جمهوريـــــــــة العـــــــراق
وزارة التعليم العالي والبحث العلمي
جامعـــــــــة ديالـــــــــى
كليـة التربيـة للعلوم الإنسانيـة
قســـم العلوم التربوية والنفسية

أثر مشاهدة الرسوم المتحركة في السلوك التعنيفي لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية

رسالة تقدم بها الطالب

جلال محمد جاسم الجبوري

إلى مجلس كلية التربية للعلوم الإنسانية في جامعة ديالى ، وهي جزء من متطلبات نيل شهادة ماجستير آداب في (علم النفس التربوي)

بإشراف

الأستاذ المساعد الدكتور
هيثـم أحمـد علـي الزبيـدي

1434هـ

2013 م

بسم الله الرحمن الرحيم

((فمن شاء فليؤمن ومن شاء فليكفر))

صدق الله العظيم

(الكهف/29)

الإهــداء

- إلى أرواح شهداء العراق ..... رحمــةً وغفراناً .

- إلى روح أبـــي وأمـــي ..... تقديراً وعرفاناً .

- إلى أخوتــي وأخواتـــي ..... مــودةً وامتنانــاً .

- إلى أولادي وزوجتـــي ..... محبــةً وحنانــاً .

أهدي ثمرة جهدي المتواضع حباً وتقديراً ...

الباحــث

بسم الله الرحمن الرحيم

إقرار المشرف

أشهد أن إعداد هذه الرسالة الموسومة بـ " أثر مشاهدة الرسوم المتحركة في السلوك التعنيفي لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية " التي قدمها الطالب (جلال محمد جاسم الجبوري) ، قد جرى باشرافي في جامعة ديالى / كلية التربية للعلوم الإنسانية ، وهي جزء من متطلبات نيل شهادة ماجستير آداب في التربية (علم النفس التربوي) .

التوقيع :

أ.م.د.هيثم أحمد علي الزبيدي

المشـــــرف

/ / 2013

بناء على التوصيات المتوافرة ، أرشح هذه الرسالة للمناقشة .

التوقيع :

أ.م.د.عبد الحسن عبد الأمير أحمد

رئيس قسم العلوم التربوية والنفسية

/ / 2013

بسم الله الرحمن الرحيم

إقرار أعضاء لجنة المناقشة

نشهد أننا أعضاء لجنة المناقشة ، أطلعنا على الرسالة الموسومة بـ **" أثر مشاهدة الرسوم المتحركة في السلوك التعنيفي لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية "** وقد ناقشنا الطالب **(جلال محمد جاسم الجبوري)** ، في محتوياتها وفيما له علاقة بها ، ووجدنا أنها جديرة بالقبول لنيل شهادة ماجستير آداب في التربية (علم النفس التربوي) ، وبتقدير (امتياز) .

التوقيـــــع :
اللقب العلمي : أستاذ مساعد
الاســـــــم : سلمى خليل سعيد
التاريـــــخ : / / 2013
(عضواً)

التوقيـــــع :
اللقب العلمي : أستاذ مساعد
الاســـــــم : لطيفة ماجد محمود
التاريـــــخ : / / 2013
(عضواً)

التوقيـــــع :
اللقب العلمي : أستاذ مساعد
الاســـــــم : د.هيثم أحمد علي
التاريـــــخ : / / 2013
(المشرف)

التوقيـــــع :
اللقب العلمي : أستاذ مساعد
الاســـــــم : د.بشرى عناد مبارك
التاريـــــخ : / / 2013
(رئيس اللجنة)

صدقت الرسالة من قبل مجلس كلية التربية للعلوم الإنسانية / جامعة ديالى .

التوقيع :
أ.م.د.نصيف جاسم محمد الخفاجي
عميد كلية التربية للعلوم الإنسانية / جامعة ديالى
/ / 2013

بسم الله الرحمن الرحيم

إقرار الخبير العلمي

أشهد أني قد قرأت الرسالة الموسومة بـ **" أثر مشاهدة الرسوم المتحركة في السلوك التعنيفي لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية "** التي قدمها الطالب **(جلال محمد جاسم الجبوري)** ، إلى كلية التربية للعلوم الإنسانية / جامعة ديالى ، وهي جزء من متطلبات نيل شهادة ماجستير آداب في التربية (علم النفس التربوي) ، وقد وجدتها صالحة من الناحية العلمية .

التوقيـــــع :
اللقب العلمي : أستاذ مساعد
الاســـــــم : د.فاضل جبار عودة
التاريـــــخ : / / 2013

بسم الله الرحمن الرحيم

إقرار الخبير اللغوي

أشهد أني قد قرأت الرسالة الموسومة بـ **" أثر مشاهدة الرسوم المتحركة في السلوك التعنيفي لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية "** التي قدمها الطالب **(جلال محمد جاسم الجبوري)** ، إلى كلية التربية للعلوم الإنسانية / جامعة ديالى ، وهي جزء من متطلبات نيل شهادة ماجستير آداب في التربية (علم النفس التربوي) ، وقد وجدتها صالحة من الناحية اللغوية .

التوقيـــــع :
اللقب العلمي : مدرس
الاســـــــم : د.محمد بشير حسن
التاريـــــخ : / / 2013

ثبت المحتويات

ت	الموضوع	الصفحة
1	الآية القرآنية	أ
2	إقرار المشرف	ب
3	إقرار الخبير اللغوي	ج
4	إقرار الخبير العلمي	د
5	إقرار أعضاء لجنة المناقشة	هـ
6	الإهداء	و
7	شكر وامتنان	ز
8	مستخلص الرسالة باللغة العربية	ح - ك
9	ثبت المحتويات	ل - م
10	ثبت الجداول	ن - س
11	ثبت الملاحق	ع
12	**الفصل الأول / التعريف بالبحث**	**1 - 20**
13	مشكلة البحث	2 - 6
14	أهمية البحث	6 - 11
15	أهداف البحث	11
16	حدود البحث	11
17	تحديد المصطلحات	12 - 20
18	أولاً : الأثر	12
19	ثانياً : الرسوم المتحركة	12 - 36
20	ثالثاً : السلوك التعنيفي	13 - 14
21	رابعا : تعريف المرحلة الابتدائية	20
22	**الفصل الثاني / إطار نظري ودراسات سابقة**	**21 - 125**
23	الإطار النظري	22 - 107
24	الخلفية النظرية للعنف	22 - 84
25	نظريات العنف المتلفز	84 - 107
26	الدراسات السابقة للعنف	108 - 118
27	الدراسات السابقة في العنف المتلفز	118 - 125
28	**الفصل الثالث / إجراءات البحث**	**126 - 155**
29	إجراءات البحث	127 -

		139
30	1- مجتمع البحث	128 - 130
31	2- عينة البحث	130 - 139
32	أداتا البحث	139 - 144
33	3- بناء أداة البحث	139 - 152
34	مقياس الأحداث الصادمة	152 - 153
35	مقياس الصحة العامة	153 - 154
36	أفلام الرسوم المتحركة	154
37	الوسائل الإحصائية	155
38	**الفصل الرابع / عرض النتائج ومناقشتها**	**156 - 167**
39	عرض النتائج ومناقشتها	157 - 166
40	التوصيات	166 - 167
41	المقترحات	167
42	**المصادر**	**168 - 187**
43	**الملاحق**	**188 - 213**
44	**مستخلص الرسالة باللغة الإنكليزية**	**A - C**

ثبت الجداول

رقم الجدول	عنوان الجدول	الصفحة
1	مجتمع التلامذة وموزعة حسب المدرسة	129 - 130
2	توزيع عينة بناء المقياس على وفق المدارس الابتدائية	131
3	توزيع التلاميذ على مجموعتين التجريبية والضابطة	132
4	الاختبار التائي لعينتين مستقلتين لمعرفة التكافؤ بين درجات المجموعتين التجريبية والضابطة على مقياس السلوك التعنيفي قبل بدء التجربة	133
5	الاختبار التائي لعينتين مستقلتين لمتغير الأحداث الصادمة للمجموعتين التجريبية والضابطة	134
6	الاختبار التائي لعينتين مستقلتين لمتغير الصحة العامة للمجموعتين التجريبية والضابطة	134 - 135
7	الاختبار التائي لعينتين مستقلتين لمتغير العمر للمجموعتين التجريبية والضابطة	135
8	القيم الإحصائية لاختبار مربع كاي لمتغير التحصيل الدراسي للأب للمجموعتين التجريبية والضابطة	136
9	القيم الإحصائية لاختبار (مربع كاي) لمتغير التحصيل الدراسي للأم للمجموعتين التجريبية والضابطة	137
10	القيم الإحصائية لاختبار (مربع كاي) لمتغير مهنة الأب للمجموعتين التجريبية والضابطة	137
11	القيم الإحصائية لاختبار (مربع كاي) لمتغير مهنة الأم للمجموعتين التجريبية والضابطة	138
12	القيم الإحصائية لاختبار (مربع كاي) لمتغير المستوى الاقتصادي للمجموعتين التجريبية والضابطة	139
13	يوضح مصادر فقرات السلوك التعنيفي والمجالات التي تغطيها	142
14	آراء المحكمين في صلاحية فقرات مقياس السلوك التعنيفي	143
15	عينة التجربة الاستطلاعية	144 - 145
16	القوة التمييزية لفقرات مقياس (السلوك التعنيفي) بأسلوب المجموعتين المتطرفتين	147 - 148
17	معاملات الارتباط بين درجة كل فقرة والدرجة الكلية لمقياس السلوك التعنيفي	149
18	الاختبار التائي لعينتين مستقلتين للمجموعة التجريبية في الاختبار القبلي والبعدي	157 - 158

19	الاختبار التائي لعينتين مستقلتين للمجموعة الضابطة في الاختبار القبلي والبعدي	158 - 159
20	الاختبار التائي لعينتين مستقلتين للمجموعة التجريبية والضابطة في الاختبار البعدي	159 - 160

ثبت الملاحق

تسلسل الملحق	عنوان الملحق	الصفحة
1	استمارة معلومات لجمع فقرات مقياس السلوك التعنيفي	189
2	مجالات فقرات مقياس السلوك التعنيفي	190 - 194
3	أسماء السادة الخبراء الذي عرض عليهم مقياس (السلوك التعنيفي والأحداث الصادمة والصحة العامة) مرتبة على وفق الحروف الهجائية	195 - 196
4	مقياس السلوك التعنيفي بصورته النهائية	197 - 200
5	استمارة المعلومات لتكافؤ أفراد المجموعتين الضابطة والتجريبية	201
6	تثبيت الأحداث الصادمة بصورتها النهائية والمطبقة على عينة البحث الحالي	202 - 204
7	مقياس الصحة العامة	205 - 211
8	أسماء السادة الخبراء لأفلام الرسوم المتحركة مرتبة على وفق الحروف الهجائية	212
9	جلسات عرض أفلام الرسوم المتحركة على التلاميذ	213

مستخلص البحث

إنَّ البيئة الإعلامية وما تتضمنه من وسائل الإعلام تؤدي دوراً خطيراً في نقل صور العنف بأشكالها من كل بقاع العالم ولاسيما (المرئية) منها ، فالعنف أصبح اليوم القاسم المشترك فيما يعرض في وسائل الاتصال المرئية ابتداءاً من أفلام (الرسوم المتحركة) للأطفال إلى البرامج الرياضية والأخبار والمسلسلات والأفلام والألعاب ، وما كل ذلك إلا انعكاس لموجة العنف التي تجتاح العالم اليوم ولاسيما دور المؤسسة الإعلامية لا يقل أهمية عن دور المؤسسة التربوية في التنشئة الاجتماعية للفرد , إلى جانب المؤسسة العائلية . كما أنَّ الوقت الذي يقضيه الطفل في تعامله مع وسائل الإعلام لا يقل أهمية عن الوقت الذي يقضيه في المدرسة . غير أنَّ المادة الإعلامية الموجهة للأطفال أصبحت من أخطر الصناعات الإعلامية في العصر الحالي . إذ أن الأطفال غالباً ما يميلون إلى تقليد ما يروه في الرسوم المتحركة , ويتقمصون شخصيات أبطالهم المفضلين في ألعابهم ويرددون غالباً العبارات واللازمات اللفظية التي تعرف بها هذه الشخصيات أو تتردد على ألسنتها , وهذا الأمر تلاحظهُ بشكل جيد عوائل هؤلاء الأطفال أو القائمون على التربية في المدارس ورياض الأطفال . إنَّ بقاء هذه الاضطرابات السلوكية مرتفعة لدى الأطفال والمراهقين يُنذر بمشكلات أكثر تعقيداً في سن الرشد ، وتؤدي إلى صعوبات في التكيف الاجتماعي .

يهدف البحث الحالي التعرف إلى أثر مشاهدة أفلام الرسوم المتحركة في السلوك التعنيفي لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية ، وذلك من خلال اختبار الفرضيات الآتية :

1. لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة (0.05) بين درجات المجموعة التجريبية قبل تطبيق التجربة وبعدها على مقياس السلوك التعنيفي .
2. لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة (0.05) بين درجات المجموعة الضابطة في الاختبار القبلي والبعدي على مقياس السلوك التعنيفي .
3. لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة (0.05) بين درجات المجموعتين التجريبية والضابطة في الاختبار البعدي على مقياس السلوك التعنيفي .

يتحدد البحث الحالي بتلاميذ المرحلة الابتدائية في مدارس مدينة بغداد مركز تربية الرصافة الأولى للعام الدراسي 2012م - 2013م .

ولتحقيق هدف البحث واختبار فرضيّاته استخدم المنهج التجريبي ذا التصميم (مجموعة تجريبية ومجموعة ضابطة مع اختبار قبلي - بعدي) تكونت عينة البحث من (60) تلميذاً موزعين بطريقة عشوائية على مجموعتين ، (مجموعة تجريبية) و (مجموعة ضابطة) ، وبواقع (30) تلميذ في كل مجموعة ، وقد تم إجراء التكافؤ للمجموعتين في بعض المتغيّرات وهي (درجات التلاميذ على مقياس السلوك التعنيفي ، مقياس الأحداث الصادمة , ومقياس الصحة العامة , والمستوى الاقتصادي والتحصيل الدراسي للأب ، والتحصيل الدراسي للام ، ومهنة الأب ، ومهنة الأم) .

وقام الباحث ببناء مقياس السلوك التعنيفي متبنياً نظرية (باندورا) ويتكون من ثلاثة مجالات . مجال العنف اللفظي ومجال العنف الجسدي ومجال العنف الرمزي . وله ثلاثة

بدائل (يحدث دائما , يحدث أحياناً , لا يحدث) وتم عرضه على مجموعة من الخبراء في التربية وعلم النفس الذين أكدوا بنسبة (100%) على صلاحية المقياس للتطبيق وبذلك

تحقق الصدق الظاهري ، أما الثبات فتم إيجاده بثلاث طرق هي إعادة الاختبار إذ بلغ (0,86) ، والفاكرونباخ وقد بلغ (0,78) .والتجزئة النصفية (0,80) .

وكذلك قام الباحث بعرض مجموعة من أفلام الكرتون التي تحتوى على مشاهد تعنفية ، وتم التحقق من صدق (الأفلام) عن طريق الصدق الظاهري ، من خلال عرضه على مجموعة من الخبراء في علم النفس والتربية الفنية والسمعية والمرئية ، وقد تكوّنت أيام العرض للأفلام من (10) يوم وبواقع (جلسة) في اليوم ولمدة أسبوعين وزمن الجلسة الواحدة (45) دقيقة .

وقد استعملت الوسائل الإحصائية الآتية : (الوسط الحسابي , الانحراف المعياري , الاختبار التائي ومعامل ارتباط بيرسون ، مربع كاي ، معادلة الفاكرونباخ) .

وأظهرت نتائج البحث الحالي ما يأتي :

1. توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة (0.05) بين درجات المجموعة التجريبية قبل تطبيق التجربة وبعدها على مقياس السلوك التعنيفي .
2. لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة (0.05) بين درجات المجموعة الضابطة في الاختبار القبلي والبعدي على مقياس السلوك التعنيفي .
3. توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة (0.05) بين درجات المجموعتين التجريبية والضابطة في الاختبار البعدي على مقياس السلوك التعنيفي ولصالح المجموعة التجريبية .

وقد أظهرت النتائج أنّ أفلام الكرتون لها أثر في العنف لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية .

وفي ضوء نتائج البحث واستنتاجاته قدم الباحث عدداً من التوصيات والمقترحات .

بسم الله الرحمن الرحيم

شكر وامتنان

الحمد لله حمداً كثيرا والصلاة والسلام على سيد المرسلين بكرة وأصيلا نبينا ﴿ محمد ﴾ المصطفى الأمين وعلى آل بيته الطيبين الطاهرين وصحبه أجمعين .

يطيب للباحث بعد أن انتهى من إعداد هذا البحث وبتوفيق من الله تعالى أن يقدم خالص الشكر وعظيم الامتنان إلى الذين ساهموا في إخراج هذا الجهد العلمي إلى حيز الوجود ، ومن باب الوفاء والعرفان بالجميل يتقدم الباحث بجزيل الشكر وعظيم الامتنان إلى الأُستاذ الفاضل هيثم أحمد الزبيدي الذي أشرف على الرسالة والذي كان لملاحظاته العلمية القَيمّة وتشجيعه الأثر الكبير على الرسالة وكان لتشجيعه ومؤازرته وجهوده العلمية الصادقة الأثر الكبير في إخراج هذه الرسالة إلى النور فجزاه الله عني كل الجزاء .

واعترافاً من الباحث بالجميل ووفاءً بالمعروف أتقدم بوافر امتناني وتقديري إلى أفراد أسرتي الذين كانوا العون لي طوال مدة دراستي . وشكري وامتناني إلى قسم العلوم التربوية والنفسية وأساتذته الذين غمروني برعايتهم من أول المشوار ولا يفوتني أن اشكر الأساتذة الخبراء والمحكمين الذين تكرموا علي بتخصيص جزء من وقتهم الثمين في تحكيم أداة البحث . كما وأتقدم بجزيل الشكر وعظيم الامتنان إلى الأساتذة الأفاضل رئيس وأعضاء لجنة المناقشة على تكرمهم بالموافقة على مناقشة هذه الرسالة وإثراء مضمونها بسديد آرائهم وملاحظاتهم . وانتهي من حيث بدأت فأشكر كل من ساندني ووقف معي بالدعاء والعمل والمشورة في مراحل عديدة من البحث و فاتني ذكره .

والشكر لله أولاً وآخراً ...

الباحث

جلال محمد جاسم

الفصل الأول

التعريــف بالبحــث

- مشكلة البحث .
- أهمية البحث .
- هدف البحث .
- حدود البحث .
- تحديد المصطلحات .

مشكلة البحث :

تعد وسائل الإعلام المرئية (التلفزيون والفيديو والعاب الكومبيوتر والسينما) أكثر المجالات التي يتعامل معها الطفل في أوقات فراغه ولعبه وترفيهه ، بل هي أدوات التواصل الجماهيرية بين الطفل والعالم الخارجي وقد تطورت بصورة مذهلة في السنوات الأخيرة , خصوصاً في الجانب المرئي (الدليمي , 2011 , ص49) . وإنَّ قدرة وسائل الإعلام كعامل تثقيفي تحفيزي , تتجلى بشكل كبير من خلال نشر أخبار العنف أو أخبار التهديد بالعنف , والأخبار المثيرة للكراهية , وأخبار الجرائم والاعتداءات (الالوسي , 2012 , ص93) . غير أنّ البيئة الإعلامية وما تتضمّنه من وسائل اتصال تؤدي دوراً خطيراً في نقل صور العنف بأشكالها من كل بقاع العالم ولاسيما (المرئية) منها ، فالعنف أصبح اليوم القاسم المشترك فيما يعرض في وسائل الإعلام المرئية ابتداءً من أفلام (الرسوم التمحركة) للأطفال إلى البرامج الرياضية والأخبار والمسلسلات والأفلام والألعاب ، وما كل ذلك إلا انعكاس لموجة العنف التي تجتاح العالم اليوم . فالطفل يقضي مع هذه الوسائل اوقاتاً تفوق الأوقات التي يقضيها مع أقرانه أو على مقاعد الدراسة مما يؤدي إلى انعكاسات سلبية على سلوك الأطفال (الأمير , 2003,ص16) . وبما أنَّ العنف لا يورث لأنَّه سلوك مكتسب يتعلمه الفرد خلال حياته مع الآخرين فإن تعرض الفرد للعنف في صغره بصورة مستمرة قد ينعكس ذلك مستقبلاً على سلوكه ويكون ميّالاً للعنف (شكور , 1994 , ص84) . لقد غدت الوسيلة المرئية المعلم والأنيس الجديد للأطفال . لذلك يمكن تصنيف وسائل الإعلام بأنها المؤثر الأول والأقوى على الطفل (الأمير , 2003, ص17) . ومما لاشك فيه أن هذا الكم الهائل من صور العنف ومظاهره لابد أن يخلف آثاره السلبية في المشاهدين من الأطفال ولأسباب عديدة ، وقد يؤدي الاستمرار في التعرض لمشاهد العنف والجريمة ، والاستمرار في العيش في مجتمع مضطرب وظروف قاسية إلى تبني نمط سلوكي يتسم بالعنف قد يصل في أعلى درجاته إلى السلوك الجانح العنيف . ولو دققنا قليلاً في نوع

المشاهدين لوجدنا أنَّ الأطفال هم أكثر المتابعين لهذه الوسائل وأنّ ساعات المشاهدة تزداد لديهم يوما بعد يوم نظراً لعوامل الجذب المتزايدة في حوزة الوسائل التي يتواصل تقدمها بشكل سريع وفعال ، وهذا ينعكس على زيادة تعرضهم لأثر تلك الوسائل . ومن المعروف أن مشاهدة العنف في وسائل الاتصال لا تخلق طفلاً جانحاً ، لكنها قد تخلق الاستعداد للقيام بسلوك منحرف أو عنيف ، أو أنّها تقوي الاستعداد الموجود للقيام بهذا السلوك ، يساعدها في ذلك العوامل الاجتماعية المحيطة بالحدث ، التي تتضافر فيما بينها لدفع الطفل إلى الجنوح (الأمير ، 2003,ص22) . إذ تشير الدراسات السابقة في مجال الإجرام أنّ من بين العوامل التي تؤدي بالطفل نحو الانحراف وسائل الإعلام بشتى أنواعه ... ومن بين أكثر الوسائل الإعلامية تأثيرا على الطفل في عصرنا الحالي (التلفزيون) الذي يغلب عليه الإنتاج الغربي المروج لقيم وعادات غريبة عن قيمنا وعاداتنا , ويساهم في تشجيع الأطفال على الانحراف كلما كانت ظروفهم (النفسية والاجتماعية والاقتصادية والثقافية) تهيئهم لتمثل هذا التأثير , وإعادة إفرازه على شكل سلوك منحرف وغير سوى (الدليمي , 2011 , ص89) . ويرى علماء النفس أنّ التلفزيون يأتي في علم التربية الحديثة بعد الأب والأم مباشرةً وفي ظل الظروف الآنية الصعبة التي تواجهها العوائل وربما يتقدم عليها في هذا المجال . وبات من المؤكد تأثير التلفزيون على سلوكيات الأطفال طبقاً لجميع الأبحاث العلمية في هذا المجال . إذ عُدت كثير من الدراسات أنّ التنشئة التلفزيونية أثرت على الأطفال وحوّلتهم من نشطاء مندفعين راغبين في فهم الأشياء والشروع في العمل إلى أطفال أكثر حذراً وسلبية لا يريدون التقدم واكتشاف الأدوار بأنفسهم (الدليمي , 2011 , ص152) . معظم أفلام الأطفال المشهورة سواء كانت تعتمد في تصويرها على شخصيات كرتونية أو شخصيات حقيقة فإنها عادة تعتمد على قصص الأطفال المصورة , أو الأفلام الرسوم المتحركة , فيتم تحويلها إلى أفلام أو مسلسلات تلفزيونية وسنمائية , والمشكلة في معظم هذه الأفلام هي ٱحتوائها على نسبة كبيرة من مشاهد العنف , كما أنّ بعض الأفكار المطروحة فيها لا تتناسب مع إدراك

الطفل (الالوسي , 2012 , ص212) . وأكدت إحدى الدراسات أنّ هناك مؤشراً واضحاً على أنّ أفلام الرسوم المتحركة تحوي العديد من المشاهد التي تظهر فيها الشخصيات ذات السلوك الإجرامي ، وأنَّ معظم الشخصيات الإجرامية في الرسوم المتحركة تستخدم أجسادها في أشكال الصراع العنيف التي تمارسه ، وليس هناك أي عقاب منطقي للجرائم التي تقع في أفلام الرسوم المتحركة (سليم , 1997,ص150) . إنّ معدلات انتشار السلوكيات العدوانية ترتفع بين أوساط الأطفال والمراهقين ، سواء عن طريق مشاهدة العنف اليومي بأشكاله كلها ، وصوره الحسية المباشرة ، أم من خلال القنوات الفضائية ، والتكيف مع هذه المشاهد والتعود عليها ، وإمكانية تعلمها اجتماعياً من خلال تقليد الكبار ومحاكاتهم ، أو مشاركتهم فيها في بعض الأحيان (العقاد , 2001 , ص171) . كما أظهرت العديد من الدراسات أنّ رؤية المشاهد التي تتسم بالعنف في التلفزيون سواء في البرامج أو أفلام الكارتون تزيد من درجة العدوانية لدى الأطفال وتسبب لهم اضطرابات نفسية وسلوكية . كما ويشكل التعرض المفرط إلى مشاهد العنف من خلال الشاشة عاملا في اتجاه التعود على السلوك العدواني والعنيف واستساغته وعدم الوعي بخطورة النتائج المنجزة ... فالأطفال يميلون إلى تصديق ما يرونه على الشاشة دون التفريق بين الحقيقة والخيال , خاصة عندما يرتبط العنف بمواقف هزلية أو يصور المتعاطي للعنف كبطل ينتصر على الأشرار . مما يؤدي إلى تضارب القيم المتعلقة بالعدالة والمساواة والحق لدى الأطفال (الدليمي , 2011 , ص192-193) .

إذ أنّ الأطفال غالبا ما يميلون إلى تقليد ما يرونه في الرسوم المتحركة , ويتقمصون شخصيات أبطالهم المفضلين في ألعابهم ويرددون غالبا العبارات واللازمات اللفظية التي تعرف بها هذه الشخصيات أو تتردد على ألسنتها , وهذا الأمر تلاحظه بشكل جيد عوائل هؤلاء الأطفال أو القائمون على التربية في المدارس ورياض الأطفال (الالوسي , 2012 , ص201) .

إنّ بقاء هذه الاضطرابات السلوكية مرتفعة لدى الأطفال والمراهقين يُنذر بمشكلات أكثر تعقيدا في سن الرشد ، وتؤدي إلى صعوبات في التكيف الاجتماعي ، ومما يُدعم هذا الرأي ما توصلت إليه نتائج الكثير من الدراسات إذ وجدت أنّ الأطفال الذين يظهرون الغضب ويمارسون أنماطاً من السلوك العدواني ، تكون احتمالية ظهوره عندهم في البلوغ عالية جداً ، وبصورة أكثر تكراراً وشدة ، ويبدو أن العدوان يصبح ثابتا مع الزمن إذا لم يُضبط ويعالج (العقاد 2001 , ص171) .إنّ سلوك العنف ظاهرة تهدد المجتمعات الآمنة وتسلبها استقرارها وتبعث القلق ، فتؤثر في أجوائها الاقتصادية والاجتماعية والتربوية والسياسية ... وغيرها ، وما يهمنا هو تأثير المراكز التعليمية التربوية , سلباً على مخرجات النظام التعليمي فيها (الناشف ، 2006 ، ص2) . الأمر الذي يدعو الاهتمام بدراستها فضلاً عن إحساس الباحث وخبرته في ميدان التربية وملاحظة بعض المدارس وما فيها من ممارسات وظواهر غير مقبولة من الطلبة مثل الاعتداء على معلميهم ، وإدارات المدراس ، وانتشار العدوان فيما بينهم مثل السب ، والإهانة ، والسخرية ، والاعتداء بالضرب ، وتدمير ممتلكات الآخرين وسرقتهم وتفشي الفوضى . إذ يرى الباحث ضرورة إجراء دراسة تكشف عن اثر الرسوم المتحركة في السلوك التعنيفي لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية ... تلك هي مشكلة البحث التي يجب الوقوف عندها وتشخيصها..

في ضوء ذلك يمكن تلخيص مشكلة البحث بالاتي :

- إنَّ بعض الرسوم المتحركة ينجم عنها آثارا سلبية تؤثر في شخصية الأطفال وبالتالي في الأسرة والمجتمع ...
- إنّ ترك الطفل من دون دراسة علمية تخصصية يعني إغفالاً لِحقّ الطفل في الرعاية النفسية . واهدارا لطاقات عدد من الأطفال ... فضلا عن إنه تركهم قد يؤدي إلى تفاقم المشكلة . ولاسيما في المجتمع العراقي فمن المتوقع أنْ تكون حالات العنف أكثر

كماً ونوعاً موازنة بالمجتمعات الأُخرى , لانفراده بما تعرض له من حروب طاحنة مختلفة .

- إنّ الصورة غير واضحة بخصوص الاضطرابات النفسية والسلوكية المصاحبة للسلوك التعنيفي لدى الأطفال ...

أهمية البحث :

غدت التنمية المجتمعية ودور الإعلام الفضائي ، خصوصا في هذا المجال ، من القضايا الكبرى في رسم سياسات التعامل مع المستقبل في تحدياته وفرصه . كان الحديث يتطرق تقليديا إلى التنمية الاقتصادية بشكل غالب ، تطمس معه متطلبات التنمية المجتمعية ، أو هي تعد تحصيل حاصل لنمو الاقتصاد ألا أنّ انفتاح الكيانات الوطنية على العالم ، وبشكل غير مسبوق في سرعته وحدته ، أبرز مكامن الضعف والثغرات في البنية المجتمعية لهذه الكيانات . إذ يأتي دور الإعلام في هذه المهمة من كونه أصبح يشكل – خصوصا المرئي والفضائي منه – الوسيلة الإعلامية والثقافية الأوسع انتشاراً وتنوعاً ، وبالتالي تأثيرا في الناس ، على اختلاف شرائحهم العمرية والجنسية والمعرفية والمهنية . إنّنا ، حقاً ، بصدد ثقافة الصورة المرئية ذات القدرات التأثيرية غير المسبوقة في تشكيل الإدراك والاتجاهات والسلوكات والقيم . إنّنا نشهد ، كما هو معلوم ، تحولات متزايدة في مرجعيات صناعة الرؤى والقيم والتوجّهات من المؤسسات التقليدية (الأسرة والمدرسة والبيئة المحلية) إلى المؤسسات الإعلامية الفضائية . وبالتالي ، فان دور الأعلام المرئي أصبح محوريا في التنمية المجتمعية ، كما في سواها من القضايا . ومن هنا جاء الرابط بين الأمرين . على أنّ ثقافة الصورة ، ذات الإمكانات غير المسبوقة وهي أحد أبرز عوامل التأثير السلبي في مضمار هذه التنمية ، من خلال شيوع الإثارة الآنية ، والترويج لقيم الاستهلاك ، والبحث عن الملذات ، وتضخيم الفردية ، وتسطيح الوعي ، وخلخلة الانتماء ، مما يطغى على القنوات الفضائية التجارية . وهذا ما يطرح

ضرورة إعادة النظر في توجهات الإعلام المرئي ، وصولاً إلى توظيف قوته الهائلة التأثير لأهداف وخطط التنمية المجتمعية ، وبناء نوعية الحياة المعافاة والفاعلة (حجازي , 2007,ص72) .لا يخفى على أحد أنّ ما تشكله وسائل الإعلام بأشكالها المتنوعة ، المقروءة أو المسموعة أو المرئية من أهمية كبيرة في عمليات نقل المعلومات والآراء والاتجاهات التي يمثل كل منها في لغة الإعلام رسالة يبعث بها المرسل إلى المستقبل بغرض التأثير فيه تحقيقا لهدف معين مسبقا ، وهذا التأثير قد ينعكس على سلوك فرد أو جماعة أو مجتمع بكامله ، فينتج عنه تأثير إيجابي أو سلبي (طلعت , 1980 , ص9) . إنّ المجتمعات الإنسانية باتت تواجه اليوم عالماً بلا حواجز ، فتحت فيه الفضائيات كلها لوسائل الاتصال وتدفق إعلام دول العالم بعضها على بعض (عبيد , 1997 , ص30) . يشكل الإعلام المرئي الثقافة الجديدة ، حيث تحولت البشرية من الثقافة الشفهية إلى المكتوبة ، ومنها ، راهنا ، إلى ثقافة الصورة (حجازي , 2007 , ص72) . من هنا ، يتضح مقدار أهمية دور الإعلام في التنمية المجتمعية . ولابد من الإشارة إلى أنَّ الإعلام المرئي لا يقتصر على تغطية الاهتمامات والأحداث فقط بل أنّ قدرته التأثيرية غير مسبوقة قطعاً ، مقارنة بوسائل الإعلام ومصادر المعلومات الأخرى (المكتوبة) . ولا يقتصر الأمر على البلاغة الإلكترونية التي تجمع اللون والشكل والإيقاع والنغم بطريقة مكثفة ومتسارعة ونفّاذة تتوسل جميع قنوات الحواس دفعة واحدة ، وتقدم للدماغ مادة متكاملة المصادر الحسية ، بل يضاف إلى ذلك عامل التعلم الاجتماعي ، حيث يكون اكتساب بعض الأنماط السلوكية غير مقبولة اجتماعياً كالعنف وغيرها من الأنماط السلوكية , من خلال المشاركة في المشاهدة (حجازي , 2007 , ص73) . كما تشترك وسائل الإعلام في ظهور العنف ، فقد ساهمت بذلك عن طريق تقديمها لمشاهد العنف التي قد تولد العنف لدى الكثير من التلاميذ لتقليده (إبراهيم ، 1996 , ص26). وفي هذا الصدد يشير (قريشي وزغطوط ، 2006,ص178) . إلى أنّ علم النفس المعرفي يوضح لنا أننا نتعلم العنف من خلال تخزين صور نمطية في ذاكرتنا

تـدعى الصـور النمطيـة الموقفيـةSituational Scripts وهـي صـور نمطيـة Scriptsلمجموعـة مـن أداءات الفـرد فـي موقـف اجتمـاعي معـين ، كمـا أنّ هنـاك صـوراً أدائية Instrument AlScripts تتعلق بطريقة أدائنا لعملنا (قريشي وزغطوط ، 2006 , ص187) . فالعنف الإعلامي هو طريقة مصورة للحياة تتمثل في الأخبار ، والبرامج التلفزيونيـة والأفـلام ، وفـي العـاب الفيـديو ، والأغـاني ، ومـن أمثلـة ذلـك جـرائم القتـل واعتقال الرجـال العنيفين مـن رجـال الشـرطة ، والعنـف فـي الملاعـب ، فكل تلـك الأمثلـة تعطي صورة حقيقية عن العنف (Santrock , 2003 : p.679) . ويشير (باسر وسمث Passer & Smith) إلى أنّ نماذج العنف توجّه من خلال وسائل الإعلام (كمـال , 2006 , ص52–53) . إذ أنّ بعـض وسـائل الإعـلام أشـد ضـرراً بالأطفـال وخاصـة البرامج الترفيهية وإنّ حشو مخيلة الطفل , وإشعال فكرة بهذه الترهات لا تدع له مجالاً لاستيعاب المعلومات التي يتلقاها في المدرسة (الدليمي , 2012 , ص146) . يعد التلفزيون وسيلة اتصال فاعلة , حيث أطلق عليها اسم المربي الثاني في الأسرة نظراً للوقت الطويل الذي يقضيه الأطفال أمامه (العبد الله , 1996 , ص5) . وفيما يخص سلبيات التلفزيون على الطفل فهي تعدُّ أكثر مقارنة مع الايجابيات . ومن أهمها جعل الطفل يدخل في حالة التقمص الذاتي والوجداني , الشيء الذي يجعله يحاول تقليد ما شاهده من صور وأفلام عنف وإجرام وجنس وذلك عن طريق استبطان التخزين اللاشعوري . وذلك نتيجة مشاهدة التلفزيون لساعات طويلة كما أنّ للتلفزيون نتائج سلبية على قيم الطفل حيث يجعله يتبنى مفاهيم ومعتقدات وأحكام مسبقة وفي الغالب خاطئة دون إمكانية التحقق من صحتها , مما يكون له التأثير في مستقبله على معاملاته مع العالم الخارجي فضلاً عن ذلك فان هذه الوسيلة الإعلامية تجعل الطفل يدخل في عزلة مع محيطه الأسري محدثة بذلك تقلصات في الأواصر الأسرية (الدليمي , 2011 , ص103) . وتوصل هامبيرن Hamparian ، إلى أن(59%) من الأفراد الذين أوقفوا لارتكابهم أعمال عنف قبل (سن 18 سنة) قد أعيد إلقاء القبض عليهم وهم بالغون ، وان (

42%) من هؤلاء الجناة البالغين قد اتهموا بارتكاب سلوك عنيف واحد على الأقل في الولايات المتحدة الأمريكية (Hamparian , et al. 1985, p: 246) . وللأطفال في مختلف مراحل حياتهم اهتماماتهم وأنشطتهم الخاصة بهم . والتي تنبع من حبهم الشديد للعب والمرح . ومن الاهتمامات التي برزت في الوقت الحاضر , وكانت نتاجا للتقدم العلمي والتكنولوجي المتسارع الذي يمر به العصر الحالي . هي مشاهدة التلفزيون . وما يقدمه من برامج تخصهم , ولاسيما ما بات يعرف حاليا ببرامج الرسوم المتحركة . فالطفل يرى في الرسوم المتحركة امتداد لحياة اللعب , وإطلاق العنان والتخيل (محمد , 1993 , ص124) . وتسهم أيضا الرسوم المتحركة في تكوين وبناء شخصية الأطفال , وذلك لأنّها تقدم للطفل المعلومات على شكل قصص جذابة أو حكايات مثيرة تجري أحداثها في الأماكن التي كان يتطلع إليها الطفل , وتأتي جاذبية الرسوم المتحركة من حركتها الحية التي تستمد عناصرها من واقع الإنسان والحيوان والنبات , والتي تتميز في حرية التعبير (حنا , 2003 , ص27) . ولبرامج الرسوم المتحركة تأثيرات متعددة على الجوانب المعرفية , والسلوكية للأطفال وذلك لأن برامج الأطفال تعتمد على الرسوم المتحركة بشكل أساسي , وهو ما يعشقه الطفل (فلاته , 2001 , ص87) . وللرسوم المتحركة أثر كبير في شخصية الطفل , باعتبارها من أهم العناصر البيئية المنظمة التي تنقل المعلومات والمفاهيم والقيم بصورة متسلسلة وقصصية (النعيمي , 2003,ص66) . ولاسيما معظم هذه الأفلام هي احتوائها على نسبة كبيرة من مشاهد العنف , كما أنّ بعض الأفكار المطروحة فيها لا تتناسب مع إدراك الطفل (الالوسي , 2012 , ص212) . وتوصل (الماضي 2000,ص30) إلى انتشار ظاهرة العنف بين تلامذة المدارس الابتدائية . وإنّ أشكال العنف المستخدمة هي الألفاظ البذيئة والضرب بالأيدي والأرجل . وتمزيق الكتب ، وتخريب ممتلكات المدرسة ، والتجمعات من اجل المشاجرة والكتابة على جدران المدرسة ، وقطع الزرع والنباتات في الحديقة ، وكتابة كلمات نابية على سيارات المعلم وعدم احترام المعلم واستخدام أدوات جارحة

(الماضي ، 2000، ص30) . فتعد دراسة ظاهرة العنف ذات أهمية كبيرة ولاسيما في المؤسسات التربوية كونها عرضاً معتلاً أو مرضياً Symptom أو صيحة إنذار أو رسالة خطر وعلى المجتمع أنْ يحسن قراءتها ، فهي قضية المجتمع بأسره ، فالمؤسسات التربوية ينبغي أنْ تتصدى لها لأنها قضية تربوية معقدة ومتشعبة تحتاج في بلادنا لكثير من الدراسات والبحوث الميدانية النفسية والتربوية والاجتماعية (العيسوي ، 2000 , ص153-155) .

فنلاحظ في المؤسسات التعليمية وجود العديد من الحالات التي يظهر فيها الطالب وهو يمارس فعل العنف تجاه زملائه في المدرسة ، وهذا لا يتطلب الوقوف عند حدود تعريف الظاهرة أو جرد بعض مظاهرها ، بل يحتاج الأمر العمل الجدي لمعرفة كيفية التعامل الايجابي مع هذه الظاهرة التي تستشري يوما بعد يوم في المؤسسات التعليمية ، وهذا الأمر لن يتم بدون تحديد المسؤوليات والمهام المنوطة بكل الفاعلين التربويين لمواجهة هذا الداء الذي ينخر كيان المؤسسات التعليمية من الداخل (اشهبون ، 2004 , ص2) . لذا يمكن القول إنَّ أهمية الدراسة الحالية ..

تنبع أهمية الدراسة من خلال تناولها لشريحة مهمة من شرائح المجتمع وهي شريحة (الأطفال) ، تلك الشريحة التي تعصف بها رياح التأثير بسبب قلة خبرتها الاجتماعية وضعف وعيها الاجتماعي الناجم عن عوامل عديدة أهمها صغر السن ، والمستوى التعليمي ، وأساليب التنشئة الاجتماعية . إنَّ معرفة الأدوار التي تؤديها وسائل الإعلام المرئية في عملية نقل السلوك العنيف ومعرفة تأثيرات العوامل النفسية والاجتماعية المحيطة بالأطفال ، تجعلنا نقف على مفاتيح هذه العلاقة ، وبالتالي يمكننا التأثير فيها وتصحيح مساراتها لتجنب وقوع أعداد جديدة من الأحداث في السلوك الجانح .

ومن هنا فإنَّ أهمية البحث النظرية والتطبيقية يمكن أن تلاحظ من خلال الآتي :

أ- **الأهمية النظرية** : وتتمثل الدراسة الحالية إضافة معرفية متواضعة للمكتبة العلمية في مجال دراسات أثر العنف الموجه من خلال الرسوم المتحركة على الأطفال . وفي

مجال علم النفس التربـوي . كما تتمثل في عدم وجـود دراسـة محليـة تناولت متغيري البحث معاً .

ب- **الأهمية التطبيقية** : وتتمثل في تعريف الآباء والمعلمين والمرشدين التربويين في كيفية التعامـل مـع العنـف الموجـة مـن الرسـوم المتحركـة لـدى شـريحة مهمـة وهـي شـريحة الأطفال المتمثلة في البحث الحالي بتلاميذ المرحلة الابتدائية .

أهداف البحث :

يهدف البحث الحالي إلى معرفة أثر الرسوم المتحركة في السلوك التعنيفي لدى تلامذة المرحلة الابتدائية . من خلال اختبار الفرضيات الآتية :-

1. لا توجـد فـروق ذات دلالـة إحصـائية عنـد مسـتوى دلالـة (0,05) بـين درجـات المجموعـة التجريبيـة قبـل مشـاهدة الرسـوم المتحركـة وبعـدها علـى مقيـاس السـلوك التعنفيي .
2. لا توجـد فـروق ذات دلالـة إحصـائية عنـد مسـتوى دلالـة (0,05) بـين درجـات المجموعة والضابطة في الاختبار القبلي والبعدي على مقياس السلوك التعنيفي .
3. لا توجـد فـروق ذات دلالـة إحصـائية عنـد مسـتوى دلالـة (0,05) بـين درجـات المجموعة التجريبية والضابطة في الاختبار البعدي على مقياس السلوك التعنيفي .

حدود البحث :

يتحدد البحث الحالي بتلاميذ مدارس المرحلة الابتدائية السادس الابتدائي (مركز تربية الرصافة الأولى) في بغداد للعام الدراسي 2012- 2013 .

تحديد المصطلحات :

أولاً – الأثر The Effect :

1– الأثر لغةً :

- جَاءَ في لِسانِ العَرَبِ بَقِيَّة الشيء ، والجَمعُ آثارٌ وأُثورٌ : وَخَرَجتُ في أَثَرِهِ وَفي أَثَرِهِ أَيْ بَعدَهُ وأَتَثَرتهُ وَتَأَثَّرتهُ : تَبِعتُ أَثَرَهُ .
- والأَثَرُ بالتحريكِ : ما بَقِيَ مِنْ رَسمِ الشيء ، والتأثيرُ : إِبقاءُ الأَثَرِ في الشيء ، وَأَثَّرَ في الشيء : تَرَكَ فيهِ أَثَراً (ابن منظور ، 1983 ، ص19) .

2– الأثر اصطلاحاً : هو نتيجة الشيء وله معانٍ عدة :

أولاً : يعني النتيجة وهو الحاصل من الشيء .

ثانياً : يعني العلامة وهو السمة الدالة على الشيء .

ثالثاً : يعني الشيء المتحقق بالفعل ، لأنّه حادث عن غيره ، وهو بمعنى ما مرادف المعلول أو المسبب عن الشيء (صليبيا ، 1960 ، ص37) .

- **عرفه (الحفني , 1991) :** بأنّه مقدار التغير الذي يطرأ على المتغير التابع بعد تعرضه لتأثير المتغير المستقل (الحفني، 1991، ص253).

ثانياً– الرسوم المتحركة

1– عرفها (عبد المجيد , 2002) :

هي مجموعة من الصور أو الرسوم المعدة مسبقا بحيث تمثل كل صورة طوراً من أطوار الحركة تختلف كل منها عن الصورة السابقة اختلافات طفيفة , ويتم عرضها بمعدل (24) صورة في الثانية الواحدة بواقع (1440) صورة في الدقيقة الواحدة , وهذا يعمل على أنْ تبقى الصورة على شبكية المشاهد قبل عرض الصورة الثانية , فتبدو الصورتان لحالة مستمرة للجسم فيبدو وكأنه يتحول من الوضع الأول

إلى الوضع الثاني الذي تمثله الصورة الثانية له وهكذا . وهذه الرسوم تعتمد على ظاهرة بقاء أثر الصورة التي تعرف إليها (Peter Mack Roget) وهي تستند إلى احتفاظ شبكية العين بتأثير الصورة التي تتكون عليها لزمن مقداره عشر الثانية قبل أن تميز الأثر التالي (عبد المجيد , 2002,ص56) .

2- عرفها (المومني ودولات , 2011) :

هي مجموعة من أفلام الكارتون (الرسوم المتحركة) المعدة مسبقا والتي تم الحصول عليها من عدة مصادر (المومني ودولات , 2011,ص78) .

3- عرفها (سكوت ملكود) :

هي رسوم أو صور توضع جنباً إلى جنب في تسلسل محدد , يقصد من ورائه توصيل المعلومات أو خلق حس جمالي عند المشاهد(الآلوسي, 2012 , ص213)

ثالثاً– السلوك Behavior :

1. تعريف (Erol , N. 1976) : وهو وصف موضوعي لما يصدر عن الكائن الحي من استجابات (Erol , 2001 , p.69) .
2. تعريف (عاقل 1985) كل ما تفعله العضوية أو تقوله (عاقل ، 1985 , ص20) .
3. تعريف (جابر والكناني 1993) : أفعال الفرد السيكولوجية وردود الأفعال والتفاعلات التي تحدث منه للمثيرات الخارجية والداخلية وتتضمن تلك الأنشطة التي تلاحظ موضوعية أو الأنشطة التي تلاحظ ملاحظة استبطانية وكذلك العمليات اللاشعورية (جابر والكناني ، 1993, ص412) .

4. تعريف (دبابنه 1996) هو الفعالية التي يقوم بها الكائن والتي تبدأ بمنبه وتنتهي باستجابة (دبابنه ، 1996 ، ص253) .

رابعا- العنف Violence :

يعد مصطلح العنف من المصطلحات المعبرة عن العديد من العلاقات فمصطلح العنف يستعمل للتعبير عن مصطلح (القمع Repress) وفي هذا الصدد يشير (وطفة) إلى أنّ القمع يعني " استعمال أقصى درجات الشدة والقوة ضد الآخر لإخضاعه ، وإلغاء وجوده المعنوي والشخصي مادياً ، أو معنوياً ، بصورة جزئية أو كلية " . فالقمع قد يكون نفسياً ، أو رمزياً ، أو مادياً ، وقد يشتمل على جميع تلك الجوانب دفعة واحدة (وطفة ، 1998 , ص257) .

ويرتبط مصطلح العنف بمصطلح (الغضب Anger) وفي هذا الصدد يشير ويتمر إلى أن طبيعة العلاقة بين انفعال الغضب والعنف المنبّه على أساس المساواة ، فقد عدَّ الغضب عنفاً والعنف أداة تعبيره الطبيعية طغياناً واستبداداً (ويتمر ، 2007 , ص24) .

ويتداخل مصطلح العنف بمفهوم (التسلط Despotism) الذي يشير إلى " ممارسة القهر والعنف من أجل الهيمنة والسيطرة والإخضاع " (وطفة ، 1998 , ص259) . يرتبط مصطلح الثورة مع مصطلح العنف بالتعبير عن حالة واحدة ، إذ يعرّف (شالمز جوتسون) الثورة بأنها " قبول العنف كأداة لا معدّى عنها (واجب الحدوث) في إحداث التغيير المطلوب (مقلد ، 1970 , ص292) . ويرتبط مصطلح العنف بمصطلح (العدوانية Aggressiveness) إذ يشير حجازي إلى أن العدوانية لدى الإنسان تظهر بشكل فاتر أو نشيط وتسمى عندها عنفاً وذلك تبعاً للظروف التاريخية للمجتمع من ناحية ، ولحالة كل فرد في لحظة ما من ناحية أخرى . فالعدوانية عبارة عن درجات

متتابعة على سلّم العنف الذي يبدأ مقنعاً أو فاتراً وهو العنف المقموع ، وينتهي صريحاً وهو العنف الرمزي الاضطهادي (حجازي ، 1978 , ص256) . كما يتداخل مصطلح العنف بمصطلح (الصراع Conflict) الذي يعرَّف بأنه " العملية الاجتماعية التي يسعى الأفراد أو الفئات الاجتماعية إلى تحقيق غاياتهم باستعمال التحدي العدائي المباشر أو العنف أو التهديد به " (سلامة ، 2007 , ص111-112) . ويستعمل بعض الباحثين مفهومي (العدوان Aggression) والعنف بوصفهما مترادفين وبشكل يصعب معه وضع حدود فاصلة بينهما سواء في التناول النظري ، أو الواقعي ، إذ يعّرف العدوان بأنه " أي سلوك يقوم به شخص أو جماعة بقصد إيقاع الأذى لشخص أو جماعة أخرى " (درويش ، 2005 , ص330) (عبد الله ، 1998 , ص86-89) . نظراً لذلك التمايز الدلالي النسبي المتداخل لمصطلح العنف فقد ارتأى الباحث عرض مجموعة من التعاريف وبما يتناسب مع أهداف البحث وكما موضح في أدناه :

1- المعنى اللغوي :

يعرف معجم لسان العرب " العنف " بأنه الخرق بالأمر , وقلة الرفق به , وهو ضد الرفق . عنف به وعليه , يعنف عنفا وعنافة وأعنفه وعنفه تعنيفا , وهو عنيف إذا لم يكن رفيقا في مالا يعطي على العنف .

أما الأعنف : كالعنيف . والعنيف : الذي لا يحسن الركوب وليس له رفق بركوب الخيل واعنف الشيء : أخده بشده . واعتنف الشيء : كرهه .

وعنف : العين والنون والفاء , أصل صحيح يدل على خلاف الرفق . قال الخليل : العنف ضد الرفق . تقول عنف , يعنف عنفا , فهو عنيف , إذا لم يرفق في أمره (الكرخي ، 2003 ، ص11) .

2- المعنى القاموسي :

وردت لفظة (العنف) في المعجم العربي بمعنى الخرق بالأمر وقلة الرفق ليشمل كل سلوك يتضمن معاني الشدة والقسوة والتوبيخ واللوم وبهذا يكون العنف سلوكا فعليا أو قوليا وهو يقترب من الجذر اللاتيني للكلمة violenti والذي يشير إلى الغلظة والقوة الشديدة والمشتق من (vis) أي القوة الفيزيائية (المشبكيني , 1997 , ص4) . أما المعنى في القاموس الغربي فيشير إلى الاستعمال غير المشروع للقوة المادية لإلحاق الأذى بالأشخاص والأضرار بالممتلكات ويتضمن معاني العقاب والاغتصاب والتدخل في حريات الآخرين (tontous , 1997 , p.982) ويعكس هذا التعريف الدلالة القانونية للمفهوم , وينطوي على المعنى الاصطلاحي المتداول في العلوم الاجتماعية والسياسية .

