الجمهورية الجزائرية الديمقراطية الشعبية
وزارة التعليم العالي والبحث العلمي
جامعة العربي بن مهيدي – أم البواقي–
كلية العلوم الاجتماعية والانسانية

قسم العلوم الاجتماعية
تخصص علم النفس الاجتماعي

رقم التسجيل:.....
الرقم التسلسلي:.....

تفسير ظاهرة العنف في الجامعات الجزائرية من طرف هيئة التدريس

دراسة ميدانية بجامعة العربي بن مهيدي –أم البواقي–

أطروحة مقدمة لنيل شهادة دكتوراه علوم في علم النفس الاجتماعي

إعـــداد الطالب:
سامي مقلاتي

إشـــــراف الأستاذ الدكتور:
زين الدين مصمودي

أعضاء لجنة المناقشة:

الاسم واللقب	الرتبة العلمية	الجامعة	الصفة
أ.د أحمد زين الدين بوعامر	أستاذ التعليم العالي	جامعة أم البواقي	رئيسا
أ.د زين الدين مصمودي	أستاذ التعليم العالي	جامعة أم البواقي	مشرفا
أ.د علي صباغ	أستاذ التعليم العالي	جامعة قسنطينة	عضوا
أ.د محمد أوبلقاسم حسيني	أستاذ التعليم العالي	جامعة قسنطينة	عضوا
د. وليد بخوش	أستاذ محاضر "أ"	جامعة أم البواقي	عضوا
د. سامية ابريعم	أستاذ محاضر "أ"	جامعة أم البواقي	عضوا

السنة الجامعية: 2017/2016

شكـــر وعرفـــــان

لله الحمد والشكر على كرمه وفضله أن وفقني لإتمام هذا العمل، وله نحتسب هذا العمل المتواضع ونرجو منه أن يتقبله منا ويحتسبه لنا في ميزان حسناتنا وميزان من أعاننا على إتمام هذا العمل.

ثم إنه من باب شكر الله على فضله أن يشكر المرء من تفضل من خلقه بتوجيه أو نصح أو أي نوع من المساعدة في إنجاز هذه الدراسة بشكل مباشر أو غير مباشر، وبهذا الخصوص يتقدم الطالب الباحث بأسمى عبارات الشكر والتقدير للأستاذ الدكتور **زين الدين مصمودي** على ما قام به من رعاية أكاديمية، ومن دعم نفسي ومعنوي للطالب وصبر اقتضته مواكبة الدراسة طوال المدة التي استغرقتها، فلك مني أستاذي الفاضل أسمى عبارات الشكر والعرفان، وجزآك الله عنا خير جزاء وجعله الله في ميزان حسناتك وينفعك به يوم لا ينفع لا مال ولا بنون.

والشكر موصول إلى صفوة أساتذتي أعضاء لجنة المناقشة الأستاذ الدكتور أحمد زين الدين بوعامر، و الأستاذ الدكتور علي صباغ، و الأستاذ الدكتور محمد أوبلقاسم حسيني، والدكتور وليد بخوش، والدكتورة سامية ابريعم على تفضلهم بقبول مناقشة هذه الأطروحة، وأهل الفضل عليا اللذين غمروني بالنصح والتوجيه، وإلى دفعة 2009 لمدرسة الدكتوراه في العلوم الاجتماعية بجامعة أم البواقي من أساتذة وطلبة على روح التعاون، وإلى طلبة قسم علم النفس، وإلى كل أساتذة وعمال قسم العلوم الاجتماعية بجامعة العربي بن مهيدي.

"رَبِّ أَوْزِعْنِي أَنْ أَشْكُرَ نِعْمَتَكَ الَّتِي أَنْعَمْتَ عَلَيَّ وَعَلَى وَالِدَيَّ وَأَنْ أَعْمَلَ صَالِحًا تَرْضَاهُ وَأَصْلِحْ لِي فِي ذُرِّيَّتِي إِنِّي تُبْتُ إِلَيْكَ وَإِنِّي مِنَ الْمُسْلِمِينَ" الأحقاف 15

صدق الله العظيم

ملخص الدراسة:

تناولت الدراسة التي بين أيدينا تفسير هيئة التدريس لظاهرة العنف في الجامعات الجزائرية، وقد تكونت عينة الدراسة من 118 أستاذا جامعيا بكليتي العلوم الإنسانية والاجتماعية وكلية العلوم الدقيقة وعلوم الطبيعة والحياة بجامعة العربي بن مهيدي بأم البواقي حيث اتبع في انجاز البحث المنهج الوصفي، ولتحقيق أهداف الدراسة تم إعداد استبانة تكونت بصورتها النهائية من (48) فقرة موزعة على خمسة عوامل هي: العوامل الاجتماعية والنفسية والأكاديمية، والعلاقة بين الطلبة وهيئة التدريس، العلاقات بين الطلبة.

وقد توصلت نتائج الدراسة إلى أن أسباب العنف متعددة؛ منها ما يرجع للعوامل الإجتماعية كالتنشئة الاجتماعية، ومنها ما يرجع للعوامل النفسية كالاضطرابات العاطفية والنفسية عند الطلبة، وكذلك العوامل الأكاديمية، والعلاقة بين الطلبة وهيئة التدريس وعلاقة الطلبة فيما بينهم.

كما أظهرت الدراسة أن أبرز المشكلات التي تعود لأسباب أكاديمية تتعلق بإدارة الجامعة، وضعف التشريعات المتعلقة بالمجالس التأديبية، وعدم العدالة في تعامل أعضاء الهيئة التدريسية، أما فيما يتعلق بعامل العلاقات بين الطلبة فقد اتفق معظم الأساتذة على ارتباط ظاهرة العنف بافتقاد الطلبة للبعد الأخلاقي، وسرعة الغضب في التعامل بين الطلبة وضعف لغة الحوار بينهم.

وختمت الدراسة بمجموعة من المقترحات العامة التي يراها الطالب مهمة للحد من ظاهرة العنف في الجامعات.

Résumé:

Cette étude a pour objectif d'expliquer le phénomène de la violence dans l'université Algérienne par le staff pédagogique, sur un échantillon formé de 118 enseignants universitaires à travers les trois facultés à l'université larbi ben Mhidi d'Oum-El-Bouaghi : sciences humaines et sociales, sciences exactes et sciences de la nature et de la vie.

Pour atteindre ces objectifs, nous nous sommes basés sur une méthodologie descriptive et sur un outil adéquat qui est un questionnaire formé de 48 items qui couvrent les cinq facteurs qui sont : les facteurs sociaux, psychologiques et académiques, les relations entre étudiants et comité pédagogique, et enfin relation entre étudiants.

L'étude a abouti aux résultats suivants : les causes de la violence sont divers, voir les facteurs sociaux comme la socialisation, facteurs psychiques et émotionnelles comme irritabilité, facteurs académiques comme l'inégalité dans le comportement du comité pédagogique, administratives comme la faiblesse de la législation concernant les conseils de disciplines ; en ce qui concerne les relations entre étudiants, la majorité des enseignants sont en accord sur la corrélation entre le phénomène de la violence et l'absence de la dimension éthique chez les étudiants et la mauvaise communication entre eux.

Enfin, l'étude a été clôturée par un ensemble de propositions générales que l'étudiant voit qu'elles sont importantes pour mettre fin au phénomène de la violence dans les universités.

فهـــــرس المحتويـــــات

شكر وتقدير

ملخص الدراسة باللغة العربية

ملخص الدراسة باللغة الفرنسية

فهرس الجداول

مقدمة..... أ،ب،ج

القسم الأول: الجانب النظـــــري للدراسة

الفصل الأول: الإطار المفاهيمي للدراسة

I. مشكلة البحث.....06

II. فرضيات الدراسة.....10

III. أهمية الدراسة.....11

IV. أهداف الدراسة.....12

V. المفاهيم الإجرائية.....13

VI. الدراسات السابقة.....16

الفصل الثاني: العنـــــــــــــف

أولا: مفاهيمـــه، جذوره ونشأتـــــه

تمهيد.....67

I. مفهوم العنف.....70

II. الجذور التاريخية للعنف.....76

III. نظرة الإسلام للعنف.....78

IV. دوافع العنف.....83

V. أنواع العنف.....91

VI. الأسباب العامة المؤدية إلى العنف.....95

ثانيا: العنف؛ تغيرات العصر وأثره على الجامعة

تمهيد.....99
I. المفاهيم والمصطلحات ذات الصلة بالعنف.....102
II. أشكال العنف.....111
III. العوامل المؤدية للعنف في الجامعات.....116
IV. النظريات المفسرة للعنف الطلابي.....127
V. تغيرات العصر وتأثيراتها على القيم لدى الشباب الجامعي.....148

الفصل الثالث: الجـــــــــــــامعـــــــة

أولا: تعريفها، تاريخها ودورها في المجتمع

تمهيد.....160
I. تعريف الجامعة.....162
II. نشأة الجامعة عبر التاريخ.....163
III. أهداف الجامعة ومهامها.....166
IV. دور الجامعة في المجتمع.....174
V. أزمة التعليم في الجزائر.....176

ثانيا: هيئة التدريس في الجامعة الجزائرية

تمهيد.....181
I. دور عضو هيئة التدريس.....181
II. كفاءات هيئة التدريس.....186
III. تقويم أداء وترقية أعضاء هيئة التدريس.....191

القسم الثاني: الجانب الميدانـــــــي للدراســـــة

الفصل الرابع: الإطار المنهجـــــي للدراســـــة

تمهيد.....196
I. المنهج.....197

II. الدراسة الاستطلاعية.....197
III. الدراسة الأساسية.....199
IV. أدوات الدراسة وخصائصها السيكوميترية.....200
V. الأساليب الإحصائية.....205

الفصل الخامس: عرض نتائج الدراسة ومناقشتها

I. عرض النتائـــج وفـــق الفرضيـــات
- عرض نتائج الفرضية الأولي.....208
- عرض نتائج الفرضية الثانية.....219
- عرض نتائج الفرضية الثالثة.....228
- عرض نتائج الفرضية الرابعة.....239
- عرض نتائج الفرضية الخامسة.....246

II. مناقشة النتائج وتفسيرها على ضوء فرضيات الدراسة
- مناقشة وتفسير نتائج الفرضية الأولى.....257
- مناقشة وتفسير نتائج الفرضية الثانية.....259
- مناقشة وتفسير نتائج الفرضية الثالثة.....261
- مناقشة وتفسير نتائج الفرضية الرابعة.....262
- مناقشة وتفسير نتائج الفرضية الخامسة.....264

III. خلاصة عامة للدراسة.....265
IV. توصيات.....266

المراجع

الملاحق

فهـــــرس الجـــــداول

الرقم	المحتـــــــــــوى	الصفحة
01	جدول يبين خصائص العين حسب التخصصات	200
02	جدول يبين آراء المحكمين على فقرات الاستبيان	202
03	جدول يبين معاملات الارتباط بين درجة كل بند والمحور الذي ينتمي إليه	203
04	جدول يبين معاملات الارتباط بين درجة كل محور والدرجة الكلية للأداة	204
05	جدول يوضح نتائج كا^2 ودلالتها الإحصائية للعبارة رقم 01 من الاستبيان	208
06	جدول يوضح نتائج كا^2 ودلالتها الإحصائية للعبارة رقم 02 من الاستبيان	209
07	جدول يوضح نتائج كا^2 ودلالتها الإحصائية للعبارة رقم 03 من الاستبيان	210
08	جدول يوضح نتائج كا^2 ودلالتها الإحصائية للعبارة رقم 04 من الاستبيان	211
09	جدول يوضح نتائج كا^2 ودلالتها الإحصائية للعبارة رقم 05 من الاستبيان	212
10	جدول يوضح نتائج كا^2 ودلالتها الإحصائية للعبارة رقم 06 من الاستبيان	213
11	جدول يوضح نتائج كا^2 ودلالتها الإحصائية للعبارة رقم 07 من الاستبيان	214
12	جدول يوضح نتائج كا^2 ودلالتها الإحصائية للعبارة رقم 08 من الاستبيان	215
13	جدول يوضح نتائج كا^2 ودلالتها الإحصائية للعبارة رقم 09 من الاستبيان	216
14	جدول يوضح نتائج كا^2 ودلالتها الإحصائية للعبارة رقم 10 من الاستبيان	217
15	جدول يوضح نتائج كا^2 ودلالتها الإحصائية للعبارة رقم 11 من الاستبيان	218
16	جدول يوضح نتائج كا^2 ودلالتها الإحصائية للعبارة رقم 12 من الاستبيان	219
17	جدول يوضح نتائج كا^2 ودلالتها الإحصائية للعبارة رقم 13 من الاستبيان	220
18	جدول يوضح نتائج كا^2 ودلالتها الإحصائية للعبارة رقم 14 من الاستبيان	221
19	جدول يوضح نتائج كا^2 ودلالتها الإحصائية للعبارة رقم 15 من الاستبيان	222
20	جدول يوضح نتائج كا^2 ودلالتها الإحصائية للعبارة رقم 16 من الاستبيان	223
21	جدول يوضح نتائج كا^2 ودلالتها الإحصائية للعبارة رقم 17 من الاستبيان	224
22	جدول يوضح نتائج كا^2 ودلالتها الإحصائية للعبارة رقم 18 من الاستبيان	225
23	جدول يوضح نتائج كا^2 ودلالتها الإحصائية للعبارة رقم 19 من الاستبيان	226
24	جدول يوضح نتائج كا^2 ودلالتها الإحصائية للعبارة رقم 20 من الاستبيان	227
25	جدول يوضح نتائج كا^2 ودلالتها الإحصائية للعبارة رقم 21 من الاستبيان	228

26	جدول يوضح نتائج كا^2 ودلالتها الإحصائية للعبارة رقم 22 من الاستبيان	229
27	جدول يوضح نتائج كا^2 ودلالتها الإحصائية للعبارة رقم 23 من الاستبيان	230
28	جدول يوضح نتائج كا^2 ودلالتها الإحصائية للعبارة رقم 24 من الاستبيان	231
29	جدول يوضح نتائج كا^2 ودلالتها الإحصائية للعبارة رقم 25 من الاستبيان	232
30	جدول يوضح نتائج كا^2 ودلالتها الإحصائية للعبارة رقم 26 من الاستبيان	233
31	جدول يوضح نتائج كا^2 ودلالتها الإحصائية للعبارة رقم 27 من الاستبيان	234
32	جدول يوضح نتائج كا^2 ودلالتها الإحصائية للعبارة رقم 28 من الاستبيان	235
33	جدول يوضح نتائج كا^2 ودلالتها الإحصائية للعبارة رقم 29 من الاستبيان	236
34	جدول يوضح نتائج كا^2 ودلالتها الإحصائية للعبارة رقم 30 من الاستبيان	237
35	جدول يوضح نتائج كا^2 ودلالتها الإحصائية للعبارة رقم 31 من الاستبيان	238
36	جدول يوضح نتائج كا^2 ودلالتها الإحصائية للعبارة رقم 32 من الاستبيان	239
37	جدول يوضح نتائج كا^2 ودلالتها الإحصائية للعبارة رقم 33 من الاستبيان	240
38	جدول يوضح نتائج كا^2 ودلالتها الإحصائية للعبارة رقم 34 من الاستبيان	241
39	جدول يوضح نتائج كا^2 ودلالتها الإحصائية للعبارة رقم 35 من الاستبيان	242
40	جدول يوضح نتائج كا^2 ودلالتها الإحصائية للعبارة رقم 36 من الاستبيان	243
41	جدول يوضح نتائج كا^2 ودلالتها الإحصائية للعبارة رقم 37 من الاستبيان	244
42	جدول يوضح نتائج كا^2 ودلالتها الإحصائية للعبارة رقم 38 من الاستبيان	245
43	جدول يوضح نتائج كا^2 ودلالتها الإحصائية للعبارة رقم 39 من الاستبيان	246
44	جدول يوضح نتائج كا^2 ودلالتها الإحصائية للعبارة رقم 40 من الاستبيان	247
45	جدول يوضح نتائج كا^2 ودلالتها الإحصائية للعبارة رقم 41 من الاستبيان	248
46	جدول يوضح نتائج كا^2 ودلالتها الإحصائية للعبارة رقم 42 من الاستبيان	249
47	جدول يوضح نتائج كا^2 ودلالتها الإحصائية للعبارة رقم 43 من الاستبيان	250
48	جدول يوضح نتائج كا^2 ودلالتها الإحصائية للعبارة رقم 44 من الاستبيان	251
49	جدول يوضح نتائج كا^2 ودلالتها الإحصائية للعبارة رقم 45 من الاستبيان	252
50	جدول يوضح نتائج كا^2 ودلالتها الإحصائية للعبارة رقم 46 من الاستبيان	253
51	جدول يوضح نتائج كا^2 ودلالتها الإحصائية للعبارة رقم 47 من الاستبيان	254
52	جدول يوضح نتائج كا^2 ودلالتها الإحصائية للعبارة رقم 48 من الاستبيان	255

مقدمة:

تعد ظاهرة العنف من أخطر المشكلات التي تهدد أمن واستقرار المجتمع وأفراده، حيث أصبحت جرائم العنف في السنوات الأخيرة أمرا مثيرا للقلق، ومشكلة لافتة للنظر والاهتمام، وذلك لتزايد حجمها، ويزيد خطر هذه المشكلة أنها ترتبط بأهم شريحة من شرائح المجتمع وهم الشباب، وخاصة الجزء المتعلم منهم.

وتعد المرحلة الجامعية مرحلة حاسمة للشباب من حيث التطلع نحو مستقبل حياتهم المهنية والأسرية، وفيها تتحدد الأهداف والسعي نحو تحقيقها في عالم متغير اجتماعيا واقتصاديا وسياسيا، مما ينعكس على الأمن النفسي للشباب، ولا شك أن الشباب هم عدة المستقبل لأي مجتمع من المجتمعات يطمح نحو مستقبل أفضل، فهو الرصيد الأساسي لكل أمة وعمادها المتين من القوى البشرية للرقي في مصاف الدول المتقدمة، وقطاع الشباب لا يوجد في معزل عن مجريات الحياة الاجتماعية والسياسية من حوله، لذلك فدوره يؤثر في هذه المجريات ويتأثر بها مما ينعكس على سلوكه وأخلاقه وشبكة علاقاته الاجتماعية وانتماءاته.

ويتميز المجتمع الجزائري بالكثافة الشبابية في بنائه الديموغرافي، وهذا أمر يعني أن هذا المجتمع يمتلك في بنائه قوة مهمة من قواه الأساسية، فإذا ما استطاع أن يوظف هذه القوة بشكل ملائم وفعال واستثمار طاقتها على نحو سليم كانت ايجابية وبناءة واستطاعت أن تمارس دورها الصحيح في النهوض بالمجتمع والسير به قدما نحو مستقبل أكثر رفاهية واستقرارا، والعكس صحيح إذا فشل المجتمع في استيعاب قوة شبابه وإمكاناته الكبيرة وعانى الشباب من المشكلات أصبح مهددا بالعديد من الاضطرابات التي تهدد أمنه واستقراره ونموه، ناهيك عن إصابته بالفوضى وتبديد الطاقات وبالتالي فشله في التصدي للعديد من المشكلات والمظاهر السلوكية المرضية التي قد تتفشى في بنائه الاجتماعي على وجه العموم ولدى الشباب على وجه الخصوص.

والجامعة هي إحدى أهم مؤسسات المجتمع فهي عقله وقلبه النابض بمشكلاته وحاجاته، وهي محركه الذي يدفعه ويدفع شبابه إلى التنمية، وهي رائده الذي ينير له الطريق للانطلاق والسمو في مصاف الدول المتقدمة، وهي منبر الفكر والإصلاح، إذ أن لها أثر كبير على المحيط الاجتماعي فهي تأثر فيه وتتأثر به، فهي مصدر التطور والتقدم بما تقدم من بحوث علمية وما تكشف من حقائق، ومن أهم الأدوار التي ينبغي أن تتضمنها هو حل المشكلات التي يواجهها هذا المجتمع بشكل خاص، التي من أهمها العنف الذي ظهر في الآونة الأخيرة بشكل مقلق، والأستاذ الجامعي له دور كبير ليس في توصيل المعرفة فحسب بل حتى في إكساب القيم التي لها دور في تنمية الشباب القادر على مواجهة العنف، وذلك عندما ينمي له القدرات ويتيح له التفكير الناقد الذي يساعد الطلاب على إدراك الحقائق.

وأيا كانت الأسباب والدوافع وراء لجوء الشباب عامة والشباب الجامعي خاصة لسلوكيات العنف فلا شك أن لهذه الظاهرة أسبابا وعوامل نفسية واجتماعية وسياسة، لذا أصبح التصدي لهذه الظاهرة مرتبطا بالبحث في هذه الأسباب والعوامل الكامنة وراء هذه الظاهرة الخطيرة التي لم تلقى الاهتمام الجدير بها وبخاصة على صعيد الدراسات النفسية، لذا اتجهت الدراسة الحالية نحو تفسير هذه الظاهرة من أجل الوقوف على أهم العوامل التي ساهمت في تفشي هذه الظاهرة في الوسط الجامعي وذلك من خلال أراء هيئة التدريس فيها، ذلك أنها هي الفئة الأكثر قدرة على تفسير هذه الظاهرة بالنظر إلى ما يملكونه من خبرة وكفاءة علمية تؤهلهم أكثر من غيرهم لتفسيرها.

ومن أجل تناول الجوانب المختلفة المتصلة بمتغيرات هذه الدراسة فقد تركزت الدراسة على قسمين:

القسم النظري: تضمن **فصلا أولا** يتمثل في الإطار المفاهيمي وتم فيه تحديد الإشكالية وفروضها وبيان أهمية الدراسة وأهدافها ثم التعريفات الإجرائية للمفاهيم مع عرض الدراسات العربية والأجنبية التي لها علاقة بموضوع دراستنا مع التعليق عليها. وخصص

الفصل الثاني للتأصيل النظري للعنف من مختلف جوانبه: المفهوم، الجذور التاريخية، نظرة الإسلام له، النظريات المفسرة له، أنواعه دوافعه أسبابه... وخصص **الفصل الثالث** للجامعة من حيث تعريفها ونشأتها وتطورها وأهدافها ودورها في المجتمع كما خصصنا جانبا في هذا الفصل لهيئة التدريس من حيث دورها وكفاءاتها وتقويم أدائها.

أما **القسم الميداني:** تمثل في الجانب التطبيقي للدراسة فقد تضمن **الفصل الرابع** حول الإجراءات المنهجية للدراسة بما فيها الدراسة الاستطلاعية والدراسة الأساسية، وفي الأخير **الفصل الخامس** خصص لعرض النتائج ومناقشتها لتختم بجملة من المقترحات على ضوء تلك النتائج.

أولا: مشكلة البحث

يتسم عالم اليوم بالنمو والتطور السريعين في مختلف جوانب الحياة، التكنولوجية، والسياسية، والثقافية، والاجتماعية، والاقتصادية؛ حيث تطورت المجتمعات ونمت لتصبح أكثر تعقيداً واتساعاً وتنوعاً، ورافق التحول السريع الذي طرأ على الإنسانية ومنها المجتمع العربي الحديث، التوسع في التعليم بجميع مستوياته وخاصة منها التعليم العالي، كما لازم هذا التحول ازدياد أعداد الطلبة واختلاف ثقافاتهم وعاداتهم، مما أبرز مشكلة كبيرة في عدم التجانس بينهم أدت إلى حدوث الكثير من المشاكل وبروز الكثير من الظواهر الاجتماعية التي يتعارض البعض منها مع الأعراف والقيم الاجتماعية وممارسة سلوكات مستهجنة، ومنها بروز في السنوات الأخيرة ظاهرة العنف.

ويعد العنف بأشكاله المتعددة أحد مظاهر الصراع، واللاتجانس أو ضعف العلاقات والروابط الأولية، وقد زاد الاهتمام بظاهرة العنف في المجتمعات العربية المعاصرة، وأصبح ضرورة ملحة أملتها الظروف والملابسات الاجتماعية والاقتصادية المختلفة، والتي ما تزال تسهم في تأصيل وإنتاج مثل هذه الظواهر، والتي تندرج ضمن قائمة الأفعال غير السوية، والمدانة وغير المقبولة اجتماعياً.[1]

ولا يقتصر العنف على الأفراد وإنما يتسع نطاقه ليشمل الجماعات والمجتمعات، وقد يلاحظ في سلوك كل من الطفل، والراشد، وإن اختلفت دوافعه وأهدافه واتجاهاته، وعلى الرغم

[1]. عبد الخالق الختاتنة، وكرادشة منير، علاقة المتغيرات الديموغرافية والاجتماعية بأشكال العنف ضد المرأة الأردنية، *مجلة العلوم الاجتماعية*، العدد الرابع، 2006، ص 50-99.

من الجهود البحثية التي بذلت حول ظاهرة العنف إلا أنها لم تسفر عن فهم عميق للظاهرة، أو معالجة فعلية لها، بل هي في تزايد مستمر.[1]

ويشير **فالنيري** (Falnerry, 2005) إلى أن العنف أو السلوك المرتبط به قد يعزى إلى عوامل نفسية ترتبط ببنية الفرد، أو عوامل اجتماعية ترتبط بالبيئة الاجتماعية للفرد؛ فالشخص العنيف يحب التهجم على الآخرين ويتصف بسرعة الإثارة والغضب والسلبية، علاوة على ذلك فإن الأشخاص العنيفين لديهم ميل عال للعدائية، وأقل شعورا بالذنب وسريعو الغضب وقدرتهم على ضبط انفعالاتهم متدنية، فقد توصلت دراسة **شن وروبين** (Chen and Rubin, 1994) إلى أن الأطفال العنيفين يشعرون بتدني تقبل بيئتهم الاجتماعية لهم ويشعرون بفتور العلاقات الاجتماعية في محيطهم.[2]

كما يرى (Milburn, 2005) أن هناك علاقة قوية بين الانحرافات السلوكية والعنف والمهارات الاجتماعية، وعادة ما تستخدم برامج المهارات الاجتماعية كاستجابة للعديد من المشكلات الاجتماعية والتي تحدث مع الأفراد عندما يتعرضون لاضطرابات سلوكية وانفعالية وخاصة العنف والإدمان، وإن غياب القدرة على التواصل الاجتماعي واستخدام لغة الحوار بين الأفراد يؤدي في الغالب إلى العنف والعنف المقابل.[3]

[1] . Torres. M, Social Background, gender and self reported of violence committers. *Electronic Journal of education Psychology*, 2006, p 20-78.

[2] . Chen, L & Rubin, C. Violence of children. *Journal of Practice and Review*, 1994, p 60-79

[3] . Milburn, S. Experience of Violence among college students. *Pennsylvania Review*, 2005 p 89-134.

وتشهد الجامعات بشكل عام والجامعات الجزائرية بشكل خاص العديد من التحديات التي من أبرزها العنف الطلابي، الذي برز بشكل لافت للانتباه في العشرية الأخيرة أين وصل إلى حد القتل، منها حادث الأستاذ محمد بن شهيدة البالغ من العمر 54 عاما الذي تعرض للقتل من قبل طالب وهو في مكتبه في الحرم الجامعي بجامعة مستغانم في 10 أكتوبر 2008، الأمر الذي يحتم إيلاء هذه الشريحة جل الاهتمام من أجل معرفة الدوافع والأسباب الكامنة وراء هذه الظاهرة، لإكسابهم العديد من المهارات الحياتية ليتمكنوا من العيش بإيجابية في هذا المجتمع.

مع ضرورة الانتباه إلى أن هناك العديد من العوامل النفسية، والاجتماعية، المؤثرة في الطالب الجامعي، والمتفاعلة مع بعضها، مبلورة سلوكا منشقا عن المعايير الاجتماعية في معظم الأحيان.[1]

لقد شكلت حقبة التسعينات أو ما يسمى العشرية السوداء منعطفا جديدا في الحياة النفسية و الاجتماعية لدى الإنسان الجزائري، كما غذت مرحلة ما بعد الحقبة مناخا تزامنت فيه ارتفاع نسبة البطالة وزيادة حدة الفقر و العوز، و في وقت تجلت فيه أعراض ما بعد الصدمة، و غدا العنف سلعة تسوق عبر وسائل الإعلام ويتبادلها الناس في حياتهم الاجتماعية و أصبح اختيارا مطروحا ضمن الاختيارات المتعارف عليها في التفاعلات الاجتماعية أمام الأحداث و الراشدين، وأصبح يشكل مناخا مرضيا يهدد الصحة النفسية.

[1].الشريفين احمد، *قدرة بعض المتغيرات النفسية والاجتماعية على التنبؤ بالميل للعنف لدى طلبة الجامعات الأردنية*. رسالة ماجستير غير منشورة، 2009، جامعة اليرموك، اربد، الأردن.

ولقد زادت نسبة العنف بمختلف أنواعه في الجامعات الجزائرية زيادة ملحوظة في العشر سنوات الأخيرة، وأصبح هذا السلوك واضحا وملفتا للانتباه، ومثيرا لاهتمام المجتمع الجزائري ومن هنا وجب علينا التعرض بشيء من التحليل لهذه الظاهرة، وذلك لما لها من آثار سلبية، تتعلق بعلاقة الطالب بمجتمع الجامعة وممتلكاتها، وبالأساتذة، وبالجهاز التعليمي، وكذلك على مستوى الأداء الجامعي عند هؤلاء الطلبة وانخفاض مستوى تحصيلهم، وإن فهم الأسباب المؤدية إلى العنف الطلابي في الجامعات يعد المقدمة الضرورية والأساسية لوضع الخطط والبرامج للحد منها ومعالجتها، ولذلك فإن هذه الدراسة قد تسهم مع غيرها من الدراسات إلى تقديم معلومات ضرورية تتعلق بأسباب الظاهرة وأساليب الحد منها للإدارات الجامعية والمهتمين بالتعليم العالي في الجزائر.

وبناء على ما تقدم تبلورت مشكلة الدراسة الحالية في محاولة الإجابة على التساؤل المحوري للدراسة الذي يدور مضمونه حول البحث في الأسباب المؤدية لانتشار ظاهرة العنف في الجامعات الجزائرية حيث تمت صياغته في؛ ماهي العوامل المؤدية للعنف في الجامعة من وجهة نظر هيئة التدريس؟

وبناء على ما تقدم تبلورت مشكلة الدراسة الحالية في التساؤلات الفرعية الآتية:

- ✓ هل تعد العوامل الاجتماعية من الأسباب المؤدية إلى العنف في الجامعة من وجهة نظر هيئة التدريس؟

- ✓ هل تعد العوامل النفسية من الأسباب المؤدية إلى العنف في الجامعة من وجهة نظر هيئة التدريس؟
- ✓ هل تعد العوامل الأكاديمية من الأسباب المؤدية إلى العنف في الجامعة من وجهة نظر هيئة التدريس؟
- ✓ هل يعد عامل العلاقة بين الطلبة والمدرسين من الأسباب المؤدية إلى العنف في الجامعة من وجهة نظر هيئة التدريس؟
- ✓ هل يعد عامل العلاقات بين الطلبة من الأسباب المؤدية إلى العنف في الجامعة من وجهة نظر هيئة التدريس؟

ثانيا: فرضيات الدراسة:

الفرضية العامة:

هناك مجموعة من العوامل تفسر بها هيئة التدريس ظاهرة العنف لدى طلبة الجامعة.

الفرضيات الإجرائية:

1. تفسر هيئة التدريس ظاهرة العنف في الجامعة بالعوامل الاجتماعية.
2. تفسر هيئة التدريس ظاهرة العنف في الجامعة بالعوامل النفسية.
3. تفسر هيئة التدريس ظاهرة العنف في الجامعة بالعوامل الأكاديمية.
4. تفسر هيئة التدريس ظاهرة العنف في الجامعة بعامل العلاقة بين الطلبة وهيئة التدريس.
5. تفسر هيئة التدريس ظاهرة العنف في الجامعة بعامل العلاقات بين الطلبة.

ثالثا: أهمية الدراسة:

تنحصر أهمية الدراسة في الجانبين التاليين:

الأهمية النظرية:

- تبرز أهمية هذه الدراسة من حيث إنها ستلقي الضوء على العوامل والأسباب المفسرة للعنف في الجامعات الجزائرية حسب وجهة نظر هيئة التدريس، مما يوفر قاعدة معرفية تساعد القائمين على الجامعات الجزائرية على وضع استراتيجيات تسهم في دمج الطلبة مع المجتمع الجامعي، مما يساعد على إيجاد بيئة جامعية تعليمية مناسبة للطلبة، والعاملين في الجامعات تلغي تماما كل العوامل المقترحة المؤدية إلى ممارسة العنف.
- توفير معلومات علمية مفيدة للقائمين على وضع خطط التعليم العالي حول ظاهرة العنف الجامعي، مما يمكنهم من توفير مناخ تعليمي يتسم بالمنافسة العلمية الأكاديمية بعيدا عن فكرة التصادم.
- اقتراح حلول وتصورات تسهم في الحد من العنف في الجامعات الجزائرية.

الأهمية التطبيقية:

- إن التعرف إلى العوامل والأسباب المؤدية للعنف في الجامعات الجزائرية، يساعد الإدارات الجامعية على بناء مضامين وقائية وعلاجية تحد من هذه الظاهرة، وإثراء ما هو قائم من هذه المضامين.

- ربما تفتح نتائج هذه الدراسة المجال لدراسات أخرى تتعلق بالعنف في الجامعات الجزائرية من خلال زوايا أخرى ومقاربات أخرى.

رابعا: أهداف الدراسة:

تهدف هذه الدراسة للتعرف على مشكلة العنف في الجامعات الجزائرية من وجهة نظر هيئة التدريس وإلقاء الضوء عليها من حيث:

1. التعرف على العوامل المفسرة للعنف في الجامعات الجزائرية.
2. معرفة الدوافع الكامنة وراء العنف.
3. اقتراح حلول تؤدي للتقليل من ظاهرة العنف في الجامعات الجزائرية.

خامسا: المفاهيم الإجرائية:

1. العنف: يعرف العنف من الناحية اللغوية بأنه: "الخرق بالأمر وقلة الرفق به، والتعنيف يعني التوبيخ والتقريع واللوم".[1] أما من الناحية الاجتماعية فهو: "استخدام الضغط أو القوة أو الاستخدام غير المشروع، أو غير المطابق للقانون الذي من شأنه التأثير على إرادة فرد ما".[2] وعرفه علماء النفس على أنه: "نمط من أنماط السلوك ينتج عن حالة إحباط، ويكون مصحوبا بعلامات التوتر، ويحتوي على نية مبيتة لإلحاق ضرر مادي أو معنوي بكائن حي أو بديل عن كائن حي.[3]

ويمكن تعريف العنف بشكل عام بوصفه مفهوما على أنه: "سلوك أو فعل يتسم بالعدوانية يصدر عن طرف قد يكون فردا أو جماعة أو طبقة اجتماعية أو دولية، بهدف استغلال طرف أخر وإخضاعه في إطار علاقات قوة غير متكافئة اقتصاديا واجتماعيا وسياسيا، مما يتسبب في إحداث أضرار مادية أو معنوية أو نفسية لفرد أو لجماعة أو لطبقة اجتماعية أو لدولة أخري.[4]

ويعد العنف في الجامعات من أشكال العنف المجتمعي الذي عرفته منظمة الصحة العالمية على أنه:"العنف الذي يقع بين أفراد لا قرابة بينهم وقد يعرفون بعضهم بعضا أو قد لا

[1]. ابن منظور، لسان العرب، دار إحياء التراث الشعبي ومؤسسة التاريخ العربي، ط2، بيروت، 1992، ص 257.

[2]. أحمد زكي بدوي، معجم مصطلحات العلوم الاجتماعية، بيروت، لبنان، 1986.

[3]. سيجموند فرويد، سيكولوجية العدوان، بحوث في ديناميكية العدوان، ترجمة عبد الكريم ناصيف، دار منارات، عمان 1986، ص28.

[4]. ليلي عبد الوهاب، العنف الأسري: الجريمة والعنف ضد المرأة، دار المدى للثقافة والنشر، بيروت، 1994، ص19.

يعرفون، ويقع بشكل عام خارج المنزل في مواقع المؤسسات مثل المدارس والجامعات وأماكن العمل وغيرها".[1]

وفي ضوء ما تقدم يمكن تعريف العنف الجامعي أو العنف الطلابي على أنه: أنماط هجومية أو قهرية من السلوك تشمل الإيذاء الجسدي أو الإساءة النفسية أو الاستغلال الاقتصادي أو إتلاف الممتلكات التي يقوم بها بعض الطلبة ضد زملائهم أو مدرسيهم أو الاعتداء على قوانين الجامعة وممتلكاتها.[2]

ومن خلال ما سبق نستخلص أن العنف الجامعي هو مجموعة من السلوكيات العدوانية والعنيفة توجه بشكل مقصود أو غير مقصود للطالب، أو هيئة التدريس أثناء الدراسة الجامعية، وتتضمن أشكالا مختلفة من العنف الجسدي والنفسي واللفظي والتهديد والتحرش الجنسي، أو أي شكل من أشكال التمييز يكون لها آثار سلبية على الطالب سواء كانت نفسية أو جسدية، أو ضد الممتلكات الجامعية بالتكسير والتخريب والتدمير والإضرار بمنشآت الجامعة ومرافقها والملصقات الجدارية والكتابة على المقاعد والجدران وغيرها.

التعريف الإجرائي للعنف الجامعي (الطلابي): مجموعة من الأفعال وردود الأفعال والأقوال التي يصدرها الطلبة في مواقف معينة ضد زملائهم أو مدرسيهم أو الاعتداء على

[1]. منظمة الصحة العالمية، التقرير العالمي حول العنف والصحة، القاهرة، 2002، ص 112.

[2]. كمال الحوامدة، العنف الطلابي في الجامعات الأردنية الرسمية والخاصة من وجهة نظر الطلبة فيها، مجلة العلوم الإنسانية، جامعة بسكرة، 2007، ص99.

قوانين الجامعة وممتلكاتها في إطار تفاعلاتهم مع مجموعة من الأحداث التي يعايشونها داخل حرم الجامعة.

2. **أعضاء هيئة التدريس:** يعد عضو هيئة التدريس أو الأستاذ الجامعي الركيزة الحقيقية للجامعة وأساس البحث العلمي فهو الناقل للمعرفة العلمية والقائم على العملية التكوينية فأداؤه يحدد استمراريته وفاعلية المؤسسة الجامعية في القيام بالوظائف المنوطة بها في إطار الهياكل التنظيمية، وعضو هيئة التدريس هو أحد الأعضاء القائمين بشؤون التدريس أو الإشراف على التعليم الجامعي، وهو موظف من موظفي الجامعة متحصل على شهادة في التخصص الأكاديمي أو التربوي يهتم مباشرة بالتعليم والبحث العلمي يقوم بأدوار كثيرة تجعل منه خبيرا ومصمم، وناقل للمعرفة ومقوما، محفزا ومشرفا أكاديميا، محققا لأدائه ومشاركا لطلبته،[1] والعاملون في التعليم الجامعي يحملون رتبة أستاذ التعليم العالي أو محاضر ورتبة أستاذ مساعد.

التعريف الإجرائي لأعضاء هيئة التدريس: ولأغراض هذه الدراسة فإن عضو هيئة التدريس هو الأستاذ الجامعي الذي يدرس الطلبة ويقوم بأدائه البيداغوجي في جامعة أم البواقي.

[1]. محمد وجيه الصاوي، أحمد عبد الباقي البستان، دراسات في التعليم العالي المعاصر، مكتبة الفلاح للنشر والتوزيع، الكويت، ط1، 1999، ص170.

خامسا: أهم الدراسات السابقة:

الدراسات العربية:

1. دراسة عبد الرشيد كياس، وكمال ضلوش (2012)،[1] بعنوان العنف المدرسي وأثره على التحصيل المدرسي للتلميذ، وهي عبارة عن دراسة نظرية هدفت إلى معرفة طبيعة العنف المدرسي، والوقوف على بعض الآثار السلبية للعنف المدرسي وخاصة ما يتعلق بالتحصيل الدراسي، حيث تمحورت إشكالية هذه الدراسة حول ماهية العنف المدرسي، وأثاره على التحصيل الدراسي للمتمدرسين، ومن أجل تحقيق هذه الدراسة تطرق الباحثان إلى مجوعة من المحاور التي تساعد تحليل ظاهرة العنف المدرسي وفهم أسبابه أثره على التحصيل الدراسي، وتمثلت هذه المحاور في:

- النظريات المفسرة للعنف؛ حيث تطرق فيها الباحثان إلى مجوعة من أهم النظريات من أجل فهم هذه الظاهرة، والوقوف على الأسباب المؤدية لها.
- أسباب سلوك العنف لدي الأطفال
- أشكال العنف المدرسي
- وأسباب العنف المدرسي
- اثر العنف المدرسي على التحصيل الدراسي

[1]. عبد الرشيد كياس، وكمال ضلوش، العنف المدرسي وأثره على التحصيل المدرسي للتلميذ، مداخلات الملتقى الوطني الثالث حول الشباب والعنف في المجتمع الجزائري، كلية الآداب واللغات والعلوم الاجتماعية، منشورات جامعة جيجل، 2012، ص 346.

تعليق: تطرقت هذه الدراسة إلى ظاهرة العنف في المدارس من خلال معرفة أثر هذه الظاهرة على التحصيل الدراسي لدى التلاميذ في هذه المرحلة لما لها من خصوصية في تكوين وبناء شخصية الطفل باعتبارها من الجماعات الأولية.

2. دراسة بن دريدي (2007)،[1] هدفت إلى تحديد حجم انتشار ظاهرة العنف لدى تلاميذ المرحلة الثانوية، وتحديد العوامل السوسيولوجية المؤدية إلى عنف التلاميذ، بلغت عينة الدراسة (180) تلميذا، وكانت أدوات الدراسة هي الملاحظة والمقابلة وثلاثة نماذج من الاستمارة، نموذج للتلاميذ ونموذج للأساتذة ونموذج للإدارة، وقام الباحث بمعالجة البيانات باستخدام طريق وسط بين المنحى الكمي والمنحى الكيفي في التحليل، وتوصلت الدراسة إلى أن العنف منتشر بشكل واضح في المدارس الثانوية الجزائرية، وإن العنف يرجع إلى مجموعة من العوامل منها: الفقر والوضع الاقتصادي الصعب، الضعف الثقافي والتعليمي لأولياء أمور التلاميذ، تعلم ثقافة الحي، والعنف المستخدم من قبل الأسرة تجاه أبنائها.

تعليق: تميزت هذه الدراسة بجانها الإحصائي حيث تطرقت إلى حجم انتشار العنف بين التلاميذ بالثانويات الجزائرية، والوقوف على الأسباب الاجتماعية التي تقف وراء التزايد السريع لانتشار هذه الظاهرة.

[1]. بن دريدي فوزي أحمد، العنف لدى التلاميذ في المدارس الثانوية الجزائرية، مركز الدراسات والبحوث، جامعة نايف العربية للعلوم الأمنية، الرياض، المملكة العربية السعودية، 2007.

3. دراسة حويتي أحمد(2004) في عبدي سميرة،[1] تحت عنوان العنف المدرسي الأسباب والمظاهر، حاول الباحث من خلالها التقصي حول ظاهرة العنف المدرسي في المدارس الجزائرية، ولقد اختار الباحث عينة شملت (21) ثانوية في العاصمة، وتجدر الإشارة إلى أن عينة الدراسة تتكون من الأساتذة وعددهم (364) أستاذ، مستشاري التوجيه والمساعدين التربويين والبالغ عددهم (54) مستشارًا، وكذا التلاميذ الثانويين وعددهم (1028) تلميذًا، اختيروا بطريقة عشوائية وفي السنوات الثلاثة؛ سنة أولى، ثانية، ثالثة. وقد بينت النتائج أن ظاهرة العنف المدرسي بالثانويات أصبحت منتشرة بشكل بارز؛ إذ تم إحصاء أكثر من (16) سلوك عنيف مشاهد من طرف التلاميذ داخل المدارس، نذكر منها عصيان أوامر الأستاذ، السخرية والاستهزاء، إثارة الفوضى بالقسم والكتابة على الجدران والطاولات إلى غير ذلك من السلوكات العنيفة.

تعليق: تطرق هذه الدراسة إلى التعرف على أشكال العنف بالثانويات الجزائرية والأسباب المودية إليه وذلك من وجهة نظر الأساتذة وعمال التربية والتلاميذ.

4. دراسة عبد الكريم قريشي، وعبد الفتاح (2003)،[2] بعنوان العنف في المؤسسات التربوية الذي حاول الباحثان من خلالا هذه الدراسة معرفة مدى انتشار العنف داخل مدارسنا، وأهم العوامل المؤدية له، وكذلك أساليب الوقاية من هذه الظاهرة، حيث انطلق الباحثان من فرضية

[1]. عبدي سميرة، الضغط المدرسي وعلاقته بسلوكيات العنف والتحصيل الدراسي لدي المراهق المتمدرس، مذكرة ماجستير غير منشورة، كلية العلوم الإنسانية والاجتماعية، جامعة مولود معمري تيزي وزو، 2011، ص 30.

[2]. عبد الكريم قريشي، وعبد الفتاح، العنف في المؤسسات التربوية، أعمال الملتقي الدولي الأول حول العنف والمجتمع مداخل معرفية متعددة، كلية الآداب والعلوم الاجتماعية والإنسانية، جامعة محمد خيضر، بسكرة، 2003، ص426.

صفرية مؤداها أنه لا توجد فورق ذات دلالة إحصائية في انتشار ظاهرة العنف باختلاف المتغيرات (الإكمالية، والثانوية/ الجنس/ قبل إجراء الامتحانات وبعدها/ قبل ظهور النتائج وبعدها/ مستوي تحصيل التلاميذ/ وبنيتهم الجسمية/ ومستواهم الاقتصادي والدراسي/نوع المادة/ الفترة الزمنية)، وتمثلت عينة الدراسة في (142) مستشارا تربويا ومساعدا تربويا يمارسون مهامهم في إكماليات وإعداديات وثانويات ورقلة، وكأداة دراسة أستعمل الباحثان استمارة على شكل مجموعة أسئلة والتي ركزت في محتواها على ظاهرة العنف ومظاهرها والمتسببون فيها، وزمن انتشارها، وكذا أساليب الوقاية منها والعلاج.

وقد توصلت الدراسة إلى النتائج التالية:

- ظهرت فورق ذات دلالة إحصائية بين مظاهر العنف المنتشرة في مؤسساتنا التربوية، ولم تختلف هذه الفروق بين المستوى الإعدادي والثانوي.
- ظهرت فورق ذات دلالة إحصائية بين المستهدفين بالعنف، وبين الجنسين، وبين التلاميذ باختلاف بنيتهم الجسمية، وباختلاف المادة العلمية التي يدرسونها، باختلاف مستوى تحصيلهم.
- ظهرت فورق ذات دلالة إحصائية في العنف بين التلاميذ باختلاف فترات اليوم، والأسبوع، والسنة، وباختلاف شهور السنة.
- ظهرت فورق ذات دلالة إحصائية في العنف بين التلاميذ قبل إجراء الامتحانات وبعدها، وقبل ظهور النتائج وبعدها.

تعليق: تطرقت هذه الدراسة بدورها إلى مدى انتشار العنف وأهم أسبابه في المؤسسات التربوية الجزائرية، حيث خلصت الدراسة إلى التأكيد على ضرورة الاهتمام بالتلميذ في المؤسسات التربوية من جميع الجوانب الجسمية والنفسية والتربوية والخلقية والاجتماعية لنجعل منهم مواطنين صالحين، وقد قدم الباحثين في خاتمة هذه الدراسة مجموعة من الاقتراحات العملية لتخفيف والحد من انتشار هذه الظاهرة.

5. دراسة خالد الصرايرة (2009)،[1] هدفت الدراسة إلى الكشف عن درجة وجود الأسباب المؤدية بطلبة المدارس الثانوية الحكومية الذكور في الأردن لممارسة سلوك العنف الطلابي الموجه ضد المعلمين والإداريين، من وجهة نظر كل من الطلبة والمعلمين والإداريين، وتكونت عينة الدراسة من 945 فرداً، منهم 100 إداري، و 200 معلم، و 645 طالباً، تم اختيارهم بطريقة طبقية عنقودية عشوائية، ولجمع البيانات أعد الباحث استبانة اشتملت على قسمين؛الأول: البيانات الديموغرافية اللازمة عن المستجيب، والثاني: مقياس أسباب ممارسة سلوك العنف الطلابي، وقد أظهرت نتائج الدراسة أن درجة وجود الأسباب المؤدية بطلبة المدارس الثانوية الحكومية الذكور لممارسة سلوك العنف الطلابي الموجه ضد المعلمين والإداريين كانت متوسطة، وقد جاء ترتيب هذه الأسباب من وجهة نظر جميع أفراد عينة الدراسة على النحو الآتي :الأسباب الخارجية (السياسية والإعلامية) في الدرجة الأولى، ومن ثم الأسباب المدرسية، وتليها الأسباب النفسية التي تعود للطلبة وأسرهم، وقد كشفت الدراسة عن

[1]. خالد الصرايرة، أسباب سلوك العنف الطلابي الموجه ضد المعلمين والإداريين في المدارس الثانوية الحكومية في الأردن من وجهة نظر الطلبة والمعلمين والإداريين، المجلة الأردنية في العلوم التربوية، المجلد 5، العدد 2، 2009.

وجود فروق دالة إحصائيا في درجة وجود الأسباب النفسية التي تعود للطلبة وأسرهم، وبناء على ما توصلت إليه الدراسة من نتائج، قدم الباحث بعض التوصيات تساعد على التقليل من انتشار هذه الظاهرة.

تعليق: عالجت هذه الدراسة ظاهرة العنف عند طلاب الثانويات الأردنية الموجه ضد الأساتذة والطاقم الإداري، وذلك من خلال وجهة نظر كل من هؤلاء حول أسباب هذه الظاهرة وترتيب هذه الأسباب حسب درجة الأنتشار.

6. دراسة بني خالد وآخرون (2008)،[1] التي أجريت في الأردن وهدفت إلى التعرف على واقع العنف المدرسي في المدارس الثانوية في الأردن، تكونت عينة الدراسة من مدرسة ثانوية في مدينة المفرق تم اختيارها بالطريقة العشوائية، ولتحقيق أهداف الدراسة قام الباحثون باستخدام الملاحظة والمقابلة والإطلاع على الوثائق، وكشفت نتائج الدراسة أن أسباب ظاهرة العنف المدرسي كانت شخصية وبيئية وهي الأسرة وحالتها الاقتصادية والاجتماعية والبيئة المدرسية والمشاكل العقلية والنفسية، وإن للعنف المدرسي أشكال متعددة منها العنف الجسدي والمعنوي والغير المباشر، وإن عملية الحد منه عملية معقدة يلزمها برامج شاملة وعامة لكافحتها.

[1]. بني خالد، محمد سليمان وآخرون، واقع العنف المدرسي في مرحلة التعليم الثانوي في الأردن: دراسة حالة، بحث منشور في مجلة علوم إنسانية الإلكترونية، مجلة دورية محكمة تعنى بالعلوم الإنسانية، العدد44، 2008.

تعليق: تطرقت هذه الدراسة إلى معرفة الأسباب المختلفة للعنف المدرسي وأشكاله، وسبل الحد منه.

7. أما دراسة الزيود والحباشنة (2006)،[1] وهدفت إلى تعرّف على الأسباب الحقيقية الكامنة وراء حوادث العنف المدرسي في المدارس الحكومية الأردنية، والعوامل المؤثرة فيها، وتكونت عينة الدراسة من 16 حالة عنف مدرسي، تم اختيارها من سجلات المدرسية في أقسام الإرشاد التربوي في مديريات التربية والتعليم لست محافظات، جمعت المعلومات والبيانات عن أفراد العينة بوساطة نماذج المقابلة التي أعدها الباحثان مسبقاً لهذه الغاية، واشتملت هذه النماذج على أسئلة مغلقة ومفتوحة، تتطلب تزويد الباحثين بمعلومات شخصية عن صاحب الحالة، ومعلومات عن خلفيته الأسرية، والظروف التعليمية في المدرسة والبيئة المدرسية، فضلاً عن معلومات عن علاقة صاحب الحالة بأعضاء المجتمع المدرسي (مدير المدرسة، المرشد، المعلم، الطلبة)، كما تضمنت النماذج أسئلة مفتوحة عن حيثيات سلوك العنف والأسباب المؤدية له، وأشارت نتائج الدراسة النوعية إلى أن من أسباب سلوك العنف المدرسي : الممارسات الاستفزازية الخاطئة من قبل بعض المعلمين، وضعف التحصيل الدراسي للطالب، والتأثير السلبي لشلة الرفاق، والمزاح والاستهتار من الطلبة، والخصائص الشخصية والنفسية غير السوية للطلبة، وضعف العلاقة بين المدرسة والأهل، والظروف والعوامل الأسرية والمعيشية للطالب.

[1]. الزيود ماجد، والحباشنة ميسر، العنف المدرسي في المدارس الحكومية :أشكاله، وأسبابه، دراسة غير منشورة، إدارة البحث والتطوير التربوي، وزارة التربية والتعليم، عمان، الأردن، 2006.

تعليق: اعتمد هذه الدراسة على المنهج الإكلينيكية من خلال الملاحظة والمقابلة وتاريخ الحالات قيد الدراسة، وذلك لأجل التعرف على الأسباب الخفية للعنف المدرسي.

8. وقام زيدان (2004)،[1] بدراسة هدفت إلى التعرف على ظاهرة العنف الموجه ضد المعلمين في مدارس عمان في الأردن، من حيث مظاهره ومصادره والعوامل المؤدية له من وجهة نظر كل من المديرين، والمعلمين، وطلبة الصفوف الثامن والتاسع والعاشر، وتكون مجتمع الدراسة من 59 مدرسة، وتكونت عينة الدراسة من320 طالبا و 118 معلما، و 59 مديرا، واستخدم الباحث المنهج الوصفي، و الاستبانة لجمع البيانات، وأشارت النتائج إلى أن الطلبة يمارسون جميع أشكال العنف ضد المعلمين ابتداءً من العنف اللفظي، يليه الاعتداء على الممتلكات، ويليه العنف الجسدي، كما أظهرت النتائج أن مصادر العنف جاءت مرتبة حسب درجة ممارستها، طالب/معلم، طالب/طالب، معلم/طالب، وأن أهم أسباب العنف هي: أسباب مدرسية تمثلت في ضرب المعلم للطالب وتحقيره أمام الزملاء، وتمييز المعلم بين الطلبة، وضعف شخصية المعلم، وعدم إلمام المعلم بالمادة الدراسية، ثم الأسرة، ثم وسائل الإعلام، وأن هناك نسبة 81.98 من عينة الدراسة كانت ترفض ممارسة سلوك العنف ضد المعلم بأي شكل من الأشكال.

[1]. زيدان سليمان، العنف الموجه ضد المعلمين، مظاهره ومصادره والعوامل المؤدية له من وجهة نظر كل من المديرين والمعلمين والطلبة، دراسة غير منشورة، إدارة البحث والتطوير التربوي، وزارة التربية والتعليم، عمان، الأردن،2004.

تعليق: هدفت هذه الدراسة إلى معرفة أشكال العنف الموجه من طرف طلاب مدارس عمان ضد المعلمين، ومصادره، وأهم أسبابه التي كان المعلم محورها الأساسي من خلال معاملاته وشخصيته، ومدى إلمامه بالمادة التي يدرسها.

9. دراسة البشري (2004)،[1] بعنوان دور المرشد الطلابي في الحد من العنف المدرسي من وجهه نظر المرشدين الطلابيين، هدفت دراسة البشري إلى الكشف عن دور المرشد الطلابي حيال العنف المدرسي والوقوف على مظاهر العنف السائدة في المدرسة، ومن ثم التعرف على أسباب العنف المدرسي من الناحية الدينية والاجتماعية الأسرية والنفسية ودور البيئة المدرسية في العنف المدرسي من وجهه نظر المرشد الطلابي، وقد استخدم الباحث في هذه الدراسة المنهج الوصفي عن طريق المسح بالعينة والذي يعتمد على دراسة الظاهرة كما هي في الواقع ويسهم بوصفها وصفا دقيقا ويعبر عنها بهدف وصف الظاهرة المدروسة من حيث طبيعتها وأسبابها وخصائصها، وقد بلغ عدد أفراد عينة الدراسة (160) مرشدا طلابيا تم اختيارهم من المرحلة الثانوية الحكومية والأهلية من منطقة عسير وفق اختيار العينة القصدية، كما واستخدم الاستبانة للوقوف على مظاهر العنف السائدة في المدرسة وسبل الحد منها، ومن خلال تحليل استجابات أفراد عينة الدراسة توصل الباحث لأهم النتائج على النحو التالي:

- إن التقليد المتعمد للممارسات الخاطئة والسيئة مع الآخرين يكون له عواقب وخيمة.

[1]. البشري عامر بن شايع بن محمد، دور المرشد الطلابي في الحد من العنف المدرسي من وجهه نظر المرشدين الطلابيين تطبيقًا على منطقة عسير، رسالة ماجستير،غير منشورة، كلية التربية، جامعة نايف العربية للعلوم الأمنية، الرياض، 2004.

- الخوف والقلق من المستقبل قد يدفع بالإنسان باللامبالاة مما يجعله يتصرف مع الآخرين تصرفات غير مرضية.
- ضعف التعاون بين الكثير من العاملين بالمؤسسات التربوية والتعليمية.

وبناء على تلك النتائج فقد أوصى الباحث بالأمور التالية:

- التأكيد على مصاحبة أهل الخير والإصلاح من قبل الوالدين للأبناء والبعد عن رفاق السوء.
- ضرورة المتابعة من الوالدين أو ولي الأمر للأبناء سواء داخل المدرسة أو خارجها.
- ضرورة التأكيد على التعاون والتكاتف بين جميع العاملين بالمؤسسة التربوية والتعليمية

من أجل سير العملية التعليمية بكفاءة وفعالية.

تعليق: تطرقت هذه الدراسة فئة المرشدين التربويين للوقوف على أسباب وأشكال العنف السائد في المدارس، ودورهم في الحد من انتشار هذه الظاهرة في المدارس.

10. أجرى الشهري (2003)،[1] دراسة هدفت إلى معرفة طبيعة وأشكال العنف في المدرسة الثانوية بمدينة الرياض، والتعرف على الفروق بين المعلمين والإداريين والطلاب في نظرتهم للعنف، وعلى مدى اختلاف العنف لدى الطلاب باختلاف المتغيرات الشخصية (مستوى الدخل، الحي السكني، العمر)، وتوصلت الدراسة إلى عدد من النتائج أهمها أن العنف

[1]. الشهري على بن عبد الرحمن، العنف في المدارس الثانوية من وجهة نظر المعلمين والطلاب، رسالة ماجستير غير منشورة، كلية التربية، جامعة نايف العربية للعلوم الأمنية، الرياض، 2003.

الرمزي وهو العنف الذي يؤدي إلى الازدراء والاحتقار وهو من أكثر أنواع العنف الذي يتعرض لهما المعلمون من الطلاب في المدرسة ويعد العنف اللفظي أكثر أنواع العنف التي يتعرض لها الإداريين من الطلاب في المدرسة، وأن أكثر أنواع العنف المدرسي التي يتعرض لها المعلمون من الطلاب كانت تتم في شكل جماعي، ويعد العنف اللفظي أكثر أنواع العنف التي يستند لها المعلمون ضد الطلاب في المدرسة، ولا يختلف العنف المدرسي لدى الطلاب باختلاف المتغيرات الشخصية لمستوى الدخل والحي والسكن والعمر.

تعليق: اهتمت هذه الدراسة بمعرفة أسباب وأنواع العنف بثانويات الرياض ومدى اختلافه بين الطلاب باختلاف مجموعة من المتغيرات الشخصية بينهم.

11. دراسة عبد الرحمن محمد العيسوي،[1] بعنوان دراسة ميدانية لظاهرة العنف المدرسي وعلاقته بجنوح الأحداث، حيث استهدفت هذه الدراسة الميدانية التعرف على اتجاهات وأراء وخبرات عينة المجتمع الجامعي طلابا وباحثين حول موضوع العنف المدرسي، ومقدار انتشاره في الوقت الراهن مقارنة بما كان في الماضي، وتوقعاتهم لمعدلاته في المستقبل، وكذالك التعرف على أسبابه، والأضرار الناجمة عنه، واقتراحات مكافحته علميا وتربويا ونفسيا وإداريا وأمنيا، وكذلك التعرف على نوعية المداس التي يمارس فها العنف وعما إذا كان الذكور يمارسونه أكثر من الإناث. وقد تم تصميم وتطبيق أداة القياس التي تكونت من (26) مفردة، وطبقت على عينة من الذكور والإناث بلغ قوامها (196) فردا، منها (140) من الإناث و

[1]. عبد الرحمن محمد العيسوي، علاج العنف المدرسي والمشاكل السلوكية، دار المعرفة الجامعية، الإسكندرية، جمهورية مصر العربية، 2012، ص 11.

(56) من الذكور، وتم تحليل قوامها (196) فردا، منها (140) من الإناث و (56) من الذكور، وتم تحليل استجابات المشاركين في الدراسة إحصائيا ونفسيا وتربويا وإداريا واجتماعيا وأمنيا، وتم تطبيق بعض مقاييس الدلالة الإحصائية المتعارف عليها، وكشفت الدراسة عن أنماط العنف المدرسي أو مظاهره، وعن أضراره، ومعانات المشاركين فيه، وأنه يتخذ أشكالا عدة منها: الإيذاء البدني، والإهانات، وتدمير الممتلكات والأدوات، كما أن له أضرار جسيمة تتمثل في كراهية التلاميذ للمدرسة، وفشل العملية التعليمية، وانتشار التسيب والفوضى وقلة الشعور بالأمن داخل المدرسة، ووضعت الدراسة عددا من التوصيات التي يمكن تطبيقها للوقاية من العنف المدرسي، كما اقترحت أفاقا جديدة للدراسات المقبلة أمام الباحثين.

تعليق: هدفت هذه الدراسة إلى معرفة العلاقة بين العنف المدرسي وأثره على جنوح الأحداث من خلال أراء النخب العلمية بالجامعة وعلى رأسهم الأساتذة ومقدار انتشاره مقارنة بالماضي وتوقعاتهم المستقبلية.

12. دراسة رفعت (2001)،[1] بعنوان بحث العلاقة بين العنف الطلابي وبعض المتغيرات الاجتماعية لدى عينة من طلاب المدارس الثانوية، هدفت هذه الدراسة إلى معرفة مدى تأثير تدني الوضع الاقتصادي في درجة العنف لدى الطلبة، بالإضافة لمعرفة الفروق بين كل من الذكور والإناث في العنف الجسدي والكلامي، وقد وتمثلت متغيرات الدراسة في (الجنس، المستوى الاجتماعي والاقتصادي)،

[1]. رفعت عمرو، العلاقة بين العنف الطلابي وبعض المتغيرات الاجتماعية لدى عينة من طلاب المدارس الثانوية، دراسة منشورة في مجلد المؤتمر السنوي الثامن لمركز الإرشاد النفسي، جامعة عين شمس، القاهرة، 2001.

وتوصلت الدراسة إلى مجموعة من النتائج والتوصيات منها:

- أن الذكور أكثر عنفًا من الإناث، وأن الطلاب من المستويات الاقتصادية المنخفضة أكثر عنفا من المتوسطة عن العليا.
- يتفوق التلاميذ الذكور عن الإناث في العنف الجسدي.
- قدرة الذكور في هذه المرحلة على العنف الكلامي بصورة واضحة تتمثل في السب

والاعتراض بصوت مرتفع على المعلم وإدارة المدرسة مستغلا في ذلك القدرات البدنية وكذلك الأدوات الحادة والأسلحة البيضاء والخفيفة والعصبية والشللية.

وقد توصل الباحث في دراسته إلى العديد من التوصيات كان من أهمها:

- ضرورة تقديم برامج إرشادية بالاشتراك مع أجهزة الإعلام لتوعية أولياء الأمور بالطريقة الصحيحة لتربية الأبناء.
- ضرورة مشاركة الطلاب في الأنشطة الرياضية أثناء الدراسة والعطلات الصيفية لتوظيف قواهم الجسدية جيدًا.
- كما أوصت بالتوعية الأسرية في الأندية والمساجد والكنائس ودفع الأبناء إلى المشاركة الفعالة في إطار المجتمع.
- عمل برامج مدرسية يشارك فيها المعلم لإحياء العمل بروح الفريق.
- نشر مجموعات مدرسية مجانية للقضاء على الفوارق الاقتصادية.

تعليق: سلطت هذه الدراسة الضوء على تأثير بعض المتغيرات الاجتماعية كالجنس والمستوى الاجتماعي والاقتصادي وعلاقتهم بالعنف لدى الطلبة كما تطرقت إلى الفروق بين الجنسين.

13. دراسة عاليا (2001)،[1] هدفت هذه الدراسة إلى التعرف على أثر العنف المدرسي على القلق والتوافق الدراسي، وقد تكونت عينة الدراسة من (245) طالب من الصف السابع والثامن أساسي والذين تم تقسيمهم إلى مجموعتين: الأولي تتعرض إلى عنف المدرسين والثانية لا تتعرض لهذا العنف، وقد استخدمت الباحثة في هذه الدراسة مقياس العنف، والقلق، والتوافق الدراسي، وقد كشفت نتائج الدراسة إلى:

- وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين المجموعتين في مستوى القلق لصالح مجموعة الأفراد الذين يتعرضون إلى عنف المدرسين.
- وجود فروق بين الجنسين في مستويات القلق لصالح الإناث.
- وجود فروق ذات دلالة إحصائية في مستوى التوافق الدراسي لصالح مجموعة الأفراد الذين لا يتعرضون إلى العنف المدرسي.
- لا توجد فروق بين الذكور والإناث في مستوى التوافق الدراسي.

تعليق: تعتبر هذه الدراسة من الدراسات التجريبية اعتمد عليها الباحث من أجل معرفة أثر العنف الممارس من طرف المدرسين على ظهور القلق وعدم التوافق الدراسي لدي الطلاب، من خلال مجموعتين من الطلاب الأولى تجريبية تعرضت للعنف والثانية لم تتعرض.

[1] . Alia, m, the impact of school violence on childrens anxiety and school adjustment , educational sciences, vol 28, 2001, pp : 102-116.

14. دراسة آل رشود (2000)،[1] بعنوان اتجاهات طلاب المرحلة الثانوية نحو العنف، وهدفت الدراسة إلى التعرف على اتجاهات طلاب المرحلة الثانوية نحو العنف من خلال تحقيق الأهداف الفرعية التالية

- التعرف على اتجاهات الطلاب نحو المظاهر السلوكية المتعلقة بالعنف.
- التعرف على اتجاهات الطلاب نحو العنف داخل الأسرة، وداخل المدرسة ومع الرفاق والزملاء وفي وسائل الإعلام.
- التعرف على مدى اختلاف اتجاهات طلاب المرحلة الثانوية نحو العنف باختلاف خصائصهم الديموغرافية.

وتكونت عينة الدراسة من(1086) طالب تم اختيارهم عشوائيا من(12) مدرسة ثانوية في مدينة الرياض، وتمثلت أداة الدراسة في تصميم استبانه لقياس اتجاهات الطلاب في الصفوف الثلاثة من المرحلة الثانوية النهارية للبنين وكانت نتائج الدراسة كما يلي:

- توجد عدة عوامل للمظاهر السلوكية تساعد على تكوين الاتجاه الموجب لدى طلاب المرحلة الثانوية نحو العنف.
- توجد عدة عوامل داخل الأسرة تساعد على تكوين الاتجاه الموجب لدى الطلاب نحو العنف.

[1]. آل رشود سعد محمد، اتجاهات طلاب المرحلة الثانوية نحو العنف، دراسة ميدانية على طلاب المرحلة الثانوية بمدينة الرياض، رسالة ماجستير غير منشورة ، جامعة نايف العربية للعلوم الأمنية، 2000.

- توجد عدة اختلافات دالة إحصائيا بين اتجاهات الطلاب نحو المظاهر السلوكية الخاصة بالعنف تعزى إلى التقدير الدراسي، متوسط دخل الأسرة ، المستوى التعليمي للآباء .

15. دراسة السمري (2000)،[1] بعنوان سلوك العنف بين الشباب دراسة ميدانية على عينة من طلبة وطالبات المرحلة الثانوية، هدفت الدراسة إلى التعرف على أشكال العنف بين الطلاب والطالبات، وكشف الأسباب المؤدية إلى ارتكاب سلوك العنف ومبرراته، ومعرفة مدى تأثير التعرض لنوعية معينة من الأفلام على سلوك العنف، كما هدفت الدراسة إلى توضيح مدى رؤية المؤسسة التعليمية لأنماط العنف بين الأبناء، والتعرف على آراء الآباء في سلوك العنف بين الأبناء، وقد تمثلت عينة الدراسة التي أجراها الباحث على عدد من الطلبة وهم (150) طالبًا وطالبة بإدارة غرب الجيزة التعليمية حيث اتسم سلوكهم بارتكاب أعمال عنيفة مادية أو معنوية ايجابية أو سلبية موجهة نحو أشخاص أو أشياء بالإضافة لعينة من المعلمين قوامها (75) فردًا، وعينة من آباء عينة الطلاب أنفسهم قوامها (75) ولي أمر، ولتحقيق أهداف الدراسة استخدم الباحث في دراسته الميدانية التي أجراها أداة الدراسة والتي تمثلت في ثلاث استمارات تم تطبيقها على انفراد لكل مجموعة من فئات العينة.

ومن أهم النتائج التي توصل إليها الباحث كانت على النحو التالي:

[1]. السمري عدلي، سلوك العنف بين الشباب، دراسة ميدانية على عينة من طلبة وطالبات المرحلة الثانوية، الندوة السنوية السابعة، الشباب ومستقبل، كلية الآداب، قسم الاجتماع، جامعة القاهرة، مصر، أفريل 2000.

- احتلت المرتبة الأولى المشاجرات بالأيدي وباستخدام آلات حادة والألفاظ النابية نسبة(100%).
- في المرتبة الثانية جاء العنف الموجه من الطلاب نحو المعلم أو الناظر أو المدير في صورة شتائم أو مشاجرات مع إدارة المدرسة بنسبة (40%).
- احتل العنف الموجه نحو الأثاث ومرافق المدرسة المرتبة الثالثة بنسبة (28%).
- وبالنسبة للمدارس المشتركة اتضح أن الطلاب يتجهون للعنف ليظهروا بصورة الرجال أمام البنات ليفوزوا بإعجابهن وبلغت نسبة ذلك (23%).

ومن حيث النتائج الخاصة بأسباب العنف المدرسي من وجهة نظر المعلمين والأخصائيين الاجتماعيين، كما يراها الباحث، فقد كانت على النحو التالي:

- تعد المشكلات الأسرية والتي جاءت في المرتبة الأولى، من أهم الأسباب المؤدية للعنف بين الطلاب من وجهة نظر المعلمين حيث بلغت نسبتها (96%).
- جاء في المرتبة الثانية، ضعف العلاقة بين المعلم والأخصائي الاجتماعي والأسرة حيث بلغت نسبتها (53%).
- جاء في المرتبة الثالثة، خروج المرأة إلى العمل وما ترتب على خروجها من تقصير في حق الأبناء وقد بلغت نسبة ذلك (44%).
- وجاء في المرتبة الرابعة، قصور دور الإعلام في توجيه الشباب لعرض الأفلام والمسلسلات التي تدفع إلى العنف وبلغت نسبة ذلك (40%).

