



وزارة التعليم العالي والبحث العلمي  
جامعة الشهيد حمه لخضر - الوادي -



قسم علم النفس وعلوم التربية

كلية العلوم الاجتماعية والانسانية

- مطبوعة بيداغوجية -

## محاضرات في مقياس العنف المدرسي

موجهة لطلبة السنة الأولى ماستر علم النفس: تخصص علم النفس المدرسي

إعداد:

- د. بلقاسم عوين

السنة الجامعية: 2021-2022

## فهرس المحتويات

الصفحة	المحتوى
1	مقدمة:
2	مدخل عام:
2	1- العنف بصفة عامة:
5	- من الناحية اللغوية:
7	- من الناحية النفسية:
8	- من الناحية الاجتماعية:
9	- من الناحية السياسية:
10	- من الناحية القانونية:
11	- من الناحية الاقتصادية:
12	1-2 طبيعة العنف:
13	1-3 تصنيف العنف:
13	1- من حيث الشكل:
14	2- من حيث الأداء:
14	3- من حيث الأسلوب:
14	4- من حيث التنظيم:
14	5- من حيث الموقع:
15	6- من حيث المشروعية:
18	1-4 نظريات تفسير العنف:
18	أولا الاتجاه البيولوجي:
18	1- نظرية بايلوجية العنف:
19	2- نظرية النقص العقلي:
20	3- نظرية انحرافات وظائف الدماغ:
21	4- نظرية كيميائية الدماغ:
22	ثانيا الاتجاه النفسي:

23	1- نظرية التحليل النفسي:
24	2- نظرية الإحباط:
25	3- نظرية التعلم الاجتماعي:
27	4- النظرية المعرفية البنوية:
29	ثالثا الاتجاه الاجتماعي:
29	1- نظرية دوركايم (اللامعيارية):
30	2- نظرية الأنومية (اللامعيارية المحدثة):
32	3- نظرية التفكك الاجتماعي:
34	4- نظرية التقليد:
35	5- نظرية الاختلاط التفاضلي:
36	6- نظرية الوصم (التسمية):
38	7- نظرية الضبط الاجتماعي:
40	8- نظرية الضبط الديني:
43	رابعا الاتجاه الأنثروبولوجي:
43	1- التفسير الأنثروبولوجي للعنف:
44	2- نظرية الضغط البيئي:
45	3- نظرية الحرمان البيئي "السببي":
46	4- نظرية الثقافة الفرعية "نظرية ثقافة العنف":
49	5- النظرية الفينومينولوجية "الظاهراتي":
49	خامسا الاتجاه التكاملي:
51	2- العنف المدرسي:
51	1-2 مفهوم العنف المدرسي:
52	2-2 تصنيف العنف المدرسي:
55	3-2 مظاهر العنف المدرسي:
56	3- عوامل العنف المدرسي ونتائجه:
56	1-3 عوامل العنف المدرسي:

56	- العوامل المدرسية:
60	- العوامل الأسرية:
61	- العوامل الاجتماعية والثقافية:
64	- العنف في وسائل الإعلام:
67	- العوامل البيئية:
67	2-3 نتائج العنف المدرسي:
67	- أخطار العنف المدرسي على صحة العنف:
72	- أخطار العنف المدرسي على المعتدي:
77	- أخطار العنف المدرسي على مشاهد العنف:
81	4- الوقاية من العنف المدرسي:
82	- على مستوى إدارة المؤسسة التربوية:
83	- على مستوى التفيتيش:
83	- الوساطة المدرسية:
85	- الإجراءات القانونية لمواجهة العنف المدرسي:
87	5- دراسات تناولت العنف المدرسي:
87	1-5 الدراسات الأجنبية:
92	2-5 الدراسات العربية:
96	3-5 الدراسات الجزائرية:
101	قائمة المصادر والمراجع:

## مقدمة:

تعتبر المدرسة إلى جانب الأسرة من أهم مؤسسات التنشئة الاجتماعية التي تهتم بتربية الأطفال والمراهقين على المبادئ الأخلاقية، والتمسك بقيم ومعايير المجتمع، وكون المدرسة تستقطب عددا كبيرا من التلاميذ الذين ينتمون إلى بيئات ثقافية واجتماعية متباينة، فإن ذلك سينعكس على سلوكياتهم المستقبلية، وذلك أثناء تفاعلهم فيما بينهم، فيكتسبون العديد من السلوكيات التي قد تكون سوية ومقبولة اجتماعيا تارة، وأخرى انحرافية وغير مقبولة تارة أخرى هذه الأخيرة التي انتشرت في العديد من المدارس عبر أنحاء العالم، وضمن تلك السلوكيات يظهر العنف كأبرز مظاهرها. وقد تزايد انتشار العنف في الوسط المدرسي خاصة في الفترة الأخيرة، وفرض نفسه كأمر واقع فأصبحت المدارس مجالا للصراع بين مختلف الفاعلين في العملية التعليمية، وبذلك تحولت المدارس إلى بيئات عنيفة وغير آمنة، ويكفي للتدليل على ذلك ظهور العديد من المقالات العلمية وعقد المؤتمرات التي تهدف إلى تشخيص هذه الظاهرة بأبعادها المختلفة، وكيفية التقليل من حدتها، لذلك أصبحت هذه الظاهرة من الموضوعات الأكثر أهمية على الأجناس المحلية والدولية ومحط اهتمام كثير من الآباء بسبب انزعاجهم وخوفهم على أمن وسلامة أبنائهم، كما أصبحت هذه الظاهرة محور اهتمام القائمين على العملية التربوية، ووسائل الإعلام، ورجال القانون وعلماء التربية وعلم النفس، وعلم الاجتماع، وإذا أسقطنا هذه المقاربة على المجتمع الجزائري، فليس من الغريب أن قلنا إن المدرسة الجزائرية قد شكلت لفترة طويلة حقلًا خصبا للاستقطاب الأيديولوجي والسياسي، وفضاءً للتعبير عن الصراعات السياسية والنقابية، صراع يعكس تضارب المصالح بين النخب السياسية، والنقابات العمالية، الشيء الذي جعل النظام التربوي ممزقا بين هذه الرهانات المتعددة، وكان من نتائج تراكم هذه الصراعات تداخل وظيفة المدرسة وضعف مردوديتها، خاصة في ظل غياب إصلاحات فعالة وتشخيص واضح لهذه الأزمة. ونتيجة لهذه الوضعية استفحلت في الوسط المدرسي العديد من المشكلات والظواهر السلبية، والتي يعتبر العنف المدرسي كأبرز معالمها، وبذلك تحولت المدرسة الجزائرية إلى فضاء يستخدمه التلاميذ والمراهقون لتصريف مكبوتاتهم واندفاعاتهم ونزعاتهم العدوانية، حتى أصبحت بذلك بيئة خصبة لممارسة العنف بجميع أنماطه ومظاهره مادي، معنوي

رمزي...الخ)، وهو مؤشر حقيقي على بداية انحراف هذه المؤسسة عن وظيفتها التربوية والتعليمية.

### مدخل عام:

تعدّ مشكلة العنف من المشكلات الرئيسة التي تواجهها معظم المجتمعات، وبالرغم من قدم هذه المشكلة إلا أنها لم تنل اهتماما كافيا، فكان لا بد من تسليط الضوء عليها نظرا لما يترتب عليها من نتائج مدمرة تعصف بالأفراد والمجتمعات على حد سواء.

ويعد العنف المدرسي من أخطر أشكال العنف لأنه يعيق العمل التربوي والتعليمي المتوقع من المدرسة ويجعلها بيئة غير ملائمة لتحقيق الأهداف التربوية المنوطة بها ويشكل تحدياً أمام المربين لما له من تأثير سلبي على الضحايا والمعنفين، وعلى البيئة المدرسية عامةً.

### 1-العنف بصفة عامة:

يتعدد ويختلف العنف حسب الأطر النظرية والأسباب المؤدية إليه وفقا للمجالات والبيادين العلمية التي ينتمي إليه، فقد أعطى كل ميدان تعريف خاص به وفقا لطبيعته.

### 1-1 مفهوم العنف:

وقبل التطرق لمفهوم العنف لا بد من التفريق بينه وبين المفاهيم المرتبطة به وهي:

**1-العنف والعدوان:** يستعمل بعض الباحثين كلا من مفهوم العدوان والعنف بوصفهما مترادفين، لكن التصور الأقرب إلى الدقة والمجمع عليه أكثر الباحثين، والقائم على المقارنة بين التعاريف الاجرائية لكل منهما، هو أن العنف شكل من أشكال العدوان، وأن العدوان أكثر عمومية من العنف، وأن كل ما هو عنف يعد عدوانا والعكس صحيح، فعلى سبيل المثال الامتناع عن أداء مهمة معينة مثل (الاضراب) يعتبر عدوان سلبي ولا ينحدر تحت مفهوم العنف. (عريشي، 2004، 21)

وقد يختلط على البعض التفرقة بين العنف والعدوان، غير أنه يوجد اتفاق بين العديد من العلماء على أنه يوجد اختلاف نوعي وموضوعي بين الاثنين، وأنه يمكن اعتبار العنف هو نهاية المطاف لسلوك عدواني، وأنه أحد وسائل التعبير عن النزاعات العدوانية.

(يحي، 2000، 186)

**2-العنف والانحراف:** إن الفرق بين العنف والانحراف نسبي يختلف من ثقافة إلى أخرى، وبالتالي من منظومة قانونية إلى أخرى، باستثناء بعض أفعال العنف الشديدة التي تعد إنحرافاً في نظر ثقافات المجتمعات الانسانية مجتمعة، ومن أبرز بعض الأفعال العنيفة الشديدة: القتل، الاجهاض، الاغتصاب، السرقة. (لطي، 1993، 280)

ويرى بعض الباحثين أن العنف قد يظهر في موقف تفاعلي بسيط لا يؤدي بالأشخاص الداخليين فيه الوقوع تحت طائلة القانون، وقضية السواء والانحراف في تحديد العنف هي قضية نسبية فما يمكن أن ينظر إليه من قبل جماعة معينة على أنه عنف غير مشروع، قد ينظر إليه من قبل جماعة أخرى على أنه عنف مشروع. (زايد وآخرون، 2002، 6)

**3-العنف والاكراه:** الإكراه هو كل تدخل يقوم به إنسان ما أو جماعة ما من أجل الضغط على أشخاص آخرين أو جماعة أخرى لتغيير سلوكهم بشكل يجعلهم ينفذون أعمالاً ما كانوا لينفذوها لولا هذا التدخل"، وهذا يعني أن الإكراه بهذا المعنى هو ضغط وإرغام الفرد وإجباره على القيام بأعمال لا يرغبون بالقيام بها، وإذا تبعه هذا الإكراه ضرب وشتم تحول إلى عنف، فالإكراه هو إجبار الشخص بطرق سلمية وإذا استخدم معه القوة والتهديد أصبح عنفاً. (جابر، 1984، 42)

**4- العنف والصراع:** إن مفهوم الصراع قائم على المنازلة لطرف آخر، واستخدام الفنون التي تحقق الانتصار في جولاته، بما فيها العناصر المادية والمعنوية وما يتفرع عنهما، وهو يهدف إلى تحقيق التفوق على الآخرين وإخضاعهم للسيطرة والتحكم والتوجيه، وإملاء الإرادة عليهم، وجعلهم طوع هذه الإرادة، وعدم خروجهم عن هذه السيطرة، ولا يتم الصراع إلا لتحقيق أهداف معينة، حيث لا يتم الصراع من أجل الصراع ذاته، بل إن الصراع مجرد وسيلة من الوسائل لتحقيق أهدافه، وهو إحكام السيطرة وتوجيه الآخرين،

والحصول على الثروة وتحقيق المكانة التأثيرية في الحياة، والاستحواذ على القوة بكل عناصرها، وإملاء الإرادة على الجميع.

