمر حتى البلوغ أو بعدها، وسببها الرئيسي الخوف الداخلي أو الصراع بين الواقع و الخيال، و عدم القدرة على تحقيق الأماني العديدة، كما أنها قد تكون أحيانا عبارة عن تفريغ رغبات عدوانية مكبوتة.

8- التأتأة و التعلثم (اضطراب النطق): وتكون نتيجة الاضطراب والخوف.(سامية حسن الساعاتي، 1983، ص306)

فالأحداث والوقائع العنيفة لها أثر في تكوين الصدمة النفسية لدى الضحية عموما و الطفل خصوصا، وينتج من جرائها جملة من الاضطرابات السلوكية والنفسية، تعتبر كرد فعل للجهاز النفسي مما ينعكس على تكيفه الاجتماعي عامة والمدرسي خاصة (عبد القادر بوخروفة، ص 38- 39)

- أما أكثر المظاهر التي نجدها لدى الراشد:

- فقدان الثقة بالنفس و تقدير ذات منخفض
- الإحساس بالذنب
- الإحساس بالإتكالية و الاعتمادية
- الشعور بالإحباط و الكآبة
- الإحساس بالإذلال و المهانة.
- عدم الشعور بالاطمئنان والسلام النفسي و العقلي.
- اضطراب في الصحة النفسية قد يشمل جميع الاضطرابات الواردة في النقاط المذكورة أعلاه.
- فقدان الإحساس بالمبادرة و المبادءة و اتخاذ القرار.
- لا شك أن هذه الآثار النفسية، أو بعضها تفضي إلى أمراض نفسية أو نفسية_جسدية متنوعة كفقدان الشهية، اضطراب الدورة الدموية، اضطرابات المعدة أو البنكرياس، آلام و أوجاع و صداع في الرأس .. الخ.(زكرياء لال، ص39-40)

8-3_ الآثار الاجتماعية للعنف:

من أخطر المظاهر الاجتماعية المترتبة على العنف الظواهر الاجتماعية التالية:

الطلاق، التفكك الأسري، التسرب المدرسي، الجنوح و انحراف الأحداث، العنف و العدوانية، أي أنه يقف عائقا أما تكوين أسرة ناجحة و تنشئة سليمة للأبناء و بناء مجتمع سوي، حيث يؤثر العنف على التنظيم و النسق الاجتماعي. (زكرياء لال، ص40)

ينعكس الغرس الثقافي "للعقلانية المهووسة بالشك" في ملاحظات فيث بوبكورن faith Popcorn الذي يرصد الميول. إن الفرضية الأولى هي "أنه و لأول مرة في تاريخ البشرية تصبح البرية أكثر أمنا من المدنية" إذ ليس لدى البرية المخدر و المسرطنات و جرائم الشوارع و حروب التكنولوجيا المتقدمة، و نزعتنا المتزايدة نحو تحصين أنفسنا في بيوتنا، في عزلة ضمن "قلاعنا" الخاصة. الهدف هو جعل الناس يشعرون بالأمان. إن ما تدعوه "أنظمة توزيع متطورة"(أو ما أصبحنا نعرفه طريق المعلومات و تفرعاته) سوف تملأ هذه القلاع و تزودها، و يصبح التسوق تسلية و لهوا، سوف يصبح البيت مركز الإنتاج، و الأمن، و الاستهلاك. و ضمن هذا السيناريو سوف نعمل، و نشعر بالأمن، و نستهلك في حصوننا العادية. (باربرا ويتمر، 2007، ص245)

8_4- الآثار الاقتصادية للعنف:

يرى العديد من الباحثين في العلوم الاجتماعية أن الوضع اللاإنساني في المجتمع ما هو إلا نتاج وضعه الاقتصادي السيء الذي يكاد يكون المسؤول عن جميع الأوضاع الأخرى الاجتماعية و السياسية و النفسية التي يصعب عزلها عن بعضها، و بالتالي يصعب عزل آثارها، و التي تؤدي أغلبها إلى اضطراب في البنية الاقتصادية. (زكرياء لال، ص40-41)

و لعل أهم و أخطر الآثار السلبية التي يتركها العنف على الأسرة و المجتمع هو إعاقة متطلبات التنمية الاقتصادية. حيث أن العنف مسؤول عن دفع أعداد من الأيدي العاملة غير الماهرة (ذكور أو إناثاً) إلى سوق العمل و خضوعهم للظلم الاجتماعي و المعاملة المجحفة بحقهم. هذا في الواقع إن وجدوا أمامهم فرص عمل.

و أخيراً، يمكن القول أن آثار العنف على المجتمع متداخلة و متشابكة، فالنتائج التي يتركها العنف إنما تتداخل و تتفاعل معا و يفضي بعضها إلى البعض الآخر ليشكل خطرا فعليا و جسيما يهدد البنى الاجتماعية و الاقتصادية للأسرة و المجتمع على حد سواء. و لعل أهم هذه الآثار يتمثل – كما أشرنا – في تهديد و إعاقة سياسات التنمية و التغير الاجتماعي. لذا، قد يتعثر تقدم المجتمع إلى الأمام، و تتعثر عملية التنمية الاجتماعية. (زكرياء لال، ص41)

9_ النظريات المفسرة للعنف:

9_1- نظرية التحليل النفسي:

في عشرينيات القرن العشرين قدم فرويد نظرية جديدة رأى فيها أن الرغبة في الموت و التدمير جزء أصيل من الإنسان و يتعذر استئصاله كالمجاهدة من أجل الحياة، فكانت غريزة الموت مساوية في قوتها للإيروس أو غريزة الحياة، و لقد كانت الفكرة القديمة هي أن الصراع الأساسي في الإنسان هو الصراع بين العقل و العاطفة، أو بالمصطلحات الفرويدية بين الأنا و الهو، و لكن التحليل النفسي الأحدث يبين أن هذا الصراع هو بين نوعين من العواطف: العواطف الرافدة للحياة و العواطف الخانقة للحياة. فإن عدوانية الإنسان فطرية و من العسير التحكم فيها، فالعاطفة هي التي تشحن النفس بالطاقة و ليس العقل، و العقل عبد للعواطف، كما يقول هيوم.

9-2- نظرية الاحباط:

بنيت هذه النظرية على أساس فرضية "دولارد وزملائه عام 1939 " التي مؤادها أنّ الإحباط يؤدي إلى العنف، وقد صنفت هذه الفروض على جزئين:

-العنف يعد دائما نتاج للإحباط.

-إن حدوث السلوك العنيف يفترض أن يسبقه موقف إحباطي.

و يشير" أحمد عكاشة" 1993 إلى أنه طبقا لهذه النظرية، فإن الإحباط إن لم يؤد إلى العنف فعلى الأقل كل عنف يسبقه موقف إحباطي، و المصدر الأساسي لهذه النظرية الدراسات التي تشمل على تأخير أو تعطيل إشباعات الطفل تقابل تحطيمه للأشياء التي أمامه.

فالحرمان النسبي وما يخلفه من أثار في نفسية الفرد يؤدي به إلى العنف من أجل تعويض عن تحقيق الأهداف والأماني والتوقعات.(محمد الجوهري وآخرون، 1995، ص 77- 78)

إن المدرسة السلوكية تدرس السلوك و تصرف النظر عن الدوافع و القوى الذاتية التي تدفع الإنسان إلى أن يتصرف بطريقة معينة، و لم يكن الخيار بين الغريزوية و السلوكية في صالح التقدم النظري. فكلا الموقفين أحادي التفسير، يعتمد على تصورات دوغمائية سابقة. و في التعصب لاكتشاف الصفة الفطرية للنزعة التدميرية.

9-3_ نظرية الأصول البيولوجية:

تقوم هذه النظرية على فرضية أساسها أنّ هناك غريزة عامة للاقتتال لدى الإنسان، ومن ثم فإن جانب كبير من العنف البشري يرد إلى أصول غريزية فقد أوضح ذلك "كونراد لورنز (Lorenz Konrad) " بقوله: أنّ العدوان له أصول بيولوجية، وقد بنى افتراضه على أساس ملاحظته أنواع عديدة من الحيوانات، من خلال البقاء للأصلح(محمد الجوهري و آخرون، 1995، ص79- 80)

9-3-1- الكروموزمات والعنف: تحاول هذه النظرية تفسير ظاهرة العنف من خلال التركيز على كروموزوم (XYY) الذي يفسر على أنه نوع من الاختلال في كروموزمات الذكور، فالأنثى العادية لديها كروموزمات من نوع (XX) يرتبطان بالجنس، بينما يوجد لدى الذكور (YX) ولكن من الواضح أنّ هذا الاختلال من نوع (XYY) يمكن أن يكون سببا رئيسيا في العنف لدى الإنسان(محمد الجوهري، 1995، ص83)

9-3-2-المخ: يعتقد أنصار هذه النظرية أنّ السمات أو الملكات المختلفة للشخصية يقع مركز كل منها في منطقة معينة من المخ ومنها ملكة التدمير، التي كان يعتقد أن مركزها في موقع المخ فوق الأذن.

9-3-3- الكولسترول والعنف: الافتراض الأساسي لهذه النظرية يقوم على أساس أنّ هرمونات العنف مرتبطة بمستويات الكولسترول المنخفضة التي تعتبر كمؤشر صادق وسهل القياس لاكتشاف جرائم العنف وخاصة بين الأحداث والمراهقين (محمد الجوهري، 1995، ص84)

9-4_ نظرية التحليل الاجتماعي: و تتمحور حول الآتي:

9-4-1- تعلم العنف:

ترجع هذه النظرية فكرة التقليد أو المحاكاة كأساس لحدوث السلوك العنيف، حيث يلجأ الأطفال طبقا لهذه النظرية إلى تقليد الكبار أثناء تعلم السلوك العنيف، و يحدث ذلك من خلال نماذج تثبيت لهم من خلال الأفلام و أجهزة التلفزيون، فالطفل يتعلم العدوان و العنف كما يتعلم الأنواع الأخرى من السلوك.

إن الأطفال مقلدون بطبيعتهم لذلك وجب على الأهل أن يكونوا قدوة جيدة لأطفالهم. هكذا يتشرب الطفل الأخلاق و العادات الحسنة و اللطف إذا وفر له الأهل المثال الجيد أما إذا أظهر الأهل مزاجا سيئا و استخدموا كلمات نابية و كانوا كاذبين و أنانيين، و تجاهلوا أطفالهم عندما يتحدثون إليهم فينشغلون عنهم بأي شيء، فعليهم أن يتوقعوا أبناء مثلهم تماما. إن الممارسات العنيفة في المنزل تؤدي إلى أن يصبح الابن عدوانيا و الابنة منعزلة و قد تصبح أما عنيفة و مهملة لأطفالها عندما تكبر.(رجاء مكي و سامي عجم، 2008، ص90)

9-4-2- عوامل الجماعة:

تقوم هذه النظرية على فكرة:" العدوى الجماعية" حيث يفقد الأفراد التكيف المنطبق في إطار الجماعة، وقد افترض فستنجر و زملائه" festenger et al 1983 وجود حالة سيكولوجية اسمها اللاتفرد "de individuation تؤدي إلى زيادة السلوك الاندفاعي الممنوع اجتماعيا بما في ذلك العنف (محمد الجوهري، 1995، ص81)

و قد يستثار اللاتفرد بفعل ظروف معينة منها المجهولية (إحساس الفرد أن أحد لا يعرفه).

9-4-3- ثقافة العنف:

تبنى هذه النظرية على افتراض وجود ثقافة العنف، تجسد اتجاهات المجتمع نحو العنف مثل: تمجيد العنف في الروايات، و وسائل الإعلام، و اكتشاف معايير اجتماعية تقوم على أفكار مثل: "الغاية تبرر الوسيلة، و أيضا قوانين التنافس في التعاملات الاقتصادية و الاجتماعية، على النحو الذي يجعله القانون الأساسي للبقاء. و بالتالي

وجود ثقافات أساسية و فرعية، تمجد العنف و تقره شريعة بينها و تبرز نماذجه في المجتمع.(محمد الجوهري، 1995، ص82)

9-5- النظرية البنائية للعنف:

وهناك اتجاه اجتماعي آخر يقوم على أن للعنف وظيفة بنائية بسبب تكامل الأجزاء في كُلٍ واحد و الاعتماد المتبادل بين العناصر المختلفة للمجتمع الواحد، لذلك فإن أي تغير في أحد الأجزاء من شأنه أن يحدث تغيرات في الأجزاء الأخرى، و بالتالي فالعنف له دلالاته داخل السياق الاجتماعي، فهو إما أن يكون نتاجا لفقدان الارتباط بالجماعات الاجتماعية التي تنظم و توجه السلوك، أو نتيجة لفقدان الضبط الاجتماعي الصحيح، أو نتيجة لاضطرابات في أحد الأنسقة الاجتماعية مثل النسق الاقتصادي أو السياسي أو الأسري، أو نتيجة لسيادة اللامعيارية في المجتمع و اضطراب القيم.(نقاز سيد أحمد، 2012، ص50)

على الرغم من الحقيقة القائلة بان العنف موجود دائما فإن العالم لم يقبلها كجزء لا يتجزأ من الحالة أو الظرف الإنساني. فكما ان هناك عنف فإن هناك أيضا أنظمة – كالدين و المعارف الفلسفية و القانون و المذاهب الشعبية الاجتماعية– تتنامى لمنعه أو تقييده. و لم ينجح أي منها في ذلك بشكل مطلق لكنها جميعا تساهم بدورها في مجابهة هذه السمة التي أصبحت معروفة في الحضارة المدنية. (إيتينج. كروغ و رفاقه، 2002، ص3)

10- طرق علاج العنف:

و يقترح لذلك النموذج المعرفي السلوكي الذي يرتكز على فكرة أن كل سلوك اجتماعي هو سلوك مكتسب، مما يفرض "إدارة الغضب" المنبثق أساسا من العدوانية و ذلك عبر القراءات الموجهة و لعب الأدوار و تمارين الاسترخاء و تنمية الاستعداد لطلب العون، كل ذلك بهدف إعادة بناء المواقف و السلوكات و الترويض و التقوية.(رجاء مكي و سامي عجم، 2008، ص57)

التربية على الثقافة ضد العنف بشكل عام هي فن قائم بحد ذاته: فن كظم الغيظ– فن استخدام لغة العقل و المعرفة و المنطق– فن الحوار و قبول الآخر. (رجاء مكي و سامي عجم، 2008، ص329)

ملخص الفصل:

ومن هنا نلاحظ أن العنف هو سلوك عدواني يتسم بحالة عدائية تجاه الآخرين من منطلق فكري معين أو بغرض تلبية حاجة اجتماعية أو سياسية أو ثقافية معينة، مستخدما أسلوب الضغط أو القوة عن طريق ارتكاب أفعال و أعمال التدمير والتخريب و تصل في بعض الأحيان إلى التقتيل والتنكيل بالجثث والأنفس لتصل إلى قتل الأطفال وحرق الصبيان واغتصاب النساء وسبيهم، فهذا الوضع ككل هو وليد جملة من العوامل الاجتماعية مثل تنامي نسب البطالة والفقر وتدني القدرة الشرائية وانسداد الوضع البنائي والوظيفي داخل المؤسسات الاجتماعية بالإضافة إلى الظروف البيئية السيئة وما تحمله في طياتها من تأزم و تدهور اجتماعي عام و عوامل نفسية ترجع إلى شخصية مرتكب العنف في حد ذاته من فقدانه للثقة و شعوره بالنقص، متخذا عدة مظاهر سواء كانت جماعية كالتمرد من أجل التحرر من السيطرة الداخلية والخارجية أو العنف الفردي من أجل إبراز الذات.

الفصل الثالث: المقاربة المعرفية لظاهرة العنف

- تمهيد

1- مفهوم المقاربة

2- مقاربة ظاهرة العنف

2-1- المقاربة التاريخية و التعقيب عليها.

2-2-المقاربة الانثروبولوجية و التعقيب عليها.

2-3-المقاربة البيولوجية و التعقيب عليها.

2-4-المقاربة النفسية و التعقيب عليها.

2-5- المقاربة المعرفية و التعقيب عليها.

2-6- المقاربة السوسيولوجية و التعقيب عليها.

2-7- المقاربة البيئية و التعقيب عليها.

2-8- المقاربة الثقافية و التعقيب عليها.

2-9- المقاربة الإعلامية و التعقيب عليها.

2-10- المقاربة الاقتصادية و التعقيب عليها.

2-11- المقاربة الدينية و التعقيب عليها.

2-12- المقاربة الفلسفية و التعقيب عليها.

- ملخص الفصل

تمهيد:

تعددت المقاربات النظرية التي تناولت بالدراسة ظاهرة العنف حيث حاولت فهم طبيعتها و تحليل دلالاتها و فحص أسبابها تبعا لتعدد وجهات النظر التي تم تناولها منها، مما أدى إلى تباين كبير في الأطر النظرية لدراسة ظاهرة العنف من طرف مختلف العلوم الاجتماعية و الإنسانية من مختلف الزوايا.

1-مفهوم المقاربة:

1-1-المقاربة في اللغة:

هي مصدر غير ثلاثي على وزن مفاعلة، فعله قارب على وزن فاعل، المضارع منه يقارب، و مثله قاتل، يقاتل، مقاتلة، ياسر، ييأسر، مياسرة، و هي تعني في دلالتها اللغوية المعنى دناه، و حادثه بكلام حسن، فهو قربان، و هي قربى، و منها تقاربا، ضد تباعدا.

حيث تعرف في معجم المعاني الجامع- معجم عربي عربي:

مقاربة: (اسم) مصدر قارب، مقاربة نص: النظر فيه، تحليله لمعرفة أوجهه.

حيث تعرف المقاربة في اللغة الفرنسية بأنها:

Approche : nom féminin : action, manière d'aborder un sujet ,un problème.(Approche sociologique d'une œuvre littéraire)(www, larousse.fr :آخر إطلاع 22/07/2020 14:07)

نلاحظ أن قاموس larousse يعرف المقاربة بأنها: الفعل، طريقة الاقتراب من الموضوع، المشكلة (المقاربة الاجتماعية للعمل الأدبي)

Examinons maintenant ce que nous entendons par **approche de recherche**, il existe en fait deux définitions déférentes, **approche** fait référence soit a une méthodologie générale (comment conduire la recherche), soit a un paradigme plus

global qui consiste a partager une même méthodologie pour des objectifs communs et des éléments théoriques

(1) Approche : méthodologie générale

- Une manière de conduire la recherche
- Elle inclut un ensemble de méthodes utiles et éprouvée pour étudier un ensemble de phénomènes,
- Une approche est souvent transdisciplinaire, par exemple, l'approche quasi-expérimentale a été développée en science de l'éducation mais a été transposée a l'analyse des politiques publiques et de nombreux autres domaines

(2) : approche=paradigme

- Par exemple : vous pouvez utiliser le cadre analytique de « la théorie de l'activité » pour dire que vous considérer qu'un schéma marxiste basé sur l'activité est adapté pour étudier les phénomènes sociaux que vous avez adopté les théories de l'éducation liées à Engeström, que vous favorisez la méthodologie qualitative et que vous êtes intéressé(e) par le changement.(www edutechwiki.unige.ch. vue le 22/07/2020 a 11: 23)

الترجمة: دعونا الآن نفحص ما نعنيه بمقاربة البحث، في الواقع هناك تعريفان مختلفان، تشير المقاربة إما إلى منهجية عامة (كيفية إجراء البحث)، أو إلى نموذج أكثر شمولاً يتمثل في مشاركة نفس المنهجية للأهداف المشتركة و العناصر النظرية.

(1) المقاربة: منهجية عامة

• طريقة لإجراء البحوث

• يتضمن مجموعة من الطرق العملية و المثبتة لدراسة مجموعة من الظواهر.

• المقاربة غالبًا ما تكون متعددة التخصصات، على سبيل المثال، تم تطوير المنهج شبه التجريبي في العلوم التربوية ولكن تم تحويله إلى تحليل السياسات العامة و العديد من المجالات الأخرى.

(2): المقاربة = النموذج

• على سبيل المثال: يمكن استخدام الإطار التحليلي لـ "نظرية النشاط" للقول أن النظام الماركسي القائم على النشاط مناسب لدراسة الظواهر الاجتماعية التي تبنتها نظريات التعليم المتعلق بـ Engeström، أنك تفضل المنهجية النوعية و أنك مهتم بالتغيير.

1-2- المقاربة اصطلاحا:

و يقصد بها الكيفية العامة، أو الخطة المستعملة لنشاط ما(مرتبطة بأهداف معينة)، و التي يراد منها دراسة وضعية، أو مسألة، أو حل مشكلة، أو بلوغ غاية معينة، أو الانطلاق في مشروع ما، و قد استخدمت في هذا السياق كمفهوم تقني للدلالة على التقارب الذي يقع بين مكونات العملية التعليمية التعلمية، التي ترتبط فيما بينها عن طريق علاقة منطقية، لتتآزر فيما بينها من أجل تحقيق غاية تعلمية، وفق استراتيجية تربوية، و بيداغوجية واضحة.(بوابة علم الاجتماع مفاهيم مفهوم المقاربةwww.b-sociology.comآخر إطلاع: 7/9/2019 (00;13

إذن هي عملية للبحث، للإحاطة بموضوع ما وفق تصور معين و التحقق (إثباتا أو نفيا) من المعرفة الناتجة وفق أهداف معينة، تستدمج النظرية و المنهجية، وفق الخطاطة التالية:

فإذا افترضنا أن المقاربة منظار، و الظاهرة المدروسة (الوقائع) صورة، فإن كل مقاربة تعمل بالشكل التالي: كل مقاربة وضعية (لأنها من وضع واقع اجتماعي) هي الصغر بحيث لا تدرك إلا مجالا ضيقا من هذا الواقع، حيث

أن الواقع المدروس هو واقع حقيقي مصاغ و وفق مقاربة، و هذه الأخيرة بحسب مميزاتها و طريقة أدائها لا تدرك إلا مجالا معينا من الواقع، فالواقع المدروس (النماذج التصورية) هي صورة محدودة لا تنطبق إلا جزئيا على الحقيقة الاجتماعية.

و بعبارة تحليلية فإن المقاربة هي: مفتاح قراءة للواقع (الوقائع) لحل الشفرات و الرموز الحقيقية عن طريق بناء نماذج و أنماط تصورية (مفاهيم قضايا...) تقوم وفق إجراءات تتحدد على ضوء الموضوع المتصور و الأهداف المراد تحقيقها.(بوابة علم الاجتماع مفاهيم مفهوم المقاربة www.b-sociology.com آخر إطلاع: 2019/9/7 (13:00

1-3- المفهوم الإجرائي:

إن مقاربة العنف معرفيا تقول بأن العنف تعبير ضروري عن الغضب. فكيفية التعبير عن العنف تعتمد على القيم و المعتقدات الاجتماعية التي يفسر من خلالها معنى الانفعال و السلوك، الذي يعبر عنه، و التعبير عن الغضب يعتمد على توقعات السلوك الاجتماعية، و على السماح بذلك السلوك حيث يتكيف الانفعال و التعبير عنه اجتماعيا. حيث لا يوجد خط سببي مباشر من الدافع إلى سلوك العنف، و بالتالي مختلف المقاربات النفسية و الاجتماعية و الثقافية و الدينية و الإعلامية.

يقصد بالمقاربة المعرفية مجموع الجوانب الفكرية و المعرفية، التي تسهم بشكل مباشر في تكوين الشخصية بصفة عامة و شخصية الطالب الجامعي بصفة خاصة، و تأتي من بين مصادر تكوين هذه الشخصية في جانبها المعرفي المضامين التكوينية التي تطرحها الجامعة إلى جانب إدارة الشأن التربوي داخلها، حيث أن المضامين التربوية في الجامعة لا تراعي الفروق الفردية و الحاجات المعرفية، و لا الميول العلمية للطالب، كما لا تميز بين الطلبة، و تأتي المؤسسة الدينية كطرف مركزي في تكوين هذه الشخصية وفق عدة مضامين مثل فوضى الفتوى، التناقض بين الواقع و النصوص الدينية في الوضع الاجتماعي العام، عدم الالتزام بالنصوص الدينية، عدم احترام التراث، كما تأتي المؤسسة الإعلامية و ما تطرحه من مضامين متعددة الأوجه سواء سمعية أو بالصورة أو

مكتوبة من أهم العوامل المفسرة التي تشجع الطالب الجامعي على ممارسة العنف نظرا لعدم تماشيها مع المضمون الديني و التقاليد القائمة في المجتمع، كما تحمل المضامين الثقافية منها افتقاد المجتمع لثقافة مميزة، سيادة ثقافة العنف، خصوصيات مجتمع الطالب و غيرها.

2-مقاربة ظاهرة العنف:

إن محاولات الفهم التي تتوخاها العلوم الإنسانية و الاجتماعية لمقاربة العنف مليئة بالدلالات، فهي تسعى لتبين أن العنف ليس حادثا عابرا و مؤسفا من حوادث الإنسان و حسب، بل هو يندرج في وضع مألووف من التوترات و المجابهات. حيث إن إشكالية العنف تحتضن مجموعة واسعة جدا من المسائل، ابتداء من تحرك السلوك الإنساني و آلياته و دوافعه و توجهاته، لأن العلاقات الإنسانية تقوم عادة على أرضية من الصراع و التناقضات و علاقات القوى. فالعنف يكمن فيها كتهديد دائم.

و ذلك بكل ما يعتمد عليه هذا النمط من التحليل من جهاز مفهومي و من توجهات نظرية و منهجية متداولة، ذلك إننا حاولنا أن يظل التوجه التحليلي العام لهذه المقاربة منفتحا على فضاءات معرفية نظرية و منهجية أوسع، رغم إطاره التخصصي الموجه و وفق منظور متعدد الأبعاد" (علي سموك، ظاهرة العنف في المجتمع الجزائري،www.aranthropos-com.cdn.ampproject.org آخر إطلاع 2019/10/5 16:20)

2-1-1-المقاربة التاريخية:

من الصعب أن ننجح في فهم أي ظاهرة من الظواهر الاجتماعية التي يشهدها المجتمع بالاقتصار على تحديد الأسباب القريبة و المباشرة، و تجاهل الأسباب البعيدة، أو ما يسمى أحيانا الأسباب التاريخية. و يستدعي ذلك تجاوز وصف الحالات الفردية لمظاهر العنف، و وضع التحليل الخاص و القصير في إطاره العام و في سياقه البعيد، ففي هذا التفاعل بين الخاص و العام و بين الراهن و التاريخي يتم التمييز بين العوامل المختلفة و التي تحدد مصير الظاهرة و درجة و نوعية تأثيرها.

و بالالتفاف إلى التفسير السوسيولوجي لوقائع التاريخ و ما وراء هذه الوقائع من نظم و انساق كانت قائمة في الماضي، و لم يبق لنا سوى "بقاياها"، حيث تدرس عديد مظاهر العنف و غياب الحريات الديمقراطية الفكرية و السياسية في مجتمع ما دون العودة التاريخية لاكتشاف الموقع الاستثنائي الذي تحتله الدولة في الخطاب السياسي و الصراع على السلطة و السياسة معا، و لا يعني هذا أن العقائد و القيم و الثقافات لا تلعب دورا كبيرا في التاريخ، بل ليس من الممكن تصور الطفرات التاريخية و الثورات الكبرى من دون تطورات فكرية و طفرات روحية مسبقة.

و هكذا، يرتبط تأسيس المعني و بناء الوعي التاريخي ذاته و مرجعياته المتعددة كما يرتبط بتعيين مصدر الفعل العنفي و تحديد غايته(G.ALBERT : 2000,P.102).

بدأ العنف في تحوله من المستوى الكوني إلى المستوى الإنساني و كأن لديه وجودا مستقلا بذاته" فوفقا لجورج باواس George Boas، كان الشر مقبولا بوصفه فرصة لإثبات الذات "و تحقيقها" و ذلك في فترات الشهيد و الفارس. و حتى فلسفة القرنين الثامن عشر و التاسع عشر عند كانط kant و فيخته Fichte و هيغل. و فيما يتعلق بالوعي، خاصة في تفكير فيخته، بعدما تطرح الأنا ذاتها تفترض وجود الخارج عن الذات، أي الطبيعة، و ذلك لسببين:1- يكتسب المصطلح معناه بالتعارض و التناقض مع ضده، 2- كي يصبح لديه عدو للتغلب عليه. (باربرا ويتمر، 2007، ص81)

إن هذا المدخل يرى بأن العنف لا يمكن ربطه بطبيعة الفرد بل هو وليد تاريخ الحياة الاجتماعية و بالضبط مع ظهور الملكية الفكرية و أنه يلازم وضعيات اللامساواة التي ظهرت بظهور هذه الملكية الفكرية و ما أحدثته حولها من صراعات، ج.ب.سارتر مثلا يرى بأن العنف هو وليد الندرة بحيث لا توجد موارد تقابل الحاجات بل أن الموارد الأساسية و الضرورية لإعادة إنتاج الحياة محدودة و غير كافية و هذه الندرة هي أساس الوجود التاريخي للعنف و أن معظم الصراعات عبر التاريخ تعود إلى هذا الأساس الوجودي، فحتى و إن اتسمت مجتمعاتنا الحديثة بالوفرة فإن الإحساس بالندرة يبقى يستحوذ على مشاعرنا و أفكارنا خاصة و أن الوفرة لا توجد إلا بالنسبة لأقلية معينة و بالتالي سيبقى العنف قائما عبر التاريخ.

وجهة نظر أخرى يتبناها نوربر إلياس حيث يرى أن العنف يتراجع تاريخيا و يعود هذا التراجع إلى نمو و تطور الاتجاه نحو التحكم في الغرائز أي ما يسميه "حضارة الأخلاق" و إلى احتكار العنف الشرعي من طرف الدولة، و أن العدوانية تم التحكم فيها تدريجيا عبر التاريخ و تم تهذيبها بل و يحدد القرن 15 بالتقريب كبداية لتهذيب السلوكات و تخليها عن طابعها الغريزي.(إبراهيم بلعادي، 2003، ص18)

و يشير Goode في كتابه "Force & violence in the family" حسب نظرية المصدر إلى أن كل التفاعلات و العلاقات الاجتماعية داخل الأنساق الاجتماعية تعتمد إلى حد ما على القوة أو على التهديد بها، ففي داخل النسق الاجتماعي كلما زادت الموارد التي يتحكم الشخص فيها، كلما زادت القوة التي يستطيع أن يحشدها. و كلما زادت مصادر و موارد الشخص التي يستطيع أن يستخدمها في أي لحظة كلما قلت درجة ممارسته الفعلية للعنف، و بالتالي فإن الفرد يلجأ إلى استخدام العنف عندما تكون موارده غير كافية أو ضئيلة.

فعلى سبيل المثال فإن الزوج الذي يريد أن يكون العضو المسيطر، و الحاكم الآمر الناهي في محيط أسرته، و لكن تعليمه منخفض، و دخله ضئيل و يفتقر إلى المهارات الشخصية الفعالة، من المحتمل أن يلجأ إلى العنف حتى يصبح ذلك السيد المسيطر.

2-1-2-التعقيب على المقاربة التاريخية:

يخضع تفسير العنف تاريخيا إلى تاريخ الدولة و مدى ارتباطه بالتطور السياسي و الاجتماعي للمجتمع، و مدى تغير العقائد و القيم و الأعراف و العادات و التقاليد و يخضع لمراحل التطور التي تشمل الأزمات التي مر بها المجتمع من حروب و أزمات سياسية، و غيرها من الأحداث التاريخية التي ساهمت بشكل كبير في تبلور و ظهور عديد الظواهر و السلوكات في المجتمع، حيث أن ما يشهده المجتمع الحالي يرسخ بقايا الأزمات التي مر بها التاريخ.

إن هذا الرأي يقول بأن العنف وجد حين بدأ الصراع على الموارد الطبيعية فهو عنف من أجل البقاء، و لكن حتى في ظل توافر الموارد فإن هناك دولا غنية تعاني شعوبها الفقر في حين بدأ العنف في التبلور في جيوش

و جماعات منظمة و مخططات علمية لأهداف و أغراض سياسية لا تراعي أدنى المعايير الخلقية و تستخدم فيها جميع الوسائل الإبادية البشعة من أجل الحصول على أكبر قدر من القوة و السلطة.

2-2-1- المقاربة الانثروبولوجية:

كان علماء الأنثروبولوجيا قد تناولوا ظاهرة العنف من خلال التركيز على مفهوم الجريمة حيث تعتبر انحرافا عن المعايير الجمعية التي تتصف بقدر هائل من الجبر و النوعية و الكلية أي أن الجريمة أو العنف يبرز في الحياة الاجتماعية إذا توفرت الشروط التالية:

1- قيمة تقدرها الجماعة و تحترمها طائفة هامة من الناحية السياسية من طوائف تلك الجماعة.

2- انعزال حضاري أو صراع ثقافي يعمل في داخل طائفة أخرى من طوائف تلك الجماعة فيصبح أفرادها لا يقدرون تلك القيمة أو يصبح لها من الأهمية في نظرهم مثل ما لها في الطائفة الأخرى.

3- اتجاه عدائي نحو القسر أو الضبط من جانب أولئك الذين يقدرون تلك القيمة الجمعية ضد الذين يكنون الاحترام و التقدير.(يسري عاد ،1994، ص51)

مع تطور الأنثروبولوجيا ظهرت نظريات تفسر العنف، فالنظرية الأولى تقرن العنف بالأخذ، فالعنف حسبها شيء طبيعي يفسر بحاجة الإنسان و كانت الحاجات الأولى التي نظر لها المنظرون هي الحاجة للطعام، و الحاجة الثانية هي حاجة الجنس، و الحاجة الثالثة هي الحاجة للاطمئنان.

و العنف، حسب هذه النظرية، هو منع الغير من تلبية حاجاته و سد الطريق أمامه. و كان العنف في مظهره المعروف أي الحرب، يصنف و يفهم كنوع من الصيد، و كأنه تطور لأحد أشكال الصيد، فيصبح الدافع إلى العنف هو الدافع البيولوجي، حتى تمنع الآخر من الأخذ: أخذ الغذاء أو النساء. فيصبح التنظير للعنف قائما على أساس بيولوجي. لكن مشكل هذه النظرية هو أن الدافع البيولوجي لا يمكنه أن يفسر الحرب، و لا يمكن أن يفسر الأخذ، سواء بالنسبة للطعام أو بالنسبة للجنس، و كان (لوروا كورهان) هو ممثل هذه النظرية حتى وفاته. (محمد محجوب و آخرون، 2005، ص22)

أما النظرية الثانية فهي نظرية الأخذ و العطاء، أو نظرية التبادل. و هي نظرية قديمة. فقديما قيل و لا يزال يقال: إذا حضرت التجارة غابت الحرب. و قد عرفت هذه النظرية إغناء كبيرا مع (كلود ليفي ستراوس). و تتميز نظرية التبادل باستحضار بعد أساسي كان غائبا في النظرية الأولى، فمشكلة لوروا كورهان و البيولوجيون هي أنهم لا يعتبرون و لا يرون أن ظاهرة الأخذ هي دائما ظاهرة مقننة و كونها كذلك يعني أنها محكومة بتقنين اجتماعي، و ليس فقط بمبدأ تلبية الحاجة، سواء كانت حاجة إلى الغذاء أو إلى النساء و خصوصا في الحالة الثانية(c.l.strauss. 1979. P14).

و الناظر في المنتوج الانثروبولوجي الذي قدمه ليفي ستراوس يجد أن معالجته للعنف حتى و إن لم تحتل حيزا كبيرا لها أهمية معتبرة في النظرية العامة للمجتمع، لقد عالج ستراوس ظاهرة العنف من خلال تحليله للعلاقة القائمة بين الحرب و التجارة عند هنود أمريكا الجنوبية فالحرب عند ستراوس لا يمكن فهمها إلا من خلال الكل الاجتماعي، ففي نظر ستراوس أن العلاقات بين الجماعات و المجموعات هي علاقات تجارية تبادلية و يرتبط مصير الحياة السلمية أو الممارسات العنفية بنجاح المشاريع و الأنشطة التجارية أو فشلها.

و في هذا الصدد تشكل مقولات "العصبية الخلدونية " و المفاهيم الانتربولوجية المرتبطة بالأقليات المهيمنة و القبلية، أدوات لفهم البيئة السياسية العليا و الممارسات العنيفة المنجرة عنها، وتساعدنا الملاحظة إلى إكتشاف الموقع الاستثنائي الذي تحتله الدولة في الخطاب و الصراع على السلطة و السياسة معا(G.ALBERT : 2000, P.206 :)

كما أن هناك مجتمعات تثّمن السلم و اللاعنف و أخرى تثّمن العنف و الحرب. لقد بينت مارغريت ميد في كتابها « Mœurs et sexualité en Océanie » " الأخلاق و الجنس في أوقينيا" عند دراسة خصائص كل من الأرباش و المندقمور أن الأرباش لا يحاربون و لا ينظمون غزوات للنهب و الاستيلاء و لا يعتقدون أن المروءة و الفحولة تكمن في القتل بل ينظرون إلى كل قاتل نظرة غير عادية و لا توجد عندهم الغيرة و الحسد و هم متمسكون بالتعاون. و على عكس الأرباش نجد المندقمور يحتكمون أساسا إلى معيار العنف، و هم متوحشون و

يعيشون عدوانية جنسية، لديهم الغيرة و سرعة التأثر و التسرع نحو الأخذ بالثأر. فالمثل الأعلى للأرباش هو الرجل الهادئ الحساس في حين أن المثل الأعلى للمندقور هو الرجل العنيف العدواني.(إبراهيم بلعادي، 2003، ص18) تعطي مونتاغو جوابا حادا على ادعاء روبيرت آردري robert ardery القائل إن البشر قتلة بطبعهم لأن الناس الأوائل استخدموا أدوات كأسلحة من أجل تحطيم جماجم القردة، يجيب آردري بأن أسطورة الناس "كحيوانات مفترسة" شرسة هي واحدة من مسوغات قصوى عند الرجل الغربي "توضح أصول العدوانية الإنسانية و تتحاشى المسؤولية عنها باعتبارها "فطرية" (باربرا ويتمر، 2007، ص13)

تميز التطور الأولي للإنسان، تبعا لمونتاغو، باللاعنف في أثناء تطويره للنشاطات التعاونية. اشتمل ذلك على عملية الصيد الاجتماعية ذاتها، و اختراع الكتابة و تطوير أدوات الحصول على الغذاء، فلم يصطد الناس البدائيون من أجل المتعة و حسب، أي إشباع "غرائزهم الضارية"، و إنما من أجل الغذاء، أي لسد جوع الصياد و جوع المعتمدين عليه، لقد أمن الصيد حاجات البقاء الجسدية و الاجتماعية.(باربرا ويتمر، 2007، ص13)

2-2-2- التعقيب عن المقاربة الأنثروبولوجية:

تتيح لنا هذه المقاربة تحليل و تفسير طبيعة الأنساق الاجتماعية و البني التقليدية و العصبيات المتصارعة و إشكالية الدولة التحديثية و آلية اشتغالها و علاقاتها بالطوباوية الدينية و القبلية.

و لفهم أسباب استمرار البنى القبلية، فالمقاربة الأنتربولوجية تتيح لنا فهم استمرار النموذج القديم و إخفاق نموذج الدولة الحديثة و حلول النخبات الريفية محل النخبات التقليدية و ما قاد إليه من احتدام للتنافس و الصراع و هياج عام في المجتمع.

و ما يمكن أن نخلص إليه من خلال التنظير الأنثروبولوجي لظاهرة العنف، هو أن المعلومات الانثروبولوجية قد أكدت أنه لا يمكننا الدفاع عن التفسير الغريزي للروح التدميرية، و أنه في جميع الثقافات البشرية فالفرد أو الجماعة تقوم بالدفاع ضد التهديدات و الأخطار المحدقة بممارسة الحرب كما لا يمكننا أن نأخذ مطلقا بالقاعدة

التي تقول أن المجتمعات الأقل تطورا و تحضرا تتميز بروح تدميرية عكس المجتمعات الأكثر تطورا و إنما نميل إلى الرأي القائل أن الروح التدميرية هي جزء من ثقافة الإنسان.

يمكننا القول أن العنف يثير رد فعل في حياة الجماعة أو المجتمع عندما يبدو واضحا بين الأفراد على تجريمه، و على أنه عنصر سلبي مدمر للحياة، أي أنه انحراف عن المعايير و الضوابط الجمعية للسلوك، سواء نص القانون على اعتباره جريمة كالسرقة أو القتل أو لم ينص صراحة عليه. أي أن الجريمة أو العنف عبارة عن مخالفة للمعايير الجمعية التي تعود بالضرر على المجتمع(سعد المغربي، ص91)

إن وجهة نظر المقاربة الانثروبولوجية هذه ترى بأن العنف ليس فطري و لا طبيعي في النفس البشرية فظاهرة العنف أساسا تخضع لثقافة المجتمع، حيث أنه وليد التغيرات الثقافية و الاجتماعية التي تمر بها المجتمعات، و عندما تتبنى جماعة ما العنف فإن ذلك يخضع للقيم و المعايير المجتمعية، كما نلاحظ أن مظاهر العنف و العدوان توجد بشكل واضح في بعض الثقافات و تكاد لا توجد بتاتا في ثقافات أخرى. إن ثقافة المجتمع مسؤولة عن غالبية أحداث العنف فيه، بحيث تتضمن قيما كثيرة تمجد العنف و تحض عليه.

و ليس هناك شك في أن الجماعة أو الثقافة التي ينتمي لها الفرد يمكن أن يكون لها تأثير عظيم على الأسلوب الذي يرى به حالة أو يدرس قرارا. (أمارتيا صن، 2008، ص48)

2-3-1-المقاربة البيولوجية:

سيطر الاتجاه "النيورولوجي الفسيولوجي الوراثي" على الفكر العلمي فترة استمرت حتى قرب أواخر القرن التاسع عشر، فقد كان يرى أصحاب هذا الاتجاه إلى أن الانحرافات السلوكية ترجع لعوامل وراثية، أو اضطرابات عصبية تكوينية.

و لعل من أهم الإطارات الفكرية التي زكت هذا الاتجاه و ظل يتمسك بها كثيرون ما نادت به مدرسة لمبروزو من الربط بين بعض المميزات الجسمية و الخلقية و خاصة في الوجه و الجمجمة، و بين أنواع النقص العقلي و

الاضطرابات الخلقية أو أشكال الانحراف، و تعرف هذه النظرية باسم "النظرية الجسمية" و هي تقول أن المجرمين يتميزون عن غيرهم ببنية يمكن ملاحظتها في بنيتهم الخاصة. (أنور الشرقاوي، ص161)

و تأتي بعد ذلك (النظرية الحيوية) و هي تجتهد في ربط الجريمة بالوراثة –و بالتالي في ربط الصفات العدوانية و التي تتسم بالعنف– فالسبب الواضح في هذه النظرية هو صفات متأصلة في الفرد تأتيه بالولادة فميوله الاجرامية يرثها من أبويه و أسلافه.

إن المجال مفتوح أمام خطاب سلوك عدواني، بوصفه سمة بيولوجية مكتسبة في الأداء الإنساني نتيجة لسلوك مكتسب أو متأقلم يحافظ عليه بوصفه سلوكا اجتماعيا مقبولا في مواجهة ظروف متغيرة أو متقلبة.(باربرا ويتمر،2007، ص18)

أظهرت البحوث التي أجريت على الحيوانات أن هناك بنى تحت القشرة (مراكز عصبية تحت القشرة الدماغية للمخ)، و بشكل أساسي جهاز الوطاء و الجهاز الحوفي. يعمل هاذان الجهازان كأليتي جملة عصبية تتوسطان السلوك العدواني، و يجري تحريضهما انتقائيا و السيطرة عليهما بالمعالجة المركزية للتحريض البيئي. كما تؤثر عوامل التعلم الاجتماعي في أنواع الاستجابات، التي من المحتمل أن يجري تحريضها بإثارة البنية العصبية ذاتها: (باربرا ويتمر، 2007، ص21)

تركز الجدال بين العدوان الطبيعي و المكتسب مع بداية السبعينات من القرن العشرين في كتاب "العنف و الدماغ" لفيرنون مارك Vernon mark لـ"عتبات العنف".

في كتاب العنف و الدماغ يعبر بوضوح عن رؤية عضوية للاختلال الوظيفي العقلي بلغة الدماغ "المشدود" كأداة سلوك. إن "أي فعل أو حالة وجود (أي السلوك أو التفكير) هو انعكاس لنمط معين من تنظيم معقد لدورات الدماغ" كان العنف الفردي دلالة على اضطراب في الآليات، التي تتحكم بالسلوك العنيف و قد يكون الاضطراب راجعا إلى مرض في الدماغ التكويني و المكتسب معا (ضربة على الرأس).

يمكن أن يكون الأشخاص، الذين يظهرون علامات اضطراب أو فقدان سيطرة ميالين إلى الأعمال العنيفة أو يمتلكون" عتبات عنف منخفضة" و بالنظر إلى هذه الاحتمالات تبين أنه "من الضروري" تحديد أولئك الأشخاص ذوي الأدمغة القاصرة، بحيث يمكن علاجهم و بالتالي يمكن "منع" عنفهم. إن تحجيج الفرد العنيف و ضبطه يعكس الإدعاء القائل بأن "تعلم الناس التحكم المناسب بدوافعهم هو شرط مسبق لكل حياة مشتركة متحضرة".(باربرا ويتمر، 2007، ص22)

2-3-2- التعقيب عن المقاربة البيولوجية:

إن العنف في بعض الحالات تكمن خطورته في احتمالية التكوين الاجرامي عند البعض أو الاستعداد له من خلال التكوين الخلقي للفرد، فهو بذور الشر الكامنة التي إذا ما تعهدتها التربة المناسبة نمى و أثمر (مجرما)، هذه التربة إنما هي باقي العوامل المساعدة سواء أكانت في الأسرة أو المجتمع بمؤسساته النظامية و اللانظامية.(النظامية) مثل: المدرسة و (اللانظامية) مثل: وسائل الإعلام و النادي و الشارع و الرفاق...الخ.

إن أهم نقد يوجه لهذه الاتجاهات الفكرية التي كانت تغلب عامل الوراثة و الاستعداد الفيزيولوجي كعامل محدد للانحرافات السلوكية هي أنها أهملت أثر البيئة في تعديل السلوك، و كذلك لم تهتم أي من هذه الاتجاهات الفكرية بأثر التقليد أو التعلم الاجتماعي في خلق و تعلم هذه العادات اللاتوافقية. و أيضا لم تقد أي من هذه الدراسات الفسيولوجية و الانثروبولوجية على أساس تجريبي، بل على مجرد الملاحظة، و أخيرا لم تهتم بالتفسير السيكوديناميكي للسلوك المنحرف أو العدواني، و لم تهتم كذلك بالتنظيم الانفعالي و الدوافع التي يمكن أن تكمن وراء أساليب التكيف الخاطئة.

2-4-1- المقاربة النفسية:

إن السلوك الإنساني محكوم بنمطين من الدوافع التي توجهه للتصرف على نحو محدد من أجل إشباع حاجة معينة أو لتحقيق هدف مرسوم: أولهما دوافع أولية تتعلق بالبقاء و تضم دوافع حفظ الذات (و هي دوافع فسيولوجية ترتبط بالحاجات الجسمية)، و دوافع حفظ النوع المتمثلة في دافعي الجنس و الأمومة؛ و ثانيهما دوافع ثانوية

تكتسب أثناء مسيرة التنشئة الاجتماعية للفرد عن طريق التعلم، و من بينها دوافع التملك و التنافس و السيطرة و التجمع و ترتبط هذه الدوافع بصورة عضوية و أساسية بانفعالات الغضب و الخوف و الكره و الحسد و الخجل و الإعجاب بالنفس و غيرها، إذ تحدث في الجسم حالة من التوتر و الاضطراب تتزايد حدة كلما اشتد الدافع ثم اشبع أو أعيق عن الإشباع، فقد تكون قدرات الفرد و عاداته المألوفة غير مواتية لإشباع حاجاته و تلبية رغباته و دوافعه لأسباب ذاتية ناتجة عن عوائق شخصية كالعاهات و الإشكاليات النفسية التي تؤثر على قدراته، أو خارجية ناتجة عن ظروف بيئية كالعوامل المادية و الاجتماعية و الاقتصادية.

إن دافع حب السيطرة عند الفرد مثلا يتطور ليصبح ميلا إلى العدوان و العنف و يمر في خمس مراحل: أولها الشعور بقلة رعاية الوالدين للأبناء، و ربما ترك أحدهما بيت الأسرة بسبب الطلاق فيصبح الطفل عدوانيا بسبب فقدانه رعاية الأب و عطفه أو نتيجة مشاهدته أشكال النزاع بين الوالدين كما يصبح الطفل مفرط الحركة إلى حد يجعله مصدر إزعاج سلوكي و هو في سن الثالثة و قد يتعرض الطفل إلى صور شتى من التعسف و الإيذاء الجسدي، و ربما يصل الأمر إلى التعرض إلى التحرش الجنسي و يستدعي ذلك الاهتمام بضرورة تعزيز مؤسسة الزواج و ضرورة توفير الرعاية الجسدية و الروحية للأبناء(عبد الرحمن الوافي،2011،ص85)

و في المرحلة الثانية من مراحل تحول دافع السيطرة عند الأطفال إلى سلوك عدواني تبرز صورة الانضمام إلى شلة تلبي حاجاتهم للانتماء، و في المرحلة الثالثة تبرز صورة الانضمام إلى مجموعة رفاق فاسدة، و من هنا برزت الحاجة لتدريب الأطفال على تنمية علاقات سوية بالآخرين أساسها قيم التعاون و الصداقة بدلا من قيم السيطرة و التنافس. و في المرحلة الرابعة يقوم الأطفال ببعض أعمال السلوك العدواني و العنف البسيطة التي تتطور إلى جرائم و تتحول مجموعات الرفاق إلى عصابات. و خامس هذه المراحل تحول السلوك العدواني و الميل إلى العنف و ربما الإجرام إلى سمات تصطبغ بها شخصيات الأطفال.(محمد بن عبد الله، 2010، ص22)

و يعتبر انفعال الغضب ايجابيا من حيث أنه ضروري للدفاع عن الذات، إذ يمنح الفرد طاقة كبيرة تمكنه من القيام بمجهود عضلي كبير، و يدفعه للقيام ببعض النشاطات التي من شأنها أن تزيل العقبات التي تعترض سبيله

أو تهدده بالخطر، لكنه يظهر أحيانا بشكل يتجاوز الحد الطبيعي، و في مواقف عادية لا تبرر وجوده، و في ظروف يصعب التحكم فيها، فينجم عنه في هذه الحالة مساوئ عديدة تلحق بالمرء ضررا شديدا. و انفعال الغضب قابل للتحويل: فغضب الطفل من والديه قد يدعوه للانتقام من أحد إخوانه أو رفاقه، أو لضرب حيوان أليف، لأنه لا يستطيع أن يوجه غضبه نحو والديه، و يبدو الطفل حينئذ عدوانيا ميالا للعنف في تعامله مع الآخرين. و شعور الطفل بالتهديد المحدق بمركزه الاجتماعي و أهدافه، و كذلك الخوف من إظهار رغباته المكبوتة، و الخوف من الشعور بالذنب أو من عقاب متوقع، و التعرض لخبرات مؤلمة متشابهة لخبرات سبق أن تعرض لها يجعله في حالة قلق تكون عادة مصحوبة ببعض الأعراض البدنية كتصبب العرق باستمرار، و اضطرابات المعدة و الأمعاء و الصداع و سرعة خفقان القلب و برودة الأطراف فضلا عن الأرق و الضيق و الاكتئاب و عدم القدرة على التركيز الذهني.(سميحة نصر عبد الغني، 2003، ص123)

و تبدو مظاهر الغضب واضحة عند الطفل أول الأمر حين يتمرد على القيود التي تحد من حركته الجسمية، ثم حين يشعر بالعجز عن تحقيق أهدافه و رغباته، ثم حين يشعر بالحرمان من حب والديه و عطفهما، ثم حين يشعر بتهديد مركزه سواء في نطاق الأسرة أو في المجتمع الذي يعيش فيه، و يدفع الغضب إلى ظهور حالات العناد و المشاكسة، مما يستدعي استخدام العقاب من قبل الوالدين فيزيد ذلك من درجة غضب الطفل و مشاكسته.(طلعت إبراهيم لطفي، التنشئة الاجتماعية و سلوك العنف، ص289)

و تتجلى لدى الفرد في مرحلتي الطفولة و الشباب أربع صور للعنف يخدم كل منها حاجة معينة و هي: الميول العدوانية في مرحلة الطفولة، و الانضمام للعصابات، و السرقة، و ممارسة التحرش الجنسي.

أما الميول العدوانية فتظهر كقيمة عند الأطفال و ذلك من خلال الألعاب الخشنة التي يمارسونها و ذلك لتحقيق ثلاثة أهداف هي:

تكوين روابط اجتماعية مع الآخرين و اختيار الأصدقاء، و تنمية المهارات عندهم، فرض السيطرة الشخصية على الآخرين ضمن مجتمع الرفاق. و إذا استمرت هذه القيمة بالتنامي دون تنظيم، فإنها تتحول إلى نزعة للمشاجرة

التي تعتبر الخطوة الأولى للسلوك العدواني المناهض للمجتمع. و أما العنف على مستوى العصابة، يتكون نتيجة البحث عن السلطة و الكسب المادي السريع، و الدفاع عن النفس، و حب المغامرة.

و أما السرقات فتزداد نسبتها عند الشباب من ذوي الفئة العمرية 17-19 سنة، إذ تمثل لهم وسيلة مختصرة للوصول إلى ما يبتغونه من مال، و أما التحرش الجنسي فيمثل تعبيرا عن دوافع حب السيطرة و تقدير الذات.

يخدم العنف عند الشباب ستة أهداف رئيسية هي:

1- تحقيق مكانة اجتماعية مهيبة عند الأقران، و توفير وضع مالي مطمئن.

2- تعزيز الهوية الاجتماعية بحيث يحسب له الآخرون حسابا.

3- فرض السيطرة الاجتماعية بالقوة و بصور فضة.

4- تحدي السلطة القائمة.

5- التعبير عن حب المغامرة و هي بدورها وسيلة لتحقيق الهوية الاجتماعية.

و في الأزمنة الحديثة كانت أول محاولة لبحث الدوافع النفسية للفعل العدواني/الإجرامي، قد تمت على يد كرافت ايبنج Kraft-Ebing (1840-1902) حيث نبه إلى أن السلوك المتسلط هو المسبب لعدد كبير من الجرائم، فإن تقدما كبيرا قد ظهر في مجال فهم الدوافع الخفية المسببة للانحراف.(الشرقاوي، ص162)

كما يعتبر القلق مرض العصر الذي يعيشه الناس في القرن الحادي و العشرين، و يشكل سببا مباشرا لحالات الميل إلى العنف و السلوك العدواني، و ينتج القلق عن الإحباط و التعرض للتهديد بالإيذاء الجسدي و التعرض لتهديد تقدير الذات، و يحاول الفرد أن يتوافق مع حالة القلق بأساليب مباشرة تتضمن السلوك العدواني، و أخرى غير مباشرة كتعاطي المخدرات.(مراد زعيمي، 2006، ص73)

أ- نظرية التحليل النفسي:

و تركز نظرية مدرسة التحليل النفسي على حافزين بيولوجيين فطريين، هما حافز الجنس و حافز العدوان (سعد المغربي، ص196) الأول من وجهة نظرها يلعب دورا خطيرا في تحديد سلوك الفرد و اتجاهاته في مختلف أدوار حياته و هو ملازم له للمحافظة على ذاته و تأكيد وجوده.

و "العدوان" هو الآخر حافز فطري يتصل بالحوافز البيولوجية، وظيفته المحافظة و إشباع حاجاته، و يظهر العدوان حين تبقى الحاجات بلا إشباع نتيجة كبتها أو صدها كما يظهر في أي صورة من صور تأكيد الذات، و أن الذات السوية تعمل دائما على التكيف و التوافق عن طريق إدراك الدوافع و الحاجات الفطرية من ناحية، و إدراك الظروف الخارجية من ناحية أخرى، ثم يعمل على تنسيق هذه الدوافع و الرغبات بعضها مع بعض، ثم بينها و بين قيم الذات العليا الأخلاقية، و ذلك في حدود الظروف الخارجية من ناحية أخرى، ثم يعمل على تنسيق هذه الدوافع و الرغبات بعضها مع بعض، ثم بينها و بين قيم الذات العليا الأخلاقية، و ذلك في حدود الظروف و إمكانيات التي تتعلق بالبيئة.

و فشل الذات في إحداث هذا التوافق في المستوى الناضج – يؤدي بالفرد إلى أحد مصائر ثلاثة: المرض النفسي أو الجناح أو الجريمة.

في نظرية الغرائز عند فرويد و الحاجة للسيطرة عليها بالوسائل الاجتماعية، تظهر في وصية فرويد ضد الفرد الحاجة إلى تنظيم العلاقات الاجتماعية عبر توضيح "متطلبات مثالية معينة لديه" "و "ما هو متحضر عموما" لدى الجماعة:

من دون هذا الضبط، تصبح العلاقات خاضعة لإرادة الفرد الاعتباطية: أي أن الرجل الأقوى جسديا يقررها بما ينسجم مع مصالحه و دوافعه الغرائزية عموما، و تصبح الحياة البشرية ممكنة فقط عندما تجتمع الأغلبية، التي هي أقوى من أي شخص منعزل، و تبقى متحدة ضد الأفراد المنعزلين. عندئذ تنصب قوة الجماعة، بوصفها "محقة" مقابل قوة الفرد، التي تدان بوصفها "قوة متوحشة"، حيث يجب أن تكون المحصلة النهائية حكم القانون الذي أسهم

فيه الجميع من خلال التضحية بغرائزهم، الذي لا يدع أحدا تحت رحمة القوة العمياء. يزعم فرويد أن الحقيقة الكامنة وراء كل هذا هي أن "الرجال ليسوا مخلوقات لطيفة تريد أن يحبها الآخرون" بل إنهم يمتلكون" قسطا كبيرا من العدوانية"، بحيث يصبح الجار بالنسبة إليهم، ليس مجرد مساعد أو أداة جنسية محتملة فقط، و إنما هو، أيضا، شخص يحاول أن "يشبع عدوانيتهم عليه"، و ذلك باستغلاله جنسيا، و اقتصاديا، و حجز أملاكه و إذلاله و إيلامه، و تعذيبه، و التفكير بقتله. إن ضبط العنف الفردي الطبيعي ضروري ، بالنسبة إلى فرويد، لكن ذلك متعذر من دون الحضارة و وسائل تحريمها الاجتماعية عبر التهيئة الاجتماعية و المؤسسات. (باربرا ويتمر، 2007، ص15-16)

لقد آمن فرويد بأنه بقدر ما يسعى المرء إلى السيطرة على عدوانيته بقدر ما تتشدد نزعة مثله الأعلى نحو العدوانية ضد أناه، لأن الأنا محاطة بالخطر من ثلاثة أسياد صارمين: العالم الخارجي، و ليبيدو الهو، و قساوة الأنا السامية، فعبر قيام الأنا بعملها في تصعيد الغرائز الخطرة إلى شكل مناسب للوعي تتلطف الغرائز، و تتحرر الغرائز العدوانية في الأنا السامية، التي يعرضها كفاحها ضد "الليبيدو إلى خطر خشونة المعاملة و الموت" (باربرا ويتمر، 2007، ص98)

فمن وجهة نظر الثقافة، يوضح فرويد أن "ارتداد السادية ضد الذات يحصل بشكل منتظم، حيث يمنع الكبت الثقافي للغرائز قسما كبيرا من العناصر الغرائزية التدميرية عند الأفراد من التطبيق في الحياة.(باربرا ويتمر، 2007،ص98)

إن الصلة الفرويدية المتداولة بين الجنس و العنف عبارة عن شرك تدميري خلفته أنماط العنف كي ينحرف انتباه الخيال الثقافي عن المسائل الحقيقية: و هي البقاء في الحياة و الصدمة، بعدها يمكن تكرار الآثار غير المنتهية للصدمة في تعزيز الذات للعلاقات الاستغلالية الجنسية و الاجتماعية اللاحقة في معتقدات ثقافية و مواقف و تصرفات و توقعات سيئة التكيف.(باربرا ويتمر، 2007، ص246)

أما بالحديث عن الانفعالات و الدوافع، فإنها تحتشد وراء بعض الحاجات الأساسية المنبعثة عن الغرائز و عن العمليات الفيزيولوجية التي تقوم بها أجهزة الجسم المختلفة. فالجوع مثلا يدفع الفرد إلى البحث عن الطعام و هذا الدافع فطري يولد معنا فإن ظل دون إشباع فإن الحاجة إليه تشتد و تلح طلبا للإشباع. و تحتشد الطاقة النفسية وراء هذه الحاجة لتوجيه سلوك الفرد نحو الحصول على الطعام الذي هو هدفها حتى تحصل عليه، فإذا وقف عائق في سبيل ذلك فإن هذه الطاقة أو الحشد العاطفي يؤدي إلى حالة من التوتر و الألم و لذلك يسعى الإنسان إلى التخلص منها بشكل من الأشكال يكفي لإشباع الحاجة و التخلص من التوتر و الألم و الشعور بالراحة و اللذة.

و الدافع الجنسي من أهم الدوافع الفطرية الفيزيولوجية التي تؤثر في سلوك الإنسان من وجهة نظر التوافق، و الصحة العقلية. و قد ينشأ الحرمان الطويل من إشباع هذا الدافع كثير من الاضطرابات النفسية– و قد أرجع فرويد –مؤسس مدرسة التحليل النفسي– كثيرا من تلك الاضطرابات إلى اضطراب الدافع الجنسي بسبب ما يلاقيه من كبت و حرمان. غير أنه لا يجب أن يفهم من ذلك أن الدافع الجنسي هو أقوى الدوافع الفطرية كما تعتبره مدرسة فرويد. فقد أثبتت التجارب التي أجريت على الحيوان أن دوافع الجوع و العطش و الأمومة أقوى من الدافع الجنسي و يمكن أن تعتبر نتائج هذه التجارب صحيحة أيضا بالنسبة للإنسان. (رجاء مكي و سامي عجم، 2008،ص300)

و إنما أشار فرويد إلى "دافع أو باعث لا واعي في الأغلب، يحرضنا للقيام بأعمال عدوانية، و تدميرية محطمة للذات"، و كمثال ينطبق على ذلك يستفسر بتلهايم، كيف يمكن للمرء أن يفسر حالات الانتحار، كتلك التي يرتكبها المراهقون الأمريكيون الميسورون، و التي لا تعزى إلى مرض عضال، أو أسباب أخرى مشابهة. (باربرا ويتمر، 2007، ص93)

رأى فرويد أن للبشر غرائز و دوافع أساسية تنفجر إذا ما كبتت، و تركز طاقتها فتعود إلى الاستقرار، تقدم الغريزة العدوانية، أو دافع الاعتداء، تفسيرا للسلوك العدواني المتصور و المقنع. و تختلف الدوافع عن الغرائز من حيث إن الدوافع تتنوع تبعا للفرد بينما تبقى مشتركة لدى جميع أفراد الجنس. على سبيل المثال، يتناول الطعام من

خلال الفم بعدة طرق، لكن جميع المخلوقات الحية تقوم به. و تشير الدوافع إلى عمومية شكل ما من السلوك، و بالنسبة لفرويد، يجب على الحضارة استخدام أقصى جهودها كي تضع حدودا لغرائز الإنسان العدوانية، و كي تكبح مظاهرها عبر صيغ من ردود الفعل الجسدية.

إن لنظرية الدافع العدواني نتائج اجتماعية مثل وجوب السيطرة الخارجية على الفرد العنيف فطريا عبر الحظر الثقافي و الكبح، و على الفرد تعلم استبطان هذه الكوابح بغية حماية نفسه، و حماية استمرارية وحدة الجماعة. بعبارة أخرى تجسد صفة التطور النوعي للعدوان البشري نفسها في التطور الفردي للسلوك العنيف لدى الفرد. يوجه الدافع "الطبيعي" لتحطيم الذات عند الفرد نحو الخارج باتجاه المجال الاجتماعي، و هناك يجب أن يصرف في قنوات سلوكية غير مدمرة للثقافة بشكل عام (باربرا ويتمر، 2007، ص94)

و يمكن القول أن المجتمع المعاصر الصناعي (رغم تطوره الحقوقي و الاجتماعي) يعاني من أمراض متنوعة، القلق، الخوف من الأحاسيس العميقة، الوحدة، قلق الفرح، و هي كلها أعراض نتيجة العنف الذي اعتلى بأنواعه السدة المركزية التي كان يشغلها القمع الجنسي في زمن "فرويد"، حيث تم تجاوز المشكلة إلى حد ما حاليا، إلا أنه و حتى أصحاء الجنس ما زالوا غير قادرين على ممارسة دورهم الاجتماعي، حيث إن بنية الاستهلاك تقمع دوافع أخرى على حد "إريك فروم"، لكنها لا تقف حائلا ضد الاستعراض. (رجاء مكي و سامي عجم، 2008، ص329-330)

إن البنية الغرائزية للإنسان العصابي متكيفة إلى أقصى حد مع الضرورات الواقعية لوجوده، بينما يصطدم النمو الغرائزي لدى الأول ببعض العوائق التي تمنع التكيف التام للغرائز مع الحقيقة.

إن الغرائز الجنسية يمكن أن تكبت، بينما لا يمكن لغرائز حفظ الذات أن تبتعد عن الوعي أو أن تبقى في عمق اللاوعي، فإذا كان الليبيدو يدافع لاوعيا عن وجوده فإن التراكم- تراكم الحرمان- لابد أن يؤدي إلى عوارض، و العنف تبعا لفرويد هو حاجة تهديمية أساسية كالحاجة للحياة، و إذا ما كان موضوع التحليل النفسي هو تطوير الوعي النقدي، فيجب اكتشاف الطابع الغريزي للعدوان و للعدوانية المختلفة على أنها عدوانية انعكاسية، حيث إن

المواجهة بين حب الحياة biophilie و حب الموت mecrophilie ، يمكن أن يمتزجا في الشخص نفسه، فالمهم معرفة حصة كل من هاتين الرغبتين الأساسيتين. (رجاء مكي و سامي عجم، 2008، ص330)، فآلية الكبح البيولوجية التي تعمل عند الحيوان، يوازيها لدى البشر النقل الثقافي لشبيه الضحية الممأسس في الدين و القانون. فالمقدس هو العنف، و عبادة المقدس تهدف إلى ضمان السلام. (باربرا ويتمر، 2007،ص143)

يصف مارك سي تيلير Marc C Taylor إثبات الذات، الذي يهدف إلى تحقيق الهوية الذاتية بأنه يتم بواسطة "التحكم بالآخر أو حتى تحطيمه. و مع هذا، يرتبط العنف بشكل وثيق مع (الإيروس) غريزة البقاء...فالعدوان الناجح لا يتحكم بالآخر و حسب، و إنما يلتهمه بالفعل" (باربرا ويتمر، 2007، ص187)

ب-علم النفس الإنساني:

لقد عدل عالم النفس الإنساني أبراهام ماسلو maslow abraham الدافع العدواني من عدوان مؤذ إلى عدوان إصراري بوصفه "نقمة مبررة أخلاقيا" أو "توق إلى العدالة" أو "إثبات ذات صحي". بالتالي، جرى إعطاء اسم مختلف لدافع العدوان ذاته، حتى أنه جرى تخفيض الصفات المؤكدة للحياة لتصبح عنفا جوهريا. و بالفعل، إن إعطاء اسم مختلف لما يبدو عليه العدوان العنيف ذاته هو بالتالي، على نحو جدلي، تحريم أو تحويل دافع الاعتداء إلى شكل مقبول، إلى قناع للدافع الأساسي ذاته. (باربرا ويتمر، 2007، ص 17)

يتبع عمل كونراد لورينزو lorenzo konard حول العدوان في نظرية الغرائز الفرويدية. إن الذي يفرض على الناس العاقلين أن يتصرفوا بشكل غير معقول، بالنسبة إلى لورينزو، هو القوانين السائدة في "السلوك الغرائزي المتبنى تطوريا"، و المستمد من دراسة الغرائز عند الحيوانات، لكن مونتاغو يناقض التشبيهية الغامضة عند لورينزو بالقول إنه باستثناء "ردود الفعل الغرائزية عند الرضع، الناجمة عن انسحابات الدعم المفاجئة، و عن الأصوات العالية المفاجئة، فإن الكائن البشري عديم الغرائز كلية" و يصبح "دافع العدوان" خطيرا جدا إذا ما اتسمت كل الغرائز "بالعفوية" و كان الناس مبرمجين وراثيا.(باربرا ويتمر، 2007، ص17-18)

و يصر مونتاغو على عدم وجود دليل على العداء بين الجماعات البشرية الأولى المتجاورة.

ج- النظرية السلوكية:

إن عدم وجود مثل هذا الشيء الذي يدعى غريزة القتال، يدعم الزعم القائل إن السلوك العدواني هو سلوك مكتسب. و تبعا لهذه الرؤية فإن العدوان الناتج من التدريب يعني أن الحافز على القتال يزداد مع النجاح و أن الإحباط يقود إلى العدوان. و يمكن إرجاع كل تلك الأسباب الفسيولوجية إلى التحريض الخارجي" (باربرا ويتمر،2007،ص24)

بدأ الاهتمام بأساليب التربية و اتجاهات الآباء نحو الأطفال يأخذ مكانا مهما في تفسير ديناميات الاضطرابات السلوكية.

كذلك وجه العلاج النفسي الاهتمام بالموضوعات و المؤثرات الاجتماعية المختلفة في خلق الاضطرابات النفسية عند الأطفال، و منها موضوعات الحرمان من الرعاية الأمومية أو النبذ الأموي للطفل، و تمثل دراسات جون باولبي J.Bowlby نقطة أبعد في ميدان الاتجاه النفسي في تفسير الاضطرابات و الانحرافات السلوكية، خاصة في دراساته عن النجاح و علاقته بالحرمان من رعاية الأم، و العلاقات المضطربة بين الوالدين، و العلاقات الزوجية النفسية.

يمكن تلخيص وجهة النظرية السلوكية الجديدة في تفسير العنف بما ذكره ماير أن الجناح استجابة نمطية مدعمة للتوتر و القلق الناجمين عن استمرار الإحباط، بينما عارضت ميرل تفسير ماير للجناح من أنه استجابة نمطية غير موجهة، و أكدت أن الكثير من أساليب الجناح تحقق حاجات معينة، و تشبع دافعا قويا اجتماعيا.

أما مورر mowrer فقد اهتم في دراساته بعملية التطبيع الاجتماعي و أثرها في تعلم القيم و امتصاصها، و أن العدوان قد فشل في أن يمتص الكثير من عوامل الضبط الخارجي التي يمكن أن تكشف عدوانه الموجه للخارج.

و من وجهة نظر (نظرية الذات) (Hall Calvin: 1957) فإن العدوانية يتحقق في حالة إذا جهل الفرد خبراته الحقيقية و أنكر رمزيتها، و تصرف بأساليب سلوكية غير موافقة مع الذات، و بالتالي فإنه يدرك هذه الخبرات على أنها مهددات لذاته.

و أن الفرد يكون معرضا كذلك للقلق و الإحباط الذي يؤدي به إلى العنف و العدوان في الحالات التالية:

- عدم تعلم الفرد القدرة على التمييز في أن بعض الأشياء ينتمي إليه، و أن بعضها الآخر ينتمي إلى الآخرين (البيئة).
- إدراك القيمة المرتبطة بالخبرات المنعكسة أو المأخوذة من الآخرين بصورة محرفة.
- تكوين صورة عن الذات لا تكون مطابقة للحقيقة و الواقع.
- اختيار الفرد أساليب السلوك التي لا تتفق مع مفهومه عن ذاته، و كذلك توجد حالة عدم التوافق النفسي عندما يكون الفرد مفهوما عن ذاته يكون غير متفق مع كل الخبرات الحسية و الحشوية لديه، أو ربما لا تكون متشابهة على مستوى رمزي في علاقات موافقة مع المفهوم عن الذات مع عدم إدراكه لذاته إدراكا سليما الأمر الذي يؤدي به إلى عدم فهم الآخرين و بالتالي إلى عدم تقبلهم.