3- المعنى القانوني :

عرف العنف من الناحية القانونية بأنّه : الاستعمال غير القانوني لوسائل الإكراه المادية من أجل تحقيق أغراض شخصية أو جماعية (Edwin , p.264 , 1954) وفي علم الإجرام حدد المفهوم بالاعتماد على الطبيعة الاندفاعية impulsive التي يتميز بها السلوك العنيف , إذ غدت القوة بمثابة علامة مميزة في مجموعات معينة من الجرائم , وهي التي تعرف بجرائم العنف ومن أمثلتها : القتل والاغتصاب وإحداث الإصابات الجسدية (ت.شوبيلوت ، 1979 ، ص158) .

4- المعنى السياسي :

يصبح العنف سياسيا عندما تكون أهدافه ودوافعه سياسية فهو إعمال التمزيق والتدمير والأضرار التي يكون الغرض منها اختيار أهدافها وضحاياها والظروف المحيطة بها ذات دلالات سياسية تنحو إلى تغيير سلوك الآخرين في موقف تساومي له آثاره على النظام الاجتماعي (الأسود , 1991 , ص51) .

5- المعنى السايكولوجي :

يعرف العنف في علم النفس : بأنَّه السلوك الذي يتسم بالقسوة والشدة والإكراه إذ تستثمر فيه العدوانية استثمارا صريحا , كالضرب والتقليل للأفراد والتحطيم للممتلكات (عبد القادر , 1993 , ص55) وفي حقل السلوك الجمعي يعرف العنف بوصفه ظاهره جمعية تحتوي على عدد من الأشخاص يسود نوع من التجانس أو التماثل في موقف اجتماعي معين , وفي إطار نمط من التفاعل يمثل تجسيدا واقعيا لتوترات متفجرة (ليلة , 1974 , ص281) .

6- المعنى السوسيولوجي :

وفي إطار علم الاجتماع استعمل مفهوم العنف ليشير إلى كل ما يربك النظام الاجتماعي والعلاقات القائمة بين أعضائه (peter , 1982 . p49) .

خامسا- السلوك التعنفي :

1. **عرفه راجح (1977)** : " هو إيذاء الآخرين ، أو الذات ، أو ما يرمز لهما ، وغالبا ما يقترن بانفعال الغضب ، وللعدوان صورُ شتى منها : الجسمي ، واللفظي ، والكيد والإيقاع والتشهير وقد يتخذ أشكالا أخرى " (راجح ، 1977 ، ص569) .

2. **عرفه بار-اون (1977)** : أي شكلٍ من الأشكال السلوكية الموجهة بقصد الإيذاء ، أو إلحاق الضرر بالكائن الحي الذي لديه الرغبة التامة في تحاشي مثل هذه السلوكية (Bar-On , 1977 , p:7) .

3. **عرفه رزوق (1977)** : استجابة يرد بها المرء على الخيبة ، والإحباط ، والحرمان وذلك بان يهاجم مصدر الخيبة أو بديلاً عنه (رزوق ، 1977 , ص 206) .

4. **بدوي (1978)** : (استعمال الضغط أو القوة استعمالا غير مشروع أو غير مطابق للقانون من شأنه التأثير على إرادة فرد ما) (بدوي ، 1978 , ص441) .

5. **الطعان (1980)** : (قوة تصيب الإنسان في وحدته الجسمانية والمعنوية) (الطعان ، 1980 , ص164) .

6. **عرفه شريف (1990)** : أي سلوكٍ يصدره الفرد لفظياً كان أو مادياً أو بدنياً مباشرا أو غير مباشر ، تمليه مشاعر عدائية ، ويترتب عليه أذى بدني أو نفسي على الفرد نفسه ، أو بالآخرين (شريف ، 1990 ، ص9) .

7. **التير ALTER (1993)** : " فعل يتضمن إيذاء الآخرين يكون مصحوباً بانفعالات الانفجار والتوتر وكأي فعل لابد وان يكون له هدف يتمثل في تحقيق مصلحة معنوية أو مادية " (التير ، 1993 , ص42) .

8. **قناوي (1996)** : (أحد الأنماط السلوكية الفردية أو الجماعية التي تعبر عن رفض الآخر نتيجة الشعور والوعي بالإحباط في إشباع الحاجات الإنسانية) (قناوي ، 1996 , ص315) .

9. **تعريف شكور , 1997** : الاستخدام غير الشرعي للقوة أو التهديد لإلحاق الأذى والضرر بالآخرين (شكور , 1997 , ص31) .

10. **إبراهيم (1999)** : (كل سلوك فعلي أو قولي يتضمن استعمالا للقوة أو تهديداً باستعمالها لإلحاق الأذى والضرر بالذات أو الآخرين ، وإتلاف الممتلكات لتحقيق أهداف معّينة) (إبراهيم ، 1999 , ص45) .

11. **هارتيكان وآخران Hartigan & et.al (1999)** : (الاستعمال المتعمد للقوة الجسمية المهددة أو الفعلية الموجهة ضد الذات ، أو الشخص المقابل ، أو ضد

مجموعة من الأشخاص مما يؤدي إلى إحداث الجرح أو الموت أو الألم النفسي أو الحرمان) (Hartigan & et al , 1999 : Internet) .

12. **عرفه السقا (1999)** : أيٌّ سلوكٍ يهدف إلى إيقاع الأذى بالآخرين ، أو بالذات وقد يكون هذا السلوك صريحاً ، أو مضمراً ، أو رمزاً (السقا ، 1999 ، ص36) .

13. **رضوان (2002)** : (فعل جسدي أو حادث يلحق فيه شخص الأذى بشخص آخر ، باستعمال أدوات قسر جسدية بقصد إلحاق الألم ، أو الجراح الجسدية بالآخر) (رضوان ، 2002 , ص276) .

14. **عرفه باظه (2003)** : هجوم أو فعل محدد يتخذ أية صورة من الهجوم المادي والجسدي واللفظي ، ويمكن أن يوجه ضد أي شيء ، أو ممتلكات الذات والآخرين ، أو الأفراد بما فيهم ذات الشخص نفسه ، وأحيانا يكون السلوك العدواني مباشراً ، ومحدداً ، وواضحاً وأحيانا يكون التعبير عنه بطريقة غير مباشرة ، أو اسقاطية على الآخرين ، أو البيئة من حوله (باظة ، 2003 , ص19) .

15. **الأمير (2003)** : (سلوك يعتمد استعمال القوة بحيث يحقق أهداف القائم به ويترك ضرراً في الطرف الثاني) (الأمير ، 2003 ، ص 14) .

أما التعريف النظري للسلوك التعنفي فقد تبنى الباحث تعريف (باندورا 1974 , الذي تبنى نظريته)
((بأنه يهدف إلى إحداث نتائج تخريبية أو مكروهة أو السيطرة من خلال القوة الجسدية أو اللفظية على الآخرين وينتج عنه ربما إيذاء شخص أو تحطيم ممتلكات))
(أبو سعد , 2009 ، ص170) .

التعريف الإجرائي للباحث :

هي الدرجة الكلية التي يحصل عليها المستجيب من خلال إجابته على فقرات مقياس السلوك التعنفي .

سادسا- المرحلة الابتدائية :

هي إحدى مراحل السلم التعليمي في العراق وتقبل الأطفال من كلا الجنسين والذين قد أكملوا سن السادسة من العمر ومدة الدراسة فيها ست سنوات والتعليم فيها إلزامي (وزارة التربية , 1988 , ص47) .

الفصل الثاني

خلفية نظرية ودراسات سابقة

- تمهيد .
- الخلفية النظرية وتشمل :

1- النظريات التي فسرت السلوك التعنفي .

أ- مناقشة النظريات .

ب- النظريات التي فسرت العنف المتلفز .

ج- مناقشة النظريات .

2- الدراسات السابقة للعنف :

أ- الدراسات العربية .

ب- الدراسات الأجنبية .

ج- مناقشة الدراسات السابقة .

3- الدراسات السابقة للعنف المتلفز :

أ- الدراسات العربية .

ب- الدراسات الأجنبية .

ج- مناقشة الدراسات السابقة .

تمهيد :

حظي موضوع العنف باهتمام الكثير من الباحثين ابتداءً من ابن خلدون وانتهاء باللحظة العلمية الراهنة . ومنذ ذلك الوقت يساور الشك الفلاسفة الاجتماعين والنفسانيين , بشأن طبيعة السلوك العنفي وهل أنه متأصل في الطبيعة البشرية , أو أنه دافع مكتسب من البيئة المحيطة بالإنسان (جميل ، 2007 , ص11) . لقد أعتقد ابن خلدون أنَّ العنف نزعة طبيعية ومن أخلاق البشر فيهم الظلم والعدوان بعض على بعض . فمتى امتدت عينه إلى متاع أخيه امتدت يده إلى أخذه إلى أن يصده وازع (بن خلدون ، بلا , ص482) . وفي أوربا , عكست الأفكار التي سادت في القرون الثلاثة الأخيرة اهتماما واضحا بالطبيعة البشرية , وعلاقة الفرد بالدولة لتشمل ضمنا موضوع العنف والطبيعة النزاعية للإنسان . ويعد (هوبز) ابرز المعبرين عن أفكار تلك المرحلة , إذ يرى أن الطبيعة الإنسانية مشبعة بالعنف , فالناس يتحركون بواسطة الرغبات نفسها وهذه الرغبات عادة ما تكون مستبدة وملحة , أما لأنها البديل الذاتي للحاجات البيولوجيا الجامحة وإما لأن إشباعها يشكل بحد ذاته سببا كافيا للسعي إلى تحديدها وغير أن الإشباع الشخصي أو الجماعي محدود دائما , وذلك لأن الأغراض القابلة لإشباع هذه الرغبات تشكل كمية محدودة , ويترتب على مركب الرغبة والندرة هذا تنافس دائم بين الناس . وبما أن أيا من الأفراد ليس قويا بما فيه الكفاية ليفرض هيمنته بصورة دائمة فإنَّ عدم استقرار التنافس بين الناس يعرضهم لحرب الجميع ضد الجميع (جميل , 2007 , ص13) . وعلى خلاف (هوبز) يرى كل من (جان جاك روسو) و(كارل ماركس) أن العنف لا يمثل حالة طبيعة , فقد وجد (روسو) أن الطبيعة البشرية أصيلة وخيرة , وأن فسادها أمر تقرره الحضارة الإنسانية (وطفة , 1999 , ص146) . وأن اهتمام (ماركس) قد انصب على العنف الثوري والذي يقع بين الأنظمة الاجتماعية والحضارية . وخلال تناوله للصراع ربط (ماركس) بين كل من التغيير والصراع والعنف مؤكداً الدور الايجابي الذي يؤديه العنف في حركة

التاريخ , فالصراع يشير إلى وجود خلل في البنى الاجتماعية , أما العنف فهو شرط أساسي لتجاوز هذا الخلل ولإحداث التغير فهو مولد كل مجتمع قديم يحمل في طياته مجتمعاً جديداً كما أنه الأداة التي تحل بواسطتها الحركة الاجتماعية مكانها وتحطيم أشكالا سياسية جامدة وميتة (زحلاوي ، 1985 , ص95) . أما (دوركهايم) فقد وجد في إثناء بحثه في مواضيع لإشكاليات القهر والتسلط في الحياة الاجتماعية أن العنف ظاهرة ثقافية أتت مع رياح التطور الاجتماعي , ومع تحول المجتمعات الإنسانية من مجتمعات بسيطة إلى مجتمعات مركبة (وطفة ، 1999 , ص152) . وأكد (سمنسر) في تصوره للنزاع والعنف , أنه قائم بين الجماعات بسبب الاختلافات في طرائقها الشعبية وأعرافها . في حين اختلف (كمبلوفتش) عن (سمنسر) في اعتقاده بأن النزاع متأصل في طبيعة المجتمع الإنساني وهو ينشأ من الجذور الأولى للنشأة الإنسانية (السامرائي ، 1996) في (جميل ، 2007 , ص14) ويعزو (توينبي) ظاهرة العنف في المجتمعات الحديثة إلى انعدام الذاتية والفردية وانسحاق الفرد في آلية الحياة الميكانيكية من جهة وفي آلية الحياة من جهة أخرى (Toynbee , 1969 .pp.325-326) . إذ تتضمن الخلفية النظرية مدخلاً نظرياً أساسياً يوضح من خلاله كيف يتحول السلوك الإنساني الاعتيادي إلى سلوك عنيف وعدواني . فكل سلوك إنساني يختلف عن غيره من الأنماط السلوكية الأخرى ، ومن خلال هذا الاختلاف تبرز الخصائص والصفات والعلامات التي تميز سلوك ما عن غيره ، فالسلوك السوي تبرز له خصائص معينة تجعله كذلك ، على عكس السلوك المنحرف الذي من خلال خصائصه وصفاته يمكن اعتباره منحرفا . إذاً فإنَّ السلوك الإنساني بصفة عامة يتحدد من حيث السواء واللاسواء عبر الخصائص والسمات المختلفة لهذا السلوك فيمكننا من خلال هذه المؤشرات الحكم على سلوك ما بأنه سوي أو غير سوي كالسلوك العنيف . فالخاصية أو السمة هي التي تحدد طبيعة فعل معين وذلك يعدّهُ مقبولاً لدى الكثيرين من أفراد المجتمع أو غير مقبول وخارج عن

معايير وقيم وعادت وتقاليد المجتمع وبداية نورد الإشارة إلى بعض هذه الخصائص التي تميز السلوك العنيف :-

1. **الضرر** : هو النتيجة المترتبة والمتوقعة من الفعل غير السوي . ويعد الضرر سمة بارزة للسلوك العدواني (العنيف) . ويؤدي إلى الكثير من الأضرار الفردية أو الاجتماعية أو معا . إذاً إنَّ المظهر الخارجي للسلوك العدواني العنيف يتسم بأنه خارجي وظاهري – مادي وحسي . فإن ذلك يعني أن هذا الضرر وما يمكن أن يشار إليه في شكل الاعتداءات التي تلحق الضرر بالآخرين أو بالفرد نفسه سواء كان هذا الضرر ماديا وجسديا أي في شكل الإتلاف والاعتداء على الممتلكات الخاصة بالآخرين كالإضرار بالسيارات أو إتلاف وتحطيم الممتلكات الجامعية وغير ذلك .

2. **توافر القصد** : يعني القصد تبين النية لعمل ما أو الإصرار على فعل شيء معين أي أن الإنسان يكون لديه الإرادة الكاملة التي ترتبط وتقترن بالفعل الذي يقوم به أو يحاول القيام به فيما بعد . إنَّ السلوك العنيف في الغالب في كثير من الأحوال هو صادر عن قصد من طرف الفرد هذا القصد والإرادة لدى هذا الفرد تتولد لديه عندما يحاول أن يمارس هذا النمط السلوكي في مكان معين كالجامعة حينما تجتمع ظروف معينة لدى هذا الفرد تجعله يصر على جعله يفعل ذلك . إن سمة توفر القصد هي سمة بارزة تميز السلوك العنيف والعدواني عن غيره من السلوك غير السوي وذلك لأنها في الغالب لا تصدر إلا عن الفرد العاقل البالغ المسؤول عن تصرفاته وسلوكياته . فالعنف من سمات الطبيعة البشرية يتسم به الفرد والجماعة وجد مع وجود الإنسان منذ زمن قديم وسيظل معه طالما أنَّ هناك وجود للإنسان على هذه الأرض . وهو قديم قدم الإنسان لأنه ليس من الأنماط السلوكية التي تعلمها الإنسان في فترة زمنية معينة (يحيى ، 2000 ، ص185) .

طبيعة تفسير سلوك العنف :

إنَّ التراث الإنساني حول العنف يشير إلى ثلاثة اتجاهات . في تفسير السلوك العنيف .

فالاتجاه الأول قانونياً ..... يعدُّهُ " الاستعمال غير القانوني لوسائل القسر المادي والبدني ابتغاء تحقيق غايات شخصية أو اجتماعية . إذاً فالعنف قانونياً يعني استخدام الضغط أو القوة استخداماً غير مشروع أو غير مطابق للقانون من شأنه التأثير على أرادة فرد ما .

والاتجاه الثاني اجتماعياً ..... يعدُّهُ سلوك آو فعل يتسم بالعدوانية ، يصدر عن طرف قد يكون فرداً أو جماعة أو طبقة اجتماعية أو دولة ، بهدف استغلال أو إخضاع طرف آخر في إطار علاقة قوة غير متكافئة ، مما يتسبب في إحداث أضرار مادية أو معنوية أو نفسية لفرد أو جماعة أو طبقة اجتماعية . وعلى هذا فالعنف من المنظور الاجتماعي يعني خللاً وظيفياً في توازن العلاقات الاجتماعية بين الأفراد ينتج من اعتبارات ثقافية واجتماعية سائدة في المجتمع فيؤدي إلى عدوان فرد على آخر (منصور ، 2000 ، ص67) .

والاتجاه الثالث نفسيا ..... يعدُّهُ نمط من أنماط السلوك ينبع عن حالة من الإحباط نتيجة لصراعات نفسية لا شعورية تنتاب الفرد وتعوقه عن تحقيق أهدافه ، ولذلك هو يلجأ إلى العنف للتنفيس عن قوى الإحباط الكامنة (السمري ، 2001 ، ص 106) بينما يؤكد فرويد Frued ، أن العنف خاصية تمتد جذورها إلى الطبيعة البشرية . وهي بذلك موجودة في وضع كمون ، وتُثار إذا اعترض نشاط الفرد ، وعلى ذلك فالعنف استجابة طبيعية كغيرها من الاستجابات الطبيعية للفرد (التير ، 1997 ، ص 55) .

بعض المفاهيم المرتبطة بالعنف :

يتداخل مفهوم العنف مع عدد من المفاهيم الأُخرى القريبة منه في المعنى مما يؤدي أحيانا إلى الخلط بينها , ومن أهم المفاهيم التي يجب التميز بينها في علاقتها بمفهوم العنف هي : العدوان , القهر , القوة , الإيذاء , التعصب , الصراع الاجتماعي , الإرهاب , النزاع .

1. **العدوان** : غالبا ما يستعمل العنف والعدوان Aggression على أنهما مترادفان , إذ تعرض نظريات العدوان في أطار الحديث عن العنف أو العكس , ويستعملها بعض الباحثين بالتبادل يصعب الفصل بينهما (عبد الله , 1989 , ص89) . يستعمل مصطلح العدوان لوصف ظواهر متباينة ظاهريا مثل الإشاعة , النكات , الميول الانتحارية , النزوات العدائية وكذلك الأعمال التدميرية , وهو ما يدل على أن العدوان مفهوم فضفاض ولم يتبلور بعد . في (جميل , 2007 , ص37) . وتختلف التعريفات في تحديده فبعضها يؤكد على انه غريزة (الحفني , 1978 , ص32) . وبعضها يؤكد على انه دافع يستثيره الإحباط (Madden , 1976 , p.55) ويؤكد بعضها الآخر على أنه سلوك يتم تعلمه من المحيط (Bandurra , 1977 , p81). إلا أنها تتفق على أن العدوان نشاط هدام تخريبي يقوم به الفرد لإلحاق الأذى بشخص آخر إما عن طريق مادي حسي وإما عن طريق الاستهزاء والسخرية (العيسوي , 1997 , ص103) . وعلى الرغم من التشابه بين طبيعة الفعل العنيف والفعل العدواني إلا أنهما ليسا مترادفين , وثمة اختلاف واضح بين الباحثين في تحديد العلاقة بين المفهومين , إذ يرى بعضهم أن العدوان سبب لظهور العنف وشرط لقيامه , فلا يوجد عنف من دون شعور عدواني مسبق سواء كان ظاهراً أم مستترا (عمارة , 1986 , ص192) . على حين يرى بعضهم الآخر أنَّ العنف صورة نوعية من العدوان بين أفراد ينتمون إلى جماعات مختلفة ويحكم هذا العدوان أشكال التنافس والصراع العديد بين هذه الجماعات (feieral , 1972 , p:89) .

2. **القهر** : يمثل القهر Coercion والعنف وجهين لحقيقة واحدة إذ يستعمل المفهومان للإشارة إلى ممارسات ذات طبيعة مشتركة تدل على الإيذاء والقوة والإكراه . إلا أنهما يختلفان من ناحية الهدف والجهة التي يصدران منها فالقهر يصدر من جهة خارجة عن الإنسان مثل الطبيعة أو من جهة تحتوي على عناصر بشرية , ولكن لا يملك الفرد أي قدرة على تغيرها أو تعديلها , مثل النظام الاجتماعي أو المؤسسة الاجتماعية , وقد يتوافر لبعض الأشخاص القوة والسلطة التي تبرز لهم استعمال القهر ضد الآخرين , وهذه السلطة هي الحد الفاصل بين عنف القاهر وعنف المقهورين (جميل ، 2007 , ص39) . هذا يعني أنَّ القهر هو القوة التي يمارسها النظام الاجتماعي ممثلا بهيئاته المختلفة لمنع حدوث العنف بين الأفراد كذلك لمنع اعتداءات المنظمات القوية على الضعيفة . غير أنَّ ممارسة العنف بطريقة قهرية تحقيقا للضبط لابد أن يستثير على المدى البعيد , اعتراضا واستخداما للعنف بغية التخلص من القهر (غيث , 1982 , ص132) . بمعنى آخر يمكن القول إنَّ عمليات الضبط تعني أن ثمة إذعانا أو خضوعا من قبل المحكومين , ولكن عندما يتحول الضبط إلى قهر عندئذ يصبح الإذعان والخضوع استجابة تضمر ردود أفعال كامنة قد تظهر بفعل ظروف أخرى (فؤاد , 1992 , ص18) . ومتى ما اتخذت ردود الفعل هذه شكل المعارضة والتمرد بأشكاله المختلفة نكون إزاء مفهوم العنف , ولهذا يميل بعض الباحثين إلى الاعتقاد بأن العنف هو الوجه الآخر للقهر , وأن القهر هو الوجه الخفي للعنف (حجازي ، 1986 , ص203) .

3. **القوة** : يعد مفهوم القوة Power من أكثر المفاهيم تداخلا مع مفهوم العنف , فالقوة جوهر معظم التعريفات التي حددت , ومع ذلك فإنَّ هناك اختلافا اصطلح عليه الباحثون في استعمالهم للمفهومين , ربما يكمن هذا الفرق في معيار الشرعية إذ أن القوة عندما تكون غير شرعية أو لا أخلاقية فعند ذلك تسمى عنفاً أو إرهاباً

(البركات ، 1999 , ص74) . ويتجه بعض الباحثين إلى تفسير العنف بأنه شذوذ في استعمال القوة يخرج عن المألوف والطبيعي والعادي وعن النظام والقانون , فالشرطي الذي يحرر ضبط بحق المخالفين لا يقوم بعمل عنفي بل أن هذا ينطوي على قوة مستمدة من قدرة السلطة والدولة وأجهزتها , أما المواطنون الذين يقومون بمظاهرة في الشوارع ويحطمون الممتلكات العامة والخاصة فإنَّهم يقومون بعمل عنفي . من ذلك يتضح أن كل من القوة والعنف يرتبطان بالفاعل والذي يكون في مجال السياسة مثلا واحد من اثنين إما حاكم أو محكوم (بلاس ، .199 ، ص18). وطبقا لذلك , يمكن القول إنَّ القوة تستهدف فرض التنظيم التابع لنظام اجتماعي معين بينما يرمي العنف إلى تدمير هذا النظام (ديو , 1994 , ص146) . ويرى (كراهام وكور) أن هناك ترابطا وثيقا بين القوة والعنف , فالعنف هو سلوك موجه نحو إيقاع الأذى بالناس والإضرار بالملكية , أما القوة فهي الاستعمال الفعلي أو التهديد باستعمال العنف لإجبار الآخرين على أن يعملوا ما لا يريدون (الأسود ، 1991 , ص593) . أما (ببتربلاو) فيرى أن القوة والعنف يشيران إلى معنى واحد . فكل قوة تهدف إلى إجبار الآخرين بالوسائل المادية أو المعنوية , وكل إجبار هو عنف ما دام يرمي إلى فرض الانصياع والخضوع على الآخرين (N,Y,John , 1967 , p,117) .

4. **الصراع الاجتماعي** : يعرف الصراع الاجتماعي Social Conflict بأنه الاتجاه الذي يهدف إلى التفوق على الأفراد أو الجماعات المعارضة , أو الإضرار بها أو بممتلكاتها أو ثقافتها أو بأي شيء يتعلق بها . ويتخذ الصراع شكلين , فهو أما أن يكون هجوما أو دفعا (بدوي , 1982 , ص382) . وفي كلتا الحالتين يعد العنف بعدا رئيسا من أبعاد الصراع , إذ يمثل الأداة التي يلجأ إليها المتصارعون في كل موقف احتدامي لما ينطوي علية من ممارسة للقوة يمكن أن تؤدي إلى حسم الصراعات , فالعنف بذلك

هو الوسيلة المادية التي تحقق من خلالها الأطراف المتصارعة أهدافها . ولكن ليس بالضرورة أن يكون الصراع عنيفا . فضلا عن كونه لا يأخذ دائما شكل المواجهة المباشرة كما هو الحال فيما يتعلق بالعنف . ويضاف إلى كون العنف أداة حسم الصراع فهو الوسيلة التي تعمل على تشكليه وخلقه من عمليات التنافس البسيطة , فعندما تكون المنافسة غير سليمة أي أن كل طرف من الأطراف يكون مستعدا لاستعمال أسلوب العنف أو الإجراءات الانتقامية ضد الطرف الآخر فإنَّ هذه المناقشة سوف تتحول إلى صراع خفي أو ظاهر بحسب الظروف التي ينشب فيها (دنكن ميشيل ، 1980 , ص78) . ويختلف العنف عن الصراع (الذي يكون أشمل وأوسع ومتضمنا للعنف) في البعد الزمني فبينما يشتمل العنف على جولة واحدة في موقف احتدامي آني , إذن الصراع الاجتماعي يتطور مع الزمن ويتميز بالاستمرارية (بوريكو ، 1986 , ص561) . إذ ليس بالضرورة أن ينتهي بقيام أعمال العنف , وقد يتخذ شكلا مستترا أو كامنا إلى أن تتوافر الظروف المهيأة لانفجاره على شكل عنف مرة أخرى .

5. **الإرهاب :** يمثل صورة خاصة من صور العدوان وتتمثل السمة المميزة للإرهاب في التأثير على المصدر الحقيقي أو على ضحيتها مباشرة والتي قد تكون أولا تكون طرفا في النزاع المباشر وعلى ذلك فإنَّ الإرهاب يمثل إستراتيجية سياسية قائمة على القهر تستخدم التهديد بالعنف والألم كأداة رئيسة لها (بني يونس ، 2009 , ص348) .

6. **النزاع :** فقد أوضحه التحليل النفسي هو نزاع داخلي , فالعقد التي تحتم على الطفل ثم على المراهق قبولها لتحقيق ذاته في سن البلوغ تبقى تهدده وهذا يوضح أن النزاع الداخلي الذي يحتمل في ذات كل إنسان والذي يكون في أفضل الحالات راكدا في أعماقه قد يؤدي بالإنسان مكروها على أن يقذف خارج ذاته هذا العالم الصاخب الذي

يعذبه ويجعل الجماعات البشرية في عملية صراع ومجابهة مستمرة (بني يونس , 2009 , ص349) .

7. **الإيذاء** : الإيذاء قد يعني سوء التصرف في السلوك مع الآخرين في محاولة الاعتداء عليهم لإلحاق الضرر بهم . ويعني الإساءة كمفهوم عام وشامل لجميع أنواع الإساءة البدنية والنفسية والأخلاقية وغيرها. إن الإيذاء كان أحد الصفات التي إذا توافرت في سلوك معين ، عُدّ هذا السلوك شاذاً ، وغير سوي ، وعدواني ، وعنيف . ويعد هدف للعنف لأنه يهدف إلى إيذاء الآخرين ، أو ألذات ، فحينما يقوم فرد ما بالعنف ، فإنه يهدف بهذا الفعل إيذاء ذاته أو غيره بناءً على ما ينطوي عليه فعل العنف من أضرار مادية ومعنوية . ويعد من العناصر الثلاثة التي إذا توفرت في فعل معين تم اعتباره عنيفا . هذه فكرة الإيذاء أولاً إلى جانب فكرة الشدة ثانيا وفكرة القوة ثالثاً . وبعد ذلك يتضح لنا أن العنف يقترن بالإيذاء باعتبار الأخير أحد العناصر المكونة الأساسية للعنف (درويش ، 1994) (الشهري ، 2003 ، ص43) .

8. **التعصب** : التعصب هو التزام الفرد بفكرة معينة وتحيزه لهذه الفكرة والرأي ، أو تحيزه لجماعة معينة والتفكير المخالف والسيئ عن الآخرين ، كما أنه يمكن أن يشير إلى عدم رضا الفرد عن موضوع أو جماعة أو فكرة معينة . إذن فالعنف مظهر للرغبة التي ترفض الحلول السوية والوسط التي يتطلبها الواقع ، والتعصب هو الجذر الذي يغذي حالات العنف لأنَّ المتعصب يرفض حالات الاختلاف الطبيعية . ويعد العنف والتعصب وجهان لعملة واحدة ، إذ أن التعصب هو الوجه الثقافي والفكري أما الوجه الاجتماعي والسلوكي فهو العنف ، واللجوء إلى القوة غير المشروعة في العلاقات الإنسانية . والعنف البشري ينتمي إلى الوعي

والإدراك ، وتتجاوز مظاهره ومضامينه حدود العوامل الغريزية . إنَّ هذا العنف سواء كان فردياً أو جماعياً ، يعكس لنا المبادئ والأفكار التي تتحكم في الشعور والفعل ، وقد تختلف هذه المبادئ تبعا لاختلاف التقاليد الثقافية . ومع ذلك فالفرد يمارسها بدرجات متفاوتة من الإدراك والوعي . إنَّ هذا النوع من العنف هو الذي يمكن أن يطلق عليه العنف الواعي ، أي العنف الذي يقوم به الفرد ويكون مدركا للأفعال التي يقوم بها ، ويشمل هذا النوع كل الأشكال العدوانية من السلوك ما عدا الأشكال التي تتضمن الدفاع عن النفس والعرض ، والمجتمع . والعنف الواعي هو العنف الذي يقوم على القصد والنية ولذلك يعد أكثر خطورة من غير من العنف اللاوعي الذي يفتقد إلى عنصر القصد (كاوشي ، 1991 ، ص46) ومن كل ما سبق نلاحظ أن معظم مفاهيم العنف تستند في مضمونها المتغيرات (العدوان ، والغضب ، والإيذاء ، والقوة ، والتعصب) ، وتبرز هذه المتغيرات عن طريق السلوك العنيف ، لأنه يعد المتنفس لهذه المتغيرات والوسيلة التي يتم من خلالها .

أنواع العنف :

1. **العنف البدني أو الجسدي** : ويقصد بهذا النوع من العنف الموجه نحو الذات أو الآخرين أو الممتلكات لإحداث الأذى أو المعاناة للشخص الآخر . ومن أمثلة العنف البدني ، الضرب والركل وشد الشعر وهذا النوع من العنف يرافقه غالباً نوبات من الغضب الموجه ضد مصدر العدوان للعنف (يحيى ، 2000 ، ص101)

2. **العنف اللفظي** : وهو العنف الذي يهدف إلى التعدي على حقوق الآخرين بإيذائهم عن طريق الكلام أو الألفاظ الغليظة النابية . وعادة ما يسبق العنف اللفظي العنف البدني أو الجسدي (الطاهر، 1997 ، ص2) .

3. **العنف الرمزي** : هذا النوع من العنف يسميه علماء النفس بالعنف التسلطي ، وذلك للقدر الذي يتمتع به الفرد الذي هو مصدر هذا النوع من العنف والمتمثل في استخدام طرق رمزية تحدث نتائج نفسية وعقلية واجتماعية لدى الموجه إليه هذا النوع من العنف وهو يشمل التعبير بطرق غير لفظيه كاحتقار الآخرين أو توجيه الإهانة لهم كالامتناع عن النظر إلى الشخص الذي يكن له العداء . الأمر الذي ينتج عنه شعوراً بالنقص ويتسبب برد فعل لديه يتجلى في التأخير الدراسي أو الهروب من المدرسة (حلمي ، 1999 , ص10) .

أنماط العنف :

1. **العنف المباشر** : وهنا نجد أن الشخص يوجه عدوانه مباشرةً إلى الموضوع المثير للاستجابة العدوانية . أي شخص يكون مصدرا أصليا يثير الاستجابة العدوانية (الشهري ، 2003 ، ص91) .

2. **العنف غير المباشر** : هو العنف الموجه إلى أحد رموز الموضوع الأصلي وليس إلى الموضوع الأصلي , كأن يكون سيارة أو بعض ممتلكاته الشخصية (شوقي ، 1994 ، ص122) .

أشكال العنف :

تختلف أشكال التعبير عن العنف باختلاف العمر والتعليم والجنس ، وتتوقف تعدديته وتنوعه على أساليب المعاملة الوالدية ، والتنشئة الاجتماعية ، والتكوين النفسي والنمط الخلقي الذي نشأ عليها الفرد ، كما تتنوع أشكال السلوك العدواني بحسب تعددية التعاريف المحددة لهذا المفهوم ، وسيقوم الباحث بتقديم عدة صور ، وأشكال للسلوك العدواني على وفق الأسس المعتمدة للتصنيف وكالاتي :

1- تصنيف السلوك التعنيفي من حيث الاتجاه :

- **العنف الموجه نحو الآخرين :** وهو من أكثر أشكال العدوان وضوحا ، وجوهره إيذاء الآخر ، وتحركه دوافع الغضب والكراهية ، ومواقف الإحباط ، وقد يكون الآخر أشخاصاً ، أو ممتلكات ، أو كائنات حية ، أو رموزاً لها (أبو عيد ، 2003 : 26)

- **العنف الموجه نحو الذات :** ويقصد به سلوكيات معاقبة الفرد لذاته وإيلامها ، ويحركه الشعور بالذنب ، ويعد الانتحار أقصى درجات العدوان نحو الذات وأعنفها ، ويعده فرويد جزءاً من غريزة الموت (أبو قورة ، 1996 : 38) .

- **العنف المنقول (المزاح) :** وفيه يتم تحويل العدوان وإزاحته باتجاه غير المثير الحقيقي للعدوان فمثلا يضرب الأب أولاده بدلا من زوجته ، أو يضرب الطالب الباب بدلا من المعلم (أبو حطب ، 2002 : 25) .

2- تصنيف السلوك العنف من حيث الهدف :

- **العنف الوسيلي Instrumental Aggression :** وهو الذي يهدف إلى تحقيق هدف معين غير الإيذاء مثل : استرداد شيء ما ، الحصول على امتياز ، وغالبا ما يكون غير شخصي على الرغم من كون آخرين قد يعانون من نتيجة هذا السلوك .

- **العنف العدائي Hostile Aggression :** والذي يستهدف الإيذاء ، وعادة ما يكون مصحوبا بمشاعر الغضب والكراهية (Feshbach , 1971 , p: 227) .

3- تصنيف السلوك التعنيفي بحسب وسائل التعبير :

- **قسمات الوجه :** يُستعمل الوجه في العنف من خلال التجهم ، والعبوس ، واحمرار الوجه ، قال الإمام علي (عليه السلام) : (ما أضمر أحدٌ شيئاً إلا ظهر في فلتات لسانه وصفحات وجهه) (التستري ، 1997 ، ص478) .

- **العيون :** وتستعمل العيون في العنف ، عندما نقول عيونه تقدح شرراً ، ونظر إليه نظرة قاتلة أو مميتة ، نظرة احتقار (المغربي ، 1987 ، ص32) ، وقالوا قديما : " **رُبَّ طرف أفصحُ من لسان** " وقال ابن المعتز :

تفقد مساقط لحظ المريب فإن العيون وجوه القلوب
وطالع بوادره في الكلام فإنك تجني ثمار العيوب

(التستري ، 1997 : 478-481)

- **الفم :** ويعبر عنه باستخدام الفم في : العض ، البصق .

- **اليدان والقدمان :** وتستعمل في الإيذاء ، بالضرب ، والخنق ، والركل ، والتلويح بالتهديد والانتقام ، وأول حادثة قتل على الأرض نفذت من خلال يد ابن ادم (قابيل) حين طوعت له نفسه قتل أخيه (هابيل) ، وصورتها سورة المائدة بأبلغ تصوير " **لَئِنْ بَسَطْتَ إِلَيَّ يَدَكَ لِتَقْتُلَنِي مَا أَنَا بِبَاسِطٍ يَدِيَ إِلَيْكَ لِأَقْتُلَكَ إِنِّي أَخَافُ اللَّهَ رَبَّ الْعَالَمِينَ** " (المائدة : الآية **28**) .

-
- **اللسان** : ويتمثل في الصياح والصراخ ، والسخرية ، والسب والشتم ، والألفاظ الجارحة والبذاءة في القول ، والكلام الفاحش ، والتهكم ، والنكتة المؤذية للفرد أو الجماعة (حمودة ، 1993 : 22) ، ومن الأمثال العربية القديمة " ربّ قولٍ اشدّ من صول " لأنَّ القول عند العرب في أغلب الأحيان أحدّ من السيف ، ولذلك قالوا : (إياك أن يضرب لسانك عنقك) ، فالحكيم من يعرف كيف يستعمل لسانه ويقيه مواضع الزلل (الدليمي ، 2009 ، ص 87) ، متمسكاً بقول رسول الله (صلى الله عليه واله وسلم) : (لا يستقيم إيمان عبد حتى يستقيم قلبه ، ولا يستقيم قلبه حتى يستقيم لسانه) ، متجنباً المعاصي أو الكبائر التي تصدر عن اللسان ، والتي أحصاها الغزالي في إحياء علوم الدين ما يقارب عشرين كبيرة ، أو معصية (شيرازي ، 2002 ، ص258) .

أما موقف الإسلام من العنف ، فقد نهى الإسلام عن الاعتداء على حقوق الآخرين وعدم التعدي على النفس وعلى الآخرين . كما أرسى مجموعة من القيم والقواعد الأخلاقية التي تدعوا إلى الحفاظ على حقوق الآخرين . وتحقيق الخير للفرد والجماعة على حد سواء وقد وردت في (القُرْآنِ الْكَرِيمِ) العديد من الآيات التي تحرم الاعتداء على النفس أو الآخرين . وتدعو إلى مكارم الأخلاق ومن ذلك قوله تعالى **وَلاَ تَقْرَبُواْ الْفَوَاحِشَ مَا ظَهَرَ مِنْهَا وَمَا بَطَنَ وَلاَ تَقْتُلُواْ النَّفْسَ الَّتِي حَرَّمَ اللّهُ إِلاَّ بِالْحَقِّ ذَلِكُمْ وَصَّاكُمْ بِهِ لَعَلَّكُمْ تَعْقِلُونَ. {الأنعام/151}**. وفيها دعوة إلى رعاية حرمة الأعراض والنهي عن التعدي عليها . وقوله تعالى. **وقوله تعالى "وَالَّذِينَ لَا يَدْعُونَ مَعَ اللَّهِ إِلَهًا آخَرَ وَلَا يَقْتُلُونَ النَّفْسَ الَّتِي حَرَّمَ اللَّهُ إِلَّا بِالْحَقِّ وَلَا يَزْنُونَ وَمَن يَفْعَلْ ذَٰلِكَ يَلْقَ أَثَامًا" {الفرقان/68}. وقوله تعالى "يَا أَيُّهَا الَّذِينَ آمَنُوا لَا يَسْخَرْ قَومٌ مِّن قَوْمٍ عَسَى أَن يَكُونُوا خَيْرًا مِّنْهُمْ وَلَا نِسَاء مِّن نِّسَاء عَسَى أَن يَكُنَّ خَيْرًا مِّنْهُنَّ وَلَا تَلْمِزُوا أَنفُسَكُمْ**

وَلَا تَنَابَزُوا بِالْأَلْقَابِ بِئْسَ الِاسْمُ الْفُسُوقُ بَعْدَ الْإِيمَانِ وَمَن لَّمْ يَتُبْ فَأُوْلَئِكَ هُمُ الظَّالِمُونَ" {الحجرات/11}، وفيها دعوى إلى عدم الاستهزاء بالآخرين وعدم السخرية منهم.

وقوله تعالى "**لاَّ يُحِبُّ اللّهُ الْجَهْرَ بِالسُّوَءِ مِنَ الْقَوْلِ إِلاَّ مَن ظُلِمَ وَكَانَ اللّهُ سَمِيعًا عَلِيمًا" {النساء/148}.** وفيها أنَّ 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 ، فإنَّ ذلك كله من المنهي عنه الذي يعظه الله ، ويدل مفهومها أنّه يحب الحسن من القول كالذكر والكلام والطيب اللين . من خلال تفحص رؤية الإسلام للعنف نجد أن الإسلام ينبذ العنف ويدعو إلى الرفق والعطف والتسامح , إذ أن الإسلام لا عنف وإنما هو عدل وشورى وتبادل للرأي , وحب الخير ونشر لألوية الأمن , ودعوة إلى السلام في رفق ولين وإخاء(خليل , 1994 , ص72) . كما يتجلى ذلك في قول الله سبحانه وتعالى (وقولوا للناس حسناً))(البقرة/83).وينحو باللائمة على كل متعصب أو متطرف ,كما أنه لايرضى بالعنف ,ويكرهه ويحذر اتباعه من أن يتخذوه وسيلة لتواصلهم الى غاية مهما كانت النتائج,انه دين السماحه ,كقوله تعالى((وعباد الرحمن الذين يمشون على الأرض هوناً واذا خاطبهم الجاهلون قالوا سلاماً))(الفرقان/63)وقوله تعالى ((ادفع بالتي هي أحسن فاذا الذي بينك وبينه عداوة كانه ولي حميم))(فصلت/34)وقوله ((يايها الذين آمنوا ادخلوا في لسلم كافة))(البقرة /208).فالإسلام ينبذ العنف والقسوة والإرهاب قولاً وفعلاً , وقد دعا إلى اللاعنف كبديل لحل ما يواجه الأمة من أزمات ومشاكل ومصاعب. ويقول سبحانه وتعالى ((أفأنت تكره الناس حتى يكونوا مؤمنين))(يونس/99)ويقول سبحانه وتعالى ((ادع الى سبيل ربك بالحكمة والموعظة الحسنة وجادلهم بالتي هي أحسن))(النحل/125).وان الدين الاسلامي بنى دعوته على السلم والسلام :اذ قال سبحانه وتعالى ((ادخلوا في السلم كافة))(البقرة /208) وعليه فإنَّ التاريخ الإسلامي والتشريع والفقه الإسلاميين يفتخران

بموقف الرسول (ص) . فالله الخالق العظيم منح الإنسان الحرية والاختيار . وجعل بينه وبين أبناء جنسه لغة التواصل والتآلف والاتفاق . لا لغة العنف والقسوة والعدوان , فقول الله سبحانه((فمن شاء فليؤمن ومن شاء فليكفر))(الكهف/29)وقوله تعالى ((ولوشاء لجعل الناس أمة واحدة ولا يزالون مختلفين))(هود/118) دليل على حرية الاختيار وبالتالي نبذ العنف والقسوة والعدوان وفرض العقيدة والسلوك على الآخرين . إنَّ الإسلام كدين ونظام كوني ومنهج حياتي , يقف من العنف والعدوان والتعسف والتطرف موقف المضاد فكرة وسلوكاً . فقد كان الرسول الأكرم (ص) يدعو الناس إلى الإيمان عن طريق العقل لأن الإسلام لا يقبل من الشخص إلا إذا اعتنقه عن رضي وتصديق وإيمان به , حيث يقول الله سبحانه وتعالى ((أفأنت تكره الناس حتى يكونوا مؤمنين))(يونس/99), فلا أكراه في الدين ولا عنف , وإنما الأسلوب الحسن , والكلمة الطيبة , والمجادلة بالحسنى , وإلقاء السلام , والاستماع إلى رأي الآخرين , ومحاولة إقناع الغير . (خليل ، 1994 , ص44) . ثم أن الإسلام قد خطا خطوة جبارة في رسم معالم المنهج اللاعنفي , تمثل ذلك في الدعاء للعدو والصلاة لأجله . فرسول الله (ص) وعلى الرغم مما تسبب به الأعداء له من الأذى كان يكرر دعاءه لهم بالقول " اللهم اغفر لقومي فإنهم لا يعلمون " وما نخلص إليه أننا نتفق مع القائلين بأن العنف سيبقى مسألة أزلية ، ونتفق أيضاً مع الآراء والنظريات التي فسرت العنف . غير أننا لا نتفق مع أي رأي أو نظرية تختزل العنف بسب واحد ، سواء أكان غريزياً أم اجتماعياً أم اقتصادياً أم سياسياً أم نفسياً ، إنما هو ناجم عن تفاعل هذه الأسباب مجتمعة . مما سبق يتضح أن الإسلام يحرم العنف ، أيَّ كان نوعه ، وينهي عنه ، ليس هذا فحسب بل أن الإسلام يدعوا 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 على نفسك ، عد من لا يعودك ، وأهد من لا يهدى لك) وقال أيضا (اتق الله حيثما كنت واتبع السيئة الحسنة) .(الزبيدي,2011)

- النظريات التي فسرت العنف :

نظراً لكثرة ما واجه الإنسان من أحداث العنف فقد حاول فهم مضمونه والتوصل إلى نظريات تباينت منطلقاتها الفكرية وأدواتها المنهجية لكنها اتفقت على غاية واحدة هي التعرف على أصول هذا السلوك وأهم نظريات العنف في التراث العلمي النفسي .

أولاً – المنظور البيولوجي :

أ- النظرية البيولوجية (الجينات والكروموسومات) :

عند البحث عن أسباب العنف نجد من يعطي العوامل البيولوجية أهمية أكثر من غيرها , فالعامل البيولوجي يركز على وجود استعداد جيني ومحركات فسيولوجية تؤدي إلى حدوث العنف أو تدفع الفرد ضد العنف . ولقد فسر بعض البيولوجيين سلوك العنف على أنّه نوع من الشذوذ في التركيب الجيني أو التركيبة الوراثية , فقد جرت ما بين الستينات والسبعينات من القرن العشرين أبحاث مهمة عن التكوين الكروموسومي لدى الذكور المجرمين وإناثهم والتكوين الجيني وقد بدا ثابتا ومعروفا منذ 1956من أنّ مجموع الكروسومات لدى الإنسان هي يحتوي (46) كروموسوم منها(22) زوجا متشابه كليا وكل صبغ أو كرموسوم ما احتوى على المئات بل

الآلاف مما يسمى الجينات أو الموروثات في حين الزوج الثالث والعشرين من هذه الصبغيات أو الكروسومات هو الزوج الخاص المرتبط بالجنس يختلف في خلية الذكر عن خلية المرأة فهو يتكون لدى المرأة من صبغتين وكلاهما (x) أما لدى الرجال من صبغتين مختلتين أحدهما (x) والآخر(y) وقد اثبت الدراسات أن الأفراد الذين يتميزون بالعدوانية والذين اعتقلوا بسبب ارتكابهم شتى أنواع العنف تظهر لديهم في أغلب الأحيان حالات من الشذوذ في صبغتهم الجنسية وإنّ زيادة (x) واحدة أو اثنين تسبب تخلفا عقليا ولكن زيادة (y) واحدة يكون لها تأثير في الغرائز الإجرامية وقد لوحظ بالفعل وجود نسبة كبيرة من صبغة (xyy) وهي غير طبيعية بين المجرمين (كورناتون , 1985 , ص63) . وهكذا فإنَّ من التفسيرات البيولوجية الحديثة للعنف تفسير العنف بوجود موروثات جينية تسبب إنتاج هرمونات معينة أو تغير الإفرازات الهرمونية في الجسم قبل الولادة أو بعدها مباشرة . فقد أكدت البيولوجية ماكبرينت (Makbrent) 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 ثلاثة إضعاف أولئك الذين يملكون مستويات مرتفعة أو متغيرة منه . وثبت أن الأطفال المصابين باضطراب مستمر في السلوك يبقون مشوشين لسنوات طويلة . وقد يرتبطون بنسبة كبيرة في إحداث 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 كالبدء في العراك واستخدام الأسلحة والعنف والسرقة أو توجهات جنسية غريبة . إذ لاحظ الباحثون أن أعراض 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 الأربعة والعشرين صبيا الباقين الذين يملكون مستويات عالية من هذا الهرمون (غانم , 2004 , ص70) .

ب- نظرية النقص العقلي :

تعددت تفسيرات العنف المرتبطة بالوضع العقلي لمرتكب العنف وكانت أولى هذه التفسيرات نظرية النقص العقلي . فسر أصحاب هذه النظرية سلوك العنف على أنه نتيجة عيوب ونقائص تصيب العقل البشري . وقد توصل سذرلاند (Sitherland) إلى أنَّ دراساته عن اختبار الذكاء التي أجريت على (175) جانح ومجرم توصلت أن نسبة الذين شخصوا على أنهم ضعاف العقول قد بلغ (20%) من إجمالي العينة . وقد ظهرت وجهة نظر أخرى ترد العنف إلى ما يلحق بأدمغة البشر من إضرار وما تتميز به عقولهم من خصائص مرضية . وقد أطلق على وجهة النظر هذه بمصطلح (بيولوجيا العنف) إلا أنها تتعلق كلها بالنقص العقلي ، وكيمياء الدماغ بحيث يمكن القول إن ثمة ردة إلى نظريات النقص العقلي . وبفضل التقدم العلمي تمكن العلماء من عزل جينات محدد بشكل منفصل للحصول على صورة دماغية حية . كما أصبح المتخصصون في الأعصاب قادرين على تصوير الخلل في دماغ المجرم من خلال استخدام آلة تخطيط الدماغ (EEG)[1] ، وتم الحصول على بيانات وصور للقوى المولدة لنوبات العنف . وقد أجريت أول دراسة من هذا النوع على أدمغة المجرمين عام 1980 إذ توصل الباحثون إلى أن

---

(1) Electroencephalogram يساهم في معرفة مصدر الموجات الدماغية . ومعرفة أماكن إصابات الدماغ حيث عادة ما تظهر هذه الإصابات موجات دماغية غير عادية . ويساهم في أظهار الفرق بين عمل نصفي الدماغ (الريماوي ، 2004 ، ص84) .

مرتكبي العنف قد تعرضوا في طفولتهم إلى سوء المعاملة وان أدمغتهم تحتوي على مناطق غير نشطة تتعلق بمراكز السيطرة ، وقد ارجع الباحثون ذلك إلى احتمال التعرض للضرب على الرأس في مرحلة الطفولة . وقد كشف أحد الباحثين في جامعة تكساس عام 1997 ، أن نزعة العنف الشديد لدى ذوي النزعة العدوانية ترجع إلى تلف في الفص الأمامي والخلفي بأدمغتهم بسبب ما يلحق بالدماغ من إضرار (غانم ، 2004 ، ص163) . وتوصلت بلاكمور (Blakmor) إلى أن إحداث أضرار في الدماغ يؤدي إلى الكثير من السلوكيات المحيرة بما فيها السلوكيات المنحرفة التي تتميز بالعنف . إذ أشارت الدراسات التصويرية إلى أن معظم السلوكيات الشاذة تترافق عادة مع حدوث إضرار أو ضعف في الفصوص الجبهية . وقد فسرت العلاقة بين الأضرار التي تصيب الجبهة والعنف بالآتي : (تلعب الفصوص الجبهية دوراً كبيرا في العواطف التي تعد أساسا آليات ذاتية لا بسبب استمرارية الحياة وهي مخصصة لإحداث الاستجابات الجسدية تجاه أي محفز بيئي وتكون المشاعر التي ندعوها بالعواطف والتي هي الطرف الواعي في نظام انعكاس لا واع بصورة رئيسة) . وتتولد العواطف في النظام الحرفي وهو (دماغ اللاوعي) الذي يقع تحت القشرة الدماغية . حيث يتم (اختبار) المعلومات الداخلة قبل أن تصل إلى الوعي . فإذا كان هناك ثمة خطر ما . حيوان مفترس مثلا أو وجه عابس غاضب أو حتى شيء مفيد كالطعام . فإنه يطلق واحدة من الأفعال الانعكاسية الثلاثة التالية (المقاومة ، أو الهرب ، أو انتزاع شيء ما) . وبعد برهة تصل إلى أجزاء صغيرة من الثانية (جزء من الألف يتم تسجيل هذا المحفز بصورة واعية في القشرة الدماغية الجبهية ، ونتيجة لذلك يتم إرسال إشارة " توقف " إلى النظام ، ما يؤدي إلى منع حدوث ردة الفعل الغريزية ، في حين يقوم دماغ الوعي بإجراء استجابة أكثر تطوراً . ويملك معظم البالغين نشاطات في القشرة الدماغية الجبهية تكفي لوقف الأفعال الانعكاسية ، بيد أن الأشخاص الذين يعانون من إضرار أو تخلف في نمو

الفصوص أو إفراط في نشاط الجهاز الدماغي لن يكونوا قادرين على التحكم بدوافعهم . وقد أشارت إحدى الدراسات التي اعتمدت على مسح الدماغ أن 15 من أصل 22 مجرما عنيفاً يعانون من انخفاض في نشاط الفص الجبهي بالمقارنة بالأشخاص العاديين كما أظهرت 14 دراسة أخرى على الأقل أن مرتكبي أعمال العنف يعانون من النوبات الصرعية أكثر من غيرهم . وهذه النوبات هي التي تستبقي نشاط الجهاز الحرفي خارج السيطرة (بلاكمور ، 1999 ، ص14-15) .