وبذلك، يكمن الفارق الجوهرى بين مفهومي الصراع والعنف، إذ إن مفهوم الصراع أوسع من مفهوم العنف، حيث تتعدد صور الصراع وآلياته. ويعدّ أعنف إحدى هذه الآليات في إدارة الصراع. (الخصيري، 2010، 46)

**5-العنف والإساءة:** تعامل بعض الباحثين هذين المفهومين بوصفهما مترادفين، إلا أن أصبح من المتفق عليه الآن أنهما مستقلان، وقد تجلّى ذلك في تعريف جيلاسوكورنيل (1982) حيث عرف الإساءة على أنها "صورة متنوعة من الإيذاء البدني أو الجنسي أو اللفظي أو النفسي التي يمارسها طرف لإجبار طرف آخر على إتيان أو الامتناع عن أفعال معينة، أو هي تتضمن بعض الجوانب البدنية أو النفسية أو إهمال رعاية طرف موكل إلى المسيء رعايته كالأبن الصغير، والوالد المسن، حيث أن العنف يقتصر فقط على الجوانب البدنية في المقام الأول، بيد أنه يؤدي إلى أضرار نفسية إلا أنه قد تكون ناتجة عنه حينئذ. (الخولي، 2008، 112)

**6-العنف والقوة:** يرى بروون (1993) أن العنف والقوة يشيران إلى معنى واحد، فالقوة اجبار الآخرين بالوسائل المادية أو المعنوية، وكل اجبار هو عنف مادام يرمي إلى فرض الانصياع والخضوع على الآخرين. (Brown,1993, 117)

وهناك من يفرق بين العنف والقوة فليس شرطاً أن العنف يتطلب دائماً استعمال القوة سواء كانت مادية أو نفسية، كما أن ليس كل لجوء إلى القوة أن يكون بالضرورة عنفاً لأن القوة يمكن أن تتجه إلى أية موضوع، أما العنف فإنه يفترض دائماً خرق إحدى القيم السائدة أو المقبولة في المجتمع. (بيرفت، 1981، 29)

**7-العنف والغضب:** يعد العنف مظهراً من مظاهر التعبير عن الغضب، ويعد الغضب أحد الدوافع التي تؤدي إلى العنف فإذا اعتبرنا الغضب يمثل مشكلة بين طرفين يقع عند أحدهما القمع لمشاعر الغضب ويقع العنف عند الطرف الآخر حيث يتم التعبير عن مشاعر الغضب في صورة عنف وتدمير وعدوان وللغضب كثير من الآثار السلبية على

التوافق الشخصي والأسري والإجتماعي والدراسي للفرد حيث يؤدي إلى حدوث أضرار للفرد نفسه وللآخرين وإتلاف الأشياء وإفساد العلاقات الاجتماعية بين الفرد وغيره من الناس.

(طه، 2007، 21)

**8-العنف والتعصب:** معنى التعصب هو "التزام الفرد بفكرة معينة، وتحيزه لهذه الفكرة عن الآخرين ، كما انه يشير إلى عدم رضا الفرد عن موضوع أو جماعة أو فكرة معينة، فالعنف مظهر للرغبة التي ترفض الحلول السوية، والوسط الذي يتطلب الواقع، والتعصب هو الجذر الذي يغذي حالات العنف لان المتعصب يرفض الاختلاف الطبيعي، وبعد العنف والتعصب وجهان لعملة واحدة، إذ أن التعصب هو الوجه الثقافي والفكري، أما الوجه الاجتماعي والسلوكي فهو العنف". (عياش، 2009، 107)

لقد تعددت تنوعت الأطر التي عرفت العنف سواء في اللغة أو في علم النفس العام أو في علم النفس الاجتماعي وعلم الاجتماع والقانون والسياسة وهذه التعريفات هي:

#### - من الناحية اللغوية:

جاء في لسان العرب على أن العنف هو الخرق بالأمر وقلة الرفق به وعليه يعنف عنفا وعنافه وأعنفه وعنّفه تعنيفا وهو عنيفا إذا لم يكن رفيقا، وأعنف الشيء أخذه بشدة، وأعنف الشيء كرهه، والتعنيف التوبيخ واللوم، قال الخليل العنف ضد الرفق.

(ابن منظور، 1968، 258)

يتبين من هذا المعنى اللغوي أن كلمة عنف تشير إلى اعتبارات عدة كقلة الرفق والشدة وهي عبارات تحمل العديد من الإشارات التي نجدها في تعريفات أخرى للعنف.

أما في اللغة الفرنسية فإن كلمة عنف Violence تعود إبيتمولوجيا إلى الكلمة اللاتينية Violontia والتي تشير إلى طابع غضوب، شرس وصعب الترويض. (بالعادي، 2004، 13)

وفي القاموس الإنجليزي يعرف العنف على أنه قوة جسدية تتسبب في إحداث ضرر بشخص ما وبالممتلكات، تبدأ بالإهانة وتنتهي بالإعتداء الجسدي. (البرعي، 2000، 89)

بينما يعرف قاموس أكسفورد (Oxford) العنف على أنه "ممارسة القوة لإنزال الضرر بالأشخاص والممتلكات، وكل فعل أو معاملة تتصف بهذا تعتبر عنفاً، وكذلك المعاملة التي تميل إلى إحداث ضرر جسماني أو تتدخل في الحرية الشخصية". (Onton C.T, 1996, p 982)

في حين يعرف لاروس (Larousse) العنف بأنه "عبارة عن صفة تبرز أو تتكرر وتختلف معها العوامل بقوة حادة وقساوة معتبرة، هي في أكثر الأحيان ضارة ومهلكة وهو صفة لشعور رهيب نحو شيء كالكره الرهيب أو صفة لشخص له استعداد تام لاستعمال القوة ويتصف بالعدوانية كما يدل العنف على صفة اللاتسامح وعدوانية كبرى، والاندفاع والقساوة في الكلام وحتى التصرف ويشير كذلك لمجموعة الأفعال والتصرفات التي تتميز بالمبالغة في استعمال القوة العضلية واستعمال الأسلحة أو صفة لعلاقة عدوانية حادة، وأخيراً صفة التعامل بالعنف كالإرغام والقهر عن طريق القوة". (Larousse, 1985, p 107)

ويعرّف 'اللاندي' في موسوعة الفلسفة مفهوم العنف على أنه سمة ظاهرة، وهو الاستعمال الغير المشروع أو على الأقل غير قانوني بالقوة، ومفهوم العنف اللغوي يشير إلى الأذى والشدة والقسوة وإغتصاب المرأة. (اللاندي، 2001، 1554-1555)

ويعرف القاموس الفلسفي العنف بأنه "مضاد للرفق ومرادف للشدة والقسوة، والعنف هو المتصف بالعنف، والعنف هو أيضا هو القوي الذي تشتد ثورته بازدياد الموانع التي تعترض سبيله، وعنيف الميول هو الذي تتفهم أمامه الإرادة وتزداد ثورته حتى تجعله مسيطرا على جميع جوانب النفس". (إبراهيم، 1996، 7)

تبين مرة أخرى من هذه التعاريف اللغوية المختصرة بأنه في صلب كلمة العنف توجد فكرة القوة، وإن ممارستها ضد شيء ما هو الذي يعطيها طابع العنف، ويشير قاموس "راندوم هاوس" إلى أن مفهوم العنف يتضمن ثلاث مفاهيم فرعية وهي الشدة والإيذاء والقوة المادية.

(رياح، 2003، 2)

من خلال التعريف اللغوي نلاحظ أن كلمة عنف لا تقدم تعريفات تلم بالنطاق الواسع للاستخدامات الحديثة للعنف، والذي أصبح يشير إلى صور مختلفة كالعنف الفردي والعنف

الاجتماعي، أو قد يشير إلى أبعاد مختلفة كالهجوم المباشر والهجوم النفسي، وقد يشير إلى العنف الظاهر والمكتشف كالحروب بين الدول والشعوب ومظاهر الشغب والتمرد الذي يمارسه الشعب ضد الدولة، والأشكال الخفية كتلك التي تمارسها الدولة والنظم السياسية المختلفة للحد من ممارسة الأفراد لحرياتهم.

إن ظواهر وأشكال السلوك وطرق ممارسة العنف، جعل تعريف العنف يتشعب ويتعدد إضافة إلى ذلك التعريف اللغوي وضع له حدود ضيقة تبعده عن معناه المستمد من الطبيعة الإنسانية.

### - من الناحية النفسية:

يعرف ميرز (Merz) العنف بأنه "سلوك يؤدي إلى إيذاء الأذى بالآخرين سواء بطريقة مباشرة أو غير مباشرة أما باص (Bass) فيرى أنه "أي سلوك يصدره الفرد لفظيا أو بدنيا أو ماديا مباشر يترتب عليه أذى بدني أو مادي أو نفسي للآخرين أو للفرد نفسه.

وتعرفه دائرة المعارف لعلم النفس بأنه "استجابة انفعالية ينتج عنها سلوك تدميري موجه ضد الأفراد أو البيئة أو اتجاه الفرد نفسه نتيجة الإحباطات أو بدافع الكره الشديد نحو الآخرين أو نحو الذات. (رزق، 1979، 206)

ويعرفه جابر على أنه "العدائية والغضب الشديد المعبر عنها عن طريق القوة الجسيمة الموجهة ضد الأشخاص والممتلكات". (جابر وكفافي، 1996، 138)

كما يعرف ماسلو العنف على أنه سلوك يلجأ إليه الإنسان لتحقيق حاجاته الأساسية نتيجة الإخفاق والفشل في إشباع الحاجات الفسيولوجية، وفي السياق ذاته يعرف العنف بأنه "استجابة في شكل عنيف تكون مشحونة بانفعالات الغضب والهيياج والمعاناة، استجابة نتجت عن عملية إعاقة أو إحباط. (التير، 1997، 62)

ويعرفه العيسوي بأنه استجابة سلوكية تظهر في شكل من أشكال ممارسة القوة فوق إرادة الناس الآخرين، مما يثير لديهم الفرع والرعب والخوف النفسي. (العيسوي، 1984، 84)

والعنف يعبر عن السلوك العدوانى في جزئه السلبي الذي ينتج عن حالة إحباط تكون مصحوبة بعلامات التأثير والغضب، ويظهر على شكل سلوكيات الغرض منها إلحاق الأذى والضرر بالآخرين سواء من الناحية المادية أو المعنوية، وهو ذو طبيعة غريزية عاطفية.

(قريشي وأبي مولود، 2004، 13)

والعدوانية لكي تكون عنفا ينبغي أن يتوفر لها شرط الظهور، فثمة أنواع عديدة من العدوان يعرفها علماء النفس، تتميز بالخفاء والكمون، مثل مختلف أنواع المرضى نفسياً، وكذلك ما تفيض به أحلام النوم وأحلام اليقظة من صور للعنف البالغ، ويعتقد علماء النفس أن كل جسم يميل إلى الاحتفاظ بأفضل توازن فيزيولوجي ونفسي يوفر له الراحة، لكن الحاجة تثير حالة التوتر، وعندما ينشط لديه الميل نحو استعادة التوازن والراحة، فإن الحالة المؤلمة التي يشعر الفرد داخليا بسبب التوتر والانفعال والقلق هي التي تخلق لديه الدفاع، نحو إزالة حالة الانفعال المسيطر عليه، ذلك الدفاع الذي يعد بمثابة الطاقة الكامنة التي تحرك الكائن الحي بيولوجياً ونفسياً لتلبية حاجاته أو إزالة العقبات عن طريق أو تحقيق رغباته الجسمية أو السياسية أو الثقافية. (قبي، 2002، 102-111)

ومن خلال التعريف النفسي نرى أن العنف هو اضطراب نفسي نتيجة عوامل متباينة تؤثر على سلوكيات الأفراد فتحدث فيها الاضطرابات.