يمكن اكتساب سلوك عدواني من ثلاثة مصادر رئيسية في الثقافة المعاصرة. المصدر الرئيسي هو العدوان، الذي يحاكي أفراد الأسرة و يتعزز بهم. أما المصدر الثاني للعدوان المقلد فهو الشبكة الاجتماعية التي تقع فيها العائلة، لأن أعلى نسبة حدوث العدوان تحصل في الجماعات، التي تكثر فيها النماذج العدوانية، و المصدر الثالث لمحاكاة التصرف العدواني هو وسائل الإعلام، تظهر البحوث أن العنف التلفزيوني يعلم أنماط سلوك عدوانية، و يغير قيود السلوك العدواني، و يقلل حساسية الناس نحو العنف و يعودهم عليه. إنه يتحكم بصور الناس عن الواقع الذي يؤثر في السلوك. (باربرا ويتمر، 2007، ص34-35)

2-4-2- التعقيب على المقاربة النفسية:

يخضع هذا التفسير إلى مراحل النمو لدى الفرد و المتطلبات التربوية و الاجتماعية لكل مرحلة من مراحل النمو الإنساني، حيث تخضع الدوافع الأولية المتمثلة في حفظ الذات و حفظ النوع للتنشئة الاجتماعية مما ينتج اتجاها ايجابيا أو سلبيا للعنف، هذا في ظل وجود كل من دافع السيطرة، انفعال الغضب و القلق في جميع مراحل نمو الفرد.

و يرى أصحاب النظرية السلوكية أن التنشئة الاجتماعية هي التي تطبق على الفرد تتضمن تغيرات في السلوك تنشأ عن التجربة أو الخبرة أو نتيجة لارتباط المثير بالاستجابة و التعزيز الايجابي و السلبي بالسلوك.(الخولي:1984)

ليس كل سلوك مكتسب قابل للتمثيل، حيث يستطيع الأفراد اكتساب المقدرة على التصرف بعدوانية و المحافظة عليها، لكن قد يندر التعبير عن السلوك إذا لم يكن له قيمة وظيفية عندهم، أو إذا جرت المصادقة عليه بشكل سلبي. يطبق الأفراد لاحقا ما كانوا تعلموه إذا حصلت ظروف و إثارة ملائمة.

2-5-1- المقاربة المعرفية:

كما ذهب بعض العلماء إلى تفسير السلوك العنيف و الإجرامي على أنه أحد صور الاضطراب في شخصية الفرد الممارس لهذه السلوكيات، فالخارجين عن القانون لهم طبيعة مضادة للمجتمع و ظل هذا التفسير معتمدا مدة زمنية طويلة.(محمد شحاتة و آخرون، 2004، ص146)

حيث يركز على خصائص شخصية من يمارس العنف و الانتهاك باعتبارها المحددات الأساسية لممارسة العنف، يتضمن نموذج الطب النفسي اتجاهات نظرية تربط بين المرض العقلي و إدمان المخدرات و تعاطي الكحوليات و سمات الشخصية، و بين ممارسة العنف.(السمري، 2000)

أما ذو العنف فيضعف عنده حس الواقع، هذا إن لم يفتقده، ذلك أن الواقع في نفس الأمر لا يهمه، و إنما الذي يهمه هو الواقع باعتبار ذاته هو، أي بالإضافة إليه، و هذه الإضافة هي بمثابة حجاب بينه و بين الواقع، فلا يراه أبدا كما هو في حد ذاته، و إنما يراه كما يريد أن يراه، حتى كأن الواقع غائب، و أما "تحري الموضوعية"، فليس حريصا على الاتصاف به في تعامله مع الأشياء، فإما أن يهولها أو يهونها، بل يغلب عليه في هذا التعامل، بموجب عنفه، هاجس التدمير، فلا يقدر هذه الأشياء إلا من جهة إمكانات تدميرها، حتى كأن الواقع ينبغي تغييبه. (طه عبد الرحمن، 2017، ص91)

فقد أشار (ألبرت أليس Ellis.A، 1983) على سبيل المثال إلى أهمية الإدراك في تحديد ما يصدر من الفرد من سلوكات و استجابات مختلفة، و يؤكد الكثير من المعرفيين على أن الجانب الأكبر من الاضطرابات السلوكية و الشخصية أساسها معرفي، مما يؤثر بشكل مباشر في طريقة تفكير الفرد حول ذاته، ومستقبله وعالمه ككل، على اعتبار أن البناء المعرفي للفرد هو الذي يحدد كيفية إدراك واستقبال وتخزين وتنظيم واستدعاء بل وتخيل المعلومات.

و من بين المتغيرات المعرفية التي تؤثر بشكل مباشر في تفكير الفرد وبالتالي استجاباته السوية أو غير السوية، و تلعب دورا مهما في فهم الشخصية والطريقة التي تتكون بها الاضطرابات الانفعالية والشخصية، و تتدخل أثناء سيرورة إدراك المعلومات ثم معالجتها يمكن ذكر: الأفكار الآلية، التحريف والتشويه، وما يسمى بالمعتقدات القاعدية (المخططات المعرفية).

أ- حسب (ألبرت إليس) A.Ellis:

يعتبر (ألبرت إليسA.Ellis) رائد العلاج العقلاني الانفعالي، وتعرف نظريته في تفسير الأمراض النفسية باسم "نظرية العلاج العقلاني الانفعالي السلوكي". و تركز هذه النظرية على نظام معتقدات الفرد وتفسيره للأحداث الحياتية في ضوء هذه المعتقدات وكذا اتجاهاته العقلية نحو هذه الأحداث.

وتقوم هذه النظرية كذلك على مجموعة من الافتراضات الفرعية و التي يلخصها (باترسون Patterson، 1980) فيما يلي: (عبد اللطيف محمد خليفة ،1998، ص250)

1. إن ما يعانيه الفرد من اضطرابات نفسية وعقلية تكون في الأصل راجعة إلى مجموعة الأفكار والمعتقدات الخاطئة و اللاعقلانية و التي تشكل البناء المعرفي للفرد.

2 . التفكير اللاعقلاني يرجع إلى عوامل التنشئة الاجتماعية وخاصة في مراحل الحياة الأولى للفرد و أثناء طفولته.

3 . التفكير والانفعال وجهان لعملة واحدة و إن جاز القول أنهما شيء واحد.

4 . الاضطرابات النفسية التي يعاني منها الفرد– والتي قد تستمر لتؤثر في حياته بصفة عامة – مرجعها إلى التلفظ الذاتي للمفاهيم والمعتقدات الخاطئة التي يتبناها.

5 . الإنسان كائن عقلاني و لاعقلاني متميز وعليه أن ينمي طريقة تفكيره العقلاني إلى أقصى درجة وأن يخفض من مستوى تفكيره اللاعقلاني إلى أقل درجة.

6 . يجوز مهاجمة الأفكار والمعتقدات الخاطئة والتي تؤدي إلى تحقير الذات وبالتالي تتسبب في الاضطرابات النفسية للفرد مما يؤدي إلى إعادة البناء المعرفي له نتيجة لمهاجمة هذه المعتقدات الخاطئة وبالتالي يصبح تفكيره أكثر عقلانية ومنطقية.

و قد قام (أ.إليس) بتقديم تحليلا لجلسات علاجية أجراها لمائة من مرضاه، أكد من خلالها صحة افتراضه القائل بأن الأشخاص هم الذين يجلبون العصاب لأنفسهم، فيصبحون قلقين أو مكتئبين أو عدوانيين، وذلك من خلال اعتناقهم لعدد من الأفكار اللاعقلانية رغم أنهم يستطيعون تغيير هذه الأفكار و تحسين صحتهم النفسية من خلال أساليب سلوكية معرفية انفعالية لتحوير هذه الأفكار (محمود السيد عبد الرحمان ومعتز سيد عبد الله، 1994 ، ص 417). وقد توصل كذلك إلى أن السبب في الاضطرابات ليس فقط هو أن الفرد قد نشأ على أفكار لاعقلانية ولكن لأنه أيضا يعيد غرس هذه اللاعقلانيات في نفسه.

وقد أوضح (أ.إليس ، 1975) أن العصاب ينشأ ويستمر نتيجة لبعض الأفكار والمعتقدات التي تخلو أساسا من العقلانية و المنطق السليم، و أن الناس يتبنون أهدافا غير منطقية و غير واقعية، و خاصة تلك التي ترتبط بعلاقات الفرد بالآخرين، وكذلك بمستوى إنجازاته التي يحققها. و يرى أنه على الرغم من أن الواقع المعاش يدل على استحالة تحقيق هذه الأهداف إلا أن الكثير من الأفراد لا يستطيعون التخلي عنها(محمد عبد الظاهر الطيب ومحمد عبد العال الشيخ، 1990 ، ص 250)

و قد قام (أ.إليس، 1990) بدراسة تبحث في ماهية الاضطرابات النفسية لدى الأفراد الذين يفكرون بشكل لامنطقي، وتبين أن المرضى الذين فحصهم– 100 رجل وامرأة – يتبنون 373 معتقدا لامنطقيا. وارتبطت هذه المعتقدات

بمشاعر الإحباط الذاتي، الشعور بالنقص، وعدم الراحة والدونية، تحقير الذات، العدوانية وحب الانتقام (جمعة سيد يوسف، 2001 ، ص 11)

غير أنه تحدث في كتابه « العقل والانفعال في العلاج النفسي « عن إحدى عشرة فكرة لاعقلانية أو خاطئة يفترض أنها المسئولة عما يصيب الأفراد من اضطرابات نفسية أو عقلية. و يقرر(فيليب كيندال و كيلي بيميز Kendall & Bemis ، 1984) أن (أ.إليس) قد صاغ ما بين (10 – 13) معتقد أساسي من المعتقدات اللاعقلانية . وتتمثل هذه الأفكار اللاعقلانية في:

1- من الضروري أن يكون الفرد محبوبا من كل الأشخاص ذوي المكانة في المجتمع، وأن يحصل دائما على تقديرهم و استحسانهم لأفعاله.

2- إذا أراد الفرد أن يكون جديرا بأي قيمة في المجتمع، فعليه أن يتميز بالكفاءة والإنجاز في العمل بدرجة عالية.

3-يوجد في كل المجتمعات بعض الأفراد ذوى النفوس الدنيئة والشريرة، وهؤلاء يجب أن نوقع عليهم أشد العقوبة.

4- إذا لم تحدث الأمور بالطريقة التي يتوقعها الفرد ويتمناها، فليس هناك أمل قط في أي شيء.

5- أسباب تعاسة الإنسان خارجة عن إرادته و أنه لا يوجد أي إنسان بإمكانه التحكم في قدره ومصيره .

6- إذا تعرض الإنسان لخطر ما، فإنه من الطبيعي أن يشعر بالخوف وعدم الارتياح بل بالذعر الشديد، لأنه لا محالة من وقوع المحضور.

7- إن تجنب أو تحاشي بعض مصاعب الحياة أو عدم تحمل المسؤولية أسهل بكثير من مواجهة الصعوبات و تحمل المسؤوليات.

8- يجب على المرء أن يعتمد على الآخرين في تحقيق بعض أهدافه، و أنه بحاجة إلى شخص ما أقوى منه لكي يشعر بالثقة و الأمن.

9- لن يستطيع الإنسان أن يتخلص من ماضيه، فالماضي هو الذي يحدد الحاضر فإذا حدث شيء ما في حياة أي إنسان، فإن أثر هذا الشيء سيظل قائما بلا حدود في حياته كلها.

10- ينبغي أن ينزعج الفرد و يحزن لما يصيب الآخرين من مشكلات و اضطرابات.

11- لا يوجد سوى حل واحد لجميع المشكلات الإنسانية، و أن البشرية ربما تصاب بكارثة إذا لم نعثر على هذا الحل.(معتز سيد عبد الله ومحمود السيد عبد الرحمان، 1994، ص 3- 2)

12- إن السعادة البشرية و النجاح أشياء يمكن الوصول إليها دون جهد.

13- إن هناك مصدرا واحدا للسعادة و إنها لكارثة لو أغلق هذا المصدر.(جمعة سيد يوسف، 2001، ص ص 116-115)

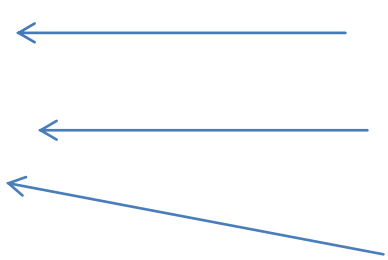
ويفسر (أ.إليس) دور الأفكار اللاعقلانية في السلوك من خلال نظرية تعرف باسم ABC . و جوهر هذه النظرية هو أن الناس يعيشون بقدر كبير من الاضطرابات التي تحدث لهم بناء على أسلوب تفكيرهم الهازم للذات، وغير المنطقي، و خاصة بتبنيهم للتفضيلات و الرغبات و جعلها فروضا مطلقة وتعسفية على أنفسهم وعلى الآخرين، وترى النظرية أن كل البشر يفكرون بطريقة افتراضية استدلالية لذلك يصابون بالاضطراب الانفعالي، ويحدث ذلك بسبب الافتراضات الخاطئة غير المنطقية التي يتبنونها حول أنفسهم وحول الآخرين، أو بالاختبار غير الواقعي لهذه الافتراضات (جمعة سيد يوسف، 2001، ص 110). ويقدم (أ.إليس) نظريته على النحو التالي:

A: خبرة منشطة (حادثة) مثل: وفاة، طلاق، رسوب.

B: نظام المعتقدات (نظام التفكير) حيث يتم إدراك الخبرة المنشطة في ضوء نظام المعتقدات لدى الفرد. ونظام المعتقدات قد يكون عقلانيا (Br) أو غير عقلاني (Bi)

C: النتيجة (استجابة انفعالية) وهي قد تكون عقلانية – صبر، رضا، إصلاح–، أو غير عقلانية – حزن، توتر، قلق –

و يرى (أ.إليس) أنه على الرغم من أن (A) هو الحادث الذي يقع قبل ظهور الاضطراب الانفعالي غير أنه ليس هو السبب الرئيسي و المباشر للنتيجة المتمثلة في الاضطراب الانفعالي (C). و إنما ينتج هذا الاضطراب عن نظام أو نسق التفكير الموجود لدى الفرد الذي يرمز له بالحرف (B) كما يوضحه الشكل الآتي:



العلاقة بين الأحداث والتفكير والنتائج حسب (أ.إليس).

و بالطبع فإن (B) أو نسق التفكير إذا كان منطقيا فإن النتائج ستكون غير مضطربة أما إذا كان هذا النسق غير عقلاني، فإن الاضطراب الانفعالي هو المتوقع كمصاحب للأحداث. (محمود السيد عبد الرحمان ومعتز سيد عبد الله، 1994، ص ص 417 -418)

إذن و طبقا لنموذج ABC للانفعالات فالمشاعر لا تسببها الأحداث أو الأعمال السيئة، و لكنها تحدث نتيجة للأفكار التي لدى الفرد عن تلك الأعمال. و يوضح المثال التالي كيف يمكن لخبرة معينة أن تولد انفعالين مختلفين تماما، وذلك حسب نظرية ABC. و المثال هو عن " أختان تشتركان في غرفة نوم واحدة. وعندما تأويان إلى الفراش تطفئ الأم النور وتغلق باب الغرفة. الخبرة (A): الظلام. واحدة بالنسبة للأختين. الأخت الأولى ليس لديها معتقدات (B) و أفكار غير عقلانية عن الظلام. و الأخت الثانية لديها معتقدات و أفكار غير عقلانية عن الظلام؛ حيث تنتظر في أي لحظة أن يدخل من الشباك عفريت يؤذيها أو أنه موجود فعلا تحت السرير وينتظر حتى ينطفئ النور وينقض عليها. و النتيجة (C) أن الأخت الأولى تشعر بالسعادة لذهابها لتنام وتستريح وتستغرق في النوم، أما الأخت الثانية فإنها تشعر بالخوف الشديد". (حامد عبد السلام زهران، 1997، ص 369)

وقد قام (أ.إليس) سنة 1977 بربط الانفعالات السلبية كالقلق، الغضب و الضيق بالمعتقدات اللاعقلانية التي تساهم في ظهورها، و ذلك من خلال صياغة بعض الأمثلة و التي يمكن إيجاز بعضها في الجدول التالي:

جدول يوضح العلاقة بين الانفعالات السلبية والمعتقدات اللامنطقية حسب (أ.إليس)

الانفعال	المعتقد اللاعقلاني المرتبط به
الانشغال	آمل أن ذلك التهديد لا يحدث ولكن إن حدث فإن ذلك من سوء الحظ

القلق	هذا التهديد يجب ألاّ يحدث، ولكن إن حدث، فإن ذلك سيكون مروعا.
الحزن	إنه لمن المؤسف أن أختبر مثل هذا الفقدان. ولكن لا إجابة لتساؤل لماذا ينبغي ألا يحدث.
الاكتئاب	هذا الفقدان كان لا ينبغي أن يحدث، وإنه لمن المفجع أنه حدث.
الندم	أفضل ألا أتصرف بسوء ولكن إن فعلت ذلك فإن هذا سيئ.
الذنب	يجب ألا أتصرف بسوء، ولكن إن فعلت ذلك، فإن هذا شيئا مروعا وإني إذن لشخص عفن
الضيق	أتمنى ألا يفعل الشخص الآخر هذا، وأنا لا أحب ما فعله، ولكن هذا لا يعني أنه لا ينبغي أن يكسر قاعدتي في التصرف.
الغضب	إن الشخص الآخر يجب ألا يكسر مطلقا قاعدتي في التصرف، وألاّ يكررها

ب- حسب(آرون بيك)Beck Aaron:

قد صاغ (آرون بيك Beck Aaron) نظرية متكاملة فسر على أساسها حدوث الاضطرابات الانفعالية بصفة عامة و الاكتئاب بصفة خاصة. و تعد الفكرة التي تنادي بأن " المعنى الخاص لحادث ما هو الذي يحدد الاستجابة الانفعالية اتجاهه " تعد من بين الأفكار الأساسية في النموذج المعرفي الذي اقترحه (آ.بيك). فطبيعة الاستجابة الانفعالية أو الاضطراب الانفعالي لدى شخص ما حسبه تتوقف على ما إذا كان هذا الشخص يدرك الأحداث على أنها إضافة أو حدث أو تهديد أو اصطدام بالنسبة لمجاله الشخصي الذي يتألف من جملة من الأشياء التي يعطيها الفرد أهمية خاصة، ومن بينها وفي قلب مجاله الشخصي، توجد الذات أو مفهوم الذات. وعلى سبيل المثال فإن الحزن ينشأ من إدراك أن شيئا ذا قيمة للشخص قد فقد، ومن ثم حدث فقدان في المجال الذاتي للفرد، أما إذا أدرك الفرد أو توقع المكسب فإن ذلك يؤدي إلى السرور، كذلك فإن التهديدات إزاء الذات الجسمية أو النفسية بأن شيئا قد يفقد تؤدي إلى القلق.(جمعة سيد يوسف، 2001، ص 102)

وينشأ الغضب من إدراك أن هناك هجوما مباشرا مقصودا يقع على الميدان الخاص بالفرد، وينشأ أيضا من خرق القوانين أو القيم أو المعايير التي يؤمن بها الشخص؛ فالشخص الغاضب يركز على الهجوم ويدركه إدراكا جادا ويركز على إدراك الخطأ الماثل في هذا الهجوم أكثر من تركيزه على أي جرح يصيبه. (باترسون، س.هـ، 1990، ص 103)

ويتفق (آ.بيك) مع (أ.إليس) بأن الانفعالات التي يحس بها الأفراد إزاء المثيرات المختلفة لا تعود إلى هذه الأخيرة في حد ذاتها. و لكنها تتوقف على طبيعة المعتقدات التي يتبنونها. غير أنه يضيف مفهوما جديدا يساهم في تحديد طبيعة و نوعية الانفعال يعرف باسم الأفكار الأوتوماتيكية، والتي يمكن اعتبارها كعملية وسطية تربط بين المعتقد والانفعال. و مفهوم الأفكار الآلية أو الأوتوماتيكية يعد أحد المفاهيم الرئيسية في نظرية (آ. بيك). و هي تعرف بأنها تيار من الأفكار والمعتقدات التي توجد لدى الأفراد من لحظة لأخرى وتظهر في مواقف محددة. و تشير كلمة أوتوماتيكي إلى الطبيعة التلقائية لهذه الأفكار.

و تتميز الأفكار الأوتوماتيكية عن المجرى العادي للأفكار ببعض الخصائص، فغالبا ما تكون هذه الأفكار سريعة و عند حافة الوعي، وتسبق عادةً بعض الوجدان مثل الغضب أو الحزن أو القلق، و يتسق مضمونها مع هذا الوجدان. و هي أفكار معقولة تماماً بالنسبة للمريض و يسلم بأنها دقيقة ولها صفة الحتمية، وقد يحاول الشخص حبسها ولكنها تلح في الظهور.(لبنى حمان، د.ت، ص 241-242)

إن البنى البينفسية للذات هي بيشخصية أساسا، توفر علاقات الشخص إطارا لإثارة بعض الاستجابات التي تتشكل في حد ذاتها عبر استجابات مكتسبة لمنبهات بيئية. هذه هي لغة التفاعل البدني التي تكون إحساسا بالثقة لدى الطفل بالآخرين و بالعالم في ثلاثية الثقة عند إريكسون. الذات تتحرض اجتماعيا. و بدلا من تصور العنف و كأنه فطري في الذات، يصبح العنف علامة سلوكية للذات التي لها توقعات ثقافية لملائمة تجسيد السلوك العنيف المكتسب، كعنف شرعي و لاشرعي، و في هذا الخصوص، يجسد المعتدي السلوك العنيف المكتسب المشرع ثقافيا بشكل علني أو خفي. (باربرا ويتمر، 2007، ص226)

إن البيئة المناسبة لمناقشة العنف هي العلاقات و الارتباطات، و ثلاثية تحويل الصدمة المتنقلة عبر الأجيال. و إن تحديد العوامل في العلاقة التي تشكل تهديدا للفصل –مثل نكران الذات، و الانفصال، و الإهمال، و الاقتحام، و هي عوامل إساءة و استغلال– هو عبارة عن فهم لديناميكية عدم الثقة وراء العنف. (باربرا ويتمر، 2007، ص227)

2-5-2- تعقيب على المقاربة المعرفية للعنف:

حاول علماء النفس المعرفيون في دراساتهم و بحوثهم إلى معرفة كيفية إدراك العقل الإنساني لوقائع و أحداث معينة في المجال الإدراكي أو الحيز الحيوي للإنسان كما يتمثل في مختلف المواقف الاجتماعية المعاشة و انعكاساتها على الحياة النفسية للإنسان مما يؤدي به إلى تكوين مشاعر الغضب و الكراهية، و كيف أن مثل هذه المشاعر تتحول إلى إدراك داخلي يقود صاحبه إلى ممارسة السلوك العدواني و من ثم كانت طريقتهم العلاجية للتحكم في هذا النوع من السلوك العدواني عن طريق التعديل الإدراكي و تزويده بمختلف الحقائق و المعلومات المتاحة في الموقف. إن الاتجاه المعرفي يركز على طريقة تفكير الفرد وإدراكه في تفسير مختلف السلوكات الصادرة منه، وأن محتوى بناءه المعرفي هو الذي يحدد طبيعة اضطراباته الانفعالية، و أن العنف عبارة عن استجابة أو رد فعل تجاه حدث معين يتم ترجمته وفق أفكار الفرد.

2-6-1- المقاربة السوسيولوجية:

إن الغياب الظاهر للوازع الفطري لدى البشر يترك مهمة ضبط الصراع إلى مصادقة السلطة و العرف الاجتماعيين. فيجب أن تكون بيئة البشر الاجتماعية مركز التحريات بشأن العدوان البشري، و ليس الاستنتاجات من السلوك الحيواني. (باربرا ويتمر، 2007، ص22)

يذهب هذا النموذج الاجتماعي النفسي إلى أن أفضل فهم للعنف يتم من خلال التحليل و الدراسة الدقيقة لعوامل البيئة الخارجية التي تحيط و تؤثر في سلوك الأفراد، بالإضافة إلى أهمية دراسة التفاعلات اليومية التي تقع في حياة الأفراد و الجماعات باعتبارها عاملا يهيئ حدوث العنف و ينذر بوقوعه، و تتلاءم المداخل و الاتجاهات

النظرية التي تدرس الضغوط الاجتماعية، و انتقال العنف من جيل إلى جيل آخر، و أنماط التفاعل بين الجماعات الانفعالية المختلفة مع المنظور الاجتماعي النفسي، و من أمثلة تلك النظريات نظرية التعلم، و نظرية الإحباط و العدوان و نظرية التبادل.(Galles, 1979)

حيث أن لكل المجتمعات ثوابت يبنى عليها العقد الاجتماعي، فهي ما يبرر اللامساواة و اللاعدالة و اللاحرية، بل ما يسوغ الإرهاب و العنف، أنها "مقدسات" تلهج بها مجتمعاتنا العربية، فتجعلها حجرة عثرة في طريق كل رغبة في التغيير و الإصلاح الحقيقي...إن اللهج بالثوابت هو كاللهج بالهوية و هي عقبة أمام التغيير، إذ تبقى مبهمات مخزون ثقافي لا تدافع عن الحق في الحياة و الحق في حرية المعتقد و حرية السيادة على الجسد. (رجاء مكي و سامي عجم، 2008، ص107)

و يمكن أن يكون المنطق الذي يحكم العلاقات بين الجماعات الكبيرة و الصغيرة هو منطق التجاذب ما بين منطق السلطة و عواطف الجماهير. (رجاء مكي و سامي عجم، 2008، ص165)

1- الإنتماء للجماعة:

و قد تتعرض الجماعة إلى الزوال بعد بلوغ أهدافها و ذلك بتبعثر الأفراد و لابد لها أن تعمل على ذاتها لشد لحمتها و تقوية وحدتها (كالمجموعة السياسية و الإدارية مثلا)، فتكمن الوسيلة الوحيدة للإبقاء على وجود الجماعة العمل على إعادة تنظيمها و ذلك عبر تمتين و ضمان انتماء الأعضاء.

و يسمح انتماء الأفراد بأن تجري الجماعة ترتيبا في بيتها و لحمتها مستحدثة المواقع و محددة الصلاحيات. و تبدو الصلاحيات في الجماعة المنظمة بمثابة بنية دائمة من الوزائع و الضغوط التي تمارس على الأفراد ليظلوا مستقيمين و منتجين، و تميل الجماعة في ظل البنية هذه إلى التحول إلى مؤسسة، منشأة، بنية جماعية بحيث تناط السلطة بطرف ثالث له الصلاحية في أن يفرض أحكامها ليؤمن لحمة الوحدات المتميزة، و بقدر ما تتميز مهامها و تحكم أنظمتها تتحول بنية الجماعة من بنية جماعية إلى بنية جمعية مؤسسية، و هكذا تتحول الجماعة و لو بعد

حين إلى مجموعة، و يبرز فهمنا للجماعة في مرتبة الظاهرة الآليات النفسية الواعية مثل الإدراك و الذاكرة و التفكر و كافة الانفعالات العاطفية المشتركة.

2- الأدوار و المراكز:

هما مفهومان جوهريان لفهم تصرفات الفرد خاصة في البنية التنظيمية للمؤسسة من خلال موقع الفرد و دوره في التنظيم المؤسسي (أعضاء و قياديين). حيث إن الموقع هو مرتبة في بنية الجماعة و في أحوالها. و يمكن بواسطة التدريب أو بقدرة الشخص نفسه أن يتغير موقعه. (رجاء مكي و سامي عجم، 2008، ص133)

أثبتت الدراسات في علم النفس الجماعي و البيئي أن الجماعات من أصحاب الفئة الواحدة و الانتماء الواحد ينغلقون على ذاتهم و لا يتفاعلون بالضرورة مع الغير (رجاء مكي و سامي عجم، 2008، ص143) و أن التضامن الفئوي قد يصل حتى درجة التطرف لكل نسيج اجتماعي. (رجاء مكي و سامي عجم، 2008،ص143).

و لكل موقع دور، و الدور هو الوجه الدينامي من البنية الاجتماعية، إنه النشاط الذي يقوم به الشخص وفق الموقع الذي تحيله في الجماعة أو في مخطط المؤسسة التنظيمي، و يمكن لصاحب نفس الموقع أن يتخذ أدوارا عدة أخرى إلى جانب دوره الرئيسي. (رجاء مكي و سامي عجم، 2008، ص166)

3- المحيط:

و كما يراها ليفيت Leavitt تتفاعل و تتأثر بعضها ببعض لتصبح الألماسة الحقيقية المعتبرة عن أهمية ترابط عناصرها ليعطوها كامل قيمتها لأن أي تفكك يختزل القيمة الحقيقة لها.(رجاء مكي و سامي عجم،2008، ص166)، و يعني التعرض للمشكلات المعقدة غير المرتبة و لتقل في كثير من الأحيان المستجدة و غير المحددة بوضوح، الإدارة حيث تقع مسؤولية تحويلها لنماذج مرتبة و منظمة و غير ذلك:

1- فهم الواقع المحيط و دراسته.

2- فهم الأفراد

3- اتخاذ القرارات المنطقية

4- الوعي في تقسيم الموارد و الوضعيات

5- تحويل الأشياء المشوشة إلى نظام مرتب قابل للتطبيق.(رجاء مكي و سامي عجم، 2008، ص169)

و في ما يلي بعض النظريات التي ساهمت في تقريب ظاهرة العنف سوسيولوجيا:

أ-نظرية الضبط الاجتماعي:

تنظر نظرية الضبط الاجتماعي إلى العنف على اعتبار أنه استجابة للبناء الاجتماعي فالعنف غريزة إنسانية فطرية تعبر عن نفسها عندما يفشل المجتمع في وضع قيود محكمة على أعضائه، و يرى أصحاب هذه النظرية أن خط الدفاع الأول بالنسبة للمجتمع يتمثل في معايير الجماعة التي لا تشجع العنف، فأعضاء المجتمع الذين لا يتم ضبط سلوكهم عن طريق الأسرة و غيرها من المجتمعات الأولية، يتم ضبط سلوكهم عن طريق رجال الشرطة، و الخوف من القانون، عندما تفشل تلك الضوابط يظهر سلوك العنف بين أعضاء المجتمع.(حسام جابر أحمد، 1997، ص36)

من النظريات الممثلة في هذا المجال، نظرية الاحتواء التي قدمها ريكلز، و التي بناها على افتراض: أنه كلما وجد احتواء خارجي كبير في المجتمع – من خلال الضبط الاجتماعي- استطعنا التحكم في عمليات الانحراف، فإذا كان المجتمع متكاملا بصورة جيدة، مع تحديد دقيق للأدوار الاجتماعية و حدود سلوك الأفراد، و النظام العائلي الفعال، و الإشراف، و تدعيم الأفعال الايجابية، فيمكن احتواء انتشار الجرائم، و لكن إذا كانت أساليب الضبط الخارجية ضعيفة أو غير موجودة، فإن الاحتواء الداخلي و المتمثل في القيود الداخلية و الأنا الأعلى يصبح ذا أهمية في الوقاية من الانحرافات و الجنوح، و تبرز قوة و فعالية الاحتواء الداخلي من خلال مؤشر قوة الأنا و القدرة على تحمل الإحباط، بصناعة بدائل أخرى لإشباع الحاجات، مع الحفاظ على المعايير و القيم الاجتماعية السائدة دون الخروج عنها. (حسام جابر أحمد، 1997، ص128)

ب-نظرية التعلم الاجتماعي:

إن دور التعلم في العنف يتضمن التمييز بين مفهومي، الاكتساب و العادة: بحيث يعتمد اكتساب سلوك القتال على عوامل كيميائية حيوية، أما عادة القتال فتعتمد على التعلم السابق، أي على تاريخ من القتال، إن أنماط القوة المحركة العدائية الموروثة قد تكون جزءا من تكوين الكائن السلوكي، لكن سواء أجرى التعبير عنها أم لا، فإن كيفية التعبير عنها، تعتمد على التعلم. هذا ما يؤيده الدليل الذي يظهر أن "السلوك الهجومي لدى البشر لا يحدث قبل الكلام و المشي"

في حين يرى أنصار نظرية التعلم الاجتماعي أن السلوك العدواني (سلوك العنف) متعلم في غالبه عن طريق ملاحظة نماذج العدوان (الوالدين، المدرسين، الجيرة، الرفاق،...الخ) حيث يقلد الفرد من يقوم بالعدوان -خاصة- إذا حصل هذا النموذج على مكافأة لقيامه به، أو إذا توقع أن نتائج سلوكه ستكون ايجابية. (Lockstey&Douvman, Newman & Newman, 1979,1995)

لقد نشأت نظرية التعلم الاجتماعي كرد على النظرية التي أرجعت العنف و الإجرام إلى أسباب غريزية فطرية لدى الإنسان، و يقر أصحاب نظرية التعلم الاجتماعي إلى أن العنف هو سلوك يمكن أن يتعلمه الإنسان كما يتعلم سلوكيات أخرى، و تكون عملية التعلم هذه منذ المراحل الأولى في حياة الإنسان، من خلال العمليات الاجتماعية المختلفة.

كما وجه "هيلي" Healy النظر لضرورة العناية بالتربية و التنشئة الاجتماعية لأنه اعتقد بأن سلوك العدوان متعلم، و اهتم كذلك بدراسة تاريخ الأسرة و أثرها في حياة الطفل الانفعالية في تفسير العنف و العدوان الذي يؤدي للجناح.

و ينظر أصحاب نظرية التعلم الاجتماعي إلى سلوك العدوان على أنه سلوك اجتماعي متعلم مثل غيره من أنواع السلوكيات الأخرى. و يصف باندورا Bandura العدوان باعتباره مدى واسع من السلوك يتم بناؤه لدى

الإنسان نتيجة الخبرة السابقة التي يكتسب فيها الاستجابات العدوانية، و توقعه أشكالا متنوعة من التدعيم و تلقي المكافئات غير المادية كالمركز الاجتماعي و الاستحسان، و التخلص من الأسى أو العدالة العقابية.

و تقوم هذه النظرية على ثلاثة أبعاد رئيسية:

1- نشأة جذور العدوان بأسلوب التعلم من خلال الملاحظة ثم التقليد.

2- الدافع الخارجي المحرض على العدوان.

3- تعزيز العدوان.

و يؤكد باندورا على أن معظم السلوك العدواني متعلم من خلال الملاحظة ثم التقليد، و هناك ثلاثة مصادر يتعلم منها الفرد بملاحظة هذا السلوك و هي: "التأثير الأسري و تأثير الأقران، و تأثير النماذج الرمزية كالتلفزيون"(محمد الجوهري و آخرون، 1995، ص79)

بمعنى أن الفرد يقلد النماذج التي يلاحظها و المحيطة به، فالأولاد يتعلمون السلوك العدواني من والديهم و مدرسيهم و أصدقائهم، و من خلال مشاهدتهم لأفلام العنف بالتلفزيون، و من خلال قراءة القصص، أو من الحكايات التي يسمعونها، و لكن أيضا بوجود التعزيز، كما أن لمشاهدة سلوك المدرسين العدواني أثناء معاقبتهم لتلاميذهم أثر على التلاميذ في تقليد هذا السلوك و يصبح المدرسين دون أن يشعروا نماذج حية لنماذج عديدة من السلوك العدواني البدني و اللفظي (محمد محجوب و آخرون، 2005، ص46)

و اتجهت بعض الدراسات إلى تأثير الجماعة على اكتساب السلوك العدواني، و التي تتمثل في السلوكيات العدوانية للأقران، و سلوك بعض أعضاء الجماعات التي ينتمي لها من خلال تقديم النماذج العدوانية، أو عن طريق تعزيز السلوك العدواني بمجرد حدوثه. و تعتبر النماذج العدوانية التي يتلقاها الشاب منذ الصغر متمثلة في الوالدين، الإخوة، المدرسين، الأقران و الشخصيات التليفزيونية، مدعمات للسلوك العدواني في حياته الخاصة.(محمد محجوب و آخرون، 2005، ص47)

و من هنا يتضح أن أهم المبادئ الرئيسية التي يحدث بواسطتها التعلم التأكيد على أهمية التعلم عن طريق التقليد بالأنموذج و التدعيم، فالأعمال العدوانية هي إلى حد كبير استجابات متعلمة، و التدعيم هو بمثابة مسهل و ميسر أساسي للعدوان. فالناس تتعلم أداء سلوك معين لأن هذا السلوك أعقبه شيء سار أو إرضاء لحاجة أو يتعلمون أيضا أن يتجنبوا سلوكا ما تعقبه نتائج غير سارة أو مؤلمة، فالفرد يتعلم الانتقام و الثأر مقابل الإهانة في المدرسة بالشجار مع الذي أهانه أو عذبه، لأن والده امتدحه على دفاعه عن حقوقه حينما فعل ذلك. أو الطالب ربما يتعلم ألا يعارض معلمه في حجرة الدراسة لأن المعارضة تغضب المعلم.(أحمد زايد و آخرون، 2005، ص140)

فعملية الاحتفاظ بالسلوك المكتسب تعتمد على عامل التدعيم بشكل مباشر، فالسلوك العدواني سواء استمر أو اختفى أو عاد للظهور مرة أخرى، يرتبط ذلك بمكافأة صاحب السلوك أو عقابه فإذا كوفئ استمر و إذا عوقب توقف حتما.

و لقد قدم باندورا العوامل التي تساعد على استمرار السلوك العدواني في ضوء نظرية التعلم الاجتماعي و هي:

- التدعيم المباشر الخارجي: المتمثل بامتداح الوالدين أو المجتمع لسلوك الفرد العدواني.
- تعزيزات الذات: إذ يرى المعتدي أن سلوكه يجلب له نفعا، يحقق له مصلحة، أو لأفراد أسرته.
- التدعيم البديلي: المتمثل برؤية الفرد المكاسب المادية التي يحصل عليها المعتدي، و تخلصه من الأضرار المحتملة، فيحاول هذا الفرد تقليد المعتدي في عدوانه.
- التحرر من عقاب الذات: بأن يجرد المعتدى عليه من الصفات الإنسانية، و يقنع ذاته بأن المعتدى عليه يستحق الإعتداء عليه و إلحاق الأذى به.(ابتسام عبد الله الزعبي، النظريات المفسرة للسلوك العدواني، لوحظ في 2015/04/14 من موقع (http://www.gulfkids.com/ar/index.php?action=show_art&ArtCat=3&id=1396)

و قد قامت النظرية على جملة من الأفكار المتعددة، نوردها كما يلي: (إجلال اسماعيل حلمي، 1995، ص32)

- أن السلوك العنيف متعلم، يتعلمه الفرد من خلال الأسرة و المدرسة، و وسائل الإعلام.
- أن إساءة معاملة الطفل تؤدي إلى زرع بذور السلوك العدواني مبكرا لدى الطفل، هذا السلوك الذي يبدأ مبكرا و يستمر في علاقات الطفل سواء مع أصدقائه أو إخوته، ثم بعد ذلك مع والديه و مدرسيه.
- إن العديد من الأفعال الأبوية العنيفة تبدأ كمحاولة للتأديب و التهذيب.
- انتقال سلوك العنف عبر الأجيال، فالعلاقة المتبادلة بين الأب و الابن، و كل الخبرات التي يصادفها الطفل في مرحلة الطفولة المبكرة تساهم في تشكيل شخصية الفرد عند البلوغ.
- إن أفراد الأسرة خاصة الأقل قوة يصبحون أهدافا ملائمة للاعتداء الناتج عن إثارة البغضاء بينهم و هذا الاعتداء البغيض يركز على رغبة مرتكب العنف فيما إذا كان الفعل العدواني محاولة للتحكم أو محاولة للإيذاء و إيقاع الألم.

إن تعلم الفرد للسلوك العنيف يتم عبر خطوات متعددة و مختلفة، حيث يحدث تعلم سلوك العنف في الغالب عندما يصبح الفرد على بعض الإثباتات عن سلوك العنف، أو يتوحد مع نماذج الأدوار التي يراها و يتأثر بها في حياته، كما أن الفرد قد يلجأ أحيانا إلى العنف كأسلوب لحل المشكلات و يتم ذلك بناء على خطوات للتعلم تبدأ بنقد الآخرين و اتخاذ موقف منهم.(مصطفى عبد المجيد كارة، 1985، ص294)

و كانت نظرية ساذرلاند sutherland الارتباط المغاير "Differential Association محاولة لوصف تأثر الأفراد بالبيئة الاجتماعية، و ما يترتب على ذلك من اتجاهات نحو السلوك العدواني و تفسر هذه النظرية السلوك الإجرامي كأي سلوك على أنه مكتسب بالتعلم بكل ما تتضمنه هذه العملية من عناصر و ميكانيزمات مألوفة.

و يتم هذا التعلم عن طريق مخالطة الآخرين و الاتصال بهم و على الأخص نطاق الجماعات ذات الارتباط كالأسرة و جماعة اللعب، و يتضمن هذا التعلم توجيه الحوافز و البواعث إلى السلوك العدواني إذا رجحت النعوت

المجندة لانتهاك القانون على النعوت المعارضة لهذا الانتهاك، بمعنى أن الشخص يكتسب من بيئته و اتصالاته المختلفة لعناصر البيئة، آراء مختلفة تحبذ السلوك الاجتماعي، أو تشجع على عدم التزامه، فإذا رجحت كفة الآراء الأخيرة، مالت الشخصية إلى العنف مما يؤدي إلى أحد أوجه السلوك الإجرامي بعضها أو كلها، و يضيف ساذرلاند أن الاتصالات أو الارتباطات المختلفة ليست جميعا في قوة واحدة، فإن قوتها تتراوح على أساس التكرار و الاستمرار و الأولوية و الشدة.

و إذا كان سلوك الفرد يمر عبر خطوات متعددة و مختلفة، فكذلك نجد أن مؤشرات أو محددات استجابة الأفراد لسلوك العنف تختلف باختلاف النماذج السلوكية التي تلقاها الطفل في مراحله الأولى، و كذلك أسلوب التنشئة الاجتماعية، و يتم هذا عن طريق التقليد و الملاحظة و مدى تدعيم الأشخاص المهمين في حياة الطفل كالوالدين و الأقران و المدرسين بالإضافة إلى وسائل الإعلام المختلفة.(سميحة نصر عبد الغني، 2003، ص120)

وفقا لنظرية التعلم الاجتماعية، و على النقيض من نظرية العدوان–الإحباط، تولد الإثارة البغيضة حالة عامة من الإثارة العاطفية، التي يمكنها تسهيل أي عدد من الاستجابات"، إن تحريض المرء بسبب شيء لا يحبه يخلق إثارة عاطفية قد تحتوي على استجابات متنوعة. يعتمد السلوك الناتج على كيفية تقويم مصدر الإثارة عقليا، و على أنماط الاستجابة المكتسبة لتحمل الضغط، و على الفعالية النسبية لهذه الأنماط.

يقابل مصدر النفور عبر أحكام قيمية، و تاريخ شخصي، و توقع نتائج مرجوة. قد يستجيب بعض الناس للأوضاع الكريهة بطلب المساعدة و الدعم، و يستجيب آخرون بالانسحاب، و آخرون بجهود إنجاز إضافية، و بعضهم الآخر بتخدير النفس بوساطة المخدرات و الكحول، و البعض الآخر عبر حل بناء للمشاكل. إن القوة النسبية لإثارة الغضب و الخوف عاطفيا ضمن ظروف حزن و ميول مرافقة أو استجابات، تعتمد على الحالة المكانية و التعلم المسبق. (باربرا ويتمر، 2007، ص28)

تحرض الإثارة المؤلمة بعض الأعمال العدائية. فمعظم الحالات، التي تقود الناس إلى الاعتداء –مثل الإهانات أو التحديات الكلامية أو المعاملة غير العادلة– "تكتسب تلك القدرة المنشطة بوساطة تجارب التعلم". يتعلم

الناس كره أناس آخرين أو مهاجمتهم إما عبر مواجهات مباشرة و مقيتة معهم، أو عبر تجارب إنابة رمزية تستحضر الكره" (باربرا ويتمر، 2007، ص29)

و ما يمكن أن نخلص إليه من خلال سرد نظرية التعلم الاجتماعي، نجد أنها نابعة من النظرية السلوكية جاءت ردا على أفكار سيغموند فرويد، فالعنف لا ترجعه إلى سمات شخصية و إنما تفسر سلوك العنف تفسيرا اجتماعيا، فترى أنه وسيلة يتخذها الفرد لتحقيق أهداف معينة و في بعض المجتمعات قد يكون هذا السلوك غير مستهجن، و بالتالي فهو جزء من أجزاء ثقافة ذلك المجتمع و الوسائل أو المؤسسات التي يتعلم منها الفرد أسلوب العنف متعددة و متنوعة، و كذلك الأساليب كالعقاب و الثواب و التدعيم.

و بالعودة إلى مونتاغو، فإنه نظرا إلى مقدرة التعلم المتطورة جدا لدى البشر، يجب أن يتعلم الإنسان أن يكون إنسانيا من خلال الثقافة، فـ"الأمور المكتسبة المدانة" من فساد فطري، و عدوان مبرمج و "الوحش" و الحيوان المفترس، بوصفها قتلة متوحشين، هي تراكيب من صنع الإنسان تهدف إلى تسهيل فهم العدوان و قبوله.(باربرا ويتمر، 2007، ص19)

إن منظومة الإعتقاد الفكرية – بما فيها أحكام القيمة، و التاريخ الشخصي، و توقعات النتائج المرتقبة– تضع الذات، بوصفها محرضة اجتماعيا، ضمن سياق من السلوك المقبول و غير المقبول، يتوجه الدافع الاجتماعي بواسطة قبول السلطة المتضمنة في نماذج و رموز سائدة في ثقافة ما عبر الخطاب التاريخي الثقافي القادر على إعطاء أسماء للسلوك، و القادر على تحديد معايير التنوع السلوكي المقبول و غير المقبول في المجتمع. الآن و قد وضعت الذات في سياقها، بوصفها ذات محرضة اجتماعيا، فسوف يناقش موضوع العدوان ضمن هذا النموذج. (باربرا ويتمر، 2007، ص21)

و من الانتقادات التي وجهت لهذه النظرية: أنها لا تتعرض بتعمق لكيفية تعلم الأفراد أن يكبحوا جماح غضبهم.(اجلال اسماعيل حلمي، 1995، ص 34)

كذلك يمكننا القول أن العنف قد يكون نتيجة تحدي صعوبات و معوقات في حياة الفرد الذي يسعى دوما لإشباع حاجاته و دوافعه و رغباته، كما يمكن أن يتولد العنف و العدوان لدى الفرد أو الجماعة عند محاولة إثبات الذات، و تحقيق الأهداف الخاصة و التي غالبا ما تتعارض مع ما يفرضه المجتمع من نظم و قوانين، حيث لا تولد مع الناس أنماط جاهزة من السلوك العدواني، عليهم تعلمها. فأنماط السلوك الجديدة نتيجة مزيج من الهبة البيولوجية و التجربة. (باربرا ويتمر، 2007، ص30)

ينقسم التعلم بالمراقبة إلى أربع عمليات متفرعة و مترابطة. أولا، إن عمليات الانتباه توجه استكشاف النشاطات المقبولة و تصورها. يلي التصورات الأولية هذه العملية الثانية، و هي تصوير السلوك المشاهد بوساطة الذاكرة، لأن السلوك المشاهد يصبح طفيفا من دون ذكراه. فمن خلال ترميز مؤثرات محاكاة عابرة في صور، أو كلمات، أو أنماط رمزية أخرى، تتحول في تصور الذاكرة إلى مرشدات سلوك دائمة. تزداد القدرة على التعلم بالمراقبة مع تزايد المقدرة على ترميز التجربة. بعدها يجب تحويل هذه التصورات الرمزية إلى سلوكيات ملائمة. أما العملية الثالثة، و هي إنتاج المحرك، فتنظم اندماج الأعمال الأساسية في نماذج استجابة جديدة.

ت- نظرية التفاعلية الرمزية:

يرجع أصحاب هذه النظرية، جذور النظرية التفاعلية الرمزية إلى أفكار عالم الاجتماع الألماني ماكس فيبر الذي أكد على أن فهم العالم الاجتماعي يكون من خلال فهم اتجاهات الأفراد الذين نتفاعل معهم، و إن فهم الظواهر الاجتماعية يكون من خلال تحليل الفعل الاجتماعي في المجتمع ثم تولى تطويرها الكثير من علماء النفس الاجتماعي من أمثال جورج هربت ميد.

أما التفاعل الرمزي يشير إلى: ذلك التفاعل الذي يأخذ مكانه من الناس من خلال الرموز، و معظم هذا التفاعل يحدث على أساس الاتصال القائم وجها لوجه لكنه يمكن حدوثه بأشكال أخرى كالاتصال الرمزي الذي يحدث بينك و بين المؤلف عندما تقرأ جملة له و يحدث أيضا عندما تطيع أو تخالف الإشارة الضوئية و إشارة عدم التجاوز، كما أن التفاعل الرمزي هو الحد الفاصل بين الإنسان و الحيوان، فالإنسان وحده هو القادر على التعامل بالرمز و

يتفاعل بواسطته، و مقدرة الإنسان في إنتاج الرمز و استعماله لم تأت بين يوم و ليلة، و إنما جاءت حصيلة تطور مستمر لمئات السنين.

و تقوم نظرية التفاعل الرمزي على فكرة الفعل الاجتماعي، و ترى أن الفعل الإنساني سواء كان ذا طابع فردي أو جماعي، فهو ليس سلوكا عشوائيا، و بالتالي هو بعيد عن ما يسمونه "الفوضى"، ذلك أن الحياة الاجتماعية ليست حلبة صراعية بطبيعتها الاجتماعية، أو مسرحا حربيا مفتوحا، فيه يتصارع الكل ضد الكل، بل العكس فهناك مجموعة من القواعد التي يتحدد بموجبها النظام العام الذي يوجه سلوك الأفراد و الجماعات.

و يرى أصحاب نظرية التفاعل الرمزي أن العنف سلوك يتم تعلمه من خلال عملية التفاعل فالناس يتعلمون سلوك العنف بنفس الطريقة التي يتعلمون بها أي نمط آخر من أنماط السلوك الاجتماعي، و هنا الكثير من الأمثلة التي تؤكد أن سلوك العنف يتم تعلمه عن طريق عملية التنشئة الاجتماعية التي تقوم بها الأسرة، و قد يتم تعلم الطفل لسلوك العنف بطريقة مباشرة عن طريق المثل أو القدوة.(إجلال، 1995، ص288).

و قد كانت الأبحاث التي قام بها "تالكوت بارسونزTalcot Parsons" حول الفعل الاجتماعي من أكثر الدراسات بلورة و إيضاحا لهذا المفهوم، حيث يرى بارسونز أن ضروب السلوك البشري التي تكون موجهة بمجموعة من المعاني، و التي يكونها الفاعل عن العالم و المحيط الخارجي، هي التي تكون ما يسمى بـ"الفعل الاجتماعي" .(parsons, talcott .p85)

و تبرز الخاصية الجوهرية للفعل الاجتماعي –حسب بارسونز– من خلال حساسية الفاعل لمعاني الأشياء، و مدى إدراكه لهذه المعاني، و دوره تجاه المؤثرات التي تنقلها و الفاعل في نظر بارسونز هو كائن يعيش موقفا معينا لابد من فعله، و ما هو إلا نتاج لإدراكه لمركب من الإشارات التي يتلقاها من بيئته و يستجيب لها.(محمد عوض عبد السلام، 1986، ص49–51)

ترى نظرية التفاعل الرمزي أن الكائنات الإنسانية تسلك إزاء الأشياء في ضوء ما تنطوي عليه هذه الأشياء من معان ظاهرة لهم، و أن هذه المعاني هي نتاج التفاعل الاجتماعي في المجتمع الإنساني، و يرى أصحاب هذه

النظرية أن الجانب الأهم في التنشئة يقع على عاتق الأم، و يشاركها في ذلك الآباء و الأجداد و المعلمون (Zigler, 1969) كما أن التنشئة الاجتماعية تعتمد على العمليات التفاعلية و على المعاني المكتسبة للذات و الآخرين، و هذا يؤكد على اختلاف أدوار الأسرة و الرفاق و المدرسة في دعم هذا التنميط، كما يرى أصحاب هذه النظرية أن العدوان سلوك يتم تعلمه من خلال عملية التفاعل، و قد يتم تعلم الأطفال السلوك العدواني (العنف) بطريقة مباشرة عن طريق القدوة التي تتمثل لدى أعضاء الأسرة كما يمكن أن يكتسب الأطفال سلوك العدوان (العنف) على اعتبار أنه شيء مستحب في مواقف معينة، و أنه وسيلة لحل المشكلات و الصراعات، و هو الطريقة الوحيدة للحصول على الاحتياجات، و أداة ضرورية للنجاح في الحياة، و بذلك فإن بعض الآباء لا يمانعون في تدريب أبنائهم على الخشونة، لأنهم يعتبرون العنف (العدوان) جزءا ضروريا من الحياة و نمطا سلوكيا مرغوبا خاصة عند الذكور، و بذلك يكون العدوان سلوكا متعلما و يمكن تجنبه أو التخفيف من حدته عن طريق تغير مضمون عملية التنشئة الوالدية، و إحداث بعض التغيرات الثقافية و مشاركة المدارس و وسائل الإعلام لعملية التغير (Elkin&Handle, 1975)

و خلاصة الأمر، نجد أن نظرية التفاعل الرمزي قد ركزت على تعلم سلوك العنف و أهملت تماما عناصر هامة جدا في حياة الأفراد، كسمات الشخص الممارس للعنف و الهدف من ممارسة العنف و كذا الدوافع التي دفعت الفرد لممارسة العنف ضد نفسه أو ضد الآخر، و كذلك أغفلت مساهمة الضبط الاجتماعي في تحديد ماهية و أنواع سلوك العنف، و متى تكون محبذة، و متى يعاقب عليها الفرد، و حتى اقتراح أصحاب النظرية بعلاج العنف و التخفيف منه من خلال إحداث تغييرات ثقافية من خلال مؤسسات التنشئة الاجتماعية و وسائل الإعلام، و هو اقتراح صائب، و لكن لا ننسى أن هذا التغيير مرتبط بالبناء الثقافي العام، إضافة إلى أننا قد نجد داخل المجتمع الواحد تنوع و تعدد ثقافي.(جودت بني جابر، 2004، ص132)

ث- نظرية الأنساق العامة:

كما طرح Straus نظرية عن "الأنساق العامة" لتفسير العنف داخل الأسرة على وجه الخصوص (Straus M, 1923) حيث يفسر العنف داخل الأسرة من خلال النظر إلى الأسرة باعتبارها نسق اجتماعي مفيد يسعى لتحقيق هدف محدد، و يسعى دائما إلى تحقيق التكيف الاجتماعي، و النظر إلى العنف باعتباره نتاجا أكثر من كونه حالة مرضية فردية، و يرى Straus أن التغذية المرتدة الموجبة في النسق تخلق عنف حلزوني صاعد إلى أعلى، على حين تخفض التغذية المرتدة السالبة معدل العنف.

ج-النظرية البنائية الوظيفية:

المنطلق الأساسي لهذه النظرية يقوم على فكرة العدوى الاجتماعية حيث يفقد فيها الأفراد التفكير المنطقي في إطار الجماعة و في هذا المجال يرى فستنجر Festinger و آخرون وجود سيكولوجية أطلق عليه اسم اللاتفرد و هذه الأخيرة تؤدي إلى زيادة السلوك الاندفاعي الاجتماعي، بما في ذلك العنف و ذلك لاعتباره من السلوكات المرفوضة اجتماعيا، و تعود فكرة العدوى الاجتماعية إلى توافر البيئة الاجتماعية على عناصر قبول العنف و تشجيعه.(عدلي، 2002، ص44)

كما يرى ميرتون أن الانحراف يحدث حينما يحدث تعارض بين الوسائل التي يحددها البناء الاجتماعي و الأهداف التي تعمل غالبا على تنظيم و ضبط الأفراد، و تحقيق حاجاتهم النفسية و الاجتماعية، و تقوم بتدعيم القيم الايجابية التي تدعم التماسك و الاستقرار داخل المجتمع، و لما تغيب هذه الأدوار الايجابية، يسود المجتمع حالة من اللامعيارية تعمل على انتشار العنف، و تفرز أفراد عنيفين لا يعرفون أسلوبا للحياة سوى أسلوب العنف.

ح- نظرية اللامعيارية:

الانومي أو اللامعيارية عند دوركايم تعني اللاقانون و اللاقاعدية و تنم جميعها عن التركيب الذي يؤدي إلى حالة اللانظام أو اللاقانون و إلى افتقار مفهوم السلوك إلى القاعدة و المعيار التي يمكن بها و بناء عليها قياس أو تميز السلوك السوي عن السلوك غير السوي. و في حالة انتشار حالة اللامعيارية تصاب القيم و الأعراف و

القوانين في المجتمع بالضعف و الوهن و تفتقد بذلك القاعدة التي تعتمد عليها بسبب عدم القبول أو عدم جدواها و القناعة بها و بالتالي يحدث قلق و توتر لدى الفرد و بالتالي ارتباكه أو عزلته عن المجتمع.

تعنيANOMIE اللامعيارية، انعدام القانون أو انعدام الخطة، أو انعدام الثقة. و عندما يستعملها المتخصصون في العلوم الاجتماعية فإنهم يشيرون إلى خاصية تتعلق بالبناء الاجتماعي، أو في أحد الأنظمة الاجتماعية التي يتركب منها، و ليست لحالة ذهنية. فهي تعبير عن انهيار المعايير الاجتماعية التي تحكم السلوك، كما تعبر أيضا عن ضعف التماسك الاجتماعي. و عندما تنتشر حالة اللامعيارية بشكل واسع بين أعضاء مجتمع من المجتمعات، تفقد القواعد التي تحكم السلوك فيه مفعولها أو قوتها(Clinard, B,M 1971)

و يرجع دوركايم حالة الأنومي التي تسود مجتمع ما إلى عدم استقرار ذلك المجتمع و تعرضه لتغيرات سريعة لا يتمكن الأفراد خلالها من التكيف مع القيم الجديدة التي تصاحب هذه التغيرات، و ينشأ اضطراب في العلاقات بين هؤلاء الأفراد و بين النظام الاجتماعي، مما يؤدي إلى حالة من اللاتوازن حيث يتعرض المجتمع إلى التفكك الاجتماعي.(أوسيوف، 1990، ص238)

و عندما تتحطم المعايير الاجتماعية، تفقد سيطرتها على سلوكات أعضاء المجتمع، فالفرد في هذه يصبح غير قادر الوصول للقيام بدوره الاجتماعي، و بالتالي يفقد مكانه في المجتمع، مما يؤدي إلى الشعور بعدم الرضى، و بالتالي الاندفاع غالبا للانحراف و العنف.

مع أن هذا المفهوم اقترحه دوركايم، إلا أنه لم ينتشر في أدبيات علم الاجتماع و بقية العلوم الاجتماعية إلا بعد أن كتب ميرتون مقالته المشهورة، في نهاية العقد الثالث من هذا القرن و سماها (البناء الاجتماعي و الأنومي)، و حظيت باهتمام كبير و واسع من استخدامات المفهوم بحيث أصبح صالحا لتفسير أنواع كثيرة من أنماط السلوك المنحرف، بما في ذلك الأمراض النفسية، و الإدمان بأنواعه، و مختلف جرائم الكبار، و جنوح الأحداث.

ما يؤخذ على هذه النظرية أنها قصرت عوامل السلوك الإجرامي على عامل التفكك الاجتماعي وحده و لا يمكن التسليم بهذا القول بالقطع، حيث أننا نجد فئة معينة من أفراد المجتمع دون البعض الآخر يقدمون على ارتكاب

الفعل الاجرامي، على الرغم من تأثرهم جميعا بعامل التفكك الاجتماعي، و بناء عليه فإن التفكك الاجتماعي أحد العوامل التي تجتمع مع العوامل الأخرى سواء البيئية منها أو الفردية حيث تتفاعل جميعا في إنتاج الفعل الإجرامي.

ح-الاتجاه الفينومينولوجي "الظاهراتي":

إن الأصل في العنف عند الظاهرتية مرتبط بالجنس أو النوع في كل المجتمعات البشرية و الملاحظ كذلك التأثر الواضح بالثقافة في كل المعاني التي أطلقت على العنف من خلال تحديد الإطار التفاعلي القائم على علاقات السيطرة و التبعية، و الذي يحدث بداخله العنف، فنجد أنه نتاج مجموعة من التناقضات الاقتصادية، الايديولوجية القانونية و الثقافية في المجتمع الأوسع و يظل الرجل هو المسيطر و المتمتع بالسلطة داخل هذا البناء و يقول الظاهراتيون أن العنف الأسري تحدث عملياته غالبا داخل المنازل و هذا النمط من العنف لا يقتصر على الطبقة المتوسطة بل على جميع الطبقات.(إجلال اسماعيل حلمي،1995، ص ص50-64)

و كانت النظرية الظاهراتية "الفينومينولوجية" قد احتلت مكانة معتبرة في دراستها للعنف و ذلك من خلال طرقها لهذا الموضوع من منظور جديد، ينطلق من التركيز على دراسة التجربة الذاتية للإنسان في تفاعلاته، و علاقاته بالآخرين، و العنف هو الأسلوب و الطريقة المعينة للدخول في علاقة مع الآخر، و أبرز رواد هذه النظرية هو الباحث "إينار" حيث أبرز هذا الأخير أن تأكيد الذات يتم في حالة من الجبروت السحري من خلال إنكار الآخر بواسطة العنف، و يتجسد العنف في إطار صدمة من علاقة الفرد مع الآخرين، و هو وليد عملية تغير و تحول بطيء يحدث داخل نفسية الأفراد، فيعمل هذا التحول للقضاء على عواطف الحب، و المشاركة، و يستبدلها بالسلوك و الفعل العنيف.(مصطفى حجازي، التخلف الاجتماعي، ص200)

خ-نظرية الإحباط:

يقبل منظرو الغريزة الفكرة القائلة إن دافع العدوان أو غريزته تنبع تلقائيا, فتحدث سلوكا عدوانيا. لكن لا يوجد بعد مثل هذا النوع من الدافع الموروث. من جهة أخرى، يقبل منظرو الغريزة فكرة تفترض بقاء الدافع العدواني المثار نشيطا إلى أن يجري تفريغه بنوع من العدوان. هنا يصبح العدوان نتيجة للإحباط الذي يحل محل الغريزة من

حيث هي مصدر تنشيط. النظريتان متشابهتان جدا، إذ يمكن تفسير شيوع الإحباط بأنه وجود طاقة عدوانية زائدة لدى أشخاص يحتاجون إلى تفريغها.

يعد نود لارسن Knud Larsen لورينزو من بين المنظرين، الذين يدعمون مثل هذه الفكرة كالتالي: تقدمت الانجازات التكنولوجية بسرعة أكبر من الكوابح الفطرية، و بالتالي ضعفت فرصة الأشخاص للتخلص من الطاقة الزائدة. فيجب أن يجد البشر مخرجا أو فرصة "لتفريغ طاقاتهم العدوانية" أو تنفيسا عبر الرياضة و النشاطات التنافسية الأخرى. يفترض هذا أن مستويات أدنى من العنف ستحصل بعد التفريغ نظرا إلى بقاء مستويات أدنى من الطاقة العدوانية. و يلاحظ لارسن أن هذا الافتراض يغفل إمكان أن النشاطات التنافسية يمكن أن تقوي عادة العدوان بدل من خفضها السلوك العدواني. (باربرا ويتمر، 2007، ص25)

لقد فقد عدوان الإحباط، أو نظرية الدافع قيمته التفسيرية في ضوء البرهان أن للإحباط آثارا مختلفة على السلوك". فالعدوان لا يتطلب الإحباط. إن إثارة الإحباط أو الغضب هو شرط يسهل العدوان، و إن كان شرطا غير ضروري له، يضم الإحباط تنوعا كبيرا جدا من الشروط تتراوح من الهجوم الجسدي إلى الحرمان، و من الهزيمة إلى التحرش و الإهانة.

أدخل اللغة كي تكبح العنف، فلولا كبح الذات، لما وجد الكيان الاجتماعي. لا تحل اللغة محل عنف سابق، أو معين، و ليست هي بملحق لبقية العنف في المجتمع, " إن اللغة تعبير عن هذا الكبح الذاتي". و حتى عندما تكون اللغة استفزازية. يمكن الإجابة عنها باللغة، و هذا تبادل غير فعلي في العنف. فاللغة أكثر من مرجعية و تثقيفية، بل هي "نبذ صامت للعنف". (باربرا ويتمر، 2007، ص120)

و بحسب صياغة ريكور، يعطى الكلام أفضلية، بحيث تجري الهيمنة على العنف بوساطة المقدرة العقلانية الأقوى، نظرا لأن العقلانية مشبعة بالقيمة الثقافية، التي تمكن الاستقامة و التي ترمز إلى الموائمة مع منطق المعايير الثقافية المتضمنة في استخدام اللغة. (باربرا ويتمر، 2007، ص123)

2-6-2- التعقيب على المقاربة الاجتماعية:

إن العنف إفراز من إفرازات البناء الاجتماعي، حيث يحدث العنف عندما يفشل المجتمع في تقديم ضوابط قوية على سلوك الأفراد كما أنه نتاج للإحباطات التي تحدثها اللامساواة البنائية بين الفقراء و الأغنياء، فالأفراد يتعلمون العنف في المنزل بنفس الطريقة التي يتعلمون بها أي نوع من أنواع السلوك.(أوسيوف، 1990، ص236)

فقد كانت هناك محاولة لصياغة نظرية جديدة في نهاية القرن التاسع عشر بواسطة مدارس معينة عرفت في ذلك الوقت باسم أصحاب (النظرية الحيوية الاجتماعية Bio Socio Logist) فقد اعتقد أصحاب هذه النظرية أن جميع أفعال الإنسان أنما تحدث نتيجة عاملين هما: الفرد ذاته، و البيئة.

من كل ما تقدم يتضح أن السلوك الاجتماعي عند الفرد يتكون نتيجة عوامل كثيرة متداخلة مما يستحيل معها إرجاع سلوك معين أو اتجاه أو قيمة معينة إلى عامل واحد أو إلى عدد بسيط من العوامل و إن يكن عامل واحد أو بضع عوامل أكثر أثرا في بعض الأحيان من غيرها من العوامل. فلا نستطيع مثلا إرجاع اتجاه فرد معين إلى طبقة اجتماعية معينة و نقف عند هذا الحدث لأننا عندئذ لا نستطيع أن نفسر اختلاف أفراد الطبقة الواحدة في القيم و بنفس الطريقة لا يمكننا إرجاع اتجاه الفرد إلى المهنة أو الوراثة فقط...(رجاء مكي و سامي عجم، 2008، ص166)

و من أهم الانتقادات التي يمكن أن نسجلها حول هذا الاتجاه هو صعوبة الوصول إلى تعميمات علمية، عند دراسة العنف دراسة واقعية و السبب في ذلك عدم تماثل و اتفاق الخبرات الذاتية للأفراد.

ترجع أغلب النظريات الاجتماعية السلوك العنفي و السلوك الاجرامي إلى تأثير العوامل و القوى الاجتماعية الخارجية، و إن أخذت التفسيرات السوسيولوجية أشكالا متعددة، غير أنها تتقارب جميعا في كون السلوك العنفي يخضع في مجمله إلى عمليات اجتماعية واحدة و يدعو الكثير من أنصار التفسير السوسيولوجي للسلوك العنيف إلى إهمال الفروق الفردية ففي نظرهم أن الظروف و العوامل الثقافية و الاجتماعية هي التي تجعل

جمهور الأفراد يتناغم مع المعايير و القوانين السائدة داخل المجتمع أو بالعكس، فقد يؤدي الخلل الثقافي و الاجتماعي بالأفراد إلى التمرد على المعايير و القوانين السائدة.(فريق من الاختصاصين. 1975، ص82)

ذلك أن التركيز على دراسة أنساق المجتمع اجتماعيا و ثقافيا من أجل تكملة الجانب النفسي لشخصية الفرد سواء كان عنيفا أو معنفا، إضافة إلى الموقف الذي يحدث فيه العنف، و اشتمل التفسير السوسيولوجي لظاهرة العنف على مداخل متعددة منها الإيكولوجي و الاتجاه الظاهراتي "الفينومينولوجي" دون أن ننسى كذلك النظريات الكبرى التي كان لها اسهام فعال في تفسير ظاهرة العنف كالنظرية البنائية و الوظيفية.

قد يصنف عنفا أو سلوكا عنيفا عندما لا يكون مشرعا بواسطة القيم و الأعراف الاجتماعية، كما أن القيمة التقديرية للتكاليف الاجتماعية قد تكبح الفاعل عن المشاركة في سلوك عنيف أو إكراه، فالمبادرة بالسلوك العنيف تعتمد على خيار مرتبط اجتماعيا، و ليس على الدافع الفطري، كما تزداد فاعلية الإكراه، و تختفي الإنطباعات السلبية المقترنة باستخدامه عبر تشريع الفعل. (باربرا ويتمر، 2007،ص 47)

هناك حاجة ماسة في العالم المعاصر إلى أن نسأل أسئلة، ليس فقط عن اقتصادات و سياسات العولمة، بل أيضا عن القيم و الأخلاق و حس الإنتماء. (أمارتيا صن، 2008، ص184) حيث يحتج أمارتيا صن بأن الصراع و العنف يدعمها اليوم وهم هوية متفردة، و الواقع أن هناك اتجاها متزايدا اليوم لرؤية العالم باعتباره فدرالية أديان (أو "ثقافات" أو "حضارات")، مع تجاهل أهمية الطرق الأخرى التي يرى بها الناس أنفسهم، و التي تختص بالطبقة أو النوع أو المهنة أو اللغة أو الآداب أو العلوم أو الموسيقى أو الأخلاقيات أو السياسة. و المحاولات على مستوى الكوكب لوقف مثل هذا العنف تعوقها الفوضى المفاهيمية التي تتولد عن فرضية وجود هوية منفردة و مفروضة على الإنسان بشكل قدري. و عندما تعرف العلاقات بين البشر يتم تصغيرهم و وضعهم داخل صناديق صغيرة.

2-7-1- المقاربة البيئية:

إن المنظور الإيكولوجي يهتم بطبيعة تأثير البيئة الاجتماعية على أفرادها، و كيف تساهم هذه البيئة بتوافر عوامل بيئية معينة إلى التأثير على الأفراد و دفعهم إلى السلوك العنيف و يركز هذا المدخل كذلك على العلاقة بين البيئة الطبيعية و الإنسان، و تعتبر نظرية الضغط البيئي أو الضغط و المشقة من أهم النظريات البارزة في المدخل الإيكولوجي، و تعمل على توضيح العلاقة بين ضغوط البيئة و مدى تأثيرها على انتهاج سلوك العنف في الحياة الاجتماعية سواء بطريقة فردية أو جماعية.(علي محمد المكاوي، 2002، ص33)

و المنظور الإيكولوجي اشتمل على عدة نظريات نذكر منها:

أ- نظرية الضغط البيئي:

غالبا ما ينظر إلى عناصر البيئة على أنها تشكل ضغوطات كالحرارة الشديدة مثلا، أو الازدحام، الضوضاء و مشقة التنقل خاصة داخل المدن، أو التلوث، إضافة إلى الضغوطات الناتجة عن العمل، أو الضغوط التي تتولد على الإنسان، مما يسبب له مشقات في الحياة تجعله مشحونا دوما بالانفعالات التي قد تؤدي به إلى ممارسة العنف، و جملة العناصر البيئية سالفة الذكر يكون تأثيرها بصورة نسبية، فهي قد تحدث في موقف ما و لا تحدث في موقف آخر، كما قد تحدث لشخص ما، و لا يتعرض لها شخص آخر، و هذا الضاغط ليس حتميا أو آليا، فمجرد وجوده يؤدي إلى حدوث مشكلة لدى الفرد، فقد لا يكون دوما يمارس تهديدا أو يولد مشقة، و هذا يتوقف على تقدير الذات للضاغط و مدى إحساسه به و درجة تأثير هذا الضاغط عليه.(أحمد مصطفى العتيق و أخر، 1994، ص9)

ب- نظرية الموارد الاجتماعية:

تدور نظرية الموارد الاجتماعية على فكرة – شبيهة بما طرحه مالتوس- و هي أن زيادة عدد السكان بمعدل يفوق و يكبر الموارد البيئية المتوفرة، مما يؤدي إلى التنافس و الصراع بين البشر، و ذلك أن نقص الموارد البيئية، و بالمقابل زيادة اليد العاملة يؤدي إلى الصراع و غالبا ما يتحول هذا الصراع في مراحل معينة إلى عنف.