- وفي نهاية الدراسة أوصى الباحث بضرورة التعاون بين كل الجهود في كل مؤسسات المجتمع النظامية وغير النظامية لمواجهه العنف.

تعليق: جاءت هذه الدراسة لمعرفة مدي تأثير بعض وسائل الأعلام والمتمثلة في التلفاز من خلال ما يعرض فيه من بعض أفلام وأثرها على اكتساب بعض السلوكيات العنيفة بين الشباب.

16. دراسة الجندي (1999)،[1] بعنوان دراسة تحليلية إرشادية لسلوك العنف لدى تلاميذ المدارس الثانوية، هدفت الدراسة إلى التعرف على دوافع سلوك العنف لدى تلاميذ المدارس الثانوية، ومدى اختلاف هذه الدوافع من وجهة نظر التلاميذ، الآباء، والمعلمين، والأخصائيين النفسيين والاجتماعيين، وعلى مدى اختلاف سلوك العنف باختلاف الجنس، نوع التعليم، ومعرفة أنماط سلوك العنف السائدة بين تلاميذ المدارس الثانوية ومدى اختلاف هذه الأنماط السلوكية باختلاف الجنس، نوع التعليم، كما هدفت إلى التعرف على ديناميات البناء النفسي الاجتماعي لمرتكبي سلوك العنف لدى تلاميذ المدارس الثانوية، وقد سعت الدراسة إلى التوصل لبعض التطبيقات النفسية والتربوية التي تساعد في الوقاية من ارتكاب سلوك العنف، وخفض معدل سلوك العنف لدى مرتكبي سلوك العنف من التلاميذ، وقد تم اختيار العينة من تلاميذ المدارس الثانوية بمحافظة الشرقية بنين وبنات، بمعدل (50) تلميذ من كل مدرسة، واستخدمت الدراسة الأدوات التالية في جمع البيانات:

[1]. الجندي السيد محمد عبدالرحمن، دراسة تحليلية إرشادية لسلوك العنف لدى تلاميذ المدارس الثانوية، مجلة الإرشاد النفسي، العدد 11، كلية التربية، جامعة عين شمس، مصر، القاهرة، 1999.

- استفتاء دوافع سلوك العنف لدى تلاميذ المدارس الثانوية.
- مقياس سلوك العنف لدى تلاميذ المدارس الثانوية.

ومن أهم النتائج التي توصل إليها الباحث:

- هناك فروقًا بين التلاميذ والمعلمين والآباء في نظرتهم لدوافع سلوك العنف في المدارس حيث اختلفت وجهه نظر كل مجموعة عن الأخرى في ترتيبها لدوافع سلوك العنف.
- اختلاف ترتيب دوافع سلوك العنف لدى تلاميذ المدارس الثانوية باختلاف وجهة نظر التلاميذ عن وجهة نظر المربين.
- اختلاف ترتيب دوافع سلوك العنف باختلاف الجنس.
- توجد فروق بين التلاميذ والتلميذات في الدوافع المتعلقة بالجوانب الاقتصادية.
- توجد فروق دالة إحصائيا بين تلاميذ الثانوي العام والفني في دوافع سلوك العنف المتعلقة بالجوانب الأسرية، أي أن تلاميذ الثانوية العامة أكثر إدراكا لخطورة الدور الأسري الذي يتمثل في دفعهم نحو سلوك العنف.
- توجد أيضا فروق دالة بين الثانوية العامة والفنية في دوافع سلوك العنف المتعلقة بالجوانب الاقتصادية لصالح الثانوي الفني.
- تشير النتائج أنه لا تختلف أنماط سلوك العنف الشائعة بين تلاميذ المدارس الثانوية بالنسبة للجنس أو نوع التعليم.

تعليق: هدفت هذه الدراسة إلى معرفة ديناميات البناء النفسي الاجتماعي لمرتكبي سلوك العنف لدى تلاميذ المدارس الثانوية، كما توصلت إلى وضع بعض التطبيقات النفسية والتربوية التي تساعد في الوقاية للحد من هذه السلوكيات.

17. دراسة حسيني (1999)،[1] بعنوان وجهه نظر معلمي المدرسة الثانوية حول ظاهرة العنف الطلابي وطرق مواجهتها، هدفت الدراسة إلى الكشف عن أهم الأسباب، والعوامل التي تؤدي إلى تفشي ظاهرة العنف بين طلاب مرحلة التعليم الثانوي، كما هدفت إلى التعرف على وجهه نظر المعلمين في مواجهه هذه الظاهرة، وقد استخدم الباحث المنهج الوصفي في دراسته، كما قام الباحث باختيار عينة دراسة عشوائية تكونت من (100) معلم ومعلمة من المدارس الثانوية بمحافظتي القليوبية والقاهرة، وقد استخدم أسلوب المقابلة المفتوحة للحصول على المعلومات من المبحوثين، ومن أهم النتائج التي توصل إليها الباحث:

- إن الطالب العنيف يتعامل مع من هم في سنه بعنف.
- بينت الدراسة أن هناك بعض العوامل التي قد تحد من العنف مثل احترام المعلم لذاته وتهيئه الجو المدرسي المناسب.

تعليق: تطرقت هذه الدراسة كسابقاتها من معظم الدراسات بوصفها لظاهرة العنف من خلال التعرف على أهم الأسباب والعوامل المؤدية لانتشارها بين طلاب التعليم الثانوي وذلك من خلال وجهة نظر المعلمين.

[1]. حسيني صلاح الدين محمد، وجهه نظر معلمي المدرسة الثانوية حول ظاهرة العنف الطلابي وطرق مواجهتها، مجلة التربية والتنمية، السنة السابعة، العدد(18) ، كلية التربية، جامعة الكويت، 1999.

18. دراسة سعيد (1998)،[1] بعنوان عوامل انتشار العنف في المدارس، حيث هدفت الدراسة إلى التعرف على الأسباب والعوامل المؤدية لانتشار العنف بين الشباب، وتحديد مظاهر سلوك العنف، والدور الذي تلعبه الإدارة التعليمية والأسرة وجماعة الأقران ووسائل الإعلام في تعليم أو إكساب الشباب نمط السلوك العنيف. وتمثلت عينة الدراسة بطلاب المدارس الابتدائية والإعدادية والثانوية واستخدام الباحث المنهج المقارن في دراسة عوامل انتشار العنف في مدارس الولايات المتحدة ومصر، وتوصلت الدراسة إلى النتائج التالية:

- وجود علاقة إيجابية بين مشاهدة أفلام في وسائل الإعلام وبين جرائم العنف.
- لا يوجد نمط واحد من العنف.

تعليق: تطرقت هذه الدراسة للدور الذي تلعبه مؤسسات التنشئة الاجتماعية المختلفة في تعليم وإكساب التلاميذ نمط السلوك العنيف.

19. دراسة مريم حنا (1998)،[2] فقد قامت بدراسة هدفت إلى الوقوف على كافة العوامل المسببة للعنف لدى التلاميذ، وتكوّنت عينة الدراسة من أربع مجموعات :مجموعة التلاميذ وشملت (300) تلميذ وتلميذة من الصفوف الدراسية الثلاثة بالمرحلة الثانوية، ومجموعة أولياء الأمور وشملت (150) مبحوثًا، ومجموعة المعلمين والأخصائيين الاجتماعيين وشملت (140) مبحوثًا، وأخيرًا (21) مبحوث من المتمدرسين، وكشفت نتائج الدراسة إلى أن أهم أسباب العنف ترجع إلى التلميذ وهي خصائص مرحلة المراهقة وشعوره

[1]. سعيد حمادة عبد السلام، عوامل انتشار العنف في المدارس، رسالة ماجستير غير منشورة، معهد الدراسات والبحوث، جامعة القاهرة،1998.
[2]. عبدي سميرة، مرجع سابق، ص 32.

بالإحباط من الدراسة، والأسلوب الخاطئ في التعامل المدرسين مع التلاميذ، وكثافة الفصول وغياب الأنشطة المدرسية.

20. دراسة بلعيور الطاهر (2012)،[1] بعنوان العنف في الجامعة أسبابه وتمظهره، حيث تهدف هذه الدراسة إلى التعرف على طبيعة السلوك العنيف لدى الطالب الجامعي، والتأكد من مدي وجود علاقة بين بعض الممارسات العنيفة داخل الجامعة ومحاولة تحقيق بعض المكتسبات الشخصية لبعض الطلبة، حيث تبلورت مشكلة الدراسة حول نوع الفئات الطلابية الداعية للحركات الاحتجاجية، وما هي تجسدات العنف داخل الجامعة، وما هي المطالب البيداغوجية التي تقف وراء العنف في الجامعة، وتمثلت عينة الدراسة في حصر كل أشكال العنف الفردية والجماعية التي قام بها طلبة كلية الآداب والعلوم الاجتماعية في الفترة الممتدة من 2 جانفي 2010 إلى غاية 15 مارس 2012، واعتمد الباحث في دراسته هذه على أداتين لجمع المعلومات وهما الملاحظة؛ وذلك بإحصاء العبارات السيئة التي تضمنتها جدران الكل التي تضمنتها جدران الكلية والتي بإمكانها أن تلحق ضرار ماديا ومعنويا بالأشخاص والجامعة بصفة عامة، بالإضافة إلى ذلك تمت ملاحظة أفعال وسلوكات الطلبة عند قيامهم بالحركات الاحتجاجية، أما الأداة الثانية فهي المقابلة وذلك من خلال مقابلة بعض الأفراد الفاعلين في الحركات الاحتجاجية التي قام بها الطلبة، وأسفرت الدراسة عن النتائج التالية:

[1]. الطاهر بلعيور، العنف في الجامعة: أسبابه وتمظهره، مداخلات الملتقى الوطني الثالث حول الشباب والعنف في المجتمع الجزائري، كلية الآداب واللغات والعلوم الاجتماعية، منشورات جامعة جيجل، 2012، ص 87.

- أن الجامعة عرفت أشكالا متعددة من العنف منه ما دعت إليه التنظيمات الطلابية وذلك بنسبة (22.89%)، ومنه ما جاء من خارج التنظيمات أي بدعوى من طلبة لا ينتمون إلى أي تنظيم طلابي بنسبة (77.11%).
- أن أكثر مظاهر العنف الممارس داخل الحرم الجامعي المتجسد في الكتابات الحائطية وذلك بنسبة (45.78%) وهو ما يعرف بالعنف الرمزي، أما الشكل الثاني للعنف هو استعمال الطلبة للعبارات العدوانية والجارحة للمشاعر بنسبة (31.33%)، ومن بين هذه العبارات (التهديد بالضرب والقتل، التهديد بحرق النفس، السب الشتم ...) وغيرها من العبارات التي أصبحت تسمع في المدرجات والقاعات أو في الساحات الجامعية، أما التمظهر الثالث للعنف داخل الجامعة فيتمثل في لجوء الطلبة إلى غلق المرافق البيداغوجية في وجه الطلبة ومنعهم من الالتحاق بالقاعات والمدرجات وذلك بنسبة (12.05%)، ويليها غلق أبواب إدارة الكلية والتجمهر أمام الإدارة.
- أن المطالب البيداغوجية للطالب تلعب دورا محوريا في دفعه لممارسة العنف داخل الجامعة.

تعليق: هدفت هذه الدراسة التي أجراها الباحث على عينة من الطلبة الجامعيين في جامعة جيجل إلى معرفة طبيعة السلوك العنيف لدى الطالب، ومعرفة ما إذا كان هناك علاقة بين هذه السلوكيات وبعض المكتسبات الشخصية التي يسعى الطالب من أجل تحقيقها.

21. دراسة بشير معمرية، وإبراهيم ماحي (2003)،[1] تناولت الدراسة أبعاد السلوك العدواني وعلاقته بأزمة الهوية لدي الشباب الجامعي، وجاءت ضرورة هذه الدراسة حسب رأي الباحثان للتعرف على الفروق بين الجنسين في السلوك العدواني ومراحل النمو النفسي الاجتماعي، وللتعرف كذلك على العلاقة بين أبعاد السلوك العدواني والهوية لدي الشباب الجامعي، حيث تكونت عينة الدراسة من شباب الجامعة منهم (115) ذكرا، و(105) أنثي من 06 كليات بجامعة باتنة. وقد تم استخدام أداتين الأولى: استبيان السلوك العدواني، والثانية: استبيان مراحل النمو النفسي الاجتماعي، وقد توصل الباحثان في بحثهما هذا إلى بحثهما هذا إلى النتائج التالية: جاء ترتيب أبعاد السلوك العدواني لدى عينة الذكور كما يلي: الغضب، العدوان اللفظي، العداوة، العدوان البدني، ولدي عينة الإناث: الغ: الغضب، العداوة، العدوان اللفظي، العدوان البدني. كما كانت نتائج الفروق بين الذكور والإناث دالة في العدوان البدني واللفظي الدرجة الكلية لصالح الذكور، وغير دالة في الغضب والعداوة، والفروق بين الذكور والإناث في مراحل النمو النفسي الاجتماعي لم تكن دالة إي مراحل النمو النفسي الاجتماعي لم تكن دالة إي مراحل النمو النفسي الاجتماعي لم تكن دالة إحصائيا، وجاءت معاملات الارتباط بين أبعاد السلوك العدواني والهوية كما يلي: * لدي عينة الذكور دالة إحصائيا بين الغضب والهوية في الاتجاه السلبي، وغير دالة بين الهوية وكل من العدوان اللفظي والبدني والعداوة، * أما لدي عينة الإناث جاءت معاملات الارتباط دالة إحصائيا بين الهوية وكل من الغضب

[1]. بشير معمرية، وإبراهيم ماحي، أبعاد السلوك العدواني وعلاقته بأزمة الهوية لدي الشباب الجامعي، أعمال الملتقي الدولي الأول حول العنف والمجتمع مداخل معرفية متعددة، كلية الآداب والعلوم الاجتماعية والإنسانية، جامعة محمد خيضر، بسكرة، 2003، ص331.

والعداوة والدرجة الكلية في الاتجاه السلبي، وغير دالة بين الهوية والعدوان البدني، * أما لدي العينة الكلية جاءت معاملات الارتباط دالة إحصائيا بين الهوية وكل من الغضب والعداوة والدرجة الكلية في الاتجاه السلبي، وغير دالة بين الهوية وكل من العدوان البدني واللفظي.

تعليق: تناول الباحثان في هذه الدراسة ترتيب أبعاد السلوك العدواني حسب درجة الانتشار وفي مراحل النمو النفسي الاجتماعي لدي الشباب الجامعي من كلى الجنسين وعلاقتهما بأزمة الهوية.

22. دراسة هدي محمد الطوالبة (2013)،[1] هدفت هذه الدارسة التعرف إلى أسباب انتشار ظاهرة العنف الطلابي لدى طلبة جامعة اليرموك، واقتراحات حلها من وجهة نظر الطلبة، وبلغ عدد أفراد عينة الدارسة (1500) طالب وطالبة تم اختيارهم بالطريقة العشوائية، وقد تم الاعتماد على المقابلة كأداة لجمع البيانات، في العام الدراسي 2011 / 2012. ومن أبرز ما بيّنته نتائج الدارسة أنّ أهم أسباب انتشار ظاهرة العنف هو الإجراءات غير الرادعة في تطبيق الأنظمة والقوانين المرتبطة بمرتكبي أعمال العنف في الجامعة، ثم الانتخابات المتعلقة بالاتحاد والأندية الطلابية، والتفاخر بالانتساب للعشائر، ووجود أوقات فراغ مطولة لدى الطالب الجامعي. أما فيما يتعلق بنتائج اقتراحات الطلبة لحل هذه المشكلة فقد جاء الحل المقترح المتعلق بتأسيس نظام الأسر الجامعية بالمرتبة الأولى، إقرار مدونة سلوك طلابية يوقع عليها

[1]. هدي محمد الطوالبة، أسباب انتشار ظاهرة العنف الطلابي لدي طلبة جامعة اليرموك واقتراحات حلها من وجهة نظر الطلبة، مجلة العلوم التربوية، المجلد 40، العدد 4، 2013.

الطلبة وأولياء أمورهم، ثم إقرار مساق خدمة الجامعة، ويلي ذلك المقترح المتعلق ب :عقد مؤتمر طلابي للطلبة أنفسهم تخطيطاً وتنفيذاً، وبقصد معالجة ظاهرة العنف.

تعليق: تطرقت هذه الدراسة إلى تسليط الضوء على ظاهرة العنف الطلابي في الجامعات الأردنية من خلال التعرف على أسباب انتشارها والاقتراحات الواجب اتخاذها من أجل الحد من هذه الظاهرة وذلك من خلال أراء الطلبة أنفسهم، وهو ما يميز هذه الدراسة عن سابقاتها.

23. دراسة عبد الله سالم العازمي وآخرون (2011)،[1] تحت عنوان العوامل المؤدية لتفشي العنف وصوره بمؤسسات التعليم العام من وجهة نظر طلبة كلية التربية الأساسية بدولة الكويت، وهدفت الدراسة إلى تحديد أسباب العنف وصوره المختلفة من وجهة نظر عينة الدراسة، حيث طرحت ثلاث تساؤلات رئيسية أولها: ما أسباب العنف في مؤسسات التعليم العام بدولة الكويت؟. والسؤال الثاني: ما أهم صور العنف بمؤسسات التعليم الكويتي؟. والثالث: هل تختلف أسباب العنف وصوره من وجهة نظر أفراد العينة تبعا لمتغير الجنس والمعدل التراكمي والمنطقة التعليمية؟.

وقد استخدمت الاستبانة كأداة للدراسة تحتوي على مجموعة من العبارات تتضمن أسباب وصور العنف، وتم تطبيق الاستبانة على عينة قوامها (457) طالبا وطالبة من كلية التربية الأساسية.

[1]. عبد الله سالم العازمي، وآخرون، العوامل المؤدية لتفشي العنف وصوره بمؤسسات التعليم العام من وجهة نظر طلبة كلية التربية الأساسية بدولة الكويت، دراسات تربوية ونفسية، مجلة كلية التربية بالزقازيق، العدد 70، الجزاء 2، 2011.

وقد توصلت الدراسة إلى أن أسباب العنف متعددة منها: ما يرجع للطالب، ومنها للأسرة، والمدرسة، ولوسائل الإعلام. وحول أكثر صور العنف انتشارا؛ جاء التشاجر بالأيدي، ثم التعدي بالضرب على الأخرين، ثم التحرش الجنسي.

وانتهت الدراسة بتقديم مجموعة من التوصيات المقترحة للتخلص من أسباب العنف بمؤسسات التعليم الكويتي.

24. دراسة فاطمة زين العابدين (2011)،[1] حيث هدفت هذه الدراسة إلى الكشف عن العوامل الاجتماعية والنفسية، والأكاديمية، والاقتصادية المؤدية للعنف الجامعي من وجهة نظر طلاب كلية عمان الجامعية للعلوم المالية والإدارية، كما هدفت إلى التعرف على أبرز أشكال العنف، والأساليب التي تتبعها إدارة الجامعة للتصدي لهذه الظاهرة وعلاجها، ولتحقيق هدف الدراسة قامت الباحثة بتطوير استبانة تكونت من جزأين الأول: يشمل الخصائص الديموغرافية لأفراد الدراسة، والجزاء الثاني يتكون من ثلاث محاور هي: أشكال العنف، العوامل المؤدية للعنف، الأساليب المتبعة من إدارة الجامعة لجامعة لمعالجة العنف، وتكونت عينة الدراسة من (225) طالب وطالبة، وقد توصلت إلى أن العوامل النفسية قد احتلت المرتبة الأولى كأحد العوامل المسببة للعنف، تليها العوامل الاقتصادية في المرتبة الثانية، ثم العوامل الأكاديمية، فالعوامل الاجتماعية.

[1]. فاطمة زين العابدين، العنف الجامعي من وجهة نظر طلاب كلية عمان الجامعية للعلوم المالية والإدارية، مجلة الإرشاد النفسي، العدد 29، عمان، 2011.

كما أظهرت الدراسة أن الاضطرابات العاطفية والنفسية عند الطلبة هي المحرك الأساسي للعنف، وان أبرز المشكلات التي تعود لأسباب اقتصادية تمثلت في ارتفاع التكاليف المادية للدراسة الجامعية، وأن أبرز المشكلات التي تعود لأسباب أكاديمية والتي تتعلق بإدارة الجامعة وسياسات القبول والتسجيل كانت: ضعف التشريعات المتعلقة بنظام المجالس التأديبية وعدم العدالة في تعامل أعضاء الهيئة التدريسية، وفيما يتعلق بالمشكلات الاجتماعية فقد اتفق جميع الطلاب على ارتباط ظاهرة العنف بالتوجيه الأسري الخاطئ والتشجيع السلبي، وعدم إشراك الطالب في الرأي العام داخل الأسرة.

كما أظهرت نتائج الدراسة أن أهم أساليب معالجة العنف الطلابي من وجهة نظر الطلبة: تشكيل لجان متخصصة لمعالجة أسباب العنف قبل وقوعه، إعداد خطط وإستراتيجيات لمواجهة الأزمات، توفير وحدات إرشادية داخل الجامعة، تفعيل وتشديد أنظمة العقوبات الرادعة.

تعليق: هدفت هذه الدراسة للكشف عن العوامل المؤدية للعنف الجامعي، حيث أبرز الطلاب أن العوامل النفسية كالاضطرابات العاطفية والنفسية هي المحرك الأساسي للعنف خاصة في المرحلة الجامعية.

25. دراسة زياد بركات (2010)،[1] هدفت الدراسة إلى معرفة مستوى التعصب الحزبي لدى فئة الشباب في الجامعات الفلسطينية بشمال فلسطين: جامعة القدس المفتوحة بطولكرم، جامعة النجاح الوطنية بنابلس، جامعة فلسطين التقنية بطولكرم، وذلك في ضوء متغيرات الجنس، والجامعة، والسكن، والسنة الدراسية، والتحصيل الأكاديمي. وقد طبق استبيان أعد لقياس التعصب الحزبي على عينة مكونة من (283) طالبًا وطالبة موزعين تبعًا لمتغيرات الدراسة بطريقة عشوائية، أظهرت الدراسة النتائج الآتية:

- إن المتوسط العام لمستوى التعصب الحزبي لدى أفراد الدراسة كان بمستوى متوسط، كما كان هذا المستوى للتعصب متوسطًا لفئة الطلبة من جامعات القدس المفتوحة، وفلسطين التقنية، بينما كان هذا المتوسط منخفضًا لدى طلبة جامعة النجاح الوطنية.
- وجود فروق دالة إحصائيًا في مستوى التعصب الحزبي لدى طلبة الجامعات الفلسطينية في شمال فلسطين تبعًا للجامعة التي يلتحق بها الطالب للدراسة وذلك لصالح جامعة القدس المفتوحة، ثم جامعة فلسطين التقنية، وأخيرًا جامعة النجاح الوطنية.
- عدم وجود فروق دالة إحصائيًا في مستوى التعصب الحزبي لدى طلبة الجامعات الفلسطينية في شمال فلسطين تبعًا لمتغيرات: الجنس، والسكن، والسنة الدراسية، والتحصيل الدراسي.

[1]. زياد بركات، التعصب الحزبي لدي الشباب في بعض الجامعات في شمال فلسطين، ورقة بحث علمية مقدمة لمؤتمر العدالة الاجتماعية الذي ينظمه المجلس الأكاديمي بالتعاون مع الأميديست في رام الله بتاريخ: 2010/03/27.

وفي ضوء هذه النتائج اقترح الباحث عدد من التوصيات كان أهمها: ضرورة تشكيل جسم طلابي موحد في الجامعات الفلسطينية يعمل على تنظيم الفعاليات الوطنية وخدمة الطلبة وهذا يقلل من مستوى التعصب الحزبي، والتأكيد على تعزيز مبدأ التربية الأخلاقية وقيم التسامح لدى الطلبة، وعقد اللقاءات الشبابية على اختلاف أطيافهم الحزبية من أجل بناء إستراتيجية الحوار البناء.

26. أجرى كل من الحسينات والجبالي (2010)،[1] درسة هدفت إلى معرفة أهم الأسباب التي تدعو الشباب الجامعيين إلى استخدام العنف، والكشف عن بعض أشكال العنف التي يستخدمها الشباب الجامعي، ومحاولة التوصل إلى أهم الأمور التي قد تحد من ظاهرة العنف الجامعي من وجهة نظر الطلبة، وقد أظهرت النتائج أن من أهم الأسباب التي تدعو الطالب الجامعي لاستخدام العنف هو الاعتداء المباشر عليه من الآخرين، استفزازه، والتعصب العشائري أو التعصب للتخصص، ومن أكثر أشكال العنف التي يستخدمها الطالب الجامعي؛ العنف اللفظي أو المعنوي، يليها العنف والإيذاء الجسدي، وأن أهم الأمور التي قد تحد من ظاهرة العنف الطلابي من وجهة نظر الطلاب أنفسهم تكمن في استخدام العقل في حل المشاكل، وتشديد العقوبة على الممارسين للعنف.

تعليق: ركزت الدراسة الحالية على البحث في أسباب العنف لدى الشباب الجامعي محاولة منها إيجاد الحلول العملية من وجهة نظر الطلبة أنفسهم للحد من هذه الظاهرة.

[1]. الحسينات والجبالي، العنف في الجامعة، دراسة حالة الجامعة الأردنية، مجلة العلوم التربوية والنفسية، العدد 74، جامعة بغداد، 2010.

27. دراسة جلال كايد والاشقر (2009)،[1] هدفت الدراسة إلى التعرف على أسباب العنف الجامعي والحلول المقترحة من وجهة نظر طلبة جامعة أربد الأهلية تبعا لمتغيرات الجنس و السنة الدراسية، وقد تكونت العينة من (340) طالبا وطالبة، وتم استخدام أداة أسباب العنف الجامعي وأداة أساليب التعامل معه من وجهة نظر الطلبة، وقد دلت النتائج إلى أن أسباب التعصب العشائري والتصرفات التي تسبق الانتخابات الطلابية والفتنة وتناقل الحديث بين الطلبة وغياب الوعي لدى الطلبة نحو قوانين الانضباط داخل الجامعة من أكثر أسباب العنف الجامعي، كذلك دلت النتائج قيام الأمن الجامعي بواجباته وإقامة العلاقات الايجابية بين الطلبة وأعضاء هيئة التدريس وتعلم الطلبة طرق حل المشكلات وتطبيق القوانين الخاصة بالانضباط على الطلبة المخالفين بشكل حازم من أكثر الإجراءات التي تقلل من العنف الجامعي، وقد أوصت الدراسة بضرورة التصدي لمشكلة التعصب العشائري داخل الجامعة وإعادة تنظيم عملية انتخابات مجالس الطلبة في الجامعات ورفع الوعي لدي الطلبة نحو قوانين الانضباط الجامعي.

تعليق: كذلك هذه الدراسة نجدها قد ركزت على العنف من حيث الأسباب والحلول لما لها من أهمية كبيرة في فهم ميكانيزمات هذه الظاهرة وتشخيص أسبابها تشخيصا دقيقا خاصة إذا كانت العينة المقصودة هم الطلبة أنفسهم.

[1]. جلال كايد ضمرة، وفاء الأشقر، أسباب العنف الجامعي والحلول المقترحة من وجهة نظر طلبة جامعة أربد الأهلية، مجلة أربد للبحوث والدراسات، المجلد 12، العدد الثاني، 2009.

28. دراسة على أبو الزهري وأخرون (2008)،[1] حيث هدفت الدراسة إلى معرفة اتجاهات طلاب الجامعات الفلسطينية نحو العنف في الحياة الجامعية، ولتحقيق ذلك قام الباحثون بتصميم مقياس الاتجاهات الكلية، وتم تطبيقه على عينة مكونة من (365) طالبًا وطالبة موزعين على معظم الجامعات في الضفة الغربية وقطاع غزة، وقد أشارت النتائج إلى وجود مستوى عالٍ نحو العنف لدى الطلاب، وعند دراسة علاقة العنف ببعض المتغيرات وجد أن هناك علاقة بين مستوى العنف وبعض هذه المتغيرات مثل الدين، والعمر، والجامعة، ومكان السكن، وأوصى الباحثون بضرورة الاهتمام بطلبة الجامعات وتفعيل برامج الأنشطة اللامنهجية لتقليل من مستوى شيوع ظاهرة العنف لديهم.

تعليق: هدفت هذه الدراسة إلى البحث في علاقة بعض المتغيرات كالدين والعمر ومكان السكن باتجاهات بعض الطلبة الجامعيين نحو العنف في الأحياء الجامعية.

دراسة مصطفى عيروط (2008)،[2] حيث هدفت هذه الدراسة إلى الكشف عن العلاقة بين أساليب الضبط المدرسي وظاهرة العنف في الجامعات الأردنية الرسمية، وإيجاد دلالة الفروق في درجة العنف بين الطلبة الذين تعرضوا للضبط العنف وغيرهم ممن لم يتعرضوا لذلك، ولتحقيق هدف هذه الدراسة تم تطوير استبانة مكونة من جزأين: تكون الجزاء الاول

[1]. علي أبو زهري وآخرون، اتجاه طلاب الجامعات الفلسطينية نحوى العنف ومستوى ممارسته لهم، مجلة جامعة الأقصى، المجلد الثاني عشر، العدد الأول، يناير 2008 .

[2]. مصطفي عيروط، علاقة أساليب الضبط المدرسي بظاهرة العنف في الجامعات الأردنية الرسمية من وجهة نظر الطلبة أنفسهم، مجلة العلوم الإنسانية والاجتماعية، جامعة البلقاء التطبيقية، كلية الأميرة عالية الجامعية، 2008.

من (22) فقرة لقياس أسلوب الضبط المتبع في المدارس، وتكون الجزء الثاني من (27) فقرة لقياس درجة ممارسة العنف في الجامعات الأردنية الرسمية.

وتكونت عينة الدراسة من (400) طالب وطالبة، ووزعت أداة الدراسة بطريقة طبقية عنقودية عشوائية، ولتحليل البيانات تم استخراج المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لجزأي الأداة، كما تم استخراج معامل ارتباط بيرسون للكشف عن العلاقة بينهما، كما أجري اختبار "ت" لحساب درجة العنف التي يمارسها طلبة الجامعات باختلاف درجة الضبط التي تعرضوا لها في مدارسهم ومدى استقرارها عبر الجامعات، وقد بينت نتائج الدراسة مايلي:

- تمارس أساليب الضبط المدرسي المعتمدة على العنف بدرجة متوسطة.
- يمارس العنف في الجامعات الأردنية الرسمية بدرجة متوسطة.
- توجد علاقة ارتباطيه إحصائيا بين أساليب الضبط المدرسي وظاهرة العنف في الجامعات الأردنية الرسمية.
- توجد فروق دالة إحصائيا في درجة ممارسة جميع أشكال العنف في الجامعات تعزى لأساليب الضبط المدرسي على اختلاف الجامعات الأردنية.

تعليق: ركزت الدراسة الحالية على الجانب التربوي للظاهرة، حيث تطرقت لأثر أساليب الضبط المدرسي على انتشار ظاهرة العنف في الجامعات الأردنية.

29. دراسة خطاطبة (2007)،[1] حيث أجري دراسة استطلاعية حول ظاهرة شغب الطلاب داخل حرم جامعة اليرموك على عينة عشوائية تكونت من (357) طالباً وطالبة، إذ كشف هذا الاستطلاع عن (13) سبباً تتحمل الإدارات الجامعية مسؤولية (11) سبباً منها، وقد احتلت المفاهيم والمدركات المغلوطة للعصبية والقبلية المرتبة الأولى بنسبة تجاوزت 84%، واحتل قلة الوعي والثقافة المعنية بالديمقراطية المرتبة الثانية بنسبة 81%، واحتلت المرتبة الثالثة في سلم المسببات موضوع دخول الحرم الجامعي لغير الطلبة بنسبة بلغت قرابة 76%، وجاءت الوساطة والمحسوبية عند تطبيق الأنظمة والقوانين وقرارات الجامعة وبالمرتبة الرابعة إذ بلغت نسبتها 74%، فجاء في المرتبة الخامسة عدم وضوح مسؤولية رجال الأمن الجامعي داخل الحرم الجامعي بنسبة 72%، وجاء تهاون إدارة الجامعة في اتخاذ القرارات الحازمة بحق المشاغبين وذوي الأسبقيات سادساً بنسبة 71%، وحسب الاستطلاع فقد تبين أن اللقاءات المخلة بالآداب داخل الحرم الجامعي بلغت نسبتها 67%، حلت بالمرتبة السابعة، وحل في المرتبة الثامنة التنشئة الاجتماعية المتباينة وعدم قدرة الجامعة على صهرها في بوتقة واحدة وجاءت بنسبة 62%، وجاء 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 ومحاولة محاكاتها بنسبة 48%، وحل في المرتبة الحادية عشرة الشعور بالإحباط جراء قمع الأساتذة للطلبة بنسبة 40%، أما التغاضي عن أخذ

[1]. خطاطبة نادر، دراسة استطلاعية حول ظاهرة شغب الطلاب داخل حرم جامعة اليرموك، رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة اليرموك، اربد، الأردن، 2007.

الحضور والغياب من قبل أعضاء هيئة التدريس فحل بالمرتبة الثانية عشرة بنسبة 37%، وحل بالمرتبة الأخيرة السبب المتعلق بالأحداث الراهنة بالمنطقة سياسياً وسجل نسبة 35%.

تعليق: تعتبر هذه الدراسة من الدراسات الاستطلاعية التي أجريت على مجموعة من طلاب جامعة اليرموك حول أسباب ظاهرة الشغب التي يمارسها الطلاب داخل الحرم الجامعي، وقد خلصت نتائج الدراسة إلى العديد من الأسباب وعلى رأسها ضعف النظام الداخلي للجامعة.

30. قام محمود حسين (2007)،[1] بدراسة حول العنف الطلابي الجامعي وارتباطه بالقيم والذكاء الانفعالي وآليات الدفاع، وتكونت عينة الدراسة من خمس حالات تم عرضها على مجالس التأديب، (22) طالب تم استدعائهم في عشر جلسات تأديبية بعضهم مارس العنف وبعضهم شجع عليه وبعضهم خطط له، كما تم دراسة أسباب العنف لمعرفة مدى ارتباطها بالقيم والمهارات الاجتماعية والتواصلية، واعتمد الباحث في دراسته على تحليل محتوى عشر جلسات تأديبية للطلبة شملت ظروف ما قبل العنف وما بعده ورصد السلوكيات والأقوال والتعليقات والإيماءات الصادرة عن الطلبة أثناء جلسة التأديب إضافة إلى تحليل مضمون ملفات قضايا الطلبة الذين تم اتخاذ إجراءات عقابية ضدهم، وتم التوصل إلى عديد من النتائج كان من أهمها انتشار قيم الولاء والانتماء والتعصب للقبلية أو العشيرة، وضعف قيم تحمل المسؤولية إضافة إلى ضعف الوازع الديني والأخلاقي، إضافة إلى افتقار بعض الطلبة إلى مهارات الذكاء الانفعالي، وضعفهم في المهارات التواصلية الاجتماعية.

[1]. محمود حسين ، العنف الطلابي الجامعي وارتباطه بالقيم والذكاء الانفعالي وآليات الدفاع ، المؤتمر السنوي الرابع عشر، المجلد 1، جامعة عين شمس، القاهرة، 2007.

تعليق: ركز الباحث في هذه الدراسة على ارتباط العنف الجامعي بافتقار الطلبة إلى مهارات الذكاء الانفعالي وضعف مهارات التواصل الاجتماعي، حيث اعتمد على تحليل المحتوى للوصول إلى نتائج هذه الدراسة.

31. وقامت الرفاعي (2007)،[1] بدارسة هدفت إلى توضيح مفهوم العنف الطلابي في الجامعات الأردنية، وصوره وأشكاله، وبيان النظريات المفسرة للعنف والوقوف على الأسباب والدوافع الكامنة وراء العنف الطلابي، كما هدفت التعرف إلى دور المؤسسات التربوية كالأسرة، والمدرسة، والتلفزيون في علاج العنف الطلابي، ومن أجل تحقيق هذه الأهداف اقتضت الدارسة عمل استبيان خاص للتعرف إلى سلوك العنف في الجامعات الأردنية من وجهة نظر الطلبة، تم توزيعه على (630) طالباً وطالبة موزعين على ثماني جامعات، وقد توصلت الدارسة إلى أن أهم دوافع العنف الطلابي في الجامعات الأردنية يعود إلى رفاق السوء والشلة، وانتشار ظاهرة الواسطة والمحسوبية، والعصبية القبلية، وسيطرة الثقافة العشائرية، كما بينت الدارسة أن أهم وسائل مواجهة سلوك العنف الطلابي في الجامعات يتمثل في تقوية الوازع الديني، ومعاقبة المخالف، وعدم التستر عليه، والحد من المحسوبية والواسطة.

تعليق: أجرت الباحثة هذه الدراسة من أجل الوقوف على الأسباب الرئيسية للعنف الطلابي، كما هدفت أيضا هذه الدراسة إلى إبراز دور مؤسسات التنشئة الاجتماعية المختلفة في علاج هذه الظاهرة.

[1]. هدي محمد الطوالبة، مرجع سابق، ص 1252.

32. دراسة منيب وسليمان (2007)،[1] التي أجريت في مصر وهدفت إلى التعرف على طبيعة سلوك العنف لدى الشباب الجامعي والدوافع النفسية والاجتماعية التي تقف وراءه، وبلغت عينة الدراسة(300) طالبا وطالبة، وكانت أدوات الدراسة هي: مقياس العنف لدى الشباب الجامعي، مقياس الدوافع المسببة لسلوك العنف لدى الشباب الجامعي، مقياس الاغتراب لدى طلاب المرحلة الجامعية من الجنسين، مقياس الثقافة الأسرية، واستمارة المستوى الاجتماعي والاقتصادي، واستخدمت الدراسة من الوسائل الإحصائية معاملا ارتباط بيرسون وتحليل التباين، وكانت أهم نتائجها هي: تحتل الدوافع النفسية المرتبة الأولى من الدوافع المسببة للعنف وبنسبة(90%) ، ثم الدوافع الأسرية وبنسبة (86%) ثم الدوافع الإعلامية والمتعلقة بسلبية الإعلام بنسبة (84%) ثم الدوافع التربوية والثقافية بنسبة (77%) ، كما تبين أن هناك علاقة ارتباطية موجبة دالة إحصائيا بين العنف والاغتراب ، وبين العنف والمستوى الثقافي ، بينما لم يتبين وجود علاقة ذات دلالة إحصائية بين العنف والمستوى الاجتماعي والاقتصادي.

تعليق: ركزت الدراسة الحالية على الدوافع النفسو اجتماعية التي يعيشها الطالب سواء في المحيط الجامعي أم خارجه وتكون من وراء ممارسته للعنف.

[1]. منيب تهاني محمد عثمان، وعزة محمد سليمان، العنف لدى الشباب الجامعي، مركز الدراسات والبحوث، جامعة نايف العربية للعلوم الأمنية، الرياض، المملكة العربية السعودية، 2007.

33. وهدفت دارسة المخاريز (2006)،[1] إلى تقصي ظاهرة العنف الطلابي في الجامعات الأردنية الرسمية، من حيث درجة انتشارها، وأسبابها، وطرق علاجها، وتكونت عينة الدراسة من (33) مسؤولا إداريا في عمادات شؤون الطلبة، و(177) عضواً من مجالس الطلبة من جامعات الأردنية واليرموك ومؤتة، وتوصلت الدارسة إلى أن درجة انتشار أشكال العنف في الجامعات الأردنية الرسمية كانت متوسطة بجميع أشكاله :العنف اللفظي والجسدي والاعتداء على الممتلكات، وقد جاء العنف اللفظي في مقدمة أشكال العنف، تلاه العنف الجسدي والاعتداء على الممتلكات، كما كانت درجة تأثير أسباب العنف الطلابي بدرجة متوسطة في جميع مجالات هذه الاستبانة، وقد جاءت الأسباب المتعلقة بأعضاء هيئة التدريس وسياسة الجامعة وإدارتها في المقدمة، يليها الأسباب الاجتماعية والنفسية والسياسية، وأشارت الدارسة إلى أن تطبيق العقوبات الطلابية واستخدام لجان التحقيق من أكثر الأساليب استخداما في معالجة العنف من وجهة نظر الطلبة والإداريين، بينما كان إرشاد أعضاء هيئة التدريس للطلبة، وتوعيتهم بقوانين الجامعة وأنظمتها والاستماع إلى مقترحات الطلبة وأرائهم الأقل استخداما في معالجة العنف.

تعليق: من أجل الحد من ظاهرة العنف في الجامعات الأردنية جاءت هذه الدراسة لتبحث هي كذلك في أسباب الظاهرة ودرجة انتشار، حيث خلصت لبعض الحلول التي يجب على إدارة الجامعات اتخاذها من أجل الحد من انتشار هذه الظاهرة.

[1]. لافي المخاريز، ظاهرة العنف الطلابي في الجامعات الأردنية الرسمية أسبابها ودور عمادات شؤون الطلبة في معالجتها، أطروحة دكتوراه غير منشورة، جامعة عمان العربية للدارسات العليا، الأردن، 2006.

34. دراسة حوامده (2005)،[1] بعنوان العنف الطلابي في الجامعات الأردنية الرسمية والخاصة من وجهة نظر الطلبة فيها، حيث هدفت هذه الدراسة إلى إلقاء الضوء على هذه الظاهرة، وقد تكونت عينة هذه الدراسة من طلبة من الجامعات الأردنية الرسمية والخاصة حيث بلغت نسبة عينة الدراسة (9.2%) من مجتمع الدراسة، وتم إتباع منهج المسح الاجتماعي وكانت الاستبانة والمقابلة شبه المغلقة أداتين رئيسيتين لتحقيق أهداف هذه الدراسة.

وبين البحث الدوافع الكامنة وراء العنف الطلابي والمتمثل في الشعور بالكبت، وإهمال بناء الشخصية، والتركيز على الجوانب الأكاديمية، والتعصب القبلي، والانطواء وعدم التكيف مع الحياة الجامعية، والشعور بعدم المساواة في تطبيق القوانين الجامعية، ومضايقات صادرة من المدرسين، والحمية والغيرة على الصديقة والصديق، وخلصت الدراسة بوضع عدد من المقترحات للتقليل من ظاهرة العنف الطلابي مثل: زيادة الأنشطة الطلابية والبحث العلمي، تكثيف التواصل مع الطلبة للإطلاع على ما يستجد من مشكلات أولا بأول، دعم الجوانب الايجابية في حب الانتماء للعشائر والعائلات مع التأكيد على الوقوف صفا منيعا في وجه الجوانب السلبية التي تنتج عن العصبية، تشجيع الحوار بين الطلبة بالأسلوب الحسن.

[1]. كمال حوامده، العنف الطلابي في الجامعات الأردنية الرسمية والخاصة من وجهة نظر الطلبة فيها، مؤتمر عمادات شؤون الطلبة في الجامعات العربية في الأردن، جامعة الزرقاء الأهلية، المجلة العربية للدراسات الأمنية والتدريب، المجلد 25، العدد 50، 2003.

الدراسات الأجنبية:

1. وبحثت دراسة موتوكو (2001)،[1] أسباب العنف في المدارس في سنوات الدراسية بالمتوسطات في كل من اليابان والولايات المتحدة، وذلك من حيث تأثير التنافس الأكاديمي في عنف الطلبة، واستخدمت ثلاثة أدوات للحصول على البيانات التي تتعلق بضحايا المدارس في 37 مدرسة، وبيانات المسوح الفردية على 922 طالبا، وبيانات دراسة حالة على 30صفا في اليابان، وأظهرت النتائج أن عنف المدارس يسود بنسبة الربع، كما تبين وجود ضحايا في المدارس نتيجة ممارسة سلوك العنف، وأن من أسباب العنف قلق الطلبة حول العلامات وحول مستقبلهم، والضجر، وانخفاض العمل المدرسي، وإعطاء الطلاب فرصا محدودة للتواصل داخل الدرس وخارجه، وكان من أهم الأسباب تأثير التنافس الطبقي ضمن القرناء.

تعليق: ركزت هذه الدراسة على معرفة أسباب العنف من خلال تسليط الضوء على التنافس الأكاديمي وأثره في ظهور العنف عند الطلبة.

2. دراسة قام بها كريمب (1993)،[2] (crump) بعنوان معرفة اتجاهات طلاب المداس الثانوية نحو استخدام العنف، هدفت الدراسة إلى التعرف على الاتجاه العام للطلبة نحو العنف لكي يتم مواجهته، فقد قام الباحث باختيار عينة متعددة الطبقات لاختيار المنازل التي شملتها

[1] . Motoko, A. School Violence in Middle School Years in Japan and United States the Effects of Academic Competition on Student Violence *The Pennsylvania State University Degree*: DAI, 2001.

[2]. أسامة محمد أحمد العدوي، دور وديري المدارس في الحد من ظاهرة العنف لدي طلبة الثانوية بمحافظات غزة وسبل تفعيله من وجهة نظر المعلمين، رسالة ماجستير غير منشورة، كلية التربية، الجامعة الإسلامية غزة، 2008، ص 89.

الدراسة؛ حيث كان عدد مجتمع الدراسة (67266) منزلا، وعينة الدراسة بلغت (8000) منزلا، ومن هذه المنازل المختارة كان (2360) منزلا لديهم شبان تنطبق عليهم الشروط الخاصة بالمشاركة، وقد استخدم الباحث أداة المقابلة والتي تحتوي على (380) سؤالا توجه للمبحوث بصورة شفهية يتم من خلالها رصد إجابة كل سؤال مطروح من قبل الباحث لتكون النتائج أكثر دقة. ومن أهم النتائج التي توصل إليها الباحث:

- أن المستوى الاجتماعي والاقتصادي للأسرة يؤدي دورا مهما في تشكيل الاتجاهات نحو استخدام العنف، وأن الشباب الذين ينتمون للأسر ذات المستوى الاجتماعي والاقتصادي المتوسط أقل توجها لاستخدام العنف من الشباب الذين ينتمون لأسر فقيرة، أو ذات دخل محدود.
- عدم وجود دلالة إحصائية على أن الشباب الذين يسكنون في المناطق الحضرية أكثر توجها نحو العنف، من الشباب الذين يسكنون في المناطق الريفية، حيث وجد الباحث عدم اختلاف في النسب المئوية بين الشباب الذين يسكنون في مناطق حضرية، أو مناطق ريفية من حيث التوجه نحو العنف.
- وجود علاقة ذات دلالة إحصائية بين الشعور بالإحباط والاتجاهات نحو العنف، فكلما كان الشباب أكثر إحباطًا كلما كانت اتجاهاتهم لاستخدام العنف ايجابية.
- أن الذكور أكثر توجها في استخدام العنف من الإناث.
- أن الشباب البيض أقل توجها نحو العنف من غيرهم من الأجناس الأخرى التي تعيش في الولايات المتحدة.

3. كما أجرت ليهرر (Lehrer, 2009)،[1] دراسة في الشيلي هدفت إلى التعرف إلى أشكال العنف الجامعي الموجهة إلى الطالبات، وتكونت عينة الدراسة من(441) طالبة جامعية من مختلف جامعات تشيلي، وقد بينت نتائج الدراسة أن أكثر أشكال العنف ممارسة هو العنف الجسدي الذي يحدث داخل الجامعة، ثم العنف النفسي الموجه لهن من خلال التحرش بهن إما داخل الجامعة أو عبر الهاتف أو في المطعم، كما بينت الدراسة أن أكثر الطلاب عنفا هم من ذوي السلوكات المنحرفة أو الذين تلقوا عقوبات بسبب مخالفات سلوكية.

تعليق: ركزت الباحثة في دراستها هذه على نوع خاص من العنف في الجامعات والذي لا تكاد تخلو منه جامعاتنا ألا وهو العنف الموجه نحو الطالبات، وذلك من أجل الوقوف على أسبابه ومعرفة أكثر أشكاله انتشارا.

4. وأجرى ايفرن (Evren,2009)،[2] دراسة هدفت إلى تحديد العنف الجامعي المرتبط بسلوكات الطلبة. وتكونت عينة الدراسة من (1620) طالبا وطالبة يمثلون مختلف الجامعات التركية. وقد بينت الدراسة أن 122 طالبا وطالبة أشاروا أنهم تعودوا حمل سلاح من نوع ما في المناسبات الاجتماعية، وان 73 طالبا وطالبة إما شاركوا بالعنف أو شاهدوا العنف يحدث أمامهم. كما بينت الدراسة أن معظم الطلاب العنيفين هم من الطلاب الذين تلقوا عقوبات أثناء

[1]. محمد خلف، العوامل النفسية والاجتماعية المؤدية للعنف لدى طلبة الجامعات الأردنية والحلول المقترحة للحد منه، رسالة ماجستير غير منشورة، كلية الدراسات التربوية والنفسية، جامعة عمان العربية، الأردن، 2009.

[2]. Evren, H, Violence Determinants among Turkish University Students. *Journal of Higher Education in Turkey*, 1(2), 2009, p 110-178.

الدراسة في المدرسة، و أن أكثر من نصف أفراد العينة كانوا يتغيبون عن المدرسة أو تلقوا عقوبات مختلفة بسبب سلوكات خطأ.

5. أجرى كل من بريدن وفليكتر(2007)[1] (Bryden and Fletcher) دارسة هدفت التعرف إلى الممارسات الشخصية لطلبة الجامعات، بقصد إبقائهم بعيدا عن ممارسة العنف، وهي دارسة مقارنة بين الطلاب والطالبات من الكليات العلمية ضمن مجتمع جامعي في الولايات المتحدة الأمريكية، بحيث اشتملت العينة على (100) طالب وطالبة، منهم (58) طالبا و(42) طالبة، إذ وزعت عليهم استبانة مكونة من (160) فقرة ذات صلة بالمعلومات الديموغرافية والاجتماعية، إضافة إلى ما يمارسونه من أعمال اعتيادية يومية وأنشطة الجامعة، والإدراك والوعي بالخدمات المقدمة لهم من الجامعة، المرتبطة بقضايا الآمان والاحتياجات الأمنية الشخصية وانطباعات ومعتقدات الآمان في الجامعة .وقد أشارت نتائج الدراسية إلى أن طلبة الجامعة ذكورا وإناثا مهددون بالتعرض للعنف في الحرم الجامعي على حد سواء وأنهم عايشوا حالات ومواقف كثيرة من العنف والتحرش، وأن الطالبات قد اتخذن إجراءات أمنية أكثر مما اتخذه الطلبة الذكور، وكما أكدت الدارسة ضرورة إتباع الجامعات سياسات وجهود مضاعفة لتحسين مستوى الأمن فيها.

6. قام روميتو (2007)[2] (Romito) بدارسة بقصد تبيان أثر العنف على مستوى الصحة النفسية لدى عينة من طلبة الجامعات الإيطالية مكونة من (502) طالب وطالبة، وقد أشارت

[1]. Bryden, P. and Fletcher, P. 2007. Personal safety practices beliefs and attitudes of female faculty and staff on a small University Campuses; Comparison of males and females. *College Students Journal*. 2007.

[2] . Romito, P, Does violence affect one gender more than the other?. The mental health impgct of violence among male and female University students. *Social Science and Medicine*. 65 (6), 2007, p 1222- 1234.

نتائج الدارسة إلى وجود عدة أنواع للعنف تتمثل بالعنف بين أفراد العائلة، والعنف القبلي، والعنف المدرسي بين الأفراد، والعنف الموجه من قبل شريك الحياة، وأخيرا العنف الجنسي، وكما أشارت النتائج إلى وجود عدد من الأعراض المرضية التي تدل على تدني مستوى الصحة النفسية مثل الاكتئاب ونوبات الذعر، والإدمان على تناول الكحول، والوساوس القهرية، ومحاولات الانتحار، وأن العنف المدرسي منتشر بين الطلاب أكثر منه بين الطالبات.

تعليق: ركزت هذه الدراسة على الصحة النفسية للطلبة ومدي تأثرها بالعنف حيث أظهرت الانعكاسات السلبية لهذه الظاهرة على مستوى الصحة النفسية والتي تظهر في شكل أعراض مرضية يعاني منها الطلبة ضحايا هذا العنف.

7. أجرى بيوجر ورولي ولى (2004)[1] (Bougere, Rowely and lee) دارسة على الطلبة الأفروأمريكيين المنتظمين بالدارسة في الجامعات الأمريكية، وقد اشتملت عينة الدارسة (288) طالبا من أربعة جامعات في جنوب أمريكا خلال العام الدراسي 2002، وقد أشارت نتائج الدارسة إلى أن (83.42 %) من أفراد عينة الدارسة قد مارسوا أو مورس عليهم العنف النفسي على الأقل مرة واحدة خلال سنة 2001، وأن (82.35%) من الطلبة، و (83.52%) من الطالبات اعترفوا بأنهم مارسوا الاعتداء النفسي مثل الاستهزاء والصراخ، في حين كانت مانسبته (33.33%) من الطلبة وما نسبته (20.99%) من الطالبات اعترفوا بممارسة العنف الجسدي.

[1] . Bougere, Alan, A. and Rowely, Luclle. M. and Lee, Glenell M. Prevalence and chronicity of dating violence among a sample of African-American Universty students. *The western journal of black studies*, 2004, p 458- 478.

تعليق: تعتبر هذه الدراسة من الدراسات الإحصائية التي قام بها الباحث من أجل الوقف على نسبة انتشار ظاهرة العنف في الجامعات الأمريكية، وكذا معرفة أشكال العنف الممارس من طرف الطلبة.

8. دراسة بيورديز (2004)[1] (Beordez) في الهند لبحث مواقف طلاب الجامعات في الهند تجاه العنف الجامعي، وتكونت عينة الدراسة من (150) طالبا وطالبة في مجموعة من الكليات الهندية من مقاطعات مختلفة، خلصت الدراسة إلى أن نسبة العنف في الجامعات الهندية بلغت (58.17%) وأنه يوجد فروق ذات دلالة إحصائية في ممارسة العنف بين الديانات المختلفة. كما بينت الدراسة أن مواقف الطلبة من العنف تعزى بشكل رئيس إلى اختلاف المعتقدات الدينية.

تعليق: ركز الباحث في دراسته هذه على اتجاهات الطلبة نحو العنف ببعض الديانات والاختلافات العقائدية وذلك في جامعات الهند.

9. دراسة كلارك (2002)،[2] Klark هدفت إلى الكشف عن العنف بين الطلبة الأمريكيين من أصل إفريقي في الكليات الجامعية في ولاية نيويورك، وتكونت عينة الدراسة من (278) طالباً وطالبة، خضعوا لاستبانه تختص بالعوامل الاجتماعية والعرقية المسببة للعنف، وبعد إجراء التحليلات الإحصائية بينت الدراسة إلى أن أكثر من نصف الطلبة من الجنسين (ذكور

[1] . Beordez, P, Attitudes towards violence among university Students in India, *Journal of international education*, 9(1), 2004, p 60-213.

[2] . Klark, L,Courtship Violence among African American College students, *Journal of Black Psychology*, 20 (3) 2002, p 264-281.

وإناث) قد تعرضوا إلى العنف داخل الحرم الجامعي، حيث كانت نسبة العنف الجسدي أعلى من نسب أشكال العنف الأخرى ولصالح الإناث أكثر من الذكور.

10. دراسة جامعة كاليفورنيا (1996)،[1] حيث هدفت هذه الدراسة إلى التعرف على التغيرات الديموغرافية للطلاب والمناخ السياسي والاجتماعي والاقتصادي التي تساهم في خلق مناخ من العنف، وذهبت الدراسة إلى أن المجتمع الجامعي وأعضاء هيئة التدريس يمكنهم حماية الطلاب ونفسهم من العنف، وذلك بإدراك وجهات نظر الطلاب، وتبني نظريات التدخل التي تركز على مهارات الاتصال واستراتيجيات حل المشكلات أكثر من أسلوب القهر، كما أكدت الدراسة على أهمية فهم وإدراك الحقوق الشخصية والشرعية للطلاب وتحمل المسؤولية، والعمل على حل الصراعات الموجودة داخل الحرم الجامعي، وإعطاء الطلاب الفرصة في التعبير عن أنفسهم وأمالهم وأحلامهم.

11. قام دورثي (Dorothy, 1994)،[2] بإجراء دراسة استهدفت التعرف على العوامل المسببة للعنف الجامعي في الجامعات الأمريكية من وجهة نظر الطلبة، اشتملت الدراسة على (450) طالبا جمعيا من عدة جامعات أمريكية، ودلت النتائج عوام القبول والتعصب والرغبة في إظهار الذات بمظهر السيطرة والقوة من أهم الأسباب التي تقف وراء ظهور العنف الجامعي بين الطلبة، بالإضافة أن من أهم الاقتراحات التي قدمها الطلبة كانت تتعلق بضرورة إقامة علاقات إيجابية بين الأساتذة والطلبة بالإضافة إلى قيام الأمن الجامعي بواجباته في ضبط

[1] . California university : « toward anonviolent compus climate : conflict resolution » the academic senate for california community colleges adopted spring, 1996.
[2] . Dorothy, S, what is behind the growth of violence on college campuses ? USA today magazine, 122, (4), 1994, pp 141-175.

الأمن بشكل كبير، في حين لم تظهر فروق تبعا لمتغيري النوع الاجتماعي والتخصص والسنة الدراسية في الحلول والإجراءات المقترحة للتعامل مع العنف من وجهة نظر الطلبة أنفسهم.

التعليق على الدراسات والبحوث السابقة:

من هذا العرض للدراسات السابقة، وفي ضوء استقرائنا لها، والتي تناولت العنف الطلابي في مؤسسات التعليم بصفة عامة والعنف الجامعي بصفة خاصة يمكننا استخلاص مايلي:

- اتفقت العديد من الدراسات على أهمية مواجهة التطرف والعنف إما بتنمية التفكير السليم، أو بالتعرف على مصادره وأسبابه.
- أن جميع هذه الدراسات تعتبر العنف سلوكا همجيا وغير متحضر، وأن هذا السلوك يحدث بفعل العديد من العوامل: منها النفسية والاجتماعية، ومنها الاقتصادية، والأسرية، ومنها أيضا السياسية والتربوية، وعدم إشباع رغبات وحاجات هؤلاء الأفراد بشكل مقبول اجتماعيا وقانونيا وأخلاقيا، مما يدفعهم إلى محاولة إرضاء حاجاتهم بالتطرف نحو العنف.
- رغم التباين بين نتائج الدراسات في أسباب العنف ونتائجه إلا أن معظم الدراسات أكدت على خطورة العنف الجامعي وبروزه كظاهرة تستحق البحث والدراسة خاصة من الجوانب الاجتماعية والنفسية.

- أن هناك الكثير من الدراسات التي تمت على العنف في العلم العربي والأجنبي اختلفت بيئاتها وأدواتها ومنطلقاتها وأهدافها ونتائجها، ولكن على الرغم من كل ذلك إلا أن هذه الدراسات قد استفدنا منها في اختيار مجال دراستنا الحالية، وفي بناء أداة الدراسة، كما أن هذه الدراسات يكمل بعضها بعضا من أجل إبراز مواضع الخلل وخاصة في المجال التربوي كما أنها أوردت بعض الأسباب والعوامل التي تؤدي لانتشار العنف الجامعي، وكذلك تعرضت لأهم صور العنف وهذا ما سيفيد الدراسة الحالية.
- أكدت كثير من الدراسات أن هذا المجال يحتاج إلى المزيد من الدراسات وذلك لمواجهة انتشار هذه الظاهرة الخطيرة التي تتزايد زيادة مطردة التي لها أثار سلبية على مجتمعنا وقد لوحظ من خلال قلة الدراسات التي تناولت دور الجامعة في مواجهة العنف
- كما يلاحظ أن هذه الدراسات أجريت على عينات مختلفة في النوع والعدد، فقد أجريت على طلبة مدارس إعدادية وثانوية وطلبة جامعيين.
- ركزت أغلب الدراسات السابقة التي ورد ذكرها أو التي تم الإطلاع عليها، على الأشخاص المفحوصين أنفسهم موضع الدراسة، ولم تتطرق إلى دراسة وجهة نظر الآخرين عنهم، ومعرفة مدى إدراكهم لأسباب العنف وصوره لديهم والحلول المقترحة من طرفهم للحد من هذه الظاهرة.

في ضوء ما تقدم نجد أن الدراسة الحالية تشابهت مع الدراسات السابقة في البحث بموضوع العنف الجامعي، كما أنها تميزت في منهجيتها حيث تستطلع أراء فئة الأساتذة

الجامعيين حول ظاهرة العنف في الجامعات من خلال تفسيرهم للأسباب والعوامل المتعددة الكامنة وراء هذه الظاهرة، في حين نجد أن معظم الدراسات السابقة ربطت العنف الجامعي بالعديد من المتغيرات والسمات الشخصية.

وفي الدراسة الحالية نحاول بعد الاستفادة من هذه الدراسات، أن نتناول العنف لدي الطلبة الجامعة من وجه نظر هيئة التدريس وهو من المواضيع الهامة التي لم تتعرض لها الدراسات السابقة إلا قليلا، مستفيدين من هذه الدراسات في تحديد فروض الدراسة الحالية.

وتتفق الدراسة الحالية مع جميع الدراسات المحلية والأجنبية في استخدامها المنهج الوصفي التحليلي ومن حيث اعتماد الاستبانة كأداة لجمع البيانات، حيث طبقت على عينة الدراسة، المكونة من الأساتذة الجامعيين.

ولقد استفاد الباحث من الدراسات السابقة في عدة أمور من أهمها:

- تحديد الإطار النظري للدراسة.
- اختيار منهج الدراسة؛ وهو المنهج الوصفي التحليلي.
- تحديد المتغيرات المناسبة للدراسة.
- تحديد أداة الدراسة المناسبة (الاستبانة)، وتحديد مجالاتها وفقراتها.
- التعرف على نوع المعالجات الإحصائية المناسبة للدراسة.
- عرض ومناقشة النتائج وتفسيرها، وتقديم التوصيات والمقترحات.

- توفير جهد الباحث، بتزويده بأسماء الكتب، والمراجع العربية والأجنبية ذات الصلة بموضوع الدراسة.
- خلق أفكار جدية للباحث، وتزويد قاموسه المعرفي بالكثير من المفردات والمصطلحات.

تمهيد:

ليست قضية العنف والصراعات الدامية في حياة المجتمعات الإنسانية أمرا نادر الحدوث لا يتوقع المرء وقوعه، بل إن التغيرات والمنعطفات الكبرى في التاريخ كثيرا ما تقترن في الذهن بأحداث وصراعات دامية، فأعمال العنف والقتل ترافق الجنس البشري على امتداد التاريخ بتجليات مختلفة، كجزاء لا يتجزءا من الواقع اليومي، وقصة قابيل وهابيل لهي أبرز مثال على ذلك حيث شهدت أول جريمة قتل عرفها التاريخ الإنساني.

ولقد زاد انتشار ظاهرة العنف في الآونة الأخيرة في غالبية المجتمعات العالمية، حيث قدر عالميا حدوث 199000 حالة قتل سنة 2000، في حين أظهرات الإحصائيات السنوية المسجلة بالدول العربية عام 1996 أن جريمة العنف قد بلغت 569980 جريمة،[1] وتعد ظاهرة العنف من أكثر الظواهر المرضية انتشارا، والتي باتت تهدد كيان المجتمعات وأمنها، وقد استدعى ذلك اهتمام الجهات المختصة في جميع أنحاء العالم بما في ذلك مجتمعاتنا العربية نتيجة تزايدها بصورة أذهلت الجميع، وباتخاذها أشكالا متعددة أدت إلى ظهور ثقافة جديدة خاصة بالعنف، وانعكس ذلك بشكل ملحوظ على سلوك الأفراد، حيث أصبح العنف من الظواهر الاجتماعية الخطيرة التي باتت واضحة على مرأى ومسمع الجميع مثل أي ظاهرة اجتماعية منتشرة والتي تعتبر من السلوكيات الخطيرة التي تحدث آثارًا اجتماعية سيئة ولا يمكن قبولها في أي مجتمع بشري وخاصة المجتمعات التي تمتاز بحضارة إنسانية راسخة اتسمت بالهدوء والاستقرار والقيم الروحية والإسلامية.

ومع أن العنف ليس ظاهرة حديثة بل هو موجود منذ بداية النشاط البشري على سطح هذه الأرض إلا أن أشكاله تعددت وكثرت مظاهره في الآونة الأخيرة بشكل واضح في جميع المجتمعات مما دفع الكثير من الباحثين باختلاف تخصصاتهم إلى الاهتمام بدراسة العنف ومظاهره وأنماطه وباتت هناك الكثير من المعادلات الجادة لإنشاء علم خاص بدراسة العنف،

[1]. محمود سعيد الخولي، العنف المدرسي: الأسباب والمواجهة، ط 1، مكتب الأنجلو المصرية، القاهرة، 2008، ص 23.

ولم يأتي هذا الاهتمام من فراغ فهناك الكثير من العوامل التي دفعت إلى تفشي هذه الظاهرة، فعلى سبيل المثال ، أدت الفجوة القائمة بين فئات المجتمع المختلفة لظهور المزيد من أشكال العنف داخل المجتمعات.

ولقد لوحظ في السنوات الأخيرة في المجتمع العربي تردد وشيوع كلمة العنف فأصبحت أكثر الكلمات تداولا في إعلامنا وفي الأحاديث اليومية العادية، كما ارتبطت بكثير من الأحداث والظواهر مثل الربيع العربي، التطرف والعنف، العنف الأسري، العنف المجتمعي، الإدمان والعنف، جنوح الأحداث والعنف، الإرهاب، العنف الأبوي، العنف ضد الأطفال، العنف المدرسي، العنف الجامعي، العنف في الملاعب وغيرها من المصطلحات المقترنة بالعنف.

ولا يخفى على أي متخصص أو حتى غير متخصص زيادة وتيرة العنف في المجتمعات العربية، وتقلص مساحة العفو والتسامح، وتزداد الصورة وضوحا حين نتتبع نمط جرائم القتل في السنوات الأخيرة، فعلى الرغم من كون القتل فعلا شديد العنف في حد ذاته إلا أن حوادث القتل الأخيرة تشير إلى حجم هائل من الوحشية والرغبة في الانتقام.

إذن المشكلة ليست في وجود العنف في حد ذاته فهو موجود بوجود الإنسان، وإنما في اتساع مساحة ممارسات العنف وازدياد جرائم العنف، وهذه الزيادة وهذا الاتساع اتخذ محورين أساسيين أولهما محور أفقي والثاني محور عمودي؛ فأما المحور الأفقي فيعني اتساع مساحة ممارسات العنف داخل كل المؤسسات والوحدات الاجتماعية في الدولة، داخل الأسرة والمدرسة والمؤسسات التعليمية المختلفة وداخل وسائل الإعلام بكافة أنواعها، وداخل العمل والتجمعات السكانية والنوادي ووسائل المواصلات. أما المقصود بالمحور العمودي فهو ازدياد مساحة ممارسات العنف عبر المراحل العمرية التي يمر بها الإنسان منذ الطفولة مرورا بالمراهقة وحتى الكبر والكهولة، وتشمل بذلك الذكور والإناث.

وظاهرة العنف شأنها شأن غيرها من الظواهر الإجتماعية التي تحتاج إلى معرفة حجمها الحقيقي والوعي بالعوامل الموضوعية لفهم الظاهرة وتحليلها، وكذلك الوعي بنمط الحياة

المعيشية حتى نتمكن من تحليل الظاهرة في سياقها المجتمعي للوقوف على مسار تطورها والكشف عن أسبابها حتى يتسنى العمل على الحد من انتشارها، وهذا ما شغل اهتمام الباحثين في مجالات العلوم الإنسانية بصفة عامة وعلم الاجتماع وعلم النفس بصفة خاصة، كما يتحتم على الباحثين الغوص في أعماق هذه الظاهرة حتى يتمكنوا من إيجاد حلول تحد من أثر هذه الظاهرة على الفرد والمجتمع، ولقد اختلفت وجهات النظر في شرح وتفسير العنف وتحديد مفهومه، والوقوف على جذوره التاريخية ونشأته، وأنواعه والعوامل التي تساهم في انتشاره والأسباب العامة المؤدية إليه، وهذا ما سنتطرق إليه في هذا الفصل بشيء من التفصيل والتحليل بعون من الله وفضله.

I. مفهوم العنف:

1. لغويا:

جاء في معجم لسان العرب أن العنف هو الخرق بالأمر وقلة الرفق به. هو عنيفا إذا لم يكن رفيقا فيما لا يحظى على العنف، والعنيف الذي لا يحسن الركوب ليس له رفق بركوب الخيل. وأعنف الشيء: أخذه بشدة، واعتنف الشيء: كرهه، والتعنيف: التوبيخ والتقريع واللوم، ويقول عنف، يعنف، عنفا، فهو عنيف، إذا لم يرفق في أمره.[1]

و من خلال هذا التعريف يتبين لنا أن كلمة عنف في اللغة تفيد معنى الشدة والقسوة في التصرف قوليا أو فعليا، وهي ضد كلمة الرفق. فهي تحمل عدة معان حيث تدل مرة على قلة الرفق والشدة كما تعني مرة أخرى الخرق بالأمر، و التباين في معاني الكلمة أمر طبيعي يتناسب مع الظروف المتغيرة التي يتم فيها السلوك العنيف.

أما في اللغة الفرنسية فكلمة عنف "violence" تعود إبستيمولوجيا إلى الكلمة اللاتينية "violentia" التي تشير إلى طابع شرس، جموح، و صعب الترويض.[2]

و قد جاء في القاموس الفرنسي المعاصر "le Robert" العنف هو:

- التأثير على فرد ما أو إرغامه على العمل دون إرادته، و ذلك باستعمال القوة أو اللجوء إلى التهديد.
- الفعل أو العمل الذي من خلاله يمارس العنف.
- القوة القاهرة للأشياء.
- السيمات العنيفة لفعل ما. والفعل هو "violare" في اللاتينية؛ ويعني العمل بخشونة والعنف أو التدنيس والانتهاك والمخالفة.[3]

[1]. ابن منظور أبو الفضل جمال الدين محمد، لسان العرب، بيروت، دار صادر، المجلد التاسع، 1968 ، ص 257- 258.
[2] . Grand dictionnaire de la langue française, larousse, vol 7, 1989, pp 6489-6496.
[3] . Michaud.y. La violence , edition , que sais-je ,puf, paris, 1988, p03.

وترتبط كلمة "violentia" بكلمة "vis" والتي تعني القوة الفاعلة والمؤثرة. وحسب قاموس "Random House dictionary " فإن العنف يتضمن ثلاثة مفاهيم هي: الشدة الإيذاء والقوة المادية.[1] و عليه يتجلى لنا أن كلمة عنف ثلاثية الأبعاد، هي قوة التأثير، و إلحاق الضرر بالإضافة إلى القوة المادية التي تمثل الفعل.

و يمكن القول أن هذا التعريف هو تعريف بنائي يعبر عن مكونات العنف الذي يعمل على دفع الفرد للقيام بالعمل أو الفعل رغم إرادته، فالغاية هنا هي تحقيق النتيجة اعتمادا على القوة.

أما في قاموس اللغة الإنجليزية، فمعناه الاستخدام غير المشروع للقوة المادية بأساليب متعددة لإلحاق الأذى بالأشخاص والإضرار بالممتلكات ويتضمن ذلك معاني العقاب والاغتصاب والتدخل في حريات الآخرين.[2]

ويعرف "لالاند"[3] في موسوعته الفلسفية العنف على أنه: "سمة ظاهرة أو عمل عنيف بالمعاني، وهو الاستعمال الغير مشروع أو على الأقل غير القانوني للقوة" ويربط أيضا "لالاند" بين العنف والانتقام والذي يعني بهما "عقابا أو ثأرا، ولكن بنحو أخص هو ردة فعل عفوية من الضمير الأخلاقي المهان الذي يطالب بمعاقبة الجريمة".