#### - من الناحية الاجتماعية:

يعتبر علماء الاجتماع العنف ظاهرة جمعية تحتوي على العديد من الأشخاص يسود بينهم نوع من التجانس أو التماثل في موقف اجتماعي معين، وفي إطار نمط التفاعل يمثل تجسيدا واقعيا لتوترات متفجرة. (ليلية، 1974، 281)

ويعرفه القرني هو "سلوك أو 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 قوية غير متكافئة، مما يتسبب في أحداث أضرار مادية أو معنوية أو نفسية لفرد أو جماعة أو طبقة اجتماعية أو دولة أخرى". (القرني، 2005، 22)

ويرى عصام أن العنف سلوك صادر عن الفرد لا يمكن ملاحظته إلا من خلال تصرفاته، وتبقى هذه التصرفات عديمة المعنى إن لم يقاس أثرها اجتماعيا، فالمجتمع هو الوعاء الذي يحتوي على كل التصرفات وأفعال وسلوكيات الأفراد وهو المصفاة الأساسية التي تحدد مدى قبول أو رفض هذه السلوكيات. (عصام، 1996، 17)

ويعبر العنف عن القوة الظاهرة التي تتخذ أسلوبا فيزيقيا كالضرب، أو تأخذ شكل الضغط الاجتماعي وتعتمد مشروعيتها على اعتراف المجتمع به. (غيث، 1996، 118)

وفي نفس الاتجاه يعرف العنف بأنه لغة التخاطب الأخيرة الممكنة مع الواقع ومع الآخرين حيث يحس المرء بالعجز عن إيصال صوته بوسائل الحوار العادية، وحين تترسخ القناعة لديه بالفشل في إقناعهم بالاعتراف بكيانه وقيمه. (شكور، 1997، 31)

كما يعرف العنف اجتماعيا بأنه "كل فعل مادي أو معنوي يتم بصورة مباشرة أو غير مباشرة يستهدف إيقاع الأذى البدني أو النفسي أو كليهما بالفرد (الذات والآخر) أو الجماعة أو المجتمع بما يشمله من مؤسسات مختلفة، ويتخذ العنف أساليب عديدة ومتنوعة معنوية كانت مثل التهديد والترجيع والنبذ، أو مادية مثل التشاجر والاعتداء على الأشخاص والممتلكات والانتهاك الجسدي أو معنوية جسدية في آن واحد. (الكردي، 2002، 179)

وعليه نستنتج أن العنف اجتماعيا هو القيام بأعمال لا تتطابق مع قوانين ومعايير المجتمع، ينتج عنها إلحاق الضرر بالأفراد والممتلكات.

#### - من الناحية السياسية:

يصبح العنف سياسيا عندما تكون أهدافه ودوافعه سياسية فهو: أعمال التمزيق والتدمير والإضرار التي يكون الغرض منها واختيار أهدافها وضحاياها والظروف المحيطة بها ذات دلالة سياسية تنحو إلى تغيير سلوك الآخرين في موقف تساومي له آثاره على النظام الاجتماعي. (الأسود، 1991، 51)

وعرف العنف السياسي بأنه استخدام القوة، أو التهديد باستخدامها لإلحاق الضرر بالآخرين لتحقيق أهداف سياسية مباشرة أو أهداف اقتصادية أو اجتماعية أم ثقافية وبناء

عليه فإن العنف قد يمارسه النظام الحاكم ضد المواطنين أو بالأحرى ضد جماعات أو فئات منهم وهو ما يعرف بالعنف الرسمي أو الحكومي وهدفه تعزيز قدرة النظام على الاستمرار في السلطة، من خلال تحجيم دور القوى السياسية المعارضة له، كما أن العنف يمكن أن يمارس من قبل المواطنين أو فئات منهم ضد النظام السياسي متمثلة في النخبة الحاكمة والمؤسسات السياسية والأمنية وغيرها ويعرف في هذه الحالة بالعنف الشعبي أو الرسمي وغالبا ما تتمثل أهدافه في ممارسة الضغوط على النظام السياسي للاستجابة لمطالب فئوية أو عامة. (إبراهيم، 2012، 7)

ويعرفه بدوي على أنه "استخدام الضغط أو القوة استخداما غير مشروع، أو غير مطابق للقانون من شأن التأثير على الأفراد والجماعات. (بدوي، 1986، 441)

والعنف السياسي هو "مجموعة من الاختلالات والتناقضات الكامنة في الهياكل الاقتصادية والسياسية للمجتمع ويتخذ عدة أشكال منها غياب التكامل الوطني داخل المجتمع وسعي بعض الجماعات إلى الانفصال عن الدولة وغياب العدالة الاجتماعية، وحرمان قوى معينة داخل المجتمع من بعض الحقوق السياسية وعدم إشباع الحاجات الأساسية كالتعليم والصحة والمأكل لقطاعات عريضة من المواطنين. (إبراهيم، 1992، 400)

#### - من الناحية القانونية:

يرى الخولي أن العنف في القانون المدني يعتبر سببا لفسخ العقود ويحدد على النحو التالي: يكون العنف من طبيعة ممارسة الضغط على شخص عاقل وما يمكن أن يوحى بالإكراه مما يعرض شخصه أو ثروته لشر كبير وحالي. (الخولي، 2006، 60)

وفي القانون الجزائري لم يعرف قانون العقوبات الجزائري العنف لكنه جرمه وأورده تحت باب الجنايات والجنح ضد الأشخاص، وشدد في العقوبات إذا ما أدى العنف إلى عاهات مستديمة أو أفضى إلى الوفاة أو بتر أحد الأعضاء وخاصة إذا كان ضد أحد من أفراد العائلة أو ما يصطلح على تسميته بالعنف الأسري سواء كان واقعا على الزوجة أو الأطفال أو الوالدين وذلك من خلال المواد 264 إلى 267 من قانون العقوبات، كما أن المشرع الجزائري شدد العقوبات على من ارتكب جرائم العنف ضد الطفل وهذا ما بدا واضحا

في المادة 269، 270، 271، 272 من قانون العقوبات، كما نص الدستور في المادة 40 على أنه: "تضمن الدولة عدم انتهاك حرمة الإنسان، ويحظر أي عنف بدني أو معنوي أو أي مساس بالكرامة، المعاملة السيئة أو اللإنسانية أو المهينة يقمعها القانون. (القانون رقم 01-16 المؤرخ في 06 مارس سنة 2016، الجريدة الرسمية رقم 14 المؤرخة في 07 مارس 2016)

وفي قانون 15-12 المتعلق بحماية الطفل الجزائري، نجده كفل حماية الطفل من كل أشكال الإساءة وذلك في المادة 06 التي نصت على أنه: "تكفل الدولة حق الطفل في الحماية من كافة أشكال الضرر أو الإهمال أو العنف أو سوء المعاملة أو الاستغلال أو الإساءة البدنية أو المعنوية أو الجنسية، وتتخذ من أجل ذلك كل التدابير المناسبة لوقيته وتوفير الشروط اللازمة لنموه ورعايته والحفاظ على حياته وتنشئته تنشئة سليمة وأمنة في بيئة صحية وصالحة، وحماية حقوقه في حالات الطوارئ والكوارث والحروب والنزاعات المسلحة. (قانون 15-12 المؤرخ في 15 يوليو 2015 المتضمن قانون حماية الطفل)

### - من الناحية الاقتصادية:

يعرف العنف اقتصاديا على أنه التسبب أو محاولة التسبب في جعل شخص تابعا أو معتمداً على شخص آخر، عن طريق التحكم في قدر حصوله على الموارد والأنشطة الاقتصادية، وهو شكل من أشكال التحكم ومنع الفرد من أن يكون مستقلا اقتصاديا. ( adams, 2008, p 563)

وترى يوسف أنه "محصلة الفجوة غير المحتملة بين رضا الناس لحاجاتهم المتوقعة وبين رضاهم لحاجاتهم الفعلية أو بمعنى آخر هو الفرق بين الواقع والمتوقع من الناحية الاقتصادية". (يوسف، 2002، 1146)

والعنف عموما هو استجابة سلوكية مصحوبة بانفعال قوي، يسعى من خلاله المعنف إلى تحقيق أهداف معينة، كالحاق الضرر الجسمي، أو النفسي بالذات أو بالآخرين عن طريق الاعتداء اللفظي، أو البدني أو السرقة، القتل، أو إلحاق الضرر بالممتلكات عن طريق التحطيم والتخريب والإتلاف، ويستخدم ممارس العنف القوة الجسمية كاليد، الرجل،

اللسان، أو القوة المادية كالألات وغيرها، وقد يكون فردا يوجه عنفه ضد آخر، أو ضد جماعة أو تجاه ممتلكات عامة، كما قد يكون ممارس العنف جماعة توجه العنف ضد فرد أو ضد جماعة أخرى، أو ضد ممتلكات عامة ويختلف شكله فقد يكون معنويا كالشتم والتهديد أو ماديا كالضرب، القتل، أو إتلاف الممتلكات.

يتضح من التعاريف السابقة أن العنف ظاهرة من الظواهر المتأصلة في الطبيعة الإنسانية والتي رافقته عبر مساره التاريخي والحضاري، كما ارتبط وما يزال يرتبط بالظروف الاجتماعية التي يوفرها الوسط الذي يعيش فيه الإنسان، الذي يؤثر ويتأثر به، إلا أن مظاهره وأشكاله تطورت وتتنوع بأنواع عدة وأشكال مختلفة.

### 1-2 طبيعة العنف:

ارتبط العنف بصورة عامة بوجود الكيان البشري، غير أننا نجد عدة صور وأشكال للعنف حتى قبل وجود البشر وبعثه وذلك في القرآن الكريم، وعليه فإن تاريخ العنف يبدأ حيث ظهر الخلاف والنزاع على اختلاف صورته ودرجاته بين بني البشر وغير البشر.

إن العنف قديم قدم الوجود، وجد قبل خلق آدم عليه السلام، ونستدل على ذلك، بما جاء ذكره في القرآن الكريم، مصداق لقوله تعالى: ﴿إِذ قَالَ رَبِّكَ لِلْمَلَائِكَةِ إِنِّي جَاعِلٌ فِي الْأَرْضِ خَلِيفَةً قَالُوا أَتَجْعَلُ فِيهَا مَنْ يُفْسِدُ فِيهَا وَيَسْفِكُ الدِّمَاءَ وَنَحْنُ نُسَبِّحُ بِحَمْدِكَ وَنُقَدِّسُ لَكَ قَالَ إِنِّي أَعْلَمُ مَا لَا تَعْلَمُونَ﴾. (البقرة: 30)

ويستمر مسلسل العنف ليسجل القرآن الكريم أول جريمة قتل للجنس البشري على وجه الأرض في قتل قابيل لأخيه هابيل، في قوله سبحانه وتعالى: ﴿فَطَوَّعَتْ لَهُ نَفْسُهُ قَتْلَ أَخِيهِ فَقَتَلَهُ فَأَصْبَحَ مِنَ الْخَاسِرِينَ﴾. (البقرة 30)

ولعل ما سبق يوضح أن العنف قديم قدم الوجود، فلم يقتصر على البشر بل سبقهم إلى ذلك الجن، وأن أول جريمة قتل إنساني حدثت على وجه الأرض هي قتل قابيل لهابيل، فالعنف ليس بظاهرة جديدة، ولكنها تعددت وتنوعت أشكالها على مر العصور، فقد كان العنف موجودا في المجتمعات البدائية والتي كان يمثل الرعي وعدم الاستقرار والسعي وراء

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

فلقد وصف الفيلسوف الإنجليزي "هوبز" الإنسان بالذئب حيث قال: "الإنسان ذئب لأخيه الإنسان" وهي الصفة المعبرة عن الطبيعة العنيفة الخاصة بالإنسان، ومعنى هذا عند "هوبز" أن العنف سلوك متأصل في الإنسان. (معتوق، 2011، 339)

وهكذا يبدو وبجلا أن العنف يختلف باختلاف نظام القيم والمعايير السائدة في مختلف المجتمعات وعبر الحقب والأزمنة التاريخية، وعلى ذلك فإن مظاهر العنف وأنماطه ودوافعه وصوره وأشكاله تتعدد وتتنوع وتتباين بحيث يصعب رد ذلك إلى أنماط محددة أو الوقوف على عوامل ثابتة تكمن وراء ظهور العنف وتفجره. بمعنى أنه ليس من السهل فهم آليات العنف وقيمه من مجتمع لآخر كما أن للخصوصية الثقافية والاجتماعية دخل في تحديد ما هو مسموح من سلوكيات عنيفة وما هو منبوذ.