ج- نظرية الحرمان البيئي:

يرى أصحاب نظرية الحرمان البيئي أن البيئة التي لا تستطيع إشباع احتياجات أفرادها سينتج عنها شعور بالحرمان يدفع الأفراد لممارسة العنف، و بالتالي فالبيئة الاجتماعية هي المسؤولة عن السلوك العنيف، خاصة إذا كانت أحوال الفرد تتدهور بينما أحوال الآخرين في تحسن مستمر، مما يزيد من حدة الشعور بالحرمان، مما يؤدي بالفرد إلى الإحساس بالفشل و الإحباط، ثم السخط على المجتمع و أفراده، مما يؤدي بالفرد إلى الاندفاع للتمرد و استخدام العنف.(عدلي محمود سمري، 2002، ص8)

د-نظرية الإحباط البيئي:

إذا كانت النظرية النفسية ترى كذلك أن الإحباط الذي يتولد داخل الفرد يدفعه لممارسة العنف ضد المجتمع، ترى النظرية الاجتماعية الايكولوجية أن البيئة هي التي تتسبب في صناعة الإحباط عند الفرد، و لا تساعده على تحقيق ذاته و النجاح فيها، مما يؤدي بالفرد إلى انتهاج العنف.(المنجي الزايدي،2007، ص98)

هـ-المهمشين:

يرى أصحاب هذه النظرية أن الفئات الاجتماعية المهمشة، و التي غالبا ما تكون بيئاتها في الأحياء العشوائية التي تعاني غالبا من نقص المرافق و الخدمات الضرورية، مما جعل ساكني هذه الأحياء يشعرون بالإهمال، و التوجه نحو الانتقام، و يكون سبيلهم عادة اتخاذ العنف كوسيلة للمطالبة بالحقوق و الانتقام من الآخر.(إسماعيل قيرة و أخرون، 2004، ص36)

حيث طرح Garbarino 1977 في أواخر السبعينات –النموذج الايكولوجي في تفسير الطبيعة المعقدة لظاهرة إساءة معاملة الطفل من خلال النقاط التالية:

- يركز المنظور الايكولوجي على التطور و التكيف المتبادل بين التنظيم و البيئة.
- يركز المنظور الايكولوجي على التفاعل الداخلي و مجموعة الأنساق المتداخلة التي يحدث في ظلها التطور الإنساني، يضع المنظور الايكولوجي في اعتباره الصلاحية الاجتماعية، أي مسألة نوعية البيئة.

- يحدد المنظور الايكولوجي العوامل السياسية و الاقتصادية و الديموغرافية التي تشكل نوعية الحياة للأطفال داخل الأسرة.
- و يعد التدعيم و الاستحسان الثقافي لاستخدام القوة الفيزيقية ضد الأطفال و الاستخدام غير الملائم للأسرة من أهم العوامل المؤدية إلى إساءة معاملة الأطفال.

و قدم ايخهورن نظرية (الجناح الكامن) (فرج أحمد فرج، 1964)، و ترى فريدلاندر أن هذا المفهوم يعتبر الاسهامات الأساسية في فهم شخصية انحرافات المذنبين، و الذين يمارسون العنف، و قد وجه هذا المفهوم الأنظار إلى دراسة الاضطراب الأساسي المؤدي إلى نشوء و تكوين الشخصية العدوانية. و أن أهم النتائج المترتبة على هذه الدراسات هو أنها أوضحت أثر اضطرابات الظروف البيئية على نمو الأنا لدى الطفل و ما ينجم عن ذلك من اضطرابات في قيام الأنا الأعلى بوظيفته، فقد فطن ايخورن إلى أن السلوك العدواني كثيرا ما يؤدي إلى ظهور خبرات ليست في حد ذاتها طبيعة صادمة، كما أنه فطن إلى أن مثل هذه الخبرات تؤدي إلى سلوك معاد للمجتمع إذا ما كان هناك استعداد لمثل هذا السلوك، و كان ايخهورن يرى أن مثل هذا الاستعداد ليس إلا توقف الشخصية عن النمو و الارتقاء فهو يرى أن الأنا لدى العدواني لا يزال خاضعا لسيطرة مبدأ اللذة، و أن هذا هو السبب في الإعراب عن الحوافز و النزاعات بصورة أكثر يسرا و سهولة، مما نجده عادة لدى الشخص الذي يحكم الأنا لديه مبدأ الواقع، و تتجلى أهمية هذا المفهوم في نواحي كثيرة، إذ أننا نعرف جيدا أنه لا يمكن التحكم في العدوان إلا باستخدام برنامج فعال و مجد للوقاية.

2-7-2- التعقيب على المقاربة البيئية:

من خلال سردنا لأهم النظريات المدرجة تحت الاتجاه الايكولوجي، نجد أنها قدمت تفسيرات معقولة لظاهرة العنف، غير أنها لم تتطرق إلى الواسطة التي ينتقل من خلالها تأثير البيئة الاجتماعية إلى الأفراد و الجماعات في التعامل مع تلك المؤثرات، كما أن الفكرة مؤداها أن العنف يتولد من جراء التهميش نتيجة لا يمكن تعميمها لأننا نلاحظ ممارسة عنيفة في بعض الأحيان في الأحياء الراقية.

و من بعض صور الضغوط البيئية الظروف المناخية و مظاهر التمدن من الأصوات الصاخبة و الأضواء و الإعلانات، كما يمكننا إسقاط منظور الضغط البيئي على الضغوطات التي تتولد عن البيئة الاجتماعية: كالبطالة و نقص الدخل و التضخم و غيرها، هذه المشكلات إذا توفرت تؤدي بالإنسان إلى انتهاج مختلف أعمال العنف.

2-8-1-المقاربة الثقافية:

إن هذه المقاربة تمكننا من فهم بعض الجزئيات الأساسية لظاهرة العنف في مجتمع ما و آليات اشتغالها في تشكل الظاهرة، و هكذا، فان اكتشاف الأجزاء المخفية من خطاب ما أو ممارسة اجتماعية أو أثر ثقافي، لمعرفة كيف تمارس دورها ضمن البنية العامة للظاهرة، و عندئذ نتوصل إلى إمكانية أكبر وفعالية أكثر لمعرفة شروط إنتاج ثقافة معينة والوظائف التي تملؤها هذه الثقافة و تقوم بها في بلورة الأفعال العنيفة و الخطاب المبرر لها.(P-P.85-175,T.WALHAIM : ,2001)

إن مكونات النظام العام و الأسس التي يقوم عليها تكمن في المعايير، و القيم و أنساق الفعل، و الأنماط الثقافية عموما، و هذا الكل الثقافي يكتسب معنى سواء من قبل الفرد أو الجماعة من خلال ما يؤديه من وظائف، يصبح الفاعل قادرا على التنبؤ بسلوكه و التحكم فيه، و التنبؤ كذلك بسلوك الآخر.

وضح ميرتون أن الثقافة السائدة، تحدد الأهداف العامة التي يجب أن يسعى الجميع لتحقيقها. كما تتضمن نفس الثقافة الطرق التي تعتبرها مقبولة و تتمشى و المعايير الثقافية، و التي على الجميع الاختيار من بينها للوصول إلى الأهداف العامة. لكن يوجد و في أي مكان و في كل زمان أفراد يعملون للوصول إلى الأهداف العامة، بطرق تختلف كثيرا عن تلك التي حددتها نفس الثقافة، و المهم في الأمر أن ميرتون اقترح أن السبب الرئيسي وراء اختيار بعض الأفراد السبل غير المعيارية للوصول إلى الأهداف العامة يرجع لخاصية البناء الاجتماعي. أي كأنه وضع المسؤولية على المجتمع في المقام الأول، و ليس على الفرد مرتكب السلوك المنحرف. و يرى بعض الباحثين أن المجتمعات البدائية و الريفية غالبا ما تتميز بالانتظام و الانسجام في ظروفها و مطالب أفرادها و أهدافهم، فتكون حياة الأفراد يطبعها الانسجام لا التعارض و الصراع عكس المجتمع الحضري حيث

تتميز العلاقات الاجتماعية فيه بالصراع و عدم الانسجام و التجانس بين أفراده و رغباتهم، مما يؤدي إلى تضارب المصالح و الصراع بين فئة الفقراء و الأغنياء، و فئة الجاهلين و فئة المتعلمين، و فئة المتدينين و فئة الفاسقين، و يأتي السلوك الاجرامي –حسب هذه النظرية– كأثر لعامل عدم الانسجام الاجتماعي أو التفكك الاجتماعي، الذي يتخذ صورة تصارع القيم في المجتمعات المختلفة.

يعد نموذج التحليل الاجتماعي الثقافي من نماذج التحليل الواسعة النطاق للعنف، حيث يتم تناول العنف و الانتهاك في ضوء ما يؤدي إليه البناء الاجتماعي و الاتجاهات و القيم الثقافية من عدم مساواة بين أفراد المجتمع و جماعاته، و تعد النظرية البنائية الوظيفية، و نظرية الثقافة الخاصة للعنف من أبرز المداخل التي تندرج تحت النموذج الاجتماعي الثقافي في تحليل العنف و الانتهاك. (السمري، 2000)

تقارب ميشال هنري henri michel في كتابه البربرية بتناول مسألة العقلانية الأخلاقية "يقول أفلاطون أن المعرفة تؤدي إلى الخير، المقدس يقوم بإضاءة كل الأشياء". فرغم أن الشعوب الغربية هي الأكثر تحضرا و تثقفا في العالم هي الشعوب التي ارتكبت أكثر الأفعال همجية و بربرية و جنونا في التاريخ، إذن كيف تعجز الثقافة من منع الإنسان من السقوط في مستنقع العنف و الجريمة ؟

إن الاعتقاد بطبيعة العنف الفطرية، الذي ينتقل عبر الأعراف و المعتقدات الرسمية المعتمدة في الثقافة الغربية، يسهم اسهاما مباشرا في قبول العنف و المصادقة عليه في تلك الثقافة، و من ثم في تصديره إلى المجموعة الكونية الأكبر.

أ- تعريف الثقافة:

يمكن تعريف الثقافة وفق ثلاث طرق، كما يرى نورثروب فراي noryhropfrye. هناك أولا كأسلوب حياة، أي تلك الطرق التي يمارس المجتمع من خلالها طقوسه الاجتماعية اليومية. تتضمن هذه الطرق آداب المأكل و المشرب، و الملبس. إن أسلوب العشاء الجماعي عند الصينين و استخدامهم العيدان في مقابل الأكل الفردي، و استخدام أدوات الطعام في شمال أمريكا هو أحد أمثلة هذه الآداب، ثانيا: هناك الثقافة كإرث مشترك من الذكريات

و العادات التاريخية المنقولة بشكل رئيسي عبر اللغة المشتركة و هناك ثالثا، التعبيرات الخلاقة في المجتمع، التي تتجسد في هندسة البناء، و الموسيقى و العلوم و المؤسسة التعليمية و الفنون التطبيقية. (بربرا ويتمر، 2007، ص7)

إن تحليل فراس قريب مما أخده جوزيه ميغوازبونينو miguezbonino jose عن بول ريكور pole ricoeur، و هو نموذج التكوين البشري ثلاثي المستويات في الحضارة، حيث المستوى الثاني، ينسجم مع "روح" الحضارة، تشتمل هذه الروح على العادات، و المواقف، و العلاقات، التي تنظم كيفية عمل الثقافة، و بالتالي فإن أي تغيير في الروح يؤثر في المؤسسات، التي تدعم الروح و تجسدها. (بربرا ويتمر، 2007، ص8)

إن تثمين العنف في الثقافة الغربية هو نتيجة الحوادث التاريخية، حيث اكتسب التشريع الرسمي للإيمان بالعنف الضروري و الطبيعي قيمة بقاء. لقد أظهر تحليل نظرية التعلم الاجتماعية و اضطراب ضغط عقب الصدمة أن الغضب و السلوك العنيف هما، قبل كل شيء، استجابتان للأحداث المقيتة، التي عدت مناسبة للبقاء. إن سوء التكيف المميز لإعادة تمثيل الصدمة عند البشر في بيئتهم بغية بقائهم قد يؤدي إلى تحول في العلاقات، من علاقات بين الذات و العالم، إلى علاقات استعادة الثقة في التفاعل الاجتماعي المؤثر، هذه القوة التي تفترض العنف و تعزز تقييمه في الثقافة على نحو متزايد بوصفه تسلية وفق الرمزية المنتشرة، سواء كان ذلك في الألعاب الإلكترونية أو في وسائل الإعلام.

كذلك إن العنف بحسب والتر و بارك يتحدد ثقافيا، فبعض الناس يقصدون بفعلهم إيذاء الأخرين و لكنهم بحسب قواعدهم الثقافية و معتقداتهم لا يريدون بتلك الأفعال العنف.

يستمر العنف ضد الأطفال في البيداغوجيا السامة التي تفرض طاعة الطفل لوالديه و تكبت مشاعره. و غالبا ما يكون للإساءة النفسية و الكلامية و العاطفية آثار مدمرة أطول على الضحايا. و إن توافر المبرر الاجتماعي للعدوان في الثقافة، التي تشتمل على ديناميكية الضحية – الجاني في الممارسة الاجتماعية المتوقعة،

"فينزع نحو كبح الفرد أو تسهيل إطلاقه التهديدات بحق الآخرين و معاقبتهم" بهذه الطريقة يحتفظ العنف بمشروعيته الاجتماعية ضد الأطفال بموجب البيداغوجيا السامة.(باربرا ويتمر، 2007، ص49)

و برغم التعريف المستخدم في منظمة الصحة العالمية من ناحية ثانية فإنما يحدد العنف بارتباطه بصحة الأفراد و عافيتهم. و هنا كسلوكيات خاصة –كضرب القرين أو الزوج – يمكن أن يشار إليها عند بعض الناس على أنها ممارسات ثقافية مقبولة، و لكنها تعتبر من أعمال العنف بحسب المقتضيات الصحية الهامة للأفراد. (إيتينج. كروغ و رفاقه، 2002،ص 5)

و اهتمت كارن هورني: K.Horney بالناحية الثقافية، و أثرها في خلق الاضطرابات و الانحرافات و كذلك أثر العوامل الاجتماعية في اكتساب القلق، و كانت ترى أن القلق الأساسي ينشأ عن شعور الطفل بالعجز في عالم مليء بالعداء و التناقض، و أن هذا القلق يدفع الفرد إلى أن يتخذ من العالم الاتجاهات الثلاثة:

- اتجاه ضد الآخرين.
- اتجاه مع الآخرين.
- الانسحاب بعيدا عن الآخرين.

و تنظر هورني إلى (العدوان/الجناح) على أنه أسلوب تكيف للقلق، و تربط بين أشكال (العنف/الانحراف) و بين الحاجة العصبية للتملك و الشهرة، و السيطرة و الحب و غيرها مما يزيد القلق و يقلل الأمان.

و هذا يعني أن الحياة جديرة بالثقة، و هذا، على الأغلب، ما لا تؤمن به الثقافة. إنها مدمنة بفرط إثارة العنف و الإنتقام السريع. فالثقافة تؤمن أن الأبطال الأفراد فقط هم موضع الثقة من خلال هيمنتهم على بديلهم المعتدي، فيدام إدمان البطل الضحية. إن الثقافة شكاكة. فالعنف، بوصفه قاعدة، كان "معروفا" لقرون بسبب تكرار تحويل الصدمة و تعزيزه. و نادرا ما كان للثقافة الفهم أو التقاليد لحل ثلاثية الصدمة بنجاح على نحو جماعي، حيث يجري إبعادها إلى عالم التلفاز الإفتراضي و أجهزة الكمبيوتر بغية الاكتشاف، و الراحة و اللعب. إنها متحررة من وهم الملاذ التقليدي للمؤسسات الدينية و لا تثق بها لأن تسلل أنماط العنف يظهر في نفاق الإيمان السامي و

الممارسة السيئة. فالعالم الافتراضي ذاته مملوء بقصص الصدمة، التي تكرر الديناميكية و تعززها من خلال الصدام بالإنابة و اقتران الصورة التبعيدي. إذ تجعل الثقافة من حل صدمة البطل فنتازيا كي تواجه صدمة الظل غير المحلولة، و ذلك في ذاكرتها الجمعية و في وسائل الإتصال. إن تقليص الثقافة عملية الثقة و تلك الصور و المؤسسات و الأشخاص المرتبطين بها إلى تسليع بطولي/نجومي استغلالي هو تعبير عن تآكل الثقة المشخصنة المرنة، التي يستعاض عنها بالتملك الشكاك الخائف من الخسارة و الرفض أكثر مما هو مصلحة ذاتية استهلاكية. (باربرا ويتمر، 2007، ص244)

إن الانتباه إلى التفاعلات الثقافية، داخل إطار عريض، يمكن أن يكون طريقة مفيدة لتقدم فهمنا للتنمية و التغيير، و سيكون مختلفا عن كل من تجاهل الثقافة كليا(كما تفعل بعض النماذج الاقتصادية ضيقة التفكير)، و عن تمييز الثقافة باعتبارها قوة مستقلة و ثابتة، لها حاضر لا يمكن تغييره. واقع لا يمكن مقاومته (كما يبدو أن المنظرين الثقافيين يفضلون). إن وهم القدر الثقافي ليس مضللا، بل يمكن أيضا أن يؤدي إلى إضعاف شديد، حيث إنه يمكن أن يولد شعورا بالقدرية و الإحجام بين الناس الذين توصف ثقافتهم بعدم التميز. (أمارتيا صن، 2008،ص 119)

لا شك في أن خلفيتنا الثقافية يمكن أن يكون لها تأثير هائل و رئيسي في سلوكياتنا و تفكيرنا, كذلك، نوع الحياة التي نعيشها لابد أن يكون متأثرا بخلفيتنا الثقافية. و يمكن أن تؤثر الخلفية الثقافية أيضا في إحساسنا بالهوية و إدراكنا للانتماء إلى جماعات نرى أنفسنا أعضاء فيها. (أمارتيا صن، 2008،ص117)

هناك عدد من التأهيلات التي ينبغي أن تتم، بينما نعترف بتأثير الثقافة في حياة الإنسان و أعماله، أولا: و بقدر أهمية الثقافة نفسها، إن الثقافة ليست ذات أهمية متفردة في تقرير حياتنا و هوياتنا، هناك أشياء أخرى مثل الطبقة، و العنصر، و النوع و المهنة، و السياسات، لها دورها المؤثر أيضا، و يمكن أن يكون دورا شديد القوة. ثانيا: الثقافة ليست صفة متجانسة –يمكن أن تكون هناك تنويعات هائلة حتى داخل الوسط الثقافي العام نفسه.

ثالثا: الثقافة لا تقف ساكنة بلا حركة. حيث هناك تأثيرات ثقافية عميقة، تصور أهمية التغير، المتصل –كما هو في الغالب– بالنقاش العام و السياسة العامة. و يمكن أن يكون أي افتراض بالثبات– سواء تصريحا أو تلميحا– خادعا بدرجة كارثية. و الإغراء الذي يجرنا نحو استخدام الحتمية الثقافية غالبا ما يأخذ الشكل اليائس من محاولة رمي مرساة الثقافة على مركب سريع الحركة. و رابعا: الثقافة تتعامل مع حتميات أخرى للإدراك و العمل الاجتماعي، و على سبيل المثال، إن عولمة الاقتصاد لا تجلب المزيد من التجارة فقط، بل تجلب أيضا المزيد من الموسيقى و السينما. لا يمكن أن نرى الثقافة كقوة معزولة مستقلة عن المؤثرات الأخرى. إن افتراض الانعزال– الذي يثار غالبا ضمنيا– يمكن أن يكون شديد التضليل. و أخيرا: ينبغي أن نفرق بين فكرة "الحرية الثقافية". التي تركز على حريتنا سواء للاحتفاظ بأولوياتنا أو تغييرها (على أساس معرفة أعظم أو تفكير أكثر، أو في ما يتعلق بذلك، على أساس من تقييمنا للعادات و التقاليد المتغيرة)، و بين "تقدير المحافظية الثقافية"، التي أصبحت قضية كبيرة في خطاب التعددية الثقافية (و التي تؤيد غالبا استمرار نظم الحياة التقليدية لدى المهاجرين الجدد في الغرب). هناك بلا شك حالة قوية لتضمين الحرية الثقافية بين القدرات البشرية التي يقدرها الناس، لكن هناك حاجة أيضا إلى فحص مدقق للعلاقة الدقيقة بين الحرية الثقافية و أولويات التعددية الثقافية. (أمارتيا صن، 2008، ص 117–118)

فعلى الرغم من أن مواقف و معتقدات ثقافية أساسية معينة قد تؤثر في طبيعة تفكيرنا، فليس من الضروري أن تقرره كاملا، فهناك تأثيرات عديدة على تفكيرنا، و لسنا بحاجة لأن نفقد قدرتنا على وضع طرق أخرى من التفكير في الاعتبار فقط لأننا نتطابق مع مجموعة معينة، و قد تأثرنا بعضويتنا فيها. فالتأثير ليس مثل التصميم الكامل، و تبقى الاختيارات رغم وجود –و أهمية– التأثيرات الثقافية.

كما أن ما يسمى بالثقافات ليس من الضروري أن يتضمن أي قائمة استثنائية محددة من المواقف و المعتقدات التي يمكن أن تصوغ تفكيرنا. و الحق أن كثيرا من هذه "الثقافات" تحتوي على تنويعات داخلية جديرة

بالاعتبار، و مواقف و معتقدات مختلفة، ربما تكون مضمرة داخل الثقافة نفسها في صورتها العامة العريضة. (أمارتيا صن، 2008،ص48)

2-8-2- تعقيب عن المقاربة الثقافية:

إن الرابط بين تفسيرات العنف و مضامينه الثقافية و قبول السلوك العنيف في المجتمع، يشتمل تحري هذه المسألة على قبول مباشر و غير مباشر معا للافتراضات بخصوص العنف، هناك دوامة من العنف يشرعها و يعززها الإيمان، أو التقييم المعرفي للعنف القائل إن العنف تعبير ضروري عن الغضب. فكيفية التعبير عن العنف تعتمد على القيم و المعتقدات الاجتماعية التي يفسر من خلالها معنى الانفعال و السلوك، الذي يعبر عنه، و التعبير عن الغضب يعتمد على توقعات السلوك الاجتماعية، و على السماح بذلك السلوك حيث يتكيف الانفعال و التعبير عنه اجتماعيا. و تبعا لهذه النظرة، لا يوجد خط سببي مباشر من الدافع إلى السلوك، الذي يكون الدافع العكسي. بل إن الدافع هو شبكة تعطي الأولوية للإثارة العاطفية، و التقييمات العكسية، و المغزى الرمزي، و المعتقدات المعتمدة، و السلوك المتبنى اجتماعيا.

مابين العنف كظاهرة و الثقافة كإطار، جدلية واضحة، و علاقة ملتبسة دون شك. فما بين "عنف الثقافة" و "ثقافة العنف" عملية نقدية تقل ممارستها. (رجاء مكي و سامي عجم،2008،ص52)

إن العنف عبارة عن استجابة سلوكية مكتسبة و مروضة –من خلال الموروث، و المحاكاة الرمزية، و التجربة. لقد جرت المصادقة عليه ثقافيا طوال قرون و أعيد تعزيزه عبر الخطاب الثقافي و عبر فعل تحول الصدمة. و بالتالي، يتطلب منع السلوك العنيف و المسؤولية عنه إعادة تقويم للترميز و المؤسسات الثقافية، إضافة إلى معنى السلوك الإنساني المسؤول.(باربرا ويتمر، 2007، ص258).

إن الواقع المعاصر قد أزال الحدود القديمة بين الأفكار و من ثم بين الثقافات و كون ثقافات جديدة. هكذا تظهر طرق تفكير جديدة...تستجيب الاحتمالات امحاء الحدود بين الأفكار إلا أنها تتميز بقدر مماثل من الجمود و اللاواقعية. إن إحدى الاستجابتين تحاول أن تتمسك بالحدود القديمة بشكل محافظ. و الاستجابة الثانية تميل إلى

محو الحدود جميعها، حيث أننا لا نستطيع تفسير أشكال الحياة الجديدة إلا بمعرفة الأشكال السابقة و التشوش المعاش اليوم فهو نتيجة لأهداف لم تتحقق و هوية اجتماعية سياسية ثقافية لم يكتمل تكوينها بعد. و الغريزة العدوانية تنميها الثقافة بحيث تتفادى تدميرها لنفسها و توجه نحو الخارج ضد الثقافات الأخرى. و يعتمد على فرويد الذي يعلمنا أن الإنسان تكمن حقيقته تحت السطح الخادع و هو مخلوق تكتنفه العقد و الرغبات الجنسية البدائية و الدوافع الممزقة اللاأخلاقية...(رجاء مكي و سامي عجم،2008، ص53)

إن ثقافة الجماعة و المجتمع من خلال العادات و التقاليد و الممارسات الاجتماعية تحدد ميول الفرد لارتكاب السلوكات العنيفة من غيره، كما أن هناك سلوكات تعتبر عنيفة في مجتمع و لا تعتبر عنيفة في مجتمعات أخرى خاصة فيما يتعلق في التفاعلات التي تحكمها طبيعة العلاقات بين الأشخاص و تحكمها الأدوار و المراكز في المجتمع الواحد.

حيث ينمو العنف و يترعرع في غياب الديمقراطية و احترام حقوق الإنسان و انعدام الحكومات الجيدة. و إننا كثيرا ما نناقش كيف يمكن " لثقافة العنف " و بيئتها نتنشئ جذوره وتنميها. و هذه حقيقة صريحة.(ماندیلا، 2002، ص1)

و مادامت كل ثقافة تنبني على جملة من القيم الكبرى، فإن هذه القيم المتميزة لا تلبث أن تتحول إلى معتقدات فكرانية أي إيديولوجية، و الأصل في المعتقد الفكراني أنه لا يبقى حبيس الفضاء الذهني، و إنما يخرج إلى الفضاء العملي، إن عاجلا أو آجلا، و هكذا، فإن المتطرف أو المتشدد، و هو ينشر ثقافته، يسعى بكل ما أوتي من وسائل التأثير، إلى نقل قيمتها الكبرى إلى مستويات معتقدات قطعية تتحول إلى أفعال عنف، على أساس أن هذه الأفعال أفعال مبررة تقطع دابر الظلم و ضرورية تعيد الحقوق إلى أصحابها، و هكذا، فكل تطرف –أو كل تشدد– هو، بالقوة، إرهاب، إلى أن يأتي اليوم الذي يصير فيه إرهابا بالفعل، لأن مآل التطرف – أو التشدد– أن يتنزل على الواقع، حتى و لو طال الزمن. (طه عبد الرحمن، 2017، ص50)

إن الأنماط الثقافية للعنف هي أشكال من القبول و الإقرار، التي تعبر عنها خطب الرموز و المؤسسات و المعتقدات و المواقف و الممارسات الاجتماعية في الثقافة.(باربرا ويتمر، 2007، ص6)

2-9-1- المقاربة الإعلامية في تفسير العنف:

إن وسائل الإعلام و الفضائيات التي تطلعنا كل صباح على أخبار العنف في العالم، قامت أخيرا بالتغلغل داخل نفوسنا إلى درجة أننا أصبحنا لا نرى العالم إلا من خلالها.(رجاء مكي و سامي عجم، 2008، ص161) و نحن نعيش في عصر العولمة و الانفتاح المعلوماتي و الإعلامي فإن الخبر ينتشر بسرعة البرق، و التلفزيون ينقل الخبر لحظة حدوثه و بكافة حيثياته. (رجاء مكي و سامي عجم، 2008، ص283)

حيث نلمس مدى سيطرة و تأثير العولمة و وسائل الإعلام على مجتمعاتنا، إضافة إلى الوضع الاقتصادي الصعب و المعيشي المتأزم، كل ذلك ساعد على هز عقائد و عادات و تقاليد المجتمعات المحافظة و جعلها تنجرف في تيار شكلي آخر يكرس إعلاميا وضع المرأة- الجسد أي الموضوع و ليس الذات كما يجسد حركات الإثارة و الإغراء و الايحاءات الجنسية. (رجاء مكي و سامي عجم، 2008، ص307)

و بفضل تطورها دخلت التكنولوجيا الحياة الإنسانية الخاصة: اقتحمت عالمنا فازدادت التساؤلات حول صلاحية الحياة الاجتماعية السابقة فهزت القيم و تشبعت المخاطر من جهة، و تسببت بعلاقات توتر و أزمات نفسية من جهة أخرى (ربما كانت نتيجة ازدياد العرض و الطلب و تنوع الاستهلاك و ضيق الوقت) لقد ساهمت التكنولوجيا بشكل مباشر في عملية انتقال و تنقل للقيم الاجتماعية: فقد تنقل الـ tabou (و لم نقل أنه أزيح تماما) و انتقل العنف معه عبر مدارات عدة، فالمحرمات لم تعد هي هي في سلم القيم، منها ما استبيح و منها ما تحول. إلا أنه يمكن القول أن السلوك السلطوي الأبوي الذي كان ينجم قبلا كردة فعل على تخطي المألوف تحول إلى سلوك عنيف من نوع آخر، و لا يحكم أن يكون بالضرورة ما بين الأب و ابنه بل ربما كان من الذات و إلى الذات كتعاطي المخدرات و الأمراض الفاتكة و الانهيارات العصبية، و منهم ما يرصد ارتفاع نسب الطلاق... إنها محنة الإنسان بين شعارات الحداثة و العولمة و بين نظمه الأولى. (رجاء مكي و سامي عجم،2008، ص66)

ينتج من الترافق بين الغضب و العنف و التكنولوجيا في الموروث العسكري خوف من الغضب، و التكنولوجيا بوصفهما عنيفين و مدمرين و جائرين، فيصبح الغضب بحد ذاته شيئا يجب خشيته، و كبته، و نكرانه، و بفعل ذلك، على نحو أقل بكثير من تعبيره المناسب غير المؤذي، يؤدي الغضب إلى عزل المرء عن تجربته و عن تجارب الآخرين. يصبح الغضب مجسدا في سلوك غير اجتماعي يتعزز عبر نقل قبول تثمين العنف و بخس العاطفة و الجسد في عملية تحويل الصدمة ضمن أنماط العنف الثقافية، و هكذا هي الحال أيضا مع التكنولوجيا. و بوصفها امتدادا للجسد، فإن تاريخ التكنولوجيا هو مرآة ثقافتها.

إن التكنولوجيا عبارة عن امتداد موروث القيم الثقافية في زمانها. و يمكن إن تقوم بعكس غير مباشر لتلك القيم، التي يتردد المجتمع في الإعتراف بها. (باربرا ويتمر، 2007، ص251)

لقد تغيرت العادات القديمة و العلاقات التي تربط الأبناء بآبائهم نتيجة الانفتاح التكنولوجي بعد أن كان الزواج ربما يتم من دون حتى رؤية العروس. (رجاء مكي و سامي عجم،2008،ص67)

كما أن عدم اكتمال التنظيم الاجتماعي المتمثل بدخول تقنيات العولمة إلى دول العالم الثالث و عدم القدرة على استيعابها أدى إلى تسلل روح استهلاكية مقلدة و لا مفر من السقوط بفخها، طالما أن لغة الإعلانات مؤكدة و مصرة و المجتمع الاستعراضي لابد من أن يتأثر و من أن ينجرف من دون مناقشة المبادئ و من دون اعتماد منهجية مسؤولة عند مواجهة المخاطر، فها هي –رغم تبريرها– تلك الألعاب العنفية (كألعاب الفيديو و بعض برامج التلفزة و الألعاب اليدوية القتالية) تتحاشى الجهد في حل التعقيدات و في حل المشاكل للقضاء المباشر على السبب بهدف الإنغماس في اللعب و عدم مناقشة المبادئ. إنها ألعاب تعمل جاهدة لإزالة الحواجز كلها لبلوغ الغاية دون الخوف من تحمل مخاطرها، و القتل(قتل القوي للضعيف) مبرر: تكنولوجيا رائعة لم تعهدها الأجيال السابقة، فدمية اليوم التي لا تملك الثراء لا تواكب الموضة. و هي دمية تجذب و تثير على التخيل و تعزيز رغبات الأمومة إلا أنها ليست ملك الطفل الفقير، التكنولوجيا بعالمها الخاص صار الجميع مرغم على اللحاق بها و بتطوراتها. و بعد أن كانت اللعبة تشبه الطفل أصبح الطفل يشبه لعبته، إلا أنه و من نواح أخرى فإن التكنولوجيا كانت عاملا عاما

وسيطا لضبط العنف السياسي. نذكر على سبيل المثال، أن التصويت و الفرز الإلكتروني يحد من القبلية و هي وسيلة شهدتها أمريكا و لاقت الكثير من الاستحسان.(رجاء مكي و سامي عجم،2008،ص67)

إن التكنولوجيا نتاج عنف مصادق عليه ثقافيا ساعدت في إنتاجه. فقد طورت التكنولوجيا مع العسكرة، على شكل أدوات حرب، و برفقة نظام صناعي استغلالي. تضفي الرموز الثقافية للتكنولوجيا على ذاتها مسحة تدمير و سيطرة، و من هنا تشجع هذه التداعيات قلقا و خوفا ثقافيين من التكنولوجيا و نتاجها. فمن خلال موروثها العسكري، للتكنولوجيا صلات بالعنف و الغضب و مع غيظ التمرد و الجور ضد المعتدي، و مع صرخة الحرب لدى البطل. هذه الصلات المتصارعة تنتشر في ألعاب الفيديو و في ترويج طرائق تقنية جديدة كمساعدات للبطل: أسرع، أصلب، أقوى، و الأفضل في إزالة المنافسة. (طه عبد الرحمن، 2007، ص214-215)

بدأ الاهتمام بدراسة العنف و آثاره على الفرد و المجتمع بعد الحرب العالمية الأولى حيث زادت نسبة الجرائم و العنف و المشكلات الاجتماعية بشكل ملحوظ بعد هذه الفترة مما دفع بالباحثين إلى تقصي الأسباب و دوافع ذلك حيث حاولوا معرفة الدور الذي تلعبه وسائل الإعلام في التسبب بهذه المشكلات الاجتماعية من جهة، و تحديد الدور الذي تلعبه في التصدي لهذه المشكلات من جهة أخرى، و قد تمخضت دراساتهم عن نتائج كثيرة لخصت مسألة طبيعة الذي تحدثه وسائل الإعلام. و يمكن تلخيص هذه النتائج حسب تسلسلها كما يلي:

أ- **نظرية التأثير القوي أو المطلق (نظرية الرصاصة الإعلامية):** يرى أصحاب هذه النظرية أن وسائل الإعلام لها تأثير قوي و مباشر على الفرد و المجتمع يكاد يبلغ حد السطوة و الهيمنة و هذا التأثير قوي و فاعل مثل الرصاصة، و لا يفلت منه أحد.

ب- نظرية التأثير المحدود لوسائل الإعلام: اهتزت نظرية الرصاصة الإعلامية أمام نتائج الدراسات الميدانية التي قام بها باحثون في ميدان علم النفس الاجتماعي حيث تبين لهم أن تأثير وسائل الإعلام محدود جداً إذا ما قورن بالتأثير الذي تحدثه عوامل أخرى أطلقوا عليها العوامل الوسيطة كالأسرة، و اتجاهات الفرد، و قادة الرأي، و الأحزاب، و عوامل أخرى كثيرة، تحول هذه العوامل دون التأثير المطلق أو القوي لوسائل الإعلام على الفرد.

ج- نظرية التأثير المعتدل لوسائل الإعلام: برز هذا الاتجاه في أواخر الستينات و السبعينات، و يعتقد أصحابه أن تأثير الوسائل الإعلامية على الفرد يتأثر بعوامل نفسية كثيرة و متغيرات نفسية كثيرة، و كان التركيز القوي لهم على البعد النفسي، أي أسلوب الأفراد أمام وسائل الإعلام أكثر قوة من عوامل و متغيرات مما يجعل التأثير معتدلاً نوعا ما.

د- نظرية التأثير القوي: يعترف أصحاب هذه النظرية بتأثير وسائل الإعلام على الفرد و المجتمع. و لكنهم لا يقللوا من شأن هذا التأثير و لا يبالغوا فيه كثيراً. و لكنهم يقبلون بقوته و فاعليته إذا ما روعيت عوامل معينة، و إذا ما اتبعنا أساليب معينة، في مواقف معينة مثل تكرار الرسالة الإعلامية، ثم شموليتها ثم انسجامها و توافقها لأن هذه الظروف و العوامل إذا ما روعيت فإنها تجعل من التأثير قوياً.

يمكن أن تؤثر العلاقات غير المباشرة بواسطة التكنولوجيا فينا بالفعالية ذاتها التي تؤثر فيها تجاربنا المباشرة. فهي تولد فضاءات افتراضية للمشاركة غير المباشرة بالإنابة من دون المقدرة على استجابة المشاركة المباشرة. كما في مشاهدة التلفاز. إن للتلفاز لغته الخاصة الفريدة في التفاعل البدني. في عام 1980 قرر هربرتكروغمان Herbert Krugman اكتشاف ماذا يحصل من الناحية الفيزيولوجية في دماغ شخص يشاهد التلفاز. وجد أنه خلال ثلاثين ثانية، تحولت موجات الدماغ من موجات بيتا المهيمنة، التي تشير إلى اليقظة و الانتباه الواعي، إلى موجات ألفا بشكل مهيمن، التي تشير إلى نقص تلقي الانتباه و عدم تركيزه، و هذه حالة من الخيال و الحلم النهاري غير الهادفة تقع تحت عتبة الوعي. و أشار مزيد من البحث إلى أن النصف الأيسر من كرة الدماغ، الذي يعالج المعلومات بشكل منطقي و تحليلي، ينقطع عن الاستماع عندما يشاهد الشخص التلفاز. يسمح هذا الانقطاع للنصف الأيمن من الدماغ، الذي عالج المعلومات عاطفيا و دون نقد، أن يعمل دون عائق. النتائج التي توصل إليها غروكمان هي "أن شكل الاستجابة للتلفاز مستقر تقريبا و مختلف جدا عن الاستجابة للكتابة. أي أن الاستجابة الكهربائية الأساسية للدماغ هي بشكل واضح تجاه الوسيلة و ليس تجاه اختلاف المحتوى. إذن التلفاز هي وسيلة اتصال تبث دون جهد كميات هائلة من المعلومات التي لا يتم التفكير بشأنها وقت العرض.

حيث أن الدماغ يستجيب من الناحية العاطفية للمحتوى المثير، خاصة في حالة فرط الإثارة، حيث يصبح الناس ميالين إلى التصرف بعدوانية. هذا هو المعنى المسبق لدى المشاهد ذي الصدى العاطفي المصاحب لأعراض اضطراب ضغط عقب الصدمة المؤدية إلى التماهي مع المعتدي، و توقع الاستغلال، و تحويل الصدمة الذي يكرر الصدمة غير المنتهية في حالة المشاهدين الذين عانوا الصدمة.(باربرا ويتمر، 2007، ص235-236)

يعزى التراكم الظاهر "للطاقة العدوانية" إلى عتبة استجابة منخفضة. إن مستوى الإثارة المنخفض يولد استجابة نظرا إلى عدم تحمل الشخص للإثارة. و قد يغير تخفيض عتبة الاستجابة بوصفه دالا على تغيرات في حالة الشخص الفيزيولوجية. و ربما توجد عتبة ألم لا تحفز المحرضات تحتها هجوما، بينما قد يثير الألم الزائد عن تلك الكثافة الدنيا سلوكا معاديا، هناك مثال على تخفيض عتبة الاستجابة، و هو محاولة مساواة العدوان البيولوجي مع نقص السيروتونين. هذا تفسير ملائم للعنف يقدم في زمن العنف الاجتماعي الواسع الانتشار، و في أثناء هجرة تفتيتية، كونية، متعددة الثقافات. و هو يشبه نظرية "عتبة العنف" التي قدمها مارك و آيرفن Mark and Ervin عام 1970 في إطار الصراع، و الاضطراب الاجتماعي، الذي سببته حركة الحقوق المدنية. و الاحتجاجات ضد المؤسسة الحاكمة، و ضد حرب الفيتنام و الحرب الباردة. (باربرا ويتمر، 2007، ص27)

يشاهد الطفل مابين ساعتين و أربع ساعات في اليوم، عشرين ألف إعلان في السنة. و الطفل العادي ما بين السادسة و الرابعة عشر من العمر يكون قد شاهد 11 ألف جريمة. (باربرا ويتمر، 2007، ص236)

إن آثار مشاهدة العنف تظهر في التغيرات في فهم العنف الحقيقي، عرض البحاثة أفرادا صحيين إلى عشر ساعات من أشكال العنف الحية على مدى أسبوعين إلى ثلاثة أسابيع، و خاصة أشكال عنف ضد النساء، ثم جعلوهم يقومون بدور المحلفين في محاكمة جريمة اغتصاب و يعطون تقويمات لضحية عنف حقيقة: "إنهم لا يرون القدر ذاته من الأذى، و الألم، و المعاناة عند الضحية الحقيقية بعد تعرضهم لعنف الوهم أو وسائل الإعلام: لقد حصل إضعاف للعاطفة".(باربرا ويتمر، 2007، ص236)

و نظرا لمدى سيطرة و تأثير العولمة و وسائل الإعلام على مجتمعاتنا، إضافة إلى الوضع الاقتصادي الصعب و المعيشي المتأزم، استطاع العنف الإعلامي استلاب عقول و سلوك الناس، خاصة فئة الشباب منهم.

تستطيع وسائل الإعلام بأشكالها المختلفة أن تلعب دورا محوريا في تفسير ظاهرة العنف بأشكاله المختلفة، بدأ بالدور التوعوي و التثقيفي لهذه الوسائل. في الواقع، فإن الحديث عن الجهود التوعوية – التثقيفية يقودنا للوقوف أمام فرضيتين أساسيتين هما:

هناك اتجاهين رئيسين في تفسير ظاهرة العنف إعلاميا و هما:

أ- **الفرضية الأولى:** و هي فرضية الاتجاه السلبي، تدعي هذه النظرية بأن وسائل الإعلام تساهم في انتشار العنف و ذلك من خلال المضامين التي تضعها في متناول الجمهور من خلال التلفاز و الصحف و المجلات و الفيديو و الألعاب السينمائية ... الخ. لذا يطالب أصحاب هذه الفرضية برقابة مشددة على المحتويات الإعلامية العنيفة كالإساءة للمرأة، أو الطفل، أو كبير السن، أو أي فرد من أفراد الأسرة، كما أنهم يرون أن التخطيط البرامجي الهادف مع الرقابة قادران على تحويل وسائل الاتصال إلى أدوات فعالة لمواجهة العنف الأسري.

ب-**الفرضية الثانية:** و هي فرضية الاتجاه النشط أو المشارك، فيتعدى تصورها نطاق الرقابة و البرمجة البناءة ليصل إلى حد مساهمة وسائل الإعلام و مشاركتها المباشرة و الصريحة في التصدي لمشكلة العنف الأسري و ذلك من خلال جهود توعوية مدروسة و متكاملة يتم تنفيذها في إطار سياسة وطنية.

و هذا يعني أن وسائل الإعلام يمكن استغلالها عن طريق الحملات الإعلامية التي تسعى إلى استبدال المعلومات الخاطئة حول مفهوم العنف، و مخاطره و آثاره على الأسرة و المجتمع بمعلومات حقيقية و دقيقة و ذلك باستخدام وسائل إعلامية مخصصة لهذه الغاية.

و عند الحديث عن استراتيجية إعلامية تحاول التصدي لهذه الظاهرة فإننا في الواقع نتحدث عن سياسة اتصالية تقوم على عدة مرتكزات حتى يتم لها النجاح.

و لعل أهم هذه المرتكزات هو إعطاء حقائق رقمية عن طبيعة هذه المشكلة و حجمها ثم خصائص مرتكبيها النفسية و الاجتماعية و العمرية و الثقافية.

ثم بعد ذلك تحديد من هذه الحملة الجهات المقصودة بالتوعية؟ ما هي خصائصهم؟ و يدخل ضمن هدف أو أهداف هذه الحملة تحديد مدى الضرر أو الآثار السلبية التي يتركها العنف على الأسرة و المجتمع المحلي و المجتمع الكبير على حد سواء.

لا يمكن فصل ما يحصل على الصعيد الإعلامي من قتل للحريات و للأخطار و للكلمات عما يتم على صعيد الأفراد و ما يتلقونه و ما يعيشونه و ما يخشونه من عنف معاش يوميا، و من تهديد ثابت لحياتهم اليومية و لاستمراريتها... ذلك أن القتل الجسدي لا يطال الجسد فقط، بل يصل إلى ما يسمى الإرهاب النفسي و تشتيت الذاكرة الفردية... هو صراع يذهب إلى حده الأقصى، قتل الكلمة و الإنسان معا، و هو قتل الحضارة. (رجاء مكي و سامي عجم، 2008،ص9)

و هذا العنف التراجيدي المعاش حاليا، سبقه و تلازم معه سلوك إعلامي آخر يندرج في إطار العنف المفروض أيضا. و نعني به العنف الغنائي و الدعائي الذي يجبر الآخر على قبوله أو على الأقل الاستماع إليه. و هو يضرب من دون أدنى شك، على الغريزة و بالتالي على حب الحياة و كأنه حب يقتصر على سهولة ما يقدم و المادة التي ليست بحاجة إلى تعب لاستيعابها و ادخالها، نحن أمام واقع إعلامي يشق باب العنف من خلال غريزتي الموت و الحياة. لكنه موت مفروض لا يطهر النزوة، و حياة مفروضة يترافق معها اللامعنى. (رجاء مكي و سامي عجم، 2008، ص10)

كما برزت على الواجهة ظاهرة تلفزيون الواقع كظاهرة مفروضة إعلاميا و تعمل على تغيير الاتجاه حتى داخل مؤسسة الأسرة، فترسي سلوكا رافضا أو متحديا للقيم الاجتماعية السائدة. و يمكن القول أن هذه المقابلات الجماعية تعرضت لقيم أخرى متغيرة مسرعة إلى المراهق عبر تلفزيون الواقع أو غيره (الموضة- الرفاق- الاختصاص ..الخ) (رجاء مكي و سامي عجم، 2008، ص24-25)

يصف إدوارد هيرمان herman edward و نوام تشومسكي chomsky noam التشريع السياسي للعدوان في عرضهما لنموذج الدعاية في وسائل الإعلام، التي تتحالف مع سياسة الدولة و معارضة الرقيب.(باربرا ويتمر، 2007، ص9)

و في ظل الإطار اللغوي/البدني للإنسان المتساند الممتد في محيط تكنولوجي. إن السبل أو التقنيات التي يستخدمها البشر كي يستمروا، و يتمددوا، و يتواصلوا بعضهم مع بعض و مع بيئتهم هي تكنولوجيات. فكثير من علاقاتنا بالعالم يتم بواسطة آليات و صور تنتجها التكنولوجيا. تولد هذه الصور و الآليات علاقات افتراضية مع الناس، و الأماكن، و الأشياء التي لا نصادفها في نشاطاتنا اليومية و في تغيرات إحساسنا بالعلاقات البدنية. فالحديث على الهاتف هو توسط افتراضي، كما هي مشاهدة التلفاز، و البريد الإلكتروني، و تجارة الإنترنيت، أو الاجتماع عن بعد عبر الاتصال التلفزيوني. إن دمج الحوار الغائب بوصفه حضورا افتراضيا في لغة التفاعل البدني عبر التكنولوجيا يكثف ثلاثية الثقة في محاكاة اثنين بحضور واحد. (باربرا ويتمر، 2007، ص228)

إن مشاهدي التلفاز قد يشاهدونه و هم في حالة ذهنية نقدية\ تحليلية تركز على تحليل تقنية الإنتاج. مثل المدرج الصوتي و زاوية الكاميرا، و الإنشاء, إلا أن هذه المشاهد ليست هي عادة المشاهدة المتبعة، بل تميل أكثر لتصبح تسلية سلبية. يمكن أن تكون ملاحظة ماكلوهان Mc Luhan أكثر دقة: "من المحتمل جدا أن تكون الاستجابة إلى الناقل على مستوى الجهاز العصبي، تفعل فعلها الأعظم بغض النظر عن التحليل النقدي من قبل المشاهد". و هذا يعطي مصداقية للملاحظة القائلة إن التكنولوجيا هي خدعة تنظيم للعالم بهذا الشكل بحيث يجب علينا عدم تجربته. و هكذا يعاني المشاهدون من محو، إلغاء للوعي النقدي، عبر المسح النقطي الإلكتروني على شاشة التلفاز، مما يجعلهم عرضة لتواصل عاطفي يعج بمشاعر، و بمعتقدات، و توقعات رمزية أعمق. يستخدم الإعلان التلفزيوني هذا كي يثير الصلة العاطفية مع المنتج أو الفرد. و قد تكون ظاهرة مماثلة سارية في حالات مثل الإنترنيت، و الإدمان على جلسات المحادثة، حيث تنفذ إلى التفكير العاطفي في أثناء الارتباط الخيالي على الخط. (باربرا ويتمر، 2007،ص 231)

ففي المشاهدة التلفزيونية، هناك إمكانية فريدة لاستغلال الحالات العاطفية من خلال اصطفاف العمليات الإدراكية، أو التوقعات مع الحالة الفيزيولوجية الذي يسمح بالوصول العاطفي إلى المؤثرات البيئية. (باربرا ويتمر، 2007، ص232)

أما في ما يخص صناعة ألعاب الفيديو. فصناع اللعبة يعتمدون على فرط الإثارة، و هو من أعراض الصدمة، كي يقدروا نوعية ألعابهم (العنيفة في الغالب). تتم إعادة تمثيل تشفير أعراض فرط الإثارة في الأفق البدني بين الواقع و الافتراضي من خلال "عامل الانتشال" أو فورية الاستجابة، المبرمجة في افتراضية لعبة الفيديو. كما أن الدافع العصبي للأولاد الذين يلعبون بألعاب الفيديو يولد "بيئة جنونية الارتياب" تزيل أي فارق بين الفاعل و المشاهد. إن بنية الفيديو تقود اللاعبين إلى الدفاع بشكل مستمر عن أنفسهم ضد عالم شامل من القوى التدميرية. فتصبح هذه اللعبة تكرارا قسريا لتمثيل حياة و موت.(باربرا ويتمر، 2007، ص234)

2-9-2- تعقيب عن المقاربة الإعلامية:

إن العالم المقدم في صور وسائل الإعلام هو عالم غير مرتبط بتجربتنا الخاصة. (باربرا ويتمر، 2007، ص238)

يقبل المشاهدين و المستمعين و القراء على مضامين العنف و الجريمة في وسائل الإعلام بشكل أكثر من غيرها. حيث يؤدي التعرض لهذه المضامين إلى ما يلي:

1- رفع حدة الآثار النفسية و العاطفية عند الفرد مما قد يقود إلى ارتكاب سلوك عنيف تجاه الآخرين. و يتوقف سلوك الفرد العنيف (أي استجابته لمشاهدة) على مدى إحساسه و شعوره بالإحباط و الضيق و التوتر.

2- تعزيز السلوك القائم بالفعل داخل الفرد. حيث تعمل المشاهدة للعنف أو قراءتها على تعزيز و تدعيم السلوك الموجود أصلاً عند المشاهد و ذلك لأن الشخص العنيف بسبب دوافع العنف داخله – يرى السلوك العنيف المتلفز على أنه تجربة حقيقية.

3- التعلم و التقليد: من المعروف أن إحدى طرق تعلم الإنسان هي التقليد و المحاكاة، من هنا تأتي خطورة عرض أفلام العنف لأن البعض قد يقلدها على غرارها.

و ينقسم علماء النفس و الاجتماع في رؤيتهم لتأثير مشاهد العنف:

فمنهم من يراها ضارة و منهم من يعتبرها ضرورية للتنفيس عن الكبت الموجود داخل كل إنسان صغيراً كان أو كبيرا و يمكن تصنيف المواقف إزاء هذه القضية إلى ثلاثة مواقف رئيسية.

فهناك موقف يرى أن مشاهد العنف و الإجرام في التلفزيون تلعب دوراً تربوياً لكونها تعلم المشاهد أن "الجريمة لا تفيد" و أن المجرم لابد أن ينال جزاءه الرادع، إما بأن يلقى عليه القبض من طرف رجال الشرطة و يودع السجن و إما أن يموت.

إلا أن ما يؤخذ على هذا الرأي هو أن عملية عقاب المجرم غالبا ما تكون في نهاية الفيلم و لا تعرض سوى دقائق قليلة، أي بعد أن يكون المشاهد قد عاش طيلة الفيلم و هو مشدود إلى جميع ما يصدر عن المجرم من حركات و تعابير و مواقف تثير إعجابه و اندهاشه، و هناك من علماء النفس على وجه الخصوص من يرى أن مشاهد العنف تترك أثراً إيجابياً على سلوك الإنسان حيث تقوم بوظيفة "تطهيرية" أو "تعويضية" لكونها تشكل متنفساً غير ضار يتخلص بواسطته من مشاعره العدوانية.

فالمشاهد الذي يتقمص شخصية بطل الفيلم و يشاركه وجدانياً معاركه و انتصاراته بطريقة خيالية، يقوم بالتنفيس عن مشاعره العدوانية المكبوتة التي يصعب عليه التعبير عنها في الواقع بكيفية مباشرة.

و في مقابل الموقف السابق هنا كنظرية تقول إن مشاهد العنف توقظ النزعة العدوانية الكامنة عند الإنسان و تنقلها من استعداد للعنف إلى عنف فعلي يمارس في الواقع، فإن مشاهد العنف تشجع على مزيد من العنف و العدوان.

و يذهب أصحاب هذا الرأي إلى أن ميل الطفل إلى الإيحاء يجعله معرضاً لتقليد مشاهد العنف التي يراها في التلفزيون خاصة إذا كانت هذه المشاهد صادرة عن شخصيات تثير إعجاب الطفل. فمشاهد الطفل المتكررة لأشكال

مختلفة من العنف في التلفزيون تجعله بسبب ميله على تقليد ما يراه، ضعيف الصلة بالواقع و يعيش في عالم وهمي يغريه بالمغامرة و الانحراف.

كما أن الرسوم المتحركة هي الأخرى مليئة بمشاهد العنف؛ و الخطورة في هذه الرسوم أنها قد تدخل في روع الطفل أنه يستطيع أن يلعب بالقتل و يلهو بالعنف، بدون خوف.

إلا أن أهم ما أخذ على الرأي القائل بالتأثير السلبي لمشاهد العنف هو أن أعداداً كبيرة من المشاهدين من مختلف الأعمار ترى مشاهد العنف في التلفزيون دون أن تترك هذه المشاهد أثراً سلبياً في سلوكها و تصرفاتها.

أما الموقف الثالث فهو موقفاً وسطا بين الموقفين السابقين، و هو الذي يميل إلى تأييده، فهذا الموقف يهون من التأثير السلبي لمشاهد العنف على المشاهدين على اعتبار أنه لا يمكن الحديث عن هذا التأثير السلبي إلا بالنسبة للذين لديهم الاستعداد للتأثر بمشاهدة العنف بحكم ظروفهم البيئية و تنشئتهم الاجتماعية و حالتهم النفسية، و في هذا الصدد يمكن الإشارة إلى دراسة أجرتها منظمة اليونسكو حول "التلفزيون و الإجرام" توصلت إلى أنه يتعين البحث عن جذور السلوك الإجرامي فيما وراء التلفزيون بكثير، ذلك أن هذه الجذور ترتبط بالشخصية و التجارب في الوسط العائلي و العلاقات بين الجانح و من هم في سنه. و تضيف هذه الدراسة أنه " لا يبدو مطلقا أنه قادر على التأثير إلا على غير المتكيفين بدرجة طيبة مع المجتمع..".

وجدت دراسات مشاهدة التلفزيون العنيف أن التلفزيون العنيف يشجع العدوان، و أن الأشخاص العنيفين هم الأكثر انجذابا نحو البرامج العنيفة. هذا يتناقض مع نظرية التنفيس لدى وسائل الإعلام إذ تظهر الأبحاث، التي تهدف إلى اختبار نظرية التنفيس، نتيجة معاكسة، "ينزع التنفيس و المشاركة بالإنابة إلى زيادة العدوان عوضا عن التخلص منه". إضافة إلى ذلك، هناك مصادر إثارة عاطفية مختلفة قد تزيد عدوانية الأشخاص ذوي الميل نحو السلوك العدواني. و هكذا إذا ما اكتسب السلوك العنيف فإن التعرض لأحداث، و نشاطات، أو نماذج رمزية عنيفة يؤدي إلى تعلم السلوك العنيف و إلى تعزيز مثل هذا السلوك أيضا. (باربرا ويتمر، 2007، ص26)

2-10-1- المقاربة الاقتصادية لتفسير ظاهرة العنف:

في تاريخ الفكر الاجتماعي أعدت الماركسية مقاييس علمية و موضوعية بالفعل لدراسة تقييم مختلف ظواهر العنف في الحياة الاجتماعية، كاشفة عن علاقاتها المباشرة مع مصالح طبقات معينة و تبعيتها للعلاقات الاجتماعية الاقتصادية المسيطرة.

لقد صاغت الأبحاث الماركسية و أثبتت صحة سلسلة من الأفكار و النتائج الحديثة التي تعطي أهمية نظرية و منهجية أساسية لدراسة القضية المطروحة، بنفس الوقت الذي حللت فيه علميا بعض السمات الحقيقية و التناقضات الاجتماعية الحادة لعمليات التطور الاجتماعي الموضوعية و الظروف التاريخية الملموسة التي تكتسب فيها مشكلة العنف خواصها الحديثة و حدة لم يسبق لها مثيل.

و لكي نحلل بطريقة بناءة و نتوصل إلى نتائج نظرية ايجابية لمشكلة العنف من وجهة النظر الماركسية التي تتعلق بقوانين الديالكتيك حول الموضوعية و الذاتية في الامتداد التاريخي، و الدور المتعاظم للعامل الذاتي و تأثيره على كل مجالات الحياة الاجتماعية لها أهمية كبرى.

حيث أن مفهوم العنف ككل الحالات الاجتماعية، هو انعكاس شكل معين للعلاقات الاجتماعية، شكل اجتماعي من حركة المادة، و بنفس الوقت للعنف طابعه المتميز للتعبير عن هذه العلاقات و التأثير عليها، و دوره و هدفه الخاص في الممارسة التاريخية الاجتماعية للبشرية و لهذا فإن مشكلة العنف في كل انتشارها مع كل القضايا المتعلقة بها سواء على "النطاق الواسع" (أي نطاق العلاقات الاجتماعية) أو على "النطاق الضيق" (أي طراز التفكير الفردي) و سلوك الأفراد المستقلين، ينبغي أن تدرس من خلال كل مظاهرها و علاقتها بالعلوم المختلفة الاجتماعية أو الطبيعية.

إن المفكرين البرجوازيين يعيرون مشكلة العنف الاجتماعي انتباها دائما و ينظرون إليها دوما و قبل أي شيء من وجهة النظر الدعائية للنظام الرأسمالي و يعالجونها بالروح الطبقية الذاتية، مائلين إلى إخفاء و تبرير الصبغة القهرية للدكتاتورية البورجوازية و اتجاهها المعادي للشعب.(علي عبد القادر القرالة،2015، ص76-80)

و يحاول رأس المال بمساعدة نظام عنف جسدي و معنوي أن يحافظ على علاقات اجتماعية ولى زمنها تاريخيا، و أن يديم سيطرته، و يخنق حركة التحرير الديمقراطية الجماهيرية، و من هذا المنطلق تكشف الدولة البرجوازية عن نفسها كجهاز للديكتاتورية الطبقية و الحكم الاستبدادي.

و في نفس الوقت، و في الظروف الراهنة لتعايش و تصادم النظامين المتعاكسين، لا تستطيع الرأسمالية الاتكال دوما على النجاح حين تعلن صراحة عن غاياتها الفعلية لأنها مرغمة على خلق مجموعة من الخرافات الايديولوجية لتخفي الجوهر الحقيقي لسياستها، و تعطي في كثير من الأحيان الأولوية لما يسمى بـ"العنف غير المباشر" و هو وسائل مختلفة للقمع و التأثير الاقتصادي و السياسي و الايديولوجي على الجماهير.

كما تقوم بالضغط بصورة واسعة على إدراك و نفسية الناس و ذلك بتحريك الرأي العام بمساعدة (وسائل الإعلام الضخمة و الثقافة الجماهيرية).

إن كان الدين و الجماعة متصلين بالعنف في عقول كثير من الناس، فكذلك الفقر و اللامساواة، حيث إن الفقر و التفاوتات الهائلة مريعة في حد ذاتها بما يكفي. و تستحق الأولوية حتى لو لم يكن لها أي علاقة بالعنف. (أمارتيا صن، 2008،ص144)

إن الفقر المدقع يمكن –بالطبع– أن ينتج التحريض على تحدي القواعد و القوانين الراسخة. لكنه ليس بالضرورة أن يعطي الناس الدافع و الشجاعة و القدرة الفعلية على فعل أي شيء شديد العنف. فالفقر المدقع يمكن أن يصحبه ليس فقط الضعف الاقتصادي، بل أيضا العجز السياسي. (أمارتيا صن، 2008،ص145)

و على رغم أن الفقر و الشعور بالظلم، قد لا يؤديان مباشرة إلى انفجار العنف. فهناك علاقة أكيدة، تعمل على مدى فترة زمنية أطول، يمكن أن يكون لها تأثير كبير في احتمالات العنف. (أمارتيا صن، 2008،ص147)

2-10-2- تعقيب على المقاربة الاقتصادية:

يبدو جليا عند دراسة ظاهرة العنف مدى تأثير الفقر و الحاجة و التشرد و الظروف الاقتصادية للفرد و المجتمع في انتشار العنف لدى هذه الفئات و خاصة المهمشة منها حيث ينتج عنها انخفاض مستوى التعليم و تقليل فرص العمل.

2-11-1- المقاربة الدينية لتفسير العنف:

كان العنف في القرن الرابع عشر قانونيا و فرديا، فقد صادقت الكنيسة على التعذيب و مارسته بانتظام.(باربرا ويتمر، 2007، ص80)

يعد العنف الديني الأعلى ضجيجاً في عالم اليوم و من ثم في منطقتنا العربية أيضاً؛ و من المفهوم أن أطراف العنف الديني لابد و أن تكون مستظلة بعلم واحد و منتمين لدولة واحدة، يستهدف الصراع سلطتها و إلا تحول العنف الديني إلى حرب دينية شأن الحروب الصليبية على سبيل المثال، و يتخذ العنف الديني إحدى الصور الآتية: العنف المذهبي؛ و مثال ذلك الصراعات بين البروتستانت و الكاثوليك في إطار الدين المسيحي، و بين الشيعة و السنة في إطار الدين الإسلامي، و العنف الديني الداخلي؛ و يدور العنف في هذه الحالة بين جماعات تتفق في الانتماء لنفس الدين و لنفس المذهب أيضاً، و العنف الديني الموجه؛ و هو العنف الموجه من جماعة دينية إلى جماعة دينية أخرى (حفني، 2000).

لقد دعا الإسلام عبر النص الصريح القرآني إلى السلام: " و إن جنحوا للسلم فاجنح لها و توكل على الله إنه هو السميع العليم" الأنفال61، لذلك صاغ الإسلام نظريته لتفسير العنف بالرجوع أولا إلى الإنسان ثم إلى الطبيعة الإنسانية في الإسلام، فالإسلام يرى الطبيعة الإنسانية مكونة من جسد و عقل و روح و نفس، فإن الله عندما تحدث عن النفس قال: "و نفس و ما سواها فألهمها فجورها و تقواها" الشمس 7-8، مما يدل على أن موضوع النفس في الإسلام مما يفيد بأنها قد تأتي بالفجور أو الرذائل أو السوء أو المحرمات أو...الخ، و إن كانت لا تحث على كل ما هو متدني فقط بل هي أيضا تحث على التقوى...

و في مراتب تصنيف النفس قال علماء الإسلام أيضا: أن هناك النفس اللوامة...و النفس الأمارة بالسوء و النفس المطمئنة...الخ، و اللوامة هي التي تنهي عن المعصية دائما و هي بمثابة الضمير الإنساني أو الأنا العليا، التي تتبنى المنظومة القيمة الأخلاقية المرجعية للإنسان. أما عند الحديث عن الروح فقد أتت بشكل غامض "و يسألونك عن الروح قل هي من أمر ربي و ما أوتيتم من العلم إلا قليلا" الإسراء 85، و غيرها مما ثبت بالأحاديث الشريفة عن أن الروح هي صانعة الحياة و أن خروج الروح من الجسد هو الموت و ما شابه...(يمكن مراجعة المصادر الدينية التي تتحدث عن النفس و عن الروح...)، فالروح عادة "طاهرة" لأنها من عند الله، و الإنسان الروحاني هو الذي فاقت نزعاته الروحية نزعاته المادية و غرائزه، و هذه لا علاقة لها بالسلوك الذي يعني نظريا (التطبع) و إنما هي تتعلق بالطباع كما حدثنا العرب قديما عن طبائع الإنسان. و الإنسان الروحاني مجبول على الطهر و على النقاء و على الشفافية فإذا ما صدر عنه سلوكا عنيفا فإن حالة شاذة ربما دفع إليها أو اضطر لها بسبب بعض الدوافع الضاغطة سواء داخليا أو خارجيا.

أما الإنسان المادي فإنه أسير شهواته و غرائزه لأن مساحة المادة لديه أكبر من مساحة الروح و ليس معنى ذلك أن كل إنسان مادي بالضرورة يكون عنيفا و لكنه مهيأ نفسيا لذلك إذا استدعى الأمر، على عكس الإنسان الروحاني.

و تتضح هذه عند (الغضب) و (الثورة) فبعض الناس (أو أغلبهم) نراهم منفعلون عصبيون و تستجمع كل قواهم الجسدية و العقلية معا فينزعون للعنف و قد يترجمونه إلى سلوك مادي واضح، و بعضهم يتمالك نفسه و يفكر قبل الطيش و الإقدام على سلوك أحمق و هذا الذي وصفه الرسول صلى الله عيه و سلم "ليس الشديد منكم بالصرعة و لكن الذي يملك نفسه عند الغضب" متفق عليه، و في حديث الرسول صلى الله عليه و سلم مالا ينفي الغضب و لكن ما يعلى من قدر إرادة الإنسان في التحكم في انفعاله حتى لا يتهور و يندفع و يأتي بسلوك عنيف، إنها فلسفة "التسامي و المقاومة للشر و التعقل و التروي و الحكمة و الحلم و الأناة و الصبر و كظم الغيظ...الخ"

إذن الغضب و هو انفعال طبيعي موجود بدرجات متفاوتة و مختلفة بين الناس، قد يؤدي بهم إلى عدوان و عنف صريح و قد يكون مؤجلا وقتيا(لحين تحين الفرصة لرد العدوان، كما في عادة الثأر مثلا). إذ يمكن اعتبار الثأر: عدوان و عنف مؤجل بصرف النظر عن مشروعيته أو عدم مشروعيته.

و يرى القرضاوي (2004) أن منهج الدعوة في الإسلام قائم على الرفق لا على العنف، كما قال تعالى: {ادْعُ إِلَى سَبِيلِ رَبِّكَ بِالْحِكْمَةِ وَ الْمَوْعِظَةِ الحَسَنَةِ وَ جَادِلْهُم بِالَّتِي هِيَ أَحْسَنُ إِنَّ رَبَّكَ هُوَ أَعْلَمُ بِمَن ضَلَّ عَن سَبِيلِهِ وَ هُوَ أَعْلَمُ بِالْمُهْتَدِينَ} [النحل: 125]، و من ثم، نجد أن الله أمر عباده المؤمنين أن يتحروا في خطابهم لغيرهم الكلمة التي هي أحسن، وليس مجرد الكلمة الحسنة، فإذا كانت هناك كلمتان أو عبارتان إحداهما حسنة، و الأخرى أحسن منها، فعلى عباده أن يختاروا التي هي أحسن. و هكذا يجب أن يتحرى المسلم "الأحسن" في خطابه و في جداله، و في دفعه لسيئة غيره، كما قال سبحانه و تعالى {وَ لاَ تَسْتَوِي الحَسَنَةُ وَ لاَ السَّيِّئَةُ ادْفَعْ بِالَّتِي هِيَ أَحْسَنُ فَإِذَا الَّذِي بَيْنَكَ وَ بَيْنَهُ عَدَاوَةٌ كَأَنَّهُ وَلِيٌّ حَمِيمٌ} [فصلت: 34].

و عن عائشة رضي الله عنها قالت: أستأذن رهط من اليهود على النبي، فقالوا : السام عليكم، قلت : بل عليكم السام و اللعنة؛ فقال: يا عائشة؛ إن الله يحب الرفق في الأمر كله؛ قلت : أولم تسمع ما قالوا؟؛ قال: قلت: عليكم [رواه البخاري] ، فهؤلاء اليهود الخبثاء لم يراعوا أدب الخطاب مع الرسول الكريم، بل لووا ألسنتهم، و حرفوا الكلم عن مواضعه، فبدل أن يقولوا: السلام عليكم يا محمد، قالوا : السام عليك! أي الهلاك و الموت. و لكن الرسول الكريم لم يشأ أن يجعل من ذلك معركة، و رد عليهم قائلاً : و عليكم؛ أي الموت يكون علينا و عليكم، وعلم زوجه عائشة الشابة المتحمسة الرفق في الأمر كله. و إذا كان الإسلام يرفض العنف في القول، فأولى أن يرفض العنف في الفصل، بمعنى استخدام القوة المادية أو العسكرية في غير موضعها، أي بالحق و الباطل، و في العدل و الظلم.

و يمكن القول أن العالم قد مر و لا يزال يمر بتوجه أصولي في الفكر و الحياة عبر تكريس نزعة في العودة إلى الدين، و الكثير يعتقد بأن موجات العولمة تدفع بالأصولية العرقية و المذهبية للظهور على الساحة العالمية، كل

هذا أدى إلى بروز الأصولية فهي تستند على التعصب و التشنج الديني الذي ترفضه الأديان بروحيتها، و الأصولية تشذ نفسيا و ثقافيا عن الاعتدال فيعيش أفرادها تمزق الهوية و الصراع الداخلي الناجم عن الصراع الخارجي بين الشرق و الغرب.

كيف يمكن أن تصل القسوة بالإنسان، و هو العاقل، على أخيه الإنسان ما لا تصله عند الحيوان، و هو الأعجم، من فتك المسلم بأخيه المسلم، و دينه يجعل قتل الواحد كقتل الناس جميعا و قاتله مخلدا في النار أبدا. (طه عبد الرحمن، 2017،ص10) هذا الدين نفسه الذي جاء في الأصل لكي يجتث شهوة التسلط من قلب المسلم، معرضا دينه لتهمة التحريض على العنف، و ما ينبغي لدين أنزله أرحم الراحمين، رحمة للعالمين، أن يدعو إلى التسلط، و لو كان بعنف قليل، فما بالك بسفك للدماء كثير.(طه عبد الرحمن، 2017، ص11)

في العنف الديني كجزء من التعصب الجارف ينظر إلى الدين عبر صنف طائفي واحد على الرغم من الادعاء بتناول جميع القضايا العالقة و التي تهم الكل، إن أنماط التقوقع الديني تسببت بتكوين أفكار خاطئة تجاه الآخر و نظرة سطحية له نتيجة التربية المنحازة.

يعتبر الفكر الإئتماني العنف وصفا أخلاقيا يخص الإنسان، و لا يقوم بالحيوان على توحشه، و لا بالطبيعة، على قوتها التدميرية، لأن هذا العنف يدرك على إتيانه لعمله تصرف مؤذ، مؤثرا إتيانه على تركه. (طه عبد الرحمن، 2017،ص33)، كما أنه يرد العنف إلى الحدث الفاصل في تاريخ الإنسانية، و الذي أخبرت به الأديان السماوية، و هو "قتل قابيل لأخيه هابيل" و حتى العقائد غير السماوية نجد فيها نظائر لهذا الحدث الأول كما في أساطير الأولين التي يبحث فيها "التحليل النفسي" و"علم الإنسان" و "علم الأقوام"، فالعنف، بالنسبة للفكر الإئتماني، هو من هذا القتل الأول، و بقدر ما نتأمل هذا القتل، واقعة و كيفية و عاقبة، نقف على حقيقة العنف، و من أبرز عناصر هذه الحقيقة أن العنف يؤذي من لا ينبغي إيذاؤه، فيكون تعديا لحد من الحدود، أي أن العنيف يكون ظالما، كما أن من هذه العناصر أن العنيف يعمى عن مآلات عمله، بالنسبة لضحيته كما بالنسبة لمصيره، فيكون جاهلا. (طه عبد الرحمن، 2017، ص34)

و الجانب الثالث، أنه لما كان الفكر الإئتماني يسلم ب "خاتمية الإسلام"، فقد تقرر فيه بأن الأصل في الحقائق و القيم الإسلامية أنها لا تصدق في زمن بغينه، و إنما تصدق في جميع الأزمنة، فإنه يعتبر أن التصدي للعنف باق في الناس إلى نهاية الدهر، لان الاجتماع الإنساني يستقيم إلا بدوام هذا التصدي. (طه عبد الرحمن، 2017، ص35) كما جاء في الآية الكريمة: ﴿مِنْ أَجْلِ ذَلِكَ كَتَبْنَا عَلَى بَنِي إِسْرَائِيلَ أَنَّهُ مَنْ قَتَلَ نَفْسًا بِغَيْرِ نَفْسٍ أَوْ فَسَادٍ فِي الْأَرْضِ فَكَأَنَّمَا قَتَلَ النَّاسَ جَمِيعًا وَمَنْ أَحْيَاهَا فَكَأَنَّمَا أَحْيَا النَّاسَ جَمِيعًا وَلَقَدْ جَاءَتْهُمْ رُسُلُنَا بِالْبَيِّنَاتِ ثُمَّ إِنَّ كَثِيرًا مِنْهُمْ بَعْدَ ذَلِكَ فِي الْأَرْضِ لَمُسْرِفُونَ﴿٣٢﴾﴾ سورة المائدة 32

إن القرآن الكريم قد فضل الإنسان على سائر المخلوقات. إلا أن ما يحصل هو بعيد كل البعد عن التعاليم الدينية، و يترك الحجة لمحاربة العنف بالعنف. و في كل الأحوال إن القتل باسم الدين هو مظهر من مظاهر العنف المضاد الذي تلجأ إليه جماعات ترى أن الدين هو ملجؤها الذي يمكن أن يتضمن بعض الأدبيات القابلة للتأويل بغية تعبئة الجماعة و تماسكها و إضفاء الشرعية على مقاصدها و أهدافها. (رجاء مكي و سامي عجم، 2008، ص178)

مما لا شك فيه ضرورة رفع الغطاء الديني عن السلوك العنفي و بكشف و فضح الأسباب المؤدية إليه و التي تتمثل في العنف الأصلي الذي تمارسه الدول الكبرى لا سيما الدول الأضعف.