وبهذا تكاد تُجمع هذه التعاريف على أن العنف سلوك سلبي غير مرغوب فيه مادام سلوكاً يلجأ إلى القوة دائماً، وهذا ما يجعله سلوكاً مرفوضاً وغير مشروع، لكن المفاهيم اللغوية تنظر إلى المعنى الظاهري فقط، وعليه لابد من الضبط الدقيق لهذا المفهوم، ويكون ذلك بالضبط الاصطلاحي.

[1] . Michaud .y . Violence et politique, paris, gallimard, 1978, p37.

[2]. C. Tontons etal, the oxford dictionary of english, etymology oxford, clacrendon, press 1966, p. 982.

[3]. أندريه لالاند، موسوعة لالاند الفلسفية، المجلد3، منشورات عويدات، بيروت، 1996، ص 1554.

2. اصطلاحا:

جاء في تعريف منظمة الصحة العالمية "OMS" 2002 تعريف شامل لمفهوم العنف حيث أشارت في التعريف على أنه: "التهديد أو الاستعمال العمدي للقوة الجسدية أو السلطة ضد الشخص نفسه و ضد الآخرين أو ضد مجموعة و التي تتسبب بشكل قوي في إلحاق صدمة، موت، وضرر سيكولوجي وتشويه النمو أو الحرمان".[1]

كما عرفته أيضا نفس المنظمة بأنه "التسبب في إلحاق الضرر بالآخرين بالقتل أو التشويه أو الجرح "[2]

يعرف العنف على أنه: "السلوك المشوب بالقسوة والعدوان والقهر والإكراه، وهو عادة سلوك بعيد عن التحضر والتمدن، تستثمر فيه الدوافع والطاقات العدوانية استثمارا صريحا بدائيا كالضرب والتقتيل للأفراد، والتكسير والتدمير للممتلكات، واستخدام القوة والإكراه للخصم وقهره".[3]

أي أن العنف هنا يضم كل التصرفات السيئة التي تهدف إلى تدمير الغير وإخضاعهم بالقوة و الإكراه.

ويعرفه "ADLER" على أنه: "استجابة تعويضية عن الإحساس بالنقص أو الضعف"؛[4] على اعتبار أن الفرد تصاحبه جملة من الإحساسات كالإحباط والخوف من الموت ومن المستقبل فيسارع لمثل هذه التصرفات بدافع من تلك الصراعات الداخلية والتي تكون في أغلب الأحيان لاشعورية.

ويرى "سعد المغربي"[5] أن العنف هو: "استجابة سلوكية تتميز بصيغة انفعالية شديدة."

[1]. Gustave nicolas, psychologie des violences sociales, edition dunod , paris 2003, p09.
[2]. Grand dictionnaire de la langue française, larousse, vol 7, 1989, p 6490.
[3]. د. فرج عبد القادر طه، ود. شاكر عطية قنديل، موسوعة علم النفس والتحليل النفسي، دار غريب للطباعة والنشر والتوزيع، ط2، 2003، ص 589.
[4]. د. الزين عباس عمارة، مدخل إلى الطب النفسي، دار الثقافة لنشر والتوزيع، بيروت، ط1، 1986، ص 194.
[5]. المرجع نفسه، ص194

أما "MERZ" فيرى أن العنف: "هو سلوك يؤدي إلى إيقاع الأذى بالآخرين سواء بطريقة مباشرة أو غير مباشرة". ويرى الباحثون في مجال علم النفس أن: "العنف استجابة سلوكية تظهر في شكل من أشكال ممارسات القوة فوق إرادة الناس الآخرين، ويعني ذلك إثارة الفزع والرعب والهلع والخوف النفسي". ويعبر العنف عن سلوك عدواني: "ينتج عن حالة إحباط تكون مصحوبة بعلامات التأثير والغضب، ويظهر على شكل سلوكات الغرض منها إلحاق الأذى والضرر بالآخرين سواء من الناحية المادية أو المعنوية، وهو ذو طبيعة غريزية وعاطفية"[1]؛ مثلما هو الأمر عند الطفل الذي يجد حوافز تحول دون إشباع رغباته البيولوجية والغريزية فيتولد لديه الإحساس بالإحباط ومن ثمة السلوك العنيف كردة فعل.

أما بالنسبة لرائد النظرية التحليلية "FREUD" [2] فيرى: "أن العنف والعدوان إنما هو ناتج عن غريزة الهدم التي تتعارض مع غريزة الحب والحياة"، كما يرى أن العنف: "قوة حياتية موجودة بالفطرة في اللاشعور الجماعي الثقافي".

أما حسب العالم "MICHAUD"[3] "هو فعل مباشر أو غير مباشر يأتي على كتلة واحدة أو مقسمة موجهة لإلحاق التدمير بالإنسان من الناحية الجسدية أو النفسية، ومن ناحية ممتلكاته ومشاركاته الرمزية".

يعرفه "محمد عاطف غيث"[4] في قاموس علم الاجتماع: "هو فعل ممنوع قانونيا وغير موافق عليه اجتماعيا"؛ ويعني كل السلوكات المخالفة للقانون وقيم المجتمع. ويعرفه أيضا على أنه: "تعبير صارم عن القوة التي تمارس لإجبار الفرد أو الجماعة على القيام بعمل من الأعمال المحددة، يريدها فرد أو جماعة أخرى، حيث يعبر العنف عن القوة الظاهرة التي تتخذ أسلوبا فيزيقيا مثل ذلك الضرب أو تأخذ شكل الضغط الاجتماعي وتعتمد مشروعيته على اعتراف المجتمع".

---

[1]. فليب بارنو، آلان بيرو، رامون بلان، المجتمع والعنف، ترجمة الآب إلياس الزحلاوي، منشورات دار الثقافة والإرشاد القومي، دمشق، 1975، ص 141.

[2]. توماس بلاس، العنف والإنسان، أربع دراسات حول العنف والعدوان، دار الطليعة، بيروت، ط1، 1990، ص 13.

[3]. Michaud, in encyclopédie, universalisa, société et violence, 1997.

[4]. محمد عاطف غيث، قاموس علم الاجتماع، دار الطبع الهيئة المصرية العامة للكتاب، القاهرة، ص 213.

أما "محمد جواد رضا" فقد عرف العنف بأنه: "الاستعمال الغير قانوني لوسائل القصر المادي أو البدني، ابتغاء تحقيق غايات شخصية أو جماعية"[1]؛ أي أنه بغرض تحقيق مصالح فردية أو جماعية يستعمل العنف بطريقة تعسفية يتخذ فيها مظهرا جسديا هدفه إلحاق الضرر والأذى بالغير.

أما عن عالمي الاجتماع الأمريكيين "H. Graham و T. Gurr" في عبد الناصر حريز، فيعرفان العنف على أنه: "سلوك يميل إلى إيقاع أذى جسدي بالأشخاص، أو خسارة بأموالهم".[2]

ويعرفه "مصطفى حجازي" بأنه: "لغة التخاطب الأخيرة الممكنة مع الواقع ومع الآخرين، حيث يحس الفرد بالعجز عن إيصال صوته بوسائل الحوار العادي، وحين تترسخ لديه القناعة بالفشل في إقناعهم بالاعتراف بكيانه وقيمته"[3]، أي أن العنف ناتج عن صراعات داخلية وعن الإحساس بالإحباط اتجاه مطالب الحياة، فيكون كرد فعل لإثبات الذات وتحقيق السيطرة على الغير.

وحسب "Pierre Fiew" في حسين توفيق إبراهيم، فالعنف هو: "ضغط جسدي ومعنوي ذو طابع فردي أو جماعي ينزله الإنسان بالإنسان"[4].

أما "f.Dodson" فيعرفه بقوله هو: "شعور بالغضب أو العدوانية يتجسد بأفعال دامية جسديا أو بأعمال تهدف إلى تدمير الأخر."[5]

[1]. محمد جواد رضا، ظاهرة العنف في المجتمعات المعاصرة، مجلة دورية تصدرها وزارة الإعلام الكويتي، العدد 3، أكتوبر- نوفمبر- ديسمبر 1974، ص 147.
[2]. عبد الناصر حريز، الإرهاب السياسي دراسة تحليلية، مكتبة مدبولي، القاهرة، ط1، 1996، ص 31.
[3]. مصطفى حجازي، التخلف الاجتماعي، مدخل إلى سيكولوجية الإنسان المقهور، المركز الثقافي العربي، الدار البيضاء، المغرب، ط 8، 2001، ص 165.
[4]. حسين توفيق إبراهيم، ظاهرة العنف السياسي في النظم العربية، مركز الدراسات للوحدة العربية، بيروت، ط 1، 1992، ص 43.
[5] . Fitzhugh Dodson, Tout se joue avant six ans, collection marabout, Belgique, 1972, p 213.

"وتعد ظاهرة العنف عرضا معتلا أو مرضا أو صيحة إنذار أو رسالة خطر، على المجتمع أن يحسن قراءتها، ولفهم ظاهرة العنف يجب مراعاة دوافعها الكامنة في شخصية الفرد الذي يلجأ إلى العنف أو التطرف".[1]

ويعرف أحمد جلال عز الدين العنف على أنه: "الاستخدام الإنساني للقوة بغرض إرغام الغير وإخافته وإرهابه، أو الموجه إلى الأشياء بتدميرها أو إفسادها أو الاستيلاء عليها، ذلك الاستخدام الذي يكون دائما غير مشروع ويشكل في الأصل جريمة".[2]

ومن خلال ما سبق من تعريفات للعنف يمكن الوصول إلى أن العنف هو سلوك يؤدي إلى إيذاء للآخرين وقد يكون الإيذاء جسديا كالضرب والإهانة والتنكيل، وقد يكون على المستوى المعنوي والنفسي، وقد يكون كليهما، مما ينتج عنه آلام جسدية ونفسية للشخص المتضرر. كما أنه يتسم بمجموعة من الخصائص منها أن العنف سلوك اندفاعي، وأنه محرم شرعا وقانونا واجتماعيا، وأنه قد يحدث في بيئة مزدحمة يفقد فيها الفرد فرديته وإنسانيته عندما يقرر القيام بالسلوك العنيف، كما يتسم العنف بإلحاق الأذى والضرر بالممتلكات، أو الذات، أو الأخر، وبأنه يتضمن الإيذاء البدني أو الهجوم اللفظي أو الخروج عن المعايير الاجتماعية، ويرتبط بعدم قدرة الفرد على التحكم في أعصابه.

أما إذا قمنا بربط هذه التعاريف بموضوع بحثنا ألا وهو العنف في الوسط الجامعي فيمكننا القول أن العنف ظاهرة مركبة لها جوانبها السياسية والاقتصادية والاجتماعية والنفسية، بمعنى أنها ظاهرة عامة قد تبرز في كل المجتمعات البشرية بدرجات متفاوتة، وخاصة في المجتمع الجامعي بين الطلاب من خلال الاستخدام غير الشرعي للقوة وإلحاق الأذى المادي والمعنوي بآخرين سوء كانوا طلبة أو أساتذة أو عمال وإداريين أو ممتلكاتهم بقصد تحقيق أهداف مرفوضة اجتماعيا نتيجة لحالة من الإحباط والتوتر التي أصابت مثل هذه الفئات.

[1]. عبد الرحمان محمد العيسوي، علم النفس الجنائي أسسه وتطبيقاته العلمية، الدار الجامعية، بيروت، 1990، ص 218.

[2]. أحمد جلال عز الدين، الإرهاب والعنف السياسي، مكتبة الأنجلو مصرية، القاهرة، 1986، ص 322.

لهذا فإن هذه الظاهرة تجعل من الجامعة بيئة غير آمنة، يشيع فيها الخوف بين الطلاب والمدرسين والعمال لما يحدث فيها من سلوكات عدوانية متنوعة تتمثل في الاعتداءات الجسمية أو اللفظية أو المادية أو النفسية على زملائهم أو مدرسيهم أو على ممتلكات الجامعة. لكل ذلك فإن هذه الظاهرة تستحق الاهتمام ومعرفة الأسباب التي أدت إلى ظهورها بين الطلاب في جامعاتنا الجزائرية، وما مدى ميلهم نحوها، وما المتغيرات التي تؤدي إلى زيادة مستوى الميل لهذه الظاهرة وانتشارها؟

II. الجذور التاريخية للعنف:

ارتبط العنف بصورة عامة بوجود الكيان البشري، غير أننا نجد عدة صور وأشكال للعنف حتى قبل وجود البشر وبعثه وذلك في القرآن الكريم، وعليه فإن تاريخ العنف يبدأ حيث ظهر الخلاف والنزاع على اختلاف صوره ودرجاته بين بني البشر وغير البشر وهذا ما سنتطرق إليه فيما بعد مما ورد في القرآن والسنة.

إن هذا يدفعنا إلى القول بأن ظهور العنف والتأريخ له عند العديد من العلماء والباحثين مرتبط بظهور التناحر والنزاع والخلاف بين بني البشر وحتى غير بني البشر فيما يخص الفوز بالملكية السيطرة، وتختلف ظاهرة العنف بصورة عامة باختلاف المجتمعات، وتتباين بتباين الحضارات، وهي ترتبط بصورة دائمة بحالة المجتمع والقيم السائدة فيه، فما يعتبر في مجتمع من المجتمعات أمرا طبيعيا ينظر إليه في المجتمعات البشرية الأخرى عنف لا يحتمل وجرم لا يغفر.[1]

إن العنف قديم قدم الوجود، وجد قبل خلق آدم عليه السلام، ونستدل على ذلك، بما جاء ذكره في القرآن الكريم، مصداقًا لقوله تعالى: ﴿وإذ قال ربك للملائكة إني جاعل في الأرض خليفة قالوا أتجعل فيها من يفسد فيها ويسفك الدماء ونحن نسبح بحمدك ونقدس لك قال إني أعلم ما لا تعلمون﴾.(البقرة: 30).

[1]. عبد الناصر حريز، الإرهاب السياسي: دراسة تحليلية، مكتبة مدبولي، القاهرة، دون سنة، ص41.

ويستمر مسلسل العنف ليسجل القرآن الكريم أول جريمة قتل للجنس البشري على وجه الأرض في قتل قابيل لأخيه هابيل، في قوله سبحانه وتعالى: ﴿فطوعت له نفسه قتل أخيه فقتله فأصبح من الخاسرين﴾. (البقرة 30).

ولعل ما سبق يوضح أن العنف قديم قدم الوجود، فلم يقتصر على البشر بل سبقهم إلى ذلك الجن، وأن أول جريمة قتل إنساني حدثت على وجه الأرض هي قتل قابيل لهابيل، فالعنف ليس بظاهرة جديدة، ولكنها تعددت وتنوعت أشكالها على مر العصور.

فقد كان العنف موجودا في المجتمعات البدائية والتي كان يمثل الرعي وعدم الاستقرار والسعي وراء الماء والعشب أهم خصائصها ومن ثم فقد ظهرت أنماط مختلفة من العنف بين القبائل تتمثل في العراك حول المياه والكلأ قد تصل إلى القتل، وفي العصر الحديث اتسعت ظاهرة العنف وزادت حدتها وتباينت أشكالها بعد التقدم العلمي والتكنولوجي والتقدم في وسائل الاتصالات وتعدد حاجات الأفراد، ونتيجة لهذه التغيرات ازداد العنف وانتشر الاغتراب حيث تباينت القيم والمعايير التي تحكم سلوك الأفراد واتسعت الهوة بين القيم والمعايير فضلا عن ظهور الصراع القيمي بين الأجيال فلا شك أن التباين بين قيم الأفراد وقيم الآباء في المجتمع يؤدي بالضرورة إلى العنف علاوة على أن تصدع القيم والمعايير أدى إلى لجوء الفرد إلى استخدام وسائل غير مشروعة لتحقيق أهدافه.

فلقد وصف الفيلسوف الإنجليزي "**هوبز**" الإنسان بالذئب حيث قال: "الإنسان ذئب لأخيه الإنسان" وهي الصفة المعبرة عن الطبيعة العنيفة الخاصة بالإنسان، ومعنى هذا عند "هوبز" أن العنف سلوك متأصل في الإنسان.[1]

وهكذا يبدو وبجلا أن العنف يختلف باختلاف نظام القيم والمعايير السائدة في مختلف المجتمعات وعبر الحقب والأزمنة التاريخية، وعلى ذلك فإن مظاهر العنف وأنماطه ودوافعه وصوره وأشكاله تتعدد وتتنوع وتتباين بحيث يصعب رد ذلك إلى أنماط محددة أو الوقوف على

[1]. جمال معتوق، مدخل إلى سوسيولوجيا العنف، دار النشر والطباعة بن مرابط، الجزائر، 2011، ص127.

عوامل ثابتة تكمن وراء ظهور العنف وتفجره. بمعنى أنه ليس من السهل فهم آليات العنف وقيمه من مجتمع لأخر، كما أن للخصوصية الثقافية والاجتماعية دخل في تحديد ما هو مسموح من سلوكيات عنيفة وما هو منبوذ.

وهذا ما سنتطرق إليه في هذه الدراسة التي تسعي إلى تفسير ظاهرة العنف في الجامعات الجزائرية وذلك من خلال فهم خصوصيات الطالب الجزائري دون إهمال خلفيته الثقافية والاجتماعية والحقب التاريخية التي مرت بها الدولة الجزائرية منذ الاستعمار وما مورس عليها من شتي أنواع التعذيب العنف، إلى العشرية السوداء التي عاشها الشعب من إرهاب التي خلفت مم لا شك فيه أثارا سلبية على نفسية الأفراد وتصوراتهم الاجتماعية للعنف وبكل أنواعه وبجميع أشكاله سواء في الأسرة أو في أو المجتمع أو المدارس والجامعات أو الملاعب، وبين الصغار والكبار والنساء، وبين المثقف والجاهل... إلى غير ذلك مما آل إليه مجتمعنا الجزائري، ناهيك عن التفتح الرهيب الذي نشهده في الآونة الأخيرة على العالم في مجال العولمة والمعلوماتية ووسائل الاتصال من التكنولوجيات الحديثة التي أضفت على العنف شرعية وأشكال عدة ساهمت في الزيادة من وتيرة انتشاره في مجتمعنا وبشكل متسارع وبجميع أشكاله عامة، والعنف في الجامعات بصفة خاصة هذا ما استدعى منا الوقوف على هذه الظاهرة بشيء من الوصف والتحليل والتفسير حتى نتمكن من فهمها محاولتا منا للتوعية بخطورتها في الحاضر وعلى الصعيد المستقبلي، وكذلك لتقديم بعض المقترحات والحلول عسى أن تساعد في الحد من انتشارها.

III. نظرة الإسلام للعنف:

تعد ظاهرة كل من الجريمة والعنف من الظواهر التي تناولتها مجمل الديانات، كما أن هذه الأخيرة عملت على محاربتها وإظهار مخاطرها على الفرد والمجتمع. كما نجد أن كل الديانات السماوية متفقة على أن العنف من السلوكات المهددة لسلامة المجتمع، ودعت إلى محاربته بجميع أشكاله، فلقد جاءت الشريعة الإسلامية غنية بالمفاهيم الخاصة بالجريمة

والعنف، واعتبرتها من المظاهر المرضية الخطيرة التي يعيشها المجتمع، فتذهب بسعادته واستقراره، وتعرض أمنه للخطر، لذلك حشد الإسلام كل الوسائل الضرورية لاقتلاع جذورها، والتخلص منها، من أجل الحفاظ على استقامة السلوك الإنساني السليم، ولكي يقيم مجتمعا إنسانيا، يعيش في ظل الطاعة والاستقرار، وينعم بالأمن والأمان في ظل قيم روحية وأخلاقية عالية.

فالأمن ضرورة ملحة للمجتمع الإسلامي، إذ به تتحقق رفاهية الفرد ويعم الخير جميع أفراده، لذا فالإسلام أولاه اهتمامًا بالغا، ونستند في تقرير هذه الحقائق إلى آيات القرآن الكريم، ثم الاستشهاد بأقوال الرسول وأفعاله، بما يزيد معنى الآيات والأحاديث وضوحًا، وقد جاءت النصوص من الكتاب والسنة المطهرة لتؤكد على الأمن، وتحث عليه وتأمر به كما يدعو الدين الإسلامي إلى التسامح وحقن الدماء وتحريم قتل النفس بغير حق والعفو عند المقدرة، وقد جاءت نصوص كثيرة في الكتاب والسنة، تحذر من ذلك تحذيرا شديدا، قال تعالى :﴿ولا تقتلوا النفس التي حرم الله إلا بالحق ومن قتل مظلوما فقد جعلنا لوليه سلطانا فلا يسرف في القتل إنه كان منصورا﴾. (الاسراء:33).

وقوله تعالى :﴿ومن يقتل مؤمنا متعمدا فجزاؤه جهنم خالدا فيها وغضب الله عليه ولعنه وأعد له عذابا عظيما﴾. (النساء:93).

"كما أن القرآن الكريم قد أشار إلى العديد من أنواع وأنماط العنف الجرائم: كالقتل، والسرقة والتكبر والزنا والغش والظلم والعدوان والطغيان والقهر، وأكل أموال الناس بالباطل، وتعاطي الخمور...إلخ من الأنواع الأخرى، وقد فصلت الآيات القرآنية تفصيلا في هذه السلوكيات وصنفتها في باب المحرمات والممنوعات، وخصصت لمرتكبيها أنواعا من العقاب تتماشى مع كل صنف ونوع منها، ولهذا يمكن القول بأن الدين الإسلامي قد حدد أولا معاني

العنف والجريمة، ثم أشار إلى أنواعها ومرتكبيها وبعد ذلك انتقل إلى النتائج المترتبة عنها، لينتهي بالسياسة الردعية والجزائية تجاه مرتكبيها".[1]

ولقد ازدادت جرائم القتل والاغتصاب والسرقة في عالمنا الإسلامي، بشكل يلفت النظر ويبعث على القلق، فموقف الإسلام من استباحة الدماء وانتهاك الأعراض وسلب الأموال الخاصة والعامة وتخريب المنشآت، فهذه الأعمال وأمثالها محرمة شرعًا بإجماع المسلمين، لما في ذلك من هتك لحرمة الأنفس المعصومة وهتك لحرمة الأموال وهتك لحرمات الأمن والاستقرار، وحياة الناس الآمنين المطمئنين في مساكنهم ومعايشهم وهتك للمصالح العامة التي لا غنى للناس عنها في حياتهم، كما ورد عن النبي صلى الله عليه وسلم في خطبته، في حجه الوداع، أنه قال: "أيها الناس! إن دماءكم وأموالكم وأعراضكم عليكم حرام إلى أن تلقوا ربكم كحرمة يومكم هذا في شهركم هذا في بلدكم هذا، وإنكم ستلقون ربكم فيسألكم عن أعمالكم، ألا هل بلّغت ؟ اللهم اشهد..."[2]

فلقد جاء هذا الدين الحنيف رحمة للعالمين ليرفع كل صنوف الذل والهوان عن البشرية جمعاء، كما أن أعظم ميزة تميز بها النهج الإسلامي حرية الاختيار التي يتجلى فيها تكريم المولى عز وجل للإنسان واحترام إرادته وفكره ومشاعره، بأن ترك أمره لنفسه، بعد أن أنار له جميع السبل الموصلة للحق المنبعث من عنده كما بين له طريق الهدى والضلال التي تقوده إلى الهلاك والدمار والخسران المبين وبذلك يكون حرا ليختار ما يريد وأن يتحمل تبعه أعماله وأفعاله.

كما أن للعلاقات الإنسانية مكانة عظيمة في الشريعة الإسلامية، فقد وردت نصوص كثيرة من الكتاب والسنة كلها تحث على حسن المعاملة بين الناس، سواء في محيط الأسرة أو

[1]. نفس المرجع، ص 147.

[2]. الألباني محمد ناصر الدين، مختصر صحيح البخاري، مجلد 1، دار المعارف للنشر والتوزيع، الرياض، ص 506.

المجتمع؛ فيما يواجهه الفرد في حياته اليومية من خلال تعامله مع الآخرين، فقد حرم الإسلام الغيبة والنميمة والبهتان وقول الزور والقذف والاستهزاء ونحوها.[1]

وهذا ما أكدته الآية الكريمة في قوله تعالى:﴿يا أيها الذين أمنوا لا يسخر قوم من قوم عسى أن يكونوا خيرا منهم ولا نساء من نساء عسى أن يكن خيرا منهن ولا تلمزوا أنفسكم ولا تنابزوا بالألقاب بئس الاسم الفسوق بعد الإيمان ومن لم يتب فأولئك هم الظالمون﴾. (الحجرات: 11).

كما نجد أن الرسول عليه الصلاة والسلام كان في العديد من الأحاديث ينهى الصحابة والمسلمين عام عن اللجوء إلى العنف والشدة لحل فتن الصراعات بين الصفوف والنخب داخل المجتمع، ويأمر بوجوب ضبط النفس ولو تعرض الطرف الداعي إلى الإصلاح للعدوان من قبل الآخرين.[2] كما أن الله عز وجل قد أشار في العديد من الآيات إلى المعاملة الحسنة والابتعاد عن العنف ومعاملة المعتدي بالحسنة، والعفو والصفح... إلى غير ذلك من الصفات والأخلاق الحسنة التي يتصف بها ديننا السمح.

فالإسلام لا يقر التطرف ولا العنف ولا الإرهاب ولا يرضى بهم، ذلك لأنه دين سمته الحب والعفو والتسامح، بل الدعوة فيه أن تصل من قطعك، وأن تعطي من حرمك، وأن تعفو عمن ظلمك، والدعوة إليه قائمة على اللين ورفع الحرج، فنجد أن القرآن الكريم وجها الدعوة إلى غير المسلمين للجلوس مع المسلمين ويتناقشوا في قضايا مجتمعاتهم بروح تتسم بالصفاء والحب والتعاون بهد الوصول إلى متحاب ترفرف عليه أعلام الأخوة والعلاقات الإنسانية والاجتماعية المتسمة بروح الود والصفاء.[3]

[1]. المطيري عبد المحسن بن عمار، العنف الأسري وعلاقته بانحراف الأحداث لدى نزلاء دار الملاحظة الاجتماعية بمدينة الرياض، رسالة ماجستير غير منشورة، كلية التربية، جامعة نايف العربية للعلوم الأمنية، الرياض، 2006، ص 28.

[2]. محود سعيد الخولي، العنف في مواقف الحياة اليومية: طاقات وتفاعلات، مكتبة الأنجلو مصرية، القاهرة، 2008، ص 46.

[3]. حسن محمود خليل، موقف الإسلام من العنف، الهيئة المصرية العامة للمكتبات، القاهرة، 1993، ص 8.

وهذا ما نقرأه في قوله تعالى: ﴿قل يا أهل الكتاب تعالوا إلى كلمة سواء بيننا وبينكم ألا نعبد إلا الله ولا نشرك به شيئا ولا يتخذ بعضنا بعضا أربابا من دون الله فإن تولوا فقولوا أشهدوا بأن مسلمون﴾. (آل عمران: 63).

ومنه نفهم أن الإسلام دين محبة وسلام، فهو عكس ما يدعيه البعض لم يكن يوما دين عنف وإرهاب ودم، بل دين محبة وعدل وسلام، فالإسلام يقر الاختلاف في وجهات النظر لكنه لا يقر أسلوب العنف لإجبار شخص على اعتناق فكر معين، ولعل أكبر مظهر على ذلك تعدد المذاهب الإسلامية، فقد نختلف في الرأي لكن لا نكفر بعضنا ولا نتخاصم ولا نتشاجر لأن اختلاف الرأي لا يفسد للود قضية، ولقد كان أصحاب رسول الله عليه الصلاة والسلام يختلفون في الرأي كاختلافهم في أسري بدر، واختلاف الرأي في صلح الحديبية، وأمورا كثيرة رأين فيها اختلاف الرأي ولم يكفر بعضهم البعض كذلك ما حدث من الأئمة الأربعة أصحاب المذاهب المشهورة كل واحد يقول هذا رأي ولكن الحب والاحترام والتقدير لمن خالفه في الرأي ولم يكن هناك هجوم مسلح أو تراشق بالألفاظ أو اتهام بالخروج من الملة.[1]

ومن كل ما سبق يمكننا الحكم على أن الشريعة الإسلامية الغراء بصورتها المشرقة قد أرست مبادئ الدعوة للتعايش السلمي بين الأعراف والأديان والمذاهب المختلفة، ونشر روح المحبة والتسامح بين الناس، حيث يشهد على ذلك شعوب ومذاهب، لم تتنكر لسماحة وعدل الإسلام وموقفه الرافض للعنف، وبهذا يدحض الإسلام كل الإشاعات المغرضة والأفكار الهدامة التي نسمعها بين الفينة والفينة لطمس الحقائق و للنيل من إسلامنا العظيم الذي يتخذ من القرآن دستورا، من خلال محاولاتهم اليائسة لإقناع العالم بأن الدين الإسلامي يحرض على الإرهاب والعنف، من خلال زعمهم الباطل بان محمد صلى الله عليه وسلم قد نشره بحد السيف، وليس أدل على ذلك، ما تناقلته وسائل الإعلام الغربية بما يدحض ادعاءاتهم حول ظهور الصحوة الإسلامية وانتشار الإسلام في بلادهم بصورة كبيرة تدعو للقلق، ولم يتوقفوا عند

[1]. محود سعيد الخولي، مرجع سابق، ص 57.

هذا الحد بل ما زالت تتكرر محاولاتهم الفاشلة لتحريف القرآن وتشويه صورة رسولنا الكريم زورا وبهتانا.

IV. دوافع العنف:

إن العوامل التي تسهم في رفع درجة العنف في المجتمع هي عوامل متعددة ومتداخلة، غير أن هناك بعض العوامل التي تسهم بدرجة أكبر من غيرها في إحداث السلوكات العنيفة، ومن هذا المنطلق جاء التركيز على بعض العوامل الاجتماعية مثل الأسرة، المجتمع، المدرسة، باعتبارها من المؤسسات الاجتماعية التي لها ارتباط وثيق بحياة الفرد منذ ولادته وحتى مرحلة الكبر، فالأسرة هي المؤسسة الاجتماعية الأولى التي تستقبل الطفل، وتعد الوعاء التربوي الأول الذي تتشكل من خلاله شخصيته الاجتماعية، فهي بهذا تمارس عمليات تربوية هادفة لتحقيق نمو الفرد، ويأتي دور المدرسة باعتبارها المؤسسة الاجتماعية الثانية التي تستقبل الطفل والذي يقضي فيها الجزاء الأكبر من وقته، ويتلقي فيها المعرفة وأصول التربية التي تساهم في تكوين شخصيته، ويأتي دور المدرسة مكملا لدور الأسرة ومدعما له.[1]

غير أن هناك مؤسسات اجتماعية أخرى غير الأسرة والمدرسة لها تأثير في اكتساب الفرد سلوكيات عنيفة ومن هذه المؤسسات: الإعلام، الشارع، جماعة الرفاق....، ومما سبق يمكن القول أن هناك عوامل متعددة ومتشابكة تساهم في إيجاد السلوكات العنيفة، وانتشارها وارتفاع حدتها في المجتمع ومن أهم هذه العوامل مايلي:

[1]. العمري صالح بن محمد، العودة إلى الانحراف في ضوء العوامل الاجتماعية، أكاديمية نايف العربية للعلوم الأمنية، الرياض، 2002، ص 82.

1. دوافع ترجع إلى الأسرة:

إن الأسرة هي البيئة الاجتماعية الأولى التي يفتح فيها الطفل عينيه على الحياة، فينمو ويترعرع في وسطها، ويتأثر بأخلاقها وسلوكياتها، ويكتسب منها صفاته وعاداته وتقاليده، فهو حين ينشئ في أسرة قائمة علي الود والحنان والتقدير والاحترام والتعاون فإنه يألف هذه الصفات ويتأثر بها وتنعكس في تعامله مع مجتمعه والمحيطين به مستقبلا، أما إذا نشاء في بيت تسوده الكراهية والشجار الدائم، فإنه يمتص ما يسمعه وما يراه من مشاعر الكراهية والعنف ويكون ذلك هو طابع العلاقة بينه وبين من حوله من أفراد الأسرة لتنتقل بعد ذلك إلى أقرانه في المدرسة.

وهذا ما نجده في تعريف "الغريب" للأسرة بأنها: "الجماعة الإنسانية الأولى التي يمارس فيها الطفل أولى علاقاته الإنسانية، والمسئولة عن إكسابه أنماط السلوك الاجتماعي وترجع كثيرا من مظاهر التوافق أو سوء التوافق إلى نوع العلاقة الإنسانية في الأسرة".[1]

ويرى "القريني" أن الأسرة هي المسئولة عن تلقين الطفل القيم، وتعريفه بالسلوك الذي يتعين عليه أن يتخذه في المواقف المختلفة، فهو يولد صفحة بيضاء تمتلئ بالثقافة حسب ما ينطوي عليه من قيم ومعايير وتوقعات للأدوار.[2]

فالجو الأسري كفيل بتعلم الطفل مختلف أنواع السلوك، وكلما اتسم بالحب والاستقرار والتفاهم كلما ساعد على نمو شخصيه متزنة سويه؛ بينما تؤدي الخلافات والمشاحنات بين الزوجين وخاصة عندما يشعر بها الطفل إلى نموه نموا نفسيا غير سليم وقد يؤدي ذلك إلى اكتساب الطفل سلوك العنف في المستقبل، فقد يتعلم الطفل سلوك العنف بطريقه مباشره عن

[1]. الغريب رمزية، العلاقات الإنسانية في حياة الصغر، مكتبة الأنجلو المصرية، القاهرة، 1982، ص 30.

[2]. القرني ناصر، علاقة الضبط الأسري باتجاه طلاب المرحلة الثانوية نحو العنف، دراسة ماجستير غير منشورة، جامعة نايف العربية للعلوم الأمنية، كلية الدراسات العليا، قسم العلوم الاجتماعية، الرياض، 2004، ص 38.

طريق المثل أو القدوة التي يقدمها أعضاء الأسرة، وعندما يشاهد الأطفال الصراعات وسلوك العنف بين أفراد الأسرة تزداد احتمالية اكتسابهم لهذا النمط من السلوك.[1]

وعندما يستخدم الآباء العنف كوسيلة للتأديب لا يدركون أن مستوى ذلك العنف يزيد مع نمو الطفل، بل ويتفاقم مع تقدمه في العمر نتيجة تغير تكوينه الجسدي مما يؤدي إلى زيادة جرعات العنف منهم ضد الأبناء كوسيلة للتربية والتأديب وما يترتب عليه من أضرار نفسية وجسدية، فقد بينت دراسة "gelles" (1978) في الولايات المتحدة أن استعمال العنف المتكرر من الآباء تجاه الأبناء يؤدي إلى تدهور نظام نمو الطفل نحو البلوغ واليفاعة.[2]

ويمكن تلخيص أسباب سلوك العنف التي ترجع إلى الأسرة في مايلي:[3]

- التفكك الأسري.
- التدليل الزائد من الوالدين.
- القسوة الزائدة من الوالدين.
- عدم متابعة الأسرة للأبناء.
- الضغوط الإقتصادية.

2. دوافع ترجع إلى المدرسة:

هي المؤسسة الاجتماعية الثانية التي تستقبل الطفل منذ سن مبكرة بعد الأسرة، ولها دور مهم في عملية التنشئة الاجتماعية، ففيها يقضي وقته مع رفاقه وغيرهم ويمارس العديد من الأنشطة بالإضافة للتعلم، فهي تسهم في تكامل شخصيته تربويا وتعليميا ونفسيا واجتماعيا، ولكن قد تظهر بعض التصرفات السلوكية من البعض والتي تحتاج إلى اهتمام وعلاج من المسئولين، حتى لا تتفاقم فيما بعد، وقد تفشل المدرسة في أداء وظائفها كمؤسسة اجتماعية

[1]. طلعت إبراهيم لطفي، الأسرة ومشكلة العنف عند الشباب، دراسة ميدانية لعينة من الشباب في جامعة الإمارات العربية المتحدة، مركز الإمارات للدراسات والبحوث الإستراتيجية، أبو ظبي، 2001، ص 13.

[2]. عبد المحمود عباس، العنف الأسري في ظل العولمة، جامعة نايف العربية للعلوم الأمنية، الرياض، 2005، ص 58.

[3]. السنوسي نجاة، الأثر الذي يولده العنف على الأطفال ودور الجمعيات الأهلية في موجهته، الجمعية المصرية العامة لحماية الأطفال بالإسكندرية، القاهرة، 2004، ص 6.

تربوية لعوامل متعددة، لعل من أهمها نقص ذوي الاختصاص المؤهلون للقيام بأدوارهم كما ينبغي.[1]

ويتضح ارتباط المدرسة بالعنف، فقد تكون سببا من أسباب التمرد والعصيان من الشباب، فالقيود التي تفرض عليهم والتي تتمثل في سلطة أوامر المدرسين ومديري المدارس، قد تتسبب في شعور الشباب بالخضوع والاستسلام والنقص، وخاصة في مرحلة المراهقة والتي يتأكد فيها إثبات الذات والرغبة في التمرد والعصيان.[2] فالطالب في المدرسة إن لم يتوفر له قسط من الحرية وقد من المساحة التي تسمح له بالتعبير عن نفسه والشعور بالمسؤولية، فإنه قد يصاب بالإخفاق والتوتر، وربما القلق وعدم التكيف، وقد يعد ذلك نقطة تحول للطالب إلى طريق الانحراف والجنوح.

وقد يرجع فشل المدرسة في أداء دورها في عملية التطبيع الاجتماعي والتنشئة الاجتماعية إلى ازدحام المدرسة واكتظاظ الصفوف بالطلاب، وهذا يولد لدي الطالب نوعا من التوتر والضيق لأن ذلك يحد من حريته، كما قد لا تتوفر بالمدرسة الأماكن التي يحتاجها الطلاب، مما يؤدي بهم إلى التحرك عشوائيا، وهو ما يجعلهم يتصرفون بعدوانية وعنف عند احتكاك بعضهم ببعض.[3]

وقد يرجع فشل المدرسة في أداء دورها في عملية التنشئة الاجتماعية على وجود الصحبة السيئة داخل المدرسة، كذلك نقص في الإمكانيات الموجودة في المدرسة، ونقص في أعداد المعلمين، ونقص في العناية الفردية بالطلاب.[4]

وقد يرجع سبب فشل المدرسة في أداء دورها إلى طبيعة العلاقة بين المعلم والطالب؛ خاصة إذا كانت هذه العلاقة قائمة على القهر والعقاب والتسلط، فإنها قد تؤدي إلى الانحراف،

[1]. العمري صالح بن محمد، مرجع سابق، ص 92.

[2]. منصور عبد المجيد، وأبو عبادة صالح، الشخصية الإنسانية والهدي الإسلامي، دار غريب للطباعة والنشر والتوزيع، القاهرة، 1996، ص 75.

[3]. الشهري علي عبد الرحمن، العنف في المدارس الثانوية من وجهة نظر المعلمين والطلاب، رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة نايف العربية للعلوم الأمنية، الرياض، ص 77.

[4]. العمري صالح بن محمد، مرجع سابق، ص 91. 93.

كما قد يرجع سبب فشل المدرسة أيضا إلى الإدارة المدرسية ذاتها؛ خاصة إذا كانت غير قادرة على توفير الجو الملائم للطالب، والتعقيد الإداري، غياب الرقابة تجاه الطلاب، وضعف المتابعة، وعدم الاهتمام بدراسة مشكلات الطلاب، فإن كل ذلك يؤدي إلى انتشار السلوكيات العنيفة بين الطلاب.

وبالجملة يمكن ذكر بعض أسباب سلوك العنف التي ترجع إلى المدرسة فيما يلي:[1]

- غياب القدوة الحسنة.
- عدم الاهتمام بمشكلات التلاميذ والجهل بوسائل معالجتها.
- غياب التوجيه والإرشاد.
- ممارسة اللوم المستمر من قبل المدرسين.
- الكثافة في الفصول الدراسية.
- نقص الكفاءات العلمية المؤهلة أكاديميا.
- عدم كفاية الأنشطة المدرسية.

3. دوافع ترجع إلى المجتمـــــع:

إن العنف في شوارع مدننا، وأحيائها، وأسواقها، ومدارسها هو أكثر من ظاهرة لأنه أصبح مشكلا اجتماعيا خطيرا جدا يتطلب اهتماما فعليا، وسياسة تربوية واجتماعية واقتصادية حكيمة للقضاء عليه، أو الحد من تناميه في أضعف الحالات.

لقد أصبح الشارع مكانا لانتشار الجرائم، والانحراف، والنصب، فازداد معدل جرائم السرقة بالإكراه أو المقترنة بالقتل زيادة ملحوظة خلال السنوات العشرة الأخيرة، وقد يكون الفقر والبطالة من أهم العوامل وراء ارتكاب هذه الجرائم، غير انه لا شك في وجود عوامل أخري قد تكون اجتماعية أو نفسية، فقد صار الناس في بلادنا يخافون نتيجة الخطر المحدق بهم في كل

[1]. السنوسي نجاة، الأثر الذي يولده العنف على الأطفال ودور الجمعيات الأهلية في موجهته، مرجع سابق، ص 6.

مكان في بيوتهم، وفي أماكن عملهم، وفي سفرهم، وفي السوق، وفي الشوارع، وفي المدرسة والجامعة....، إنهم يعيشون يوميا العنف بأشكاله المتعدد.

لا يمكننا الهروب من الإقرار بحقيقة نعيشها جميعنا وهي في تزايد مستمر إذ لا يمكننا أن نخطو بعض الخطوات في الشارع أو الحي من غير أن نسمع أغلظ الألفاظ البذيئة من السب والشتم والكفر، والتصرفات المستهجنة، بل لا يمكننا أن نتصور حيا أو شارعا أو ملعبا خال من الكلام الفاحش، والتصرفات الوقحة، ولا يشاهد فيها نزاعا أو عراكا، فقد أصبحت كل هذه التصرفات من أقوال وأفعال مألوفة لدى أذن الجزائري، فلقد بلغ بها الحال أن صارت غير ملفتة للانتباه وغير مثيرة للإحساس فقد فقدت تأثيرها في نفسية الأفراد، والملفت في هذا الأمر أن الانزلاق نحو سوء الأدب، والفحش، والتصرفات الهمجية التي أضحت عادية في وسط المجتمع الجزائري قد اتسعت وامتدت من الأحياء والشوارع إلى أماكن كثيرة؛ كوسائل النقل العمومي، والإدارات، والمؤسسات التعليمية بما فيها المدارس الابتدائية والثانوية ناهيك عن الجامعات الجزائرية التي أصبحت تعج بهذه الظواهر التي تهدد كيانها، فكل هذه التصرفات والسلوكات تمر على مرأى ومسمع الجميع بلا حياء ولا أحد يستعظمها وينكر ما يسمعه أو يشاهده، فلم يعد يوجد من يتعجب، أو يفاجأ بسماع تلك الألفاظ القبيحة، فهل نحن واعون بخطورة هذا العنف الذي ينبغي لنا استنكاره ومحاربته والبحث عن الحلول الكفيلة للحد من انتشاره وذلك من خلال الأسرة والمسجد والمدرسة ووسائل الإعلام، وغيرها من الوسائل التي بإمكانها التقليل من هذه الظاهرة ولما لا القضاء عليها.

"إن للعنف المجتمعي أسبابا اجتماعية خارجية، فمن بين عوامل تنامي ظاهرة العنف المجتمعي؛ ضعف الوازع الديني والأخلاقي، وغياب دور الأسرة في التنشئة الاجتماعية، وضعف الروابط الاجتماعية، وتمزق النسيج الثقافي، وتغير مجموعة القيم والعادات والأخلاق، وهو ما يعني أن مجتمعنا لا يشهد عنفا فرديا فقط، وإنما عنفا مجتمعيا أيضا. إذن فالإشكالية لا تكمن في عنف أفراد منعزلين، وإنما في عنف بنيوي، لنظام اجتماعي....، لذا من المفيد إعادة

تموضع تفكيرنا في أفق تاريخي واجتماعي واقتصادي وتربوي، لفهم حقيقة أسباب العنف في المجتمع، وفي الوسط التربوي."[1]

ويشير "**جيلوت**" إلى دور العوامل الاجتماعية التي تدفع بالفرد نحو الميل إلى العنف من خلال فقدان الأمن النفسي والذي يؤدي إلى تفريغ الشحنات الانفعالية الضاغطة في أعماقه وتفريغها نحو الآخرين عدوانا كي يحقق التوازن النفسي الذي يشعر أنه بحاجة إليه.[2]

أما "**حسين**" فيرى أن من أسباب الميل إلى العنف هو تعقيدات الحياة الاجتماعية وزيادة ضغوطها بالإضافة إلى الأسباب النفسية والاقتصادية التي تحيط بالفرد مما يدفعه نحو صعوبة التحكم في انفعالاته وزيادة قلقه نتيجة لعدم قدرته على بناء علاقات اجتماعية مع المحيط الذي يعيش فيه.[3]

4. دوافع ترجع إلى جماعة الرفاق:

تعد جماعة الرفاق من الجماعات الأولية التي لها تأثيرها على الشخصية بعد الأسرة والمدرسة، مما يقوي من تأثير هذه الجماعة على الشخصية التشابه والتجانس بين أفرادها من حيث العمر والأهداف والميول والاتجاهات، وكل ذلك يؤدي إلى تقوية وتعزيز قدرتها وتأثيرها على تشكيل سلوك الفرد، وقد وجد بعض الباحثين أن جماعة الرفاق قد تكون البديل للأسرة في بعض الأحيان، خصوصا بالنسبة للجانحين المنحرفين، إذ أثبتت الدراسات أن احتمال الجنوح يتضاعف لو أن حدثا يقضي مع جماعة وقتا أطول من الوقت الذي يقضيه مع الأسرة،[4] ذلك أنه تحت تأثير الجماعة يقل التفكير المنطقي وتضعف عملية الضبط الذاتي التي تتحكم في العدوان، ومن ثم تظهر جميع الاندفاعات العدوانية المكبوتة باتجاهاتها المختلفة.[5]

---

[1]. العيد لعبيدي، العنف المدرسي: عنف في المدرسة أم عنف المدرسة، دار الأمل للطباعة والنشر والتوزيع، تيزي وزو، 2013، ص32-33.

[2]. جيلوت ألان، العنف والتربية، ترجمة علي وطفه، المطبعة الجامعية، جامعة الكويت، 2001، ص 112.

[3]. حسين طه، استراتيجيات إدارة الغضب والعدوان، دار الفكر عمان، 2007، ص 86.

[4]. الملك شرف الدين، جنوح الأحداث ومحدداته في المملكة العربية السعودية، مركز أبحاث مكافحة الجريمة، الرياض، 1990، ص 36.

[5]. المغربي سعد، انحراف الصغار، مكتبة دار المعارف، القاهرة، ص162.

وقد أشارت معظم الدراسات والأبحاث التي تناولت موضوع الرفاق وعلاقتهم بالانحراف إلى أن معظم المنحرفين المقبوض عليهم والمودوعين في المؤسسات الإصلاحية كانوا على علاقة بأصدقاء منحرفين.[1]

وتلخص "السنوسي" أسباب العنف التي ترجع إلى الرفاق في:[2]

- النزعة إلى السيطرة على الأخريين.
- الشعور بالفشل في مسايرة الرفاق.
- الهروب المتكرر من المدرسة.
- الشعور بالرفض من طرف الرفاق.

5. دوافع ترجع إلى وسائل الإعلام والاتصال:

إن دخول التكنولوجيات الحديثة وملحقاتها في حياة الصغار والكبار أوجدت لنفسها مساحات كبيرة في الحياة الأسرية والمجتمعية، نظرا لما تلعبه من دور كبير وفعال في إنشاء التواصل الذي يعد أساس الحياة الاجتماعية للإنسان، وتعتبر الإنترنت والفضائيات أكثر وسائل الإعلام تأثيرا على الشباب في المجالات الثقافية والفكرية والاجتماعية من خلال نظرياتها المتنوعة للتأثير على المتلقي، فتؤدي بذلك قدرا كبيرا من المسؤولية في رسم ملامح السلوك والأفكار، فقد لا يظهر تأثير هذه الوسائل في الحين، وإنما بعد فترة زمنية من خلال تراكم المتابعات الإعلامية التي تؤثر على نفسية المتلقي بمرور الزمن، فهي بذلك تنافس الأسرة والمدرسة والتنشئة الاجتماعية، حتى أن كثيرا من القيم والمثل الأخلاقية بدأت في الاضمحلال لتحل محلها أخرى مكتسبة من الفضائيات ووسائل الاتصال. ويعتبر العنف بأشكاله ومظاهره المختلفة، أحد أهم المظاهر والسلوكيات السلبية المكتسبة من وسائل الإعلام وانتشارها في المجتمعات، ويبلغ هذا التأثير أشده على الأطفال و المراهقين بحكم طبيعة المرحلة العمرية التي يعيشونها.

[1]. العمري صالح بن محمد، مرجع سابق، ص 95.

[2]. السنوسي نجاة، الأثر الذي يولده العنف على الأطفال ودور الجمعيات الأهلية في موجهته، مرجع سابق، ص 6.

وقد أشارت نتائج الأبحاث الميدانية لدراسة التي قامت بها منظمة اليونسكو للتعرف على تأثير وسائل الإعلام على الأطفال والمراهقين وكانت النتائج كما يلي:[1]

- أن مشاهدة العنف المتلفز قوت من نزعة العنف لدي الأطفال وحرضتهم على إخراجها والتعبير عنها، وأن ذوي المزاج العدواني من الأطفال ينجذبون إلى البرامج العنيفة.
- أن الأطفال الذين يشاهدون هذه البرامج العنيفة يكتسبون سلوك مضطرب يؤثر في شخصيتهم، وتستمر هذه النتائج لعدة أشهر.
- أن الأطفال والمراهقين يتأثرون بما يشاهدون ويسمعون من وسائل الإعلام المختلفة ويكتسبون سلوك العنف بشكل أسرع للممارسة.

وترى جميع الدراسات اثر التقليد في نشوء واكتساب السلوك العنيف، وان برامج الأطفال تعتبر مثيرات للعنف لدى أطفال ما قبل المدرسة الذين لديهم ميل نحو النشاط العدواني.[2]

V. أنواع العنف:

1. من حيث الشكل:

أ. **العنف المادي:** هو الذي يلحق أضرار ملموسة بالممتلكات؛ مثل حرق وتهديم البنيات العمرانية والمنشآت الاقتصادية، وسرقة الأشياء أو تخريبها وإتلافها. وفيه أيضا العنف الجسدي الذي تستخدم فيه القوة الجسدية اتجاه الآخرين من أجل إيذائهم وإلحاق أضرار جسمية بهم مثل: الضرب، الحرق، الكي بالنار، الخنق، الدفع، اللطم، الركل... وغيرها من الحركات والأفعال الممارسة بالقوة الجسدية مما يؤدي إلى الآلام وأوجاع وإلى معاناة نفسية جراء تلك الأضرار والتي قد تعرض صحة الفرد إلى الخطر.

ب. العنف المعنوي: وهو الذي يكون العنف فيه موجه إلى الأثر الذي يولده هذا العنف على نفسية الأفراد مثل ممارسة الإرهاب والتخويف والتجاهل[1].

[1]. عبد العال عادل، جرائم العنف وأنماطها ووسائلها والحد من انتشارها، الأمانة العامة لمجلس وزراء الداخلية العرب، تونس، 1993، ص27.

[2]. القمش مصطفى، وخليل المعايطة، الاضطرابات السلوكية والانفعالية، دار المسيرة للنشر والتوزيع، عمان، 2007، ص 208.

ويصطلح عليه بالعنف النفسي أو الفكري أو الذهني، وهو العنف الذي يمارس من خلاله التسلط على الأفكار والمشاعر، وتكبح فيه المبادرات الذهنية، واختيارات الفرد والجماعة، وتفرض فيه تبعية فكرية معينة، ويعرفه البعض: "بممارسة التهديد بالعديد من الأساليب من أجل إثارة القلق النفسي والشعور بعدم استقرار والأمن"[2].

2. من حيث الأداء:

أ. **العنف الفردي:** هو العنف الذي يلحق الأذى بالسلامة الجسدية أو المعنوية لشخص ما، حيث قد يكون المتضرر من هذا العنف الشخص الممارس ذاته إذا وجه الاعتداء نحو نفسه ومن مظاهره الانتحار، تعاطي المخدرات،والكحول...[3] وفي ذلك إيلام للنفس وهو حسب المحللين النفسانيين هو تعبير عن جرح نرجسي، وهو حسب "Y. Morhain": "طريقة للقيام بالتصريح بالحقيقة إلى الخارج من أجل التعبير عن حقيقة داخلية..."[4]

وهو حالات يعيشها الفرد تجنبا للعنف الظاهر و الذي قد يعبر عنه عن طريق سلوكات عنيفة معبرة كالصراخ، الغضب. أما إذا بقي هذا الإحساس داخليا فيمكن أن يعبر عنه بالعنف الداخلي أو الباطن الذي يعيشه الفرد دون سواه من الأشخاص المحيطين به إلى أن يجد مخرجا للتعبير عنه و هو عنف قابل للانفجار، و يعيش حالة التوتر و تبقى دفينة في نفس الفرد و يكون العنف سريع الاندلاع.[5]

ب. العنف الجماعي: ويتضمن الأشكال المنظمة للعنف، الاقتصادية والسياسية والاجتماعية، وعندما نتحدث عن العنف الجماعي فإنه لا نقصد بالتحديد الأشخاص المتورطين بل نقصد أكثر البنية التي من خلالها يتم التعبير عن العنف. ومن هنا يبدو لنا العنف الذي تمارسه بعض الجماعات المنظمة، وعلى خلاف العنف الفردي فإن العنف الجماعي تنمو الدافعية إليه من خلال تفاعل العديد من العوامل الاقتصادية والاجتماعية والنفسية، وتكون هذه

---

[1]. علي أبو زهري وآخرون، اتجاهات طلاب الجامعات الفلسطينية نحو العنف ومستوى ممارستهم له، مجلة جامعة الأقصى، المجلد الثاني عشر، العدد الأول، يناير2008، ص134.

[2]. عبد الكريم قريشي، العنف في المؤسسات التربوية، مداخلة بالملتقى الدولي، بسكرة، 2003، ص 436.

[3]. Armand Touati, Violences de la réflexion à l'intervention, avec Eugène Enriqez… cultures en mouvement presses universitaire de France, 2004, p 70.

[4]. Yves Tyrode & Stéphane Bourcet, les adolescents violents, 2000, op-cit, p 49.

[5]. مجموعة أخصائيين، المجتمع و العنف، المؤسسة الجامعية للدراسات و النشر والتوزيع،1985 ، ط 2 ، ص 22.

العوامل راسخة و بارزة في أذهان المشتركين في العنف الجماعي ويعملون على التعبير عنه. ومن جهته يرى "J.C.Chenais" في كتابه "تاريخ العنف" العنف الشعبي مثل الحروب، الإرهاب، العصيان المدني، الإضرابات، والعنف الخاص مثل الإجرام، الانتحار والحوادث ويتضمن هذا التقييم جزئيا العنف الجماعي والعنف الفردي.

ويتفق بعض العلماء في أن الإحباط وحده لا يؤدي بصفة مطلقة إلى عنف جماعي وإنما يعمل على تسهيل حدوث العنف الجماعي كما يذهب أمثال العالم "Marmor" إلى القول أن ترابط بين المتغيرات الاجتماعية والاقتصادية في حدوث هذا النوع من العنف.[1]

3. من حيث التنظيم:[2]

أ. **عنف منظم:** ويتم بصورة منظمة مهيأة مسبقا، وغالبا ما يتخذ طابعا جماعيا منظما، كالعمليات الإرهابية والإجرامية.

ب. عنف غير منظم: وهو يندلع بصورة عفوية كردود أفعال على أوضاع مزرية أو قرارات تعسفية سواء بشكل فردي أو جماعي، وغالبا ما تكون جماعية، مثل: المظاهرات التي تظم أعمال الشغب والعنف والانقلابات سواء عسكرية أو مدنية وغير ذلك من أعمال العنف.

4. من حيث الموقع:[3]

أ. **عنف محلي:** وهو العنف الذي يتم داخل الوطن أو الجماعة ذاتها، وعادة ما يكون بين أفراد الجماعة نفسها كما يحدث مثلا بين أفراد الأسرة الجامعية، وتتخذ عدة أشكال سواء فردي أو جماعي، ومن مظاهره: عنف المواطنين ضد الدولة وأجهزتها، أو عنف الدولة ضد المواطنين والجماعات...الخ.

ب. عنف دولي: وهو شكل أخر من العنف يعبر على شمولية الصراع فيه بين الدول، ويبرز في شكل حروب وفرض الحصار من طرف بعض الدول على بعضها الأخر...الخ.

---

[1] . Gustav Nicolas, psychologie des violences sociales, ibid., p 11

[2] . إبراهيم تهامي، إسماعيل قيرة، عبد الحميد ديلمي، التهميش والعنف الحضري، مخبر الإنسان والمدينة، جامعة منتوري، قسنطينة، دار الهدي للطباعة والنشر والتوزيع، عين مليلة، 2004، ص 183.

[3] . الطيب نوار، العنف والمجتمع، الملتقى الدولي، بسكرة، 2003، ص183.

5. عنف مباشر وعنف غير مباشر:

أ. العنف المباشر: هو العنف الذي يكون موجها نحو الموضوع الأصلي المثير للاستجابة العدوانية العنيفة؛[1] أي أن الطالب هنا يوجه العنف إلى الأساتذة أو إلى الإداريين أو إلى الطلاب.

ب. العنف غير المباشر: هو العنف الذي يوجه إلى أحد رموز الموضوع الأصلي؛[2] هنا يقوم الطالب بتوجيه العنف إلى غير مصدر العنف خصوصا عندما لا يستطيعون توجيه ذلك إلى غيرهم من الطلاب أو الأساتذة أو الإداريين لأي سبب كان، فيقومون بتوجيه هذا العنف إلى بعض الأشياء الخاصة بهؤلاء الأفراد كإتلاف وتحطيم ممتلكات الجامعة، أو سيارات الأساتذة، أو ممتلكات الطلاب ومستلزماتهم الدراسية، إلى غير ذلك من الممارسات العدوانية.

6. عنف مشرع وعنف غير مشرع:

إذا كان العنف عند الكثير هو الاستخدام غير القانوني للقوة، وبالتالي فهو غير مشروع سواء أكان من طرف فرد أم جماعة أم هيئة، إلا أننا نجد الكثير من المفكرين يرفضون نعت العنف بصفة مطلقة بغير المشروع، ويؤكدون ضرورة التمييز بين نوعين من العنف، عنف مشروع وآخر غير مشروع، وهذا ما يؤكده "**ماركوز**" حيث يقول أنه:" يجب التمييز بين العنف الذي يقوم به المستبدون والعنف الذي يقوم به المضطهدون[3]".

فحسب "**ماركوز**"؛ فإن العنف الذي يكون من أجل التحرر أو العنف الثوري، أي العنف الذي يطالب بالحرية والعدالة، هو عنف مبرر ومشروع، أما العنف الفوضوي، العنف الهدام وعنف الطغاة، فهو غير مشروع مهما كانت مبرراته.

أما إذا قمنا بربط مضمون الدراسة الحالية التي تتطرق إلى العنف في الجامعات الجزائرية بما سبق ذكره لأنواع العنف بصفة عامة فإنه يمكننا القول بأن معظم تلك الأنواع نجدها تمارس من طرف الطلاب في الحرم الجامعي فالعنف المادي يتمثل في ما يقوم به

[1]. شوقي طريف، علم النفس الاجتماعي، مركز النشر بجامعة القاهرة، 1994، ص102.

[2]. نفس المرجع، ص 102.

[3]. Herbert Marcuse, Critique de la tolérance pure, Paris, ed, John Didier, 1969, p 35.

الطلاب من كسر وحرق لممتلكات الجامعة أو الأساتذة أو الطلبة أو اعتداءات جسدية على نفس الأشخاص، أما العنف المعنوي فيتمثل في ما يمارسه بعض الطلاب أو الأساتذة بالتهديد بعديد من الأساليب من أجل إثارة القلق والشعور بعدم الاستقرار والأمن خلال مدة معينة من الزمن، أما فيما يخص العنف الفردي فيتمثل فيما يمارسه الطالب من عنف مادي أو معنوي على شخص ما أو على الشخص الممارس ذاته حيث يقوم الطالب هنا بتوجيه الاعتداء على نفسه داخل الحرم الجامعي نتيجة لبعض المشاكل التي يواجهها خلال مسيرته الدراسية، أما العنف الجماعي فيتمثل بما تقوم به مجمعات طلابية (كالمنظمات الطلابية) داخل الحرم الجامعي من الشغب والاعتداءات وغلق لأبواب الجامعة على غير ذلك، أما من حيث التنظيم فيكون غالبا في شكل جماعي ويتمثل في ما تقوم به المنظمات الطلابية من مظاهرات وغلق لأبواب الدراسة في بدية السنة أو في نهايتها والتي قد تؤدي إلى أعمال الشغب والكسر.

VI. الأسباب العامة المؤدية إلى العنف:[1]

- الإحباط الناتج عن عدم توفر ظروف تحقيق الحاجات والرغبات وفي بعض الحالات والأحيان قد تكون الحاجات الأساسية.
- تشبع المناخ بعناصر قبول العنف وتشجيعه وحث الأفراد على ممارسته.
- التهميش والإقصاء وطغيان الفكر والرؤية الأحادية.
- التفكير السلطوي والنظرة الاستعلائية.
- تغيب القيم المؤثرة في تماسك المجتمع، كقيمة العمل، الكفاءة، السلم الاجتماعي...
- التوزيع الغير عادل لثروة الوطنية، مما يؤدي إلى ضعف الشعور بالانتماء.
- الشعور بعدم القيمة والرفض داخل الأسرة والمحيط والمجتمع بصفة عامة.
- الفشل المدرسي وعدم قدرة النظام التربوي على بلورة شخصية متزنة وسوية.
- كثافة البرامج التربوية وعدم بنائها على أسس تراعي الميول والرغبات.

[1]. مصمودي زين الدين، مدخل نقدي لتفسير ظاهرة العنف، مداخلة بالملتقى الدولي ببسكرة، مرجع سابق، ص 53- 54.

- العلاقات الرديئة في بعض الأحيان بين الإطار التربوي والتلاميذ وانتشار أساليب الاتصال العمودية التسلطية والجامدة.
- الصراعات المستمرة وكثرة المشاكل داخل الأسرة وعدم توفر جو مناسب للأطفال مما يمكنهم من النمو والارتقاء الطبيعي والسليم.
- الوضع الاقتصادي المتدني للأسرة مما يجعل الطفل في عوز دائم خاصة إذا ما لاحظ أقرانه ومن هم في سنه يتنعمون بالعيش والرفاهية الفائقة.
- شعور الطفل بالاضطهاد والرفض من المجتمع بصفة عامة نظرا لعدم قدرته لتحقيق الكثير من حاجاته حتى الأولية منها في بعض الأحيان.
- ضعف التأطير داخل المدرسة مما يجعل الطفل يشعر بالملل مما يؤدي به إلى ممارسة العنف كوسيلة لتعبير عن الرفض وعدم الرضاء.
- ضيق السكن وفي بعض الأحيان عدم توفره أصلا حيث تكون الأسرة في ظروف غير إنسانية.
- الظروف الاقتصادية والاجتماعية المتدنية وعدم توفر وسائل المساعدة لمثل هذه الأسر مما يجعلهم معرضين لممارسة العنف كأسلوب للتعبير عن الرفض لهذه الظروف.
- الفقر وسوء الملبس يولد الحقد مما يترجم إلى السلوك العنيف متى توفرت الفرصة لذلك.
- الطلاق وكثرة الخلافات الأسرية وعدم توفر الرعاية التربوية السليمة.
- الصراعات السياسية داخل المجتمع مما يوفر المناخ المؤدي إلى ممارسة العنف، فالذي حدث في مجتمعنا لا يمكن أن يعتبر عنصرا محايدا في ظهور العنف.
- عدم توفر فضاءات المناسبة لممارسة الهوايات المفضلة مما يجعل الطفل يعاني الفراغ الذي يمكن أن يؤدي به إلى ممارسة العنف.
- نقص الرقابة الأسرية أو المحاصرة الزائدة المتسمة بالقسوة والشدة تجعل الطفل يشعر بضرورة التمرد على هذا النوع من القيد.

- نقص وسائل الترفيه عن الذات، وانحصار النشاطات في أنشطة روتينية مقلقة بل قد تكون قاتلة من الناحية النفسية ... إلخ.

تمهيد:

إن ما ينطبق على المجتمع بمختلف فئاته ومؤسساته ينطبق على الجامعات، حيث تعد المرحلة الجامعية مرحلة حاسمة للشباب من حيث التطلع نحو مستقبل حياتهم المهنية والأسرية، وفيها تتحدد الأهداف والسعي نحو تحقيقها في عالم متغير اجتماعيا واقتصاديا وسياسيا، مما ينعكس على الأمن النفسي للشباب، ولا شك أن الشباب هم عدة المستقبل لأي مجتمع من المجتمعات، وقطاع الشباب لا يوجد في معزل عن مجريات الحياة الاجتماعية والاقتصادية والسياسية من حوله، لذلك فدوره يؤثر في هذه المجريات ويتأثر بها مما ينعكس على سلوكه وأخلاقه وشبكة علاقاته الاجتماعية.

والجامعة هي عقل المجتمع، وضميره الحي، وقلبه النابض بمشكلاته وحاجاته، وهي قائده الذي يدفعه ويدفع أبناءه إلى التنمية الشاملة، وهي رائده الذي ينير له الطريق للانطلاق والسمو في رحاب القرن الحادي والعشرين[1]، وهي إحدى مؤسسات التعليم العالي ومنبر الفكر ومصدر الإصلاح، ورسالتها هي رسالة الإنسان، إذ أن لها أثرها الكبير في الجو الاجتماعي المحيط تؤثر فيه، وتتأثر به، وهي مصدر التطور والتقدم بما تكشفه من حقائق، وبما تقوم به من تقديم للحلول الحاضرة والمستقبلية، هذه المؤسسة لها وظيفة ورسالة لا تقتصر على الحدود المكانية والزمانية داخل المؤسسة، ففي الوقت نفسه تحتوي على قضايا مهمة وكثيرة ومتعددة بغية إخراج كوادر مؤهلة في جميع المجالات. ومن أهم الأدوار التي ينبغي أن تتضمنها هو حل مشكلات الأمة، ومن أهم المشكلات التي طرأت على هذه الأمة في الآونة الأخيرة التطرف والعنف.

وتعد الجامعة الخلية المكملة في تكوين السلوك الإنساني والركيزة في التفاعل الاجتماعي، ولذلك تتعدد الوظائف الاجتماعية والتربوية التي تقوم بها، فالجامعة مؤسسة تربوية موجودة في معظم المجتمعات البشرية وتعد من أهم المؤسسات وأعظمها تأثيرا في حياة الأفراد

[1]. سيد أحمد السيد طهطاوي، دور جامعة طيبة بالمدينة المنورة في مواجهة انتشار العنف من وجهة نظر طلابها، المؤتمر القومي السنوي الثاني عشر، 18-19 ديسمبر 2005، ص 210.

والجماعات، وأن الظواهر و المشكلات السلكية التي تظهر عند بعض طلبة الجامعة تعد انحرافا عن أهداف السياسة التعليمية لذا كان على المنشغلين بالتربية والتعليم أن ينتبهوا لتلك المشكلات، وأن يدرسوا أسبابها وطرق علاجها حتى تصبح مخرجات التعليم متوافقة مع أهدافها المحددة في السياسة التعليمية.[1]

إن العنف ظاهرة تهدد المجتمعات الآمنة وتسلبها استقرارها وتبعث القلق فتؤثر في أجوائها الاقتصادية والاجتماعية والتربوية والسياسية... وغيرها، وما يهمنا هو تأثر المراكز التعليمية التربوية كالجامعات سلبا على مخرجات النظام التعليمي فيها، حيث يعتبر سلوك العنف في الجامعات كوارث إنسانية أصبحت تسود في الكثير منها، وأصبح علامة بارزة لبعض الجامعات، وإن اختلفت نسبتها وطبيعتها من جامعة لأخرى، ومن بلد لأخر.[2] فضلا عن ذلك فإن سلوك العنف عند طلبة الجامعة قد يكون سبب عدم استطاعتهم إشباع حاجاتهم النفسية والاجتماعية والضعف في تحصيلهم الدراسي، ويصبح الأمر أكثر خطورة حينما يرتبط بفئة الشباب المندفعة أصلا بحكم المرحلة التي يمرون بها، مما يستدعي تعليمهم عوامل الضبط الذاتي وتدريبهم على اكتساب مهارات تنمي استعدادهم لأن يكونوا أفراد اجتماعيين وليسوا عنيفين. وأن سلوك الطالب الجامعي العنيف قد يكون نوع من التفريغ الناتج عن الإحباط وعدم القدرة على التكيف الأكاديمي مع الزملاء في الحرم الجامعي ولا مع الجوانب الدراسية والمتطلبات التعليمية مما ينعكس على شكل سلوكيات غير مرغوبة إذ يتراوح من الاحتكاك والنقاش الحاد والمشادات الكلامية حتى يصل إلى مشاجرات، وقد يتخذ سلوك العنف عند الطالب الجامعي أشكالا جديدة لها ارتباطات عائلية وعشائرية داخل الحرم الجامعي.[3]

فضلا عما تقدم، يتسم الشباب الجامعي بمستوى من النضوج الجسمي والعقلي والانفعالي لذلك فأي شعور بالتقصير يمكن أن يخلق عنده حالات انفعالية ضاغطة كمشاعر الندم. هذا

[1]. ربحي مصطفي عليان، العنف الجامعي "وجهات نظر"، دار اليازوري العلمية للنشر والتوزيع، عمان، الأردن، ط 1، 2014، ص 15.
[2]. صفوان المبيضين، العنف المجتمعي، دار اليازوري العلمية للنشر والتوزيع، عمان، الأردن، 2013، ص 75.
[3]. ربحي مصطفي عليان، مرجع سابق، ص 19.