### 1-3 تصنيف العنف:

يصنف العنف من خلال عدة اعتبارات إلى:

#### 1-من حيث الشكل:

يصنف Dupaquier (1990) العنف من حيث الشكل إلى:

- العنف ضد الممتلكات الشخصية: كالسرقة.
- العنف ضد الممتلكات الاجتماعية: كحالات التخريب.

- العنف الشفوي الأدبي سواء ضد الطاقم التربوي أو ضد التلاميذ.
- العنف الجسدي سواء أدى إلى تعطيل العمل أم لا. (خالدي، 2007، 98-107)

## 2- من حيث الأداء:

وهو نوعان فردي وجماعي، فالفردي هو إلحاق الأذى بفرد ما وقد يكون المتضرر من هذا العنف الشخص ذاته كالانتحار، كما قد يكون المتضرر من العنف شخص آخر إذا الحق به ضرر جسمي أو معنوي، والعنف الجماعي مارسه مجموعة الذي يمارسه مجموعة من الأفراد ضد شخص واحد أو ضد مجموعة باستخدام القوة والتهديد أو ضد الدولة كالإرهاب وحرب العصابات والتمرد الجماعي. (العيسوي، 1992، 157)

## 3- من حيث الأسلوب:

ويقسم إلى عنف مادي وعنق معنوي، فالمادي هو الذي يستخدم فيه القوة الجسدية بشكل متعمد اتجاه الآخرين كالضرب والقتل والحرق والاغتصاب، أو باستخدام أدوات (صلبة، حادة، مسننة) لإلحاق الضرر بالأشخاص وحتى الممتلكات، والعنف المعنوي وهو ممارسة الضغوط النفسية على الفرد من أجل السيطرة عليه والتحكم فيه بالشتيم والسب والاكراه والاضطهاد. (النير، 1996، 23)

## 4- من حيث التنظيم:

ويتمثل في عنف منظم وغير منظم، فالأول مسموح به ولا يعاقب عليه القانون محليا ودوليا مثل العنف الذي تمارسه السلطات الرسمية بجميع مؤسساتها لاسيما الاقتصادية منها كعدم تلبية احتياجات الأفراد الضرورية، أو توظيف القوة العسكرية لقمع المظاهرات والاحتجاجات، فيخطط له مسبقا أما العنف الغير منظم هو العنف العشوائي والغير مدروس واستخدامه دون سبب من أجل السيطرة. (أحمد، 1986، 19)

## 5- من حيث الموقع:

ويمكن تصنيفه إلى عنف محلي وعنق دولي، فالأول يتم داخل الجماعة ذاتها، أو داخل الوطن، وعادة ما يكون بين أفراد نفس الجماعة سواء العنيف أو الضحية، ويتخذ عدة

أشكال فردي أو جماعي ومن مظاهره عنف المواطنين ضد الدولة وأجهزتها، أو عنف الدولة ضد المواطنين والجماعات وغيرها.

أما العنف الدولي يعبر عن الصراع بين الدول، ويبرز في شكل حروب وفرض الحصار من طرف بعض الدول على بعضها الآخر. (نوار، 2003، 183)

### 6- من حيث المشروعية:

يصنف العنف من حيث المشروعية إلى عنف مشروع وعنّف غير مشروع، فالمشروع هو الذي تمارسه جهة رسمية من أجل الحفاظ على النظام العام والمصلحة المشتركة لأفراد المجتمع، كالعنف الذي تستخدمه قوات الأمن لمحاربة اللصوص والمجرمين، أو كالذي يستعمل في بعض الألعاب والمنافسات الرياضية كالملاكمة وغيرها من أنواع العنف المسموح به. (ليله، 2002، 28)

### 7- حسب الطريقة:

ويصنف إلى نوعين هما عنف موجه نحو الذات وعنّف موجه نحو الآخرين.

- **العنف الموجه نحو الذات:** يتميز بتوجيه السلوكيات العنيفة نحو الذات، وهو يتمثل خاصة في المحاولات الانتحارية، الأفكار السوداوية، وتشويه الذات. (rendeaux, 1994, 5)

ويمكن ملاحظة هذه السلوكيات بطريقة واضحة عند المراهق وهو في حالة أزمة، أو كذلك لدى المدمنين والشخصيات السيكوباتية المضادة للمجتمع.

- **العنف الموجه ضد الآخرين:** وهو ينقسم إلى قسمين هما:

1- **العنف العائلي:** ويقصد به جميع السلوكيات والتصرفات العنيفة التي يكون الهدف منها إلحاق الضرر بأحد أفراد العائلة سواء كانت الزوجة، الأبناء، الوالدين، ويتميز العنف العائلي عن الأنواع الأخرى من العنف بطبيعة العلاقة التي تميز المعتدي والضحية حيث نجد: العنف الوالدي ضد الأبناء، العنف بين الزوجين، عنف الأبناء ضد الآباء.

**2- العنف الجماعي:** وهو يقصد به جميع السلوكات التي تهدف إلى إلحاق الضرر بالشخص، وتتميز بعدم وجود أي علاقة بين المعتدي والضحية، مثل العنف في الوسط المدرسي، في الوسط الرياضي، في محيط العمل، أو كذلك العنف الذي تمارسه جماعة من الأفراد على جماعة أخرى بغرض تحقيق مصالح سياسية، إقتصادية أو جماعية.

(سلاطنة، 2012، 47)

ويقترح يحيواوي (2000) في محاولة تصنيف العنف لدى المراهقين من بين الأنماط والتي تشمل أيضا فئات السن الأخرى ما يلي:

- **العنف الأساسي:** وهو عنف من أجل البقاء على قيد الحياة عندما تهدد هذه الأخيرة، ويمكن أن نرى التطبيقات التي يأخذها هذا النوع من العنف في خدمة المحافظة على الذات (auto conservation) وذلك في أوضاع الحرب، والكوارث والدفاع المشروع.

- **العنف في علاقته بالموضوع:** يكون للعنف في هذه الحالة هدف وقصد ضد موضوع العنف، في هذه الحالة لا ينظر للآخر على أنه مشابه ومماثل ومختلف في آن واحد، لا يوجد إمكانية للتماثل مع الآخر أو التوضع مكانه والشعور به، ومن خصائص هذا النوع من العنف أنه يتطور في مجموعات ويرتكز على أفكار وتصورات جمعية وذلك للتمكن من إبعاد الشعور بالندم أو التائب الذي يعتري الفرد عند ممارسته للعنف وهو بمفرده، العنصرية أحد أشكال هذا النمط من العنف. (yahyaoui, 2000, p 10-12)

ويرى ستوفن (stephen, 2007) أنه يمكن تصنيف العنف وفقاً لما يأتي:

- وفقاً لطريقة القيام به كالاغتداء اللفظي والجنسي.

- وفقاً للعوامل التي تساهم في حدوثه مثل الفقر، والمخدرات، والكحول.

- وفقاً للمتضررين منه كالأطفال، والأقليات، والأفراد.

- وفقاً للعوامل الدافعة له مثل الأمراض العقلية والحروب.

- وفقاً للآثار المترتبة عليه مثل العجز، والأمراض العقلية، والموت.

(stephen, 2007, p 10)

ويمكن تصنيف العنف وفقاً لأهدافه إلى نوعين:

- **العنف العدائي (agressive violence):** وهو الذي ينشأ عن الغضب أو يكون نتيجة له، وهدفه إيقاع الأذى والضرر، ويرى بعض الباحثين أن هذا النوع من السلوكيات العنيفة هدفه استعراض قوة المعتدي، فعندما يكون الأفراد في حالة غضب وثورة شديدة نجد أنهم يقاثلون ويهيجون دون إعتبار للنتائج المحتملة لأفعالهم، فالمهم في وقت الغضب هو إيذاء الشخص الذي أثار غضبهم، لذلك نجد بعض الباحثين يطلقون على هذا النوع من العنف تسمية "العنف المستثار" (irritable violence) بينما يطلق عليه باحثون آخرون تسمية "عنف الغضب" (angry violence).

- **العنف الوسيلى:** وفيه قد يكون الإيذاء وسيلة للحصول على بعض المكاسب دون أن تكون النية في ذلك إلحاق الأذى كما هو الحال في المشاجرات، فالكثير منها لا يكون هدفها المباشر الرغبة في الإيذاء، وإنما هدفها وسيلى يتمثل في الحصول على مكسب معين. (معوض، 2005، 40)

ويعتبر ماكس فيبر أن أساس سلطة الدولة هو ممارسة العنف، لأن الدولة وحدها لها الحق والمشروعية في استعمال العنف المادي من أجل السيطرة على الأفراد، "إن كل دولة هي جهاز مؤسس على العنف"، ويكون العنف مشروعاً إذا كان يؤسس اللاعنف ويضمنه.

والعنف الغير مشروع هو ذلك النوع المستهجن والمنبوذ، بسبب مخالفة ممارسة القواعد القانونية والمعايير الاجتماعية، وعنف الدولة لا يكون مشروعاً إلا عندما تكون هذه الدولة قائمة على أساس مشروع أي على التمثيلية، الانتخابات، الحريات العامة، التعددية السياسية.

(سعادو، 2016، 80)

وهذا التقسيم للعنف هو تقسيم من أجل الدراسة فقط والبحث فيه لكن في الحقيقة أن هذه الأنواع كلها تندرج تحت نوعين فقط من النوع هما مادي ومعنوي فقط.

#### 1-4 نظريات تفسير العنف:

لقد تعددت النظريات والمذاهب والاتجاهات في تحليلها وتفسيرها لظاهرة العنف فمنها ما يرده إلى شخصية الفرد نفسه، ومنها ما يردها إلى التكوين العضوي والبيولوجي، ومنهم ما يعتبر العنف نتيجة للوصم وغيرها من النظريات التي فسرت ذلك.

#### أولا الاتجاه البيولوجي:

##### 1-نظرية بايولوجية العنف:

قدم الطب العقلي خلال السبعينات من القرن الماضي دورا لافتا في إبراز الجوانب "اللاشعورية" في دراسة وتفسير العنف، وقد أدى ذلك إلى صرف الانتباه عن العوامل النفسية للعنف، رغم ما أبداه الكثيرون على هذا الاتجاه من تحفظات، ولقد فسر بعض البايولوجيون سلوك العنف على أنه نوع من الشذوذ في التراكيب الجينية أو التركيبية الوراثية، فقد جرت ما بين الستينات والسبعينات من القرن العشرين أبحاث مهمة عن تكوين الكروموزومات ومعروفا منذ القدم لدى ذكور المجرمين وإناثهم، وقد أثبتت الدراسات أن الأفراد الذين يتميزون بالعدوانية، والذين اعتقلوا بسبب ارتكابهم شتى أنواع العنف، تظهر لديهم في أغلب الأحيان حالات الشذوذ في صبغتهم الجينية، إذ أن الزيادة في كروموزوم (X) واحد أو اثنين قد تسبب تخلفا عقليا ولكن زيادة (y) واحدة قد يكون لها تأثير في الغرائز الإجرامية وقد لوحظ وجود بالفعل نسبة كبيرة من صبغة (xyy) وهي غير طبيعية بين المجرمين.