ج- نظرية انحرافات وظائف الدماغ :

فسر أصحاب هذه النظرية سلوك العنف على أنَّه يحدث بسبب انحرافات في وظائف الدماغ . وقد استند علماء الأعصاب إلى معطيات التشخيص التي تمت باستخدام آلة قراءة الدماغ (FMRI)[1] ، والتصوير الطبقي بانبعاث البوزيتون (PET)[2] . للكشف عن الأخطار . وعن طريق مشاهدة نماذج النشاط في أدمغة الأشخاص أثناء قيامهم بأنشطة متعددة والتفكير في أمور مختلفة . استطاع علماء الأعصاب وضع خريطة مفصلة لوظائف الدماغ ، وتظهر هذه الخريطة سلوكنا يتم عبر تفاعل وحدات قياس الدماغ ، وهي كتل فردية أو مناطق نسيجية كل واحدة فيها مخصصة لوظيفة محددة بدقة ، وباستخدام الخريطة كمخطط فإنه يمكن الآن استخدام التصوير الوظيفي لإظهار الانحرافات الحاصلة في وظيفة الدماغ التي تؤدي إلى حدوث العنف والسلوكيات غير الطبيعية . وقد قدم خبير الأعصاب الأمريكي

---

(1) Functional Magnetic Resonance Imaging : تصوير مناطق الدماغ تشريحياً ، ويلتقط لها صور وهي تعمل .

(2) Positron emission Tomography : تعتمد هذه الطريقة بالتصوير على الإلكترون الايجابي (البوزيترون) . وهي جزيئات ذرية تقذف من بعض المواد المشعة مثل الجلوكوز والأوكسجين التي تحقن في الدم . فعندما يحدث نشاط ما في الدماغ يتحرك الدم ومعه المادة المشعة وتبدأ بقذف أشعة مميزة (الريماوي وآخرون ، 2004 ، ص86-88) .

داماسيو (Damasyo) إنموذجا لطريقة تأثير انحرافات وظائف المخ هذه بحالة شخص يدعى " اليوت " . ويقول داماسيو أن (اليوت) ليس مصابا باضطراب نفسي ، فقد خضع لاختبارات نفسية بعد إجراء عملية استئصال ورم من دماغه حيث أصبح بعدها عصبي المزاج جدا رغم أن معدل ذكائه ظل طبيعيا تقريباً . وقد قام بتعريضه لمشاهد مروعة كجزء من فحص نفسي بعد إجراء العملية . وكانت المفاجأة أن (اليوت) لم يشعر بأي شيء حيال هذه المشاهد . ويفسر الباحث ذلك من خلال تشخيص حالة (اليوت) باستخدام آلة قراءة الدماغ ، وقد اظهر مسح دماغ (اليوت) أنَّه قد تم إغلاق طرق المرور العصبية التي تصل بين اللاوعي (وهي منطقة عاطفية في دماغه) والوعي وهي منطقة التفكير الواقعة في الفص الجبهي . وبذلك فعند رؤية مشاهد الرعب لا يشعر بها لان الإشارات لا تنتقل عبر طرق المرور العصبية ونتيجة لهذا الإغلاق أصبح من المستحيل على المفحوص إن يتخذ أي قرارات فهو يستطيع التفكير في كل شيء يحتمل أن يقوم به ولكن أيا من الخيارات المطروحة أمامه لا يبدو أكثر جاذبية من غيره ولذلك يظل متردداً لأن التحفيز البشري ينشأ في منطقة الدماغ المسؤولة عن اللاوعي ، ومع أنَّه يبدو أن الجزء الواعي هو الذي يقود تحركاتنا إلا أنه يعمل كمقود السيارة الذي لا يحرك شيئاً إذا لم يكن محركها دائراً . واكتشف الخبراء إنَّ مشكلة اليوت ناجمة مباشرة عن هذه العملية التي تضررت منها بعض الممرات العصبية الحاسمة تضرراً شديداً الأمر الذي يؤدي إلى تخفيض درجة المرور ذي الاتجاهين من القشرة الدماغية إلى الجزء المسؤول عن اللاوعي . ومن ثم إلى مجرى صغير نازل وقد أدى فقدان عدة ألاف من العصبونات إلى تغيير شخصية اليوت بصورة كلية (بلاكمور ، 1999 ، ص 18-23) .

د- نظرية كيميائية الدماغ :

فسر أصحاب هذه النظرية سلوك العنف بأنه بسبب حدوث تغيرات كيميائية . فرغم أنَّ العلماء لا يعرفون كثيرا عن كيمياء وبنية الدماغ البشري إذ لم يعرفوا في الواقع سوى القليل عن آلية دماغ الإنسان فضلاً عن عدم معرفتهم بالطريقة التي يضبط بها الأفعال الصادرة عن الفرد . فقد أجريت دراسة في الولايات المتحدة قام بها المختبر الوطني الأمريكي هدفت إيجاد العلاقة بين الدوبامين وإدمان الكحول وبين السلوك العنيف الناجم عن ذلك . ويشير الباحثون إلى أنَّ الأشخاص الذين لا ينتجون كميات كافية من الدوبامين سواء بسبب تغيرات جينية أو بسبب عوامل بيئية ربما يسعون للحصول على عقاقير مسببة للإدمان لكي يتجنبوا الكآبة . هذا ومن جانب آخر وقد جاء في مشروع جامعة سومونا ستيت في ولاية كاليفورنيا (وهو مشروع سنوي يحمل اسماً خاضعا للرقابة تتضافر فيه جهود 125 من الباحثين) تفسير يربط بين الكيمياء والعنف ولكن بشكل مختلف حيث ربط هذا التفسير بين زيادة العنف وملوثات البيئة وقد جاء ذلك في عام 1999 على الضد الآتي : (إن ملوثات البيئة تدعم العنف ، حيث إن التعرض للملوثات السامة من المواد الكيميائية والمعادن الثقيلة ، يشكل خطراً على الصحة) . وهذا ما كشفت عنه دراستان أكدتا أن هناك علاقة كبيرة بين التعرض للسموم وبين ازدياد العنف في السلوك الاجتماعي . ففي عام (1996) أجرى نيدلمان (Nedelman) دراسة تناولت تسعة متغيرات من ضمنها مستوى الفقر والمراهقة . والتعرض للرصاص ، في محاولة تفسير أسباب السلوك العنيف لدى الشباب . وتبين أنَّ سلوك الشباب الذين تتمركز كميات عالية من الرصاص في عظامهم ، يكون أكثر عدوانية وجنوحاً من سلوك الذين توجد في عظامهم كميات منخفضة من الرصاص ناهيك عن أنَّ سلوك المجموعة الأولى ازداد سوءا مع مرور الوقت بغض النظر عن العوامل الاجتماعية . وأشارت دراسة أخرى (De Master et al) قام بها دي ماستر وزملاءه إلى أنَّ التعرض للملوثات السامة ، وبخاصة الرصاص والمنغنيز ، ربما يساهم في ميل بعض البشر لارتكاب

الجرائم والسلوك العنيف ، الأمر الذي دفع ماستر إلى تطوير فرضية التسمم العصبي . واكتشف إن التلوث البيئي وارتفاع الكحول ، يلعبان دورا كبيراً في مسألة ارتكاب الجرائم والسلوك العنيف . فقد بلغ معدل ارتكاب تلك الجرائم في المقاطعات الأمريكية التي يكثر فيها التعرض للرصاص والمنغنيز ، مع ارتفاع استهلاك الكحول ، مستوى يفوق المعدل العام للجريمة بثلاثة أضعاف . ويقول ماستر " إن عامل التلوث لا يقل عن عامل الفقر خطورة فانهيار آلية الردع الذاتي هو مفتاح السلوك العنيف " (شحود , 1999 , ص6) .

هـ- نظرية اضطراب الكولسترول Cholesterol Theory :

تفسر نظرية العنف على أساس وجود مجموعة هورمونات تعرف بهورمونات العنف مرتبطة بمستويات من الكولسترول المرتفعة والتي تدفع أفرادها إلى العنف (السلموطي , 2002 , ص22) . وتشير نتائج إحدى الدراسات التي أجرتها جامعة يل Yale على مجموعة من المصابين بالأزمات القلبية إلى أن خطر العنف يتفاقم خمس مرات إذا كانت نسبة الكولسترول مرتفعة (حيدر , 2002 , ص31) .

ثانياً – منظور التحليل النفسي :

يرى فرويد مؤسس مدرسه التحليل النفسي وجود غريزتين في الإنسان هما غريزة الحياة (ايروس) وغريزة الموت (ثاناتوس) يعيشان في صراع دائم ، وأن الحل يكون بتحويل وجهة غريزة الموت إلى الخارج بنشاط تفريغي ملائم (الرياضة مثلاً) وإلا فإن الناس يلجأون إلى التصرف بأساليب عدوانية ضد الآخرين لتفريغ ما تراكم لديهم من طاقات عدوانية . ويذهب فرويد إلى أبعد من ذلك إذ يرى أنَّ الدول كالأفراد فكما أنَّ الإنسان يختزن بداخله عدواناً غريزياً يتمثل بحب الفناء والتخريب والتدمير ، فإن الدول أيضاً يتحكم بتصرفاتها هذا العدوان الغريزي ولم يستثنى الشعور إذ وصفها بأنه توجد فيها

غرائـز كابحـة ذات توجـه تـدميري (صـالح ، 2006 ، ص112) . لكـن (هورنـاي) رفضـت كـلاً مـن غريزتـي المـوت والعـدوان وعـزت العدائيـة إلـى اسـتجابة الشـخص للقلـق العصـابي الأساسـي والـذي يشـعر فيـه الفرد منـذ الطفولـة ، بأنّـه منعـزل وعـاجز فـي عـالم عدائي خطير ، وينشأ هذا الشعور من اضطراب يحصل بين الطفل ووالديه ، بسبب عدم وجـود الحنـان أو العنايـة الزائـدة أو التذبـذب فـي المعاملـة بـين الأسـلوب الـدافئ والصـارم والـرفض والقبـول أو السـيطرة علـى إرادة الطفـل بشـكل مباشـر أو افتقـاره إلـى التوجيـه الصـحيح . ويـرى (أدلـر) أن الكفـاح مـن أجـل التفـوق ينبـع مـن الشـعور بـالنقص . وقـد افترض أن كل إنسان لديه مشاعر النقص , فإن كل إنسان يبحث عن التفوق كوسيلة تعويضية لشعوره بالنقص . ويرى ادلر أن لكل فرد أسلوب حياته الخاص به . فالمثقف له أسلوبه والرياضي له أسلوبه وسلوك الشخص بأسره ينبع من أسلوب حياته . ويرى أيضا أن أسلوب الحياة يتشكل خلال سنوات الطفولة الخمس الأولى . وإنَّ الطفل يكتسبه من خلال تعامله مع والديه , إذ إن الوالدين يلعبان أدواراً حاسمة في تشجيع أو عدم تطور أساليب حياة مميزة لدى أطفالهما . فالوالدين يعملان على تغذية الطفل بمعرفة متزايدة عن مشاكل الحياة الأساسية التي حددها ادلر بثلاثة أصناف : العمل والصداقة والحب . وأنه يتبلور بشكل ثابت في نهاية السنة الخامسة ويصبح من الصعب تغيره في المراحل العمرية اللاحقة . ويعتقد ادلر أن أسلوب الحياة يتشكل كرد فعل مشاعر النقص التي نحس بها . سواء كانت المشاعر حقيقية أم متوهمة . فالشخص الذي يتركز أسلوب حياته حول الإهمال والنبذ يفسر خبرات حياته المختلفة وفقا لهذا المرجع . والشخص الذي تغلب على أسلوب حياته مشاعر , القوة والعدوان يعتبر كل عمل يقوم به ولا يساير هواه على أنه تحد لذاته (صالح , 1997 ، ص99-100) . وفسر ادلر العنف إلى وجود عقدة النقص ومحاولة إثبات الذات عبر إشباع الرغبات الاستعلائية الاستعراضية التي يتصرف الأفراد بمقتضاها مختـرقين الحـواجز الاجتماعيـة تعبيـرا عـن الشـعور بـالنقص (علوان ومحمد ، 1986 , ص13) . ويشير بولبي (Bowlby 1956) بأن الحرمان

المبكر من عطف الأمومة والانفصال عنها ، يعد من أهم أسباب العنف . فيما يرى فروم (Fromm , 1977) أنّه من الضروري النظر في العوامل الشخصية كذلك دور التأثيرات الاجتماعية وأهمها الاقتصادية في نشوء العنف . وتعتقد أشلي مونتاجو (Ashly Hontago , 1981) أنَّ الشخص العدواني يقوم بعدوانه كوسيلة لجذب الإنتباه ، للإشارة إلى الحب ، ويصل ذلك حتى في أشد درجات العنف وتكرر تلك السلوكيات عند المجتمعات الفقيرة التي ينقصها الرعاية والإسناد والأمل (الزبيدي ، 2008 ، ص12) .

النظرية الايثولوجية Ethological Theory : التي تهتم بدراسة سلوك الحيوان ، يتفق علماء الايثولوجيا مع فرويد على أن العدوان سلوك غريزي عند الإنسان والحيوان ، ومن أبرزهم كونراد لورونز Konrad Lorenz الذي أفترض أن العدوان له أُصول بيولوجية غريزية وقد بنى افتراضه على أساس ملاحظة أنواع متعددة من الحيوانات ، ويعد السلوك العدواني جزءاً من تراثنا البيولوجي ، وهو نظام غريزي يعبر عن طاقة داخلية يولد بها الإنسان ومستقلة عن المثيرات الخارجية (القرعان ، 2004 ، ص100) ، وإن هذه الطاقة تعمل بطريقة تشبه عمل البندقية المحشوة بالبارود ، فهي لا تنطلق إلا إذا ضغط الإصبع على الزناد ، وكذلك الطاقة العدوانية تتجمع داخل الإنسان ولا تنطلق إلا بتأثير مثيرات خارجية (مثيرات العدوان) ، فتنطلق الطاقة وتفرغ في سلوك عدواني مثل : ضرب ، سب ، قتل ، تخريب ... الخ ، وتعمل مثيرات العدوان في البيئة كمفاتيح إطلاق للطاقة الغريزية الداخلية ، وتقابل الطاقة عند لورنز مفهوم اللبيدو عند فرويد ويقسم لورنز العدوان في نظريته إلى عدوان لخدمة الحياة ، وآخر مدمر ومخرب ويربط لورنز غريزة العدوان لدى الإنسان بحاجاته للتملك والسيطرة ، وعندما يشعر بتهديد خارجي لذاته أو ممتلكاته تتنبه غريزته العدوانية ، وتتجمع طاقاته ، ويختل اتزانه الداخلي ، ويتهيأ للعدوان لأي إثارة خارجية يسيره ، وقد يعتدي من دون إثارة خارجية حتى يفرغ طاقته ، ويعود إليه

اتزانـه ، وقـد يصـرف طاقتـه فـي عـدوان مباشـر علـى مصـدر التهديـد ، أو فـي عـدوان بديل ، أو في نشاطات رياضية ، وقد يفرغ طاقته في عدوان خيالي من خلال التوحد مع شخصـيات معتديـة ، أو فـي أفـلام العنـف والجريمـة (مليكـة ، 1989 , ص300) (كمال ، 1988 , ص756) .

ثالثاً – المنظور السلوكي Behavioral Theory :

يعد المنهج السلوكي منهجا مهما في تفسير السلوك العدواني ، ويرى السلوكيون أنَّ العدوان سلوك متعلم يمكن تعديله ....

نظرية التعلم الاجتماعي Social Learning Theory :

من أبرز أقطاب هذه النظرية ألبرت باندورا Bandura ، وموس Moos ، ووالترز Walters ، وباترسـون Pattrson ، وغيـرهم ممـن يطلـق علـيهم اسـم السـلوكيين الجدد ، فهم يرون أن العدوان سلوك متعلم ، ولا يعتقدون بوجود غريزة أو دافع خاص بالعدوان ، وينقسم أصحاب هذه النظرية على فئتين : الأولى تعزو نشأة العدوان إلى أثر الثواب والعقاب والإحباط في سلوك الفرد ولاسيما في طفولته المبكرة ، وفي أثناء المراحل الأولى من تنشئته الاجتماعية ، والفئة الثانية تعزيه إلى التقليد ، وما يتطلبه هذا التقليد من وجود الأنموذج المناسب مثل : مشاهدة الكبار ، مشاهدة وسائل الإعلام ، وتقوم نظرية التعلم الاجتماعي على ثلاثة أبعاد رئيسة هي : أسلوب التعلم والملاحظة والتقليد ، الدافع الخـارجي المحـرض علـى العـدوان ، تعزيـز العـدوان ، ويلخـص الباحـث وجهـة نظـر (باندورا) بالمرتكزات الأساسية الآتية .

- معظم السلوك العدواني متعلم من خلال الملاحظة والتقليد ، ويتعلم الطفل العدوان بملاحظته لسلوكيات أفراد عائلته ، والأصدقاء ، ووسائل الإعلام .

- يقلد الطفل نماذج السلوك العدواني الصادرة عن أشخاص ذوي مركز اجتماعي مهم في حياة الطفل مثل : الوالدين ، المدرسين ، والرفاق .

- يتعلم الطفل السلوك العدواني عندما تتاح له فرصة ممارسة الاستجابات العدوانية ولا يعاقب عليها ، ونجح في الحصول على مكافأة بسبب إيذاء الآخر .

- إثارة الطفل مثل : الهجوم الجسمي ، التهديد ، الإهانة ، إعاقة سلوك موجه نحو هدف تقليل التعزيز ، أو إنهائه ، يؤدي إلى العدوان .

- يميل الطفل المحبط أكثر من الطفل غير المحبط في تقليد أنموذج العدوان الذي شاهده ويتأثر في تقليده للسلوك العدواني بما يحدث لأنموذج العدوان ، فالطفل لا يميل لتقليد العدوان الذي يعاقب فاعله ، وتزداد عدوانيته إذا كوفئ عليه .

- يعد العقاب سلاحاً ذا حدين ، فهو من ناحية يجعله يكف الاستجابة العدوانية ، ومن ناحية أُخرى يعطيه إنموذجا للسلوك العدواني يحتمل تقليده في مواقف أُخرى ، وهذا ما يجعل الطفل الذي يعاقب في البيت أكثر عدوانية في المدرسة .

- من العوامل التي تؤدي إلى ظهور السلوك العدواني هو التعزيز الخارجي الذي يحصل عليه بعد العدوان مثل : المكافأت المادية والاجتماعية ، والتعزيز الذاتي مثل : تهنئة الذات ، أو زيادة احترام الذات بعد العدوان .

(أبو قورة ، 1996 ، ص117-126)

نظرية زلمان في الاستثارة المحولة :

يرى زلمان (Zillman , 1982) أنَّ التهيج أو الاستثارة الناشئة عن مثير أو مصدر معين يمكن أن تنتقل إلى استجابة أُخرى وتنشطها . ويحدث ذلك لأن الاستثارة

تحتاج إلى وقت طويل نسبيا لتتبدد . وتزداد احتمالية حدوث العدوان في حالات الاستثارة عند توافر شرطين هما (أ) وجود نزعة لردود الفعل العدوانية لدى الشخص المستثار , (ب) عزو حالة الاستثارة خطأ إلى الحدث المستفز للعدوان إلى مصدرها الحقيقي . وقد قام زلمان وبرايت (Zillman and Brayant , 1964) بفحص هذه الفرضية عن طريق إيجاد حالة استثارة لدى المشاركين في التجربة . فكان طلب هذان الباحثان من المشاركين في تجربتهما ركوب دراجة وتم إحداث مستويين من الاستثارة بناء على شدة الجهد المطلوب . ومن ثم كان المشاركون يقادون إلى اللعب مع حليف للمجرب في لعبة معينة ويتعرضون أثناء ذلك للاهانة من قبيل الحليف . وعندما أتيح للمشاركين توجيه عقوبة للحليف على أذنيه , الحق المشاركون المستثارون استثارة قدرا أكبر من هذه العقوبة بالحليف مقارنة بالمشاركين الذين استثيروا إثارة ضعيفة . (وكلفين , غروس ، 2002 , ص347-348) .

نظرية الإحباط-العدوان Frustration-Aggression :

ومن أنصارها دولارد وميللر Dollerd & Miller ، ودوب وسيرز حيث أجرو بحثا عن الإحباط توصلوا من خلاله إلى أن أسلوب التربية المتشدد تجاه عدوان الطفل يزيد من ميله إلى أن يسلك صورة عدوانية ، لأن الطفل تعلم أنَّه سوف يعاقب بشدة حينما يسلك سلوكاً عدوانياً تجاه أي شخص من أعضاء جماعته الداخلية أعضاء العائلة مثلاً . فإنَّه يحدث لهذا العدوان إزاحة من المصدر الأصلي للإحباط إلى أعضاء الجماعات الخارجية . وتحدث هذه الإزاحة حينما لا يستطيع الشخص الهجوم على مصدر الإحباط أو الإزعاج بسبب الخوف منه أو عدم وجوده في متناوله . وفي ظل هذه الظروف يبدأ الفرد بالبحث عن هدف بديل Substitute Target ليوجه إليه اللوم على الصعوبات التي يواجهها ويعده السبب في حدوثها وبالتالي يستطيع الهجوم عليه ، أي يمكن إزاحته إلى الأشخاص الذين ليس لديهم علاقة بالموضوع ، فالأب قد يصرخ في وجه أطفاله بدلاً من

مواجهة رئيسه ، والطالب قد يغضب من صديقه بدلا من اهانة معلمه الذي منحه تقديراً غير منصف (معوض , 2000 , ص373) . فكبش الفداء بمثابة هدف بديل يوجه إليه الأشخاص سلوكهم العدواني (عبد الله , 1989 , ص132) . فقد أشار دولارد أنَّ العدوان يحدث إذا كان الإحباط متعمدا وأنَّه يندر حدوثه في حالة كون الإحباط عفويا كما أنَّ ظهور العدوان يتوقف على استعداد الفرد للعدوان وإدراكه لموقف الإحباط وتفسيره له إذ أنه يعتدي في حالة إدراكه أن الإحباط متعمد ولا يعتدي إذا أدرك أن الإحباط غير متعمد (Mcdvid . 1974 . p.24) . والعدوان يزداد كلما ازداد الإحباط وهنالك علاقة طردية بين درجة العدوان ونوعه وبين شدة العقاب المتوقع ، وتعد هذه النظرية إنَّ إزاحة العدوان وسيلة للتقليل من إثارة العنف فالتهجم من الشخص المحبط على مصدر الإحباط أو على هدف بديل يعد بمثابة تنفيس (Catharsis) عن العدوان (Dollard , 1962 , P.435) . أما ميلر Miller فكان يرى أن العدوان يمكن إزاحته ، فإذا ما حدث إحباطا ما يثير العدوان بصورة أولية ضد مصدر الإحباط ، ويثيره أيضا ضد الأهداف المرتبطة بالمصدر بدرجة أو بأخرى ، وبالتالي فإنَّ تلك الإثارة العدوانية تتباين تبعا للعلاقة الارتباطية بين المصدر الأصلي والهدف البديل ، فعندما يمنع الفرد من سلوكيات معينة فإنَّ ذلك المنع ضد أهداف معينة يعد بحد ذاته إحباطا مما يضطره لإيجاد منافذ أخرى لميوله العدوانية ، وإزاحتها إلى هدف اضعف واقل خطورة (James , 1972 , P.129) وقد استدعت نظرية الإحباط – العدوان قيام حركة بحث تجريبي واسعة للتأكد من صحتها ، وعلى الرغم من أن النظرية لاقت القبول لدى الكثيرين ، إلا أنَّ الكثير من علماء النفس المعاصرين وخاصة علماء نظرية التعلم الاجتماعي رفضوا فكرة أنَّ العدوان غريزي وأنَّ الإحباط يسبب العدوان (سوالمة ، 2000 , ص149) . كما تعرضت هذه النظرية لأوجه النقد ، وذلك لأنَّ ليس كل أعمال العدوان سببها الإحباط ، ولهذا عدلت النظرية بحيث أصبح الإحباط أحد أسباب العدوان ولكنه ليس السبب الوحيد . وقد لاحظ (Neil Miller , 1941) إنَّ

الإحباط يمكن أنْ يؤدي إلى صور عديدة من السلوك ، ويمثل العدوان واحد منها . فعندما نشعر بالإحباط أحيانا لا نفعل شيئا ، وأحيانا نصمت ، أو نلوم أنفسنا ، وأحيانا نحلم بالثأر والانتقام ، وأحيانا نسعى جاهدين للتغلب على العقبات ، فمن الواضح أن الإحباط يمكن أن يؤدي إلى استجابات عديدة مختلفة ، ولكن السؤال هنا هو متى يؤدي الإحباط إلى العدوان ؟ فالعامل الأول بالنسبة للإحباط والعدوان هو درجة الإحباط الذي يخبره أو يعيشه الفرد فكلما زاد الإحباط زاد الميل إلى التصرف بعدوانية (معوض , 2000 , ص 372) (القيسي , 2004 , ص75) . وهناك نقطة التقاء بين دولارد وجماعته مع جماعة التحليل النفسي بضرورة تصريف العدوان من خلال طرحهم فكرة تقليل إثارة العدوان ، فالتهجم من الشخص المحبط على مصدر الإحباط أو على هدف بديل يكون تنفيسا للعدوان والتعبير غير المباشر للعدوان يعد وسيلة بديلة وقوية لجلب التنفيس ، وإنَّ مجرد التعبير عن الغضب يعد سلوكا عدوانيا قادرا على خلق التنفيس ، كما وأنَّ العدوان ضد الذات بشكل صريح أو ضمني يمكن عده حالة من حالات التنفيس (Dollard , 1939 , P:5) وبناء على ما تقدم فانه من الصعوبة إنْ لم يكن من المستحيل أنْ تستبعد العنف , كما تؤكد النظرية على دور البيئة التي تتسبب بالإحباط للفرد وتدفعه دفعاً ضد العنف ، بمعنى أن البيئة المحيطة التي لا تساعد الفرد على تحقيق ذاته والنجاح فيها تؤدي بالفرد إلى العنف ومثال على ذلك الشباب الذي لا تساعده البيئة في توفير العمل المناسب أو توفير الدخل المناسب أو بناء الأسرة تكون نتيجته الإحباطات التي تدفع الفرد ضد العنف (السملوطي , 2007) . فالإحباط من العوامل المهمة التي تؤدي إلى العنف .

نظرية بيركوفيتز Berkowitz , s Cue-Arousal Theory :

فقد كان أول من أشار إلى أن العدوان مثله في ذلك مثل أي سلوك آخر يمكن أن يعزز , فالقاتل المأجور مثلاً يقتل من أجل المال , ولا نستطيع القول بأن الإحباط هو السبب الكامن وراء ظهور سلوك هذا الشخص . علاوة على ذلك هنالك عوامل أخرى غير الإحباط يمكن أن تقود إلى العدوان , فإذا وضعنا حيوانين في قفص وعرضنا أقدامهما إلى صدمات كهربائية فإنَّ احتمال نشوب القتال بينهما سيتزايد . ويرى بيركوفيتز أنَّ الإحباط يؤدي إلى الغضب لا إلى العدوان , غير أن الإحباط يسبب ألماً نفسياً وكل ما يسبب الألم النفسي أو الجسمي قد يؤدي إلى العدوان والعنف . ويعتقد بيركوفيتز بان هناك شرطين يعملان معاً ويقودان إلى العدوان عند حدوث الإحباط . يتمثل الأول منهما في الاستعداد للسلوك العدواني , ويتمثل الثاني بوجود قرائن بيئية أما أنْ تكون مرتبطة بالسلوك العدواني أو أن تكون مرتبطة بمصدر الإحباط . وبذلك فإنَّ بيركوفتز يعتقد بأنَّ الإحباط قد يؤدي إلى الغضب ولكن السلوك العدواني لا يظهر إلا بوجود قرائن بيئية معينة . وقد أجريت دراسات عديدة لاختبار فرضيات بيركوفتز بهذا الشأن . وفي ضوء ما أجراه بيركوفيتز وغيره من الباحثين من تجارب يظهر أن الإحباط والألم يشكلان أمثلة لمثيرات منفردة ودرجات الحرارة المرتفعة والروائح الكريهة مثل دخان (Berkowitz , 1983) في (مكلفين وغروس ، 2002 , ص343-344) .

رابعاً – المنظور الإنساني :

رائد هذا الاتجاه عالم النفس " أبراهام ماسلو " حيث يرى أن الإنسان يتأثر على نحو واضح بسلسلة من الدوافع التي تتجاوز الحاجات الغريزية , كما أكد عليها التحليليون , أو السلوك المكتسب والتعلم بالنموذج كما عرضه السلوكيون . فما سلو يعيب على التحليل النفسي تجاهله التنوع الأساسي للإنسان , ويطرح رأيه في إطار هرمي الشكل : فبعد

مـا تلبـي الحاجـات الأساسـية المبكـرة يتحـرر الإنسـان لتنميـة الحاجـات ذات المرتبـة الأعلـى , والتـي تضـعه فـي مسـتوى يفـوق مسـتوى الحيوانـات . ويتكـون الهـرم الـذي يبـدأ بالحاجات الأساسية أولا من :

1. الحاجات الفسيولوجية , مثل الأكل والشرب والجنس .
2. حاجات الأمن , مثل تحقيق الأمان والطمأنينة .
3. الحاجات الاجتماعية , مثل القبول الاجتماعي , والتماسك والترابط .
4. حاجات الأنا " الذات " مثل احترام الذات والمكانة .
5. حاجات الانجاز الذاتي , مثل الإبداع والابتكار والتبصر .

(الكرخي , 2002 , ص15) .

أكد ماسلو على التنظيم يعده الحالة الطبيعة للكائن العضوي وان اختلاف هذا التنظيم يـؤدي إلـى حالـة مرضـية غيـر سـوية والسـبب فـي ذلـك البيئـة غيـر المواتيـة (بني يونس ، 2009 , ص283) . ويعتقد (ماسلو) أن الإخفاق أو الفشل في إشباع الحاجات الفسيولوجية يمنع الفرد من تنمية الحاجات اللاحقة , أي الحاجات الاجتماعية وحاجات إشباع الذات . ويرى أن العنف والعدوان إنما هو سلوك يلجأ إليه الإنسان لتحقيق حاجاته الأساسية , وأن السبب في إحراز الأطفال الفقراء تقدماً تربوياً دون المستوى المطلوب يأتي من سبب التفاوت في إحراز التقدم بين الدول الفقيرة والغنية , وهو الفشل في إشباع الحاجات الأولى في الهرم الحاجات الفسيولوجية (الكرخي , 2002 , ص15)

خامساً – المنظور الاجتماعي :

نظرية التبادل الاجتماعي :

تطرح هذه النظرية في تفسيرها للعنف اتجاهين :

يؤكد الأول التناسق والتكافؤ في نوع السلوك المتبادل ، ويمكن التعبير عن هذه الحقيقة من وجه الشخص فهي انعكاس للمشاعر التي تظهر على وجه الآخر . وبذلك يكون العنف شكلاً من أشكال السلوك المتبادل بين الأشخاص طبقاً للقاعدة التي تطرحها هذه النظرية : إذا قام فرد بسلوك عدواني ضد شخص آخر فإنَّه يحصل سلوك عدواني مماثل من ذلك الشخص (عمر ، 1997 ، ص175) . ولهذا فإنَّ أي تحليل يقتصر على سلوك أو ديناميكية طرف واحد في عملية التبادل لا يستطيع أن يقدم فهماً كاملاً للظاهرة ، وأن العنف على وفق الصيغة السابقة لا يتعدى عن أن يكون فعلاً انتقامياً في هذه الحالة من باب تحقيق العدالة وعملاً بمبدأ العين بالعين والسن بالسن (عباس ، 1997 ، ص61) . أما الاتجاه الثاني فيؤكد على أن العنف لا يحدث نتيجة لعملية تبادل القوة وإنما ينشأ نتيجة لوجود خلل في ما أسماه (جورج هامانز) (التوازن العملي للتنظيم) ويحدث هذا الخلل عندما تكون المنافع أو الفوائد المترتبة على سلوك معين أقل من الكلفة أو الخدمة التي يؤديها الأعضاء مما يؤدي بهم إلى البحث عن بدائل يمكن أن تحقق التبادل . إلا أنه في حالات كثيرة يجد الناس أنفسهم في مواقف مكلفه ضاغطة تنعدم فيها البدائل أمامهم عند ذاك يفشل التبادل ويظهر التوتر ويصبح الصراع هو البديل المحتمل أمامهم (أرفنج ، 1989 ، ص167) .

نظرية التفاعل الرمزي :

يقدم هذا الاتجاه منظوراً معرفياً في دراسة الشخصية يعتمد على تحليل التفكير وعملياته من خلال تأكيده على المعاني ، فالتفاعل الرمزي هو ذلك النشاط الذي يفسر من خلاله الناس أفعال بعضهم وتصرفاتهم وإيماءاتهم على أساس المعنى الذي يضيفه هذا التفسير على تلك التصرفات ، وعادة ما يتصل هذا المعنى بالسلوك الخارجي ، لأنه ينشأ عن الاتصال والتفاعل ، فالمعنى الذي ينطوي عليه شيء ما لا يكمن في هذا الشيء بذاته ، أي لا يتحدد على أساس خصائصه المادية وإنما يتصل هذا المعنى بالقصد أو

الغرض منه . ما يضفي عليه من دلالات ، وهذا ما يجعل من هذه المعاني متغيره بحسب الرمزية أن العمليات المعرفية تؤدي دوراً أساسياً في ظهور السلوك العدواني بين الأفراد . فطريقة إدراك الفرد للعلاقات مع الآخرين ، يمكنها أن تكبح العدوان أو تسهله ، ولذلك فإنَّ للتفسير الرمزي لأنواع السلوك من قبل ضحية العدوان ومن قبل الطرف الآخر دوراً لا يقل أهمية عن دور السلوك العدواني نفسه في تطور العلاقات بين هؤلاء الأفراد . كما أن التفاعلية الرمزية تغلغلت مع العنف بوصفه مشكلة اجتماعية تهدد الاتفاق الجماعي المشترك بشأن الواقع والذي يحافظ على استمرار التفاعل الاجتماعي ، إذ أن الصراع والاحتدام العنفي بين الأفراد أو الجماعات يؤدي إلى انهيار الاتصال بين هذه الجماعات المتصارعة ويصبح من الصعوبة الاتفاق بشأن القضايا المشتركة فتبدأ كل مجموعه بالشك و الريبة بنوايا ودوافع الجماعات الأخرى (بركات ، 1999 ، ص265) .

نظرية الصراع :

المجتمع استناداً إلى نظرية الصراع (conflict theory) , عبارة عن جماعات متباينة ذات قيم ومصالح متصارعة (أرفنج زايتلن ، 1989 , ص278) . أما العالم فهو يشبه ساحة المعركة , تتراءى للناظر من الأعلى جماعات مختلفة تصارع بعضها , فهي تتشكل ثم تعيد التشكيل وتقيم التحالفات ثم تنقضها (أيان كريب ، 1999 , ص95) . ويتضمن الصراع عداء مباشر بين طرفين يهدف كل منهما إلى إنهاء الآخر من أجل المحافظة على بقائه أو الدفاع عن مصالحة (عمر , 1989 , ص133) . وقد عنيت النظرية الصراعية بالعنف وبحثت في الصور المختلفة التي يظهر فيها والتي تتراوح ما بين الخلافات والمشاحنات الشخصية إلى الصراع الطبقي والحروب الدولية , كما تناولت العوامل المختلفة المؤدية إلى العنف وأرجعتها إلى جذر واحد وهو , الملكية الخاصة التي تسبب ظهورها في انقسام المجتمع إلى طبقات متفاوتة في ثروتها وفي سلطتها , فأدى ذلك إلى ظهور الصراعات الطبقية

ويمثل العنف الاجتماعي الواقع بين الأفراد مظهرا من مظاهر هذا الصراع , إذ أن الصراع الطبقي على وفق هذه النظرية يمكن أن يكون بين الطبقات أو بين الأفراد وهو على مستويات عدة صراع بشأن الموارد الاقتصادية وصراع بشأن السلطة الاجتماعية أو السياسية . أن العنف كما يؤكد الماركسيون لا ينتمي إلى الطبيعة البشرية بل هو ظاهرة تاريخية فإذا زالت أسبابه وهي الملكية الخاصة والانقسام الطبقي اندثر تماماً وحل الود والوئام (سبيلا , 1987) . لقد ركزت النظرية الصراعية على الجوانب الايجابية للعنف إذ وجدت فيه وظيفة هامة تخدم البناء الاجتماعي , خلافا للاتجاه الوظيفي الذي عد العنف مرضاً وساوى بينه وبين المشكلات الاجتماعية . حاصرا أسبابه في إطار شخصية الفرد بوصفة انحراف (السامرائي ، 1994) . ويعد (لويس كوزر) أبرز من تحدث عن وظائف العنف في المجتمع , إذ يؤكد (كوزر) أن تكرار العنف يؤدي إلى تنفيس الأعضاء عن عداءاتهم ويحول دون تراكمها وتكديسها ومن ثم انفجارهم بشكل مدمر (أرفنج زايتلن ، 1989 , ص181) .

نظرية الانومي Anomie (Normlessness Theory) :

قدم (دوركايم , Durcheim) نظريته عن المجتمع اللامعياري الذي ينشأ من زيادة تقسيم العمل (Division of labbor) داخل المجتمع الذي يؤدي بدوره إلى نوع من التضامن العضوي (Organic solidairty) قائم على التمايز بين أعضاء المجتمع وقلة الاتصال بينهم وضعف التضامن وفقدان المعايير التي تحدد علاقة الأفراد بالمجتمع ، وهذا الخلل في التضامن الاجتماعي المدعوم بفقدان المعايير التي تضبط السلوك ، ينتج في محصلته ارتكاب جنح من قبل بعض أفراد المجتمع . ويقصد (دوركايم) بالانومي (Anomie) اختلال المعايير وتفككها أو اضطرابها وهو ما عبر عنه بالفراغ الأخلاقي الذي يفضي إلى البلبلة وضعف الانتماء الاجتماعي . (عبد المعطي ، 1981 , ص124) . ويعد الجريمة ظاهرة اجتماعية ، لا وجود لها إلا

في المجتمع ، وهي ظاهرة سليمة لا يخلو منها أي مجتمع . درس (دوركايم) ظاهرة الانتحار واستنتج أنَّ اللامعيارية تكمن وراء نسبة حدوث أحد أنماط الانتحار الرئيسة ، فالانتحار الانومي ينشا من الصراعات المعيارية التي يصبح الفرد عاجزاً عن المضي فيها ، لقد ذهل (دور كايم) من الأثر المتفاقم للازمة الاقتصادية على معدلات الانتحار ، إذا اكتشف زيادة ملحوظة في عدد حالات الانتحار بين السكان مع نشوب أي أزمة مالية (دوركايم ، 1950 , ص119) . ويشير (دوركايم) إلى أنَّ الظروف اللامعيارية يمكن أنْ تحدث من خلال الكوارث الطبيعية كالحرب والأوبئة والمجاعة والتي تضع ضغطاً على النظام الاجتماعي ، كما أنَّها يمكن أنْ تحدث في فترات انتقال الشعوب التكوينية (ورويرت يدان , 1990 , ص278) . وتمثل الظروف الاقتصادية القاسية التي يمر بها المجتمع العراقي جراء الحروب الثلاثة التي خاضها والحصار الاقتصادي ، بيئة خصبة لبروز (الانومي) الذي تظهر صوره في زيادة التفكك الاجتماعي الناجم عن ضعف التضامن الاجتماعي وارتباك مسيرة التنظيم الاجتماعي وتناقص المعايير التي توجه وتحدد وتقيم سلوك الأفراد . وانتقل التضامن الاجتماعي من نمط التضامن الآلي (Mechanical solidarity) إلى التضامن العضوي الذي يضعف فيه الشعور الجمعي (Collective conscious) كما خلخل وظائف المؤسسات الاجتماعية ، وزاد الفوارق الطبقية وطغت النزعة المادية على سلوك الأفراد ولاسيما (في المدن) ، وضعفت وسائل الضبط الاجتماعي ، الأمر الذي أتاح للبعض ارتكاب سلوكيات جانحة في ظل غياب المعايير التي تضبط السلوك .

نظرية الضغوط (The strain Theory) :

طور ميرتن (Merton) نظرية (دوركايم) في حالة الانومي ، وطبقها على المجتمع الأمريكي الذي يؤكد على الانجاز ، وهو يعتقد أن البناء الاجتماعي والثقافي يقدم للفرد :

أ- الأماني والأهداف التي يتعلمها الإنسان من حضارته .

ب- المعايير والقواعد التي يستخدمها عن محاولته لتحقيق الأهداف .

ج- الأدوات والوسائل التنظيمية أو التسهيلات المتوفرة لتحقيق الأهداف (أبو زيد ، 1978 ، ص359) . والذي يحدث هو أنَّ طموحات الأفراد وأهدافهم كثيرة ، وهم لا يستطيعون تحقيق أهدافهم بالوسائل المشروعة لأنَّ الفرص قليلة ، فلا سبيل لتحقيق طموحاتهم وتطلعاتهم إلا باستعمال الطرق غير المشروعة لأنها هي الوسائل المتوفرة لتحقيق الأهداف (الجميلي ، 1994 ، ص328) . فالأحداث في العراق وجدوا أنفسهم في مجتمع مثقل بالهموم والأعباء والمشاكل الاقتصادية والحروب ، والتجأ الكثير منهم إلى العمل وترك الدراسة أملاً في تحقيق بعض أهداف حياته ، وعندما يصطدم بالواقع الصعب المتمثل بقلة فرص العمل وسوء التنظيم الاجتماعي وكثرة الضغوط النفسية والاجتماعية والاقتصادية ، والتفاوت الشاسع بين الطبقة الغنية والطبقة الفقيرة ، وعدم وجود عدالة في تطبيق القوانين ومنح الفرص لجماعة على حساب الأُخرى ، كل ذلك يدفعه إلى إتباع وسائل وطرق غير مشروعة في تحقيق الأهداف ، ويضع اللوم على مجتمعه الذي حرمه من حقوقه ودفعه إلى القيام بتلك السلوكيات التي تشل المعايير والقيم التي تحكم السلوك الاجتماعي ، وتظهر عندها حالة الانومي التي يتخللها السلوك الجانح .

سادساً – المنظور الاجتماعي الحضاري :

يفسر المنظور الاجتماعي الحضاري السلوك الشاذ بمصطلحات المجتمع أكثر مما يفسره بمصطلحات النفس الفردية . فعلى وفق هذا المنظور يكون المجتمع هو مصدر السلوك الشاذ وسببه . والأكثر من هذا أنَّ الشخص عندما يبدأ يتصرف بسلوك شاذ فإنَّ المجتمع يشجع فعلاً هذا السلوك لأنه يفسد أية محاولة للشفاء ... ويتضمن هذا المنظور نظريتين مترابطتين ... واحدة واضحة المعالم والأُخرى أكثر دقة .....

- **المرض النفسي كنتاج للمرض الاجتماعي :**

ترى النظرية الأولى الواضحة المعالم أن الأمراض النفسية هي نتيجة الأمراض الاجتماعية . فعندما نشخص فردا معينا على أنه مضطرب نفسيا فإنَّ هذه الاضطرابات الفردية ليست أكثر من مجرد أعراض لاضطرابات عامة في المجتمع . فالأوضاع الاقتصادية في السنوات الأخيرة تقدم بيانات على صحة هذا الافتراض . حيث أشارت التقارير أنه كلما ارتفعت البطالة كلما زاد عدد المراجعين للمستشفيات العقلية , وحالات الانتحار وحالات الموت الناتجة من الضغوط النفسية مثل أمراض القلب والكبد , التي ارتفعت إلى مستوى الدلالة الإحصائية (pines , 1982) , ولقد أشار المنظرون الاجتماعيون الحضاريون أيضا إلى العديد من الأمور غير العادلة في المجتمع من قبيل الفقر , والتمييز ضد الأقليات , والمرأة , وانعدام وجود احترام أو دور يليق بالمسنين , فضلا عن العديد من حالات التحريض الحضاري والاستفزاز النفسي . ولهذه الأسباب وأسباب أخرى فأنه من غير المدهش , كما يرى هؤلاء المنظرون إذا ما تصرف فقير أو غير متعلم أو عاطل , أو مراهق بشكل شاذ أو إذا ما انزوت امرأة وحيدة بعمر الثمانين ووقعت أسيرة الكآبة . وعليه فإنه ليس من المجدي أن نشغل أنفسنا في البحث عن أسباب الاضطرابات النفسية في داخل من يعاني منها . فالأسباب اجتماعية وهي مكشوفة وواضحة . فالاضطراب النفسي الذي يعاني منه الفرد ما هو إلا انعكاس للمشكلات الاجتماعية بمداها الواسع (صالح , 2005 ، ص177) . ويتفق معظم العلماء الاجتماعيين على انعدام العدالة في النظام الاجتماعي هو العامل الأساسي في نشوء السلوك الإجرامي ، ويعدوَن العمليات النفسية هي مجرد تتابع لعمليات اجتماعية واسعة المدى تؤمن السعادة والرفاهية لمجموعات اجتماعية معينة وتحرم مجموعات أخرى . وعلى هذا الأساس فإنهم يرون بأنه ينبغي على علماء النفس أن يركزوا جهودهم على تغيير المجتمع بدلاً من محاولاتهم في تغيير ضحاياه . وحاول عالم الاجتماع ميرتون

(Merton , 1952) تفسير السلوك العنيف بنظرية أطلق عليها (Anomie) وهو مصطلح يعني به التعبير عن الإحساس بانعدام المعايير التي إذا ما سادت في المجتمع فأنها تحرم مجموعات اجتماعية من تحقيق مصالحها ، وإنَّ هذا الإحساس قد يساهم في ظهور العنف بين أفراد هذه الجماعات (صالح والطارق ، 1998 ، ص363) .

- **المرض النفسي كمؤسسة اجتماعية :**

ترى النظرية الاجتماعية الحضارية الثانية أن ما ندعوه بالشذوذ النفسي هو شيء من صنع الإنسان , أو ابتداع اصطناعي , خلقته طرائقنا المقبولة حضارياً في أن نضفي هذا المصطلح " الشذوذ " على الأفراد الذين يقفون بالضد من معاييرنا الاجتماعية .

أذن تعريف السلوك الشاذ يعتمد على مفهوم المجتمع لذلك التعريف . وعلى أساس هذه الحقيقة تستقر النظرية الاجتماعية الحضارية . ويدعي المناصرون لهذه النظرية أننا عندما نصف شخصاً ما بأنه مريض عقليا , فإنَّ هذا لا يكون بسبب مرض فعلي موجود في سلوكه , إنما بسبب أن هذا الشخص تصرف بعنف ضد معاييرنا الاجتماعية , وهو موقف لا يمكن للمجتمع أن يتسامح فيه , وبالتالي فأنه ينعت هذا الشخص وأمثاله بأنهم " مرضى " ويخضعهم للعلاج . ويرى (Szaz) (1961) أن المرض العقلي هو خرافة مناسبة ابتدعها المجتمع . فليس الانحراف عن المعايير الاجتماعية علامة على مرض , بقدر ما هو " مشكلات عيش " ليس إلا . وإننا لا نعرف كيف نتعامل مع الناس الذين لديهم مشكلات عيش وا لأكثر من هذا إننا ندركهم على أنهم يشكلون تهديدا للبناء الاجتماعي . وعليه فأننا نقول عنهم إنَّهم مرضى , كحل يساعدنا على إنكار التصديق أو التسليم بأن لديهم مشكلات . أما إذا كان المنحرف خطراً بدرجة

مـا فإننـا نفـتح بـاب مستشـفى الأمـراض العقليـة لنودعـه فيـه بعيـداً عـن المجتمـع (صالح , 2002 ، ص215-216)

سابعاً – المنظور المعرفي :

يـرى المنظـور المعرفـي أنَّ المتغيـرات المعرفيـة هـي العامـل الحاسـم فـي الظـاهرات النفسية بمعنـى إنَّ الطريقة التي بها يفكر الناس فيما يخص أنفسهم هي التي تؤدي إلى حـدوث التغيـرات الأخـرى (صـالح ، 2002 ، ص301) . وينظـر بياجـه إلـى الإنسـان بوصفه جزءاً من بيئته ، فهو يؤثر فيها ويتأثر بها ، وعملية تفاعله مع البيئة تعتمد على المخططـات (Schema) التـي تكونهـا بنـى موروثـة ، وتعمـل هذه المخططـات المعرفيـة على أنها إطـار تـأويلي وإدراكات توجيهية لتجارب الاتصال ، ونتيجة لاستجابات انفعالية (عبـد الغفـار ، 1977 ، ص104) . ويـرى كيلـي فـي نظريـة البنـى أنَّ الإنسـان يوجـد الطرائـق التـي يـرى بهـا العـالم الـذي يعـيش فيـه ، ولـيس العـالم هـو الـذي يوجـدها لـه ، وإنَّ العمليـات النفسـية للشـخص تمـر بالسـبل التـي يتوقـع بهـا حـدوث الأحـداث (صـالح ، 1998) . ويوضـح كيلـي (Kelly) أنَّ مواجهـة الواقـع تعتمـد علـى الخبـرة المعرفيـة (الجبـوري ، 1994 ، ص50) . وأشـارت دراسـتان متعلقتـان بموضـوع المحـددات المعرفيـة المعقـدة إلـى أنَّ التعقيـد المعرفـي للمفحوصـين مـرتبط بنـوع الخلفيـة الثقافيـة أو الحضـارية التـي تعرضـوا لهـا فـي طفـولتهم (Jakson & Schrest) (الجبوري ، 1994 ، ص51) . ويرى بيك (Beek) وهو من أبرز أصحاب هذا التوجـه ، إذ ضـمن نظريتـه نتـائج تشـير إلـى أنَّ هـلاوس وأوهـام وأحـلام المـرض غالبـاً مـا

تحتوي على أفكار فيما يخص معاقبة الذات ، والفقدان ، والحرمان (Beek ، 1976) وهذا التميز السلبي – أي النزعة لأن يرى الفرد نفسه فاقداً (Loser) أو فاشلاً هي السبب الأساسي في الاضطراب النفسي ، فإذا ما طور الفرد ، بسبب خبرات الطفولة مخططاً تكون فيه الذات والعالم والمستقبل في سلبيه ، ويمكن للضغوط أنْ تنشط المخطط السلبي ، فيما تعمل نتائج المدركات السلبية على تقوية هذا المخطط . فالعنف ناجم عن استمرار الإنسان في تفسيراته السلبية للخبرة . إنما يفسر بالمقابل على أنَّه الدليل أو استمرارية تفسيراته السلبية للخبرة على أنَّه دليل أو بيئة إضافية موضوعية على انعدام الأمل والاستسلام لليأس . وهنا تصبح المنظومة المعرفية السلبية أكثر سيطرة على الفرد . (صالح ، 2002 ، ص301–302) ويرى ميلر (Miller , 1995) أنَّ الفرد يدرك الحدث الصادم على أنَّه معلومة جديدة وغريبة عن مخططه الإدراكي ، فلا يعرف كيف يتعامل معها ، فتشكل له تهديداً ينجم عنه اضطراب في السلوك (صالح ، 1998 ، ص195) .

في ضوء ذلك يمكن القول إنَّ الأفراد العدوانيين يمتلكون بنى معرفية تختلف عن الناس الآخرين ، فهم يمتلكون مخططات (Schemos) عن الفقدان والخسارة تكونت لديهم من الطفولة أثرت في حياتهم ، وجعلتهم ينظرون إلى الأحداث بشكل سلبي , وتضخيم الأحداث المؤلمة . ينجم عنها ارتفاع مشاعر القلق والخوف تتفاعل فيما بينها في (الزبيدي ، 2004 , ص50–51) . إذن موقف الاتجاه المعرفي هو أنَّ الاستجابة العدوانية تنشأ من الخبرات الاجتماعية المتعلمة التي تحدد الأبعاد , والمحددات الموقفية للتعبير العدواني . والأفراد الذين جعلتهم خبرات حياتهم حساسين معرفياً للعدوان يفسرون أحداث الحياة على أنها تعج باحتمالات الإيذاء . وذلك بشكل أكثر تكراراً ممن هم ليسوا على شاكلتهم . وإذا ما كان تعرض الناس لأحداث العنف نادراً , فإنهم أقل احتمالاً لتفسير المواقف على أنها تسبب العدوان (الجابري ، 2008 , ص206) .