فضلا عما تحتاجه الدراسة الجامعية إلى درجة عالية من النشاط والجهد والمتطلبات المادية والمعنوية لينهي الطالب هذه المرحلة بنجاح ويتهيأ لحياة العمل، حيث يشعر الطالب عادة بضرورة مراجعة نفسه ومحاسبتها عما قامت به من سلوكيات أو عن أحاسيس ومشاعر ومعتقدات ويصاحب هذه العملية آلام ومعانات أو إرضاء وارتياح كل حسب ما سبقه من عمل أو شعور.[1]

ولما كان العنف من المشكلات السلوكية عند طلبة الجامعات الجزائرية، فقد سعت الجامعات الجزائرية منذ نشأتها لنبذ العنف والعدوان والتعصب وترسيخ قيم الديمقراطية ومبادئ المواطنة الصالحة، وتكريس ثقافة التسامح والتعددية، وتقبل الآخر واحترام الرأي المخالف واعتماد الحوار للتفاهم فيما بين الأفراد والجماعات، غير أن حقبة التسعينات أو ما يسمى العشرية السوداء شكلت منعطفا جديدا في الحياة النفسية والاجتماعية لدى الإنسان الجزائري، كما غذت مرحلة ما بعد الحقبة مناخا تزامنت فيه ارتفاع نسبة البطالة وزيادة حدة الفقر والعوز، وفي وقت تجلت فيه أعراض ما بعد الصدمة، وغدا العنف سلعة تساق عبر وسائل الإعلام ويتبادلها الناس في حياتهم الاجتماعية، كما لوحظ أن هناك ازديادا ملحوظا لممارسة فئة من طلبة الجامعات الجزائرية لأنواع مختلفة من العنف، كانت في الماضي فردية وأصبحت اليوم جماعية، ومن المؤكد أن دلالات تزايد حجم العنف المرتكب من قبل الطلاب دليل على بدايات مشكلة اجتماعية وأمنية، وعليه تشكلت قناعات لدي الأفراد وصناع القرار في الجزائر إلى أن الجامعات الجزائرية تعاني من مشكلات متنوعة أهمه انتشار ظاهرة العنف بكل أنواعه، وهي إلى حد ما مقلقة تستدعي التدخل من قبل الباحثين في الجامعات، وخير دليل على ذلك حادثة القتل التي تعرض لها أستاذ جامعة مستغانم في سنة 2008.

ونظرا لتعارض العنف مع ثقافة مجتمعنا الإسلامي، وأهداف مؤسساتنا التربوية وتطلعاتها، وانطلاقا من إدراك الباحثين لخطورة العنف الطلابي في البيئة الجامعية وأثاره

[1]. ليث محمد عياش، سلوك العنف وعلاقته بالشعور بالندم، دار صفاء للنشر والتوزيع، عمان، الأردن، 2009، ط 1، ص 29-30.

السلبية على جميع عناصر العملية التربوية قام الباحث بإدراج فصل حول العنف الجامعي؛ ليتطرق فيه إلى مفهوم العنف الجامعي والمفاهيم ذات الصلة به، والأسباب المؤدية للعنف في الجامعات الجزائرية والنظريات المفسرة لها.

I. المفاهيم والمصطلحات ذات الصلة بالعنف:

إن مفهوم العنف تتداخل معه تتداخل معه بعض المصطلحات أو المفاهيم الأخرى للدرجة التي لا يمكن تفسير العنف والوقوف على أسبابه وأبعاده وعوامله وسبل مواجهته دون التعرض لهذه المفاهيم ومناقشتها، كما أنه لا يمكن دراسة ظاهرة العنف بمفردها، دون الإشارة إلى المتغيرات التي تتداخل معها مثل الإرهاب والعصب والعدوان والقوة...إلى غير ذلك من المفاهيم التي سيتناول الباحث كل منها على حده.

1. العدوان:

هناك عدة وجهات نظر في تحديد وتعريف العدوان تشترك جميعها في الاتفاق على أن العدوان سلوك يلحق الأذى إما بشخص أو مجموعة أشخاص أو بشيء ما. وتختلف فيما بينها في موضوع القصد من وراء العدوان؛ إذ يمثل "**بوس**" وجهة نظر تلح نتيجة الفعل بغض النظر عن النوايا التي تم فيها تنفيذ الفعل، فالعدوان عند بوس هو كل سلوك يلحق الأذى بالآخرين أو ممتلكاتهم، بغض النظر عن القصد الكامن خلف هذا السلوك.

واستنادا إلى هذا التعريف فإن الشخص الذي يصدم شخصا آخر في شارع شديد الازدحام بالمارة يقوم بفعل عدواني لأنه سبب الألم للأخر.

ويمثل "**ميرتس**" في سامر جميل رضوان وجهة نظر أخرى ترى أن القصد الكامن خلف السلوك هو الذي يحدد في النهاية الحكم على السلوك أنه عدواني أم غير عدواني.[1]

[1]. سامر جميل رضوان، الصحة النفسية، دار المسيرة للنشر والتوزيع والطباعة، عمان، 2009، ط3، ص 292.

وحسب "**بارون**" في عزت سيد إسماعيل يمكن تعريف العدوان بأنه "أي صورة من صور السلوك تستهدف إيذاء أو إلحاق الضرر بكائن حي أخر".[1]

وحسب العالم "**لين**" فإن "العدوان فعل عنيف موجه هدف معين، وقد يكون هذا الفعل بدنيا أو لفظيا، وهو بمثابة الجانب السلوكي للانفعال الغضب والهياج والمعادة".[2]

ويعرف "**صامويل**" العدوان بأنه "سلوك القصد منه إحداث الضرر الجسمي أو النفسي لشخص آخر أو بسبب التلف المادي لشيء ما".[3]

أما "**باندورا**" فيعرف العدوان على أنه "سلوك يؤدي إلى الضرر الشخصي وتدمير الممتلكات".[4]

ويرى من جهة أن العدوان "يكمن في إرادة المنبهات القوية بكثافة شديدة والتي تحرض بدورها على الأضرار الجسمية والعقلية".[5]

كما يعرف العدوان على أنه مظهر هجومي للسلوك يوجه فيه الهجوم أو الاعتداء للذات، كما قد يوجه أيضا بشكل عدواني إلى الآخرين، ومن هنا يصفه العلماء بأنه سلوك ضار ومدمر، كما يصفونه اجتماعيا بأنه سلوك باغ وعدواني، على أساس مجموعة من العوامل المرتبطة بكل من المعتدي والشخص الذي يقوم بتقويم السلوك والحكم عليه.[6]

وقد عرفه "**جان لابلاش**" و "**بونتاليس**" بأنه "تلك النزعة أو مجمل النزعات التي تتجسد في تصرفات حقيقية أو هوامية ترمي إلى إلحاق الأذى بالآخر وتدميره وإذلاله.[7]

---

[1]. عزت سيد إسماعيل، ص25-26.

[2]. نفس المرجع، ص 26.

[3]. جلال إسماعيل حلمي، العنف الأسري، دار قباء للطبعة وللنشر والتوزيع، القاهرة، 1999، ص 15.

[4]. نفس المرجع، ص 15.

[5]. Gabriel Maser, L'agression, Editions PUF, Paris, 1947, PP 9-10.

[6]. محمود أبو زيد، المعجم في علم الإجرام والاجتماع القانوني والعقاب، دار غريب للطباعة والنشر والتوزيع، القاهرة، بدون سنة، ص 40.

[7]. جان لابلاش وآخرون، معجم مصطلحات التحليل النفسي، ترجمة مصطفي حجازي، ط1، بيروت، 1985، ص 322.

وحسب "**فيليب جاريمان**" العدوان هو "تعويض عن الإحباط المستمر وهو سلوك يقصد به إيذاء شخص آخر أو جرحه وأن كثافة العدوان تتناسب مع حجم كثافة الإحباط، فكلما زاد إحباط الفرد زاد عدوانه"[1]

وخلاصة القول إن هناك علاقة وثيقة بين العنف والعدوان، تتلخص في أن العنف هو أحد أشكال ومظاهر العدوان، وأن كليهما يشكلان تهديداً وخطراً على أمن المجتمع.

2. العدائية:

يقصد بالعدائية شعور داخلي بالغضب والعداوة والكراهية موجه نحو الذات أو نحو شخص أو موقف ما، وتستخدم المشاعر العدائية كإشارة إلى الاتجاه الذي يقف خلف السلوك أو المكون الانفعالي للاتجاه، فهي استجابة اتجاهية تنطوي على المشاعر العدائية والتقويمات السلبية للأشخاص والأحداث.[2]

فالعدائية هي نمط من السلوك ينطوي على كراهية الأخر، والرغبة في إيذائه أو الإساءة إليه عندما تكون الظروف سانحة لذلك، فالعدائية تنحصر في الجانب اللفظي؛ أي أن الأذى فيها يقتصر على الألفاظ فحسب، أما العدوان فهو يشتمل على الأذى اللفظي والبدني، وبذلك تصبح العدائية أحد أشكال العدوان وليس العدوان كله.[3]

ويقصد بها ما يحرك العدوان وينشطه، ويتضمن: الغضب والكراهية والحقد والشك والإحساس بالاضطهاد، وهو ما يسمى العدوان المضمر أو الخفي.[4]

كما أن العدائية كمشاعر تعبر عن الكراهية والنظرة الدونية اتجاه الآخر، فيمكن أن تظهر نتيجة الغيرة والبغضاء والحقد.

---

[1]. عبد الرحمان محمد العيسوي، سيكولوجية الجنوح، النهضة العربية للطباعة والنشر، بيروت، 1984، ص 80.

[2]. عصام عبد اللطيف العقاد، سيكولوجية العدوانية وترويضها (منحى علاجي معرفي جديد)، دار غريب للطباعة والنشر والتوزيع، القاهرة، 2001، ص100.

[3]. سناء محمد سليمان، مشكلة العنف والعدوان لدى الأطفال والشباب، عالم الكتب للنشر والتوزيع، القاهرة، 2008، ص 164-165.

[4]. خليل قطب أبو قورة، سيكولوجية العدوان، مكتبة الشهاب، القاهرة، 1996، ص 26.

3. التطرف:

التطرف في أبسط معانيه هو الخروج عن الوسط أو البعد عن الاعتدال أو إتباع طرق في التفكير والشعور غير معتادة لمعظم الناس في المجتمع. إنه خروج عن القواعد والأطر الفكرية والدستورية التي يرتضيها المجتمع والتي يسمح في ظلها بالاختلاف والحوار.[1]

يستخدم مفهوم التطرف لوصف أفكار، أو أعمال، ينظر إليها من قبل مطلقي هذا التعبير بأنها غير مبرّرة. فمن ناحية الأفكار يستعمل هذا التعبير لوصف الأيديولوجية السياسية التي تعتبر بعيدة عن التوجه السياسي للمجتمع. وقد يعني التعبير استعمال وسائل غير مقبولة من المجتمع مثل التخريب، أو العنف للترويج لجدول أعمال معين.

كما يشار إلى أن التطرف يعد تعبيرا عن رفض القيم والمعايير السائدة في المجتمع بهدف تحقيق تغيير في المجتمع، فالتطرف يهدف إلى تحقيق دوافع سياسية ودينية لذلك فهو اتجاه ضد الأشخاص والجماعات يوجهه موقف مسبق، وهذا الموقف قد يكون انتمائي وقد يكون غير واع.[2]

4. الغضب:

ظل مفهوم الغضب لفترة طويلة يشوبه الغموض والخلط بينه وبين المفاهيم الأخرى المرتبطة به كالعدائية والعدوان. ويرى "**سبلبرجر وسدمان**" أن الغضب والعدائية والعدوان تمثل زملة مترابطة، ويحتل الغضب لب هذه الزملة.

ويبدو أن الغضب هو أكثر الحالات تصلبا وعنادا من بين كل الحالات المزاجية التي يرغب الناس فرغب الناس في الهروب منها. فقد انتهت "**تايس**" من دراستها إلى أن الغضب هو أسوأ الحالات النفسية التي يصعب السيطرة عليها، والغضب هو أكثر

[1]. عصام عبد اللطيف العقاد، مرجع سابق، ص 101.

[2]. محمد خلف أخو ارشيده، العوامل النفسية والاجتماعية المؤدية للعنف لدى طلبة الجامعات الأردنية والحلول المقترحة للحد منه، رسالة ماجستير غير منشورة، كلية الدراسات التربوية والنفسية، جامعة عمان، 2009، ص13-14.

الحالات غواية على العواطف السلبية. ذلك لأن المونولوج الداخلي الذي يحث على الغضب والمبرر أخلاقيا يملأ عقل الغاضب بالذرائع المقنعة ليصب جام غضبه.[1]

فالغضب يعني حالة انفعالية والتي يمكن الإحساس بها في الموقف وغير مرغوب فيها وهو غالبا ما يصاحب العدوان ولكن لا يعد شرطا مهما للتعبير عنه.[2]

والغضب هو "انفعال سيء يصاحبه رغبة في الاعتداء والإيذاء والتدمير وإنزال الضر بالآخرين أو بالذات".[3] ومن خلال ذلك فإن الفرد الذي يغضب أو تسيطر عليه هذه الصفة وهذه النزعة يزداد النشاط لديه الأمر الذي يصل به إلى درجة لا يحتمل هذا الانفعال ويبدأ بتفريغه في صور العنف المختلفة لأن الغضب سلوك يصحب العنف في بعض الأحيان.

وهذا دليل على اقتران العنف بالغضب؛ وفي هذا الشأن يذكر "حلمي" أن "العنف تعبيرا عن مظهر من مظاهر الغضب حيث يتم التعبير عن الغضب في صور العنف المختلفة التي تهدف إلى الإيذاء والإضرار بالغير".[4]

والغضب من ناحية أخرى هو أحد الانفعالات أو العواطف الأساسية للإنسان والتي تعتبر إشارة أو دلالة على مواجهة الضغوط وعوامل الإحباط في الحياة.[5]

5. الإساءة:

يقصد بالإساءة نحو فرد ما ذلك التصرف غير اللائق والمتمثل في إلحاق الضرر به سواء ماديا أو معنويا.

الإساءة هي شكل من أشكال العنف ويمكن أن تتحول إلى جريمة إذا توفرت الأركان المادية والمعنوية، وتتضمن الإساءة أشكالا مختلفة تتراوح من الضرب والدفع والركل وشد الشعر إلى التهديد بالسكين أو المسدس أو الحرق أو الإهانة والاحتقار

---

[1]. عصام عبد اللطيف العقاد، مرجع سابق، ص 77.

[2]. Luc Bédard et al, Introduction à la psychologie sociale (vivre et agir avec les autres), édition renouveau pédagogique (INC), 2éme édition, Québec, canada, 2006, P 251.

[3]. طه فرج وآخرون، معجم علم النفس والتحليل النفسي، دار سعاد الصباح، الكويت، 1993، ص 571.

[4]. حلمي إجلال إسماعيل، العنف الأسري، دار قباء، القاهرة، 1999، ص 16.

[5]. عصام عبد اللطيف العقاد، مرجع سابق، ص 79.

والتحكم في تصرفات الزوجة وفي مسار الحديث وفي شؤونها الخاصة والتدخل في عملها وعدم احترامها.

إلا أن الإساءة لا تقتصر على سوء معاملة الزوج للزوجة أو للأبناء، بل نجدها منتشرة في أغلب الأوساط الاجتماعية، مثل إساءة المعلم للتلميذ كاحتقاره وجرحه بالكلام المشين والعنيف أمام الزملاء، وهذا للحط من قيمته أو نعته بنعوت غير لائقة. كما يمكن أن نجد الإساءة في أماكن العمل حيث يعمل بعض المسؤولين على إساءة من هم تحت سلطتهم من عمال وموظفين.[1]

6. الإيذاء:

قد يعني سوء التصرف في السلوك مع الآخرين في محاولة الاعتداء عليهم لإلحاق الضرر بهم، ويعني الإساءة كمفهوم عام وشامل بجميع أنواعها البدنية والنفسية والأخلاقية وغيرها. إن الإيذاء كان أحد الصفات التي إذا توفرت في سلوك معين عد هذا السلوك شاذ، وغير سوي، وعدواني، وعنيف، ويعد هدف للعنف لأنه يهدف إلى إيذاء الآخرين، أو الذات، فحينما يقوم فرد ما بالعنف فإنه يهدف بهذا الفعل إيذاء ذاته أو غيره بناء على ما ينطوي عليه فعل العنف من أضرار ومادية معنوية. ويعد من العناصر الثلاثة التي إذا توفرت في فعل معين تم اعتباره عنيفا. فالإيذاء أولا إلى جانب الشدة ثانيا والقوة ثالثا، وبعد ذلك يتضح لنا أن العنف يقترن بالإيذاء باعتبار الأخير احد العناصر المكونة الأساسية للعنف.[2]

7. القمع:

لقد عرف القمع على أنه "أي قسر ترغيبي أو ترهيبي يفرض على الإنسان إما للقيام بفعل أو الامتناع عنه، سواء في التفكير أو القول أو السلوك أو العمل، أي أنه نقيض الحرية المطلقة التي هي انعدام القسر".[3]

---

[1]. هبة محمد علي حسن، الإساءة إلى المرأة، مكتبة الأنجلو المصرية، القاهرة، 2003، ص 13.

[2]. ليث محمد عياش، مرجع سابق، ص 106-107.

[3]. زكريا إبراهيم، مشكلة الحرية، مكتبة مصر، القاهرة، 1972، ص 18.

وتعرف "نجاح محمد" القمع على أنه "كل نظرة دونية لأي إنسان، وكل تعصب قبلي أو عائلي أو ديني أو قومي أو طائفي أو مذهبي أو سياسي، وكل رفض للحوار والتعاون والتنسيق، وكل استهتار بالأخلاق بالحريات والقوانين الخادمة للإنسان، وهذه المظاهر ما هي إلا بعض معطيات مظاهر قمع الآخر".[1]

8. التعصب:

"إن المعنى الحرف لكلمة التعصب في اللغة الإنجليزية هو الحكم المسبق، ولابد من الإشارة بداية إلى أن أحدا منا لا يخلو من التعصب لبعض الأشياء أو من التعصب ضد بعضها الأخر".[2]

يعرف التعصب بأنه التشدد وأخذ الأمر بشدة وعنف وعدم قبول المخالف ورفضه والأنفة من أن يتبع غيره ولو كان على صواب، وكذلك التعصب هو نصرة قومه، أو جماعته، أو من يؤمن بمبادئه سواء أكانوا محقين أم مبطلين، وسواء أكانوا ظالمين أو مظلومين، فالتعصب ضد التسامح، والانغلاق ضد الانفتاح، والتحجر ضد التفكير، ورفض الآخر وعدم قبوله ضد التواصل معه، والتعايش والتوافق، والعصبية والحمية ضد التجرد للحق والانتصار له. فمعاني التعصب ممقوتة مذمومة.[3]

9. القوة:

القوة قد تعني في مفهومها العام والشامل مقدرة الفرد على التحكم وفرض السيطرة والإرادة على الآخرين لتحقيق هدف معين.

في علم الاجتماع يقصد بها عدة معاني منها "السيطرة على الآخرين والتحكم فيهم، والتدخل في حريتهم وإجبارهم على العمل بطريقة معينة".[4]

---

[1]. نجاح محمد، العقل العربي والقمع، مجلة المعرفة، العدد 366، مارس 1974، سوريا، ص 42-43.

[2]. روبرت مكلفين ورتشارد غروس، مدخل إلى علم النفس الاجتماعي، ياسمين حداد وآخرون، دار وائل للنشر، ط1، عمان، 2002، ص 249.

[3]. عادل الدمخي، التعصب "مظاهره – أسبابه – نتائجه – البعد الشرعي، دار المريخ للنشر والتوزيع، الرياض، 2008، ص57.

[4]. العادلي محمود صالح، الوسيط في شرح جرائم البلطجة (الضرب، الجرح، القتل)، المجموعة المتحدة للطباعة والنشر، القاهرة، 1998، ص 398.

وتعني القوة في مفهومها العام القدرة على التحكم في أفعال الآخرين وهي أيضا القدرة على فرض الإرادة، وهي قدرة جماعة أو شخص على التأثير وممارسة النفوذ على سلوك الآخرين عن طريق وسائل معينة.[1]

وعرف "**ماكس فيبر**" القوة بأنها "القدرة على التحكم في سلوك الآخرين سواء برغبتهم أو بدون رغبتهم".[2]

إذن فالقوة هي فكرة أساسية وهامة وعنصر للعنف لأن العنف لا يتم في معظم الأحيان بتنفيذ أشكاله وخاصة الجسمي إلا عن طريق توفر القوة التي تعطيه القدرة على التنفيذ، فلقد أشارت معظم تعاريف العنف على أنه إلحاق الأذى أو الضرر وتدمير الممتلكات ولا يتم ذلك إلا عن طريق القوة.

10. السلطة:

يدخل مفهوم السلطة مع العديد من المفاهيم الأخرى كالقوة، والتسلط، والهيمنة...، إن الفرد الذي يمارس العنف هو من يتمتع بالقوة والتسلط اتجاه الضحية، كما أنه لا يمكن الكلام عن سلطة دون قوة وعنف.

إن السلطة ظاهرة طبيعية ضرورية للحياة الاجتماعية والتربوية، ومن غير السلطة تتحول الحياة الاجتماعية ومنها التربوية إلى جحيم لا يطاق، أما التسلط فهو الإفراط السلبي في ممارسة السلطة ويعني ذلك استخدام أساليب القمع والإكراه وأساليب العنف والسيطرة على الآخر من أجل مجرد إخضاعه والهيمنة على وجوده، حيث تنحرف هذه الممارسة عن غاياتها الإيجابية الساعية إلى تنظيم الحياة بصورة إيجابية.[3]

فالسلطة إذن تسعى إلى تنظيم الحياة وضبطها وتوجيهها بينما يسعى التسلط إلى الهيمنة والسيطرة والإخضاع، وفي ممارسة السلطة توظف القوة لغايات اجتماعية بينما تستخدم هذه القوة بصورة عبثية في حالة التسلط.

---

[1]. الصالح مصلح ، قاموس مصطلحات العلوم الاجتماعية، دار عالم الكتب للطباعة والنشر والتوزيع، الرياض، 1999، ص 411.

[2]. محمد إحسان الحسن، موسوعة علم الاجتماع، الدار العربية للموسوعات، بيروت، 1999، ص 512.

[3]. على أسعد وطفة، بنية السلطة وإشكالية التسلط في الوطن العربي، مركز دراسات الوحدة العربية، بيروت، 1999، ص 131.

ومن هذا المنظور يتضح لنا أن للسلطة أدوار أو وظائف داخل البناء الاجتماعي، فهي ضرورية في تنظيم الحياة وتوجيه السلوكات كما أنه بدون سلطة يصبح المجتمع يعيش في فوضى، القوي يأكل الضعيف، ولهذا للسلطة العديد من الإيجابيات، إلا أنها يمكن أن تتحول إلى أداة للقمع والهيمنة والتسلط وإخضاع الأخر.

11. الإرهاب:

تمزج العديد من البحوث بين العنف والإرهاب؛ فالإرهاب هو ممارسة العنف والتهديد بهدف خلق الخوف لدى الطرف المستهدف لحمله على تغيير سلوكه ومواقفه. وهو يعني عنفا وإجراما يستلزم العقاب. والعمل الإرهابي هو كل سلوك يتضمن استخداما غير مشروع للقوة أو التهديد بها لتحقيق أهداف معينة سواء صدر هذا السلوك من أفراد، أو جماعات، أو منظمات، أو دول.[1]

وتعني كلمة إرهاب الاعتداء أو التهديد بالاعتداء على الأرواح والأموال أو الممتلكات العامة والخاصة بشكل منظم من قبل دولة أو مجموعة ما ضد المجتمع المحلي أو الدولي باستخدام وسيلة من شأنها نشر الرعب في النفوس لتحقيق هدف معين، وهذا التهديد يتم بواسطة جماعة سياسية أو عقائدية تجاه جماعة أخرى أو دولة أخرى، وتعد ظاهرة الإرهاب ولتعد ظاهرة الإرهاب وليدة التطرف الديني كما أنه في الشكل والمضمون هو عدوان مرضي، وهو أيضا يقترب في الكثير من الصور ودوافعه وأهدافه من السلوك الإجرامي.[2]

ويمكن القول إن أصعب جوانب دراسة مفهوم الإرهاب هو محاولة الوصول إلى تعريف شامل ودقيق ومحدد، والسبب في ذلك أن التعريف الاصطلاحي طرأ عليه تطورات وتغيرات كثيرة منذ بدء استخدامه، وكان يقصد من الإرهاب قديما تلك الأعمال والسياسات التي تقوم بها الحكومات والدول بقصد تطويع شعوبها، ومواطنيها بشتى الوسائل المتاحة أمامها، ثم تطور المفهوم في عصرنا الحالي ليقتصر الفعل في بعض

[1]. محمد خلف أخو ارشيده، مرجع سابق، ص 14.

[2]. عصام عبد اللطيف العقاد، مرجع سابق، ص 100-101.

التعريفات على الأفراد والتنظيمات دون الحكومات أو الدول من خلال استخدام العنف، ونشر الذعر، والرعب بهدف تحقيق أهداف سياسية.

II. أشكال العنف:

1. العنف الأسري:

لقد حظي العنف داخل الأسرة باهتمام أكبر من المختصين في الفترة الأخيرة رغم أنه ظاهرة قديمة. وتركز الاهتمام بذلك في مجال العنف بين أفراد الأسرة فيما يشكل جريمة أو مخالفة للقانون الجنائي للدولة، ووسيلة العنف قد تكون اليد أو آلة حادة أو غيرها من أدوات المنزل، واعتبر آخرون أن الحرمان من حرية الخروج من المنزل والشتم والاعتداء الجنسي غير المرغوب كلها ضمن إطار العنف الأسري، والشخص الذي يقع عليه العنف قد يكون أحد أفراد العائلة كالزوجة أو الزوج والأبناء وغيرهم.

هناك العديد من التعريفات التي أعطيت للعنف الأسري لكن أي واحد منها لا يخلو من غموض أو شوائب، ولكن الإطار العام لفهم العنف الأسري لا يبدو أن عليه خلافا كبيرا، فالمعني مفهوم بدون أن نركض لتحديد تعريف واحد على وجه الدقة، وهناك من يعني بالعنف الأسري على أساس أنه إساءة معاملة لأحد أفراد العائلة.

وآخرون يعرفون العنف الأسري بأنه "اعتداء جسدي لا يقع بالصدفة، وينتج عن عمل أو امتناع من جانب الآباء، أو أولياء الأمور"[1]. غير أن هذا التعريف يعتمد على الأذى الجسدي فقط، وأن الفاعل هو أحد الوالدين أو ولي الأمر.

ويعرف "**مايكل ماكنزي**" العنف الأسري بقوله: العنف الأسري مصطلح ينصرف إلى العنف البدني داخل محيط الأسرة؛ العقاب الجسدي، ضرب الزوجة، تعدي أحد الزوجين على الآخر، سب أحد الزوجين أو الإساءة إليه، كما يتضمن التعسف العاطفي، التهجم الفيزيقي الذي يحدث في الإطار الأسري. وهكذا فالعنف العائلي يشمل جميع

[1]. عبد المحمود عباس أبو شامة ومحمد الأمين البشرى، العنف الأسري في ظل العولمة، جامعة نايف العربي للعلوم الأمنية، الرياض، ط1، 2005، ص 55-56.

أفراد الأسرة بما فيهم الأطفال، الآباء، الأجداد ويمتد إلى الأقارب من جميع الأعمار والأشخاص الآخرين الذين يلوذون بالأسرة وقد لا تربطهم بهم علاقة زواج أو دم.[1]

إن الجو القهري الذي تعيش فيه بعض الأسر ينتج عنه تهديدات عاطفية خطيرة على أطفال داخل الأسرة، وهذا من شأنه أن يجعل تلك التهديدات العاطفية تستمر لفترة طويلة في حياة الأفراد، لذلك فإن أصل المشكلة سيظل ليس في الأذى البدني بقدر ما هو في الاضطراب العاطفي الذي يصيب الأطفال. لأنه لا يمكننا إغفال الضرر المتطور في حياة الأطفال والذي يتطور مع مرور الزمن نتيجة لذلك الجو السلبي في الأسرة. إن استعمال العنف داخل الأسرة يثير قضايا متعددة بالذات للأطفال غير البالغين لأنه يترك آثاره البالغة على نفوسهم أثناء تطورهم العقلي وتقدمه العمري. إن العنف الأسري قد يسبب أذى جسميا يمكن التئامه طبيا، ولكن الأذى النفسي والعاطفي يستمر لفترة طويلة بدون التئام مما يؤثر سلبا على شخصية الفرد المستقبلية سواء في المدرسة أو الجامعة أو المجتمع ككل وذلك بزرع بذور العنف فيها.

2. العنف المدرسي:

ويأتي العنف المدرسي باعتباره أحد أهم مجالات العنف لما يتركه من آثار سيئة على الجماعة التربوية و الذي يحدث غالبا في نطاق المؤسسات التعليمية بين التلميذ وزملائه ومدرسيه وموظفي الإدارة المدرسية وهذا العنف هو نتاج المشكلات والصعوبات الأسرية والمدرسة والبيئية المحيطة بالتلميذ وكان الوسط المدرسي ميدانا تصب فيه المشاعر النفسية المضطربة والمتوترة جراء تلك المشكلات والصعوبات.

ويستعمل الباحثون مفهوم العنف المدرسي لوصف مجموعة من الأفعال والأحداث والسلوكات ولكنهم لم يصلوا إلى إجماع حول طبيعة ومجال العنف المدرسي. فهناك من يرى أن العنف المدرسي يجب قياسه من خلال جميع السلوكات العدوانية التي

[1] . Michael Mckenzie, Domestic violent in America, Brunswick publishing corporation, Virginia, 1995, P8.

تحدث في المدرسة بينما يرى آخرون أن قياس العنف يجب أن يتم من خلال السلوكات التي تؤدي إلى اعتقال أو جروح.[1]

ويعرف العنف المدرسي على أنه: "العنف الممارس في إطار مؤسسة المدرسة"، ومن أوجهه العنف الممارس من طرف المعلمين على التلاميذ (الضرب، التهميش، الشتم، السب، التحقير...)، وكذلك عنف التلاميذ فيما بينهم (الشجار)، وأيضا عنف التلاميذ على المعلمين (في الطور الثانوي خاصة)، وعنف إداري يمارس على المعلمين والتلاميذ.

وتعرف "**شيدلر**" العنف المدرسي على انه "السلوك العدواني اللفظي وغير اللفظي نحو شخص آخر يقع داخل حدود المدرسة". ويتمثل في كل سلوك يستهدف حقوق الآخرين وقد يتخذ شكلا ماديا أو معنويا فالعنف المدرسي هو العنف الممارس في نطاق المؤسسات التعليمية والذي يتم بين أطراف الجماعة المدرسية (تلاميذ، أساتذة، إداريين). وهناك بعض مظاهر السلوك العدواني للتلاميذ تكون موجهة إلى المدرس كالشتم والسب والعصيان وإثارة الفوضى بأقسام الدراسة وقد تكون موجهة إلى التلاميذ الآخرين كالتشاجر والسرقة والضرب وقد تكون موجهة نحو المدرسة كالكتابة في الجدران و سرقة الأجهزة وتحطيم ممتلكات المدرسة.[2]

3. العنف الاجتماعي:

وهو الأكثر شمولية لأنه يتم في الوسط الاجتماعي بغض النظر عن العوامل الأخرى سواء كانت فردية أو جماعية، منظمة أو غير منظمة...، ويعرف حسب العالم "**راموث**"[3] على أنه: "كل مبادرة أو فعل يتدخل بصورة غير مشروعة وخطيرة في حرية الآخرين، في التفكير والرأي والتقرير". إن العنف الاجتماعي يشمل كل ما يمكن المساس

[1]. أحمد حويتي، العنف المدرسي، العنف والمجتمع مداخل معرفية متعددة، الملتقى الدولي أول، دار الهدي للطباعة والنشر والتوزيع، عين مليلة، 2003، ص 234.

[2]. نفس المرجع، ص 235-236.

[3]. علي بوعناقة، العنف الاجتماعي، نفس المرجع، ص 86.

بكيان الإنسان داخل حيزه الاجتماعي، سواء كان ذلك المساس مادي، أو معنوي يمس قيمه وعاداته وأفكاره. وهناك من الباحثين من ينظر إلى العنف الاجتماعي انطلاقا من البنى الاجتماعية أو المؤسساتية، والمتمثلة في الأسرة والمدرسة، وغيرها من المؤسسات التي تشكل دعائم المجتمع، فكل عنف يوجه ضد هذه المؤسسات أو يتم فيها فهو اجتماعي، لأن هدفه هو فك ترابط وانسجام هذه البنى.[1] ويرى الدكتور "**مصطفي حجازي**" أن العنف الاجتماعي يحدث بسبب خلل في الأنظمة السائدة، وهو دليل قاطع على وجود ثغرات كعدم تكافئ الفرص، وعدم المساواة، والاضطهاد، والتهميش، حيث يقول: "هو العنف الذي يمارسه الإنسان المقهور بشكل اجتماعي ليفجر قهره تحت أي شكل من أشكال العنف".[2]

4. العنف الرياضي:

وهو عنف ممارس بين الشباب عموما في الأندية الرياضية والملاعب، ويطلق بعض الباحثين على الرياضة "الحرب بدون سلاح"، ومن مظاهره: الشغب أثناء المباريات الرياضية ضمن مناصرتهم لفريق معين، وأيضا الضرب والحرق العشوائي وإلحاق الأذى بكل شيء مما يعبر عن ثورة الغضب التي تصيب المناصرين في حالة خسارة فريقهم، ويسفر العنف الرياضي عن خسائر مادية ومعنوية، والأمثلة كثيرة سواء عل الصعيد المحلي أو الخارجي، فالملف الرياضي حافل بمثل هذه المظاهر للعنف الرياضي.[3]

[1]. ريموند بودون وفرونسواز بوريكو، المعجم النقدي لعلم الاجتماع، ترجمة سليم حداد، ديوان المطبوعات الجامعية للنشر والتوزيع، بيروت، ط1، 1986، ص 394.

[2]. مصطفي حجازي، التخلف الاجتماعي، المركز الثقافي العربي، الدار البيضاء، ط 8، 2001، ص 167.

[3]. أمين أنور الخولي، الرياضة والمجتمع، سلسلة كتب ثقافية شهرية، المجلس الوطني لثقافة والفنون والأدب، الكويت، ديسمبر 1996، ص 270.

5. العنف السياسي:

تتنوع وتتعدد التعاريف المتعلقة بالعنف السياسي ويوجد شبه اتفاق بين أغلب الدارسين لظاهرة العنف السياسي على أن العنف يصبح سياسيا عندما تكون أهدافه ودوافعه سياسية.[1]

والعنف السياسي عند "حسين توفيق إبراهيم" هو السلوك الذي يقوم على استخدام القوة لإلحاق الضرر والأذى بالأشخاص والممتلكات وأن الشكل السياسي له هو الذي تحركه دوافع وأهداف سياسية، كما أن العنف السياسي هو الاستخدام الفعلي للقوة والتهديد باستخدامها لتحقيق أهداف سياسية أو أهداف اجتماعية لها دلالات وأبعاد سياسية تتخذ شكل الأسلوب الفردي أو الجماعي السري أو العلني، المنظم أو الغير منظم.[2] ومن أهم أشكال العنف السياسي يمكن الإشارة إلى: الاغتيالات ومحاولات الاغتيال، الانقلابات أو محاولات الانقلاب، التمرد، أعمال الشغب، عمليات الاعتقال لأسباب سياسية.[3]

[1]. Philippe braud, la violence politique dans le démocraties Européennes, paris, 1993, p 28.

[2]. حسين توفيق إبراهيم، ظاهرة العنف السياسي في مصر (1952- 1987)، دراسة كمية تحليلية مقارنة في المستقبل العربي، العدد 117، بيروت، 1988.

[3]. قبي آدم، رؤية نظرية حول العنف السياسي في الجزائر، مجلة الباحث، العدد 01، جامعة ورقلة، 2002، ص 106.

III. العوامل المؤدية للعنف في الجامعات:

يعد العنف وسيلة من وسائل التعبير عن النزاعات العدوانية ويصعب التنبؤ بحدوثه أو نتائجه، ويتميز أحيانا بتطرفه وأنماطه غير المنطقية، فغالبا ما تكون دوافعه ضعيفة إن لم تكن معدومة. والعنف حالة تعكس صحة المجتمع وأمنه وتنجم عن إهمال لحاجات الإنسان الاقتصادية، والاجتماعية، والنفسية، والسياسية، والمؤسسية.

وهناك من يري أن الطلبة الذين يتصفون بالعنف يميلون إلى مضايقة الآخرين، وذلك بهدف لفت الانتباه إليهم، وحب المغامرة، وتحدي القانون.[1]

1. العوامل النفسية:

وهي أسباب ذات أصل ومنشأ نفسي تتعلق بالنمو النفسي المضطرب في الطفولة، وعدم إشباع الحاجات الضرورية للفرد، واضطرابات العلاقات الشخصية والاجتماعية. وقد تظهر بعض الاضطرابات السلوكية في الشخصية بشكل أساسي نتيجة التطور غير السليم في الشخصية ويتمثل هذا في عدم النضج الانفعالي والعجز عن تحمل المسؤولية، ومن بين العوامل النفسية الهامة حرمان الطفل من حنان الأم في مرحلة الطفولة المبكرة حيث أشارت الدراسات إلى أن النشأة بعيداً عن الجو الأسري يساعد على نشوء الاضطرابات السلوكية، وإحداث خلل البيئة النفسية فعدم القدرة على مواجهة الظروف الطارئة، والنظر إلى البيئة النفسية على اعتبار أنها أحد العوامل المهيئة لممارسة العنف وهذا يعني بأن هناك إمكانية في تغيير البيئة النفسية الضعيفة بعد توجيهها لتصبح أكثر قوة وتعديلها نحو الأفضل.[2]

---

[1]. فاطمة زين العابدين، العنف الجامعي من وجهة نظر طلاب كلية عمان الجامعية، مجلة الإرشاد النفسي، العدد 29، جامعة البلقاء، عمان، سبتمبر 2011، ص 139.

[2]. عبد الرحمان العيسوي، دراسات في الجريمة والجنوح، موسوعة علم النفس الحديث، دار المعارف الجامعية، الإسكندرية، 2001، المجلد 10،

عندما نذكر العوامل النفسية كسبب أومن أهم العوامل التي قد تؤدي إلى العنف، وأن الإنسان بكل ما يحتويه من تكوين له الأثر الواضح في ممارسة هذا النوع من السلوك لأنه ارتبط وجود العنف بوجود الإنسان، في هذه الحياة، فهذه العوامل تشير إلى التكوين الذاتي والنفسي للإنسان، والتكوين النفسي يشير إلى مجموعة من العوامل الداخلية للإنسان وأثرها في تكيف الفرد مع المحيط الاجتماعي الذي يعيش فيه ومن ذلك العوامل الوراثية والسن والتكوين العضوي أو النفسي بالإضافة إلى الأمراض النفسية والظروف التي يمر بها الفرد داخلية كانت أم خارجية.

ويظهر العنف عند الإنسان عندما لا يستطيع ضبط نفسه عندما يتعرض لبعض المتغيرات أو لا يستطيع التكيف مع المعطيات الحياتية الجديدة كالتي يعيشها الطلاب في الجامعات وخاصة في السنوات الأولى التي يلتحق فيها الطالب بهذه الأخيرة فهي بالنسبة له حياة جديدة يتلقي فيها معطيات تختلف عما كان يعرفه ويعيشه سابقا. فالنفس الإنسانية وتكويناتها المختلفة تتأثر بمجموعة من الدوافع و الغرائز والانفعالات التي قد تدفع الفرد إلى ممارسة العنف باعتباره متنفسا له للخروج من دائرة الاضطرابات والتوتر والضيق.

نلاحظ هنا وبداية من أن الغرائز هي إحدى المكونات أو العلل التي تسبب السلوك العدواني أو العنف باعتبارها تحرك الإنسان لممارسة شتى أنواع السلوك في هذه الحياة. والغرائز موجودة عند كل الناس وهي داخلية وتشمل الكثير من الجوانب مثل العواطف، والميول، والاتجاهات، والأفكار، والغريزة عموما لا تبقى على صورة واحدة؛ بل إنها قد تستثار من قبل الانفعالات والاضطرابات التي يواجهها الفرد في حياته وفي تعامله وتفاعله مع غيره مما يجعلها تنحرف عن ممارسة السلوك السوي وإتباع السلوك المنحرف مثل العنف. فالغريزة عندما تواجه نوعا من الاضطراب والاختلال تؤدي إلى

نوع من السلوك الذي قد يكون السلوك العدواني والعنف هو أحد صور هذا السلوك تعبيرا عن الخلل والاضطراب خاصة عندما تستثار هذه الغريزة.[1]

يأتي بعد الغرائز العواطف كجزء من شخصية الفرد تؤثر في نمط السلوك الإنساني، فالإنسان عندما يتعرض لبعض المواقف والاضطرابات قد تستثار العواطف الداخلية لديه بسبب ما يتعرض إليه من مواقف سواء كانت فردية أو جماعية فهنا قد يلجأ إلى إتباع السلوك العدواني تجاه هذه المواقف متخطيا بذلك هذه الاستثارة. والعواطف لا تظهر في صورة واحدة فقط بل إنها متعددة الصور والأشكال؛ فهناك عاطفة الحب والاحترام، وعاطفة النفور مثل الكراهية، وعاطفة اعتبار الذات أو تأكيد الذات؛ وهذه العاطفة مثلا تكون لدى الفرد فكرة عن نفسه فقد يقوم بعمل معين يهدف به إلى تأكيد ذاته ويشعر حينها بالسعادة والعكس عندما لا يستطيع هذا الفرد تحقيق ما يريد، هذه العاطفة عندما تركز على الذات فإن الفرد يعمل فيها على تحقيق وتأكيد ذاته بأي طريقة وأي أسلوب وإن كان بالعنف والعدوان، فالفرد عندما يفكر ويحاول تأكيد ذاته قد يتناسى أو لا يقيم لغيره اهتماما فتنحرف العاطفة لديه ويطلقها دون رقيب مما يؤدي إلى الإساءة للمجتمع الذي يعيش فيه سوء الأسرة أو المدرسة أو الجامعة وذلك باللامبالاة بالقيم والمعايير الاجتماعية مما يدفعه ذلك إلى تصرفات سلوكية عدوانية.[2]

ثالث المكونات النفسية للشخصية الإنسانية هي العقد النفسية، فالشخصية الإنسانية بكل ما تمر به من ذكريات وأحوال تتشكل لدى الفرد عقد نفسية في داخله يتولد عنها أنماط سلوكية معينة منها السلوك الشاذ والمنحرف والعدواني أو العنيف. فهي تعبير عن خبرات ومؤثرات مؤلمة في حياة الفرد مما تدفع به إلى نهج وإتباع السلوك الشاذ الذي يهدف إلى الإيذاء ويظهر ذلك في بعض أعمال العنف والعدوان في المدارس والجامعات.

---

[1]. إبراهيم أكرم نشأت، علم الاجتماع الجنائي، مكتبة دار الثقافة للنشر والتوزيع، عمان، 1998، ص 66.

[2]. نفس المرجع، ص 67.

فعقدة النقص تنشأ عندما يدرك الفرد أو يتوهم أنه في حالة عجز أو نقص فيقوم إما بكبت هذا الشعور أو يلجأ إلى تفريغه في شكل سلوك قد يكون عدواني وعنيف كاستجابة لهذا النقص.[1] فمثلا الطالب في الجامعة قد تظهر لديه أحاسيس وشعور بالنقص وعدم الاهتمام من قبل الآخرين ما يجعله يقاوم هذا النقص والعجز بطرق معينة منها ممارسة العنف في الجامعة بشتى أنواعه موجها إياه إلى الآخرين رغبة منه في الدفاع عن نفسه وعن شعوره.

ومن الأسباب النفسية التي قد تؤدي إلى العنف نجد أيضا ما يعرف بالسيكوباتية أو الشخصية المضادة للمجتمع والتي تمارس العنف والعدوان دون مبالاة، حيث يكون الخلل في سلوكهم ومشاعرهم ويظهر ذلك في تصرفاتهم وطريقتهم في التوافق بين أنفسهم وبين البيئة التي يعيشون فيها، وقد أجمعت الدراسات والبحوث أن هذا النوع من الشخصية العدوانية يشترك في مجموعة من الصفات والخصائص أهمها؛ العدوان بدلا من الحب، الطابع السادومازوخي، نقص النضوج الوجداني، انعدام الضمير الأخلاقي، الإحباط والذكريات والخبرات المؤلمة، التعصب.[2]

ففي الجامعة نلاحظ أن بعض الطلاب يقومون بأعمال وأفعال عدوانية وعنيفة هي في حقيقتها مضادة ومخالفة للمجتمع ومعاييره، سواء المجتمع بصفته العامة أو مجتمع الجامعة، حيث قد تصل هذه الأعمال في بعض الأحيان إلى تصنيفها في قائمة الجرائم.

كذلك من الأسباب والعوامل النفسية ما يمكن تسميته بالأمراض النفسية أو الاضطرابات النفسية كسبب للعنف، حيث أن هذه الأخيرة ليس لها أسباب عضوية فهي ترتبط بالذات الإنسانية والشخصية، فهي تنشأ من مؤثرات وتداعيات نفسية كالرغبات

[1]. راجح أحمد عزت، أصول علم النفس، المكتب المصري الحديث، الإسكندرية، دون سنة، ص 116.

[2]. سهير كامل أحمد، الصحة النفسية والتوافق، مركز الإسكندرية للكتاب، القاهرة، دون سنة، ص 245-263.

والنزوات المكبوتة حيث لا يفقد فيها المريض الإدراك والإرادة بل يبقى متصلا بمجتمعه وإنما يضعف لديه هذا الإدراك.

ويمكن الإشارة إلى عدد من الاضطرابات النفسية التي قد تؤدي إلى العنف لأن هذه الاضطرابات ترتبط بالشخصية الإنسانية خصوصا في بعض المواقف والظروف الاجتماعية التي يتواجد بها الفرد كالأسرة والمدرسة والجامعة وغير ذلك من الأوساط الاجتماعية التي يتفاعل فيها الإنسان مع غيره ولكننا سنركز على الجامعة بكل ما تشمل من عناصر ومن هذه الاضطرابات والمتمثلة في؛ الإحباط، القلق، والاكتئاب، حيث أن هذه الاضطرابات هي الأكثر شيوعا وانتشارا خصوصا في بعض مواقف الحياة وخاصة منها الجامعية إذا ما نظرنا إلى خصوصية هذه المرحلة مقارنة مع خصوصية المرحلة العمرية التي يعشها الطالب وهو في الجامعة.

أ. **الإحباط:** لا شك أن حياة الإنسان مليئة بالكثير من المواقف والعوائق التي تقف أمامه عندما يسعى إلى تحقيق غرض أو هدف معين فهذه الحواجز والعوائق تسبب الإحباط والتوتر مما تجعل من الأفراد يضطرون إلى تجاوز تلك الحواجز بأي أسلوب خاصة في المرحلة الجامعية مما يزداد التوتر والانفعال ويزيد الإصرار على تجاوز تلك العقبات وقد يكون ذلك عن طريق السلوك العنفي.

فالإحباط حالة يحرم فيها الفرد من الإشباع، فقد يكون الإحباط ناجما عن غياب شيء أو عن وجود مانع خارجي أو داخلي يحول دون الوصول إليه.[1] وهذا يشير إلى أن هناك حرمان يحصل بسبب وجود عائق أمام الفرد يجعله غير قادر على تحقيق ما يرغب الوصول إليه مما يسبب له الإحباط ومن هنا يبدأ في عيش حالة من التوتر تضطره لتجاوز ذلك العائق، وغالبا ما يكون السلوك العنفي والعدواني هو الوسيلة

[1]. علي بن عبد الرحمن الشهري، العنف في المدارس الثانوية من وجهة نظر المعلمين والطلاب، جامعة نايف العربية للعلوم الأمنية، الرياض، 2003، ص 63.

الأسرع التي يشعر من خلالها بالتفريغ والتنفيس عما يختلج بداخله من توترات وإحباطات وضغوط.

وفي الجامعة مثلا يظهر الإحباط عندما نلاحظ أن هناك عدم اهتمام بالطالب أو بشخصيته، وكذالك فشله في التعليم، وعدم الاهتمام بقدراته أو عدم المساواة وتجاهله مما يولد لديه عائق يحول دون تحقيق ما كان يريد الوصول إليه ويظهر ذلك في شكل انفعالات وتوترات تضغط على الطالب مما تؤدي به إلى ممارسة العنف داخل الحرم الجامعي عندما يشعر بأن ذلك العمل يعد متنفسا يخرجه مما هو فيه من هذه ضغوط وتوترات.

ب. القلق: عندما لا يستطيع الطالبة الجامعين مواجهة وحل بعض المواقف التي تصادفهم أثناء مشوارهم الجامعي أو التعامل معها بسلاسة لافتقادهم للحكمة والبصيرة، فحينها ينتابهم الخوف وبعض الأفكار الوهمية التي تسيطر عليهم مما يشعرهم ذلك بالقلق؛ "فهو شعور ينتاب الفرد ويجعله فريسة للأوهام والمخاوف التي تسيطر عليه فيقوم هنا ببعض الأنماط السلوكية اللاسوية مما يترتب عليها الشعور بالقلق والعجز عن مواجهة الحياة فيقوم ببعض الأفعال والسلوكات المنحرفة والشاذة العنف والعدوان".[1]

فالقلق هنا يدل على عدم الانسجام والارتياح لدي الطالب بسبب الخوف الذي قد يجعله يشعر بعدم الأمن ويجعله يعيش في حالة من عدم التوافق والتكيف، ففي الجامعة يتعرض الطالبة إلى ضغوط نفسية أثناء مسيرتهم الدراسية تؤدي بهم إلى توترات وقلق وسوء توافق مما يجعلهم يندفعون ويتعجلون في أمرهم الشيء الذي يوقعهم في أخطاء جسيمة تفسح المجال لبروز ظاهرة العنف والوقوع في اشتباكات مع زملائهم أو أساتذتهم وكل ذلك نتيجة القلق المفرط والتسرع في التعامل مع المواقف التي يتعرض لها الطالب في الجامعة.

[1]. نفس المرجع، ص 65.

ج. الاكتئاب: "لقد ثبت أن هناك علاقة بين العنف والعدوان والاكتئاب حيث أن الاكتئاب في إحدى صوره وهي انخفاض الشعور بالذات وتقديرها، والشعور بالذنب وبين احدي صور العنف وهو الغضب علاقة موجبة وجوهرية؛ حيث أن الأفراد خصوصا الطلبة عندما يشعرون بالاكتئاب يميلون إلى الغضب كأحد جوانب العدوان والعنف وهنا تبرز العلاقة بينهما"[1]، ففي الجامعة نجد أن الطلاب قد يشعرون ببعض صور الاكتئاب نتيجة الإحباطات التي يتعرضون لها أثناء مسيرتهم الدراسية وكبت همومهم وأحزانهم وآمالهم وتطلعاتهم، مما يدخلهم في جو من الاحتقان والركود بفعل الترسبات والتراكمات المتنامية بداخله الشيء الذي يؤدي بهم إلى العنف والعدوان والإيذاء في سبيل مقاومة هذا الاكتئاب.

2. العوامل الاجتماعية:

يمكننا الإشارة إلى العوامل الاجتماعية بأنها مجموع ما يحيط بالطالب من الظروف والعوامل التي يمكن أن تساهم في إحداث التغيرات التي تطرأ على سلوكه سواء كانت هذه التغيرات سوية تتفق مع السلوك الاجتماعي العام أو غير ذلك بحيث يصبح فيما بعد مجرما أو منحرفا عن النسق الاجتماعي السوي. كما يعتبر البعض أن "للعوامل الاجتماعية دور كبير في الانحراف وانتشار الجريمة، وكذلك الاغتراب يلعب دورا في الانحراف وتفشي الجريمة".[2]

ومن هنا يتضح أنه توجد عدة عوامل وأسباب اجتماعية يعيشها الطالب أو يكون قد عاشها من قبل وأثرت على تكوينه الاجتماعي هي التي تحمله على إثارة العنف داخل الجامعة وتتمثل فيما يلي:

أ. الأسرة: تعد الأسرة من أهم النظم الاجتماعية في حياة الطالب وأقدمها، فهي تشكل أول وسط اجتماعي يوجد فيه الطالب فتقوم بتلبية احتياجاته المتعددة إضافة إلى ذلك تعد الأسرة المصدر الأول لقيم وعادات وتقاليد الطالب ومثله وقيمه وتصرفاته

[1]. نفس المرجع، ص 66.

[2]. محمد علي سكيكر، العوامل المؤثرة في الجريمة والمجرم، دار الفكر الجامعي، الإسكندرية، ط1، 2008، ص 43.

السلوكية وذلك عن طريق ما تقوم به الأسرة من تربية الأبناء عن طريق التنشئة الاجتماعية التي تغذي فيهم الأفكار والقيم وروح التعاون والتفاعل مع الآخرين فهي بذلك تعتبر حلقة وصل بين الطالب والمجتمع.

"إن الأسرة كمؤسسة اجتماعية وباعتبارها المؤسسة الأولى لتنشئة الطفل وتهيئته تلعب دورا هاما في تكوين شخصيته وإبراز قدراته ونمذجة طبعه، فمن البديهي جدا أن تلعب دورا هاما في تكوين ظاهرة العنف والعدوانية".[1] فالإنسان لا يستطيع العيش بمعزل عن غيره حيث الأسرة هي المنبع الأول للقيم والعادات وأنماط السلوك الإنساني وبناءا على ذلك تتحدد شخصية الطالب الاجتماعية ويتحدد أيضا نمط سلوكه في الحياة بناءا على خلفيته الأسرية.

ب. جماعة الرفاق: حيث يقصد بجماعة الرفاق أو الشلة مجموعة الأفراد أو الأصدقاء الذين يرتبط بهم الفرد خارج الأسرة، فهنا الطالب الجامعي سواء في الجامعة أو الأحياء الجامعية يجد أصدقاء ورفقاء فيهم الكثير من الأشياء التي ربما فقدها هذا الطالب في الأسرة، وفي الغالب أن جماعة الرفاق تتشابه إلى حد ما في الكثير من الصفات والخصائص وبعض الأوضاع الاجتماعية التي يجد فيها الطالب بعض من الحرية والتكيف بناءا على ما تقدمه هذه الجماعة لهذا الطالب من دعم وتأييد. فجماعة الرفاق هي من أشد الجماعات الأولية تأثيرا على شخصية الطالب بعد الأسرة، غير أن تأثير هذه الجماعات في فترة معينة قد يفوق تأثير الأسرة وغيرها نتيجة لما تقدمه هذه الجماعة للطالب من إشباع رغبات وميول والاعتراف بهم خصوصا عندما يحس هذا الطالب بأنه منبوذ أو مهان في وسطه الجامعي فتشعره هذه الجماعة بالثقة في نفسه وبحمايته ومساعدته على تكوين علاقات قوية تساعده على تعزيز قدراته وذلك بالانحراف وانتهاج السلوكيات العنيفة في هذا الوسط.

[1]. مزوز بركو، العنف أطفال عند الأطفال وأشكال العقاب الممارس على الطفل العنيف، المكتبة المصرية للنشر والتوزيع، المنصورة، 2010، ط1، ص 23.

ج. التعصب القبلي والجهوي في الوسط الجامعي: وهو ما نجده منتشر في جامعاتنا الجزائرية بكثرة وفي الأحياء الجامعية فبمجرد التحاق الطلبة بالجامعة يباشرون في البحث عن أبناء قريتهم وعشيرتهم وقبيلتهم ولهجتهم وعاداتهم ودينهم ومعتقداتهم وغير ذلك مما اختص بهم، فيعمدون إلى التكتل والانطواء في شكل جماعات، حيث يصبح لديهم الولاء والتعصب لهذه الجماعة التي ينتمون إليها، وهذا التعصب هو أساس الصراعات والمشاحنات التي تحدث في جامعتنا اليوم والتي يكون فيها العنف هو السلوك المسيطر بين أفراد الجماعات المختلفة في انتماءاتها إذا ما تعرض أحد أفرادها إلى أي مشكل أو إهانة من طرف أي فرد من جماعة أخرى مما يزج بكافة أعضاء الجماعة لدخول في هذا الصراع الذي قد يصل إلى القتل في بعض الأحيان كما يحدث في العديد من جامعاتنا، أو في الأحياء الجامعية عبر الوطن وذلك انتصارا لفرد من أفراد قبيلته أو بلدته أو عشيرته، لذا يعد التعصب القبلي بين الطلبة في جامعاتنا من أخطر الأسباب والعوامل التي تساهم في ظهور العنف وانتشاره داخل أرجاء حرمنا الجامعي وأحيائه.

3. العوامل الأكاديمية:[1]

إن جامعتنا أخذت تقتني أثر المجتمع في الاحتفاء بالكم أكثر من النوع، وتتباهى بعدد الطلبة الذين يلتحقون بها أو يتخرجون منها أكثر مما تعتني بمستوى ما يحصله هؤلاء الطلبة، وقد أدى ذلك إلى زيادة أعداد الطلبة في قاعات المحاضرات، واتساع أوقات الفراغ لدى الطلبة، وعدم قيام أعضاء الهيئات التدريسية بواجباتهم على أكمل وجه نظرا لكثرة عدد الطلبة إلى غير ذلك من الأسباب والعوامل التي ساهمت في تفشي ظاهرة العنف داخل الجامعة.

أ. عوامل متعلقة بالتدريس: وتتمثل في فشل الأنظمة التربوية وإخفاق تجاربها في النهوض بالمجتمع وتطويره بسبب عدم الاهتمام والتركيز على الإنسان

[1]. ربحي مصطفي عليان، مرجع سابق، ص 47.

باعتباره محور العملية التربوية والتعليمية، فالجامعة كما هي مسؤولة عن التعليم فهي أيضا لها دور في التربية وتقويم سلوكات الطلاب من الانحرافات.

كما نجد أيضا من العوامل المتعلقة بالتدريس:

- نشوء أزمة كبيرة ناتجة عن مقاومة الطلبة للبرامج الدراسية في ظل تجاهل ولا مبالاة من المسؤولين في تطوير البرامج.
- انعدام آفاق مستقبلية تحفز المتعلم وتشحذ همته وتحصيله وتزيد من دافعية التحصيل لديه مثل البطالة وعدم توفر فرص العمل عند الانتهاء من الدراسة والتكوين.
- ضعف عملية الإرشاد الأكاديمي والنفسي وغياب الدور التوجيهي والتربوي من قبل أعضاء هيئة التدريس للطلبة للحد من الشغب وعدم توفر خلية تختص بهذه المهام في أكثر من جامعة جزائرية.
- تركيز أساليب التدريس على الحفظ والتلقين دون تكليف الطلبة بالأنشطة المختلفة التي تملأ أوقات الفراغ مثل النشاطات البحثية والرياضية والموسيقية.
- غياب الرسالة الجامعية والقيم الأخلاقية والأدبية لمهنة التدريس في كثير من الأحيان بحيث تحولت العلاقة التي كانت على الدوام من أهم مميزات العملية التدريسية إلى علاقة مفرغة من القيمة والمضمون والهدف. ومن ثم فهناك هوة كبيرة في العلاقة المتبادلة بين بعض المدرسين والطلبة.
- عدم تطبيق معايير الحضور والغياب على الطلبة من قبل بعض المدرسين بشكل عادل وفاعل.
- عدم تكيف المقررات الدراسية مع التقدم العلمي والتكنولوجي مما يؤدي إلى الشعور بعدم اكتساب المهارات اللازمة لسوق العمل ومن ثم قلة الحوافز للتعلم واللامبالاة والإحباط واليأس.

ب. عوامل تتعلق بأعضاء هيئة التدريس: حيث تتحمل هذه الأخيرة المسؤولية هامة في العنف الطلابي، وذلك أن هذا العنف دليل على إخفاق بعض

أعضاء هيئة التدريس في القيام بدورهم التربوي، لأن التزام عضو الهيئة التدريسية واستقامته ومحافظته على القيم الأكاديمية والاجتماعية هو الذي يقطع الطريق على الانحرافات الطلابية المختلفة بما فيها المشاجرات الجماعية.

ج. عوامل تتعلق بالطلبة:

- غياب حافز التعلم والتنافس بين الطلبة وضعف الوازع الديني
- تدني تمثل الطلبة لمفاهيم حقوق الإنسان والواجبات والقانون والنظام والانتماء والمواطنة.
- الفراغ بين المحاضرات وعدم انشغالهم بنشاطات تعود عليهم بالنفع والفائدة والتقليل من آثار الفراغ السلبية
- المظاهر الأخلاقية المنافية للآداب كاللباس والميوعة والليونة في القول.
- ضعف التحصيل العلمي لدى الطلبة والرسوب ونظام التحويل من تخصص لأخر.
- خلفية الطالب وسوابقه العدوانية لها أثر في العنف الجامعي.
- مشاعر الإحباط لدى بعض الطلبة المتولدة من عدم التوافق السليم مع الجامعة بوصفها نظاما بيروقراطيا.
- استغلال الحرم الجامعي للقاءات المخلة بالآداب والحياء بين الطلبة.

د. عوامل تتعلق بالإدارة:

- تهون إدارة الجامعة في الكثير من الأحيان في اتخاذ القرارات الحازمة بحق الطلبة المشاغبين لردعهم.
- تدني كفاية التشريعات والأنظمة الجامعية ومدى تنفيذها.
- غياب نظام الرقابة الأمنية والسماح لمن ليس لهم عمل رسمي بالدخول للجامعة وضعف الأمن الجامعي في مواجهة العنف والحد من السلوك العدواني.
- عدم استجابة الإدارات الجامعية لمطالب الطلبة.
- تدخل الوساطة والمحسوبية عند تطبيق أنظمة وقرارات الجامعة.
- غياب نظام رقابة لمناطق التجمع الطلابي.

- عدم إيقاع عقوبات تتناسب مع مستوى عنف الطلبة.

IV. النظريات المفسرة للعنف الطلابي:

يتميز السلوك الإنساني و الجماعي حسب كل الثقافات و منذ فجر الإنسانية بانتشار العنف واتصاله بحياته و هكذا لا يزال يشكل نقطة جدال مشترك بين مختلف النظريات، ولقد تعددت المقاربات النظرية التي تناولت بالدراسة موضوع العنف و حاولت تحديد طبيعته بتعدد الزوايا التي تنظر منها هذه النظريات، كما اختلفت فيما بينها باختلاف التوجهات الفكرية، و نظرا لأن العنف ظاهرة متعددة الأوجه و متعددة المظاهر فقد تناولتها مختلف العلوم الإنسانية والاجتماعية من زوايا مختلفة. وسنتناول بشيء من التحليل بعض هذه النظريات الرئيسية التي تناولت العنف.

1. المنظور الإسلامي للعنف:[1]

نهى الإسلام عن الاعتداء على حقوق الآخرين وعدم التعدي على النفس وعلا الآخرين، كما أرسى مجموعة من القيم والقواعد الأخلاقية التي تدعو إلى الحفاظ على حقوق الآخرين، وتحقيق الخير للفرد والجماعة على حد سواء.

وقد وردت في القرآن الكريم العديد من الآيات التي تحرم الاعتداء على النفس أو الآخرين، وتدعو إلى مكارم الأخلاق ومن ذلك قوله تعالى: (وَلا تَقْرَبُوا الْفَوَاحِشَ مَا ظَهَرَ مِنْهَا وَمَا بَطَنَ وَلا تَقْتُلُوا النَّفْسَ الَّتِي حَرَّمَ اللَّهُ إِلاَّ بِالْحَقِّ ذَلِكُمْ وَصَّاكُمْ بِهِ لَعَلَّكُمْ تَعْقِلُونَ) (الأنعام/ 151)، وفيها دعوة إلى رعاية حرمة الأعراض والنهي عن التعدي عنها، وقوله تعالى:(وَالَّذِينَ لا يَدْعُونَ مَعَ اللَّهِ إِلَهاً آخَرَ وَلا يَقْتُلُونَ النَّفْسَ الَّتِي حَرَّمَ اللَّهُ إِلاَّ بِالْحَقِّ وَلا يَزْنُونَ وَمَنْ يَفْعَلْ ذَلِكَ يَلْقَ أَثَاماً) (الفرقان/ 68)، وقوله تعالى: (يَا أَيُّهَا الَّذِينَ آمَنُوا لا يَسْخَرْ قَومٌ مِنْ قَوْمٍ عَسَى أَنْ يَكُونُوا خَيْراً مِنْهُمْ وَلا نِسَاءٌ مِنْ نِسَاءٍ عَسَى أَنْ يَكُنَّ خَيْراً مِنْهُنَّ وَلا تَلْمِزُوا أَنفُسَكُمْ وَلا تَنَابَزُوا بِالأَلْقَابِ بِئْسَ الاِسْمُ الْفُسُوقُ بَعْدَ الإِيمَانِ وَمَنْ لَمْ يَتُبْ فَأُوْلَئِكَ هُمْ الظَّالِمُونَ (الحجرات/11)،

[1]. ليث محمد عياش، مرجع سابق، ص ص 66-67.

وفيها دعوى إلى عدم الاستهزاء بالآخرين وعدم السخرية منهم، وقوله تعالى: (لا يُحِبُّ اللَّهُ الْجَهْرَ بِالسُّوءِ مِنْ الْقَوْلِ إِلاَّ مَنْ ظُلِمَ وَكَانَ اللَّهُ سَمِيعاً عَلِيماً) (النساء/148)، وفيها أن الله لا يحب الجهر بالسوء من القول؛ أي يبغض ذلك ويمقته ويعاقب عليه ويشمل ذلك جميع الأقوال السيئة التي تسوء وتحزن، كالشتم والقذف والسب ونحو ذلك، فإن ذلك كله من المنهي عنه الذي يعضه الله، ويدل مفهومها أنه يحب الحسن من القول كالذكر والكلام والطيب اللين.

مما سبق يضح أن الإسلام يحرم العنف، أي كان نوعه وينهي عنه، بل أن الإسلام يدعو إلى نقيض العنف أي إلى التحلي بالأخلاق السامية الحسنة من الرفق والعطف والتسامح ومقابلة السيئة بالحسنة، كما في قول رسول الله صلى الله عليه وسلم (صل من قطعك، وأحسن إلى من أساء إليك، وقل الحق ولو كان على نفسك، عد من لا يعودك، وأهد من لا يهدى لك) وقال أيضا: (اتق الله حيثما كانت واتبع السيئة الحسنة).

2. التفسير الإيثولوجي للعنف:

الإيثولوجيا علم يهتم بدراسة سلوك الحيوان في وسطه الطبيعي، إلا أن هناك من العلماء و الباحثين من وسع هذا العلم ليشمل دراسة السلوك الإنساني، أمثال: "**لورنز**" و"**أيبل**" و"**أيبسفيلد**"، وهو ما يسمى الإيثولوجيا البشرية، تعني الدراسة البيولوجية لسلوك الإنسان، وهو علم يحاول كشف خصوصيات السلوك الإنساني بمقارنته بسلوك الحيوان.[1]

يظهر العدوان ضمن نفس النوع حسب أصحاب هذا الاتجاه، كاستعداد للهجوم على الفرد من نفس النوع، و الذي يعتبر في الغالب خصما، و منافسا في عملية التزاوج، أو ترتيب السلم الاجتماعي. وسواء عند الإنسان أو عند الحيوان، فإن العدوان بالنسبة للإيثولوجيا الكلاسيكية استعداد فطري داخلي التكوين و تلقائي ككل الغرائز الأخرى، يحمل دلالة بيولوجية و يمثل ميزة تكيفية، و يتعلق الأمر بمحاولة كشفها في مختلف مظاهره، و تبين الميكانزمات

[1] . Michaud Yves, La Violence, coll : Que-sais-je ?, 3 éd, P.U.F, France, 1992, pp 76-77.

التي تمكن من الإبقاء على العدوان بين أفراد النوع الواحد، مع توجيهه في قنوات غير تحطيمية لأفراد النوع[1].

ويعتبر أصحاب هذا الاتجاه أن غريزة العنف، في الإنسان كما في الحيوان، لها وظائف إيجابية في تكيف وتطور النوع، و تعمل هذه الغريزة على مستوى تطور النوع حسب "**لورنز**" على بناء العلاقات الاجتماعية من خلال جعلها تتطور نحو، التبادل و الاتصال، إنها غريزة حياة تنظم العلاقة بين الأحياء من خلال المواجهة بينهم[2].

انطلاقا من هذا فإن الاتجاه الإيثولوجي يطور منظورا وظيفيا. ويرى "**لورنز**" أنه لا يمكن إلغاء العدوان بما أنه يمثل غريزة مبرمجة في الإنسان، وأن التفاعلات العدوانية يمكن وصفها بناء على النموذج الحيواني. وهو يعتبر أن للعنف ثلاث وظائف هي:

الوظيفة الإيكولوجية: و تأخذ في الحسبان التوزيع المتوازن للأشخاص والأشياء في المكان المتوفر، وهنا فإن العنف ذو علاقة قوية مع حجم الأسرة، ومع ضعف المستوى الاقتصادي للأسرة، والذي ينعكس على المسكن :الاكتظاظ، وعدم توفر شروط الصحة...

الوظيفة الانتقائية: و تتمثل في انتقاء العناصر الأكثر كفاءة من أجل التكاثر وإعادة إنتاج النوع، وفي هذا الإطار يعتبر أن الآباء الذين يسيئون معاملة أطفالهم يشعرون بطريقة أكثر أو أقل وعيا بأنهم يمثلون مخلفات المجتمع، وأن مصير المخلفات هو الاختفاء و بالتالي فإن العنف و الأضرار التي يسلطونها على أطفالهم تشكل نوعا من الانتحار.

الوظيفة التنظيمية: وتتعلق بتوزيع السلطة، و إدخال مبدأ التسلسل في ترتيب السلم الاجتماعي، فالمعتدي يعمل على إبقاء النظام داخل جماعته من خلال السلوك العدواني. وفي هذا الإطار تدخل الدراسات الكثيرة التي تبيّن أن نسبا عالية من حالات سوء المعاملة والعنف الممارس على

[1] . Delannoy Jacques-D, Feyereisen Pièrre, L'Ethologie Humaine, coll : Que-sais-je ? , 1 éd, P.U.F, Paris, 1987, pp 59- 62.
[2] . Michaud Yves, Op.cit, pp76-77.

الأطفال، خاصة من طرف والديهم، تتم في سياق تأديبي فالآباء الذين يعنّفون أطفالهم يبررون في كثير من الحالات سلوكاتهم العنيفة بنيتهم وإرادتهم في الإبقاء على النظام.[1]

3. نظرية بايولوجية العنف:

لعب الطب العقلي خلال السبعينات من القرن الماضي دورا لافتا في إبراز الجوانب "اللاشعورية" في دراسة وتفسير العنف، وقد أدى ذلك إلى صرف الانتباه عن العوامل النفسية للعنف رغم ما أبداه الكثيرون على هذا الاتجاه من تحفظات.

ولقد فسر بعض البايلوجيون سلوك العنف على أنه نوع من الشذوذ في التراكيب الجينية أو التركيبية الوراثية، فقد جرت ما بين الستينات والسبعينات من القرن العشرين أبحاث مهمة عن تكوين الكروسومات لدى ذكور المجرمين وإناثهم، والتكوين الجيني قد بات ثابتا ومعروفا منذ 1956، حيث أن مجموع الصفات الصبغية أو الكرسومات لدى الإنسان يحتوي على (46) وحدة صبغية مها (22) زوجا متشابها كليا (وكل صبغ يحتوي على المئات بل الألوف مما يسمى بالجينات أو المولودات أو المورثات)، في حين أن الزوج الثالث والعشرين من هذه الصبغيات هو زوج الصبغيات الجنسية (أي المرتبط بالجنس) يختلف في خلية الذكر عنه في خلية الأنثى فهو يتكون لدى المرأة من صبغتن متشابهتين وكلاهما (X)، وقد أثبتت الدراسات أن الأفراد الذين يتميزون بالعدوانية والذين اعتقلوا بسبب ارتكابهم شتى أنواع العنف، تظهر لديهم في أغلب الأحيان حالات من الشذوذ في صبغتهم الجنسية، إذ أن زيادة (X) واحدة أو اثنتين قد تسبب تخلفا عقليا، ولكن زيادة (Y) واحدة قد يكون لها تأثير في الغرائز الإجرامية، وقد لوحظ بالفعل وجود نسبة كبيرة من صبغة (XYY) وهي غير طبيعية بين المجرمين.[2]

[1] . Pourtois Jean-pièrre, Blessure d'enfant. La maltraitance: théorie, pratique, et intervention, 2 éd, DeBoek Université, Bruxelles, 2000, p 46.