و يبقى الدين هو مصدر القيم الحية الدينامية التي يجب من حيث المبدأ أن تتعايش و أن تعبر عن الواقع...(رجاء مكي و سامي عجم، 2008، ص178)

2-11-2- تعقيب على المقاربة الدينية للعنف:

تختلف اتجاهات الأفراد نحو العنف باختلاف خلفياتهم الدينية، رغم أن الإنسان المجبول بفطرته على السلام لا يمكن أن يكون عنيفا، و إذا اضطرته المواقف للعنف فإن العنف يكون في حياته هو الشذوذ عن القاعدة و هو الاستثناء و ليس قابلا للتكرار اللهم إلا نادرا. حيث إن بعض الناس عندما يتعرضون لعنف الآخرين نجد أن رد فعلهم ليس عنيفا أو غضبيا، و هناك من تخور قواهم تماما أي لا يستجمعونها مثل المعتدين، و لا أعني هنا

هؤلاء الضعفاء في بنيتهم الجسدية أو المحكوم عليهم بالضعف لمستواهم الاجتماعي أو الاقتصادي أو ....الخ، أو المضطرين للضعف في مواقف العدوان و المبارزة بسبب الخوف من الخصم، إن العنف الطائفي في كل مكان من العالم لا يقل اليوم فجاجة، و لا يقل اختزالية، عما كان منذ ستين عاما، فوراء دعم الوحشية الفظة، يوجد أيضا اضطراب مفاهيمي حول هوية الناس، يحول البشر متعددي الأبعاد إلى مخلوقات ذات بعد أحادي. (أمارتيا صن، 2008، ص174)

في هذا التحليل يمكن القول بأن بعض جوانب النظرية القائلة بأن (الفطرة) لها علاقة بالعنف إنما هي صحيحة إلى حد ما، في طريقنا لتفسير العنف لا يمكن إغفال العوامل النفسية الدافعة للعنف و حالة الشخص المزاجية و حالته الصحية و تأثير بعض الهرمونات (من حيث كمية إفرازها المعتدلة أو القليلة أو الزائدة)، ذلك أن الإنسان كل متشابك معقد أكثر بكثير من مجموع وحداته منفصلة، نتيجة للتفاعل الداخلي بين مكونات أعضائه (نفسيا و جسميا) و بينه هو و العوامل البيئية الخارجية المحيطة أيا كان نوع هذه العوامل عوامل اقتصادية– اجتماعية –طبوغرافية– سياسية–دينية...الخ، فضلا عن عوامل تاريخية تتعلق بالتاريخ الشخصي للإنسان ذاته قبل موقف العنف و ما يتعلق بهذا الموقف تاريخيا من ذكريات مؤسفة أو سارة.

و قد يأتي العنف في صورة (ردة فعل)، فالإنسان قد يتعرض لموقف ما، قد يرد عليه بعنف صارخ أو قد يرد بهدوء تام، و ذلك وفق حالته المزاجية و النفسية.

إنه كما يمكن القول بأن العوامل البيئية المستفزة للعنف إذا لم يمكن استيعابها جيدا قد تؤدي إلى سلوك عنيف، و قد يستوجب عنف الآخرين معنا (العنف المضاد) منا بأسلوب مبدأ: لكل فعل رد فعل مساو له في المقدار و مضاد له في الاتجاه، فأنت قد لا تكون عنيفا على الإطلاق بل مسالما تماما فإذا بكل شيء حولك يستفز غضبك و عنفك بدرجة أو بأخرى فتضطر للعنف وقتها، حيث هناك عوامل مساهمة في ظهور الفعل العنيف مثل الضجيج و الزحام و ارتفاع درجات الحرارة.

2-12-1-المقاربة الفلسفية للعنف:

الحقيقة قيمة وجودية في خدمة المعنى والتماسك والحرية عند إريك فايل Eric Weil. فهذا الأخير يرى أن نقيض الحقيقة ليس هو الخطأ بل العنف. لذا فقيمة الحقيقة تكمن في إنشاء خطاب عقلاني متماسك، يلغي العنف لصالح المعنى. لقد حصل تغير في مشكل الحقيقة؛ بحيث لم تعد هذه الأخيرة تتمثل في تطابق الفكر مع الواقع وإنما تطابق الإنسان مع الفكر، أي مع الخطاب المتماسك. فالإنسان يعيش في عالم مليء بالعنف والشقاء والتقتيل والجوع، وعليه أن يفكر في هذا العالم من أجل إنتاج حقيقة ومعنى له، بواسطة خطاب معقول ومتماسك يكون هدفه هو إزالة العنف و تجسيد قيم التسامح والعقل على أرض الواقع. إن ما يقابل الحقيقة ويشكل غيرها ليس الخطأ وإنما هو العنف. لم يعد مشكل الحقيقة هو تطابق الفكر مع الواقع وإنما تطابق الإنسان مع الفكر، أي مع الخطاب المعقول.

يرى رينيه أن المجتمع الإنساني أسس على العنف الذي أصبح يلبس ثوب القداسة حينما بررره الدين. فكرته تقول أن الدين جاء و وجد العنف في المجتمع وأعطاه بعده المقدس. إن العنف ناتج من محاكاة وتقليد الغريم لذلك يرى رينيه أن القيمة تحتاج لمثلث إن أي شيء يصبح ذو قيمة عندما تكون عليه المنافسة من قبل شخصين. وهكذا يبدأ العنف بين الجيران إلى أن يصل إلى درجة الحروب الطاحنة . يقول رينيه أن محاكاة وتقليد الغريم ناتجة عن الطبيعة المضطربة للإنسان اللاطمأنينة. بعكس سارتر الذي يرى في الآخر جحيم إن نظرية تقليد الغريم ترى أن وجود الآخر ضرورة لأنه يحدد لنا ما نرغب فيه.

و يرى رينيه عبر إيمانه الكاثوليكي أن المسيحية هي الفكرة الوحيدة التي تستطيع أن تضع حد لإيقاف العنف وأن المسيح رفض العنف وقدم نفسه كآخر ذبيحة بشرية ليضع حدا للعنف الكامن منذ تأسيس العالم. يؤكد رينيه أن ضحايا العنف أبرياء عبر التاريخ لكي يبرر نظريته عن العنف الكامن في المجتمع خارج إطار الدين و استدل برومثيوث سارق النار و أسطورة أوديب في المجتمع اليوناني.

فكرة تقليد الغريم؟ أخذها من التراث التوراتي حيث كان اليهود يأخذون تيسين في كل عام يذبح أحدهما ويُحمل الآخر خطايا الأمة ويطلق في البرية و هي فكرة لتفادي عنف الكل ضد الكل. يقول أن تيس الفداء ربما يكون أضعف طالب في الفصل في إحدى المواد أو المهاجرين اليوم وسط المجتمعات الأوروبية أو حتى إمرأة حامل وسط موظفين في مكتب. في القرون الوسطى كان اليهود تيس الفداء وسط المجتمعات الأوروبية حينما يضرب الطاعون بلد يعاقب اليهود عقاب جماعي.

يقول رينيه أن نظرية تقليد الغريم تمثل الحب والكره في آن واحد حب الآخر وجعله محدد لما نرغب فيه والصراع معه من أجل الاستيلاء على ما نرغب هذا ما ينام في أعماق النفس البشرية يؤكد رينيه أن الغيرة والحسد تجسيد لنظرية تقليد الغريم. رينيه حينما تحدث عن الغيرة والحسد كبنتين لنظرية تقليد الغريم كانت كمحاولة لفهم العنف الكامن في المجتمع البشري منذ كان فصاعد وتخطى ذلك محاولا إيجاد حيلة لإفراغ العنف وكان يعتقد في الفكرة المسيحية وبالطبع يختلف مع فلسفة نيتشه التي تمجد أبطال الأساطير اليونانية وتصف اليهودية والمسيحية بأفكار العبيد.

(http://www.sudaress.com/sudanile/29372 اليوم 12-08-2020 ، الساعة 15:13)

العنف ضده الدليل، فحيثما وجد العنف، فلا دليل، و حيثما وجد الدليل، فلا عنف، و لما كان الحوار عبارة عن جملة من الأدلة، كان العنف ضدا له، هو كذلك، فحيثما وجد العنف، فلا حوار، و حيثما وجد الحوار، فلا عنف، و الدليل هو خاصية العقل، فلا عقل إلا حيث يوجد الدليل، فيلزم أن العنف و العقل ضدان لا يجتمعان، و لما كان العقل هو، بدوره، خاصية الفلسفة، لزم أن يضاد العنف الفلسفة، فلا فلسفة حيث يوجد العنف، و لا عنف حيث توجد الفلسفة.(طه عبد الرحمن،2017، ص10)

هذا النقص الشنيع الذي يحط بإنسانية الفرد و يهدد مصير الأمة، و ها نحن اليوم نواجه المشكلتين: "فقد الحوار" و " فقد الأخلاق" و عندما يفقد الحوار و تفقد الأخلاق في ذات الوقت، فلا مفر من مواجهة أبشع صور العنف. (طه عبد الرحمن،2017، ص10)

إذا كانت الفلسفة بحكم توسلها بالاستدلال و الحوار، تضاد العنف، فإن الفلسفة الإئتمانية التي وضع أسسها المفكر المجدد طه عبد الرحمن، بحكم جمعها بين "روح التفلسف" و "روح التدين"، تثبت أن آثار العنف لا تقف عند حد هذا العالم المرئي، و إنما تتعداه إلى ما وراءه من عوالم غير مرئية، جاعلة من العنيف إنسانا يؤذي رب العالمين، منازعة له و اعتراضا عليه، بقدر ما يؤذي الآخرين، جهلا و ظلما، و لما كان الحوار عبارة عن المساءلة التي تحدد مسؤولية الذات عن تعرض الآخر للعنف، فقد أخذت الفلسفة الإئتمانية بـ "حوار المواثقة" الذي يجعل الذات تواثق الآخر و تزاوج بين النظر في ظاهر العالم و النظر في باطنه، في مقابل "حوار المواجهة" الذي يسند إلى الآخر كمالات إلاهية، و الذي دعا إليه كبار الأخلاقيين المعاصرين.(طه عبد الرحمن، 2017ً، ص92)

- **ملخص الفصل:**

إن التحليل النظري للعنف، و لطبيعته و دوره و مكانه بين بقية الأحداث الاجتماعية تملي ضرورة إعداد مفهوم شامل لهذه الظاهرة قبل أي شيء، و تحديد مناهج و مقاييس تصنيف مظاهرها المختلفة و بالقيام بدراسة جهاز التعليم و آلية عمل العنف في الممارسة الاجتماعية–السياسية، و يتطلب أيضا فحص هذه المشكلة، دراسة العلاقات المباشرة و المعكوسة بين ظاهرة العنف و سائر الظواهر الاجتماعية، حيث أنه يثير العديد من المسائل المختلفة الأنواع و يفسح المكان للآراء الأكثر تناقضا.

إن العنف من سمات الطبيعة البشرية، و يكون حين يكف العقل عن قدرة الإقناع أو الامتناع فيلجأ الأنا تأكيدا للذات عن طريق قدرته إلى الإقناع المادي أي استبعاد الآخر الذي لا يقتنع على إرادة الأنا؛ إما مؤقتا بإعاقة حركته أو شلها لإجباره على إقرار الاقتناع و لو بالصمت و أما نهائياً بإنهاء ذات وجوده.

و يكون العنف دائماً حين يعجز العقل عن الاقتناع، و يبدأ بعجزه عن الإدراك و الفهم أي رفضه ذلك. أي حين يعجز العقل عن ممارسة عمله الأساسي و هو الإحاطة بالأشياء التي حوله و العلاقات بينها.

و يرى أيضاً أن العنف هو الاستخدام الفعلي للقوة أو التهديد باستخدامها لإلحاق الأذى و الضرر بالأشخاص و الإتلاف بالممتلكات. بينما يرى اتجاه آخر أن العنف باعتباره تعبيراً عن أوضاع هيكلية بنيانية. أي مجموعة من

المقومات و السمات الكامنة في البنية الاقتصادية و الاجتماعية للمجتمع. لذلك يطلق عليها اسم العنف الهيكلي أو البنياني التي تفجر العنف السلوكي الصريح الذي يتضمن استخدام القوة أو التهديد باستخدامها للاحتجاج على هذه الأوضاع البنيانية و العمل على تغييرها (المتولي،1995).

و من هذا العرض السابق للاتجاهات النظرية و الآراء المختلفة التي تناولت العنف بالتفسير نجد أنها انتهت إلى استبعاد السبب الواحد، أو التركيز على بعض الأسباب دون الأخرى، و دعمت الاتجاه نحو الأخذ بتعدد الأسباب بما في ذلك الجو الأسري، و البيئة الخارجية المحيطة و أسلوب التنشئة الاجتماعية بالإضافة إلى نظرة الفرد نفسه إلى ذاته و نظرته للآخرين، و أنواع الاستجابات التي كونها عن ذاته في علاقاتها مع الآخرين، و قد أرجع مصطفى فهمي تفسير العنف في الوقت الحاضر إلى الأسباب الآتية التي نجملها بما يلي:

أولا: عوامل بيئية: و تنقسم إلى:

- عوامل بيئية داخل المنزل: و منها حالة المنزل من الناحية الاقتصادية، و انهيار الجو الأسري، و أسلوب التربية في الأسرة و الحالة الأخلاقية في الأسرة.
- عوامل بيئية خارج المنزل: و منها مشاكل الرقابة، و صحبة رفقاء السوء، و مشاكل وقت الفراغ، و الأثر السيئ للسينما و مشاكل العمل في المدرسة أو المصنع.

ثانيا: عوامل نفسية: و يمكن أن تقع أعراض الاضطرابات السلوكية في أحد الفئات الآتية:

- أعراض ترجع إلى نزعة عدوانية، و التي تنشأ بصفة خاصة نتيجة الحرمان الأموي، و عدم إشباع حاجات الطفل الأساسية، و يكون هذا السلوك العدواني على شكل تمرد (تمرد–هروب–تخريب)
- أعراض ترجع إلى ضعف الشعور بالخطيئة أو غيابه، كالسرقة، الكذب، الاعتداء الجنسي فإنها ترجع في أساسها إلى الاضطرابات تكوين الأنا الأعلى.

و هكذا يمكن إجمال النظريات المفسرة للعنف و الذي قد يؤدي إلى الجنوح أحيانا من خلال مداخل نظرية كما أوردها (عبد الحفيظ اسماعيل/2001) فيما يلي:

- المنظور البيولوجي: المجرم بالفطرة.
- المنظور الإكلينيكي: العدوان كنمط من أنماط السلوك الاجتماعي.
- المنظور الدينامي–النفسي: الشخصية السيكوباتية و مدى الصحة النفسية لدى الفرد العنيف.
- المنظور الاجتماعي: (المنحى الثقافي "العدوان و العنف توحدا مع سلوك الجماعة"–المنحى الاقتصادي "الغنى و الفقر كعاملين أساسيين في العنف/العدوان"
- المنحى البيئي الايكولوجي " التوزيع الجغرافي للانحراف حسب تصميم المدينة "المنحى التفاعلي" الوصم بالسلوك الشاذ من طرف المجتمع يؤدي إلى استمرار السلوك المنحرف"
- المنظور التحليلي النفسي: وجهة نظر المدرسة التحليلية من خلال:
  - فرويد: الجنوح ناتج عن "أنا أعلى" عنيف
  - أيشهورن: الجنوح ناتج عن أنا أعلى غائب أو ضعيف جدا
  - ناشت: الجنوح ينتج إما عن أنا أعلى ضعيف لا يقاوم الغرائز، أو أنا أعلى عنيف يبحث عن العقاب من خلال مروره إلى الفعل.
  - ميلاني كلاين و ويني كونت: تناولا اضطرابات العلاقات الأولية و أهميتها في نشوء سلوك العدوان/العنف/الجنوح.
  - كيسترغ: تشكل بالنسبة إليه (عقدة أوديب) نواة البيئة النفسية، و تمر عبر الموضوع قبل أن يكون الموضوع نفسه مدركا.
  - برونشويك و كيشان: بالنسبة لهما كلما استثمرت الشبقية الذاتية بشكل مبالغ فيه، أدت إلى اضطرابات على مستوى توزيع الطاقات النفسية ثم تناول التنشئة الاجتماعية و الأدوار الأساسية في عملية التقمص من خلال:
  - فافزبيطوني: و ترجع العدوان/الجنوح إلى القصور في النضج.

- أنا فرويد– سبيتز و لاكاش: يرجعان الجنوح إلى التماهي بالمعتدي.

- بالنسبة للمنظور المدرسة البلجيكية، فيرى كل من دوبيست و جوس أنه بالإضافة إلى قصور العاطفة، فعدم التناسق في تكوين الشخصية ينتج عنه اضطرابات في العلاقات و عدم التواصل الشفوي.
- أما من خلال منظور علم النفس الاجتماعي للأدوار حسب كل من:
  - روش بالفسبانلي: فيعتبر أن الشخصية تتكون بالاتصال مع الأدوار و تتقوى فاعليتها بالالتقاء مع الآخر.
  - بارسونس و كاليس: تتكون الشخصية بالنسبة لهما باتصال بالأدوار و استضمارها، و استبطان لها، و ما هو مستضمر ليس فقط صورة مجتمع، و لكنه عبارة عن علاقة متبادلة بين الأشخاص.
  - لاكاش: و ينتج العنف بالنسبة له عن اضطراب في عملية التقمص.
- بالإضافة للنظرية الاقتصادية في الفكر الشيوعي.

و لم يرض الباحثون عن العوامل الحيوية و لا العوامل الاجتماعية كسبب للعنف أو الجنوح و العدوانية.(J.A.1952, Hoyles, 1952) فقد وجد أن الوراثة إنما تمثل جزءا ذا دلالة بسيطة من التنظيم الاجتماعي الذي يساهم في موضوع الفعل العدواني، و أن نقص عامل البناء الاقتصادي للمجتمع –مع النظر إليه على أنه عامل مؤثر على سلوك الأحداث المقبوض عليهم، لم يثبت أنه وحده العامل المؤثر في ظهور الانحراف. و بالفعل تبين أنه ليس من الممكن أن نقرر أين ينتهي عامل الوراثة، و لا من أين تبدأ عوامل البيئة، و بدا واضحا أن الأمر في حاجة إلى نظرية تشمل كلا العاملين.

كما يرى أصحاب المدخل النفسي أن ما يدفع الفرد لارتكاب السلوكات العنيفة هو تعرضه المستمر للإحباط، و ما يتولد عنه من ضغوطات فيعمل الفرد على إزالة مصادر الإحباط و قد تصل محاولة إزالتها إلى حد التفكير في الانتقام من الآخرين، و إذا لم يجد الأفراد طرقا للتنفيس عما بداخلهم من عنف، فإن ذلك يؤدي إلى التراكم حتى درجة الانفجار، هذا الأخير يبرز من خلال أشكال العنف القاسية، و حسب الاتجاه النفسي فإن

الإحباط لا يدفع مباشرة إلى ممارسة العنف، غير أنه يؤدي إلى الغضب، الذي يجعل الفرد مهيأ لممارسة العنف خاصة إذا وجدت دوافع و محفزات خارجية.

أما أصحاب النظرية الايكولوجية فيرون أن العنف لدى الأفراد قد يكون بسبب السكن في منطقة مزدحمة و مكتظة بالسكان، خاصة في الأحياء العشوائية، ذلك أن البيئة التي يشترك فيها الفرد متعبة و شاقة، غالبا ما يتسم أفرادها بممارسة سلوكات العنف من جراء ما يتعرضون له من ضغوطات ايكولوجية.

كما أن العنف من الناحية التاريخية هو وليد الظروف الاجتماعية و الاقتصادية للمجتمع المتناقض، بمتطلبات العلاقات الملموسة و التناقضات و الصراع الطبقي، و قد ظهرت في مرحلة معينة من التطور التاريخي مع ولادة الملكية الخاصة لوسائل الإنتاج، كشرط أساسي لاستغلال الإنسان، و مع تقسيم المجتمع إلى طبقات متخالفة، و تشكل الدولة و أجهزة سلطتها: الجيش، الشرطة، القوانين، المحاكم،...الخ و حيث أن العمل الأساسي لسلطة دولة أي مجتمع متناقض هي حماية و تقوية النفوذ السياسي و الاقتصادي للطبقات المسيطرة المستغلة و حماية امتيازاتها ضد اعتداءات الطبقة المسحوقة و المضطهدة، و سلب و استبعاد البلدان الأخرى.

و أشار لينين إلى أن كل آلية سلطة الدولة في أي مجتمع مستغل، معدة بشكل خاص لكي تستعمل "العنف بصورة تلقائية و ترغم الناس على الخضوع لها"(ف.لينين: المؤلفات، جزء29 ص478)

و بالتالي فإن العنف الاجتماعي هو النتاج الطبيعي و الحتمي للمجتمع المستغل، و العنف الذي ولد مع ظهور الطبقات و الدولة، يصبح العنصر الملازم للعلاقات الاجتماعية و الحياة السياسية.(علي عبد القادر القرالة،2015، ص91-92)، فقد تغيرت أشكال الاستغلال في التاريخ و الخاضعون لها أيضا و لكن طبيعة هذا الاستغلال بقيت هي نفسها. و يمثل الاستغلال قبل كل شيء الاستيلاء على عمل الغير بالقوة.

و لذلك لا يمكننا أن نرجع نشوء ظاهرة العنف إلى سبب واحد بعينه، و استثناء الأسباب الأخرى، و بالتالي لا يمكن الاعتماد على نظرية واحدة في تفسير ظاهرة العنف لدى الطالب الجامعي، خاصة و أن كل نظرية قائمة على فرضيات احتمالية فقد قدمت كل نظرية مجهودا علميا معتبرا في تفسير ظاهرة العنف رغم قصورها الواضح

في بعض الجوانب و بالتالي فإننا نسعى من خلال الدراسة الحالية إلى إيجاد نوع من التكامل بين النظريات أملا في إعطاء تفسير أشمل لظاهرة العنف في الوسط الجامعي.

الفصل الرابع: النظرية المعرفية

- تمهيد

1- نظرية المعرفة.

2- الابستمولوجيا و مسألة العلمية في العلوم الاجتماعية.

3- نظرية المعرفة و الابستمولوجيا.

4-نظرية المعرفة و علوم التربية.

5-تعريف النظرية المعرفية.

6-رواد النظرية المعرفية.

7-مفاهيم النظرية المعرفية.

8-بعض النظريات المعرفية.

9- مفهوم النمو المعرفي.

10- أهداف النظرية المعرفية.

11- تطبيقات النظرية المعرفية.

12- مناهج وأساليب النظرية المعرفية.

13- النقد الموجه للنظرية المعرفية.

-ملخص الفصل

تمهيد:

يعرف العلم بأنه النظام المعرفيّ الذي يهتمّ بما في العالم المادي من ظواهر خاصة، من خلال تتبّع المعرفة التي تعطيه الحقائق والقوانين الأساسية الواجب تتبّعها للوصول لأمر معين باعتماد وسائل بحث متعددة أبرزها الملاحظة، بعيدًا عن الانحياز لفكرة معينة، أما المعرفة فهي تفسير الظواهر في العالم المعنوي وتعليلها، وقياسها، من خلال مجموع الخبرات، والمعلومات والمهارات التي يحصل عليها من التجربة واستخدام الحواس، أو العقل واستنتاجه للظواهر، أو من خلال دراسة التاريخ. حيث يمكن النظر إلى النظرية المعرفية في علم النفس بصفة عامة على أنها وعاء أساسه العلم والتجربة، فهي تساعد التربويين على إدراك الكثير من الظواهر النفسية والتعليمية، وهو الأمر الذي يساعدنا في معرفة الطريق الصحيح لتقديم المعرفة، لتكوين نظرية مبنية على العلم والتجربة في فَهم الظواهر التعليميّة والنفسيّة، وتقديمها من خلال سياق معرفيّ صحيح.

1- نظرية المعرفة:

الأبستمولوجيا تصبو إلى فهم العلم كأنه منهج بسيط أو نظرية المعرفة كما يطلق عليها المثاليين و الإيجابيين، إنها تيار تفكيري يدعى فلسفة الطبيعة التي كان جون لارجو يدافع عنها، أعطت معنى لفكرة المحتوى المطبقة في العلم، حيث أن الأنطولوجيا لا تستطيع أن تستنبط أنظمة منطقية كالتي يعرفها مؤيدو علم الدلالة المنطقي، لارجو ظن على العكس أن محتوى النظريات العلمية لا يمكن أن يكون مفهوما لو لم يقتصر على البناء المنطقي للنماذج المطروحة من النظرية، أو إلى الوصف البسيط لمعطى ما، لكن يشتمل التفسير و الاستعانة بالأشكال المعروضة من الهندسة، العالم و الطبيعة لا يكونان مختزلين على اسقاطات أو تركيبات عقلية بسيطة.

فالأعمال الحديثة لجون لارجو تدرس عن قوة و يقين بأن الميتافيزيقيا التقليدية –بعيدا على أن تكون نقاشا أخرق– تتيح بشكل كاف مفاهيم و أفكار تحمل على التفكير في التطورات الراهنة للعلم، لا يجب أن تكون المسألة هنا مناقشة الأفكار التي هي دائما محللة بعناية، و يحتوي في نفس الوقت على تاريخ الفلسفة و تاريخ العلوم، علينا بالأحرى أن نكشف عن تفكير الذي منه الأصالة هي أن تعطي معنى علميا للميتافيزيقا التقليدية و معنى ميتافيزيقي

للعلم الحالي. (https://niaguiabdo.blogspot.com/2014/12/v-behaviorurldefaultvmlo.html?view=mosaic#uds-search-results)

لقد اعتبرت فلسفة الطبيعة فرعا نظريا من فروع الفلسفة تبحث في المادة و أحوالها، حيث تهتم بالعالم الواقعي وبما تدل عليه الحواس، و قد ساهمت فلسفة الطبيعة في العلوم التربوية حيث تؤمن بدور البيئة الاجتماعية في فساد الإنسان حيث أن هذا الأخير خير بطبعه، حيث لا تؤيد التدخل بالتطبيع في التربية و تؤمن بضرورة أخذ الطفل لخبراته الشخصية للتعلم.

2-الابستمولوجيا و مسألة العلمية في العلوم الإجتماعية:

تطرح العلوم الاجتماعية بمختلف تخصصاتها، السيكولوجيا (علم النفس)، و السوسيولوجيا (علم الاجتماع) و علم التاريخ، الإشكالات الإبستيمولوجية التالية وهي: مشكلة الموضوعية، مشكلة الفهم والتفسير، ومشكلة نموذج العلمية. و لأجل الاقتراب من هذه الانشغالات الإبستيمولوجية لهذه العلوم نظرا لما يطرحه من قضايا نظرية ومنهجية تتعلق بشروط إمكانية علمية هذه العلوم المسماة اجتماعية أو استحالتها، إذ أن عالم النفس عندما يقدم على عمله، وهو دراسة السلوك، يواجه عدة مشاكل ترجع كلها إلى طبيعة علاقة الذات الدارسة بالموضوع المدروس، وهي علاقة تتسم بالتعقيد والتداخل من جهة وبكونها علاقة واعية تتدخل فيها الإرادة و القصد من جهة أخرى، بالإضافة إلى أن اقتران ميلاد هذه العلوم حيث استوحى العلماء الروح العلمية (الوضعية) والنموذج العلمي من العلوم الحقة ودعا إلى الاقتداء بها في دراسة الظواهر الاجتماعية، قد أثار تساؤلات واختلافات، حول صلاحية هذا الاقتداء ومدى ملاءمته لطبيعة هذه الظواهر، بين مدارس واتجاهات علم النفس التي تعبر عن مواقف متباينة من المجتمع وكيفية دراسته والرهانات المعرفية والسياسية المستهدفة من البحث العلمي. تمثل هذه المؤشرات صورة مركزة عن مسالة العلمية في العلوم الاجتماعية، حيث أن دراسة السلوك هي موضوع علم النفس، وذلك يتطلب تعريف وتحديد السلوك وعزله عن غيره من السلوكات التي تحدث في المجتمع وعن ذات عالم النفس.

و إن ما يضفي الصبغة العلمية على علم النفس هو الروح العلمية حيث يرتكز البحث في علم النفس على: تحديد السلوك الذي هو موضوع الدراسة وتفسيره اعتمادا على نظريات تطور و تقابل بوقائع تجريبية وتستند على مسلمات تحدد النموذج النظري أو التصور الشامل الموجه للبحث.

و كما يقول ماكس فيبر: "إذا كان السلوك الإنساني يكشف عن ترابطات و انتظامات تقبل أن تكون موضوع تأويل تفهمي"، فإن مهمة الباحث التفهمية هي دراسة السلوك الإنساني الذي يتميز بكونه:

– سلوك يرتبط بسلوك الغير تبعا للقصد الذاتي للفاعل.

– سلوك مشروط خلال تطوره بهذه العلاقة الدالة و البينذاتية.

– سلوك يقبل التفسير التفهمي انطلاقا من المعنى المقصود للفاعل فهي تدرس العلاقات الدلالية للسلوك.

أما إيان كريب فينطلق من التمييز في العلوم الاجتماعية بين التفسير السببي (آلية سببية) و بين التفسير الغائي. فالتفسير السببي للظاهرة لا يعني أن السبب هو حادث أو شيء ما بل يعني ترتيب معين للعلاقات يكوّن آلية سببية إذا انطلقت تؤدي إلى نتائج معينة، أما التفسير الغائي فينصب على تفسير أفعال لفاعلين (واعون بها – لهم حسابات –ومقاصد ونوايا) حيث يصبح سبب الفعل هو قصد الفاعل من الفعل أي الغاية منه، وتفسير الفعل هنا يتم بنتيجته التي تتحول لسبب للفعل.

https://niaguiabdo.blogspot.com/2014/12/v-behaviorurldefaultvmlo.html?view=mosaic#uds-search-results

يتقاطع علم النفس مع عديد العلوم التي تهتم بالإنسان و له خصائص هي الوعي و الرغبة و الإرادة و التفكير، فعلم النفس يدرس الإنسان: الأنا، الوعي و منهجه متجه نحو الداخل أي مذهب الإستبطان عكس العلوم الطبيعية التي تدرس خصائص الطبيعة و هي المكان و الشكل و المساحة و الحركة و هي أشياء منفصلة عن الذات الدارسة.

3-نظرية المعرفة و الإبستمولوجيا: Epistemology

تجدر الإشارة ابتداء إلى أن الدراسات الإبستمولوجية إذ تتناول بالتحليل و النقد نتائج العلوم الطبيعية منها و الإنسانية كإحدى اهتماماتها الرئيسة، فإنها تعني بذلك نوعا من "فلسفة العلوم". و بمعنى أوسع فإن من الممكن اعتبار الابستمولوجيا نوعا من الفلسفة العامة بوصفها إحدى المباحث الثلاثة للفلسفة:

الوجود ontology و القيم oxologie و المعرفة epistmogy. لكن ذلك لا يعني جواز استخدام مصطلح فلسفة المعرفة باعتباره مرادفا لنظرية المعرفة كما ذهب إلى ذلك بعض الباحثين. و حيث إن الأولى تبحث قضية المعرفة بصورة عامة، في حين أن الثانية تبحث في طبيعتها و مصادرها و إمكان الحصول عليها أو حدودها فحسب. و عليه فإن استخدام المصطلحين على نحو من الترادف مجانبة للصواب، و توسع في غير مقامه.

أما معنى الإبستمولوجيا تحديدا فقد عرفها قاموس وبستر الجديد (webster's new) على أنها إدراك المعرفة، و الحصول عليها كمعرفة سببها، و دراسة مرجعيتها، و حدودها و مدى مصداقيتها. و هي بهذا المعنى امتداد لنظرية المعرفة في العربية إلى أقصى حد. بيد أن معجم الفلسفة و الدين (philosophy and religion) أرجعها إلى أصلها اليوناني. إذ هي مشتقة من مقطعيين يونانيين هما (episteme) و تعني المعرفة أو العلم، و (logos) و تعني المعرفة أو المعلومات، و من ثم فإن محتوياتها تعطي نظاما يتعلق بالمعرفة عن المعرفة. و هذا المجال من الفلسفة هو ما يسمى أحيانا بـ "نظرية المعرفة"، أو "علم المعرفة"، و لعل ذلك من وراء اشتقاقها اللغوي الذي يعني (علم العلوم) أو (الدراسة النقدية للعلوم) (أحمد محمد حسين الدغشي، 2004، ص71 -72)

إن الابستمولوجيا هي الدراسة النقدية و العلمية لكل مناهج العلوم و مبادئها و نتائجها و كذلك قوانينها و نظرياتها، فهي تنطلق من العلم لمواجهة مشاكل العلم بمعيار و صدق الحقيقة العلمية و لا تقتصر فقط على البحث في مصادر المعرفة، و تحاول تقديم إطار تفسيري لتطورات العلم عبر التاريخ.

4-نظرية المعرفة و علوم التربية:

و لعل قضية المعرفة إحدى أهم المشكلات المعاصرة، من حيث رؤيتها الفلسفية، لطبيعة هذه المعرفة، و مصادرها و طرائقها، و إمكان الحصول عليها، بما يمكن أن تشكل مجتمعة ما يعرف بـ "نظرية المعرفة"، و بالنسبة إلى مجال التربية فإن الأمر أعقد نتيجة التعدد المتناقض لنظريات التربية في العالم و تعدد مدارسها كالمثالية و الواقعية و الوجودية و البراغماتية. (أحمد محمد حسين الدغشي،2004، ص23)

حيث إن صراع الأيديولوجيات في ميدان التربية على وجه الخصوص ليحتم على الباحث أن يسعى لإبراز النظرية التربوية من جانب المعرفة لما لها من أهمية نابعة من كونها المجسد لموقفه الحضاري في أصول التربية و ما يستتبعها من آثار على الواقع التربوي. ذلك أن علاقة التربية بنظرية المعرفة هي علاقة العام بالخاص، او الكل بالجزء. (أحمد محمد حسين الدغشي،2004، ص24)

تستخدم علوم التربية طرائق و أساليب و تقنيات و قنوات متعددة، في ظل اختلاف المدارس النفسية و التربوية في فلسفتها، و كذلك لتعقد المتغيرات التي تعمل في العلوم التربوية و صعوبة ردها إلى مفهومات و مبادئ في العلوم الطبيعية و الإنسانية، و هنا تبرز أهمية الاستعانة بنظرية المعرفة.

4-1- تعريف نظرية التربية:

هي جملة من المفاهيم التربوية التي تقوم على مجموعة من المرتكزات الفلسفية أو الدينية أو الاجتماعية أو جميعها، مع المعطيات الثقافية و العلمية، و مجموعة من الأهداف التي يمكن في ضوئها تفسير كل العمليات التربوية المنظمة نظريا و منهجيا و نظاميا. (أحمد محمد حسين الدغشي،2004، ص69)

إذن نظرية التربية هي مجال معرفي يهتم بالتأسيس النظري لدراسة سلوك الإنسان في مختلف المواقف التربوية.

4-2-تعريف نظرية المعرفة:

إن نظرية المعرفة تبحث في مبادئ المعرفة الإنسانية و طبيعتها و مصدرها و طرائقها، و قيمتها و حدودها، و في الصلة بين الذات المدركة و الموضوع المدرك، و بين (إلى أي مدى) تكون فيه تصوراتنا مطابقة لما يؤخذ فعلا، مستقلا عن الذهن، و حصرها البعض في إطار البحث في العلاقة بين الذات العارفة و الموضوع المعروف. و هناك من يرى أن تعريفها على الوجه الأول، بمعنى أن البحث في مصدرها و قيمتها و حدودها...إلخ يستدعي تسميتها بـ "نقد المعرفة" لا "نظرية المعرفة"، و أما تعريفها على الوجه الثاني فقد دعا بعض الفلاسفة إلى اعتبار ذلك مبحثا وهميا. و ثمة من يضيف إلى ذلك كله أن من مهامها أيضا البحث في وسائل المعرفة من حيث فطريتها و اكتسابها.

و الحق أن جميع ذلك مما تتناوله نظرية المعرفة في مباحثها، و الأولى أن يأخذ نسقا واحدا للنظرية و إن ترادفت بعض المصطلحات، أو عبر عنها بصيغ مختلفة. (أحمد محمد حسين الدغشي،2004، ص70-71)

إذن مهما كان التوجه النظري لنظرية المعرفة فإنها تخدم بشكل مباشر أو غير مباشر المعرفة المطلوبة من البحث العلمي في كل المجالات و خاصة التربوية منها.

4-3- علاقة المعرفة بالتربية:

تقوم عملية التربية على جملة من الأبنية النظامية المتسمة بالترابط و التسلسل و المنطقية. فثمة علاقة عضوية -على سبيل المثال- تربط المعرفة بالقراءة كخطوة أولى على طريق المسار التربوي، بحيث يصبح من نافلة القول التأكيد على أن القراءة مفتاح المعرفة، و أن المعرفة من غير القراءة ناقصة إلى حد يكاد يسقطها من وصف المعرفة -فضلا عن المعرفة التربوية-. و من غير المتصور قيام حضارة من غير امتلاك لمهارة القراءة، و من ثم امتلاك لناصية المعرفة، إذ إن ذلك يخالف سنة حضارية لا فكاك منها. و منذ بدأ الإنسان يقرأ و يكتب فقد يعرف و يعلم، و أضحى كل يوم في نماء معرفي مطرد باطراد قراءته. (أحمد محمد حسين الدغشي،2004، ص61)

و تتحدد وظيفة المعرفة بالنسبة للتربية من وجهة علم النفس المعرفي في التغلب على العيوب الإدراكية أو الحسية عن طريق توفير الباعث الداخلي، الذي يبدأ خارج الأشياء، فيتقيد الإدراك بالمعرفة، كي لا يتعرض لمختلف أنواع الخداع. أما من وجهة فلسفة التربية فتتحدد وظيفة المعرفة تربويا باستعانة التربية بالمباحث الفلسفية في نظرية المعرفة كي تتحقق المهمة الأساسية للتربية (التعليم) في تحديد الموقف من المعرفة مصدرا و وسيلة و طبيعة و إمكانا. (أحمد محمد حسين الدغشي،2004، ص62) و مع أن هناك طرقا مختلفة لبلوغ الحقيقة، إلا أن الموقف من معرفتها يظل مرتبطا بموقف التربية من المعرفة بصرف النظر عن موقف النظريات التربوية المختلفة في كيفية الوصول إلى معرفة الحقيقة بين مغال في الاعتماد على الحس، أفضى به إلى الاعتقاد بعدم الحاجة إلى صوغ نظرية تربوية في المعرفة، و بين معتدل يركز اهتمامه على المشاركة الفاعلة للمتعلم في طبيعة الشيء المدروس.

و بسبب من هذه الاختلافات فثمة اتجاهان رئيسان عند المربين في نظرتهم إلى علاقة المعرفة بالتربية، و هذان الاتجاهان هما:

الاتجاه الأول: يعد المعرفة قوة، و ذلك بالنظر إلى أن الهدف الرئيس من التربية هو تحصيل المعرفة، و المادة الدراسية تمتلك قيمة ذاتية بما تتضمنه من معرفة تساعد التلميذ على اكتشاف الحقيقة و هذه هي نظرة الفلسفة الجوهرية و التواترية.

الاتجاه الثاني: و يعد المعرفة محصلة للتفكير، و ذلك من منطلق أن هدف التربية الوحيد هو مساعدة التلميذ على التفكير، و ذلك مذهب البراغماتية الذرائعية و التقدمية القائلة بأن المعرفة ليست إلا محصلة للتفكير. و لعل مرد ذلك الخلاف يعود إلى أسباب ثلاثة رئيسة:

السبب الأول: أن نظرية المعرفة تمثل المفتاح الأساسي لفهم التربية عند أي تيار فلسفي، فيصبح اختلاف الاتجاهات المتعددة إنما هو انبثاق عن الاختلاف في نظريات المعرفة، لكونها تؤثر على البناء الفكري لكل تيار،

فتأتي مسائل الكون و علاقة الإنسان به، و الطبيعة البشرية، و الأهداف، و القيم، و سواها امتدادا لنظريته في المعرفة. (أحمد محمد حسين الدغشي،2004، ص63)

السبب الثاني: أن هناك اختلافا قائما أصلا في الدراسات الفلسفية و الأبحاث المعرفية القديم منها و المعاصر، في مرجعية الجذور و "النظريات التي يتبناها هذا الباحث أو ذاك، مما يضفي على الأبحاث الابستمولوجية المعاصرة طابعا ايديولوجيا واضحا. و معروف أن الفكرة إذا طبعت بالايديولوجيا تشبث كل باحث، أو فريق بما لديه، على نحو لا يسمح بتنازل أو تقارب مع الطرف الآخر على حساب ايديولوجياته. غير أن هذا لا يتناول في حقيقة الأمر كل الإيديولوجيات، بل يتناول فقط ما كان منها يقينيا قطعيا أو دوجماتيا (dogmatism)

السبب الثالث: أن (نظرية المعرفة) تمثل موضوعا من المواضيع المعقدة التي تتطلب تدقيقا و تمحيصا. و من قبيل التسطيح: الاقتصار على القول: بأن (نظرية المعرفة) لا تعدو أن تكون تحليلا منطقيا للمعرفة، فإن هذا تعريف ناقص، و ذلك أنه حتى المعرفة ليست أمرا بسيطا بعيدا عن التعقيد و الغموض النسبي. هذا و يمكن أن يتحدد دور نظرية المعرفة في التربية من خلال تحقيق الأهداف الآتية:

1- تجيب عن أسئلة المربين مخططي المناهج حين يطرحون أسئلة من نوع: ماذا نعلم؟ و ما أنماط المعرفة التي نقدمها؟ و لماذا نختار هذا النوع من المعرفة دون الآخر؟

2- تبصر التربويين بضرورة مراعاتهم لطبيعة المعرفة، و مدى ملائمتها لأي من المراحل التعليمية، لاختيار المناسب منها لكل مستوى تعليمي، مع اختيار أفضل الأساليب لتقديمها (أحمد محمد حسين الدغشي،2004، ص64)

3- تساعد التربية في التأكيد على طرائق المعرفة المختلفة وحيا، أو عقلا، أو حدسا أو تجريبا، بالصورة التي تبرز وحدة المعرفة و تكاملها على نحو يعطي فيه كل جانب الاهتمام الذي يستحق.

4- تسهم في الكشف عن الأهمية التي تحتلها المعرفة الإنسانية من خلال تقويمها للمناهج و البرامج الدراسية في المواقف التعليمية، و النشاطات الهادفة إلى التربية، و في تبيين ما يصلح من الميراث و التجربة الإنسانية بما يتفق و فلسفة المجتمع.

و إذا كان هذا هو دور المعرفة في التربية بصورة عامة فإن الأساس المعرفي للمنهج يصل بفلسفة المعرفة التي يتبناها المجتمع و يقدمها لأبنائه المتعلمين، كما يعبر عنها بمحتوى المواد التعليمية.

و في ضوء كل ما تقدم، و حيث إن المعرفة أساسية في عملية النمو الإنساني، فإن نظرية المعرفة يجب أن تصبح جزءا من أي فلسفة تربوية سليمة.

إن هذه الفلسفة التربوية تتشكل من جملة عناصر هي عناصر المعرفة. و مع أن اتفاقا حول هذه العناصر مما لم يحسم –و لا أظنه سيحسم– بيد أن ذلك لا يحول دون الوقوف على بعض ما قيل فيها، حيث إن بعض الباحثين يوصل هذه العناصر إلى ستة على النحو التالي:

1- الحقائق.

2- المفاهيم.

3- المبادئ.

4- المعارات.

5- القوانين و السنن.

6- طرائق اكتساب المعرفة.

و واضح أن هذا تصنيف تربوي قائم وفق عملية نظامية تفترض في المنهاج الدراسي أن يتضمن الحقائق، و أن يربط بينها و بين العمليات العقلية و القيم و الاتجاهات و الميول التي يهدف المنهاج إلى تنميتها في المتعلم. كما أن معرفة المفهوم كعنصر مجرد غير ممكنة، إلا إذا عرف المتعلم ما يدل عليه هذا المفهوم، و كذا المبادئ فهي عبارة عن فكرة أو حقيقة رئيسة يمكن أن يبنى عليها أفكار أخرى عند تصميم المنهاج، و في سلوك المتعلم. أما

المهارات فإن مهمة المنهاج هي تنمية المهارات التعليمية و التربوية كتعلم مهارات القراءة و الكتابة و المهارات المختلفة الأخرى. و كذا الأمر بالنسبة لعنصر القوانين و السنن فإن هدف المنهج التربوي دراسة الكون و المجتمع ليدرك المتعلم السنن المتحكمة في كل منهما. و أخيرا فإن طرائق اكتساب المعرفة تعني إعطاء كل معرفة منهجها في البحث. فالتأريخ يبحث في موضوعات بالطريقة التاريخية و هكذا. (أحمد محمد حسين الدغشي،2004، ص65-66)

مما سبق تبرز أهمية نظرية المعرفة و دورها التربوي في شتى المواضيع التربوية ابتداء بالأنظمة التعليمية إلى القيم و الاتجاهات و الميول و السمات الشخصية للمتعلم و بناء المناهج، و بالتالي المساهمة في بناء الحضارة.

5-تعريف النظرية المعرفية:

تُعرف النظرية المعرفية بأنّها فرع من فروع الفلسفة، وأطلق عليها الكثيرون علم الأبستمولوجيا، إلا أنها تختلف عن الأبستمولوجيا في أنّها عملية لتأسيس المعرفة الإنسانية، ومصادرها من ذاكرة، وفهم، وانتباه، واستقبال للمعلومات ومعالجتها وتجهيزها بغض النظر عن مناهج البحث فيها، ودراستها من حيث طبيعتها ومصادرها، وقيمتها وعلاقتها بالواقع، وحدود علاقتها بالواقع، بما ينتج عنها نتائج عقلانية أو مثالية أو مادية ومثالية، وما تقدمه من إجابات عامة شاملة على إطلاقها.

وتذهب النظرية المعرفية إلى أنّ ما يحصل عند الفرد من تدريب أو خبرة أو معرفة عبر مصدر من مصادر المعرفة، تحدث تغييرًا في سلوكه من خلال العمل على البنية المعرفية عن طريق الخصائص الآتية: التنظيم والتمايز والترابط والكيف والكم والتكامل والثبات النسبيّ، وترى النظرية المعرفية أنّ المعرفة تحدث وتحقق من خلال مرورها بمراحل زمنية متتابعة تتمثل فيما يأتي: الانتباه الانتقائي للمعرفة، التفسير الانتقائي للمعرفة، إعادة صياغة المعرفة، وبناء معرفة جديدة، الاحتفاظ بالمعرفة المحصول عليها بالذاكرة، استرجاع المعرفة عند الحاجة إليها.

(https://niaguiabdo.blogspot.com/2014/12/v-

behaviorurldefaultvmlo.html?view=mosaic#uds-search-results)

إذن تعطي النظرية المعرفية أهمية قصوى لمصادر المعرفة و استراتيجيات التعلم من الانتباه و الفهم و الذاكرة و الاستقبال و معالجة و تجهيز المعلومات.

6-رواد النظرية المعرفية:

أسهمَ العديد من النقاد في التأسيس للنظرية المعرفية، وتحديد مقولاتها الرئيسة وفقا لمجالات اهتمامهم، ومن خلالها قدموا تبسيطا للنظرية المعرفية في عدّة جوانب، وتاليا عرض لأبرزهم ومجال اهتمامه:

-**ماكس فرتهيمر:** مفكّر وعالم نفس ألماني 1880-1943، كان مجال اهتمامه سيكولوجية الإدراك والتعلم والتفكير، وقد اهتم كثيرا بحقل التفكير، وكان من أبرز أبحاثه التفكير المنتج الذي انتقد فيه التفكير غير المنتج غير المرن، وأنه بإمكان تعليم الأطفال من خلال مشاعرهم الداخلية، كان مؤسسًا لنظرية الجشطالت التي عرفت أيضا بنظرية الاستبصار، وقد وضع هذه النظرية بوصفها رد فعل للنظريات السلوكية، التي نادت بدراسة السلوك بوصفه كُلًّا وليس أجزاء منفصلة.

-**ولجانج كوهلر:** عالم النفس الألماني، كان مع زميليه ماكس فرتهيمر وكيرت كوفكا من مؤسسي النظرية الجشطالتية، وأيضا كان مهتما بسيكولوجية الإدراك والتفكير والتعلم، و كان ممن درسوا التعلم بالبصيرة.

-**كيرت ليفيه:** وكان من مجال اهتمامه، المجال النفسي، كما اهتم بالدافعية، والسلوك الاجتماعي.

-**كيرت كوفكا:** طبيب نفسي ألماني 1886- 1941، تعلم مع ماكس فرتهيمر، وكان من المهتمين بسيكولوجية الإدراك والتفكير والتعلم، وكان عمله في المستشفيات العسكرية أحد أهم العوامل التي أسهمت في اتجاهه لهذا المجال والبحث في مجالات اهتمامه، ألّفَ العديد من الكتب، كان أشهرها مبادئ علم النفس الجشطالتي.

(https://niaguiabdo.blogspot.com/2014/12/v-

behaviorurldefaultvmlo.html?view=mosaic#uds-search-results)

و كما نذكر مساهمين آخرين لبناء هذه النظرية مثل: طولمان، برونر، شومسكي، أوزبل، طارديف.

7- مفاهيم أساسية في النظرية المعرفية:

7-1- المفاهيم التقليدية:

-الانتباه: و هو من أحد العمليات المعرفية التي تساعد في تنسيق التعامل مع المثيرات البيئية العديدة من أجل تركيز الانتباه والإدراك على مثيرات من خلال الحواس المختلفة.

-الإدراك: و هو القدرة على فهم وتحليل المعلومات التي تنقلها الحواس إلى العقل الإنساني.

-الذاكرة: و هي عملية استقبال المعلومات في مراكز الذاكرة المختلفة و تحليلها وتركيزها والاسترجاع عند الضرورة.

-حل المشكلات: أن النظرية المعرفية تعمل على تعزيز القدرة على حل المشكلات، ووضع النظريات المعرفية لحلها، والمساعدة في توضيح مراحل الحل واستراتيجياته.

-تمثيل المعلومات: وهي الآلية في تنظيم وتسجيل المعلومات في الذاكرة، كما توضح بعض طرق تمثيل المعلومات السمعية والبصرية طبقا لتوضيح النظريات المعرفية لعلم النفس.

-التفكير و التخيل: وهو معالجة المعلومات واتخاذ القرارات المناسبة، كما هو القدرة على بناء الصور العقلية.

-اللغة: هو اكتساب اللغة وتطورها وفهمها وتحريرها وتركيبها عن طريق نظريات المعرفة.

-الأسس البيولوجية للنظرية المعرفية: وهي ربط السلوك المعرفي بالأجهزة الجسيمة، ودراسة دور الجهاز العصبي والدفاع بشكل خاص في تنظيم وضبط العمليات النظرية المعرفية كالذاكرة والتعلم، واعتماد الدماغ كمرادف لمفهوم العقل.

7-2- المفاهيم الحديثة:

-علم الأعصاب: وهو العلم الذي يهتم بدراسة دور الدماغ في تفسير العمليات والنظريات المعرفية، من خلال دراسة إصابات الدماغ وتحديد جوانب القصور المعرفية الناتجة عن هذه الإصابات مثل مجالات اللغة والإدراك.

-الذكاء الاصطناعي: وهو العلم الذي يهتم بمحاولة جعل الحواسيب تقوم بعمليات معرفية من خلال تصميم البرامج الذكية التي تحاكي العقل الإنساني، فهو النظم الخبيرة التي تهتم بقيام عمليات معرفية ومعالجة المعلومات بين الحاسوب والعقل الإنساني.

-اتجاه معالجة المعلومات: يعد هذا الاتجاه من الموضوعات القديمة نسبيًا في علم النفس المعرفي، إلا أنه تطور مع تطور الحواسيب والاتصال وفق نظام معالجة يتسم بالتسلسل والتنظيم.

-تنمية التفكير: تسعى الأبحاث في علم النفس المعرفي إلى الاهتمام بالتفكير وتنميته، والتدريب من خلال البرامج المعدة لهذه الغاية على أشكال التفكير كالتفكير الإبداعي، والتفكير الناقد.

(https://niaguiabdo.blogspot.com/2014/12/v-behaviorurldefaultvmlo.html?view=mosaic#uds-search-results)

في خلال تطور النظرية المعرفية تبلورت مفاهيمها لتتماشى مع ضرورة عصرنة و مواكبة البحث العلمي للتطورات الحاصلة في المعرفة و طرائقها.

8-بعض النظريات المعرفية:

يُلحظ أن الفكر التربوي ملئ بالنظريات التي تسعى إلى تسليط الضوء على آلية حدوث التعلم، وتبسيط كيفيته وشرحه. و نتيجة لذلك ظهرت العديد من النظريات التي كانت تحاول أن تدحض ما جاءت به النظرية السابقة، وتقدم تفسيرا جديدا للتعلم، وهذه النظريات هي:

8-1- نظرية الجشطالت: وهي واحدة من المدارس الفكرية التي درست حدوث التعلم من خلال الاستبصار الذي يساعد على تجنب ما يقع فيه الفرد من أخطاء بديهية، وهي من ذلك ترتبط بالحواس البشرية، ومن أبرز مفكريها: ماكس فرتهيمر، وكيرت كوفكا، كيرت ليفيه، ولجانج كوهلر، وقد طبقت عددا من التجارب في الجانب البحثي لها كان أشهرها تجربة القرد والصناديق.

8-2- نظرية التعلم اللفظي المعرفي ذي المعنى: ودرس من خلالها أوزوبل، كيفية تعلم المادة اللفظية والمنطوقة من خلال تلقي المتعلمين لمعلومات مفتاحة من البداية لتوجيههم بدلا من البحث عنها واستكشافها.

8-3- التعلم عن طريق الاكتشاف: ومؤسسها عالم النفس الأمريكي جيروم برونر، الذي اعتبر التعلم بالاكتشاف من أبرز الطرق التي يستطيع الفرد من خلالها بذل مجهود للوصول إلى التعلم المرجوّ، وبهذا تكون كيفية الحصول على المعلومة عند برونر أهم من المعلومة ذاتها، والمتعلم يصل إلى المعلومة بطريقة حلزونية تجعل من المستوى الأعلى من الجهد الذي يبذله المتعلم أعمق في دراسة الظواهر.

8-4- نظرية معالجة المعلومات: وهي نظرية تهتم بدراسة الذاكرة، وتدرس خطوات الفرد التي يتبعها لجمع المعلومات، وما يحدث لديه من عمليات لتنظيمها وحفظها وتذكرها. و هي بذلك تجعل التعلم عملية نشطة تُولى أهمية كبرى، وترى هذه النظرية أن المعلومات تمر لدى الفرد بثلاث مراحل أساسيّة:

- **مرحلة المسجل الحسي:** وهي مرحلة مهمة، إذ يتم فيها تسجيل ما تلتقطه الحواس بكثير من التركيز مما يحيط بها، ويحتفظ بها لفترة زمنية قصيرة لا تتجاوز ثوانيَ معدودة.
- **مرحلة الذاكرة قصيرة المدى:** وتسمّى أيضا الذاكرة الفاعلة، وفيها تتم معالجة المعلومات التي التقطتها الحواس.
- **مرحلة الذاكرة طويلة المدى:** وفيها تقوم الذاكرة بإعداد مخططات ذهنيّة، تساعد الذاكرة على استرجاع المعلومات. https://sotor.com/ أخر إطلاع 2021/3/19 على الساعة 9:00)

إذن يندرج تحت مسمى الاتجاه المعرفي كما يطلق عليه بعض العلماء عديد النظريات سابقة الذكر تتلاقى و تتقاطع مع بعضها في كثير من القضايا و المباحث.

9- مفهوم النمو المعرفي:

و قد ظهرت النظرية المعرفية على يد النمساويّ جان بياجيه صاحب مراحل النمو الذي بدأ حياته بدراسة البيولوجيا، ثم بدأ اهتماماته بدراسة الابستمولوجيا أو علم المعرفة و التي قادته إلى دراسة النمو المعرفي للإنسان (حسين عبد الفتاح الغامدي، الاتجاه المعرفي، نظرية بياجيه في النمو المعرفي(www.pdffactory.com) ،

تُعرف النظرية المعرفية في علم النفس، النمو المعرفي على أنه علم يهتم بدراسة نمو المعرفة عند الفرد بداية من مرحلة الطفولة حتى مراحل العمر المختلفة، وقد ساهمت في تقديم بعض النظريات النمائية والمعرفية التي قدمت العديد من المفاهيم المعرفية التي ساهمت في تطوير علم النفس المعرفي ومنها مفاهيم البنية المعرفية، ومفهوم التكيف، ومفهوم التوازن.

و يرى بياجيه أن النمو المعرفي هو حصيلة التفاعل بين العوامل البايولوجية (النضج) من جانب، والعوامل البيئية (الخبرة) من جانب آخر. إلا أنه يركز بشكل أكبر على العوامل البايولوجية، وهذا ما يظهر من خلال تحديده لمراحل النمو، و يتم النمو المعرفي من خلال عمليتي التوافق و التنظيم.

تحدث عملية التوافق كالتالي: مع النمو يكتشف الفرد عدم كفاية معارفه لحل مشكلاته، مما يؤدي إلى حالة من عدم التوازن هذه الحالة تدفع الفرد إلى السعي لاستعادة أو تحقيق التوازن، هذا يتم بإحدى طريقتين هما:

1-التمثيل:Assimilation: حيث يستخدم الفرد ما يتوفر لديه من معارف بعد إعادة تنظيمها وكشف علاقات جديدة بين عناصرها.

2-التكيف Accommodation : في حين أن الأسلوب السابق لا يعني تغييرا في البناء المعرفي، فإن الفرد قد يفشل في حل المشكلات باستخدام ما لديه من معارف حتى بعد إعادة تنظيمها، ولذا فإنه يحدث تغييرا جذريا في معارفه أو بمعنى آخر يكيف نفسه لحل المشكلة وهذا ما ندعوه التكيف، ويتم ذلك باستدخال أو اكتساب معارف جديدة تعتبر ضرورية لحل المشكلات المسببة للشعور بعدم التوازن. على أية حال يستمر النمو المعرفي من خلال مواجهة المشكلات والشعور بعدم التوازن ثم التوازن المستمر.

يعيد الفرد تنظيم معارفه من وقت إلى آخر بهدف زيادة فاعليتها ويتم ذلك عند التمثيل وعند استدخال معارف جديدة (التكيف)، حيث تنتظم هذه المعارف في مجموعات يربطها عامل مشترك يسمى كل منها مجموعة معرفية Scheme هذه المجموعات المعرفية تتغير كما وكيفا مع النمو.

(حسين عبد الفتاح الغامدي، الاتجاه المعرفي، نظرية بياجيه في النمو المعرفيwww.pdffactory.com)

إذن ينطلق الإنسان من رغبته في حل مشكلاته التي تسبب له حالة من عدم التوازن عن طريق التمثيل و المواءمة مما يصل به إلى التكيف، الذي بدوره يعيد له التوازن عن طريق تنظيم المعارف، و هذه هي دورة النمو المعرفي.

9-1-مراحل النمو المعرفي:

يحدد بياجيه أربع مراحل للنمو المعرفي، هذه المراحل محددة بايولوجيا من حيث وجودها أو تتابعها، إلا أن هناك فروقا بين الأفراد في زمن الانتقال من مرحلة إلى أخرى أو تحقيق المراحل العليا ويرجع ذلك بدرجة كبيرة إلى عامل الخبرة.

أ-المرحلة الأولى: مرحلة النمو الحس حركي Sensorimotor Stage: تمتد هذه المرحلة من الميلاد إلى سن الثامنة عشرة شهرا أو نهايات السنة الثانية، ويتميز النمو المعرفي بأنه بصفة عامة حس حركي إلا أنه ينمو بتسارع من خلال ست مراحل من مجرد أفعال آلية إلى أفعال هادفة ومنظمة حيث يلعب نمو الجهاز العصبي دورا كبيرا في نمو الفرد المعرفي وذلك من خلال قدرته على الاحتفاظ بالصور الذهنية لمدة أطول، وفيما يلي تفصيل ذلك:

1- مرحلة الانعكاسات الأولية:

2- ردود الأفعال الأولية:

3- مرحلة ردود الأفعال الثانوية:

4- مرحلة التنسيق بين ردود الأفعال الثانوية:

5- مرحلة ردود الأفعال الثلاثية:

6- مرحلة استدخال المفاهيم الأولية:

المرحلة الفرعية	خصائص النمو	ثبات الصور الذهنية
المرحلة 1: من الميلاد إلى نهاية الشهر 1: مرحلة الانعكاسات البسيطة	الطريقة الوحيدة للربط بين الحس والفعل هي الانعكاسات الآلية كالمص في وجود المثير أو غيابه احيانا.	لا يدرك بقاء الأشياء. يتابع الأشياء في مجاله البصري فقط ويفقد اهتمامه بها عند خروجها من هذا المجال لعدم ثبات صور ذهنية لها.
المرحلة 2: من نهاية الشهر 1 إلى الشهر4: ردود الأفعال الأولية	يستطيع الطفل التنسيق إلى درجة ما بين احساساته و أفعاله المنعكسة، ويتم ذلك بشكل آلي (عادة شرطية) مبنية على تكرار للاستجابات المنعكسة. و قد يقوم الطفل بتكرار الأفعال المسببة للسعادة والإشباع، فمثلا مص الإصبع بالصدفة يسبب السعادة أو اللذة ومن هنا يكرر.	مفهوم بدائي عن بقاء الأشياء . فمثلا قد يستمر الرضيع في تركيز نظره لمدة بسيطة على المكان الذي اختفى فيه الشيء المتابع، لكنه بعد فترة وجيزة يفقد اهتمامه وذلك لفقدان الصورة الذهنية للشيء.

المرحلة 3: من نهاية الشهر 4 إلى الشهر 8 ردود الأفعال الثانوية	يظهر الرضيع اهتمام اكبر بما حوله، يقوم بالفعل بشكل مقصود. عندما يحرك اللعبة ثم تثبت يعاود تحريكها بقصد. يبدأ التنسيق بين المكتسبات المعرفية.	مع تقدم النمو يستطيع الدماغ استبقاء الصور الذهنية لفترة اكبر. و لذا نجد أن الرضيع يلح بشكل اكبر في البحث (بالنظر أو بالقيام ببعض الحركات) عن الشيء في المكان الذي اختفى فيه ولمدة أطول.
المرحلة 4: من نهاية الشهر 8 إلى الشهر 12 التنسيق بين ردود الأفعال الثانوية.	التنسيق بين الخطط أو المجموعات المعرفية و أهدافه. يستخدم معارفه السابقة في تناسق كبير، مثلا يمكن أن ينظر إلى شيء ويسحب آخر. كما يفرق بين الوسائل والأهداف فقد يحرك عصا (وسيلة) لسحب لعبة (هدف).	يبحث الرضيع عن الشيء المفقود بفاعلية في المكان الذي تم الاختفاء فيه باستخدام خطط جديدة، مثلا لو أخفيت اللعبة خلف لوح سيحاول دفع اللوح، ثم الالتفاف حول اللوح...الخ. هذا يعني احتفاظه بالصور الذهنية لمدة أطول، وأيضا إدراكه لبقاء الأشياء رغم عدم وجودها في متناول حواسه، وقدرته على الاستفادة من الخطط المعرفية المختلفة.
المرحلة 5: من نهاية الشهر 12 إلى الشهر 18	إدراك السمات المختلفة للأشياء والنتائج التي يمكن أن تحدث من استخداماتها المختلفة. الكرة يمكن أن تترك لتسقط، يمكن	يستطيع أن يدرك تتابع الأشياء، مثلا عند إخفاء الكرة تحت صناديق متتابعة فإنه يمكن أن يبحث عنها

ردود الأفعال الثلاثية	دحرجتها....الخ. اكتشاف احتمالات جديدة بالتجريب.	بتتابع أو حتى في المكان الصحيح. هذا دليل على تحسن ثبات الصور الذهنية و استخدامه للخطط المعرفية.
المرحلة 6: من نهاية الشهر 18 إلى الشهر 24 استدخال المفاهيم الأولية و الخطط الرمزية.	تتحول الوظائف العقلية من الخطط الحسية إلى الخطط الرمزية، حيث يبدأ استخدام الرموز بشكل أولي، ويعتبرها بياجيه صور عقلية مستدخلة لتمثيل الواقع حيث تمكن الطفل من التفكير في الأحداث دون حدوثها. مثال رأت الطفلة بياجيه يفتح علبة الثقاب ويقفلها فمثلت ذلك بفتح فمها وإغلاقه.	يمكن أن يبحث عن الأشياء في الأماكن المناسبة و المحتملة بنجاح.

ب–المرحلة الثانية: مرحلة ما قبل المفاهيم (ما قبل العمليات): Preoperational Stage تستمر تقريبا من سن سنتين إلى نهاية السنة السادسة أو السابعة (فروق فردية وثقافية)، وتعتبر مرحلة انتقالية بين التفكير الحسي ومرحلة العمليات العقلية (المرحلة 3 و 4)، وتتميز بالتفكير الرمزي، حيث يمكن الفرد إلى إدراك الأحداث المنفصلة كوحدة متكاملة لا كسلسلة من الأحداث المتتابعة (كما هو في المرحلة السابقة)، وأيضا إلى تجاوز مكان وزمان الأحداث كما أن القدرة على التعبير الرمزي (اللغة) تمكن الطفل من أن يكون أكثر اجتماعية. على أية حال فإن تفكير الطفل يبدو مشوها إلى درجة كبيرة نتيجة لتركيزه، كما يعاني من التمركز على جانب واحد أو خاصية واحدة (Centeration) من المشكلات التي تقابله فهو يعتقد أن الآخرين يحملون نفس الفكرة وحتى المشاعر، كما تأتى حول الذات (Egocentrism) و لهذا فإنه لا يستطيع حل المشكلات –مشكلاته من عدم القدرة على التفكير المعكوس– (Reversibility) و التي نقصد بها إدراك ثبات ماهية الأشياء حتى وإن تغير شكلها. المرتبطة بالحفظ

(Conservation) على المستوى الأكثر عمومية إلا أنه يفشل في تحديد درجات ما عن التصنيف (Classification) و يتسم الطفل بالخيال كالاعتقاد بحياة أدنى من الفئات الثانوية (Class inclusion) أو ما دونها الجمادات مثلا أو عودة الموتى....الخ.

ج- المرحلة الثالثة : مرحلة المفاهيم أو العمليات العقلية العيانية أو الواقعية Concrete Operational Stage : تستمر هذه المرحلة إلى بداية المراهقة في العادة (قد يبقى المراهقون وحتى البالغون في بعض الثقافات عند هذه المرحلة)، تشمل على مرحلتين، بصفة عامة يتحرر الطفل من التمركز حول ذاته (Egocentrism) كما يستطيع توزيع انتباهه على عناصر المشكلات أو جوانبها المختلفة (Decentration)، هذا إضافة إلى تمكنه من التفكير العكسي (reversibility) التي تعني قدرته على التفكير أو استرجاع الأحداث في تتابع من البداية إلى النهاية ومن النهاية إلى البداية. هذه القدرات تمكن الطفل من إنجاز القدرة على الحفظ (Conservation)، وأيضا القدرة على التصنيف إلى فئات أدنى ومتعددة المراحل (classification and class inclusion) و الترتيب المتسلسل (Serial ordering) كترتيب الأشياء حسب ارتفاعها أو وزنها....الخ، والتعويض أو التعد أو التبادل (Transitivity) أو ما يسمى في المنطق بجبر الفئات: ص=س ، س=ع ، إذن ع= ص.

د- المرحلة الرابعة: مرحلة العمليات العقلية الشكلية:Formal Operational Reasoning: يصل الفرد في هذه المرحلة إلى أعلى ما يمكن تحقيقه من وجهة نظر بياجيه، حيث يتمكن الفرد من التفكير الشكلي المجرد القائم على فرض الفرضيات و الاحتمالات المختلفة و اختبارها بطريقة علمية عن طريق التثبيت والعزل، يدرك تماما العلاقات التبادلية (Reciprocal relations) وهذا يعني أن الفرد يذهب إلى أبعد من التفكير العياني القائم على جبر الفئات إلى التفكير القائم حسب القضايا. (حسين عبد الفتاح الغامدي، الاتجاه المعرفي، نظرية بياجيه في النمو المعرفي(www.pdffactory.com)

من خلال التطرق إلى كل مرحلة من مراحل النمو المعرفي يتبين من خلالها أهمية المكتسبات و طرائق اكتساب الخبرة و التعلم لدى الإنسان.

10-أهداف النظرية المعرفية:

- تقوم النظرية بالتركيز على العمليات الداخلية للشخص مثل التفكير والتركيز والقدرة على اتخاذ القرارات أكثر من التركيز على البيئة الخارجية.
- توضح النظرية المعرفية أن عملية التعلم تُحدث تغير في المعلومات الداخلية المخزنة داخل الذاكرة، لذلك يجب علينا فهم كيفية عمل العقل البشري و الذاكرة.
- من خلال النظرية المعرفية يجب على المعلمين القيام بتنظيم المعلومات التي حصل عليها التلاميذ وربطها بالمعلومات الحديثة.http://psychologia.com/)آخر إطلاع 2021/03/19 على الساعة:008)

إذن تهدف النظرية المعرفية إلى مساعدة الفرد على التطور في قدراته و مهاراته، و اكتساب خبرات جديدة عن طريق المعرفة و التعلم.

11-تطبيقات النظرية المعرفية:

- إدراك النمو العقلي ونمو القدرات الخاصة والذكاء للوصول إلى أفضل وسائل التربية والتعليم، و التي تتناسب مع جميع المراحل وتعمل على رفع مستوى النضج.
- تساعد في إدراك المعلم لجميع الظروف الفردية للطلبة، وأن هناك المزيد من الاختلافات في القدرات والطاقات العقلية والميول، فلذلك وجب على المعلم التعامل مع قدرة كل طالب على حدى.
- تنمية رغبة الطلبة في التعلم بمساعدة معلمهم.
- التعامل مع مدى نباهة و استيعاب الطفل خلال المراحل الدراسية المختلفة.

http://psychologia.com/)آخر إطلاع 2021/03/19 على الساعة:008)

إذن تتداخل النظرية المعرفية مع جميع المجالات التربوية.

12-مناهج وأساليب النظرية المعرفية:

قد أوضحت النظرية أن هناك قابلية لاستخدام المناهج الخاصة بعلم النفس المعرفي و التي من أهمها:

-منهج الاستبطان: مثل (التأمل الذاتي- الملاحظة الباطنية) وهي تمثل محاولة وصف العمليات الشعورية والتفكيرية لما يجري داخل الإنسان ومن خلال تحديد الخبرة المعرفية المحددة، والطلب من المفحوص أن يتصف بالدقة والموضوعية. و الاستبطان هو منهج سهل التطبيق فهو لا يتطلب خصائص شخصية محددة.

-المنهج التجريبي: هو المنهج التجريبي للقيام بسلسلة من الإجراءات المخبرية والميدانية والتي تسمح بالتحكم بالعوامل المستقلة، وقياس العوامل التابعة، وضبط العوامل الدخيلة.http0://psychcolopia.com /)آخر إطلاع 2021/03/19 على الساعة:008)

لقد تطورت مناهج النظرية التربوية عبر الزمن ابتداء بالاعتماد على الاستبطان وصولا إلى الاستعانة بتكنولوجيا المعلومات و الاتصالات.