وتوجد عدة نظريات معرفية منها :

نظرية العدوان الانفعالي Emotional Aggression :

يؤكد فيشباخ Feshbach على وجود نوع من العدوان هدفه الأساسي هو الإيذاء وهذا النوع يسمى في معظم الأحيان بالعدوان العدائي Hostile Aggression ، والعدوان الغاضب Angry Aggression ، وتستند فكرة العدوان الانفعالي إلى الاستمتاع بالعدوان فضلاً عن المكاسب الأخرى ، فقد يجد المعتدي في العدوان إثبات لرجولته ، وقوته وتأكيد أهميته ، ومكانته الاجتماعية ، ومع استمرار المكاسب والتعزيز ، فانه يجد في العدوان متعة ، ولذلك من الممكن أنْ يؤذي الآخرين حتى وان لم تتم إثارته انفعاليا ، فقد يجد بعض المراهقين في العدوان مرحاً وكسراً لحالة الملل والضجر ، فقد أكدت الدراسات التي أُجريت على العصابات العنيفة من المراهقين الجانحين ، بأنهم يمكن أنْ يهاجموا الآخرين غالباً من دون سبب ، بل من أجل المتعة التي يحصلون عليها من إنزال الألم بالآخرين ، فضلاً عن الإحساس بالقوة والسيطرة ، وغالباً ما يتم هذا النوع من العدوان من دون تركيز وتفكير، وهذا هو الجانب الذي تستند إليه هذه النظرية ، فهي تبحث في الذين يثارون انفعالياً ولا يفكرون كثيراً في سبب إثارتهم ، وكيف يتفاعل مع هذه الإثارة ، فمن المؤكد أنَّ الأَفكار لها تأثير كبير في السلوك الانفعالي ، فدرجة الاستثارة تتوقف على إدراكهم لأسباب إثارتهم ، وكيفية تفسيرهم ودرجة وعيهم لحالتهم الانفعالية (العقاد ، 2001 : 117) .

نظرية بركوفتِش Berkowtiz :

قدّم (بركوفتش) إنموذجاً نظرياً يوضح العلاقة بين الانفعالات السلبية والمشاعر والأفكار المرتبطة بالغضب والميول العدوانية ، فمن الأمور المسلّم بها أنّ الأفكار والمعتقدات تتدخل بشكل فعال في ظهور المشاعر والانفعالات ، فالأفكار هي المحددات الضرورية لردود الأفعال ، إذ إننا نغضب فقط عندما نعتقد أنه قد وجَّهت إلينا إساءة ، أو قام شخص ما بتهديدنا عمداً ، ثم نؤذي الشخص الآخر بسبب غضبنا ، وقد يحدث العدوان بمدى واسع وبصورة لافتة من الأحداث غير السارة الناتجة من دون قصد ، ولكن عندما يصبح الأَفراد على درجة من الوعي بالمشاعر السلبية ويؤدي هذا الوعي والانتباه إلى مستوى راق من النشاط المعرفي ، ومن ثمَّ يفكرون في الأسباب المحتملة لمشاعرهم السلبية ، ويأخذون في الاعتبار ما يمكن أنْ يكون أحسن طريقة للتعامل مع الآخرين (العقاد ، 2001 : 118) .

نظرية أليس Ellis Theory :

مَيّز ألبرت أليس بين العدوان السوي وغير السوي ، مؤكداً أهمية المكونات المعرفية للعدوان ويرى أنَّ العدوان يكون سوياً إذا ما ارتقى بالقيم الأساسية الخاصة بالبقاء والسعادة ، والقبول الاجتماعي ، والعلاقات الحميمية ، وأما العدوان غير السوي من وجهة نظر أليس ، فيظهر على شكل (المضايقة ، الاهانة ، حب الجدل ، العنجهية ، الكبرياء الغطرسة ، والمعارضة ، العنف) ويفسر أليس العدوان في ضوء نظريته A . B . C حيث A تمثل الحدث المحرك ، أما B فتمثل نظام الاعتقاد العقلاني واللاعقلاني للفرد ، أما C فهي النتائج الانفعالية والسلوكية ، ويقترح أليس أن إزالة المشاعر العدوانية والعدائية المدمرة للذات والآخرين ، يتطلب مساعدة الأفراد على فهم المكونات المعرفية لمثل هذه المشاعر السلبية ، والعمل على إحداث تغيرات جذرية في معظم معتقداتهم

المناظرة (Ellis , 1976 , p.239-254) ، وقد حدد أليس عدداً من الأفكار اللاعقلانية التي ترتبط بالعدوان وتدعمه مثل :

- المعتقد الأول : شرعية العدوان : يتمثل هذا المعتقد في الاعتقاد الخاطئ ، الذي يتبناه ويتمسك به الشخص العدواني ، والذي يعطيه مشروعية القيام بممارسات عدوانية تجاه الآخرين وتعني شرعية العدوان خرق القوانين والقيم والمعايير ، ويشعرون بأَنهم فوق القوانين ، وأَنهم نصبوا أَنفسهم قضاة .

- المعتقد الثاني : يرفع العدوان من تقدير الذات ، ويعمل على محو الهوية السلبية : ويتمثل في إيمان العدواني أنه بعدوانه على الآخرين وإظهار قوته يحقق ذاته ، ويزداد تقديره لها ؛ لأنه الأقوى كما يعتقد ، وإذا لم يكن قوياً فقد قيمته بين الآخرين .

- المعتقد الثالث : الضحايا يستحقون العدوان : وهذا معتقد غير عقلاني يدعم السلوك العدواني ويتمثل في تجاهل الآثار السلبية التي تقع على الضحية ، بالحط من قدرهم وسوء معاملتهم وتجريد الضحية من صفاتها الإنسانية .

- المعتقد الرابع : الضحايا لا يتألمون كثيرا : وقد يتبنى الشخص العدواني معتقداً خاطئاً يتمثل في اعتقادهم أن البشر أصبحوا متبلدين في مشاعرهم ، وأحاسيسهم فالعقاب لا يؤثر فيهم ويؤدي هذا الاعتقاد إلى ضعف الإحساس بألم الآخرين وضعف الضمير والعجز في تقويم نتائج الممارسات العدوانية (العقاد ، 2001 : 121-126) .

نظرية سمة العداوة Hostitity Trait Theory :

افترض عدد من علماء الشخصية أن العداوة سمة من سمات الشخصية ، وأَنها موجودة عند الناس جميعاً ، وتتواجد عندهم بدرجاتٍ متفاوتة ، فتوجد عند معظمهم بدرجة متوسطة ، وعند قلة منهم بدرجة منخفضة ، وعند قلة أُخرى بدرجة عالية ، وتقاس بمقاييس العداوة الصريحة وغير الصريحة ، وتدل سمة العداوة على استعداد الشخص

لإظهار العدوان في المواقف المختلفة ، بحسب ما يدركه فيها من مثيرات العدوان ، حيث يشير جيلفورد Guilford إلى أنَّ سمة العداوة من سمات الشخصية ذات البعدين ، تمتد من بعد العداوة Hostility إلى بعد الصداقة Friendliness ويُوصف الشخص صاحب العداوة بأنَّه عنيد ، يقاوم التوجيه ، ويضايقه تلقي الأوامر ، ويستخف بالناس ، ويعتقد أنهم أغبياء ، ويغضب بسرعة ، ويرتاب في الناس ، ويحقد على كل من يعارضه ، أو ينتقده (مليكة ، 1989 , ص23) ، أشار أيزنك Eysenek إلى أن العدوان يمثل القطب الموجب في عامل ثنائي القطبين شأنه في ذلك شأن بقية عوامل السمات الانفعالية للشخصية وان القطب السالب في هذا العامل يتمثل في اللاعدوان ، أو الحياء والخجل ، وان بين القطبين تدرج من العدوان إلى اللاعدوان تصلح لقياس درجة العدوانية عند مختلف الأفراد (السيد ، 1975 , ص185) . وأن الأشخاص أصحاب سمة العداوة العالية كثيرو العدوان ؛ لأنَّ عتبة التنبيه على العدوان عندهم منخفضة ، مما يجعلهم يغضبون بسرعة ، ويدركون مثيرات العدوان في مواقف كثيرة قد تبدو عادية لا تثير العدوان عند غيرهم (مرسي ، 1985 : 52) .

ثامناً – المنظور الانثروبولوجي :

يؤكد هذا المنظور بشكل أساسي على أثر التنشئة والاختلاف الثقافي كعامل أساسي محدد لنمط حركة الشعوب ، ولاسيما التفاعل الاجتماعي . ويشير البورت (Allport) أن العدوان سلوك لا علاقة له بالغريزة أو الفطرة ، فقبيلة تازادي (Tasaday) 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 (أبو هين ، 1985) . في حين أن بعض قبائل جنوب السودان تشترط على العريس أن يصارع أهل العروس لكي يحظى بعروسته ، في حال غلبته عليهم ، وألا 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 أنْ يتعلمها المرء ، فالعدوان ليس سلوكاً عاماً عند الناس ، إذ أن معايير ومنظومة المجتمع لها دور فاعل في إحداث أو تنمية الاستجابات العدوانية . وقد أشار جورير (Gorer) من خلال مراجعته للدراسات الانثروبولوجية إلى أن قبائل الارابيش في غينيا الجديدة ، وقبائل البجمس Pigmies في الكنغو أنها تنمي وتنشط المسالمة والوداعة عند أفرادها بصورة واقعية وتغرس فيهم حب التعاون وتعطي كبيرة لمساعدة الشخص لجاره (القدوة ، 2003). في حين عشائر البزون والسويدان في اهوار العراق تربي أبناءها على الشراسة وتعلم الرماية والصيد منذ الصغر بسبب ظروف الحياة الصعبة والحاجة المستمرة للغزو والاعتداء على الآخرين (الزند ومحمد ، 2006 ، ص25-26) . من ذلك نتوصل أنَّ عامل الثقافة والبعد الثقافي الاجتماعي بمرحلته التاريخية الانثروبولوجية 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 أنْ توجد كل السمات التي تؤلف الثقافة الواحدة في كل قطاع من قطاعات المجتمع . فكثيراً ما تقتصر بعض السمات الثقافية على قطاع واحد من قطاعات المجتمع دون بقية القطاعات . وقد أوضح تاونسند (Tawncend) أنَّ الثقافة الفرعية بحكم تعريفها إنما تتكون من أتساق 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 سلوكاً مشروعاً ومقبولاً بل ومحبذاً . ففي صعيد مصر يعد العنف مقبولاً ومحبذاً ولا يعالج إلا بمداخل اجتماعية بحتة تراعي نظام الثأر كموروث ثقافي وتقليدي متوارث (غانم ، 1994 ، ص96) . 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 الفقر التي تتميز بتضمنها لمعايير وقيم مختلفة عن تلك التي توجد في المجتمع الكبير ، وتنتقل من جيل إلى جيل أخر من خلال ما تمارسه من تأثير في الأطفال ، فطبقاً لما ذهب إليه عالم الأنثروبولوجيا لويس (Loise) ، إنَّ الأطفال الذين هم في السادسة أو السابعة يتشربون القيم والاتجاهات الأساسية من ثقافتهم الفرعية (Charles , 1980 , p.146) . وإذا نظرنا إلى ثقافة العنف بعدها فرعية فإننا بالتأكيد نعد مثل هذا النوع من الثقافات ثقافة مضادة للمجتمع (Counter Culture) على أنَّ ثقافة العنف على التحديد ثقافة هدامة . وعلى اعتبار أن ثقافة العنف تقوم على نظام معياري (Normative system) . 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 . وان النظام المعياري للثقافة الفرعية يجعل من الممكن للفرد أنْ يفسر الحالة أو الظروف التي ارتكب فيها عدوانه على أنَّه من الحالات والظروف التي تستلزم استخدام العنف (jmilon , 1981 , p.23) .

نظرية السلوك الجمعي :

يُعرف ملغرم وتوك (Milgram & Tock) السلوك الجمعي بأنه سلوك غير منظم ينشأ تلقائياً ولا تكون له خطة تحكم مساره فيصعب التنبؤ بتطوراته ، وهو يعتمد

على التأثير المتبادل بين الأفراد المشاركين فيه (مكفلين ، وغروس ، 2003) . ويؤكد لوبون (Lobon) أن السلوك الجمعي ينبغي أن يحكم بشروط مرهونة أهمها أن هناك شرارة ما همت في تأجيج وإشعال السلوك الجمعي ، وهي تفرز قيادات خاصة بها وأعراف آنية لا يمكن التنبؤ بها ، ويضرب مثل على ذلك ما جرى بعد الثورة الفرنسية ، أو ما جرى في الخرطوم بعد وفاة جون قرنق (الزند ومحمد ، 2006 ، ص 26) وكذلك ما حصل في العراق بعد حرب الكويت عام (1991) وأيضاً عند دخول القوات الأجنبية إلى العراق عام (2003) . ومن نظريات هذا الاتجاه :

نظرية العدوى :

يعد لوبون (Lwpon) 1879 مؤسس النظرية وهي أقدم النظريات التي فسرت الثورة الفرنسية على أنها ثورة عقل شعبي يتصف بغياب الوعي المدرك ويقول " قد يكون الفرد أنسانا مثقفاً ومتحضراً ولكنه وسط الجموع يصبح بربريا " . وأنَّ هناك عدد من العمليات النفسية التي تأخذ مجراها عند تشكل الجمع وتؤثر في سلوك الفرد فيها وهي :

1- تقبل الإيحاء Suggestibility :

إنَّ غياب الصيغ النظمية والقيادة للجماعة تبدأ كل مجموعة تتصرف كما يحلو لها والفرد يعطي أعلى من السلوك المثير والمنافس الآخرين كما يحدث في رقص الأعراس والأفراح ، إذ نرى بعضهم يقدم على نوع من السلوك قد لا يقبله هو في موقف آخر . إذ تتراجع الشخصية الواعية ، ويتولى اللاوعي الجمعي توجيه السلوك . ففي دراسة الزند (1991) في جامعة البصرة على مجموعة من العينات التي اشتركت في أحداث 1991 وبعض منها قام بسرقة المحلات والمؤسسات العامة ، كان من بين الذين تمت مقابلتهم في السجون أشخاصا يمثلون أغنى الشرائح

في محافظة البصرة (تجار سمك) ، وآخر (رئيس مهندسين) .. أنكر هؤلاء عند المقابلة أنهم كانوا واعين لما كانوا يقومون به .

2- العدوى الاجتماعية Social contagion :

تشير الدراسات إلى وجود ظاهرة جمعية نفسية ، إذ يؤثر بعضهم على باقي الأفراد أثناء وجودهم في الجماعة فتتصاعد حدة الانفعالات كما تتصاعد سرعة السلوك الاستجابي فعندما تستثار الجموع تحتاج أن تفرغ انفعالاتها الجياشة فتندفع إلى السلوك بالاتجاه الذي يوحي إليها به حين يكون ذلك الاتجاه متسقاً مع دوافعها . ففي كثير من احتجاجات طلبة الجامعة يضطر الفرد إلى الاتساق مع زملائه حتى وان لم يكن راض عما يفعلون فهو لا يرضى العزلة أو أن يكون صورة نشاز عن الآخرين .

3- مجهولية الاسم Anonymity :

إنَّ نزوع الجماعة إلى القيام بالعنف والعدوان يكون على أشده إذا كان الفرد ملثماً أو بين أشخاص لا يعرفونه . وكلما شعر الفرد أنه غير معروف زادت حدة غوغائيته .

نظرية التقارب Group Solidarity :

يعتقد شيلو ورمير (Shellow & Roemer , 1996) أنَّ السلوك الجمعي ، ينشأ من التقاء عدد من الناس ممن يتشابهون في الحاجات والأهداف والدوافع . إنَّ هذه القواسم المشتركة تحتم على الأفراد الانخراط العفوي بأنشطة الجماعة والافتخار للانتماء إليهم وقبول جميع أنشطتهم حتى وإنْ كان بعضها

غيـــر معقـــول (الانخـــراط بالبـــدع الدينيـــة المرافقـــة لـــبعض الطقـــوس) (الزند ، ومحمد ، 2006 ، ص30) .

نظرية الكلي الشمولي :

ينطلق هذا الاتجاه من رفض التفسيرات الأحادية سواء كانت تلك التي تعتمد على الفرد كأساس . ومن أصحاب هذا الاتجاه : باسكولي (Pasquali) ، وآرنولد (Arnold)، واليسي (Alesi) ، وتولوش (Tulloch) ، إذ يرون أنَّ دراسة السلوك الإنساني يقتضي النظر إلى الإنسان ككائن عضوي كلي ذا أبعاد خمسة : (بايولوجية ، ونفسية ، ومعرفية ، وانثروبولوجية وسلوك اجتماعي) . وإنَّ طبيعة التفاعل بين هذه الأبعاد هي التي تحدد السلوك سواء كان سليماً (صحياً) أو مضطرباً (عصابياً) . وهذا الاتجاه ليس نظرية في ذاتها بقدر ما يمثل محاولة لفهم السلوك المضطرب . وإنَّ الاتجاه التكاملي يستند في تفسير السلوك الإنساني السليم والمنحرف على المسلمات الآتية :-

1. الشمولية : بمعنى النظر إلى السلوك العنيف بصورة شمولية ، الفعل والفاعل .
2. عدم الارتباط : أي أنَّ 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 .
3. تعدد العوامل : بمعنى أن هذا الاتجاه ينطلق من أن العنف أو السلوكيات المنحرفة لا تفسر بعامل واحد بل بمجموعة من العوامل (الطيار ، 2005 ، ص 76) .

تاسعاً – المنظور الفلسفي :

التفسير الظاهراتي :

تعددت الاتجاهات الظاهرية Phenomenological وتعدد مسمياتها . تسمى أحياناً نظريات الذات أو نظريات التراكيب أو نظريات الوجودية . إلا أن معظمها يجتمع على أن فهم السلوك الإنساني والتنبؤ به لا يتم إلا بمعرفة مدركات الشخص لبيئته ولنفسه كما يراها علاقته مع البيئة (السعيد , 1983 , ص139) . إذ يؤكد الموقف الظاهراتي الوصف الدقيق لمعطيات الواقع في تجاربنا المباشرة لمعرفة مكونات الظاهرة من دون الالتفاف إلى جوانبها السطحية أو أعراضها الحسية الظاهرية (عمر , 1997 , ص243) . والعنف بوصفه أحد أشكال السلوك , هو نتاج (علائقي) أو هو نتيجة لمأزق علائقي , كما أطلق عليه الدكتور حجازي (حجازي , 1986 , ص200) . يتمثل بحل الارتباط العاطفي مع الآخرين بعد أن تنهار الروابط التي تحمي حياة الآخرين , مثل الألفة والحماية والتعاطف لتحل مشاعر الغربة والعداء والاضطهاد . لقد اعتمدت الظاهراتية في تفسيرها للعنف على تحليل التحولات الذاتية التي تتم عند المعتدي والتحملات التي تصيب علاقته بالآخر , غايتها في ذلك تشريح النسيج التفاعلي بينهما لتعرف نشأة العنف وتطوره من وجهة نظر الفرد الذي يرتكبه (سلفتي , 1996 , ص45) . ومن خلال هذا النوع من الدراسات توصلت الظاهراتية إلى أن هذا التحول يبدأ بالتماس المبررات لارتكاب العنف ضد الأخر , وتتمل هذه المبررات بإلغاء قيمة وتجريده من صفاته الأساسية , وعدت ذلك شرطاً أولياً لقيام أي فعل ضده , وهذه المبررات تحقق نوعاً من التكيف النفسي للتعامل القاسي مع الضحية . (بلاس , 1990 , ص46) . وتستمر عملية التحقير هذه إلى الحد الذي تحمل فيه الضحية كل الأوزار والصفات المحطة , ويعبر عنها أولاً بالسب والشتائم التي تحط من قدره (حجازي , 1986 , ص201) . كما يتحول الآخر إلى كبش فداء حين يتم تصوره بأنه يمارس عنفاً على الفاعل الذي سيعمد إلى الدفاع عن نفسه الممتهنة مما يؤدي إلى التصعيد الحقد , وكبش الفداء هذا بحسب هذا المنظور , هو شرط للوعي الجيد في الروح

العنيفة (جميل , 2007 , ص82) . إذ إنَّ العنف في هذه الحالة لا يكون مبرراً ومنزهاً فحسب , وإنَّما مطلوب بعده واجباً من أجل الدفاع عن الذات وكرامتها وقدسيتها أو الدفاع عن الجماعة وقيمها (حجازي , 1986 , ص201) . أما المنهج الوجودي الذي يتخذ من الظاهراتية أساساً فلسفياً له . فيفسر العنف بوصفه نتيجة لشعور الفاعل بالتهديد والذي يحطم إحساسه بالاستمرارية والسيطرة على معنى الوجود الجوهري للفرد نفسه والتي تقع ضمن المشاعر والأفعال (سلفتي ، 1996 , ص42) . إنَّ التهديد الموجه ضد احترام الذات يثير الشعور بالعداوة , فالكائن الحي , في سياق معايشته لخبرة وجوده , يتصف بنزعة وسعي أساسيين لتحقيق كيانة والمحافظة عليه والرفع من شأنه , وأن أي تهديد لهذا الكيان , والذي قد يمس ما يكبره الشخص في ذاته , وما يعمله كما يتضمن قدراته , يؤدي إلى إحداث تهديد للحياة مما يستدعي بذل أقصى جهد لإنقاذ النفس وقد يكون العنف هو الخيار الأكثر قابلية للاستحضار , ولرد القيمة إلى ذاته (عويس ، 1968 , ص101) . يرى (هوبز) إنَّ الناس يميلون بالفطرة إلى التنافس والعدائية الذي قد يصل حد التدمير المتبادل بينهم ما لم تكن هناك دوله تحول دون ذلك ويرى العالم (نيتشه) أن وجود ناس لطفاء يتصفون بالرقة هي حالة شاذة بين البشر ، يرجح أنها تعود إلى خلل أو تلف عضوي . ويرى (شوبنهاور) (إرادة الوجود والحياة والشر والألم) . على أن الوجود في جوهره عبارة عن إرادة , والإرادة معناها الحاجة , وهي دائماً تتطلع إلى أكثر مما تظفر به , فإذا تحققت لها رغبة وجدت إلى جانبها رغبات كثيرة قد يعوزها التحقق (أحمد ، 2000 ، ص156) .

مناقشة النظريات المفسرة للعنف :

استنتج الباحث من بعد الانتهاء من عرض الأطر النظرية وما جاء في الأدبيات بما يتعلق بمتغيرات البحث الحالي .

يعد السلوك التعنيفي مشكلة نفسية واجتماعية ، قديمة الجذور ، ومتجددة ، وواسعة الانتشار وموجودة في المجتمعات المتقدمة ، والمتخلفة ، والنامية ، وفي الثقافات

والحضارات المختلفة وتؤثر في التوافق النفسي والاجتماعي للمجتمعات ، وتعيق كفايتها الإنتاجية ، وتطورها الاجتماعي والحضاري . لا يتحدد السلوك العدواني بفئة عمرية معينة ، بل ينتشر بين جميع الفئات العمرية ولكنه أكثر انتشاراً بين فئات المراهقين والشباب ، بسبب خصائصها النمائية ، التي تجعلها في سياق نفسي – اجتماعي يسهل صدور الاستجابة العدوانية ، بسبب قلّة خبرتها في مواجهة الضغوط النفسية والاجتماعية . تعددت صور العدوان وأشكاله ، واختلفت أساليبه ، وتباينت مجالاته ، فهناك العدوان المباشر وغير المباشر ، العدوان الصريح والمضمر ، العدوان اللفظي والمادي ، العدوان نحو الذات ونحو الآخرين ، ... الخ .

يتداخل مفهوم السلوك العدواني بمفاهيم متعددة بعضها يرتبط بمراحل تطوره كاستجابة مثل الغضب ، وتعكس مفاهيم أُخرى صوره مثل العدائية ، وتعكس مفاهيم أُخرى شدته وشيوعه كظاهرة في مجالات متعددة مثل : العنف المنزلي ، والمدرسي . ومفاهيم اجتماعية تعبر عن استخدام السلوك التعنيفي في أغراض سياسية مثل الإرهاب والايداء والنزاع . غير أن سلوك العنف هو عملية معرفية تتميز بالقصور الذهني حيال موقف أو مواقف مختلفة . فلا يستطيع الفرد التعامل مع هذا الموقف بالشكل الأخلاقي الصحيح . لعدم امتلاكه التقنية اللازمة في الأسلوب في مواجهة هذا الموقف بسبب الاختلالات النفسية الناتجة من اضطرابات إحدى الجوانب (الإيمانية , والبايولوجية , والنفسية , والاجتماعية , والانثربولوجية) للفرد بشكل منفرد أو مجتمعه , والتي تؤثر على الجانب المعرفي في اتخاذ القرارات , إذ تدفع الفرد إلى اختراق النظام الأخلاقي العام السائد للمجتمع . أن السلوك العدواني كغيره من أشكال السلوك الإنساني ، متعدد الأبعاد متشابك المتغيرات ، متباين الأسباب بحيث لا يمكننا رده إلى تفسير واحد فقد نهى الإسلام عن الاعتداء على حقوق الآخرين وعدم التعدي على النفس وعلى الآخرين . كما أرسى مجموعة من القيم والقواعد الأخلاقية التي تدعوا إلى الحفاظ على حقوق الآخرين . وتحقيق الخير للفرد والجماعة على حد سواء وقد وردت في (القُرْآنُ

الْكَرِيمُ) العديد من الآيات التي تحرم الاعتداء على النفس أو الآخرين . وتدعو إلى مكارم الأخلاق ,وفيها دعوى إلى عدم الاستهزاء بالآخرين وعدم السخرية منهم . وفيها أنَّ 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 ، فإنَّ ذلك كله من المنهي عنه الذي يعضه الله ، ويدل مفهومها أنَّه يحب الحسن من القول كالذكر والكلام والطيب اللين . من خلال تفحص رؤية الإسلام للعنف نجد أن الإسلام ينبذ العنف ويدعو إلى الرفق والعطف والتسامح , إذ أنَّ الإسلام لا عنف وإنما هو عدل وشورى وتبادل للرأي , وحب الخير ونشر لأولية الأمن , ودعوة إلى السلام في رفق ولين وإخاء. وينحو باللائمة على كل متعصب أو متطرف , كما أنه لا يرضى بالعنف , ويكرهه ويحذر أتباعه من أن يتخذوه وسيلة لتواصلهم إلى غاية مهما كانت النتائج , أنَّه دين السماحة , فالإسلام ينبذ العنف والقسوة والإرهاب قولاً وفعلاً , وقد دعا إلى اللاعنف كبديل لحل ما يواجه الأمة من أزمات ومشاكل ومصاعب. وإنَّ الدين الإسلامي بنى دعوته على السلم والسلام . ومع تعدد اشكال العدوان ودوافعه تعددت النظريات التي فسرت السلوك التعنيفي , هذا ما سيوضحه الباحث في عرضه لاهم النضريات المفسرة للعنف

المنظور البايولوجي : فالعامل البيولوجي يركز على وجود استعداد جيني ومحركات فسيولوجية تؤدي إلى حدوث العنف أو تدفع الفرد ضد العنف . ولقد فسر بعض البيولوجيين سلوك العنف على أنَّه نوع من الشذوذ في التركيب الجيني أو التركيبة الوراثية .

وترى النظرية الكيمياوية : فسر أصحاب هذه النظرية سلوك العنف بأنَّه بسبب حدوث تغيرات كيميائية .

أما نظرية الكولسترول : تفسر نظرية العنف على أساس وجود مجموعة هورمونات تعرف بهورمونات العنف مرتبطة بمستويات من الكولسترول المرتفعة والتي تدفع أفرادها إلى العنف .

وأما نظريــة النقص العقلي فقد فسرت هذه النظرية سلوك العنف على أنَّه نتيجة عيوب ونقائص تصيب العقل البشري .

وترى نظريــة انحرافات وظائف الدماغ سلوك العنف على أنَّه يحدث بسبب انحرافات في وظائف الدماغ .

منظور التحليل النفسي يرى فرويد مؤسس مدرسة التحليل النفسي وجود غريزتين في الإنسان هما غريزة الحياة (ايروس) وغريزة الموت (ثاناتوس) يعيشان في صراع دائم ، وأن الحل يكون بتحويل وجهة غريزة الموت إلى الخارج بنشاط تفريغي ملائم (الرياضة مثلاً) وإلا فإنَّ الناس يلجأون إلى التصرف بأساليب عدوانية ضد الآخرين لتفريغ ما تراكم لديهم من طاقات عدوانية . لكن (هورناي) رفضت كلاً من غريزتي الموت والعدوان وعزت العدائية إلى استجابة الشخص للقلق العصابي الأساسي والذي يشعر فيه الفرد منذ الطفولة ، وفسر ادلر العنف إلى وجود عقدة النقص ومحاولة إثبات الذات عبر إشباع الرغبات الاستعلائية الاستعراضية التي يتصرف بها الأفراد بمقتضاها مخترقين الحواجز الاجتماعية تعبيراً عن الشعور بالنقص . ويشير بولبي بأن الحرمان المبكر من عطف الأمومة والانفصال عنها ، يعد من أهم أسباب العنف . فيما يرى فروم أنَّه من الضروري النظر في العوامل الشخصية كذلك دور التأثيرات الاجتماعية وأهمها الاقتصادية في نشوء العنف . وتعتقد أشلي مونتاجو أنَّ الشخص العدواني يقوم بعدوانه كوسيلة لجذب الانتباه ، للإشارة إلى الحب ، ويصل ذلك حتى في أشد درجات العنف وتكرر تلك السلوكيات عند المجتمعات الفقيرة التي ينقصها الرعاية والإسناد والأمل .

والنظرية الايثولوجية تتفق مع فرويد على أن العدوان سلوك غريزي عند الإنسان والحيوان ، ويعد السلوك العدواني جزءً من تراثنا البيولوجي ، وهو نظام غريزي يعبر عن طاقة داخلية يولد بها الإنسان ومستقلة عن المثيرات الخارجية .

المنظور السلوكي يعد المنهج السلوكي منهجاً مهماً في تفسير السلوك العدواني ، ويرى السلوكيون أنَّ العدوان سلوك متعلم يمكن تعديله .

نظرية التعلم الاجتماعي من أبرز أقطاب هذه النظرية ألبرت باندورا يرى أنَّ العدوان سلوك متعلم ، ولا يعتقدون بوجود غريزة أو دافع خاص بالعدوان ، وينقسم أصحاب هذه النظرية على فئتين : الأولى تعزو نشأة العدوان إلى أثر الثواب والعقاب والإحباط في سلوك الفرد ولاسيما في طفولته المبكرة ، وفي أثناء المراحل الأولى من تنشئته الاجتماعية ، والفئة الثانية تعزيه إلى التقليد ، وما يتطلبه هذا التقليد من وجود الانموذج المناسب مثل : مشاهدة الكبار ، مشاهدة وسائل الإعلام ، وتقوم نظرية التعلم الاجتماعي على ثلاثة أبعاد رئيسة هي : أسلوب التعلم والملاحظة والتقليد ، الدافع الخارجي المحرض على العدوان ، تعزيز العدوان .

ونظرية زلمان في الاستثارة المحولة أن تزيد احتمالية حدوث العدوان في حالات الاستثارة عند توافر شرطين هما (أ) وجود نزعة لردود الفعل العدوانية لدى الشخص المستثار , (ب) عزو حالة الاستثارة خطأ إلى الحدث المستفز للعدوان إلى مصدرها الحقيقي .

ونظرية الإحباط – العدوان أنَّ العدوان يحدث إذا كان الإحباط متعمداً وإنَّه يندر حدوثه في حالة كون الإحباط عفوياً كما أن ظهور العدوان يتوقف على استعداد الفرد للعدوان وإدراكه لموقف الإحباط وتفسيره له إذ أنه يعتدي في حالة إدراكه أنَّ الإحباط متعمد ولا يعتدي إذا أدرك أنَّ الإحباط غير متعمد .

وأما نظرية بيركوفيتز يعتقد بيركوفيتز بأن هناك شرطين يعملان معاً ويقودان إلى العدوان عند حدوث الإحباط . يتمثل الأول منهما في الاستعداد للسلوك العدواني , ويتمثل

الثاني بوجود قرائن بيئية أما أن تكون مرتبطة بالسلوك العدواني أو لأن تكون مرتبطة بمصدر الإحباط .

ويرى المنظور الإنساني أن العنف والعدوان إنما هو سلوك يلجأ إليه الإنسان لتحقيق حاجاته الأساسية , وأن السبب في إحراز الأطفال الفقراء تقدماً تربوياً دون المستوى المطلوب يأتي من سبب التفاوت في إحراز التقدم بين الدول الفقيرة والغنية , وهو الفشل في إشباع الحاجات الأولى في الهرم الحاجات الفسيولوجية .

ونظرية التبادل الاجتماعي تطرح هذه النظرية في تفسيرها للعنف اتجاهين : يؤكد الأول التناسق والتكافؤ في نوع السلوك المتبادل ، ويمكن التعبير عن هذه الحقيقة من وجه الشخص فهي انعكاس للمشاعر التي تظهر على وجه الآخر . وبذلك يكون العنف شكلاً من أشكال السلوك المتبادل بين الأشخاص طبقاً للقاعدة التي تطرحها هذه النظرية : إذا قام فرد بسلوك عدواني ضد شخص آخر فانه يحصل سلوك عدواني مماثل من ذلك الشخص . أما الاتجاه الثاني فيؤكد على أن العنف لا يحدث نتيجة لعملية تبادل القوة وإنما ينشأ نتيجة لوجود خلل في ما أسماه (جورج هامانز) (التوازن العملي للتنظيم) ويحدث هذا الخلل عندما تكون المنافع أو الفوائد المترتبة على سلوك معين أقل من الكلفة أو الخدمة التي يؤديها الأعضاء مما يؤدي بهم إلى البحث عن بدائل يمكن أن تحقق التبادل .

ونظرية التفاعلي الرمزي يقدم هذا الاتجاه منظوراً معرفياً في دراسة الشخصية يعتمد على تحليل التفكير وعملياته من خلال تأكيده على المعاني ، وأن العمليات المعرفية تؤدي دوراً أساسياً في ظهور السلوك العدواني بين الأفراد . فطريقة إدراك الفرد للعلاقات مع الآخرين ، يمكنها أن تكبح العدوان أو تسهله ، ولذلك فأن للتفسير الرمزي لأنواع السلوك من قبل ضحية العدوان ومن قبل الطرف الآخر دوراً لا يقل أهمية عن دور السلوك العدواني نفسه في تطور العلاقات بين هؤلاء الأفراد .

وأما نظرية الصراع وقد عنيت النظرية الصراعية بالعنف وبحثت في الصور المختلفة

التي يظهر فيها والتي تتراوح ما بين الخلافات والمشاحنات الشخصية إلى الصراع الطبقي والحروب الدولية , كما تناولت العوامل المختلفة المؤدية إلى العنف وأرجعتها إلى جدر واحد وهو , الملكية الخاصة التي تسبب ظهورها في انقسام المجتمع إلى طبقات متفاوتة في ثروتها وفي سلطتها , فأدى ذلك إلى ظهور الصراعات الطبقية ويمثل العنف الاجتماعي الواقع بين الأفراد مظهراً من مظاهر هذا الصراع .

وترى نظرية الانومي أن فقدان المعايير التي تحدد علاقة الأفراد بالمجتمع ، وهذا الخلل في التضامن الاجتماعي المدعوم بفقدان المعايير التي تضبط السلوك ، ينتج في محصلته ارتكاب جنح من قبل بعض أفراد المجتمع .

ونظرية الضغوط ترى هذه النظرية الذي يحدث هو أنْ طموحات الأفراد وأهدافهم كثيرة ، وهم لا يستطيعون تحقيق أهدافهم بالوسائل المشروعة لأن الفرص قليلة ، فلا سبيل لتحقيق طموحاتهم وتطلعاتهم إلا باستعمال الطرق غير المشروعة لأنها هي الوسائل المتوفرة لتحقيق الأهداف .

وأما المنظور الاجتماعي الحضاري يفسر المنظور الاجتماعي الحضاري السلوك الشاذ بمصطلحات المجتمع أكثر مما يفسره بمصطلحات النفس الفردية . فعلى وفق هذا المنظور يكون المجتمع هو مصدر السلوك الشاذ وسببه . والأكثر من هذا أنَّ الشخص عندما يبدأ يتصرف بسلوك شاذ فأن المجتمع يشجع فعلاً هذا السلوك لأنه يفسد أية محاولة للشفاء .

المنظور المعرفي يرى المنظور المعرفي أنّ المتغيرات المعرفية هي العامل الحاسم في الظاهرات النفسية بمعنى أنَّ الطريقة التي يفكر بها الناس فيما يخص أنفسهم هي التي تؤدي إلى حدوث التغيرات الأخرى فإذا ما طور الفرد ، بسبب خبرات الطفولة مخططاً تكون فيه الذات والعالم والمستقبل في سلبيه ، ويمكن للضغوط أن تنشط المخطط السلبي ، فيما تعمل نتائج المدركات السلبية على تقوية هذا المخطط . فالعنف ناجم عن استمرار الإنسان في تفسيراته السلبية للخبرة . إنما يفسر بالمقابل على أنَّه الدليل أو

استمرارية تفسيراته السلبية للخبرة على أنَّه دليل أو بيئة إضافية موضوعية على انعدام الأمل والاستسلام لليأس .

ونظرية العدوان الانفعالي ترى فكرة العدوان الانفعالي إلى الاستمتاع بالعدوان فضلاً عن المكاسب الأخرى ، فقد يجد المعتدي في العدوان إثبات لرجولته ، وقوته وتأكيد أهميته ، ومكانته الاجتماعية ، ومع استمرار المكاسب والتعزيز ، فإنه يجد في العدوان متعة .

نظرية بركوفتِش ترى أنَّ الأفكار هي المحددات الضرورية لردود الأفعال ، إذ إننا نغضب فقط عندما نعتقد أنه قد وجَّهت إلينا إساءة ، أو قام شخص ما بتهديدنا عمداً ، ثم نؤذي الشخص الآخر بسبب غضبنا ، وقد يحدث العدوان بمدى واسع وبصورة لافتة من الأحداث غير السارة الناتجة من دون قصد .

وأما نظرية أليس مَيّز ألبرت أليس بين العدوان السوي وغير السوي ، مؤكداً أهمية المكونات المعرفية للعدوان ويرى أنَّ العدوان يكون سوياً إذا ما ارتقى بالقيم الأساسية الخاصة بالبقاء والسعادة ، والقبول الاجتماعي ، والعلاقات الحميمية ، وأما العدوان غير السوي من وجهة نظر أليس ، فيظهر على شكل (المضايقة ، الاهانة ، حب الجدل ، العنجهية ، الكبرياء ، الغطرسة ، والمعارضة ، العنف) .

وأما نظرية سمة العداوة افترض عدد من علماء الشخصية أن العداوة سمة من سمات الشخصية ، وأَنها موجودة عند الناس جميعاً ، وتتواجد عندهم بدرجاتٍ متفاوتة .

المنظور الانثروبولوجي يؤكد هذا المنظور بشكل أساسي على أثر التنشئة والاختلاف الثقافي كعامل أساسي محدد لنمط حركة الشعوب ، لاسيما التفاعل الاجتماعي .

وترى نظرية الثقافة الفرعية 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 الفقر التي تتميز بتضمنها

لمعايير وقيم مختلفة عن تلك التي توجد في المجتمع الكبير ، وتنتقل من جيل إلى جيل آخر من خلال ما تمارسه من تأثير في الأطفال .

ونظرية السلوك الجمعي ترى السلوك الجمعي بأنه سلوك غير منظم ينشأ تلقائياً ولا تكون له خطة تحكم مساره فيصعب التنبؤ بتطوراته ، وهو يعتمد على التأثير المتبادل بين الأفراد المشاركين فيه .

نظرية العدوى ترى " قد يكون الفرد إنساناً مثقفاً ومتحضراً ولكنه وسط الجموع يصبح بربرياً .

ونظرية التقارب يعتقد شيلو ورمير أنَّ السلوك الجمعي ، ينشأ من إلتقاء عدد من الناس ممن يتشابهون في الحاجات والأهداف والدوافع .

ونظرية الكلي الشمولي ينطلق هذا الاتجاه من رفض التفسيرات الأحادية سواء كانت تلك التي تعتمد على الفرد كأساس . إذ يرون أن دراسة السلوك الإنساني يقتضي النظر إلى الإنسان ككائن عضوي كلي ذا أبعاد خمسة : (بايولوجية ، ونفسية ، ومعرفية ، وانثروبولوجية وسلوك اجتماعي) .

المنظور الفلسفي يرى العنف بوصفه أحد أشكال السلوك , هو نتاج (علائقي) أو هو نتيجة لمأزق علائقي , الذي يتمثل بحل الارتباط العاطفي مع الآخرين بعد أن تنهار الروابط التي تحمي حياة الآخرين , مثل الألفة والحماية والتعاطف لتحل مشاعر الغربة والعداء والاضطهاد . لقد اعتمدت الظاهراتية في تفسيرها للعنف على تحليل التحولات الذاتية التي تتم عند المعتدي والتحملات التي تصيب علاقته بالآخر , غايتها في ذلك تشريح النسيج التفاعلي بينهما لتعرف نشأة العنف وتطوره من وجهة نظر الفرد الذي يرتكبه .

تفسيرات العنف المتلفز :

قد توزعت نتائج الدراسات منذ الخمسينيات والستينيات وحتى نهاية الثمانينيات بين

دراسات تشير إلى قوة تأثير مشاهد العنف في وسائل الإعلام على الأطفال وبين دراسات تقلل من شأن التأثير ، بل تلغيه أحياناً ، ولكن المحصلة النهائية تشير إلى أنَّ هناك ارتباط واضح بين مشاهدة العنف وانعكاس هذا العنف على سلوك مشاهديه في حياتهم اليومية (Jesph , 1990 , p.535) . إذن المشكلة هنا في أنَّ هناك اتجاهات ثلاثة تتحدث عن تأثير العنف في وسائل الاتصال :

الاتجاه الأول يقول إنَّ العنف في هذه الوسائل هو السبب الرئيسي في التأثير على مشاهديها وقيامهم بالسلوك العنيف ، والاتجاه الثاني ينفي ذلك تماماً والاتجاه الثالث يقول بان هناك علاقة بين العنف في هذه الوسائل وبين العنف الذي يقوم به مشاهديها ، لكن هناك عوامل أُخرى تشترك مع العنف في هذا التأثير . ونظراً لكثرة الدراسات التي تشير إلى الاتجاه الأول ، فإننا سنذكر هنا واحدة من أحدثها كمثال لهذا الاتجاه : أجرى (جفري جونسن) الأستاذ بجامعة (كولومبيا) بالاشتراك مع معهد الأمراض النفسية في (نيويورك) دراسة لأكثر من (700) حدث من المراهقة وحتى بلوغهم ووجد أن الأحداث الذين شاهدوا التلفزيون لساعة أو أكثر في اليوم يميلون إلى العنف أو التصرف بعدوانية تجاه الآخرين في مراحل حياتهم اللاحقة .

أما الأمثلة على الاتجاه الثاني فهي قليلة قياساً بالأول ، نذكر منها : دراسة (فيشباك وسنجر Feshbach and Singer) عام 1971 على مجموعة من الأولاد عددهم (395) في سن ما قبل المراهقة ، وطلب منهم مشاهدة التلفزيون لمدة ست ساعات في الأسبوع ولمدة ستة أسابيع ، ثم أجابت العينة على مجموعة من الاختبارات النفسية قبل بداية التجربة وبعد انتهائها ، وكانت النتيجة : (إن التعرض للبرامج التلفزيونية لمدة ستة أسابيع لم يؤدي إلى زيادة السلوك العدواني عند العينة) (الأمير , 2003) . وكذلك لم يجد (ملافسكي Milavsky) عام (1982) سوى ارتباطات صغيرة الحجم بين مشاهدة العنف والعدوان اللفظي والجسدي لدى (3200) طفل من أطفال المدارس الابتدائية والمراهقين (مكافين , غروس ,2002) .

وعن الاتجاه الثالث نذكر ما جاء في التقرير العالمي للعنف والصحة لعام (2002) أُجري تحليل في عام (1991) شمل (28) دراسة للأطفال والمراهقين الذين شاهدوا العنف في وسائل الإعلام واستنتج وجود علاقة بين مشاهدة العنف وبين السلوك العدواني تجاه الأصدقاء والزملاء والغرباء ، كما أُجري تحليل آخر عام (1994) درس (127) دراسة نشرت منذ الخمسينيات وحتى بداية التسعينات حول تأثير عنف وسائل الاتصال على السلوك العدواني ، إذ كانت (85%) من عينات تلك الدراسات بين (6-12) سنة ، واستنتج التحليل وجود علاقة ارتباطية بين مشاهدة العنف في وسائل الاتصال والسلوك العدواني . وبالرغم من وجود معارضة على تأثير العنف في وسائل الاتصال على الأحداث إلا أنَّ الكفة تميل بشكل واضح إلى جانب وجود علاقة بين ما يعرض من عنف في وسائل الاتصال وبين السلوك العنيف من قبل الأحداث سواء كانت هذه العلاقة ناجمة عن تأثير العنف المعروض لوحده ، أو ناجمة عن تأثير العنف المعروض بالاشتراك مع عوامل أُخرى ، لذا فإنَّ هذه المشكلة ضعيفة لكنها موجودة وينبغي الإشارة إليها .

نظريات العنف المتلفز :

ابتدأ الاهتمام بتأثير وسائل الإعلام على مشاهديها يزداد بعد ظهور نظرية (حارس البوابة) التي أكدت على وجوب التقليل من مشاهد العنف والجريمة المعروضة على المشاهدين لكي يقل حجم التأثير فيهم ، تلاها ظهور قوي لـ (نظرية الرصاصة) التي تقول إنَّ تأثير وسائل الاتصال على مشاهديها قوي مثل الرصاصة ، ثم توالت النظريات والدراسات بين مؤيد ومعارض لهذا التأثير وظهرت اتجاهات حديثة في دراسة علاقة وسائل الاتصال بالمشاهدين وأثرها فيهم ولاسيما في موضوع (العنف والجريمة) (الأمير ، 2003) . ويمكن تقسيم النظريات التي تناولت هذا الموضوع إلى :

أ- نظريات العلاقة (السببية) .

ب- نظريات العلاقة الايجابية .

ج- نظريات العلاقة الاختيارية .

وفيما يلي عرض لأبرز نظريات كل من هذه الأنواع :

أ- نظريات العلاقة السببية وتشمل :

1- نظرية التعلم الاجتماعي أو نظرية النموذج (social learning theory) :

يعتبر (باندورا – Bandura) أول من وضع نظرية التعلم الاجتماعي ، ويشير فيها إلى أنَّ كثيراً من أنواع السلوك مرضية كانت أم عادية قد تكونت بفعل التعلم من الآخرين عن طريق الملاحظة أو المحاكاة أو النمذجة (Bandura , 1969 , p.54) ويرى (باندورا) أنَّ (الأطفال يتعلمون سلوك العدوان عن طريق ملاحظة نماذج العدوان عند الأبوين ومن ملاحظة التلفزيون والسينما ومن القصص التي يقرؤونها ومن الحكايات التي يسمعونها إذ يحصلون على نماذج السلوك العدواني التي يقلدونها أو يحصلون على المعلومات التي تمكنهم من الاعتداء على غيرهم أو على أنفسهم) (عبد الهادي , العزة , 2001 , ص72) . أي أن عملية التعلم تتم من خلال (نماذج) تتخذ كقدوة في سلوكها ، إن تعبير نظرية النموذج مفيد في وصف تطبيق النظرية العامة للتعلم الاجتماعي وذلك بالنسبة لاكتساب نماذج جديدة من السلوك نتيجة لما تقدمه وسائل الاتصال ، كما أن وسائل الإعلام ، تعتبر مصدراً جاهزاً ومتاحاً وجذاباً لهذه النماذج ، فهي تقدم نماذج رمزية لكل أشكال السلوك تقريبا ، ويمكن تلخيص عملية النموذج بما يلي :

1. يلاحظ أحد أفراد جمهور المشاهدين شخصا (نموذجاً) يشترك في نموذج للتعرف في محتوى إعلامي .

2. يتعرف الملاحظ على النموذج ويتماثل معه أو يعتقد انه يشبه النموذج ، أو يريد أن يكون مثل النموذج ، أو يرى النموذج جذاباً وأنه جدير بأن يقلده .
3. ويدرك وهو واع ، أو يصل إلى استنتاج بدون وعي ، إن الشخص الذي يلاحظه ، أو أن السلوك الموصوف سيكون مفيداً له .
4. ويتذكر الشخص تصرفات النموذج عندما يواجه الظروف التي تحدثنا عنها (موقف التأثير) ويتخذ السلوك الذي أقتنع به كوسيلة للاستجابة لهذا الموقف .
5. وعند اتخاذ هذا السلوك في مواجهة موقف التأثير يؤدي ذلك إلى شعور الفرد ببعض الراحة أو الرضا .
6. ويزيد إعادة الدعم الايجابي من احتمال استخدام الفرد هذا النشاط السلوكي باستمرار كوسيلة للاستجابة لمواقف مشابهة (مليقن ، ل ، بول ، 1999 ، ص202-2033)

وهناك عدة عوامل تؤثر في التعلم بالملاحظة والنمذجة منها :

أ- النموذج وخصائصه ، يمكن أنْ يكون النموذج حياً واقعياً مثل والدي الحدث أو رفاقه أو أي شخص آخر ، كما يمكن أن يكون رمزياً مثل أبطال الأفلام في السينما والتلفزيون .

ب- الملاحظ وخصائصه : يمكن أن يكون الملاحظ أو المقلد طفلاً أو مراهقاً أو راشداً لكن أغلب المقلدين هم أطفال ومراهقون (أحداث) .

ج- السلوك الملاحظ وخصائصه : إنَّ السلوك الذي يحتمل أن يقلد أكثر من غيره هو :

1. السلوك الجديد يقلد أكثر من السلوك العادي .
2. السلوك الذي يؤدي إلى الرضا الذاتي .
3. السلوك نفسه إذا ظهر من نماذج متعددة .
4. السلوك الذي يعتبره المقلد إنموذجاً لجماعة ينتمي إليها أو يرغب في ذلك .

د- نتائج السلوك : إذا أصبح الملاحظ في موقف لا يتوقع فيه العقاب لسلوكه المقلد فإن احتمال التقليد يزداد ، كما أنه حتى لو علم المقلد بنتائج سلوك النموذج دون أنَّ يراها فإن النتائج تميل لأن تبقى ويؤثر الثواب والعقاب على استجابات الملاحظ بنفس الشكل الذي يؤثران فيه على استجابة النموذج (عبد الهادي , 2007 , ص260-261) ويميز (باندورا) في نظريته بين اكتساب الفرد للسلوك العدواني وتأديته له فاكتساب الفرد لهذا السلوك لا يعني بالضرورة أنه سوف يقوم به فقيامه بسلوك النموذج يتوقف على نحو مباشر على توقعاته لنتائج التقليد والنتائج التي تترتب على سلوك النموذج (Feshren bach , 1982 , p.165) وباختصار يرى (باندورا) بأن الأحداث ممكن أن يتعلموا السلوك العنيف من خلال التقليد والمحاكاة لنماذج تقدم هذا العنف في وسائل الاتصال ، وتتأثر عملية التقليد بمدى تعلقهم بهذه النماذج وميولهم تجاه العنف وعملية الثواب والعقاب التي يواجهونها عند القيام بذلك السلوك .

افتراضات نظرية التعلم الاجتماعي :

صاغ باندورا عدداً من الافتراضات التي شكلت بدورها المحاور الأساسية للنظرية . ويرى أن الناس يطورون فرضياتهم حول أنواع السلوك (كالعنف) التي سوف تقوم للوصول إلى أهدافهم ويعتمد قبول أو رفض تلك الفرضيات على النتائج المترتبة على السلوك مثل الثواب والعقاب ، أي أن كثيراً من التعلم يحدث عن طريق مراقبة سلوك الآخرين وملاحظة نتائج أفعالهم ونتيجة لذلك فنحن لا نتعلم أفعالا بسيطة فقط ، بل نتعلم نماذج كلية من السلوك . ولا يتوقف التعلم على نماذج السلوك فحسب ، بل يتعداه إلى القواعد التي تعد أساس السلوك (أبو جادو , 2001 , ص261) .

ويحدد باندورا أثنى عشر فرضاً هي :

الافتراض الأول :

إنَّ الناس يستطيعون تعلم سلوكيات أو أفعال جديدة بملاحظة أداء الآخرين لها .

الافتراض الثاني :

أي جزء من التعلم الإنساني يحدث في البيئة الاجتماعية فالناس يطورون معرفتهم . وقواعدهم , ومهاراتهم واستراتجياتهم واعتقاداتهم ومواقفهم , عن طريق ملاحظة درجة أهمية وفائدة ومناسبة السلوك الذي يتعلمه الآخرين من خلال ملاحظاتهم للنماذج الحية ونتائج ذلك السلوك . وهم يسلكون بناء على قدراتهم وقناعاتهم والنتائج المترتبة على أدائهم (القطامي ، 2004 ، ص55) .

الافتراض الثالث :

إنَّ عملية التعلم تحتاج كلا من عمليات المعالجة المعرفية ومهارات اتخاذ قرارات لدى المتعلم .

الافتراض الرابع :

إنَّ التعلم عبارة عن علاقة بين البيئة وعوامل شخصية والسلوك المرتبط بين السلوك والبيئة وعوامل شخصية .