[2]. كورنلتون ميشيل، جذور العنف النفسية والنفسية الاجتماعية، ترجمة مصطفى حجازي، المؤسسة الجامعية للدراسات والتوزيع، بيروت، لبنان، 1993، ص63.

لذلك حاول بعضهم الربط بين هذا الشذوذ وبين الميل إلى العنف والعدوان عند الذكر أو الأنثى.

ومن التفسيرات البيولوجية الحديثة للعنف تفسير العنف بوجود مورثات جينية تسبب إنتاج هرمونات معينة، أو تغير الإفرازات الهرمونية في الجسم قبل الولادة أو بعدها مباشرة، فقد أكدت البيولوجية "**ماكبرينت**" **(Macbrent)** الأستاذة في جامعة شيكاغو الأمريكية أن البداية المبكرة للسلوك العدواني واستمراره يرتبط بوجود مستويات منخفضة من هرمون التوتر المسمى (كورتيزول) في اللعاب، إذ أن وجود مستويات منخفضة من هذا الهرمون تشجع السلوك العدواني لدى الأولاد في سن (7–12) سنة الذين يبدون في إظهار تصرفات غير اجتماعية في عمر مبكر، ويصابون بأعراض السلوك العنيف تبلغ حوالي ثلاث أضعاف أولئك الذين يملكون مستويات في السلوك المستمر يبقون مشوشين لسنوات طويلة، وقد يرتبطون بنسبة كبيرة في أحداث الجرائم، وقد اعتمدت نتائج هذه الدراسة على تتبع 36 صبيا ممن يزورون العيادات النفسية بسبب اضطرابات السلوك والشخصية لمدة أربع سنوات، إذ تم تقييم السلوك العدواني العنيف لديهم، وتسجيل الأعراض التي تصيبهم عند العراك واستخدام الأسلحة والعنف والسرقة أو توجيهات جنسية غريبة، إذ لاحظ الباحثون أن أعرضا اضطراب السلوك الدائم بلغت في المتوسط (5.2) عند (12) صبيا ممن يمتلكون مستويات منخفضة من هرمون (كورتيزول) في حين كانت لدى (1.5) فقط بين الستة والعشرين صبيا الباقين الذين يملكون مستويات عالية من هذا الهرمون.[1]

[1]. غانم عبد الله، جرائم العنف وسبل مواجهتها، كلية نايف للعلوم الأمنية، الرياض، ط1، 2004، ص 70.

4. تفسير التحليل النفسي للعنف:

يعد "**فرويد**" مؤسس نظرية التحليل النفسي التي ترى العدوان غريزة فطرية لاشعورية، ودافع غريزي موروث عند بني البشر كالجوع والعطش يحكمه التكوين العضوي للإنسان فهو عام مشترك بين الناس جميعا على اختلاف حضاراتهم وعصورهم،[1]

أكد بعض العلماء على اثر الغرائز والعواطف والاختلالات التي تحدث داخل الإنسان في بروز السلوكيات الشاذة والمنحرفة، فضلا عن العقد النفسية والأمراض النفسية المختلفة وأثرها في ذلك.[2]

وقد فسرت النظرية التحليلية السلوك العنيف على أنه سلوك فرد يهدف إلى إبعاد الألم والحصول على اللذة أو الدفاع عن الذات حتى وإن كان على حساب الآخرين، وهذه مرتبطة باستعداد فطري غريزي يولد مع الفرد.

ويساهم التكوين النفسي في حدوث السلوك العنيف عند الأفراد، إذ انه يشير إلى مجموعة من العوامل الداخلية للإنسان وأثرها في تكيف الفرد مع المحيط الذي يعيش فيه، ومن ذلك العوامل الوراثية والعمرية والتكوين العضوي أو النفسي فضلا عن الأمراض النفسية والظروف التي يمر بها الفرد داخلية كانت أم خارجية، وتتصل بالمجتمع والوسط الاجتماعي.[3]

والتكوين النفسي هو شيء ثابت لدى كل الناس أسوياء كانوا أم منحرفين، مما يوضح للناس أنه هناك أفراد في هذه الحياة لهم تكوين خاص بهم عن غيرهم، فليس هناك تكوين خاص بالأفراد المنحرفين أن تكوين خاص بالأسوياء، لكن التكوين ثابت لدى الطرفين، وإنما يكون الاختلاف حينما يتعرض التكوين إلى بعض المؤثرات والعلل والاضطرابات الداخلية أو الخارجية ومؤثرات البيئة التي يعيش فيها هذا الإنسان، ومن هنا يبدأ السلوك العنيف في

---

[1]. إدريس الجوهرة، دور خدمة الفرد في تعديل السلوك العدواني لدى الأطفال المحرومين من الرعاية الأسرية، رسالة دكتوراه غير منشورة، كلية الخدمة الاجتماعية، الرياض، 1996، ص47.

[2]. عوض السيد، الجريمة في مجتمع متغير، المكتبة المصرية، الإسكندرية، 2001، ص 57.

[3]. عبد الرحمن محمد أبو توتة، علم الإجرام، المكتب الجامعي الحديث، الإسكندرية، 1999، ص124.

الظهور وتتقبله الشخصية بناء على معطياتها. ويظهر هذا السلوك الإنحرافي عند الإنسان حينما لا يستطيع ضبط نفسه حينما يتعرض لبعض المتغيرات عندها لا يستطيع التكيف مع المعطيات الحياتية الجديدة، من هنا يتأكد أن النفس الإنسانية وتكويناتها المختلفة تتأثر بمجموعة من (الغرائز، والعواطف، والعقد النفسية) التي قد تدفع الفرد إلى ممارسة السلوك غير السوي العنيف يعدها متنفسا له وخروج من دائرة الاضطراب والتوتر والضيق. وتعتبر الغرائز كإحدى المكونات أو العلل التي تسبب السلوك العنيف باعتبارها على أنها تحث القوى الإنسانية لممارسة أنواع شتى من السلوك الإنساني في هذه الحياة.[1] إذن التكوين النفسي للفرد يتحدد على ما يأتي:

أ. الغرائز:

تعرف الغريزة بأنها "استعداد فطري نفسي جسدي يدفع الفرد أن يدرك وينتبه إلى أشياء من نوع معين وأن يشعر بانفعال خاص عند إدراك هذه الأشياء، وأن يسلك نحوها سلوكا خاصا"[2]. إذن الغرائز موجودة عند كل البشر وهي أشياء داخلية في نفس الإنسان وتشمل الكثير من الجوانب مثل الميول، والاتجاهات، والأفكار، والغريزة، أيضا ليست على نمط واحد فقط عند الناس فهناك غرائز متعددة تقوم كل منها بالمحافظة على هدفها وغايتها، وهذه الغرائز لا تبقى على صورة واحدة بل أنها قد تستثار من قبل انفعالات واضطرابات يواجهها الفرد في حياته وفي تعامله وتفاعله مع غيره سواء كانت هذه الاضطرابات ذات منشأ داخلي في الفرد أو بسبب تأثير وإحباطات البيئة الخارجية، فإنها تؤدي إلى اضطرابات الغرائز مما يجعلها قد تنحرف عن ممارسة السلوك السوي وإتباع السلوك المنحرف (العنيف) وذلك حينما تتهيأ لها الظروف المناسبة لبروز هذا السلوك.

[1]. الشهري على عبد الرحمن، العنف في المدرسة الثانوية من وجهة نظر المعلمين والطلبة، جامعة نايف العربية للعلوم الأمنية، قسم العلوم الاجتماعية، الرياض، 2003، ص58.

[2]. راجح أحمد عزت، أصول علم النفس، المكتب المصري الحديث للطباعة والنشر، الإسكندرية، ط9، 1973، ص 85.

وقد أشار إبراهيم أكرم إلى أن الإختلالات الغريزية يمكن أن تصنف إلى جموحية وخمودية وانحرافية؛ فالغريزة الجموحية تتميز بالشدة والعنف لتضخم طاقاتها الانفعالية فتسبب بعض أنماط السلوك الإجرامي العنيف، والغريزة الخامدة فتتصف بالأعنف والانحلال والفتور إلى الحد الذي يجعل صاحبها خامل هزيل المشاعر لضمور مكوناتها، والغريزة الانحرافية تتميز بالاختلال الانحرافي عند صاحبها وتصاب به عادة الغريزة الجنسية.[1]

فالغريزة حينما تواجه نوعا من الاضطراب والاختلال تؤدي إلى نوع من السلوك الذي قد يكون السلوك العنيف تعبيرا عن الخلل والاضطراب خاصة عندما تستثار هذه الغريزة، ولقد افترض فرويد غريزتين أساسيتان في الإنسان، الأولى: هي غريزة ايروس أو إله الحب في الأساطير اليونانية، ويمكن تسميته بغريزة الحياة وهي تتضمن مجموعة القوى الحيوية والدوافع الغريزية التي تهدف للحصول على اللذة الجنسية وحفظ النوع، وهدفها تأليف الأشياء مع بعضها والعمل على بقائها، والثانية: هي غريزة الهدم أو الموت أو تفكيك الارتباطات ومن ثم هدم الأشياء (ويصدر من تفاعل هاتين الغريزتين جميع مظاهر الحياة)، وترتبط غريزة الهدم هذه بالعدوانية والعنف حيث لا نفطن إلى هذه الغريزة إلا عندما نتجه للخارج وهو أمر يستخدم فيه الجهاز العضلي.[2]

بينما "**بولاك**" فسر العنف والجريمة عند المرأة وأقدامها على ارتكاب جرائم العنف متأثرا بالتحليل الفرويدي من خلال أبرز دور الطمث الشهري والحمل وسن اليأس، مبرزا ما تحدثه من اضطرابات سيكولوجية تخل بالتوازن وتضعف من مقاومة المرآة الداخلية والقوى الضابطة لسلوكها، ومن ذلك رأى أن العنف الذي ترتكبه المرآة أثناء الطمث هي نوع من الفعل الانتقامي تقوم به النساء اليأس بفقدان الأنوثة فتعرضها للإحباط وسرعة التهيج والانفعال والقابلية للاستثناء.[3]

---

[1]. إبراهيم أكرم نشأت، علم النفس الجنائي، مكتبة دار الثقافة للنشر والتوزيع، عمان، الأردن، 1988، ص 87.

[2]. غانم عبد الله، مرجع سابق، ص 90.

[3]. العوجي مصطفى، التربية المدنية للوقاية من الانحراف، المركز العربي لدراسات الأمنية والتدريب، الرياض، 1985، ص36.

عن وجهة النظر الغريزية الفرويدية عدت السلوك العنيف سلوك فردي يهدف إبعاد الألم والحصول على اللذة، وان كل البشر مهما اعتلوا في السلم الثقافي أو انحدروا إلى موقع اقتصادي أو منزلة اجتماعية لديهم هذه النزعة تجعلهم أكثر حرصا على السعي وراء إشباع اللذة والدفاع عن الذات حتى وأن كان على حساب الآخرين وهذه المسألة مرتبطة باستعداد فطري غريزي يولد مع الطفل ويتشذب اجتماعيا، يفترض مؤيدو هذه النظرية صيغا عديدة ومختلفة فهمنهم من يقول بوجود ميكانيزمات دفاعية فطرية ويقول آخرون بوجود استجابات منظمة غريزيا، ويرى فريق ثالث بوجود وظائف تنبيهات فطرية تعمل تحت تأثيرات مثيرات خارجية تؤدي إلى استدعاء لاستجابة العدوانية.[1]

ب. العواطف:

يأتي بعد الغرائز العواطف كجزء من التكوين النفسي من شخصية الفرد، لأنها تؤثر في نمط السلوك الإنساني في المواقف الإنسانية التي يتعرض فيها الفرد لاضطراب وتوتر.

إن الإنسان حينما يتعرض لبعض المواقف والاضطرابات، فإن العواطف الداخلية تستثار لديه بسبب ما يتعرض له من مواقف سواء كانت هذه المواقف شخصية أو وضع اجتماعي معين أو حتى فكرة في ذهن الفرد، فإنه يلجأ هنا إلى إتباع السلوك العنيف كأحد أنماط السلوك الإنساني تجاه هذا الموقف متخطيا بذلك هذه الاستثارة وهذا العائق بسبب ما يثيره هذا الموقف لديه من انفعالات واضطرابات.

العواطف كما سبق لا تظهر في صورة واحدة فقط بل أنها متعددة الصور والأشكال، فهناك عاطفة الحب والاحترام، وعاطفة النفور، مثل الكراهية، ووصولا غلى عاطفة اعتبار الذات أو تأكيد الذات وهذه العاطفة تكون لدى الفرد فكرة عن نفسه، فالفرد قد يقوم بعمل معين يهدف به إلى تأكيد ذاته ويشعر حينها بالسعادة والعكس عندما لا يستطيع تحقيق ما يريد، هذه

[1]. الزند وليد خالد ومحمد بابكر أحمد، العنف الطلابي في الحياة الجامعية الأسباب والحلول –تجربة الجامعة السودانية– مؤتمر جامعة مؤتة للفترة 6–2006/03/8، عمان الأردن، ص 21.

العاطفة وعندما تركز على الذات فإننا نلاحظها جليا في مرحلة المراهقة المتقدمة خصوصا أن الإنسان في هذه المرحلة يعمل على تحقيق وتأكيد ذاته بأي طريقة وأي أسلوب، فحينما يفكر الفرد ويحاول تأكيد ذاته قد يتناسى أو لا يقيم لغيره اهتمام يذكر فتنحرف العاطفة (عاطفة الذات) لديه ويطلق هذه العاطفة دون رقيت أو حسب مما يؤدي إلى تعكير صفو المجتمع بطبيعة السلوك الصادر عنه أيضا حينما يزداد الغلو في عاطفة الذات لديه مما يؤدي بالفرد إلى الغرور والكبرياء فيدفعه إلى اللامبالاة بالقيم والمعايير الاجتماعية ويدفعه ذلك غلى تصرفات سلوكية عنيفة.[1]

ج. **العقد النفسية:**

العقد النفسية تمثل كل ما تمر به من ذكريات وأحوال تشكل لدى الفرد عقد نفسية في داخله يتولد عن هذه العقد أنماط سلوكية معينة كالسلوك الشاذ المنحرف ومنها السلوك العنيف، والذي يعد أحد الأنماط السلوكية.

وتعرف العقد النفسية بأنها مجموعة مركبة من ذكريات وأحداث مكبوتة مشحونة بشحنة انفعالية قوية من الذعر أو الغضب أو الكراهية أو الاشمئزاز أو الغيرة أو الإحساس بالذنب، فالعقد النفسية هنا تشير إلى مجموع الخيرات والأحاسيس التي يمر بها الفرد إلى ممارسة السلوك الشاذ المنحرف سواء كان هذا السلوك ظاهرا أم باطنا، العقد النفسية لا تظهر في نمط واحد فقط، بل أنها متعددة ومتباينة بناء على طبيعتها وباعتبارها تعبير عن خبرات ومؤثرات مؤلمة قد مر بها الفرد في حياته وتبعا لاختلاف الخبرات والأحداث التي تنشأ فيه هذه المؤثرات فإن العقد النفسية تدفع الإنسان المصاب بها إلى نهج وإتباع السلوك الشاذ الذي يهدف منها الإيذاء ويمثل في بعض أعمال العنف والعدوان، وأن عقدة النقص تنشأ عند الفرد حينما يدرك أنه في حالة نقص جسمي أو عقلي أو اجتماعي أو اقتصادي قد يكون هذا النقص حقيقيا أو متوهما إياه، والذي قد ينشأ لدى الفرد عندما يتعرض لمواقف متكررة تشعره بالعجز والإحباط ثم

[1]. الشهري على عبد الرحمن، مرجع سابق، ص 63.

يشعر بالنقص، هنا يقوم الفرد إما بكبت هذا الشعر لديه أو يلجأ عادة إلى تفريغه في شكل سلوك قد يكون عدواني عنيف، كاستجابة لهذا النقص إذ أنه لا يعترف بأن لديه نقص في أي جانب، فمثلا الطالب في الجامعة قد يتكون لديه أحساس بعدم الاهتمام به من قبل الآخرين فيتولد لديه الشعور بالنقص أمام الآخرين، مما يجعله يقاوم هذا النقص والعجز بطرق معينة ومنها ممارسة العنف الموجه إلى الآخرين، مما يجعله يقاوم هذا النقص والعجز بطرق معينة ومنها ممارسة العنف الموجه إلى الآخرين أو إلى الذات عندما لا يستطيع توجيهه إلى الغير رغبة منها في الدفاع عن نفسه إزاء هذا الشعور من وجهة نظره، ثم تأتي بعد ذلك (العقدة النفسية) ما يمكن تسميته بالتخلف النفسي أو ما يمكن أن نطلق عليه بالسيكوباتية، كأحد الأسباب التي قد تؤدي إلى العنف وهذا المفهوم لا يعني التخلف الذي يلحق بالأعضاء المكونة للجسم الإنساني إنما يشير غلى تخلف الناس عن معايير الجماعة ومعايير المجتمع وقد يطلق عليه البعض مفهوم بالسيكوباتية أو الشخصية المضادة للمجتمع، بالسيكوباتية تعني انحراف الفرد عن مسايرة السلوك السوي ومعاييره وعدم قدرة الفرد على السيطرة على نفسه، ويميل الشخص السيكوباتي إلى العنف والعدوان والانتقام والاستغلال والابتزاز والإيذاء.[1]

5. نظرية الإحباط و العدوان وتفسيرها للعنف:

من أشهر علماء هذه النظرية "**نيل ميللر**" و"**جون دولار**" و "**لونارد دوب**" و"**روبرت سيزر**" وصفوا الإحباط بأنه شعور ذاتي يمر به الفرد عندما يواجه عائق ما يحول دون تحقيق هدف مرغوب أو نتيجة يتطلع إليها والإحباط يؤدي إلى الغضب، والغضب يجعل الشخص مهيئا لممارسة العنف.[2]

ويعتبر"**دولار**" أن العدوان سلوك انعكاسي بمعنى أنه متعلق بشروط ظرفية خاصة متعلقة بالوضعية التي يتم فيها العنف، تعمل على إطلاق هذا السلوك، وقد افترض دولار ما يلي: كل عدوان هو نتيجة للإحباط، و كل إحباط يولد شكلا من العدوان، و يعرف دولار الإحباط بأنه

[1]. نفس المرجع، ص 62.

[2]. ملحم،سامي محمد، مشكلات طفل الروضة التشخيص والعلاج، دار الفكر للطباعة والنشر، عمان، الأردن، الطبعة الأولى، 2002، ص 287.

كل فعل يمنع الفرد من الوصول إلى هدف كان قد حدده، أو هو تعطيل سلوك موجه نحو هدف،[1]هذا المنع أو التعطيل هو الذي يسميه دولار إحباطا.

ومما تجدر الإشارة إليه أن العنف والعدوان وفقا لهذه النظرية قد يتجه اتجاها مباشرا نحو مصدر الإحباط وقد يتجه إلى هدف آخر تعبيرا عن الخوف من مواجهة مصدر الإحباط أو هروبا من مواجهة الأزمة، وقد يصل الأمر إلى العدوان على الذات كبديل للرد على مصدر الإحباط.[2]

تندرج أعمال دولار ضمن ما يسمى السيكولوجيا الدينامية، و هو يعتبر أنه كلما كان الحرمان قويا كانت شدة الإحباط كبيرة و قوية و يكون العدوان موجها ضد منبع و مصدر المنع، و قد يتحول في حالة الكبت إلى عدوان ضد الذات و يعتبر العدوان في حد ذاته عملية تطهير النفس من الإحباط ، و هو ما يسمى عملية تصريف الانفعال.[3]

إن العلاقة إحباط–عدوان، في تصور دولار علاقة خطية؛ بمعنى أن شدة الاستجابة العدوانية تتناسب مباشرة طردا مع شدة الإحباط، و تتعلق شدة الإحباط بالأهمية التي يكتسيها النشاط المحاصر أو الهدف الممنوع بالنسبة للفرد، و بشدة الحصار و تزيد عندما يكون الحافز قويا بالنسبة للفرد للوصول إلى الهدف عندما ينتظر هذا الأخير مكافئات. و تقترح هذه النظرية ثلاث فرضيات تكميلية:

أ. **كبت العدوان:** إن كبت العدوان لا ينقص و لا يقلل نهائيا من الاستعداد للعدوان، و نلاحظ في هذا الصدد مثلا أن الأطفال الذين يلجأ آباؤهم لاستعمال العقوبة الجسدية عدوانيين بشكل استثنائي، فكلما كانت العقوبة أو التهديد بالعقوبة كبيرة كان الكبت كبيرا أيضا، دون أن ينقص ذلك من استعدادهم للعدوان.

[1] Moser Gabriel, L'Agression, coll : Que-sais-je ? , 1 éd, P.U.F, Paris, 1987 , p 80.

[2]. صبحي السيد، الإنسان والصحة النفسية،الدار المصرية اللبنانية للنشر والطباعة والتوزيع، القاهرة، 2003، ص 87.

[3]. Michaud Yves. Op.cit, p 85.

ب. انتقال العدوان: يكون العدوان موجها بصفة عامة ضد العامل المسبب للإحباط وقد يتحول العدوان في حالة عدم وجود أو عدم وضوح العامل المسبب للإحباط، أو في حالة الخوف من العقوبة ليكون موجها ضد عوامل أخرى، وقد يوجه ضد الذات فينتج نمطا آخر من العدوان.[1] وقد يكون تحويل العدوان نحو هدف آخر غير المصدر المتسبب في الإحباط، لكونه أقل خطورة بمعنى أن احتمال الرد أو الانتقام ضعيف، أو أيضا لأن العدوان على هذا المصدر البديل أكثر قبولا اجتماعيا.

ج. مبدأ تصريف الانفعال: يعتقد دولار أن هناك أساليب و سلوكات أخرى يمكن التقليل بها من الاستعداد للعدوان، و أنه ليس من الضروري الاعتداء على الآخرين، مثل هذه السلوكات :الرياضة، و الضرب باليد على الطاولة...[2]

و تعتبر نظرية دولار موضوع تطبيقات عديدة تم خلالها تعريف الإحباط إجرائيا بعدة طرق وكيفيات؛ وجود موانع مادية أو نفسية؛ تقليص أو انعدام الايجازات و المكافئات؛ تهديد؛ إهانات وعقوبات مختلفة؛ الإخفاق بعد المنع أين كان بالإمكان تحقيق هدف معين، أو حل مشكلة ما؛ المؤثرات المزعجة و المؤذية الضجيج و الحرارة الزائدة... وهي كلها تعاريف تخرج عن تعريف دولار للإحباط: منع أو تعطيل سلوك موجه نحو هدف.[3]

6. نظرية التعلم، والتنشئة الاجتماعية وتفسيرها للعنف:

ترى هذه المقاربة أن العنف لا يورث بل هو سلوكا مكتسبا من الآخرين من حيث يتعلم الأطفال السلوك العنيف عن طريق ملاحظة نماذج العنف لدى الوالدين أو المدرسين أو الرفاق ومشاهدتهم مظاهر العنف بواسطة وسائل الإعلام كالتلفزيون والأفلام.

يؤكد "**برجيوس**" أن العدائية مكتسبة من خلال المعايير و السلوكات الاجتماعية المنقولة عبر مؤسسات التنشئة الاجتماعية: الطاعة العمياء، الكره، العداء، الخوف من الآخر والأحكام الاجتماعية المسبقة مصدرها السياق الاجتماعي، ويعطي نموذجا للعدوان في أربع نقاط: إدراك

[1] . Moser Gabriel. Op.cit , pp 74, 75.
[2] . Ibid , p 76.
[3] . Ibid , p 80.

لوضعية متأزمة، اللجوء إلى نمط سلوك مقدم عن طريق التربية على أنه ملائم للوضعية، الكبت، الإجازات الاجتماعية لهذا السلوك المعتبر ملائما للوضعية.

و يعتقد "**باندورا**" أحد الكتاب البارزين في مجال التعلم الاجتماعي أن النماذج العدوانية في الحياة اليومية توجد في أغلب الأحيان في الأسرة، و في الثقافة الفرعية، و في وسائل الإعلام، فالأطفال الذين يستعمل آباؤهم العدوان الفيزيقي كوسيلة للتأديب لديهم نزعة لاستعمال أساليب مشابهة في التصرف مع أطفال آخرين، وأولياء الأطفال عرضة للعنف هم أيضا أطفال لآباء كانوا يؤدبونهم باستعمال كثيف للعقوبات الفيزيقية،[1] ويصبح السلوك العدواني سهلا حسب باندورا، بمحاكاة هذه النماذج.[2]

ويستعمل باندورا بالإضافة إلى مفهوم المحاكاة، مفهوم التعلم الأداتي أو ما يعرف بالمحاولة و الخطأ، فالفرد يمارس سلوكا عدوانيا يدعم و يعزز إيجابيا، سواء بنتائجه أو بواسطة النموذج المحاكى حتى يتم التعلم، ويؤكد أن الفرد يمكنه أن يكتسب نماذج جديدة للسلوك العدواني دون أن يقوم هو نفسه بالسلوك العدواني، بل فقط بواسطة الملاحظة للآخرين، وهو ما يسمى بالتعلم بالملاحظة، أو التعلم البديل.[3] فالأطفال سواء كانوا ضحايا مباشرين للعنف، أو فقط ملاحظين له في أسرهم يتعلمون السلوك العنيف كأسلوب للتعامل و طريقة لحل مشاكلهم، هذه النظرة لتعلم العنف بالملاحظة تسمح بتصور العنف الأسري كظاهرة تتعدى العلاقة الثنائية بين المعتدي والمعتدى عليه، لتشمل الملاحظ لهذا العنف.[4]

ويعتبر أصحاب هذا الاتجاه أن الآباء المسيئين المعاملة والممارسين للعنف على أطفالهم، هم أكثر ممارسة للعقوبات والإكراه، هذا السلوك العقابي الذي قد يقصد منه التربية والتأديب، هو نفسه يمكن أن يصبح نموذجا للعنف. إن عدم فعالية التقنيات المستعملة من أجل تغيير سلوك الطفل تزيد على المدى البعيد من احتمال سوء المعاملة، ذلك أن كثرة استعمال

[1] . Myers David.G, Lamarche Luc, Psychologie Sociale, trad: Rousselle Louise, éd : McGraw-Hill, Montréal, 1992, p 377.
[2] . Michaud Yves, Op.cit, p 84.
[3] . Moser Gabriel, Op.cit , p 93.
[4] . Pourtois Jean-pièrre, Op.cit , p 77.

العقوبات و قلة التعزيز لإيجابي هو ما يميز إجابات الآباء الممارسين للعنف على أطفالهم، وهو ما يتعارض مع مبدأ الفعالية الذي يقتضي بأن كل تدخل يهدف إلى التقليل من احتمال سلوك ما، يجب أن يكون منسقا مع التعزيز الإيجابي للسلوك الذي يرغب في تأسيسه وتكريسه في المقابل أو السلوك البديل.[1]

ومن ثم فإن هناك أسباب عديدة تؤدي إلى حدوث العنف لدى الأفراد كالطريقة التي تتبع أثناء تنشئتهم الاجتماعية، حيث تعتبر الأسرة من الجماعات الأولية والأكثر تأثيرا على المجرى ألنمائي للأطفال و تكون اتجاهاتهم كما تكون إطارا للاستجابات الأولى للطفل. فإذا كانت الطريقة التي تتبعها الأسرة في تربية أطفالها سوية مالت شخصية الفرد إلى التقويم، فلا تتعارض مع ما يحكم عليه المجتمع و إن كانت غير ذلك أدى بالضرورة إلى حدوث توترات في الحياة الأسرية والاجتماعية عموما وبالتالي تجنح شخصية الفرد إلى السلوك السيئ وبالتالي الانحراف على كل ما هو أخلاقي فاضل في نظر المجتمع وسلوكه العنيف هو انتقام من مجتمعه الذي تسبب له في عرقلة طموحاته و يميل الفرد بذلك للأنانية و يضرب عرض الحائط مشاعر الآخرين لأن الاهتمام بها هو درب من دروب الضعف، و يصبح في نظره اللجوء للعنف صورة من صور إثبات الذات والوجود، "ويبدأ المنحرف بتجربة هذا المنهج، فإذا نجح فيه عممه ومال إلى الإتيان بالسلوك العنيف على طول الخط"،[2] وتعتبر نظرية التعلم الاجتماعي أحد الرموز الأساسية، وأحد رواد تعديل السلوك خاصة السلوك العدواني، ومن أحدث النظريات التي ظهرت في علم النفس الحديث.

7. نظريات الإجرام وتفسيرها للعنف:

تنطلق نظرية الإجرام من تصنيف الأفعال التي يمنعها القانون ويعاقب عليها المجتمع كالجرائم ومثالها، وقد تطورت نظريات الإجرام في اتجاهات مختلفة نقدم منها اتجاهين.

[1]. Ibid , pp 75, 76.

[2]. عبد الرحمن العيسوي،الإرشاد النفسي، دار الفكر الجامعي، 1999، ص 18.

أ. نظرية الرجل المجرم لصاحبها "لمبروزو":[1]

يؤكد فيها على العلاقة بين الخصائص الجسمية والتشريحية والإجرام وقد كان "لومبروزو" أستاذا للطب الشرعي العصبي وطبيبا في الجيش الإيطالي حيث قام بتشريح عدة جثث لمجرمين أبرزها جثة قاطع الطريق المدعو "فيليلا" من جنوب إيطاليا انتهى به الأمر إلى التقرير من خلال ما لاحظه على الجثة بأن المجرم وحش بدائي تتجلى فيه بطريقة الوراثة خصائص تعود إلى ما قبل التاريخ الإنساني، ولذلك أطلق على هذا الوحش اسم "الإنسان المجرم"، وفيما بعد أصبح عنوانا لمؤلفه الذي ظهر عام 1876.[2] وهو يؤكد أن المجرم هو المجرم بالفطرة حيث تدفعه إلى الجريمة وذلك عن طريق التفاعل الذي يحدث بين الفطرة وشخصية المجرم. ومن هنا اعتبر لمبروزو أن المجرم يرث الصفات الجسمية كما يرث الصفات السيكولوجية، وهكذا تعيد المدرسة الوظيفية التي يتزعمها لمبروزو إلى الوراثة مكانتها في تفسير الإجرام.[3]

وعلى الرغم من أن لمبروزو عدد في أسباب الجريمة إلى أن اهتمامه كان مركزا حول الأسباب الفيزيولوجية، وحسب رأيه فإن الأسباب العضوية تتدخل في أسباب لسلوك الإجرامي بنسبة 35% أو 45%[4]، لقد أثارت نظرية لمبروزو عدة انتقادات لاذعة بخصوص الرجل المجرم، خاصة وأنه أهمل عوامل أخرى لها قيمتها في ظهور السلوك الإجرامي، منها خاصة العوامل البيئية، وتقود هذه الانتقادات المدرسة الإيطالية الحديثة والتي يتزعمها أحد تلامذة لمبروزو، والذي لخص العوامل التي تتدخل في حدوث الجريمة في العوامل التالية:

- العوامل الطبيعية و الجغرافية: مناخ، موقع، جنس.
- العوامل الأنثروبولوجية: سن، نوع ، خصائص عضوية.
- العوامل الاجتماعية: كثافة السكان، العادات، النظم السياسية، الظروف الاقتصادية.

[1] . Gustave Nicolas, Psychologie des violences sociales, dunod Paris, 2003, p 23.
[2]. عبد الرحمن عيسوي، مبحث الجريمة، دراسة في تفسير الجريمة و الوقاية منها، دار النهضة العربية، بيروت، 1992 ، ص 38.
[3]. عمر السعيد رمضان، دروس في علم الإجرام و العقاب، دار النهضة العربية، بيروت، لبنان، 1971 ، ص. 16
[4]. عبد الرحمن عيسوي، مرجع سابق ، ص41 .

و تضافر هذه العوامل يعد السب في ظهور العديد من الجرائم.

ب. نظرية العوامل المساعدة على الإجرام:[1]

وعكس النظرية الأولى تؤكد هذه النظرية على العوامل المساعدة على الإجرام وهكذا أثبتت العلاقة بين عنف الإجرام والانحراف ومن جهتهما أكد أصحاب هذه النظرية على العلاقة بين الانحراف العنيف والانحراف العام، وتناولت هذه النظرية العلاقة بين الجريمة والانحراف من زوايا متعددة ترتبط أساسا بنمط خاص من الحياة.

وهكذا قدمت نظريات الإجرام توضيحا آخر لفهم السلوك الإجرامي حيث اعترفت بتداخل العوامل وتشابك تأثيراتها ومنها العوامل النفسية والعوامل الاجتماعية، وبهذا فتحت الطريق لمقاربات أخرى تأخذ بعين الاعتبار بعض هذه العوامل بغية الوصول إلى تفسير علمي ودقيق لهذا السلوك، فالمثيرات الخارجية

الناتجة عن البيئتين الاجتماعية والمادية تشكل الدافع الرئيسي للسلوك عند الإنسان والحيوان على حد السواء، ويكون بذلك الفرد فاعلا ومتفاعلا في محيطه الذي يسعى إلى المحافظة على التكيف معه، فالتواصل القائم بين الفرد ومحيطه يشكل منبعا رئيسيا للتفاعل الاجتماعي والذي يمثل مجموع القوى التي تحدد سلوك الفرد والجماعة، وفي مستوى هذه العلاقة تظهر أشكال من الصراعات تؤثر في هذه القوى المشكلة للعلاقات الاجتماعية ، وتصرف هذه الطاقة على مستويين إما أن تكون مدمرة لهذه العلاقات في شكل قوى سلبية والمتمثلة في العنف مؤذية للغير، وإما أن يكون التفاعل ايجابيا يتميز بالوفاق ويساعد على التماسك.

وهكذا تنشأ حالات الانفعال في العلاقات وتكون منبعا لسلوكات عنيفة ناتجة على تفاعل الفرد مع محيطه، وتبقى هذه الطاقة في حالة كمون ما دام الفرد لم يقدم على عملية تواصلية، إلى أن تثيرها مواقف مشابهة توقظ انفعالات الشخص في شكل عنف يوجهه لتلك المواقف

[1] . Gustave Nicolas, Psychologie des violences sociales , ibid, p25.

المتسببة في إثارتها، ومن هنا تتكون أشكال العنف الذي يمارسه الشخص في علاقاته الإجتماعية والتفاعلية مع محيطه وتنمو معه استجابات تتدعم في كل موقف مع المواقف العنيفة والتي تتسبب في تشكيل هذا السلوك.

ومنه لا يمكن الجزم بأن العنف الصادر عن الفرد أو عن مختلف فئات المجتمع هو ذاتي ونفسي إي مصدره أو سببه الفرد وحالات الانفعال والحالات المرضية للفرد بمعزل عن عوامل أخرى على درجة عالية من الأهمية و التي تعتبرا جزءا لا يتجزأ من محيط الفرد.

8. المنظور الأنثروبولوجي وتفسيره للعنف:

يؤكد هذا المنظور بشكل أساسي على أثر التنشئة والاختلاف الثقافي كعامل أساسي محدد لنمط حركة الشعوب، لاسيما التفاعل الاجتماعي ويشير "**البورت**" أن العدوان سلوك لا علاقة له بالغريزة والفطرة، فقبيلة "**تازادى**" التي اكتشفت في مطلع الثمانينات في غابات الفلبين وهم يعيشون منذ مئات السنين، ولم يوجد عدوان بينهم وبين الآخرين، وحتى كلمة حرب لا توجد في قاموسهم اللغوي، في حين أن بعض قبائل جنوب السودان تشترط على العريس أن يصارع أهل العروس لكي يحظى بعروسته في حال غلبته عليهم، وإلا لا أمل له في الزواج دون ذلك، وقبائل أخرى تشترط على العريس جلب ثيران برية يصطادها بنفسه، ويقاتلها بشكل شرس جدا كي يحظى بعروسه، وهكذا أصبح العنف قيمة مطلوبة لذاتها وينبغي أن يتعلمها المرء، العدوان ليس سلوكا عاما عند الناس، إذ أن معايير ومنظومة المجتمع لهال دور فاعل في إحداث أو تنمية الاستجابات العدوانية، وقد أشار "**جورير**" من خلال مراجعته للدراسات الانثربولوجية إلى أن قبائل الأرابيش في غينيا الجديدة، وقبائل البجمس في الكنغو أنها تنمي وتنشط المسألة والوداعة عند أفرادها بصورة واقعية وتغرس فيهم حب التعاون، في حين عشائر البزون والسويدان في أهوار العراق تربي أبنائها على الشراسة وتعلم الرماية والصيد منذ الصغر بسبب ظروف الحياة الصعبة والحاجة المستمرة للغزو والاعتداء على الآخرين.[1]

[1]. الزند وليد خالد وآخرون، مرجع سابق، ص 25-26.

من ذلك نتوصل أن عامل الثقافة والبعد الثقافي الاجتماعي بمرحلته التاريخية الانثربولوجية أمر مهم في تشكيل التفكير الجمعي وبناء الاتجاهات والقيم السائدة، ومنها انطلقت نظرية الثقافة الفرعية للعنف الآتية:

- **نظرية الثقافة الفرعية:**

تنطلق هذه النظرية من أن المجتمع الواحد لا تسوده ثقافة واحدة، وكذلك من أنه ليس من الضروري أن توجد كل السمات التي تؤلف الثقافة الواحدة في كل قطاع من قطاعات المجتمع، فكثيرا ما تقتصر بعض السمات الثقافية على قطاع واحد من قطاعات المجتمع دون بقية القطاعات، وقد أوضح "**تاونسد**" إن الثقافة الفرعية بحكم تعريفها إنما تتكون من اتساق متميزة للقيم والمعتقدات، كما تتكون من مجموعة خاصة من النظم تختلف في مجموعها عن مثيراتها السائدة في المجتمع، ويتم انتقال هذه القيم والمعتقدات من جيل إلى جيل آخر خلال عمليات التنشئة والضبط الاجتماعي، وهذا ما ينطبق على العنف فبعض الجماعات والقبائل تورث أبناءها العنف وتراه سلوكا مشروعا ومقبولا بل ومحبذا.[1]

إن العنف هو جزء من بنية الجوار في الطبقة الاجتماعية الدنيا، وهو سمة أصلية من حياة هذه الطبقة، ولذلك فقد قال بعضهم إن الفقراء ينتمون إلى ثقافة خاصة أسموها ثقافة الفر التي تتميز بتضمنها لمعايير وقيم مختلفة عن تلك التي توجد في المجتمع الكبير، وتنتقل من جيل إلى جيل آخر ما تمارسه من تأثير في الأطفال، فطبقا لما ذهب إليه عالم الأنثربولوجيا "**لويس**" أن الأطفال الذين هم في السادسة أو السابعة يتشربون القيم والاتجاهات الأساسية من ثقافتهم الفرعية.[2]

وإذا نظرنا إلى ثقافة العنف على أنها فرعية فإننا بالتأكيد نعد مثل هذا النوع من الثقافات ثقافة مضادة للمجتمع على اعتبار أن ثقافة العنف على التحديد ثقافة هدامة، وعلى اعتبار أن

[1]. غانم عبد الله، علم الاجتماع الجنائي الإسلامي، المكتب الجامعي الحديث، الإسكندرية، مصر، 1994، ص 96.

[2]. Charles, E, and Silberman, Criminal Violence vintage books, Adivision of random house, New York, 1980, p 146.

ثقافة العنف تقوم على نظام معياري يتضمن معايير متصارعة مع القيم السائدة في المجتمع وقد تكون معايير مضادة لمعايير المجتمع الكبير، أن نظرية الثقافة الفرعية تحاول التأكيد أن نماذج السلوك العنيف هي استجابات مألوفة، وهي أمور يتوقع حدوثها في ظل ظروف أو حالات معينة، وأن النظام المعياري للثقافة الفرعية يجعل من الممكن للفرد أن يفسر الحالة أو الظروف التي ارتكب فيها عدوانه على أنه من الحالات والظروف التي تستلزم استخدام العنف.[1]

9. النظرية التكاملية وتفسيرها للعنف:

وتعتبر هذه النظرية من أحدث النظريات التي درست السلوك الإنساني، فهي ترى أن العنف ظاهرة إنسانية واجتماعية ذات أبعاد متعددة ومتداخلة في الوقت نفسه وهي ترفض النظرة الأحادية أو التفسير الأحادي الذي ينظر للعنف من زاوية واحدة، ذلك أن هذا التفسير لا يتفق مع تعدد وتشابك العوامل المتعددة والمسببة للعنف، كما أن النظرة التكاملية تؤمن بضرورة تكاتف التخصصات المختلفة وذلك بالاستفادة من نتائجها.

وبالتالي فإن النظرة التكاملية بمثابة "الفهم النفسي المتكامل" لهذه الظاهرة، لاسيما وأن هذا الفهم قد اعتمد على التفسيرات السابقة التي ينطوي كل منها على جانب من الأهمية نظرا لكون كل نظرية قد كشفت الغطاء عن جزء أو زاوية، ولم تغط بقية الجوانب، ولذلك فإن الاستفادة منها جميعا مطلبا نفسيا واجتماعيا ومنهجيا للوصول إلى الفهم الناضج والمتكامل.

ينطلق هذا الاتجاه من رفض التفسيرات الأحادية، ومن أصحاب هذا الاتجاه "**باسكولي**"، و"**أرنولد**"، و"**أليسي**"، و"**تولوش**"، إذ يرون أن دراسة السلوك الإنساني يقتضي النظر إلى الإنسان ككائن عضوي كلي ذا أبعاد خمسة: (بايولوجية، ونفسية، ومعرفية، وانثربولوجية وسلوك اجتماعي)، وأن طبيعة التفاعل بين هذه الأبعاد هي التي تحد السلوك سواء كان سليما أو مضطربا، وهذا الاتجاه ليس نظرية في ذاتها بقدر ما يمثل محاولة لفهم السلوك المضطرب

[1] . Jmilon yinger, Conter cultures, collier, Macmillan Publishers, London, 1981, p23.

الذي يعد استجابة لموقف معين يرتبط بالفرد ككائن اجتماعي يعيش في أوساط اجتماعية عديدة هي الأسرة والجامعة والنادي وغيرها، ويتأثر بعوامل متعددة كالعوامل الوراثية والنفسية والاقتصادية والاجتماعية وغير ذلك من عوامل متعددة ومتداخلة.[1]

وهذا ما أكد عليه النابلسي أن عدم الاتساق واختلال التفاعل بين أبعاد الإنسان الخمسة يساهم في اضطراب الصحة النفسية وظهور السلوك المنحرف عند الفرد المتمثل بالسلوك العنيف.[2]

وأن الاتجاه التكاملي يستند في تفسير السلوك الإنساني السليم والمنحرف على المسلمات الآتية:

أ. الشمولية: بمعنى النظر إلى السلوك العنيف بصورة شمولية، الفعل والفاعل.

ب. عدم الارتباط: أي أن الاتجاه التكاملي ينطلق من محاولة الجمع بين جميع الاختصاصات التي عالجت الجريمة والسلوكيات المنحرفة المتمثلة بالعنف، ويحاول أخذ الأنسب من التفسيرات المختلفة المقدمة من طرف الاختصاصات والنظريات والاتجاهات العلمية المختلفة.

ج. تعدد العوامل بمعنى أن هذا الاتجاه ينطلق من أن العنف أو السلوكية المنحرفة لا تفسير بعامل واحد بل بمجموعة من العوامل.[3]

بناء على ما سبق ذكره من نظريات، نجد أن أول ما يلفت الانتباه، هو افتقارها للبعد الشمولي للفرد، على اعتبار أن الفرد متعدد الأبعاد، حيث نجد أنها انتهت إلى التركيز على بعض الأسباب، وإهمال البعض الآخر، أما النّظرية التكاملية فهي تربط بين كل هذه النظريات، إذ تقر أن الفرد كل متكامل، فسلوك العنف ينتج نتيجة عوامل بيولوجية عضوية، ونفسية اجتماعية وبيئية....

---

[1]. ليث محمد عياش، مرجع سابق، ص98.

[2]. النابلسي محمد أحمد، الأمراض النفسية وعلاجها، مركز الدراسات النفسية، ط3، 1999، ص 141.

[3]. ليث محمد عياش، مرجع سابق، ص98-99.

V. تغيرات العصر وتأثيرها على القيم لدي الشباب الجامعي:

نتيجة للتغيرات المتسارعة التي يعيشها العالم، وقع شبابنا فى تشتت واضح فى الأهداف والغايات حيث أدت التغيرات العالمية المتسارعة إلى عدم مقدرة الشباب على التمييز الواضح بين ما هو صواب وما هو خطأ، وبالتالى أضعفت قدرتهم على الانتقاء والاختيار من بين القيم المتصارعة الموجودة، وعجزهم عن تطبيق ما يؤمنون به من قيم، كل هذا أدى إلى حدوث "أزمة قيمية"[1]، كان لها أثر كبير فى دفع الشباب للتمرد والثورة على قيم المجتمع واغترابهم شبه التام عن القيم التى جاءت بها الثورة العلمية التكنولوجية.

ومن الواضح أن المجتمع الجزائري تأثر بصورة واعية أو غير واعية بموجات عالمية متلاحقة فى أحداثها ومنجزاتها كان لها تأثير كبير على قيم المجتمع وخاصة الشباب الجامعي وتمثلت هذه الموجات في مجموعة من التحولات العالمية هي:

1. العولمـة :

ظهرت العولمة فى العصر الحديث مستندة على أسس اقتصادية تمثلت فى الشركات الاقتصادية العملاقة عبر القارات، والتى لم يعد لها وطن محدد، بل صار العالم كله وطناً وميداناً لنشاطها، وصار العالم كله يدور فى نظام اقتصادى عالمى واحد، غير أن العولمة لم تعد تقوم على أبعاد اقتصادية فقط، بل أصبحت سمة للحياة كلها فى هذا العصر،[2] واختلف حولها المفكرون اختلافاً كبيراً فى المعانى التى شملتها هذه الكلمة، وبناء على رأيهم فسروا العالم تفسيراً ينطلق من وجهة النظر التى امنوا بها[3].

فهناك من ذكر "أن العولمة يمكن تعريفها ببساطة على أنها تشمل عدداً من العمليات المعقدة والمتداخلة، بحيث تشمل النواحى الاقتصادية والتكنولوجية والزراعية والثقافية والبيئية

[1] . ضياء الدين زاهر، القيم فى العملية التربوية، سلسلة معالم تربوية، مركز الكتاب للنشر، القاهرة، 1996، ص 7-8.

[2] . Oliver Boyd Barrett, international Communication and Globalization, Contradictions and Direction, Sage Publications, London, 1997, P.11.

[3] . Kate Nash, Contemparary Political Sociology, Globalization, Political and Powr, UK, Blackwell, 2000, P. 47.

والسياسية، كما أنها تشمل حرية حركة البضائع بين مختلف العواصم والمعلومات والأفكار والتخيلات والمخاطرات عبر الحدود الوطنية"[1]، أما العولمة فى بعدها الثقافى والاجتماعى وهو أخطر أبعادها فتعنى إشاعة قيم ومبادئ ومعايير ثقافة واحدة وإحلالها محل الثقافات الأخرى؛[2] وهذا معناه تلاشى القيم والثقافات القومية وإحلال محلها القيم الثقافية للبلاد الأكثر تقدماً تكنولوجياً واقتصادياً وخاصة أمريكا وأوربا، أما فى بعدها السياسى فتعنى العولمة سقوط السلطوية والشمولية والاتجاه إلى الديمقراطية والتعددية السياسية واحترام حقوق الإنسان، واستخدام الأمم المتحدة لحماية حقوق الإنسان فى العالم، وغيرها من آليات لنظام العالمى الجديد.[3]

وأشار"**زقزوق**" إلي "أن العولمة تشير إلى أن هناك حضارة غربية قائمة لها قيم ومعايير معينة، وعلى الجميع أن يتواءم معها، وأن يعتنق مبادئها ونظمها إذا أراد لنفسه مكانا فى مسيرة العالم، وهذا يعنى أن تسود حضارة واحدة بقيمها ومثلها، وأن يترسخ مفهوم العولمة بالمنطق الأمريكى أو القطب الواحد فى الأذهان"،[4] وبالتالى يتضح أن البعد الاقتصادى ليس هو المحور الأساسى للعولمة ولكن هناك مجموعة من العوامل التى تضافرت لتكوين هذا النظام العالمى، كالتدفق المعلوماتى والبعد الثقافى والموقع الجغرافى والتكتلات الدولية[5].

إذن يمكن أن نذكر تعريفا مناسبا للعولمة يتمثل فى كونها نظرية اقتصادية فى المنطلق، سياسية، اجتماعية، ثقافية فى النتائج، هدفها فتح الأسواق الاقتصادية، وتطبيق سياسة السوق فيها بإلغاء الرسوم الجمركية، وإقرار حرية تنقل رأس المال والبضائع والخدمات

[1] . Micheal Maduagwu, Globalization and its challenges to Natoinal Cultures and Values Aperspective From Sub. Saharan Africa Paper Presented at the international Roundtable The Challenges of Globalization, University of Munich, 18-19 March 1999, P 1.

[2] . جلال أمين، العولمة والهوية الثقافية، مجلة المستقبل العربى، مركز دراسات الوحدة العربية، بيروت، ع234، أغسطس 1998، ص 60.

[3] . محمود حمدى زقزوق، مفاتيح الحضارة وتحديات العصر، سلسلة قضايا إسلامية، وزارة الأوقاف – المجلس الأعلى للشئون الإسمية، القاهرة، 1998، ص 62.

[4]. Salisbury, Joseph G.T, Communication and Globalization : Anexamining of International Networks, Diss, Abst, inter, V58, N7, Jon. 1998, P 2443.

[5]. إحسان هنيدى، العولمة وأثرها السلبى على سيادة الدول، معلومات دولية، مركز المعلومات القومى، سوريا، السنة 6، ع58، 1998، ص 63.

بين الدول دون أية قيود، وفتح الحدود الوطنية فى المجال السياسى والترويج لثقافة نمطية عالمية واحدة هى ثقافة القوة المهيمنة على العالم[1].

2. تأثيرات (مخاطر) العولمة على القيم لدى الشباب الجامعي:

صار من المؤكد أن للعولمة تأثيراتها الفعالة على المجتمعات المعاصرة سواء المتقدم منهاأوالنامي، وتمثلت أبرز تأثيرات العولمة فى الجانب الاجتماعى الذى تمثل فى محاولة تكوين شخصية معولمة، تسير طبقا لنظام عالمى تحكمه قوة طاغية مسيطرة، إذ سعت العولمة إلى محاولة القضاء على الإرث الإنسانى المقدس بالنسبة لنا كعرب ومسلمين، وذلك من خلال العمل على تعميم القيم الغربية وخاصة الأمريكية وذوبان الحضارات غير الغربية فى النموذج الحضارى الغربى، بل وتعميم السياسات المتعلقة بالطفل والمرأة والأسرة، والتظاهر بالحفاظ على حقوقهم، ولكنها فى الحقيقة تعمل على تفكيك الأسرة، واستلاب وعى الأفراد واقتلاع الجذور التى تربط الفرد بعائلته ووطنه وبيئته، واستغلال المرأة فى الإثارة والإشباع الجنسى وإشاعة الفاحشة فى المجتمع، وخير مثال على نموذج لعولمة القيم الغربية والأمريكية هو صياغة تلك القيم الغربية فى مواثيق ثم عولمتها باسم الأمم المتحدة، وذلك مثلما حدث فى وثيقة برنامج عمل مؤتمر السكان والتنمية الذى عقد بالقاهرة فى شهر سبتمبر 1994، وفى بكين على 1995 وفى أسطنبول عام 1996[2].

ومن الثابت أن هناك جانبين للقيم: قيم المحور المتمثلة فى القيم الدينية بما يشتمل عليه من قيم وميراث ثقافى وحضارى وتعتبر ثوابت مميزة لهوية المجتمع العربى والإسلامى فلا يعتريها أى تغيير، أما الجانب الثانى فيتمثل فى قيم التفاعل الحضارى والعمل والإنجاز وهى قيم وسيلية يعتريها التغيير طبقا لمستجدات العصر، ومن هنا تتمثل خطورة العولمة فى محاولة التأثير على قيم المحور، وذلك من خلال نشر الفكر الغربى الذى يعمل على تغيير تلك القيم

[1] . إبراهيم مصحب الدليمى، التنشئة الاجتماعية للطفل العربى فى ظل العولمة، مجلة شئون عربية، ع115، مطابع جامعة الدول العربية، القاهرة، خريف 2003، ص ص 130–131، 134.

[2] . ضياء الدين زاهر، مرجع سابق، ص49.

الثابتة ومحاولة إقناع أن الذى يتمسك بقيمه إنما يتعارض مع التقدم العلمى والفكرى ونهضة العقل،[1] الأمر الذى أدى إلى تفاقم الشعور بالاغتراب لدى الشباب وخاصة منهم الشباب الجامعي، ووقوعهم فى أزمة حضارية وفى صراع، لأنهم يحيون ويعيشون بين "ثقافتين متعارضتين فى وقت واحد، إحداهما خارج النفس والأخرى مدسوسة فى ثناياها، فترى حضارة العصر فى البيوت والشوارع، بينما تجد حضارة الماضى رابطة خلف الضلوع"،[2] لدرجة أن هؤلاء الشباب من شدة تعلقهم بالحضارات الغربية والحلم بالعيش فى محيطها صاروا "يعانون حالة من الاغتراب الثقافى، فهم وإن كانوا يعيشون على أرضنا إلا أن وجداناتهم وعقولهم مهاجرة مغتربة قيميا وفكريا" مما يؤثر على سلوكاتهم سلبا وذلك بالعدوان و العنف حين يصتدمون بالواقع الحقيقي والمفروض في مجتمعهم وبيئتهم الاجتماعية والجامعية.

كما أنه فى ظل تأثيرات العولمة صار الأمر يتطلب من الشباب الجزائري وخاصة الشباب الجامعى ضرورة تطوير إمكاناته وقدراته ومهاراته، بحيث تتكون لديه قيم المنافسة الشريفة والقيم العلمية المختلفة، كالرغبة الملحة فى المعرفة والفهم، والإيمان بالتفكير العلمى، واحترام المنطق، واستخدام العلم كمادة وطريقة، والقيم المرتبطة بالبيئة من حيث حمايتها والحفاظ عليها، بحيث يؤدى ذلك إلى إعداد مواطنين قادرين على إيجاد حلول لتحسين مستوى حياتهم من خلال النمو الاقتصادى والثقافي والاجتماعي والعلمي، وذلك بالطرق السلمية الحضارية.

3. التغيرات العلمية والتكنولوجية وتأثيرها على الطالب الجامعي:

يعيش العالم ثورة علمية هائلة وسيتعاظم حجمها وتأثيرها خلال الفترة القادمة من الزمن، وسيكون لها إسقاطاتها الفكرية والاجتماعية والسياسية على مختلف مناطق العالم، وبالتالى فإن تشكيل النظام العالمى سيتوقف على منجزات هذه الثورة العلمية والتكنولوجية التى تتدفق الآن بشدة، ومن الطبيعى أنه لن تحدث أى تغيرات علمية أو تكنولوجية دون أن يكون لها سلسلة من

[1] . زكى نجيب محمود، ثقافتنا فى مواجهة العصر، دار الشروق، القاهرة، ط3، 1982، ص 160.

[2] . أحمد أبو الفتوح شبل، الانفتاح الحضارى، مبرراته، شروطه، متطلباته التربوية، مجلة كلية تربية المنصورة، ع34، مايو 1997، ص 268.

التوابع والانعكاسات سواء كانت اقتصادية أو اجتماعية أو ثقافية، أو قيمية ,سواء أكان ذلك على مستوى المجتمع العالمى أو على المستوى المحلى، وسواء أكان بصورة سلبية أو إيجابية، ومن هذه الانعكاسات:

- زيادة الترابط بين بقاع العالم والاعتماد المتبادل بين الأطراف الرئيسية لهذا التقدم العلمى والتكنولوجى.[1]

- التراكم الكبير فى المعلومات والمعارف العلمية والتقنية، فالنظريات العلمية التى كانت فى الماضى مجرد كتابات نظرية فقط، صارت الآن تمثل العديد من الاختراعات والاكتشافات المذهلة التى أخذت بيد الحكومات والدول للتقدم والرقى فى العديد من الجوانب الاجتماعية والاقتصادية.[2]

- الاتجاه المتزايد نحو استخدام الآلة فى مجالات الحياة المختلفة، وتطور تكنولوجيا الآلات المتناهية فى الصغر، والأجهزة عالية الطاقة ذات التكلفة الزهيدة، والتى من المتوقع أن تقلب النظم الاقتصادية والاجتماعية رأساً على عقب.[3]

- إحداث تغييرات فى البنى الاجتماعية، لأن التقدم التكنولوجى سيعوض عن العمالة التى تتطلبها الصناعة الآلية الكبيرة، ومن ثم أصبح ذلك مصدرا للبطالة وخاصة بين الشباب الجامعي، الأمر الذى أدى إلى وجود فراغ كبير لدى الطبقة المؤثرة فى المجتمع، وبالتالى أدى هذا الفراغ إلى اكتساب الشباب العديد من القيم التى تتعارض مع القيم المطلوبة فى المجتمع، فاتجه الشباب إلى العنف للتنفيس عن الطاقة التى لديهم، أو اتجهوا إلى عدم الولاء والانتماء

[1] . Michel D. Bordo, Barry Eichengreen and Douglas. Irwill : "is Golobalization Today Really Different Than Globalization A Hundred Years Ago?" NBER Working Paper series, No. 7195, Combridge, June 1999, P 1.

[2]. جمال على خليل الدهشان، الجديد فى تطوير التعليم الجامعى، مؤتمر جامعة المنوفية التعليم العالى فى مصر وتحديات القرن21، مركز إعداد القادة، الجهاز المركزى للتنظيم والإدارة، 20–21 مايو 1996، ص 188.

[3]. عبد الودود مكروم، بعض متطلبات تنمية القيم العلمية لدى طلاب المرحلة الثانوية، مستقبل التربية العربية، مجلد 8، ع27، المركز العربى للتعليم والتنمية، القاهرة، أكتوبر، 2002، ص86.

لمجتمعهم بالصورة المطلوبة، لأن المجتمع لم يحقق لهم أهدافهم، كما اعتمدوا على الاتكالية والسلبية وعدم تحمل المسئولية،

كما أن القيم السالبة التى انتشرت فى المجتمع العربى بصفة عامة والجزائري بصفة خاصة أعاقت الإبداع وأفرغت المعرفة من مضمونها التنموى والإنسانى، حيث ضاعت القيمة الاجتماعية للعالم والمتعلم والمثقف، كما أن التعليم فقد قدرته على توفير الإمكانات التى تتيح للفقراء الارتقاء الاجتماعى، وباتت القيمة الاجتماعية العليا للثراء والمال، بغض النظر عن الوسائل المؤدية إليها، وساهم القمع والتهميش فى قتل الرغبة فى الإنجاز، مما أدى إلى سيادة الشعور باللامبالاة والاكتئاب والتعصب والعنف، وبالتالى ابتعاد الشباب الجامعي عن الإسهام فى إحداث التغيير المنشود فى الوطن، ولم يعد الإنسان الحديث المنتج الفعال هو مثال المواطن المنشود، وهذا معناه أن الشباب الجامعي فى حاجة ماسة إلى تمثل قيم جديدة كالمثابرة والصبر على العمل والإصرار والابتكار.

4. التغيرات الثقافية وتأثيرها على الطالب الجامعي:

إن أهم المستجدات التى طرأت على النظام الإعلامى العربى على مشارف القرن الحادى والعشرين تمثلت فى : تعثر النظام الإعلامى العربى فى الاستجابة لتحديات عولمة الإعلام، والأداء الضعيف والتنافس السلبى، وضعف الهياكل التمويلية والفنية،[1] الأمر الذى أدى إلى زيادة الضغوط لفرض أسس ثقافية نمطية تستغل منها دعاوى الديمقراطية والمشاركة والمكاشفة وحقوق الإنسان، وصارت أدوات الاتصال والمعلومات تعمل بكل قواها لغرس قيم معينة، وتمجيد ثقافة عالمية جديرة بالاعتبار.[2]

ومن هنا برزت "صعوبة القدرة على صد التدفق الإعلامى عبر حدود الدول، وأصبح امتلاك المعلومات والتقنيات وأدوات الاتصال ومعرفة التعامل معها عنصرا هاما للقوة والتأثير

[1]. محمد محمود الإمام، الظاهرة الاستعمارية الجديدة ومغزاها بالنسبة للوطن العربى، العولمة والتحولات المجتمعية فى الوطن العربى، مكتبة مدبولى، القاهرة، 1999، ص 93.

[2]. Malcolm Waters, Globallization, London Routledge, 1996, P 145-148

فى الآخر"،[1] وكان هذا نتيجة طبيعية للتطور الهائل فى تكنولوجيا الاتصالات التى أدت إلى تقديم تسهيلات كثيرة للناس وللأماكن العامة، بداية من نظام البريد الاليكترونى إلى التليفونات المحمولة، بالإضافة إلى وسائل الاتصالات الدقيقة جدا، وهذه التكنولوجيا الحديثة تقدم الأجهزة الأكثر سرعة فى الاتصالات،[2] وقدأثرت هذه الثورة الاتصالية على التوازن الثقافى عبر أجزاء العالم المختلفة، فقد قسم "**كين ورثى**" العالم إلى ثمانية مناطق ثقافية كبيرة هم: المنطقة اللاتينية، والأنجلو ساكسون، والألمان، والسلافيك، والمسلمين، والإفريقى، والهندى، والسينتيك، وتعد الثقافة الأنجلو ساكون هى التى تغطى بريطانيا وأمريكا الشمالية واستراليا ونيوزلندا وشمال أفريقية، بل إن هذه الثقافة هى التى تؤثر فى تلك المناطق بطريقة سريعة منذ الحرب العالمية الثانية، وخاصة على مستوى الدول الإسلامية"،[3] وبدأت نتائج هذا التطور الهائل فى الاتصالات تنعكس على المجتمع العربى من خلال انفتاح إعلامى بلا حدود يستهدف فرض ثقافة كونية، وينطوى على إخضاع العقول العربية – اختياريا – لمجموعة من القيم والمعتقدات وأنماط السلوك والاستهلاك المنتمية إلى مجتمعات حققت مستويات عالية من التقدم وتميزت ثقافتها بحريات شخصية واسعة فكانت النتيجة هى اندثار بعض الثقافات المحلية، أو الصراع بين الوافد والمحلى، وصاحب ذلك مشكلات عديدة منها : ظاهرة الاغتراب بين الشباب وخاصة الشباب الجامعي، والبحث عن الهوية والذاتية الثقافية بل بات واضحا أن الشباب الجامعي فى مجتمعنا يعانى تمزقا أمام الاتجاهات المتعددة للثقافات العديدة – خاصة الوافد منها – ويعيش صراعا بين تراثه الإسلامى الأصيل وبين ما تقدمه الحضارة المادية الغربية، وأصبح حائرا من أجل مستقبله، وصار الشباب لا يعلم ماذا يريد وما الأهداف التي يسعي لتحقيقها وهذا ما يجعله يمارس العنف في الكثير من المواقف التي يعيشها داخل الجامعة.

[1]. Ralph Negrine, Communication Technologies: An over View, in : International Communication and Globalization Acritical Introduction, Sage Publications, London, 1992.
[2]. Ali Mohammadi, Communicaton and Globalization Process in the Deueloping World, A Critical Inuoduction, Sage Publication, 1997, PP 88.
[3]. Malcom Water, Op. Cit, PP 145-146.

والمتابع للبرامج التى تبثها الإذاعات المختلفة حتى العربية منها يلحظ بوضوح إظهار تفوق الحضارة الغربية، وتغلغل قيم الرأسمالية فى المؤسسات الوطنية ذات الصلة بالثقافة كالمناهج فى المدارس، والجامعات، ومراكز البحوث، بالإضافة لما تقدمه المؤسسات من منح وموارد إعلامية وبحوث تجرى عن طريق المؤسسات الرأسمالية، كلها تصب فى إطار ترسيخ تفوق الغربى على ما عداه من الجنسيات الأخرى، كما يشاهد الشباب المسلسلات الأجنبية على شاشات التليفزيون العربية، تلك المسلسلات المليئة بالقيم السلبية، ومن أبرز هذه القيم : الفردية والقسوة والعنف والتعصب والعدوانية والخيانة والسرقة والخداع، وأن هذه المسلسلات وخاصة الأمريكية منها تروج باستمرار الجوانب الإنحلالية كإقامة علاقات جنسية غير مشروعة بين شباب الجنسين، كما أن معظم الموضوعات المقدمة فى تلك المسلسلات لا تناسب خطط التنمية ومستوى التطور الاقتصادى والاجتماعى والثقافى فى الدول العربية،[1] ولذلك يوجه كثير من علماء النفس والتربية والاجتماع الاتهامات لما يعرضه التليفزيون حيث يساعد على "نمو السلبية واللامبالاة، ويضعف من قوة إبصار وتلهيه عن القراءة والاطلاع والنشاطات الأخرى، ويدفع ببعض الشباب إلى ارتكاب جرائم العنف والقتل والسرقة"،[2] وهكذا يتضح أن انحراف الشباب وخاصة الشباب الجامعي جاء نتيجة لغياب المثل العليا التى يمكن الاحتذاء بها، وليس الاكتفاء بذلك، بل تم إحلال مثل أخرى غير سليمة محلها.

5. التغيرات الاجتماعية وتأثيرها على الطالب الجامعي:

يواجه المجتمع الجزائري العديد من التغيرات الاجتماعية كالزيادة السكانية والتغيرات الاقتصادية، والعشرية السوداء التي مرت بها البلاد التى أدت إلى ظهور العديد من الانحرافات والمشاكل، كالعنف وإدمان المخدرات والتعصب والسلبية واللامبالاة، وعدم قدرة العديد من المؤسسات الاجتماعية على القيام بدورها فى الضبط الاجتماعى، كالأسرة، والمدرسة،

[1] مؤمن الشافعى، التحولات الاقتصادية وانعكاساتها الاجتماعية على أزمة الشباب فى مصر، الهيئة المصرية العامة للكتاب، القاهرة، دون سنة، ص 215.

[2]. Maximo, T. Kalaw, and Anwar Fazal, The Population Challenge, Oxford University Press, Newyork, 1998, P 11.

والجامعات، ودور العبادة، والنوادى الاجتماعية...إلخ، التى تلعب دورا رئيسيا فى إكساب الشباب ثقافة مجتمعهم من قيم وعادات وتقاليد.

كما أدت تلك الزيادة السكانية الكبيرة إلى تزايد الهجرة من الريف إلى المدن الكبرى فأثرت الهجرة على نسق القيم الاجتماعية لدى الشباب حيث أدى ذلك إلى انتشار السلوكات المنحرفة كالسرقات وأعمال النصب والإعتداءات والسلوكات العنيفة، وقد أثرت كل هذه التغيرات على الشباب بما فيهم الجامعي ما أدى إلى شعوره بالإحباط وفقدان الثقة بالنفس وعدم القدرة على تحقيق الذات، وفقدان الثقة بالمجتمع الأمر الذى عرض هذا الشباب للانحراف السلوكى أو على الأقل لجوء الشباب للانطواء والانغلاق على النفس لاعتقاده بعجز المجتمع عن حل مشكلاته.

6. التغيرات الاقتصادية وتأثيرها على الطالب الجامعي:

شهد العالم فى السنوات الأخيرة من القرن العشرين تغيرات كثيرة فى جميع المناحى ومنها النواحى الاقتصادية، وبلغت هذه التغيرات ذروتها بعد انهيار المعسكر الاشتراكى، وذلك أمام المعسكر الرأسمالى، وسيادة آليات السوق الذى بدأ يسيطر على كافة المنظمات الدولية العاملة فى مجال المال والاقتصاد، وبالتالى على دول ومجتمعات العالم الثالث،

وكان لمعظم هذه التغيرات تأثيراتها على المجتمع، التى تمثلت فى انخفاض مستوى الدخل وخاصة لدي موظفي الدولة، الأمر الذي دفع بالموظفين العاملين بالدولة والتي يمثل الشباب شريحة كبيرة منهم إلى استخدام الصلاحيات الممنوحة لهم فى تحصيل أموال وتكوين روات بدون وجه حق، مما يعطى انطباعا لدى الشباب بضرورة انتهاز فرص الفساد بأشكاله المختلفة للحصول على المال.[1]

[1]. محمد عبد الرزاق إبراهيم وهاني محمد يونس، القيم لدي شباب الجامعة في مصر ومتغيرات القرن الحادي والعشرين، مجلة كلية التربية، جامعة بنها، القاهرة، مصر، 2004، ص 33–34.

فى ظل انعكاس آليات السوق لم تعد قيم الكفاءة العلمية والقدرة الذهنية تؤهل الشباب الجامعي لشغل الوظائف، بل حلت محلها قيم النفعية التبادلية مع من يمسكون بزمام هذه الوظائف، أى يتوقف الأمر على قيم الواسطة والمحسوبية والنفوذ وغيرها من القيم السلبية الأخرى، كما قد يدفع العجز المادى بعض الشباب إلى أن يقعوا فريسة للانحراف كأن يلجأوا للسرقة والغش والنصب والاحتيال والكذب، كما قد يدفعهم هذا العجز إلى اعتزال الناس والأصحاب وعدم القدرة على مجاراتهم، مما يخلق فى نفوسهم مشاعر النقص وصعوبات التكيف مع مجتمعهم، وفى الوقت نفسه قد يدفع الشباب الذين يمتلكون مزيدا من المال إلى التفرغ للبذخ والاستمتاع المطلق مما يوقعهم فى كثير من الانحرافات والمشكلات، نتيجة عدم الاكتراث أو التهيب من القانون، ولذلك تقترن السلوكيات الاجتماعية السلبية بمشكلة تراجع هيبة القانون أكثر مما تعود إلى عوامل اجتماعية أو طبقية، وهذه القيم أخذت تتكرس منذ تراجع قيمة العمل والكفاءة والإنجاز، وطغت عليها اعتبارات الولاء والمحسوبية، الأمر الذى جعل المجتمع مهيأ لإعلاء قيمة الربح وقوة المال.

وربما يرجع عدم الاكتراث بالقانون إلى غياب قيمة العدالة التى لابد أن تكون متأصلة فى المجتمع، لأن "قيم الحرية والديمقراطية والمساواة وغيرها لن تؤتى أى ثمار طيبة بدون قيمة العدالة، وهذه القيمة هى التى تجعل قيم النزاهة والمسئولية والخير العام التى تتطلبها حياة المجتمع الأخلاقى السليم ممكنة وفاعلة وقابلة للحياة".

ويلاحظ ذلك بوضوح فى سلوكياتنا حيث نجد تطلع شديد لدى الشباب للبحث عما هو جديد فى السوق والعمل على اقتنائه، مثل السيارات الفخمة، ومثل اقتناء التليفونات المحمولة رغم التكلفة العالية لذلك، وبالتالى صار التركيز لدى الشباب منصبا على قيم السلع والربح واستهلاك السلع الأجنبية من مأكل وملبس ومشرب، وهذا سيؤدى إلى تشكيل قيم الاتكالية

والتواكل وإضعاف روح النقد والإبداع،[1] لأنه يعتمد على استخدام كل ما هو جاهز دون عناء إنتاجه وإبداعه.