13- النقد الموجه للنظرية المعرفية:

-تتجاهل النظرية المعرفية العمليات الدنيا، وتقوم بالتركيز فقط على عمليات العقل، مما يصبح من الصعب فهم عملية التعلم عند الكثير.

-توضح النظرية أن عملية معالجة المعلومات تحدث عن طريق الاكتشاف و الاستبصار، ولكن للأسف هذا يؤدي إلى فقدان الثقة في المعارف التي يقوم المتعلم باستقبالها.

-لا تؤيد نظام المكافآت على حسن الأداء، وإنما تنادي بضرورة إعداد المواقف بالصورة التي تساعد الفرد على فهم عناصرها والعلاقات التي تربط بين جميع العناصر الكامنة مما يساعد في التوصل لحل المشكلة.

-ملاحظة أن التعلم هو عبارة عن تغيير شبه دائم في سلوكيات الفرد يتم الاستدلال عليه من خلال السلوك، كما كان اهتمامها على دراسة النمو من خلال العمليات المعرفية، و لا يوجد اهتمام بقياس الذكاء.

-التقليل من شأن دور المعلم في عملية بناء المعرفة.

(http://psychologia.com/ آخر إطلاع 2021/03/19 على الساعة:800)

على الرغم من أهمية النظرية المعرفية في المساهمة العلمية إلا أنها لا تخلو من مواطن الخلل و عدم التماسك.

ملخص الفصل:

من خلال ما تقدم يتبين لنا مدى أهمية نظرية المعرفة في فهم الظواهر النفسية و التربوية المختلفة و خاصة منها ظاهرة العنف، حيث تساهم النظرية بالنقد و التحليل في وصف و تفسير الظاهرة محل الدراسة خاصة لدى طالب الجامعة عن طريق بعض المضامين التربوية و الثقافية و الدينية و الإعلامية و علاقتها مع المعطيات النظرية، بغية الاستفادة من المنفعة التي تقدمها الجامعة للطالب في تكوين شخصيته من خلال التدريب و الخبرة لتغيير معارفه.

الفصل الخامس: المقاربة المعرفية لتفسير ظاهرة العنف لدى الطالب الجامعي.

-تمهيد

1- المقاربة التربوية لظاهرة العنف في الجامعة

1-1-المقاربة التربوية في الجامعة.

1-2- ماهية العنف الجامعي

1-3- مظاهر العنف لدى الطالب الجامعي

1-4- محاور العنف الطلابي

2- المضامين المكونة لشخصية الطالب الجامعي

2-1-أ- مضامين الجامعة

2-1-ب- وسائل الحد من ظاهرة العنف لدى الطالب الجامعي من خلال مضامين الجامعة.

2-2-أ- المضامين الثقافية للطالب الجامعي

2-2-ب- وسائل الحد من ظاهرة العنف لدى الطالب الجامعي من خلال المضامين الثقافية

2-3-أ- مضامين المؤسسة الإعلامية

2-3-ب- وسائل الحد من ظاهرة العنف لدى الطالب الجامعي من خلال المؤسسة الإعلامية

2-4-أ- مضامين المؤسسة الدينية

2-4-ب- وسائل الحد من ظاهرة العنف لدى الطالب الجامعي من خلال مضامين المؤسسة الدينية

-ملخص الفصل

تمهيد:

يمثل الطلاب عناصر مختلفة تشكل في مجملها المجتمع المدرسي و الجامعي، ذلك المجتمع المختلف في ثقافته و المتنافر في مستويات أبنائه من الناحية الاجتماعية و الاقتصادية، و نتيجة لهذا المزيج المتنافر فقد ظهرت كثير من السلوكيات الشاذة التي زخر بها المجتمع المدرسي و الجامعي. و أمام هذه السلوكيات وقف رجال التربية مبهورين، ليس بسبب كونها غريبة الحدوث بين عناصر المجتمع، و لكن كونها بعيدة كل البعد عن المعايير الاجتماعية و الدينية و التربوية التي يفترض أن تكون هي المحرك الأساسي لطبيعة العلاقات التي تربط بين أعضاء المجتمع، خاصة المجتمع الطلابي الذي يفترض أن يكون مجتمعا متماسكا في تكوينه و علاقاته. و لعل من أهم إفرازات تلك العلاقات الطلابية هو ظهور الكثير من مظاهر العنف.

1- المقاربة التربوية لظاهرة العنف في الجامعة:

المسلمة الأساسية التي تقوم عليها الجهود التربوية و النظم التعليمية في وقتنا الحاضر هي أن التربية قوة، غير أن قوتها لابد أن تستند إلى أصول تحولها من مجرد نظام تقليدي ألفه الناس خلال مراحل تطور الحضارة الإنسانية إلى قوة دافعة لهذه الحضارة و طاقة توجهها في عصر تتزاحم فيه مطالب التغيير على المجتمعات، و التربية قوة من حيث ارتباطها بمستقبل الأفراد و الجماعات. و لهذا كانت عظيمة الخطر في كل الأحوال: فهي سبيل كل فرد إلى التحرك إلى أعلى و إلى تحرير إمكانياته، وهي مرجع المجتمع لأن يرى نفسه، و يرجع ذاته، و يبحث أوضاعه، سعيا إلى التجديد والقوة. و هي مقياس وعي الأمة بنفسها و بمطالبها وبآمالها، و بمواطن قوتها وضعفها، وبماضيها وحاضرها كما تراها في مستقبلها.

و التربية قوة – بحكم موقعها من حاضر المجتمع ومن اهتمام الناس وعلاقاتهم. و يكفي أن النظام التعليمي في بلادنا وفي غيرها ينتظم أعدادا ضخمة متزايدة من أجيال الأمة و شبابها. فينعكس عليه آمالهم و تحركاتهم وصراعاتهم من أجل حياة أفضل. و يكفي لمجتمع كمجتمعنا أن يتصور أن نصف سكانه يمكن أن يكونوا بالمدارس في وقت واحد – أصبح اليوم عدد الملتحقين بالتعليم بمختلف أطواره يفوق عدد سكان الكثير

من الدول، عدد التلاميذ في التعليم العام يتجاوز 08 ملايين متمدرسا؛ وعدد الطلبة في الجامعة يتجاوز مليون طالبا وطالبة. يقابل هذا الارتفاع الكمي في عدد المتمدرسين ارتفاعا في عدد المعلمين والأساتذة في المدارس و الجامعات- حيث أن هذه الأعداد الضخمة تقع في سن التعليم النظامي بأشكاله ومراحله. ومن هنا يصبح التعليم القوة الحاسمة في تقرير شكل هذا المجتمع.

و التربية قوة بحكم موقعها في العملية الاجتماعية و التاريخية، ففي حدود إمكانياتها وطاقاتها، تشكل خُلُق الأفراد وقيمهم، كما تؤثر في أنظمة المجتمع و حركة القوى الاجتماعية فيه.

و إذا كان المجتمع بمؤسساته وقواه و هيئاته له قوة التأثير والفعل فإن التربية تنفرد بقوة تأثيرها و فعلها، فهي تمس حياة كل طفل، وكل بيئة، وكل جماعة، وترتبط بمقومات المجتمع و بمشكلاته و أهدافه. غير أن قوة التربية و أثرها في المسار التاريخي للمجتمع لا يتوقفان على حجم النظام التعليمي و ضخامته فحسب بل على ما يصنعه هذا النظام بالمواطنين. إذ تقاس قوة الأمم الآن لا بمقدار ما يتوافر لها من أفراد و إنما بمدى ما يتوافر لها من أفراد من نوع معين – أفراد يستثمرون طاقاتهم في استثمار مواردهم الطبيعية، أفراد يحولون كل شيء من حولهم إلى قوة بما يتوافر لديهم من قيم خلقية و مهارات اجتماعية و طاقات فكرية؛ أفراد لديهم من البصر و الإيجابية ما يمكنهم من مواجهة التحديات المختلفة و الارتقاء إلى مستوى العصر الذي يعيشون فيه، فيفهمونه و يعملون على مزيد من الانطلاق لأنفسهم و لمجتمعهم.

و قوة التعليم التي هي قوة المجتمع و قوة مستقبله، لا تأتي من تلقاء نفسها، و لا تُفْرَضُ عليه بقوانين خارجة عن طبيعته الاجتماعية وعن ظروف الزمان و المكان التي يعيش فيها هذا التعليم، وإنما هي في فهم الأصول التي يقوم عليها، و التي بها يستطيع أن يكون قوة بالفعل في عمليات التغير. و هنا نوضح كيف يكون للممارسات التعليمية و عمل المؤسسات التربوية دور في وجود ظاهرة العنف لدى طلبة الجامعة. (كمال الدين العقون، 2012، ص86-87)

الملاحظ للعيان، فضلا عن الدراسات المتخصصة في المجال، يجد أن مخرجات النظام التعليمي لا تتماشى البتة و المدخلات، بل هناك علاقة عكسية بين المدخلات و المخرجات. مشاكل المجتمع الجزائري تزداد و تتفاقم، فهو يعاني من تخلف، تبعية و تجزئة؛ فهو يعاني من أزمة في السلوك والممارسات والانحراف عن القيم. مظاهر هذه الأزمة تتجلى في السلوكات غير الاجتماعية لطلاب العلم، مثل الكذب والسرقة والغش، بصفة خاصة والكلام الفاحش والبذيء..، و السلوكات الإجرامية للشباب، مثل السرقة، القتل، انتهاكات أعراض الناس، الزنا والفواحش، الهجرة السرية أو ما يعرف بظاهرة "الحرقة". مظاهر هذه الأزمة تعكس صراحة أزمة عميقة على مستوى المؤسسات الاجتماعية، على رأسها الجامعة. (كمال الدين العقون، 2012، ص88)

1-1- المقاربة التربوية في الجامعة:

المفهوم الشامل للتربية يرتكز على مسلمة أساسية و هي أن موضوع التربية هو الإنسان – كل الإنسان – بعقله و وجدانه و جسمه، و قيمه و اتجاهاته و ما لديه من مهارات و أفكار. فموضوع التربية ليست هي المعرفة أو المواد الدراسية كما يذهب الفكر الدارج بين الآباء و المدرسين. إذ الملاحظ أن المدرسين قد ركزوا على المعرفة ومواد تخصصهم إلى الحد الذي أصبحت فيه هذه المواد في مقدمة اهتمامهم و المقياس الأساسي للعمل المدرسي، و بالتالي، جاء الإنسان طالب العلم في المرتبة الثانية من المعرفة.

و لكن الإنسان – باعتباره موضوع التربية– لا ينظر إليه مستقلا منعزلا عن المجتمع. فهو لا يعيش و لا ينمو إلا في مجتمع، و التربية هي الوسيلة الأساسية التي تنقل الكائن الآدمي من مجرد فرد، إلى إنسان يشعر بالانتماء إلى مجتمع له قيمه و اتجاهاته و آماله و آلامه و مصالحه. بل أن التربية هي وسيلة المجتمع إلى أن يترجم نفسه في سلوك الأفراد. و بذلك يصبح هذا المجتمع متفردا في الأفراد، أي أنه يعيش و يستمر و ينمو في الأفراد أنفسهم. (كمال الدين العقون، 2012، ص89)

و لنتطرق بوضوح أكبر لمضامين الجامعة التي تفسر العنف لدى الطالب الجامعي سنحاول فيما يلي الاقتراب من مفهومي الجامعة و الطالب الجامعي:

1-1-1- تعريف الجامعة و دورها:

الجامعة لا توجد خارج النسيج الاجتماعي لحقبة ما، بل هي في داخله، مثلها مثل المؤسسات الإنسانية الأخرى كالمؤسسات الدينية أو الحكومات أو المنظمات الخيرية. و ما الجامعة إلا تعبير عن العصر و عامل مؤثر في الحاضر و المستقبل. (أبراهام فليكسنر : www.abriyadh.com ABRAHAM Flexner) جوناتان كول: الجامعة الأمريكية العظيمة أنظر في الموقع الالكتروني)

و يقصد بذلك أن الجامعة ما هي إلا مؤسسة اجتماعية مثلها مثل باقي المؤسسات الأخرى كالمنظمات الخيرية أو الحكومات أنشأها المجتمع لخدمة أغراضه باعتبارها مؤسسة تؤثر فيه من خلال ما تقوم به من وظائف كما أنها تتأثر بما يحيط بها من مناخيات المجتمع و حركته. و ما الجامعة إلا مرآة عاكسة لما يحدث داخل المجتمع من تغييرات و أحداث و عليها أن تواكب هذه التغييرات و حركية المجتمع حتى تؤدي واجبها على أكمل وجه و هو تحضير أجيال المستقبل لتولي المسؤوليات و تسيير شؤون المجتمع.

كما تعرف الجامعة بـ "هو فضاء يجمع طائفة من الباحثين لهم الحرية الكاملة لمباشرة البحث العلمي في أي مجال معرفي كان" (LAZLO : Les Universités Américaines)www.veeco.net in

و أنها " فضاء يأوي طائفة من الباحثين يتقاسمون فيما بينهم ما يتعلمون مباشرة، دون اعتبار للشكل الرسمي و لا للشهادة التي تقدم و لا للجانب القانوني".

و نخلص مما تقدم إلى أن الجامعة فضاء حر يمارس فيه البحث العلمي و يتقاسم فيه الباحثون معارفهم و هي المحيط الذي يدرس إشكالات المجتمع في جميع المجالات، و يعمل على صياغة حلول علمية لها، فهو بالتالي: آلة لتغيير المجتمع نحو الأفضل" : (www.veeco.net) أنظر في الموقع الالكتروني) إن دور الجامعات في الدول النامية هو الإسهام في تطوير الأفكار، و تخريج القوى العاملة المثقفة و ذلك لتحقيق التساوي و المساواة بين البشر و حفظ الكرامة الإنسانية و التطور الإنساني.(: www.alhadag.com) أماني عبيد أنظر في الموقع الالكتروني)

كما تناول الفيلسوف الألماني jaspers karl في كتابه the ideal of the university أن أهداف الجامعة يمكن أن تقسم إلى ثلاثة أهداف رئيسية:1- البحث العلمي.2- تداول المعرفة.3- التعليم و الثقافة. من أجل نجاح مهام الجامعة يجب أن يكون هناك تخاطب بين مفكرين حيث يجب على العلماء أن يكونوا في حالة تواصل مستمر، و أن يكون الأساتذة في حالة تواصل فكري مع الطلاب و وجود تواصل فكري بين الطلاب بعضهم البعض. هذا التواصل الفكري يمثل الحياة الجامعية، حيث تؤدي المعرفة إلى توحد البيئة الجامعية، يأتي الطلاب للحصول على الآداب و العلوم و تحضير أنفسهم للحصول على مهنة في الحياة العامة. و هذا يتأتى بالتدريب المهني العالي و المعرفة الموسوعية و البحث العلمي. تتمركز الحياة الجامعية في نقطة أساسية و هي البحث عن المعرفة بين الأساتذة و الطلاب.(: www.alhadag.com) أماني عبيد أنظر في الموقع الالكتروني)

نستنتج من خلال التعاريف الواردة أعلاه، أن كلمة الجامعة مشتقة من كلمة الجامعة و الاجتماع أي هو فضاء يلتقي فيه الأساتذة فيما بينهم لتبادل المعارف و الآراء و كما يلتقي فيه الأساتذة و الطلبة (طلاب العلم) أين يحدث الاحتكاك و التفاعل فيما بينهم و الذي يتم من خلاله تعليم الطلبة القيم و المعتقدات و السلوكات المرغوب فيها و غرس ثقافة المجتمع من أجل التعايش و الاندماج مع المجتمع الأكبر و تسمى هذه العملية "عملية التطبيع الاجتماعي" فالمعنى الضيق للجامعة يقتصر في دورها التعليمي الرسمي و هو تزويد الطلبة بالمعارف و المهارات و الخبرات التي يحتاجون إليها في حياتهم المهنية (أي الحصول على شهادة جامعية). أما المعنى الواسع لدور الجامعة فيكمن في التنشئة الاجتماعية للطلبة و يقصد بذلك كل من عملية التطبيع الاجتماعي و تحضير خريجي الجامعة لمواجهة المشاكل و الصعاب التي يمكن أن تعارضهم في حياتهم اليومية. و يصبح بذلك الطالب الجامعي عنصرا حياديا و سلبيا يستهلك فقط دون أن يؤثر في المجتمع و هنا يظهر دور الأستاذ الجامعي الفعال و الايجابي الذي يخدم مجتمعه و يساهم بأفكاره.

1-1-2- دور الطالب الجامعي في المقاربة التربوية:

يظن بعض علماء علم الاجتماع "أن الإنسان الجزائري في عصر العولمة لا يزال إنسانا بدائيا في التصور و في السلوك، و إلا كيف نصف إنسانا وصل سن العشرين فأكثر من عمره و لا يعي صلته بغيره، و لا يدرك مجتمعا يضمه و آخرين على رقعة من الأرض يعيشون عليها. كيف نصف إنسانا وصل سن العشرين فأكثر من عمره و لا يدرك قرابة الأسرة و لا علاقة الجوار، و لا رابطة ؟، كيف نصف إنسانا يتصرف في المحيط الذي يعيش فيه تصرفا يدل على أنه وحده، و على أن ما في محيطه له لا لغيره، لا يعرف حقا له و واجبا عليه، و إنما يتصور أن كل ما يقع عليه بصره لا يشاركه فيه آخر سواه؟. إن هذه التصرفات أقرب إلى تصرفات الفرد لا الشخص، أقرب إلى تصرفات الإنسان الطبيعي منه إلى الإنسان التاريخي، وبالتالي فإننا لم نبتعد كثيرا عن أخص ظاهرة يتميز بها الحيوان، و هي ظاهرة التصرف الغريزي. والتصرف الغريزي هو التصرف الأناني في أوضح معالمه، و عليه، فإن المشكلة التربوية تواجهنا على مستوى الإنسان، مستوى إعداد إنسان الحضارة الإسلامية، الذي يكون في مستوى العمل بالقرآن الكريم والسنة النبوية الصحيحة.(كمال الدين العقون، 2012، ص95)

اعتمادا على منظور اجتماعي تاريخي يمكن القول بأن "المسألة الشبابية" في مختلف أبعادها و دلالاتها، قضية مرتبطة أساسا بالتحولات الاجتماعية و السياسية و الاقتصادية و الثقافية التي عرفتها المجتمعات المعاصرة، لقد كانت المجتمعات التقليدية– بنمط تربيتها العفوية و غير الممأسسة في أغلبها و المتمحورة أساسا حول الأسرة كمؤسسة اجتماعية مركزية – لا تجد صعوبات كبيرة في تأهيل الشباب و احتوائهم و إدماجهم في النسق الاجتماعي العام عبر المؤسسة الزواجية، و الانخراط المبكر في العمل الإنتاجي و تقلد بعض المسؤوليات الحياتية، أما المجتمعات المعاصرة فنظرا لتعقد بنياتها نتيجة ما عرفته من تطور حضاري كبير و تراكم في المعارف و الخبرات و التجارب فقد ارتفعت فيها درجة التخصص الوظيفي، و كان من مستتبعات هذا الوضع النمو المتزايد للمجتمع المدني و ظهور مؤسسات اجتماعية جديدة، و في هذا السياق المجتمعي الجديد

أصبح الاهتمام بالشباب و بشؤون تعليمه و تربيته و تكوينه و تأهيله و تشغيله للاندماج الاجتماعي مسألة حاسمة.

إن الجامعات و مؤسسات التعليم العالي و مراكز البحث العلمي هي البوابة الحقيقية لإحداث التغيير في المجتمع، و كما قال علماء الاجتماع إذا أردت أن تغير المجتمع ما عليك إلا أن تغير محتوى المقررات التي تقدم في المدارس أو الجامعات أي في المؤسسات التربوية.

فمن الصعب تغيير ذهنيات و قيم المجتمع، و خاصة في المجتمع الجزائري فلابد من تحضير تدريجي لإحداث تغيير في طريقة التفكير لدى الفرد الجزائري و خاصة منه الجامعي، حيث يمثل الطالب الجامعي ضمانة مستقبل أي مجتمع، فعلى طلبة الجامعة أن يدركوا حقيقة موقعهم في الجامعة و المجتمع و ذلك من أجل المحافظة على نشاطهم التقدمي، و من هنا بات لزاما على خريج الجامعة أن يكون مثقفا لا متخصصا في مادة واحدة فقط. فعليه أن يتميز كمثقف و مولد للثقافة عن غيره من المواطنين بنوع من القيم يسعى إليها و يتميز بها، و يتصرف وفق نمط من السلوك فرضه عليه الوسط الاجتماعي. إذ على الجامعيين أن يدركوا حقيقة رسالة الطالب الجامعي و مسؤولياته التي تتلخص في الآتي: تحصيل العلم، تحصيل الأخلاق، الوعي الوطني و حمل ريادة الفكر الإنساني، المساهمة في تنوير المجتمع و خدمته.

حيث يعرف الطالب الجامعي " بأنه ذلك الشخص الذي سمحت له كفاءته العلمية بالانتقال من المرحلة الثانوية إلى الجامعة، تبعا لتخصصه الفرعي بواسطة شهادة، أو دبلوم يؤهله لذلك، و يعتبر الطالب أحد العناصر الأساسية، و الفاعلة في العملية التعليمية طيلة التكوين الجامعي إذ أنه يمثل عدديا النسبة الغالبة في المؤسسة الجامعية".(فضيل دليو و آخرون، 1995، ص22)

1-1-3- دور الأستاذ الجامعي في المقاربة التربوية:

و إذا تأملنا الدور الذي يجب أن يقوم به الأستاذ الجامعي، فإننا نستطيع أن نقول: إن هذا الأستاذ ينبغي أن يكون البوابة إلى فهم قضايا كثيرة تهم الطالب و الجامعة و المجتمع. و يجب أن تقترن كلمة أستاذ

جامعي بالعطاء. و على الأستاذ الذي يلعب دورا رئيسيا في العملية التعليمية أن يبذل جهدا لإفهام الطالب و توجيهه. فالأستاذ الجيد الذي يحاول تطوير عقول الناس لا يجد صعوبة في تطوير ذاته و التلاؤم مع أنظمة الجامعة و الانسجام مع طلبته مهما استعصت الأمور. و يذكر سعيد التل و سميح أبو مغلي و آخرون (1997) في كتابهم "قواعد التدريس في الجامعة" عدة نقاط عن واجبات أستاذ الجامعة منها: يجب أن يكون أستاذ الجامعة نشيطا متفاعلا مع كل الطاقات الأكاديمية و الاجتماعية، مشاركا في الحياة الجامعية مع الطلبة و موجها لهم خارج قاعات التدريس في لقاءاتهم و نشاطاتهم الاجتماعية و الثقافية و الرياضية و الفنية، يسهم في تشجيعهم و يحفزهم إلى التعاون و العمل التطوعي لخدمة المجتمع.

كما على الأستاذ أن يذكر نفسه دائما بأن المستفيد (الطالب) هو بحاجة إليه ليقتبس من علمه و معرفته و خبرته. و هذا لا يعني أن يحيط علم الأستاذ بكل شيء، لكن من المتوقع منه أن يكون ملما بأمور كثيرة عن مادته التخصصية. و لا يقف الحال عند هذا الحد، فالطالب يحتاج أحيانا إلى أستاذ يسمعه و يناقش معه بعض الأمور و يرشده أكثر من أن يلقنه معلومات تخص مادته الدراسية.: www.alwasatnews.com) هيفاء المخرق أنظر في الموقع الالكتروني)

نستنتج إذن أن نجاح مهمة الجامعة في صناعة رجال الغد لتولي مهام تسيير شؤون الدولة و إيجاد الحلول للمشاكل التي يتخبط فيها المجتمع في مختلف المجالات، يتوقف على دور كل من الطالب و الأستاذ الجامعي على حد سواء، فكلاهما يحتاج للآخر لأداء دوره على أكمل وجه، إذ نجد الأستاذ الجامعي لا يمكن أن يؤدي واجبه المهني الذي يكمن في توجيه و توعية و تلقين الخبرات و المهارات اللازمة للطلاب و بناء علاقات طيبة معهم خارج الإطار الجامعي لكسب ثقتهم و معرفة ما يجول في أذهانهم و خواطرهم، لاستكشاف نقاط الضعف أو الأخطاء في طريقة التفكير أو السلوكات غير المرغوب فيها و محاولا في ذلك إعادتهم إلى الطريق الصحيح، لأن الهدف الأسمى من كل هذا هو تحضيرهم للتكيف و الاندماج بسهولة في المجتمع، و هذا الدور مستحيل أن ينجزه الأستاذ الجامعي في وسط طلابي لا يبالي و لا يعطي أهمية و قيمة لا للأستاذ و لا للعلم و المعرفة

و يجهلون تماما دورهم الريادي في المستقبل البعيد و ليست لديهم أي رغبة و إرادة في النجاح الدراسي و ليس لديهم هدف أو طموح في الحياة مما يجعلهم تائهين و ضائعين في عالم مجهول. و العكس صحيح إذا كان الطالب الجامعي يدرك جيدا قيمة العلم و المعرفة بأنها المفتاح للرقي الاجتماعي و يدرك جيدا دوره الايجابي و الفعال داخل المجتمع الذي يتوقف على تحصيله العلمي و الأخلاقي و الوعي و الإدراك لما يدور حوله من تغيرات و تطورات تكنولوجية و تعدد المهارات. كل هذه العزيمة تسقط في نظر الطالب إذا وجد نفسه أمام أساتذة سلبيين يقتصر دورهم فقط في تلقين الدروس بشكل روتيني دون محاولة فهم الطالب و إعطائه فرصة للنقاش و الحوار و توجيهه إلى الطريق الصحيح.

أما فرويد فيقول " إننا نفهم الآن علاقاتنا بأساتذتنا، فهؤلاء الرجال يتحولون إلى بدائل أبوية حتى حين لا يكون لهم أولاد، فهكذا تراهم ناضجين و راشدين إلى درجة يصعب بلوغها، حتى عندما يكونون يانعين أي أننا نسقط عليهم ما كان الأب الكلي العام، الحاضر في طفولتنا يوحي لنا من احترام و آمال، و هكذا نعكف على معاملتهم كما كنا نعامل والدنا في البيت". (بيير بورديو، 1994، ص28).

1- 2-ماهية العنف الجامعي:

أبرزت العديد من الأحداث التي وقعت بالمحيط الجامعي، أن طاهرة العنف هي في ازدياد ملحوظ سواء من ناحية حجمها و رقعة اتساعها، أو من حيث حدة وقائعها و تعدد أشكالها، فالظاهرة أصبح لها وجود ينذر بضرورة دراستها، و السعي لإيجاد الحلول قبل تفاقم الظاهرة و انفلاتها و بالتالي استعصاء التحكم فيها.

فقد كشفت دراسة أجراها المركز الوطني للبحث في الانثروبولوجيا الاجتماعية و الثقافية crasc. بطلب من وزارة التعليم العالي و البحث العلمي، أن نسبة العنف بين أفراد الأسرة الجامعية تتجاوز 44 ٪ مما يدعو إلى دق ناقوس الخطر، و المسارعة إلى معرفة أسباب و دوافع تفشي هذه الظاهرة في الحرم الجامعي خاصة و أن الجامعة عصب حساس في المجتمع، فمن المفروض أن تكون هذه الأخيرة منبرا للمعرفة و العلم، فالجامعة تعتبر أعلى مؤسسة في المجتمع لكونها مركز إشعاع ثقافي و حضاري، فهي مؤسسة تعليمية و تكوينية تهدف

إلى تغطية احتياجات البلاد من الإطارات و التقنيين، كما تعمل على تأهيل الطلاب الجامعيين في المضمار المهني و مسايرة التطور العلمي و التكنولوجي بصفة عامة.(جريدة الخبر بتاريخ 30 أفريل 2009، عدد 5622)

حيث يعرف العنف مفاهيميا " بأنه جملة من الممارسات الإيذائية التي تشمل الاعتداء الجسدي أو النفسي أو الاجتماعي أو تدمير الممتلكات و استباحة القيم الجامعية، و تلحق الأذى و الضرر بالطلبة أو ممتلكاتهم أو ممتلكات الجامعة.(زيادات عادل، 2007، ص96)

إن أي نشاط تربوي، هو موضوعيا نوع من العنف الرمزي، و ذلك بوصفه فرضا من قبل جهة متعسفة لتعسف ثقافي معين. (بيير بورديو، 1994، ص7)

ينطبق مصطلح عنف رمزي على أي نشاط تربوي، حتى إذا كان من قبل نظام يعتمد عملاء تخولهم تولي هذا الشأن، مؤسسة تضطلع بصورة مباشرة أو غير مباشرة، كلية أو جزئية، بوظيفة تربوية(تربية مؤسسية). (بيير بورديو، 1994،ص7)

و يعرف العنف لدى طلبة الجامعة إجرائيا بالممارسات السلوكية التي يكون فاعلوها الطلاب و الطالبات، و ضحاياها من الطلاب أنفسهم أو الأساتذة، أو عمال الجامعة، و تقع أحداثها داخل الجامعة، تبدأ بانفعال الغضب في ظل الابتعاد عن الحوار و ذلك باستخدام، اللطم أو الركل، أو الضرب بالأيدي، أو العصي، أو السلاح أحيانا و بالتالي فإن هذا السلوك يشكل خطرا على حياة هذه الفئة من المجتمع، و تعتبر هذه الظاهرة مشكلة يتأذى منها الشعور الجمعي و لكن لابد لهذه الظاهرة من حل حتى لا تتطور مع الأيام.

1-3-مظاهر العنف لدى الطالب الجامعي:

و من أهم ما يمكن ملاحظته من مظاهر سلوكية مضادة للمجتمع هي تلك الموجهة ضد الذات كالغياب عن الحصص و المحاضرات أو التأخر الدراسي في الجامعات، أو تلك الموجهة ضد النظام الجامعي مثل إتلاف الأثاث ككسر زجاج النوافذ أو الكراسي أو الكتابة على الجدران أو الطاولات، أو الموجهة ضد مجتمع

الطالب برمته مثل الجنح و الجرائم. هذه الممارسات هي بحد ذاتها خروج عن النظام التربوي الذي يفترض أن يكون متأصلا في ذات الطالب.

1-4-محاور العنف الطلابي:

يمكن تبيان الأطراف الأساسية التي تدخل في معادلة ممارسة فعل العنف أو الخضوع لفعل العنف في مؤسساتنا التربوية، و هي علاقات بين الفاعل و المفعول به، و يمكن أن نركز دوائر هذا العنف في المحاور ذات العلاقات التالية:

1-4-1-علاقة الطالب بزملائه:

إن علاقة الطلاب فيما بينهم تتجلى في التجانس و الخلفيات الاجتماعية و الثقافية و أساليب تنشئتهم المتبعة في تربيتهم، و مدى ارتباطهم ببعضهم البعض و مدى العلاقة التي تتسم بالمودة و الاحترام أحيانا، بما ينعكس بالإيجاب على تحصيلهم و الأدوار التي يقومون بها في المواقف التعليمية، و مدى التزامهم بالسلوك القويم بما يحقق توافقهم السوي. و قد تتسم هذه العلاقة بالسلبية أحيانا نتيجة سوء معاملة الطلاب لبعضهم البعض فيصابون بالإحباط و الكراهية للجامعة، فالطالب حين يلتحق بالجامعة، فيتكيف مع مرحلة الجامعة أو يواجه مشكلات تحتاج إلى مساعدة. و أغلب هذه المتطلبات ترتبط بعلاقات متجددة مع زملائه من الطلاب و الأساتذة في إطار عمليات من التكيف و التوافق الاجتماعي.(مصطفى محمد الصنفي، 1995، 267)

1-4-2 -علاقة الطالب الجامعي مع الأساتذة:

تتضمن العلاقة بين الطلاب و أساتذتهم دورهم في الإرشاد و التوجيه لطلابهم، و بما ينعكس على هذه العلاقة من دفء و احترام و مودة، و ذلك بمراعاة أساتذة الجامعة للفروق الفردية بينهم في الأساليب التي يتبعونها في التدريس، مما يحق للطلبة النجاح الدراسي كما يقلل من شعورهم بالخوف و الفشل. و أستاذ الجامعة هو الأقدر على إيجاد المناخ التعليمي و التربوي الملائم لرفع مستوى الدافعية، و تحقيق الطموح الذي يسعى إليه

الطلاب في الجامعة و الذي يمكن أن يساعدهم في اكتساب المهارات اللازمة لحل المشكلات التي يواجهونها.(محمود سعيد الخولي، 2006،ص8)

1-4-3-علاقة الطالب بإدارة الكلية في الجامعة:

إن الإداري على مستوى الجامعة من وجهة نظر الطالب هو الرجل صاحب السلطة الموكلة له تأديب الطلاب و توقيفهم عند حدهم و خاصة عندما تكون المشكلة مع الأستاذ حيث قد يكون الرجل الإداري في الجامعة هو الآخر موضوع العنف و بالتالي تكون الجامعة بيئة تعليمية غير آمنة.

و قد تهيء الإدارة بيئة تعليمية آمنة نحو الطلاب لأنها تحقق أهداف العملية التربوية التعليمية و تحقق رغبات الطلاب مما يدفعهم إلى الالتزام في سلوكياتهم.

2- المضامين المكونة لشخصية الطالب الجامعي:

يجب ألا يغيب عن بال الدارسين لظاهرة العنف لدى طلبة الجامعة أنها يجب أن ترتكز في توجهاتها على المضامين الاجتماعية و الثقافية و النفسية التي تميز الطالب الجامعي في مجتمعنا العربي و الإسلامي عن سواه.

2-1-أ- مضامين الجامعة:

تعد الجامعة من أهم بيئات التفاعل الاجتماعي للطلبة، تلعب دورا أساسيا في تشكيل شخصياتهم و تحديد مستقبلهم. فالجامعة إحدى المؤسسات الاجتماعية لتعزيز الأنماط السلوكية المقبولة، و تشجيع القيم و الاتجاهات النفسية الايجابية التي يحرص عليها المجتمع الحديث، و تنمية الأفكار و المبادئ و الحقائق العلمية التي لا تتعارض مع العقائد الدينية و القيم الخلقية، و هي بذلك تعتبر الأمين على أهداف المجتمع، و المصدر الذي يزود المجتمع بما يحتاجه من طاقات و خبرات و مهارات، و عندما تعجز الجامعة عن تهيئة متطلبات التعليم لأفرادها و تفشل في تحقيق أهدافه، تخلق أنماطا و اتجاهات غير مألوفة من السلوك و التفكير لدى أفرادها و تساهم في ظهور السلوك العنيف بين أفرادها.

المجتمع الطلابي شريحة من شرائح المجتمع تتأثر بالمؤثرات الداخلية و الخارجية التي يتعرض لها المجتمع بمعناه الشامل، و يعد العنف أحد هذه المؤثرات التي أصبحت ذائعة الانتشار في المجتمع الجزائري عامة و في الوسط الجامعي بصفة خاصة، فبدلا من أن تساهم هذه المؤسسات في تسريع و إنجاح عمليات التنمية الشاملة أصبحت تعاني من تأثير هذه الظاهرة (زين الدين مصمودي، 2003، ص36).

فالطالب الجامعي يمر بفترة من الرهافة الانفعالية و الحدة الانفعالية و التقلبات المزاجية و الرغبة في تأكيد الذات و إثبات الوجود و يتعرض إلى ضغوطات و احباطات في الجو الجامعي، تمثل الشرارة أو المثير الذي يؤدي إلى السلوك العنفي أو اضطرابات سلوكية، و لا شك أن شخصية الطالب و ما يملكه من قيم و ثقافة و مهارات، تلعب دورا واضحا في كف العنف أو إطلاقه، فمن لا يملك مهارات الحوار و التواصل و حل المشكلات و لا يملك قيم التسامح و الإيثار، و تحركه ثقافة التعصب و الكراهية قد تكون استجابته أميل إلى العنف إذا توفر المثير المسبب لذلك و العكس صحيح.

في إطار التفاعل الاجتماعي بين الأشخاص في الجامعة، حيث ينطوي على الاتصال الهادف و المعرفة المسبقة بسلوك الأشخاص داخل الجامعة و هي علاقة اجتماعية ذات مدى قصير في إطار تحديد دور و مركز كل فرد في هذه العلاقات كالطالب و الأستاذ و الإداري و غيرهم، هذا في ظل إبراز أثر التغير الثقافي الاجتماعي على صيغ التواصل و الاتصال، و التأثير و التأثر بين الأفراد المتفاعلين، لأن العلاقات داخل الجامعة هي علاقات اجتماعية دينامية يطرأ عليها التغير، لأنها تقوم على الاحتكاك الاجتماعي المباشر، و الاتصال العفوي بواسطة الحديث المباشر، الإشارات أو أي تعبيرات أخرى. حيث يدمج الفرد " في جماعة معينة من خلال تعلم ثقافتها، و معرفة دوره فيها" (نخبة من الأساتذة، د.ت.، ص449)

إن الجامعات في أي مجتمع لا يمكن أن تؤدي دورها الكامل في التغيير الاجتماعي دون تحقيق تفاعل بين الفرد من ناحية و البيئة الاجتماعية من ناحية أخرى. فعلاقة الجامعة بالتغير الاجتماعي متلازم و مترابط فهي تقوي المهارات و القدرات و تذكي روح الابتكار لدى الفرد(الطالب الجامعي) لسد حاجيات المجتمع من

مهن مختلفة. و لا يتحقق ذلك إلا بأداء خريج الجامعة دوره الفعال في مختلف المؤسسات (التربية، الصحة، الصناعة....) الموجودة داخل المجتمع أو خلق مؤسسات جديدة.

يمر الفرد في الحياة بعدة مراحل، و أول مرحلة انتقالية يمر بها هي الانتقال من الوسط الأسري إلى الوسط المدرسي التي تعتبر المؤسسة الثانية للتنشئة الاجتماعية بعد الأسرة. و هنا تبدأ شخصية المتمدرس في التبلور شيئا فشيئا و ذلك باستدخال القيم و المعايير و المعتقدات و العلوم و المعارف التي تعكس ثقافة المجتمع الذي ينتمي إليه ، و كل ذلك ناتج من جراء احتكاكه بمجموعة من الفاعلين في هذا الوسط (المعلم، الأصدقاء، الموظفون، الإداريون....) ليصل إلى مرحلة النضج و الاكتمال بعد انتقاله إلى الوسط الجامعي. و في الوسط الجامعي تبدأ مرحلة تفتيح و تنوير العقول من خلال اكتساب الطلاب المعارف و الخبرات و المهارات التي يحتاجون إليها في حياتهم الحاضرة و المستقبلية، مما يؤدي إلى تفاعلهم مع البيئة الاجتماعية و جعلهم قادرين على الارتقاء و التطور. لكن كل هذا يكون غائبا في وعي الطلبة حينما لا يزالون يعيشون الحياة الجامعية التي تختلف تماما عما يعيشونه في الواقع الاجتماعي. فالحياة الجامعية التي يعيشها الطالب تعتبر من أهم و أروع فترات قضاها في الحياة، لأنه بكل بساطة يكون بعيدا كل البعد عن الواقع الاجتماعي و ما يتخبط فيه المجتمع من مشاكل و صعوبات، و تكون هذه المرحلة بالنسبة للطالب بمثابة مرحلة المراهقة، أين يتسم فيها بالسذاجة و البساطة و المرح، هدفه الوحيد هو النجاح في الدراسة و الحصول على الشهادة إضافة إلى تكوين شبكة العلاقات الاجتماعية داخل الحرم الجامعي من جراء الاحتكاك و التفاعل داخل هذا الوسط. فلو سألت مجموعة من طلاب السنة الأولى جامعي عن سبب اختيارهم للتخصص أو الكلية و كيف يرون مستقبلهم المهني، لوجدت أن أغلبية الطلبة تائهين و ضائعين، حيث يجهل الطلبة مصيرهم المستقبلي و المهني. و كلما انتقل الطالب من سنة دراسية لأخرى كلما زاد نضجه و وعيه بالمسؤولية فيصبح ذلك الطالب رجلا و الطالبة امرأة. و طبعا يعود ذلك إلى دور الأستاذ الجامعي في التوجيه و الإرشاد، و تنمية القدرات الفردية و تشجيعها و تطويرها، و إثارة دافعية الطلاب و رغباتهم للعمل و الاستجابة للتحديات الجديدة و المتغيرة في المجتمع. و يكتمل نضج و

استواء الطالب لواقعه الاجتماعي في نهاية الدراسة أي فترة التخرج حينما يحصل على الشهادة الجامعية. إذ تعتبر مرحلة انتقال من الوسط الجامعي إلى الوسط الاجتماعي.(مولاي علي الزهرة، ص 192- 200)

تطبع السلطة الأبوية كافة حيثيات الاتصال التربوية إلى حد أن هذه العلاقة غالبا ما تدرك انطلاقا من نموذج علاقة الاتصال التربوية الأصلية، أي العلاقة بين الأهل و الأولاد، أو إجمالا العلاقة بين الأجيال. و تبعا لذلك يبدو الميل قويا إلى إقامة علاقة تستعيد مثال العلاقة بالأب، مع أي شخص يتمتع بالسلطة التربوية، إلى درجة أن أي شخص يتولى التعليم يعامل، مهما كان شابا، بوصفه أبا، يقول مانو: "البراهمان الذي يولد منه المرء روحيا و يعلمه الواجب، يبدو من حيث القانون والدا حتى عندما يكون ولدا و المتعلم شيخا" أما فرويد فيقول: "إننا نفهم الآن علاقتنا بأساتذتنا، فهؤلاء الرجال يتحولون إلى "بدائل أبوية" حتى حين لا يكون لهم أولاد، فهكذا تراهم ناضجين و راشدين إلى درجة يصعب بلوغها، حتى عندما يكونون يانعين. أي أننا نسقط عليهم ما كان الأب الكلي العلم، الحاضر في طفولتنا يوحي لنا من احترام و آمال، و هكذا نعكف على معاملتهم كما كنا نعامل والدنا في البيت" (بيير بورديو، 1994، ص27-28)

2-1-ب- وسائل الحد من ظاهرة العنف لدى الطالب الجامعي من خلال مضامين الجامعة:

ينبغي أن يعمل جميع شركاء العملية التربوية في تناغم وفق ركائز قوية حتى يتحقق الأمن و الأمان في الجامعة و تتقلص مظاهر العنف في الجامعة:

1- الطرف البشري حيث يجب أن تتمحور النشاطات التربوية على التقليل من الضغوطات النفسية على الطالب و تهيئ له بيئة تعليمية آمنة، حيث أن الإدارة الحكيمة للنزاعات و الصراعات و العلاقات طويلة المدى بين الطلاب و الأساتذة له دور فعال ضروري لتبادل الاحترام و التقدير بين الجميع.

2- الاهتمام بالبيئة المادية للجامعة بما فيها الإضاءة الجيدة و المباني المصانة جيدا و الحجرات النظيفة و الصفوف الجذابة و المقاصف المدرسية و المعارض التي تعرض بها انجازات الطلاب.

3- البرامج: بغية إيجاد بيئة آمنة يجب أن تكيف البرامج مراعية الفروق الفردية و الاجتماعية بين الطلاب.

4- النظام الداخلي للجامعة بما في ذلك الحضور و تنظيم الصفوف و الانتقال، و التواصل الالكتروني و غيرها. (purkey, 1999)

5- إيجاد أنشطة تربوية تتوافق و ميول الطالب و تنمي قدراته الجسمية و العقلية و الانفعالية و تقضي على أوقات الفراغ عندهم و تجعلهم ينخرطون في أنشطة جماعية تحت إشراف تربوي بحيث يعودهم ذلك على تحمل المسؤولية و التعاون الهادف نحو إنجاز أمثل، و تتنوع الأنشطة من ثقافية علمية و فنية و اجتماعية و دينية و رياضية، لأنها تهذب النفس و تستغل مواهب الطلاب. و تكفل لهم التعبير عن ميولهم و رغباتهم و توجيهها الوجهة السليمة.

6- إصلاح المنظومة الجامعية، لأنه فضلا عن مسؤولية المنظومة التعليمية التكوينية، الجامعة بصفة خاصة، كفاعل مؤسساتي، في إرساء قيم العدل و المساواة ، من خلال تمكين مريديها بالتساوي من وسائل التكيف مع متغيرات الواقع الاجتماعي، فإن هذه المسؤولية تتعاظم لتجديد البنى الاجتماعية المهنية بشكل يسمح ببروز الفئات المهنية المنتجة للقيم المضافة، المجددة لأساليب و طرائق العمل و المرتكزة على شرعية العمل المبدع المبني على الكفاءة الواعية و العارفة. (علي موسى رابح، 2012، ص 81)

2-2-أ- المضامين الثقافية للطالب الجامعي:

لقد أصبح العنف ظاهرة يزداد انتشارها في المجتمع المعاصر، و عوامله تتجاوز خصائص الأفراد، كما ترتبط بمجمل مظاهر التغير الاجتماعي و الثقافي للمجتمع. حيث تخضع طبيعة العلاقات الاجتماعية لصيرورة تطور كل مجتمع، فتتبدل وتتغير صيغها وفق التحولات التي تطرأ على هياكله التحتية والفوقية، و تعد المضامين الثقافية لمجتمع الطالب أساس تكوين ذاتيته، فكثيرة هي المقولات و الأحكام التي تقطع بأهمية الشباب في أي مجتمع باعتباره نصف الحاضر و كل المستقبل، و لكونه بالتالي الثروة البشرية التي تتمحور حولها الخطط و المشروعات و تقام من أجلها و بها كل عمليات التطور و التنمية(حمدي الكنيسي، 1995، ص 81)

و قضية الشباب هي جزء من قضية المجتمع تتأثر بمشاكله و تؤثر فيه إيجابا و سلبا، أي أن الشباب قد يسهم في حل مشاكل المجتمع إذا نجحت الحكومات في حل مشاكله و هيأت له فرص العمل و المشاركة في صنع القرار، أو قد يتسبب الشباب في زيادة مشاكل و أعباء المجتمع لو تجاهلنا إشباع حاجاته و أماله المشروعة في حياة أفضل(نمر حلمي،2004، ص 21)

و الثقافة في منظور علماء الأنثربولوجيا هي: المضاف الإنساني إلى حالات الطبيعة، أي كل المكتسبات و الإنجازات النظرية و العملية التي أنتجها الإنسان في تاريخه الاجتماعي.

و عرفت الثقافة في قاموس أكسفورد بأنها: الاتجاهات و القيم السائدة في مجتمع معين، كما تعبر عنها الرموز اللغوية و الأساطير و الطقوس و أساليب الحياة و مؤسسات المجتمع التعليمية و الدينية و السياسية.

و يعرف (إدوارد تايلور) الثقافة في كتابه "الثقافة البدائية" الذي نشره في عام (1871): هذا الكل المعقد الذي يتضمن المعرفة و الاعتقاد و الفن و الحقوق و الأخلاق و العادات، و كل قدرات و أعراف أخرى اكتسبها الإنسان كفرد في مجتمع.

و يفرق الكاتب (وليام اوجبرن) في الثقافة بين مجالين، يطلق على أحدهما الثقافة المادية و على الأخرى الثقافة المتكيفة. فالمجال الأول يضم في رأيه الجانب المادي من الثقافة أي مجموع الأشياء و أدوات العمل و الثمرات التي تخلقها، و يضم المجال الثاني الجانب الاجتماعي كالعقائد و التقاليد و العادات و الأفكار و اللغة و التعليم، و هذا الجانب الاجتماعي هو الذي ينعكس في سلوك الأفراد .

و عرفت المنظمة العالمية (اليونسكو) (UNESCO) الثقافة بقولها: أن الثقافة بمعناها الواسع يمكن أن ينظر إليها على أنها جميع السمات الروحية و المادية و الفكرية و العاطفية التي تميز مجتمعا بعينه، أو فئة اجتماعية بعينها، و هي تشمل الفنون و الآداب و طرق الحياة كما تشمل الحقوق الأساسية للإنسان و نظم القيم و التقاليد و المعتقدات.

و يقول مالك بن نبي: فالثقافة إذن تتعرف بصورة علمية على أنها: مجموعة من الصفات الخلقية و القيم الاجتماعية التي يلقاها الفرد منذ ولادته كرأسمال أولي في الوسط الذي ولد فيه، و الثقافة على هذا هي المحيط الذي يشكل فيه الفرد طباعه و شخصيته. و هذا التعريف الشامل للثقافة هو الذي يحدد مفهومها، فهي المحيط الذي يعكس حضارة معينة، و الذي يتحرك في نطاقه الإنسان المتحضر، و هكذا نرى أن هذا التعريف يضم بين دفتيه فلسفة الإنسان، و فلسفة الجماعة، أي معطيات الإنسان و معطيات المجتمع، مع أخذنا في الاعتبار ضرورة انسجام هذه المعطيات في كيان واحد تحدثه عملية التركيب التي تجرها الشرارة الروحية.

لقد عانى المجتمع الجزائري مظاهر عديدة من العنف و امتدت جذوره إلى يومنا هذا بأشكال جديدة تتماشى مع العصر، فالمجتمع الجزائري عرف على مر الأزمنة التاريخية المتعاقبة عنفا متعدد الجوانب حيث تعرض للاحتلال الفرنسي لمرحلة طويلة (1830-1954) استعمل فيها الاحتلال كل أساليب القمع و القتل الجماعي، و التهميش بأنواعه للمواطنين الجزائريين، ثم تليها مرحلة الثورة التحريرية (1954-1962)، إلا أن مقاومة الجزائريين للاحتلال و تطبيق كل أساليب العنف بأشكاله ضد الإدارة الفرنسية يعتبر مشروعا للدفاع عن الذات و الوطن. لأنه الوسيلة الوحيدة للقضاء على الظلم و الممارسات التعسفية للاحتلال، و القتل و التعذيب و استرجاع السيادة. يليها العنف الذي مس تقريبا فئات المجتمع السياسي في الجزائر كانت أحداث أكتوبر 1988 و عمت التراب الوطني، و ما نتج عنها من عنف سياسي و ظاهرة خطيرة داخل النسيج الاجتماعي، و تعد هذه الظاهرة كمرحلة تاريخية زادت الحركة الإسلامية سنة 1992 من توسعيها حيث انتشر العنف و المواجهة بين الحزب المنحل الجبهة الإسلامية للإنقاذ، و قوات الأمن و استمر الوضع إلى غاية 1995.

إذ يكتسب الأفراد مجموعة من القيم الاجتماعية و المعايير الأخلاقية و الاتجاهات الوجدانية من المجتمع تسهم في تحديد أنماط سلوكهم الاجتماعي من التعاطف أو التشدد، و من بين العوامل التي تؤدي إلى شيوع العنف في الوسط الجامعي ما يلي:

- العوامل الاجتماعية متمثلة في: إن المجتمع الذي تزداد فيه معدلات التفكك الأسري، و الطلاق، و القهر النفسي، و ظروف الحرمان الاجتماعي القهر، و ضعف الرقابة الأبوية للأبناء، و التفكك الأسري، و الافتقاد إلى حلقات الحوار مع أبنائهم، هذا بالإضافة إلى انتشار وسائل الإعلام و أساليبها الاستفزازية و نوادي الفيديو التي تعد مصدر هام لعرض أفلام العنف و الفساد.
- العوامل الاقتصادية، و تزداد خطورة الوضع كلما اتسعت دائرة هذه الفئة نتيجة التوزيع غير العادل للثروة، إن قلة الدخل الاقتصادي، و الفقر و البطالة يدفعان هذه الفئات إلى التمرد و ممارسة سلوكيات غير مقبولة و يولد قواعد العنف و الجريمة في المجتمع.

و رغم أهمية العامل الاقتصادي و تأثيره الكبير في حياة فرد القرن العشرين و الواحد و العشرين، إلا أنه لا يمكن اعتباره مبررا كافيا و لا الدافع الوحيد الكفيل باندلاع العنف الذي قد يسلكه الفرد في تعاملاته العامة (الأماكن العمومية) أو الخاصة (الأسرة). فكم من أسرة عانت ويلات الفقر لكنها لم تتمرد أو يسلك أفرادها طريق العنف و العدوان. و كم من أسرة ميسورة الحال لكن ذلك لم يمنع أفرادها من ممارسة العنف بشتى أشكاله. و مع ذلك يجب الإشارة إلى أن نتائج الدراسات الميدانية التي اهتمت بالعنف الأسري، تشير أن هذا الشكل من العنف ينتشر بنسبة أكبر ضمن الفئات الاجتماعية الضعيفة اقتصاديا (الفقيرة). لكن ذلك لا يعني اقتصاره عليها، فالفقر و الإحباط الناتج عنه قد يوفر الظروف لبروز العنف لكنه لا يتسبب فيه.

كذلك و في إطار التوجهات الفلسفية العامة لمجتمعات الوفرة و الربحية و الاستهلاك، لم يعد ينظر إلى الشباب كركام بشري يقع استدماجه بشكل عفوي في دورة اقتصادية بسيطة، كما كان الأمر في المجتمعات التقليدية، بل أصبح ينظر إليه كرأسمال بشري هام يجب إستثماره بشكل عقلاني مخطط تلافيا لأي هدر أو ضياع مجاني (UNESCO,1970)

وفق هذا التوجه أضحت مرحلة الشباب بالذات بارزة الأهمية في المجتمعات الحديثة لارتباطها بالإنتاج، لدرجة أنها تمثل في ذاتها قيمة انتاجية في هذه المجتمعات بما يعني أن قيمة الشباب تتمثل عامة في أنه خزان طاقة

يتولد عنها إنتاج خصب و متنوع في جميع المجالات، و هو ما يجعل بذلك مشاكله تلقي بظلها على كافة التخطيطات. (رتيبة طايبي، 2012)

- كما أن التضارب السياسي يؤثر سلبا على تكامل البناء الاجتماعي و يستمر في توليد ظاهرة العنف بأشكاله المختلفة، فالصراع من أجل السلطة، و تجاهل حقوق المواطنة، و تعسف السلطة، كلها عوامل تعبر عن عدم رضا المواطنين و يتحول ذلك إلى أسلوب التمرد و العنف.

- العوامل الثقافية: تخضع حياة الفرد لتأثير مجموعة كبيرة من المؤثرات الحضارية و الثقافية و تزداد انتشارا مع وسائل الاتصال الحديثة التي تهدد بنية الثقافة فالمتغيرات الدخيلة و تقليد الغرب في السلوك و اللباس، أصبح الشغل الشاغل لشبابنا الجزائري فأصبحت القيم الثقافية الأجنبية هي السائدة في مجتمعنا تهدد بنية ثقافتنا الأصلية، ثم ممارسة العنف تمدد إلى اتجاهات القيم نتيجة الخلافات الثقافية بين الأجيال و وجود مسافات متباعدة بينهما.

- **الهوية و العنف:**

تبعا لتايلور، كي تستعيد الذات تمالكها تتمرد ضد الآخر في رفض تصون فيه الهوية ذاتها باستبعاد الاختلاف، فيصبح الإثبات الهجومي للعبد دفاعا. "إن العمل العدواني هو في الحقيقة رد فعل ناجم عن العجز" (باربرا ويتمر، 2007، صً73)

و لهذا فإن من ضروريات خوض الحياة الإنسانية، أن نتحمل مسؤوليات الاختيار و التفكير. و على العكس، فإن العنف ينمو عندما نعمق إحساسا بالحتمية حول هوية يزعم أنها فريدة، و غالبا مقاتلة، من المفترض أنها هويتنا، و التي يبدو أن لها متطلبات أخرى علينا إجابتها (أحيانا متطلبات من نوعية غير محببة إطلاقا). إن فرض هوية فريدة زعما هو غالبا أحد المكونات الحاسمة من "الفن القتالي" لإثارة المواجهات الطائفية.(أمارتيا صن، 2004، ص5)

لأن الهوية –بداية– يمكن أن تكون مصدرا للثراء و الدفء كما يمكن أن تكون مصدرا للعنف و الترويع. (أمارتيا صن، 2004،ص19)

نستطيع أيضا أن نميز بين الهويات "المتباينة" و "غير المتباينة"، فقد تنتمي مجموعات مختلفة إلى الفئة نفسها، و تتعامل مع النوع نفسه من العضوية (مثل المواطنة)، أو إلى فئات مختلفة (مثل المواطنة أو المهنة أو الطبقة أو النوع الجنسي)، و في الحالة الأولى هناك بعض التباين بين مجموعات مختلفة داخل الفئة ذاتها، و من ثم بين الهويات المختلفة المرتبطة بها، و لكننا عندما نتعامل مع مجموعات مصنفة على أسس مختلفة (مثل التخصص المهني و المواطنة، على التوالي) ربما لا يكون هناك تباين حقيقي فيما بينها بقدر ما يختص بـ"الإنتماء".(أمارتيا صن، 2004،ص43)

2-2-ب- وسائل الحد من ظاهرة العنف لدى الطالب الجامعي من خلال المضامين الثقافية:

لا يمكن لأي أحد منا أن ينكر دور الظروف السوسيواقتصادية في تحديد سلوك الفرد، فهذا الأخير لا يمكن أن يعيش في فراغ و في بيئة معزولة، و مهما كانت محاولاته للانفصال عن الأفراد أو المجتمع، فسيكون مآلها في النهاية الفشل لا محال. الأمر الذي دفع بالمختصين إلى التركيز بشكل كبير على الدور الذي تلعبه البيئة بمفهومها الواسع، في:

- تزويد الفرد بآليات التكيف مع محيطه. إذ كلما كانت هذه البيئة تتسم بالتوازن و الانسجام و تحاول أن توفر لأفرادها جوا نفسيا و اجتماعيا سويا، كلما ساعد ذلك في تحقيق شخصية قوية قادرة على مجابهة مختلف الصعاب. فالصراعات المتعددة و عدم توفر الجو النفسي المريح، من شأنه أن يجعل الفرد سريع التوتر غير قادر على الإدراك السليم لمحيطه، مما يجعله عرضة للاندفاع لأتفه الأسباب.

2-3-أ- مضامين المؤسسة الإعلامية:

و نظراً لخطورة ظاهرة العنف و أثر وسائل الإعلام المختلفة في إستدخالها في نفوس الناشئة و أفراد المجتمع اهتم الكثير من الباحثين بدراسة مضامين وسائل الإعلام المشجعة على العنف:

1-وسائل الإعلام المرئية:

لقد وجدت عدة دراسات أن مشاهدة وسائل الإعلام المرئية بكافة أنواعها من التلفزيون، شاشات العرض، السينما و غيرها، يشجع العدوان، و أن الأشخاص العنيفين هم الأكثر انجذابا نحو البرامج العنيفة، هذا يتناقض مع نظرية التنفيس لدى وسائل الإعلام. إذ تظهر الأبحاث، التي تهدف إلى اختبار نظرية التنفيس، نتيجة معاكسة: ينزع التنفيس و المشاركة بالإنابة إلى زيادة العدوان عوضا عن التخلص منه.

و قد أشار مجموعة من العلماء و أطباء النفس إلى خطورة العنف على شاشة الوسائل الإعلام المرئية خاصة التلفزيون، حيث ساهم في إنشاء جيل تأثر بالعنف و نما و هو مرتبط بالأفعال الانتقامية، وتتكون شخصيته و يصبح رد فعله الطبيعي الجاهز لمواجهة أي موقف بعدوانية و عنف، لأنه نشأ و تربى من خلال وسائل الإعلام المرئية على أن العنف هو رد الفعل الطبيعي لمواجهة المواقف، حيث أصبحت المشاهد العنيفة و العدوانية جزء لا يتجزأ من تكوين الفرد النفسي الذي يدفعه في حالة الإحباط إلى الانتقام من المجتمع.

حيث:

• أصبح العنف جزءاً من المشاهد اليومية في الوسائل الإعلام المرئية، مما يزيد من تبني المشاهد لسلوك العنف.

• إذ أن العنف يصور في بعض الأحيان ضمن أطر اعتيادية أو حتى كوميدية، مما يقلل حساسية الطالب الجامعي ضد الإيذاء و الضرر الناجم عن العنف.

• و كثيرا ما يقدم العنف في الوسائل الإعلام المرئية دون أن ينال مرتكبوه أي عقاب مما يعزز القناعة لدى الطالب الجامعي بأن العنف هو شكل من أشكال البطولة.

• و تختفي من صور العنف المقدم عبر وسائل الإعلام الآثار الجسدية و النفسية طويلة المدى مما يجعل الطالب الجامعي لا يتردد في اللجوء إلى العنف لأنه "غير مؤذ" كما تنقله الوسائل الإعلام المرئية.

• كما أن من النتائج الخطيرة المترتبة على تصوير العنف في وسائل الإعلام المرئية تشجيع استعمال الأسلحة النارية، مما يفسر سبب انتشار ظاهرة استعمال السلاح و ارتفاع معدلات الجريمة في كثير من المجتمعات المدرجة بإطلاق النار على مدرسيهم و أقرانهم.

• كما يمكن لوسائل الإعلام المرئية أن تلعب دوراً في إثارة الانحراف و الإجرام لكونه يعرض أساليب عديدة للانحراف و الجريمة و صورا مشوهة حول إمكانات بلوغ بعض الغايات.

• لجوء بعض الأشرطة الروائية من أجل الإثارة للعنف و الذي له تأثير سلبي على المتلقي الذي ينبهر ببطل الفيلم و قوته و جبروته، فيتمثل به على أرض الواقع، فيغدو العنف بالنسبة له الوسيلة الوحيدة لتحقيق كل الغايات.

• أما الآثار الجانبية لمشاهد العنف التي تزايدت على الشاشة تتمثل في زيادة حدة التهور و الاكتئاب و القلق و التوتر لدى الطالب الجامعي.

• إلى جانب أن خطورة مشاهد العنف على الشاشة ترجع إلى تقليد الجماهير مظاهر العنف المعروضة خاصة إذا عرفنا أن نسبة تقليد الأطفال لتلك المشاهد لا تقل عن 50% أما الكبار فتصل نسبة التقليد بينهم إلى 20% و تزداد في البيئات الاجتماعية المتواضعة.

• إضافة إلى أن أخطر ما في الأمر هو أن مشاهد العنف في وسائل الإعلام المرئية تهدم كل المقومات التربوية للمجتمع.

2-3-ب- وسائل الحد من ظاهرة العنف لدى الطالب الجامعي من خلال مضامين وسائل الإعلام:

رغم أنه لا يمكن لوسائل الإعلام أن يجعل من الإنسان العادي الذي يعيش في وسط اجتماعي سليم منحرفا أو مجرماً، إلا أنه يمكن لوسائل الإعلام أن تساهم في الحد من انتشار ظاهرة العنف، و التصدي له عن طريق تصميم الحملات الإعلامية و من القضايا الأساسية التي تجب مراعاتها هو:

• التصميم الدقيق للرسائل الإعلامية المستخدمة، عن طريق إدراج أساليب الإقناع المعروفة كالوضوح، و الدقة و الصحة، و الكمال، و اللطف ثم الإيجاز.

• التقليل قدر الإمكان من إذاعة أو نشر الأخبار التي تحث على العنف أو تتضمن مفاهيم ذات علاقة بالعنف أو تشجع عليه.

• تصميم برامج إعلامية توضح فيها حقوق الإنسان.

• تدريب الصحافيين في مجال المسائل المتعلقة بالمرأة و الأطفال و الأسرة.

• تدعيم البرامج التي تعالج محتوياتها مسائل و موضوعات تتعلق بالمساواة بين الجنسيين.

• العمل على إدراج برامج تثقيفية توضح ضرورة إلغاء التمييز بين الأفراد.

• الابتعاد عن عرض الأفلام أو المسلسلات التي تتضمن صورا تنافي قيم و أخلاق المجتمع الجزائري.

• ابتعاد وسائل الاتصال الجماهيري عن البرامج الإعلامية التي تتعامل محتوياتها مع حلول المشكلات و الخلافات العائلية بالعنف و القسوة و القوة و التركيز على حل المسائل الخلافية داخل الأسرة بالتفاهم و المنطق و الأسلوب العلمي.

• تعديل مضامين البرامج للتنفير من العنف و إظهار مساوئه، فيمكن التركيز على الأبطال المحبوبين ممن لا يلجؤون إلى العنف.

• بث البرامج العنيفة في أوقات متأخرة من الليل.

• وضع الإشارات التحذيرية بانتظام على البرامج التي تتضمن مشاهد عنيفة.

• يمكن بث البرامج و الرسائل التي توضح عدم اللجوء إلى العنف و التنفير منه بأسلوب آسر مشوق.

• يمكن الحديث عن الآثار السلبية للعنف على الطلبة و على المجتمع لزيادة منسوب الوعي لدى طلبة الجامعة حول هذه القضية و تحصينهم من الداخل ضدها.

• إدراج مشاهد العنف الطبيعي الذي هو موضوع الأشرطة الوثائقية التي تظهر أنواع العنف الممارسة في الواقع سواء فيما يتعلق بالحروب أو بعض العادات الاجتماعية السيئة لبعض الشعوب، و هذا النوع من الأشرطة الوثائقية رغم مشاهد العنف التي تتضمنها فهي تؤدي رسالة تربوية تحث المشاهد على استنكار هذا العنف عكس العنف المصطنع في الأشرطة الروائية.

و لا شك أن الشوط طويل و التحديات التي تقف أمام الإحاطة بهذه الظاهرة كبيرة، و لكن المهم أن نعي أخطارها و أن نأخذ الخطوات الأولى باتجاه الحل.

2-4-أ- المضامين الدينية للعنف:

إن العنف الديني يكمن من ورائه التطرف، لذا ينبغي ربط ظاهرة التطرف في سياقها الإسلامي بجذورها التاريخية من جهة و ظروف ولادتها المعاصرة من جهة ثانية، و كذلك بحيثيات المناخ السياسي و الفكري، و سيرورة المعرفة الدينية التي تستحضر في خطابي الإدانة و المشروعية لعمليات العنف الإسلامية، و لا يحتاج المحلل للظاهرة إلى مناقشة مسألة المشروعية الفقهية و صلة العنف بالجهاد نظراً لكثرة الدراسات التي تناولت موضوع الجهاد القتالي و شروطه و علله، و لأن الكثير من المتطرفين لا يختلفون في الرؤية الفقهية التي يؤصلها الفقهاء لموضوع الجهاد – مع ملاحظة قلة الزاد العلمي لدى معظم المتطرفين إنما اختلافهم في تنزيل تلك الرؤى على الواقع المعاصر، و تجدر الإشارة إلى أن معظم دعاة العنف هم ممن درسوا الإسلام خارج مؤسساته التقليدية و ممن تلقوا علوماً تقنية في معظمها، و الناشطون الإسلاميون عموما من معتدلين و غيرهم إنما يتجلى نشاطهم في أروقة غير دينية كالجامعات و النقابات و الأندية، مع العلم أن غير المختصين عندما يتعلمون الدين إنما يتلقون التعليم نفسه و الكتب نفسها لكن بطريقة غير نظامية، فرؤيتهم لقضايا الحكم و المجتمع و مختلف المسائل واحدة و من مصدر واحد، لكن الذي يختلفون فيه هو إسقاط هذه التصورات على الواقع، و ربما يرجحون من الآراء الفقهية ما هو أكثر عملية في تصورهم.

ما ينبغي التركيز عليه هو التناقض الذي يقع فيه المتطرفون في خطابهم الذي يبررون من خلاله أعمال العنف، فهم من جهة و في شعاراتهم يستخدمون لغة دينية بحتة تقريباً فيتحدثون عن المؤمنين و الكافرين، و يصنفون أحياناً كالصليبيين و اليهود، بينما نجد في خطاباتهم التبريرية لبعض الأعمال الحديث عن رد العدوان على بلاد المسلمين و حرماتهم و نهب ثرواتهم و الثأر للأبرياء، مع نفي لقصد استهداف الأبرياء من الضحايا الذين سقطوا ضرورة فقدهم للحيلة في طرق الدفاع عن أنفسهم، و هذه لغة سياسية يمكن أن تصدر عن أي جهة تمارس العنف بغض النظر عن الدين، و هذه اللغة تجذب لهؤلاء المتطرفين، كما أن هذه اللغة تدعمها طبيعة الجهات المستهدفة من العنف، مما يرجح أن المحرك المباشر أو الأساسي ليس مجرد كفر العدو أو صليبيته إنما ممارسته للظلم و العدوان، لذلك نجد أن ديانات أخرى و مليارات من البشر في مناطق واسعة من العالم لم تكن محل تهديد من المتطرفين نظرا لعدم انغماس أولئك في العدوان على المسلمين أو دعم أعدائهم أو التسبب في انتهاك حرماتهم، و هذا لا يعني غياب البعد الديني في هذا الخطاب السياسي، فهما ملتحمان، و ربما كان تفكير هؤلاء أن العالم الكافر مستهدف عبر مراحل الدعوة و الردود عليها بعد قيام دولة الخلافة، و الأولوية الحالية مواجهة من يقوم بالعدوان مما يوضح أهمية التركيز على البعد الديني و البعد الفكري في تفسير ظاهرة العنف.

2-4-ب- وسائل الحد من ظاهرة العنف لدى الطالب الجامعي من خلال مضامين المؤسسة الدينية:

و يلعب الدين دوراً أساسياً في هذا المجال حيث أنه يمكن، بل يجب استثماره في توضيح الآثار السلبية للعنف على المجتمع، و الإكثار من الآيات الكريمة التي تدعو إلى التسامح و الابتعاد عن التهور و الجور و الظلم. و هنا يستطيع الوعاظ و رجال الدين و أئمة المساجد القيام بدور كبير في هذا المجال.

و يمكن لمديري هذه الحملة الوطنية أيضاً أن يستعينوا بقادة الرأي في المجتمع ليكونوا بمثابة جماعات ضاغطة و مؤثرة في غيرهم. و يلعب قادة الرأي في مجتمعات العالم الثالث بشكل عام أدوار كبيرة في التأثير على بقية أفراد المجتمع المحلي شريطة أن يكونوا هم أنفسهم (أي قادة الرأي) مقتنعين بهذه الحملة.

و انطلاقا من هذا المفهوم للثقافة و وظيفتها المجتمعية يقوم بن نبي بربطها بالتاريخ و التربية حتى تشكل الثقافة نسقا متكاملاً. فالثقافة هي أولا محيط معين، يتحرك في حدوده الإنسان، فيغذي إلهامه و يكيف مدى صلاحيته للتأثير عن طريق التبادل.

ملخص الفصل:

تعد ظاهرة العنف إحدى المشكلات التربوية التي تواجه الطالب الجزائري، و نتج عن هذه العلاقة اضطرابات في شخصية الطالب و توتر في علاقاته مع زملائه و أساتذته و الموظفين بالجامعة، و يعد الطالب في الجامعة عنصرا فعالا للحد من انتشار هذه المشكلة التربوية في الجامعة خاصة و في المجتمع الجزائري بصفة عامة.

الجانب التطبيقي

الفصل السادس

إجراءات الدراسة الميدانية

-تمهيد

1-التذكير بفرضيات الدراسة

2-المنهج المتبع في الدراسة

3-الدراسة الاستطلاعية

4-الدراسة الأساسية

4-1-تحديد عينة البحث

4-2-أداة الدراسة: الاستمارة

4-3-الخصائص السيكومترية لأداة الدراسة

5- الأدوات الإحصائية

تمهيد :

إن الجانب التطبيقي للبحث يقتضي موازنة الأبعاد النظرية المشكلة للجانب النظري، كما يطلعنا إلى أهم النتائج المتحصل عليها و بالتالي يمكننا من التحقق من فرضيات البحث، و يندرج ضمن فصول الجانب التطبيقي عرضنا لأهم الأسس المنهجية و العلمية المعتمد عليها، و قبل عرض النتائج المتحصل عليها نوضح إجراءات الدراسة الميدانية، و سنتطرق فيما يلي إلى المنهج المتبّع في الدراسة، إجراءات الدراسة الاستطلاعية، مجتمع الدراسة الأصلي، عينة الدراسة الأساسية بخصائصها و مواصفاتها المختلفة، وصف أداة الدراسة الأساسية بخصائصها السيكومترية المميزة لها، إضافة الى تصميم الدراسة، وتقنيات المعالجة الاحصائية المستخدمة في تصنيف وتحليل البيانات.

1- التذكير بفرضيات الدراسة:

من باب منهجية البحث التذكير بفرضياته و هي كالآتي:

1-1- الفرضية العامة:

- تفسر المقاربة المعرفية ظاهرة العنف لدى الطالب الجامعي بالرجوع إلى مضامين المؤسسات المكونة للجوانب الفكرية و المعرفية لشخصية الطالب.