الافتراض الخامس :

ينتج التعليم عن طريق اكتساب الرموز الكلامية والبصرية للسلوك التي يمكن أو لا يمكن أن تؤدى (القطامي ، 2008 , ص22) . ويشير(البيلي وآخرون , 1997) إلى أنَّ النماذج لا ينبغي أن تكون أشخاصاً حقيقيون بل يمكن أن نستعمل شخصيات تاريخية أو مثالية أو أبطال أو شخصيات أسطورية أو نسلك وفقاً لتلك الشخصية حسب تخيلنا (البيلي وآخرون , 1997 ، ص203) .

فهنالك العديد من النماذج التي يمكن أن يقلدها الأشخاص ويحاكيها منها :

1. النموذج الحي : وهو نسخ سلوك الكائن الحي بصورة مباشرة ، ويحدث عادة في المواقف الاجتماعية التي تتضمن تعامل الأشخاص الذين يتعامل معهم المتعلم باستمرار كالآباء والمعلمين والأصدقاء وهذا النوع أكثر أشكال التعلم انتشاراً .

2. النموذج غير حي عن طريق مشاهدة الأفلام : يتم تقديم الأنموذج في هذا النوع عن طريق وسائل الإعلام وبخاصة التلفزيون ، فعن طريقها أمكن نقل المواقف والاستجابات الانفعالية وأنماط السلوك الجديدة .

وكذلك التقليد فهو أنواع :

1. التعلم البديل : يلاحظ المتعلم في التعلم البديل استجابة النموذج وردود أفعاله الانفعالية ونتائج هذه الاستجابة وعند هذه المرحلة لا يستجيب المتعلم للنموذج .

2. التقليد الأعمى : وهو مجرد نسخ استجابة نموذج ومحاكاته دون فهم أو وعي بالاستجابة التي قام بتنفيذها مثل تقليد الأطفال أو المراهقين لسخرية أبائهم منهم (محمد , 2004 , ص233-235) .

الافتراض السادس :

الترميز والإعادة يساعدان على عملية الاحتفاظ . كي يتم الاحتفاظ بالتسجيل الحسي لابد من ترميزه ، وبمجرد حدوث عملية الترميز يمكن تعزيز الاحتفاظ بعدد من استراتيجيات الإعادة ، والتدوين الرمزي قد يكون تصورياً أو لفظياً ، فالمعلومات البصرية التي تحوّل إلى رموز لفظية تسمح لقدر كبير من المعلومات لتكون أكثر قابلية للتخزين وتصبح متاحة للاسترجاع . أما عملية الإعادة أو التكرار فهي مهمة في تيسير الاحتفاظ وتقوية الاكتساب (أبو جادو ، 2000 , ص230) . ففي عملية الاحتفاظ

تتحول الخبرات العابرة عن طريق التشفير (Coding) والإعادة الرمزية Symbolic Rehearsal وتترجم لتمثل في الذاكرة على شكل توجيهات باقية للأداء . فعملية الاحتفاظ تساعد على إحياء الخبرات الحسية المتكاملة (الصور) في توجيه وترشيد سلوك التقليد الملاحظ (جابر , 1995 , ص315) .

الافتراض السابع :

تؤثر عمليات الدافعية أو التعزيز على التعلم بالملاحظة من خلال الانتقاء الذاتي للأنماط السلوكية المعززة أو المشبعة التي تصدر عن النموذج (ملحم , 2001 , ص 309) . فعند ملاحظة فرد يعزّز على سلوك معين , ربما يشكّل ذلك دافعاً لتعلم ذلك السلوك ، كما أن رؤية فرد يعاقب على سلوك ما ربما يثير دافعاً لتجنب ذلك السلوك (الزغلول , 2003 , ص128) . فالتعلم عن طريق التقليد يمكن أن يتأثر بأنماط التعزيز (الثواب والعقاب) ، وقد أورد باندورا العديد من الدراسات ذات العلاقة والتي أظهرت أن الأطفال الذين يشاهدون نموذجاً يكافأ على سلوكه العدواني يقلدون ذلك السلوك أكثر مما لو لم يكافأ أو انه قد عوقب (توق وعبد الرحمن , 1984 , ص195) .

الافتراض الثامن :

عملية الدافعية تتأثر بالتعزيز الخارجي والتعزيز البديل والتعزيز الذاتي . فالتعلم الذي يتم بالملاحظة يظهر نفسه في سلوك ظاهر معتمداً على توافر البواعث الضرورية ، وملاحظة سلوك الآخرين عملية يتم فيها تحويل سلوك الآخرين إلى رموز يحتفظ بها . ومن المحتمل أن ينجم عن هذه الاستجابات نتيجة إيجابية خارجية أو نتيجة للاكتساب ، فعند ملاحظة شخص آخر تجري معاقبته مما يؤدي إلى كبت السلوك . وهذا ما يسمى المكافأة أو المعاقبة البديلة بالإنابة) (أبو جادو ، 2000 , ص230) .

ويحدد باندورا ثلاثة مستويات للتعزيز هي :

1. التعزيز الخارجي : وهي عملية ينظم الأفراد من خلالها سلوكهم على أساس النتائج التي يخبرونها على ضد مباشر . وفيها يمكن للأنماط السلوكية أن تنمو أو تبقى على ما هي عليه أو تحذف وذلك بتعديل أو تغيير آثار التعزيز الناتجة عنها والاثابات لتوفير معلومات عن الاستجابات الأفضل ، كما توفر دافعاً لإصدار أفعال معينة جلباً لإثابات متوقعة تترتب عليها في المستقبل . وفي هذا الصدد يشير (فلور وروكاخ ، 1994) إلى احتمال ارتفاع ممارسة سلوك العنف المتعلم في ظل توقع مكافأة الآخرين على ممارسته (فلور وروكاخ , 1994 , ص293) .

2. التعزيز البديل : والذي يحدث حين يكتسب السلوك عن طريق الملاحظة ، أي لا يكتسب بطريقة مباشرة . فهي عملية ينظم الأفراد من خلالها أنماطهم السلوكية ويغيرونها على أساس ما تعرض له الآخرون من إجراءات كنماذج تحتذى حين أصدروا هذه الأنماط السلوكية نفسها وحين غيروها . وفي إطار التعزيز البديل يزن الأفراد النتائج لأنفسهم مقارنة بما لاحظوه ومما خبره الآخرون الذين سلكوا نفس السلوك ثم يستفيدون من تلك النتائج الملاحظة وما يترتب عليها من نتائج إيجابية أو سلبية .

3. التعزيز الذاتي : وهو تعزيز يقدمه الفرد لنفسه لتنظيم سلوكه على أساس النتائج التي يحققها ، فالأفراد يتبنون من خلال التصور معايير معينة للسلوك ، ونتيجة للوظائف الاستجابية الذاتية أو ردود الأفعال الذاتية يزود الأفراد بالقدرة على توجيه الذات (جابر , 1995 , ص318-313) . ويؤكد باندورا على أهمية التعزيز الذاتي ، ليصفه بأنها تلك العملية التي يقوم الأفراد من خلالها بتحسين سلوكهم والمحافظة عليه من خلال منح أنفسهم ذلك التدعيم الذي يساعدهم على ضبط ما يرغبون في إنجازه من معايير يفرضونها على ذاتهم ، إذ أن كل من رد الفعل

الذاتي الإيجابي أو السلبي ذات احتمالية قائمة ، فقد استعمل باندورا مصطلح (تنظيم الذات) للدلالة على آثار زيادة أو خفض التأثيرات المختلفة للتقييم الذاتي (عبد الرحمن, 1998, ص 626-627).ويشير(البيلي وآخران ، 1997 ، ص55) إلى أن مكافأة الفرد لنفسه لعمل متميز قام به يمكن أن يؤدي إلى مستويات عالية من الأداء أكثر من مجرد وضع الأهداف أو رصد التطورات التي تطرأ على الأداء (البيلي وآخرون , 1997 , ص212) .

الافتراض التاسع :

معلومات الاستجابة في التعلم بالملاحظة تنقل من خلال التوضيح المادي أو الكلمات أو الصور . إذ يمكن أن ينجم اكتساب الاستجابات عن ملاحظة أداء نموذج يقوم بعمل حي في البيئة ، والتوضيح المحسوس يفسر بصورة عامة محاكاة الأطفال لوالديهم ، وباكتساب المهارات اللفظية تصبح الكلمات عادة من أكثر الطرق أهمية في نقل المعلومات والاستجابات التي يراد اتخاذها إنموذجاً . أما التمثيل بالصور لسلوك النموذج فهو الآخر مصدر من مصادر المعلومات وخصوصاً من خلال الوسائل الإعلامية والأفلام (كالأفلام المستعملة في تدريب الأفراد على فنون القتال) . أما المواقف والاستجابات الانفعالية وأنماط السلوك الجديدة فقد أخذت تنقل عن طريق وسائل الإعلام الإلكترونية وهذا الشكل من أشكال نقل النماذج يبشر بأن يصبح أكثر تأثيراً بصورة متزايدة (هولاند وسيجاوا , 1986 , ص167) .

الافتراض العاشر :

التعرض لنموذج ما يؤدي إلى آثار مختلفة . بيَّن باندورا أن ملاحظة إنموذج ما قد يؤدي إلى كف السلوك أو تحريره ، أو قد يؤدي إلى تسهيل ظهور السلوك الذي يقع في

حصيلة الملاحظ السلوكية (أبو جادو , 2000 , ص231) . ويشير هذا الافتراض إلى تباين الآثار المترتبة على التعلم بالملاحظة إذ تتمايز في ثلاثة أبعاد هي :

- أثر التعلم بالملاحظة Observational Learning : ويقصد به اكتساب الفرد الملاحظ لبعض الأنماط السلوكية التي تصدر من إنموذج الملاحظ أو كلها .

- الآثار الكفية أو المانعة Effects Disinhibtory-Inhibitory : إذ تشير الآثار الكفية إلى أنَّ التعلم بالملاحظة ينتج عنه كف استجابي لبعض الأنماط السلوكية غير المرغوبة كبعض سلوك الخوف أو العدوان . بينما يقصد بالآثار المانعة للكف منع الأسباب التي تؤدي إلى الكف الاستجابي لبعض الأنماط السلوكية من أن تؤثر على محاكاة أو تقليد النموذج لتلك الاستجابات .

- أثر التيسير الاجتماعي Social Facilitation : ويشير إلى مساعدة الفرد الملاحظ على إظهار أو إبراز بعض الاستجابات القائمة لديه والموجودة في رصيده السلوكي لكنها تحتاج إلى بعض الدعم والممارسة كي يظهر(ملحم , 2001 , ص309) . نتيجة لذلك فإنَّ نظرية التعلم الاجتماعية تحاول توضيح الفرق المهم بين اكتساب السلوكيات التي يمكن أن تكون مدمرة ومؤذية (كالعنف) ، والعوامل التي تحدد فيما إذا كان الأشخاص سوف يقومون بما تعلموه أم لا . إذ ليس كل سلوك مكتسب قابلاً للتمثيل ، فالأفراد يستطيعون اكتساب القدرة على التصرف بعدوانية والمحافظة عليها ، لكن يندر التعبير عن السلوك إذا لم تكن له وظيفة عندهم (ويتمر , 2007 , ص61) .

الافتراض الحادي عشر :

التعلم بالملاحظة مصدر رئيس للقواعد أو المبادئ . فمن خلال التعلم بالملاحظة يتم اكتساب القواعد والمبادئ وما يحدث ما هو إلا تجريد (رسم صورة مجردة) للعناصر

العامة في سلوك النموذج الذي يمكن تطبيقه على المواقف بصورة ملائمة . وهي المواقف التي لم يشاهد فيها الشخص الملاحظ من قبل النموذج وهو يسلك فيها ، إذ تتم ملاحظة ملامح محددة من النموذج وترميزها وتطبيقها بطرق تظهر أكثر مما لو كانت العملية مجرد تقليد فقط (هولاند وسيجاوا , 1986 , ص169) .

الافتراض الثاني عشر :

التعلم بالملاحظة مصدر رئيس للسلوك الخلاق (المبدع) . فقد يحصل السلوك الخلاق عادة عندما يتعرض الشخص الملاحظ لنماذج مختلفة ، وفي أغلب الأحيان لا يكون السلوك الذي تم ملاحظته يشبه تماماً سلوك النموذج ولكن يكون إنموذجاً جديداً نتيجة ملاحظة سلوكيات وملامح مختلفة مما يؤدي إلى أن يقوم الملاحظ بصهر هذه السلوكيات في قالب جديد ويحصل على سلوك جديد يختلف عن مصادره الأصلية (عبد الهادي , 2007 , ص269) .

مراحل التعلم وفقاً لنظرية التعلم الاجتماعي :

تحدد النظرية أربع مراحل للتعلم هي :

1- مرحلة الانتباه Attention stage :

يعد الانتباه شرط أساس لحدوث عملية التعلم ، وتتأثر عملية الانتباه بعدة عوامل هي :

أ- **خصائص الملاحظ :** مثل السن ، والذكاء ، والمستوى التعليمي ، وأحلامه ، ورغباته ، ومدى جاذبية الأنموذج له واتفاقه معه في الطبقة الاجتماعية ، أو الدين والعقيدة ، أو الجنس ، فضلاً عن الحالة الصحية والبدنية للملاحظ .

ب- **خصائص النموذج** : وتتمثل بالجاذبية الاجتماعية للنموذج ، ومكانته بالنسبة للملاحظ ودرجة التماثل بين الأنموذج والملاحظ .

ج- **الخصائص المتعلقة بالإجراءات** : إذ تتأثر عملية الانتباه بما يتعرض له النموذج من ثواب وعقاب وعلى عدد النماذج المقدمة ، كما تفيد النماذج الحية غالباً عن النماذج الضمنية ، في حين أن النمذجة المشاركة قد تكون أكثر فعالية . كما يسهم المناخ الذي تتم فيه عملية التعلم بشكل واضح (أبو جادو , 1998 , ص54) (عبد الرحمن , 1998 , ص644-645) .

2- مرحلة الاحتفاظ Retention stage :

يتطلب التعلم الاجتماعي توفر قدرات عقلية معرفية معينة لدى الأفراد مثل قدرة التخزين في الذاكرة ، والتذكر ، والاستدعاء . وهذا يتطلب من الأفراد القدرة على تمثيل صور السلوك التي يلاحظونها على نحو لفظي ، أو صوري ، أو حركي (كالسب والضرب) ، فضلاً عن القدرة على تذكرها واستدعائها عند الحاجة (الزغلول , 2006 , ص 128) . ويمكن تحسين الاحتفاظ عن طريق التسميع الذهني المتمثل بتخيل محاكاة السلوك أو بوساطة الممارسة الفعلية ، ففي مرحلة الاحتفاظ تساعد الممارسة على تذكر عناصر السلوك المرغوب به على شكل سلسلة من الخطوات (كالتدريب على أداء الحركات القتالية العنيفة)(البيلي وآخرون , 1997 , ص204) .

ويشير باندورا إلى وجود نظامين تصويريين يحفظ بهما الفرد السلوك ثم يحوله إلى أعمال وهما :

أ- **الترميز الصوري :**

فعندما يلاحظ الفرد النموذج تتكون لديه صوراً ذهنية وبالتالي فإن أية محاولة للرجوع إلى الحوادث التي تم ملاحظتها من قبل تؤدي إلى ظهور تلك الصور الذهنية لتلك المنبهات الفيزيقية التي حدثت .

ب- الترميز اللفظي :

عندما نلاحظ إنموذجاً فإننا نحدّث أنفسنا لفظياً عما يقوم به النموذج في تلك اللحظة وهذا الوصف يمكن استدعاؤه فيما بعد حتى بدون سلوك ظاهر . فالتمثيل بالصور لسلوك النموذج يعد من أهم مصادر المعلومات وخاصة من خلال وسائل الإعلام كالتلفاز وغيرها (عبد الهادي , 2007 , ص231) (أبو جادو , 2000 , ص231) . وفي هذا الصدد يشير باندورا إلى أن النماذج التلفازية تعد مصدراً مهماً للسلوك الاجتماعي ولا يمكن إغفال تأثيرها على تطور الشخصية ، فالشخص يتمثل العنف من الفيلم على سبيل المثال وينقله إلى الحياة الحقيقية (Shapiro , et,al , 1973 , p.94) .

3- مرحلة الإنتاج Production stage :

في هذه المرحلة يوجه الترميز اللفظي والبصري للسلوكيات المكتسبة حديثاً ، وقد وجد أن التعلم بالملاحظة يكون أكثر دقة عندما يتبع تمثيل الدور السلوكي التدريب العقلي (أبو جادو , 1998 , ص54) .

4- مرحلة الدافعية Motivation stage :

يتوقف ظهور السلوك الذي تم تعلمه من خلال الملاحظة على وجود دافع أو حافز . وتلعب البيانات التي يزود بها الفرد قبل الملاحظة للنموذج دوراً في إثارة الدافعية العالية أو المنخفضة لديه لكي ينتبه إلى سلوك النموذج حتى يتعلم . كما يلعب التوقع دوراً هاماً في ذلك ، فإذا توقع الفرد أن محاكاته لسلوك ما تتبع بمعزز فان ذلك سيزيد

من دافعية الفرد لذلك السلوك والقيام به . كما أن تحفيز الأفراد وتشجيعهم على محاكاة السلوك تساهم في الانتباه لذلك السلوك وتعلمه (جابر , 1995 , ص317) (الزغلول , 2006 , ص128) . ومن أمثلة ذلك السلوك العنيف الذي إذا ما اكتسب فإنَّ التعرض للأحداث والنشاطات ، أو النماذج الرمزية العنيفة يؤدي بدوره إلى تعلم السلوك العنيف ، وإلى تعزيز مثل ذلك السلوك أيضاً (ويتمر , 2007 , ص53) .

آليات التعلم وفقاً لنظرية التعلم الاجتماعي :

يرى باندورا أن التعلم بالملاحظة يتضمن ثلاث آليات رئيسة هي :

1- العمليات الابدالية Reciprocal Processes :

وفقاً لهذه الآلية فليس بالضرورة أن يتعرض الفرد مباشرة إلى الخبرات المتعددة كي يتعلمها ولكن يمكنه ملاحظة النماذج المختلفة وهي تمارس مثل تلك الخبرات . ويؤكد باندورا أنَّ جميع الخبرات الناجمة عن الخبرة أو التجربة المباشرة يمكنها أن تحدث على أساس تبادلي من خلال ملاحظة سلوك الآخرين .

2- العمليات المعرفية Cognitive Processes :

إنَّ عمليات التعلم الخاصة بالأنماط السلوكية تتم على ضد انتقائي وتتأثر بدرجة كبيرة بالعديد من العمليات المعرفية لدى الفرد الملاحظ والتي يطلق عليها بالعمليات الوسيطية مثل الاستدلال ، والتوقع ، والقصد ، والإدراك ، وعمليات التمثيل الرمزي . فهذا التعلم ينطوي على عمليات معالجة تتوسط بين ملاحظة سلوك النموذج وتعلم الاستجابة وأدائها . فمن المعروف أنَّ المهمات التي يؤديها الفرد ضمن درجة من الوعي والتحكم تتطلب درجات عالية من الانتباه في حين أن المهمات التي يؤديها الفرد بشكل تلقائي غالباً لا تتطلب درجات من الجهد لتركيز الانتباه واستمراريته .

3- عمليات التنظيم الذاتي Self-Regularity Processes :

وتشير إلى قدرة الإنسان على تنظيم الأنماط السلوكية في ضوء النتائج المتوقعة منها ، فالتوقع بالنتائج المترتبة على السلوك هو الذي يحدد إمكانية تعلم السلوك من عدمه (الزغول , 2003 , ص118-129) (العتوم , 2004 , ص84) . ولذلك فإنَّ أصحاب نظرية التعلم بالملاحظة يرفضون القول بأن المتلقين يقومون بتنفيذ ما تعلموه من أعمال عدوانية وعنيفة بشكل آلي (فلور وروكاخ , 1994 , ص294) .

2- نظرية إثارة الحوافز العدوانية Aggressive cues theory :

تعتمد هذه النظرية في أساسها على مبدأ (المثير والاستجابة) ، أي أنَّ العنف المعروض في وسائل الاتصال يؤدي إلى استجابة سلوكية عدوانية إذ أنَّ المثابرة على مشاهدة العنف في وسائل الاتصال تؤدي إلى ارتفاع حدة الإثارة النفسية والعاطفية عند المتلقي وهذا بدوره سوف ينعكس على شكل (استجابة) سلوك عدواني ، وتتلاحم عوامل عدة منها الإحباط والشعور بالتهميش وسوء المعاملة وانعدام الحنان والعطف العائلي والفراغ الروحي ، كل هذه العوامل مشتركة فضلاً عن التعرض لمواد العنف تؤدي في النهاية إلى التقليد على أرض الواقع لما شاهده الطفل في الدراما وفي أفلام الخيال . (قيراط , 2001 , ص89) . إنَّ الأمر الأكثر أهمية في هذا المجال هو أن شخصيات العنف في وسائل الاتصال تقدم بشكل مبرر ومقبول اجتماعياً ، في هذه الحالة (مثل الدفاع عن النفس) تزداد احتمالات الاستجابة العدوانية وذلك لأنَّ المشاهدين قد يتبنون مثل هذا التبرير في سلوكهم العدواني كذلك يمكن وفقا لـ (بركوفتس) وزملاءه أنْ يؤثر عاملاً آخراً في طبيعة الاستجابة للعنف الاتصالي هو مدى تشابه الصورة المعروضة مع الظروف المثيرة للغضب التي يحاول المشاهدون التغلب عليها (الأمير , 2003) .

3- نظرية التثقيف (الرعاية أو التربية) (Cultivation theory) :

وضعت هذه النظرية من قبل الدكتور (جورج جربنر – George Gerbner) عميد كلية (اننبيرغ) للاتصالات في جامعة (بنسلفانيا) ، الذي بدأ مشروع بحث (المؤثرات التربوية) لدراسة فيما إذ كان وكيف أنَّ مشاهدة التلفزيون ربما تؤثر على أفكار المشاهدين فيما يشمل حياتهم اليومية . إنَّ علماء التربية يؤكدون على أنَّ تأثيرات التلفزيون تعرض وجهات نظر أكثر من عرضها لسلوك المشاهدين ، وإنَّ مشاهدة التلفزيون ربما تحث على تكوين مجموعة أفكار عامة حول السلوك العنيف ، ويرى (جربنر) أنَّ الناس الذين يشاهدون التلفزيون بكثرة على الأرجح هم الأكثر تأثراً بالأساليب الحياتية التي ترسمها برامج التلفزيون من أولئك الذين يشاهدون التلفزيون قليلاً ، ولاسيما فيما يتعلق بالمواضيع التي يكون للمشاهد فيها خبرة أولية (مليقن.ل.بول , 1999 , ص202–2033) . ويضيف (جربنر) إن التقديم المفرط للعنف على وسائل الاتصال يكون رسالة رمزية (مجازية) حول القانون والنظام أكثر من كونها سبب بسيط للمزيد من السلوك العدواني من قبل المشاهدين (كما يعتقد باندورا) ، فالخوف والقلق وغياب القانون التي يتم تبنيها من وسائل الاتصال باعتبارها انعكاساً للحقيقة إلى حد يعتقد فيه المشاهدين أن العالم الذي يعيشونه عالم مليء بالعنف وهو انعكاس لما تقدمه وسائل الاتصال . وقد اهتم (جربنر وشركاه) في دراستهم للتأثيرات الثقافية بمسألة كيف يضخم العنف المعروض في التلفزيون من مخاوف الناس من الجريمة في حياتهم ، وحتى يقدموا دليلاً تجريبياً لذلك اخترعوا طريقة للقياس أسموها (التثقيف التباييني) وهي في الأساس وسيلة للاختيار من خلال قائمة تشمل مجموعة من الأسئلة ، وقد كانت النتيجة بأن مشاهدي التلفزيون بكثرة سوف يعطون أجوبة تلفزيونية أكثر من أولئك الذين يشاهدون التلفزيون قليلاً وخلاصة رأيه إنَّ المشاهدين الذين يشاهدون العنف والجريمة بكثرة في وسائل الاتصال سوف يتأثرون (ثقافياً) من حيث تكوين وجهة نظرهم عن الحياة الاجتماعية التي يعيشونها والتي ينظرون إليها نظرة سوداوية لكثرة صور العنف التي يشاهدونها في وسائل الاتصال والتي يعتقدون أنها

(انعكاس حقيقي) لواقع حياتهم ، وبناءً على ذلك فهم يشعرون بالخوف والقلق أثناء حياتهم اليومية لخوفهم من الوقوع كضحية للعنف السائد فيها (الأمير , 2003) .

4- نظرية التقمص الوجداني Empathy theory :

التقمص **Empathy** : عملية نفسية لا شعورية يلجأ إليها الفرد ليبعد عن نفسه الشعور بالنقص ويدعم نفسه ، إذ يجد في ذلك إشباعا لبعض دوافعه التي تواجه الإحباط وتخفيفاً لما يعتريه من توتر نتيجة توحده عن طريق الخيال والتوهم مع صفات شخص آخر يحبه أو يعجب به أو يجد فيه ما يوفر له الطمأنينة والأمن وللتقمص أثره الكبير في مساعدة الفرد على التوافق والتكيف ولكنه في أحيان أُخرى يؤدي بالبعض إلى الانحراف والجريمة ، وتزداد أهمية التقمص بالنسبة للأطفال الصغار لأنه وسيلتهم إلى اكتساب اللغة والاتجاهات (الهيتي , 1978 ، ص20) . فوسائل الإعلام تقدم نماذج مختلفة من الشخصيات الإنسانية في المجتمعات المختلفة ، ومنها نماذج (رجل العصابات – المغامر – المقاتل الشجاع – المجرم العنيف – الرياضي القوي) التي تبهر الأحداث وتجذبهم لأنها تقدم إليهم كشخصيات بطولية شجاعة لا تهزم بسهولة ويزداد إعجابه بها كلما تكررت هذه الصور والنماذج في أفلام مختلفة ، مما يجعلها هدف ينبغي الوصول إليه من قبل الأحداث الطموحين إلى تكوين شخصية البطل القوي أو الرجل القوي ، والوصول إلى درجة من درجاتها . وعند ما يعجب الإنسان بشخص ما فإنَّ لديه القدرة على أخذ أدوار الآخرين والتكيف معهم بتطوير ذاته وتعديل سلوكه ليتفق ويتوافق مع سلوك الآخرين فهو يضع نفسه في مواقفهم وينظر إلى نفسه من خلال أعينهم وتتوقف مهارته في التقمص الوجداني على ما تتميز به شخصيته من ديناميكية مرنة تمتاز بالاستعداد للتغير ، وقد أكد هذه الحقيقة عالم الاتصال (دانيل ليرنر– Daniel lerner) عندما تناول دور وسائل الاتصال في تنمية المجتمعات النامية ، وأكد على قدرة الفرد في تقمص أدوار الآخرين وتبني أفكارهم ومعتقداتهم (مرزوق , 1989 , ص135) . وعليه

فإنَّ نماذج السلوك العنيف والإجرامي المقدمة في وسائل الاتصال يمكن تقمصها وجدانياً من قبل الأحداث وتبنيها كسلوكيات طبيعية بعد الإعجاب بها وبأسلوبها في التعامل مع الآخرين واعتمادها كنموذج للسلوك اليومي في الحياة .

5- نظرية التعزيز Reinforcement theory :

ترى هذه النظرية أنَّ العنف المتلفز يعزز أنماط السلوك الموجود أصلاً عند المشاهد ، والتعزيز لا يعني احتمال زيادة أو نقص العدوانية عند ذلك المشاهد بل إنه يؤكد له صحة الاستنتاجات والافتراضات التي توصل إليها سابقاً عن طبيعة الحياة والعنف ، وبالتأكيد فإنَّ المعايير والقيم وسمات الشخصية نفسها وتأثيرات المعارف والأصدقاء تلعب جميعها دوراً مهماً في حجم التعزيز نفسه عند المشاهد (موسى , 1986 , ص158) . وعليه فإنَّ التعرض للعنف المرئي يؤكد صحة الاتجاه العدواني الموجود عند الشخص ويجد المتلقي الراحة النفسية عندما يجد التناغم في الاعتقادات والقيم والتصرفات الموجودة عنده والمتشبع بها وتلك التي تعرضها وسائل الاتصال مزخرفة بطبيعة الحال بالخيال والدراما وإلى غير ذلك ، وهنا يجد المشاهد ضالته ويعزز قناعاته وميوله ورغباته إذ يتبادر له أنه على صواب وباقي المجتمع على خطأ (قيراط , 2001 , ص90) . ووفقاً لأصحاب هذه النظرية وعلى رأسهم (كلابر – Klapper) ينحصر التعزيز في المشاهدين الذين ينقصهم الاستقرار الشخصي والاجتماعي ، فالنشئ وبالأخص (الأطفال والمراهقين) الذين يفتقدون لروابط العلاقات القوية والمستقرة التي تربطهم مع العائلة والأصدقاء والمعلمين وغيرهم والذين لم يحددوا خطوطاً عامة لمدى مساهمتهم في العدوان والذين لا يخضعون لرقابة وتوجيه كافيين من الجماعة حول استعمال العنف ، قد تملا برامج العنف التي يشاهدونها الفراغ الموجود في حياتهم ، إلى الحد الذي يعتبرون فيه معتقدات وأفعال الشخصيات التي تمارس العنف في التلفزيون موجهات ونماذجاً لسلوكهم ، وفي مثل هذه الحالات فان تأثير العنف المشاهد

يتغذى بالتعزيز ليحدث زيادة في مستوى احتمالات السلوك العدواني لدى هؤلاء المشاهدين .

ب- نظريات العلاقة الايجابية :

ترى هذه النظريات أنَّ مشاهدة العنف في وسائل الاتصال تعمل على تقليل العدوانية عند المشاهدين . ومن أبرز هذه النظريات :

1- نظرية التطهير (التصريف) catharsis theory :

تعتمد هذه النظرية مبدأ تطهير العواطف والمشاعر عبر التجربة المباشرة ، ويرى أصحاب هذه النظرية أنَّ مشاهدة أفلام العنف على التلفاز تسمح بتصريف احباطاته من خلال المعايشة الخيالية بدلاً من الممارسة الواقعية ، لذلك فإنَّ مشاهدة العنف تعمل كصمام أمان بصرف الإحباط والشعور بالعداء ، وتكون نتيجة مماثلة للكمات يوجهها المرء لكيس ملئي بالهواء . وبعبارة أُخرى فإنَّ العنف في وسائل الاتصال يؤدي إلى تقليل حالة العدوانية لدى المتعرض ، ذلك أنَّ التعرض يعد نوعاً من المشاركة في العنف وبالتالي ينفس عن الفرد دون اللجوء إلى المشاركة الفعلية في العنف(الأمير , 2003) . لقد أشارت بعض الدراسات النفسية إلى أنَّ من بين الطرق التي يتم بها التنفيس عن (العدوان) وتفريغ الشحنات المكبوتة منه عن طريق المشاهدة التلفزيونية للعنف . (Nei.R , 1990 , p439) . فالمشاهدة هنا ايجابية على عكس النظريات التي ترى أنَّ رد الفعل يكون سلبياً ، وأنَّ العنف المشاهد هو السبب في ظهور سلوكيات عنيفة وفي زيادة درجة العدوان عند المشاهدين والتصريف للطاقات والمشاعر العدوانية يجد له في المشاهدة قناة فعالة للتخلص من هذه الطاقات المخزونة .

2- نظرية التطعيم inoculation theory :

يتضح لنا من عنوان النظرية الرئيس معناها الذي اشتق من الفكرة الطبية القائلة بأنَّ مناعة الإنسان ضد مرض ما تتم من خلال حقنة بمصل يحتوي جرثومة ضعيفة للمرض المراد تحصينه ضده (التطعيم) لكي يتغلب عليها نظام المناعة في جسم الإنسان وبالتالي تزداد فاعلية جهاز المناعة لدى الإنسان عندما تدخل جسمه جرثومة من نفس المرض ويستطيع التغلب عليها بصورة أسهل مما لو كان لم يتم تطعيمه بمصل هذا المرض . وفي وسائل الإعلام اعتمدت هذه النظرية لتشير إلى أنَّ التعرض المتواصل لبعض ما تبثه وسائل الاتصال يولد نوعاً من التبلد وعدم الإحساس (الحصانة) ، إنَّ الجرعات المتتالية من المفاهيم والقيم التي نتلقاها من وسائل الاتصال تشبه الأمصال التي نحقن بها لكي تقل وتنعدم قدرة الجراثيم على التأثير في أجسامنا ، فاستمرار تعرضنا للعنف يخلق لدينا حالة من اللامبالاة تجاهه ، وعدم النفور منه ، حالة السلبية تجاه الأشياء السيئة في وسائل الاتصال جاءت نتيجة الحقن المنتظم لعقولنا بهذه الأمصال الإعلامية مما ولد حالة من البلادة تجاهها أشبه بالحصانة التي يصنعها المصل حينما نلقح به ضد الأمراض (الحصيف ، 1994) .

ج- نظريات العلاقة الاختيارية ومنها :

1- نظرية تحديد الأولويات Agenda Theory :

استعير اسم هذه النظرية من فكرة (جدول الأعمال) الذي يبحث في اللقاءات والاجتماعات ، والذي يطلق عليه باللهجة الدارجة (أجندة) ، وفكرة النظرية تقوم على أنَّه مثلما يحدد جدول الأعمال في أي لقاء ترتيب المواضيع التي سوف تناقش بناء على أهميتها ، تقوم وسائل الإعلام بالوظيفة نفسها ، أي لها جدول أعمالها الخاص و(أجندتها) التي تحدد الأهم والأقل أهمية من المواضيع . وتلتقي فلسفة نظرية (تحديد الأولويات) مع القول المشهور لأحد علماء الاتصال وهو : (إنَّه مهم جداً لدرجة أنه

حاضر دائماً في وسائل الاتصال والآخر تافه للحد الذي لا يرى إلا نادراً في وسائل الاتصال) (الحصيف ، 1994 ، ص17) . إنَّ وسائل الإعلام هي التي تحدد للمجتمع المواضيع المهمة والمواضيع التي يجب على الناس التركيز عليها ، فهي تارة تركز على الجانب السياسي وتجعل الحياة كلها سياسة في سياسة ، وتارة تركز على العنف ونجومه أو الرياضة ونجومها (النزاري ، 1998 ، ص57) . لقد جعلتهم هذه الوسائل الموضوع الأهم والأبرز وفرضت مواضيع حياتهم على رأس اهتماماتنا ، وكذلك الحال للعنف وصوره ، فوسائل الاتصال تقدمه لنا في أغلب قنواتها وبرامجها ، وكأن العالم الآن ليس فيه إلا صور العنف ، إذ تتسابق الفضائيات في نقل صور الحرب والجرائم والكوارث الطبيعية والمشاكل الدولية والمظاهرات وأعمال التخريب وغيرها من صور العنف التي تحتل المرتبة الأولى في قائمة نسبة عالية من القنوات التلفزيونية .

2- نظرية التعرض الانتقائي selective exposure theory :

تعتقد هذه النظرية بأنَّ المشاهد يبحث في وسائل الاتصال عما يلائم أفكاره ورغباته وميوله لذلك فإنَّ حجم التأثير يكون محدود لاختلاف الميول والرغبات عند المشاهدين . فقد طور الإنسان لنفسه مجموعة من القدرات الفعلية تعينه على فهم الرسائل الجديدة التي تنقل له معلومات جديدة تسمح له باستبعاد ما لا يريد تقبله وتسمى هذه القدرات (بالعمليات الانتقائية – selective processes) وهي ثلاث :- أولها (التعرض الانتقائي selective exposure) وهي قدرة الفرد على اختيار ما يريد أن يراه واستثناء ما لا ينسجم مع اختياراته واستبعاد الموضوعات التي تتعارض أو تتناقض مع ما يؤمن به ، ويمارس الفرد هذه العملية باستمرار من خلال عملية الاختيار (selection) التي تقوم بها المصادر والمعلومات ومضمونها ، والعملية الثانية تسمى (الإدراك الانتقائي – selective perception) وهي إدراك الموضوعات التي نشاهدها على ضوء معتقداتنا واتجاهاتنا ، والثالثة هي (التذكر الانتقائي – selective retention)

وتعني أنَّ نختار ما نحتفظ به في ذاكرتنا وما نستبقي من المؤثرات والاستجابات ، ويميل الفرد إلى المحافظة على التجارب والمعلومات السلبية (عبد الرزاق ، 1986 , ص74). فالبعض يسهر الليل لمتابعة فلم معين لأنَّ فيه بطله أو بطلته المفضلة ، والآخر يبحث لساعات في مكاتب الفيديو ليشاهد ما يحب والثالث لا يعير الموضوع أية أهمية ، والرابع متعلق بالرياضة ، إذن الاختلافات لابد لها من ردود فعل مختلفة من المشاهدين . ومن الجدير بالذكر أنَّ هذه النظرية ارتبطت بفرضية جديدة (لم تصل إلى مستوى النظرية تحمل اسم (الاستخدامات والإشباع) وهي تحمل نفس الأفكار تقريبا .

مناقشة نظريات العنف المتلفز :

على الرغم مما قدمته هذه الاتجاهات النظرية في مجال علاقة وسائل الإعلام بمشاهديها إلا أنها لا تخلوا من هفوات بسيطة أحياناً وخطيرة في أُخرى وهذا أمر طبيعي لأنَّ أي دراسة علمية ولاسيما في المجال الإنساني لا تستطيع مهما توافر لها من إمكانات أن تحيط بجميع الظروف والمتغيرات الداخلة في الدراسة ، مع الأخذ بالنظر الظروف والعوامل المؤثرة في وقت إجراء أو ظهور تلك الدراسات والنظريات . فلم تتوصل هذه النظريات إلى تفاهم عام حول كيفية تأثير وسائل الإعلام على مشاهديها وحجم هذا التأثير ، والعوامل المؤثرة فيه (المشاهدين – أعمارهم – خصائصهم – الوسيلة وانتشارها – العنف المعروض وكميته – ساعات المشاهدة وحجمها ، العوامل الاجتماعية والنفسية المحيطة ... الخ) .

ويرى (باندورا) أنَّ كثيراً من أنواع السلوك مرضية كانت أم عادية قد تكونت بفعل التعلم من الآخرين عن طريق الملاحظة أو المحاكاة أو النمذجة . ويرى (باندورا) أنَّ (الأطفال يتعلمون سلوك العدوان عن طريق ملاحظة نماذج العدوان عند الأبوين ومن

ملاحظة التلفزيون والسينما ومن القصص التي يقرؤونها ومن الحكايات التي يسمعونها إذ يحصلون على نماذج السلوك العدواني التي يقلدونها أو يحصلون على المعلومات التي تمكنهم من الاعتداء على غيرهم أو على أنفسهم) . أي أنَّ عملية التعلم تتم من خلال (نماذج) تتخذ كقدوة في سلوكها ، إنَّ تعبير نظرية النموذج مفيد في وصف تطبيق النظرية العامة للتعلم الاجتماعي وذلك بالنسبة لاكتساب نماذج جديدة من السلوك نتيجة لما تقدمه وسائل الإعلام ، كما أنَّ وسائل الإعلام ، تعدُّ مصدراً جاهزاً ومتاحاً وجذاباً لهذه النماذج ، فهي تقدم نماذج رمزية لكل أشكال السلوك تقريباً .

وهذا ما دعا الباحث إلى تبني نظرية التعلم الاجتماعي في تفسير العنف وذلك لما لهذه النظرية من مبادئ وأسس أثبتت العديد من التجارب والدراسات التي أجراها علماء النفس صحتها ، إضافة إلى أنها قدمت إنموذجاً نظرياً أثبتته الكثير من وقائع الملاحظة العادية والتي تشير إلى أن غالبية الأفعال التعنفية هي سلوك متعلم تساهم البيئة بدور كبير في اكتسابه من خلال ملاحظة وتقليد النماذج التعنفية ، ما دعا العديد من الباحثين , إلى تبني هذه النظرية باعتبارها تقدم تفسيراً علمياً مقبولاً لظاهرة العدوان البشري .

وترى نظرية الحوافز العدوانية , أنَّ العنف المعروض في وسائل الإعلام يؤدي إلى استجابة سلوكية عدوانية ، إذ إنَّ المثابرة على مشاهدة العنف في وسائل الاتصال تؤدي إلى ارتفاع حدة الإثارة النفسية والعاطفية عند المتلقي وهذا بدوره سوف ينعكس على شكل (استجابة) سلوك عدواني ، وأما نظرية التثقيف ترى أنَّ علماء التربية يؤكدون على أنَّ تأثيرات التلفزيون تعرض وجهات نظر أكثر من عرضها لسلوك المشاهدين ، وأنَّ مشاهدة التلفزيون ربما تحث على تكوين مجموعة أفكار عامة حول السلوك العنيف ، وقد أكد نظرية التقمص الوجداني أنَّ التقمص عملية نفسية لا شعورية يلجأ إليها الفرد ليبعد عن نفسه الشعور بالنقص ويدعم نفسه ، إذ يجد في ذلك إشباعاً لبعض دوافعه التي تواجه الإحباط وتخفيفاً لما يعتريه من توتر نتيجة توحده عن طريق الخيال والتوهم مع صفات

شخص آخر يحبه أو يعجب به أو يجد فيه ما يوفر له الطمأنينة والأمن ، وللتقمص أثره الكبير في مساعدة الفرد على التوافق والتكيف ولكنه في أحيان أخرى يؤدي بالبعض إلى الانحراف والجريمة ، وتزداد أهمية التقمص بالنسبة للأطفال الصغار لأنه وسيلتهم إلى اكتساب اللغة والاتجاهات ، فوسائل الإعلام وخصوصاً أفلام الرسوم المتحركة تقدم نماذج مختلفة من الشخصيات الإنسانية في المجتمعات المختلفة ، ومنها نماذج (رجل العصابات – المغامر – المقاتل الشجاع – المجرم العنيف ، الرياضي القوي) التي تبهر الأحداث وتجذبهم لأنها تقدم إليهم كشخصيات بطولية شجاعة لا تهزم بسهولة ويزداد إعجابه بها كلما تكررت هذه الصور والنماذج في أفلام مختلفة ، مما يجعلها هدف ينبغي الوصول إليه من قبل الأحداث الطموحين إلى تكوين شخصية البطل القوي أو الرجل القوي ، والوصول إلى درجة من درجاتها . وأما نظرية التعزيز ، فترى أنَّ العنف المتلفز يعزز أنماط السلوك الموجود أصلاً عند المشاهد ، والتعزيز لا يعني احتمال زيادة أو نقص العدوانية عند ذلك المشاهد بل إنه يؤكد له صحة الاستنتاجات والافتراضات التي توصل إليها سابقاً عن طبيعة الحياة والعنف ، وبالتأكيد فإنَّ المعايير والقيم وسمات الشخصية نفسها وتأثيرات المعارف والأصدقاء تلعب جميعها دوراً مهماً في حجم التعزيز نفسه عند المشاهد . وعليه فإنَّ التعرض للعنف المرئي يؤكد صحة الاتجاه العدواني الموجود عند الشخص ويجد المتلقي الراحة النفسية عندما يجد التناغم في الاعتقادات والقيم والتصرفات الموجودة عنده والمتشبع بها وتلك التي تعرضها وسائل الإعلام مزخرفة بطبيعة الحال بالخيال والدراما وإلى غير ذلك ، وهنا يجد المشاهد ضالته ويعزز قناعاته وميوله ورغباته إذ يتبادر له أنه على صواب وباقي المجتمع على خطأ . ولنظرية التطعيم وجهة نظر مغايرة عن باقي النظريات إذ ترى أنَّ التعرض المتواصل لبعض ما تبثه وسائل الإعلام يولد نوعاً من التبلد وعدم الإحساس (الحصانة) ، إنَّ الجرعات المتتالية من المفاهيم والقيم التي نتلقاها من وسائل الاتصال تشبه الأمصال التي نحقن بها لكي تقل وتنعدم قدرة الجراثيم على التأثير في أجسامنا ، فاستمرار تعرضنا للعنف يخلق لدينا

حالة من اللامبالاة تجاهه ، وعدم النفور منه ، حالة السلبية تجاه الأشياء السيئة في وسائل الاتصال جاءت نتيجة الحقن المنتظم لعقولنا بهذه الأمصال الإعلامية مما ولد حالة من البلادة تجاهها أشبه بالحصانة التي يصنعها المصل حينما نلقح به ضد الأمراض . وتفسر نظرية تحديد الأولويات للعنف المتلفز أنَّ وسائل الإعلام هي التي تحدد للمجتمع المواضيع المهمة والمواضيع التي يجب على الناس التركيز عليها ، فهي تارة تركز على الجانب السياسي وتجعل الحياة كلها سياسة في سياسة ، وتارة تركز على العنف ونجومه أو الرياضة ونجومها , وترى نظرية التعرض الانتقائي ، أنَّ المشاهد يبحث في وسائل الاتصال عما يلائم أفكاره ورغباته وميوله لذلك فإنَّ حجم التأثير يكون محدود لاختلاف الميول والرغبات عند المشاهدين . وبينما تشير نظرية التطهير إلى مبدأ تطهير العواطف والمشاعر عبر التجربة المباشرة ، ويرى أصحاب هذه النظرية أن مشاهدة أفلام العنف على التلفاز تسمح بتصريف احباطاته من خلال المعايشة الخيالية بدلاً من الممارسة الواقعية ، لذلك فان مشاهدة العنف تعمل كصمام أمان بصرف الإحباط والشعور بالعداء ، وتكون نتيجة مماثلة للكمات يوجهها المرء لكيس مليء بالهواء . وبعبارة أُخرى إنَّ العنف في وسائل الإعلام يؤدي إلى تقليل حالة العدوانية لدى المتعرض ، ذلك أنَّ التعرض يعد نوعاً من المشاركة في العنف وبالتالي ينفس عن الفرد دون اللجوء إلى المشاركة الفعلية في العنف .

الدراسات التي تناولت العنف وعلاقته ببعض المتغيرات وتتضمن :

الدراسات العربية :

1- دراسة السالم 1980 :

هدفت هذه الدراسة إلى معرفه الحرمان من رعاية الوالدين وأثره في بعض المظاهر السلوكية ، ولتحقيق هذا الهدف طبقت أداة تتألف من (22) فقرة ، القياس بعض هذه المظاهر على عينة ، تألفت من (103) طفلاً من كلا الجنسين تتراوح أعمارهم بين

(9–14) سنة ، وكانت مجموعة المحرومين تتألف من (62) فرداً منهم (41) ذكراً و(21) أنثى ومجموعة غير المحرومين (41) فرداً ، منهم (15) من الذكور و(26) من الإناث ، وبعد معالجة تلك البيانات إحصائياً . توصلت الدراسة إلى أن حرمان الطفل وأبعاده عن جو الأسرة يولد فقدان الأمن والطمأنينة ويؤدي إلى بعض الانحرافات السلوكية كالعدوان (السالم ، 1980 ، ص66–72) .

2- دراسة زكي 1985 :

هدفت هذه الدراسة إلى الكشف عن على العلاقة بين الحرمان الأبوي وتحديد المشكلات التي يعاني منها الأطفال المحرمين . وذلك بمقارنتهم بالأطفال الذين يقيمون مع والديهم . اعتماداً على وجهة نظر الأطفال والأمهات والمدرسات , ولتحقيق هذا الهدف تم تطبيق مقياس المشكلات السلوكية الخاصة بالأطفال . والصور الخاصة بأولياء الأمور على عينة تألفت من (96) تلميذاً وتلميذة من المحرومين وغير المحرومين . اختيروا بطريقة عشوائية من مدرسة (إسماعيل فهمي) الابتدائية . أما عينة أولياء الأمور فتكونت من (48) أماً وأباً ممن يعيش معهم أبناؤهم , و(23) أماً بديلة , و(13) معلماً ومعلمة . وبعد معالجة البيانات إحصائياً , باستخدام معامل ارتباط بيرسون . وحساب متوسط أوزان الفقرات . توصلت الدراسة إلى أنَّ هنالك علاقة ارتباطية واتفاق من وجهة نظر أطفال القرية الذكور والإناث في ترتيب المشكلات السلوكية , وكان الاتفاق على العنف , والانغماس في الخيال , والنسيان , والانطوائية , والشعور بالتوتر وعدم الاستقرار . أما أبرز المشكلات التي ظهرت فكانت العنف . والأنانية بسبب افتقاد الأطفال الحب . وعدم قدرتهم على إعطائه للآخرين والشعور بالقلق والتوتر

وعـدم الاسـتقرار . أمـا الأطفـال الـذين يقيمـون مـع والـديهم فكـانوا مسـالمين (زكي , 1985 , ص6-10) .

3- دراسة الصغير 1987 :

هدفت هذه الدراسة على التعرف على علاقة السلوك التعنيفي ببعض المتغيرات العائلية مثل وفاة أحد الوالدين , طلاق الوالدين .. الخ . ولتحقيق هذا طبق مقياس السلوك التعنيفي للجصاني على عينة تتألف من (362) تلميذاً من المدرسة الابتدائية , وبعد معالجـة البيانـات إحصـائياً باسـتخدام معامـل الارتبـاط والاختبـار التـائي ومربـع كاي , توصلت الدراسة إلى أنَّ هنالك علاقة ايجابية بين السلوك التعنيفي والمتغيرات العائلية كوفاة أحد الوالدين (الصغير , 1987 , ص3-5) .

4- دراسة الماضي (2000) :

استهدفت الدراسة إجراء مسح لأكثر أشكال العنف انتشاراً بين التلاميذ في المرحلة الابتدائية ، ومعرفة مدى انتشارها ، وأسبابها ، ومقترحات لعلاجها . شملت عينة الدراسة (30) مدرسة ابتدائية في مدينة بغداد – الرصافة ، وتم إعداد قائمة مكونة من مجموعة من أشكال العنف المنتشرة في المدارس الابتدائية ، ومجموعة الأسباب المؤدية إلى انتشار هذه الأشكال ، يتم الإجابة عليها من قبل إدارة المدرسة ، ومرشدي الصفوف ، والمسؤولين عن النظام خلال الفرص في المدرسة . وأظهرت النتائج أن ظاهرة العنف منتشرة بين تلامذة المدارس الابتدائية ، لكنها لم تصل إلى حد الخطورة ويمكن الحد منها ، وإنَّ للعنف أشكالاً متعددة ، أكثرها انتشاراً الألفاظ الجارحة والضرب بالأيدي والأرجل ، وعدم سماع النصيحة ، وتمزيق الكتب وتخريب الأثاث ، وتخريب سيارة المعلمين ، والتجمعات من أجل المشاجرة ، والكتابة على جدران المدرسة ، وقطع الزرع والنباتات في الحديقة ، وكتابة الكلمات النابية

على سيارة المعلم ، وعدم احترام المعلم ، واستخدام أدوات جارحة . كما أظهرت الدراسة وجود (14) سبباً لانتشار ظاهرة العنف منها : عدم متابعة ولي الأمر التلميذ في المدرسة ، وعدم اهتمام الأسرة بالتوجيه ، والتقليد لأبطال الأفلام الرسوم المتحركة ، وقلة الأنشطة المدرسية والفشل الدراسي ، وعدم التزام المعلم بالسلوكيات الحسنة ، وضعف الالتزام بالدين ، ووجود طلاب كبار السن مع أطفال أصغر سنا ، وعدم وجود لائحة عقاب ، وإهمال الإدارة في عقاب التلميذ المسيء (الماضي ، 2000 ، ص6-30) .

5- دراسة الزبيدي (2003) :

استهدفت الدراسة التعرف على العنف المدرسي وعلاقته بجنس الطالب ومرحلته الدراسية ونوع المدرسة ، وضمت عينة البحث (160) طالباً وطالبة من المدارس الحكومية والخاصة في الأردن ، موزعين بالتساوي بين الذكور والإناث ، (80) طالباً وطالبة في الصف السادس و(80) طالباً وطالبة في الصف الثامن ، وتم بناء مقياس للعنف المدرسي مكون من (24) فقرة . وأبرز الوسائل الإحصائية المستخدمة معامل ارتباط بيرسون ، وأظهرت نتائج الدراسة أن العلاقة بين العنف المدرسي ونوع المدرسة (حكومية ، خاصة) كانت أقوى علاقة في الدراسة إذ إن العنف المدرسي يمارس في المدارس الحكومية أكثر مما في المدارس الخاصة ، وإنَّ العنف المدرسي يمارس في الصف الثامن أكثر مما يمارس في الصف السادس . أما علاقة العنف المدرسي بالجنس فقد كانت سالبة ، وغير دالة إحصائياً مما يدل على أن ممارسة العنف عند الإناث كان أعلى مما هو عند الذكور (الزبيدي ، 2003 ، ص 5-21) .

6- دراسة محمد (2005) :

دور البيئة المدرسية في سلوك العنف دراسة ميدانية في مدينة بعقوبة – محافظة ديالى .

هدفت الدراسة التحقق من مجموعتين من الفروض الخاصة بالطلاب والمدرسين منها :

- سلوك العنف الذي يمارسه المدرسون يؤثر في انخفاض المستوى الدراسي .
- سلوك العنف الذي يمارسه المدرسون يؤثر في تقليد الطلاب له .
- سلوك العنف الذي يمارسه المدرسون يؤثر في تدمير الممتلكات المدرسية .