وقد أشار "**أحمد كمال أبو المجد**" إلى أن سبب الأزمة التى تتعرض لها الأسرة المعاصرة هو تسلل قيم السوق التجارى التى أفرزها النظام الرأسمالى إلى الأسرة وتهديد استقرارها واستمرارها، وأبرز هذه القيم "قيمة الرغبة الجامحة فى الاستكثار من المال، وتقييم كل شئ على أساس قيمته المادية، وهى رغبة لا سقف لها، ولا حد يحدها، ولا تكاد تفسح إلى جوارها مكانا لقيمة أخرى، أما القيمة الثانية فهى قيمة المنافسة التى تتحول إلى صراع واستعداد عقلى ونفسى لاستبعاد الآخر وتصفية وجوده،[2] ويعد هذا السلوك شكلا من أشكال العنف. وبالتالى يمكن أن تؤدي هاتان القيمتان إلى تخريب العلاقات الإنسانية فى الأسرة، الأمر الذى أدي إلى اختفاء روح الحب والود والتعاون فى السراء والضراء، وحل بدلا من ذلك الصراع والعنف والحقد والحسد والتنافس غير الشريف، وانتشار الأنانية والعدائية والعنف والأثرة وحب النفس، وهذا معناه تراجع وضعف الانتماء الأسرى، وسوء العلاقة وترديها، مما ينعكس ذلك سلبا على الأسرة والمجتمع ليصل بذلك إلى المؤسسات التربوية بما فيها الجامعة.

[1]. أحمد كمال أبو المجد، أزمة القيم وأثرها على الأسرة العربية والمسلمة، مطبوعات أكاديمية، المملكة المغربية، مطبعة المعارف الجديدة، الرباط، 2002، ص 123.

[2]. على عجوة، العلاقات العامة وقضايا الشباب فى مصر، ندوة الإعلام والشباب، كلية الإعلام، جامعة القاهرة، القاهرة، 1983، ص221–222.

تمهيد:

الجامعة مؤسسة تربوية تعليمية لا خلاف في مكانتها وأهميتها بالنسبة لإعداد الأجيال وخدمة المجتمع، وأصبح من الأهداف العامة لفلسفة التعليم الجامعي ربطه بالمجتمع، واستخدام مؤسساته كمركز إشعاع يستهدف خدمته عن طريق إجراء البحوث والدراسات العلمية في كافة المجالات، واستثمار نتائجها بما يحقق التطور والارتقاء بكافة الممارسات التي تساعد في خدمة المجتمع، وتحقيق التطور والعلمي وإيجاد الحلول لمختلف القضايا التي تواجه التطور الاقتصادي والاجتماعي، وقد أكدت الأبحاث أنه لا مكان في الوقت الحاضر للتعليم المنعزل عن المجتمع ومشكلاته وإن التعليم العالي الفعال هو الذي يكون وثيق الصلة بحياة أفراد المجتمع وحاجاتهم ومشكلاتهم والقادر على إيجاد الحلول وإحداث التغير والتنمية في المجتمع.

ويمكن القول إن خدمة المجتمع هي الترجمة الفعلية لوظائف الجامعة من أجل التكيف مع الحاجات الثقافية المتزايدة، لذا فإن الجامعات الناجحة في العصر الحالي هي تلك التي تفتح أبوابها للمجتمع من حولها، بحيث تتحسس موطن الداء فيه وتحاول أن تري العلاج المناسب لها. ويمكن أن يحدث هذا من خلال إطار تنظيمي يتم من خلال وضع ثمرات العلم والمعرفة في خدمة المجتمع، وقيام الجامعة بالبحث عن مشاكل المجتمع بأساليب علمية واقتراح الحلول المناسبة مما يودي إلى تطوره كما حدث في البلدان المتقدمة.[1]

ويقول "**ستيفن دكيرتز**" المهمة الكبرى للجامعات أن تعمل بكل ضمير وأن تتخذ قراراتها في الأفكار التي يمكن أن تطبقها، ويجب ألا تخدم الجامعة النواحي الأكاديمية للجماهير المثقفة فقط، وإنما عليها التزامات نحو أوطانها18.[2] ولعل هذه المقولة تبين ضرورة خدمة الجامعة للمجتمع وذلك بحل مشكلاته والعمل على تنميته والنهوض به.

[1]. محمد على عزب، التعليم الجامعي وقضايا التنمية، مكتبة الأنجلو المصرية، ط1، القاهرة، 2011، ص 21.

[2]. ستفين دكيرتز، الجامعات والعالم، ترجمة عبد العزيز سليمان وإبراهيم عصمت مطاوع، دار نهضة مصر للطباعة والنشر، القاهرة، 1975. ص 5.

لذلك فإن الجامعة اليوم قادرة على إحداث تغييرات اجتماعية و هي لا تعمل في فراغ اجتماعي وثقافي، بل إن لها مهام هي في الأساس جزء من طبيعة وجودها والتي منها التربوية، الاجتماعية، الثقافية والتعليمية حيث أنها تعمل على إعداد وتكوين إطارات المستقبل ألا وهم الطلبة من جميع النواحي الفكرية، الاجتماعية...، ويعد الأستاذ الجامعي أو عضو هيئة التدريس من أهم مكونات الطاقة البشرية للجامعية والذي له الدور في إعداد نوعية الإطارات التي يعتمد عليها المجتمع في التنمية في جميع المجالات الاقتصادية والاجتماعية والتربوية...،

وسنحاول في هذا الفصل الإحاطة بالجامعة من حيث التعريف بها والتطرق إلى مراحل نشأتها عبر التاريخ، وأهدافها ومهامها، وكذا أهداف وخصائص التعليم في الجامعات الجزائرية، كما تطرقنا في هذا الفصل إلى عضو هيئة التدريس بشيء من التفصيل باعتباره أحد أهم عناصر التركيبة البشرية للجامعة.

I. تعريف الجامعة:

أ. لغة:

الجامعة لغة تعني التجميع و التجمع، و ترتبط هذه الكلمة مع كلمة "**College**" وهي من مصدر لاتيني "**Colégis**" و تعني التجمع والقراءة معا، و لقد كان استخدامها في العهد الروماني للإشارة إلى تجمع الحرفيين و التجار، ثم استخدمت في القرن الثامن عشر بمعنى "كلية" لتدل على مكان تجمع المجتمع المحلي للطلاب متضمنا مكان الإقامة المعينة والتعليم[1].

أ. اصطلاحا:

تعرف الجامعة: "بأنها عبارة عن جماعة من الناس يبذلون جهدا مشتركا في البحث عن الحقيقة، و السعي لاكتساب الحياة الفاضلة للأفراد و المجتمعات".[2]

يرى علماء التنظيم التربوي أنه لا يوجد تعريف قائم بذاته لمفهوم الجامعة، لذلك فإن كل مجتمع ينشىء جامعته و يحدد لها أهدافها بناءا على ما تمليه عليه مشاكله و طموحاته وتوجهاته السياسية و الاقتصادية و الاجتماعية.[3]

و تعرف كذلك على أنها "تلك المنظمة التي تحتوي على عدد من المعاهد التعليمية العليا...، الجامعة هي تلك المؤسسة التربوية التي تقدم لطلابها الحاصلين على شهادة البكالوريا أو ما يعادلها تعليما نظريا معرفيا، وثقافيا يتبنى أسس إيديولوجية وإنسانية يلازمه تدريب مهني فني، بهدف إخراجهم إلى الحياة العامة كأفراد منتجين فضلا عن مساهمتها في معالجة القضايا الحيوية التي تظهر على فترات متفاوتة في المجتمع، وتؤثر على تفاعلات هؤلاء الطلاب المختلفة في مجتمعهم بما تملكه من قدرات أكاديمية إيديولوجية و بشرية".[4]

---

[1]- محمد منير مرسي, التعليم الجامعي المعاصر, ط1, عالم الكتب, مصر, 2002, ص 10.
[2]- تركي رابح, أصول التربية و التعليم, ط3, ديوان المطبوعات الجامعية, الجزائر, 1990, ص 73.
[3]- فضيل دليو, الهاشمي لوكيا, ميلود سفاري, المشاركة الديمقراطية في تسيير الجامعة, معهد علم النفس و علوم التربية, جامعة قسنطينة, الجزائر, 2006. ص 78.
[4]- وفاء محمد البرعي, دور الجامعة في مواجهة التطرف الفكري, ط1, دار المعرفة الجامعية, مصر, 2002, ص 290.

وتعتبر الجامعة أيضا: "إحدى المؤسسات الاجتماعية و العلمية، فهي بمثابة تنظيمات معقدة و تتغير بصفة عامة ومستمرة مع طبيعة المجتمع المحلي والعالمي أو ما يسمى بالبيئة الخارجية".[1]

II. نشأة الجامعة عبر التاريخ:[2]

للجامعة جذور عميقة في التاريخ، وقد بدأت في مرحلة مبكرة من حياة الإنسان وتطورت مع تطوره، تبدأ المرحلة الأولى هذه من البدايات المعروفة للجامعة في المدنيات القديمة وتنتهي نشأة الجامعة في مفهومها الحديث. يمكن القول و بصفة عامة أن الجامعة بالمفهوم السابق قد تطورت في جميع المدنيات القديمة، ففي مصر القديمة و التي تعتبر الرائدة في هذا المجال، تطورت الجامعات واهتمت بصورة خاصة بالدراسات الدينية و التدريب المهني و تعليم الكتابة و توجيه السلوك، و قد درس في هذه الجامعات عدد من المفكرين المشهورين في العالم القديم مثل: صولون، أفلاطون، كما تطورت جامعات في الهند القديمة كانت مهمتها تعليم الدين و الآداب و الرياضيات و الفلك، و تطورت جامعات في الصين القديمة كانت مهمتها الأساسية إعداد الطلبة للامتحانات في العلوم الكلاسيكية والكونفشيوسية، و لعل الجامعات التي ازدهرت في بلاد اليونان في العصور القديمة كانت الأقرب إلى مفهوم الجامعة بمفهومها الحديث في عصرنا الراهن.

إن بعض الباحثين يعتبرون هذه الجامعات أساس الجامعة الحديثة، و من الجامعات اليونانية القديمة أكاديمية أفلاطون وليكيوم أرسطو ومدرسة زينون ومدرسة ابيقور وهذه جميعها كونت النواة الأولى لما عرفت فيما بعد: جامعة أثينا.

ومع أن الرومان اخضعوا اليونان لسيادتهم، إلا أنهم خضعوا لثقافتهم و فكرهم وحضارتهم، و من هذا المنطلق كانت الجامعات التي أسسها الرومان صورة منقولة عن الجامعات اليونانية، و من المهم أن يذكر أن الرومان قد جعلوا المكتبة محور جامعتهم. وإنشاء

[1]- عبد الله محمد بن عبد الرحمن, سوسيولوجية التعليم الجامعي, دراسة علم الاجتماع التربوي, دار المعرفة الجامعية, مصر, 1991, ص 130.
[2]- سعيد التل و آخرون، قواعد الدراسة في الجامعة، ط1، دار الفكر العربي للطباعة و النشر، عمان، الأردن، 1997، ص 17.

السريان والصائبة جامعات كانت الدراسات الدينية هي مجالها الأساسي وأنشأ الفرس جامعات، وقد تميزت الجامعات الفارسية بالدراسات الطبية.

بالنسبة للحضارة المسيحية، فيمكن القول أن الجامعات المسيحية بدأت بمدارس الكاتدرائيات، ثم شملت مدارس الأديرة، و كان التعليم فيها باللغة اللاتينية، أما بالنسبة للحضارة الإسلامية فقد كان المسجد هو جامعة المسلمين الأولى، و في مرحلة لاحقة أسست جامعات أخذت أسماء مختلفة آنذاك مثل المدارس، دور الحكمة، البمارستانات للدراسات الطبية.

أما مرحلة التطور و العطاء فتبدأ مع نشأة فكرة الجامعة بمفهومها الحديث في العصور الوسطى في أواخر القرن الحادي عشر، مع أن فكرة الجامعة بمفهومها الحديث استفادت من تجارب الجامعات القديمة بمختلف أشكالها، إلا أنها كانت فكرة جديدة متميزة ساهم في تطورها مجموعة من العوامل منها: التقدم الكبير في العلوم و الآداب و تطور المدن وازدهارها و الإقبال على التعليم و الاتصال مع العرب المسلمين. بدأت فكرة الجامعات الحديثة عندما وجد بعض الأساتذة والطلبة الغرباء الذين يدرسون في بعض المدن أن خير وسيلة للدفاع عن أنفسهم و المحافظة على حياتهم و كرامتهم و حقوقهم آنذاك، أن يقلدوا المهنيين و الحرفيين و أن ينظموا صفوفهم و يوحدوها، و قد أطلق على هذا التجمع اسم "**يونيفرستي**" و هذه الكلمة مشتقة من الكلمة اللاتينية "يونفرستاس" "Universtat" والتي تعني التجمع أو الاتحاد، و كان هذا التنظيم أول خطوة في مسيرة نشأة الجامعات الحديثة، و قد تبلورت فكرة الجامعة الحديثة في ثلاث مواقع هي: بولونيا و باريس وسالرنو، و قد اشتهرت جامعة بولونيا و التي تعتبر أقدم الجامعات تأسيسا بالدراسات القانونية، و اشتهرت جامعة باريس بالدراسات اللاهوتية، أما جامعة سالرنو فقد اشتهرت بالدراسات الطبية.[1]

لم تكن جامعة بولونيا و جامعة باريس و جامعة سالرنو البداية فقط، بل كانت أيضا وخاصة جامعة بولونيا هي النموذج الذي اقتدى به و أسست على منواله جامعات كثيرة بعد

[1]- سعيد التل و آخرون (1997)، مربع سابق، ص 18.

ذلك، و من هذه البداية و على أساس هذا النموذج و ابتداء من القرن الثالث عشر أنشأت في طول أوروبا و عرضها جامعات كثيرة، و يمكن القول أنه لم ينتصف القرن الخامس عشر إلا و هناك جامعة في كل مدينة هامة في أوروبا.

أما في الوطن العربي فللجامعة جذور تاريخية تمتد إلى آلاف السنين قبل الميلاد، أين كان نظام التعليم العالي في مصر الفرعونية يهدف أساسا إلى تخريج الكوادر الفنية و الإدارية التي تحتاجها الدولة الفرعونية لبناء حضارتها،[1] و مع نهاية القرن الماضي و بداية القرن الحالي بدأ الوطن العربي يستيقظ بعد حوالي خمسة قرون من السبات العميق، و بصورة عامة يمكن اعتبار أن "محمد علي باشا" هو أول صاحب قرار في الوطن العربي أمر بنقل فكر الغرب، و نظم مؤسساته بمصر، لذا كانت أول جامعة عربية أسست باسم جامعة وعلى أساس مفهوم الجامعة الحديث في الوطن العربي كانت الجامعة المصرية سنة 1908، و كانت جامعة خاصة تتشكل من كلية آداب تقدم دراسات في العلوم الاجتماعية والدراسات الإنسانية، أما أول جامعة عامة في الوطن العربي فكانت الجامعة السورية "جامعة دمشق حاليا"، و التي أسست سنة 1923. أما الجامعة العامة الثانية في الوطن العربي فكانت الجامعة المصرية "جامعة القاهرة حاليا" التي تأسست سنة 1923.[2]

أما جامعة الأزهر الشريف التي تأسست سنة 369 هـ /970 م تعد أقدم جامعة في العالم. تطورت الجامعات الإسلامية إلى مؤسسة علمية مستقلة متميزة تقدم مستوى عال من التعليم التخصصي في كثير من حقول المعرفة العلمية.[3]

[1]- عبد الله محمد بن عبد الرحمن، سوسيولوجيا التعليم الجامعي، دراسة علم الاجتماع التربوي، دار المعرفة الجامعية، مصر، 1991، ص 54.
[2]- سعيد التل و آخرون، (1997)، مرجع سابق، ص 18.
[3]- مليحان معيض الثبيتي، الجامعات نشأتها، مفهومها، وظائفها، دراسة وصفية تحليلية- المجلة التربوية، المجلد 14، العدد 54، ص 209.

III. أهداف الجامعة ومهامها:

أ. أهدافها:

إن كل مجتمع يؤسس جامعته بناءا على مشاكله الخاصة وتطلعاته واتجاهاته السياسية، الاقتصادية والاجتماعية، فالجامعة المتجذرة في عمق النسيج الاجتماعي غير المنغلقة على ذاتها والمتفتحة على العالم الخارجي يجب أن تقوم بدور هام ورئيسي في التجديد والاتصال على العالم الخارجي، ويجب أن تكون أحد الباعثين الأساسيين في بناء الأمة وترسيخ ثوابتها وترسيخ خصوصيتها الحضارية.

ولقد حدد "**حامد عمار**" عشر خصائص للجامعة حتى تؤدي هذه الأخيرة رسالتها ومهمتها التي أنشئت من أجلها، وهي[1]:

- جامعة لعناصر التميز في إعداد النخب واعتبار ذلك مهمة أساسية من مهماتها في المنظومة التعليمية وفي السياق المجتمعي العام.
- جامعة لمعارف عامة مشتركة تمثل قاعدة لمعارف ومهن متخصصة.
- جامعة لشتات المعارف التي لا يقتصر نموها منعزلة في امتدادات خطية، وإنما تتلاقى وتتشابك في تكامل معرفي بعضها ببعض، من خلال مختلف الخصوصيات المنهجية لمجالات المعرفة.
- فيها تلتقي الثقافة الوطنية بخصوصيتها مع الثقافات التي تشاركها في القيم والمعاني والمصائر الحياتية، ومع الثقافات الإنسانية الأخرى.
- وهي جامعة لمختلف منتجات الفكر والتصور والخيال الإنساني.
- وهي ساحة لتعبئة الطاقة المكونة والمحركة لوعي المتعلم، وعيا بالنفس، ووعيا بهموم الحاضر وتحسبا لاحتمالات المستقبل وتغيراته.

[1]. سليمة حفيظي، التكوين الجامعي واحتياجات الوظيفة، ماجستير في علم الاجتماع، جامعة بسكرة، الجزائر، 2004، ص ص 35، 36.

- وهي جامعة لتأثير المجتمع الذي يؤسسها، كما أنها المسؤولة في الوقت ذاته عن التأثير الإيجابي في مسيرته.
- وفيها يكتسب المتعلم مجموعة من القدرات العقلية والإمكانات الاجتماعية والإستطاعات الذاتية، ومهارات العمل وقيمه وعاداته.
- الجامعة كذلك مجتمع بكل ما في المجتمع الحديث من مقومات الحياة الديمقراطية، من حيث توسيع مشاركة الطلبة في تنظيم الحياة الجامعية و التواصل الخصب بين الأساتذة والطلاب، ومن خلال التنظيمات و الاتحادات الطلابية، ومن خلال مصادر وقنوات التواصل مع الإدارات الجامعية فيما يتصل بهمومهم ومشاكلهم....
- وفيها يتلقى جماعة الأساتذة، معلمين، موجهين يمثلون فريقا من فرسان العلم يتبارزون مع مجالات تخصصهم ومع الحياة بأسلحة المعرفة والبحث العلمي، وتتكامل أسلحتهم مع معارك المعرفة وتتألف مدارسهم الفكرية في خدمة طلابهم تعليما، محاضرة ومناقشة وحوارا، كما تتكامل في خدمة مجتمعهم إنتاجا للمعرفة ونشرا لها مشورة وعملا لحل مشكلاته.

إن هذه الخصائص هي التي تجعل الجامعة بالفعل منارة للعلم وقطبا ثقافيا أسسه المجتمع لتحقيق أهدافه، خاصة تلك التي ترمي إلى تغيير أوضاع قائمة، أو تحسين المستوى العام للمجتمع ككل، وفيما يلي أبرز الأهداف التي تسعى الجامعة إلى تحقيقها:

- نقل المعرفة وتطويرها، عن طريق البحوث المتصلة بالعلوم الإنسانية والتطبيقية، وهذا بهدف تثقيف المجتمع.
- إعداد الباحثين عن طريق برامج الدراسات العليا، حيث إن البعض يقوم بمهام البحث والتدريس، والبعض الأخر يقوم بمهام البحث والعمل في مؤسسات أخرى.
- تزويد القطاع الاقتصادي العام منه والخاص بحاجاته من المهرة، وهذا من خلال إعداد المهرة المختصين الأكفاء اللازمين للتنمية والمتمسكين بالقيم الوطنية.
- إعداد التخصصات المستقبلية التي تمليها تطورات العلم و احتياجات العصر.

إن هذه الأهداف هي مبلغ كل الجامعات العربية، على الرغم من بقاء بعضها مجرد أمنيات وآمال تسعى لتحقيقها، لكن ذلك لن يتأت إلا بوجود مصادر مادية ضخمة لتمويلها،

وقيادات كفأة وفاعلة وواعية لتسييرها، وكذا جو أكاديمي ينعم بالحرية والاستقلالية بغية اللحاق بركب الدول المتطورة التي قطعت أشواطا كبيرة في هذا المجال.

ب. مهامها:

تعتبر الجامعة مركزا للإشعاع الفكري والمعرفي في تنمية الملكات والمهارات العلمية والمهنية، والتي تمثل الحجر الأساسي لعمليات التنمية الوطنية وتستمد تعريفها من الأهداف التي يحددها المجتمع الذي تنتمي إليه فهي مؤسسة اجتماعية تؤثر وتتأثر بالمحيط الذي توجد به.

والجامعة لها من الأدوار والمهام ما يجعلها تؤثر، وتتأثر بالجو الاجتماعي المحيط بها: "فهي من صنع المجتمع من ناحية، ومن ناحية أخرى هي أداته في صنع قيادته الفنية المهنية، السياسية والفكرية"[1].

على ضوء ما سبق، تتحدد العلاقة التبادلية بين الجامعة والمحيط، فهي قادرة على إحداث تغيرات اجتماعية، لأنها ليست قائمة فقط من أجل تخريج عدد من المهندسين أو الأطباء، بل قائمة بخطى التقدم والتطوير بما تكشفه من حقائق وتساهم به من حلول راهنة وأخرى مستقبلية، كما أنها من جهة أخرى تعمل على تكوين الطالب من جميع النواحي الفكرية، الاجتماعية...[2]

ويمكن تحديد مهام الجامعة فيما يلي:

- تعتني الجامعة بالتعليم العالي، ونشر المعرفة.
- وتقوم بالبحوث العلمية، وتعمل على رقي الآداب، وتقدم العلوم.

[1]. عبد الرحمان العيسوي، تطور التعليم الجامعي العربي، دار المعارف، القاهرة، ص 43.
[2]. وردة لعمور،قيم الزواج لدى الطالب الجامعي، رسالة ماجستير في علم اجتماع، معهد علم الاجتماع، قسنطينة، 2001، ص 105.

- وتعمل على تزويد البلاد بالاختصاصيين، والخبراء والفنيين في مختلف ميادين العمل والإنتاج.
- وتساهم في خدمة المجتمع، وأهدافه السامية.
- وتعمل على بعث الحضارة العربية الإسلامية.
- وتعمل على توثيق الروابط الثقافية بينها وبين الجامعات في الخارج.[1]
- العناية بالعلم الحديث منهجا، ومحتوى وتطبيقا،و الاعتماد عليه في إعداد المختصين، و في مواجهة المشكلات بالبحث العلمي.
- تنمية الاتجاهات والأساليب العلمية الحديثة في التربية والتعليم، والعمل على تنمية الشخصية الأساسية بين طلابها.
- بما أن الجامعة لا تعمل في فراغ اجتماعي وثقافي، فإن لها مهام هي في الأساس جزء من طبيعة وجودها، وقد أوضح "**بارسونز**" صاحب التحليل البنائي الوظيفي بأن النظام الجامعي يمثل نظاما متكاملا في حد ذاته بكل ما يمثله هدا المفهوم من خصائص، ومن بين هذه المهام نذكر:[2]

1. المهمة التربوية:

لا يمكن للفرد أن يندمج في المجتمع إلا عن طريق عملية التنمية الاجتماعية التي يتم من خلالها نقل القيم الاجتماعية من جيل إلى جيل، وتنطلق هده العملية في حد ذاتها أو في حدها الأدنى ضمن أحضان العائلة ومن بعدها المدرسة، وتستمر لتأخذ أبعادها الحقيقية في الجامعة حيث تترسخ أكثر فأكثر، لان التنشئة ما قبل الجامعة تتميز بكونها تقوم على خلق بيئة اصطناعية نسبيا للفرد، حيث تعزله عن الوسط الاجتماعي المحيط به، وتعمل على تلقينه بعض من القيم التي تجعله فردا له نفس الصفات التي يتصف بها أقرانه من أفراد المجتمع، وتجعله في آن واحد يدرك الحياة عبر مفاهيم بسيطة، وعند التحاقه بالجامعة يشرع بالاحتكاك الواقعي بالقيم الاجتماعية، باعتبار أن الجامعة هي حلقة الاتصال بين الأجيال التي يمثلها

[1]. رابح تركي، أصول التربية والتعليم، ديوان المطبوعات الجامعية، الجزائر، ط2، 1990، ص ص 75، 76.
[2]. وردة لعمور، مرجع سابق، ص ص 105، 107.

الطلبة والأساتذة، وباحتكاكه هذا يتوقف عزل الفرد عن القيم الاجتماعية والمجتمع بصفة عامة، إذ أنه من خلال دراسته يتعرض لكثير من التيارات الفكرية والقيم الاجتماعية والثقافية، مما يسمح له ويقوده في آن واحد إلى بلورة أفكار متطورة أكثر تركيبا، وواقعية للأشياء.

إلى جانب هذا فإن العملية التربوية ضمن الجامعة لا تقوم فقط بتدعيم قيم المسؤولية الاجتماعية عند الفرد، بل تعمل أيضا على تأكيد المسؤولية الذاتية للطالب في فهمه للمعارف التي تدرس له، و إلزامه على التدريب، وذلك عند القيام ببعض البحوث المستقبلية حتى يتسنى له التحكم من ناحية العلم، ولا تقوم الجامعة بنقل القيم الجامعية من وجهة نظر سلبية، وإنما تعمل على إيجاد موقفا تحليليا ونقديا من منظور علمي، وعليه فان الجامعة من خلال نقلها للمعارف من جيل إلى جيل تعمل على حفظ القيم و تعطي للطالب إمكانية الفهم فهما علميا وانتقاديا.

2. المهمة الاجتماعية:

تتمثل هذه المهمة أو الوظيفة في إعداد قوى العمل للتكفل بأعباء المجتمع، وتوجيه احتياجاته من مهن وتخصصات فنية محددة كتخصصات الطب، والقانون، والهندسة... وتوفير مختلف المهارات الفنية التي يعتبر المجتمع في أمس الحاجة إليها للنهوض بالتنمية الاجتماعية والاقتصادية، ويظهر لنا التطور التاريخي للجامعة في أن أول الوظائف التي اضطلعت بها كانت تتمثل في الإعداد المهني في مجالات القانون، وقد تدعمت هذه الوظيفة أو المهمة في الجامعة بعد أن ازدادت الحاجة إليها خصوصا بعد تطور المجتمع الصناعي الذي لم يجد له بدا إلا باللجوء إلى الجامعات التي لا تستطيع غيرها توفير المعرفة النظرية التي يحتاجها، و بطبيعة الحال فان هذه المهمة لها انعكاسات ايجابية على عملية التنمية.

3. المهمة الثقافية:

تساهم الجامعة إلى جانب المهام أو الوظائف السالفة الذكر في قيامها بمهمة أخرى ترتكز على الحفاظ على القيم الثقافية الاجتماعية، وتحديد المفاهيم الثقافية التي يتبناها المجتمع

"فالجامعة –على حد تعبير محمد سليم السيد– باعتبارها مؤسسة علمية، تتخذ البحث العلمي القائم على الموضوعية، والأمبريقية مثلا أعلى لها فهي في الأساس مؤسسة محافظة تعمل على حماية القيم الاجتماعية، وترسيخ دعامتهم للنظام الاجتماعي القائم".

4. المهمة التعليمية:

إضافة إلى المهام التي ذكرناها، هناك المهمة أو الوظيفة التعليمية، حيث تعمل الجامعة على تكوين، وإعداد القيادات الفنية، و كذا الروحية، كما تقوم من جهة ثانية على رعاية البحوث العلمية، وتشجيعها بغية خدمة المجتمع، وتحقيق التطور العلمي، كما تعمل في هذا المضمار على تطوير برامجها، ومناهجها لرفع مستواها لأداء دورها التعليمي على أحسن وجه لكونها تنهض داخل المجتمع بأدوار كبيرة لأغراض متنوعة: ثقافية، اجتماعية، اقتصادية وتكنولوجية، وقد تكثر أو تقل حسب إمكانيات الجامعة.

وبناء على ما تقدم ذكره حول مهام الجامعة، فانه يمكن اعتبار أن مهمة الجامعة الأساسية هو إنتاج وتطوير المعرفة وقدرات الأفراد في المجتمع.[1]

ومن هنا يمكننا القول أن تطور الجامعة ينعكس ايجابيا على تطور المجتمع، ومنه فالعلاقة العكسية صحيحة ما دامت تبادلية بينهما، وقيام الجامعة بمهامها على أحسن وجه يدل على تطور المجتمع، لذا على الجامعة العمل قدر المستطاع للحفاظ على كيانها، وضمان استمرارها خلال مواكبتها للأحداث والتطورات العلمية والمهنية، المحلية والدولية وذلك وفق إمكانياتها وتطوراتها.

والمتتبع تاريخيا لوظيفة الجامعة في المجتمع يرى أن هذه الوظيفة قد تبدلت وتغيرت وتطورت بتطور المجتمع علميا وتكنولوجيا إلى أن أصبحت في الوقت الحاضر ذات وظيفة مزدوجة يمكن تحديدها في ثلاث نقاط:

أ. التعليم، وإعداد المتخصصين في المهن العالية الذين يحتاجهم المجتمع.

[1]. فضيل دليو وآخرون، الجامعة تنظيمها هيكلتها، مجلة الباحث الاجتماعي، جامعة قسنطينة، العدد الأول، 1995، ص 203.

ب.خلق المناخ الملائم للبحث العلمي، والقيام به.

ج. تقديم الخدمات العامة للمجتمع.

ويتوقف أداء المؤسسة الجامعية لهذه الوظائف على ثلاث أصناف رئيسية هي: الأستاذ والطالب، والهيكل التنظيمي.[1]

أ. الأستاذ:

يعد الأستاذ الجامعي حجر الزاوية في العملية التربوية، وهو القائم بهذه العملية بوصفه ناقلا للمعرفة، ومسؤولا عن السير الحسن للعملية البيداغوجية في الجامعة، ولم يعد الأستاذ مدرسا أو ملقنا للمعرفة بقدر ما هو منظم لنواحي النشاط المؤدية إلى اكتساب المعارف، والمهارات لدى الطالب.

وللأستاذ الجامعي مهام عديدة على مدار العام كالتدريس، الإشراف على مذكرات التخرج، أو البحوث، أو التربصات الميدانية، الاجتماعات البيداغوجية والإدارية، المشاركة في تحضير الامتحانات وتصحيحها... وقد حدد المشرع الجزائري مهام الأستاذ الجامعي في القانون الخاص بالأستاذ الجامعي الصادر في الجريدة الرسمية في مايو 2008.

ب. الطالب:

هو ذلك الشخص الذي سمحت له كفاءاته العلمية بالانتقال من المرحلة الثانوية أو مرحلة التكوين المهني، أو الفني العالي إلى الجامعة، تبعا لتخصصه الفرعي بواسطة شهادة، أو دبلوم يؤهله لذلك.

والطلبة يمتازون بالفطنة والذكاء، وذلك بالنظر إلى أن أعباء التعليم العالي ثقيلة، لا يقوى على النهوض بها سوى أصحاب المواهب الممتازة وهم في العادة قلة في المجتمع.[2]

[1]. شعباني مالك: دور الإذاعة المحلية في نشر الوعي الصحي لدى الطالب الجامعي،رسالة ماجستير في علم اجتماع ، معهد علم الاجتماع، قسنطينة، 2006، ص 285.

[2]. نفس المرجع، ص ص 70، 71.

ج. الهيكل الإداري والتنظيمي:

هي تلك المكونات البشرية المتكاملة، والمتناسقة النشاطات الإدارية والتنظيمية وفقا للنظام الهيكلي العام والوظيفي (الهرم الإداري التنظيمي) التي تدير وتسير المؤسسة الجامعية وتسعى من خلال مخرجاتها إلى تحقيق الغايات التي أنشأت من اجلها.

ومن أهم عوامل نجاح المؤسسة الجامعية هو تكوين الإطار الإداري المتخصص، وبناء الهيكل التنظيمي المرن دون الإخلال بالوحدة العضوية بين الجهازين الإداري التنظيمي، والتربوي اللذان يساهمان معا، ولكن بطرق مختلفة في تحسين المردود ورفع الإنتاجية في المؤسسة الجامعية، ويطرح التعاون بين هذين الجهازين مشكلات كثيرة تعاني منها حتى بعض الجامعات العريقة في القدم.

وفي الدولة الحديثة تسعى الجامعات لدعم جهازها التنظيمي، بإداريين يتميزون بالخصائص التالية:[1]

- الإلمام بشؤون التسيير، ومعرفة طبيعة العمل في المعاهد، والكليات، والخبرة الفنية، في كل ما يتعلق بالجوانب المالية والتنظيمية، والقدرة على معالجة المشكلات المادية التي تعترض الأساتذة والطلاب.
- وبما أن الجامعات أصبحت مكتظة بالمئات، بل بالآلاف من الطلاب و المدرسين، فان تجديد الجهاز الإداري، وتدعيمه وتدريبه وإعطائه مجالا للمبادرة، أصبح أمرا ضروريا، لأن الإدارة تميل بطبيعتها إلى التجمد والنمطية في أداء عملها، فان لم تحركها "الحوافز والجزاءات عجزت عن أداء وظيفتها، وتحولت إلى جهاز هامشي يعرقل العملية التربوية نفسها".
- أن يعمل الإداريين الخاصون بالتعليم العالي، وفق نظام يصلهم مباشرة بالأجهزة الأخرى المشتركة في العملية التعليمية.

[1]. . فضيل دليو وآخرون، مرجع سابق، ص ص 226، 227.

IV. دور الجامعة في المجتمع:

تشكل الجامعة في علاقتها بالمجتمع دورا أساسيا من خلال قيامها بالمهام العديدة الموكلة إليها، وكانت للجامعة عبر التاريخ والأزمنة علاقة وطيدة بينها وبين المجتمع وتطورت هذه العلاقة عبر مراحل مختلفة، فبعدما كانت الجامعة عبارة عن مؤسسة هدفها الرئيسي البحث عن الحقيقة والمعرفة[1]، أصبحت اليوم تلعب دورا مهما ومتزايدا لاسيما في الدول المتقدمة التي تتميز بالتطور العلمي والتكنولوجي.

كما تقع الجامعة وسط المجتمع وهي جزء منه، حيث تؤثر عليه ويتأثر بها فهي مؤسسة مهمة لكل مجتمع حديث.

كما تلعب الجامعة دورا أساسيا في علاقتها بالمحيط الاقتصادي بواسطة تزويد المجتمع بالعديد من اليد العاملة والخبرات والمهارات الفنية المهنية والإدارية والضرورية لقيام تنمية اقتصادية واجتماعية، وكذلك القيام بالبحوث والدراسات الهادفة إلى إيجاد الحلول المناسبة لمختلف الظواهر والمشكلات التي يعاني منها المجتمع والعمل على وضع دراسات القيم والنظم والحوافز الملائمة لتشجيع التقدم والتغيير اللازم والجامعات لا تنفرد لوحدها بأداء تلك الوظائف التي تساهم في دفع التنمية الاقتصادية والاجتماعية، بل تشترك معها المؤسسات الوطنية ومراكز البحوث العامة والخاصة.

وبذلك فالجامعة تمثل مؤسسة وحيدة من نوعها تتخللها ديناميكية ثقافية تحدد خصائص وميزات مجتمعنا، عليها التكيف مع الوضعيات والحالات الجديدة والعمل وفقا للقواعد التي تمليها الساحة الاجتماعية وبالتالي عليها أن تكون ذات طابع تناسبي، فالجامعة لا تعمل وحيدة

1. تورستن هوسين، فكرة الجامعة وأدوارها الجديدة، أزمتها الحاضرة وتحديات المستقبل، المجلد 21، 1999، ص203.

منغلقة على نفسها بل تمثل عنصرا من كل واسع يستجيب للحاجات المتغيرة والمتنوعة للمجتمع[1].

إن الجامعة باعتبارها إحدى المؤسسات الاجتماعية هي دوما مواجهة التحديات القوية التي تأتي من خارجها، والتي تحتم عليها المراجعة الجذرية لهياكلها وتنظم وذلك من خلال إعادة تحديد دورها وعلاقتها بالمحيط، وهذا يتطلب بوجه عام ضرورة تحرير المؤسسات الاجتماعية والجامعة بصفة خاصة من سيطرة وهيمنة الأحاديات بكل أنواعها وأشكالها سواء السياسية منها أو الإيديولوجية أو الثقافية.....إلخ.

إن العلاقة بين الجامعة والمحيط في ضوء التغيرات الجذرية التي يعرفها المجتمع في الوقت الحاضر، يجعلنا ننظر إليها من منظور جديد، بحيث أنها لم تعد محددة مسبقا من قبل السلطة السياسية مما كان عليه الأمر في المرحلة السابقة، بل تخضع لعملية تفاوض يسعى من خلالها الطرفان الجامعة والمحيط، كل فيما يخصه إلى إثبات وجوده وكذلك تثمين دوره وموارده.

لكن يجب أن نعترف مسبقا أن ميزان القوة في الوقت الراهن ليس في صالح الجامعة، ذلك أن تثمين دورها ومنتوجها المتمثل في المعرفة والخبرة والكفاءات التي يحملها خرجي الجامعات لا يمكن لها أن تحظى بالقبول والاعتراف من طرف شركائها الاجتماعيين والاقتصاديين إلا من خلال إبراز فعالياتها وقدرتها على تحقيق منفعة عملية محددة تتمثل في سيطرتها على المشكلات في المجتمع.[2]

ومما سبق يمكن القول أنه برز في العصر الحديث واجب الجامعة نحو خدمة المجتمع فهي مطالبة اليوم أكثر من أي وقت مضى بخدمة مجتمعها.

[1] . gestion de l'enseignement supérieur, revue du programme sur la gestion des établissements d'enseignement supérieur, volume 7, N° 01, INNE, France, 1995, p 117.

[2]. العياشي عنصر الجامعة وتحديات المحيط (الجامعة اليوم)، مركز البحث في الأنثربولوجيا الاجتماعية والثقافية، 1998، ص12.

ويمكن أن يحدث هذا من خلال إطار تنظيمي يتم من خلاله وضع ثمرات العلم والمعرفة في خدمة المجتمع، وقيام الجامعة بالتنقيب عن مشاكل المجتمع وبحث تلك المشكلات بأساليب علمية واقتراح الحلول المناسبة لها وهذا قد يؤدي إلى رفاهية تلك المجتمعات كما حدث في البلدان المتقدمة.[1]

ومن الأسباب التي تبرز ضرورة الحوار بين الجامعة والمجتمع؛ أن العصر الحديث بما يتسم به من سرعة وتعقيد ومصالح وضغوط اجتماعية متباينة تجعلنا نلجأ إلى الجامعات كما هو طبيعي ومنتظر كي تبحث في هذه المشكلات وتبين التفسيرات النظرية لها وتضع الحلول التطبيقية لتلك المشكلات، مثلما هو مبين في بحثنا هذا والمتمثل في العنف في الوسط الجامعي بصفة خاصة، وما يعاني منه المجتمع بصفة عامة من انتشار هذه الظاهرة الخطيرة في جميع الميادين، فالجامعة اليوم مطالبة أكثر من وقت سبق من خدمة مجتمعها.

V. أزمة التعليم الجامعي في الجزائر:

إن النسق التربوي في أي مجتمع يهدف أساسا إلى تجسيد نشاطات تعليمية وتكوينية ذات محتوى علمي وتكنولوجي حيث يمكن حصر أهم عمليات النسق التربوي في السياسات والخطط التربوية بالإضافة إلى مراحل التعليم وطرق التدريس والتقويم وأساليب التسيير البيداغوجي والبحث العلمي، كما أن التطور المستمر للمعرفة والعلم في العالم طرح ولازال يطرح على البلدان العربية مشكلات تربوية جديدة تستلزم النظر في النظام التربوي كله، في أهدافه ووسائله وطرائقه، فإذا كان الحقل التربوي يعد وفق المنظور السوسيولوجي بنية فرعية داخل النسق المجتمعي العام فإن وضعه المأزوم في مجتمعنا هو جزء من كل من وضع مجتمعي عام؛ أي من أزمة بنيوية مركبة تشمل أزمة هياكل وبنايات، ومؤسسات وقيم وعلاقات وممارسات، واختيارات سياسية واجتماعية شمولية الأبعاد والمكونات.[2]

[1]. محمد على عزب، التعليم الجامعي وقضايا التنمية، مكتبة الأنجلو المصرية، ط 1، القاهرة، 2011، ص 28.

[2]. صالح أبو أصبع، عز الدين المناصرة، محمد عبيد الله، استشراف المستقبل، دار مجدلاوي للنشر والتوزيع، الأردن، 2004، 463.

فالتعليم الجامعي بكل فروعه وقضاياه هو جزء من كل بل إنه كثيرا ما يشكل مرآة تعكس الوضعية العامة للمجتمع بكل مشاكله الخاصة، وأن نظام التعليم الجامعي يعد نظاما فرعيا يخضع في حركته وتطوره للنظام الكلي للمجتمع الذي يحتويه.

إن التطور الكمي لنظام التعليم العالي عموما واجه ولا يزال يواجه تحديات تفرضها ظروف المحيط الاجتماعي والاقتصادي، فمحاولات الإصلاح التي شهدها التعليم العالي قد غلب عليه الطابع التقليدي وطابع الاستعارة من النماذج الأجنبية وانعدم فيها طابع التجديد حيث أن استيراد النظم التربوية والبرامج الغربية الجاهزة عملية مكلفة ولا تتناسب مع الواقع الاجتماعي والاقتصادي العربي، فالمشكلة الأساسية التي تواجه التعليم الجامعي تكمن في كفاءة ونوعية الخرجين من حيث طريقة إعدادهم وتدريبهم حسب متطلبات وحاجيات التنمية، فتراجع المحتوى أمام تزايد الكم هو الاختلال الحاصل في المؤسسات الجامعية العربية بصفة عامة والجزائرية بصفة خاصة.

إن التغيرات التي حدثت على مستوى النسق التربوي في الجزائر نتيجة التحولات العميقة في الميدان الاقتصادي والاجتماعي أدت إلى ضرورة تنظيم الثروة البشرية لمواجهة الأزمة من جهة والتحكم في مسار التغيير وضمان تحقيق التنمية والتقدم من جهة أخرى خاصة وأن الدولة الجزائرية تمر بمرحلة تغيير سياسي واقتصادي واجتماعي وثقافي عميق يستدعي بناء مرحلة جديدة من التنمية، وبما أن الجامعة الجزائرية من أهم المؤسسات التربوية والعلمية فقد عرفت العديد من التعديلات والإصلاحات عبر مرحل تسييرها لكن على رغم مشروع الإصلاح الذي عرفته المؤسسة الجامعية في الجزائر إلا أنها لازالت تعاني من مشكلات وعقبات كثيرة والتي يمكن أن تؤثر على التعليم العالي وتحد من كفاءته وفعاليته.

لقد أشار العديد من الباحثين إلى أهم الأسباب الرئيسية لأزمة التعليم العالي المتمثلة في:

- غياب فلسفة اجتماعية تبني عليها فلسفة تربوية واقعية.[1]
- الضغط الطلابي المتزايد على التعليم الجامعي، فزيادة عدد الطلاب تفوق طاقة الجامعة وإمكانياتها المادية والبشرية.
- تدني التحصيل المعرفي للطلبة وضعف القدرات الإبتكارية والتحليلية.
- نمط التكوين؛ فأساليب التعليم في معظمها تكاد تعتمد بالدرجة الأولى على التلقين حيث يستند الإعداد الجامعي إلى طريقة التدريس التقليدية والتي يتم التعليم فيها في اتجاه واحد من الأستاذ إلى الطالب.[2]
- عدم تطابق مضامين التعليم الجامعي وطرق تبليغها وكذا علاقاتها مع متطلبات المجتمع، فهناك نوعان من سوء التوافق بين حاجات سوق العمل والموظفين، وبين الإعداد الذي تقدمه جامعاتنا لطلابها، وبالتالي بروز وضعية اللاتطابق بين ما تنتجه الجامعة وما يحتاجه المحيط.

يمكن القول أن الجامعة الجزائرية تواجه تحديات عديدة تعوق حركتها وانطلاقها نحو التحرر العلمي والمعرفي وتلك التحديات متداخلة ومتشابكة فمنها ما هو متعلق بالغايات والأهداف والسياسات ومنها ما هو مرتبط بالمحتويات الدراسية وطرائق التدريس وما هو متعلق بالأبنية الجامعية وقضية التمويل، وأن مواجهة هذه العقبات يتطلب جهود عديدة على مختلف الأصعدة، ولحل المشكل التعليمي والتكويني لا بد من تطوير المناهج وأساليب التعليم بما يتوافق مع الأهداف الأساسية للتكوين الجامعي بما فيها طرائق التدريس الحديثة وتطوير الأساليب العلمية والتركيز أكثر على تحديد الأهداف التعليمية لتطوير مجال البحث العلمي، وهذا ما يفرض على مؤسساتنا الجامعية تحديد وبناء برامج تكوينية مسايرة للتطورات التكنولوجية الهائلة مما يستدعي إعادة النظر في الأطر التنظيمية بما فيها اللوائح والقوانين الخاصة بالقطاع الجامعي لأن طبيعة المشكلات التي تواجهه تتطلب عملية إصلاح شاملة على

[1]. قوي بوحنية، التعليم الجامعي في ظل ثورة المعلومات، مجلة العلوم الإنسانية، العدد الثامن، الجزائر 2005، ص 168.

[2]. شبل بدران، جمال الدهشان، التجديد في التعليم الجامعي، دار قباء، القاهرة، 2001، ص50.

المستوى المؤسسي والتنظيمي دون إهمال الركيزة الأساسية والقاعدية المتينة للتعليم الجامعي وهي عضو هيئة التدريس بتوفير المناخ المناسب لأدائه البيداغوجي.

تمهيد:

تعد الجامعة نظاما يتألف من مجموعة عناصر تتفاعل فيما بينها بتبادل مستمر من المدخلات والعمليات والمخرجات، تضم المدخلات جميع الإمكانيات والطاقات البشرية التي تدخل إلى الجامعة من العالم الخارجي المحيط بها فكلما كانت هذه المدخلات تتميز بوفرتها الكمية وجودتها النوعية كلما تهيأت للنظام الذي تدخل فيه فرصا أفضل للأداء والإنجاز،[1] ويعد عضو هيئة التدريس من أهم المدخلات الجامعية التي تؤثر في العمليات التربوية بالجامعة والتي لها دور في إعداد نوعية الإطارات التي تظهر على شكل مخرجات جامعية يعتمد عليها لقيادة التنمية الاقتصادية والاجتماعية للبلاد.

يعتبر عضو هيئة التدريس؛ والذي يطلق عليه أيضا: الأستاذ الجامعي، المحاضر والأستاذ، من أهم موارد مؤسسات التعليم العالي كما هو الحال في باقي المؤسسات التعليمية الأخرى و هذا راجع إلى دوره الكبير في العملية التعليمية. فهيئة التدريس بالتعليم العالي هي "جميع الأشخاص المستخدمين في مؤسسات و برامج التعليم العالي للقيام بالتدريس، البحث، الاضطلاع بأنشطة التعمق العلمي و تقديم خدمات تعليمية للطلاب أو المجتمع بصورة عامة"

I. دور عضو هيئة التدريس:

إذا كانت مؤسسات التعليم العالي تحتاج لأداء وظيفتها خلفية تربوية وتنظيمية تتميز بالمرونة والقابلية للتطوير ومراعاة البعد الإنساني في العلاقات الاجتماعية، فإن الطرف الأكثر أكثر أهمية هو بدون شك هيئة التدريس بمختلف فئاتها، فالجامعة لا تضع الخبرة بواسطة الهيكل الإداري و التشريعات فحسب، بل لا بد أن تجمع في مدرجاتها و مخابرها عددا من المدرسين و الباحثين الذين لا يكتفون بتلقين طلابهم مجموعة من المعلومات المعروفة سابقا في الكتب، أو بمجرد نقل الخبرة الموجودة في البلاد الأجنبية، و لكنهم يتعاونون معهم على اكتشاف الطريق الأمثل لاستخدام تلك المعلومات و تمثيلها و إعادة صياغتها و تطويرها وفق

[1]. محمد بشير حداد، التنمية المهنية، ط 1، عالم الكتب، القاهرة، 2004، ص 43.

معطيات الواقع، فعضو هيئة التدريس هو ذلك الذي يدرب طلابه على استخدام الأدوات العلمية، وليس الذي يتعلم بالنيابة عنهم، هو الذي يشترك مع طلابه في تحقيق نمو ذاتي يصل إلى أعماق الشخصية ويمتد إلى أسلوب الحياة فأهميته تكمن في:[1]

- ربط العلم بالعمل والنظري بالتطبيقي، فمن أهم عوامل التخلف الذهني و الاجتماعي، هو تلك النزعة الموروثة و التي تفصل بين العلم و العمل و ترسخ في الأذهان أن العلم يعني الحصول على الشهادات، وتستطيع المؤسسة الجامعية من خلال هيئة التدريس، إذا انطلقت من هذا المبدأ أن تنمي وتقدم للمجتمع الإنسان المتكامل، أي الإنسان الذي يفكر ليعمل، و يجيد ما يعمل.
- تهيئة الجيل الجديد لاستلام الراية و مواصلة المسيرة التي بدأها أسلافه، و منع كل ما يؤدي إلى الصراع، ومساعدته على اكتشاف طريقة لخدمة المجتمع.
- المساهمة في إثراء الحياة الثقافية بواسطة التثقيف بمعناه العام، فبجانب مجالي البحث الذي تقوم به المؤسسة الجامعية هناك مجال ثالث لا يقل عنهما أهمية، هو تبسيط هذه العلوم وتوصيلها لعامة الناس في المجتمع من خلال الصحف، المجلات، المحاضرات و الندوات..

وتتمثل الوظيفتان الأساسيتان لعضو هيئة التدريس بالجامعة في:

أ.التدريس: لعضو هيئة التدريس دور معرفي، و لكن طبيعة هذا الدور المعرفي تختلف عما كانت عليه في الماضي، بحيث يكون التركيز على إكساب الطلبة المعارف و الحقائق و المفاهيم المناسبة للتدفق المعرفي المستمر للعلم، و ما يرتبط بهذه المعارف من مهارات عملية و قيم و اتجاهات، بحيث تمكنهم من التعامل الصحيح مع هذا التدفق المعرفي، و التقنيات المرتبطة به لأن ذلك يعين هؤلاء الطلبة على فهم الحاضر بتفصيلاته و تصور المستقبل

[1]. محمد العربي ولد خليفة، المهام الحضرية للمدرسة والجامع الجزائرية، ديوان المطبوعات الجامعية، الجزائر، 1989، ص 197-204.

باتجاهاته و المشاركة في صناعته، و بذلك يتم إكساب الطلبة ثقافة معلوماتية تمكنهم من التعايش في مجتمع المعلوماتية الذي هو مجتمع المستقبل.[1]

ب.البحث: بالإضافة إلى النهوض بالأعباء التدريسية، فإنه من المتوقع أن تواصل هيئة التدريس جهودها في ميدان البحث للقيام بأبحاث خاصة بهم أو الإشراف على بحوث الطلبة، و في الكثير من الأحيان، تكون الغاية من هذه البحوث هي النشر من أجل الاستفادة من نتائج هذه البحوث[2]

هاتان الوظيفتان مرتبطتان مع بعضهما البعض، فهناك علاقة بين البحث و مستوى التدريس في الجامعات، فنوعية البحوث التي ينتجها أعضاء هيئة التدريس تعتبر مؤشر على مكانة الجامعة العلمية بين الجامعات الأخرى، هذا و يخضع المنهاج الجامعي لعمليات التنقيح و المراجعة من خلال الأبحاث التي يجريها أعضاء هيئة التدريس في الجامعة المعنية.

غير أن هذه الأدوار التي تنحصر في نقل المعلومات من مصادر محدودة للطلبة، وتأكيد حفظهم لها، والقيام بالبحوث أصبحت تقليدية، وبات على هيئة التدريس البحث على أهم الأدوار الجديدة والحديثة المطلوب أداؤها لمواكبة متطلبات العصر الذي نعيشه، حيث تتمثل في:[3]

أ.مبدأ التعلم الذاتي: يتمثل دور عضو هيئة التدريس في تحقيق التعلم الذاتي للطلبة، و حثهم على اكتشاف المعلومات و الحقائق بأنفسهم، و تعريفهم بكيفية التعلم سواء من الكتب و المصادر المختلفة، أو من التجارب العملية المتنوعة، أو من الوسائل التعليمية التقليدية منها و الحديثة، و بخاصة القدرة على التعامل مع الحاسوب و الانترنت و وسائل التكنولوجيا الحديثة. وبذلك يحبب طلبته في العلم و يرغبهم فيه، و يحثهم على السعي لاكتسابه، ليس العلم الذي يدرسه لهم فقط، و إنما العلم بصفة عامة، العلم النافع لدينهم و دنياهم، سواء درسه هو أو

[1]. محمد محمود الحيلة، مهارات التدريس الصفي، دار المسيرة للنشر والتوزيع والطباعة، عمان، 2002، ص 33.

[2]. حسين عبد اللطيف بعارة، ماجد محمد الخطايبية، الأساليب الإبداعية في التدريس الجامعي، ترجمة، دار الشرق للنشر والتوزيع، الأردن، 2002، ص 40.

[3]. مرجع سابق. ص33.

درسه غيره، و عليه أن يجعل عادة حب العلم و تحصيله و الاستفادة منه، ملازمة لهم طوال حياتهم.

ب. الأستاذ مثل أعلى للطلبة: من أهم الأدوار التي يقوم بها الأستاذ، دوره في بناء شخصية طلبته، أولائك الذين ينظرون إليه على أنه مثلهم الأعلى و مرجع للقيم الأخلاقية، و قد استوجب ذلك أن يكون هذا الأستاذ نموذجا للتصرف السليم في جميع المواقف التي تقابله، سواء في العمل أو خارجه .فالأستاذ الذي يحث طلبته على الالتزام بالمواعيد ثم يحضر إلى دروسه متأخرا، يمحو بتصرف واحد عشرات الأقوال التي يرددها لهم، و بجانب صدق القول و الفعل يأتي حسن المظهر و الأمانة في العمل، و احترامه لنفسه، و ضبطه لانفعالاته عند الغضب، و عدم استخدامه لألفاظ غير لائقة و البعد عن الصغائر و عدم تراجعه عن كلمة حق اعتقد في صدقها، و التمسك بالأمانة العلمية، و التريث قبل إصدار الأحكام، و التواضع العلمي بالإضافة إلى ما سبق تمكنه من المادة المكلف بها أي أن يكون حجة في تخصصه.

ج. الأستاذ الجامعي كخبير ومرشد: يلجأ العديد من الطلبة في أغلب مؤسسات التعليم العالي لطلب الرأي و النصيحة بشأن أمور شخصية أو علمية إلى هيئة التدريس، و نتيجة لكونهم أكبر سنا و خبرة من الطلبة، فإن من المتوقع أن يقوم هؤلاء بدور المرشدين، فمن المعروف أن الطلبة يضعون ثقتهم في البعض من أساتذتهم و حتى إن لم يكونوا مدرسيهم الفعليين، فالطلبة يضعون كامل ثقتهم في الأستاذ سواء ما تعلق بخصوصية الموضوع أو النصيحة المسداة بشأنه.[1]

د. الأستاذ الجامعي كمستشار: تعد خدمة المجتمع أحد وظائف الجامعة، فهي تمثل مركزا يتم من خلاله جلب الخبراء للنشاطات المحلية و الوطنية، و يتوقع من هؤلاء الخبراء تقديم الخدمة التي تنطوي على كفاءة عالية للمجتمع، و بذلك يتم الرجوع إلى أساتذة الجامعات من أجل:[2]

- إعطاء المحاضرات العامة بشأن المواضيع الأكاديمية.

[1]. حسين عبد اللطيف بعارة، مرجع سابق، ص38.

[2]. نفس المرجع، ص42.

- ترأس اللجان التي يتم تنظيمها في المجتمع.
- إجراء البحوث ذات الصلة بقضايا المجتمع.
- المشاركة في السياسة المحلية.
- اتخاذهم نماذج يحتذى بها.
- إبداء الآراء والاقتراحات و الحلول لمواجهة وضعية ما..

هـ. دور هيئة التدريس في عصر الأنترنت: إن ظهور شبكة الانترنت العالمية و التي من خلالها يستطيع الطالب أن يتصل بجامعات العالم، مكتباتها، مدرسيها و حتى طلبتها، و أن يتبادل معهم الآراء و الأفكار و نتائج البحوث دون وجود الأستاذ، هذه الأسباب كلها و غيرها دعت إلى تطور دور عضو هيئة التدريس و فرضت عليه مسؤوليات جديدة، فلم يعد الأستاذ كما كان قديما محددا للمادة الدراسية، شارحا لمعلومات الكتب، منتقيا الوسائل التعليمية، واضعا للاختبارات التقييمية، و إنما أصبح دوره يتركز على تخطيط العملية التعليمية، و تصميمها و إعدادها، علاوة على كونه مشرفا ومرشدا و موجها و مقيما لها بمعنى آخر فقد أصبح إلزاما عليه مع تطور هذا العصر، و انتشار الحاسوب، أن يتزود بمهارات المصمم التعليمي؛ لكي يتسنى له تصميم المادة الدراسية التي يدرسها، إعدادها و تنظيمها.

فالعصر الذي نعيشه يشهد تغيرا ملحوظا في النمو السكاني، المعرفي و التقني، و غزت فيه الآلة و خاصة الحاسوب جميع مرافق الحياة، ليواكب السرعة في توليد المعلومات و انتشارها .فقد نشأت الحاجة إلى تصميم البرامج التعليمية بطريقة علمية مدروسة و فعالة، من شأنها أن تضاعف من وظيفة الحاسوب في التعليم و فائدته .و تبعا لذلك فقد نشأت الحاجة إلى مصممي البرامج التعليمية؛ ليقوموا بهذه المهمة على أكمل وجه، وضمن الوقت المسموح به لعملية التعلم مستنيرين في مهمتهم بمبادئ تصميم التعليم، عن طريق تصميم برامج فعالة.

ونظرا لأهمية التصميم التعليمي في إنجاح استخدام الآلة في العملية التعليمية، اتجهت العديد من الدول وخاصة الأجنبية إلى تدريب الأساتذة للتزود بمهارات التصميم التعليمي، لمواكبة العصر الذي يعيشون فيه، والذي يعتمد جوهره على التخطيط و التنظيم.[1]

II. كفاءات هيئة التدريس:

تختلف الكفاءات باختلاف وظيفة الفرد و مهامه، فلكل وظيفة احتياجاتها الخاصة بها. ووظيفة عضو هيئة التدريس تتطلب منه أن يتسم بكفاءات، مهارات وقدرات معينة.

1. كفاءات معرفية:

أ. المعرفة في مجال التخصص:

تبرز حالة التناسب بين مؤهلات هيئة التدريس و الوظيفة التعليمية، و التي تتمثل في الجانب المعلوماتي المعرفي اللازم لتأدية المهام التعليمية وحسب التخصص، والتي تشمل المواد الأساسية العلمية التخصصية أو المواد المساندة لها، و التي ينبغي دراستها والتمكن منها مما يزيد من ثقة عضو هيئة التدريس في نفسه وفي علمه و ثقة الطلبة فيه.

كما أن كل إضافة معرفية يكتسبها عضو هيئة التدريس سواء بالجهد الذاتي أو الموجه و متابعة آخر المستجدات في تخصصه و في المجالات الأخرى، تشكل عنوانا لثقافته التعليمية و تعد علامة من علامات تميزه و نجاح مهمته في التعليم، فعضو هيئة التدريس ليس كالموظف، يتطلب منه أداؤه الوظيفي معلومات تختص بمجال عمله، بل أن عضو هيئة التدريس مطلوب منه معلومات تتجاوز مدار مقياسه، إذ هو عرضة لجملة من الأسئلة و الاستفسارات في مواضيع خارج نطاق المادة المقررة دراسيا، فالطالب ينظر لأستاذه على أنه الأعلم و الأتم معرفة و يزداد احترامه له كلما وجد فيه المؤهل العلمي الذي يسد طموحه في حسن عرضه لمادته الدراسية و في الإجابة عن كل سؤال أو استفسار يعرض عليه، و مقدار

[1]. محمد محمود الحيلة، مرجع سابق، ص 44-45.

إفادته لطلبته بمعلومات إضافية لتنمية إدراكهم المعرفي. و بذلك فإن عضو هيئة التدريس الناجح؛ هو الملم تماما بمادته الدراسية و المحيط بالقدر المناسب من المعلومات الإضافية التي تكسبه و طلابه أكبر نفع علمي. ولقد أثبتت التجربة أن من بين أهم عوامل القصور والخلل في الوظيفة التعليمية تكمن في قصور عضو هيئة التدريس بالإحاطة بمادته وعدم اهتمامه بما يثار من قبل طلبته من أسئلة أو ملاحظات أثناء الدرس، أو متابعة ما يتصل بتطوير أدائهم المعرفي، و هو ما يدفع الطالب إلى أن يقصر اهتمامه بالجانب الشكلي من الدرس بالحضور، و تأدية الامتحان فحسب، دون أن يحث نفسه على التحضير اليومي الطوعي لمادته الدراسية أو تجاوزها، ليكون الدرس و الدراسة بالنسبة له وسيلة لاجتياز الامتحان و ليس لتلقي العلم و استحضاره في الذهن.[1]

ب. الإلمام بتكنولوجيا المعلومات والاتصال:

إن ثورة المعلومات والاتصالات التي يشهدها المجتمع العالمي اليوم، تحتم على عضو هيئة التدريس امتلاك مهارة جديدة، حتى يساير التطور التكنولوجي المتسارع، وهي مهارة استخدام الحاسوب و الانترنت. ففي مجال تطوير التعليم يترتب عليه أيضا مواكبة هذه التطورات، من خلال الاستعانة بالشبكات الوطنية والعالمية للمعلومات والمبادرة في إعداد الكوادر القادرة و الماهرة في التعامل مع المعلومات في شتى مراحلها وفي كافة أشكالها.[2]

ج. الثراء اللغوي:

وتعتبر اللغة الواضحة والمتقنة، أداة مهمة للتوصيل والإفهام الجيد للمادة الدراسية، كما أنها وسيلة هامة لتعليم الأداء التعبيري (الكتابي والشفهي) وتقع على عضو هيئة التدريس مسؤولية تمرين الطلبة على التعبير السليم المتقن للغة، إضافة إلى المجهود الخاص لاستعمال اللغة الفصحى بدل العامية ما أمكن و تشجيع الطلبة على ذلك.[3]

---

[1]. مهدي التميمي، مهارات التعلم: دراسات في الفكر والأداء التدريسي، ط1، دار كنوز المعرفة، الأردن، 2007، ص 33.

[2]. محمد محمود الحيلة، مرجع سابق، ص 245.

[3]. مرجع سابق، ص 35.

هذا وبالإضافة إلى تمكنه من لغات أخرى أجنبية إلى جانب اللغة الأم، مما يساعد في إثراء العملية التعليمية واستخدام مصطلحات علمية عالمية. كما أن اللغة الأجنبية تساعد عضو هيئة التدريس في القيام بأبحاثه، نشر مقالاته، والمشاركة في محاضرات، وملتقيات... على المستوى المحلي، والعالمي.

د. المعرفة التربوية:

وتبرز فيها سلطة عضو هيئة التدريس وقدرته على التوجيه والإرشاد بما يفيد بناء شخصية الطالب، بما تهيأ له من معرفة مسبقة بأصول و طرق التعليم التربوي، وما تمتاز به شخصيته من سمات القدرة على ربط أدائه التعليمي بأدائه التربوي، وأن كفاءة أو تقصير عضو هيئة التدريس في تأدية مهمته التربوية تساوي كفاءته أو تقصيره في أداء دوره التعليمي، وأنه لا ينبغي أن يكون الأداء التعليمي بالنسبة لعضو هيئة التدريس مجرد فرض عين يؤديه بالصيغة التي يتنازل فيه عن جهده المضاف و الضروري في لإفادة الطالب بالتوجيه و الإرشاد التربوي باعتباره معلماً و مرشدا، فعضو هيئة إنما يجعل من الوظيفة التعليمية "رسالة"، وكفاءته في هذا المضمار إنما تعكس نجاحه في مهمته في المجالين التعليمي و التربوي معا.

وهكذا فإن تزود عضو هيئة التدريس بالمادة العلمية ينبغي أن يكون بقدر تزوده بالمادة التربوية، وأن الهيئة العلمية للمدرس في الصف تجد مكانتها بمقابل الهيئة التربوية، ليس بالأسلوب التسلطي، أو الانفعالي بل بالأسلوب الرشيد المستمد من قواعد و أصول التدريس و التربية التي يتلقاها المدرس في أثناء دراسته في الكلية أو المعهد المختص، ومقدار ما يستطيع ترجمته من الإطار النظري إلى حيز التطبيق في الصف، فالصف هنا بالنسبة للمدرس يعد مختبرا تعليميا وتربويا يجد فيه المدرس نفسه وجها لوجه في الاختبار لشخصيته بالذات كقائد موجه، و معلم تربوي، و بمقتضى ذلك يستطيع أن يقف في الصف على أرضية صلبة تمكنه من تأمين سلطته الرشيدة المؤثرة على عقول طلابه، وحيث يحسن التعامل مع الحالات النفسية للفئات العمرية المختلفة التي يتولى تدريسها، وهو في هذا الدور يؤدي خدمة مشتركة للجامعة و

للمجتمع، فبفضل أعضاء هيئة التدريس فهم يضعون طلابهم على الطريق الصحيحة لبناء مستقبلهم ومستقبل مجتمعهم ككل.[1]

2. كفاءات شخصية:

إن القيام بالعملية التعليمية يتطلب من عضو هيئة التدريس أن يتحلى بسمات ومهارات شخصية معينة، وذلك بأن يكون لديه مرونة و ثقة بالنفس، يتأنى في إصدار الأحكام، بحيث لا يعتمد على الأحكام المسبقة أو غير المبنية على أسس علمية صحيحة، و يمكن تلخيص أهمها فيما يلي[2]:

أ. الرغبة في التعليم:

حيث تعتبر هذه الخاصية من أهم الخصائص، حيث تنعكس هذه الرغبة في اتجاهاته ومواقفه اتجاه قيمة عمله، المادة التي يدرسها، وطلبته وتؤثر في أدائه ودافعيته ونوعية العملية التعليمية.

ب. المهارات الاتصالية:

أي قدرة عضو هيئة التدريس على استخدام الطرق المناسبة لتوصيل المعلومات للطلبة بالشكل الصحيح، بالإضافة إلى الاتصال بكل أفراد العملية التعليمية والمجتمع ككل، كما تتضمن مهارات فرعية منها: اختيار الكلمات المناسبة والمفهومة وانتقاء ألفاظه، النطق السليم، الصوت الواضح، استخدام مختلف مستويات الحوار، عدم إلقاء المحاضرة بمستوى أكاديمي أعلى أو أدنى من مستوى الطلبة...

[1]. مرجع سابق، ص 38.

[2]. محمد محمود الحيلة، مرجع سابق، ص 39-41.

ج. مهارات التخطيط وإدارة الوقت:

يقوم عضو هيئة التدريس بعدة مهام؛ فكل هذه الأعباء تتطلب منه القيام بتخطيط، وتنظيم و إدارة وقته لكي يتسنى له القيام بجميع تلك المهام آخذا بعين الاعتبار الأهمية النسبية لتلك المهام والترتيب الذي يجب انجازها بموجبه حسب الأولوية، وقدرته على انجازها. كما ويجب أن تكون عملية التخطيط مرنة؛ تفسح المجال لإجراء التغييرات كلما دعت الحاجة إلى ذلك.

د. الاستماع للطلبة:

إن الاستماع للطلبة يمكن عضو هيئة التدريس من التعرف إلى أفكار الطلبة عن قرب، ومع أنه نشاط قد يستهلك جزءا لا بأس به من وقت الحصة، إلا أنه ضروري لإظهار ثقة عضو هيئة التدريس بقدرات طلبته، واحترامه لهم و إتاحة الفرصة أمامهم للكشف عن أفكارهم.

هـ. تقبل أفكار الطلبة:

عندما يتقبل عضو هيئة التدريس أفكار الطلبة بغض النظر عن درجة موافقته عليها، فإنه يؤسس بذلك بيئة تخلو من التهديد، وتدعو الطلبة إلى المبادرة وإلى المشاركة، وعدم التردد في التعبير عن أفكارهم و معتقداتهم. ومن المؤكد أن الطالب الذي يتوقع رفض الأستاذ لأفكاره ومعتقداته يفضل الانكفاء على الذات و التوقف عن المشاركة.

و. تنمية ثقة الطلبة بأنفسهم:

تتطور الثقة بالنفس نتيجة للخبرات الشخصية، وعندما تتوافر لدينا الثقة بأنفسنا، فإننا قد ننجح في حل مشكلات قد تتجاوز توقعاتنا، أما عندما تنعدم الثقة، فإننا قد نخفق في معالجة مشكلات بسيطة. وعليه فإن عضو هيئة التدريس مطالب بتوفير فرص لطلبته حتى تنمو ثقتهم بأنفسهم، وتتحسن قدراتهم ومهاراتهم التفكيرية. وحتى يتحقق ذلك لابد أن يختار عضو هيئة التدريس مهمات تفكيرية تنسجم مع مستوى قدرات طلبته، ولاسيما في بداية برنامج تعليم

التفكير. وعندما يظهر الطلبة تحسنا في مهاراتهم التفكيرية، يجب عليه أن يعبر عن تقديره و تثمينه لذلك من أجل تشجيعه على المواصلة.

III. تقويم أداء وترقية أعضاء هيئة التدريس:

يمثل استخدام أساليب ووسائل للتقويم في مجالات الحياة المختلفة أمرا في غاية الأهمية عند كثير من المؤسسات والهيئات المنظمات الحكومية على اختلاف مناهلها ومشاربها وذلك لماله من أثر فعال في تحسين دور هذه المؤسسات وتلك المنظمات، وتسعى كثير من الجامعات ومعاهد التعليم العالي في البلدان المختلفة إلى تطوير أداء أعضاء هيئة التدريس بها وذلك من خلال متابعة وتقويم ممارستهم التدريسية.[1]

ويعد تقويم أداء وترقية أعضاء هيئة التدريس من المجالات التي ينبغي الاهتمام بها لماله من أهمية في تحسين الأداء وتحقيق التطوير المستمر. وتمثل عملية تقويم أداء أعضاء هيئة التدريس إحدى القضايا الهامة في المنظومة التعليمية، وهي على أهميتها واستقطابها لتوجيهات الحديثة في العملية التعليمية في الدول المتقدمة لا تجد القدر الكافي من الاهتمام في الأدبيات العربية التربوية.