2-2- الفرضيات الجزئية:

و تنبثق عن الفرضية العامة الفروض الجزئية التالية:

1- تفسر المقاربة المعرفية ظاهرة العنف لدى طلبة الجامعة بالرجوع إلى مضامين الجامعة.-من وجهة نظر أساتذة الجامعة -

2- تفسر المقاربة المعرفية ظاهرة العنف لدى طلبة الجامعة بالرجوع إلى مضامين المؤسسة الثقافية. -من وجهة نظر أساتذة الجامعة -

3- تفسر المقاربة المعرفية ظاهرة العنف لدى طلبة الجامعة بالرجوع إلى مضامين المؤسسة الدينية. -من وجهة نظر أساتذة الجامعة-

4- تفسر المقاربة المعرفية ظاهرة العنف لدى طلبة الجامعة بالرجوع إلى مضامين المؤسسة الإعلامية. -من وجهة نظر أساتذة الجامعة-

2- المنهج المتبّع في الدراسة :

لا تخلو أي دراسة علمية من الاعتماد على منهج من أجل القيام بدراسة وفق قواعد و أسس، و يعرف المنهج بأنه الطريق المؤدي إلى الكشف عن حقيقة بواسطة مجموعة من القواعد لتحديد العمليات للوصول إلى نتيجة معلومة (فوزي عبد الخالق و علي إحسان شوكت ، 2007، ص76)، كما يعرف أيضا بأنه" الموقف العملي الذي يتبناه الباحث تجاه موضوعه، فهو الطريقة التي يتبعها الباحث في دراسته للمشكلة لاكتشاف الحقيقة و للإجابة عن الأسئلة، و الاستفسارات التي يثيرها موضوع البحث، و هو البرنامج الذي يحدد لنا السبيل للوصول إلى تلك الحقائق و طرق اكتشافها" (محمد مسلم ، 2004، ص8)

في دراستنا هذه اتبعنا المنهج الوصفي التحليلي حيث وقفت الباحثة من خلال الإطار النظري للدراسة على المقاربة المعرفية لتفسير ظاهرة العنف لدى طلبة الجامعة، و ذلك من خلال الاستفادة من الدراسات السابقة، و المراجع المتصلة مباشرة بموضوع الدراسة، بغية وصف و تحليل ظاهرة الدراسة بدقة و موضوعية، و تحديد الظروف و العلاقات التي توجد بين الظواهر التي تبدو أنها في طريق التطور و النمو، أي البحث عن الأسباب و العوامل التي تقف وراء ظاهرة العنف لدى طلبة الجامعة، و يعرف Hauaytini المنهج الوصفي: " بأنه المنهج الذي يجب أن يكون قاصرا و مختصا بالبحث عن الظواهر و الوقائع في الوقت الراهن، كما أنه يتضمن دراسة الحقائق الراهنة المتصلة بمجموعة من الأوضاع و الأحداث أو الناس".(صلاح مصطفى الفوال، 1988، ص ص 58-59)، و هذا ما يناسب طبيعة موضوع الدراسة الحالية، ولتحقيق الهدفين الرئيسين من البحث الوصفي: بتزويد العاملين في المجالات الاجتماعية، والنفسية بمعلومات حقيقية عن الوضع الراهن للظواهر المدروسة - كهدف

أوّل– ولهذه المعلومات قيمة علمية قد تؤيّد ممارسات قائمة، أو ترشد إلى سبيل تغييرها نحو ما ينبغي أن يكون، والهدف الثاني علمي يتمثل في جمع الحقائق والتعميمات ممّا يزيد الرصيد المعرفي العلمي اللازم لفهم الظواهر والتنبؤ بها (صلاح الدين شروخ، 2003، ص150)

3– الدراسة الاستطلاعية:

تعتبر الدراسة الاستطلاعية مرحلة مهمة في البحث العلمي نظرا لارتباطها بالميدان و من خلالها نتأكد من وجود عينة الدراسة، فحسب الباحث عبد الرحمن العيسوي: " الدراسة الاستطلاعية هي دراسة استكشافية تسمح للباحث بالحصول على معلومات أولية حول موضوع بحثه، كما تسمح لنا كذلك بالتعرف على الظروف و الإمكانيات المتوفرة في الميدان و مدى صلاحية الوسائل المنهجية المستعملة قصد ضبط متغيرات البحث".

و هي أولى خطوات بناء الاستبيان، و تعد مؤشرا لنجاح الاستبيان، و فيها يتم إجراء مقابلات مفتوحة مع من يفترض أن لديهم معلومات عن موضوع الدراسة يستقي الباحث من هذه المقابلات أسئلة الاستبيان.(كمال عبد الحميد زيتون، 2004، ص86)

يمكن تعريف المقابلة بأنها محادثة بين طرفين(بشكل رئيسي) القائم بالمقابلة و المستجيب بغرض الحصول على معلومات من المستجيب الذي تتوفر لديه المعلومة و المعرفة و الدافعية (كمال عبد الحميد زيتون، 2004، ص 96)

قمنا بالدراسة الاستطلاعية في شهر نوفمبر 2018 بعد انتهائنا من الجانب النظري، على مستوى كلية العلوم الإنسانية و الاجتماعية بجامعة العربي بن مهيدي– ولاية ام البواقي–

و أردنا من خلال ذلك:

– المساعدة في بناء الاستمارة.

– التأكد من وضوح اللغة المعتمدة، و عدم وجود غموض في الكلمات الدالة.

3-1- خصائص العينة الاستطلاعية:

العينة التي تم اختيارها لإجراء الدراسة هي أساتذة الجامعة و قد وقع الاختيار على جامعة أم البواقي، و ذلك لأن الباحثة تدرس بهذه الجامعة، و قد تم اختيار أساتذة كلية العلوم الإنسانية و الاجتماعية للاعتبارات التالية:

- ظاهرة العنف بارزة بشكل أكبر لدى طلبة الجامعة، تشكل في أغلب الأحيان عقبة في أداء وظيفة الجامعة التربوية.

- من ناحية ثانية إن تزايد ظاهرة العنف الذي وصل إلى درجة القتل هو في الجامعات الجزائرية رغم خصوصية الطالب الجزائري العربي المسلم الذي يعتبر من الفئة النخبوية في المجتمع الجزائري.

- علاقة الأساتذة ذوي التخصص في العلوم الاجتماعية و الإنسانية بظاهرة العنف التي سنحاول التنظير بشأنها، بفضل رصيدهم العلمي في الميدان.

أ- خصائص عينة الدراسة الاستطلاعية من حيث الجنس:

جدول رقم 01 يمثل توزيع العينة الاستطلاعية حسب الجنس

الجنس	التكرار
ذكر	9
أنثى	5
المجموع	14

و حسب الجدول رقم 01 تبين تنوع العينة الاستطلاعية من حيث الجنس، كما نلاحظ أن الجنس ذكر يوجد بتكرار أكثر من الجنس أنثى.

ب- خصائص عينة الدراسة الاستطلاعية من حيث الرتبة:

جدول رقم 02 يمثل توزيع العينة الاستطلاعية حسب رتبة الأستاذ الجامعي:

الرتبة	التكرار
أستاذ التعليم العالي	3
أستاذ محاضر أ	9
أستاذ محاضر ب	0
أستاذ مساعد أ	1
أستاذ مؤقت	1
المجموع	14

و نلاحظ حسب الجدول رقم 02 أن فئة الأساتذة برتبة "محاضر أ" يقدرون ب 9 أساتذة يمثلون التكرار الأكبر في العينة الاستطلاعية تليها فئة الأساتذة برتبة "أستاذ التعليم العالي" بتكرار 3، تليها الأساتذة برتبة أستاذ "مساعد أ" و رتبة "أستاذ مؤقت" و رتبة "أستاذ محاضر أ" بتكرار 1 لكل منها.

ج- خصائص عينة الدراسة الاستطلاعية من حيث التخصص:

جدول رقم 03 يمثل توزيع العينة الاستطلاعية حسب التخصص العلمي

التخصص	التكرار
علم اجتماع تنمية الموارد البشرية	1
علم النفس عمل و تنظيم	2
علم اجتماع التنمية	1
علم اجتماع التربية	4

أنتروبولوجيا	1
علم نفس عيادي	2
علم اجتماع عمران	1
علم المكتبات	2
المجموع	14

نلاحظ من الجدول رقم 03 أن فئة الأساتذة ذوي تخصص "علم اجتماع التربية" هم الفئة الأكبر في العينة الاستطلاعية بتكرار 4 تليها فئة الأساتذة ذوي تخصص "علم نفس عيادي" و تخصص "علم نفس عمل و تنظيم" و تخصص "علم المكتبات" بتكرار 2 لكل منها، ثم فئات الأساتذة ذوي التخصصات "علم اجتماع تنمية الموارد البشرية" و"علم اجتماع التنمية" و "أنثروبولوجيا" و "علم اجتماع العمران" بالتساوي بتكرار واحد.

3-2- نتائج الدراسة الاستطلاعية:

بعد جمع و ترتيب إجابات السؤال المفتوح المرفق في الملحق رقم (01) تبين أنه:

- تفسر المقاربة المعرفية ظاهرة العنف لدى طلبة الجامعة بـ:

- المضامين البيداغوجية للجامعة: عدم كفاءة الأستاذ الجامعي، و الانتقال من المرحلة الثانوية بعديد السلوكيات السلبية كالعنف و الغش، القوانين غير الصارمة في الجامعة، توجيه الطالب إلى شعبة غير مرغوب فيها.

- المضامين الإعلامية: ضعف دور وسائل الأعلام، التأثر بالأفلام، تأثر الطالب بالحضارة الغربية و المعلوماتية، الاستغلال السيئ للتقدم التكنولوجي.

- المضامين الثقافية: لغة الطالب عنيفة، غياب القيم و المعايير، انتشار ثقافة العنف في الشارع.

- المضامين الدينية: ضعف الوازع الديني، المستوى الأخلاقي المتدني، التطرف.

4 – الدراسة الأساسية:

4-1- تحديد عينة البحث:

دراسة أي ظاهرة تربوية أو اجتماعية أو نفسية تعتمد أساسا على العينة المأخوذة من هذه الظاهرة، إذ أنه دون عينة لا نستطيع دراسة أي مشكلة، و تعرف العينة بأنها جزء من مجتمع البحث و حجم العينة هو عدد عناصرها، كما يمكن تعريفها بأنها: " مجموعة من المشاهدات المأخوذة من مجتمع معين و يفترض أن تكون الإحصائيات التي تتصف بها هذه المشاهدات ممثلة لمعالم المشاهدات في المجتمع" (فوزي عبد الخالق و علي إحسان شوكت، 2007، ص157).

و نهدف من خلالها التعرف على خصائص المجتمع الذي تمثله عينة الدراسة و هناك أنواع عديدة للعينات كل منها تتناسب و طبيعة المجتمع و نوع المشكلة و في بحثنا اعتمدنا العينة العشوائية البسيطة من العينة الأصلية و تعرف العينة العشوائية: " هي عينة تم اختيارها بدون ترتيب و بذلك يكون لكل فرد من أفراد العينة فرصة متساوية لغيره" (عباس محمد عوض و مدحت عبد الحميد، 2002، ص 88)

مجتمع الدراسة يتكون من جميع أساتذة و أستاذات جامعة العربي بن مهيدي أم البواقي. و تعتمد هذه العينة على المساواة بين أفرادها في الظهور أو عدم الظهور.

إن توافر كل صفات و خصائص المجتمع الأصلي في العينة العشوائية البسيطة و التناسب بين عدد أفراد العينة و عدد الأفراد الذين يشكلون المجتمع الأصلي، و منح جميع أفراد المجتمع الأصلي فرصة متكافئة لأن يتم اختيارهم للانضمام للعينة ذلك يعني أن العينة بإمكانها تمثيل المجتمع الأصلي و بالتالي تعميم النتائج على المجتمع الأصلي.

و تتكون العينة من 187 أستاذ جامعي، تحصلنا على هذه العينة عن طريق سحب ورقتين من الإناء – بعد ما تم وضع كل الكليات في هذا الإناء–هما كلية الآداب و اللغات، و كلية العلوم الاجتماعية و الإنسانية.

جدول رقم (04) يوضح توزيع الأساتذة على مستوى الكليات التي اجريت بها الدراسة الأساسية بجامعة أم البواقي

الكلية	عدد الأساتذة
كلية العلوم الانسانية	54
كلية العلوم الاجتماعية	72
كلية الآداب و اللغات	61
المجموع	187

و بعد تقديم الاستمارة ملحق رقم (5) على جميع أفراد العينة و بعد إلحاح الباحثة تم استرجاع 88 استمارة.

أما الصعوبات التي واجهت الدراسة فكانت انشغال الأساتذة الدائم، التوزيع الساعي للأساتذة مما دفع الباحثة إلى التواجد في عدة أيام في الأسبوع رغم بعد المسافة. حيث أن كل أستاذ غالبا ما يتواجد في أيام محددة في الأسبوع داخل الكلية.

4-2- أداة الدراسة: الاستمارة:

رغم تعدد الأدوات و الأساليب التي تسهم في جمع المعلومات و البيانات إلا أن الباحثة رأت أن الاستمارة هي الأداة المناسبة لموضوع الدراسة لأنها من أكثر الأدوات شيوعا و استخداما في مجال الدراسات الاجتماعية و التربوية، حيث يرى بعض المختصين في البحث العلمي أنها "إحدى وسائل البحث العلمي و أداة جمع البيانات المتعلقة بموضوع بحث محدد عن طريق وضع مجموعة من الأسئلة أو الجمل الخبرية التي يطلب من المفحوص الإجابة عنها بطريقة يعدها الباحث حسب أغراض البحث" (جودت عزت عطوي، 2007، ص99)

و من أجل تحقيق أهداف الدراسة و الإجابة على أسئلتها قمنا ببناء الاستمارة بالاستعانة بالجانب النظري و الدراسات السابقة و إجابات العينة الاستطلاعية، و من ثم قمنا بعرضها بعد إتمامها في صورتها الأولية (ملحق

رقم 2) على المحكمين و بعد استرجاعها و إجراء التعديلات عليها، قمنا بتوزيع 113 نسخة من الاستمارة المعدلة (ملحق رقم 3) على أساتذة كليتي الآداب و اللغات؛ و العلوم الاجتماعية و الإنسانية، في ظل عدم القدرة على توزيع الاستمارات على جميع الأساتذة و هذا لعدم تواجدهم اليومي بالكلية، و قد تم استرجاع 88 نسخة أي بفاقد 15 نسخة.

و قد شملت الاستمارة على 72 بندا موزعة على أربعة محاور:

المحور الأول: مضامين الجامعة المفسرة للعنف: من البند 1 إلى البند 21.

المحور الثاني: المضامين الثقافية المفسرة للعنف: من البند 22 إلى البند 45.

المحور الثالث: المضامين الإعلامية المفسرة للعنف: من البند 46 إلى البند 60.

المحور الرابع: المضامين الدينية المفسرة للعنف: من البند 61 إلى البند 72.

4-3- الخصائص السيكومترية لأداة الدراسة :

نذكر في البداية طريقة تصحيح الأداة، حيث تم تقسيم درجات الإستبيان على البدائل بدرجتين للعبارة الموجبة للبديل (موافق)، ودرجة واحدة للبديل (محايد)، أما البديل (معارض) فأعطيت له درجة الصفر، كما هو موضّح في الجدول التالي :

جدول رقم (05): يوضّح طريقة تصحيح أداة الدراسة

البدائل	الدرجات
موافق	2
محايد	1
معارض	0

أ- صدق الأداة:

يعني صدق المقياس أن يقيس ما وضع لقياسه – بالضبط – وهناك أنواع نذكر منها:

الصدق الظاهري (المعروف بصدق المحكمين) الذي يعتمده الكثير من الطلبة والباحثون في دراساتهم، وهو يتضح من الفحص المبدئي لمحتويات المقياس، أي بالنظر إلى الفقرات ومعرفة ماذا يبدو أن تقيسه، ويسترشد لذلك الباحث بذوي الخبرة في الميدان من المحكمين، ومن الملاحظ أن هذا ليس إلا صدقا ظاهريا لا يلمس إلا سطح المقياس، و يعد أقلّ أنواع الصدق دقّة، إضافة إلى صدق المضمون : بإجراء تحليل منطقي لمواد المقياس وفقراته لتحديد مدى تمثيلها لموضوع المقياس والمواقف التي يقيسها، و هناك الصدق التلازمي: بمقارنة درجات الأفراد على مقياس بدرجاتهم على مقياس موضوعي آخر، و الصدق التنبؤي : بحساب القيمة التنبؤية للمقياس، كما يوجد الصدق التجريبي، و التطابقي، و العاملي... (بدوية محمد البسيوني، 2013، ص 264- 265)

و قد اعتمدت الباحثة في التحقق من صدق أداة الدراسة على عدة طرق (الصدق الظاهري، الاتسّاق الداخلي، الصدق التمييزي)، وذلك للتأكد من صلاحية الأداة لقياس ما أُعدّت له فعلا، وهي كالتالي:

ب- صدق المُحكّمين:

صدق الإختبار يقصد به مدى ارتباط الاختبار بموضوعه، فالاختبار الصادق هو الاختبار الذي يقيس ما أعد لقياسه و لا يقيس شيئا آخر بدلا منه، وزعت أداة البحث على مجموعة من الأساتذة في قسم علم النفس بجامعة أم البواقي كما هو موضح في (الملحق رقم 04)، ثم قمنا بقياس صدق الاستمارة وفقا لمعادلة لوشن:

$$\text{ص ب} = \frac{\text{ص و} - \frac{\text{ن}}{2}}{\frac{\text{ن}}{2}}$$

حيث:

ص ب: صدق البند.

ص و: عدد الأساتذة الذين قالوا بأن البند مناسب.

ن: عدد الأساتذة الذين حكموا الاستمارة.

و لحساب صدق الاستمارة نقوم بحساب المتوسط الحسابي لدرجات صدق المحاور الأربعة (ملحق رقم05) وفق القانون التالي:

ص أ= $\frac{3.53}{4}$= 0.88.

و وفقا لمعادلة لوشن وجدنا أن الاستمارة لها درجة عالية من الصدق .

ج- ثبات المقياس:

يقصد بثبات الاختبار أن يعطي نفس النتائج، إذا ما استخدم أكثر من مرة على نفس الأفراد و تحت نفس الظروف

جدول رقم (06): يوضح نتائج حساب ثبات المقياس

	معامل ارتباط التجزئة النصفية	تصحيح الطول سبيرمان براون	معامل ثبات ألفالكرونباخ
المحور الأول	0.715	0.718	0.726
المحور الثاني	0.641	0.649	0.765
المحور الثالث	0.703	0.703	0.771
المحور الرابع	0.721	0.741	0.840
الاستمارة	0.695	0.70275	0.7755

و بالتالي فإن ثبات الاستمارة وفق معامل ألفالكرونباخ يساوي: 0.77 ، ومن هنا نستنتج أن الاستمارة لها ثبات مرتفع.

الصدق الذاتي: الجذر التربيعي للثبات= 0.87، و هو صدق مرتفع.

5- الأدوات الإحصائية:

- لقد تم اعتماد التكرارات و النسب المئوية و معامل الاستقلالية كا^2.

- مستوى الدلالة α=0.01

- درجة الحرية= عدد الخيارات – 1= 3-1=2

- كا^2 الجدولية = 9.210

$$\text{- معامل الاستقلالية كا}^2\text{= مج } \frac{(\text{التكرار الواقعي} - \text{التكرار المتوقع})^2}{\text{التكرار المتوقع}}$$

- التكرار المتوقع= مج ت/ ن

الفصل السابع

عرض النتائج و تفسيرها

1- عرض نتائج الفرضية الأولى و تفسيرها

2- عرض نتائج الفرضية الثانية و تفسيرها

3- عرض نتائج الفرضية الثالثة و تفسيرها

4- عرض نتائج الفرضية الرابعة و تفسيرها

5- الاستنتاج العام

6-اقتراحات الدراسة

تمهيد:

سنحاول في هذا الفصل عرض البيانات التي تحصلنا عليها من خلال دراستنا الميدانية و كذلك التعليق عليها، و ذلك عن طريق استخدام أسلوبين هما:

التحليل الكمي المتمثل في عرض البيانات، و ذلك عن طريق حساب التكرارات و النسب المئوية و قيمة معامل الاستقلالية كا^2 لكل عبارة من عبارات الاستمارة باستخدام الحزمة الإحصائية للعلوم الاجتماعية SPSS و التحليل الكيفي و هو التعليق عليها و محاولة تفسيرها للوصول إلى نتائج عامة لهذه الدراسة.

1- عرض النتائج المتعلقة بالفرضية الجزئية الأولى:

للتحقق من الفرضية الأولى و المتمثلة في:

- تفسر المقاربة المعرفية ظاهرة العنف لدى طلبة الجامعة بالرجوع إلى مضامين الجامعة.

تم استخدام مجموعة من العبارات تحت المحور الأول بعنوان المقاربة المعرفية لتفسير ظاهرة العنف لدى طلبة الجامعة بالرجوع إلى الجامعة، و في ما يلي عرض لنتائج عبارات المحور الأول من العبارة 1 إلى العبارة 21:

1-1- العبارة الأولى:

جدول رقم 7 يوضح استجابات الأفراد للعبارة رقم 01: تلقين بعض الأساتذة لطلابهم أفكارا متطرفة تجعل الطالب يمارس العنف.

البدائل	التكرار	النسب المئوية	كا^2 الجدولية	كا^2 المحسوبة	درجة الحرية	مستوى الدلالة
معارض	37	44	9.210	21,500[a]	2	0.01
محايد	8	9,5				
موافق	39	46,4				

يتضح من خلال استجابة الأساتذة نحو العبارة1 أن نسبة المجيبين بـ "موافق" تمثل النسبة الأكبر بـ46,4%، بينما نسبة الإجابة بـ "معارض" بلغت44%، أما نسبة المجيبين بـ "محايد" فقد بلغت9,5% و هي النسبة الأصغر.

يلاحظ من خلال التحليل الإحصائي أن كا^2 الحسابية أكبر من كا^2 الجدولية التي تساوي 9.210عند درجة حرية2 و مستوى الدلالة 0.01، معنى ذلك أن العبارة دالة.و أنه توجد فروق بين استجابات الأساتذة حول العبارة الأولى.

حيث يعد تلقين بعض الأساتذة لآراء متطرفة تتمثل في نوع استجاباته لمختلف المواقف الاجتماعية الموجودة في البيئة بالإيجاب بالقبول التام أو بالسلب عن طريق الرفض المطلق وفق الموقف المتشدد، لغاية جذب الطالب له و لأفكاره، و قد يتأثر الطالب بالفكر المتطرف لأستاذه وهذا حسب الجنس و مستواه الثقافي، و قد يدفع الطالب إلى تطرف عنيف، حيث إن الترويج للفكر المتطرف من طرف الأستاذ يؤدي إلى التشدد الفكري لدى الطالب و يؤدي به إلى ممارسة العنف.

1-2- العبارة الثانية:

جدول رقم 8 يوضح استجابات الأفراد للعبارة رقم 02: عدم انسجام الوحدات التي تدرس في الجامعة تولد عنفا رمزيا لدى الطلبة.

البدائل	التكرار	النسب المئوية	كا^2 الجدولية	كا^2 المحسوبة	درجة الحرية	مستوى الدلالة
معارض	7	8,3	9.210	50,786[a]	2	0.01
محايد	19	22,6				
موافق	58	69,0				

يتضح من خلال استجابة الأساتذة نحو العبارة 2 أن نسبة المجيبين بـ "موافق" تمثل النسبة الأكبر بـ69%، بينما نسبة الإجابة بـ "معارض" هي النسبة الأصغر حيث بلغت8,3%، أما نسبة المجيبين بـ "محايد" فبلغت 22,6 %.

يلاحظ من خلال التحليل الإحصائي أن كا^2 الحسابية أكبر من كا^2 الجدولية التي تساوي 9.210عند درجة حرية2 و مستوى الدلالة 0.01، معنى ذلك أن العبارة دالة.و أنه توجد فروق بين استجابات الأساتذة حول العبارة الثانية.

حيث يعتمد التدريس في الجامعة و خاصة في نظام ل.م.د. في عناصره الجديدة في مجال التسيير البيداغوجي و هي الوحدة الدراسية، القروض، و مبدأ السداسيات. و وحدة الدراسة هي عبارة عن مجموع المواد المختارة بناء على انسجامها. و قد يجد الطالب صعوبة في التمكن منها و التوفيق بينها، خاصة في فيما يخص الوحدات الاستكشافية و الوحدات الاستعراضية التي تثقل كاهل الطالب و تتطلق ثقافة و تقنيات منهجية معينة، مما يؤدي به إلى الإحباط الأمر الذي يؤدي إلى العنف.

1-3- العبارة الثالثة:

جدول رقم 9 يوضح استجابات الأفراد للعبارة رقم 3: عدم اعتماد طرائق تدريس مشوقة في نقل مضامين المقررات تؤدي بالطالب إلى تبني السلوك العنيف.

البدائل	التكرار	النسب المئوية	كا^2 الجدولية	كا^2 المحسوبة	درجة الحرية	مستوى الدلالة
معارض	10	11,9	9.210	73,357[a]	2	0.01
محايد	9	10,7				
موافق	65	77,4				

يتضح من خلال استجابة الأساتذة نحو العبارة 3 أن نسبة المجيبين بـ "موافق" تمثل النسبة الأقل بـ77,4%، بينما نسبة الإجابة بـ "معارض" هي النسبة الأصغر حيث بلغت11.9% . بينما بلغت نسبة 10.7% للإجابة بـ"محايد"

يلاحظ من خلال التحليل الإحصائي أن كا^2 الحسابية أكبر من كا^2 الجدولية التي تساوي 9.210عند درجة حرية2 و مستوى الدلالة 0.01، معنى ذلك أن العبارة دالة.و أنه توجد فروق بين استجابات الأساتذة حول العبارة الثالثة.

يعد التدريس علما و فنا في الوقت ذاته فالأستاذ الذي لا يبدي قدرات فنية خلاقة على أسس علمية يعكس فيها وفرة الإطلاع لديه و غزارة مهاراته الفكرية و القييمية و السلوكية و الحركية، لا يحقق الأهداف المرجوة من المقررات، و بالتالي يؤثر هذا على سلوك الطالب و يجعله في حالة غضب مما يؤيد إلى تبنيه لسلوك العنف.

1-5- العبارة الرابعة:

جدول رقم 10 يوضح استجابات الأفراد للعبارة رقم 4: عدم تمكن الاستاذ من مهارة تقديم مضمون المحاضرة بشكل تفاعلي يؤدي إلى ظهور العنف لدى الطلبة

البدائل	التكرار	النسب المئوية	كا^2 الجدولية	كا^2 المحسوبة	درجة الحرية	مستوى الدلالة
معارض	33	39.3	9.210	1.786	2	0.01
محايد	28	33.3				
موافق	23	27.4				

يتضح من خلال استجابة الأساتذة نحو العبارة 4 أن نسبة المجيبين بـ "معارض" تمثل النسبة الأكبر بـ39.3%، بينما نسبة الإجابة بـ "موافق" هي النسبة الأصغر حيث بلغت27.4%، أما نسبة الإجابة بـ "محايد" فبلغت 33.3%.

يلاحظ من خلال التحليل الإحصائي أن كا^2 الحسابية أقل من كا^2 الجدولية التي تساوي 9.210 عند درجة حرية2 و مستوى الدلالة 0.01، معنى ذلك أن العبارة غير دالة. و أنه لا توجد فروق بين استجابات الأساتذة حول العبارة الرابعة.

حيث تعتبر المحاضرة عبارة عن سرد للمفاهيم و المصطلحات و النظريات العلمية و القواعد الخاصة بالتخصص و التي غالبا يكون الاستاذ المحاضر متمكنا منها ، و أما أداؤها بشكل تفاعلي أي بالتواصل الفعال مع الطلبة و دعوتهم للمشاركة في بناء المعرفة أثناء المحاضرة، فيرى بعض الأساتذة أنه صعب التحقيق نظرا لمستوى الطالب غير المتمكن من التخصص و طبيعة المدرج و عدد الطلبة الكبير فيه، و لا يؤدي هذا بالطالب إلى السلوك العنيف لأنه يمكنه المشاركة بما يملكه من معارف في الحصص التطبيقية.

1-6- العبارة الخامسة:

جدول رقم 11 يوضح استجابات الأفراد للعبارة رقم 05: تكرار المواضيع التي تدرس للطلبة تثير فيهم الملل مما يجعلهم أكثر عنفا.

البدائل	التكرار	النسب المئوية	كا^2 الجدولية	كا^2 المحسوبة	درجة الحرية	مستوى الدلالة
معارض	8	9,5	9.210	69,714[a]	2	0.01
محايد	12	14,3				
موافق	64	76,2				

يتضح من خلال استجابة الأساتذة نحو العبارة 5 أن نسبة المجيبين بـ "موافق" تمثل النسبة الأكبر بـ76,2%، بينما نسبة الإجابة بـ "معارض" هي النسبة الأصغر حيث بلغت9,5%، أما نسبة الإجابة بـ "محايد" فبلغت 14,3%.

يلاحظ من خلال التحليل الإحصائي أن كا^2 الحسابية أكبر من كا^2 الجدولية التي تساوي 9.210عند درجة حرية2 و مستوى الدلالة 0.01، معنى ذلك أن العبارة دالة.و أنه توجد فروق بين استجابات الأساتذة حول العبارة الخامسة.

إن تكرار المواضيع ذات الطابع النظري المكثف في الوحدات، تقتل في الطالب الاهتمام و التشويق و الرغبة في المادة العلمية و تؤدي به الملل أثناء تقديم المعلومات، و بالتالي يصيبه بالإحباط الأمر الذي يؤدي به إلى العنف.

1-7- العبارة السادسة:

جدول رقم 12 يوضح استجابات الأفراد للعبارة رقم 06: طرح الأساتذة لبعض الأفكار التي لا علاقة لها بالدرس تجعل بعض الطلبة أكثر إنفعالا.

البدائل	التكرار	النسب المئوية	كا^2 الجدولية	كا^2 المحسوبة	درجة الحرية	مستوى الدلالة
معارض	17	20,2	9.210	25,929[a]	2	0.01
محايد	17	20,2				
موافق	50	59,5				

يتضح من خلال استجابة الأساتذة نحو العبارة6 أن نسبة المجيبين بـ "موافق" تمثل النسبة الأكبر بـ 59,5%، بينما نسبة الإجابة بـ "معارض"ونسبة الإجابة بـ "محايد" كانت متساويتانحيث بلغت20,2% .

يلاحظ من خلال التحليل الإحصائي أن كا^2 الحسابية أكبر من كا^2 الجدولية التي تساوي 9.210عند درجة حرية2 و مستوى الدلالة 0.01، معنى ذلك أن العبارة دالة.و أنه توجد فروق بين استجابات الأساتذة حول العبارة السادسة.

إن خروج بعض الأساتذة عن محتوى الدرس قد يقلل من علاقة الاحترام الناشئة بين الطالب و الأستاذ، مما يتيح المجال للطلبة لانتهاك حدود العلاقة المهنية و السلوك بعنف خاصة بعض الطلبة ذوي المشاكل السلوكية.

1-8- العبارة السابعة:

جدول رقم 13 يوضح استجابات الأفراد للعبارة رقم 07: التصور السلبي للجامعة في ذهن الطالب يعزز فكرة اللجوء إلى السلوك العنيف.

البدائل	التكرار	النسب المئوية	كا^2 الجدولية	كا^2 المحسوبة	درجة الحرية	مستوى الدلالة
معارض	10	11,9	9.210	19,929[a]	2	0.01
محايد	31	36,9				
موافق	43	51,2				

يتضح من خلال استجابة الأساتذة نحو العبارة 7 أن نسبة المجيبين بـ "موافق" تمثل النسبة الأكبر بـ51,2%، بينما نسبة الإجابة بـ "معارض" هي النسبة الأصغر حيث بلغت11,9%، بينما بلغت نسبة "محايد" نسبة تقدر بـ 36,9%

يلاحظ من خلال التحليل الإحصائي أن كا^2 الحسابية أكبر من كا^2 الجدولية التي تساوي 9.210عند درجة حرية2 و مستوى الدلالة 0.01، معنى ذلك أن العبارة دالة.و أنه توجد فروق بين استجابات الأساتذة حول العبارة السابعة.

إن تصور الطالب حول الجامعة غالبا ما يكون سلبيا حيث يرى الطالب أن الجامعة فضاء لا يساهم في تحقيق ذواتهم، كما تثقل كاهله المادي و المعنوي، مما يؤدي إلى تعزيز السلوك بعنف لديه

1-9- العبارة الثامنة:

جدول رقم 14 يوضح استجابات الأفراد للعبارة رقم 08:العلاقة البيداغوجية بين الأستاذ و الطالب غير التربوية الناتجة عن التنافر المعرفي تجعل الطالب ميالا لممارسة العنف.

البدائل	التكرار	النسب المئوية	كا^2 الجدولية	كا^2 المحسوبة	درجة الحرية	مستوى الدلالة
معارض	18	21,4	9.210	5,357[a]	2	0.01
محايد	33	39,3				
موافق	33	39,3				

يتضح من خلال استجابة الأساتذة نحو العبارة8 أن نسبة المجيبين بـ "موافق" و نسبة المجيبين بـ "محايد" تمثل النسبة الأكبر بـ39,3%، بينما نسبة الإجابة بـ "معارض" هي النسبة الأصغر حيث بلغت21,4%.

يلاحظ من خلال التحليل الإحصائي أن كا^2 الحسابية أقل من كا^2 الجدولية التي تساوي 9.210 عند درجة حرية2 و مستوى الدلالة 0.01، معنى ذلك أن العبارة غير دالة. و أنه لا توجد فروق بين استجابات الأساتذة حول العبارة الثامنة.

حيث من الطبيعي أن يكون هناك تنافر معرفي بين الاستاذ و الطالب نظرا لاختلاف مستويات التفكير و بالتالي لا يؤدي إلى العنف.

1-10- العبارة التاسعة:

جدول رقم 15 يوضح استجابات الأفراد للعبارة رقم 9: غموض مضامين بعض المقررات الجامعية تجعل الطالب يمارس العنف.

البدائل	التكرار	النسب المئوية	كا^2 الجدولية	كا^2 المحسوبة	درجة الحرية	مستوى الدلالة
معارض	5	6,0	9.210	55,500[a]	2	0.01
محايد	20	23,8				
موافق	59	70,2				

يتضح من خلال استجابة الأساتذة نحو العبارة9 أن نسبة المجيبين بـ "موافق" تمثل النسبة الأكبر بـ70,2%، بينما نسبة الإجابة بـ "معارض" هي النسبة الأصغر حيث بلغت6,0%، بينما بلعت نسبة المجيبين بـ "محايد" 23.8 %

يلاحظ من خلال التحليل الإحصائي أن كا^2 الحسابية أكبر من كا^2 الجدولية التي تساوي 9.210عند درجة حرية2 و مستوى الدلالة 0.01، معنى ذلك أن العبارة دالة.و أنه توجد فروق بين استجابات الأساتذة حول العبارة التاسعة.

يكتنف الغموض بعض المقررات الدراسية خاصة في نظام ل.م.د. نظرا لكثافة المقررات و ضيق النظام الزمني الذي يقسم على سداسيات، مما يثير انفعالات التعلم لدى الطالب و يؤدي به إلى العنف.

1-11- العبارة العاشرة:

جدول رقم 16 يوضح استجابات الأفراد للعبارة رقم 10: تشدد بعض الأساتذة في تعاملهم مع الطلبة تؤدي بالطالب لممارسة العنف.

البدائل	التكرار	النسب المئوية	كا^2 الجدولية	كا^2 المحسوبة	درجة الحرية	مستوى الدلالة
معارض	32	38,1	9.210	1,143[a]	2	0.01
محايد	24	28,6				
موافق	28	33,3				

يتضح من خلال استجابة الأساتذة نحو العبارة 10 أن نسبة المجيبين بـ "موافق" تمثل النسبة الأصغر بـ33,3%، بينما نسبة الإجابة بـ "معارض" هي النسبة الأكبر حيث بلغت38,1%، بينما بلغت نسبة المجيبين بـ"محايد" 28,1%

يلاحظ من خلال التحليل الإحصائي أن كا^2 الحسابية أقل من كا^2 الجدولية التي تساوي 9.210عند درجة حرية2 و مستوى الدلالة 0.01، معنى ذلك أن العبارة غير دالة. و أنه لا توجد فروق بين استجابات الأساتذة حول العبارة العاشرة.

حيث يعد التشدد إحدى أنواع العلاقات البيداغوجية بين الطالب و الاستاذ و يرى بعض الأساتذة انه لا يؤدي إلى العنف.

1-12- العبارة الحادية عشر:

جدول رقم 17 يوضح استجابات الأفراد للعبارة رقم11: الازدواجية في التعامل مع الطلبة تجعل البعض منهم يمارس العنف.

البدائل	التكرار	النسب المئوية	كا^2 الجدولية	كا^2 المحسوبة	درجة الحرية	مستوى الدلالة
معارض	2	2,4	9.210	139,357[a]	2	0.01
محايد	3	3,6				
موافق	79	94,0				

يتضح من خلال استجابة الأساتذة نحو العبارة11 أن نسبة المجيبين بـ "موافق" تمثل النسبة الأكبر بـ94%، بينما نسبة الإجابة بـ "معارض" هي النسبة الأصغر حيث بلغت2,4%، أما نسبة المجيبين بـ"محايد" فبلغت 3,6%

يلاحظ من خلال التحليل الإحصائي أن كا^2 الحسابية أكبر من كا^2 الجدولية التي تساوي 9.210عند درجة حرية2 و مستوى الدلالة 0.01، معنى ذلك أن العبارة دالة.و أنه توجد فروق بين استجابات الأساتذة حول العبارة الحادية عشر.

تأتي الازدواجية لدى بعض الأساتذة في التناقض بين الأفكار من جهة و الأفعال و الأقوال من جهة أخرى، مثل أن يحاضر الاستاذ بشفافية و في نفس الوقت يرغب في تكوين علاقات نفعية مع الطلبة مما تؤثر بشكل سلبي على الطلبة، و تؤدي بهم إلى سلوك العنف.

1-13- العبارة الثانية عشر:

جدول رقم 18 يوضح استجابات الأفراد للعبارة رقم 12: الذاتية في تقويم أعمال الطلبة تؤدي بالبعض منهم لممارسة العنف.

البدائل	التكرار	النسب المئوية	كا^2 الجدولية	كا^2 المحسوبة	درجة الحرية	مستوى الدلالة
معارض	14	16,7	9.210	14,000[a]	2	0.01
محايد	42	50,0				
موافق	28	33,3				

يتضح من خلال استجابة الأساتذة نحو العبارة12 أن نسبة المجيبين بـ "محايد" تمثل النسبة الأكبر بـ50%، بينما نسبة الإجابة بـ "معارض" هي النسبة الأصغر حيث بلغت16,7%، أما نسبة المجيبين بـ"موافق" فقد بلغت %33,3

يلاحظ من خلال التحليل الإحصائي أن كا^2 الحسابية أكبر من كا^2 الجدولية التي تساوي 9.210عند درجة حرية2 و مستوى الدلالة 0.01، معنى ذلك أن العبارة دالة.و أنه توجد فروق بين استجابات الأساتذة حول العبارة الثانية عشر.

يستبعد أن يستعمل الاستاذ ذاتيته في تقويم الطالب لأنه أثناء مختلف التقويمات تكون اوراق الإجابة مجهولة الاسم، و رغم ذلك فإن الطالب إن لمس تقييم أستاذه له دون تحري الموضوعية سيؤدي ذلك به إلى الغضب و العنف.

1-14- العبارة الثالثة عشر:

جدول رقم 19 يوضح استجابات الأفراد للعبارة رقم 13: عدم شعور الطالب بانتمائه للجامعة التي يدرس بها يفسر لجوءه إلى مختلف أشكال العنف.

البدائل	التكرار	النسب المئوية	كا^2 الجدولية	كا^2 المحسوبة	درجة الحرية	مستوى الدلالة
معارض	16	19,0	9.210	8,857[a]	2	0.01
محايد	30	35,7				
موافق	38	45,2				

يتضح من خلال استجابة الأساتذة نحو العبارة 13 أن نسبة المجيبين بـ "موافق" تمثل النسبة الأكبر بـ45,2%، بينما نسبة الإجابة بـ "معارض" هي النسبة الأصغر حيث بلغت19%، أما نسبة المجيبين بـ"محايد" فقد بلغت 35,7%

يلاحظ من خلال التحليل الإحصائي أن كا^2 الحسابية أقل من كا^2 الجدولية التي تساوي 9.210عند درجة حرية2 و مستوى الدلالة 0.01، معنى ذلك أن العبارة غير دالة. و أنه توجد فروق بين استجابات الأساتذة حول الثالثة عشر.

حيث ان شعور الطالب بعدم الانتماء للجامعة يغذي فيه سلوكات أخرى غير العنف مثل الغياب عن المحاضرات و الامتحانات، أو الانقطاع عن الدراسة.

1-14-العبارة الرابعة عشر:

جدول رقم 20 يوضح استجابات الأفراد للعبارة رقم 14: عدم توفر الجامعة على فضاءات للتنافس الفكري بين الطلبة تجعل البعض منهم يمارس العنف.

البدائل	التكرار	النسب المئوية	كا^2 الجدولية	كا^2 المحسوبة	درجة الحرية	مستوى الدلالة
معارض	20	23,8	9.210	4,071[a]	2	0.01
محايد	29	34,5				
موافق	35	41,7				

يتضح من خلال استجابة الأساتذة نحو العبارة14 أن نسبة المجيبين بـ "موافق" تمثل النسبة الأكبر بـ41,7%، بينما نسبة الإجابة بـ "معارض" هي النسبة الأصغر حيث بلغت23,8%، بينما بلغت نسبة المجيبين بـ"محايد" 34,5%

يلاحظ من خلال التحليل الإحصائي أن كا^2 الحسابية أقل من كا^2 الجدولية التي تساوي 9.210عند درجة حرية2 و مستوى الدلالة 0.01، معنى ذلك أن العبارةغير دالة.و أنه توجد فروق بين استجابات الأساتذة حول العبارة الرابعة عشر.

إن عدم توفر الجامعة على فضاءات للتنافس الفكري لا يؤدي للعنف لدى الطلبة لأن الطلبة الذين يميلون للعنف غالبا لا تستهويهم التنافسات الفكرية.

1-15-العبارة الخامسة عشر:

جدول رقم 21 يوضح استجابات الأفراد للعبارة رقم 15: النظرة الدونية التي يعتمدها بعض الأساتذة مع الطلبة تجعلهم يمارسون العنف.

البدائل	التكرار	النسب المئوية	كا^2 الجدولية	كا^2 المحسوبة	درجة الحرية	مستوى الدلالة
معارض	11	13,1	9.210	26,643[a]	2	0.01
محايد	24	28,6				
موافق	49	58,3				

يتضح من خلال استجابة الأساتذة نحو العبارة15 أن نسبة المجيبين بـ "موافق" تمثل النسبة الأكبر بـ58,3%، بينما نسبة الإجابة بـ "معارض" هي النسبة الأصغر حيث بلغت13,1%، أما نسبة الإجابة بـ "محايد" فقد بلغت 28,6%.

يلاحظ من خلال التحليل الإحصائي أن كا^2 الحسابية أكبر من كا^2 الجدولية التي تساوي 9.210عند درجة حرية2 و مستوى الدلالة 0.01، معنى ذلك أن العبارة دالة.و أنه توجد فروق بين استجابات الأساتذة حول العبارة الخامسة عشر.

ينظر بعض الأساتذة غلى الطلبة نظرة دونية بسبب ضعف مستواهم الأكاديمي و بالتالي يشعرهم هذا بالإحباط مما يؤدي إلى العنف.

1-16- العبارة السادسة عشر:

جدول رقم 22 يوضح استجابات الأفراد للعبارة رقم 16: شكل هندسة المدة الزمنية المخصصة للتكوين الجامعي قد تجعل الطالب يمارس العنف.

البدائل	التكرار	النسب المئوية	كا^2 الجدولية	كا^2 المحسوبة	درجة الحرية	مستوى الدلالة
معارض	14	16,7	9.210	36,286[a]	2	0.01
محايد	16	19,0				
موافق	54	64,3				

يتضح من خلال استجابة الأساتذة نحو العبارة 16 أن نسبة المجيبين بـ "موافق" تمثل النسبة الأكبر بـ64,3%، بينما نسبة الإجابة بـ "معارض" هي النسبة الأصغر حيث بلغت16,7%، أما نسبة الإجابة بـ "محايد" 19 %

يلاحظ من خلال التحليل الإحصائي أن كا^2 الحسابية أكبر من كا^2 الجدولية التي تساوي 9.210عند درجة حرية2 و مستوى الدلالة 0.01، معنى ذلك أن العبارة دالة.و أنه توجد فروق بين استجابات الأساتذة حول العبارة السابعة عشر.

يعد التكوين الجامعي المكثف زمنيا و نظريا من بين الأسباب المؤدية بالطلبة إلى السلوك بعنف.

1-17- العبارة السابعة عشر:

جدول رقم 23 يوضح استجابات الأفراد للعبارة رقم 17: شعور الطالب بعدم تناسب التصميم الهندسي للفضاء الجامعي مع قناعاته الفكرية يجعله ميالا لممارسة العنف.

البدائل	التكرار	النسب المئوية	كا^2 الجدولية	كا^2 المحسوبة	درجة الحرية	مستوى الدلالة
معارض	26	31,0	9.210	7,357[a]	2	0.01
محايد	19	22,6				
موافق	39	46,4				

يتضح من خلال استجابة الأساتذة نحو العبارة17 أن نسبة المجيبين بـ "موافق" تمثل النسبة الأكبر بـ46,4%، بينما نسبة الإجابة بـ "معارض" هي النسبة الأصغر حيث بلغت31%، بينما بلغت نسبة الإجابة بـ "محايد" 22,6%.

يلاحظ من خلال التحليل الإحصائي أن كا^2 الحسابية أقل من كا^2 الجدولية التي تساوي 9.210عند درجة حرية2 و مستوى الدلالة 0.01، معنى ذلك أن العبارة غير دالة. و أنه لا توجد فروق بين استجابات الأساتذة حول العبارة السابعة عشر.

يعد التصميم الهندسي للجامعة من حيث: وجود الأقسام و المدرجات بالشكل التقليدي، غياب اللمسة الحضارية و التكنولوجية إحدى أسباب عزوف الطلبة عن العلم و ليس بالضرورة يؤدي إلى العنف.

1-18- العبارة الثامنة عشر:

جدول رقم 24 يوضح استجابات الأفراد للعبارة رقم 18: نقص التحفيز في التكوين الجامعي يجعل الطالب يشعر بفقدان الأمل مما يجعله يمارس العنف.

البدائل	التكرار	النسب المئوية	كا^2 الجدولية	كا^2 المحسوبة	درجة الحرية	مستوى الدلالة
معارض	7	8,3	9.210	81,643[a]	2	0.01
محايد	10	11,9				
موافق	67	79,8				

يتضح من خلال استجابة الأساتذة نحو العبارة 18 أن نسبة المجيبين بـ "موافق" تمثل النسبة الأكبر بـ79,8%، بينما نسبة الإجابة بـ "معارض" هي النسبة الأصغر حيث بلغت8,3%، أما نسبة الإجابة بـ "محايد" فقد بلغت 11,9%

يلاحظ من خلال التحليل الإحصائي أن كا^2 الحسابية أكبر من كا^2 الجدولية التي تساوي 9.210عند درجة حرية2 و مستوى الدلالة 0.01، معنى ذلك أن العبارة دالة.و أنه توجد فروق بين استجابات الأساتذة حول العبارة الثامنة عشر.

يؤدي غياب الحوافز المادية و المعنوية من خلال التشجيعات و التكريمات و تنمية المواهب و القدرات و الارتقاء بالجانب التطبيقي إلى ممارسة الطلبة للعنف.

1-19- العبارة التاسعة عشر:

جدول رقم 25 يوضح استجابات الأفراد للعبارة رقم 19 : الرغبة في لفت الانتباه نظرا لبعض القناعات الفكرية داخل الحرم الجامعي يفسر لجوء الطالب إلى السلوك العنيف.

البدائل	التكرار	النسب المئوية	كا^2 الجدولية	كا^2 المحسوبة	درجة الحرية	مستوى الدلالة
معارض	6	7,1	9.210	67,071[a]	2	0.01
محايد	15	17,9				
موافق	63	75,0				

يتضح من خلال استجابة الأساتذة نحو العبارة19 أن نسبة المجيبين بـ "موافق" تمثل النسبة الأكبر بـ75%، بينما نسبة الإجابة بـ "معارض" هي النسبة الأصغر حيث بلغت7,1%، بينما بلغت نسبة الإجابة بـ"محايد" 17,9%

يلاحظ من خلال التحليل الإحصائي أن كا^2 الحسابية أكبر من كا^2 الجدولية التي تساوي 9.210عند درجة حرية2 و مستوى الدلالة 0.01، معنى ذلك أن العبارة دالة.و أنه توجد فروق بين استجابات الأساتذة حول العبارة التاسعة عشر.

يرجع (إبراهيم داود الداود، 2001، ص25) العنف الطلابي إلى عدة أسباب هي رغبة الطالب منها جذب الانتباه و عدم الشعور باحترام الآخرين و الحماية و عدم الشعور بالأمن.

1-20-العبارة العشرون:

جدول رقم 26 يوضح استجابات الأفراد للعبارة رقم 20 غياب الفضاءات الترفيهية في الحرم الجامعي يدفع بالطالب إلى السلوكات العنيفة.

البدائل	التكرار	النسب المئوية	كا^2 الجدولية	كا^2 المحسوبة	درجة الحرية	مستوى الدلالة
معارض	8	9,5	9.210	66,071[a]	2	0.01
محايد	13	15,5				
موافق	63	75,0				

يتضح من خلال استجابة الأساتذة نحو العبارة20 أن نسبة المجيبين بـ "موافق" تمثل النسبة الأكبر بـ75%، بينما نسبة الإجابة بـ "معارض" هي النسبة الأصغر حيث بلغت9,5%، بينما نسبة الإجابة بـ "محايد" بلغت 15,5%

يلاحظ من خلال التحليل الإحصائي أن كا^2 الحسابية أكبر من كا^2 الجدولية التي تساوي 9.210عند درجة حرية2 و مستوى الدلالة 0.01، معنى ذلك أن العبارة دالة.و أنه توجد فروق بين استجابات الأساتذة حول العبارة العشرون.

يؤدي غياب الفضاءات الفكرية إلى وجود الفراغ لدى الطلبة مما يؤدي إلى العنف، و قد أرجعت بدرية العربي الكلى (2005) أن كيفية قضاء وقت الفراغ يعد من أسباب العنف.

1-21-العبارة الواحد و العشرون:

جدول رقم 27 يوضح استجابات الأفراد للعبارة رقم 21: شعور الطالب بتعارض بعض المضامين الجامعية مع اعتقاداته يجعله يمارس العنف

البدائل	التكرار	النسب المئوية	كا^2 الجدولية	كا^2 المحسوبة	درجة الحرية	مستوى الدلالة
معارض	11	13.1	9.210	15.643	2	0.01
محايد	38	45.2				
موافق	35	41.7				

يتضح من خلال استجابة الأساتذة نحو العبارة20 أن نسبة المجيبين بـ "محايد" تمثل النسبة الأكبر بـ 45.2%، بينما نسبة الإجابة بـ "معارض" هي النسبة الأصغر حيث بلغت13.1%، بينما نسبة الإجابة بـ "موافق" بلغت 41.7%

يلاحظ من خلال التحليل الإحصائي أن كا2 الحسابية أكبر من كا2 الجدولية التي تساوي 9.210عند درجة حرية2 و مستوى الدلالة 0.01، معنى ذلك أن العبارة دالة.و أنه توجد فروق بين استجابات الأساتذة حول العبارة الواحدة و العشرون.

1-22- النتائج النهائية للفرضية الأولى:

- - تفسر المقاربة المعرفية ظاهرة العنف لدى طلبة الجامعة بالرجوع إلى مضامين الجامعة.

جدول رقم (28) يبين النتائج النهائية للفرضية الأولى:

العبارة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الاستجابة الأكثر تكرارا	رتبة العبارة
تلقين بعض الأساتذة لطلابهم أفكارا متطرفة تجعل الطالب يمارس العنف	2,02	,957	محايد	19
عدم انسجام الوحدات التي تدرس في الجامعة تولد عنفا رمزيا لدى الطلبة	2,61	,640	موافق	8
عدم اعتماد طرائق تدريس مشوقة في نقل مضامين المقررات تؤدي بالطالب إلى تبني السلوك العنيف	2,65	,685	موافق	6
عدم تمكن الاستاذ من مهارة تقديم مضمون المحاضرة بشكل تفاعلي يؤدي إلى ظهور العنف لدى الطلبة	1,88	,813	محايد	21
تكرار المواضيع التي تدرس للطلبة تثير فيهم الملل مما يجعلهم أكثر عنفا.	2,67	,646	موافق	4
طرح الأساتذة لبعض الأفكار التي لا علاقة لها بالدرس تجعل بعض الطلبة أكثر إنفعالا	2,39	,807	موافق	12
التصور السلبي للجامعة في ذهن الطالب يعزز فكرة اللجوء إلى السلوك العنيف.	2,39	,695	موافق	11
العلاقة البيداغوجية بين الأستاذ و الطالب غير التربوية الناتجة عن التنافر المعرفي تجعل الطالب ميالا لممارسة العنف	2,18	,763	محايد	15
غموض مضامين بعض المقررات الجامعية تجعل الطالب يمارس العنف	2,64	,594	موافق	7

تشدد بعض الأساتذة في تعاملهم مع الطلبة تؤدي بالطالب لممارسة العنف	1,95	,849	محايد	20
الازدواجية في التعامل مع الطلبة تجعل البعض منهم يمارس العنف	2,92	,354	موافق	1
الذاتية في تقويم أعمال الطلبة تؤدي بالبعض منهم لممارسة العنف	2,17	,691	محايد	17
عدم شعور الطالب بانتمائه للجامعة التي يدرس بها يفسر لجوءه إلى مختلف أشكال العنف.	2,26	,762	محايد	14
عدم توفر الجامعة على فضاءات للتنافس الفكري بين الطلبة تجعل البعض منهم يمارس العنف	2,18	,794	محايد	16
النظرة الدونية التي يعتمدها بعض الأساتذة مع الطلبة تجعلهم يمارسون العنف	2,45	,718	محايد	10
شكل هندسة المدة الزمنية المخصصة للتكوين الجامعي قد تجعل الطالب يمارس العنف	2,48	,768	محايد	9
شعور الطالب بعدم تناسب التصميم الهندسي للفضاء الجامعي مع قناعاته الفكرية يجعله ميالا لممارسة العنف	2,15	,871	محايد	18
نقص التحفيز في التكوين الجامعي يجعل الطالب يشعر بفقدان الأمل مما يجعله يمارس العنف	2,71	,613	موافق	2
الرغبة في لفت الانتباه نظرا لبعض القناعات الفكرية داخل الحرم الجامعي يفسر لجوء الطالب إلى السلوك العنيف.	2,68	,604	موافق	3
غياب الفضاءات الترفيهية في الحرم الجامعي يدفع بالطالب إلى السلوكات العنيفة.	2,65	,649	موافق	5
شعور الطالب بتعارض بعض المضامين الجامعية مع اعتقاداته يجعله يمارس العنف	2,2857	,68673	محايد	13

يتبين من خلال المعالجة الإحصائية للمحور الأول أن المقاربة المعرفية لتفسير ظاهرة العنف لدى طلبة الجامعة ترجع إلى مضامين الجامعة، و قد جاءت أغلب النتائج تخدم الفرضية الأولى

و هذا ما يعني لدى عينة البحث أن المضامين المفسرة لظاهرة العنف لدى طلبة الجامعة هي المرتبة في العبارات التالية:

1- الازدواجية في التعامل مع الطلبة تجعل البعض منهم يمارس العنف.

2- نقص التحفيز في التكوين الجامعي يجعل الطالب يشعر بفقدان الأمل مما يجعله يمارس العنف.

3- الرغبة في لفت الانتباه نظرا لبعض القناعات الفكرية داخل الحرم الجامعي يفسر لجوء الطالب إلى السلوك العنيف.

4- تكرار المواضيع التي تدرس للطلبة تثير فيهم الملل مما يجعلهم أكثر عنفا.

5- غياب الفضاءات الترفيهية في الحرم الجامعي يدفع بالطالب إلى السلوكات العنيفة.

6- عدم اعتماد طرائق تدريس مشوقة في نقل مضامين المقررات تؤدي بالطالب إلى تبني السلوك العنيف.

7- غموض مضامين بعض المقررات الجامعية تجعل الطالب يمارس العنف.

8- عدم انسجام الوحدات التي تدرس في الجامعة تولد عنفا رمزيا لدى الطلبة.

9- شكل هندسة المدة الزمنية المخصصة للتكوين الجامعي قد تجعل الطالب يمارس العنف.

10- النظرة الدونية التي يعتمدها بعض الأساتذة مع الطلبة تجعلهم يمارسون العنف.

11- التصور السلبي للجامعة في ذهن الطالب يعزز فكرة اللجوء إلى السلوك العنيف.

12- طرح الأساتذة لبعض الأفكار التي لا علاقة لها بالدرس تجعل بعض الطلبة أكثر انفعالا.

13-شعور الطالب بتعارض بعض المضامين الجامعية مع اعتقاداته يجعله يمارس العنف.

14- عدم شعور الطالب بانتمائه للجامعة التي يدرس بها يفسر لجوءه إلى مختلف أشكال العنف.

15- العلاقة البيداغوجية بين الأستاذ و الطالب غير التربوية الناتجة عن التنافر المعرفي تجعل الطالب ميالا لممارسة العنف.

16- عدم توفر الجامعة على فضاءات للتنافس الفكري بين الطلبة تجعل البعض منهم يمارس العنف.

17- الذاتية في تقويم أعمال الطلبة تؤدي بالبعض منهم لممارسة العنف.

18- شعور الطالب بعدم تناسب التصميم الهندسي للفضاء الجامعي مع قناعاته الفكرية يجعله ميالا لممارسة العنف.

19- تلقين بعض الأساتذة لطلابهم أفكارا متطرفة تجعل الطالب يمارس العنف.

20- تشدد بعض الأساتذة في تعاملهم مع الطلبة تؤدي بالطالب لممارسة العنف.

21- عدم تمكن الاستاذ من مهارة تقديم مضمون المحاضرة بشكل تفاعلي يؤدي إلى ظهور العنف لدى الطلبة.

يعد العنف لدى طلبة الجامعة امتدادا للعنف في المجتمع، و لكن المضامين التربوية في الجامعة تساهم بشكل كبير في بروزه أو الحد منه، و هذا ما أكده العديد من المختصين في التربية و علم النفس و علم الإجرام و الكثير من الدراسات، و هو ما توصلت إليه نتائج هذه الدراسة في المحور الأول.

2- عرض النتائج المتعلقة بالفرضية الجزئية الثانية:

للتحقق من الفرضية الثانية و المتمثلة في:

- تفسر المقاربة المعرفية ظاهرة العنف لدى طلبة الجامعة بالرجوع إلى المضامين الثقافية.

تم استخدام مجموعة من العبارات تحت المحور الثاني بعنوان المقاربة المعرفية لتفسير ظاهرة العنف لدى طلبة الجامعة بالرجوع إلى المضامين الثقافية، و في ما يلي عرض لنتائج عبارات المحور الثاني من العبارة 22 إلى العبارة 45:

2-1-العبارة الثانية و العشرون:

جدول رقم 29 استجابات الأفراد للعبارة رقم 22: عدم الالتزام بالقيم الثقافية المحافظة في المجتمع يفسر انتشار ظاهرة العنف لدى الطلبة.

البدائل	التكرار	النسب المئوية	كا^2 الجدولية	كا^2 المحسوبة	درجة الحرية	مستوى الدلالة
معارض	3	3,6	9.210	128,643[a]	2	0.01
محايد	4	4,8				
موافق	77	91,7				

يتضح من خلال استجابة الأساتذة نحو العبارة 22 أن نسبة المجيبين بـ "موافق" تمثل النسبة الأكبر بـ91,7%، بينما نسبة الإجابة بـ "معارض" هي النسبة الأصغر حيث بلغت3,6%، أما نسبة الإجابة بـ "محايد" فبلغت 4,8%.

يلاحظ من خلال التحليل الإحصائي أن كا^2 الحسابية أكبر من كا^2 الجدولية التي تساوي 9.210عند درجة حرية2 و مستوى الدلالة 0.01، معنى ذلك أن العبارة دالة.و أنه توجد فروق بين استجابات الأساتذة حول العبارة الثانية و العشرون.

وترجع منى يوسف (2002: 1147) العنف إلى عدة أسباب منها: غياب معايير عامة للسلوك في مجالات الحياة المختلفة و انخفاض قيمة احترام الآخر و التنشئة الاجتماعية، مثل استخدام العقاب البدني تجاه الأبناء.

2-2-العبارة الثالثة و العشرون:

جدول رقم 30 يوضح استجابات الأفراد للعبارة رقم 23: تطرف الطالب لاتجاه ثقافي متطرف يجعله يسلك مسلكا عنيفا ضد الاتجاهات الأخرى.

البدائل	التكرار	النسب المئوية	كا^2 الجدولية	كا^2 المحسوبة	درجة الحرية	مستوى الدلالة
معارض	6	7,1	9.210	49,071[a]	2	0.01
محايد	21	25,0				
موافق	57	67,9				

يتضح من خلال استجابة الأساتذة نحو العبارة 23 أن نسبة المجيبين بـ "موافق" تمثل النسبة الأكبر بـ67,9%، بينما نسبة الإجابة بـ "معارض" هي النسبة الأصغر حيث بلغت7,1%، بينما نسبة الإجابة بـ "محايد" فبلغت 25%.

يلاحظ من خلال التحليل الإحصائي أن كا^2 الحسابية أكبر من كا^2 الجدولية التي تساوي 9.210عند درجة حرية2 و مستوى الدلالة 0.01، معنى ذلك أن العبارة دالة. و أنه توجد فروق بين استجابات الأساتذة حول العبارة الثالثة و العشرون.

تساهم القيم الثقافية الصارمة و العادات و التقاليد البالية في المجتمع في زيادة التطرف لدى الطالب الجامعي، مما يشكل خطرا على كل من يخالف قناعاته و خلفيته الفكرية، حيث يمكن أن يؤدي به إلى استعمال العنف.

2-3-العبارة الرابعة و العشرون:

جدول رقم 31 يوضح استجابات الأفراد للعبارة رقم 24: النزعة الطائفية القبلية المتعلقة بإلغاء الآخر تجعل الطالب عنيفا.

البدائل	التكرار	النسب المئوية	كا^2 الجدولية	كا^2 المحسوبة	درجة الحرية	مستوى الدلالة
معارض	12	14,3	9.210	14,857[a]	2	0.01
محايد	32	38,1				
موافق	40	47,6				

يتضح من خلال استجابة الأساتذة نحو العبارة 24 أن نسبة المجيبين بـ "موافق" تمثل النسبة الأكبر بـ47,6%، بينما نسبة الإجابة بـ "معارض" هي النسبة الأصغر حيث بلغت14,3%، أما نسبة الإجابة بـ "محايد" فبلغت 38,1 %

يلاحظ من خلال التحليل الإحصائي أن كا^2 الحسابية أكبر من كا^2 الجدولية التي تساوي 9.210عند درجة حرية2 و مستوى الدلالة 0.01، معنى ذلك أن العبارة دالة.و أنه توجد فروق بين استجابات الأساتذة حول العبارة الرابعة و العشرون.

تعد الطائفية القبلية نوع من العصبية لقبيلة أو عرش أو عائلة، يؤدي بالطالب إلى تبني عادات و قيم هذه الجماعة، و التحيز لها و لأفرادها، مما يؤثر سلبا على سلوكه تجاه الأفراد من غير القبائل و الطوائف الأخرى.

2-4-العبارة الخامسة و العشرون:

جدول رقم 32 يوضح استجابات الأفراد للعبارة رقم 25: تعصب الطالب لمرجعية ثقافية معينة يفسر بروز العنف بين الطلبة.

البدائل	التكرار	النسب المئوية	كا^2 الجدولية	كا^2 المحسوبة	درجة الحرية	مستوى الدلالة
معارض	8	9,5	9.210	44,571[a]	2	0.01
محايد	20	23,8				
موافق	56	66,7				

يتضح من خلال استجابة الأساتذة نحو العبارة 25 أن نسبة المجيبين بـ "موافق" تمثل النسبة الأكبر بـ66,7%، بينما نسبة الإجابة بـ "معارض" هي النسبة الأصغر حيث بلغت9,5%أما نسبة الإجابة بـ "محايد" فبلغت 23,8%.

يلاحظ من خلال التحليل الإحصائي أن كا^2 الحسابية أكبر من كا^2 الجدولية التي تساوي 9.210عند درجة حرية2 و مستوى الدلالة 0.01، معنى ذلك أن العبارة دالة.و أنه توجد فروق بين استجابات الأساتذة حول العبارة الخامسة و العشرون.

ينتمي الطلبة إلى ثقافات مختلفة وفقا لانتمائه السياسي و الاقتصادي و الديني و الثقافي، و هذا ما قد ينمي النزاعات بين الطلبة.

2-5-العبارة السادسة و العشرون:

جدول رقم 33 يوضح استجابات الأفراد للعبارة رقم 26: الانغلاق الفكري يشعر الطالب أنه دائما على حق مما يدخله في العنف مع الآخرين.

البدائل	التكرار	النسب المئوية	كا^2 الجدولية	كا^2 المحسوبة	درجة الحرية	مستوى الدلالة
معارض	7	8,3	9.210	70,071[a]	2	0.01
محايد	13	15,5				
موافق	64	76,2				

يتضح من خلال استجابة الأساتذة نحو العبارة 26 أن نسبة المجيبين بـ "موافق" تمثل النسبة الأكبر بـ76,2%، بينما نسبة الإجابة بـ "معارض" هي النسبة الأصغر حيث بلغت8,3%، أما نسبة الإجابة بـ "محايد" فقد بلغت 15,5%

يلاحظ من خلال التحليل الإحصائي أن كا^2 الحسابية أكبر من كا^2 الجدولية التي تساوي 9.210عند درجة حرية2 و مستوى الدلالة 0.01، معنى ذلك أن العبارة دالة.و أنه توجد فروق بين استجابات الأساتذة حول العبارة السادسة و العشرون.

إن الانغلاق الفكري لدى الطالب يتجسد في عدم تقبل الفرد لفكرة أو معلومة أو توجه لدى طرف آخر، و ذلك ناتج عن جهل و قلة معرفة، فالطالب يؤمن في قرارة نفسه بصحة أفكاره و قراراته، مع الخطأ الكامل لأفكار الذين يختلفون عنه.

2-6-العبارة السابعة و العشرون:

جدول رقم 34 يوضح استجابات الأفراد للعبارة رقم 27: العنف اللفظي السائد في لغة الطالب نتيجة قناعة ثقافية يفسر انتشار العنف بين الطلبة.

البدائل	التكرار	النسب المئوية	كا^2 الجدولية	كا^2 المحسوبة	درجة الحرية	مستوى الدلالة
معارض	2	2,4	9.210	109,357[a]	2	0.01
محايد	9	10,7				
موافق	73	86,9				

يتضح من خلال استجابة الأساتذة نحو العبارة 27 أن نسبة المجيبين بـ "موافق" تمثل النسبة الأكبر بـ86,9%، بينما نسبة الإجابة بـ "معارض" هي النسبة الأصغر حيث بلغت2,4%، أما نسبة المجيبين بـ"محايد" فقد بلغت 10,7%

يلاحظ من خلال التحليل الإحصائي أن كا^2 الحسابية أكبر من كا^2 الجدولية التي تساوي 9.210عند درجة حرية2 و مستوى الدلالة 0.01، معنى ذلك أن العبارة دالة.و أنه توجد فروق بين استجابات الأساتذة حول العبارة السابعة و العشرون.

يستعمل بعض الطلبة السب و الشتم و الاهانات في مواقف مختلفة مثل المواجهة و المنافسة و الصراع و الاعتداء و هذا حسب انتماءاتهم الثقافية، مما يعد شكل من أشكال العنف الذي انتشر في الجامعات.

2-7-العبارة الثامنة و العشرون:

جدول رقم 35 يوضح استجابات الأفراد للعبارة رقم 28: اختلاط الطالب بالأشخاص العنيفين يؤدي به إلى سلوك العنف.

البدائل	التكرار	النسب المئوية	كا^2 الجدولية	كا^2 المحسوبة	درجة الحرية	مستوى الدلالة
معارض	5	6,0	9.210	67,786[a]	2	0.01
محايد	16	19,0				
موافق	63	75,0				

يتضح من خلال استجابة الأساتذة نحو العبارة 28 أن نسبة المجيبين بـ "موافق" تمثل النسبة الأكبر بـ75%، بينما نسبة الإجابة بـ "معارض" هي النسبة الأصغر حيث بلغت6%، بينما الإجابة بـ "محايد" بلغت 19%.

يلاحظ من خلال التحليل الإحصائي أن كا^2 الحسابية أكبر من كا^2 الجدولية التي تساوي 9.210عند درجة حرية2 و مستوى الدلالة 0.01، معنى ذلك أن العبارة دالة.و أنه توجد فروق بين استجابات الأساتذة حول العبارة الثامنة و العشرون.

يعد اختلاط الطالب مع طلاب عنيفين إثر علاقات الصداقة من بين أحد أهم العوامل المساهمة في تبني بعض الطلاب للسلوك العني، حيث يتأثر الطالب باتجاهات أصدقائه الايجابية نحو العنف.

2-8-العبارة التاسعة و العشرون:

جدول رقم 36 يوضح استجابات الأفراد للعبارة رقم 29: رفض الطالب الانتماء إلى منابر ثقافية كالمسرح تجعله ميالا لممارسة العنف.

البدائل	التكرار	النسب المئوية	كا^2 الجدولية	كا^2 المحسوبة	درجة الحرية	مستوى الدلالة
معارض	4	4,8	9.210	56,643[a]	2	0.01
محايد	21	25,0				
موافق	59	70,2				

يتضح من خلال استجابة الأساتذة نحو العبارة 29 أن نسبة المجيبين بـ "موافق" تمثل النسبة الأكبر بـ70,2%، بينما نسبة الإجابة بـ "معارض" هي النسبة الأصغر حيث بلغت4,8%، أما نسبة المجيبين بـ "محايد" فبلغت 25%.

يلاحظ من خلال التحليل الإحصائي أن كا^2 الحسابية أكبر من كا^2 الجدولية التي تساوي 9.210عند درجة حرية2 و مستوى الدلالة 0.01، معنى ذلك أن العبارة دالة.و أنه توجد فروق بين استجابات الأساتذة حول العبارة التاسعة و العشرون.

تساهم المنابر الثقافية المختلفة في بناء شخصية الطالب النفسية و الاجتماعية و الفكرية، و تحد من ميولاته العنيفة، و في ظل عدم انتماء الطالب لهذه المنابر يشكل لديه فراغا فكريا يؤدي به إلى سلوكات غير سوية على غرار العنف.

2-9-العبارة الثلاثون:

جدول رقم 37 يوضح استجابات الأفراد للعبارة رقم 30: ثقافة الاستعلاء تجعل الطالب يمارس العنف ضد زملائه في الجامعة.

البدائل	التكرار	النسب المئوية	كا^2 الجدولية	كا^2 المحسوبة	درجة الحرية	مستوى الدلالة
معارض	22	26,2	9.210	2,571[a]	2	0.01
محايد	28	33,3				
موافق	34	40,5				

يتضح من خلال استجابة الأساتذة نحو العبارة 30 أن نسبة المجيبين بـ "موافق" تمثل النسبة الأكبر بـ40,5%، بينما نسبة الإجابة بـ "معارض" هي النسبة الأصغر حيث بلغت26,2%، أما نسبة المجيبين بـ "محايد" فبلغت 33,3%

يلاحظ من خلال التحليل الإحصائي أن كا^2 الحسابية أقل من كا^2 الجدولية التي تساوي 9.210عند درجة حرية2 و مستوى الدلالة 0.01، معنى ذلك أن العبارة غير دالة. و أنه لا توجد فروق بين استجابات الأساتذة حول العبارة الثلاثون.

تعد ثقافة الاستعلاء لدى الطلبة ظاهرة لها أبعادها السياسية و الاجتماعية و العقائدية، و لها جذورها الثقافية، و تشكل عنفا معنويا بين الطلبة.

2-10-العبارة الواحدة و الثلاثون:

جدول رقم 38 يوضح استجابات الأفراد للعبارة رقم 31: الاختلاف الثقافي بين الأجيال داخل المجتمع يؤدي بالطلبة إلى ممارسة العنف.