(كورناتور، 1993، 63)

ومن التفسيرات البيولوجية الحديثة للعنف، تفسير العنف بوجود مورثات جينية تسبب إنتاج هرمونات معينة، أو تغير للإفرازات الهرمونية في الجسم قبل الولادة أو بعدها مباشرة، فقد أكدت البيولوجية ماكبرينت "Makbrent" الأستاذة في جامعة شيكاغو الأمريكية، أن البداية المبكرة للسلوك العدواني واستمره، يرتبط بوجود مستويات منخفضة من هرمون التوتتر المسمى (كورتيزول) في اللعاب، إذ أن وجود مستويات منخفضة من هذا الهرمون تشجع

السلوك العدوانى لدى العدوانى عند الأطفال فى سن ما بين (7-12) سنة الذين يبدون فى إظهار تصرفات غير إجتماعية فى عمر مبكر، ويصابون بأعراض السلوك العنيف، تبلغ حوالي ثلاثة أضعاف أولئك الذين يملكون مستويات مرتفعة أو متغيرة منه، وثبت أن الأطفال المصابين باضطراب مستمر فى السلوك يبقون مشوشين لسنوات طويلة، وقد يرتبطون بنسبة كبيرة فى أحداث الإجرام. (عبد الله، 2004، 70)

## 2- 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 البشرى.

وقد توصل سذرلاند (Sitherland) إلى أن دراساته عن اختبار الذكاء التي أجريت على (175) ألف جاني ومجرم، توصلت إلى 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.

وبفضل التقدم العلمي تمكن العلماء من عزل جينات محددة بشكل منفصل للحصول على صور دماغية حية، كما أصبح المختصون فى الأعصاب قادرين على تصوير الخلل فى دماغ المجرم من خلال إستخدام آلة تخطيط الدماغ، وتم الحصول على بيانات وصور للقوى المولدة لنوبات العنف وقد كشف أحد الباحثين فى جامعة تكساس (1997) أن نزعة العنف الشديد لدى ذوى النزعة العدوانية ترجع إلى تلف فى الفص الأمامي والخلفي بأدمغتهم بسبب ما يلحق بالدماغ من إضرار. (عبد الله، 2004، 163)

وقد أشارت إحدى الدراسات التي اعتمدت على مسح الدماغ أن (15) من أصل (22) مجرماً عنيفاً يعانون من انخفاض فى 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 تستبقى نشاط الجهاز الحرفي خارج السيطرة. (عياش، 2009، 72)

وتوصل بلاكمور "blakmor" إلى أن إحداث أضرار في الدماغ يؤدي إلى الكثير من السلوكيات الغريبة بما فيها السلوكيات المنحرفة التي تتميز بالعنف، إذ أشارت الدراسات التصويرية إلى أن معظم السلوكيات الشاذة تترافق عادة مع حدوث أضرار أو ضعف في الفصوص الجبهية، وقد فسرت العلاقة بين الأضرار التي تصيبها الجبهة والعنف بالآتي: (تلعب الفصوص الجبهية دورا كبيرا في العواطف التي تعد أساسا آليات ذاتية بسبب استمرارية الحياة وهي مخصصة لاستحداث الاستجابات الجسدية تجاه أي محفز بيئي وتكون المشاعر التي ندعوها بالعواطف، والتي هي الطرف الواعي في نظام انعكاس لا واع بصورة رئيسية)، وتتولد العواطف في النظام الحرفي وهو (دماغ اللاوعي) الذي يقع تحت القشرة الدماغية حيث يتم (اختيار) 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، الهرب، انتزاع شيء ما) وبعد فترة تصل إلى أجزاء صغيرة من الثانية، 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 تطورا، 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. (عياش، 2009، 72)

### 3-نظرية انحرافات وظائف الدماغ:

فسرت أصحاب هذه النظرية سلوك العنف على أنه يحدث بسبب انحرافات في وظائف الدماغ وقد استند علماء الأعصاب إلى التشخيص باستخدام التصوير الطبقي بانبعاث البوزيتون، وآلة قراءة الدماغ للكشف عن الأخطار، وعن طريق مشاهدة نماذج النشاط في أدمغة الأشخاص أثناء قيامهم بأنشطة متعددة والتفكير في أمور مختلفة، وقد 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 واحد فيها مخصصة لوظيفة محددة بدقة، وباستخدام الخريطة كمخطط فإنه يمكن استخدام التصوير الوظيفي لإظهار الانحرافات الحاصلة في وظيفة الدماغ التي تؤدي إلى حدوث العنف والسلوكيات غير الطبيعية. (عبد الله، 2004، 78)

يفترض بعض الباحثين أن بعض الاضطرابات الفيزيولوجية والانحرافات في وظائف الدماغ كزيادة إفرازات الغدد الصماء، أو نقصانها، أو الاضطراب في عمليات التمثيل الغذائي من شأنها أن تؤدي إلى السلوك الإجرامي أو الجنوح.

فإن اضطراب وظائف الغدد الصماء يؤدي أحيانا إلى انحرافات عقلية خطيرة، كما يؤدي إلى خلل في جوانب شخصية الفرد وانفعاله وسلوكه، ومن ثم يعرضه للانزلاق نحو الانحراف والوقوع في الإجرام.

ويربط بعض الباحثين كذلك بين السلوك الإجرامي وبعض إصابات أعضاء الحس كالإعاقات البصرية والسمعية وغيرها، وذلك نظرا للتأثير المباشر لعجز في الحواس على السلوك من جهة والشعور بالدونية والنقص الذي يصيب هؤلاء المعاقين، ويترتب على ذلك العديد من المشكلات النفسية التي تؤدي بدورها إلى اضطراب الشخصية، واستنتج الباحثون أن التشوهات الجسمية والعيوب الخلقية، ترتبط ارتباطا وثيقا بالسلوك الإجرامي.

(العيسوي، 2004، 88)

#### 4- نظرية كيميائية الدماغ:

فسر أصحاب هذه النظرية سلوك العنف بأنه سبب حدوث تغيرات كيميائية، فرغم أن العلماء لا يعرفون كثيرا عن كيمياء الدماغ وجغرافيته وبنية الدماغ البشري، إذ لم يعرفوا في الواقع سوى القليل عن آلية دماغ الإنسان، فضلا عن عدم معرفتهم بالطريقة التي يضبط بها الأفعال الصادرة عن الفرد، فقد أجريت دراسة في الولايات المتحدة قام بها المختبر الوطني الأمريكي استهدفت إيجاد العلاقة بين الدوبامين وإدمان الكحول وبين السلوك العنيف الناجم عن ذلك، ويشير الباحثون إلى أن الأشخاص الذين لا ينتجون كيمياء كافية من الدوبامين

سواء بسبب تغيرات جينية أو بسبب عوامل بيئية ربما يسعون للحصول على عقاقير مسببة للإدمان لكي يتجنبوا الكآبة. (عبد الله، 2004، 81)

وقد جاء في مشروع جامعة "سومونا ستيت" في ولاية كاليفورنيا (وهو مشروع سنوي يحمل اسما خاضعا للرقابة تتضافر فيه جهود 125 من الباحثين) تفسير يربط بين الكيمياء والعنف، ولكن بشكل مختلف حيث ربط هذا التفسيريين زيادة العنف وملوثات البيئة، وقد جاء ذلك في عام (1999) على النحو التالي (إن ملوثات البيئة تدعم العنف، حيث إن التعرض للملوثات السامة في مواد كيميائية ومعادن ثقيلة يشكل خطرا 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 بينت نتائجها أن سلوك الشباب الذين تتمركز كميات عالية من الرصاص في عظامهم، يكون أكثر عدوانية وجنوحا من سلوك الذين توجد في عظامهم كميات منخفضة من الرصاص، ناهيك عن إن سلوك المجموعة الأولى ازداد سواء مع مرور الوقت بغض النظر عن العوامل الاجتماعية، وأشارت دراسة أخرى قام بها "دي ماستر" (De master) وزملاءه، إلى أن التعرض للملوثات السامة وخاصة الرصاص والمنغنيز، ربما يساهم في ميل بعض البشر لارتكاب الجرائم والسلوك العنيف الأمر الذي دفع "ماستر" إلى تطوير فرضية التسمم العصبي، واكتشف أن التسمم البيئي وارتفاع الكحول، يلعبان دورا كبيرا في مسألة ارتكاب الجرائم والسلوك العنيف. (شحود، 1999، 6)

تعرضت هذه النظرية لانتقادات منهجية في تفسيرها للعنف، كونها تعتمد على الحالات الفردية وتراجعت نوعا ما أمام النظريات الحديثة، ويرجع هذا إلى عدم تقدير الباحثين لتشبعات البحث في هذا الموضوع.

### ثانيا الاتجاه النفسي:

يقر هذا الاتجاه أن البحث في مسألة العنف هو البحث في علم النفس الفردي والجانب الداخلي للشخصية بعيدا عن ميادين الحياة المختلفة، واعتقادهم أن السلوك العنيف هو نتاج سمات شخصية الفرد العنيف، ومن هذه النظريات نذكر ما يلي:

## 1- نظرية التحليل النفسي:

يتزعم هذه النظرية سيغموند فرويد، حيث يرى أن العنف سلوك واعي شعوري ناتج عن غريزة الموت التي افترض وجودها، وهي المسؤولة عن التدمير، وأن العنف دافع من الدوافع الغريزية المتعارضة، وهما: غريزة الموت، وتهدف لحفظ النوع وغريزة الحياة، وتهدف لحفظ الفرد.

ويشير رواد التحليل النفسي - وعلى رأسهم فرويد - إلى أن الإنسان منذ ولادته يمتلك عددًا من الغرائز العدوانية، والتي لا تعود إلى الطبيعة البيولوجية له، بل هي غرائز توجد في طبقات اللاشعور الداخلية.

ترى هذه النظرية أن العنف يحدث نتيجة الصراع بين الإنسان ونفسه، وبين معطيات العالم المحسوس الذي يعيش فيه، فعندما يريد تحقيق رغبة من رغباته، فيصطدم بعائق من العوائق، فإنه يحدث صراعًا نفسيًا، والذي بدوره يحدث سلوك العنف.

بينما ترى ميلاني كلاين أن العدوان يعمل داخل الطفل منذ بداية حياته، فهي ترجع العدوان إلى العلاقة الأولية مع الأم، من خلال تجربة الرضاعة، فالطفل عندما يرضع لا يبتلع الحليب فقط وإنما تتشكل لديه في الوقت نفسه صورة عن الأم وعن نفسه. فإذا كانت هذه التجربة سارة ومطمئنة ومشبعة للطفل، تكون لديه صورة إيجابية عن الأم، وهذا ما تطلق عليه اسم صورة الأم الصالحة، أما إذا كانت هذه التجربة مؤلمة أو محبطة، ولم يحصل الطفل من خلالها على الارتياح والطمأنينة، فتتكون لديه صورة سلبية عن الأم، وهو ما تطلق عليه الباحثة اسم: الأم السيئة.

وصورة الأم هذه، سواء كانت إيجابية أم سلبية، تكون النواة الأولى لكل صورة يكونها الطفل عن الآخرين وعن العالم وذاته ووجوده، وهكذا تؤدي صورة الأم الصالحة إلى تكوين صورة إيجابية عن الذات، وبالتالي تنشأ «أنا أعلى» ودودًا رقيقًا، أما الصورة السيئة فتؤدي إلى تكوين قيمة عن الذات وإلى تكوين أنا أعلى هجومي عنيف يمارس بطشه على الآخرين، كما يلجأ إلى تدمير الموضوعات الخارجية خوفًا من تلقي الهجمات الانتقامية منها، وهذا التحطيم يولد في نفسه الخوف من انتقام هذه الموضوعات من خلال مبادلة

العدوان والعنف، مما يؤدي إلى زيادة شدة القلق، وإلى المزيد من نزعات ونوبات العدوان والتحطيم. (البكري وعجوز، 2007، 25)

بينما بولاك "Bolak" فسر العنف والجريمة عند المرأة ولأقدامها على ارتكاب جرائم العنف متأثراً بالتحليل الفرويدي، من خلال أبرز دور الطمث الشهري والحمل وسن اليأس، مبرزاً ما تحدثه من اضطرابات سيكولوجية تخل بالتوازن وتضعف من مقاومة المرأة الداخلية والقوى الضابطة لسلوكها، ومن ذلك رأى العنف الذي ترتكبه المرأة أثناء الطمث هي نوع من الفعل الانتقامي تقوم به النساء بسبب المكانة الدنيا اللاتي يجبرن على احتلالها. بينما يرتبط سن اليأس بفقدان الأنوثة فتعرضها للإحباط وسرعة التهيج والانفعال والقابلية للاستثناء. إن وجهة النظر الغريزية الفرويدية عدت السلوك العنيف، سلوك فردي يهدف إلى إبعاد الألم والحصول على اللذة، وأن كل البشر مهما اعتلوا في السلم الثقافي أو انحدروا إلى موقع اقتصادي أو منزلة اجتماعية لديهم هذه النزعة تجعلهم أكثر حرصاً على السعي وراء إشباع اللذة والدفاع عن الذات حتى وإن كان على حساب الآخرين، وهذه المسألة مرتبطة باستعداد فطري غريزي يولد مع الطفل ويتشذب اجتماعياً. (عياش، 2009، 82)

يفترض مؤيدو هذه النظرية صيغاً عديدة ومختلفة فمنهم من يقول بوجود ميكانيزمات دفاعية ويقول آخرون بوجود استجابات منظمة غريزية، ويرى فريق ثالث بوجود وظائف تنبيهية فطرية تعمل تحت تأثيرات مثيرات خارجية تؤدي إلى استدعاء لإستجابة العدوانية.