تألفت العينة من (100) طالباً اختيروا بالأسلوب المرحلي العشوائي من المدارس المتوسطة في مدينة بعقوبة ومن الأعمار (13-14-15-17) سنة ، كما ضمت العينة (100) مدرساً اختيروا من المدارس نفسها . أعدت الباحثة الاستبيان كأداة لجمع البيانات وبصيغتين ، الأولى وقد أعدت للطلاب ، أما الثانية فقد أعدت للمدرسين . وقد استخرجت دلالات الصدق الظاهري للصيغتين ، أما الثبات فقد استخرج بطريقة إعادة الاختبار وبلغ (0,80) لدى الطلاب و(0,90) لدى المدرسين ، وبطريقة الاتساق الداخلي باستعمال معامل ألفا كرونباخ وبلغ (0,87) وطريقة التجزئة النصفية وبلغ (0,67) بعد تصحيحه باستعمال معامل (سبيرمان براون) . عولجت البيانات إحصائياً باستعمال النسبة المئوية ، وقانون موزر ، والاختبار التائي ، ومربع كاي ، ومعامل ارتباط بيرسون ، ومعادلة سبيرمان براون . توصلت الدراسة إلى مجموعة من النتائج منها إنَّ لسلوك العنف الذي يمارسه المدرسون تأثير على انخفاض المستوى الدراسي ، ووجود تأثير لسلوك المدرسين وتقليده عن طريق التعلم بالملاحظة من بعض الطلاب وبنسبة (23%) مقارنة بنسبة تأثير سلوك أحد الوالدين التي بلغت (77%) كما أظهرت النتائج وجود فروق دالة إحصائياً لصالح الطلبة الذين أيدوا الفرض " تأثير سلوك العنف الذي يمارسه المدرسون في تدمير الممتلكات المدرسية " مقارنة بالطلبة المحايدين والرافضين له ، ووجود فروق دالة إحصائياً لصالح الطلبة الذين أيدوا الفرض " العنف

اللفظي أمام الآخرين يجعلهم أكثر توتراً وانفعالاً " مقارنة بالطلبة المحايدين والرافضين له . أما ما يتعلق بتفضيل الطلاب للأساليب التي يلجاؤن إليها عند تعرضهم للسخرية فقد أشارت النتائج أنَّ الطلاب يفضلون أسلوب توضيح التصرفات غير الصحيحة وبنسبة (37%) ثم أسلوب تهديد الزميل وبنسبة (34%) ثم أسلوب الضرب وبنسبة (19%) ثم أسلوب الرد بالشتم وبنسبة (10%) (محمد , 2005 ، ص34) .

الدراسات الأجنبية :

1- دراسة زوبيل (Zwiebel 1980) :

هدفت هذه الدراسة إلى معرفة العلاقة بين السلوك الأمومي والعنف لدى الأبناء , ولتحقيق هذا الهدف طبق استبيان سلوك تربية الطفل على عينة تألفت من (48) طفلاً تتراوح أعمارهم (6-12) سنة على أنهم مجموعة ضابطة , (33) طفلاً تتراوح أعمارهم (6-12) سنة أنهم مجموعة تجريبية , وبعد تحليل البيانات إحصائياً باستخدام مربع كاي . توصلت الدراسة إلى أنَّ أمهات الأولاد العدوانيين كانت درجاتهم أعلى في بعدي الكبت والعدوان من أمهات الأولاد غير العدوانيين (الطبيعيين) (Zwiebel , 1980 , p.6430) .

2- دراسة أيمري (Emery 1987) :

(العوامل المؤثرة في الاتجاه ضد العنف) هدفت الدراسة تحديد العوامل المؤثرة في اتجاهات الأفراد ضد العنف . تكونت العينة من (403) طالباً جامعياً من ولاية اوريكون ، وقد أُخذ بالنظر متغيرات الكثافة السكانية لموقع سكن الطالب) عالية ، واطئة

والنوع (ذكور ، إناث) . تم استعمال أداة تكونت من ثلاثة مجالات هي (المواقف المرسومة ، الضغط النفسي ، المعاملة السيئة) بعد استخراج صدقها وثباتها . استعمل تحليل التباين المتعدد لاستخراج النتائج التي أظهرت أن اتجاهات الإناث ضد العنف أكبر من الذكور ، ولم تظهر فروق في الاتجاهات ضد العنف وفقاً للكثافة السكانية .

3- دراسة جورج (George 1997) :

كان غرض الدراسة معرفة الاختلافات من ناحية الجنس والعمر لدى طلبة المرحلة الابتدائية حول العنف والصراع وتأثير عدة استراتيجيات لحل النزاع . وقد ضمت العينة (221) فرداً منهم (51) تلميذاً من الصف الثالث و(75) تلميذاً من الصف الرابع و(95) تلميذاً من الصف الخامس . تم تدريبهم من قبل الباحثين على أن يكونوا وسطاء أو نظراء يشاركون في الدراسة . وتوصلت الدراسة إلى أنْ اختلاف الجنس له دلالة معنوية كبيرة وقد كانت استجابة الإناث أكثر من الذكور من ناحية اعتقادهم بأنَّ هناك كثيراً من العنف على شاشات التلفاز . وأنَّ (72%) مقابل (44%) حاولوا أنْ يتحاوروا ينما يحدث نزاع ما . وأنَّ (34%) مقابل (79%) حاولوا إيجاد سبب المشكلة عند وقوع نزاع ما . كما اعتقد الذكور وبشكل أكثر من الإناث بأنَّ استخدام العنف يثبت على أنَّ الفرد قوي بنسبة (16%) مقابل (17%) ، ومن يحاول ضرب الشخص الذي لديهم نزاع معهم وهو بنسبة (21%) مقابل (10%) . لقد وجدت اختلافات متعددة ذات دلالة معنوية حول الصف (George& Vette , 1997 , p.101) .

4- دراسة لامبرت (Lambet&et.al , 2005) :

(عوامل خطر التعرض للعنف لعينة من المراهقين) .

هدفت الدراسة التعرف على مدى صحة الفرضية أنَّ تعرض الشباب للعنف يزيد من خطر قبول سلوك العنف " . تألفت العينة من (582) طالباً اختيروا من طلبة المدارس المتوسطة . جمعت البيانات باستعمال المقابلات التحريرية والشفوية الموجهة للمعلمين والآباء لتحديد مستويات العنف والسلوك الشاذ . أظهرت النتائج أن التعرض للعنف سواء بشكل مباشر أو غير مباشر (المتضمنة لأعمال الضرب ، أو السرقة ، أو الطعن ، أو مواجهة شخص يؤدي إلى استعمال العنف) . وأن الذكور أكثر عنفاً من الإناث ، وقد بلغت نسبة الذكور الذين شاهدوا أعمال العنف (37,6%) ، و(7,7%) شاهدوا أحداث سرقة ، و(32%) شاهدوا أعمال ضرب ، و(6,9%) شاهدوا أحداث طعن . كما أظهرت النتائج أن (6,5%) من العينة أقروا بأنهم كانوا ضحايا لأعمال العنف (Lambe.t&et.al , 2005 , p.29-48) .

موازنة الدراسات السابقة :

لقد تم استعراض دراسات عدة ، والتي تناولت سلوك العنف ، اختار الباحث هذه الدراسات لأنها ذات علاقة بمتغير البحث الحالي واكتفي بالدراسات ذات المنهجية الواضحة والدراسات ذات الفائدة الأكثر من غيرها في بحثه واعتمد الباحث على أحدث الدراسات .

اتضح للباحث من خلال هذه الدراسات وفيما يتعلق بمتغير السلوك التعنفي ، أنه يعد مشكلة إنسانية حقيقية يتوجب دراستها ، ووضع الحلول لها ، في مجتمعاتنا العربية والمجتمع العراقي بشكل خاص وذلك لكون الأحداث العنيفة التي يعيشها العراق قد طال أمدها ، واستمرار أثرها في المستقبل .

من خلال مراجعتنا للدراسات السابقة نجد أن الدراسات التي تناولت سلوك العنف . منها دراسات محلية كدراسة (الماضي ، 2000) ، و(محمد , 2005) ومنها دراسات عربية كدراسة (سالم , 1980) ، و(زكي , 1985)

و(الزبيدي , 2003) ومنها دراسات أجنبية كدراسة ، و(زوبيل , 1979) و(أيمري , 1987) و(لامبرت , 2005) و(جورج , 1997) تباينت هذه الدراسات التي تناولت متغير سلوك العنف في الأهداف تبعاً لتباين المتغيرات التي تناولتها كل دراسة . فقد ركزت بعض الدراسات على مسح أشكال مظاهر العنف . كما في دراسة و(الماضي ، 2000) وتناول آخرون تأثير سلوك العنف منها دراسة (محمد , 2005) ، ودراسة (سالم , 1980) و(أيمري , 1987) و(لامبرت , 2005) وتناول آخرون من الباحثين علاقة العنف ببعض المتغيرات ، كما في دراسة (الزبيدي , 2003) ودراسة (الصغير , 1985) ودراسة (زوبيل , 1979) . وتناولت دراسة أُخرى عن الفروق الفردية كدراسة (جورج , 1997) .

أولاً- الهدف : تعددت وتنوعت أهداف الدراسات السابقة وكالاتي :

1. دراسة السالم (1980) : هدفت هذه الدراسة إلى معرفة الحرمان من رعاية الوالدين وأثره على بعض المظاهر السلوكية .

2. دراسة زكي (1985) : هدفت هذه الدراسة العلاقة بين الحرمان الأبوي وتحديد المشكلات التي يعاني منها الأطفال المحرومون .

3. دراسة الصغير (1987) : هدفت هذه الدراسة على التعرف على علاقة السلوك التعنيفي ببعض المتغيرات العائلية مثل وفاة أحد الوالدين , طلاق الوالدين .

4. دراسة الماضي (2000) : استهدفت هذه الدراسة إجراء مسح لأشكال العنف بين التلاميذ المرحلة الابتدائية .

5. دراسة الزبيدي (2003) : هدفت الدراسة التعرف على العنف المدرسي وعلاقته بجنس الطالب ومرحلته الدراسية ونوع المدرسة .

6. دراسة محمد (2005) : هدفت الدراسة التحقق من مجموعتين من الفروض الخاصة بالطلاب والمدرسين منها :

- لسلوك العنف الذي يمارسه المدرسون تأثير في انخفاض المستوى الدراسي .
- لسلوك العنف الذي يمارسه المدرسون تأثير في تقليد الطلاب له .

7. دراسة زوبيل (Zwiebel 1979) : هدفت هذه الدراسة إلى معرفة العلاقة بين السلوك الأمومي والعنف لدى الأبناء .

8. دراسة أيمري (1987) : هدفت هذه الدراسة على تحديد العوامل المؤثرة في اتجاهات الأفراد ضد العنف .

9. دراسة جورج (1997) : هدفت لمعرفة الفروق في النوع والعمر حول العنف والصراع لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية .

10. دراسة لامبرت (2005) : هدفت الدراسة على التعرف على فرضية أنَّ تعرض الشباب للعنف يزيد من خطر قبول سلوك العنف .

أما الدراسة الحالية فقد تحددت أهدافها في ضوء الإطار النظري والدراسات السابقة إذ شمل عدداً منها وعلى وفق الآتي :

1- بناء مقياس للسلوك التعنيفي .

2- معرفة أثر أفلام الرسوم المتحركة بالسلوك التعنيفي للأطفال .

ثانياً- أداة البحث :

تنوعت الأدوات لقياس العنف فقد اعتمدت بعض الدراسات على طريقة القائمة من مجموعة من أشكال العنف , وبعضها الآخر استخدمت الاستبانة , والبعض الآخر استخدم مقايس خاصة بالعنف . أما البحث الحالي فقد تحددت أداته في ضوء الأدبيات والدراسات السابقة .

1. بناء مقياس للسلوك التعنيفي .
2. تبني مقياسين واحد للأحداث الصادمة والآخر للصحة العامة .
3. تبني مجموعة من أفلام الكارتون .

ثالثاً- العينة :

اعتمدت الدراسات السابقة على عينات أخذت من المجتمع بينما اعتمدت دراسات أُخرى على عينات من مراحل دراسية مختلفة , كالمرحلة الابتدائية والمتوسطة .. أما البحث الحالي فقد اعتمدت في اختيارها على عينة تلاميذ المرحلة الابتدائية .. كما اختلفت عدد أفراد عينات الدراسات السابقة . أما عينة البحث الحالية فقد اقتصرت على (60) تلميذاً .

رابعاً- الوسائل الإحصائية :

أشارت بعض الدراسات إلى الوسائل الإحصائية المستخدمة بينما لم تشر بعضها إلى تلك الوسائل الإحصائية المستخدمة . ولقد كان من أبرز الوسائل التي أشارت إليها بعض هذه الدراسات السابقة , معامل ارتباط بيرسون والاختبار التائي ومربع كاي . أما البحث الحالي , فقد استخدم الوسائل الإحصائية الآتية :

1. الاختبار التائي لعينة واحدة ولعينتين .
2. معامل ارتباط بيرسون وسبرمان ومربع كاي .

خامساً- نتائج الدراسات السابقة :

بينت نتائج الدراسات بتباين أهدافها وأسلوب بحثها وحجم عيناتها والفئة العمرية التي تناولتها وسوف نتناول بعض هذه النتائج عند مناقشة نتائج البحث الحالي في الفصل الرابع .

الدراسات السابقة في العنف المتلفز :

الدراسات العربية :

1- دراسة الأمير (2003) :

(العنف في وسائل الاتصال المرئية وعلاقته بجنوح الأحداث دراسة ميدانية في دار إصلاح الأحداث) .

حددت الدراسة مجموعة من الأهداف منها التعرف على طبيعة العلاقة بين العنف الاتصالي والجنوح ، وعلى الأدوار التي تمارسها وسائل الاتصال في عملية نقل العنف ، ونوعية العنف التي تجذب اهتمام الحدث ، وتشخيص مظاهر السلوك العنيف الأكثر انتشاراً عند الأحداث . تألفت العينة من (300) حدثاً اختيروا بالأسلوب العشوائي من دار إصلاح الأحداث المركزية والتي كانت فئاتهم العمرية من (14-13) سنة (17-15) سنة فما فوق . استعمل الباحث المقابلة والملاحظة بعد التحقق من الصدق الظاهري لأسئلتها . عولجت البيانات إحصائياً باستعمال الاختبار التائي ، ومربع كاي ، ومعاملات ارتباط بيرسون ، وفاي ، والتوافق ، وبول كندال . توصلت الدراسة إلى

مجموعة من النتائج منها وجود علاقة ارتباطية ايجابية بين نوع الجنحة والمرحلة الدراسية ، ووجود فرق دال إحصائياً بين الأحداث المرتكبين للجنح العنيفة وأقرانهم في الجنح غير العنيفة من حيث الوقوف إلى جانب بطل الفيلم والمجرم ولصالح الأحداث المرتكبين للجنح العنيفة (الأمير , 2003) .

2- دراسة الحولي (2004) :

هدفت هذه الدراسة على التعرف على القيم المتضمنة في الأفلام الرسوم المتحركة من خلال تحليل (40) فلماً . واستطلاع رأى عينة عشوائية شملت (100) أماً من محافظة غزة . مستخدماً المنهج الوصفي التحليلي ومنهج تحليل المحتوى , وكانت أهم النتائج بالنسبة لرأي الأمهات , أن أهم ايجابيات الرسوم المتحركة هي وجود قيم مثل التعاون والصدق والأمانة بنسبة (13,3%) , والطلاقة اللفظية بنسبة (12,6%) والقدرة العقلية بنسبة (10%) , ومساعدة الآخرين بنسبة (10%) , وكانت أهم السلبيات العنف والجريمة بنسبة (18,8%) وإضاعة الوقت بنسبة (17,5%) والعدوان بنسبة (10%) وبالنسبة لتحليل الأفلام فقد بينت النتائج أنأهم القيم الايجابية هي التعاون بنسبة (14,7%) وثم الصبر والاحتمال بنسبة (11,7%) والمفردات اللغوية بنسبة (98,0%) يليها أنماط سلوكية إيجابية بنسبة (9,3%) وكانت أهم القيم السلبية العنف والعدوان بنسبة (16,6%) ثم الأنماط السلوكية السلبية بنسبة (12,7%) يليها القيم السلبية بنسبة (11,7%) يليها الطقوس المختلفة بنسبة (8,8%) ولوحظ اتفاق بين كلا النتائج (رأي الأمهات وتحليل الأفلام)(الحولي ، 2004) .

3- دراسة الشديفات (2006) :

هدفت هذه الدراسة على التعرف على أبرز الأهداف التربوية الواردة في برامج الرسوم المتحركة والتي عرضها التلفاز الأردني , ودور هذه البرامج في تضمين الأهداف التربوية

لدى تلاميذ الصف الثالث الأساسي من وجهة نظر المعلمين , وتكونت عينة الدراسة التحليلية من عشر برامج للرسوم المتحركة التي عرضها التلفاز الأردني في الفترة الواقعة من 2005/9/1 وحتى 2006/1/30 , وتكونت عينة الدراسة الميداني من (185) معلماً ومعلمة ممن يدرسون الصف الثالث الأساسي في مديرية التربية والتعليم للواء قصبة المفرق للعام الدراسي 2006/2005 , وكشفت نتائج الدراسة أنَّ برامج الرسوم المتحركة التي عرضها التلفاز الأردني على القناة الأولى تحتوى على نسبة عالية من الأهداف التربوية تصل إلى (86%) من الأهداف التربوية التي يتوقع من التلميذ في مرحلة التعليم الأساسي تحقيقها , وجاءت غالبيتها في المجالات المعرفية والوجدانية . وأظهرت تقديرات المعلمين لدور برامج الرسوم المتحركة في تضمين الأهداف التربوية وبنسبة بلغت (55%) وكانت غالبية الأهداف التي تسهم برامج الرسوم المتحركة في تضمينها تنتمي إلى المجالات المعرفية والوجدانية , كما بينت الدراسة عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى (5,%) في دور برامج الرسوم المتحركة في تضمين الأهداف التربوية تعزى إلى متغير النوع والمؤهل العلمي والخبرة (الشديفات ، 2006) .

الدراسات الأجنبية :

1- دراسة ايرون وآخرون (Eron , 1972 , et&al) :

(هل العنف التلفازي يسبب العنف) .

هدفت الدراسة الكشف عن العلاقة بين مشاهدة البرامج التلفازية التي تتضمن برامج العنف والسلوك التعنيفي , تألفت العينة من (427) مراهقاً قسموا إلى مجموعتين , الأولى ضابطة لا تشاهد برامج التلفاز التي تتضمن برامج العنف ، أما المجموعة الثانية تجريبية تشاهد برامج العنف . كوفئت المجموعتان في التحصيل الدراسي للوالدين وعدد ساعات مشاهدة التلفاز ، وعدد ساعات مشاهدة برامج العنف التي تتضمن مشاهد العنف . أظهرت النتائج وجود علاقة ارتباطية دالة بين مشاهدة

برامج التلفاز والسلوك العدواني والعنف ، ولم تكن العلاقة دالة لدى الإناث ، وظهور ميول عدوانية لدى المجموعة التي شاهدت برامج العنف أكثر من أقرانهم الذين لم يشاهدوا تلك البرامج ، ووجود احتمالية مستقبلية لظهور السلوك العدواني لدى الذكور (Eron . 1972 . et&al) .

2- دراسة جندرسون (Gunderson 2006) :

(أثر عنف الحياة الواقعية وعنف وسائل الإعلام : العلاقات بين العنف والعدوان والعدائية والتعاطف بين طلبة المدارس العليا وأقرانهم من المراهقين المحتجزين) .

هدفت الدراسة الكشف عن العنف والعدوان والعدائية لدى طلبة المدارس العليا والمدارس الدنيا بحسب متغير الجنس ، وهل للحياة الواقعية ووسائل الإعلام أثر في تنمية العنف ؟ تألفت عينة البحث من عينتين ، اختيرت العينة الأولى من المراهقين في المدارس العليا وبواقع (216) طالباً وطالبة ممن تتراوح أعمارهم بين (19-14) سنة ممن تعود أعراقهم إلى (أمريكا ، أوروبا ، آسيا) , أما العينة الثانية فتألفت من(96) مراهقاً ممن تراوحت أعمارهم بين (17-13) سنة . ولتحقيق أهداف البحث طبقت العديد من الأدوات منها مقياس عنف الحياة الواقعية للمراهقين المعد من (هاستنكس وكيلي Kelley 1997 & Hastimgs) المكون من (32) فقرة بعد التأكد من صدقه الظاهري وثباته بطريقة ألفا كرونباخ وبلغ (0,90) ، ومقياس التعرض لعنف وسائل الإعلام المعد من فونك (Fonk 2004) ، ومقياس الرغبة الاجتماعية المعد من كريك ونيلسون (Nalson & Crick 1999) والمتضمن مجموعة من القصص ، ومقياس التعاطف المعد من فونك وآخرون (Funk & 2004 et.al) المكون من (16) فقرة بعد التأكد من صدقه الظاهري ، وثباته بطريقة ألفا كرونباخ وبلغ (0,71) . توصلت الدراسة إلى مجموعة من النتائج منها وجود فروق دالة إحصائياً في عنف الحياة الواقعية ولصالح الذكور مقارنة بالإناث ، ووجود علاقة ارتباطية

بين عنف الحياة الواقعية والتعرض لعنف وسائل الإعلام والعدائية والتعاطف (Gunderson , 2006) .

موازنة الدراسات السابقة للعنف المتلفز :

لقد تم استعراض دراسات عديدة ، تناولت سلوك العنف المتلفز ، اختار الباحث هذه الدراسات ؛ لأنها ذات علاقة بمتغير البحث الحالي واكتفى بالدراسات ذات المنهجية الواضحة وأيضاً الدراسات ذات الفائدة الأكثر من غيرها في بحثه واعتمد الباحث على أحدث الدراسات .

من خلال مراجعتنا للدراسات السابقة نجد أن الدراسات التي تناولت سلوك العنف المتلفز . منها دراسات محلية كدراسة (الأمير ، 2003) ، ومنها دراسات عربية كدراسة (الحوالي , 2004) ، و(الشديفات , 2006) ومنها دراسات أجنبية كدراسة ، و(ايرون وآخرون , 1972) و(جندرسون , 2006) تباينت هذه الدراسات التي تناولت متغير سلوك العنف في الأهداف تبعاً لتباين المتغيرات التي تناولتها كل دراسة . فقد ركزت بعض الدراسات على الكشف عن مظاهر العنف . كما في دراسة (جندرسون , 2006) ، وتناول آخرون من الباحثين علاقة العنف ببعض المتغيرات ، كما في دراسة (الأمير , 2003) ودراسة (ايرون وآخرون , 1972) و(جورج , 1997) ودراسات أُخرى تناولت

التعـرف علـى محتـوى أفـلام الكـارتون كمـا فـي دراسـة (الحـولي , 2004) و(الشديفات , 2006) .

أولاً- الهدف :

تعددت وتنوعت أهداف الدراسات السابقة وكالآتي :

1- دراسة ايرون وآخرين (1972) :

هدفت هذه الدراسة للكشف عن العلاقة بين مشاهدة البرامج التلفازية التي تتضمن برامج العنف والسلوك التعنيفي .

2- دراسة الأمير (2003) :

استهدفت هذه الدراسة للتعرف على طبيعة العلاقة بين العنف الإعلامي والجنوح وعلى الأدوار التي تمارسها وسائل الإعلام في عملية العنف , ونوعية العنف التي تجدب اهتمام الحدث .

3- دراسة الحولي (2004) :

هدفت الدراسة التحقق من مجموعتين من الفروض الخاصة بالطلاب والمدرسين منها :

- لسلوك العنف الذي يمارسه المدرسون تأثير في انخفاض المستوى الدراسي .
- لسلوك العنف الذي يمارسه المدرسون تأثير في تقليد الطلاب له .

4- دراسة الشديفات (2006) :

هدفت هذه الدراسة إلى التعرف على أبرز الأهداف التربوية في برامج الرسوم المتحركة .

5- دراسة جندرسون (2006) :

هدفت هذه الدراسة إلى معرفة أثر عنف الحياة وعنف وسائل الإعلام .

أما الدراسة الحالية فقد تحددت أهدافها في ضوء الإطار النظري والدراسات السابقة إذ شمل عدداً منها وعلى وفق الآتي :

1- بناء مقياس للسلوك التعنيفي .

2- معرفة أثر أفلام الرسوم المتحركة في السلوك التعنيفي للأطفال .

ثانياً- أداة البحث :

تنوعت الأدوات لقياس العنف فقد اعتمدت بعض الدراسات على طريقة التحليل للأفلام , وبعضها الآخر استخدمت المجموعة الضابطة والتجريبية , والبعض الآخر استخدم مقايس خاصة بالعنف . أما البحث الحالي فقد تحددت أداته في ضوء الأدبيات والدراسات السابقة .

1- بناء مقياس للسلوك التعنيفي .

2- تبني مقياسين للأحداث الصادمة والصحة العامة .

3- تبني مجموعة من أفلام الكارتون .

ثالثاً- العينة :

اعتمدت الدراسات السابقة على عينات أخذت من المجتمع بينما اعتمدت دراسات أُخرى على عينات من مراحل دراسية مختلفة , كالمرحلة الابتدائية والمتوسطة . ودراسات أُخرى أخذت عينتها من سجن الإصلاح .. أما البحث الحالي فقد اعتمدت في اختيارها

على عينة تلاميذ المرحلة الابتدائية .. كما اختلفت عدد أفراد عينات الدراسات السابقة . أما عينة البحث الحالية فقد اقتصرت على (60) تلميذاً .

رابعاً- الوسائل الإحصائية :

أشارت بعض الدراسات الوسائل الإحصائية المستخدمة بينما لم تشر بعضها الآخر إلى تلك الوسائل الإحصائية المستخدمة . ولقد كان من أبرز الوسائل التي أشارت إليها بعض هذه الدراسات السابقة , معامل ارتباط بيرسون والاختبار التائي ومربع كاي . وفاي والتوافق وبول كندال . أما البحث الحالي , فقد استخدم الوسائل الإحصائية الآتية :

1- الاختبار التائي لعينة واحدة ولعينتين .

2- معامل ارتباط بيرسون وسبرمان ومربع كاي .

خامساً- نتائج الدراسات السابقة :

بينت نتائج الدراسات بتباين أهدافها وأسلوب بحثها وحجم عيناتها والفئة العمرية التي تناولتها وسوف نتناول بعض هذه النتائج عند مناقشة نتائج البحث الحالي في الفصل الرابع .

الفصل الثالث

منهجية البحث وإجراءاته

- مجتمع البحث .
- عينة البحث .
- أدوات البحث .
- التطبيق النهائي .
- الوسائل الإحصائية .

إجراءات البحث Procedures :

تطلب تحقيق أهداف البحث بناء أداة لقياس السلوك التعنيفي ، وجرى اختيار عينة ممثلة لمجتمع البحث لبناء أداة البحث وعينة أخرى للتطبيق فضلاً عن العينة الاستطلاعية لمعرفة مدى وضوح التعليمات وفقرات المقياس فضلاً عن تحديد الأساليب الإحصائية الملائمة لتحليل البيانات ، وفيما يأتي وصف لكل منهما :

منهج البحث Approach of Research :

تُعدّ البحوث التجريبية من أكثر البحوث العلمية دقة إذ يمكن أن تستخدم لاختبار الفرضيات الخاصة بالسبب والنتيجة ويكون هذا النوع من أكثر البحوث صدقاً في حل المشكلات التربوية والنفسية (عدس ، 1998 ، ص184) . فالبحث التجريبي يقوم على أساس استخدام التجريب في دراسة الظاهرة ، وهذا ما تمتاز به البحوث التجريبية (الرشيدي والسهل ، 2000 ، ص94) .

التصميم التجريبي Experiment of Design :

يقصد به وضع الهيكل الأساس لتجربة ما , ويتضمن وصفاً للجماعة التي يتكون منها أفراد التجربة , إذ يتم فيها تحديد الطرق لاختيار عينتها (العيسوي , 2000 , ص80) .

ويعد التصميم التجريبي المناسب من الشروط المهمة لأجراء التجربة العلمية , كونه يساعد في الوصول إلى اختبار الفروض والإجابة عن الأسئلة الموضوعة للبحث , كما يساعد على الضبط التجريبي , وإن سلامة التصميم وصحته هي الضمان الأساس للوصول إلى نتائج موثوق بها (الزوبعي وآخرون , 1981 , ص94-95) .

لذلك اعتمد الباحث على التصميم التجريبي (المجموعة التجريبية والمجموعة الضابطة) مع الاختبار (القبلي والبعدي) ، إن هذا التصميم يمنح الباحث قدراً مقبولاً

من الثقة إذ أن الفرق بين المجموعتين التجريبية والضابطة بعد تطبيق الأسلوب الإرشادي ينجم عن تأثير الأسلوب وحده (نبيل ، 1982 ، ص75) .

وقد اعتمد الباحث على هذا التصميم لأنه من التصاميم التجريبية ذات الضبط المحكم إذ يتطلب إجراء التوزيع العشوائي والتكافؤ في العديد من المتغيرات بين المجموعتين بدرجة عالية من الضبط التجريبي ، ويوفر الكثير من الوقت والجهد (الزوبعي ، 1988 ، ص112-113) .

وقد قام الباحث بالخطوات الآتية لغرض وضع التصميم التجريبي :

1. توزيع أفراد عينة البحث عشوائياً على مجموعتين متساويتين (تجريبية وضابطة) .
2. إجراء اختبار قبلي للمجموعتين (التجريبية والضابطة) لقياس السلوك التعنيفي .
3. إجراء التكافؤ للمجموعتين في عدد من المتغيرات باستثناء المتغير المستقل .
4. استخدام التجربة (أفلام الرسوم المتحركة) مع المجموعة التجريبية أما المجموعة الضابطة فلن يعرض عليها أي أفلام للرسوم المتحركة .
5. إجراء اختبار بعدي للمجموعتين (التجريبية والضابطة) لقياس (السلوك التعنيفي) لغرض معرفة اثر مشاهدة أفلام الرسوم المتحركة بالسلوك التعنيفي لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية .

1- مجتمع البحث Research Population :

وهم جميع الأفراد أو الأشياء أو الأشخاص الذين يشكلون موضوع مشكلة البحث وهو جميع العناصر ذات العلاقة بمشكلة الدراسة التي يسعى الباحث إلى أن يعمم عليها نتائج الدراسة ، (عودة وملكاوي ، 1992) (عباس وآخرون ، 2009 ، ص217) . يشمل مجتمع البحث الذي أخذت منه عينة البحث تلامذة المرحلة الابتدائية لمركز تربية الرصافة

الأولى في بغداد والبالغ عددهم (14724) . والبالغ عدد مدارسها (37) مدرسة . والجدول (1) يوضح توزيع التلامذة للعام الدراسي (2012 – 2013) .

الجدول (1)

مجتمع التلامذة وموزعة حسب المدرسة

ت	اسم المدرسة	عدد تلامذتها
1	الطاهرة	237
2	البتول	150
3	6 كانون	228
4	صلاح الدين	451
5	الفراهيدي	288
6	المهدية	276
7	المحمدية	318
8	داري ساري	204
9	الدهانة	273
10	الهيثمية	484
11	الكفاح	432
12	خولة بنت الأزور	418
13	زرقاء اليمامة	250
14	زيد بن ثابت	455
15	سيف بن ذي يزن	485
16	ابن المعتز	555
17	الهداية	779
18	العاقولي	223
19	البلاغ المبين	224

20	المستنصرية	595
21	حمورابي	444
22	الرصافة للبنات	442
23	البهراء	516
24	أربد	536
25	مصطفى جمال الدين	382
26	الشهيد كامل شبيب	303
27	الكويت	445
28	القدس	349
29	سفانة	381
30	الشهيد	379
31	التسامي	500
32	التعاون العربي	783
34	الفضل	871
35	د.عناد غزوان	393
36	د.علي الوردي	327
37	مدرسة كربلاء	348
المجمـوع		14724

عينة البحث Research Sample :

يمكن تعريف عينة البحث بأنها مجموعة جزئية من مجتمع البحث ، وممثلة لعناصر المجتمع أفضل تمثيل ، إذ يمكن تعميم نتائج تلك العينة على المجتمع بأكمله وعمل استدلالات حول معالم المجتمع (النبهان ، 2001) . وتضمنت عينة البحث تلاميذ المرحلة الابتدائية (الصف السادس) في مركز تربية الرصافة الأولى لمدينة بغداد للعام الدراسي (2012 – 2013) والبالغة (210) تلميذاً .

عينة بناء مقياس السلوك التعنفي :

تطلب البحث الحالي عينة لبناء مقياس السلوك التعنيفي ، إذ اختيرت المدارس بطريقة عشوائية ، ثم اختير التلاميذ بصورة عشوائية أيضاً للمرحلة السادسة ، وبلغت عينة بناء المقياس (210) تلميذاً . ووزعت عليهم الاستمارات لغرض تمييز الفقرات لمقياس السلوك التعنفي (ملحق/4) والجدول رقم (2) يوضح توزيع عينة بناء مقياس السلوك التعنيفي .

جدول رقم (2)

توزيع عينة بناء المقياس على وفق المدارس الابتدائية

ت	اسم المدرسة	عددهم
1	المحمدية	35
2	الهيثمية	35
3	زيد بن ثابت	35
4	سيف بن ذي يزن	35
5	ابن المعتز	35
6	العاقولي	35
المجموع		210

عينة تطبيق التجربة :

جرى اختيار أربعة مدارس بطريقة عشوائية والتلاميذ بطريقة عشوائية أيضاً , وقد قام الباحث بالخطوات الآتية لاختيار العينة وكما يأتي :

- تطبيق مقياس السلوك التعنيفي للمرحلة الابتدائية الصف السادس .
- اختيار (60) تلميذاً من الذين حصلوا على درجات مقاربة للوسط الفرضي . البالغ (84) وقد تراوحت درجاتهم ما بين (74–82) درجة .

- تم توزيع التلاميذ بشكل عشوائي على مجموعتين إحداهما تجريبية من مدرستين وعددهم (30) والأخرى الضابطة من مدرستين أخرى وعددهم (30) . بواقع (30) تلميذاً في كل مجموعة ، والجدول (3) يوضح .

جدول (3)

توزيع التلاميذ على مجموعتين التجريبية والضابطة

المجاميع – اسم المدرسة	عدد التلاميذ
المجموعة التجريبية – زيد بن ثابت	15
المجموعة التجريبية – سيف بن ذي يزن	15
المجموعة الضابطة – الهيثمية	15
المجموعة الضابطة – المحمدية	15
المجموع	60

1- إجراءات الضبط التجريبي :

أ- تكافؤ المجموعتين The Effecincy of Couple groups :

إن التكافؤ بين المجموعتين أمر ضروري لتصميم البحث ، إذ يسعى الباحث إلى أن تكون مجموعات بحثه متكافئة لكي لا يكون الفرق في أدائها ناجماً عن الفرق بين المجموعات (أبو علام ، 1989 ، ص14) . لقد أجرى الباحث التكافؤ بين المجموعتين التجريبية والضابطة ، في المتغيرات المؤثرة في السلامة الداخلية ، وعلى الرغم من أن توزيع التلاميذ على المجموعتين قد تم بطريقة عشوائية وذلك لضمان السلامة الداخلية للبحث ، وقد أجرى الباحث التكافؤ بين المجموعتين في بعض المتغيرات التي قد تؤثر على سلامة التجربة ، ومن هذه المتغيرات : (درجات التلاميذ على مقياس السلوك التعنيفي – مقياس الأحداث الصادمة – مقياس الصحة العامة – العمر – التحصيل الدراسي للأب – التحصيل الدراسي للأم – مهنة الأب – مهنة الأم – والمستوى

الاقتصادي) ، ولغرض الحصول على المعلومات المطلوبة أعلاه قام الباحث بإعداد استمارة معلومات ، كما موضح في (ملحق/5) التي تم توزيعها على تلاميذ المجموعة التجريبية والضابطة قبل بدء التجربة .

وفيما يأتي توضيح لإجراءات التكافؤ الإحصائي بين المجموعتين (التجريبية والضابطة) وعلى النحو الآتي :

1- درجات التلاميذ على مقياس السلوك التعنيفي قبل بدء التجربة :

للتأكد من تكافؤ المجموعتين التجريبية والضابطة في هذا المتغير ، تم استخدام الاختبار التائي لعينتين مستقلتين . إذ كانت القيمة المحسوبة (1,450) والقيمة الجدولية (2,000) عند مستوى دلالة (0,05) وهي غير دالة إحصائياً مما يشير إلى تكافؤ المجموعتين في هذا المتغير والجدول (4) يوضح ذلك .

جدول (4)

الاختبار التائي لعينتين مستقلتين لمعرفة التكافؤ بين درجات المجموعتين التجريبية والضابطة على مقياس السلوك التعنيفي قبل بدء التجربة

المجموعة	العينة	الوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الوسط الفرضي	درجة الحرية	القيمة التائية		مستوى الدلالة
						المحسوبة	الجدولية	
التجريبية	30	70,78	8,678	84	58	1,450	2,000	غير دالة عند 0,05
الضابطة	30	71,60	9,210					

2- درجات التلاميذ على مقياس الأحداث الصادمة :

للتأكد من تكافؤ المجموعتين التجريبية والضابطة في هذا المتغير ، تم استخدام الاختبار التائي لعينتين مستقلتين . إذ كانت القيمة المحسوبة (0,950) والقيمة الجدولية

(2,000) عند مستوى دلالة (0,05) وهي غير دالة إحصائياً مما يشير إلى تكافؤ المجموعتين في هذا المتغير والجدول (5) يوضح ذلك .

جدول (5)

الاختبار التائي لعينتين مستقلتين لمتغير الأحداث الصادمة للمجموعتين التجريبية والضابطة

المجموعة	العينة	الوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الوسط الفرضي	درجة الحرية	القيمة التائية		مستوى الدلالة
						المحسوبة	الجدولية	
التجريبية	30	80,79	5,678	7,5	58	0,950	2,000	غير دالة عند 0,05
الضابطة	30	82,20	6,210					

3- درجات التلاميذ على مقياس الصحة العامة :

للتأكد من تكافؤ المجموعتين التجريبية والضابطة في هذا المتغير ، تم استخدام الاختبار التائي لعينتين مستقلتين . إذ كانت القيمة المحسوبة (1,650) والقيمة الجدولية (2,000) عند مستوى دلالة (0,05) وهي غير دالة إحصائياً مما يشير إلى تكافؤ المجموعتين في هذا المتغير والجدول (6) يوضح ذلك .

جدول (6)

الاختبار التائي لعينتين مستقاتين لمتغيرالصحة العامة للمجموعتين التجريبية والضابطة

المجموعة	العينة	الوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الوسط الفرضي	درجة الحرية	القيمة التائية		مستوى الدلالة
						المحسوبة	الجدولية	
التجريبية	30	94	6,669	94	58	1,650	2,000	غير دالة عند 0,05
الضابطة	30	95	7,110					

4- العمر الزمني للتلاميذ :

للتأكد من تكافؤ المجموعتين التجريبية والضابطة في هذا المتغير ، تم استخدام الاختبار التائي لعينتين مستقلتين . بلغ متوسط أعمار التلاميذ المجموعتين (144,05) (144,09) شهراً على التوالي . إذ كانت القيمة المحسوبة (0,890) أقل من القيمة الجدولية (2,000) عند مستوى دلالة (0,05) وهي غير دالة إحصائياً مما يشير إلى تكافؤ المجموعتين في هذا المتغير والجدول (7) يوضح ذلك .

جدول (7)

الاختبار التائي لعينتين مستقاتين لمتغير العمر للمجموعتين التجريبية والضابطة

المجموعة	العينة	الوسط الحسابي	الانحراف المعياري	درجة الحرية	القيمة التائية		مستوى الدلالة
					المحسوبة	الجدولية	
التجريبية	30	144,05	9,669	58	0,890	2,000	غير دالة عند 0,05
الضابطة	30	144,09	11,110				

5- التحصيل الدراسي للأب :

للتأكد من تكافؤ المجموعتين التجريبية والضابطة في متغير التحصيل الدراسي للأب ، تم ترتيب المستوى التحصيلي للأب إلى (ابتدائي , ثانوي , جامعي) ، ولمعرفة دلالة الفرق تم استخدام مربع كاي ، وَتَبينَ أن قيمة كاي المحسوبة (1,560) ، وهي أصغر من القيمة الجدولية (5,99) عند مستوى دلالة (0,05) ، ودرجة حرية (2) ، مما يدل على أن الفرق غير دال إحصائياً بين أفراد المجموعتين التجريبية

والضابطة ، وهذا يشير إلى تكافؤ المجموعتين في متغير التحصيل الدراسي للأب . والجدول (8) يوضح ذلك .

جدول (8)

القيم الإحصائية لاختبار مربع كاي لمتغير التحصيل الدراسي للأب للمجموعتين التجريبية والضابطة

المجموعتين	العدد	المستوى التعليمي للأب			قيمة كا المحسوبة	قيمة كا الجدولية	مستوى الدلالة	درجة الحرية	دلالة الفروق
		ابتدائي	ثانوي	جامعي					
تجريبية	30	3	12	15	1,560	5,99	0,05	2	غير دالة
ضابطة	30	4	11	16					

6- التحصيل الدراسي للأم :

للتأكد من تكافؤ المجموعتين التجريبية والضابطة في متغير التحصيل الدراسي للأم ، فقد تم ترتيب المستوى التحصيلي للأم إلى (ابتدائي ، ثانوي ، جامعي) ، ولمعرفة دلالة الفروق استُخْدم مربع كاي ، وتَبين أن القيمة المحسوبة (2,941) وهي أصغر من القيمة الجدولية (5,99) عند مستوى دلالة (0,05) ، ودرجة حرية (2) مما يدل على أن الفرق غير دال إحصائياً بين أفراد المجموعتين التجريبية والضابطة ، وهذا يشير إلى تكافؤ المجموعتين في متغير التحصيل الدراسي للأم ، والجدول (9) يوضح ذلك .

جدول (9)

القيم الإحصائية لاختبار(مربع كاي) لمتغير التحصيل الدراسي للأم للمجموعتين التجريبية والضابطة

المجموعتين	المستوى التعليمي للأم			العدد	قيمة كا المحسوبة	قيمة كا الجدولية	مستوى الدلالة	درجة الحرية	دلالة الفروق
	ابتدائي	ثانوي	جامعي						
تجريبية	7	12	11	30	2,941	5,99	0,05	2	غير دالة
ضابطة	9	11	10	30					

7- مهنة الأب :

للتأكد من تكافؤ المجموعتين التجريبية والضابطة في متغير مهنة الأب ، تم ترتيب مهنة الأب إلى (موظف ، أعمال حرة ، لا يعمل) ، ولمعرفة دلالة الفرق تم استخدام (مربع كاي) ، وتَبين أن القيمة المحسوبة (1,950) ، وهي أصغر من القيمة الجدولية (5,99) عند مستوى دلالة (0,05) ودرجة حرية (2) ، مما يدل على أن الفرق غير دال إحصائياً بين أفراد المجموعتين التجريبية والضابطة ، وهذا يشير إلى تكافؤ المجموعتين في متغير مهنة الأب . والجدول (10) يوضح ذلك .

جدول (10)

القيم الإحصائية لاختبار (مربع كاي) لمتغير مهنة الأب للمجموعتين التجريبية والضابطة

المجموعتين	العدد	مهنة الأب			قيمة كا المحسوبة	قيمة كا الجدولية	مستوى الدلالة	درجة الحرية	دلالة الفروق
		موظف	أعمال حرة	لا يعمل					
تجريبية	30	23	7	-	1,950	5,99	0,05	2	غير دالة
ضابطة	30	24	6	-					

8- مهنة الأم :

للتأكد من تكافؤ المجموعتين التجريبية والضابطة في متغير مهنة ، تم ترتيب مهنة الأم إلى (موظفة ، ربة بيت) ، ولمعرفة دلالة الفرق تم استخدام (مربع كاي) ، وتَبين أن القيمة المحسوبة (صفر) ، وهي أصغر من القيمة الجدولية (3,84) عند مستوى دلالة (0,05) ودرجة حرية (1) ، مما يدل على أن الفرق غير دال إحصائياً بين أفراد المجموعتين التجريبية والضابطة ، وهذا يشير إلى تكافؤ المجموعتين في متغير مهنة الأم . والجدول (11) يوضح ذلك .

جدول (11)

القيم الإحصائية لاختبار (مربع كاي) لمتغير مهنة الأم للمجموعتين التجريبية والضابطة

المجموعتين	العدد	مهنة الأم		قيمة كا المحسوبة	قيمة كا الجدولية	مستوى الدلالة	درجة الحرية	دلالة الفروق
		موظفة	ربة بيت					
تجريبية	30	20	10	صفر	3,84	0,05	1	غير دالة
ضابطة	30	20	10					

9- المستوى الاقتصادي :

للتأكد من تكافؤ المجموعتين التجريبية والضابطة في متغير مستوى الترتيب الاقتصادي ، تم ترتيبها إلى (ضعيف ، متوسط ، عالي) علماً أن متوسط دخل العائلة العراقية هو (400) دولار ، ولمعرفة دلالة الفرق تم استخدام (مربع كاي) ، وتَبين أن القيمة المحسوبة (0,850) ، وهي أصغر من القيمة الجدولية (5,99) عند مستوى دلالة (0,05) ودرجة حرية (2) ، مما يدل على أن الفرق غير دال إحصائياً بين أفراد المجموعتين التجريبية والضابطة ، وهذا يشير إلى تكافؤ المجموعتين في متغير

المستوى الاقتصادي . والجدول (12) يوضح ذلك .

الجدول (12)

القيم الإحصائية لاختبار (مربع كاي) لمتغير المستوى الاقتصادي للمجموعتين التجريبية والضابطة

المجموعتين	العدد	المستوى الاقتصادي			قيمة كا المحسوبة	قيمة كا الجدولية	مستوى الدلالة	درجة الحرية	دلالة الفروق
		ضعيف	متوسط	عالي					
تجريبية	30	2	7	21	0,850	5,99	0,05	2	غير دالة
ضابطة	30	2	8	20					

أداتا البحث Tools of Research :

تتطلب البحث الحالي أربع أدوات واحدة لقياس (السلوك التعنيفي) واثنين لقياس (الأحداث الصادمة) والأخرى لقياس (الصحة العامة) لغرض إيجاد التكافؤ بين المجموعتين الضابطة والتجريبية . ورابعاً أفلام الرسوم المتحركة لغرض معرفة الأثر الذي يمكن أن تتركه محتوى هذه الأفلام . وفيما يلي وصف لكل منهما :

1- إعداد مقياس السلوك التعنفي :

يعرف مهرنز (Mehrens 1975) أداة القياس بأنها أداة منظمة لقياس الظاهرة موضوع القياس والتعبير عنها بلغة رقمية ، أما انستازي (Anastasi - 1976) فتعرف أداة القياس بأنها طريقة موضوعية ومقننة لقياس عينة من السلوك (أبو جادو ، 2003 ، ص398) ، وحين يتطلب تحقيق أهداف البحث بناء مقياس للسلوك التعنيفي . فقد تم بناء المقياس على وفق الخطوات الآتية :-

خطوات بناء مقياس السلوك التعنيفي :

1. **تحديد المفهوم** : تم تحديد المفهوم من خلال التعريف النظري والإطار النظري الذي تبناه الباحث .
2. **تحديد مجالات المقياس** : لغرض بناء مقياس السلوك التعنيفي قام الباحث بالاطلاع على عدة مقاييس ذات العلاقة وهي :-

- مقياس أحمد 1995 (وعدد فقراته 22) (أحمد , 1995 , ص14) .
- مقياس جاسم 1989 (وعدد فقراته 48) (جاسم , 1989 , ص90) .
- مقياس الشمري 2003 (وعدد فقراته 40) (الشمري , 2003 , ص110) .
- مقياس التميمي 2012 (وعدد فقراته 40) (التميمي , 2012 , ص120) .
- مقياس علوان 2010 (وعدد فقراته 52) (علوان , 2010 , ص150) .

واستعان الباحث ببعض من فقرات هذه المقاييس لصياغة فقرات مقياس السلوك التعنيفي ، وبعد الاطلاع على المقاييس المذكورة آنفاً ، ومراجعة الأدبيات والدراسات السابقة وفي ضوء التعريف النظري والخلفية النظرية حصر الباحث مجالات السلوك التعنيفي في ثلاث مجالات هي (اللفظي ، الجسدي ، الرمزي) وقد تم تبني تعريف لكل مجال من هذه المجالات كالآتي :-

- المجال اللفظي : وهو العنف الذي يهدف إلى التعدي على حقوق الآخرين بإيذائهم عن طريق الكلام أو الألفاظ الغليظة النابية . وعادة ما يسبق العنف اللفظي العنف البدني أو الجسدي .
- المجال الجسدي : ويقصد بهذا النوع من العنف الموجه نحو الذات أو الآخرين أو الممتلكات لإحداث الأذى أو المعاناة للشخص الآخر . ومن أمثلة العنف البدني ، الضرب والركل وشد الشعر وهذا النوع من العنف يرافقه غالباً نوبات من الغضب الموجه ضد مصدر العدوان للعنف .

- المجال الرمزي : هذا النوع من العنف يسميه علماء النفس بالعنف التسلطي ، وذلك للقدر الذي يتمتع به الفرد الذي هو مصدر هذا النوع من العنف والمتمثل في استخدام طرق رمزية تحدث نتائج نفسية وعقلية واجتماعية لدى الموجه إليه هذا النوع من العنف وهو يشمل التعبير بطرق غير لفظية كاحتقار الآخرين أو توجيه الاهانة لهم كامتناع عن النظر إلى الشخص الذي يكن له العداء . الأمر الذي ينتج عنه شعوراً بالنقص ويتسبب برد فعل لديه يتجلى في التأخير الدراسي أو الهروب من المدرسة إلى ما شابه ذلك .

3- صياغة فقرات المقياس :

لغرض إعداد فقرات المقياس بصورته المتكاملة قام الباحث بالإجراءات الآتية :-

- تمت توزيع استمارة معلومات للمعلمين لمعرفة أشكال العنف لدى التلاميذ (ملحق/1) .
- فرزت الفقرات المتشابهة عن الفقرات غير المتشابهة بين المقاييس المذكورة .
- أخذت الفقرات الملائمة لمجتمع عينة البحث .
- صياغة بعض الفقرات المأخوذة بما يلائم مجتمع البحث الحالي .
- صياغة بعض الفقرات الجديدة من الباحث وذلك استناداً إلى التعريف النظري والخلفية النظرية .
- وبلغت عدد فقرات المقياس (42) وقد توزعت الفقرات على ثلاثة مجالات للمقياس بواقع (14) فقرة لكل مجال (اللفظي – الجسدي – الرمزي) على التوالي .

والجدول (13) يوضح مصادر فقرات السلوك التعنيفي والمجالات التي تغطيها .

جدول (13)

يوضح مصادر فقرات السلوك التعنيفي والمجالات التي تغطيها

تسلسل الفقرات	مجالها	مصدرها
25 , 9 , 8	اللفظي	الشمري , 2003
29	اللفظي	علوان , 2010
28 , 24 , 20	اللفظي	التميمي , 2012
27 , 19 , 17 , 12 , 11 , 4	اللفظي	الباحث
36	الجسدي	علوان , 2010
42 , 18	الجسدي	التميمي , 2012
30	الجسدي	جاسم , 1989
37	الجسدي	الشمري , 2003
39 , 31 , 21 , 16 , 14 , 13 , 2 ،10	الجسدي	الباحث
23 , 41 , 38 , 7 , 5	الرمزي	التميمي , 2012
40 , 35 , 26 , 22 , 15 , 6 , 3 , 1	الرمزي	الباحث
34 , 33	جسدي	أحمد ، 1995
32	رمزي	أحمد ، 1995

4- آراء الخبراء حول مجالات المقياس وفقراته :

إن من الضروري فحص الفقرات فحصاً منطقياً من قبل الخبراء للتأكد من مدى مطابقة شكلها الظاهري للسمة التي أعدت لقياسها قبل تحليلها إحصائياً لأنَّ هناك علاقة بين التحليل المنطقي للفقرات وتحليلها إحصائياً (الكبيسي ، 2001 ، ص170) . لذا قام الباحث بعرض المقياس بصورته الأولية والبالغة (42) فقرة (ملحق/2) مع وضع تعريف للسلوك التعنيفي. وتعريف لكل مجال من المجالات وبدائل الإجابة والأوزان والتعليمات على مجموعة من الخبراء والمختصين في التربية وعلم النفس (ملحق/3)

والبالغ عددهم (18) خبيراً وطلب منهم إبداء آرائهم في صلاحية صياغتها ووضوحها ومدى ارتباطها بكل مجال وبالتالي بسمة السلوك التعنيفي ، وقد أبدى المحكمون ملاحظاتهم وآرائهم في الفقرات . كما قام الباحث بتعديل بعض الفقرات اعتماداً على آراء السادة المحكمين وقد اعتمد الباحث موافقة أكثر من (80%) من الخبراء وأكثر على الفقرة إذ تعد صالحة للقياس فبقي المقياس كما هو على (42) فقرة في المقياس والجدول (14) يوضح ذلك .