البدائل	التكرار	النسب المئوية	كا^2 الجدولية	كا^2 المحسوبة	درجة الحرية	مستوى الدلالة
معارض	21	25,0	9.210	3,071[a]	2	0.01
محايد	29	34,5				
موافق	34	40,5				

يتضح من خلال استجابة الأساتذة نحو العبارة 31 أن نسبة المجيبين بـ "موافق" تمثل النسبة الأكبر بـ40,5%، بينما نسبة الإجابة بـ "معارض" هي النسبة الأصغر حيث بلغت25%، بينما بلغت نسبة الإجابة بـ "محايد" 34,5%

يلاحظ من خلال التحليل الإحصائي أن كا^2 الحسابية أقل من كا^2 الجدولية التي تساوي 9.210عند درجة حرية2 و مستوى الدلالة 0.01، معنى ذلك أن العبارة غير دالة. و أنه لا توجد فروق بين استجابات الأساتذة حول العبارة الواحدة و الثلاثون.

يثير الاختلاف الثقافي و التباعد الفكري بين الأجيال في المجتمع نوعا من الاغتراب لدى الطالب مما يجعله يسلك بعنف في عدة مواقف يعجز عن التصرف فيها.

2-11- العبارة الثانية و الثلاثون:

جدول رقم 39 يوضح استجابات الأفراد للعبارة رقم 32: التمايز الثقافي لصالح طلاب الطبقات الغنية يفسر ظهور العنف بين الطلبة.

البدائل	التكرار	النسب المئوية	كا^2 الجدولية	كا^2 المحسوبة	درجة الحرية	مستوى الدلالة
معارض	16	19,0	9.210	9,500[a]	2	0.01
محايد	29	34,5				
موافق	39	46,4				

يتضح من خلال استجابة الأساتذة نحو العبارة32 أن نسبة المجيبين بـ "موافق" تمثل النسبة الأكبر بـ46,4%، بينما نسبة الإجابة بـ "معارض" هي النسبة الأصغر حيث بلغت19%، أما نسبة المجيبين بـ "محايد" فقد بلغت 34,5%

يلاحظ من خلال التحليل الإحصائي أن كا^2 الحسابية أكبر من كا^2 الجدولية التي تساوي 9.210عند درجة حرية2 و مستوى الدلالة 0.01، معنى ذلك أن العبارة دالة.و أنه توجد فروق بين استجابات الأساتذة حول العبارة الثانية و الثلاثون.

و ترجع منى يوسف(2002: 1147) أسباب العنف هو شيوع ظاهرة الحقد الاجتماعي، بين الطلبة المنتمين لمختلف الطبقات، و يتأثر الطالب إثر التحيز تجاه طلبة الطبقات الغنية مما يولد لديه شعورا بالحنق و الغضب و يجعله يسلك سلوكا عنيفا.

2-12- العبارة الثالثة و الثلاثون:

جدول رقم 40 يوضح استجابات الأفراد للعبارة رقم 33: رغبة الطالب في السيطرة على الرفاق نتيجة بعض الأنماط الثقافية السائدة في المجتمع تجعله يلجأ إلى العنف.

البدائل	التكرار	النسب المئوية	كا^2 الجدولية	كا^2 المحسوبة	درجة الحرية	مستوى الدلالة
معارض	9	10,7	9.210	43,786[a]	2	0.01
محايد	19	22,6				
موافق	56	66,7				

يتضح من خلال استجابة الأساتذة نحو العبارة 33 أن نسبة المجيبين بـ "موافق" تمثل النسبة الأكبر بـ66,7%، بينما نسبة الإجابة بـ "معارض" هي النسبة الأصغر حيث بلغت10,7%، بينما بلغت نسبة المجيبين بـ"محايد" 22,6%.

يلاحظ من خلال التحليل الإحصائي أن كا^2 الحسابية أكبر من كا^2 الجدولية التي تساوي 9.210عند درجة حرية2 و مستوى الدلالة 0.01، معنى ذلك أن العبارة دالة.و أنه توجد فروق بين استجابات الأساتذة حول العبارة الثالثة و الثلاثون.

تسود الرغبة في السيطرة الأنماط الثقافية الموجودة في جماعة الرفاق، و تظهر لدى أحد أفرادها الذي يحاول جاهدا جعل الأفراد الآخرين يتبعونه و يأتمرون لأوامره، الأمر الذي يجعله يقوم بسلوكات عنيفة، كما قد يكون من رفاقه نفس السلوك.

2-13- العبارة الرابعة و الثلاثون:

جدول رقم 41 يوضح استجابات الأفراد للعبارة رقم 34: انعدام الاطلاع على ثقافة الآخرين يجعل الطالب ميالا للعنف.

البدائل	التكرار	النسب المئوية	كا^2 الجدولية	كا^2 المحسوبة	درجة الحرية	مستوى الدلالة
معارض	8	9,5	9.210	94,571[a]	2	0.01
محايد	6	7,1				
موافق	70	83,3				

يتضح من خلال استجابة الأساتذة نحو العبارة 34 أن نسبة المجيبين بـ "موافق" تمثل النسبة الأكبر بـ83,3%، بينما نسبة الإجابة بـ "محايد" هي النسبة الأصغر حيث بلغت7,1%، أما نسبة الإجابة بـ "معارض" فقد كانت النسبة الأصغر بـ 7,1%.

يلاحظ من خلال التحليل الإحصائي أن كا^2 الحسابية أكبر من كا^2 الجدولية التي تساوي 9.210عند درجة حرية2 و مستوى الدلالة 0.01، معنى ذلك أن العبارة دالة.و أنه توجد فروق بين استجابات الأساتذة حول العبارة الرابعة و الثلاثون.

إن انحصار آفاق الطالب في معرفته لثقافة الآخرين، تجعله لا يفهم و لا يستطيع تفسير أغلب أنماط سلوكياتهم، مما يوقعه في خطأ التفسير وفق ثقافته الخاصة، و يجعله ميالا للعنف.

2-14- العبارة الخامسة و الثلاثون:

جدول رقم 42 يوضح استجابات الأفراد للعبارة رقم 35: البيئة الايكولوجية للفضاءات المحيطة بالجامعة تؤثر على تبني الطالب للسلوك العنيف.

البدائل	التكرار	النسب المئوية	كا^2 الجدولية	كا^2 المحسوبة	درجة الحرية	مستوى الدلالة
معارض	10	11,9	9.210	45,929[a]	2	0.01
محايد	17	20,2				
موافق	57	67,9				

يتضح من خلال استجابة الأساتذة نحو العبارة35 أن نسبة المجيبين بـ "موافق" تمثل النسبة الأكبر بـ67,9%، بينما نسبة الإجابة بـ "معارض" هي النسبة الأصغر حيث بلغت11,9%، أما نسبة الإجابة بـ "محايد" فبلغت 20,2%

يلاحظ من خلال التحليل الإحصائي أن كا^2 الحسابية أكبر من كا^2 الجدولية التي تساوي 9.210عند درجة حرية2 و مستوى الدلالة 0.01، معنى ذلك أن العبارة دالة.و أنه توجد فروق بين استجابات الأساتذة حول العبارة الخامسة و الثلاثون.

غالبا ما تبنى الجامعات على مرامي المدن ، مما يجعل البيئة المحيطة بها غالبا ما تكون معزولة و غير متوفرة على شروط الحياة المدنية الحالية، مما يجعل الطالب في صعوبة دائمة لتحسين حياته الجامعية مما يولد لديه الملل و الغضب و يؤدي به إلى العنف.

2-15- العبارة السادسة و الثلاثون:

جدول رقم 43 يوضح استجابات الأفراد للعبارة رقم 36: غياب ثقافة المطالعة المستمرة لدى الطالب الجامعي يجعل سلوكه يقترب من العنف.

البدائل	التكرار	النسب المئوية	كا^2 الجدولية	كا^2 المحسوبة	درجة الحرية	مستوى الدلالة
معارض	13	15,5	9.210	15,071[a]	2	0.01
محايد	29	34,5				
موافق	42	50,0				

يتضح من خلال استجابة الأساتذة نحو العبارة36 أن نسبة المجيبين بـ "موافق" تمثل النسبة الأكبر بـ50%، بينما نسبة الإجابة بـ "معارض" هي النسبة الأصغر حيث بلغت15,5%، أما نسبة المجيبين بـ "محايد" فقد بلغت 34,5%

يلاحظ من خلال التحليل الإحصائي أن كا^2 الحسابية أكبر من كا^2 الجدولية التي تساوي 9.210عند درجة حرية2 و مستوى الدلالة 0.01، معنى ذلك أن العبارة دالة.و أنه توجد فروق بين استجابات الأساتذة حول العبارة السادسة و الثلاثون.

إن إحدى مرتكزات بناء الطالب لثقافته في المطالعة المستمرة، و ذلك لتوسيع آفاقه و بناء وجهات نظر مختلفة و معارف مختلفة، حيث نلاحظ غياب ثقافة المطالعة المستمرة لدى الطلاب مما يجعل سلوكه بعيدا عن التحضر و ميالا إلى الدوغمائية و العنف.

2-16- العبارة السابعة و الثلاثون:

جدول رقم 44 يوضح استجابات الأفراد للعبارة رقم 37: الجمود الفكري مقابل التجديد تجعل الطالب يمارس العنف.

البدائل	التكرار	النسب المئوية	كا^2 الجدولية	كا^2 المحسوبة	درجة الحرية	مستوى الدلالة
معارض	17	20,2	9.210	9,500[a]	2	0.01
محايد	27	32,1				
موافق	40	47,6				

يتضح من خلال استجابة الأساتذة نحو العبارة37 أن نسبة المجيبين بـ "موافق" تمثل النسبة الأكبر بـ47,6%، بينما نسبة الإجابة بـ "معارض" هي النسبة الأصغر حيث بلغت20,2%، أما نسبة الإجابة بـ "محايد" فقد بلغت 32,1%

يلاحظ من خلال التحليل الإحصائي أن كا^2 الحسابية أكبر من كا^2 الجدولية التي تساوي 9.210عند درجة حرية2 و مستوى الدلالة 0.01، معنى ذلك أن العبارة دالة.و أنه توجد فروق بين استجابات الأساتذة حول العبارة السابعة و الثلاثون.

يسيطر الجمود الفكري على أغلب المضامين الثقافية لمجتمع الطالب حيث نقلت تاريخيا بشكل تقليدي، في حين يكمن التجديد في تطويرها و تحسينها بالاستفادة من إمكانات العصر، لتوائم متطلبات الطالب الحديثة، حيث هي في وضعها الحالي تشعره بالإحباط المؤدي للعنف.

2-17- العبارة الثامنة و الثلاثون:

جدول رقم 45 يوضح استجابات الأفراد للعبارة رقم 38: نقص ثقافة ممارسة الرياضة تؤدي بالطالب للعنف.

البدائل	التكرار	النسب المئوية	كا^2 الجدولية	كا^2 المحسوبة	درجة الحرية	مستوى الدلالة
معارض	12	14.3	9.210	34.357	2	0.01
محايد	19	22.6				
موافق	53	63.1				

يتضح من خلال استجابة الأساتذة نحو العبارة 38 أن نسبة المجيبين بـ "موافق" تمثل النسبة الأكبر بـ63,1%، بينما نسبة الإجابة بـ "معارض" هي النسبة الأصغر حيث بلغت14,3%، بينما بلغت نسبة الإجابة بـ "محايد" فقد بلغت 22,6%.

يلاحظ من خلال التحليل الإحصائي أن كا^2 الحسابية أكبر من كا^2 الجدولية التي تساوي 9.210عند درجة حرية2 و مستوى الدلالة 0.01، معنى ذلك أن العبارة دالة.و أنه توجد فروق بين استجابات الأساتذة حول العبارة الثامنة و الثلاثون.

تشكل ممارسة الرياضة لدى الطالب إحدى الوسائل الصحية الترفيهية للتخلص من التوتر الزائد و تهذيب سلوك الطالب، و في ظل قلة المرافق الرياضية تنقص ثقافة ممارسة الرياضة، و بالتالي تؤدي بالطالب للعنف.

2-18- العبارة التاسعة و الثلاثون:

جدول رقم 46 يوضح استجابات الأفراد للعبارة رقم 39: افتقاد الثقافة السائدة داخل المجتمع للبعد الجمالي تجعل الطالب ميالا لممارسة العنف.

البدائل	التكرار	النسب المئوية	كا^2 الجدولية	كا^2 المحسوبة	درجة الحرية	مستوى الدلالة
معارض	9	10,7	9.210	28,786[a]	2	0.01
محايد	26	31,0				
موافق	49	58,3				

يتضح من خلال استجابة الأساتذة نحو العبارة39 أن نسبة المجيبين بـ "موافق" تمثل النسبة الأكبر بـ58,3%، بينما نسبة الإجابة بـ "معارض" هي النسبة الأصغر حيث بلغت10,7%، بينما بلغت نسبة المجيبين بـ "محايد" 31%

يلاحظ من خلال التحليل الإحصائي أن كا^2 الحسابية أكبر من كا^2 الجدولية التي تساوي 9.210عند درجة حرية2 و مستوى الدلالة 0.01، معنى ذلك أن العبارة دالة.و أنه توجد فروق بين استجابات الأساتذة حول العبارة التاسعة و الثلاثون.

إن البعد الجمالي الذي يحافظ على المحتوى القيمي و النقدي للفن و يحرر الوعي الجمالي للمجتمع يهذب النفس و يجعلها قادرة على التواصل و التعبير بأخلاق و قيم دون الانتقاص من الذات و بالتالي فافتقاد هذه الثقافة لدى مجتمع الطالب تجعله ميالا لممارسة العنف.

2-19- العبارة الأربعون:

جدول رقم 47 يوضح استجابات الأفراد للعبارة رقم 40: غياب الشعور بالانتماء لدى الطالب لمشروع المجتمع تؤدي به إلى ممارسة العنف.

البدائل	التكرار	النسب المئوية	كا^2 الجدولية	كا^2 المحسوبة	درجة الحرية	مستوى الدلالة
معارض	8	9,5	9.210	24,000[a]	2	0.01
محايد	32	38,1				
موافق	44	52,4				

يتضح من خلال استجابة الأساتذة نحو العبارة 40 أن نسبة المجيبين بـ "موافق" تمثل النسبة الأكبر بـ52,4%، بينما نسبة الإجابة بـ "معارض" هي النسبة الأصغر حيث بلغت9,5%، أما نسبة المجيبين بـ"محايد" فقد بلغت 38,1%

يلاحظ من خلال التحليل الإحصائي أن كا^2 الحسابية أكبر من كا^2 الجدولية التي تساوي 9.210عند درجة حرية2 و مستوى الدلالة 0.01، معنى ذلك أن العبارة دالة.و أنه توجد فروق بين استجابات الأساتذة حول العبارة الأربعون.

إن شعور الطالب بعدم الانتماء لمشروع المجتمع يساهم في عدم تحقيق ذاته، و بالتالي ايجاد مركزه و القيام بدوره في هذا المجتمع، و بالتالي يصبح ضائعا و يؤدي به هذا لممارسة العنف.

2-20-العبارة الواحدة و الأربعون:

جدول رقم 48 يوضح استجابات الأفراد للعبارة رقم 41: ثقافة رفض الآخر سببا يؤدي بالطالب لممارسة العنف.

البدائل	التكرار	النسب المئوية	كا^2 الجدولية	كا^2 المحسوبة	درجة الحرية	مستوى الدلالة
معارض	8	9,5	9.210	33,500[a]	2	0.01
محايد	25	29,8				
موافق	51	60,7				

يتضح من خلال استجابة الأساتذة نحو العبارة 41 أن نسبة المجيبين بـ "موافق" تمثل النسبة الأكبر بـ60,7%، بينما نسبة الإجابة بـ "معارض" هي النسبة الأصغر حيث بلغت9,5%، أما نسبة المجيبين بـ "محايد" فقد بلغت 29,8%.

يلاحظ من خلال التحليل الإحصائي أن كا^2 الحسابية أكبر من كا^2 الجدولية التي تساوي 9.210عند درجة حرية2 و مستوى الدلالة 0.01، معنى ذلك أن العبارة دالة.و أنه توجد فروق بين استجابات الأساتذة حول العبارة الواحدة و الأربعون.

تعد ثقافة رفض الآخر المختلف وفق خلفيته الثقافية او الاجتماعية او الاقتصادية أو غيرها، منبعا لظهور العنف لدى طالب الجامعة، في حين يعد تقبل الآخر رغم الاختلاف مانعا لظهور العنف تجاه الآخرين.

2-20-العبارة الثانية و الأربعون:

جدول رقم 49 يوضح استجابات الأفراد للعبارة رقم 42 بعض الزملاء يكونون عند الطالب قناعة فكرية عنيفة نظرا لانتمائهم لتيارات فكرية مقتنعة بممارسة العنف.

البدائل	التكرار	النسب المئوية	كا^2 الجدولية	كا^2 المحسوبة	درجة الحرية	مستوى الدلالة
معارض	10	11.9	9.210	18.500	2	0.01
محايد	33	39.3				
موافق	41	48.8				

يتضح من خلال استجابة الأساتذة نحو العبارة 42 أن نسبة المجيبين بـ "موافق" تمثل النسبة الأكبر بـ48.8%، بينما نسبة الإجابة بـ "معارض" هي النسبة الأصغر حيث بلغت11.9%، أما نسبة المجيبين بـ "محايد" فقد بلغت 39.3%.

يلاحظ من خلال التحليل الإحصائي أن كا2 الحسابية أكبر من كا2 الجدولية التي تساوي 9.210 عند درجة حرية2 و مستوى الدلالة 0.01، معنى ذلك أن العبارة دالة.و أنه توجد فروق بين استجابات الأساتذة حول العبارة الثانية و الأربعون.

تشكل بعض التيارات الفكرية العنيفة وسائل جذب لبعض الطلبة فتغذي ميولاتهم العنيفة كما تشكل بالنسبة لهم وسطا مغذيا لتبني أفكارهم العنيفة، و مساعدتهم على تنفيذها.

2-20-العبارة الثالثة و الأربعون:

جدول رقم 50 يوضح استجابات الأفراد للعبارة رقم 43 افتقاد القدرة على التواصل الطبيعي مع الآخر يجعل الطالب ميالا لممارسة العنف.

البدائل	التكرار	النسب المئوية	كا^2 الجدولية	كا^2 المحسوبة	درجة الحرية	مستوى الدلالة
معارض	4	4.8	9.210	33.429	2	0.01
محايد	34	40.5				
موافق	46	54.8				

يتضح من خلال استجابة الأساتذة نحو العبارة 43 أن نسبة المجيبين بـ "موافق" تمثل النسبة الأكبر بـ 54.8%، بينما نسبة الإجابة بـ "معارض" هي النسبة الأصغر حيث بلغت4.8%، أما نسبة المجيبين بـ "محايد" فقد بلغت 40.5%.

يلاحظ من خلال التحليل الإحصائي أن كا2 الحسابية أكبر من كا2 الجدولية التي تساوي 9.210عند درجة حرية2 و مستوى الدلالة 0.01، معنى ذلك أن العبارة دالة. و أنه توجد فروق بين استجابات الأساتذة حول العبارة الثالثة و الأربعون.

إن التواصل اللفظي و الجسدي الطبيعي يخلو من العنف، و في ظل افتقاد الطالب للقدرة على التواصل الطبيعي مع الآخر بالكلام و الفكر يستعمل العنف اللفظي و الجسدي.

2-20-العبارة الرابعة و الأربعون:

جدول رقم 51 يوضح استجابات الأفراد للعبارة رقم 44 الفكر الانعزالي المفرط نظرا لقناعة ثقافية داخل الجامعة تجعل الطالب يمارس العنف.

البدائل	التكرار	النسب المئوية	كا^2 الجدولية	كا^2 المحسوبة	درجة الحرية	مستوى الدلالة
معارض	12	14.3	9.210	16.285	2	0.01
محايد	42	50.0				
موافق	40	35.7				

يتضح من خلال استجابة الأساتذة نحو العبارة 44 أن نسبة المجيبين بـ "محايد" تمثل النسبة الأكبر بـ50%، بينما نسبة الإجابة بـ "موافق" هي النسبة الأصغر حيث بلغت14.3%، أما نسبة المجيبين بـ "موافق" فقد بلغت 35.7%.

يلاحظ من خلال التحليل الإحصائي أن كا2 الحسابية أكبر من كا2 الجدولية التي تساوي 9.210عند درجة حرية2 و مستوى الدلالة 0.01، معنى ذلك أن العبارة دالة. و أنه توجد فروق بين استجابات الأساتذة حول العبارة الرابعة و الأربعون.

إن القفاعة الثقافية لدى الطالب بالفكر الانعزالي عن المحيط الحقيقي و الواقعي و التاريخي و الاجتماعي و الاقتصادي، يشوه المعارف الأفكار لديه و تجعله يمارس العنف.

2-20-العبارة الخامسة و الأربعون:

جدول رقم 52 يوضح استجابات الأفراد للعبارة رقم 45 شعور الطالب بالتضارب في الهوية المرتبطة بالواقع الثقافي السائد في المجتمع تجعله يمارس العنف

البدائل	التكرار	النسب المئوية	كا^2 الجدولية	كا^2 المحسوبة	درجة الحرية	مستوى الدلالة
معارض	6	7.1	9.210	26.571	2	0.01
محايد	36	42.9				
موافق	42	50				

يتضح من خلال استجابة الأساتذة نحو العبارة 45 أن نسبة المجيبين بـ "موافق" تمثل النسبة الأكبر بـ50%، بينما نسبة الإجابة بـ "معارض" هي النسبة الأصغر حيث بلغت7.1%، أما نسبة المجيبين بـ "محايد" فقد بلغت 42.9%.

يلاحظ من خلال التحليل الإحصائي أن كا2 الحسابية أكبر من كا2 الجدولية التي تساوي 9.210عند درجة حرية2 و مستوى الدلالة 0.01، معنى ذلك أن العبارة دالة. و أنه توجد فروق بين استجابات الأساتذة حول العبارة الخامسة و الأربعون.

إن الهوية في المجتمع تشمل عديد القواسم المشتركة بين أفراد هذا المجتمع و في ظل التنوع الثقافي و غياب القيم المجتمعية نشهد تضارب في هوية مجتمع الطالب مما يؤدي به إلى سلوك العنف.

2-21- النتائج النهائية للفرضية الثانية:

- تفسر المقاربة المعرفية ظاهرة العنف لدى طلبة الجامعة بالرجوع إلى المضامين الثقافية.

جدول رقم (53) يبين النتائج النهائية للفرضية الثانية:

العبارة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الاستجابة الأكثر تكرارا	رتبة العبارة
عدم الإلتزام بالقيم الثقافية المحافظة في المجتمع يفسر انتشار ظاهرة العنف لدى الطلبة	2,88+	,422	موافق	1
تطرف الطالب لاتجاه ثقافي متطرف يجعله يسلك مسلكا عنيفا ضد الاتجاهات الأخرى	2,61	,621	موافق	7
النزعة الطائفية القبلية المتعلقة بإلغاء الآخر تجعل الطالب عنيف	2,33	,717	موافق	19
تعصب الطالب لمرجعية ثقافية معينة يفسر بروز العنف بين الطلبة	2,57	,664	موافق	8
الانغلاق الفكري يشعر الطالب أنه دائما على حق مما يدخله في العنف مع الآخرين	2,68	,624	موافق	5
العنف اللفظي السائد في لغة الطالب يفسر انتشار العنف بين الطلبة	2,85	,425	موافق	2
اختلاط الطالب بالأشخاص العنيفين يؤدي به إلى سلوك العنف	2,69	,580	موافق	4
رفض الطالب الانتماء إلى منابر ثقافية كالمسرح تجعله ميالا لممارسة العنف.	2,65	,570	موافق	6
ثقافة الاستعلاء تجعل الطالب يمارس العنف ضد زملائه في الجامعة.	2,14	,809	محايد	24
الاختلاف الثقافي بين الأجيال داخل المجتمع يؤدي بالطلبة إلى ممارسة العنف.	2,15	,799	محايد	23
التمايز الثقافي لصالح طلاب الطبقات الغنية يفسر ظهور العنف بين الطلبة.	2,27	,766	محايد	20
رغبة الطالب في السيطرة على الرفاق نتيجة بعض الأنماط الثقافية السائدة في المجتمع تجعله يلجأ إلى العنف.	2,56	,683	موافق	9
انعدام الإطلاع على ثقافة الآخرين يجعل الطالب ميالا للعنف	2,74	,623	موافق	3

البيئة الايكولوجية للفضاءات المحيطة بالجامعة تؤثر على تبني الطالب للسلوك العنيف	2,56	,700	موافق	10
غياب ثقافة المطالعة المستمرة لدى الطالب الجامعي يجعل سلوكه يقترب من العنف.	2,35	,736	محايد	18
الجمود الفكري مقابل التجديد تجعل الطالب يمارس العنف	2,27	,782	محايد	21
نقص ثقافة ممارسة الرياضة تؤدي بالطالب للعنف	2,49	,736	محايد	13
افتقاد الثقافة السائدة داخل المجتمع للبعد الجمالي تجعل الطالب ميالا لممارسة العنف	2,48	,685	محايد	14
غياب الشعور بالانتماء لدى الطالب لمشروع المجتمع تؤدي به إلى ممارسة العنف	2,43	,664	محايد	15
ثقافة رفض الآخر سببا يؤدي بالطالب لممارسة العنف.	2,51	,668	موافق	11
بعض الزملاء يكونون عند الطالب قناعة فكرية عنيفة نظرا لانتمائهم لتيارات فكرية مقتنعة بممارسة العنف.	2,3690	,69038	محايد	17
افتقاد القدرة على التواصل الطبيعي مع الآخر يجعل الطالب ميالا لممارسة العنف	2,5000	,59110	موافق	12
الفكر الانعزالي المفرط نظرا لقناعة ثقافية داخل الجامعة تجعل الطالب يمارس العنف	2,2143	,67790	محايد	22
شعور الطالب بالتضارب في الهوية المرتبطة بالواقع الثقافي السائد في المجتمع تجعله يمارس العنف	2,4286	,62644	موافق	16

يتبين من خلال المعالجة الإحصائية للمحور الثاني أن المقاربة المعرفية لتفسير ظاهرة العنف لدى طلبة الجامعة ترجع إلى المضامين الثقافية و قد جاءت أغلب النتائج تخدم الفرضية الثانية

و هذا ما يعني لدى عينة البحث أن المضامين الثقافية المفسرة للعنف لدى طلبة الجامعة هي المرتبة في العبارات التالية:

1-عدم الإلتزام بالقيم الثقافية المحافظة في المجتمع يفسر انتشار ظاهرة العنف لدى الطلبة

2-العنف اللفظي السائد في لغة الطالب يفسر انتشار العنف بين الطلبة

3-انعدام الإطلاع على ثقافة الآخرين يجعل الطالب ميالا للعنف

4- اختلاط الطالب بالأشخاص العنيفين يؤدي به إلى سلوك العنف

5-الانغلاق الفكري يشعر الطالب أنه دائما على حق مما يدخله في العنف مع الآخرين

6-رفض الطالب الانتماء إلى منابر ثقافية كالمسرح تجعله ميالا لممارسة العنف.

7-تطرف الطالب لاتجاه ثقافي متطرف يجعله يسلك مسلكا عنيفا ضد الاتجاهات الأخرى

8- تعصب الطالب لمرجعية ثقافية معينة يفسر بروز العنف بين الطلبة.

9-رغبة الطالب في السيطرة على الرفاق نتيجة بعض الأنماط الثقافية السائدة في المجتمع تجعله يلجأ إلى العنف.

10-البيئة الايكولوجية للفضاءات المحيطة بالجامعة تؤثر على تبني الطالب للسلوك العنيف

11-ثقافة رفض الآخر سببا يؤدي بالطالب لممارسة العنف.

12-افتقاد القدرة على التواصل الطبيعي مع الآخر يجعل الطالب ميالا لممارسة العنف

13- نقص ثقافة ممارسة الرياضة تؤدي بالطالب للعنف

14-افتقاد الثقافة السائدة داخل المجتمع للبعد الجمالي تجعل الطالب ميالا لممارسة العنف

15-غياب الشعور بالانتماء لدى الطالب لمشروع المجتمع تؤدي به إلى ممارسة العنف

16- شعور الطالب بالتضارب في الهوية المرتبطة بالواقع الثقافي السائد في المجتمع تجعله يمارس العنف.

17-بعض الزملاء يكونون عند الطالب قناعة فكرية عنيفة نظرا لاتنمائهم لتيارات فكرية مقتنعة بممارسة العنف.

18- غياب ثقافة المطالعة المستمرة لدى الطالب الجامعي يجعل سلوكه يقترب من العنف.

19-النزعة الطائفية القبلية المتعلقة بإلغاء الآخر تجعل الطالب عنيف.

20-التمايز الثقافي لصالح طلاب الطبقات الغنية يفسر ظهور العنف بين الطلبة.

21-الجمود الفكري مقابل التجديد تجعل الطالب يمارس العنف.

22-الفكر الانعزالي المفرط نظرا لقناعة ثقافية داخل الجامعة تجعل الطالب يمارس العنف.

23-الاختلاف الثقافي بين الأجيال داخل المجتمع يؤدي بالطلبة إلى ممارسة العنف.

24-ثقافة الاستعلاء تجعل الطالب يمارس العنف ضد زملائه في الجامعة.

إن ظاهرة العنف لدى طلبة الجامعة لها جذور و حواضن ثقافية داخل المجتمع، فالثقافة توجه الإنسان و تتحكم في سلوكه، فإذا كانت ثقافة الطالب عنيفة فإن سلوكه سيتحول إلى مختلف أشكال العنف، أما إذا كانت ثقافته تحتضن مفاهيم الرفق و العفو و التسامح فالطالب سيتشبع بالقيم و الأخلاق المضادة للعنف، و لن يكتسب السلوك العنيف.

3- عرض النتائج المتعلقة بالفرضية الجزئية الثالثة:

للتحقق من الفرضية الثالثة و المتمثلة في:

- تفسر المقاربة المعرفية ظاهرة العنف لدى طلبة الجامعة بالرجوع إلى المضامين الدينية.

تم استخدام مجموعة من العبارات تحت المحور الثالث بعنوان المقاربة المعرفية لتفسير ظاهرة العنف لدى طلبة الجامعة بالرجوع إلى المضامين الدينية، و في ما يلي عرض لنتائج عبارات المحور الثالث من العبارة 46 إلى العبارة 60:

3-1- العبارة السادسة و الأربعون:

جدول رقم 54 يوضح استجابات الأفراد للعبارة رقم 46: التطرف لمذهب ديني دون آخر يجعل الطالب عنيفا تجاه متبني المذاهب الأخرى.

البدائل	التكرار	النسب المئوية	كا^2 الجدولية	كا^2 المحسوبة	درجة الحرية	مستوى الدلالة
معارض	12	14,3	9.210	14,000[a]	2	0.01
محايد	34	40,5				
موافق	38	45,2				

يتضح من خلال استجابة الأساتذة نحو العبارة 46 أن نسبة المجيبين بـ "موافق" تمثل النسبة الأكبر بـ45,2%، بينما نسبة الإجابة بـ "معارض" هي النسبة الأصغر حيث بلغت14,3%، أما نسبة المجيبين بـ "محايد" فقد بلغت 40,5%

يلاحظ من خلال التحليل الإحصائي أن كا^2 الحسابية أكبر من كا^2 الجدولية التي تساوي 9.210عند درجة حرية2 و مستوى الدلالة 0.01، معنى ذلك أن العبارة دالة.و أنه توجد فروق بين استجابات الأساتذة حول العبارة السادسة و الأربعون.

يستخدم بعض الطلاب العنف بدوافع معتقدات و أفكار متطرفة تجاه مذهب ديني ينتمون إليه، و يشعرون بالمقابل بالرفض و الكره للطلبة المنتمين إلى المذاهب الأخرى كالمذهب السني أو الشيعي أو المذهب الإباضي و غيرها.

3-2- العبارة السابعة و الأربعون:

جدول رقم 55 يوضح استجابات الأفراد للعبارة رقم 47: شعور الطالب بانحراف المجتمع نظرا لقناعة دينية تجعله أقرب لممارسة العنف.

البدائل	التكرار	النسب المئوية	كا^2 الجدولية	كا^2 المحسوبة	درجة الحرية	مستوى الدلالة
معارض	1	1,2	9.210	124,071[a]	2	0.01
محايد	7	8,3				
موافق	76	90,5				

يتضح من خلال استجابة الأساتذة نحو العبارة 47 أن نسبة المجيبين بـ "موافق" تمثل النسبة الأكبر بـ90,5%، بينما نسبة الإجابة بـ "معارض" هي النسبة الأصغر حيث بلغت1,2%، أما نسبة الإجابة بـ "محايد" فقد بلغت 8,3%

يلاحظ من خلال التحليل الإحصائي أن كا^2 الحسابية أكبر من كا^2 الجدولية التي تساوي 9.210عند درجة حرية2 و مستوى الدلالة 0.01، معنى ذلك أن العبارة دالة.و أنه توجد فروق بين استجابات الأساتذة حول العبارة السابعة و الأربعون.

يحمل بعض الطلاب قناعات ذات أصول دينية بأن افراد المجتمع منحرفون عن العقيدة الصحيحة و ان من واجبه إبداء معارضته او استنكاره لما يحذو عليه البعض من أفعال داخل هذا المجتمع، مما يجعله يمارس العنف.

3-3- العبارة الثامنة و الأربعون:

جدول رقم 56 يوضح استجابات الأفراد للعبارة رقم 48: الابتعاد الكلي عن الالتزام بالقيم الدينية السائدة داخل المجتمع يجعل الطالب يدخل في عنف مع بعض الطلبة.

البدائل	التكرار	النسب المئوية	كا^2 الجدولية	كا^2 المحسوبة	درجة الحرية	مستوى الدلالة
معارض	4	11.9	9.210	72.000	2	0.01
محايد	16	35.7				
موافق	64	52.4				

يتضح من خلال استجابة الأساتذة نحو العبارة 48 أن نسبة المجيبين بـ "موافق" تمثل النسبة الأكبر بـ52.4%، بينما نسبة الإجابة بـ "معارض" هي النسبة الأصغر حيث بلغت11.9%، أما نسبة المجيبين بـ "محايد" فقد بلغت 35.7%.

يلاحظ من خلال التحليل الإحصائي أن كا^2 الحسابية أكبر من كا^2 الجدولية التي تساوي 9.210عند درجة حرية2 و مستوى الدلالة 0.01، معنى ذلك أن العبارة دالة.و أنه توجد فروق بين استجابات الأساتذة حول العبارة الثامنة و الأربعون.

يسود المجتمع قيم دينية إسلامية، قد نجد بعض طلبة الجامعة لا يلتزمون بها، مما يوقعهم في بعض الخلافات مع زملائهم من الطلبة الملتزمين.

3-4- العبارة التاسعة و الأربعون:

جدول رقم 57 يوضح استجابات الأفراد للعبارة رقم 49: تقليد نماذج متطرفة من بعض رجال الدين يجعل الطالب يمارس العنف مع من يخالف قناعاته.

البدائل	التكرار	النسب المئوية	كا^2 الجدولية	كا^2 المحسوبة	درجة الحرية	مستوى الدلالة
معارض	10	11.9	9.210	20.857	2	0.01
محايد	30	35.7				
موافق	44	52.4				

يتضح من خلال استجابة الأساتذة نحو العبارة 49 أن نسبة المجيبين بـ "موافق" تمثل النسبة الأكبر بـ52,4%، بينما نسبة الإجابة بـ "معارض" هي النسبة الأصغر حيث بلغت11,9%، أما نسبة المجيبين بـ "محايد" فقد بلغت 35,7%

يلاحظ من خلال التحليل الإحصائي أن كا^2 الحسابية أكبر من كا^2 الجدولية التي تساوي 9.210عند درجة حرية2 و مستوى الدلالة 0.01، معنى ذلك أن العبارة دالة.و أنه توجد فروق بين استجابات الأساتذة حول العبارة التاسعة و الأربعون.

يعتبر بعض الطلبة رجال الدين المتشددين الذين يملكون قوة الإقناع و قوة التأثر و بلاغة الكلام و فصاحة اللغة و الذين يحثون على العنف و على التشدد و التطرف قدوة لهم، فيقعون في شراكهم، و يقعون في فخ الأفعال العنيفة.

3-5- العبارة الخمسون:

جدول رقم 58 يوضح استجابات الأفراد للعبارة رقم 50: طرح بعض المنابر الدينية أفكارا متطرفة تجعل الطالب يمارس العنف.

البدائل	التكرار	النسب المئوية	كا^2 الجدولية	كا^2 المحسوبة	درجة الحرية	مستوى الدلالة
معارض	15	17,9	9.210	9.071	2	0.01
محايد	35	41,7				
موافق	34	40,5				

يتضح من خلال استجابة الأساتذة نحو العبارة 50 أن نسبة المجيبين بـ "محايد" تمثل النسبة الأكبر بـ41,7%، بينما نسبة الإجابة بـ "معارض" هي النسبة الأصغر حيث بلغت17,9%، أما نسبة الإجابة بـ "موافق" فكانت النسبة المتوسطة و بلغت 40,5 %

يلاحظ من خلال التحليل الإحصائي أن كا^2 الحسابية أقل من كا^2 الجدولية التي تساوي 9.210عند درجة حرية2 و مستوى الدلالة 0.01، معنى ذلك أن العبارة غير دالة. و أنه لا توجد فروق بين استجابات الأساتذة حول العبارة الخمسون.

يتردد بعض الطلبة على المساجد أو المجالس الدينية المختلفة التي تلعب دورا في الحياة الدينية إلا أنها أحيانا قد تحمل خطابات ضمنية محرضة للعنف سواء بأغراض دينية أو سياسية، مما يجعل الطالب يقدم على سلوكات عنيفة تأثرا بخطاب هذه المنابر.

3-6- العبارة الواحدة و الخمسون:

جدول رقم 59 يوضح استجابات الأفراد للعبارة رقم 51: بعض الطلبة يشعرون بضرورة ممارسة العنف على كل من يخالفهم في القناعات الدينية.

البدائل	التكرار	النسب المئوية	كا^2 الجدولية	كا^2 المحسوبة	درجة الحرية	مستوى الدلالة
معارض	3	3,6	9.210	99.929	2	0.01
محايد	10	11,9				
موافق	71	84,5				

يتضح من خلال استجابة الأساتذة نحو العبارة 51 أن نسبة المجيبين بـ "موافق" تمثل النسبة الأكبر بـ84,5%، بينما نسبة الإجابة بـ "معارض" هي النسبة الأصغر حيث بلغت3,6%، اما نسبة المجيبين بـ"محايد" فقد بلغت 11,9%

يلاحظ من خلال التحليل الإحصائي أن كا^2 الحسابية أكبر من كا^2 الجدولية التي تساوي 9.210عند درجة حرية2 و مستوى الدلالة 0.01، معنى ذلك أن العبارة دالة.و أنه توجد فروق بين استجابات الأساتذة حول العبارة الواحدة و الخمسون.

يشعر بعض الطلبة بأنهم يملكون الحق في التصرف بعنف ضد كل من يخالفهم قناعاتهم الدينية المتمثلة في أفكارهم او في ممارساتهم الدينية.

3-7- العبارة الثانية و الخمسون:

جدول رقم 60 يوضح استجابات الأفراد للعبارة رقم 52: غياب النماذج الاجتماعية الدينية المتوافقة مع روح التسامح داخل المجتمع في بعض الأحيان يسهم في انتشار العنف عند الطلبة.

البدائل	التكرار	النسب المئوية	كا^2 الجدولية	كا^2 المحسوبة	درجة الحرية	مستوى الدلالة
معارض	2	2,4	9.210	59.357	2	0.01
محايد	23	27,4				
موافق	59	70,2				

يتضح من خلال استجابة الأساتذة نحو العبارة 52 أن نسبة المجيبين بـ "موافق" تمثل النسبة الأكبر بـ70,2%، بينما نسبة الإجابة بـ "معارض" هي النسبة الأصغر حيث بلغت2,4%، بينما بلغت نسبة المجيبين بـ "محايد" 27,4%

يلاحظ من خلال التحليل الإحصائي أن كا^2 الحسابية أكبر من كا^2 الجدولية التي تساوي 9.210عند درجة حرية2 و مستوى الدلالة 0.01، معنى ذلك أن العبارة دالة.و أنه توجد فروق بين استجابات الأساتذة حول العبارة الثانية و الخمسون.

ترتكز روح التسامح لدى النماذج الاجتماعية الدينية على إزالة الحقد و الكره، و تنمية الثقافة الدينية و الاجتماعية و تقوية العلاقة الاجتماعية بين الأفراد، و نبذ التعصب و التشدد، و في ظل غياب مثل هذه النماذج يفسح المجال للطالب الجامعي للميل نحو العنف.

3-8- العبارة الثالثة و الخمسون:

جدول رقم 61 يوضح استجابات الأفراد للعبارة رقم 53: تقديم المبررات الشرعية الوهمية للفعل العنيف يساهم في انتشار العنف بين الطلبة.

البدائل	التكرار	النسب المئوية	كا^2 الجدولية	كا^2 المحسوبة	درجة الحرية	مستوى الدلالة
معارض	11	13,1	9.210	24.929	2	0.01
محايد	25	29,8				
موافق	48	57,1				

يتضح من خلال استجابة الأساتذة نحو العبارة 53 أن نسبة المجيبين بـ "موافق" تمثل النسبة الأكبر بـ57,1%، بينما نسبة الإجابة بـ "معارض" هي النسبة الأصغر حيث بلغت13,1%، أما نسبة المجيبين بـ "محايد" فقد بلغت 29,8%

يلاحظ من خلال التحليل الإحصائي أن كا^2 الحسابية أكبر من كا^2 الجدولية التي تساوي 9.210عند درجة حرية2 و مستوى الدلالة 0.01، معنى ذلك أن العبارة دالة.و أنه توجد فروق بين استجابات الأساتذة حول العبارة الثالثة و الخمسون.

يفسر بعض الطلبة النصوص القرآنية على حسب قناعاته بشكل وهمي يتيح الفرصة لأهوائه و ميوله العنيفة للظهور للعلن مبررا ذلك بالنصوص الشرعية.

3-9- العبارة الرابعة و الخمسون:

جدول رقم 62 يوضح استجابات الأفراد للعبارة رقم 54: ضعف الوازع الديني لدى الطالب يجعله يقترب من ممارسة العنف.

البدائل	التكرار	النسب المئوية	كا^2 الجدولية	كا^2 المحسوبة	درجة الحرية	مستوى الدلالة
معارض	8	9,5	9.210	81.500	2	0.01
محايد	9	10,7				
موافق	67	79,8				

يتضح من خلال استجابة الأساتذة نحو العبارة 54 أن نسبة المجيبين بـ "موافق" تمثل النسبة الأكبر بـ79,8%، بينما نسبة الإجابة بـ "معارض" هي النسبة الأصغر حيث بلغت9,5%، اما نسبة المجيبين بـ "محايد" فقد بلغت 10,7%

يلاحظ من خلال التحليل الإحصائي أن كا^2 الحسابية أكبر من كا^2 الجدولية التي تساوي 9.210عند درجة حرية2 و مستوى الدلالة 0.01، معنى ذلك أن العبارة دالة.و أنه توجد فروق بين استجابات الأساتذة حول العبارة الرابعة و الخمسون.

إن الوازع الديني في قلب الطالب الجامعي يردع عن الانحراف بجميع أشكاله و من بينها العنف، و كلما كان الوازع الديني لدى الطالب قويا و ثابتا كلما زاد التحكم السليم في ميوله و رغباته، أما إذا كان الوازع الديني ضعيف فسح المجال لشتى الانحرافات السلوكية.

3-10- العبارة الخامسة و الخمسون:

جدول رقم 63 يوضح استجابات الأفراد للعبارة رقم 55: التأويل الخاطئ لبعض النصوص الدينية تجعل الطالب يمارس العنف.

البدائل	التكرار	النسب المئوية	كا^2 الجدولية	كا^2 المحسوبة	درجة الحرية	مستوى الدلالة
معارض	26	31,0	9.210	.857	2	0.01
محايد	32	38.1				
موافق	26	31.0				

يتضح من خلال استجابة الأساتذة نحو العبارة 55 أن نسبة المجيبين بـ "محايد" تمثل النسبة الأكبر بـ38.1%، بينما نسبة الإجابة بـ "معارض" و "موافق" هي النسبة نفسها و قد بلغت 31%.

يلاحظ من خلال التحليل الإحصائي أن كا^2 الحسابية أقل من كا^2 الجدولية التي تساوي 9.210 عند درجة حرية2 و مستوى الدلالة 0.01، معنى ذلك أن العبارة غير دالة. و أنه لا توجد فروق بين استجابات الأساتذة حول العبارة الخامسة و الخمسون.

يلجأ بعض الطلبة إلى تفسير النصوص الدينية وفق الترادف اللغوي التقليدي بشكل يجعل التفسير ناقصا أو خاطئا، مما قد يوقعهم في فخ تحليل حرام أو تحريم حلال، و التعصب و التشدد و السلوك بعنف.

3-11- العبارة السادسة و الخمسون:

جدول رقم 64 يوضح استجابات الأفراد للعبارة رقم 56: التعامل الانتقائي مع التراث الديني يكون قناعات لدى الطالب لممارسة العنف.

البدائل	التكرار	النسب المئوية	كا^2 الجدولية	كا^2 المحسوبة	درجة الحرية	مستوى الدلالة
معارض	34	40,5	9.210	3.714	2	0.01
محايد	30	35.7				
موافق	20	23.8				

يتضح من خلال استجابة الأساتذة نحو العبارة 56 أن نسبة المجيبين بـ "معارض" تمثل النسبة الأكبر بـ40,5%، بينما نسبة الإجابة بـ "موافق" هي النسبة الأصغر حيث بلغت23.8%، أما نسبة المجيبين بـ "محايد فقد بلغت 35.7%

يلاحظ من خلال التحليل الإحصائي أن كا^2 الحسابية أقل من كا^2 الجدولية التي تساوي 9.210عند درجة حرية2 و مستوى الدلالة 0.01، معنى ذلك أن العبارة غير دالة. و أنه لا توجد فروق بين استجابات الأساتذة حول العبارة السادسة و الخمسون.

إن التراث الديني مليء بصور الأخلاق و التسامح و قبول الآخر، و اطلاع الطالب عليه كفيل بإثنائه عن الأفعال العنيفة.

3-12- العبارة السابعة و الخمسون:

جدول رقم 65 يوضح استجابات الأفراد للعبارة رقم 57: القراءات التراثية الدينية المبتورة من سياقها التاريخي تكون عند الطالب قناعة تدفعه لممارسة العنف.

البدائل	التكرار	النسب المئوية	كا^2 الجدولية	كا^2 المحسوبة	درجة الحرية	مستوى الدلالة
معارض	32	38.1	9.210	4.357	2	0.01
محايد	33	39.3				
موافق	19	22,6				

يتضح من خلال استجابة الأساتذة نحو العبارة 57 أن نسبة المجيبين بـ "محايد" تمثل النسبة الأكبر بـ39.3%، تليها نسبة الإجابة بـ "معارض" بنسبة 31%، بينما بلغت نسبة المجيبين بـ "موافق" 22.6%.

يلاحظ من خلال التحليل الإحصائي أن كا2 الحسابية أقل من كا2 الجدولية التي تساوي 9.210 عند درجة حرية2 و مستوى الدلالة 0.01، معنى ذلك أن العبارة غير دالة. و أنه لا توجد فروق بين استجابات الأساتذة حول العبارة السابعة و الخمسون.

القراءات الحديثة للقرآن الكريم أبعدته عن سياقه التاريخي، و لكن هذا لن يؤثر في تبني الطالب للسلوك العنيف.

3-13- العبارة الثامنة و الخمسون:

جدول رقم 66 يوضح استجابات الأفراد للعبارة رقم 58: الرفض المطلق للنصوص الدينية تجعل الطالب يمارس العنف ضد زملائه في الجامعة.

البدائل	التكرار	النسب المئوية	كا^2 الجدولية	كا^2 المحسوبة	درجة الحرية	مستوى الدلالة
معارض	22	26.2	9.210	9.071	2	0.01
محايد	41	48.8				
موافق	21	25.0				

يتضح من خلال استجابة الأساتذة نحو العبارة 58 أن نسبة المجيبين بـ "محايد" تمثل النسبة الأكبر بـ48.8%، تليها نسبة الإجابة بـ "معارض" هي النسبة الأصغر حيث بلغت 26.2%، بينما بلغت نسبة المجيبين بـ "موافق" 21%.

يلاحظ من خلال التحليل الإحصائي أن كا2 الحسابية أقل من كا2 الجدولية التي تساوي 9.210 عند درجة حرية2 و مستوى الدلالة 0.01، معنى ذلك أن العبارة غير دالة. و أنه لا توجد فروق بين استجابات الأساتذة حول العبارة الثامنة و الخمسون.

لا يستطيع الطالب الجامعي المسلم ان يحقق الرفض المطلق للنصوص الدينية و الشرائع الإسلامية، و بالتالي لا يظهر علاقة ذلك بممارسة العنف.

3-14- العبارة التاسعة و الخمسون:

جدول رقم 67 يوضح استجابات الأفراد للعبارة رقم 59: افتقاد فكر التسامح يجعل الطالب يمارس العنف ضد زملائه.

البدائل	التكرار	النسب المئوية	كا^2 الجدولية	كا^2 المحسوبة	درجة الحرية	مستوى الدلالة
معارض	15	17.9	9.210	18.500	2	0.01
محايد	46	54.8				
موافق	23	27.4				

يتضح من خلال استجابة الأساتذة نحو العبارة 59 أن نسبة المجيبين بـ "محايد" تمثل النسبة الأكبر بـ54.8%، بينما نسبة الإجابة بـ "معارض" هي النسبة الأصغر حيث بلغت17.9%، بينما بلغت نسبة المجيبين بـ "موافق" 27.4%.

يلاحظ من خلال التحليل الإحصائي أن كا2 الحسابية أكبر من كا2 الجدولية التي تساوي 9.210عند درجة حرية 2 و مستوى الدلالة 0.01، معنى ذلك أن العبارة دالة. و أنه توجد فروق بين استجابات الأساتذة حول العبارة التاسعة و الخمسون.

افتقاد فكر التسامح لا يؤدي إلى العنف بقدر ما يؤدي إلى ذلك وجود فكر التشدد و التطرف و الغضب.

3-15- العبارة الستون:

جدول رقم 68 يوضح استجابات الأفراد للعبارة رقم 60: عدم قبول الاختلاف في شكل اللباس داخل الجامعة يجعل بعض الطلبة يمارسون العنف.

البدائل	التكرار	النسب المئوية	كا^2 الجدولية	كا^2 المحسوبة	درجة الحرية	مستوى الدلالة
معارض	18	21.4	9.210	31.143	2	0.01
محايد	52	61.9				
موافق	14	16.7				

يتضح من خلال استجابة الأساتذة نحو العبارة 60 أن نسبة المجيبين بـ "محايد" تمثل النسبة الأكبر بـ61.9%، بينما نسبة الإجابة بـ "موافق" هي النسبة الأصغر حيث بلغت16.7%، بينما بلغت نسبة المجيبين بـ "موافق" 21.4%.

يلاحظ من خلال التحليل الإحصائي أن كا2 الحسابية أكبر من كا2 الجدولية التي تساوي 9.210 عند درجة حرية2 و مستوى الدلالة 0.01، معنى ذلك أن العبارة دالة. و أنه توجد فروق بين استجابات الأساتذة حول العبارة الستون.

هناك الكثير من الكلبة الجامعيون منحازون لطريقة لباس معينة يعتبرونها لباسا شرعيا، و ماهو دون ذلك أو مخالف لذلك مدعاة لمختلف أشكال العنف.

3-16- النتائج النهائية للفرضية الثالثة:

- تفسر المقاربة المعرفية ظاهرة العنف لدى طلبة الجامعة بالرجوع إلى المضامين الدينية.

جدول رقم (69) يبين النتائج النهائية للفرضية الثالثة:

العبارة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الاستجابة الأكثر تكرارا	رتبة العبارة
التطرف لمذهب ديني دون آخر يجعل الطالب عنيفا تجاه متبني المذاهب الأخرى.	2,31	,711	محايد	8
شعور الطالب بإنحراف المجتمع نظرا لقناعة دينية تجعله أقرب لممارسة العنف	2,89	,348	موافق	1
الابتعاد الكلي عن الالتزام بالقيم الدينية السائدة داخل المجتمع يجعل الطالب يدخل في عنف مع بعض الطلبة	2,71	,550	موافق	3
تقليد نماذج متطرفة من بعض رجال الدين يجعل الطالب يمارس العنف مع من يخالف قناعاته	2,40	,696	محايد	7
طرح بعض المنابر الدينية أفكارا متطرفة تجعل الطالب يمارس العنف	2,23	,734	محايد	9
بعض الطلبة يشعرون بضرورة ممارسة العنف على كل من يخالفهم في القناعات الدينية	2,81	,478	موافق	2
غياب النماذج الاجتماعية الدينية المتوافقة مع روح التسامح داخل المجتمع في بعض الأحيان يسهم في انتشار العنف عند الطلبة	2,68	,519	موافق	5
تقديم المبررات الشرعية الوهمية للفعل العنيف يساهم في انتشار العنف بين الطلبة	2,44	,717	محايد	6
ضعف الوازع الديني لدى الطالب يزيد في انتشار العنف	2,70	,636	موافق	4
التأويل الخاطئ لبعض النصوص الدينية تجعل الطالب يمارس العنف	2,00	,792	محايد	11
التعامل الانتقائي مع التراث الديني يكون قناعات لدى الطالب لممارسة العنف.	1,83	,789	محايد	15
القراءات التراثية الدينية المبتورة من سياقها التاريخي تكون عند الطالب قناعة تدفعه لممارسة	1,8452	,76826	محايد	14

العنف				
الرفض المطلق للنصوص الدينية تجعل الطالب يمارس العنف ضد زملائه في الجامعة	1,9881	,71967	محايد	12
افتقاد فكر التسامح يجعل الطالب يمارس العنف ضد زملائه	2,0952	,66981	محايد	10
عدم قبول الاختلاف في شكل اللباس داخل الجامعة يجعل بعض الطلبة يمارسون العنف	1,9524	,61907	محايد	13

يتبين من خلال المعالجة الإحصائية للمحور الثالث أن المقاربة المعرفية لتفسير ظاهرة العنف لدى طلبة الجامعة لا ترجع إلى المضامين الدينية و لم تأت أغلب النتائج لصالح الفرضية الثالثة.

و هذا ما يعني لدى عينة البحث أن المضامين الدينية المفسرة للعنف لدى طلبة الجامعة هي المرتبة في العبارات التالية:

1-شعور الطالب بانحراف المجتمع نظرا لقناعة دينية تجعله أقرب لممارسة العنف

2-بعض الطلبة يشعرون بضرورة ممارسة العنف على كل من يخالفهم في القناعات الدينية

3-الابتعاد الكلي عن الالتزام بالقيم الدينية السائدة داخل المجتمع يجعل الطالب يدخل في عنف مع بعض الطلبة.

4-ضعف الوازع الديني لدى الطالب يزيد في انتشار العنف

5-غياب النماذج الاجتماعية الدينية المتوافقة مع روح التسامح داخل المجتمع في بعض الأحيان يسهم في انتشار العنف عند الطلبة

6-تقديم المبررات الشرعية الوهمية للفعل العنيف يساهم في انتشار العنف بين الطلبة

7-تقليد نماذج متطرفة من بعض رجال الدين يجعل الطالب يمارس العنف مع من يخالف قناعاته

8-التطرف لمذهب ديني دون آخر يجعل الطالب عنيفا تجاه متبني المذاهب الأخرى.

9-طرح بعض المنابر الدينية أفكارا متطرفة تجعل الطالب يمارس العنف.

10- افتقاد فكر التسامح يجعل الطالب يمارس العنف ضد زملائه

11-التأويل الخاطئ لبعض النصوص الدينية تجعل الطالب يمارس العنف

12- الرفض المطلق للنصوص الدينية تجعل الطالب يمارس العنف ضد زملائه في الجامعة

13- عدم قبول الاختلاف في شكل اللباس داخل الجامعة يجعل بعض الطلبة يمارسون العنف

14-القراءات التراثية الدينية المبتورة من سياقها التاريخي تكون عند الطالب قناعة تدفعه لممارسة العنف

15-التعامل الانتقائي مع التراث الديني يكون قناعات لدى الطالب لممارسة العنف.

يعد مجتمع الطالب إحدى المؤسسات التي يتعلم منها الأسس الدينية، و تساهم المضامين الدينية في بناء شخصية الطالب بشكل يبعده عن كافة السلوكيات العنيفة.

4- عرض النتائج المتعلقة بالفرضية الجزئية الرابعة:

للتحقق من الفرضية الرابعة و المتمثلة في:

- تفسر المقاربة المعرفية ظاهرة العنف لدى طلبة الجامعة بالرجوع إلى المضامين الإعلامية.

تم استخدام مجموعة من العبارات تحت المحور الرابع بعنوان المقاربة المعرفية لتفسير ظاهرة العنف لدى طلبة الجامعة بالرجوع إلى المضامين الإعلامية، و في ما يلي عرض لنتائج عبارات المحور الرابع من العبارة 61 إلى العبارة 72:

4-1- العبارة الواحدة و الستون:

جدول رقم 70 يوضح استجابات الأفراد للعبارة رقم 61: مشاهدة أفلام العنف التي تعرضها وسائل الاعلام يؤدي بالطالب لممارسة العنف.

البدائل	التكرار	النسب المئوية	كا^2 الجدولية	كا^2 المحسوبة	درجة الحرية	مستوى الدلالة
معارض	3	3,6	9.210	91.500	2	0.01

محايد	12	14,3				
موافق	69	82,1				

يتضح من خلال استجابة الأساتذة نحو العبارة61 أن نسبة المجيبين بـ "موافق" تمثل النسبة الأكبر بـ82,1%، بينما نسبة الإجابة بـ "معارض" هي النسبة الأصغر حيث بلغت3,6%، أما نسبة المجيبين بـ "محايد" فقد بلغت 14,3%

يلاحظ من خلال التحليل الإحصائي أن كا^2 الحسابية أكبر من كا^2 الجدولية التي تساوي 9.210عند درجة حرية2 و مستوى الدلالة 0.01، معنى ذلك أن العبارة دالة.و أنه توجد فروق بين استجابات الأساتذة حول العبارة الواحدة و الستون.

و تؤدي حسب منى يوسف إلى العنف (2002: 1147) مشاهدة العنف قد تنشط الأفكار المرتبطة به، و قد تؤدي إلى تقليد ما تعرضه وسائل الإعلام المختلفة من سلوك العنف.

4-2- العبارة الثانية و الستون:

جدول رقم 71 يوضح استجابات الأفراد للعبارة رقم 62: البرامج المقدمة في التلفزيون التي لا تتوافق مع قيم المجتمع تؤدي بالطالب لممارسة العنف.

البدائل	التكرار	النسب المئوية	كا^2 الجدولية	كا^2 المحسوبة	درجة الحرية	مستوى الدلالة
معارض	6	7,1	9.210	74.217	2	0.01
محايد	13	15,5				
موافق	65	77,4				

يتضح من خلال استجابة الأساتذة نحو العبارة 62 أن نسبة المجيبين بـ "موافق" تمثل النسبة الأكبر بـ77,4%، بينما نسبة الإجابة بـ "معارض" هي النسبة الأصغر حيث بلغت7,1%، أما نسبة الإجابة بـ "محايد" فقد بلغت 15,5%

يلاحظ من خلال التحليل الإحصائي أن كا^2 الحسابية أكبر من كا^2 الجدولية التي تساوي 9.210عند درجة حرية2 و مستوى الدلالة 0.01، معنى ذلك أن العبارة دالة.و أنه توجد فروق بين استجابات الأساتذة حول العبارة الثانية و الستون.

يعد التلفزيون ظاهرة اجتماعية تساهم في تأكيد القيم و المفاهيم الاجتماعية، و تقوم ببث برامج تحمل قيم و ثقافة المجتمع، و بما أن أغلب البرامج الحالية مستوردة و غير مكيفة فإنها في الغالب لا تتوافق مع قيم المجتمع.

4-3- العبارة الثالثة و الستون:

جدول رقم 72 يوضح استجابات الأفراد للعبارة رقم 63: ابراز الصحف لأخبار العنف اليومية يزيد في انتشار العنف لدى الطلبة.

البدائل	التكرار	النسب المئوية	كا^2 الجدولية	كا^2 المحسوبة	درجة الحرية	مستوى الدلالة
معارض	11	13,1	9.210	45.500	2	0.01
محايد	16	19,0				
موافق	57	67,9				

يتضح من خلال استجابة الأساتذة نحو العبارة 63 أن نسبة المجيبين بـ "موافق" تمثل النسبة الأكبر بـ67,9%، بينما نسبة الإجابة بـ "معارض" هي النسبة الأصغر حيث بلغت13,1%، أما نسبة الإجابة بـ "محايد" فقد بلغت 19%

يلاحظ من خلال التحليل الإحصائي أن كا^2 الحسابية أكبر من كا^2 الجدولية التي تساوي 9.210عند درجة حرية2 و مستوى الدلالة 0.01، معنى ذلك أن العبارة دالة.و أنه توجد فروق بين استجابات الأساتذة حول العبارة الثالثة و الستون.

كما يرى عبد القادر القرالة بأن العنف المنتشر و الأحداث العربية و العالمية التي تنتقل عبر الفضائيات و الانترنيت (علي القرالة، 2015، ص42)

4-4- العبارة الرابعة و الستون:

جدول رقم 73 يوضح استجابات الأفراد للعبارة رقم 64: تغييب دور الإذاعة في تهذيب السلوك يساهم في انتشار العنف لدى الطلبة.

البدائل	التكرار	النسب المئوية	كا^2 الجدولية	كا^2 المحسوبة	درجة الحرية	مستوى الدلالة
معارض	7	8,3	9.210	38.643	2	0.01
محايد	24	28,6				
موافق	53	63,1				

يتضح من خلال استجابة الأساتذة نحو العبارة 64 أن نسبة المجيبين بـ "موافق" تمثل النسبة الأكبر بـ63,1%، بينما نسبة الإجابة بـ "معارض" هي النسبة الأصغر حيث بلغت8,3% ، أما نسبة المجيبين بـ "محايد" فقد بلغت 28,6%.

يلاحظ من خلال التحليل الإحصائي أن كا^2 الحسابية أكبر من كا^2 الجدولية التي تساوي 9.210عند درجة حرية2 و مستوى الدلالة 0.01، معنى ذلك أن العبارة دالة.و أنه توجد فروق بين استجابات الأساتذة حول العبارة الرابعة و الستون.

تعد الإذاعة من بين وسائل الإعلام التي قلت شعبيتها و غيب دورها في تهذيب السلوك لدى طلبة الجامعة حيث حل محلها وسائل الإعلام المرئية.

4-5- العبارة الخامسة و الستون:

جدول رقم 74 يوضح استجابات الأفراد للعبارة رقم 65: الاحباط الناتج عن استعمال الطالب لتطبيق الانستغرام يزيد في انتشار العنف.

البدائل	التكرار	النسب المئوية	كا^2 الجدولية	كا^2 المحسوبة	درجة الحرية	مستوى الدلالة
معارض	15	17,9	9.210	10,500	2	0.01
محايد	39	46.4				
موافق	30	35.7				

يتضح من خلال استجابة الأساتذة نحو العبارة5 أن نسبة المجيبين بـ "محايد" تمثل النسبة الأكبر بـ47,6%، بينما نسبة الإجابة بـ "معارض" هي النسبة الأصغر حيث بلغت17,9%، أما نسبة الإجابة بـ "موافق" فقد كانت النسبة المتوسطة حيث بلغت 34,5%.

يلاحظ من خلال التحليل الإحصائي أن كا^2 الحسابية أكبر من كا^2 الجدولية التي تساوي 9.210عند درجة حرية2 و مستوى الدلالة 0.01، معنى ذلك أن العبارة دالة.و أنه توجد فروق بين استجابات الأساتذة حول العبارة الخامسة و الستون.

تضر الصور للحياة الخاصة للأشخاص بالصحة النفسية للطالب الجامعي، إذ يعمد الأشخاص غلى إظهار الجانب المشرق و المبهر من حياتهم، حيث يحس الطالب بالحنق و الغضب و السخط على المجتمع و الواقع و يؤدي به ذلك غلى ممارسة العنف.

4-6- العبارة السادسة و الستون:

جدول رقم 75 يوضح استجابات الأفراد للعبارة رقم 66: غياب القدوة في وسائل الاعلام يزيد في تبني الطالب لسلوك العنف

البدائل	التكرار	النسب المئوية	كا^2 الجدولية	كا^2 المحسوبة	درجة الحرية	مستوى الدلالة
معارض	10	11,9	9.210	33.429	2	0.01
محايد	22	26,2				
موافق	52	61,9				

يتضح من خلال استجابة الأساتذة نحو العبارة 66 أن نسبة المجيبين بـ "موافق" تمثل النسبة الأكبر بـ61,9%، بينما نسبة الإجابة بـ "معارض" هي النسبة الأصغر حيث بلغت11,9%، أما نسبة المجيبين بـ"محايد" فقد بلغت 26,2%

يلاحظ من خلال التحليل الإحصائي أن كا^2 الحسابية أكبر من كا^2 الجدولية التي تساوي 9.210عند درجة حرية2 و مستوى الدلالة 0.01، معنى ذلك أن العبارة دالة.و أنه توجد فروق بين استجابات الأساتذة حول العبارة السادسة و الستون.

تحتوي وسائل الإعلام على نماذج استهلاكية و سطحية بعيدة عن القيم الأخلاقية، و تورات القدوة الحسنة في ظل غياب الدعم مما جعل الطالب الجامعي يفتقد القدوة الحسنة مما يزيد في سلوك العنف.

4-7- العبارة السابعة و الستون:

جدول رقم 76 يوضح استجابات الأفراد للعبارة رقم 67: متابعة الطالب للمسلسلات التي تتركز على اوهام غير واقعية تساهم في ممارسته للعنف.

البدائل	التكرار	النسب المئوية	كا^2 الجدولية	كا^2 المحسوبة	درجة الحرية	مستوى الدلالة
معارض	10	11,9	9.210	51.929	2	0.01
محايد	15	17,9				
موافق	59	70,2				

يتضح من خلال استجابة الأساتذة نحو العبارة 67 أن نسبة المجيبين بـ "موافق" تمثل النسبة الأكبر بـ70,2%، بينما نسبة الإجابة بـ "معارض" هي النسبة الأصغر حيث بلغت11,9%، أما نسبة المجيبين بـ "محايد" فقد بلغت 17,9%

يلاحظ من خلال التحليل الإحصائي أن كا^2 الحسابية أكبر من كا^2 الجدولية التي تساوي 9.210عند درجة حرية2 و مستوى الدلالة 0.01، معنى ذلك أن العبارة دالة.و أنه توجد فروق بين استجابات الأساتذة حول العبارة السابعة و الستون.

تعج المسلسلات المعروضة في التلفزيون بالمشاهد الخادشة للحياء و غير الواقعية، التي تثير الاستغراب و السخرية، كما تؤثر المسلسلات على شخصية الطالب مما يبعده عن الواقع و يجعله يعيش في الأوهام و يتخذ رد فعل عنيف تجاه الوافع.

4-8- العبارة الثامنة و الستون:

جدول رقم 77 يوضح استجابات الأفراد للعبارة رقم 68: استعمال الطالب الدائم للفايسبوك يجعله متوترا بشكل يؤدي إلى ظهور السلوك العنيف لديه.

البدائل	التكرار	النسب المئوية	كا^2 الجدولية	كا^2 المحسوبة	درجة الحرية	مستوى الدلالة
معارض	9	10,7	9.210	22.357	2	0.01
محايد	31	36.9				
موافق	44	52.4				

يتضح من خلال استجابة الأساتذة نحو العبارة 68 أن نسبة المجيبين بـ "موافق" تمثل النسبة الأكبر بـ51,2%، بينما نسبة الإجابة بـ "معارض" هي النسبة الأصغر حيث بلغت10,7%، أما نسبة المجيبين بـ "محايد" فقد بلغت 38,1%

يلاحظ من خلال التحليل الإحصائي أن كا^2 الحسابية أكبر من كا^2 الجدولية التي تساوي 9.210عند درجة حرية2 و مستوى الدلالة 0.01، معنى ذلك أن العبارة دالة.و أنه توجد فروق بين استجابات الأساتذة حول العبارة الثامنة و الستون.

يعد الفايسبوك من بين أحد أهم الوسائل التي تؤدي إلى الإدمان لدى الطالب الجامعي، كما تفصله على الواقع، و تؤدي لتبنيه سلوكيات جديدة مثل العنف.

4-9- العبارة التاسعة و الستون:

جدول رقم 78 يوضح استجابات الأفراد للعبارة رقم 69: التطبيقات للألعاب الالكترونية العنيفة تجعل الطالب يقلد السلوك العنيف.

البدائل	التكرار	النسب المئوية	كا^2 الجدولية	كا^2 المحسوبة	درجة الحرية	مستوى الدلالة
معارض	3	3,6	9.210	91.500	2	0.01
محايد	12	14,3				
موافق	69	82,1				

يتضح من خلال استجابة الأساتذة نحو العبارة69 أن نسبة المجيبين بـ "موافق" تمثل النسبة الأكبر بـ82,1%، بينما نسبة الإجابة بـ "معارض" هي النسبة الأصغر حيث بلغت3,6%، أما نسبة المجيبين بـ "محايد" فقد بلغت 14,3%

يلاحظ من خلال التحليل الإحصائي أن كا^2 الحسابية أكبر من كا^2 الجدولية التي تساوي 9.210عند درجة حرية2 و مستوى الدلالة 0.01، معنى ذلك أن العبارة دالة.و أنه توجد فروق بين استجابات الأساتذة حول العبارة التاسعة و الستون.

يستعمل الطالب الجامعي مختلف الوسائل التكنولوجية التي تعج بتطبيقات الألعاب الإلكترونية التي ترتكز على العنف، و تزيد من توتر و تشنج اللاعب و يتأثر بها، و تؤدي به إلى ممارسة العنف.

4-10- العبارة السبعون:

جدول رقم 79 يوضح استجابات الأفراد للعبارة رقم 70 متابعة الطالب لبرامج لا تراعي الضوابط الاجتماعية تجعل الطالب عنيفا.

البدائل	التكرار	النسب المئوية	كا^2 الجدولية	كا^2 المحسوبة	درجة الحرية	مستوى الدلالة
معارض	9	10,7	9.210	38.786	2	0.01
محايد	21	25,0				
موافق	54	64,3				

يتضح من خلال استجابة الأساتذة نحو العبارة 70 أن نسبة المجيبين بـ "موافق" تمثل النسبة الأكبر بـ64,3%، بينما نسبة الإجابة بـ "معارض" هي النسبة الأصغر حيث بلغت10,9%، أما نسبة المجيبين بـ "محايد" فقد بلغت 25%

يلاحظ من خلال التحليل الإحصائي أن كا^2 الحسابية أكبر من كا^2 الجدولية التي تساوي 9.210عند درجة حرية2 و مستوى الدلالة 0.01، معنى ذلك أن العبارة دالة.و أنه توجد فروق بين استجابات الأساتذة حول العبارة السبعون.

يستعمل التلفزيون برامج مستوردة بعيد عن الرقابة و الضبط، لا تراعي الضوابط الاجتماعية الخاصة بمجتمع الطالب، مما يجعل هذا الاخير في بعد عن واقعه المعاش، و يصطدم بالواقع و يسلك بعنف تجاه مجتمعه.

4-11- العبارة الواحد و السبعون:

جدول رقم 80 يوضح استجابات الأفراد للعبارة رقم 71: سهولة القيام بالجريمة الالكترونية تساهم في تبني الطالب للسلوك العنيف.

البدائل	التكرار	النسب المئوية	كا^2 الجدولية	كا^2 المحسوبة	درجة الحرية	مستوى الدلالة
معارض	4	4,8	9.210	75.500	2	0.01
محايد	15	17.9				
موافق	65	77.4				

يتضح من خلال استجابة الأساتذة نحو العبارة71 أن نسبة المجيبين بـ "موافق" تمثل النسبة الأكبر بـ77.4%، بينما نسبة الإجابة بـ "معارض" هي النسبة الأصغر حيث بلغت4,8%، في حين بلغت نسبة المجيبين بـ "محايد" 17.9%.

يلاحظ من خلال التحليل الإحصائي أن كا^2 الحسابية أكبر من كا^2 الجدولية التي تساوي 9.210عند درجة حرية2 و مستوى الدلالة 0.01، معنى ذلك أن العبارة دالة.و أنه توجد فروق بين استجابات الأساتذة حول العبارة الواحد و السبعون.

حيث أصبحت الجريمة الإلكترونية ظاهرة اجرامية متطورة، يلجا لها الأشخاص لتفريغ عنفهم و سخطهم و غضبهم تجاه فئات مختلفة.

4-13- العبارة الثانية و السبعون:

جدول رقم 81 يوضح استجابات الأفراد للعبارة رقم 72: تكريس وسائل الإعلام للفوارق الاجتماعية يجعل الطالب عنيفا.