## 2-نظرية الإحباط:

يتمثل جوهر هذه النظرية في أن الإحباط يزيد من احتمالات رد الفعل العدواني وكل عدوان يفترض مسبقاً وجود إحباط سابق، فالعدوان من أشهر الاستجابات التي تثار في الموقف الإحباطي ويشمل العدوان البدني واللفظي، حيث يتجه العدوان غالباً نحو مصدر الإحباط، فإذا ما انسد الطريق أمام العدوانية فمن الممكن أن تتجه هذه العدوانية ضد بديل أو تتجه إلى الداخل لتصبح عدوانية ضد الذات. (بركات، 2009، 26)

لقد زعم بعض علماء النفس أن تجاوز الإحباط الشديد في مرحلة الطفولة والمراهقة تؤدي إلى مخزون الغضب نحو الآخرين قد ينتهي بالقيام بسلوك عنيف معهم بما في ذلك قتلهم وقد انتهى بالمر "Balmer" من دراسته عن الأشخاص المعنفين إلى أنهم قد مروا

بصدّات وإيذاء يعادل ضعف ما تعرض له غير العنيفين، من خلال مراحل طفولتهم ومراهقتهم وتشمل الصدمات، معاناة الميلاد، العمليات الجراحية الخطرة، الأمراض، الحوادث الخطيرة، الضرب، والإيذاء البدني من غير الوالدين، العيوب الخلقية، التعرض لنظام صارم، التبول الليلي) مع جميع التي تثير معاناة الاحباط الكبير ينجم عنها المزيد من الاحباط.

(التير، 1997، 35-36)

عندما لا يستطيع الفرد مواجهة المجتمع أو الغير بسبب الخوف الذي ينتابه وبعض الأفكار الوهمية التي قد تسيطر عليه، تجعله في معزل عن الآخرين مما يشعره بالقلق، فالقلق وهو شعور ينتاب الفرد ويجعله فريسة للأوهام والمخاوف التي تسيطر عليه فيقوم هنا ببعض الأنماط السلوكية التي لا تعد سوية في نظر الناس مما يترتب على ذلك الشعور بالقلق عجز هذا الفرد عن مواجهة الحياة فيقوم ببعض الأفعال المنحرفة والشاذة وربما الإجرامية في بعض مظاهرها. (عياش 2009، 87-89)

لكن يؤخذ على هذه النظرية أنه يمكن أن يحدث العدوان دون إحباط، وتتجاهل هذه النظرية فئة الأفراد الذين تم تدريبهم وتنشئتهم من قبل الآباء، كما أن الإحباط ليس السبب الوحيد للعدوان، كما أهملت هذه النظرية شخصية الفرد المعرض للإحباط.

ومن الانتقادات التي وجهت لهذه النظرية، أنها جعلت الاحباط السبب الرئيسي في حدوث العنف والعدوان، وتجاهلت عوامل أخرى التي يمكن أن تساهم إلى جانب الاحباط في حدوث العنف، كما أنه من خلال التعلم والتدريب يمكن للفرد أن يصدر العنف ليس رغبة في إلحاق الضرر بالضحية، ولكن من أجل مكاسب مادية نفعية.

### 3- نظرية التعلم الاجتماعي:

لقد نشأت هذه النظرية كرد على النظرية التي أرجعت العنف والإجرام إلى أسباب غريزية فطرية لدى الإنسان، ويقر أصحاب هذه النظرية إلى أن العنف سلوك يمكن أن يتعلمه الإنسان كما يتعلم سلوكيات أخرى، حيث يرى "باندورا" أن السلوك العدواني متعلم من خلال الملاحظة ثم التقليد، وهناك ثلاثة مصادر يتعلم منها الفرد بالملاحظة هذا السلوك هي الأسرة، الأقران النماذج الرمزية كالتلفزيون. (الجوهري وآخرون، 1995، 79)

وهذا يعني أن الأطفال يتعلمون السلوك العدواني من والديهم، وأصدقائهم، ومعلميهم، أو من خلال مشاهدة أفلام العنف بالتلفزيون، أو قراءة القصص، أو سماع الحكايات لكن أيضا بوجود التعزيز. (محجوب وآخرون، 2005، 46)

ويقترح "باندورا" و"التر" أن سلوك العنف عند المراهقين هو نتيجة للعلاقات المضطربة مع الوالدين أو ما نسميه بالغضب والاحباط الذي يتولد نتيجة هذه العلاقات الأسرية المضطربة عند الراشدين، وبالتالي نجد الطفل يفتقر إلى علاقات المودة والمحبة والتي يفترض أن تسود الأسرة.

ويعرف أعلام هذه النظرية السلوك العدواني بأنه سلوك متعلم على الأغلب، ويعززون ذلك أن الفرد يتعلم الكثير من أنماطه السلوكية عن طريق مشاهدته عند غيره وخاصة لدى الأطفال، حيث يتعلمون سلوك العدوان عن طريق ملاحظة نماذج العدوان عند والديهم ومدرسيهم وأصدقائهم، من النماذج ومن ثم يقومون بتقليدها، فإذا عوقب الطفل على السلوك المقلد فإنه لا يميل في المرات القادمة لتقليده، أما إذا كوفئ عليه، فيزداد عدد مرات التقليد لهذا العدوان. (منيب وسليمان، 2007، 24)

واهتم كل من "باندورا" و"التر" بدراسة الانسان في تفاعله مع الآخرين، وأعطيا اهتماما بالغا بالنظرية الاجتماعية والشخصية في تصورهما لا تفهم إلا من خلال السياق الاجتماعي والتفاعل الاجتماعي، والسلوك عنده يتشكل بالملاحظة أي ملاحظة سلوك الآخرين، ومن الملامح البارزة في نظرية التعلم الاجتماعي الدور الواضح الذي يوليه تنظيم السلوك عن طريق العمليات المعرفية مثل الانتباه، التذكر، التخيل، التفكير، حيث لها القدرة على التأثير في اكتساب السلوك، وأن الانسان له القدرة على توقع النتائج قبل حدوثها ويؤثر هذا التوقع المقصود أو التخيل في توجيه السلوك.

وتتلخص وجهة نظر "باندورا" و"التر" في تفسير العنف كما يلي:

- 1- معظم السلوكات العنيفة متعلمة من خلال الملاحظة والتقليد، والتي أهم مصادرها:
  - الأسرة، جماعة الرفاق، النماذج الرمزية في ألعاب الفيديو والتلفزيون.
  - الخبرات السابقة.

- التعلم المباشر كالإثارة المباشرة للأفعال العدوانية الصريحة في أي وقت.

- تأكيد هذا السلوك من خلال التعزيز والمكافآت.

- العقاب قد يؤدي إلى زيادة العدوان.

ويرفض "باندورا" و"باترسون" أن العنف ينتج من دوافع داخلية، ويؤكدان أن العنف ينتج عند التعلم الاجتماعي ويعتمد على الاثارة والتقليد والتعزيز، وأنه سلوك متعلم مكتسب لا يختلف عن أي سلوك اجتماعي يكتسبه الفرد، وهذا النمط من أنماط السلوك يعتمد على التعزيز المباشر، وغير المباشر، وأيضاً على التقيد الاجتماعي لسلوك أشخاص آخرين في نفس البيئة.

وبمأن أفراد المجتمع يتعلمون عاداته وتقاليده وأعرافه وقيمه، فإنهم يتصرفون بطرق يعتبرها المجتمع مرغوبة، لذا فإن العنف يحدث غالباً في المجتمع الذي تتقبل ثقافته العنف وتشجع عليه، ذلك أن العادات العنيفة تكتسب من خلال التقليد، أو كنتيجة للسلوك المنحرف. (المجالي، 2011، 35)

وهنا ننتقد هذه النظرية بأن العنف والعدوان يتولد لدى الفرد أو الجماعة عند محاولة إثبات الذات وتحقيق الأهداف الخاصة التي غالباً ما تعترض مع ما يفرضه المجتمع من نظم وقوانين، وأن فعل العلم لا يمكن وحده أن يحدث السلوك العنيف بل يوجد مجموعة من العوامل النفسية والاجتماعية التي يعانها الفرد بالإضافة إلى عامل لوراثة والبيئة التي يعيشها الفرد يمكن أن تساهم في تفسير العنف.

#### 4- النظرية المعرفية البنوية:

إن أكثر من تَحَدَّث عن ظاهرة العنف والعدوان من أصحاب المدرسة المعرفية هما "ليفين" و"فايكوتسكي"، ورغم اختلاف منطلقاتهم الفكرية، إلا أن "ليفين" يرى في العدوان سلوك إقدام-اجتماعي، يلجأ إليه الفرد أو الجماعة إذا لم يتمكنوا من الوصول إلى تحقيق أهدافهم بصورة عقلانية، وحينما يدركوا أن الحراك الاجتماعي الهائج سيحقق الهدف وعلى الأقل يحقق نتائج أفضل من حالة الركود.

أما تفسير "فايكوتسكي" فيرى أن الصراع بكل أشكاله هو المحرك الأساسي لعملية التغيير (مهما كان نوع التغيير سلبي أو ايجابي) وأن المرحلة التاريخية-الاجتماعية والظروف البيئية هي التي تحدد شكل الصراع ونوع الصراع.(عياش، 2009، 90)

ولقد حاول علماء النفس المعرفيون في دراساتهم وبحوثهم إلى معرفة كيفية إدراك العقل الإنساني وقائع أحداث معينة في المجال الإدراكي أو الحيز الحيوي للإنسان كما يتمثل في مختلف المواقف الاجتماعية المعاشة وانعكاسها على الحياة النفسية للإنسان مما يؤدي به تكوين مشاعر الغضب والكراهية، وكيف أن مثل هذه المشاعر تتحول إلى إدراك داخلي يقود صاحبه إلى ممارسة السلوك العدواني ومن ثم كانت طريقتهم العلاجية للتحكم في هذا النوع من السلوك العدواني عن طريق التعديل الإدراكي وتزويده بمختلف الحقائق والمعلومات المتاحة في الموقف مما يوضح أمامه المجال الإدراكي ولا يترك فيه أي غموض أو إبهام مما يجعله متبصراً بكل الإبعاد والعلاقات بين السبب والنتيجة.(الشهري، 2009، 18)

وهذا ما جاء به لكريك ودودج (Crick, Dodge) في نظريته معالجة المعلومات التي تشير إلى أن الطالبة التي تمارس العنف يكون لديها قصور في تشفير وتفسير المعلومات إذ أن التفسيرات الخاطئة لمقاصد الآخرين ونواياهم و أفكارهم في البيئة ترتبط بسلوك العنف كما أن الهدف من سلوك العنف والنتائج المرغوبة منه ترتبط به، فالطالبة التي يكون لديها قصور في حل المشكلات الاجتماعية، ولديها اعتقاد منحرف يبقى ويدعم السلوك العنيف كاعتقادها أن سلوك العنف هو سلوك مشروع لتقدير الذات، وهدف لتحقيق بعض المطالب والاعتبارات لدى الطالبات الاخرى.(النل والحري، 2014، 51)

### ثالثا الاتجاه الاجتماعي:

يرى أصحاب هذا الاتجاه أن الظروف والمتغيرات التي عرفها المجتمع هي التي أدت بالفرد إلى استعمال العنف، وتعتبر نظرية الضبط الاجتماعي ونظرية البيئة أهم هذه النظريات:

## 1- نظرية دوركايم (اللامعيارية):

اعتبر الفيلسوف وعالم الاجتماع «دوركايم» الجريمة ظاهرة طبيعية، ترتبط وجوداً وعدمًا بالمجتمع، فإن كانت تعبيراً عن انعدام الشعور والتضامن في المجتمع الذي تنتشر فيه، فإنها مع ذلك تعد علامة من علامات الصحة في المجتمع.