جدول رقم (14)

آراء المحكمين في صلاحية فقرات مقياس السلوك التعنيفي

المجال	الموافقون		المعارضون		الفقرات المعدلة
	العدد	النسبة المئوية	العدد	النسبة المئوية	التعديل
لفظي	18	%100	صفر	صفر	ثرثاري
جسدي	18	%100	صفر	صفر	يلوث ملابس أصدقائه باستمرار
رمزي	18	%100	صفر	صفر	يرسم صور الاستخفاف بالآخرين

5- إعداد بدائل الإجابة :

بعد أخذ الباحث بآراء السادة الخبراء بمدى ملائمة بدائل الإجابة فقد وضع الباحث ثلاثة بدائل لتقدير الاستجابة على فقرات المقياس وهي (يحدث دائما – يحدث أحياناً – لا يحدث) وبهذا أصبح مقياس السلوك التعنيفي (ملحق/2) جاهزاً وقد توزعت فقرات المقياس عشوائياً على مكوناته الثلاث .

6- إعداد تعليمات المقياس :

لغرض توضيح طريقة الإجابة فقد أعد الباحث تعليمات للإجابة على فقرات المقياس وأوضح المستجيبين بسرية المعلومات . وأنَّ الهدف من الدراسة هو لأغراض البحث العلمي فقط . لذا طلب الباحث الإجابة بصراحة وعدم ترك أي فقرة .

7- تصحيح المقياس :

وضع الباحث ثلاثة بدائل لتقدير الاستجابة على فقرات المقياس هي (يحدث دائماً - يحدث أحياناً - لا يحدث) وحددت الأوزان (3-2-1) .

8- العينة الاستطلاعية :

يعد التحقق من وضوح التعليمات للمجيبين وفهم عبارات المقياس ضرورياً لبناء المقاييس النفسية (فرج ، 1980 ، ص160) . وينصح قبل طباعة المقياس وإخراجه بصورته النهائية بتطبيق فقرات المقياس على عينة صغيرة تتراوح ما بين (20-30) شخصاً (النبهان ، 2004 ، ص185) . كما يساعد هذا التطبيق الباحث على التعرف على مواطن القوة والضعف في المقياس (غرايبة ، 2002 ، ص82) . لذا طبق المقياس على عينة استطلاعية مكونة من (30) معلماً ومعلمة اختيروا عشوائياً من مدرستين من المدارس الابتدائية لمديرية تربية الرصافة الأولى والجدول (15) يوضح ذلك .

جدول رقم (15)

عينة التجربة الاستطلاعية

المدرسة	المعلمين	المعلمات
مدرسة زيد بن ثابت	6	9
مدرسة سيف بن ذي يزن	6	9
المجموع	30	

وقد كان تطبيق المقياس على أفراد العينة أمام الباحث كي تتمكن من تأشير ملاحظاتهم ، وأتضح أن فقرات المقياس والتعليمات جميعها كانت مفهومة وواضحة للمستجيبين .

الخصائص السايكومترية للمقياس :

إنَّ تحليل الفقرات هو عملية فحص أو اختبار استجابات الأفراد عن كل فقرة من فقرات الاختبار (الزوبعي وآخرون , 1983 , ص74) . ويشير أيبل (Ebel) إلى أنَّ الهدف من تحليل الفقرات هو الإبقاء على الفقرات الجيدة في المقياس (Ebel , 1972 , p.392) . ويعد أسلوب المجموعتين المتطرفتين وأسلوب علاقة درجة الفقرة بالدرجة الكلية للمقياس إجرائين مناسبين في عملية تحليل الفقرات .

1- القوة التمييزية للفقرات :

أ- أسلوب المجموعتين المتطرفتين Contrasted Groups :

يتم في هذا الأسلوب اختيار مجموعتين متطرفتين من الأفراد بناء على الدرجات الكلية التي حصلوا عليها في المقياس ، ويتم تحليل كل فقرة من فقرات المقياس باستعمال الاختبار التائي (t.test) لعينتين مستقلتين لاختبار دلالة الفروق بين المجموعتين العُليا والدُنيا (Edwards , 1957 , P.152) . وطبقاً لما أشار إليه Kelley (1939) في دراسته الرائدة حول هذا الموضوع ، فإنَّ أفضل نسبة لتحديد المجموعتين المتطرفتين العليا (Upper) والدنيا (Lower) في حالة العينات الكبيرة ذات التوزيع الطبيعي ، هي نسبة (27%) من حجم العينة (Kelley , 1939) ، ويشرح Ebel (1972) الأساس السيكومتري لتفضيل هذه النسبة حسب منظور Kelley بالآتي : (إن نسبة (27%) تحقق أفضل حل وسط بين هدفين متعارضين ومرغوبين في آنٍ واحد) ، هما :

- الحصول على أقل حجم ممكن للمجموعتين المتطرفتين .
- الحصول على أقصى تباين للمجموعتين المتطرفتين (Ebel , 1972 , P.385) .

ولتحقيق ذلك في البحث الحالي أتبع الباحث الخطوات الآتية :

- قام الباحث بتطبيق المقياس بصورته الأولية على عينة مؤلفة من (210) تلميذاً .
- أعطى الباحث درجة كلية لكل استمارة وحسب مجموع درجات الفقرات .
- رتب الباحث الاستمارات الـ (210) ترتيباً تنازلياً حسب درجاتها من أعلى درجة إلى أوطئ درجة .
- قام الباحث بأخذ نسبة الـ (27%) من استمارات المجموعة العليا والبالغ عددها (57) استمارة ، و(27%) من استمارات المجموعة الدنيا والبالغ عددها (57) استمارة أي أنَّ عدد الاستمارات أصبح (114) وبذلك يتم فرز مجموعتين بأقل حجم وأقصى تمايز (الزوبعي وآخرون ، 1983) .

واستعمل الاختبار التائي (t.test) لعينتين مستقلتين لمعرفة دلالة الفروق بين المجموعتين المتطرفتين في درجات كل فقرة من فقرات المقياس (Edwards , 1957 , P.153-154) . إذ ظهر من خلال التحليل الإحصائي أنَّ جميع الفقرات دالة عند مستوى دلالة (0,05) وذلك لأنَّها أكبر من القيمة الجدولية التائية الجدولية البالغة (1, 960) عند مستوى دلالة (0,05) وبدرجة حرية (112) وقد بقى المقياس على عدد فقراته وهي (42) فقرة بصورته النهائية والجدول (16) يوضح ذلك .

جدول (16)

القوة التمييزية لفقرات مقياس (السلوك التعنيفي) بأسلوب المجموعتين المتطرفتين

رقم الفقرة	المجموعة العليا		المجموعة الدنيا		القيمة التائية المحسوبة	النتيجة
	الوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الوسط الحسابي	الانحراف المعياري		
1	4,131	0,753	3,092	0,706	2,134	دالة
2	4,903	0,659	3,670	0,729	2,279	دالة
3	4,029	0,820	3,965	0,798	3,713	دالة
4	4,363	0,579	3,641	0,831	5,069	دالة
5	4,570	0,6021	3,585	0,742	5,947	دالة
6	4,594	0,586	3,964	0,837	4,724	دالة
7	4,517	0,683	3,729	0,797	5,297	دالة
8	4,406	0,769	4,227	0,795	4,239	دالة
9	4,462	0,574	4,036	0,729	3,388	دالة
10	4,669	0,515	4,039	0,757	5,084	دالة
11	4,445	0,602	3,850	0,804	3,202	دالة
12	4,501	0,609	4,334	0,842	5,266	دالة
13	4,481	0,607	4,149	0,729	3,729	دالة
14	4,649	0,489	4,222	0,718	3,447	دالة
15	4,481	0,606	3,944	0,787	3,973	دالة
16	4,518	0,540	4,129	0,802	2,957	دالة
17	4,537	0,539	4,185	0,675	2,993	دالة
18	4,666	0,475	4,185	0,765	4,286	دالة
19	4,537	0,482	4,074	0,634	3,959	دالة
20	4,648	0,484	4,225	0,634	4,928	دالة

21	4,501	0,504	4,222	0,634	2,518	دالة
22	4,611	0,492	4,111	0,571	4,870	دالة
23	4,463	0,502	4,166	0,606	2,762	دالة
24	4,555	0,537	4,296	0,767	2,32	دالة
25	4,518	0,504	4,203	0,710	2,655	دالة
26	4,611	0,529	4,481	0,736	4,151	دالة
27	4,469	0,503	4,166	0,574	3,580	دالة
28	4,648	0,482	4,389	0,596	2,489	دالة
29	4,574	0,499	4,315	0,639	2,349	دالة
30	4,555	0,501	4,277	0,626	2,549	دالة
31	4,481	0,636	3,963	0,582	4,421	دالة
32	4,559	0,539	4,259	0,619	2,653	دالة
33	4,518	0,541	4,073	0,577	4,128	دالة
34	4,666	0,513	4,111	0,664	4,864	دالة
35	4,613	0,529	4,018	0,567	5,623	دالة
36	4,629	0,529	4,296	0,690	3,825	دالة
37	4,483	0,636	3,963	0,589	5,415	دالة
38	4,559	0,539	4,260	0,631	4,651	دالة
39	4,518	0,540	4,079	0,579	5,126	دالة
40	4,668	0,5176	4,114	0,663	4,864	دالة
41	4,618	0,529	4,019	0,569	5,629	دالة
42	4,629	0,526	4,297	0,694	4,821	دالة

جميع الفقرات مميزة لأنَّ القيمة التائية المحسوبة لهما أكبر من القيمة التائية الجدولية (1,96) عند درجة حرية (112) ، وبمستوى دلالة (0,05) .

ب- أسلوب علاقة درجة الفقرة بالدرجة الكلية للمقياس :

جدول (17)

معاملات الارتباط بين درجة كل فقرة والدرجة الكلية لمقياس السلوك التعنيفي

ت	معامل الارتباط	ت	معامل الارتباط	ت	معامل الارتباط
1	0,797	15	0,859	29	0,840
2	0,812	16	0,799	30	0,867
3	0,805	17	0,852	31	0,833
4	0,851	18	0,864	32	0,765
5	0,875	19	0,828	33	0,778
6	0,866	20	0,859	34	0,844
7	0,855	21	0,845	35	0,853
8	0,871	22	0,853	36	0,804
9	0,813	23	0,848	37	0,830
10	0,875	24	0,767	38	0,858
11	0,864	25	0,805	39	0,796
12	0,865	26	0,874	40	0,869
13	0,866	27	0,881	41	0,779
14	0,887	28	0,894	42	0,880

2- صدق المقياس Scale Validity :

المقصود بالصدق هو إلى أي درجة يقيس الاختبار ما وضع لقياسه (الضامن ، 2009 ، ص113) . يعد الصدق من الخصائص المهمة في بناء المقاييس والاختبارات النفسية لأنَّه يتعلق بما يقيسه الاختبار أو المقياس ، وإلى أي حد ينجح في

قياسه وهو موضوع لا يقتصر على عملية القياس وإنما قد يمتد إلى المنهج التجريبي بصفة عامة (أبو حطب ، 1987 ، ص95) . فالاختبار الصادق هو الذي يقيس المفهوم أو الصفة التي وضع من اجل قياسها (خير الله ، 1987 ، ص413) ، وتعددت أساليب حساب الصدق وتقديره فنحصل في بعض الحالات على معامل كمي للصدق وفي حالات أخرى نحصل على تقدير كيفي له (فرج ، 1980 ، ص306) ، وفيما يأتي عرض لمؤشرات الصدق لمقياس السلوك التعنيفي :

أ- الصدق الظاهري Face Validity :

ويشير مصطلح الصدق الظاهري إلى الدرجة التي يقيس الاختبار ما يفترض قياسه (الضامن ، 2009 ، ص113) . إنَّ من مؤشرات الصدق هو الصدق الظاهري وهو أن يكون الاختبار في مظهره يشير إلى أنَّه صادق ويعني عرضه على مجموعة من المختصين والخبراء في المجال الذي يقيسه الاختبار على أن هذا الاختبار يقيس السلوك المراد قياسه فللباحث الاعتماد على حكم الخبراء (عيدان ، 1996 ، ص200) . ويتحقق الصدق الظاهري للمقياس كما هو مستعمل في هذا البحث عن طريق عرض فقراته على مجموعة من الخبراء والمختصين للحكم على مدى صلاحية هذه الفقرات في قياس المفهوم وهو يستهدف معرفة مدى تمثيل محتوى الاختبار أو المقياس للظاهرة المقاسة ويعبر عن التحليل المنظم للمحتوى الحقيقي للمقياس (Maloney , 1976 , P-67) . من خلال فحص مضمون الاختبار فحصاً دقيقاً منتظماً وتحديد ما إذا كان يشتمل على عينة ممثلة لميزان السلوك الذي يقيسه (أبو حطب ، 1987 ، ص95) . وفي هذا الصدد يشير أيبل (Ebel) إلى أنَّ أفضل وسيلة لاستعمال الصدق الظاهري هو قيام عدد من المختصين بتقدير مدى تمثيل المقياس للصفة المراد قياسها (Ebel , 1972 , P-79) .

وقد تحقق الصدق الظاهري لمقياس السلوك التعنيفي من خلال عرض فقراته على مجموعة من الخبراء والمختصين والاستفادة من آرائهم بشأن صلاحية كل فقرة من فقرات المقياس (ملحق/3) .

ب- الصدق المنطقي Logical Validity :

إنَّ هذا النوع من الصدق تحقق من خلال التعريف الدقيق للسلوك التعنيفي ومن خلال التصميم للفقرات . وقد عد هذا الصدق متوفرا في القياس , لأنه تم تبني تعريف واضح للسلوك التعنيفي ولكل مجال من المجالات التي تغطي فقرات المقياس , كما تم التحقق من تغطية الفقرات للمجالات الثلاثة المشار إليها .

ج- صدق المحتوى Content Validity :

ويتحقق هذا النوع من الصدق من خلال التحليل العقلاني لمحتوى المقياس . وهناك نوعان من الصدق كما يشير ننلي (Nunnally) وهما الصدق المنطقي والصدق الظاهري اللذان تحققا في المقياس (Nunnally , 1978 , p.11) .

د- صدق البناء: Construct VaLidity

ويستعمل في معرفة مدى قياس المقياس لظاهرة او سمة سلوكية معينة,اذ يحاول الباحث معرفة طبيعة الظاهرة السلوكية التي يسعي الى قياسها ,(الزوبعي واخرون,1988,ص43)

3- الثبات :

يعد الثبات من الخصائص المهمة للمقياس وهو يعني دقة المقياس في القياس والملاحظة (الجنابي ، 1998 ، ص114) . إذ يشير مصطلح الثبات إلى الاستقرار في إجراءات أداة القياس فالمقياس الثابت هو الذي يعطي النتيجة نفسها إذا طبق على الأفراد

نفسهم تحت الشروط أو الظروف نفسها (Baron , 1980 , P-418) . ولغرض تحقيق هذا الإجراء للمقياس الحالي فقد تم حساب الثبات بثلاثة طرق :

أ- طريقة إعادة الاختبار :

قام الباحث بتطبيق المقياس على عينة عشوائية بلغت (50) تلميذاً من مدرستين من مجتمع البحث وطبق عليهم المقياس ثم أعيد تطبيق المقياس على العينة نفسها بعد مرور أسبوعين من التطبيق الأول وبعد أن تم حساب معامل الارتباط بيرسون بين درجات المستجيبين في التطبيق الأول ودرجاتهم في التطبيق الثاني بلغ معامل الثبات (0,86) وهو معامل ثبات يمكن الركون إليه .

ب- معامل آلفا للاتساق الداخلي :

وتعتمد هذه الطريقة على اتساق أداء الفرد من فقرة إلى أخرى وهذا يشير إلى قوة الارتباطات بين الفقرات في الاختبار (Nunnally , 1978 , P-320) . وقد بلغ معامل الثبات بهذه الطريقة (0,78) وهو معامل ثبات يمكن الركون إليه .

ج- التجزئة النصفية :

عند استخدام طريقة التجزئة النصفية لمقياس السلوك التعنيفي تبين أنَّ معامل الثبات (0,77) وقد صحح هذا المعامل باستخدام معادلة سبيرمان براون فكان (80,.) وهو معامل ثبات يمكن الركون إليه .

مستخلص وصف مقياس السلوك التعنيفي بصورته النهائية :

تألف مقياس السلوك التعنيفي بصورته النهائية من (42) فقرة ومن ثلاثة بدائل للإجابة (يحدث دائماً , يحدث أحياناً , لا يحدث) ، وتبلغ أعلى درجة للإجابة عن المقياس من الممكن الحصول عليها (126) وأدنى درجة (42) . وبهذا أصبح المقياس جاهزاً بصيغة النهائية , كما في (الملحق/4) .

ثانياً- مقياس الأحداث الصادمة :

استخدم الباحث مقياس الأحداث الصادمة الذي أعده (بيون ، 2005) والذي يتكون من (15) موقفاً وبديلين (نعم) ويعطى له درجة و(كلا) يعطى له (صفر) .

صلاحية الفقرات لمقياس الأحداث الصادمة :

لغرض التحقق من صلاحية فقرات مقياس الأحداث الصادمة , عرضت على مجموعة من الخبراء ذوي الاختصاص في علم النفس والتربية , لإبداء رأيهم في صلاحيتها وفق الغرض الذي أعدت من اجله . فقد تم الإبقاء على جميع الفقرات إذ حظيت باتفاق (100%) إذ بقيت فقرات المقياس كما هي (ملحق/6) .

ثالثاً- مقياس الصحة العامة :

استخدم الباحث مقياس الصحة العامة الذي أعده (بيون ، 2005) والذي يتكون من (47) فقرة . بواقع أربع مجالات (المجال الجسمي ويضم (12) فقرة) و(المجال النفسي ويضم (15) فقرة) و(المجال العقلي ويضم (8) فقرة) و(المجال الاجتماعي ويضم (12) فقرة) والبدائل كانت كالآتي (غالبا وله ثلاث درجات) و(أحياناً وله درجتين) و(نادراً وله درجة واحدة) .

صلاحية الفقرات لمقياس الصحة العامة :

لغرض التحقق من صلاحية فقرات مقياس الصحة العامة , عرضت على مجموعة من الخبراء ذوي الاختصاص في علم النفس لإبداء رأيهم في صلاحيتها وفق الغرض الذي أعدت من اجله . فقد تم الإبقاء على جميع الفقرات إذ حظيت باتفاق (100%) إذ بقيت فقرات المقياس كما هي (ملحق/7) .

مؤشرات الصدق والثبات لمقياس الأحداث الصادمة والصحة العامة :

قام الباحث باستخراج الصدق الظاهري لهذين المقياسين وذلك بعرضهما على مجموعة من الخبراء المتخصصين في علم النفس التربوي . وقام الباحث بإيجاد الثبات عن طريق إعادة الاختبار للمقياسين , إذ تبين أن معامل الثبات , بإعادة الاختبار لمقياس الأحداث الصادمة , بعد أسبوعين من التطبيق الأول وباستخدام معامل الارتباط بيرسون (0,82) وبلغ معامل الثبات , بإعادة الاختبار لمقياس الصحة العامة (0,84) . وهو معامل ثبات يمكن الركون إليه . وبهذا يكون المقياسان جاهزين للتطبيق دفعة واحدة (ملحق/6-7) .

رابعاً- أفلام الرسوم المتحركة :

نظراً لاستكمال متطلبات أهداف البحث الحالي المتضمن معرفة أثر أفلام الرسوم المتحركة لدى التلاميذ . فقد استعان الباحث بعدد من أفلام للرسوم المتحركة وعددها (10) . والتي تتضمن محتوى هذه الأفلام . العنف اللفظي والعنف الجسدي والعنف الرمزي تبعاً لمجالات المقياس المعد لقياس السلوك التعنيفي . وقد عرضها الباحث على المجموعة التجريبية والمكونة من (30) تلميذاً في الصف السادس الابتدائي . ولمدة عشرة أيام . وقد استغرق عرض كل فلم (45) دقيقة . وكما في (ملحق/9) .

صلاحية أفلام الرسوم المتحركة :

لغرض التحقق من صلاحية الأفلام المعدة لهذا الغرض , عرضت على مجموعة من الخبراء ذوي الاختصاص في علم النفس التربية الفنية والإعلام التربوي والسمعية والمرئية . لإبداء رأيهم في صلاحيتها وفق الغرض الذي أعدت من أجله . فقد تم الاتفاق على جميع الأفلام إذ حظيت باتفاق (100%) على أنَّ مشاهدة هذه الأفلام تظهر فيها أعمال تعنفية من حيث العنف اللفظي والجسدي والرمزي (ملحق/8) .

خامساً – وصف التجربة :

قام الباحث بعرض الأفلام الكارتونية على أفراد المجموعة التجريبية البالغ عددهم (30) تلميذ في مدرسة زيد بن ثابت وسيف بن ذي يزن في أحد صفوف المدرستين ، وقد راعى الباحث المتغيرات الفيزيقية مثل درجة حرارة الغرفة ، والضوء ومكان الجلوس للتلاميذ ، وتناسب عددهم مع مساحة القاعة ، وأجهزة العرض كانت واضحة ، ودرجة الصوت مسموعة وواضحة ، وقد استغرق تطبيق التجربة (10) أيام وبواقع (45) دقيقة لكل جلسة .

الوسائل الإحصائية :

1. استخدام مربع (كاي) : للتكافؤ بين المجموعتين الضابط والتجريبية .
2. الوسط الحسابي : لاستخراج متوسط استجابة التلاميذ على المقايس .
3. الانحراف المعياري : لاستخراج مدى الاستجابة مع الوسط الحسابي .
4. معامل ارتباط بيرسون : لمعرفة مدى ارتباط درجات كل فقرة بالدرجة الكلية للمقياس . واستخراج الثبات بطريقة إعادة الاختبار للمقايس الثلاثة .
5. معادلة آلفا كرونباخ : لإيجاد معامل الثبات لمقياس السلوك التعنيفي .
6. الاختبار التائي لعينة واحدة : لمعرفة مستوى السلوك التعنيفي لدى عينة البحث .

7. الاختبـار التـائي لعينتـين مسـتقلتين : لمعرفـة الفـروق بـين المجمـوعتين الضـابطة والتجريبية . في مقياس السلوك التعنيفي والأحداث الصادمة والصحة العامة .

الفصل الرابع

عرض النتائج ومناقشتها

- عرض النتائج .
- مناقشة النتائج .
- الاستنتاجات .
- التوصيات .
- المقترحات .

عرض النتائج The results raising :

سيتم عرض النتائج التي توصل إليها البحث الحالي على وفق فرضياته ، وتفسيرها ومناقشتها في ضوء الإطار النظري والدراسات السابقة وكما يأتي :

1- الفرضية الأولى :

لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة (0,05) بين درجات المجموعة التجريبية قبل تطبيق التجربة وبعدها على مقياس السلوك التعنيفي .ولاختبار صحة هذه الفرضية استخدم (الاختبار التائي) لعينتين مترابطتين لمعرفة دلالة الفروق بين الاختبارين القبلي والبعدي ، إذ تبين أن القيمة المحسوبة (3,250) وهي دالة إحصائياً عند موازنتها بالقيمة الجدولية (2,000) وعند مستوى دلالة (0,05) وهذا يعني رفض الفرضية الصفرية وقبول الفرضية البديلة ، أي توجد فروق بين المجموعة التجريبية قبل عرض الأفلام وبعده لصالح المجموعة التجريبية بعد مشاهدة الأفلام والجدول (18) يوضح ذلك : جدول (18)

الاختبار التائي لعينتين مترابطتين للمجموعة التجريبية في الاختبار القبلي والبعدي

المجموعة	العينة	الوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الوسط الفرضي	درجة الحرية	القيمة التائية		مستوى الدلالة
						المحسوبة	الجدولية	
التجريبية اختبار قبلي	30	87,19	9,768	84	59	3,250	2,000	دالة عند 0,05
التجريبية اختبار بعدي	30	91,85	10,112					

2- الفرضية الثانية :

لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة (0,05) بين درجات المجموعة الضابطة في الاختبار القبلي والبعدي على مقياس السلوك التعنيفي .

ولاختبار صحة هذه الفرضية استخدم (الاختبار التائي) لعينتين مترابطتين لمعرفة دلالة الفروق بين الاختبارين القبلي والبعدي ، إذ تبين أن القيمة المحسوبة (0,850) غير دالة إحصائياً عند موازنتها بالقيمة الجدولية (2,000) وعند مستوى دلالة (0,05) وهذا يعني قبول الفرضية الصفرية أي لا توجد فروق بين الاختبارين القبلي والبعدي للمجموعة الضابطة ، والجدول (19) يوضح ذلك .

جدول (19)

الاختبار التائي لعينتين مترابطتين للمجموعة الضابطة في الاختبار القبلي والبعدي

المجموعة	العينة	الوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الوسط الفرضي	درجة الحرية	القيمة التائية		مستوى الدلالة
						المحسوبة	الجدولية	
الضابطة اختبار قبلي	30	87,19	7,968	84	59	0,850	2,000	غير دالة عند 0,05
الضابطة اختبار بعدي	30	87,95	8,110					

3- الفرضية الثالثة :

لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة (0,05) بين درجات المجموعة التجريبية والضابطة في الاختبار البعدي على مقياس السلوك التعنيفي .

ولاختبار صحة هذه الفرضية استخدم (الاختبار التائي) لعينتين مستقلتين لمعرفة دلالة الفروق بين المجموعة الضابطة والتجريبية ، إذ تبين أن القيمة المحسوبة (3,5680) وهي دالة إحصائيا عند موازنتها بالقيمة الجدولية (2,000) عند مستوى دلالة (0,05) ، وهذا يعني رفض الفرضية الصفرية وقبول الفرضية البديلة أي توجد فروق بين المجموعة التجريبية والضابطة بعد مشاهدة الأفلام ولصالح المجموعة التجريبية والجدول (20) يوضح ذلك .

جدول (20)

الاختبار التائي لعينتين مستقلتين للمجموعة التجريبية والضابطة في الاختبار البعدي

المجموعة	العينة	الوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الوسط الفرضي	درجة الحرية	القيمة التائية		مستوى الدلالة
						المحسوبة	الجدولية	
الضابطة في الاختبار البعدي	30	87,95	11,568	84	58	3,5680	2,000	دالة عند 0,05
التجريبية في الاختبار البعدي	30	91,85	13,412					

تفسير النتائج ومناقشتها Raising & definding the results :

من خلال استعراض النتائج التي توصل إليها البحث الحالي أظهرت نتائج التحليل الإحصائي بأنّه ليس هناك فروق ذات دلالة إحصائية بين رتب درجات المجموعة الضابطة في الاختبارين القبلي والبعدي على مقياس السلوك التعنيفي . بينما ظهرت هناك فروق ذو دلالة إحصائية بين رتب درجات المجموعتين التجريبية والضابطة في الاختبار البعدي على مقياس السلوك التعنيفي ولصالح المجموعة التجريبية ، وكذلك بين رتب درجات المجموعة التجريبية قبل تطبيق التجربة وبعدها على مقياس السلوك التعنيفي . إن هذه النتيجة تعود إلى أن المجموعة التجريبية عرضت لمشاهدة الأفلام المعدة للتجربة , بينما لم تعرض المجموعة الضابطة عليه . لذا ظهرت الفروق لدى المجموعة التجريبية من دون المجموعة الضابطة ، وهذا يُعدّ مؤشراً على أثر أفلام الرسوم المتحركة الحالي المطبق من قبل الباحث ، ودليل على أن أثر مشاهدة أفلام الرسوم المتحركة في السلوك التعنيفي لدى التلاميذ . وهذه النتيجة تتفق مع دراسة (الماضي , 2000) التي أشارت إلى أنَّ العنف المنتشر ما بين التلاميذ من بين أسبابه هو التقليد لأبطال الأفلام الكارتون وأيضاً دراسة (الأمير , 2003) التي أشارت إلى أن وسائل الأعلام لها الأثر في عملية نقل العنف وتقليد الأشخاص التعنفيين . ودراسة (الحولي , 2004) التي بينت من بين القيم السلبية التي تتضمنها أفلام الرسوم المتحركة هي العنف . ودراسة (أيرون وآخرون , 1972) أظهرت إلى وجود علاقة ارتباطية دالة بين مشاهدة برامج التلفاز والسلوك التعنيفي . ودراسة (جندرسون , 2006) إلى وجود علاقة ارتباطية بين عنف الحياة الواقعية والتعرض لعنف وسائل الإعلام . وتختلف مع دراسة (الشديفات , 2006) التي أشارت إلى أنَّ أفلام الرسوم المتحركة التي تعرضها التلفاز تحتوى نسبة عالية من الأهداف التربوية . ويرى (باندورا) أنَّ كثيراً من أنواع السلوك مرضية كانت أم

عادية قد تكونت بفعل التعلم من الآخرين عن طريق الملاحظة أو المحاكاة أو النمذجة . ويرى (باندورا) أنَّ (الأطفال يتعلمون سلوك العدوان عن طريق ملاحظة نماذج العدوان عند الأبوين ومن ملاحظة التلفزيون والسينما ومن القصص التي يقرؤونها ومن الحكايات التي يسمعونها إذ يحصلون على نماذج السلوك العدواني التي يقلدونها أو يحصلون على المعلومات التي تمكنهم من الاعتداء على غيرهم أو على أنفسهم) . أي أنَّ عملية التعلم تتم من خلال (نماذج) تتخذ كقدوة في سلوكها ، إنَّ تعبير نظرية النموذج مفيد في وصف تطبيق النظرية العامة للتعلم الاجتماعي وذلك بالنسبة لاكتساب نماذج جديدة من السلوك نتيجة لما تقدمه وسائل الإعلام ، كما أنَّ وسائل الإعلام ، تعتبر مصدراً جاهزاً ومتاحاً وجذاباً لهذه النماذج ، فهي تقدم نماذج رمزية لكل أشكال السلوك تقريباً . وترى نظرية الحوافز العدوانية , أي أنَّ العنف المعروض في وسائل الإعلام يؤدي إلى استجابة سلوكية عدوانية . إذ أنَّ المثابرة على مشاهدة العنف في وسائل الاتصال تؤدي إلى ارتفاع حدة الإثارة النفسية والعاطفية عند المتلقي وهذا بدوره سوف ينعكس على شكل (استجابة) سلوك عدواني ، وأما نظرية التثقيف ترى أنَّ علماء التربية يؤكدون على أنَّ تأثيرات التلفزيون تعرض وجهات نظر أكثر من عرضها لسلوك المشاهدين ، وأنَّ مشاهدة التلفزيون ربما تحث على تكوين مجموعة أفكار عامة حول السلوك العنيف ، وقد أكد نظرية التقمص الوجداني أنَّ التقمص عملية نفسية لا شعورية يلجأ إليها الفرد ليبعد عن نفسه الشعور بالنقص ويدعم نفسه ، إذ يجد في ذلك إشباعاً لبعض دوافعه التي تواجه الإحباط وتخفيفا لما يعتريه من توتر نتيجة توحده عن طريق الخيال والتوهم مع صفات شخص آخر يحبه أو يعجب به أو يجد فيه ما يوفر له الطمأنينة والأمن . وللتقمص أثره الكبير في مساعدة الفرد على التوافق والتكيف ولكنه في أحيان أُخرى يؤدي بالبعض إلى الانحراف والجريمة ، وتزداد أهمية التقمص بالنسبة للأطفال الصغار لأنه وسيلتهم إلى اكتساب اللغة والاتجاهات . فوسائل الإعلام وخصوصاً أفلام الرسوم المتحركة تقدم نماذج مختلفة من الشخصيات الإنسانية في المجتمعات المختلفة ، ومنها نماذج (رجل

العصابات – المغامر – المقاتل الشجاع – المجرم العنيف ، الرياضي القوي) التي تبهر الأحداث وتجذبهم لأنها تقدم إليهم كشخصيات بطولية شجاعة لا تهزم بسهولة ويزداد إعجابه بها كلما تكررت هذه الصور والنماذج في أفلام مختلفة ، مما يجعلها هدف ينبغي الوصول إليه من قبل الأحداث الطموحين إلى تكوين شخصية البطل القوي أو الرجل القوي ، والوصول إلى درجة من درجاتها . وأما نظرية التعزيز ترى هذه النظرية أنَّ العنف المتلفز يعزز أنماط السلوك الموجود أصلاً عند المشاهد ، والتعزيز لا يعني احتمال زيادة أو نقص العدوانية عند ذلك المشاهد بل إنَّه يؤكد له صحة الاستنتاجات والافتراضات التي توصل إليها سابقاً عن طبيعة الحياة والعنف ، وبالتأكيد فإنَّ المعايير والقيم وسمات الشخصية نفسها وتأثيرات المعارف والأصدقاء تلعب جميعها دوراً مهماً في حجم التعزيز نفسه عند المشاهد . وعليه فإنَّ التعرض للعنف المرئي يؤكد صحة الاتجاه العدواني الموجود عند الشخص ويجد المتلقي الراحة النفسية عندما يجد التناغم في الاعتقادات والقيم والتصرفات الموجودة عنده والمتشبع بها وتلك التي تعرضها وسائل الإعلام مزخرفة بطبيعة الحال بالخيال والدراما وإلى غير ذلك ، وهنا يجد المشاهد ضالته ويعزز قناعاته وميوله ورغباته إذ يتبادر له انه على صواب وباقي المجتمع على خطأ . ولنظرية التطعيم وجهة نظر مغاير عن باقي النظريات إذ ترى أنَّ التعرض المتواصل لبعض ما تبثه وسائل الإعلام يولد نوعاً من التبلد وعدم الإحساس (الحصانة) ، إنَّ الجرعات المتتالية من المفاهيم والقيم التي نتلقاها من وسائل الاتصال تشبه الأمصال التي نحقن بها لكي تقل وتتعدم قدرة الجراثيم على التأثير في أجسامنا ، فاستمرار تعرضنا للعنف يخلق لدينا حالة من اللامبالاة تجاهه ، وعدم النفور منه ، حالة السلبية تجاه الأشياء السيئة في وسائل الاتصال جاءت نتيجة الحقن المنتظم لعقولنا بهذه الأمصال الإعلامية مما ولد حالة من البلادة تجاهها أشبه بالحصانة التي يصنعها المصل حينما نلقح به ضد الأمراض . وتفسر نظرية تحديد الأولويات للعنف المتلفز إنَّ وسائل الإعلام هي التي تحدد للمجتمع المواضيع المهمة والمواضيع التي يجب على الناس التركيز عليها ، فهي تارة تركز على

الجانب السياسي وتجعل الحياة كلها سياسة في سياسة ، وتارة تركز على العنف ونجومه أو الرياضة ونجومها . وترى نظرية التعرض الانتقائي بأنَّ المشاهد يبحث في وسائل الاتصال عما يلائم أفكاره ورغباته وميوله لذلك فان حجم التأثير يكون محدود لاختلاف الميول والرغبات عند المشاهدين . وبينما تشير نظرية التطهير إلى مبدأ تطهير العواطف والمشاعر عبر التجربة المباشرة ، ويرى أصحاب هذه النظرية أنَّ مشاهدة أفلام العنف على التلفاز تسمح بتصريف احباطاته من خلال المعايشة الخيالية بدلاً من الممارسة الواقعية ، لذلك فإنَّ مشاهدة العنف تعمل كصمام أمان بصرف الإحباط والشعور بالعداء ، وتكون نتيجة مماثلة لكلمات يوجهها المرء لكيس ملئي بالهواء . وبعبارة أُخرى فإنَّ العنف في وسائل الإعلام يؤدي إلى تقليل حالة العدوانية لدى المتعرض ، ذلك أنَّ التعرض يعد نوعاً من المشاركة في العنف وبالتالي ينفس عن الفرد دون اللجوء إلى المشاركة الفعلية في العنف ... تتضمن وسائل الإعلام قدراً كبيراً من العنف والرعب ويميل الأطفال والمراهقون إلى تمثيل المشاهد التي يشاهدونها على الشاشة وينتقلون بسهولة من اللعب إلى الحقيقة . أصبح البطل في معظم المواد التلفزيونية الذي يعلق بأذهان الأطفال فهو البطل الذي يضرب ويطلق الرصاص ويستخدم أساليب العنف ببراعة وقسوة للقتل أو الهرب من الشرطة والعدالة – فإن أفلام الكارتون التي يشاهدها الأطفال من خلال التلفزيون تحتوي على العديد من مشاهد العنف . إذ ينتقل العنف بواسط التلفزيون إلى الأطفال وانفعالهم به وتلوث شخصياتهم به . إذ تصور هذه الأفلام عادة أبطالاً في رداء خدّاع ومضلل يضاهي الخيال ويعرضه من خلال صور وهمية لبطولات زائفة هدفها العنف في أقصى صوره وإعلاء شأن الجريمة فالبطل يقفز من أماكن مرتفعة ويضرب أعداءه ويقضي عليهم بمفرده ، فضلاً عن المخلوقات الغريبة العدوانية التي تتكرر في مشاهد أفلام الكارتون كما أن الصوت في أفلام الكارتون يعد من أهم عوامل التأثير على المشاهدين من الأطفال فهو يعد شكلاً من أهم أشكال المحاكاة والمعايشة والمتابعة ، فإذا حللنا الصوت فإنه هو الذي يؤكد صدقية الشخصيات التي يراها الطفل بجانب صوت

الأشخاص الذين يتحدثون . ولذا نجد أن مشاهد الكرتون تنتج عنها أصوات تتسم بالارتفاع والحدة في استخدام العنف بأشكاله المختلفة من خلال صوت الضرب أو الألم أو الانفجارات أحياناً أو تأثير الصفعات أحياناً وحتى بعض الكلمات التي تلازم وتنطق مع الضربة أو الحركة مثل (طخ – طوخ هيه – هاه) ، أو صوت التألم والأنين وهذه الأصوات تعد دافعاً لمحاكاة الأطفال لنا . وإذا نظرنا إلى كيف تتكون مدركات الطفل وانتباهاته سنجد أنها تتأثر دائماً بالعلاقة الناتجة عن المنبهات . وحينما يشاهد الطفل الكارتون بشكل منتظم ومتكرر وإذا أتى من خلال لعب معينة تم استعمالها في الكارتون أو أشخاص معينة في قصص مقروءة مثل ميكي موس وعلاء الدين فيبدأ الطفل في اقتناء نفس أدوات الشخصية وملابسها وأدواتها مثل سوبر مان وملابسه أو حب الفتيات الصغيرات لاقتناء العروسة وملابسها وأدواتها الخ . إذ أن الاتجاهات لدى الأطفال يمكن أن تساعد على فهم شخصياتهم وأساليب تفكيرهم من أجل تصميم أفلام كارتون تخاطب الحاجات النفسية والسلوكية لديهم كما تسهم أيضاً في تكوين الاتجاهات السوية لديهم وإحداث عملية التكوين الاجتماع وإكسابهم القيم الاجتماعية الصحيحة وأخيراً يمكن أن تساهم هذه الدراسة في محاولة وضع توصيات لترشيد إنتاج الكارتون الموجه للأطفال بما يتفق مع خصائصهم النفسية والاجتماعية . يذكر أنه من المعايير الأساسية التي تحدد مستوى التقدم الحضاري في أي مجتمع من المجتمعات المعاصرة ما يبديه هذا المجتمع من اهتمام وحرص بأطفاله ، فالتركيز على الطفولة وحاجاتها وإعطائها أولوية في تخطيط التنمية القومية يعد ركيزة للتنمية البشرية . من هنا نجد أن أي مجتمع في حاجة إلى ثقافة خاصة تميزه عن غيره من المجتمعات لمواكبة المتغيرات المستقبلية ، فمن العسير مواكبة التقدم إلا عن طريق التنشئة والتربية الثقافية لأفراد المجتمع ابتداء بالطفل ، ولأن التلفزيون يعد إحدى المؤسسات الثقافية المهمة في المجتمع لما يتميز به من مميزات كوسيلة اتصال جماهيرية والتي كان لها أثر تعديل سلوك الأفراد على اختلاف أعمارهم ومستوى التعليم ما أدى إلى اكتسابهم أنماطاً جديدة من السلوك نتيجة لقضاء الساعات الطويلة في

مشاهدة البرامج المتنوعة التي يبثها . من هنا كان واجباً ظهور العديد من النداءات المتعددة في المؤتمرات والندوات العربية والعالمية التي تعقد حول موضوع الطفل وأهمية تنشئته في أمان من جميع النواحي خصوصاً الناحية الإعلامية والتي من مخاطرها أفلام العنف التي يتعرض لها الطفل – إذ يمكن القول إنَّ وسائل الإعلام لها دوراً رئيساً في خلق الصورة المنطبعة في أذهان جمهورها ، فهي النافذة التي تطل من خلالها الجماهير على العالم وعلى الأحداث المحلية والدولية ، لأنها الامتداد الطبيعي لإسماعنا وأبصارنا ولا شك أنَّ وسائل الإعلام المرئية تحتل مرتبة متقدمة بين وسائل الإعلام الأُخرى بسبب علاقتها المباشرة والقوية مع المشاهدين ، فهي معهم في بيوتهم ، داخل غرف نومهم (أحياناً) ، لا يمر يوم من دون أن يشاهدوا قسماً منها ، وأكثر المتعلقين بها هم الأطفال . ولاسيما أخذ العنف بجميع أنواعه يزداد مع زيادة وتوسع هذه الفضاءات المفتوحة ، التي أصبحت تمثل تهديداً واضحاً للقيم والمعتقدات والأخلاق . كما أن الأعلام أخذ يشكل الثقافة الأكثر انتشاراً وتأثيراً ومرجعية . وهو ، بالتالي ، أصبح يمثل الوسيلة الأبرز للتوعية على التنمية المجتمعية . ألا أن قيام الأعلام بمهمته في هذا المجال يتطلب توفر العديد من الشروط الملزمة . من أبرزها ، وضع سياسات وطنية واضحة وشاملة للتنمية المجتمعية ، في محاورها ومجالاتها وأنشطتها والفئات المستهدفة منها ، والفاعلة فيها . ولاسيما أن الطفولة هي أولى مراحل الحياة ورمز المستقبل ، لذلك فهي الأحق بالرعاية والعناية تحسباً للمستقبل وضماناً لسلامة المجتمع وتوازنه والأطفال في هذه المرحلة العمرية يكونون بحاجة إلى التوجيه والإرشاد المستمرين من أجل تحقيق مطالب نموهم بصورة سليمة عن طريق وضع الأسس العلمية لرعايتهم وتربيتهم ، فالاهتمام بالطفولة هو اهتمام برأس المال البشري الذي يعد من النتائج الأساسية للتنمية فالأطفال ثروة قومية بما يمثلونه من قوة العمل المتتبع ولابد من المحافظة عليها ورعايتها للحصول على ثمارها المرجوة . فأهمية هذه الدراسة تبرز من الخطورة التي تنطوي عليها مشكلة العنف المتلفز للأطفال ، ونظراً لما تلحقه هذه المشكلة من آثار

مدمرة على الفرد والأسرة ولاسيما الأطفال وانعكاس ذلك على المجتمع ، ومن جهة أخرى تأتي أهمية الدراسة لكونها تطرق باب مؤسسة الأسرة وتكشف عن مشكلة طال أمدها وكان فيها الضحية الأطفال بشكل عام . هذه الشريحة التي تكون مغلوبة على أمرها وتعاني العديد من المشاكل سواء المشاكل الأسرية أو الصحية أو النفسية أو اللفظية أو الجنسية أو الجسدية

الاستنتاجات The Conclusions :

في ضوء نتائج البحث الحالي يمكن استخلاص الاستنتاجات الآتية :

1. وجود بعض حالات السلوك التعنيفي لدى التلاميذ وبدرجات متفاوتة .
2. إن لأفلام الرسوم المتحركة أثر واضح في السلوك التعنيفي لدى التلاميذ .

التوصيات والمقترحات :

التوصيات

1. أن يقوم أولياء الأمور بحذف أو تشفير القنوات التلفزيزنية التي تبث برامج العنف .
2. العمل على إنتاج أفلام رسوم متحركة عربية بدل الاعتماد على الأفلام الأجنبية التي تتميز بالعنف والمغامرة .
3. توعية المجتمع ولاسيما (الآباء والأُمهات) و (المرشدين التربويين) من خلال البرامج التلفزيونية والنشاطات الثقافية العامة ، بالأساليب التربوية السليمة في عملية التنشئة الاجتماعية لأبنائهم وكيفية التعامل مع الأطفال .
4. فتح ورش عمل ونشاطات اجتماعية اثناء العطلة الصيفية وتوفير أجر بسيط للتلاميذ المشاركين فيها .

5. حاجة التلاميذ إلى البرامج الإرشادية ، لتعريفهم على السلوك المقبول اجتماعياً ، والعمل على تنظيم قابلياتهم وكيفية استثمار أوقات فراغهم الذي يساعدهم على العيش بصحة نفسية خالية من العنف .

المقترحات :

1. إجراء دراسة مماثلة لدى الإناث من التلميذات .
2. إجراء دراسة لمعرفة علاقة أفلام الرسوم المتحركة وبعض الاضطرابات السلوكية .
3. إجراء دراسة لمعرفة تأثير الألعاب الإلكترونية في العنف لدى التلاميذ .
4. وضع برامج إرشادية للتخفيف من أعراض العنف المتلفز لدى التلاميذ .
5. دراسة العنف في البرامج التلفزيونية وتحليل مضمونه وتحديد البرامج الأكثر عرضاً للعنف وتشخيصها تمهيداً لتغييرها أو معالجة عرضها للعنف بصورة مفرطة .

المصـــادر

أولاً : المصادر العربية .
ثانياً : المصادر الأجنبية .

أولاً – المصادر العربية :

القرآن الكريم .

- إبراهيم , مجدي أحمد محمود , (1996) , **العوامل المجتمعية التي تؤدي للعنف في بعض المدارس في القاهرة الكبرى** , مجلة الدراسات التربوية والاجتماعية المجلد الثاني ، العدد الثالث والرابع ، جامعة حلوان ، كلية التربية .
- ابن منظور ، جمال الدين محمد بن مكرم الأنصاري ، (1983) ، **لسان العرب** ، ج3 ، المؤسسة المصرية للطباعة والنشر ، القاهرة ، مصر .
- أبو جادو ، صالح محمد علي ، (1998) ، **علم النفس التربوي** ، الطبعة الأولى ، كلية العلوم التربوية ، دار المسيرة ، عمان ، الأردن .
- ..... , (2000) , **علم النفس التربوي** , دار المسيرة للنشر والتوزيع والطباعة , ط2 , عمان , الأردن .
- ..... ، (2003) ، **علم النفس التربوي** ، ط3 ، دار المسيرة ، عمان ، الأردن .
- أبو حطب ، فؤاد ، (1987) ، **القدرات العقلية** ، الطبعة الخامسة ، القاهرة ، مكتبة الأنجلو المصرية .
- أبو حطب ، ياسين مسلم ، (2002) ، **فاعلية برنامج مقترح لتخفيف السلوك العدواني لدى طلبة الصف التاسع الأساسي بمحافظة غزة** ، رسالة ماجستير غير منشورة ، الجامعة الإسلامية ، غزة .
- أبو سعد ، أحمد عبد اللطيف ، (2009) ، **الإرشاد والمدرسي** ، دار المسيرة للنشر والتوزيع ، عمان .
- أبو علام , رجاء محمود ، (1989) ، **الفروق الفردية وتطبيقاتها التربوية** , دار القلم , الكويت .

- أبـو قـورة ، خليـل قطـب ، (1996) ، **سـيكولوجية العـدوان** ، القـاهرة ، مكتبـة الشباب .
- أتير , مصطفى عمر , (1987) , **اتجاهات جرائم العنف في مجتمع العربي , المجلة العربية للدراسات الأمنية** , العدد الخامس , دار النشر بالمركز العربي للدراسات الأمنية والتدريب بالرياض .
- أحمـد , عطيـة سيد , (1995) , **مظـاهر السـلوك العـدواني لـدى عينـة مـن المتأخرين دراسياً وأثر الإرشاد النفسي في تعديله** , أطروحة دكتوراه غير منشورة , كلية التربية , جامعة الزقازيق .
- أحمـد , قيس هـادي , (2000) , **دراسـات فـي الفلسـفة العلميـة والإنسـانية** , مكتبة المنصور العلمية , بغداد .
- الأسود ، صـادق ، (1991) ، **علـم الاجتمـاع السياسـي أُسسـه وأبعـاده** ، دار الحكمة – بغداد – العراق .
- أشـهبون ، عبـد المالـك ، (5-8-2004) ، **العنـف المدرسـي (المظـاهر ، العوامـل ، بعـض وسـائل العـلاج)** ، مركـز الدراسـات – أمـان – (http :// www . amanjordan / org – aman – studies) .
- ارفنج , زايتلن , (1989) , **النظرية المعاصرة في علم الاجتماع** , ترجمة محمد عودة وآخرون , الكويت .
- الآلوسي , سؤدد فؤاد ، (2012) ، **العنـف ووسـائل الإعـلام** ، الطبعة الأولى ، دار أسامة والتوزيع ، الأردن ، عمان .
- الأمير , وعد إبراهيم خليل ، (2003) ، **العنـف فـي وسـائل الاتصـال المرئيـة وعلاقته بجنوح الأحداث** ، كلية الآداب ، جامعة بغداد ، رسالة ماجستير في علم الاجتماع غير منشورة .

- باظه ، آمال عبد السميع ، (2003) ، **مقياس السلوك العدواني للمراهقين** ، مكتبة الأنجلو المصرية ، القاهرة ، مصر .
- بدوي ، زكي ، (1980) ، **معجم مصطلحات التربية والتعليم** ، القاهرة ، دار الفكر العربي ، جمهورية مصر العربية .
- بركات , مطاع محمد , (1999) , **العدوان والعنف في الأسرة** , مجلة عالم الفكر , العدد الرابع ، المجلد27 , الكويت .
- بلاس , توماس , (1990) , **العنف والإنسان** , ترجمة عبد الهادي عبد الرحمن , المجلة الدولية للعلوم الاجتماعية الحنيف ، العدد (132) .
- بلاكمور ، كولين ، 1999 ، **لوزة دماغية وراء ارتكاب الجرائم** ، ترجمة حسن حسني ، الشرقة من مجلة فوكس الأمريكية ، العدد (35) .
- بورديو ، بيير ، (1994) ، **العنف الرمزي** , ترجمة نظير جاهل ، بيروت .
- بني يونس , محمد محمود ، (2009) , **سيكولوجيا الدافعية والانفعالات** ، دار المسيرة للنشر والتوزيع ، ط2 , عمان – الأردن .
- البيلي , محمد عبد الله وعبد القادر عبد الله قاسم وأحمد عبد المجيد الحمادي , (1997) , **علم النفس التربوي وتطبيقاته** , مكتبة الفلاح للنشر والتوزيع ، ط1 الكويت ، عمان , الأردن .
- بيون , سيف سامي , (2005) , **الصحة النفسية لدى الأطفال وعلاقتها بالأحداث الصادمة** ، كلية الآداب ، الجامعة المستنصرية , رسالة ماجستير غير منشورة .
- التستري ، محمد تقي ، (1997) ، **بهج الصياغة في شرح نهج البلاغة** ، مج14 ، ط ، دار ايدكبير للنشر ، طهران ، إيران .

- التميمي , حسام ياسين علي , (2012) , **فاعلية العلاج العقلاني العاطفي في خفض العنف الموجه ضد الآخرين لدى طلبة المرحلة الإعدادية** ، كلية التربية , الجامعة المستنصرية , رسالة ماجستير غير منشورة .
- توق , محي الدين , وعبد الرحمن عدس , (1984) , **أساسيات علم النفس التربوي** , دارجون وابلي وأبنائه .
- التير ، مصطفى عمر ، (1997) ، **العنف العائلي** ، طبعة أكاديمية نايف العربية للعلوم الأمنية ، الرياض ، السعودية .
- جابر , جابر عبد الحميد , (1995) , **سيكولوجية التعلم ونظريات** , دار النهضة العربية ، مصر .
- جاسم , جودت عبد السلام , (1989) , **أثر العقوبة في إحداث السلوك العدواني وعلاقته ببعض أساليب المعاملة الوالدية** , كلية الآداب , الجامعة المستنصرية , رسالة ماجستير غير منشورة .
- الجبوري ، علي محمود كاظم ، (1994) ، **الرحام التحويلي لدى طلبة الجامعة قياسه وانتشاره** ، رسالة ماجستير غير منشورة ، كلية الآداب ، جامعة بغداد ، بغداد .
- جميل , أسماء , (2007) , **العنف الاجتماعي** , دار الشؤون الثقافية العامة , بغداد , الطبعة الأولى .
- الجميل ، نادية جودت ، (2008) ، **جودة الحياة وعلاقتها بتقبل الذات لدى طلبة الجامعة** ، (أطروحة دكتوراه غير منشورة) ، جامعة بغداد ، كلية التربية للبنات .