البدائل	التكرار	النسب المئوية	كا^2 الجدولية	كا^2 المحسوبة	درجة الحرية	مستوى الدلالة
معارض	8	9.5	9.210	24.929	2	0.01
محايد	31	36.9				
موافق	45	53.6				

يتضح من خلال استجابة الأساتذة نحو العبارة 72 أن نسبة المجيبين بـ "موافق" تمثل النسبة الأكبر بـ 53.6%، بينما نسبة الإجابة بـ "معارض" هي النسبة الأصغر حيث بلغت 9.3%، في حين بلغت نسبة المجيبين بـ "محايد" 36.9%.

يلاحظ من خلال التحليل الإحصائي أن كا2 الحسابية أكبر من كا2 الجدولية التي تساوي 9.210عند درجة حرية2 و مستوى الدلالة 0.01، معنى ذلك أن العبارة دالة. و أنه توجد فروق بين استجابات الأساتذة حول العبارة الثانية و السبعون.

حيث تعزز وسائل الإعلام المختلفة الفوارق الاجتماعية بين أفراد المجتمع، و تظهر الطبقات البورجوازية و الغنية و تهمش الطبقات الفقيرة و المتوسطة، مما يولد السخط و الغضب لدى الطالب من الطبقة الفقيرة و تجعله يلجأ للعنف.

4-14- النتائج النهائية للفرضية الرابعة:

- تفسر المقاربة المعرفية ظاهرة العنف لدى طلبة الجامعة بالرجوع إلى المضامين الإعلامية.

جدول رقم (82) يبين النتائج النهائية للفرضية الرابعة:

العبارة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الاستجابة الأكثر تكرارا	رتبة العبارة
مشاهدة أفلام العنف التي تعرضها وسائل الاعلام يؤدي بالطالب لممارسة العنف	2,79	,493	موافق	1
البرامج المقدمة في التلفزيون التي لا تتوافق مع قيم المجتمع تؤدي بالطالب لممارسة العنف	2,70	,597	موافق	3
ابراز الصحف لأخبار العنف اليومية يزيد في انتشار العنف لدى الطلبة	2,55	,718	موافق	6
تغييب دور الإذاعة في تهذيب السلوك يساهم في انتشار العنف لدى الطلبة	2,55	,648	موافق	5
الاحباط الناتج عن استعمال الطالب لتطبيق الانستغرام يزيد في انتشار العنف	2,18	,714	محايد	11
غياب القدوة في وسائل الاعلام يزيد في تبني الطالب لسلوك العنف	2,50	,703	موافق	8
متابعة الطالب للمسلسلات التي تتركز على اوهام غير واقعية تساهم في ممارسته للعنف	2,58	,698	موافق	4
استعمال الطالب الدائم للفايسبوك يجعله متوترا بشكل يؤدي إلى ظهور السلوك العنيف لديه	2,42	,680	محايد	10
التطبيقات للألعاب الالكترونية العنيفة تجعل الطالب يقلد السلوك العنيف	2,79	,493	موافق	1
متابعة الطالب لبرامج لا تراعي الضوابط الاجتماعية تجعل الطالب عنيفا	2,54	,685	موافق	7
سهولة القيام بالجريمة الالكترونية تساهم في تبني الطالب للسلوك العنيف	2,73	,546	موافق	2
تكريس وسائل الإعلام للفوارق الاجتماعية يجعل الطالب عنيفا	2,4405	,66498	محايد	9

يتبين من خلال المعالجة الإحصائية للمحور الرابع أن المقاربة المعرفية لتفسير ظاهرة العنف لدى طلبة الجامعة ترجع إلى المضامين الإعلامية و قد جاءت أغلب النتائج لصالح الفرضية الرابعة.

و هذا ما يعني لدى عينة البحث أن المضامين الإعلامية المفسرة للعنف لدى طلبة الجامعة هي المرتبة في العبارات التالية:

1- مشاهدة أفلام العنف التي تعرضها وسائل الاعلام يؤدي بالطالب لممارسة العنف.، و التطبيقات للألعاب الالكترونية العنيفة تجعل الطالب يقلد السلوك العنيف.

2-سهولة القيام بالجريمة الالكترونية تساهم في تبني الطالب للسلوك العنيف

3- البرامج المقدمة في التلفزيون التي لا تتوافق مع قيم المجتمع تؤدي بالطالب لممارسة العنف

4-متابعة الطالب للمسلسلات التي تتركز على اوهام غير واقعية تساهم في ممارسته للعنف

5-تغييب دور الإذاعة في تهذيب السلوك يساهم في انتشار العنف لدى الطلبة

6-ابراز الصحف لأخبار العنف اليومية يزيد في انتشار العنف لدى الطلبة

7-متابعة الطالب لبرامج لا تراعي الضوابط الاجتماعية تجعل الطالب عنيفا

8-غياب القدوة في وسائل الاعلام يزيد في تبني الطالب لسلوك العنف

9-تكريس وسائل الإعلام للفوارق الاجتماعية يجعل الطالب عنيفا

10-استعمال الطالب الدائم للفايسبوك يجعله متوترا بشكل يؤدي إلى ظهور السلوك العنيف لديه

11-الاحباط الناتج عن استعمال الطالب لتطبيق الانستغرام يزيد في انتشار العنف

حيث تعزز وسائل الإعلام بمختلف أشكالها العنف لدى الطالب الجامعي، حيث تؤثر على المجال المعرفي و الوجداني و السلوكي للطالب.

5-الإستنتاج العام:

بعد مناقشة الدراسة في ضوء فروض البحث و الدراسات السابقة نستنتج ما يلي:

5-1- تفسير النتائج المتعلقة بالمحور الأول:

و من خلال المحور الأول للاستمارة تبين أن مضامين الجامعة التي تسبب العنف فهي ناتجة عن السياسة التربوية و الطرق التعليمية المتبعة في الجامعة، و المقصود بالسياسة التربوية نظام الجامعة القاهر المتعلق بالتوقيت أو البرنامج أو بنظم الأدوات و الوسائل المستعملة، أما الطرق التعليمية المتبعة فتترجم بعلاقة الأستاذ بالطالب، دون الأخذ بعين الاعتبار آراء الطلاب، و أوضاعهم المختلفة و الفروق الفردية، علما بأن التعليم يقتضي معرفة مهارة الإصغاء لاقتراحات الطلاب، كما أن العقاب في أغلب الأحيان من أجل العقاب و تنفيس الغرائز العدوانية المكبوتة و ليس من أجل إصلاح الطلاب و بكلام آخر، أن العقاب يمارس كأمر نهائي دون تبريره أو تعليله. كما تترجم علاقة المعلم غير المتوازنة مع الطلاب بغياب الوقت المخصص للطلاب خارج نطاق الدرس أو الصف، و تكريس ساعات معينة لدرس أوضاع الطلاب و الاطلاع على مشاكلهم و تفهم حالاتهم من شأنه أن يخفف ظاهرة العنف، و من هذه العوامل أيضا رسوب الطلاب و توبيخهم أمام زملائهم بكلام لاذع و عدائي دون أن يدرك المعلم أن أسباب رسوبهم قد تكون عائدة أحيانا إلى أوضاعهم الاقتصادية و العائلية.

كما تبين أن الجامعات التي تتصف بجمال هندسي و مساحات خضراء و صالات رحبة تشهد عنفا أقل من تلك التي لا تلبي هذه الشروط، كما تبين أن العنف يزداد مع ازدياد عدد الطلاب في الجامعة أو الصف.

5-2- تفسير النتائج المتعلقة بالمحور الثاني:

و من خلال تحليل نتائج الإجابة على المحور الثاني من الاستمارة نجد أن تفسير برنو بتلهايم B.Bettelheim و تفسير لويس فيور Feuer من أقوى التفسيرات التي طرحت للعنف الطلابي فقد بنى بتلهايم تفسيره للعنف الطلابي على افتراض وجود خواء أخلاقي في حياة الشباب الجامعي الثائر، و بالتالي الإحساس

بضياع الحياة و تفاهتها. هذا الخواء الروحي و الفراغ الأخلاقي في حياة الطالب الجامعي يعوضان كما توحي بذلك تصورات الطلبة بتبني أهداف اجتماعية قريبة، ذات بريق أخلاقي وهاج كالاحتجاج على التميز بين الطلاب في القبول، أو بالثورة على النظام الاجتماعي القائم برمته في الجامعة.

بينما يقدم اويس ميثور تفسيرا آخر للعنف الطلابي، حيث توصل من خلال سلسلة من الدراسات التي نظمها و نفذها حول القضية إلى أن هناك ميلا ثابتا في سلوك الشباب إلى الرغبة في تحكيم هيمنة الأب و التحرر منها، و ذلك من خلال الثورة على القيم الثقافية القائمة على التسليم بهذه الهيمنة أخلاقيا و فعليا.

5-3- تفسير النتائج المتعلقة بالمحور الثالث:

و يتضح من خلال الإجابة على المحور الثالث أنه في بعض الأحيان فإن العنف بين الطلبة يرجع إلى سلوك غير مرغوب فيه يتنافى مع ديننا الحنيف و عاداتنا و ثقافتنا و القيم الاجتماعية التي نعمل بها فإننا نسمع بين حين و آخر أن هناك مشاجرات و عنف في إحدى الجامعات يعود السبب فيها إلى مشاكل بين عشيرتين و تنعكس هذه المشاكل على طلاب الجامعة، أو نتيجة الشللية بحيث تدفع مجموعة من الطلاب طالبا للقيام بإهانة طالب آخر لكونه متقدم دراسيا أو أن هنالك طالب تعرض لإحدى الفتيات بألفاظ أو عبر اتصال هاتفي بحيث يشتبك الأطراف فيما بينهم مما ينتج عن ذلك مشاجرات و عنف داخل حرم الجامعة. و قد يمتد هذا العنف خارج حرم الجامعة يصعب السيطرة عليه إلا بتدخل رجال الأمن أو الدرك لفض النزاع بين الطلاب و قد ينتج عن هذا العنف أن تقوم الأجهزة الأمنية و الجامعة بالتحقيق الذي يترتب عليه تحديد المسبب الأول الذي قام بهذا العنف لينال عقابه على مستوى القضاء أو على مستوى الجامعة. و الذي يؤدي في بعض الأحيان إلى فصل الطلبة من الجامعة.

5-4- تفسير النتائج المتعلقة بالمحور الرابع:

يتضح من خلال الإجابة على المحور الرابع أن وسائل الإعلام بكل أشكالها المقروءة و المكتوبة تلعب دورا مهما في تبني الطالب لسلوك العنف، خاصة في ظل تراجع قيم المجتمع، فهي تؤثر في شخصية الطالب

من الناحية المعرفية و الوجدانية و السلوكية من خلال ما تبثه من أفلام مليئة بمشاهد العنف، و برامج بعيدة عن قيم المجتمع، و الاطلاع الدائم و المستمر على وسائل التواصل الاجتماعي أظهر عديد الاضطرابات السلوكية الجديدة و من بينها العنف.

6-إقتراحات الدراسة:

من خلال الدراسة التي قمنا بها لمعرفة المقاربة المعرفية لتفسير ظاهرة العنف لدى طلبة الجامعة حسب أساتذة الجامعة تمكنا بالخروج بالاقتراحات التالية:

1- تكوين الأساتذة الجامعيين بما يحسن العلاقة البيداغوجية بين الأستاذ و الطالب، بعيدا عن الذاتية و النظرة الدونية.

2- مراجعة التكوين الجامعي و تجديده، و اعتماد طرائق تدريس مشوقة في نقل مضامين المقررات، بشكل يبعد الملل و الغموض و يفسح آفاق الشغل للطالب الجامعي.

3- معالجة الأفكار لدى الطالب و تصحيحها بشكل يسمح للطالب بالإبداع و التطلع لآفاق جديدة.

4-تدعيم الجامعة بمختلف الفضاءات الترفيهية، و فضاءات للتنافس الفكري، و تعديل شكل هندسة المدة الزمنية المخصصة للدراسة.

5-تعزيز القيم الثقافية المحافظة في المجتمع، و التشديد على الحد من العنف اللفظي السائد في المجتمع.

6- السماح بالتنوع الثقافي في المجتمع و فتح المجال للمنابر الثقافية، و الرياضية، و المكتبات العمومية.

7-الالتزام بالقيم الدينية السائدة داخل المجتمع، و تشجيع النماذج الاجتماعية الدينية المتوافقة مع روح التسامح داخل المجتمع، تعزيز الثقافة الدينية و الثقافة التاريخية داخل المساجد و الزوايا.

8- الحد من عرض أفلام العنف على وسائل الاعلام و تقديم برامج تتوافق مع قيم المجتمع، و مراقبة التطبيقات للألعاب الالكترونية العنيفة، و وضع قوانين تحد من القيام بالجريمة الالكترونية، تعزيز دور الإذاعة في تهذيب السلوك و الذوق العام.

خاتمة الدراسة:

يعتبر موضوع العنف لدى طلبة الجامعة من المواضيع التي احتلت مكانة في علم النفس و في علم النفس التربوي، و نالت حيزا كبيرا في بحوث التربويين، و تزداد أهمية دراسة هذا الموضوع من خلال العينة التي تناولناها و هي أساتذة الجامعة، و يعتبر العنف لدى طلاب الجامعة من المشكلات التي تعيق الجامعة عن أداء الدور المنوط بها المتمثل في صقل و تنمية شخصية الطالب، و نجاح وظيفة الجامعة مرتبط بعدة عوامل منها معالجة المشاكل التي تحدث داخلها، و عليه يجب تكريس كل القوى و الجهود و خلاصات العقول و المعارف، في محاولة القضاء عليه بشكل يخدم الطالب و يساعده على التوافق داخل الجامعة و من ثمة المجتمع.

هذه الظاهرة كغيرها من الظواهر يرى عديد العلماء أنه من إفرازات الجامعة، هذه المؤسسة التربوية التي أوكل إليها المجتمع مهمة تنشئة الأفراد و تطبيعهم وفقا لمتطلبات الواقع الاجتماعي و التربوي و السياسي و الاقتصادي، فيكتسب الطالب داخلها ردود الفعل المناسبة تجاه مواقف الحياة، و بالتالي فإن الطالب العنيف غالبا ما يكون طالبا لا يلق بالا لعواقب سلوك العنف داخل الجامعة سواء عليه أو على زملائه أو على الموظفين داخل الجامعة، فهو يمارس جميع أشكال العنف داخل الجامعة. إذ تنتشر هذه الظاهرة في ظل وجود الازدواجية في التعامل مع الطلبة، حيث يتمركز الأستاذ كعامل له دور مهم في ظهور هذه الظاهرة داخل الجامعة، فترك الحبل على الغارب للطالب و عدم محاسبته و التغاضي عن أخطائه، و نقص الرقابة يفسح له المجال لتجاوز جميع الضوابط المتعارف عليها في الجامعة خاصة إذا انفرط الحبل من الأستاذ أو إذا فشل في تفهيم الطالب للمقياس أو كان ذلك يفوق قدرات الطالب الذهنية خاصة في ظل توجيه غير مرغوب فيه مع غياب التكفل النفسي أو المرافقة البيداغوجية، هذا إضافة إلى نقص التحفيز في التكوين الجامعي الأمر الذي يجعل الطالب يشعر بفقدان الأمل مما يجعله يمارس العنف، خاصة و أن الطالب يحمل بين طياته بعض القناعات الفكرية التي تدفعه للفت الانتباه، إضافة إلى تكرار المواضيع التي تدرس للطلبة و التي تثير فيهم الملل مما يجعلهم أكثر عنفا، كما أن الطالب غالبا يحمل تصورا سلبيا في ذهنه عن الجامعة فيربطها

بالتسيب و غياب الرقابة و يبعدها كل البعد عن الجد و التعب، و لا يشعر بالإنتماء لها خاصة في غياب مشاعر للزمالة او الصداقة الحقيقتين، فإن كل قصور في وظيفة الجامعة يؤدي إلى تبني الطالب لسلوك العنف خاصة في ظل انعدام المرافق الثقافية و الترفيهية.

علاوة على ذلك فإن للمضامين الثقافية في المجتمع دور مهم في تبني الطالب للسلوك العنيف حيث يتعرض هذا الأخير داخلها إلى عدة مواقف و مشكلات جديدة تتحدد وفقها اتجاهاته نحو سلوك العنف، فالطالب يأتي إلى الجامعة مثقلا بتبعات الثقافة الموجودة داخل المجتمع ليصل إلى الجامعة بعديد السلوكات غير السوية منها غياب الأخلاق، التطرف الفكري و الثقافي، التعصب القبلي، التعصب الجهوي، الفراغ الاجتماعي، أو حتى استعمال اللغة العنيفة، فينتهج العنف كطريقة للتواصل في مختلف المواقف، فيكون الشخص المعنّف أحد الزملاء، إما بسبب اختلافه الفكري، أو بسبب ملابسه حتى، حيث أن الطالب يجد صعوبة في الانتماء لمجتمعه المتعدد الأعراف و القيم و العادات و التقاليد، المتميز بطبقات اجتماعية مسيطرة و تباعد اجتماعي بين أعضائه، المليء بالجرائم و التفاوت الاقتصادي و عدم الاستقرار السياسي و نقص فرص العمل، كل هذه العوامل منفردة أو مجتمعة توجه سلوك الطالب إلى العنف.

و خلال مسيرة الطالب في الحياة فإنه يتبنى بعض المضامين الدينية التي تحدد اتجاهه نحو العنف من غيره، فالطالب الجامعي من المفروض أن يكون على وعي بدينه، و الظاهر أن الطالب غير الملتزم بتعاليم الدين الإسلامي، المفرط فيه، غير الآبه بتكوين أخلاقياته و غير المتعلم للسيطرة على غضبه، معرض للتصرف بعنف، خاصة في ظل غياب النماذج الدينية المعتدلة في مجتمعه، في حين نجد طالبا آخر يبالغ في غلوه لمذهبه و أفكاره الدينية على حساب الآخرين و يتخذ من الممارسات الدينية و الرغبة في ممارسة الحدود الشرعية شماعة للأفعال العنيفة في الجامعة ضد زملائه أو غيرهم.

كما أن وسائل الإعلام لها دور فعال في تحديد سلوك الطالب تجاه العنف، فالبرامج و المسلسلات و الأفلام التي تبث على التلفاز تستثير خيال الطالب و تدفعه إلى تقمص الشخصيات التي يشاهدها خصوصا ما اتصل منها بالمغامرات و الحركة و العنف، و قد تتحول حالات التقليد و المحاكاة إلى ممارسة فعلية لأعمال العنف و ارتكاب

الجرائم، و من العلماء ما يطلق على هذا الصندوق العجيب اسم الأب الثالث، لتواجده في كل منزل، و ينجذب هؤلاء إلى التلفاز لأنه نافذة على العالم الآخر– العالم الغربي بصورة خاصة– بشكل تبتعد فيه عن الواقع المعاش للمشاهد و ترتسم في ذهنه أحلام عن حياة دون مشاكل و لا صعاب، ناهيك عن صور الحروب و الجرائم الموجودة بشكل يومي في وقتنا الحالي لدرجة ألفها الكبار و الصغار و لم تعد غريبة و لا نادرة، و نتج عن ذلك أن خفت مشاعر الاستنكار و الحسرة، في مقابل ذلك يبدو كل شيء ممكنا في سبيل السيطرة على ذهن المشاهد لدرجة وصلت فيها مشاهدة العراك بين اثنين يشبعان بعضهما سبا و ضربا و لطما لدرجة قد تصل إلى القتل فوق الحلبة مدعاة للمتعة، و هذا في ظل قلة برامج للتوعية و إن وجدت فإنها تعجز عن استمالة المشاهدين، أما فيما يخص الوسائل المقروءة فإن الصحف و الجرائد الأكثر تصفحا هي تلك التي تنفرد بنشر الجرائم و الأحداث العنيفة، و التي تساهم وسائل التواصل الاجتماعي الحديثة بسرعة انتشارها.

و أخيرا نرجو أن تساهم هذه الدراسة و لو بقليل في إثراء معلومات المهتمين بموضوع المقاربة المعرفية لتفسير ظاهر العنف لدى طلبة الجامعة، و الذي يمكن على أساسه التطرق إلى دراسات أخرى مكملة و ذلك بدراسة متغيرات أخرى، و هذا للوصول إلى دراسات عملية تفيدنا و تفيد الجميع.

قائمة المراجع

قائمة المراجع:

1-المصادر:

- القرآن الكريم

2- الكتب العربية:

1- أحمد محمد حسين الدغشي، نظرية المعرفة في القرآن الكريم و تضميناتها التربوية، المعهد العالمي للفكر الإسلامي، دار الفكر للطباعة و التوزيع و النشر، دمشق، سوريا.ط1، 2004

2- إسماعيل قيرة و أخرون (2004)، التهميش و العنف الحضري، منشورات مخبر الإنسان و المدينة، جامعة منتوري قسنطينة، الجزائر.

3- السيد رمضان (بدون سنة)، مدخل إلى رعاية الأسرة والطفولة (النظرية والتطبيق)، المعهد العالي للخدمة الاجتماعية، الإسكندرية.

4- المنجي الزايدي (2007)، ثقافة الشارع، دراسة سوسيوثقافية في مضامين ثقافة الشباب، مركز النشر الجامعي، تونس.

5- أمارتيا صن (2008)، الهوية و العنف وهم المصير الحتمي، ترجمة سحر توفيق، عالم المعرفة، الكويت، يونيو.

6- أميرة منصورة و يوسف علي (1999)، محاضرات في قضايا السكان و الأسرة و الطفولة، الإسكندرية، المكتب الجامعي الحديث.

7- إجلال اسماعيل حلمي (1995)، العنف الأسري، دار قباء للطباعة و النشر، القاهرة.

8- أحمد زايد و آخرون (2005)، العنف: المفهوم و الأنماط و العوامل، سلسلة مفاهيم، الأسس العلمية للمعرفة، ع2، المركز الدولي للدراسات المستقبلية و الاستراتيجية، القاهرة.

9- أوسيوف (1990)، أصول علم الاجتماع، دار التقديم، موسكو.

10- إيتين ج. كروغ و رفاقه (2002)، التقرير العالمي حول العنف و الصحة، منظمة الصحة العالمية جنيف، ط1، مصر.

11- الديوان الوطني للإحصائيات، الجزائر بالأرقام، رقم 31، نشرة 2002.

12- باترسون، س.هـ، (1990)، نظريات الإرشاد والعلاج النفسي، القسم 2، ترجمة حامد عبد العزيز الفقي، ط2، الكويت: دار القلم.

13- باربرا ويتمر (2007)، الأنماط الثقافية للعنف، ترجمة ممدوح يوسف عمران، عالم المعرفة، مارس، الكويت.

14- بطرس البستاني (1997)، محيط المحيط، ساحة الصلح للنشر، بيروت.

15- بودون، وآخرون (1986)، المعجم النقدي لعلم الاجتماع، ترجمة: سليم حداد، المؤسسة الجامعية للدراسات والنشر، بيروت، ط 01.

16- بيير بورديو (1994)، العنف الرمزي (بحث في أصول علم الإجتماع التربوي)، ترجمة نظير جاهل، المركز الثقافي العربي،ط1، ، بيروت، لبنان.

17- تهاني محمد عثمان منيب وعزة محمد سليمان (2007)، العنف لدى الشباب الجامعي، الرياض، جامعة نايف العربية للعلوم الأمنية.

18- جميل صليبيا (1982)، معجم الفلسفة، دار العلم للملايين، بيروت، لبنان.

19- جمعة سيد يوسف(2001)، النظريات الحديثة في تفسير الأمراض النفسية، القاهرة: دار الغريب يوسف.

20- جودت بني جابر(2004)، علم النفس الاجتماعي، ط1، مكتبة دار الثقافة للنشر و التوزيع، عمان، الأردن.

21- جودت عزت عطوي (2007)، أساليب البحث العلمي، دار الثقافة للنشر و التوزيع، عمّان، الأردن.

22- حامد عبد السلام زهران (1997)، الصحة النفسية والعلاج النفسي، ط 3، د.ب: عالم الكتب.

23- حمدي الكنيسي (1995)، ثقافة الشباب، نقلا عن المنظمة العربية للتربية و الثقافة و العلوم: الثقافة و القوى البشرية، تونس.

24- خليل أحمد خليل (1984)، المفاهيم الأساسية في علم الاجتماع، دار الحداثة للطباعة و النشر و التوزيع، ط1.

25- زيادات عادل (2007) ، استطلاع العنف الجامعي، جامعة اليرموك، أربد، الأردن.

26- سعد المغربي، تعاطي الحشيش: دراسة نفسية اجتماعية، دار المعارف، القاهرة.

27- سامية حسن الساعاتي (1983)، الجريمة و المجتمع، بحوث في علم الاجتماع الجنائي، دار النهضة العربية للطباعة والنشر، لبنان، بيروت، ط2.

28- صلاح الدين شروخ (2003)، منهجية البحث العلمي للجامعيين، دار العلوم للنشر و التوزيع.

29- صلاح مصطفى الفوال (1988)، مناهج البحث في العلوم الاجتماعية، دار غريب للطباعة و النشر.

30- طه عبد الرحمن (2017)، سؤال العنف بين الائتمانية و الحوارية، المؤسسة العربية للفكر و الحوار، مكتبة مؤمن غريش، ط1، بيروت.

31- عبد الرحمن العيسوي (1993)، الطفولة و المراهقة: أسسها النفسية و الفيزيولوجية، دار العلوم العربية للطباعة و النشر، بيروت، ط1.

32- عبد اللطيف محمد خليفة (1998)، دراسات في علم النفس الاجتماع (مجلد1)، مصر: دار قباء للطباعة والنشر والتوزيع.

33- عبد الرحمن الوافي (2011)، في سيكولوجية الإنسان و المجتمع، دار هومة الطباعة و النشر و التوزيع، الجزائر.

34- عدلي محمد السمري (2002)، الاتجاهات النظرية و المنهجية الحديثة في العنف الاجتماعي، قسم على الاجتماع، كلية الآداب، مصر.

35- علي عبد القادر قهوجي (1984)، علم الإجرام و العقاب، دار النهضة العربية، بيروت.

36- علي محمد المكاوي (2002)، الإنسان و البيئة و الصحة، دراسات في علم الاجتماع، دار النصر للنشر، القاهرة.

37- فريق من الاختصاصين (1975)، المجتمع و العنف، ترجمة إلياس زحلاوي، منشورات وزارة الثقافة الإرشاد القومي، دمشق.

38- فضيل دليو و آخرون (1995)، الجامعة تنظيمها و هيكلتها، مجلة الباحث الاجتماعي، قسنطينة، العدد الأول.

39- فوزي أحمد بن دريدي (2007)، العنف لدى التلاميذ في المدارس الثانوية الجزائرية، الرياض، جامعة نايف العربية للعلوم الأمنية، مركز الدراسات و البحوث.

40- فوزي عبد الخالق و علي إحسان شوكت(2007)، طرق البحث العلمي المفاهيم و المنهجيات و تقارير نهائية، المكتب العربي الحديث، عمان، الأردن.

41- كمال عبد الحميد زيتون (2004)، منهجية البحث التربوي و النفسي من المنظور الكمي و الكيفي,

42- كمال محمد محمد عويصة (1996)، سيكولوجية الطفولة، دار الكتب العلمية، بيروت، لبنان.

43- ماري ماكموران و ريتشارد هوارد (2012)، الشخصية و اضطراباتها و العنف، ترجمة عبد المقصود عبد الكريم، المركز القومي للترجمة، ط1، ، القاهرة ، مصر.

44- محمد أيوب الشحيمي (1994)، مشاكل الأطفال: كيف نفهمها؟، مكتبة الطفل النفسية والتربوية، دار الفكر اللبناني، بيروت، ط 1.

45- محمد شحاتة و آخرون (2004)، علم النفس الجنائي، دار غريب للطباعة و النشر و التوزيع، القاهرة.

46- محمد بن بكر الرازي (1986)، مختار الصحاح، المكتبة العصرية ، بيروت، ط1.

47- محمد الجوهري و آخرون (1995)، المشكلات الاجتماعية، دار المعرفة الجامعية، القاهرة، ط1.

48- محمد بن عبد الله (2010)، سيكوباتولوجيا الشخصية المغاربية، ديوان المطبوعات الجامعية، قسم علم النفس و علوم التربية، كلية العلوم الاجتماعية، جامعة وهران، الجزائر.

49- محمد عوض عبد السلام (1986)، الفعل الاجتماعي عند بارسونز –دراسة تحليلية نقدية–، دار المطبوعات الجديدة المنصورة.

50- محمد محجوب و أخرون (2005)، العنف السياسي و الاجتماعي قراءات و دراسات انثروبولوجية، ط1، دار الثقافة العامة، الإسكندرية.

51- محمد مسلم (2004)، منهجية البحث العلمي، ط3، دار الغرب للنشر و التوزيع، وهران، الجزائر.

52- محمود يوسف الشيخ (2007)، مشكلات تربوية معاصرة، دار الفكر العربي، القاهرة.

53- محمود سعيد الخولي (2006)، "العنف في مواقف الحياة اليومية: النطاقات والتفاعلات"، دار مكتبة الإسراء، القاهرة.

54- مراد زعيمي (2006)، مؤسسات التنشئة الاجتماعية، منشورات باجي مختار، عنابة.

55- معتز سيد عبد الله (2005)، العنف في الحياة الجامعية، منشورات مركز البحوث و الدراسات النفسية، القاهرة.

56- معتز سيد عبد الله ومحمود السيد عبد الرحمان (1994)، إعداد مقياس الأفكار اللاعقلانية للأطفال و المراهقين، د.ط، القاهرة: مكتبة الأنجلو مصرية– القاهرة.

57- مصطفي حجازي (1986)، التخلف الاجتماعي: مدخل إلى سيكولوجية الإنسان المقهور، الدراسات الإنسانية، معهد الإنماء العربي، لبنان، ط 4.

58- مصطفى حدية (1995)، الشباب و مشكلات الاندماج، منشورات كلية الآداب و العلوم الإنسانية، الرباط، المملكة المغربية.

59- مصطفى عبد المجيد كارة (1985)، مقدمة في الانحراف الاجتماعي، ط1، معهد الإنماء العربي، بيروت.

60- مصطفى عبد القادر(2004)، الشباب بين الطموح الإنتاجي و السلوك الاستهلاكي، المؤسسة الجامعية للدراسات و النشر، ط1، بيروت.

61- مولاي علي الزهرة، دور الأستاذ الجامعي في غرس روح المقاولاتية لدى الطالب الجامعي، جامعة البليدة.

62- ميلود سفاري (2000)، الأسس المنهجية في توظيف الدراسات السابقة، ديوان المطبوعات الجامعية، الجزائر.

63- نزيه حمدي وآخرون (1997)، التكيف و رعاية الصحة النفسية، عمان، جامعة القدس المفتوحة.

64- نخبة من أساتذة علم الاجتماع (1988)، المرجع في مصطلحات العلوم الاجتماعية، دار المعرفة الجامعية، الإسكندرية.

65- نورة قنيفة (د.ت.)، الكتابات الجدارية في الوسط الجامعي-الوجه الآخر للعنف الرمزي-، مقال الكتروني.

66- يسر يعاد (1994)، الإرهاب بين التحريم و المرض، دار المعرفة الجامعية، الإسكندرية.

2- الكتب الأجنبية:

1- Bernard deray et Claude louzoun (1997), les traumatismes dans les psychisme et la culture. édition Eress.

2- Chérifa (Bouatta), traumatisme, réaction et prise en charge psychologie. revue annuelle éditée par la société algérienne, n"8,1999/2000.

3- C.L.strauss (1979) , la voie des masques. Ed: Plon.

4- Clinard, B.M. (1971), Anomie and Deviant Behavior, New York; The Free Press.

5- G.ALBERT, (2000), LES FONDENENTS DE RECHERCHE ENSELOGIE CONTEMPORAINE, ED PLON PARIS.

6- jean luis le run, les mécanismes psychologique de la violence.

7- Larousse, dictionnaire encyclopédique, librairie larousse. France, 1988,Tome 10

8- Murray CJL, Lopez AD. The Global Burden of Disease: a comprehensive assessment of mortality and disability from diseases, injuries and risk factors in 1990 and projected to 2020. Cambridge, MA, Harvard School of Public Health, 1996 (Global Burden of Disease and Injury Series, Vol.I.(

9- MINARCK etienne : Les 50 Mots Clés de la Psychologie .

10- O.C.D.E: Education et vie Active, Paris, 1977, in27

11- Robert (p), Dictionnaire, le Robert analphabetique et analogique de la langue française. Société du nouveau le ver S.N.P 1997.

12- T.WALHAIM (2001): LA MEHODOLOGIE EN QUESTION ED., GALLIMARD, PARIS.

13- UNESCO (1970): Planification de l'Education, Bilan, Problèmes et Perspectives, UNESCO, Paris.

3- الرسائل الجامعية:

1- أحمد مصطفى العتيق و حاتم عبد المنعم أحمد (1994)، البيئة و العنف، دراسة لبعض دلالات البيئية لاحتمالية السلوك العنيف لدى عينة من الشباب المصري، المؤتمر العالمي لحل الصراع.

2- حسام جابر احمد (1997)، مؤسسات التنشئة الاجتماعية و مشكلة العنف بين الشباب دراسة ميدانية لعينة من الشباب الجامعي في مدينة بني سويف، رسالة ماجستير، كلية الآداب، قسم علم الاجتماع.

3- محمود الصباغ (2007)، أسباب عنف الطلاب داخل الجامعات الأردنية، دراسة غير منشورة، أكاديمية الشرطة الملكية، دائرة التحضير و الدراسات، عمان.

4- نادر خطاطبة (2007)، ظاهرة شغب الطلاب داخل حرم جامعة اليرموك، دراسة استطلاعية، رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة اليرموك، اربد، الأردن.

5- هادي محمد طوالبة (2013)، أسباب انتشار ظاهرة العنف الطلابي لدى طلبة جامعة اليرموك واقتراحات حلها من وجهة نظر الطلبة، دراسات، العلوم التربوية، المجلّد 40 ، ملحق4.

6- محمود السيد عبد الرحمان ومعتز سيد عبد الله (1994)، الأفكار اللاعقلانية لدى الأطفال والمراهقين و علاقتها بكل من حالة و سمة القلق ومركز التحكم، دراسات نفسية، المجموعة 4، العدد : 3، رابطة الأخصائيين النفسانيين – رانم.

7- علي موسى رابح (2012) ، الإصلاح الجامعي و منطق تجديد البنى الاجتماعية المهنية في الجزائر: المقاولة كفئة اجتماعية معرفية، مجلة الآداب و العلوم الاجتماعية، مجلة دورية علمية محكمة تصدر عن كلية الآداب و العلوم الاجتماعية، العدد الثامن جوان ، منشورات جامعة سعد دحلب البليدة.

4- الملتقيات الجامعية:

1- بشير معمرية و إبراهيم ماحي (2003)، أبعاد السلوك العدواني و أزمة الهوية لدى الشباب الجامعي، العنف و المجتمع مداخل معرفية متعددة، أعمال الملتقى الدولي الأول، جامعة بسكرة،10/9 مارس 2003.

2- جابر نصر الدين و الطاهر إبراهيمي (2003)، العنف الرمزي في ضوء الكتابات الحائطية (دراسة وصفية تحليلية)، العنف و المجتمع مداخل معرفية متعددة، أعمال الملتقى الدولي الأول، جامعة بسكرة، 10/9 مارس 2003.

3- زين الدين مصمودي(2003)، مدخل نقدي لتفسير ظاهرة العنف من خلال التنشئة الاجتماعية بين تبريرات الواقع و الأنموذج المعياري، العنف و المجتمع مداخل معرفية متعددة، أعمال الملتقى الدولي الأول، جامعة بسكرة،10/9 مارس 2003.

4- زينب دهيمي(2011)، بعض مظاهر العنف الذي تمارسه الطالبات المقيمات في الوسط الجامعي، ملتقى وطني حول العنف في الوسط الجامعي، جامعة خنشلة.

5- عبد القادر بوخروفة، التكفل النفسي لأطفال ضحايا العنف: الهلال الأحمر الجزائري، وقائع الملتقيات الجهوية سكيكدة، تيارت، تاغيت.

6- عدلي محمود سمري (2002)، العنف بين الشباب، الندوة السنوية السابعة: الشباب مستقبل مصر، القاهرة.

5-المجلات العلمية:

1- أوموسى ذهبية و موساوي فاطمة الزهراء (2015)، الضبط الاجتماعي وعلاقته بعنف الطالبات المقيمات بالحي الجامعي، مجلة البحوث والدراسات العلمية جامعة المدية الدكتور يحيى فارس، ع9،ج 1. جوان.

2- أحمان لبنى، المقاربة المعرفية لاضطرابات الشخصية، مجلة الحقوق و العلوم الإنسانية، جامعة باتنة.

3- حليمة قادري (2015)، اتجاه طلبة الجامعة نحو العنف في الحي الجامعي دراسة ميدانية، مجلة البحوث و الدراسات الإنسانية، العدد 2015/11، جامعة 20 أوت 1955، سكيكدة.

4- رتيبة طايبي (2012)، البطالة و علاقتها بالهجرة غير الشرعية للشباب الجزائري، مجلة الآداب و العلوم الاجتماعية، مجلة دورية علمية محكمة تصدر عن كلية الآداب و العلوم الاجتماعية، العدد الثامن جوان ، منشورات جامعة سعد دحلب البليدة.

5- سميحة نصر عبد الغني (2003)، العنف في الحياة اليومية في المجتمع المصري، المجلة الجنائية القومية ع2، مج46، المركز القومي للبحوث الاجتماعية و الجنائية، القاهرة.

6- سيد أحمد نقاز (2012)، ظاهرة العنف داخل المجتمع الجزائري، مجلة الآداب و العلوم الاجتماعية، كلية الآداب والعلوم الاجتماعية، جامعة سعد دحلب البليدة، لعدد الثامن جوان.

7- كمال الدين العقون(2012)، المشكلة التربوية في عصر العولمة، مجلة الآداب والعلوم الاجتماعية، مجلة دورية علمية محكمة تصدر عن كلية الآداب والعلوم الاجتماعية، العدد الثامن جوان 2012، منشورات جامعة سعد دحلب البليدة.

8- كمال الحوامدة (2007)، العنف الطلابي في الجامعات الأردنية الرسمية والخاصة من وجهة نظر الطلبة فيها، مجلة العلوم الإنسانية، جامعة محمد خيضر بسكرة، ع 12، نوفمبر.

9- محمد عبد الظاهر الطيب ومحمد عبد العال الشيخ (1990)، الأفكار اللاعقلانية لدى عينة من طلاب الجامعة وعلاقتها بالجنس و التخصص الأكاديمي، بحوث المؤتمر السنوي السادس لعلم النفس في مصر، المجلد: 9، الجزء: 1، القاهرة: الجمعية المصرية للدراسات النفسية.

10- سامية ابريعم (2015)، مجلة الدراسات والبحوث الاجتماعية، جامعة الشهيد حمة لخضر الوادي، العدد 21 سبتمبر.

7- **الجرائد:**

8- سلطان مناع العمري، (2007)، مشكلات الطالب الجامعي، جريدة الرياض، ع4.

9- نمر حلمي (1999)، قضية الشباب، صحيفة الأهرام، القاهرة، 1999.11.14.

7- المواقع الإلكترونية:

1- رجاء مكي و سامي عجم (2008)، إشكالية العنف: العنف المشرع و العنف المدان، المؤسسة الجامعية للدراسات و النشر و التوزيع، بيروت، لبنان، ط1، (كتاب إلكتروني منتدى سور الأزبكية www.Books4all.net)).

2- علي سموك، ظاهرة العنف في المجتمع الجزائري،www-aranthropos-com.cdn.ampproject.orgأخر إطلاع2019/10/5 16:20.

3- نسيمة عجاج http://www.djazairess.com/alfadjr/110372 .تاريخ 2016/10/26.

4- زكرياء يحيى لال (2013)، العنف في عالم متغير، جامعة أم القرى، مكة المكرمة، ص 6، كتاب إلكتروني محمل من الموقع: https://uqu.edu.sa تاريخ التحميل: 2013/11/2 على الساعة: 11:02.

الملاحق

ملحق رقم 01

السؤال المطروح على العينة الاستطلاعية

الجـمهوريـــــــة الجزائريـــــــة الديمقراطيـــــــــة الشعبيـــــــة

وزارة التعليـــــــــــم العالـــــــي و البحـث العلمـــــــــي

جـــــــامعـة العربـي بـن مهيـدي أم البواقـــــــي

كليـــــــــة العلوم الاجتماعيـة و الإنسانيـــــة

قســـــــــم العلـــــــــوم الاجتماعيـــة

شعبـــــــة علـــم النفـــــــــس

المقاربة المعرفية لتفسير ظاهرة العنف لدى طلبة الجامعة

الأستاذ (ة) الفاضل (ة):

نطرح بين أيديكم السؤال المفتوح لبحث علمي لدراسة استطلاعية بعنوان " المقاربة المعرفية لتفسير ظاهرة العنف لدى طلبة الجامعة"، و ذلك للحصول على شهادة دكتوراه علوم، أرجو التكرم بقراءة السؤال و الإجابة عليه.

علما أن هذه الوثيقة تستعمل فقط لغرض الدراسة العلمية.

مع تقديري و شكري لكم و لحسن تعاونكم

الباحثة : خولة حكيم

أولا: محور البيانات الأولية:

1- الجنس: ذكر ( )، أنثى ( ).

2- الرتبة: أستاذ التعليم العالي( )، أستاذ محاضرأ( )، أستاذ محاضر ب( )، أستاذ مساعد أ( )، أستاذ مؤقت( )

3- التخصص:.....

ثانيا: أجب على السؤال التالي:

من وجهة نظرك ماهي المضامين التي تقدمها الجامعة و ما هي المضامين الثقافية و الدينية و الإعلامية السائدة في المجتمع و التي لها دور تفسير العنف لدى طلبة الجامعة؟

-.....

-.....

-.....

-.....

-.....

-.....

-.....

-.....

-.....

ملحق رقم 02

الاستمارة الأولية

الجـمهوريـــــــة الجزائريـــــة الديمقراطيـــــــــة الشعبيـــــــة

وزارة التعليـــــــــــم العالـــــــي و البحـث العلمـــــــــي

جـــــــامعـة العربـي بـن مهيـدي أم البـواقـــــــي

كليـــــــــة العلوم الاجتماعيـة و الإنسانيـــــة

قـســـــــم العلـــــــــوم الاجتماعيـــة

شعبـــــــة علـــم النفـــــــــس

تـحكيم استمـــــــــــارة

السيد (ة) الدكتور(ة):.....

يسعدني و يشرفني أن تكون أحد الأساتذة المحكمين لهذه الاستمارة لدراسة ميدانية بعنوان " **المقاربة المعرفية لتفسير ظاهرة العنف لدى طلبة الجامعة** من وجهة نظر أساتذة الجامعة " للحصول على دكتورا علوم في علم النفس التربوي، و هذا نظرا لخبرتكم الواسعة في هذا المجال.

لذلك أرجو من سيادتكم التكرم بالاطلاع على عبارات هذه الاستمارة، و إبداء رأيكم فيها من حيث دقتها و ملاءمتها لموضوع الدراسة، و مدى انتمائها لمجالات الدراسة التي وردت فيها، و ذلك بوضع علامة (√) أمام الاختيار المناسب وإن كانت تحتاج إلى تعديل فآمل من سيادتكم اقتراحه بغية أخذه بعين الاعتبار، علما أن الاستمارة مكونة من 5 محاور بنيت وفق الفرضية العامة التالية:

– تفسر المقاربة المعرفية ظاهرة العنف لدى الطالب الجامعي بالرجوع إلى المضامين المكونة للجوانب الفكرية و المعرفية لشخصية الطالب.

و تنبثق عن الفرضية العامة الفروض الجزئية التالية:

1– تفسر المقاربة المعرفية ظاهرة العنف لدى طلبة الجامعة بالرجوع إلى مضامين الجامعة.–من وجهة نظر أساتذة الجامعة.–

2– تفسر المقاربة المعرفية ظاهرة العنف لدى طلبة الجامعة بالرجوع إلى المضامين الثقافية. –من وجهة نظر أساتذة الجامعة.–

3– تفسر المقاربة المعرفية ظاهرة العنف لدى طلبة الجامعة بالرجوع إلى المضامين الدينية. –من وجهة نظر أساتذة الجامعة.–

4– تفسر المقاربة المعرفية ظاهرة العنف لدى طلبة الجامعة بالرجوع إلى المضامين الإعلامية. –من وجهة نظر أساتذة الجامعة–.

مع تقديري و شكري لكم و لحسن تعاونكم

التعاريف الإجرائية:

إن التعريفات الإجرائية لمصطلحات الدراسة هي كالآتي:

6-1- مفهوم المقاربة المعرفية:

يقصد بذلك مجموع الجوانب الفكرية و المعرفية التي تسهم بشكل مباشر في تكوين الشخصية بصفة عامة و شخصية الطالب الجامعي بصفة خاصة، و تأتي من بين مصادر تكوين هذه الشخصية في جانبها المعرفي المضامين التكوينية التي تطرحها المؤسسة التربوية الجامعة، المؤسسة الثقافية، المؤسسة الدينية، و المؤسسة الإعلامية.

6-2- مفهوم تفسير:

التفسير هو الهدف الثاني للبحث العلمي بعد الوصف، و نقوم في هذه الدراسة بتعليل حدوث ظاهرة العنف لدى طلبة الجامعة و تحديد أسبابها و العوامل السابقة التي أدت إلى وقوعها، و بالتالي القدرة على التنبؤ الدقيق لوقوع الظاهرة أو ما يترتب عليها بحسب صحة الصيغة التفسيرية للمقاربة المعرفية.

6-3- مفهوم ظاهرة العنف:

ظاهرة العنف في هذه الدراسة هي جملة من النماذج السلوكية و الأنماط العلائقية السائدة في الجامعة يقوم بها الطلبة و التي تتميز بالممارسة التي تؤدي إلى إلحاق الأذى المعنوي أو اللفظي أو الجسدي، ضد أنفسهم أو أحد زملائهم أو أحد أساتذتهم أو الإداريين، أو ممتلكاتهم الشخصية أو الاعتداء على قوانين الجامعة أو المرافق الجامعية، و هذه السلوكات أصبحت تظهر بصفة تلقائية و أكثر انتشارا و تكرارا.

6-4- مفهوم طلبة الجامعة:

هو التلميذ الحاصل على شهادة البكالوريا و الذي يكون سنه على الأقل ثمانية عشر عاما، يلتحق بالمؤسسة التربوية الجامعة، و يصبح طالبا للعلم، تستغرق الدراسة فيها على الأقل مدة ثلاث سنوات تنتهي بحصول الطالب الناجح على شهادة في التخصص.

الأستاذ (ة) الفاضل (ة):

نطرح بين أيديكم الاستمارة الموجهة لبحث علمي بعنوان " المقاربة المعرفية لتفسير ظاهرة العنف لدى طلبة الجامعة من وجهة نظر أساتذة الجامعة"، و ذلك للحصول على دكتورا علوم، أرجو التكرم بقراءة كافة عبارات الاستمارة و الإجابة عليها و ذلك بوضع علامة (√) في المربع الذي ترى أنه يعبر عن رأيكم، و نرجو منكم الإجابة على كل العبارات.

علما أن هذه الاستمارة تستعمل فقط لغرض الدراسة العلمية.

مع تقديري و شكري لكم و لحسن تعاونكم...

ضع علامة (√) أمام الاختيار المناسب لكل عبارة من العبارات التالية:

– أرى أن العنف لدى طلبة الجامعة يرجع إلى ما يلي:

المحور الأول: البيانات الأولية:

السن: أقل من 30 سنة أكثر من 30 سنة

الجنس: ذكر أنثى

الخبرة المهنية: أقل من 16 سنة أكثر من 16 سنة

المستوى الأكاديمي: ليسانس ماجستير دكتورا

الكلية: أدبي علمي

المحور الثاني: المقاربة المعرفية لتفسير ظاهرة العنف لدى طلبة الجامعة بالرجوع إلى الجامعة:

العبارة	أبدا	نادرا	أحيانا	غالبا	دائما	يقيس	لايقيس
1– عدم وضوح القوانين الرادعة لسلوك العنف.							
2– معاكسة الطالبات تؤدي إلى ظهور العنف.							
3– عدم سماح الأساتذة للطلبة بالغش يدفعهم إلى العنف.							
4– عدم قدرة الاستاذ على إدارة التشويش داخل القسم يؤدي إلى ظهور العنف.							
5– عدم قدرة أعوان الأمن على فض الشجارات يزيد في ظهور العنف.							
6– الفض السلمي للمشاجرات دون اتخاذ الاجراءات القانونية مع الطلبة يؤدي إلى العنف.							

7- التصور السلبي للجامعة في ذهن الطالب يعزز فكرة اللجوء إلى سلوك العنف.							
8- التنظيم الداخلي للإطعام يساهم في ظهور العنف.							
9- تسيير الإيواء داخل الإقامات الجامعية يؤدي إلى العنف.							
10- عدم فهم الطالب لمحتوى المقياس يجعله يفتعل السلوكات العنيفة.							
11- دخول الغرباء إلى الجامعة بهدف التسكع يؤدي إلى العنف.							
12- فشل الطالب في تكوين صداقات يفسر سلوكه العنيف.							
13- عدم شعور الطالب بانتمائه للجامعة التي يدرس بها يفسر لجوءه إلى مختلف أشكال العنف .							
14- توجيه الطالب لتخصص غير مرغوب فيه يؤدي به إلى العنف.							
15- عدم وجود أخصائيي الصحة النفسية لمرافقة الطالب في إدارة مشاكله يؤدي به إلى العنف.							
16- الاكتظاظ داخل الاقسام يزيد في احتقان الطلبة.							
17- الشكل الهندسي لبناء الجامعة يزيد فرص حدوث العنف بين الطلبة.							
18- عدم وجود كاميرات للمراقبة يسهل على الطالب القيام بالسلوك العنيف.							
19- الرغبة في جلب الانتباه يفسر لجوء الطالب إلى السلوك العنيف.							
20- عدم وجود أماكن للترفيه بالجامعة تدفع الطالب إلى السلوكات العنيفة							

المحور الثالث: المقاربة المعرفية لتفسير ظاهرة العنف لدى طلبة الجامعة بالرجوع إلى المضامين الثقافية لمجتمع الطالب:

العبارة	أبدا	نادرا	أحيانا	غالبا	دائما	يقيس	لايقيس
1- غياب القيم داخل مجتمع الطالب يفسر ظاهرة العنف.							
2- التطرف من طرف الطالب لفكر يجعله يسلك العنف تجاه الفكر الآخر.							

3- ارتداء الطالب للباس غير محتشم يجعله مصدرا للعنف.							
4- تعصب الطالب لقبيلته تفسر بروز العنف بين الطلبة.							
5- التعصب الجهوي لدى الطالب يدفع به إلى العنف.							
6- وجود العنف اللفظي في لغة الطالب يفسر انتشار العنف بين الطلبة.							
7- اختلاط الطالب بالأشخاص العنيفين يؤدي به إلى سلوك العنف.							
8- نقص انشغال الطالب في الاعمال الاجتماعية يفسر لجوءه إلى العنف.							
9- البطالة تؤدي بالطالب إلى سلوك العنف.							
10- التباعد الفكري بين الأجيال يؤدي بالطلبة إلى العنف.							
11- التمايز الطبقي لصالح طلاب الطبقات الغنية يفسر ظهور العنف بين الطلبة.							
12- رغبة الطالب الذكر في السيطرة تجعله يلجأ إلى العنف.							
13- انتشار الجريمة في مجتمع الطالب تفسر لجوءه للعنف.							
14- البيئة الايكولوجية للمدينة تؤثر على تبني الطالب لسلوك العنف.							
15- الهزات السياسية التي يتعرض لها المجتمع تؤدي إلى تبني الطالب للعنف.							
16- ضعف المستوى الاقتصادي للطالب يفسر ظاهرة العنف.							
17- نقص ثقافة ممارسة الرياضة تؤدي بالطالب للعنف							
18- الظروف السكنية السيئة للطالب تؤدي به إلى العنف.							
19- غياب المواطنة لدى الطالب تؤدي به إلى العنف.							
20- التهميش السياسي للطاقة الشبانية تؤدي بالطالب للعنف.							

المحور الرابع: المقاربة المعرفية لتفسير ظاهرة العنف لدى طلبة الجامعة بالرجوع إلى مضامين المؤسسة الدينية

العبارة	أبدا	نادرا	أحيانا	غالبا	دائما	يقيس	لايقيس
1- التطرف لمذهب دون آخر يجعل الطالب عنيفا تجاه							

متبني المذاهب الأخرى.							
2- عدم الاهتمام بالقيم الأخلاقية داخل مجتمع الطالب يدفعه للعنف.							
3- عدم الالتزام الديني يجعل الطالب يسلك بعنف.							
4- التقليد لرجال الدين العنيفين يجعل الطالب عنيفا.							
5- تكوين اتجاهات ايجابية للعنف عن طريق الخطاب الضمني في المساجد يسهم في زيادة العنف لدى الطالب.							
6- عدم تعلم السيطرة على الغضب حسب تعاليم الدين الإسلامي يؤدي بالطالب للعنف.							
7- غياب النماذج الاجتماعية الدينية المتوافقة مع روح المجتمع يسهم في انتشار العنف عند الطلبة.							
8- تقديم المبررات الشرعية للفعل العنيف يساهم في انتشار العنف بين الطلبة.							
9- ضعف الوازع الديني لدى الطالب يزيد في انتشار العنف.							
10-الرغبة في تطبيق حدود الشريعة الاسلامية يزيد في أعمال العنف بين الطلبة.							
11-تقديس العنف في بعض الأديان يؤدي إلى العنف.							

المحور الرابع: المقاربة المعرفية لتفسير ظاهرة العنف لدى طلبة الجامعة بالرجوع إلى مضامين المؤسسة الإعلامية:

العبارة	أبدا	نادرا	أحيانا	غالبا	دائما	يقيس	لايقيس
1- مشاهدة أفلام العنف يؤدي بالطالب للعنف.							
2- البرامج المقدمة في التلفزيون التي لا تتوافق مع قيم المجتمع تؤدي بالطالب للعنف.							
3- ابراز الصحف لأخبار العنف اليومية يظيد في انتشار العنف لدى الطلبة.							
4- تغييب دور الإذاعة في تهذيب السلوك الانساني يساهم في انتشار العنف لدى الطلبة.							

5- الاحباط الناتج عن اتصال الطالب بتطبيق الانستغرام يزيد في انتشار العنف.							
6- غياب القدوة في وسائل الاعلام يزيد في تبني الطالب لسلوك العنف.							
7- متابعة الطالب للمسلسلات التي تتركز على اوهام بعيدة عن الواقع تساهم في انتشار العنف.							
8- اتصال الطالب الدائم بالفايسبوك يجعله متوترا بشكل يؤدي إلى سلوك العنف.							
9- التطبيقات للألعاب الالكترونية العنيفة تجعل الطالب عنيفا.							
10- متابعة الطالب لبرامج المصارعة تجعل الطالب عنيفا							
11- سهولة القيام بالجريمة الالكترونية تساهم في تبني الطالب للعنف.							

الاقتراحات:

.....

.....

.....

.....

.....

ملحق رقم 03

قائمة الأساتذة المحكمين

الأساتذة	التخصص	الرتبة
قيدوم صليحة	تسيير الموارد البشرية	أستاذ محاضر ب
تيلاييج نوارة	علم النفس	أستاذ محاضر ب
أحمد زرزور	علم النفس التربوي	أستاذ محاضر
عداد وسام	علو م التربية	أستاذ محاضر أ
قنيفة نورة	تسيير موارد بشرية	أستاذ مساعد
كوكب الزمان بليردوح	علم النفس	أستاذ محاضر أ.
سامية أبريعم	علم النفس العيادي	أستاذ محاضر
جغبوب دلال	علم النفس	أستاذ محاضر أ
اسماء سعادو	علم النفس الاجتماعي	أستاذ محاضر ب
شوشان عمار	علم النفس	أستاذ محاضر أ

ملحق رقم 04

الاستمارة النهائية

الجـمهوريـــة الجزائريـــــة الديمقراطيـة الشعبيـــة

وزارة التعليـــم العالـي و البـحـث العلمـــــــــي

جـــامعـة العربـي بـن مهيـدي أم البـواقـــــــي

كليـــــــة العلوم الاجتماعيـة و الإنسانيـــة

قـســـــم العلـــــــوم الاجتماعيـــة

شعبـــــــة علـــم النفـــــــس

استمارة دراسة حول المقاربة المعرفية لتفسير ظاهرة العنف لدى طلبة الجامعة

الأستاذ (ة) الفاضل (ة):

نطرح بين أيديكم الاستمارة الموجهة لبحث علمي بعنوان " المقاربة المعرفية لتفسير ظاهرة العنف لدى طلبة الجامعة من وجهة نظر أساتذة الجامعة"، و ذلك للحصول على دكتوراه علوم، أرجو التكرم بقراءة كافة عبارات الاستمارة و الإجابة عليها و ذلك بوضع علامة (√) في المربع الذي ترى أنه يعبر عن رأيكم، و نرجو منكم الإجابة على كل العبارات.

علما أن هذه الاستمارة تستعمل فقط لغرض الدراسة العلمية البحتة و الإجابات محل سرية و أمن تام.

مع تقديري و شكري لكم و لحسن تعاونكم.

من إعداد الطالبة: من إشراف الاستاذ:

خولة حكيم أ.د. زين الدين مصمودي

khawla.hakime@gmail.com

0557584563

البيانات الأولية:

الجنس: ذكر أنثى

السن :.....

الرتبة العلمية:.....

الخبرة:.....

القسم:.....

التخصص:.....

ضع علامة (√) أمام الاختيار المناسب لكل عبارة من العبارات التالية:

البعد الأول: المقاربة المعرفية لتفسير ظاهرة العنف لدى طلبة الجامعة بالرجوع إلى مضامين الجامعة:

العبارة	موافق	محايد	معارض
1- تلقين بعض الأساتذة لطلابهم أفكارا متطرفة تجعل الطالب يمارس العنف.			
2- عدم انسجام الوحدات التي تدرس في الجامعة تولد عنفا رمزيا لدى الطلبة.			
3- عدم اعتماد طرائق تدريس مشوقة في نقل مضامين المقررات تؤدي بالطالب إلى تبني السلوك العنيف.			
4- عدم تمكن الاستاذ من مهارة تقديم مضمون المحاضرة بشكل تفاعلي يؤدي إلى ظهور العنف لدى الطلبة.			
5- تكرار المواضيع التي تدرس للطلبة تثير فيهم الملل مما يجعلهم أكثر عنفا.			
6- طرح الأساتذة لبعض الأفكار التي لا علاقة لها بالدرس تجعل بعض الطلبة أكثر إنفعالا.			
7- التصور السلبي للجامعة في ذهن الطالب يعزز فكرة اللجوء إلى السلوك العنيف.			
8- العلاقة البيداغوجية بين الأستاذ و الطالب غير التربوية الناتجة عن التنافر المعرفي تجعل الطالب ميالا لممارسة العنف.			
9- غموض مضامين بعض المقررات الجامعية تجعل الطالب يمارس العنف.			
10- تشدد بعض الأساتذة في تعاملهم مع الطلبة تؤدي بالطالب لممارسة العنف.			
11- الازدواجية في التعامل مع الطلبة تجعل البعض منهم يمارس العنف.			
12- الذاتية في تقويم أعمال الطلبة تؤدي بالبعض منهم لممارسة العنف.			
13- عدم شعور الطالب بانتمائه للجامعة التي يدرس بها يفسر لجوءه إلى مختلف أشكال العنف.			
14- عدم توفر الجامعة على فضاءات للتنافس الفكري بين الطلبة تجعل البعض منهم يمارس العنف.			
15- النظرة الدونية التي يعتمدها بعض الأساتذة مع الطلبة تجعلهم يمارسون العنف.			
16- شكل هندسة المدة الزمنية المخصصة للتكوين الجامعي قد تجعل الطالب يمارس العنف.			
17- شعور الطالب بعدم تناسب التصميم الهندسي للفضاء الجامعي مع قناعاته			

الفكرية يجعله ميالا لممارسة العنف.			
18- نقص التحفيز في التكوين الجامعي يجعل الطالب يشعر بفقدان الأمل مما يجعله يمارس العنف.			
19- الرغبة في لفت الانتباه نظرا لبعض القناعات الفكرية داخل الحرم الجامعي يفسر لجوء الطالب إلى السلوك العنيف.			
20- غياب الفضاءات الترفيهية في الحرم الجامعي يدفع بالطالب إلى السلوكات العنيفة.			
21- شعور الطالب بتعارض بعض المضامين الجامعية مع اعتقاداته يجعله يمارس العنف.			

البعد الثاني: المقاربة المعرفية لتفسير ظاهرة العنف لدى طلبة الجامعة بالرجوع إلى المضامين الثقافية:

العبارة	موافق	محايد	معارض
22- عدم الإلتزام بالقيم الثقافية المحافظة في المجتمع يفسر انتشار ظاهرة العنف لدى الطلبة.			
23- تطرف الطالب لاتجاه ثقافي متطرف يجعله يسلك مسلكا عنيفا ضد الاتجاهات الأخرى.			
24- النزعة الطائفية القبلية المتعلقة بإلغاء الآخر تجعل الطالب عنيفا.			
25- تعصب الطالب لمرجعية ثقافية معينة يفسر بروز العنف بين الطلبة.			
26- الانغلاق الفكري يشعر الطالب أنه دائما على حق مما يدخله في العنف مع الآخرين.			
27- العنف اللفظي السائد في لغة الطالب نتيجة قناعة ثقافية يفسر انتشار العنف بين الطلبة.			
28- اختلاط الطالب بالأشخاص العنيفين يؤدي به إلى سلوك العنف.			
29- رفض الطالب الانتماء إلى منابر ثقافية كالمسرح تجعله ميالا لممارسة العنف.			
30- ثقافة الاستعلاء تجعل الطالب يمارس العنف ضد زملائه في الجامعة.			
31- الاختلاف الثقافي بين الأجيال داخل المجتمع يؤدي بالطلبة إلى ممارسة العنف.			
32- التمايز الثقافي لصالح طلاب الطبقات الغنية يفسر ظهور العنف بين			

الطلبة.			
33- رغبة الطالب في السيطرة على الرفاق نتيجة بعض الأنماط الثقافية السائدة في المجتمع تجعله يلجأ إلى العنف.			
34- انعدام الإطلاع على ثقافة الآخرين يجعل الطالب ميالا للعنف.			
35- البيئة الايكولوجية للفضاءات المحيطة بالجامعة تؤثر على تبني الطالب للسلوك العنيف.			
36- غياب ثقافة المطالعة المستمرة لدى الطالب الجامعي يجعل سلوكه يقترب من العنف.			
37- الجمود الفكري مقابل التجديد تجعل الطالب يمارس العنف.			
38- نقص ثقافة ممارسة الرياضة تؤدي بالطالب للعنف.			
39- افتقاد الثقافة السائدة داخل المجتمع للبعد الجمالي تجعل الطالب ميالا لممارسة العنف.			
40- غياب الشعور بالانتماء لدى الطالب لمشروع المجتمع تؤدي به إلى ممارسة العنف.			
41- ثقافة رفض الآخر سببا يؤدي بالطالب لممارسة العنف.			
42- بعض الزملاء يكونون عند الطالب قناعة فكرية عنيفة نظرا لانتمائهم لتيارات فكرية مقتنعة بممارسة العنف.			
43-افتقاد القدرة على التواصل الطبيعي مع الآخر يجعل الطالب ميالا لممارسة العنف.			
44-الفكر الانعزالي المفرط نظرا لقناعة ثقافية داخل الجامعة تجعل الطالب يمارس العنف.			
45- شعور الطالب بالتضارب في الهوية المرتبطة بالواقع الثقافي السائد في المجتمع تجعله يمارس العنف.			

البعد الثالث: المقاربة المعرفية لتفسير ظاهرة العنف لدى طلبة الجامعة بالرجوع إلى المضامين الدينية:

العبارة	موافق	محايد	معارض
46- التطرف لمذهب ديني دون آخر يجعل الطالب عنيفا تجاه متبني المذاهب الأخرى.			

47- شعور الطالب بإنحراف المجتمع نظرا لقناعة دينية تجعله أقرب لممارسة العنف.			
48- الابتعاد الكلي عن الالتزام بالقيم الدينية السائدة داخل المجتمع يجعل الطالب يدخل في عنف مع بعض الطلبة.			
49- تقليد نماذج متطرفة من بعض رجال الدين يجعل الطالب يمارس العنف مع من يخالف قناعاته.			
50- طرح بعض المنابر الدينية أفكارا متطرفة تجعل الطالب يمارس العنف.			
51- بعض الطلبة يشعرون بضرورة ممارسة العنف على كل من يخالفهم في القناعات الدينية.			
52- غياب النماذج الاجتماعية الدينية المتوافقة مع روح التسامح داخل المجتمع في بعض الأحيان يسهم في انتشار العنف عند الطلبة.			
53- تقديم المبررات الشرعية الوهمية للفعل العنيف يساهم في انتشار العنف بين الطلبة.			
54- ضعف الوازع الديني لدى الطالب يجعله يقترب من ممارسة العنف.			
55- التأويل الخاطئ لبعض النصوص الدينية تجعل الطالب يمارس العنف.			
56- التعامل الانتقائي مع التراث الديني يكون قناعات لدى الطالب لممارسة العنف.			
57- القراءات التراثية الدينية المبتورة من سياقها التاريخي تكون عند الطالب قناعة تدفعه لممارسة العنف.			
58-الرفض المطلق للنصوص الدينية تجعل الطالب يمارس العنف ضد زملائه في الجامعة.			
59- افتقاد فكر التسامح يجعل الطالب يمارس العنف ضد زملائه.			
60- عدم قبول الاختلاف في شكل اللباس داخل الجامعة يجعل بعض الطلبة يمارسون العنف.			

البعد الرابع: المقاربة المعرفية لتفسير ظاهرة العنف لدى طلبة الجامعة بالرجوع إلى المضامين الإعلامية:

العبارة	موافق	محايد	معارض
61- مشاهدة أفلام العنف التي تعرضها وسائل الاعلام يؤدي بالطالب لممارسة العنف.			

62- البرامج المقدمة في التلفزيون التي لا تتوافق مع قيم المجتمع تؤدي بالطالب لممارسة العنف.			
63- ابراز الصحف لأخبار العنف اليومية يزيد في انتشار العنف لدى الطلبة.			
64- تغييب دور الإذاعة في تهذيب السلوك يساهم في انتشار العنف لدى الطلبة.			
65- الاحباط الناتج عن استعمال الطالب لتطبيق الانستغرام يزيد في انتشار العنف.			
66- غياب القدوة في وسائل الاعلام يزيد في تبني الطالب لسلوك العنف			
67- متابعة الطالب للمسلسلات التي تتركز على اوهام غير واقعية تساهم في ممارسته للعنف.			
68- استعمال الطالب الدائم للفايسبوك يجعله متوترا بشكل يؤدي إلى ظهور السلوك العنيف لديه.			
69- التطبيقات للألعاب الالكترونية العنيفة تجعل الطالب يقلد السلوك العنيف.			
70- متابعة الطالب لبرامج لا تراعي الضوابط الاجتماعية تجعل الطالب عنيفا.			
71- سهولة القيام بالجريمة الالكترونية تساهم في تبني الطالب للسلوك العنيف.			
72-تكريس وسائل الإعلام للفوارق الاجتماعية يجعل الطالب عنيفا.			

ملحق رقم 05 **قائمة أساتذة كلية العلوم الاجتماعية**

الرتبة	الاسم و اللقب		
استاذ	بن زروال فتيحة	بوعامر أحمد زين الدين	بوزيد نبيل
	مصمودي زين الدين	قنيفة نورة	ابريعم سامية
	ضيف ليندة	بن نوار صالح	
أستاذ محاضر " أ "	بن قايد قصبة تبورة	بوضرسة زهير	فضال نادية
	دنبري لطفي	خلاصي مراد	بخوش وليد
	بن عبيد عبد الرحيم	زرزور أحمد	زروالي وسيلة
	العمراوي زكية	بورني نسيم	عامر نورة
	فضلون الزهرة	توافق سميرة	معدن شريفة
	كربوش هشام	عداد وسام	سخسوخ حسان
	قالي جنات	قاسي سليمة	بوزيد ابراهيم
	منايفي ياسمينة	بليردوح كوكب الزمان	سالم نصيرة
	العايب نورة	بوشامة باديس	
أستاذ محاضر " ب "	بارة خير	سعادو أسماء	قيدوم صليحة
	تلايج نوارة	بن عيسى فريدة	بوريو نضيرة
	عروج فضيلة	حفيظي ليليا	جغبوب دلال
	قادري عادل	شياب محمد امين	لطرش حليمة
	وشان مريم	ناجي عايدة	ومان محمد التوفيق
	حيواني كريمة	شنافي عبد المالك	اليزيد نذيرة
	خمار زديرة	بن حسين سمير	نصراوي صباح
	بطاطاش راضية	العايب خميسة	بوريو شفيقة
	لقان حسينة		
أستاذ مساعد " أ "	مسعودي طارق	الحسني ابتسام	ايت عمر مزيان فوزي
	عجرود صباح	ميمش صباح	نوار سامية
	كحل عينو ياسين	موزاوي عبد الحكيم	بوعلي بديعة
أستاذ مساعد "ب"	زروالة هاجر	عبدلي وليد	حساني اسماعيل
	بوقادوم حمزة		

ملحق رقم 06

قائمة أساتذة كلية العلوم الانسانية.

الرتبة	الاسم و اللقب		
أستاذ	زغدود جغلول	بوجلال عبد الله	صاري أحمد
	نايلي نفيسة		
أستاذ محاضر " أ"	العمري عبد الوهاب	وسار نوال	حجام الجمعي
	بومشطة نوال	بن حيدة يوسف	عيواج عذراء
	حنون نزهة	رحموني لبنى	عمراني زهير
	صيد عادل	بوعزيز زهير	
	بن زردة توفيق	جفافلة نور الدين	خالد عبد الوهاب
أستاذ محاضر " ب"	علاق أمينة	فضلون أمال	جعفري نبيلة
	بومشعل يوسف	محمد غزالي	تنيو سمية
	خلالفة زينب	جلامة عبد الوحيد	قرباش بلقاسم
	بن عبد عبد المؤمن ابراهيم		
	بولعام بلال	العايب كوثر	بوعنان اسماء
	مسيلي ياسين	قوجيل نور العابدين	مليك محمد
أستاذ مساعد " أ"	نايلي حسين	قنيفة ايناس	بوطبة عمار
	رضا نوال	ماضوي مريم	بن زايد فريد
	حناش فهيمة	الوافي صليحة	خليل موسى
	بوالصوف فضيل	زعيم نجود	سالمي سلاف
	عاشور هناء		
	بن زطة سليم	تواتيت نسرين	لكحل طارق سمير
	مجة وهيبة	هوشات سامي	قاتل إلهام
أستاذ مساعد "ب"	مرزوقي نور الدين		

ملحق رقم 07

قائمة أساتذة كلية الآداب و اللغات.

الرتبة	الاسم و اللقب		
أستاذ	دكدوك بلقاسم	فوغالي باديس	حمبلي فاتح
	عيكوس الأخضر	قدور سكينة	العلمي المكي
	لراوي العلمي	طوطاو رزيقة	
أستاذ محاضر	عاشور الزهراء	لقمان شاكر	بليردوح ثليثة
	بن موناح بلقاسم	الوافي سامي	غنام رشيد
	كعب حاتم	كنوز صابر	مرجانة بوحوش
	نابي نسيمة	سوالمية حفيظة	محوي رابح
	بوترعة صالح	بوجملين مصطفى	بوغنوط روفية
	بن سويكي يمينة	بوحلايس سلاف	
أستاذ مساعد	عداد راضية	عيطو لمياء	عياط مواهب
	أمقران أمنة	بارودي سميرة	بديار الشافعي
	بلخير هشام	بن جاب الله أنيسة	بروش حسناء
	بودوخة عيسى	ادريسي سمير	جلول البشير
	درامنية فريدة	فاضل دلال	حفناوي شيخة
	حمداوي سعيدة	كبوسي هندة	خلدون دلولة
	كلاتمة خديجة	لغرام عبد الجليل	ماي أمال
	مرزوق الشريف	مسعودي جمعة	نجعوم يوسف
	سعودي يمينة	سالم عبد الباسط	بن نابت سمير
	خليفي سميحة	بعزيز سمير	بلغول شهرة
	بن عبد السلام بوبكر	قوراري السعيد	كعبش ريمة
	نسيمة بوعصيدة	صالح زيتون	نسيمة غضبان