وقد انطلق "دوركايم" في دراسته السوسولوجية من القطيعة مع النزعة الفردية التي كانت سائدة ومسيطرّة في القرن 18، وبمعنى أوضح، لم يسلم دوركايم بأن الفرد هو أساس تقييم الأشياء، كما انه لم يسلم بان المجتمع لا يتكون إلا من مجموع أفراد، وإنما يمثل شيئاً آخر، له وجود في حد ذاته أسماه دوركايم «الشيء الاجتماعي»، فالمجتمع حسبه يمثل قوة أكثر من قوة مجموع أفراد، وهو ما أطلق عليه الضمير الجماعي الذي يبقى تأثيره في الأفراد قويا، بل يمارس نوعاً من القهر والإلزام على الأفراد من الخارج. ولذلك، ذهب دوركايم إلى أن السلوك لا يكون إجرامياً أو منحرفاً إلا لأنه يجرح ويؤذي الشعور الجماعي.

وذهب دوركايم، في تفسيره دائماً للسلوك الإجرامي، إلى أن الحياة في المجتمع تفترض وجود قدر من النظام فيه، فإذا أصيب هذا النظام بالخلل، انطلق الأفراد وراء تحقيق رغباتهم على نحو مخالف لما ارتضاه وأرساه المجتمع من نظام، ولعله سبب ارتفاع الجرائم في فترات الأزمات الاقتصادية، حيث ربط دوركايم الظاهرة الإجرامية بالمجتمع، وأكد أنها باقية بقاء المجتمعات، بل إنها ملازمة لكل مجتمع ينشد التطور. ولشرح فكرته هذه، أكد أن الجريمة ظاهرة طبيعية من صنع المجتمع من خلال ما يجرمه من أنماط سلوكية بموجب القواعد السائدة فيه، فإذا ما استطاع المجتمع القضاء نهائياً على هذه الظاهرة، تلاشى ذلك المعيار الذي يفرق بين السلوك المجرم والسلوك المشروع. وهذا بلا شك أمر غير محتمل الحدوث. إلا في المجتمعات الخيالية التي لا وجود لها في الواقع.

هذا، وقد استعمل دوركايم مفهوم اللامعيارية، معتبراً إياها سبباً للانحراف الاجتماعي، وهي كحالة لللاقانون واللانظام في علاقتها مع الإجرام تعني عند دوركايم تلك الوضعية التي يجد فيها الفرد نفسه عاجزاً عن تحقيق الرغبات الطبيعية، التي بدونها لا يمكن للحياة أن تستقيم، وبمعنى آخر فإن المجتمع يعجز عن توفير بعض الرغبات والحاجات لأفراده، مما يدفعهم للبحث عن تحقيقها. وعند عجزهم عن ذلك، يستبشرون كل الوسائل، بما في ذلك

الجرائم التي ترتكبونها نتيجة غياب معيار أو قاعدة يستندون إليها في سلوكهم السوي داخل المجتمع.

وقد تعرضت أفكار دوركهايم للنقد، فأخذ عليها ربطها بين استمرارية الجريمة ووصفها بأنها طبيعته (عادية)، ولا شك في أن هذا الربط يشكل خطأً بين أمرين لا تلازم بينهما، فاستمرارية الجريمة لا تؤدي حتماً إلى اعتبارها ظاهرة طبيعية، هذا من جهة، ومن جهة أخرى، فإذا كانت كذلك، فلماذا أجهد دوركهايم نفسه بالبحث فيها ومحاولة شرحها وتفسيرها ما دامت في نظره طبيعية وعادي. (أقرورو، 2015، 41-74)

## 2- نظرية الأنومية (اللامعيارية المحدثه):

الأنومي تعني اللانظام واللاقانوني، وفي العلوم الاجتماعية يقصد بها انهيار المعايير الاجتماعية، وضعف التماسك الاجتماعي، وعندما تنتشر حالة اللامعيارية بشكل واسع بين أعضاء مجتمع من المجتمعات، تفقد القواعد التي تحكم السلوك فيه مفعولها أو قوتها. (Clinard, 1971)

وعندما تتحطم معايير المجتمع يشعر الفرد بالضبابية ويفقد دوره الاجتماعي، ومكانته في المجتمع، مما يؤدي إلى الشعور بعدم الرضا، وبالتالي الاندفاع غالباً للانحراف والجريمة.

ويرى ميرتون أن السبب الرئيسي وراء اختيار الأفراد السبل الغير المعيارية للوصول لأهدافهم يرجع إلى خاصية البناء الاجتماعي، أي أنه وضع المسؤولية على المجتمع وليس الفرد المرتكب السلوك المنحرف.

ويرى بعض الباحثين أن المجتمعات البدائية والريفية أكثر معيارية من المجتمعات الحضرية التي تتميز بالصراع والتفكك الاجتماعي، ويأتي السلوك الإجرامي -حسب هذه النظرية- كأثر لعامل عدم الانسجام والتعارض، الذي يتخذ صورة تصارع القيم في المجتمعات المختلفة. (حلمي، 1999، 50-64)

ويفسر "ميرتون" الأنومي بأنها نتيجة للتناقضات ما بين الأهداف التي يحددها البناء الثقافي للمجتمع وبين ما يقره المجتمع من أساليب للوصول إلى تلك الأهداف.

ويرى أن البناء الثقافي هو مجموعة من القيم المعيارية التي تضبط السلوك المتعارف عليه من قبل جميع أفراد المجتمع، وينظر إلى البناء على أنه مجموعة من العلاقات الاجتماعية المنظمة التي تربط أفراد المجتمع ببعض. (المجالي، 2011، 33)

ويرى "ميرتون" أن هناك عنصران أساسيان في ثقافة المجتمع وفي تنظيمه الاجتماعي، الأول يشمل على تلك الأهداف التي ترسمها الثقافة لأفراد المجتمع، والثاني يشمل على التركيب الاجتماعي الذي يتيح لهؤلاء الأفراد تحقيق أهدافهم، وحين يختل التوازن بين الأهداف وبين وسائل تحقيقها في أي مجتمع من المجتمعات يتعرض المجتمع لحالة اضطراب وعدم استقرار وعدم تنظيم.

وكلما كان أفراد المجتمع يتقبلون الأهداف والوسائل المعترف بها اجتماعياً فإن سلوكهم النهائي يحدث مطابقاً للقانون، وفي المقابل يحدث سلوكهم غير مطابق للقانون إذا كان أي من الأهداف أو الوسائل محل للرفض أو محل لعدم استطاعتهم للوصول إليها.

والافتراض الرئيسي الذي تقوم عليه نظرية "ميرتون" يتمثل بأنه لا يخلو أي مجتمع إنساني من وجود اختلاف بين الأهداف التي ينص عليها المجتمع وبين الوسائل المشروعة لتحقيق تلك الأهداف.

ثم يحدد "ميرتون" اختلاف ردود الأفعال تجاه هذه الأهداف والوسائل المشروعة في خمس أنماط هي التوافق، الابتكار، التعلق بالطوقس، الانسحاب، العصيان والتمرد.

(الريدي، 2003، 31-32)

هذه النظرية اقتصررت السلوك الإجرامي على التفكك الإجرامي فقط، لذا لا يمكن التسليم بهذا القول إذ تجتمع عوامل أخرى سواء بيئية أو فردية في إنتاج الفعل الإجرامي.

### 3- نظرية التفكك الاجتماعي:

التفكك الاجتماعي مصطلح شاع استخدامه في كتابات علماء الاجتماع للدلالة على مفهوم عام يشمل كافة مظاهر سوء التنظيم في المجتمع من الناحيتين العضوية والثقافية، وقد يراد به أحيانا عدم التوافق أو عدم التكيف بوجه عام أو عدم الانسجام أو الصراع أو

فقدان الشعور الجمعي أو حالة التغيير الاجتماعي أو عدم التناسق أو التوازن بين أجزاء ثقافة المجتمع. (أبو توتة، 2007، 112)

فمحور التفكك هو اضطراب في التنظيم وقصور في الأداء الوظيفي، وأبعاده الثلاثة: الأنماط المقررة للسلوك الاجتماعي، النظم الاجتماعية، الضوابط الاجتماعية. حيث يشير التفكك الاجتماعي إلى ظواهر اجتماعية وثقافية عديدة، فهو يشير إلى تناقض وصراع المعايير الثقافية، وإلى ضعف أثر قواعد السلوك ومعاييره، وإلى صراع الأدوار الاجتماعية، وإلى انعدام الالتقاء بين الوسائل التي يجيزها المجتمع مع غايات الثقافة فيه، وإلى انهيار الجماعات وسوء أدائها لوظائفها. (عبد الغني، 2007، 106)

يقصد بالتفكك الاجتماعي هو حدوث تغير في سلوك أفراد المجتمع سواء كان في القيم أو العادات، نتيجة للانتقال من مجتمع إلى مجتمع آخر، مثل الانتقال من مجتمع الأسرة إلى مجتمع المدرسة أو العمل، أو من المجتمع الريفي إلى المجتمع الحضري فلكل من هذا المجتمع أفكاره وسلوكه يختلف عن المجتمع الآخر، هذا مما يعرض الشخص أو الفرد إلى التفكك.

ومن رواد هذه النظرية العالم "ثورستنسيلين" و"العالم برجس"، والمفهوم الأساسي لهذه النظرية ينبع من حقيقة التنظيم والتكامل الاجتماعي وما يرتبط بها من تناسق وانسجام بين الأفراد، وهذا الانسجام هو الذي يصنع الضمير العام أو الشعور بالتكامل الاجتماعي، وهذا الشعور هو خط الدفاع الأول ضد الانحراف والجريمة، وإن انعدام ذلك الشعور بسبب التفكك الاجتماعي وضعف التناسق بين أفراد المجتمع هو الذي يؤدي إلى ازدياد نسبة الانحراف والجريمة في المجتمع، ولهذا ترى النظرية بأن تفكك الروابط الاجتماعية بين الأفراد (في إطار الأسرة وفي إطار الحي وفي إطار المدينة) هو السبب الحقيقي الكامن من وراء ازدياد معدلات الإجرام خاصة في المجتمعات المتحضرة. (الحديثي، 1995، 67)

وللتفكك الاجتماعي أشكال عدة منها:

1 - فشل مؤسسات المجتمع في تعزيز علاقاتها ببعضها البعض مما يعوق تحقيقها لأهدافها، ويرجع البعض هذه المشكلة إلى حالة عدم تماسك مكونات المؤسسة الواحدة

بالمجتمع، وهناك من يرى أن مرد هذه المشكلة للأفراد الذين يقومون بتأدية وظائف هذه المؤسسات أو تلك.

2- ضعف العلاقات التي تربط الأفراد ببعضهم البعض، مما يؤدي إلى انتشار الفردية بينهم.

3- فشل المجتمع في تعديل أو تجديد المعايير الاجتماعية الموجهة للسلوك في ظل التغير الاجتماعي السريع.

4- فشل المعايير الاجتماعية في تيسير الطرق المشروعة للأفراد ليحققوا أهدافهم.