وأصبح من مقتضيات التجديد في تنمية أعضاء هيئة التدريس البحث عن صيغ لتقويم أداء أعضاء هيئة التدريس بما يتناسب مع تنوع جونب هذا الأداء، بحيث تتضمن هذه الصيغ تقويم أو قياس مؤشرات كفاءة التدريس والبحث ورعاية الطلاب وخدمة المجتمع ويدخل في ذلك ما أثير حول ضرورة تعديل أو البحث عن صيغ جديدة لترقية أعضاء هيئة التدريس.[2]

ويشدد مكتب الخدمات الأكاديمية بجامعة ولاية كنساس على ضرورة التقويم الفعال لأداء عضو هيئة التدريس، لأن أي خطا في التقويم يسبب مشاكل معنوية بالنسبة للشخص الذي لم

[1]. محمد علي عزت، مرجع سابق، ص 445.

[2]. شبل بدران، جمال الدهشان، التجديد في التعليم الجامعي، دار قباء للطباعة والنشر، 2001، ص 79.

يحظ بالترقية بالإضافة إلى الاعتبارات الأخلاقية والإنسانية الأخرى. وعليه ينبغي أن تقلل الجامعات من أخطاء التقويم إلى أعلى درجة ممكنة.[1]

وإذا كان للجامعة مجموعة من المدخلات والمخرجات، فإن الأساتذة أهم مدخلاتها، فبهم وبنشاطهم تتفاعل المدخلات وتتحقق الأهداف، وهذا يتطلب العناية باختيار الأساتذة وتنميتهم وابتكار الوسائل الأساليب والمناسبة لتقويمهم. حيث ثبت أن انخفاض المستوى التعليمي للطلاب يعود إلى سوء أحوال أعضاء هيئة التدريس وإلى أسلوب تقويم أدائهم لاسيما التقويم لغرض الترقية.[2]

وبالرجوع إلى عدد من التقارير والأدبيات التي كتبت في مجال تقويم أداء أعضاء هيئة التدريس يتبين وجود صعوبات وثغرات في عمليات التقويم وأدواته، فمعظم الجامعات ما تزال تقتصر على تقويم الإنتاج العلمي أو البحثي، وتختلف في الصفات النوعية والكمية التي ينبغي أن تتوفر في هذا الإنتاج والأدوات لمناسبة لقياسه، وعلى الرغم من أن معظم الجامعات تضع تطوير أداء أعضاء هيئة التدريس كهدف أساسي إلا أن غالبة منظمات التقويم والترقية لا تعزز تطوير أداء أعضاء هيئة التدريس بفاعلية. وبمراجعة جهود عدد من الجامعات في المجال المذكور يتبين أن الحاجة ما تزال قائمة لمتابعة تلك الجهود وتطويرها والوصول إلى نموذج لتقويم أداء أعضاء هيئة التدريس تقويما شاملا خاصة وأنه باستعراض المهام التي يزاولها أو ينبغي أن يزاولها أعضاء هيئة التدريس يتبين أنها مهام عديدة تخرج عن نطاق البحث العلمي فقط لتشمل مهام التدريس وخدمة المجتمع و الإدارة....إلخ[3].

ومما سبق يتضح أن هناك إشكاليات حول مضمون التقويم من حيث كم أو أعداد الأبحاث المطلوبة للترقية، وهناك بعض الجامعات بدأت تشير إلى معايير أخرى التي ينبغي

---

[1]. مرجع سابق، 446.

[2]. صبحي عبد الحفيظ فياض، عضو هيئة التدريس الجامعي: إعداده ومسؤولياته ومشكلاته، مركز البحوث التربوية والنفسية، كلية التربية، جامعة أم القرى، مكة المكرمة، 1993، ص 56.

[3]. مرجع سابق، ص 446.

الأخذ بها في التقويم مثل التدريس وخدمة المجتمع... إلخ، والبعض الأخر يهتم بالجانب التدريسي في التقويم. وهناك مجموعة من العوامل التي ينبغي الأخذ بها عند تقويم وترقية أعضاء هيئة التدريس تتمثل فيما يلي[1]:

- أهداف التقويم؛ وتتمثل في الأهداف التي ينبغي أن يتم تقويم وترقية أعضاء هيئة التدريس في ضوئها والمتمثلة في: التنمية المهنية، وتحقيق الأهداف التنموية، والتعرف على واقع الأداء التدريسي والبحثي والمجتمعي، وتحقيق التطور.
- المهام والأدوار؛ وتتمثل فيما ينبغي أن يقوم بها أعضاء هيئة التدريس ويتم تقويمهم في ضوئها، حيث تعددت وتنوعت أدوارها فمنها التدريسية والبحثية، ومهام خاصة بالطلبة، وأخرى بالمجتمع، دون إهمال المهام والأدوار الخاصة بالجامعة والإدارة.
- الصفات الجيدة؛ أو الكفايات التي ينبغي أن يتمتع بها أعضاء هيئة التدريس، حيث تتمثل في الصفات الجيدة ومجوع الإمكانيات والقدرات والمهارات لدى الأستاذ تجعله قادرا على تحقيق أهداف العملية التعليمية والتربوية في أحسن صورة لها.

[1]. نفس المرجع، ص ص 454- 465.

تمهيد:

يعتبر الجانب التطبيقي مرحلة مهمة من مراحل البحث؛ إذ يعتبر الحقل الذي يعطي تفسيرا للمعطيات الميدانية المحصلة بجملة من الأدوات المنهجية، وقد يعطي نتائج مماثلة لتلك التي توصل إليها الباحثون في الموضوع نفسه أو مختلفة عنها تماما، كما تصل هذه المرحلة من الدراسة إلى تحقيق الأهداف الموضوعة واختبار صدق الفرضيات أو نفيها.

كما تمكن هذه المرحلة أيضا الباحث من نسج العلاقات بين الجانب النظري والميداني للدراسة والخروج بنتائج تضعه أمام الحقائق المراد الوصول إليها، وهذا ما سنسعى نحن أيضا إلى تحقيقه في هذا الفصل والذي سنتناول فيه عرض للإجراءات المتبعة من حيث المنهج المستخدم، واختيار العينة، ووصف أداة جمع البيانات المستخدمة في الدراسة وخصائصها السيكومترية، والأساليب الإحصائية المتبعة.

1. المنهج:

يمثل المنهج الكيفية التي يستطيع بها الباحث الوصول إلى إجابات مقنعة لأسئلة دراسته، واختيار فروضها، ولأن اختيار المنهج لا يخضع لحرية الباحث والمفاضلة بين منهج وأخر، بل إن اختياره يرتبط بطبيعة المشكلة البحثية، وأهداف الدراسة.

ولقد اقتضت الضرورة أن نعتمد في بحثنا هذا على المنهج الوصفي لأنه يعتمد على دراسة الظاهرة كما توجد في الواقع ويهتم بوصفها ويعبر عنها تعبيرا كيفيا أو كميا؛ حيث يصف لنا التعبير الكيفي الظاهرة المدروسة والمتمثلة في العنف ويوضح خصائصها، أما التعبير الكمي فيعطينا وصفا رقميا يوضح مقدار هذه الظاهرة أو حجمها، وهذا ما يتلاءم مع موضوع الدراسة والأهداف المتوخاة منها، والإشكالية التي نريد الإجابة عنها.

2. الدراسة الاستطلاعية:

تعتبر المرحلة الاستطلاعية من أهم مراحل البحث العلمي خاصة في العلوم الإنسانية والاجتماعية، حيث أنها المرحلة التي تساعد الباحث على الإحاطة بالموضوع المراد دراسته وتحديد أوضح لإشكالية الدراسة سواء من الناحية النظرية أو التطبيقية، كما تتحدد التقنيات المناسبة للدراسة.

1.2. أهداف الدراسة الاستطلاعية الحالية:

تهدف الدراسة الاستطلاعية الحالية إلى:

- التعرف على ميدان الدراسة ومختلف الظروف التي سيتم إجراء الدراسة في ظلها ومختلف الصعوبات التي يمكن أن تواجه سير الدراسة.
- انتقاء الأدوات التي تنسجم مع الهدف من الدراسة، والتحقق من مدى تلاؤمها مع العينة المستهدفة بالدراسة.
- النظر في فرضيات الدراسة وتحديد صياغتها بشكل جيد وواضح

2.2. مكان وزمان إجراء الدراسة الاستطلاعية:

تم إجراء الدراسة الاستطلاعية بجامعة العربي بن مهيدي بأم البواقي حيث تم النزول إلى ميدان الدراسة في هذه المرحلة من البحث الاستطلاعي في الفترة الممتدة من جانفي إلى غاية مارس 2014

3.2. عينة الدراسة الاستطلاعية:

بما أن دراستنا هذه تتمثل في تفسير ظاهرة العنف في الجامعات من طرف هيئة التدريس فإن المجتمع البحثي الذي أخذت منه عينة البحث هم الأساتذة الجامعيين، حيث تمثلت عينة هذه الدراسة في 20 أستاذ.

4.2. أداة الدراسة الاستطلاعية:

اعتمدنا في دراستنا الاستطلاعية هذه على طريقة المقابلة النصف موجهة حيث اخترنا لهذه الدراسة السؤال التالي:

ما هو تفسيركم لظاهرة العنف في الجامعات الجزائرية خاصة فيما يتعلق بالانتشار الكبير الذي عرفته الظاهرة في السنوات الأخيرة؟

ومن خلال النتائج المتوصل إليها من الدراسة الاستطلاعية بعد تحليل محتوى الإجابات تم تحديد المحاور العامة للاستمارة والتي اعتبرها الأساتذة من أهم العوامل المساهمة في انتشار ظاهرة العنف بين الطلبة في الوسط الجامعي حيث تمثلت مجموع هذه العوامل في العوامل الاجتماعية، العوامل والنفسية، العوامل والأكاديمية، وعامل العلاقات بين الطلبة وهيئة التدريس، وعامل العلاقات في ما بين الطلبة.

3. الدراسة الأساسية:

1.3. حدود الدراسة:

أ. الحدود الزمانية:

تم النزول إلى ميدان الدراسة في هذه المرحلة لتوزيع الاستمارات على عينة بحثنا خلال السنة الجامعية 2015/2014.

ب. الحدود المكانية:

تمت هذه الدراسة في كلية العلوم الإنسانية والاجتماعية، وكلية العلوم الدقيقة وعلوم الطبيعة والحياة بجامعة العربي بن مهيدي بأم البواقي.

2.3. عينة البحث النهائية:

إن مرحلة انتقاء عناصر مجتمع البحث التي ستمثل العينة هي مرحلة مهمة في البحث، حيث تعد إحدى الركائز الأساسية التي يقوم عليها، ولما كان الهدف من دراستنا هذه هو التعرف على أراء الأساتذة أو تفسيرهم لظاهرة العنف في الجامعات فقد تمثلت عينة دراستنا هذه في أساتذة جامعة أم البواقي.

ولتحديد عينة بحثنا النهائية تم الاطلاع على العدد الكلي لأساتذة الجامعة حيث تمثل في 829 أستاذا، وبعد الإطلاع الكليات وعدد الأساتذة في كل منها قرر الطالب الباحث مع الأستاذ المشرف اختيارهم لأساتذة كل من كلية العلوم الإنسانية والاجتماعية وكلية العلوم الدقيقة وعلم الطبيعة والحياة، حتى تتنوع تركيبة الأساتذة، حيث تكونت عينة الدراسة الأساسية النهائية من 146 أستاذ، وهو العدد الإجمالي لأساتذة الكليتين حيث مثلت العنة نسبة 17.61% من المجتمع الكلي للدراسة.

ملاحظة: غير أنه وبعدما توزيع الاستبيان على العينة تم استرجاع 118 استمارة عوضا عن 146، وهذا لعدم رد 28 أستاذا لاستمارتهم ليستقر العدد النهائي للعينة بـ 118 أستاذ.

3.3. خصائص العينة:

الكلية	عدد الأساتذة	%	عدد الاستمارات المسترجعة	%
كلية العلوم الإنسانية والاجتماعية	89	%60.95	72	%61.01
كلية العلوم الدقيقة وعلوم الطبيعة والحياة	57	%39.05	46	%38.99
المجموع	146	%100	118	%100

جدول رقم (01): يبين خصائص العينة حسب التخصصات

4. أدوات الدراسة الأساسية وخصائصها السيكومترية:

1.4. أداة الدراسة:

تعتبر عملية جمع البيانات من المراحل الهامة التي تحتاج إلى عناية خاصة من قبل الباحث، ذلك أن قيمة البحث ونتائجه ترتبط ارتباطا وثيقا بالأداة التي سوف يستخدمها الباحث حتى تمكن من تحقيق أهداف بحثه، وفي بحثنا هذا اعتمدنا على الاستبيان؛ الذي يعد من أدوات البحث العلمي المستعملة بكثرة، كما اعتمدنا في بناء هذا الاستبيان على ما أسفرت عنه نتائج الدراسة الاستطلاعية، بالإضافة إلى القراءات المتعددة للدراسات السابقة، والإطار النظري، وقد اشتمل الاستبيان في صورته النهائية على 48 بندا موزعة على خمسة محاور بالشكل التالي:

- المحور الأول: خاص بالعوامل الاجتماعية ويضم البنود من 1 إلى 11، وهي تعالج الفرضية الجزئية الأولى.
- المحور الثاني: خاص بالعوامل النفسية ويضم البنود من 12 إلى 20، وهي تعالج الفرضية الجزئية الثانية.
- المحور الثالث: خاص بالعوامل الأكاديمية ويضم البنود من 21 إلى 31، وهي تعالج الفرضية الجزئية الثالثة.
- المحور الرابع: خاص بعامل العلاقة بين الطلبة وهيئة التدريس ويضم البنود من 32 إلى 38، وهو يعالج الفرضية الجزئية الرابعة.
- المحور الخامس: خاص بعامل العلاقات بين الطلبة ويضم البنود من 39 إلى 48، وهو يعالج الفرضية الجزئية الخامسة.

وقد تم إدراج ثلاثة بدائل وهي: نعم، إلى حد ما، لا

2.4. الخصائص السيكومترية للاستبيان:

1.2.4. حساب صدق الاستبيان: تم حساب صدق الاستبيان بطريقة صدق المحكمين، والصدق الذاتي.

أ. صدق المحكمين: حيث تم توزيع الاستبيان على مجموعة من المحكمين من جامعتي أم البواقي وباتنة بلغ عددهم 07 أساتذة كلهم أساتذة التعليم العالي، حيث تمحورت ملاحظاتهم كلها في:

- حذف العبارات المكررة.
- حذف العبارات التي لا تقيس.
- تفادي العبارات المركبة.
- إعادة صياغة بعض العبارة لتكون أكثر دقة.

وبعد جمعها قام الطالب الباحث بحذف البنود التي لا تقيس الظاهرة والمكررة، وكذا تعديل العبارات الغير واضحة والمركبة، لنحصل في الأخير على الصورة النهائية للاستبيان المخصص لدراستنا بـ 48 بند.

المحاور	عدد العبارات قبل التحكيم	عدد العبارات بعد التحكيم
العوامل الاجتماعية	17	11
العوامل النفسية	12	09
العوامل الأكاديمية	16	11
عامل العلاقة بين الطلبة وهيئة التدريس	10	07
عامل العلاقات بين الطلبة	13	10
المجموع	68	48

جدول رقم (02): يبين آراء المحكمين على فقرات الاستبيان

ب. صدق الاتساق الداخلي: لمعرفة صدق للاتساق الداخلي لهذه الأداة اعتمدنا على حساب معامل ارتباط بين كل بند ودرجة البعد الذي ينتمي إليه، والجدول التالي يوضح النتائج كالتالي:

رقم البند	معامل الارتباط	رقم البند	معامل الارتباط	رقم البند	معامل الارتباط
1	*0.362	17	**0.516	33	*0.323
2	**0.420	18	*0.392	34	*0.342
3	*0.353	19	*0.351	35	*0.383
4	*0.361	20	**0.534	36	**0.514
5	*0.350	21	**0.427	37	*0.356
6	**0.636	22	**0.423	38	*0.349
7	*0.358	23	**0.411	39	**0.469
8	*0.378	24	**0.424	40	*0.319
9	*0.364	25	*0.356	41	**0.610
10	**0.514	26	*0.342	42	**0.511
11	**0.453	27	*0.351	43	*0.353
12	*0.365	28	*0.359	44	*0.319
13	*0.351	29	*0.369	45	*0.399
14	**0.404	30	*0.378	46	**0.524
15	**0.434	31	**0.463	47	*0.400
16	*0.381	32	*0.320	48	**0.549

*دالة عند مستوى (0.05) **دالة عند مستوى (0.01)

جدول رقم (03): يبين قيم معاملات الارتباط بين درجة كل بند ودرجة المحور الذي ينتمي إليه

يتبين من خلال الجدول أن هناك درجة مقبولة من الاتساق الداخلي لعبارات المقياس المطبق على العينة مما يعني أنه يتمتع بصدق مقبول.

المحاور	معامل الارتباط
العوامل الاجتماعية	0.682**
العوامل النفسية	0.380*
العوامل الأكاديمية	0.601**
عامل العلاقة بين الطلبة وهيئة التدريس	0.633**
عامل العلاقات بين الطلبة	0.417**

*دالة عند مستوى (0.05)

**دالة عند مستوى (0.01)

جدول رقم (04): يبين قيم معاملات الارتباط بين درجة كل محور والدرجة الكلية للأداة

2.2.4. حساب ثبات الاستبيان:

تم حساب ثبات المقياس ككل باستخدام طريقة آلفا كرومباخ، والتجزئة النصفية لكل من سبيرمان براون وجيتمان (GUTTMAN)؛ وقد بلغت قيمة معامل الثبات بطريقة آلفا كرومباخ (0.748)، وبطريقة التجزئة النصفية لسبيرمان براون (0.720)، كما بلغ تجزئته النصفية لجيتمان (0.718) وهو معامل ثبات مقبول.

5. الأساليب الإحصائية:

قصد القيام بالتحليل الإحصائي لفرضيات الدراسة اعتمد الطالب الباحث على النسب المئوية لمعرفة النسبة المئوية كل بديل حسب اختيار أفراد العينة، كما تم الاعتماد على اختبار كاف تربيع **(كا^2)** إذ يعتمد على مقارنة التكرارات المشاهدة أو الملاحظة عن طريق القياس بالتكرارات المتوقعة أو النظرية.[1]

كما اعتمدنا على برنامج الحزمة الإحصائية للعلوم الاجتماعية (SPSS,20.0) في حساب معاملات ثبات وصدق الاستبيان الخاصة بالدراسة.

[1]. عبد الكريم بوحفص، الإحصاء المطبق في العلوم الاجتماعية والإنسانية، ط2، ديوان المطبوعات الجامعية، الجزائر، ص 193.

أولا: عرض النتائج وفق الفرضيات

1.1. المعالجة الإحصائية للفرضية الأولى:

نص الفرضية: **تفسر هيئة التدريس ظاهرة العنف في الجامعة بالعوامل الاجتماعية.**

جدول رقم (05): يوضح نتائج كا^2 ودلالتها الإحصائية للعبارة رقم 01 من الاستبيان للمحور الأول

✓ يفسر الأساتذة ارتباط العنف بالتنشئة الاجتماعية للطالب

البدائل	التكرارات	النسب %	كا^2 المحسوبة	كا^2 الجدولية	درجة الحرية	مستوى الدلالة
نعم	72	%61.01	43.17	5.99	2	0.05
أحيانا	30	%25.42				
لا	16	%13.55				

دلت نتائج الجدول رقم (05) أن قيمة كا^2 المحسوبة دالة إحصائيا؛ وهذا ما يلاحظ من خلال التحليل الإحصائي لهذا الجدول أن كا^2 المحسوبة والتي تساوي (43.17) أكبر من كا^2 الجدولية وبدرجة حرية (02) ومستوى الدلالة (0.05) معنى ذالك أنها دالة عند هذا المستوى، ولقد جاءت الدلالة لصالح الاختيار "نعم" حيث أن 61.01% من الأساتذة يفسرون إرتباط العنف بالتنشئة الاجتماعية للطالب، في حين أن 25.42% من الأساتذة يرون ذلك أحيانا، أما 13.55% عبروا عنها بلا.

جدول رقم (06): يوضح نتائج كا^2 ودلالتها الإحصائية للعبارة رقم 02 من الاستبيان للمحور الأول

✓ انتشار ثقافة العنف في المجتمع تجعل الطالب يمارس العنف

البدائل	التكرارات	النسب %	كا^2 المحسوبة	كا^2 الجدولية	درجة الحرية	مستوى الدلالة
نعم	88	%74.57	92.8	5.99	2	0.05
أحيانا	22	%18.64				
لا	08	%6.77				

دلت نتائج الجدول رقم (06) أن قيمة كا^2 المحسوبة دالة إحصائيا؛ وهذا ما يلاحظ من خلال التحليل الإحصائي لهذا الجدول أن كا^2 المحسوبة والتي تساوي (92.8) أكبر من كا^2 الجدولية وبدرجة حرية (02) ومستوى الدلالة (0.05) معنى ذالك أنها دالة عند هذا المستوى، ولقد جاءت الدلالة لصالح الاختيار "نعم" حيث أن 74.57% من الأساتذة يرون أن انتشار ثقافة العنف في المجتمع تجعل الطالب يمارس العنف.

جدول رقم (07): يوضح نتائج كا^2 ودلالتها الإحصائية للعبارة رقم 03 من الاستبيان للمحور الأول

✓ افتقاد الثقة مع أفراد المجتمع تجعل الطالب أقرب لممارسة العنف

البدائل	التكرارات	النسب %	كا^2 المحسوبة	كا^2 الجدولية	درجة الحرية	مستوى الدلالة
نعم	55	%46.61	16.35	5.99	2	0.05
أحيانا	43	%36.44				
لا	20	%16.94				

دلت نتائج الجدول رقم (07) أن قيمة كا^2 المحسوبة دالة إحصائيا؛ وهذا ما يلاحظ من خلال التحليل الإحصائي لهذا الجدول أن كا^2 المحسوبة والتي تساوي (16.35) أكبر من كا^2 الجدولية وبدرجة حرية (02) ومستوى الدلالة (0.05) معنى ذالك أنها دالة عند هذا المستوى، ولقد جاءت الدلالة لصالح الاختيار "نعم" حيث أن 46.61% من الأساتذة يرون أن افتقاد الثقة مع أفراد المجتمع تجعل الطالب أقرب لممارسة العنف، في حين أن 36.44% يرون ذلك أحيانا، أما 16.94% عبروا عنها بلا.

جدول رقم (08): يوضح نتائج كا^2 ودلالتها الإحصائية للعبارة رقم 04 من الاستبيان للمحور الأول

✓ بعض الأنماط التربوية الأسرية تشجع على العنف

البدائل	التكرارات	النسب %	كا^2 المحسوبة	كا^2 الجدولية	درجة الحرية	مستوى الدلالة
نعم	51	%43.22	19.02	5.99	2	0.05
أحيانا	50	%42.37				
لا	17	%14.40				

دلت نتائج الجدول رقم (08) أن قيمة كا^2 المحسوبة دالة إحصائيا؛ وهذا ما يلاحظ من خلال التحليل الإحصائي لهذا الجدول أن كا^2 المحسوبة والتي تساوي (19.02) أكبر من كا^2 الجدولية وبدرجة حرية (02) ومستوى الدلالة (0.05) معنى ذالك أنها دالة عند هذا المستوى، ولقد جاءت الدلالة لصالح الاختيار "نعم" حيث أن 43.22% من الأساتذة يرون أن بعض الأنماط التربوية الأسرية تشجع على العنف، في حين أن 42.37% يرون ذلك أحيانا، أما 14.40% عبروا عنها بلا.

جدول رقم (09): يوضح نتائج كا^2 ودلالتها الإحصائية للعبارة رقم 05 من الاستبيان للمحور الأول

✓ النزعة العشائرية بين بعض الطلبة تعد سببا لممارسة العنف

البدائل	التكرارات	النسب %	كا^2 المحسوبة	كا^2 الجدولية	درجة الحرية	مستوى الدلالة
نعم	73	%61.86	48.82	5.99	2	0.05
أحيانا	33	%27.96				
لا	12	%10.16				

دلت نتائج الجدول رقم (09) أن قيمة كا^2 المحسوبة دالة إحصائيا؛ وهذا ما يلاحظ من خلال التحليل الإحصائي لهذا الجدول أن كا^2 المحسوبة والتي تساوي (48.82) أكبر من كا^2 الجدولية وبدرجة حرية (02) ومستوى الدلالة (0.05) معنى ذالك أنها دالة عند هذا المستوى، ولقد جاءت الدلالة بالأغلبية لصالح الاختيار "نعم" حيث أن 61.86% من الأساتذة يرون أن النزعة العشائرية بين بعض الطلبة تعد سببا لممارسة العنف.

جدول رقم (10): يوضح نتائج كا^2 ودلالتها الإحصائية للعبارة رقم 06 من الاستبيان للمحور الأول

✓ تناول بعض الطلبة للمخدرات يجعلهم يمارسون العنف

البدائل	التكرارات	النسب %	كا^2 المحسوبة	كا^2 الجدولية	درجة الحرية	مستوى الدلالة
نعم	57	%48.30	31.22	5.99	2	0.05
أحيانا	11	%9.32				
لا	50	%42.37				

دلت نتائج الجدول رقم (10) أن قيمة كا^2 المحسوبة دالة إحصائيا؛ وهذا ما يلاحظ من خلال التحليل الإحصائي لهذا الجدول أن كا^2 المحسوبة والتي تساوي (31.22) أكبر من كا^2 الجدولية وبدرجة حرية (02) ومستوى الدلالة (0.05) معنى ذالك أنها دالة عند هذا المستوى، ولقد جاءت الدلالة لصالح الاختيار "نعم" حيث أن 48.30% من الأساتذة يرون أن تعاطي بعض الطلبة للمخدرات يجعلهم يمارسون العنف، في حين أن 42.37% منهم يرون عكس ذلك أي أن إجاباتهم كانت بلا، أما 9.32% عبروا عنها بأحيانا.

جدول رقم (11): يوضح نتائج كا^2 ودلالتها الإحصائية للعبارة رقم 07 من الاستبيان للمحور الأول

✓ الاختلاف في الانتماء السياسي بين الطلبة يؤدي إلى العنف

البدائل	التكرارات	النسب %	كا^2 المحسوبة	كا^2 الجدولية	درجة الحرية	مستوى الدلالة
نعم	54	%45.76	15.52	5.99	2	0.05
أحيانا	44	%37.28				
لا	20	%16.94				

دلت نتائج الجدول رقم (11) أن قيمة كا^2 المحسوبة دالة إحصائيا؛ وهذا ما يلاحظ من خلال التحليل الإحصائي لهذا الجدول أن كا^2 المحسوبة والتي تساوي (15.52) أكبر من كا^2 الجدولية وبدرجة حرية (02) ومستوى الدلالة (0.05) معنى ذالك أنها دالة عند هذا المستوى، ولقد جاءت الدلالة لصالح الاختيار "نعم" حيث أن 45.76% من الأساتذة يرون أن الاختلاف في الانتماء السياسي بين الطلبة يؤدي إلى العنف، في حين أن 37.28% يرون ذلك أحيانا، أما 16.94% من الأساتذة عبروا عنها بلا.

جدول رقم (12): يوضح نتائج كا^2 ودلالتها الإحصائية للعبارة رقم 08 من الاستبيان للمحور الأول

✓ نقص القدرة على بناء العلاقات الاجتماعية بين الطلبة سبب للعنف

البدائل	التكرارات	النسب %	كا^2 المحسوبة	كا^2 الجدولية	درجة الحرية	مستوى الدلالة
نعم	56	%47.45	16.74	5.99	2	0.05
أحيانا	42	%35.59				
لا	20	%16.94				

دلت نتائج الجدول رقم (12) أن قيمة كا^2 المحسوبة دالة إحصائيا؛ وهذا ما يلاحظ من خلال التحليل الإحصائي لهذا الجدول أن كا^2 المحسوبة والتي تساوي (16.74) أكبر من كا^2 الجدولية وبدرجة حرية (02) ومستوى الدلالة (0.05) معنى ذالك أنها دالة عند هذا المستوى، ولقد جاءت الدلالة لصالح الاختيار "نعم" حيث أن 47.45% من الأساتذة يفسرون نقص القدرة على بناء العلاقات الاجتماعية بين الطلبة سبب للعنف، في حين أن 35.59% يرون ذلك أحيانا، أما 16.94% من الأساتذة عبروا عنها بلا.

جدول رقم (13): يوضح نتائج كا^2 ودلالتها الإحصائية للعبارة رقم 09 من الاستبيان للمحور الأول

✓ الاعتقاد المتمثل في السيطرة على الجماعة بين الطلبة يؤدي إلى العنف

البدائل	التكرارات	النسب %	كا^2 المحسوبة	كا^2 الجدولية	درجة الحرية	مستوى الدلالة
نعم	52	%44.06	11.20	5.99	2	0.05
أحيانا	43	%36.44				
لا	23	%19.49				

دلت نتائج الجدول رقم (13) أن قيمة كا^2 المحسوبة دالة إحصائيا؛ وهذا ما يلاحظ من خلال التحليل الإحصائي لهذا الجدول أن كا^2 المحسوبة والتي تساوي (11.20) أكبر من كا^2 الجدولية وبدرجة حرية (02) ومستوى الدلالة (0.05) معنى ذالك أنها دالة عند هذا المستوى، ولقد جاءت الدلالة لصالح الاختيار "نعم" حيث أن 44.06% من الأساتذة يرون أن الاعتقاد المتمثل في السيطرة على الجماعة بين الطلبة يؤدي إلى العنف، في حين أن 36.44% يرون ذلك أحيانا، أما 19.49% من الأساتذة عبروا عنها بلا.

جدول رقم (14): يوضح نتائج كا^2 ودلالتها الإحصائية للعبارة رقم 10 من الاستبيان للمحور الأول

✓كثيرا ما تحدث أعمال العنف بين الطلبة سببها العلاقة مع الجنس الأخر داخل الجامعة

البدائل	التكرارات	النسب %	كا^2 المحسوبة	كا^2 الجدولية	درجة الحرية	مستوى الدلالة
نعم	49	%41.52	3.86	5.99	2	0.05
أحيانا	37	%31.35				
لا	32	%27.11				

دلت نتائج الجدول رقم (14) أن قيمة كا^2 المحسوبة غير دالة إحصائيا؛ وهذا ما يلاحظ من خلال التحليل الإحصائي لهذا الجدول أن كا^2 المحسوبة والتي تساوي (3.86) أقل من كا^2 الجدولية وبدرجة حرية (02) ومستوى الدلالة (0.05) معنى ذالك أنها غير دالة عند هذا المستوى، حيث أن 41.52% من الأساتذة أجابوا على هذه العبارة بنعم في حين أن 31.35% منهم عبروا عنها بأحيانا، أما 27.11% منهم قالوا لا.

جدول رقم (15): يوضح نتائج كا^2 ودلالتها الإحصائية للعبارة رقم 11 من الاستبيان للمحور الأول

✓ ارتباط العنف بتأثر الطالب بما تقدمه وسائل الإعلام المحلية والعالمية

البدائل	التكرارات	النسب %	كا^2 المحسوبة	كا^2 الجدولية	درجة الحرية	مستوى الدلالة
نعم	66	%55.93	29.59	5.99	2	0.05
أحيانا	33	%27.96				
لا	19	%16.10				

دلت نتائج الجدول رقم (15) أن قيمة كا^2 المحسوبة دالة إحصائيا؛ وهذا ما يلاحظ من خلال التحليل الإحصائي لهذا الجدول أن كا^2 المحسوبة والتي تساوي (29.59) أكبر من كا^2 الجدولية وبدرجة حرية (02) ومستوى الدلالة (0.05) معنى ذالك أنها دالة عند هذا المستوى، ولقد جاءت الدلالة لصالح الاختيار "نعم" بالأغلبية حيث أن 55.93% من الأساتذة يرون أن العنف عند الطلبة مرتبط بما تقدمه وسائل الإعلام المحلية والعالمية.

2.1. المعالجة الإحصائية للفرضية الثانية:

نص الفرضية: **تفسر هيئة التدريس ظاهرة العنف في الجامعة بالعوامل النفسية.**

جدول رقم (16): يوضح نتائج كا^2 ودلالتها الإحصائية للعبارة رقم 12 من الاستبيان للمحور الثاني

✓ تعد الاضطرابات النفسية والعاطفية سبب لممارسة العنف

البدائل	التكرارات	النسب %	كا^2 المحسوبة	كا^2 الجدولية	درجة الحرية	مستوى الدلالة
نعم	61	%51.69	48.41	5.99	2	0.05
أحيانا	53	%44.91				
لا	4	%3.38				

دلت نتائج الجدول رقم (16) أن قيمة كا^2 المحسوبة دالة إحصائيا؛ وهذا ما يلاحظ من خلال التحليل الإحصائي لهذا الجدول أن كا^2 المحسوبة والتي تساوي (48.41) أكبر من كا^2 الجدولية وبدرجة حرية (02) ومستوى الدلالة (0.05) معنى ذالك أنها دالة عند هذا المستوى، ولقد جاءت الدلالة لصالح الاختيار "نعم" حيث أن 51.69% من الأساتذة يفسرون أن الاضطرابات النفسية والعاطفية سبب لممارسة العنف، في حين أن 44.91% من الأساتذة يرون ذلك أحيانا، أما 3.38% فقط عبروا عنها بلا.

جدول رقم (17): يوضح نتائج كا^2 ودلالتها الإحصائية للعبارة رقم 13 من الاستبيان للمحور الثاني

✓ يعتبر الشعور بالكبت والحرمان سبب للعنف

البدائل	التكرارات	النسب %	كا^2 المحسوبة	كا^2 الجدولية	درجة الحرية	مستوى الدلالة
نعم	57	%48.30	25.73	5.99	2	0.05
أحيانا	47	%39.83				
لا	14	%11.86				

دلت نتائج الجدول رقم (17) أن قيمة كا^2 المحسوبة دالة إحصائيا؛ وهذا ما يلاحظ من خلال التحليل الإحصائي لهذا الجدول أن كا^2 المحسوبة والتي تساوي (25.73) أكبر من كا^2 الجدولية وبدرجة حرية (02) ومستوى الدلالة (0.05) معنى ذالك أنها دالة عند هذا المستوى، ولقد جاءت الدلالة لصالح الاختيار "نعم" حيث أن 48.30% من الأساتذة يفسرون أن الشعور بالكبت والحرمان يعتبر سبب للعنف، في حين أن 11.86% منهم يرون عكس ذلك، في حين 39.83% يرون ذلك أحيانا.

جدول رقم (18): يوضح نتائج كا^2 ودلالتها الإحصائية للعبارة رقم 14 من الاستبيان للمحور الثاني

✓حب الظهور أمام الآخرين يؤدي بالطالب للممارسة العنف

البدائل	التكرارات	النسب %	كا^2 المحسوبة	كا^2 الجدولية	درجة الحرية	مستوى الدلالة
نعم	78	%66.10	73.58	5.99	2	0.05
أحيانا	38	%32.20				
لا	02	%1.69				

دلت نتائج الجدول رقم (18) أن قيمة كا^2 المحسوبة دالة إحصائيا؛ وهذا ما يلاحظ من خلال التحليل الإحصائي لهذا الجدول أن كا^2 المحسوبة والتي تساوي (73.58) أكبر من كا^2 الجدولية وبدرجة حرية (02) ومستوى الدلالة (0.05) معنى ذالك أنها دالة عند هذا المستوى، ولقد جاءت الدلالة لصالح الاختيار "نعم" حيث أن 66.10% من الأساتذة يفسرون حب الظهور أمام الآخرين من الأسباب التي تؤدي بالطالب للممارسة العنف، في حين أن 32.20% يرون ذلك أحيانا، أما 1.69% فقط عبروا عنها بلا.

جدول رقم (19): يوضح نتائج كا^2 ودلالتها الإحصائية للعبارة رقم 15 من الاستبيان للمحور الثاني

✓ الشعور بالوحدة والانعزال يؤدي بالطالب للممارسة العنف

البدائل	التكرارات	النسب %	كا^2 المحسوبة	كا^2 الجدولية	درجة الحرية	مستوى الدلالة
نعم	56	%47.45	10.63	5.99	2	0.05
أحيانا	32	%27.11				
لا	30	%25.42				

دلت نتائج الجدول رقم (19) أن قيمة كا^2 المحسوبة دالة إحصائيا؛ وهذا ما يلاحظ من خلال التحليل الإحصائي لهذا الجدول أن كا^2 المحسوبة والتي تساوي (10.63) أكبر من كا^2 الجدولية وبدرجة حرية (02) ومستوى الدلالة (0.05) معنى ذالك أنها دالة عند هذا المستوى، ولقد جاءت الدلالة لصالح الاختيار "نعم" حيث أن 47.45% من الأساتذة يرون أن الشعور بالوحدة والانعزال يؤدي بالطالب إلى ممارسة العنف، في حين أن 27.11% يرون ذلك أحيانا، أما 25.42% عبروا عنها بلا.

جدول رقم (20): يوضح نتائج كا^2 ودلالتها الإحصائية للعبارة رقم 16 من الاستبيان للمحور الثاني

✓ تعتبر الضغوطات النفسية التي يعاني منها الطلبة سبب للعنف

البدائل	التكرارات	النسب %	كا^2 المحسوبة	كا^2 الجدولية	درجة الحرية	مستوى الدلالة
نعم	59	%50	16.27	5.99	2	0.05
أحيانا	35	%29.66				
لا	24	%20.33				

دلت نتائج الجدول رقم (20) أن قيمة كا^2 المحسوبة دالة إحصائيا؛ وهذا ما يلاحظ من خلال التحليل الإحصائي لهذا الجدول أن كا^2 المحسوبة والتي تساوي (16.27) أكبر من كا^2 الجدولية وبدرجة حرية (02) ومستوى الدلالة (0.05) معنى ذالك أنها دالة عند هذا المستوى، ولقد جاءت الدلالة بالأغلبية لصالح الاختيار "نعم" حيث أن 50% من الأساتذة يفسرون الضغوطات النفسية التي يعاني منها الطلبة سببها للعنف.

جدول رقم (21): يوضح نتائج كا^2 ودلالتها الإحصائية للعبارة رقم 17 من الاستبيان للمحور الثاني

✓ الخوف من المستقبل من الأسباب المؤدية العنف

البدائل	التكرارات	النسب %	كا^2 المحسوبة	كا^2 الجدولية	درجة الحرية	مستوى الدلالة
نعم	65	%55.08	25.43	5.99	2	0.05
أحيانا	29	%24.57				
لا	24	%20.33				

دلت نتائج الجدول رقم (21) أن قيمة كا^2 المحسوبة دالة إحصائيا؛ وهذا ما يلاحظ من خلال التحليل الإحصائي لهذا الجدول أن كا^2 المحسوبة والتي تساوي (1.53) أكبر من كا^2 الجدولية وبدرجة حرية (02) ومستوى الدلالة (0.05) معنى ذالك أنها دالة عند هذا المستوى، ولقد جاءت الدلالة بالأغلبية لصالح الاختيار "نعم" حيث أن 55.08% من الأساتذة يرون أن الخوف من المستقبل من الأسباب المؤدية العنف، في حين أن 24.57% منهم يرون ذلك أحيانا، أما 20.33% عبروا عنها بلا.

جدول رقم (22): يوضح نتائج كا^2 ودلالتها الإحصائية للعبارة رقم 18 من الاستبيان للمحور الثاني

✓ ارتباط العنف بشعور الطالب بعدم الاستقلالية

البدائل	التكرارات	النسب %	كا^2 المحسوبة	كا^2 الجدولية	درجة الحرية	مستوى الدلالة
نعم	41	%34.74	17.5	5.99	2	0.05
أحيانا	57	%48.30				
لا	16	%16.94				

دلت نتائج الجدول رقم (22) أن قيمة كا^2 المحسوبة دالة إحصائيا؛ وهذا ما يلاحظ من خلال التحليل الإحصائي لهذا الجدول أن كا^2 المحسوبة والتي تساوي (17.5) أكبر من كا^2 الجدولية وبدرجة حرية (02) ومستوى الدلالة (0.05) معنى ذالك أنها دالة عند هذا المستوى، ولقد جاءت الدلالة لصالح الاختيار "أحيانا" حيث أن 48.30% من الأساتذة يرون أن ارتباط العنف بشعور الطالب بعدم الاستقلالية، في حين أن 34.74% يرون أن شعور الطالب بعدم الاستقلالية سببا للعنف، أما 16.94% من الأساتذة عبروا عنها بلا.

جدول رقم (23): يوضح نتائج كا^2 ودلالتها الإحصائية للعبارة رقم 19 من الاستبيان للمحور الثاني

✓شعور الطالب بعدم الحصول على حقوقه المختلفة يجعله يمارس العنف

البدائل	التكرارات	النسب %	كا^2 المحسوبة	كا^2 الجدولية	درجة الحرية	مستوى الدلالة
نعم	68	%57.62	47.8	5.99	2	0.05
أحيانا	43	%36.44				
لا	07	%5.93				

دلت نتائج الجدول رقم (23) أن قيمة كا^2 المحسوبة دالة إحصائيا؛ وهذا ما يلاحظ من خلال التحليل الإحصائي لهذا الجدول أن كا^2 المحسوبة والتي تساوي (47.8) أكبر من كا^2 الجدولية وبدرجة حرية (02) ومستوى الدلالة (0.05) معنى ذالك أنها دالة عند هذا المستوى، ولقد جاءت الدلالة لصالح الاختيار "نعم" حيث أن 57.62% من الأساتذة يرون أن شعور الطالب بعدم الحصول على حقوقه المختلفة يجعله يمارس العنف، في حين أن 36.44% يرون ذلك أحيانا، أما 5.93% من الأساتذة فقط عبروا عنها بلا.

جدول رقم (24): يوضح نتائج كا^2 ودلالتها الإحصائية للعبارة رقم 20 من الاستبيان للمحور الثاني

✓ عدم الرضا عن صورة الذات وما تخلفه من توتر تجعل الطالب يمارس العنف

البدائل	التكرارات	النسب %	كا^2 المحسوبة	كا^2 الجدولية	درجة الحرية	مستوى الدلالة
نعم	58	%49.15	20.6	5.99	2	0.05
أحيانا	42	%35.95				
لا	18	%15.25				

دلت نتائج الجدول رقم (24) أن قيمة كا^2 المحسوبة دالة إحصائيا؛ وهذا ما يلاحظ من خلال التحليل الإحصائي لهذا الجدول أن كا^2 المحسوبة والتي تساوي (20.6) أكبر من كا^2 الجدولية وبدرجة حرية (02) ومستوى الدلالة (0.05) معنى ذالك أنها دالة عند هذا المستوى، ولقد جاءت الدلالة لصالح الاختيار "نعم" حيث أن 49.15% من الأساتذة يرون أن عدم رضا الطالب عن صورة الذات وما تخلفه من توتر تجعله يمارس العنف، في حين أن 35.95% منهم يرون ذلك أحيانا، أما 15.25% فقط من الأساتذة عبروا عنها بلا.

3.1. المعالجة الإحصائية للفرضية الثالثة:

نص الفرضية: **تفسر هيئة التدريس ظاهرة العنف في الجامعة بالعوامل الأكاديمية.**

جدول رقم (25): يوضح نتائج كا^2 ودلالتها الإحصائية للعبارة رقم 21 من الاستبيان للمحور الثالث

✓ ارتباط العنف بضعف التشريعات المتعلقة بالمجالس التأديبية كونها غير رادعة

البدائل	التكرارات	النسب %	كا^2 المحسوبة	كا^2 الجدولية	درجة الحرية	مستوى الدلالة
نعم	61	%51.69	20.75	5.99	2	0.05
أحيانا	36	%30.50				
لا	21	%17.79				

دلت نتائج الجدول رقم (25) أن قيمة كا^2 المحسوبة دالة إحصائيا؛ وهذا ما يلاحظ من خلال التحليل الإحصائي لهذا الجدول أن كا^2 المحسوبة والتي تساوي (20.75) أكبر من كا^2 الجدولية وبدرجة حرية (02) ومستوى الدلالة (0.05) معنى ذالك أنها دالة عند هذا المستوى، ولقد جاءت الدلالة لصالح الاختيار "نعم" حيث أن 51.69% من الأساتذة يرون أن العنف مرتبط بضعف التشريعات المتعلقة بالمجالس التأديبية كونها غير رادعة ، في حين أن 30.50% من الأساتذة يرون ذلك أحيانا، أما 17.79% فقط عبروا عنها بلا.

جدول رقم (26): يوضح نتائج كا^2 ودلالتها الإحصائية للعبارة رقم 22 من الاستبيان للمحور الثالث

✓ المفاضلة بين الطلبة في المثول أمام المجلس التأديبي من الأسباب المؤدية للعنف

البدائل	التكرارات	النسب %	كا^2 المحسوبة	كا^2 الجدولية	درجة الحرية	مستوى الدلالة
نعم	57	%48.30	27.46	5.99	2	0.05
أحيانا	48	%40.67				
لا	13	%11.01				

دلت نتائج الجدول رقم (26) أن قيمة كا^2 المحسوبة دالة إحصائيا؛ وهذا ما يلاحظ من خلال التحليل الإحصائي لهذا الجدول أن كا^2 المحسوبة والتي تساوي (27.46) أكبر من كا^2 الجدولية وبدرجة حرية (02) ومستوى الدلالة (0.05) معنى ذالك أنها دالة عند هذا المستوى، ولقد جاءت الدلالة لصالح الاختيار "نعم" حيث أن 48.30% من الأساتذة يرون أن المفاضلة بين الطلبة في المثول أمام المجلس التأديبي من الأسباب المؤدية للعنف، في حين نجد أن 40.67% من قالوا أحيانا.

جدول رقم (27): يوضح نتائج كا^2 ودلالتها الإحصائية للعبارة رقم 23 من الاستبيان للمحور الثالث

✓ يفسر الأساتذة ظاهرة العنف بنقص الأنشطة العلمية في الجامعة

البدائل	التكرارات	النسب %	كا^2 المحسوبة	كا^2 الجدولية	درجة الحرية	مستوى الدلالة
نعم	67	%56.77	29.29	5.99	2	0.05
أحيانا	24	%20.33				
لا	27	%22.88				

دلت نتائج الجدول رقم (27) أن قيمة كا^2 المحسوبة دالة إحصائيا؛ وهذا ما يلاحظ من خلال التحليل الإحصائي لهذا الجدول أن كا^2 المحسوبة والتي تساوي (29.29) أكبر من كا^2 الجدولية وبدرجة حرية (02) ومستوى الدلالة (0.05) معنى ذالك أنها دالة عند هذا المستوى، ولقد جاءت الدلالة لصالح الاختيار "نعم" حيث أن 56.77% من الأساتذة يرون أن نقص الأنشطة العلمية في الجامعة من الأسباب المؤدية إلى انتشار ظاهرة العنف بين الطلبة.

جدول رقم (28): يوضح نتائج كا^2 ودلالتها الإحصائية للعبارة رقم 24 من الاستبيان للمحور الثالث

✓ يفسر الأساتذة التوجيه نحو التخصص الذي لا يراعي رغبة الطالب يؤدي به إلى ممارسة العنف

البدائل	التكرارات	النسب %	كا^2 المحسوبة	كا^2 الجدولية	درجة الحرية	مستوى الدلالة
نعم	66	%55.93	27.57	5.99	2	0.05
أحيانا	23	%19.49				
لا	29	%24.57				

دلت نتائج الجدول رقم (28) أن قيمة كا^2 المحسوبة دالة إحصائيا؛ وهذا ما يلاحظ من خلال التحليل الإحصائي لهذا الجدول أن كا^2 المحسوبة والتي تساوي (27.57) أكبر من كا^2 الجدولية وبدرجة حرية (02) ومستوى الدلالة (0.05) معنى ذالك أنها دالة عند هذا المستوى، ولقد جاءت الدلالة لصالح الاختيار "نعم" حيث أن 55.93% من الأساتذة يرون أن التوجيه نحو التخصص الذي لا يراعي رغبة الطالب يؤدي به إلى ممارسة العنف.

جدول رقم (29): يوضح نتائج كا^2 ودلالتها الإحصائية للعبارة رقم 25 من الاستبيان للمحور الثالث

✓ يفسر الأساتذة ارتباط العنف بإغفال المناهج الدراسية لقضية العنف داخل الجامعة

البدائل	التكرارات	النسب %	كا^2 المحسوبة	كا^2 الجدولية	درجة الحرية	مستوى الدلالة
نعم	73	%61.86	43.54	5.99	2	0.05
أحيانا	25	%21.18				
لا	20	%16.94				

دلت نتائج الجدول رقم (29) أن قيمة كا^2 المحسوبة دالة إحصائيا؛ وهذا ما يلاحظ من خلال التحليل الإحصائي لهذا الجدول أن كا^2 المحسوبة والتي تساوي (43.54) أكبر من كا^2 الجدولية وبدرجة حرية (02) ومستوى الدلالة (0.05) معنى ذالك أنها دالة عند هذا المستوى، ولقد جاءت الدلالة بالأغلبية لصالح الاختيار "نعم" حيث أن 61.86% من الأساتذة يرون ارتباط العنف بإغفال المناهج الدراسية لقضية العنف داخل الجامعة.

جدول رقم (30): يوضح نتائج كا^2 ودلالتها الإحصائية للعبارة رقم 26 من الاستبيان للمحور الثالث

✓ اكتظاظ القاعات في الجامعة من الأسباب المؤدية للعنف

البدائل	التكرارات	النسب %	كا^2 المحسوبة	كا^2 الجدولية	درجة الحرية	مستوى الدلالة
نعم	58	%49.15	27.97	5.99	2	0.05
أحيانا	47	%39.83				
لا	13	%11.01				

دلت نتائج الجدول رقم (30) أن قيمة كا^2 المحسوبة دالة إحصائيا؛ وهذا ما يلاحظ من خلال التحليل الإحصائي لهذا الجدول أن كا^2 المحسوبة والتي تساوي (27.97) أكبر من كا^2 الجدولية وبدرجة حرية (02) ومستوى الدلالة (0.05) معنى ذالك أنها دالة عند هذا المستوى، ولقد جاءت الدلالة لصالح الاختيار "نعم" حيث أن 49.15% من الأساتذة يرون أن اكتظاظ القاعات في الجامعة من الأسباب المؤدية للعنف، في حين أن 39.83% عبروا عنها بأحيانا، أما 11.01% منهم إجاباتهم كانت بلا.

جدول رقم (31): يوضح نتائج كا^2 ودلالتها الإحصائية للعبارة رقم 27 من الاستبيان للمحور الثالث

✓ عدم توفر قاعات للمطالعة والانترنت

البدائل	التكرارات	النسب %	كا^2 المحسوبة	كا^2 الجدولية	درجة الحرية	مستوى الدلالة
نعم	32	%27.11	2.85	5.99	2	0.05
أحيانا	47	%39.83				
لا	39	%33.05				

دلت نتائج الجدول رقم (31) أن قيمة كا^2 المحسوبة غير دالة إحصائيا؛ وهذا ما يلاحظ من خلال التحليل الإحصائي لهذا الجدول أن كا^2 المحسوبة والتي تساوي (2.85) أقل من كا^2 الجدولية وبدرجة حرية (02) ومستوى الدلالة (0.05) معنى ذالك أنها غير دالة عند هذا المستوى، حيث أن 27.11% فقط من الأساتذة يرون أن عدم توفر قاعات للمطالعة والانترنت من الأسباب المؤدية إلى العنف، في حين أن 39.83% يرون ذلك أحيانا، أما 33.05% من الأساتذة عبروا عنها بلا.

جدول رقم (32): يوضح نتائج كا^2 ودلالتها الإحصائية للعبارة رقم 28 من الاستبيان للمحور الثالث

✓ نقص الملتقيات والأيام الدراسية حول ظاهرة العنف

البدائل	التكرارات	النسب %	كا^2 المحسوبة	كا^2 الجدولية	درجة الحرية	مستوى الدلالة
نعم	50	%42.37	15.76	5.99	2	0.05
أحيانا	49	%41.52				
لا	19	%16.10				

دلت نتائج الجدول رقم (32) أن قيمة كا^2 المحسوبة دالة إحصائيا؛ وهذا ما يلاحظ من خلال التحليل الإحصائي لهذا الجدول أن كا^2 المحسوبة والتي تساوي (15.76) أكبر من كا^2 الجدولية وبدرجة حرية (02) ومستوى الدلالة (0.05) معنى ذالك أنها دالة عند هذا المستوى، ولقد جاءت الدلالة لصالح الاختيار "نعم" حيث أن 42.37% من الأساتذة يرون أن نقص الملتقيات والأيام الدراسية حول ظاهرة العنف من الأسباب المؤدية للعنف، في حين أن 41.52% يرون ذلك أحيانا، أما 16.10% من الأساتذة عبروا عنها بلا.

جدول رقم (33): يوضح نتائج كا^2 ودلالتها الإحصائية للعبارة رقم 29 من الاستبيان للمحور الثالث

✓ التأخر في الإعلان عن النتائج

البدائل	التكرارات	النسب %	كا^2 المحسوبة	كا^2 الجدولية	درجة الحرية	مستوى الدلالة
نعم	57	%48.30	15.56	5.99	2	0.05
أحيانا	39	%33.05				
لا	22	%18.64				

دلت نتائج الجدول رقم (33) أن قيمة كا^2 المحسوبة دالة إحصائيا؛ وهذا ما يلاحظ من خلال التحليل الإحصائي لهذا الجدول أن كا^2 المحسوبة والتي تساوي (15.56) أكبر من كا^2 الجدولية وبدرجة حرية (02) ومستوى الدلالة (0.05) معنى ذالك أنها دالة عند هذا المستوى، ولقد جاءت الدلالة لصالح الاختيار "نعم" حيث أن 48.30% من الأساتذة يرون أن التأخر في الإعلان عن النتائج من الأسباب المؤدية إلى العنف، في حين أن 33.05% يرون ذلك أحيانا، أما 18.64% من الأساتذة عبروا عنها بلا.

جدول رقم (34): يوضح نتائج كا^2 ودلالتها الإحصائية للعبارة رقم 30 من الاستبيان للمحور الثالث

✓ عدم تقديم الإجابات النموذجية للامتحانات

البدائل	التكرارات	النسب %	كا^2 المحسوبة	كا^2 الجدولية	درجة الحرية	مستوى الدلالة
نعم	51	%43.22	13.13	5.99	2	0.05
أحيانا	46	%38.98				
لا	21	%17.79				

دلت نتائج الجدول رقم (34) أن قيمة كا^2 المحسوبة دالة إحصائيا؛ وهذا ما يلاحظ من خلال التحليل الإحصائي لهذا الجدول أن كا^2 المحسوبة والتي تساوي (13.13) أكبر من كا^2 الجدولية وبدرجة حرية (02) ومستوى الدلالة (0.05) معنى ذالك أنها دالة عند هذا المستوى، ولقد جاءت الدلالة لصالح الاختيار "نعم" حيث أن 43.22% من الأساتذة يرون أن عدم تقديم الإجابات النموذجية للامتحانات من الأسباب المؤدية للعنف، في حين أن 38.98% منهم عبروا عنها بأحيانا، أما 17.79% منهم قالوا لا.

جدول رقم (35): يوضح نتائج كا^2 ودلالتها الإحصائية للعبارة رقم 31 من الاستبيان للمحور الثالث

✓ عدم تنفيذ الانشغالات البيداغوجية التي تطرح في اللجان البيداغوجية

البدائل	التكرارات	النسب %	كا^2 المحسوبة	كا^2 الجدولية	درجة الحرية	مستوى الدلالة
نعم	42	%35.59	14.96	5.99	2	0.05
أحيانا	55	%46.61				
لا	21	%17.79				

دلت نتائج الجدول رقم (35) أن قيمة كا^2 المحسوبة دالة إحصائيا؛ وهذا ما يلاحظ من خلال التحليل الإحصائي لهذا الجدول أن كا^2 المحسوبة والتي تساوي (14.96) أكبر من كا^2 الجدولية وبدرجة حرية (02) ومستوى الدلالة (0.05) معنى ذالك أنها دالة عند هذا المستوى، ولقد جاءت الدلالة لصالح الاختيار "أحيانا" حيث أن 46.61% من الأساتذة يرون أن عدم تنفيذ الانشغالات البيداغوجية التي تطرح في اللجان البيداغوجية قد يكون أحيانا من الأسباب المؤدية إلى العنف في حين أن 35.59% منهم اعتبروه سببا من الأسباب المؤدية للعنف، على عكس 17.79% منهم قالوا لا.

4.1. المعالجة الإحصائية للفرضية الرابعة:

نص الفرضية: **تفسر هيئة التدريس ظاهرة العنف في الجامعة بعامل العلاقة بين الطلبة وهيئة التدريس.**

جدول رقم (36): يوضح نتائج كا^2 ودلالتها الإحصائية للعبارة رقم 32 من الاستبيان للمحور الرابع

✓ ارتباط العنف باستخدام بعض الأستاذة لألفاظ وحركات تستفز مشاعر الطلبة

البدائل	التكرارات	النسب %	كا^2 المحسوبة	كا^2 الجدولية	درجة الحرية	مستوى الدلالة
نعم	50	%42.37	11.65	5.99	2	0.05
أحيانا	22	%18.64				
لا	46	%38.98				

دلت نتائج الجدول رقم (36) أن قيمة كا^2 المحسوبة دالة إحصائيا؛ وهذا ما يلاحظ من خلال التحليل الإحصائي لهذا الجدول أن كا^2 المحسوبة والتي تساوي (11.65) أكبر من كا^2 الجدولية وبدرجة حرية (02) ومستوى الدلالة (0.05) معنى ذالك أنها دالة عند هذا المستوى، ولقد جاءت الدلالة لصالح الاختيار "نعم" بنسبة 42.37% من الأساتذة يرون أن العنف مرتبط باستخدام بعض الأستاذة لألفاظ وحركات تستفز مشاعر الطلبة، أما 38.98% عبروا عنها بلا، في حين أن 18.64% منهم عبروا عنها بأحيانا.

جدول رقم (37): يوضح نتائج كا^2 ودلالتها الإحصائية للعبارة رقم 33 من الاستبيان للمحور الرابع

✓ عدم اهتمام بعض الأستاذة بأخذ الحضور والغياب واتخاذ الإجراء اللازم اتجاه ذلك

البدائل	التكرارات	النسب %	كا^2 المحسوبة	كا^2 الجدولية	درجة الحرية	مستوى الدلالة
نعم	58	%49.15	18.37	5.99	2	0.05
أحيانا	20	%16.94				
لا	40	%33.89				

دلت نتائج الجدول رقم (37) أن قيمة كا^2 المحسوبة دالة إحصائيا؛ وهذا ما يلاحظ من خلال التحليل الإحصائي لهذا الجدول أن كا^2 المحسوبة والتي تساوي (18.37) أكبر من كا^2 الجدولية وبدرجة حرية (02) ومستوى الدلالة (0.05) معنى ذالك أنها دالة عند هذا المستوى، ولقد جاءت الدلالة لصالح الاختيار "نعم" حيث أن 49.15% من الأساتذة يرون أن عدم اهتمام بعض الأستاذة بأخذ الحضور والغياب واتخاذ الإجراء اللازم اتجاه ذلك سبب للعنف، في حين أن 16.94% فقط عبروا عنها بأحيانا، و33.89% بلا.

جدول رقم (38): يوضح نتائج كا^2 ودلالتها الإحصائية للعبارة رقم 34 من الاستبيان للمحور الرابع

✓تحيز بعض الأستاذة عند التعامل مع الطلبة ولصالح بعضهم

البدائل	التكرارات	النسب %	كا^2 المحسوبة	كا^2 الجدولية	درجة الحرية	مستوى الدلالة
نعم	58	%49.15	20.6	5.99	2	0.05
أحيانا	42	%35.59				
لا	18	%15.25				

دلت نتائج الجدول رقم (38) أن قيمة كا^2 المحسوبة دالة إحصائيا؛ وهذا ما يلاحظ من خلال التحليل الإحصائي لهذا الجدول أن كا^2 المحسوبة والتي تساوي (20.60) أكبر من كا^2 الجدولية وبدرجة حرية (02) ومستوى الدلالة (0.05) معنى ذالك أنها دالة عند هذا المستوى، ولقد جاءت الدلالة لصالح الاختيار "نعم" حيث أن 49.15% من الأساتذة يرون تحيز بعض الأستاذة عند التعامل مع الطلبة ولصالح بعضهم من الأسباب المؤدية إلى العنف، في حين أن 35.59% اعتبروه أحيانا، و15.25% أجابوا بلا.

جدول رقم (39): يوضح نتائج كا^2 ودلالتها الإحصائية للعبارة رقم 35 من الاستبيان للمحور الرابع

✓ممارسة بعض الأستاذة للاستعلاء وإشعار الطالب بالدونية والتجاهل

البدائل	التكرارات	النسب %	كا^2 المحسوبة	كا^2 الجدولية	درجة الحرية	مستوى الدلالة
نعم	32	%27.11	12	5.99	2	0.05
أحيانا	57	%48.30				
لا	29	%24.57				

دلت نتائج الجدول رقم (39) أن قيمة كا^2 المحسوبة دالة إحصائيا؛ وهذا ما يلاحظ من خلال التحليل الإحصائي لهذا الجدول أن كا^2 المحسوبة والتي تساوي (12) أكبر من كا^2 الجدولية وبدرجة حرية (02) ومستوى الدلالة (0.05) معنى ذالك أنها دالة عند هذا المستوى، ولقد جاءت الدلالة لصالح الاختيار "أحيانا" بنسبة 48.30%، في حين أن 27.11% فقط من الأساتذة يرون أن ممارسة بعض الأستاذة للاستعلاء وإشعار الطالب بالدونية والتجاهل يؤدي به إلى ممارسة العنف.

جدول رقم (40): يوضح نتائج كا^2 ودلالتها الإحصائية للعبارة رقم 36 من الاستبيان للمحور الرابع

✓ شيوع المحسوبية بين أوساط بعض الأستاذة

البدائل	التكرارات	النسب %	كا^2 المحسوبة	كا^2 الجدولية	درجة الحرية	مستوى الدلالة
نعم	52	%44.06	14.71	5.99	2	0.05
أحيانا	46	%38.98				
لا	20	%16.94				

دلت نتائج الجدول رقم (40) أن قيمة كا^2 المحسوبة دالة إحصائيا؛ وهذا ما يلاحظ من خلال التحليل الإحصائي لهذا الجدول أن كا^2 المحسوبة والتي تساوي (14.71) أكبر من كا^2 الجدولية وبدرجة حرية (02) ومستوى الدلالة (0.05) معنى ذالك أنها دالة عند هذا المستوى، ولقد جاءت الدلالة لصالح الاختيار "نعم" حيث أن 44.06% من الأساتذة يرون العنف مرتبط بشيوع المحسوبية بين أوساط بعض الأستاذة، في حين أن 38.98% عبروا عن ذلك بأحيانا، و16.94% فقط قالوا لا.

جدول رقم (41): يوضح نتائج كا^2 ودلالتها الإحصائية للعبارة رقم 37 من الاستبيان للمحور الرابع

✓ إهمال بعض الأستاذة لدورهم كقدوة للطالب

البدائل	التكرارات	النسب %	كا^2 المحسوبة	كا^2 الجدولية	درجة الحرية	مستوى الدلالة
نعم	69	%58.47	41.5	5.99	2	0.05
أحيانا	37	%31.35				
لا	12	%10.16				

دلت نتائج الجدول رقم (41) أن قيمة كا^2 المحسوبة دالة إحصائيا؛ وهذا ما يلاحظ من خلال التحليل الإحصائي لهذا الجدول أن كا^2 المحسوبة والتي تساوي (40.5) أكبر من كا^2 الجدولية وبدرجة حرية (02) ومستوى الدلالة (0.05) معنى ذالك أنها دالة عند هذا المستوى، ولقد جاءت الدلالة لصالح الاختيار "نعم" حيث أن 58.47% من الأساتذة يرون أن إهمال بعض الأستاذة لدورهم كقدوة للطالب من الأسباب المؤدية للعنف، في حين أن 31.35% عبروا عنها بأحيانا، أما 10.16% منهم كانت إجاباتهم بلا.

جدول رقم (42): يوضح نتائج كا^2 ودلالتها الإحصائية للعبارة رقم 38 من الاستبيان للمحور الرابع

✓ ارتباط العنف بالتهديد بالترسيب وإنقاص الدرجات من طرف بعض الأساتذة

البدائل	التكرارات	النسب %	كا^2 المحسوبة	كا^2 الجدولية	درجة الحرية	مستوى الدلالة
نعم	50	%42.37	14.3	5.99	2	0.05
أحيانا	48	%40.67				
لا	20	%16.94				

دلت نتائج الجدول رقم (42) أن قيمة كا^2 المحسوبة دالة إحصائيا؛ وهذا ما يلاحظ من خلال التحليل الإحصائي لهذا الجدول أن كا^2 المحسوبة والتي تساوي (14.3) أكبر من كا^2 الجدولية وبدرجة حرية (02) ومستوى الدلالة (0.05) معنى ذالك أنها دالة عند هذا المستوى، ولقد جاءت الدلالة لصالح الاختيار "نعم" حيث أن 42.37% من الأساتذة يرون ارتباط العنف بالتهديد بالترسيب وإنقاص الدرجات من طرف بعض الأساتذة، في حين أن 40.67% يرون ذلك أحيانا، أما 16.94% من الأساتذة عبروا عنها بلا.

5.1. المعالجة الإحصائية للفرضية الخامسة:

نص الفرضية: **تفسر هيئة التدريس ظاهرة العنف في الجامعة بعامل العلاقات بين الطلبة.**

جدول رقم (43): يوضح نتائج كا^2 ودلالتها الإحصائية للعبارة رقم 39 من الاستبيان للمحور الخامس

✓ يفسر الأساتذة ارتباط العنف بمسايرة الطلبة الذين يفتقدون للبعد الأخلاقي

البدائل	التكرارات	النسب %	كا^2 المحسوبة	كا^2 الجدولية	درجة الحرية	مستوى الدلالة
نعم	78	%66.10	71.7	5.99	2	0.05
أحيانا	37	%31.35				
لا	03	%2.54				

دلت نتائج الجدول رقم (43) أن قيمة كا^2 المحسوبة دالة إحصائيا؛ وهذا ما يلاحظ من خلال التحليل الإحصائي لهذا الجدول أن كا^2 المحسوبة والتي تساوي (71.7) أكبر من كا^2 الجدولية وبدرجة حرية (02) ومستوى الدلالة (0.05) معنى ذالك أنها دالة عند هذا المستوى، ولقد جاءت الدلالة بالأغلبية لصالح الاختيار "نعم" حيث أن 66.10% من الأساتذة يرون أن العنف مرتبط بمسايرة الطلبة الذين يفتقدون للبعد الأخلاقي، في حين أن 2.54% فقط من الأساتذة عبروا عنها بلا.

جدول رقم (44): يوضح نتائج كا^2 ودلالتها الإحصائية للعبارة رقم 40 من الاستبيان للمحور الخامس

✓ يمارس الطالب العنف لإظهار السيطرة وجذب الانتباه

البدائل	التكرارات	النسب %	كا^2 المحسوبة	كا^2 الجدولية	درجة الحرية	مستوى الدلالة
نعم	60	%50.84	21.36	5.99	2	0.05
أحيانا	39	%33.05				
لا	19	%16.10				

دلت نتائج الجدول رقم (44) أن قيمة كا^2 المحسوبة دالة إحصائيا؛ وهذا ما يلاحظ من خلال التحليل الإحصائي لهذا الجدول أن كا^2 المحسوبة والتي تساوي (21.36) أكبر من كا^2 الجدولية وبدرجة حرية (02) ومستوى الدلالة (0.05) معنى ذالك أنها دالة عند هذا المستوى، ولقد جاءت الدلالة لصالح الاختيار "نعم" حيث أن 50.84% من الأساتذة يرون أن الطالب يمارس العنف لإظهار السيطرة وجذب الانتباه، في حين أن 16.10% فقط عبروا عنها بلا.

جدول رقم (45): يوضح نتائج كا^2 ودلالتها الإحصائية للعبارة رقم 41 من الاستبيان للمحور الخامس

✓ الشعور بالرفض من طرف جماعة الطلبة تجعل الطالب يمارس العنف

البدائل	التكرارات	النسب %	كا^2 المحسوبة	كا^2 الجدولية	درجة الحرية	مستوى الدلالة
نعم	59	%50	19.33	5.99	2	0.05
أحيانا	39	%33.05				
لا	20	%16.64				

دلت نتائج الجدول رقم (45) أن قيمة كا^2 المحسوبة دالة إحصائيا؛ وهذا ما يلاحظ من خلال التحليل الإحصائي لهذا الجدول أن كا^2 المحسوبة والتي تساوي (19.33) أكبر من كا^2 الجدولية وبدرجة حرية (02) ومستوى الدلالة (0.05) معنى ذالك أنها دالة عند هذا المستوى، ولقد جاءت الدلالة لصالح الاختيار "نعم" حيث أن 50% من الأساتذة يرون أن شعور الطالب بالرفض من طرف جماعة الطلبة تجعله يمارس العنف، في حين أن 16.64% فقط عبروا عنها بلا.

جدول رقم (46): يوضح نتائج كا^2 ودلالتها الإحصائية للعبارة رقم 42 من الاستبيان للمحور الخامس

✓ ارتباط العنف بالغيرة بين الطلبة

البدائل	التكرارات	النسب %	كا^2 المحسوبة	كا^2 الجدولية	درجة الحرية	مستوى الدلالة
نعم	57	%48.30	14.75	5.99	2	0.05
أحيانا	38	%32.20				
لا	23	%19.49				

دلت نتائج الجدول رقم (46) أن قيمة كا^2 المحسوبة دالة إحصائيا؛ وهذا ما يلاحظ من خلال التحليل الإحصائي لهذا الجدول أن كا^2 المحسوبة والتي تساوي (14.75) أكبر من كا^2 الجدولية وبدرجة حرية (02) ومستوى الدلالة (0.05) معنى ذالك أنها دالة عند هذا المستوى، ولقد جاءت الدلالة لصالح الاختيار "نعم" حيث أن 48.30% من الأساتذة يرون أن العنف مرتبط بالغيرة بين الطلبة، في حين أن 32.20% عبروا عنها بأحيانا، أما 19.49% منهم كانت إجاباتهم بلا.

جدول رقم (47): يوضح نتائج كا^2 ودلالتها الإحصائية للعبارة رقم 43 من الاستبيان للمحور الخامس

✓ التحيز لأبناء القبيلة أو العائلة يؤدي بالطالب لممارسة العنف

البدائل	التكرارات	النسب %	كا^2 المحسوبة	كا^2 الجدولية	درجة الحرية	مستوى الدلالة
نعم	80	%67.79	69.21	5.99	2	0.05
أحيانا	30	%25.42				
لا	08	%6.77				

دلت نتائج الجدول رقم (47) أن قيمة كا^2 المحسوبة دالة إحصائيا؛ وهذا ما يلاحظ من خلال التحليل الإحصائي لهذا الجدول أن كا^2 المحسوبة والتي تساوي (69.21) أكبر من كا^2 الجدولية وبدرجة حرية (02) ومستوى الدلالة (0.05) معنى ذالك أنها دالة عند هذا المستوى، ولقد جاءت الدلالة بالأغلبية لصالح الاختيار "نعم" حيث أن 67.79% من الأساتذة يرون تحيز بعض الطلبة لأبناء القبيلة أو العائلة يؤدي بهم إلى ممارسة العنف.