- الجنابي ، صاحب عبد مرزوك ، (1998) ، **المسؤولية الاجتماعية وعلاقتها بفاعلية المرشد التربوي في العراق** ، رسالة ماجستير (غير منشورة) ، جامعة بغداد .
- حجازي , مصطفى ، (1978) , **الاجتماعي مدخل إلى سيكولوجية الإنسان المقهور** , معهد الإنماء , ط1 , بيروت , لبنان .
- ..... , (2007) ، **علم النفس والعولمة رؤى مستقبلية في التربية والتنمية** ، شركة المطبوعات للتوزيع والنشر ، بيروت ، لبنان .
- الحديثي , معاذ أحمد حسن , (2004) , **العولمة وتغير القيم الاجتماعية** ، رسالة ماجستير غير منشورة ، كلية الآداب ، جامعة بغداد .
- الحصيف , محمد عبد الرحمن ، **كيف تؤثر وسائل الإعلام** ، الرياض ، مكتبة العبيكان ، 1994 ، ص17 .
- الحفني ، عبد المنعم ، (1991) ، **موسوعة التحليل النفسي** , المجلد الأول , مكتبة مدبولي , القاهرة .
- حلمي , إجلال إسماعيل , (1999) , العنف الأسري , دار القباء القاهرة مصر .
- الحولي , عليان ، (2004) ، **القيم المتضمنة في أفلام الرسوم المتحركة دراسة تحليلية** ، بحث مقدم إلى المؤتمر التربوي الأول ، كلية التربية في الجامعة الإسلامية في فلسطين .
- خليل ، حسن محمود ، (1994) ، **موقف الإسلام من العنف والعدوان** ، مطبعة دار الشعب – القاهرة .
- خير الله ، السيد ، (1987) ، **المدخل إلى علم النفس** ، عالم الكتب ، القاهرة .

- الـداوود , إبـراهيم داود , (2003) , فـي رصـد الواقـع ممارسـة العنـف فـي المؤسســـــــات التعليميـــــــة محليـــــــة وغربيـــــــة وعالميـــــــة , http://www.alriyadhnp.com/h .
- دبابنة ، سمير ، 1996 ، **نافذة على التعليم الصم** ، ط1 ، الأردن .
- درويش ، زين العابدين وآخرون ، (1994) ، **علم النفس الاجتماعي** ، مركز النشر بجامعة القاهرة ، الطبعة الثالثة ، القاهرة ، جمهورية مصر العربية .
- الدليمي , عبد الرزاق محمد , (2012) ، **وسائل الإعلام والطفل** ، الطبعة الأولى ، دار المسيرة ، الأردن ، عمان .
- الدوري ، عدنان ، 1985 ، **جنـاح الأحداث المشكلة والسبب ذات السلاسل** ، الكويت .
- راجـح ، أحمـد عـزت ، (1977) ، **أُصـول علـم الـنفس** ، المكتـب المصـري للطباعة والنشر , ط8 ، القاهرة ، مصر .
- رزوق , أسعد , (1977) ، **موسوعة علم النفس** , المؤسسة العربية للدراسات والنشر , بيروت .
- الرشيدي ، بشير صالح والسهل ، راشد علي ، (2000) ، **مقدمة في الإرشاد النفسي** ، ط1 ، مكتبة الفلاح للنشر والتوزيع ، الكويت .
- روبرت نسيت وروبرت يدان ، **علم الاجتماع** ، ترجمة جيمس خوري ، بيروت ، دار النضال ، (1990) .
- الزبيدي ، علي جاسم ، (2003) ، **العنف المدرسي وعلاقته بجنس الطالب ومرحلته الدراسية ونوع المدرسة** ، بحث غير منشور ، كلية التربية/ابن رشد ، جامعة بغداد .

- الزبيـدي , هيـثم احمـد , (2008) , **الحرمــان العــاطفي وعلاقتــه باضــطراب الشخصية المضادة للمجتمع** , بحث منشور في مجلة كلية الآداب – بغداد .
- الزغول , عماد عبد الرحيم , (2003) , **نظريـات الـتعلم** , دار الشروق للنشر والتوزيع ، ط1 , عمان – الأردن .
- ..... , (2006) , **مبـادئ علـم الـنفس التربـوي** , دار ابن الأثير للطباعة والنشر , جامعة الموصل .
- زكي , عزة حسين , (1989) ، **برنامج إرشادي لمواجهة مشكلة العدوانية لدى المراهقين الجانحين** , جامعة عين شمس , معهد الدراسات العليا للطفولة , رسالة دكتوراه غير منشورة , القاهرة .
- الزوبعي ، عبد الجليل وآخرون ، (1988) ، **الاختبارات والمقاييس النفسية** ، وزارة التعليم العالي والبحث العلمي ، جامعة الموصل .
- ..... ، (1988) ، **الاختبـارات والمقـاييس النفسـية** ، ط2 ، مكتبة الميناء ، بغداد .
- الزوبعــي ، عبــد الجليــل واليــأس ، محمــد والكنــاني ، إبــراهيم ، (1981) ، **الاختبارات والمقاييس النفسية** ، جامعة الموصل .
- الزند , وليد خالد ومحمد بابكر أحمد , (2006) , **العنف الطلابي في الحياة الجامعية الأسباب والحلول تجربة الجامعات السودانية** , مؤتمر جامعة مؤتة للعنف في الجامعات للفترة من 6/3/2006-8 ، عمان – الأردن .
- سلامة ، ممدوحة محمد ، (1994) ، **علم النفس الاجتماعي** ، مكتبة الأنجلو المصرية ، القاهرة .
- سلفيتي , رنا فؤاد عيسى , (1996) , **العنف ضد النساء ظاهرة ضرب الزوجات** , رسالة ماجستير غير منشورة , جامعة بغداد ، كلية الآداب .

- الســـلموطي , إقبـــال , (2002) , **العنـــف – أشـــكالها أســـاليبها** , www.nahed.net .
- السمادوني ، السيد إبراهيم ، (2007) ، **الذكاء الوجداني ، أُسسه ، تطبيقاته ، تنميته** ، عمان ، دار الفكر ، الأردن .
- سلفتي ، رنا فؤاد عيسى ، (1996) ، **العنف ضد النساء , ظاهرة ضرب الزوجات** , رسالة ماجستير في علم الاجتماع غير منشورة , كلية الآداب ، جامعة بغداد .
- سليم , عصام نصر ، **أشكال السلوك الانحرافي للشخصيات في أفلام الرسوم المتحركة** ، المجلة العربية للعلوم الإنسانية ، الكويت ، مجلس النشر العلمي ، جامعة الكويت ، العدد (57) ، 1997 .
- السيد ، (1975) ، **الأُسس النفسية للنمو من الطفولة إلى الشيخوخة** ، ط (4) ، القاهرة ، دار الفكر العربي ، مصر .
- شحود , فايز , (1999) , **العنف والجريمة وراثة أم مكتسبة** , مؤسسة الخليج , الشارقة ، الإمارات العربية المتحدة .
- الشديفات , منال , (2006) ، **دور برامج الرسوم المتحركة في تحقيق الأهداف التربوية لدى تلاميذ الصف الثالث الأساسي من وجهة نظر المعلمين** ، رسالة ماجستير غير منشورة ، جامعة اليرموك ، أربد ، الأردن .
- شكور ، جليل وديع ، (1997) ، **العنف والجريمة** ، الدار العربية للعلوم ، الطبعة الأولى ، بيروت ، لبنان .
- الشمري , أحلام جبار عبد الله , (2003) , **السلوك العدواني لدى طلبة المرحلة المتوسطة في مدينة بغداد دراسة مقارنة** , كلية التربية للبنات , جامعة بغداد , رسالة ماجستير غير منشورة .

- شوبيولوف ، ت ، (1979) ، **مشاكل البحث العلمي عند دراسة العنف من وجهة نظر علم الإجرام** ، ترجمة رياض .
- شيرازي ، ناصر مكارم ، (2002) ، **مئة موضوع أخلاقي في القران والحديث** ، ط2 ، دار الكتب الإسلامية ، طهران .
- صالح , قاسم حسين , (1997) ، **المكانتان الاجتماعية والاقتصادية للمهن في المجتمع العراقي من وجهة نظر طلبة الجامعة** , مجلة كلية الآداب , العدد 422 , بغداد .
- ..... ، (1998) ، **اضطرابات الشخصية (أسبابها ، أصنافها ، قياسها ، طرق علاجها)** ، مطبعة جامعة بغداد .
- ..... ، (2002) ، **علم نفس الشواذ** ، مطبعه جامعة بغداد ، الطبعة الأولى .
- ..... ، (2005) ، **بانوراما نفسية** ، دار الشؤون الثقافية ، بغداد الطبعة الأولى .
- ..... , (2006) , **سيكولوجية عراقية قراءة نفسية في هموم الناس والوطن** , مطبعة جامعة صلاح الدين , أربيل .
- صالح والطارق ، قاسم حسين ، علي ، (1998) ، **الاضطرابات النفسية والعقلية والسلوكية** ، مكتبة الجيل الجديد للنشر والتوزيع ، صنعاء ، اليمن ، الطبعة الأولى .
- الصغير , محمد سعود , (1987) ، **علاقة السلوك العدواني ببعض المتغيرات العائلية لدى تلاميذ الصف الخامس الابتدائي** , رسالة ماجستير , جامعة بغداد , ابن رشد , بغداد .

- صـليبا ، جميـل ، (1979) ، **المعجــم الفلســفي** ، ط1 ، ج2 ، دار الكتـاب اللبناني ، بيروت – لبنان .
- الضامن ، منذر ، (2009) ، **أساسيات البحث العلمي** ، ط2 ، دار المسيرة ، عمان ، الأردن .
- الطعان ، عبد الرضا ، (1980) ، **مفهوم الثورة ، دراسة نظرية** ، وزارة التعليم العالي والبحث العلمي ، ط1 ، دار المعرفة ، بغداد ، العراق .
- عاقل ، فاخر ، (1985) ، **معجم العلوم النفسية** ، الطبعة الأولى ، دار شعاع للنشر والعلوم .
- عباس , مضر , (1997) , **الالتزام الديني والانتماء الاجتماعي والعدائية لدى مرتكبي جرائم العنف وأقرانهم العاديين** , أطروحة دكتوراه غير منشورة , كلية الآداب – بغداد .
- عباس ، محمد خليل وآخرون ، (2009) ، **مدخل إلى مناهج البحث في التربية وعلم النفس** ، ط2 ، دار المسيرة ، عمان ، الأردن .
- عبد الرحمن , محمد سيد , (1998) , **نظريات** , دار قباء للطباعة والنشر والتوزيع ، القاهرة .
- عبد الرزاق , بدران ، **التلفزيون وسيكولوجية الفرد** ، مجلة البحوث ، بغداد ، المركز العربي لبحوث المشاهدين والمستمعين ، العدد 18 ، 1986 ، ص74 .
- عبد الغفار ، عبد السلام ، (1977) ، **مقدمة في الصحة النفسية** ، دار النهضة العربية ، القاهرة .
- عبد القادر , فرج , (1993) , **موسوعة علم النفس والتحليل النفسي** , الكويت ، دار سعاد الصباح .

- عبد الله ، عبد الخالق ، **العولمة ، جذورها وفروعها وكيفية التعامل معها** ، بحث منشور في مجلة عالم الفكر ، العدد (2) ، المجلد (28) ، المجلس الوطني للثقافة والفنون والآداب ، الكويت ، تشرين الأول – كانون الأول ، 1999م .
- عبد الله , معتز سيد , (1989) , **الاتجاهات التعصبية** , عالم المعرفة ، 137 , المجلس الوطني للثقافة والفنون والآداب , الكويت .
- عبد المجيد , ليلى , (2002) , **العلاقة بين الأطفال العرب والتلفاز ، دراسة تحليلية للدراسات والبحوث الميدانية التي أجريت على الطفل العربي من 1960-2000** ، مجلة الطفولة والتنمية ، ص149-164 .
- عبد الهادي , العزة , جودت عزت وسعيد حسني ، **تعديل السلوك الإنساني** ، الأردن ، الدار العلمية الدولية للنشر ، 2001 ، ص74 .
- عبد الهادي , جودت ، **نظريات التعلم وتطبيقاتها التربوية** ، الأردن ، الدار العلمية الدولية للنشر ، 2000 ، ص260-261 .
- ..... , (2007) , **نظرية العلم وتطبيقاتها التربوية** , دار القافه للنشر والتوزيع ، ط1 , عمان , الأردن .
- عبيد ، نايف علي ، (1997) ، **العولمة والعرب** ، مجلة المستقبل العربي ، مركز دراسات الوحدة العربية ، العدد (222) ، آب .
- العقاد ، عصام ، (2001) ، **سيكولوجية العدوانية وترويضها** ، دار غريب للطباعة والنشر ، القاهرة .
- علوان , عبد الهادي جواد ، (2010) ، **السلوك العدواني وعلاقته بالذكاء الوجداني والتوافق النفسي والاجتماعي لطلبة المرحلة الإعدادية** ، كلية التربية ابن الرشد , جامعة بغداد ، أطروحة دكتوراه غير منشورة .

- علوان , محمد ، فجر جودة , جميل مهدي ، (1986) , **ظاهرة تشرد الأحداث** , وزارة الداخلية , مركز البحوث والدراسات النفسية ، بغداد ، العراق .
- عمارة , الزين عباس , (1986) , **مدخل إلى الطب النفسي** , دار للثقافة ، ط1 , بيروت , لبنان .
- عويس ، سيد ، (1968) ، **محاولة في تفسير الشعور بالعداوة** ، دار الكتاب العربي ، القاهرة ، مصر .
- عيدان ، ذوقان ، عدس ، عبد الرحمن ، وعبد الحق ، كايد ، (1996) ، **البحث العلمي (مفهومه ، وأدواته ، وأساليبه)** ، ط5 ، دار الكرم للطباعة ، عمان ، الأردن .
- العيسوي ، عبد الرحمن ، (2000) ، **مناهج البحث في علم النفس** ، ط1 ، دار الراتب الجامعية ، الإسكندرية ، مصر .
- ..... , (2002) ، **الأسس النفسية لإرشاد المراهق** , دار النشر والتوزيع الإسلامي , الشبكة المعلوماتية , الإمارات .
- غانم ، عبد الله ، (1994) ، **علم الاجتماع الجنائي الإسلامي** ، الإسكندرية ، المكتب الجامعي الحديث ، مصر .
- ..... , (2004) , **جرائم العنف وسبل المواجهة** , جامعة نايف للعلوم الأمنية , الطبعة الأولى , الرياض , المملكة العربية السعودية .
- غرايبة ، فوزي ، (2002) ، **أساليب البحث العلمي في العلوم الاجتماعية والإنسانية** ، ط3 ، دار وائل ، عمان ، الأردن .
- غنيم ، سيد محمد ، (1975) ، **سايكولوجية الشخصية – محدداتها – قياسها – نظرياتها** ، دار النهضة العربية ، القاهرة .

- غيث ، محمد عاطف ، (1982) ، **الموقف النظري في علم الاجتماع** ، دار المعرفة الجامعية ، القاهرة – مصر .
- فرج ، صفوت ، (1980) ، **القياس النفسي** ، القاهرة ، دار النهضة العربية .
- فلوروس بال روكاخ ، (1994) , **نظريات الإعلام** ، ترجمة محمد ناجي الجوهر ، الأردن ، دار الأمل .
- فؤاد ، عاطف ، (1992) ، **العنف والدولة تحليل لبعض الإسهامات النظرية** , المجلة الاجتماعية القومية , ع1 , المجلد التاسع والعشرون , القاهرة – مصر .
- القرعان ، أحمد خليل ، (2004) ، **الطفولة المبكرة ، خصائصها ، مشاكلها** ، حلولها ، دار الإسراء للنشر ، عمان ، الأردن .
- قطامي ، نايفة ، ومحمد ، برهوم ، (2004) : **طرق دراسة الطفل** ، الطبعة1 ، دار الشروق للنشر والتوزيع ، عمان .
- قيراط , محمد ، **الإعلام والمجتمع** ، الكويت ، مكتبة الفلاح ، 2001 .
- القيسي ، خولة عبد الوهاب ، (1993) ، **دراسة مقارنة بين طلبة الإعدادية وطلبة الجامعة حول انطباعاتهم عن المناخ الجامعي** ، وزارة التعليم العالي والبحث العلمي ، جامعة بغداد ، مركز البحوث التربوية .
- القيسي , سهى شفيق توفيق , (2004) , **الضغوط المدرسية عند طلبة المرحلة المتوسطة وعلامتها بالعنف المدرسي** , رسالة ماجستير غير منشورة , جامعة بغداد , كلية التربية ابن الرشد .
- الكبيسي ، كامل ثامر ، (2001) ، **العلاقة بين التحليل المنطقي والتحليل الإحصائي لفقرات المقاييس النفسية** ، مجلة الأستاذ ، العدد (25) ، جامعة بغداد ، كلية التربية (ابن رشد) .

- الكرخي , سمير , (2002) , **العنف المفاهيم المصطلحات الدوافع** , مجلة النبأ ، 68-76 , www.annabaaorg .
- كمال , علي , (1988) , **النفس وانفعالاتها وأعراضها وعلاجها** , بغداد ، دار واسط ، ط4 .
- ليلية ، علي محمود ، (1974) ، **العنف في المجتمعات النامية من وجهة نظر التحليل الوظيفي** ، المجلة الجنائية القومية , ع2 , القاهرة ، مصر .
- الماضي , رندة معين راجح , (2000) ، **أكثر أشكال العنف انتشاراً بين التلاميذ في مرحلة الابتدائية وأسبابها ومقترحات علاجها** , مركز البحوث التربوية والنفسية , جامعة بغداد , بغداد ، بلاس , توماس , (1990) , العنف والإنسان , ترجمة عبد الهادي عبد الرحمن , المجلة الدولية للعلوم الاجتماعية الحنيف العدد (132) .
- محمد , أحمد مختار مكي , (1993) , **الدور التربوي لأفلام الكارتون ومسلسلات الأطفال** , مجلة التربية ، قطر ، ص122-145 .
- محمد , زينب عبد الله ، (2005) ، **دور البيئة المدرسية في سلوك العنف دراسة ميدانية في مدينة بعقوبة – محافظة ديالى** ، رسالة الماجستير غير منشورة , جامعة بغداد , كلية الآداب , علم الاجتماع .
- مرزوق , يوسف ، **مدخل إلى علم الاتصال** ، الإسكندرية ، دار المعرفة الجامعية ، 1989 ، ص135 .
- مرسي , كمال إبراهيم , (1986) , **علاقة مشكلات التوافق في المراهقة بادراك المعاملة الوالدية في الطفولة** ، المجلة التربوية , ع10 ، المجلد3 ، الكويت .
- المشبكيني ، فتحي ، (1997) , **ما هو الإرهاب ، نحو مسألة فلسفية** , مجلة دراسات عربية , ع1 , 2 ، بيروت ، القاهرة .

- معروض , خليل ميخائيل , (1994) , **سيكولوجية النمو الطفولة والمراهقة** , ط3 , الإسكندرية , دار الفكر الجامعي .
- ..... ، (2000) ، **علـم الـنفس الاجتمـاعي** ، دار الفكـر الجامعي ، ط2 .
- المغربـي ، سـعد ، (1987) ، **سـيكولوجية العـدوان والعنـف** ، الهيئـة المصـرية للكتاب ، مجلة علم النفس ، العدد الأول ، القاهرة .
- مقلد , إسماعيل صبري , (1970) , **أسياسيات العنف أو الثورة في عالمنا** , مجلة الفكر ، عالم المعاصر , المجلد الأول , العدد الأول , وزارة الإرشاد , الكويت .
- مكلفين روبـرت ورتشـارد غـروس ، **مـدخل إلـى علـم الـنفس الاجتمـاعي** ، ترجمـة موفق الحمداني وآخرون ، الأردن ، دار وائل للنشر ، 2002 .
- مكي , أحمد , (1993) ، **الدور التربوي لأفلام الكرتون ومسلسـلات الأطفـال** , قطر ، مجلة قطر ، ص261-285 .
- ملحم , سياسي محمد , (2001) , **سيكولوجية التعلم والتعليم الأسس النظريـة والتطبيقية** , دار المسيرة للنشر والتوزيع والطباعة , ط1 , عمان , الأردن .
- ملفين ، ل ، ديفلـد وسـاندرابول ، **نظريـات وسـائل الإعـلام** ، ترجمـة كمـال عبـد الرؤوف ، القاهرة ، الدار الدولية للنشر ، 1999 ، ص302-303 .
- مليكة ، لويس كامل ، (1989) ، **سيكولوجية الجماعات والقيادة** ، ج (2) ، الهيئة المصرية للكتاب ، القاهرة .
- منصـور ، طلعـت وآخـرون ، (1978) ، **أُسـس علـم الـنفس العـام** ، القـاهرة ، مكتبة الأنجلو المصرية .

- موسى , سعدي لفتة , (1976) , **معاملة الوالدين بجنوح وعلاقتها أبنائهم دراسة ميدانية في العراق** , رسالة ماجستير غير منشورة .
- المومني , مأمون ودولاتسالمو الشلول , سعيد نزار علي ، (2011) ، **أثر استخدام برامج رسوم متحركة علمية في تدريس العلوم في اكتساب التلاميذ للمفاهيم العلمية ، دراسة تجريبية على تلاميذ الصف السادس الأساسي ،**
- مجلة دمشق , المجلد 27 ، العدد الثالث والرابع .
- ميشيل ، دنكن ، (1980) ، **معجم علم الاجتماع** , ترجمة إحسان محمد الحسن ، دار الحرية للطباعة ، بغداد .
- الناشف ، سلمى زكي ، (2006) ، **العنف في الجامعات ، نحو مجتمع جامعي آمن** ، ندوة جامعة مؤتة من 6-3/8/ 2006 ، عمان ، الأردن .
- نبيل ، جودت ولبيرت ، (1982) ، **التجريب في العلوم السلوكية ، مقدمة في البحث العلمي** ، ترجمة موفق الحمداني ، مطبعة جامعة بغداد .
- النبهان ، موسى ، (2004) : **أساسيات القياس في العلوم السلوكية** ، مطبعة جامعة مؤتة ، الأردن .
- النزاري , إسماعيل ، **هل تسيطر وسائل الإعلام على العقول وكيف تقنع الجمهور** ، مجلة الأمن والحياة الرياض ، أكاديمية نايف للعلوم الأمنية ، العدد (185) ، 1998 / ص57 .
- هولاند ، كورنيليوس جي واكبراكوبا سيجاوا ، (1986) ، **نظريات التعلم دراسة مقارنة** ، الجزء الثاني ، تحرير جورج أم غازدا وريموند جي كورسيني ، عالم المعرفة (108) ، المجلس الوطني للثقافة والفنون والآداب ، الكويت .
- الهيتي , هادي ، **الاتصال والتغير الثقافي** ، بغداد ، دار الحرية للطباعة ، 1978 ، ص50 .

- وتمـر , بـاربرا , (2007) , **الثقافـة العنـف** , عـالم المعرفـة ، 337 , ترجمـة الـدكتور ممـدوح يوسـف عمـران , المجلـس الـوطني للثقافـة والفنـون والأدب فـي الكويت .
- وزارة التربيـة ، (1977) ، **نظـام المـدارس العراقيـة** ، مطبعـة وزارة التربيـة ، العراق .
- وطفـة ، علـي , (1995) ، **الثقافـة وأزمـة القـيم فـي الـوطن العربـي** ، بحـث منشور في مجلة المستقبل العربي ، العدد (192) ، السنة (17) ، بيروت .
- ..... , (1998) , **المظاهر في الشخصية العربية** , مجلة عالم الفكر , المجلد السابع والعشرين , العدد الثاني , المجلس الوطني للثقافة والفنون والآداب الكويت .
- يحيى ، خولة أحمد ، (2000) ، **الاضطرابات السلوكية والانفعالية** ، دار الفكر للطباعة والنشر والتوزيع ، ط1 ، الأردن .

ثانياً – المصادر الأجنبية :

- Anastast , A. 1976 : Psychological Testing , New York , Macmillon .
- Angeles Miller ; To , Smith , T.W , --- Turner , C.W. (1996) , Ameta A Nalytic Review of Research on Hostility and .
- Bandura , (Principles of Behaviour Modification) , Newyouk , Holt Reinhart Winston , 1969 , P.54 .
- Bar - On , A. (1980) : Psychology , Halt – Sanders , International Educations , Japan ..
- Bar – on , R , A (1977) : Human Aggression , Plenum Press , NewYork .
- Dollard . L.W. , & Others , 1962 : Frustration and Aggression , New Haven , Yall University Press .
- Ebel , R.L. , 1972 : Essentials of Educational Measurement , New Jersey , Printice . Hell .
- Edwards , A.L. , 1959 : Edwards Personal Preference Schedule , The Psychological Corporation .
- Ellis , A. , & Bernard , M , (1976) , What is Rational Emotive Therapies , NewYork .
- Erol , N. , & Sahin , N. , 2001 : Fear of Children and Cultural Context : The Turkish Norms , European Child , Adolescent Psychiatry .
- Eron , L , (1972) : Growing up to Be Violent : Along Study of the Development off Aggression , Program Press , New York .
- Feshrenbach , p. and Thelenm , (Behavior Approaches to the Treatment of Aggressived Sordwes , Behavior Modification) . New york , 1982 , P. 165 .
- George , J. M. (2000) : Emotions and Leadership : The Role of Emotion Intelligence , Human Relations , Vol. 53 , 8 .
- George , Y , and Vette , G , (1997) : Gender and Gender Differences in Elementary Student Perception of Confliction

and Intervention Strategies , Educational Research Association on Memphis .
- Hamparian D , M , et al. , (1985) : The Young Criminal years of the Violent Few , Washington , DC , Office of Juvenile and Delinquency Prevention , New York .
- James . C. Coleman , Scott , Forcement , (1972) Abnormal Psychology and Modern Life . Fourth Edition , Los – Angeles .
- Jmilon , Yinger . (1981) : Counter Cultures , Collier , Macmillan Publishers , London .
- Lally , L. Tomas , 1988 : Relation Ship Between Psychological Stresses and Aggression by Secondary Staden Stage , American Sociological Review Journal , VoI.53 , No.3 .
- Mcdavid , John , W. & Herbert , 1974 : Psychology & Behaviour , NewYork , Herber & Rew Publisher .
- Nannaily , J.C. , 1978 : Psychometric Theory , New York m Mc Graw– Hill .
- Peter Marsh , et , al , 1982 , Aggression and Violence Basil , Blakwell Oxford , Reinhart Winston , 1969 .
- Santrock , John W. (2003) : Adolescence , McGraw- Hill Company , Inc , 9th Edition , New York , U.S.A.
- Shapiro , Evelyn & et.al. (1973) : Psycho Sources , Bantam Book , Tornto , A national General Company , New York , U.S.A
- Simpson , J.A. , and E.S.C. Wiener , 1990 : The Oxford English Dictionary , Oxford , Oleauand .
- Zwiebel , Sarh , D.S.W. , 1980 : Therelation Between Maternal Behaviors and Aggression , Dissertation Abstract Antirational 40 , Vol .

الملاحـــق

Abstract

That the media environment and contained means of communication lead a serious role in the transfer of images of violence forms from all over the world , and particularly (visual) thereof , violence has become today the common denominator with displays in the means of communication visible starting from the movies (fee Altmahrkh) for kids to sports and news broadcasts and TV , movies , games , and all that , but a reflection of the wave of violence sweeping the world today . Especially the role of the media organization for at least the value of the role of the educational institution in the socialization of the individual , as well as family business . also that the time spent child in dealing with the media is as important as time spent at school . became the media material for children from the most dangerous media industries in the current era . Since children often tend to imitate Mairōh in animation , and Atqmuson personalities heroes Sellers in their games and respond often phrases and Allazmat verbal know these personalities or hesitate and this notice well families of these children or organizers of the , to education in schools and kindergartens . that the survival of these high behavioral disorders in children and adolescents portends more complex problems in adulthood , and lead to difficulties in social adjustment Targeting Current search to identify the impact of watching animation films behavior Altanfa for primary school pupils , : through test the following hypotheses .

1- No statistically significant differences at a significance level of (0.05) between the control group arranged degrees in the pre-test and post on the behavior Altanfa scale .
2- No statistically significant differences at the level (0.05) between arranged scores of the experimental group before applying the technique and after indicative on the behavior Altanfa scale .
3- No statistically significant differences at a significance level of (0.05) between Sort degrees experimental and control groups in the post test on the behavior Altanfa scale .

Current search Itlamiv determined primary schools in the city of Baghdad first breeding Rusafa . For the academic year 2012-2013

To achieve the goal of research and testing hypotheses used experimental method The design (experimental group and a control group with test tribal dimensions) sample consisted of (60) pupils Distributors randomly divided into two groups , (experimental group) and (control group) , and by (30) students in each group , were conducted parity for the two in some variables , namely , (grades students on a scale behavior Altanfa , scale traumatic events , and the measure of public health , and economic level and academic achievement for the father , and academic achievement for the mother , and career father , a career mother .

The researcher building scale behavior Altanfa Mtibna theory (Bandura) and consists of three areas . Field verbal violence and the physical violence and the symbolic violence . Has three alternatives (always , sometimes , not taking place) were presented to a group of experts in education and psychology who emphasized by (100%) on the validity of the scale of the application and thus check virtual honesty , The Persistence Vtm find three ways is to re-test it reached (86,0) , and Alvakronbach has reached (78,0) . midterm and retail , (80)

As well as the researcher presented a set of cartoon films containing scenes Tanfah , was to verify the authenticity (movies) through honesty virtual, through presentation to a group of experts in psychology and art education and audio-visual , and may be days supply of films from (10) day of (hearing) a day for two weeks and time per session (45) minutes Statistical methods were used as follows: (mean, standard deviation , test Altaúa and Pearson correlation coefficient, chi square, equation .(Alvakronbach

1- No The results of the current research showed the following statistically significant differences at a significance level of (0.05) between the control group arranged degrees in the pre-test and post on the behavior Altanfa scale

2-There were statistically significant differences at the level (0.05) between arranged scores of the experimental group before and after the experiment on the behavior Altanfa scale

3-There were statistically significant differences at a significance level of (0.05) between Sort degrees experimental and control groups in the

C

post test on the behavior Altanfa scale in favor of the experimental group.

The results showed that cartoon effect in the violence pupils Altptdaúah stage.

In light of the findings and conclusions of the research scholar has made a number of recommendations and proposals.

Republic of Iraq
Ministry of Higher Education and Scientific Research
University of Diyala
College of Education for Human Sciences
Department of Psychological and Educational science

View animation effect behavior Altanfa for primary school pupils

By
Jelal Muhamad Jasim ALjwbori

A thesis
To the Council of College of Education of Human Sciences University of Diayla Partial fulfillment of the requirements for the degree of masters in Arts in the educational Psychology

Supervised by
Asst.prof.Dr. Hatham Ahmad AL-Zubaidi

2013AD 1434AH

ملحق (1)

استمارة معلومات لجمع فقرات مقياس السلوك التعنيفي

أخي المعلم...

أختي المعلمة ...

يرجى التفضل بالإجابة على السؤال الآتي بكل صدق وصراحة خدمة للبحث العلمي ، علماً أن أجابتكم لا يطلع عليها سوى الباحث لذا يرجى عدم ذكر الاسم .

- ما هي مظاهر سلوك العنف السائدة لدى التلاميذ من وجهة نظرك ؟

-1
-2
-3
-4
-5
-6
-7
-8
-9
-10
-11
-12
-13
-14
-15
-16
-17
-18
-19
-20

ملحق (2)
مجالات فقرات مقياس السلوك التعنيفي

جامعة ديالى
كلية التربية للعلوم الإنسانية
قسم العلوم التربوية والنفسية
الدراسات العليا- ماجستير علم النفس التربوي

الأستاذ الفاضل ---------- المحترم .

تحية طيبة ...

يروم الباحث إجراء الدراسة الموسومة (أثر الرسوم المتحركة في السلوك التعنيفي لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية) . ويتطلب ذلك بناء مقياس للسلوك التعنيفي لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية . وبعد اطلاع الباحث على النظرية المتبناة نظرية التعلم الاجتماعية (باندورا) الذي عرف السلوك التعنيفي ((بأنه يهدف إلى إحداث نتائج تخريبية أو مكروهة أو السيطرة من خلال القوة الجسدية أو اللفظية على الآخرين وينتج عنه إيذاء شخص أو تحطيم ممتلكات)) . وقد تم جمع عدد من الفقرات ذات العلاقة لكل

مجال من مجالات العنف (العنف اللفظي ، العنف الجسدي ، العنف الرمزي) . ونظراً لما تتمتعون به من خبرة علمية واسعة ، يضع الباحث بين أيديكم فقرات المقياس التي توصل إليها ومجالاتها راجياً تفضلكم بالحكم على مدى صلاحيتها وسلامة انتمائها للمجال المصنف تحته وإضافة أي فقرة جديدة ترونها مناسبة أو تحويلها إلى مجال آخر يناسبها . علماً بأن بدائل الإجابة المقترحة للفقرات هي : (يحدث دائما ، يحدث أحيانا ، لا يحدث) .

وتقبلوا فائق الشكر والاحترام ...

طالب الماجستير

جلال محمد جاسم

1. **العنف اللفظي : وهو العنف الذي يهدف إلى التعدي على حقوق الآخرين بإيذائهم عن طريق الكلام أو الألفاظ الغليظة النابية . وعادة ما يسبق العنف اللفظي العنف البدني أو الجسدي**

ت	العبارات	صالحة	غير صالحة	الملاحظات
1	يستخدم ألفاظاً نابية عندما يختلف مع زملائه			
2	يكون قاسياً في الحديث مع زملائه			
3	يرد على من يقدم له النصيحة بأسلوب هجومي			

	ساخر			
4	يميل إلى تجريح شعور زملائه و المحيطين به في تعبيراته اللفظية			
5	يميل للسخرية بالكلام من آراء زملائه			
6	يوشي بزملائه عند المعلم			
7	يصرخ باستمرار بصوت عال بوجه زملائه			
8	يعلق باستهزاء على توبيخ المعلم له			
9	يلجأ لتهديد زملائه بالكلام			
10	يطلق الشائعات الرديئة على زملائه			
11	ينتقد زملائه أو الآخرين على أخطائهم			
12	يثرثر كثيراً وبشكل متعمد			
13	يعتمد الاستفزاز بالكلام على الآخرين بحجة المزاح			
14	يجادل معلميه بطريقة غير مهذبة			

2. **العنف الجسدي (الحركي) : ويقصد بهذا النوع من العنف الموجه نحو الذات أو الآخرين أو الممتلكات لإحداث الأذى أو المعاناة للشخص الآخر 0 ومن أمثلة العنف البدني ، الضرب والركل وشد الشعر وهذا النوع من العنف يرافقه غالباً نوبات من الغضب الموجه ضد مصدر العدوان للعنف .**

ت	العبارات	صالحة	غير صالحة	الملاحظات
1	يميل إلى ضرب زملائه بقسوة بحجة المزاح			
2	يشوه جسمه باستخدام ألآت جارحة			
3	يعض زملائه في كثير من الأحيان			
4	يشد شعر زملائه			
5	يصدر حركات غريبة وأصوات عالية			
6	يحاول أن يخنق زملائه			
7	يمزق كتبه وكتب زملائه			
8	يقدم على المشاجرة مع زملائه لأتفه الأسباب			
9	يحاول إيذاء نفسه بتمزيق ملابسه وحقيبته			
10	يغلق باب الصف بقوة عندما يخرج			
11	يلوث ملابس زملائه باستمرار			
12	يضرب بقدميه وأيديه الأبواب وزجاج المدرسة			
13	له ميلاً للمصارعة والملاكمة مع زملائه			
14	يستخدم أظافره في إيذاء زملائه			

3. **العنف الرمزي : هذا النوع من العنف يسميه علماء النفس بالعنف التسلطي ، وذلك للقدر الذي يتمتع به الفرد الذي هو مصدر هذا النوع من العنف والمتمثل في استخدام طرق رمزية تحدث نتائج نفسية وعقلية واجتماعية لدى الموجه إليه هذا النوع من العنف وهو يشمل التعبير بطرق غير لفظية كاحتقار الآخرين أو توجيه الاهانة لهم كامتناع عن النظر إلى الشخص الذي يكن له العداء الأمر الذي ينتج عنه شعوراً بالنقص ويتسبب برد فعل لديه يتجلى في التأخير الدراسي أو الهروب من المدرسة .**

ت	العبارات	صالحة	غير صالحة	الملاحظات
1	يرسم صور بهدف الاستخفاف بالآخرين			
2	يتعمد مخالفة زملائه عندما يجمعون على رأي ما			
3	يكتب على السبورة عبارات تثير السخرية عن زملائه			
4	يخرج لسانه لإغاظة زملائه			
5	ينظر للمعلم نظرة تحدي عندما يوبخه			
6	يهز يديه للتقليل من شأن المعلم			
7	يعبر بتقاطيع وجهه لمقاطعة الآخرين			
8	يعبس بوجه معلميه			
9	يظهر البهجة والفرح عندما يعاقب أحد زملائه			
10	يبصق في الأرض بغرض احتقار زملائه			

11	يستخف بتفوق زملائه في الدروس			
12	يخرج من الصف بدون استئذان من معلمه			
13	يتعمد دخول الصف بعد المعلم			
14	يرفض مسامحة من أساء إليه			

ملحق (3)

أسماء السادة الخبراء الذي عرض عليهم مقياس (السلوك التعنيفي والأحداث الصادمة والصحة العامة) مرتبة على وفق الحروف الهجائية

ت	الاسم واللقب العلمي	العنوان	التخصص
1	أ.د.بشار إسماعيل خليل	كلية التربية الأساسية – الجامعة	علم نفس

		المستنصرية	التربوي
2	أ.د.خليل إبراهيم رسول	كلية الآداب – جامعة بغداد	قياس وتقويم
3	أ.د.محمود كاظم التميمي	كلية التربية – الجامعة المستنصرية	علم نفس التربوي
4	أ.م.د.أحمد لطيف الفهداوي	كلية الآداب – جامعة بغداد	علم النفس
5	أ.م.د.أكرم دحام زغير	كلية التربية الأساسية – الجامعة المستنصرية	إرشاد تربوي
6	أ.م.د.إيمان عباس علي	كلية التربية الأساسية – الجامعة المستنصرية	علم نفس التربوي
7	أ.م.د.رغد زكي غياص	كلية التربية الأساسية – الجامعة المستنصرية	علم نفس التربوي
8	أ.م.د.كريم ناصر علي	كلية التربية الأساسية – الجامعة المستنصرية	علم نفس التربوي
9	أ.م.د.لطيفة ماجد	كلية التربية للعلوم الإنسانية – جامعة ديالى	علم النفس
10	أ.م.د.نبيل عبد الغفور	كلية التربية – الجامعة المستنصرية	قياس وتقويم
11	أ.م.د.ندى عبد باقر	كلية التربية الأساسية – الجامعة المستنصرية	علم نفس التربوي
12	أ.م.د.وجدان عبد الأمير	كلية التربية الأساسية – الجامعة	قياس وتقويم

		المستنصرية	
13	أ.م.بشر حسين علي	كلية التربية الأساسية – الجامعة المستنصرية	علم نفس التربوي
14	م.د.فلاح حسن جبر	كلية التربية الأساسية – الجامعة المستنصرية	علم نفس التربوي
15	م.د.عامر ياسين القيسي	كلية التربية الأساسية – الجامعة المستنصرية	علم نفس التربوي
16	م.د.عباس شلال	كلية التربية الأساسية – الجامعة المستنصرية	علم نفس التربوي
17	م.د.علي ألعيبي جبارة	كلية التربية الأساسية – الجامعة المستنصرية	علم نفس التربوي
18	م.د.محمد عبد الكريم طاهر	كلية التربية الأساسية – الجامعة المستنصرية	علم نفس التربوي

ملحق (4)

مقياس السلوك التعنفي بصورته النهائية

أخي المعلم ...
أختي المعلمة ...

اسم التلميذ :
الصف والشعبة :
اسم المدرسة :

بين أيديك ثبت بفقرات أنماط السلوك التعنفي ، يرجى منك المساعدة في التعرف على التلاميذ الذين يظهرون مثل هذه الأنماط السلوكية وذلك بالاستعانة بالفقرات المرفقة .

والرجاء قراءة كل فقرة ، وتحديد ما إذا كانت تنطبق على التلميذ أم لا ، ووضع علامة (√) **تحت البديل المناسب .**

ت	الفقرات	يحدث دائماً	يحدث أحياناً	لا يحدث

1	يستخف بتفوق زملائه في الدروس			
2	يكون قاسياً في الحديث مع زملائه			
3	يرفض مسامحة من أساء إليه			
4	يميل إلى تجريح شعور زملائه والمحيطين به في تعبيراته اللفظية			
5	يتعمد دخول الصف بعد المعلم			
6	يخرج لسانه لإغاظة زملائه			
7	يخرج من الصف بدون استئذان من معلمه			
8	يعلق باستهزاء على توبيخ المعلم له			
9	يطلق الشائعات الرديئة على زملائه			
10	يمزق كتبه وكتب زملائه			
11	ينتقد زملائه أو الآخرين على أخطائهم			
12	يثرثر كثيراً وبشكل متعمد			
13	يحاول إيذاء نفسه بتمزيق ملابسه وحقيبته			
14	يميل إلى ضرب زملائه بقسوة بحجة المزاح			
15	يظهر البهجة والفرح عندما يعاقب أحد زملائه			
16	يصدر حركات غريبة وأصوات عالية			
17	يجادل معلميه بطريقة غير مهذبة			

18	يعض زملائه في كثير من الأحيان			
19	يلجأ لتهديد زملائه بالكلام			
20	يوشي بزملائه عند المعلم			
21	يلوث ملابس زملائه باستمرار			
22	يعبس بوجه معلميه			
23	يكتب على السبورة عبارات تثير السخرية عن زملائه			
24	يعتمد الاستفزاز بالكلام على الآخرين بحجة المزاح			
25	يستخدم ألفاظ نابية عندما يختلف مع زملائه			
26	يتعمد مخالفة زملائه عندما يجمعون على رأي ما			
27	يصرخ باستمرار بصوت عال بوجه زملائه			
28	يرد على من يقدم له النصيحة بأسلوب هجومي ساخر			
29	يميل للسخرية بالكلام من آراء زملائه			
30	يضرب بقدميه وأيديه الأبواب وزجاج المدرسة			
31	له ميلاً للمصارعة والملاكمة مع زملائه			

32	يبصق في الأرض بغرض احتقار زملائه			
33	يقدم على المشاجرة مع زملائه لأتفه الأسباب			
34	يحاول أن يخنق زملائه			
35	ينظر للمعلم نظرة تحدي عندما يوبخه			
36	يشوه جسمه باستخدام آلات جارحة			
37	يغلق باب الصف بقوة عندما يخرج			
38	يرسم صور بهدف الاستخفاف بالآخرين			
39	يشد شعر زملائه			
40	يهز يديه للتقليل من شأن المعلم			
41	يعبر بتقاطيع وجهه لمقاطعة الآخرين			
42	يستخدم أظافره في إيذاء زملائه			

ملحق (5)

استمارة المعلومات لتكافؤ أفراد المجموعتين الضابطة والتجريبية

أخي المعلم ...

أختي المعلمة ....

يرجو الباحث تعاونك في الإجابة عن هذه الاستمارة وستكون المعلومات محددة ولأغراض البحث العلمي فقط ولا يطلع عليها أحد سوى الباحث .

1- **الصف** :

2- **العمر** :

3- **التحصيل الدراسي للأب** : **ابتدائي** **ثانوي** **جامعي**

4- **التحصيل الدراسي للأم** : **ابتدائي** **ثانوي** **جامعي**

5- **مهنة الأب** : **موظف** **أعمال حرة** **لا يعمل**

6- **مهنة الأم** : **موظفة** **ربة بيت**

7- **المستوى الاقتصادي** : **ضعيف** **متوسط** **عالي**

مع فائق الاحترام والتقدير ...

الملحـــق (6)

تثبيت الأحداث الصادمة بصورتها النهائية والمطبقة على عينة البحث الحالي

ت	الأحداث الصادمة	نعم	كلا

1	هل تعرّضت أنت (شخصياً) أو أحد أفراد أسرتك أو أحد أصدقائك المقرّبين إلى تهجير من محل إقامتك (قسري ، طوعي) ؟		
2	هل تعرّضت أنت أو أحد أفراد أسرتك أو أحد أصدقائك المقرّبين إلى هجوم بالسلاح ؟		
3	هل تعرّضت أنت (شخصياً) لمخاوف القتل أو الإيذاء ؟		
4	هل تعرّضت في منزلك إلى مداهمة عسكريّة مسلّحة ؟		
5	هل شاهدت اعتقال أحد أفراد أسرتك من قوات الاحتلال ؟		
6	هل تعرّضت لانفجار قوي بالقرب منك أو من بيتك أو مدرستك ؟		
7	هل شاهدت أنت (شخصياً) مقتل أحد أفراد أسرتك أو أحد أصدقائك المقرّبين ؟		
8	هل سمعت نبأ مقتل أحد أفراد أسرتك أو أحد أصدقائك المقرّبين ؟		
9	هل تعرّضت أنت أو أحد أفراد أسرتك أو أحد أصدقائك المقرّبين إلى الاختطاف أو محاولة الاختطاف ؟		
10	هل شاهدت أنت (شخصياً) جثّة إنسان ميت ؟		
11	هل شاهدت أنت (شخصياً) أعضاء مبتورة لجسم إنسان (ميت ، حي) ؟		
12	هل شاهدت صور الجرحى والقتلى والمصابين على شاشة التلفزيون ؟		
13	هل تعرّضت للضّرب الشديد سواء في البيت أو في الشارع أو في		

	المدرسة ؟		
14	هل شاهدت أنت (شخصياً) أحد أفراد أسرتك أو أحد أصدقائك المقرّبين يتعرض للضرب الشديد ؟		
15	هل عِشتَ (أو تعيش) في منطقة عمليات عسكرية قتالية ؟		

تابع للملحـــق (6)

استمارة تطبيق تثبيت الأحداث الصادمة والمفتاح التصحيحي لها

ت / البدائل	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15
نعم	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1
كلا	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
مجموع الأحداث التي تعرض لها الطفل :															
الدرجة الكلية على القائمة :															

الملحق (7)

مقياس الصحة العامة

ت	الفقرات	غالباً	أحياناً	نادراً
1	أشعر بميل نحو التقيؤ			
2	أشعر بصداع			
3	أشعر بالتعب وبدون سبب			
4	أشعر بالخمول والكسل			
5	كثيراً ما أتعرق			
6	أعاني من الآم في معدتي			
7	أشعر بطاقة ونشاط في جسمي			
8	أشعر بأني في كامل صحتي			
9	أعاني من التبول في فراشي أثناء نومي			
10	أشعر بفقدان الشهية للطعام			
11	أعاني من صعوبات في التنفس			
12	أشعر بوجع في بلعومي			
13	كثيراً ما يخيفني الظلام			
14	أعاني من صعوبات في النوم			

15	أعتمد على نفسي في أداء واجباتي			
16	أنفعل و أغضب بسرعة			
17	أضع إصبعي بفمي			
18	أقضم أظافري بأسناني			
19	أشعر أن شكلي مقبول			
20	لا أهتم بمظهري الشخصي			
21	ينتابني حزن شديد			
22	أشعر بالغيرة من أخي الأصغر مني			
23	أعاني من الكلام أثناء نومي			
24	أعاني من المشي أثناء نومي			
25	أحلم أحلاماً مزعجة (مخيفة)			
26	أنهض من النوم غير مرتاح (غير منتعش)			
27	أنا محبوب من أصدقائي والجميع			
28	أستطيع التعبير عن أفكاري			
29	أعاني من الشرود الذهني			
30	أشعر بفقدان قدرتي على الاستيعاب			
31	غالباً ما أتذكر كل شيء			

32	أستغرق وقتاً طويلاً لأداء واجباتي البيتية			
33	أستمر في حل المسألة حتى أتوصل إلى حلها			
34	أنا أفضل من أصدقائي في الدراسة			
35	أستمتع بحل المسائل العقلية (الفكرية)			
36	أشعر بالراحة عندما أكون مع أصدقائي			
37	أنا راضٍ عن أداء واجباتي الدينية			
38	أميل إلى مشاركة أصدقائي في مناسباتهم			
39	أهتم بأصدقائي ومعارفي			
40	أعزل نفسي عن الآخرين			
41	أشعر بأن علاقتي مع أسرتي جيدة			
42	لي القدرة على مناقشة أفكاري مع الآخرين			
43	أتمنى أن لا أذهب للمدرسة أبداً			
44	أستمتع بالعبث بممتلكات الآخرين			
45	أشعر بالسعادة عندما أقدم مساعدتي لمن يحتاجها			
46	أرفض مشاركة الآخرين في إيذاء الحيوانات			
47	أسعى إلى مصالحة أصدقائي المتخاصمين			

تابع لملحـــق (7)

استمارة تطبيق مقياس الصحة العامة

اسم المدرسة : **الصـف** : **اسم التلميذ** :

نوع المدرســة: **الشعبة** :

ت الفقرة	غالباً	أحياناً	نادراً
1			
2			

ت الفقرة	غالباً	أحياناً	نادراً
25			
26			

			27					3
			28					4
			29					5
			30					6
			31					7
			32					8
			33					9
			34					10
			35					11
			36					12
			37					13
			38					14
			39					15
			40					16
			41					17
			42					18
			43					19

			20
			21
			22
			23
			24

			44
			45
			46
			47

الاستمارة : **صالحة** ☐ **غير صالحة** ☐

المفتاح التصحيحي لمقياس الصحة العامة

ت الفقرة	إشارتها	أوزانها		
		غالباً	أحياناً	نادراً
1	+	3	2	1
2	+	3	2	1
3	-	1	2	3
4	-	1	2	3
5	+	3	2	1
6	-	1	2	3
7	+	3	2	1
8	-	1	2	3
9	+	3	2	1
10	+	3	2	1
11	-	1	2	3
12	+	3	2	1
13	-	1	2	3
14	-	1	2	3

ت الفقرة	إشارتها	أوزانها		
		غالباً	أحياناً	نادراً
25	-	1	2	3
26	-	1	2	3
27	-	1	2	3
28	-	1	2	3
29	-	1	2	3
30	+	3	2	1
31	+	3	2	1
32	+	3	2	1
33	-	1	2	3
34	+	3	2	1
35	-	1	2	3
36	-	1	2	3
37	+	3	2	1
38	+	3	2	1

3	2	1	-	15
1	2	3	+	16
1	2	3	+	17
1	2	3	+	18
3	2	1	-	19
3	2	1	-	20
1	2	3	+	21
3	2	1	-	22
3	2	1	-	23
1	2	3	+	24

1	2	3	+	39
3	2	1	-	40
3	2	1	-	41
3	2	1	-	42
3	2	1	-	43
3	2	1	-	44
3	2	1	-	45
3	2	1	-	46
3	2	1	-	47

ملحق (8)

أسماء السادة الخبراء لأفلام الرسوم المتحركة مرتبة على وفق الحروف الهجائية

ت	الاسم واللقب العلمي	العنوان	التخصص
1	أ.د.سناء عيسى محمد	كلية الآداب – جامعة بغداد	علم النفس
2	أ.د.عبد الكريم لعيبي	كلية الفنون الجميلة – جامعة بغداد	تربية فنية
3	أ.د.عبد المنعم خيري	كلية الفنون الجميلة	تربية فنية
4	أ.د.قاسم حسين صالح	كلية التربية – جامعة دهوك	علم النفس
5	أ.م.د.أحلام جبار عبد الله	كلية التربية – جامعة بغداد	علم النفس التربوي
6	أ.م.د.باسل الغبان	كلية الفنون الجميلة – جامعة بغداد	تربية فنية
7	أ.م.د.سهيلة عبد الرضا	كلية التربية – الجامعة المستنصرية	علم النفس

8	أ.م.د.سولاف فائق محمد علي	كلية التربية – جامعة السليمانية	علم النفس التربوي
9	أ.م.د.محمد سعدي لفتة	كلية الفنون الجميلة – جامعة بغداد	تربية فنية
10	أ.م.د.هيلة عبد الشهيد	كلية الفنون الجميلة – جامعة بغداد	تربية فنية
11	م.د.دنيا طيب رضا	كلية الآداب – جامعة السليمانية	علم النفس
12	م.د.شيماء صلاح	كلية التربية بنات – جامعة بغداد	علم النفس

ملحق (9)

جلسات عرض أفلام الرسوم المتحركة على التلاميذ

ت	اسم أفلام الرسوم المتحركة	تاريخ الجلسة
1	ساسوكي	2012/12/16
2	بات مان	2012/12/17
3	سلاحف النينجا	2012/12/18
4	ناروتو	2012/12/19
5	دراكون بول	2012/12/20
6	سول تي	2012/12/23
7	زورو	2012/12/24

8	هالك	2012/12/25
9	سبايدر مان	2012/12/26
10	ون بيس	2012/12/27