جدول رقم (48): يوضح نتائج كا^2 ودلالتها الإحصائية للعبارة رقم 44 من الاستبيان للمحور الخامس

✓ضعف لغة الحوار بين الطلبة سبب للعنف

البدائل	التكرارات	النسب %	كا^2 المحسوبة	كا^2 الجدولية	درجة الحرية	مستوى الدلالة
نعم	84	%71.18	86.66	5.99	2	0.05
أحيانا	24	%20.33				
لا	05	%4.23				

دلت نتائج الجدول رقم (48) أن قيمة كا^2 المحسوبة دالة إحصائيا؛ وهذا ما يلاحظ من خلال التحليل الإحصائي لهذا الجدول أن كا^2 المحسوبة والتي تساوي (86.66) أكبر من كا^2 الجدولية وبدرجة حرية (02) ومستوى الدلالة (0.05) معنى ذالك أنها دالة عند هذا المستوى، ولقد جاءت الدلالة بالأغلبية لصالح الاختيار "نعم" حيث أن 71.18% من الأساتذة يرون أن ضعف لغة الحوار بين الطلبة سبب للعنف، في حين أن 20.33% عبروا عنها بأحيانا، أما 4.23% منهم إجاباتهم كانت بلا.

جدول رقم (49): يوضح نتائج كا^2 ودلالتها الإحصائية للعبارة رقم 45 من الاستبيان للمحور الخامس

✓ سرعة الغضب في التعامل بين الطلبة يؤدي لممارسة العنف

البدائل	التكرارات	النسب %	كا^2 المحسوبة	كا^2 الجدولية	درجة الحرية	مستوى الدلالة
نعم	91	%77.11	104.66	5.99	2	0.05
أحيانا	21	%17.79				
لا	06	%5.08				

دلت نتائج الجدول رقم (49) أن قيمة كا^2 المحسوبة دالة إحصائيا؛ وهذا ما يلاحظ من خلال التحليل الإحصائي لهذا الجدول أن كا^2 المحسوبة والتي تساوي (104.66) أكبر من كا^2 الجدولية وبدرجة حرية (02) ومستوى الدلالة (0.05) معنى ذالك أنها دالة عند هذا المستوى، ولقد جاءت الدلالة بالأغلبية لصالح الاختيار "نعم" حيث أن 104.66% من الأساتذة يرون أن سرعة الغضب في التعامل بين الطلبة يؤدي لممارسة العنف، في حين أن 17.79% عبروا عنها بأحيانا، أما 5.08% منهم إجاباتهم كانت بلا.

جدول رقم (50): يوضح نتائج كا^2 ودلالتها الإحصائية للعبارة رقم 46 من الاستبيان للمحور الخامس

✓ ارتباط العنف بمحاولة الطالبة لفت نظر الجنس الآخر

البدائل	التكرارات	النسب %	كا^2 المحسوبة	كا^2 الجدولية	درجة الحرية	مستوى الدلالة
نعم	62	%52.54	36.06	5.99	2	0.05
أحيانا	46	%38.98				
لا	10	%8.74				

دلت نتائج الجدول رقم (50) أن قيمة كا^2 المحسوبة دالة إحصائيا؛ وهذا ما يلاحظ من خلال التحليل الإحصائي لهذا الجدول أن كا^2 المحسوبة والتي تساوي (36.06) أكبر من كا^2 الجدولية وبدرجة حرية (02) ومستوى الدلالة (0.05) معنى ذالك أنها دالة عند هذا المستوى، ولقد جاءت الدلالة لصالح الاختيار "نعم" حيث أن 52.54% من الأساتذة يرون أن العنف مرتبط بمحاولة الطالبة لفت نظر الجنس الآخر، في حين أن 38.98% يرون ذلك أحيانا، أما 8.74% من الأساتذة عبروا عنها بلا.

جدول رقم (51): يوضح نتائج كا^2 ودلالتها الإحصائية للعبارة رقم 47 من الاستبيان للمحور الخامس

✓ عدم تقبل نقد الآخرين يؤدي بالطالب لممارسة العنف

البدائل	التكرارات	النسب %	كا^2 المحسوبة	كا^2 الجدولية	درجة الحرية	مستوى الدلالة
نعم	68	%57.62	41.27	5.99	2	0.05
أحيانا	39	%33.05				
لا	11	%9.32				

دلت نتائج الجدول رقم (51) أن قيمة كا^2 المحسوبة دالة إحصائيا؛ وهذا ما يلاحظ من خلال التحليل الإحصائي لهذا الجدول أن كا^2 المحسوبة والتي تساوي (41.27) أكبر من كا^2 الجدولية وبدرجة حرية (02) ومستوى الدلالة (0.05) معنى ذالك أنها دالة عند هذا المستوى، ولقد جاءت الدلالة لصالح الاختيار "نعم" حيث أن 57.62% من الأساتذة يرون أن عدم تقبل بعض الطلبة لنقد الآخرين يؤدي بهم إلى ممارسة العنف، في حين أن 33.05% يرون ذلك أحيانا، أما 9.32% من الأساتذة عبروا عنها بلا.

جدول رقم (52): يوضح نتائج كا^2 ودلالتها الإحصائية للعبارة رقم 48 من الاستبيان للمحور الخامس

✓ ارتباط العنف بشعور الطالب بعدم احترام الآخرين له

البدائل	التكرارات	النسب %	كا^2 المحسوبة	كا^2 الجدولية	درجة الحرية	مستوى الدلالة
نعم	63	%53.38	21.67	5.99	2	0.05
أحيانا	30	%25.42				
لا	25	%21.18				

دلت نتائج الجدول رقم (52) أن قيمة كا^2 المحسوبة دالة إحصائيا؛ وهذا ما يلاحظ من خلال التحليل الإحصائي لهذا الجدول أن كا^2 المحسوبة والتي تساوي (21.67) أكبر من كا^2 الجدولية وبدرجة حرية (02) ومستوى الدلالة (0.05) معنى ذالك أنها دالة عند هذا المستوى، ولقد جاءت الدلالة لصالح الاختيار "نعم" حيث أن 53.83% من الأساتذة يرون أن العنف مرتبط بشعور الطالب بعدم احترام الآخرين له، في حين أن 25.42% منهم عبروا عنها بأحيانا، أما 21.18% منهم قالوا لا.

مناقشة وتفسير نتائج الفرضية الأولى:

تنص الفرضية على أنه **تفسر هيئة التدريس ظاهرة العنف في الجامعة بالعوامل الاجتماعية**؛ ومن خلال المعالجة الإحصائية للبنود المحور الأول من استمارة بحثنا والخاصة بالعوامل الاجتماعية توصلنا إلى التأكد من صحة الفرضية الأولى؛ حيث أظهرت نتائج الدراسة أن درجات تقدير أعضاء هيئة التدريس للعوامل الاجتماعية التي تسهم في العنف الجامعي جاءت كلها دالة لصالح الاختيار "نعم" في كل العبارات وبنسب مرتفعة تراوحت كلها بين (41.52% و 74.57%).

فلقد أرجع الأساتذة أسباب انتشار العنف في الجامعات إلى العديد من العوامل الاجتماعية وهو ما اتفقت فيه دراستنا هذه مع دراسة Klark (2002)؛ حيث تبين أن من أهم الأسباب المؤدية لممارسة للعنف هو التنشئة الاجتماعية للطالب، وهو ما أكدته دراسة الخطاطبة (2007)، حيث تُعتبر التنشئة الاجتماعية من أهم العوامل التي تساهم في انتشار ثقافة العنف في المجتمع، الذي أصبح في هذه الآونة الأخيرة هو السلوك المنتشر في مجتمعنا وفي جميع الميادين وبين مختلف الأعمار، كما فسر أيضا الأساتذة أسباب انتشار العنف في هذا العامل بالنزعة العشائرية والتفاخر بالانتساب للعشائر بين الطلبة والتي تمثل ثقافتهم وتعكس بدورها ثقافة المجتمع، ويفسر ذلك طبيعة المجتمع الجزائري الذي يفتخر بسيادة نظام العشيرة أو النسب، غير أن هذا النظام منبوذ دينيا واجتماعيا، لا سيما في ظل سيادة بعض المفاهيم المغلوطة تجاه العشائر، فكم من أحداث عنف وفوضي عارمة حدثت من أفراد العشيرة بسبب الثأر، أو ثأر لفتاة العشيرة أساء إليها أحد الطلبة، وكثيرا ما يكون سبب العنف الطلابي في الجامعات يعود إلى طلب الحماية من بقية أعضاء العشيرة التي ينتمي إليها للرد على بعض تصرفات وسلوكات لا تعجبه من طلبة آخرين، وهو ما نسمع به تقريبا كل عام في الأحياء الجامعية أو داخل الحرم الجامعي عبر جامعات القطر مما يستدعي تدخل قوات مكافحة الشغب، وهذا ما تتفق فيه دراستنا مع مجموعة من الدراسات التي خلصت في نتائجها

إلى أن من أسباب انتشار العنف في الجامعات هو التعصب العشائري منها دراسة جلال كايد والأشقر (2009)، وكذا دراسة الطوالبة (2013)، والحسينات والجبالي (2010).

كما فسر الأساتذة أن بعضا من الأنماط التربوية التي تنتهجها الأسرة على أنها تشجع الطالب على ممارسة العنف نتيجة للدور الذي تلعبه في تشكيل سلوكياته وقيمه باعتبارها من أهم مؤسسات التنشئة الاجتماعية ومن الجماعات الأولية التي ينتمي إليها ولها التأثير المباشر في تكوين شخصيته وقيمه وأفكاره، كما تعتبر الأسرة من أهم النُظم الاجتماعية في حياة الإنسان وهي أقدم هذه النُظم وأولها، حيث تشكل هذه الأخيرة المصدر الأول لقيم الطالب الخلقية وقيمه الخلقية وتصرفاته السلوكية، لذلك فالأسرة التي تنعدم فيها القيم الأخلاقية والقدوة الحسنة تصبح في حد ذاتها بيئة مناسبة لظهور السلوكات السلبية كالانحراف والتشرد والعنف، التي تنعكس سلبا على المجتمع.

كما أظهرت نتائج الدراسة ارتباط العنف بتأثر الطالب بما تقدمه وسائل الإعلام المحلية والعالمية وذلك بنشر ثقافة العنف عن طريق التقليد من خلال ما يشاهد عبر هذه الوسائل الإعلامية من مسلسلات وأفلام عنيفة لا أخلاقية تهدد النسق القيمي للطلبة بتناقلها فيما بينهم، ويرجع ذلك للأثر الفعال والسريع للرسالة الإعلامية المطبوعة والمسموعة والمرئية، وهو ما تتفق فيه دراستنا مع دراسة منيب وسليمان (2007) ودراسة عبد الله سالم العازمي وآخرون (2011).

أما فيما يخص تفسير الأساتذة لظاهرة العنف بتناول بعض الطلبة للمخدرات فقد جاءت نسبة الأساتذة المعبرين عنها بنعم 48.30% فبرغم من اعتبارها أي المخدرات سببا من الأسباب المؤدية للعنف لانتشارها في الآونة الأخيرة وبين جميع الفئات سواء من ناحية العمر أو الجنس، وفي كل المستويات فكذلك الطالب الجامعي لم يسلم من هذه الآفة، حيث أصبحت متداولة فيما بينهم، إلا أن 42.37% من الأساتذة عبروا عنها بلا ويمكن تفسير ذلك بتحفظ هؤلاء الأساتذة لقداسة الحرم الجامعي على أن يكون مكانا لتعاطي هذه المادة.

ومن خلال ما سبق التوصل إليه من نتائج وتحليلها على ضوء الدراسات السابقة، والجانب النظري من الدراسة نستنتج أن الفرضية الأولى لهذه الدراسة قد تحققت إذ يمكننا أن نفسر أسباب انتشار العنف في الجامعات الجزائرية حسب رأى هيئة التدريس بالعوامل الاجتماعية.

مناقشة وتفسير نتائج الفرضية الثانية:

تنص الفرضية على أنه **تفسر هيئة التدريس ظاهرة العنف في الجامعة بالعوامل النفسية؛** ومن خلال المعالجة الإحصائية تبين تحقق هذه الفرضية حيث فسرت أيضا هيئة التدريس أسباب انتشار أو ممارسة الطلبة للعنف في الجامعات بالعوامل النفسية وهو ما تتفق فيه دراستنا مع نتائج دراسة كل من فاطمة زين العابدين (2011)، ومنبيب وسليمان (2007) حيث احتلت العوامل النفسية المرتبة الأولى من الدوافع المسببة للعنف في نتائج دراستهم.

فالعوامل النفسية لا تقل أهمية عن العوامل الاجتماعية إن لم نقل أن هناك علاقة بين العاملين فكل منهما يؤثر في الأخر، وقد فسرت هيئة التدريس أسباب انتشار العنف في الجامعات كما هو مبين في استمارة بحثنا بأن الاضطرابات النفسية والعاطفية سبب من الأسباب التي تؤدي بالطالب لممارسة العنف وهو ما تتفق فيه نتائج هذه الدراسة مع نتائج الدراسة التي قام بها Romito (2007) حول علاقة العنف بمستوى الصحة النفسية لدي عينة من طلبة الجامعات الايطالية، حيث أشارت نتائج الدراسة إلى وجود العيد من الأعراض المرضية لدى بعض الطلبة، كالاكتئاب ونوبات الذعر والوساوس القهرية ومحاولات الانتحار... لها علاقة بممارستهم للعنف في الوسط الجامعي.

كما اعتبروا أن الشعور الطالب بالكبت والحرمان من الأسباب التي تدفع به لممارسة العنف؛ وذلك نتيجة عدم توفير الفرص المناسبة للتعبير والحوار وقبول الرأي الأخر والتنفيس عن المشاعر والانفعالات، مما يؤدي إلى تنفيس هذا الكبت عبر القوة والعنف وإيذاء الآخرين وهو ما تتفق فيه نتائج دراستنا مع نتائج دراسة الحوامدة (2005) التي أشارت إلى أن عوامل

العنف الطلابي في الجامعات الأردنية هو شعور الطالب بالكبت وإهمال بناء الشخصية والتركيز على الجوانب الأكاديمية، كما يعتبر انشغال الطلبة وخوفهم من المستقبل سببا يدفع بهم للممارسة بعض السلوكات العنيفة خاصة في هذه المرحلة العمرية إذ يأمل أي طالب انه وبعد تخرجه من الجامعة وحصوله على الشهادة المطلوبة سيباشر حياته المهنية وما قد رسمه وخطط له خلال مرحلته الجامعية، غير أنه ونتيجة للأوضاع الاقتصادية والاجتماعية التي تعيشها البلاد وبالخصوص في هذه الآونة الأخيرة وما ينتظره من صعوبات ومعوقات تحول دون تحقيق ما يصبو له أي طالب جامعي تجعله يشعر بالخوف على مستقبله الغامض مما تشكل عنده حالة نفسية تجعل الطالب يعيش في دائرة من القلق والتوتر والإحباط تظهر في شكل مجموعة من الاضطرابات والسلوكات التي تأثر بالسلب على المحيط الذي يعيش فيه وبالخصوص الوسط الجامعي وهذا ما تتفق فيه دراستنا مع نتائج دراسة البشري (2004) الذي يرى أن الخوف والقلق من المستقبل من الأسباب التي تدفع بالإنسان إلى اللامبالاة وممارسة العنف.

كما فسروا أن حب الظهور أمام الآخرين من الأسباب المؤدية إلى العنف وهذا ما وجدناه في استجابات عينة بحثنا بنسبة 66.10% إذ يعتبر من العوامل النفسية خصوصا وأن هناك من الفئات الاجتماعية في مجتمعنا تقدر السلوك العنيف وتعتبره معيارا للرجولة والهيمنة، وهو ما تتفق فيه نتائج دراستنا مع دراسة السمري (2000) التي أكد فيها على أن الطلاب يتجهون للعنف ليظهروا بصورة رجولية خاصة أمام البنات ليفوزوا بإعجابهن، وهذا ما أكدته أيضا دراسة Dorothy (1994) التي أكد فيها أن من بين العوامل المسببة للعنف في الجامعات الأمريكية هو الرغبة في إظهار الذات بمظهر السيطرة والقوة. كما اعتبر الشعور بالوحدة والانعزال من الأسباب التي تؤدي إلى ممارسة العنف حيث أن انفصال الطالب عن المجتمع الذي يعيش فيه يؤدي إلى انقطاع التواصل بينه وبين بقية الطلبة واتخاذ موقف سلبي وبالتالي يميل إلى العنف كرد فعل على بعض المواقف وهو ما تتفق فيه مع دراسة منيب وسليمان (2007).

كما أظهرت نتائج الدراسة أن من أسباب ممارسة بعض الطلبة للعنف عدم رضاهم عن صورة الذات، وذلك عن طريق الصورة الكلية التي يكونها الطالب عن ذاته والتقليل في تقدير الذات، فإحساس الطالب بالدونية والنقص يكون لديه ردود أفعال وسلوكات عنيفة تجاه أي موقف يمكن أن يتعرض له، فالعنف هنا يعوض للطالب الإحساس بالنقص والدونية فهو عبارة عن وسيلة لدفاع عن نفسه.

مناقشة وتفسير نتائج الفرضية الثالثة:

تنص الفرضية على أنه **تفسر هيئة التدريس ظاهرة العنف في الجامعة بالعوامل الأكاديمية؛** ومن خلال المعالجة الإحصائية تبين تحقق هذه الفرضية حيث فسرت أيضا هيئة التدريس أنه من بين أسباب انتشار أو ممارسة الطلبة للعنف في الجامعات يرجع للعوامل الأكاديمية، وهو ما تتفق فيه دراستنا مع دراسة الطاهر بلعيور (2012) بجامعة جيجل التي خلصت إلى أن هذه العوامل تلعب دورا محوريا في دفع الطالب لممارسة العنف داخل الجامعة.

كما أظهرت دراستنا هذه أن أبرز المشكلات التي تعود لأسباب أكاديمية تتعلق بإدارة الجامعة وسياسات القبول والتوجيه نحو التخصص الذي لا يراعي رغبة الطالب بل يعتمد على النتائج المتحصل عليها في الامتحانات، وكذا ضعف التشريعات المتعلقة بنظام بالمجالس التأديبية في تشجع الطلبة على ممارسة العنف كونها غير رادعة، وهو ما اتفقت فيه نتائج دراستنا مع دراسة الطوالبة (2012) التي تبين في نتائجها أن من أهم أسباب انتشار ظاهرة العنف في جامعة اليرموك هو الإجراءات غير الرادعة في تطبيق الأنظمة والقوانين المرتبطة بمرتكبي أعمال العنف في الجامعة، وكذا المفاضلة بين الطلبة في المثول أمام هذه المجالس التأديبية، وهو ما تتفق فيه دراستنا مع دراسة حوامد (2005) حول الدوافع الكامنة وراء العنف الطلابي والمتمثلة في شعور الطالب بعدم المساواة في تطبيق القوانين الجامعية.

كما تبين أن من بين أهم الأسباب في هذا العامل تمثل في إغفال المناهج الدراسية لقضية العنف في الوسط الجامعي، سوء تمثل ذلك في محاضرات أو الملتقيات وأيام دراسية

تحسيسية حول ظاهرة العنف وما تنجم عنها من أثار سلبية وعواقب وخيمة على الطالب والجامعة على حد سوء، وكذا اكتظاظ قاعات الدراسة بالطلبة نتيجة التزايد المرتفع في الآونة الأخيرة للعدد الطلبة الملتحقين بالجامعة مما يسبب كثرة الاحتكاك نتيجة ضيق المساحات سوء داخل القاعات أو خارجها بالموازاة مع عدم توفر خدمات المرافق العامة للطلبة من نوادي وقاعات للمطالعة والانترنت.

ومن الأسباب المساهمة في ممارسة الطالب للعنف حسب تفسير هيئة التدريس هو التأخر في الإعلان عن النتائج الخاصة بالامتحانات، وعدم تقديم الإجابات النموذجية لها مما يؤثر سبا على الحالة النفسية للطلبة خلال فترة ما بعد الامتحانات التي ينتظرون فيها الإعلان عن النتائج حيث تعتبر بالنسبة لهم مرحلة مصيرية يعقدون عليها أمالهم بالنجاح أو باختيار التخصص الأفضل من خلال حصولهم على درجات مقبولة، فالتأخر في الإعلان عن هذه النتائج يساهم بدرجة لا يستهان بها في ظهور بعض السلوكات العنيفة من طرف بعض الطلبة، وهو ما تتفق فيه نتائج دراستنا مع نتائج دراسة Motoko (2001) أن من أسباب عنف الطلبة في اليابان قلقهم حول العلامات.

مناقشة وتفسير نتائج الفرضية الرابعة:

تنص الفرضية على أنه **تفسر هيئة التدريس ظاهرة العنف في الجامعة بعامل العلاقة بين الطلبة وهيئة التدريس**؛ ومن خلال المعالجة الإحصائية تبين تحقق هذه الفرضية حيث فسر أغلبية الأساتذة أن العلاقة بين الأستاذ وطالبه تلعب دورا كبيرا في الحد من ظاهرة العنف أو زيادتها للدور الذي يلعبه هذا الأستاذ كقدوة يحتذى بها في الاستقامة والمحافظة على القيم الأكاديمية والاجتماعية، وهو ما تتفق فيه نتائج دراستنا مع ما توصلت إليه دراسة المخايز (2006) حيث جاءت نتائج دراستها التي تهدف إلى تقصي ظاهرة العنف في الجامعات الأردنية أن الأسباب المتعلقة بهيئة التدريس وإدارة الجامعة هي في مقدمة هذه أسباب انتشار العنف في الجامعات.

فقد فسر العديد من الأساتذة في دراستنا هذه أنه من بين أسباب ممارسة الطلب للعنف هو استخدام بعض الأساتذة لألفاظ وحركات تستفز مشاعرهم، كالاستعلاء وإشعار الطالب بالدونية أو التجاهل أو إحراجه خاصة داخل الحصة وأمام بقية الطلبة مما يؤثر سلبا على شخصية الطالب في جانبها النفسي خاصة إذا أخذنا في الحسبان مرحلتهم العمرية حيث يميل فيها الطلبة إلى الحكم على المواقف عاطفيا أكثر من منه عقليا، وهو ما تتفق فيه دراستنا مع دراسة الشهري (2003)، ومريم حنا (1998)، وكذلك مع ما وصلت إليه دراسة كل من الزيود والحباشنة (2006) اللذان أعتبر أن أسباب السلوك العنيف هو الممارسات الاستفزازية الخاطئة من قبل بعض الأساتذة، وكذلك التهديد من بعض الأساتذة بإنقاص الدرجات وفي بعض الأحيان حتى التهديد بالترسيب مما يجعل الطالب في حالة من الخوف والإحباط تجعله يسلك بعض السلوكات العنيفة قد تصل في بعض الأحيان إلى الاعتداء اللفظي وحتى الجسدي بسبب نقطة أنقصها له الأستاذ كانت سببا في رسوبه.

كذلك من بين أهم الأسباب كما يفسرها بعض الأساتذة هو التحيز في التعامل مع الطلبة وعدم المساواة بينهم وشيوع المحسوبية بين أوساط بعضهم، وهو ما اتفقت فيه دراستنا هذه مع دراسة فاطمة زين العابدين (2011) التي توصلت في نتائجها إلى أن عدم العدالة في تعامل أعضاء الهيئة التدريسية يعدد سببا للعنف وهو ما أكدته كذالك دراسة الرفاعي (2007).

وكذلك فسر العديد من الأساتذة أن بعض سلوكيات العنف بين الطالب وأستاذه قد تنشأ حول الغيابات، وعلى أنها من بين الأسباب التي تؤدي إلى لجوء الطالب في بعض الأحيان إلى استعمال بعض أشكال العنف سوء ضد الإدارة أو الأساتذة نتيجة إقصائه أو حرمانه من الدخول للامتحان، وهو ما تتفق فيه دراستنا مع دراسة الخطاطبة (2007) التي أكد فيها على دور الوساطة والمحسوبية وكذا التغاضي في أخذ الحضور والغياب من قبل أعضاء هيئة التدريس. كما تفسر كذلك هيئة التدريس بعض السلوكات العنيفة بإهمال بعض الأساتذة لدورهم كقدوة للطالب؛ إذ يعتبر عاملا مهما في العملية التكوينية، وكذلك في سلوكات بعض الطلبة،

وذلك للمكانة التي يتمتع بها عضو هيئة التدريس في المجتمع باعتباره قدوة حسنة ومصدر ومرجع للقيم الأخلاقية الحميد والسلوك القويم.

مناقشة وتفسير نتائج الفرضية الخامسة:

تنص الفرضية على أنه **تفسر هيئة التدريس ظاهرة العنف في الجامعة بعامل العلاقات بين الطلبة؛** ومن خلال المعالجة الإحصائية تبين تحقق هذه الفرضية حيث فسر أغلبية الأساتذة العلاقة فيما بين الطلبة ببعضهم البعض على أنها من أهم العوامل والأسباب المؤدية لممارسة الطلبة للعنف وانتشاره في الأوساط الجامعية لما لهذه العلاقة من دور فعال في الحياة الجامعية بمختلف مرافقها.

فقد إعتبر أغلبية الأساتذة أن من أهم أسباب انتشار العنف في الجامعات الجزائرية هو افتقاد البعد الأخلاقي عند بعض الطلبة ومسايرة الآخرين لهم، وهو ما تتفق فيه دراستنا مع نتائج دراسة الزيود والحباشنة (2006) حيث أكدا على التأثير السلبي لجماعة الرفاق من خلال بعض سلوكاتها كالمزاح والاستهتار بين الطلبة له أثره على تفشي ظاهرة العنف. ومن بين الأسباب كذلك شعور الطالب بالرفض من طرف الجماعة تجعله يحس بالعزلة وعدم التواصل بينه بين بقية الطلبة مما يؤدي بالطالب إلى اتخاذ موقف سلبي تجاه بقية الطالبة وذلك بالميل لبعض السلوكات العنيفة، كما فسر الأساتذة بعض مظاهر الممارسات العنيفة التي يقوم بها الطلبة سببها هو لفت نظر الجنس الآخر وجذب انتباهه وكذا من أجل إظهار السيطرة وهو ما اتفقت فيه دراستنا مع دراسة السمري (2000)، حيث تعد ظاهرة الاختلاط بين الجنسين من أقوى الأسباب المؤدية إلى العنف.

كما فسرت هيئة التدريس ارتباط العنف بضعف لغة الحوار والتواصل بين الطلبة وسرعة الغضب في التعامل فيما بينهم، حيث يعد التسرع في التعامل بين الطلبة من أهم الأسباب التي تؤدي إلى العنف. حيث يندفع بعض الطلبة وراء انفعالاتهم مما ينتج عن ذلك سلوكات عنيفة ويثورون إثرها لأتفه الأسباب ويرجع هذا إلى الخصائص الانفعالية لمرحلة الشباب حيث تتميز

بالتهور والتسرع والحدة، وأن غياب لغة الحوار والنقاش البناء الحضاري القائم على احترام الرأي الآخر وقبوله حتى ولو كان مخالفا يعد من أسباب ممارسة العنف والتوتر بين الطلبة. وكذلك الأمر بالنسبة لعدم تقبل نقد الآخرين، وكذا التحيز لأبناء القبيلة أو العائلة الذين يدرسون معه في نفس الجامعة.

خلاصة عامة للدراسة:

يعتبر العنف الجامعي ظاهرة عالمية وليست ظاهرة جزائرية فقط، وتتحمل مسؤوليتها أطراف عديدة من مؤسسات التنشئة الاجتماعية، وسلوك العنف نتاج عن تراكمات معرفية وثقافية واجتماعية واقتصادية أصابت المؤسسات التربوية وعلى رأسها الجامعة الجزائرية.

ولقد تمثلت أهداف دراستنا الحالية أساسا في التوصل إلى معرفة العوامل والأسباب المؤدية إلى تفشي ظاهرة العنف في الجامعات الجزائرية من خلال أراء هيئة التدريس في ذلك، وقد اتضح من خلال النتائج المتوصل إليها أن هناك العديد من العوامل المسببة في تفشي هذه الظاهرة في جامعاتنا منها ما يرجع للعوامل الاجتماعية كالتنشئة، ومنها ما يرجع للعوامل النفسية كالاضطرابات العاطفية والنفسية عند الطلبة، وكذا العوامل الأكاديمية المتعلقة بإدارة الجامعة وضعف التشريعات المتعلقة بالمجالس التأديبية، والعلاقة بين الطلبة وهيئة التدريس، وعلاقات الطلبة فيما بينهم حيث اتفق معظم الأساتذة على ارتباط ظاهرة العنف بافتقاد الطالبة للبعد الأخلاقي، وسرعة الغضب في التعامل وضعف لغة الحوار والاتصال فيما بينهم.

وبإلقاء نظرة على الدراسات السابقة التي تم الإطلاع عليها يتبين أن نتائج الدراسة الحالية تتفق مع سائر ما توصلت إليه تلك الدراسات؛ سواء كانت محليتًا أم عربيتًا وأجنبية من خلال الكشف عن العلاقة بين مجموع العوامل المذكورة أعلاه وأثرها على انتشار ظاهرة العنف في الوسط الجامعي نظرا لما لتلك العوامل من أثر في مسار الطالب الجامعي، وفي هذا الحال بات من الضروري الاهتمام بهذه الشريحة من المجتمع خاصة في ظل التغيرات تشهدها الجامعة، وذلك من أجل تطوير إمكاناتهم وقدراتهم ومهارتهم، وتكوين لديهم القيم العلمية

المختلفة وقيم المنافسة الشريفة بالطرق السلمية الحضارية وذلك لإعداد جيل يمكن القول عنه أنه خير خلف لخير سلف.

توصيات:

- ✓ جراء دراسات أخرى تبحث في الاستراتيجيات الوقائية والعلاجية للحد من ظاهرة العنف في الوسط الجامعي.
- ✓ توفير برامج تدريبية داخل الجامعة تمكن الطلبة من امتلاك مهارات الحوار والمناقشة، ومهارات التواصل مع الآخر، وضبط الانفعالات، ورفض التعصب بكافة أشكاله مما يقلل من ردود الأفعال العنيفة عندهم.
- ✓ تصميم برامج تربوية ونفسية هدفها الحد من ظاهرة العنف بين طلاب الجامعات وتعميق الشعور لديهم بالانتماء إلى الجامعة، والمجتمع الطلابي.
- ✓ إنشاء مراكز المساعدة النفسية والاجتماعية داخل الجامعة.
- ✓ التأكيد على اطلاع الطلبة على الأنظمة الجامعية بشكل عام ونظام العقوبات بشكل خاص، وذلك بتوزيع نسخ على الطلبة الجدد في بداية العام الدراسي.
- ✓ تطبيق القوانين التأديبية للكل من يخالف الأنظمة الجامعية بغض النظر عن أية اعتبارات.
- ✓ محاربة الجامعة للوساطة والمحسوبية على كافة المستويات الإدارية والأكاديمية على حد سواء.
- ✓ العمل على بناء ثقافة الحوار والاتصال الفعال بين الطلبة أنفسهم، وبين الطلبة وأعضاء هيئة التدريس.
- ✓ تفعيل دور النشاطات اللامنهجية لاستغلال أوقات الفراغ لدى الطلبة داخل الجامعة.
- ✓ إجراء المزيد من الدراسات حول الجوانب النفسية والاجتماعية المؤدية إلى العنف في الوسط الجامعي.

مراجع باللغة العربية:

أولا: الكتب:

1. إبراهيم أكرم نشأت، علم الاجتماع الجنائي، مكتبة دار الثقافة للنشر والتوزيع، عمان، 1998.

2. إبراهيم أكرم نشأت، علم النفس الجنائي، مكتبة دار الثقافة للنشر والتوزيع، عمان، الأردن، 1988.

3. إبراهيم تهامي، إسماعيل قيرة، عبد الحميد ديلمي، التهميش والعنف الحضري، مخبر الإنسان والمدينة، جامعة منتوري، قسنطينة، دار الهدي للطباعة والنشر والتوزيع، عين مليلة، 2004.

4. إبراهيم مصحب الدليمى، التنشئة الاجتماعية للطفل العربى فى ظل العولمة، مجلة شئون عربية، ع115، مطابع جامعة الدول العربية، القاهرة، خريف 2003.

5. ابن منظور أبو الفضل جمال الدين محمد، لسان العرب، بيروت، دار صادر، المجلد التاسع، 1968.

6. ابن منظور، لسان العرب، دار إحياء التراث الشعبي ومؤسسة التاريخ العربي، ط2، بيروت، 1992.

7. أبو المجد أحمد كمال ، أزمة القيم وأثرها على الأسرة العربية والمسلمة، مطبوعات أكاديمية، المملكة المغربية، مطبعة المعارف الجديدة، الرباط، 2002.

8. أحمد جلال عز الدين، الإرهاب والعنف السياسي، مكتبة الأنجلو مصرية، القاهرة، 1986.

9. أحمد حويتي ، العنف المدرسي، العنف والمجتمع مداخل معرفية متعددة، الملتقى الدولي أول، دار الهدي للطباعة والنشر والتوزيع، عين مليلة، 2003.

10. أحمد زكي بدوي، معجم مصطلحات العلوم الاجتماعية، بيروت، لبنان، 1986.

11. أمين أنور الخولي، الرياضة والمجتمع، سلسلة كتب ثقافية شهرية، المجلس الوطني لثقافة والفنون والأدب، الكويت، ديسمبر 1996.

12. أندريه لالاند، موسوعة لالاند الفلسفية، المجلد3، منشورات عويدات، بيروت، 1996.

13. تورستن هوسين، فكرة الجامعة وأدوارها الجديدة، أزمتها الحاضرة وتحديات المستقبل، المجلد 21، 1999.

14. توماس بلاس، العنف والإنسان، أربع دراسات حول العنف والعدوان، دار الطليعة، بيروت، ط1، 1990.

15. جان لابلاش وآخرون، معجم مصطلحات التحليل النفسي، ترجمة مصطفي حجازي، ط1، بيروت، 1985.

16. جلال إسماعيل حلمي، العنف الأسري، دار قباء للطبعة وللنشر والتوزيع، القاهرة، 1999.

17. جمال معتوق، مدخل إلى سوسيولوجيا العنف، دار النشر والطباعة بن مرابط، الجزائر، 2011.

18. جيلوت ألان، العنف والتربية، ترجمة علي وطفه، المطبعة الجامعية، جامعة الكويت، 2001.

19. حسن محمود خليل، موقف الإسلام من العنف، الهيئة المصرية العامة للمكتبات، القاهرة، 1993.

20. حسين توفيق إبراهيم، ظاهرة العنف السياسي في النظم العربية، مركز الدراسات للوحدة العربية، بيروت، ط 1، 1992.

21. حسين طه، استراتيجيات إدارة الغضب والعدوان، دار الفكر عمان، 2007.

22. حسين عبد اللطيف بعارة، ماجد محمد الخطايبية، الأساليب الإبداعية في التدريس الجامعي، ترجمة، دار الشرق للنشر والتوزيع، الأردن، 2002.

23. حلمي إجلال إسماعيل، العنف الأسري، دار قباء، القاهرة، 1999.

24. خليل قطب أبو قورة، سيكولوجية العدوان، مكتبة الشهاب، القاهرة، 1996.

25. رابح تركي، أصول التربية والتعليم، ديوان المطبوعات الجامعية، الجزائر، ط2، 1990.

26. راجح أحمد عزت، أصول علم النفس، المكتب المصري الحديث للطباعة والنشر، الإسكندرية، ط9، 1973.

27. راجح أحمد عزت، أصول علم النفس، المكتب المصري الحديث، الإسكندرية، دون سنة.

28. ربحي مصطفي عليان، العنف الجامعي "وجهات نظر"، دار اليازوري العلمية للنشر والتوزيع، ط 1، عمان، الأردن، 2014.

29. رفعت عمرو، العلاقة بين العنف الطلابي وبعض المتغيرات الاجتماعية لدى عينة من طلاب المدارس الثانوية، دراسة منشورة في مجلد المؤتمر السنوي الثامن لمركز الإرشاد النفسي، جامعة عين شمس، القاهرة، 2001.

30. روبرت مكلفين ورتشارد غروس، مدخل إلى علم النفس الاجتماعي، ياسمين حداد وآخرون، دار وائل للنشر، ط1، عمان، 2002.

31. ريموند بودون وفرونسواز بوريكو، المعجم النقدي لعلم الاجتماع، ترجمة سليم حداد، ديوان المطبوعات الجامعية للنشر والتوزيع، بيروت، ط1، 1986.

32. زكريا إبراهيم، مشكلة الحرية، مكتبة مصر، القاهرة، 1972.

33. زكى نجيب محمود، ثقافتنا فى مواجهة العصر، دار الشروق، القاهرة، ط3، 1982.

34. الزين عباس عمارة، مدخل إلى الطب النفسي، دار الثقافة لنشر والتوزيع، بيروت، ط1، 1986.

35. سامر جميل رضوان، الصحة النفسية، دار المسيرة للنشر والتوزيع والطباعة، عمان، ط2009،3.

36. ستفين دكيرتز، الجامعات والعالم، ترجمة عبد العزيز سليمان وإبراهيم عصمت مطاوع، دار نهضة مصر للطباعة والنشر، القاهرة، 1975.

37. سعيد التل و آخرون، قواعد الدراسة في الجامعة، ط1، دار الفكر العربي للطباعة و النشر، عمان، الأردن، 1997.

38. سليمان زيدان ، العنف الموجه ضد المعلمين، مظاهره ومصادره والعوامل المؤدية له من وجهة نظر كل من المديرين والمعلمين والطلبة، دراسة غير منشورة، إدارة البحث والتطوير التربوي، وزارة التربية والتعليم، عمان، الأردن،2004.

39. سناء محمد سليمان، مشكلة العنف والعدوان لدى الأطفال والشباب، عالم الكتب للنشر والتوزيع، القاهرة، 2008.

40. سهير كامل أحمد، الصحة النفسية والتوافق، مركز الإسكندرية للكتاب، القاهرة، دون سنة.

41. سيجموند فرويد، سيكولوجية العدوان، بحوث في ديناميكية العدوان، ترجمة عبد الكريم ناصيف، دار منارات، عمان 1986.

42. شبل بدران، جمال الدهشان، التجديد في التعليم الجامعي، دار قباء للطباعة والنشر، 2001.

43. شبل بدران، جمال الدهشان، التجديد في التعليم الجامعي، دار قباء، القاهرة، 2001.

44. الشهري على عبد الرحمن، العنف في المدرسة الثانوية من وجهة نظر المعلمين والطلبة، جامعة نايف العربية للعلوم الأمنية، قسم العلوم الاجتماعية، الرياض، 2003.

45. شوقي طريف، علم النفس الاجتماعي، مركز النشر بجامعة القاهرة، 1994.

46. صالح أبو أصبع، عز الدين المناصرة، محمد عبيد الله، استشراف المستقبل، دار مجدلاوي للنشر والتوزيع، الأردن، 2004.

47. الصالح مصلح ، قاموس مصطلحات العلوم الاجتماعية، دار عالم الكتب للطباعة والنشر والتوزيع، الرياض، 1999.

48. صبحي السيد، الإنسان والصحة النفسية،الدار المصرية اللبنانية للنشر والطباعة والتوزيع، القاهرة، 2003.

49. صبحي عبد الحفيظ فياض، عضو هيئة التدريس الجامعي: إعداده ومسؤولياته ومشكلاته، مركز البحوث التربوية والنفسية، كلية التربية، جامعة أم القرى، مكة المكرمة، 1993.

50. صفوان المبيضين، العنف المجتمعي، دار اليازوري العلمية للنشر والتوزيع، عمان، الأردن، 2013.

51. ضياء الدين زاهر، القيم فى العملية التربوية، سلسلة معالم تربوية، مركز الكتاب للنشر، القاهرة، 1996.

52. طلعت إبراهيم لطفي، الأسرة ومشكلة العنف عند الشباب، دراسة ميدانية لعينة من الشباب في جامعة الإمارات العربية المتحدة، مركز الإمارات للدراسات والبحوث الإستراتيجية، أبو ظبي، 2001.

53. طه فرج وآخرون، معجم علم النفس والتحليل النفسي، دار سعاد الصباح، الكويت، 1993.

54. الطيب نوار، العنف والمجتمع، الملتقى الدولي، بسكرة، 2003.

55. عادل الدمخي، التعصب "مظاهره – أسبابه – نتائجه – البعد الشرعي، دار المريخ للنشر والتوزيع، الرياض، 2008.

56. العادلي محمود صالح، الوسيط في شرح جرائم البلطجة (الضرب، الجرح، القتل)، المجموعة المتحدة للطباعة والنشر، القاهرة، 1998.

57. عبد الرحمان العيسوي، تطور التعليم الجامعي العربي، دار المعارف، القاهرة، دت.

58. عبد الرحمان العيسوي، دراسات في الجريمة والجنوح، موسوعة علم النفس الحديث، دار المعارف الجامعية، الإسكندرية، المجلد 10، 2001.

59. عبد الرحمان محمد العيسوي، سيكولوجية الجنوح، النهضة العربية للطباعة والنشر، بيروت، 1984.

60. عبد الرحمان محمد العيسوي، علم النفس الجنائي أسسه وتطبيقاته العلمية، الدار الجامعية، بيروت، 1990.

61. عبد الرحمن العيسوي، الإرشاد النفسي، دار الفكر الجامعي، 1999.

62. عبد الرحمن عيسوي، مبحث الجريمة، دراسة في تفسير الجريمة و الوقاية منها، دار النهضة العربية، بيروت، 1992 .

63. عبد الرحمن محمد أبو توتة، علم الإجرام، المكتب الجامعي الحديث، الإسكندرية، 1999.

64. عبد الرحمن محمد العيسوي، علاج العنف المدرسي والمشاكل السلوكية، دار المعرفة الجامعية، الإسكندرية، جمهورية مصر العربية، 2012.

65. عبد العال عادل، جرائم العنف وأنماطها ووسائلها والحد من انتشارها، الأمانة العامة لمجلس وزراء الداخلية العرب، تونس، 1993.

66. عبد الكريم بوحفص، الإحصاء المطبق في العلوم الاجتماعية والإنسانية، ط2، ديوان المطبوعات الجامعية، الجزائر، دت.

67. عبد الله محمد بن عبد الرحمن, سوسيولوجية التعليم الجامعي, دراسة علم الاجتماع التربوي, دار المعرفة الجامعية, مصر, 1991.

68. عبد المجيد منصور ، وأبو عبادة صالح، الشخصية الإنسانية والهدي الإسلامي، دار غريب للطباعة والنشر والتوزيع، القاهرة، 1996.

69. عبد المحمود عباس أبو شامة، ومحمد الأمين البشرى، العنف الأسري في ظل العولمة، جامعة نايف العربي للعلوم الأمنية، الرياض، ط1، 2005.

70. عبد المحمود عباس، العنف الأسري في ظل العولمة، جامعة نايف العربية للعلوم الأمنية، الرياض، 2005.

71. عبد الناصر حريز، الإرهاب السياسي: دراسة تحليلية، مكتبة مدبولي، القاهرة، دون سنة.

72. عصام عبد اللطيف العقاد، سيكولوجية العدوانية وترويضها (منحى علاجي معرفي جديد)، دار غريب للطباعة والنشر والتوزيع، القاهرة، 2001.

73. على أسعد وطفة، بنية السلطة وإشكالية التسلط في الوطن العربي، مركز دراسات الوحدة العربية، بيروت، 1999.

74. على عجوة، العلاقات العامة وقضايا الشباب فى مصر، ندوة الإعلام والشباب، كلية الإعلام، جامعة القاهرة، القاهرة، 1983.

75. علي بن عبد الرحمن الشهري، العنف في المدارس الثانوية من وجهة نظر المعلمين والطلاب، جامعة نايف العربية للعلوم الأمنية، الرياض، 2003.

76. عمر السعيد رمضان، دروس في علم الإجرام و العقاب، دار النهضة العربية، بيروت، لبنان، 1971 .

77. العمري صالح بن محمد، العودة إلى الانحراف في ضوء العوامل الاجتماعية، أكاديمية نايف العربية للعلوم الأمنية، الرياض، 2002.

78. العوجي مصطفى، التربية المدنية للوقاية من الانحراف، المركز العربي لدراسات الأمنية والتدريب، الرياض، 1985.

79. عوض السيد، الجريمة في مجتمع متغير، المكتبة المصرية، الإسكندرية، 2001.

80. العياشي عنصر الجامعة وتحديات المحيط (الجامعة اليوم)، مركز البحث في الأنثربولوجيا الاجتماعية والثقافية، 1998.

81. العيد لعبيدي، العنف المدرسي: عنف في المدرسة أم عنف المدرسة، دار الأمل للطباعة والنشر والتوزيع، تيزي وزو، 2013.

82. غانم عبد الله، جرائم العنف وسبل مواجهتها، كلية نايف للعلوم الأمنية، الرياض، ط1، 2004.

83. غانم عبد الله، علم الاجتماع الجنائي الإسلامي، المكتب الجامعي الحديث، الإسكندرية، مصر، 1994.

84. الغريب رمزية، العلاقات الإنسانية في حياة الصغر، مكتبة الأنجلو المصرية، القاهرة، 1982.

85. فرج عبد القادر طه، وشاكر عطية قنديل، موسوعة علم النفس والتحليل النفسي، دار غريب للطباعة والنشر والتوزيع، ط2، 2003.

86. فضيل دليو، الهاشمي لوكيا، ميلود سفاري, المشاركة الديمقراطية في تسيير الجامعة, معهد علم النفس و علوم التربية, جامعة قسنطينة, الجزائر, 2006.

87. فليب بارنو، آلان بيرو، رامون بلان، المجتمع والعنف، ترجمة الآب إلياس الزحلاوي، منشورات دار الثقافة والإرشاد القومي، دمشق، 1975.

88. فوزي أحمد بن دريدي ، العنف لدى التلاميذ في المدارس الثانوية الجزائرية، مركز الدراسات والبحوث، جامعة نايف العربية للعلوم الأمنية، الرياض، المملكة العربية السعودية، 2007.

89. القمش مصطفى، وخليل المعايطة، الاضطرابات السلوكية والانفعالية، دار المسيرة للنشر والتوزيع، عمان، 2007.

90. كورنلتون ميشيل، جذور العنف النفسية والنفسية الاجتماعية، ترجمة مصطفى حجازي، المؤسسة الجامعية للدراسات والتوزيع، بيروت، لبنان، 1993.

91. ليث محمد عياش، سلوك العنف وعلاقته بالشعور بالندم، دار صفاء للنشر والتوزيع، ط 1، عمان، الأردن، 2009.

92. ليلي عبد الوهاب، العنف الأسري: الجريمة والعنف ضد المرأة، دار المدى للثقافة والنشر، بيروت، 1994.

93. ماجد الزيود ، والحباشنة ميسر، العنف المدرسي في المدارس الحكومية :أشكاله، وأسبابه، دراسة غير منشورة، إدارة البحث والتطوير التربوي، وزارة التربية والتعليم، عمان، الأردن، 2006.

94. مجموعة أخصائيين، المجتمع و العنف، المؤسسة الجامعية للدراسات و النشر والتوزيع، ط2، 1985.

95. محمد إحسان الحسن، موسوعة علم الاجتماع، الدار العربية للموسوعات، بيروت، 1999.

96. محمد العربي ولد خليفة، المهام الحضرية للمدرسة والجامع الجزائرية، ديوان المطبوعات الجامعية، الجزائر، 1989.

97. محمد بشير حداد، التنمية المهنية، ط 1، عالم الكتب، القاهرة، 2004.

98. محمد عاطف غيث، قاموس علم الاجتماع، دار الطبع الهيئة المصرية العامة للكتاب، القاهرة، دت.

99. محمد على عزب، التعليم الجامعي وقضايا التنمية، مكتبة الأنجلو المصرية، ط 1، القاهرة، 2011.

100. محمد علي سكيكر، العوامل المؤثرة في الجريمة والمجرم، دار الفكر الجامعي، الإسكندرية، ط1، 2008.

101. محمد محمود الإمام، الظاهرة الاستعمارية الجديدة ومغزاها بالنسبة للوطن العربى، العولمة والتحولات المجتمعية فى الوطن العربى، مكتبة مدبولى، القاهرة، 1999.

102. محمد محمود الحيلة، مهارات التدريس الصفي، دار المسيرة للنشر والتوزيع والطباعة، عمان، 2002.

103. محمد منير مرسي, التعليم الجامعي المعاصر, ط1, عالم الكتب, مصر, 2002.

104. محمد وجيه الصاوي، أحمد عبد الباقي البستان، دراسات في التعليم العالي المعاصر، مكتبة الفلاح للنشر والتوزيع، الكويت، ط1، 1999.

105. محمود أبو زيد، المعجم في علم الإجرام والاجتماع القانوني والعقاب، دار غريب للطباعة والنشر والتوزيع، القاهرة، بدون سنة.

106. محمود حسين ، العنف الطلابي الجامعي وارتباطه بالقيم والذكاء الانفعالي وآليات الدفاع، المؤتمر السنوي الرابع عشر، المجلد 1، جامعة عين شمس، القاهرة، 2007.

107. محمود سعيد الخولي، العنف المدرسي: الأسباب والمواجهة، ط 1، مكتب الأنجلو المصرية، القاهرة، 2008.

108. محود سعيد الخولي، العنف في مواقف الحياة اليومية: طاقات وتفاعلات، مكتبة الأنجلو مصرية، القاهرة، 2008.

109. مزوز بركو، العنف أطفال عند الأطفال وأشكال العقاب الممارس على الطفل العنيف، المكتبة المصرية للنشر والتوزيع، المنصورة، 2010.

110. مصطفى حجازي، التخلف الاجتماعي، مدخل إلى سيكولوجية الإنسان المقهور، المركز الثقافي العربي، الدار البيضاء، المغرب، ط 8، 2001.

111. مصطفي حجازي، التخلف الاجتماعي، المركز الثقافي العربي، الدار البيضاء، ط 8، 2001.

112. المغربي سعد، انحراف الصغار، مكتبة دار المعارف، القاهرة، دت.

113. ملحم سامي محمد، مشكلات طفل الروضة التشخيص والعلاج، دار الفكر للطباعة والنشر، عمان، الأردن، الطبعة الأولى، 2002.

114. الملك شرف الدين، جنوح الأحداث ومحدداته في المملكة العربية السعودية، مركز أبحاث مكافحة الجريمة، الرياض، 1990.

115. منيب تهاني محمد عثمان، وعزة محمد سليمان، العنف لدى الشباب الجامعي، مركز الدراسات والبحوث، جامعة نايف العربية للعلوم الأمنية، الرياض، المملكة العربية السعودية، 2007.

116. مهدي التميمي، مهارات التعلم: دراسات في الفكر والأداء التدريسي، ط1، دار كنوز المعرفة، الأردن، 2007.

117. مؤمن الشافعى، التحولات الاقتصادية وانعكاساتها الاجتماعية على أزمة الشباب فى مصر، الهيئة المصرية العامة للكتاب، القاهرة، دون سنة.

118. النابلسي محمد أحمد، الأمراض النفسية وعلاجها، مركز الدراسات النفسية، ط3، 1999.

119. نجاة السنوسي ، الأثر الذي يولده العنف على الأطفال ودور الجمعيات الأهلية في موجهته، الجمعية المصرية العامة لحماية الأطفال بالإسكندرية، القاهرة، 2004.

120. هبة محمد علي حسن، الإساءة إلى المرأة، مكتبة الأنجلو المصرية، القاهرة، 2003.

121. وفاء محمد البرعي, دور الجامعة في مواجهة التطرف الفكري, ط1, دار المعرفة الجامعية, مصر, 2002.

ثانيا: الرسائل الجامعية:

122. احمد الشريفين ، قدرة بعض المتغيرات النفسية والاجتماعية على التنبؤ بالميل للعنف لدى طلبة الجامعات الأردنية. رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة اليرموك، اربد، الأردن، 2009.

123. إدريس الجوهرة، دور خدمة الفرد في تعديل السلوك العدواني لدى الأطفال المحرومين من الرعاية الأسرية، رسالة دكتوراه غير منشورة، كلية الخدمة الاجتماعية، الرياض، 1996.

124. أسامة محمد أحمد العدوي، دور وديري المدارس في الحد من ظاهرة العنف لدي طلبة الثانوية بمحافظات غزة وسبل تفعيله من وجهة نظر المعلمين، رسالة ماجستير غير منشورة، كلية التربية، الجامعة الإسلامية غزة، 2008.

125. آل رشود سعد محمد، اتجاهات طلاب المرحلة الثانوية نحو العنف، دراسة ميدانية على طلاب المرحلة الثانوية بمدينة الرياض، رسالة ماجستير غير منشورة ، جامعة نايف العربية للعلوم الأمنية، 2000.

126. البشري عامر بن شايع بن محمد، دور المرشد الطلابي في الحد من العنف المدرسي من وجهه نظر المرشدين الطلابيين تطبيقًا على منطقة عسير، رسالة ماجستير،غير منشورة، كلية التربية، جامعة نايف العربية للعلوم الأمنية، الرياض، 2004.

127. خطاطبة نادر، دراسة استطلاعية حول ظاهرة شغب الطلاب داخل حرم جامعة اليرموك، رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة اليرموك، اربد، الأردن، 2007.

128. سعيد حمادة عبد السلام، عوامل انتشار العنف في المدارس، رسالة ماجستير غير منشورة، معهد الدراسات والبحوث، جامعة القاهرة،1998.

129. سليمة حفيظي، التكوين الجامعي واحتياجات الوظيفة، ماجستير في علم الاجتماع، جامعة بسكرة، الجزائر، 2004.

130. سميرة عبدي ، الضغط المدرسي وعلاقته بسلوكيات العنف والتحصيل الدراسي لدي المراهق المتمدرس، مذكرة ماجستير غير منشورة، كلية العلوم الإنسانية والاجتماعية، جامعة مولود معمري تيزي وزو، 2011.

131. شعباني مالك، دور الإذاعة المحلية في نشر الوعي الصحي لدى الطالب الجامعي، رسالة ماجستير في علم اجتماع ، معهد علم الاجتماع، قسنطينة، 2006.

132. الشهري على بن عبد الرحمن، العنف في المدارس الثانوية من وجهة نظر المعلمين والطلاب، رسالة ماجستير غير منشورة، كلية التربية، جامعة نايف العربية للعلوم الأمنية، الرياض، 2003.

133. القرني ناصر، علاقة الضبط الأسري باتجاه طلاب المرحلة الثانوية نحو العنف، دراسة ماجستير غير منشورة، جامعة نايف العربية للعلوم الأمنية، كلية الدراسات العليا، قسم العلوم الاجتماعية، الرياض، 2004.

134. لافي المخاريز، ظاهرة العنف الطلابي في الجامعات الأردنية الرسمية أسبابها ودور عمادات شؤون الطلبة في معالجتها، أطروحة دكتوراه غير منشورة، جامعة عمان العربية للدارسات العليا، الأردن، 2006.

135. لعمور وردة ، قيم الزواج لدى الطالب الجامعي، رسالة ماجستير في علم اجتماع، معهد علم الاجتماع، قسنطينة، 2001.

136. محمد خلف أخو ارشيده، العوامل النفسية والاجتماعية المؤدية للعنف لدى طلبة الجامعات الأردنية والحلول المقترحة للحد منه، رسالة ماجستير غير منشورة، كلية الدراسات التربوية والنفسية، جامعة عمان، 2009.

137. المطيري عبد المحسن بن عمار، العنف الأسري وعلاقته بانحراف الأحداث لدى نزلاء دار الملاحظة الاجتماعية بمدينة الرياض، رسالة ماجستير غير منشورة، كلية التربية، جامعة نايف العربية للعلوم الأمنية، الرياض، 2006.

ثالثا: المجلات والدوريات:

138. إحسان هنيدى، العولمة وأثرها السلبى على سيادة الدول، معلومات دولية، مركز المعلومات القومى، عدد 58، سوريا،1998.

139. أحمد أبو الفتوح شبل، الانفتاح الحضارى، مبرراته، شروطه، متطلباته التربوية، مجلة كلية تربية المنصورة، عدد 34، مايو 1997.

140. بشير معمرية، وإبراهيم ماحي، أبعاد السلوك العدواني وعلاقته بأزمة الهوية لدي الشباب الجامعي، أعمال الملتقي الدولي الأول حول العنف والمجتمع مداخل معرفية متعددة، كلية الآداب والعلوم الاجتماعية والإنسانية، جامعة محمد خيضر، بسكرة، 2003.

141. جلال أمين، العولمة والهوية الثقافية، مجلة المستقبل العربى، مركز دراسات الوحدة العربية، بيروت، عدد 234، أغسطس 1998.

142. جلال كايد ضمرة، وفاء الأشقر، أسباب العنف الجامعي والحلول المقترحة من وجهة نظر طلبة جامعة أربد الأهلية، مجلة أربد للبحوث والدراسات، المجلد 12، العدد الثاني، 2009.

143. جمال على خليل الدهشان، الجديد فى تطوير التعليم الجامعى، مؤتمر جامعة المنوفية التعليم العالى فى مصر وتحديات القرن21، مركز إعداد القادة، الجهاز المركزى للتنظيم والإدارة، 20-21 مايو 1996.

144. الجندي السيد محمد عبدالرحمن، دراسة تحليلية إرشادية لسلوك العنف لدى تلاميذ المدارس الثانوية، مجلة الإرشاد النفسي، العدد 11، كلية التربية، جامعة عين شمس، مصر، القاهرة، 1999.

145. حسين توفيق إبراهيم، ظاهرة العنف السياسي في مصر (1952- 1987)، دراسة كمية تحليلية مقارنة في المستقبل العربي، العدد 117، بيروت، 1988.

146. الحسينات والجبالي، العنف في الجامعة، دراسة حالة الجامعة الأردنية، مجلة العلوم التربوية والنفسية، العدد 74، جامعة بغداد، 2010.

147. حسيني صلاح الدين محمد، وجهه نظر معلمي المدرسة الثانوية حول ظاهرة العنف الطلابي وطرق مواجهتها، مجلة التربية والتنمية، السنة السابعة، العدد(18) ، كلية التربية، جامعة الكويت، 1999.

148. خالد الصرايرة، أسباب سلوك العنف الطلابي الموجه ضد المعلمين والإداريين في المدارس الثانوية الحكومية في الأردن من وجهة نظر الطلبة والمعلمين والإداريين، المجلة الأردنية في العلوم التربوية، المجلد 5، العدد 2، 2009.

149. خالد بني ، محمد سليمان وآخرون، واقع العنف المدرسي في مرحلة التعليم الثانوي في الأردن: دراسة حالة، بحث منشور في مجلة علوم إنسانية الإلكترونية، مجلة دورية محكمة تعنى بالعلوم الإنسانية، العدد44، 2008.

150. الزند وليد خالد، ومحمد بابكر أحمد، العنف الطلابي في الحياة الجامعية الأسباب والحلول –تجربة الجامعة السودانية– مؤتمر جامعة مؤتة ، عمان، الأردن، للفترة 6–2006/03/8.

151. زياد بركات، التعصب الحزبي لدي الشباب في بعض الجامعات في شمال فلسطين، ورقة بحث علمية مقدمة لمؤتمر العدالة الاجتماعية الذي ينظمه المجلس الأكاديمي بالتعاون مع الأميديست في رام الله بتاريخ: 2010/03/27.

152. السمري عدلي، سلوك العنف بين الشباب، دراسة ميدانية على عينة من طلبة وطالبات المرحلة الثانوية، الندوة السنوية السابعة، الشباب ومستقبل، كلية الآداب، قسم الاجتماع، جامعة القاهرة، مصر، أفريل 2000.

153. سيد أحمد السيد طهطاوي، دور جامعة طيبة بالمدينة المنورة في مواجهة انتشار العنف من وجهة نظر طلابها، المؤتمر القومي السنوي الثاني عشر، 18–19 ديسمبر 2005.

154. الطاهر بلعيور، العنف في الجامعة: أسبابه وتمظهره، مداخلات الملتقى الوطني الثالث حول الشباب والعنف في المجتمع الجزائري، كلية الآداب واللغات والعلوم الاجتماعية، منشورات جامعة جيجل، 2012.

155. عبد الخالق الختاتنة، وكرادشة منير، علاقة المتغيرات الديموغرافية والاجتماعية بأشكال العنف ضد المرأة الأردنية، مجلة العلوم الاجتماعية، العدد الرابع، 2006.

156. عبد الرشيد كياس، وكمال ضلوش، العنف المدرسي وأثره على التحصيل المدرسي للتلميذ، مداخلات الملتقى الوطني الثالث حول الشباب والعنف في المجتمع الجزائري، كلية الآداب واللغات والعلوم الاجتماعية، منشورات جامعة جيجل، 2012.

157. عبد الكريم قريشي، وعبد الفتاح، العنف في المؤسسات التربوية، أعمال الملتقي الدولي الأول حول العنف والمجتمع مداخل معرفية متعددة، كلية الآداب والعلوم الاجتماعية والإنسانية، جامعة محمد خيضر، بسكرة، 2003.

158. عبد الله سالم العازمي، وآخرون، العوامل المؤدية لتفشي العنف وصوره بمؤسسات التعليم العام من وجهة نظر طلبة كلية التربية الأساسية بدولة الكويت، دراسات تربوية ونفسية، مجلة كلية التربية بالزقازيق، العدد 70، الجزاء 2، 2011.

159. علي أبو زهري وآخرون، اتجاهات طلاب الجامعات الفلسطينية نحو العنف ومستوى ممارستهم له، مجلة جامعة الأقصى، المجلد الثاني عشر، العدد الأول، يناير 2008.

160. فاطمة زين العابدين، العنف الجامعي من وجهة نظر طلاب كلية عمان الجامعية للعلوم المالية والإدارية، مجلة الإرشاد النفسي، العدد 29، عمان، 2011.

161. فضيل دليو وآخرون، الجامعة تنظيمها هيكلتها، مجلة الباحث الاجتماعي، جامعة قسنطينة، العدد الأول، 1995، ص 203.

162. قبي آدم، رؤية نظرية حول العنف السياسي في الجزائر، مجلة الباحث، العدد 01، جامعة ورقلة، 2002.

163. قوي بوحنية، التعليم الجامعي في ظل ثورة المعلومات، مجلة العلوم الإنسانية، العدد الثامن، الجزائر 2005.

164. كمال حوامده، العنف الطلابي في الجامعات الأردنية الرسمية والخاصة من وجهة نظر الطلبة فيها، مؤتمر عمادات شؤون الطلبة في الجامعات العربية في الأردن، جامعة الزرقاء الأهلية، المجلة العربية للدراسات الأمنية والتدريب، المجلد 25، العدد 50، 2003.

165. محمد جواد رضا، ظاهرة العنف في المجتمعات المعاصرة، مجلة دورية تصدرها وزارة الإعلام الكويتي، العدد 3، أكتوبر – نوفمبر – ديسمبر 1974.

166. محمد عبد الرزاق إبراهيم وهاني محمد يونس، القيم لدي شباب الجامعة في مصر ومتغيرات القرن الحادي والعشرين، مجلة كلية التربية، جامعة بنها، القاهرة، مصر، 2004.

167. محمود حمدى زقزوق، مفاتيح الحضارة وتحديات العصر، سلسلة قضايا إسلامية، وزارة الأوقاف – المجلس الأعلى للشئون الإسمية، القاهرة، 1998.

168. مصطفي عيروط، علاقة أساليب الضبط المدرسي بظاهرة العنف في الجامعات الأردنية الرسمية من وجهة نظر الطلبة أنفسهم، مجلة العلوم الإنسانية والاجتماعية، جامعة البلقاء التطبيقية، كلية الأميرة عالية الجامعية، 2008.

169. مكروم عبد الودود ، بعض متطلبات تنمية القيم العلمية لدى طلاب المرحلة الثانوية، مستقبل التربية العربية، مجلد 8، عدد 27، المركز العربى للتعليم والتنمية، القاهرة، أكتوبر، 2002.

170. مليحان معيض الثبيتي، الجامعات نشأتها، مفهومها، وظائفها، دراسة وصفية تحليلية– المجلة التربوية، المجلد 14، العدد 54، دت.

171. منظمة الصحة العالمية، التقرير العالمي حول العنف والصحة، القاهرة، 2002.

172. نجاح محمد، العقل العربي والقمع، مجلة المعرفة، العدد 366، مارس، سوريا، 1974.

173. هدي محمد الطوالبة، أسباب انتشار ظاهرة العنف الطلابي لدي طلبة جامعة اليرموك واقتراحات حلها من وجهة نظر الطلبة، مجلة العلوم التربوية، المجلد 40، العدد 4، 2013.

مراجع باللغة الأجنبية:

174. Ali mohammadi, communicaton and globalization process in the deueloping world, a critical inuoduction, sage publication, 1997.

175. Alia, m, the impact of school violence on childrens anxiety and school adjustment , educational sciences, vol 28, 2001.

176. Armand touati, violences de la reflexion a l'intervention, avec eugene enriqez… cultures en mouvement presses universitaire de france, 2004.

177. Beordez, p, attitudes towards violence among university students in india, journal of international education, 9(1), 2004.

178. Bougere, alan, a. And rowely, luclle. M. And lee, glenell m. Prevalence and chronicity of dating violence among a sample of african-american universty students. The western journal of black studies, 2004.

179. Bryden, p. And fletcher, p. 2007. Personal safety practices beliefs and attitudes of female faculty and staff on a small university campuses; comparison of males and females. College students journal. 2007.

180. C. Tontons etal, the oxford dictionary of english, etymology oxford, clacrendon, press 1966.

181. California university : « toward anonviolent compus climate : conflict resolution » the academic senate for california community colleges adopted spring, 1996.

182. Charles, e, and silberman, criminal violence vintage books, adivision of random house, new york, 1980.

183. Chen, l & rubin, c. Violence of children. Journal of practice and review, 1994.

184. Delannoy jacques-d, feyereisen pierre, l'ethologie humaine, coll : que-sais-je? , 1 ed, p.u.f, paris, 1987.

185. Dorothy, s, what is behind the growth of violence on college campuses ? Usa today magazine, 122, (4), 1994.

186. Evren, h, violence determinants among turkish university students. Journal of higher education in turkey, 1(2), 2009.

187. Fitzhugh dodson, tout se joue avant six ans, collection marabout, belgique, 1972.

188. Gabriel maser, l'agression, editions puf, paris, 1947.

189. Gabriel moser, l'agression, coll : que-sais-je ? , 1 ed, p.u.f, paris, 1987.

190. Gestion de l'enseignement superieur, revue du programme sur la gestion des etablissements d'enseignement superieur, volume 7, n° 01, inne, france, 1995.

191. Grand dictionnaire de la langue française, larousse, vol 7, 1989.

192. Gustave nicolas, psychologie des violences sociales, edition dunod , paris 2003.

193. Herbert marcuse, critique de la tolerance pure, paris, ed, john didier, 1969

194. Jmilon yinger, conter cultures, collier, macmillan publishers, london, 198.

195. Kate nash, contemparary political sociology, globalization, political and powr, uk, blackwell, 2000.

196. Klark, l,courtship violence among african american college students, journal of black psychology, 20 (3) 2002.

197. Luc bedard et al, introduction a la psychologie sociale (vivre et agir avec les autres), edition renouveau pedagogique (inc), 2eme edition, quebec, canada, 2006.

198. Malcolm waters, globallization, london routledge, 1996.

199. Maximo, t. Kalaw, and anwar fazal, the population challenge, oxford university press, newyork, 1998.

200. Michael mckenzie, domestic violent in america, brunswick publishing corporation, virginia, 1995.

201. Michaud .y . Violence et politique, paris, gallimard, 1978.

202. Michaud yves, la violence, coll : que-sais-je ?, 3 ed, p.u.f, france, 1992.

203. Michaud, in encyclopedie, universalisa, societe et violence, 1997.

204. Michaud.y. La violence , edition , que sais-je ,puf, paris, 1988.

205. Micheal maduagwu, globalization and its challenges to natoinal cultures and values aperspective from sub. Saharan africa paper presented at the international roundtable the challenges of globalization, university of munich, 18-19 march 1999.

206. Michel d. Bordo, barry eichengreen and douglas. Irwill : “is golobalization today really different than globalization a hundred years ago?” Nber working paper series, no. 7195, combridge, june 1999.

207. Milburn, s. Experience of violence among college students. Pennsylvania review, 2005.

208. Motoko, a. School violence in middle school years in japan and united states the effects of academic competition on student violence the pennsylvania state university degree: dai, 2001.

209. Myers david.g, lamarche luc, psychologie sociale, trad: rousselle louise, ed : mcgraw-hill, montreal, 1992.

210. Oliver boyd barrett, international communication and globalization, contradictions and direction, sage publications, london, 1997.

211. Philippe braud, la violence politique dans le democraties europeennes, paris, 1993.

212. Pourtois jean-pierre, blessure d'enfant. La maltraitance: theorie, pratique, et intervention, 2 ed, deboek universite, bruxelles, 2000.

213. Ralph negrine, communication technologies: an over view, in : international communication and globalization acritical introduction, sage publications, london, 1992.

214. Romito, p, does violence affect one gender more than the other?. The mental health impgct of violence among male and female university students. Social science and medicine. 65 (6), 2007.

215. Torres. M, social background, gender and self reported of violence committers. electronic journal of education psychology, 2006.

216. Yves tyrode & stephane bourcet, les adolescents violents, 2000.

ملخص:

هدفت الدراسة إلى تفسير ظاهرة العنف في الجامعات الجزائرية من طرف هيئة التدريس، وقد تكونت عينة الدراسة من 118 أستاذا جامعيا، حيث اعتمدنا في انجاز البحث المنهج الوصفي، ولتحقيق أهداف الدراسة تم إعداد استبانة تكونت بصورتها النهائية من (48) فقرة.

وقد توصلت نتائج الدراسة إلى أن أسباب العنف متعددة؛ منها ما يرجع للعوامل الإجتماعية كالتنشئة الاجتماعية، ومنها ما يرجع للعوامل النفسية كالاضطرابات العاطفية والنفسية عند الطلبة، وكذلك العوامل الأكاديمية، والعلاقة بين الطلبة وهيئة التدريس وعلاقة الطلبة فيما بينهم.

الكلمات المفتاحية: العنف الجامعي، الجامعة الجزائرية، هيئة التدريس.

Résumé:

Cette étude a pour objectif d'expliquer le phénomène de la violence dans l'université Algérienne par le staff pédagogique, sur un échantillon formé de 118 enseignants universitaires à l'université larbi ben Mhidi d'Oum-El-Bouaghi.

Pour atteindre ces objectifs, nous nous sommes basés sur une méthodologie descriptive et sur un outil adéquat qui est un questionnaire formé de 48 items.

L'étude a abouti aux résultats suivants : les causes de la violence sont divers, voir les facteurs sociaux comme la socialisation, facteurs psychiques et émotionnelles comme l'irritabilité, facteurs académiques comme l'inégalité dans le comportement du comité pédagogique, administratives comme la faiblesse de la législation concernant les conseils de disciplines ; en ce qui concerne les relations entre étudiants, la majorité des enseignants sont en accord sur la corrélation entre le phénomène de la violence et l'absence de la dimension éthique chez les étudiants et la mauvaise communication entre eux.

Mots clés : violence à l'université, l'université algérienne, staff pédagogique.