(العمر، 1998، 128-129)

لكن الإفصاح عن أثر التفكك الاجتماعي في أحداث الظاهرة الإجرامية إنما يعود الفضل فيه للباحث الأمريكي "دورثسيلين" عندما قارن بين المجتمعات المختلفة من ناحية وبين مراحل حياة الفرد في المجتمع الواحد من ناحية أخرى، فأوضح أن المجتمعات الريفية أو التقليدية تتسم بالانسجام والتضامن في ظروفها وفي مطالب احتياجات أفرادها فلا يشعر الفرد بالعزلة أو بعدم الاطمئنان أو الاستقرار، بل يحس في داخلها بالأمن والانسجام في علاقته بالآخرين، مما يجعل سلوكه متقفا مع المعايير السائدة في المجتمع، وهذا يعني أن الفرد في مثل هذه المجتمعات لا يجد نفسه في حالة أو في ظرف يدفعه إلى الخروج على قيم الجماعة وثقافتها ونظامها النافذ، ولا ريب في أن ارتباط الفرد بقيم ونظام مجتمعه يعد ضابطا ذاتيا يقيه من الوقوع في الجريمة والانحراف. وعلى خلاف ذلك يفتقر المجتمع الحضري إلى التكافل بين أفرادها بسبب اتساع رقعة وتعدد الجماعات والثقافات وكثرة المعايير السائدة فيه وتناقضها في كثير من الأحيان، مما يجعل الفرد غير قادر على التكيف مع الوسط الذي يعيش فيه، وبالتالي يحس في ذلك الوسط بالعزلة وعدم الاستقرار مما يدفعه إلى الوقوع في الجريمة والانحراف. (أبو توتة، 2007، 11-112)

#### 4- نظرية التقليد:

يعتبر القاضي والكاتب والعالم الاجتماعي الفرنسي "غابلايرتارد" (Gabriel tard) مؤسس هذه النظرية، يستخدم تارد عملية التقليد لتعليل انتقال الصور الاجتماعية ولتعليل

ثباتها، ويخضع التقليد للقوانين المنطقية وغير المنطقية على السواء، ويتكون المجتمع من جماعة من الناس قادرين على تقليد أفعالهم للآخر. (الجوهري، 2002، 146)

إن تارد ركز اهتمامه ودراساته على أثر العوامل الاجتماعية على عناصر السلوك بشكل عام وعلى السلوك الانحرافي بشكل خاص، فقد ناقض تارد في أفكاره ومبادئه وأطروحاته النظرية البيولوجية حيث أكد أن الإنسان لا يولد مجرماً ولا يمكن اعتباره مجرماً بالفطرة أو بالميلاد ولكن البيئة الاجتماعية وما يتفرع منها نقل التنشئة الاجتماعية هي التي تبرز السلوك الإجرامي. (العكايلة، 2006، 146)

فالتقليد عند تارد يعني أن الوسط الاجتماعي يؤثر في تقليد الفرد للآخرين الفرد ومحركاتهم في تصرفاتهم، فالجريمة كأية حقيقة اجتماعية أخرى نشاط اجتماعي ينتقل كالبدعة من فئة قليلة علياً إلى فئات كثيرة دونها فمن المجرمين من الطبقة الأرستقراطية يسري الإجرام إلى الطبقة الدنيا بين أفراد أكثر عدداً. (رحماني، 2006، 90-91)

لقد عاصر "تارد" فترة ظهور وانتشار المدرسة الوضعية الإيطالية التي ردت السلوك الإجرامي إلى التكوين البيولوجي الموروث، إلا أنه رفض ما انتهت إليه هذه المدرسة، وعزا الجريمة والسلوك الجانح إلى البيئة الاجتماعية. (أبو توتة، 2007، 116)

فالإنسان في نظره لا يولد مجرماً بل يتأثر بتصرفات الآخرين ويرتكب الجريمة بإيحاء منهم وتقليد لهم وأن أنماط تعلم الجريمة والجنوح تماثل إلى حد كبير أنماط التعليم في أية مهنة أخرى. (دويدار والنيال، 2005، 161)

وبذلك يكون "تارد" قد انطلق من الافتراض ذاته الذي انطلق منه "دوركايم"، فالجريمة في اعتقاده حقيقة اجتماعية وظاهرة سادت في كافة المجتمعات. وتفسير ذلك في نظره أن الإنسان جزء لا يتجزأ من المجتمع الذي يعيش فيه، وهو في ظل ذلك المجتمع يتأثر حتى في سلوكه بالعوامل السائدة فيه، أما عن الكيفية التي يتحول فيها الشخص إلى مجرم أو جانح فقد ردها "تارد" إلى ما أسماه بقانون التقليد وفي معرض بيان فحوى هذا القانون ذكر "تارد" بأن الإنسان ليس علة تتحرك ميكانيكياً بفعل عناصر التكوين وإنما هو أيضاً كائن اجتماعي يخضع في سلوكه ونمط حياته لقوانين المجتمع وأعرافه وتقاليده لذلك أن الجريمة

والجناح في اعتقاده كظاهرتين في حياة المجتمع والأفراد إنما تنشأ وتنتشران في الوسط الاجتماعي بفعل التقليد شأنهما في ذلك شأن كافة الظواهر الاجتماعية الأخرى.

(أبو توتة، 2007، 116)

### 5- نظرية الاختلاط التفاضلي:

تعود الجذور الفكرية والعوامل المختلفة والتي أدت إلى ظهور هذه النظرية كما يقول "فول" (Phfol) إلى نظرية التقليد للعالم الاجتماعي الفرنسي "جابريل تارد" (Tard) (1843-1904) والذي رفض مفهوم دوركايم للمجتمع كشيء في حد ذاته، ورأى أن السلوك والتفكير والشعور ينتقل من جيل إلى آخر ومن جماعة إلى أخرى، والجريمة كسلوك متعلم لا تختلف عن ذلك. (الوريكات، 2004، 102)

ومطور هذه النظرية، والذي يرجع الفضل إليه في تطور هذه النظرية بعد العالم "تارد" العالم "سذرلاند" "Sutherland" بفرضية جديدة سماها "الاختلاط التفاضلي"، وهي قائمة على أن السلوك يكتسب من خلال التعلم ومخالطة الجماعة، وحيثما وجدت الفرصة، وجدت الرغبة عند الفرد أو الجماعة لانتقال هذا السلوك سواء كان سيئاً أو غير سيء. ونقطة البدء في نظرية سذرلاند عن المخالطة الفارقة (أو كما يسميها البعض بنظرية الجماعات المتباينة) هي رفض التفسير العضوي (البيولوجي) للسلوك الإجرامي، فالجريمة ليست سلوكاً موروثاً ولكنها سلوك مكتسب، ويتحقق هذا الاكتساب عن طريق مجموعة الاتصالات والاحتكاكات الشخصية داخل جماعة محدودة من الأفراد وثيقة الأواصر. وبما أن "سذرلاند" بنى نظريته الاجتماعية على فرضية الاختلاط التفاضلي فإن هذه المحاولة تعتبر عملية جادة لتشخيص تلك العمليات الضرورية والتي تسلم في تكوين وفي تطور السلوك الإجرامي، وهو قد بدأ من فرضية واحدة كزميله "تارد"، وهي وجود حالة عدم التنظيم الاجتماعي ذلك أنه يعتقد أن عدم التنظيم الاجتماعي هو الذي يهيئ تلك الظروف والمواقف الملائمة لانتقال بعض الأنماط السلوكية الإجرامية من أشخاص مجرمين إلى أشخاص غير مجرمين، ولذلك فإن محور نظرية "سذرلاند" في الاختلاط التفاضلي لا شك أنها تقوم حول فكرة عدم التنظيم الاجتماعي، سواء كان هذا بالنسبة للأفراد أنفسهم أو بالنسبة للجماعات المختلفة، فهو يرى أن الأفراد والجماعات على السواء، قد تنتظم حول مجموعة معينة من

المواقف أو الاتجاهات التي تتصل بالجريمة، أو الأعمال المخالفة للقانون، وقد يكون بعض هذه المواقف أو الاتجاهات ذات صفة سلبية بالنسبة للجريمة، أو قد يكون ذات صفة إيجابية، أي تتجه نحو تحييد ارتكابها. (الدوري، 1984، 51)

وبالتالي فإن الجماعة تعتبر مصدر ضغط للفرد، من حيث الفكر الذي تحمله الثقافة التي تؤمن بها فمخالفة هذا الفرد لهذه الجماعة، واكتسابه كل ما تحمله من عادات وقيم معارضة للقانون والعرف الاجتماعي يعرضه نحو الانحراف والسلوك الإجرامي.

نلاحظ أن نظرية "سذرلاند" في المخالطة الفارقة ذهبت إلى أن التعلم هو أهم المفاهيم في تفسير الجريمة مع أن هنالك عوامل أخرى غير التعلم، وقد تكون دافعاً للفرد في ارتكاب الجريمة فأحياناً الجماعة نفسها تقوم بتغيير قيمها وأفعالها نتيجة لظروف بيئية واقتصادية، فرضت عليها ذلك السلوك، والذي بدوره ينتقل من الجماعة إلى الفرد.

#### 6- نظرية الوصم (التسمية):

ظهرت هذه النظرية في فترة الخمسينيات من القرن الماضي في أمريكا حينما أصبح المجتمع الأمريكي أكثر وعياً بالاضطهاد والتمييز العنصري ضد السود وما يلاقونه من معاملة سيئة في المجتمع الأمريكي، باعتبارهم دون مستوى الحضارة والإنسانية والذين يرقون للعيش داخل المجتمع الأمريكي مما دفع ببعض المفكرين إلى دراسة انعكاسات هذه المعاملة على السود وعلى المجتمع الأمريكي ككل.

وتعود أصول هذه النظرية إلى العالم الأمريكي "فرانك تانتنيوم" من خلال كتابه (الجريمة والمجتمع)، الذي نشر عام (1938) فهو يرى أن السلوك المنحرف لا يعود إلى حد كبير إلى عدم التوافق بين الشخص المنحرف ومجتمعه لأن الشخص متوافق إلى حد ما بصورة أو بأخرى وبالتالي فإن الانحراف هو نتاج للصراع الذي يحدث بين الفرد والمجتمع.

(السمري، 2011، 240)

ويفترض "تانتنيوم" أحد أنصار هذه النظرية، أن ما يؤدي إلى خلق المنحرف إنما هو الكيفية التي يعامل بها الآخرون، ووصف عملية وصم المنحرف بأنها عملية تحتوي على عناصر تشمل وضع علاقات وألقاب وتعريفات، تقوم الجماعة بإصاقها على الشخص،

تؤدي عملية الوصم هذه إلى خدمة أغراض الجماعة وتحقيق البعض من أهدافها حيث إنها تساعد على بلورة نقمة الجمهور ضد الشخص المخالف وأيضاً تأكيد نقمة الفرد الموصوم نحو نفسه، وبالتالي إحباط معنوياته وتشويه أخلاقياته مما ينتج عنه تأكيد التضامن والتآزر الجماعي، وتتحدد عملية الوصم من وجهة نظره من عنصرين هما المفاضلة والتميز، وبلورة الهوية. (الريدي، 2003، 41)

ويضع "المرت" عدة مداخل لتبلور واكتمال هذا الوصم وهي:

- يرتكب الانسان جريمته الأولى لقياس ردود فعل المجتمع.
- يرد المجتمع على التصرفات بالمعاقبة.
- يكرر ارتكاب الجريمة ولكن بنسبة أكبر من الأولى.
- يرد المجتمع على تصرفاته بعقوبة أشد من العقوبة الأولى ويرفض أكبر من الرفض الأول.

- يزيد في الانحراف مع زيادة بالعداء للجهة المعاقبة والجهة الراضة لذلك العمل.

- يقوم المجتمع بردوده الرسمية التي تضي على الفاعل المجرم "الوصم الاجرامي"

- يزداد الانحراف لمجابهة المجتمع الذي أعطاه الوصم الاجرامي.

- بعدها يقبل الفرد المنحرف صفة الوصم الاجرامي مع محاولته التوافق مع شخصيته

الجديدة وكفرد منبوذ في المجتمع. (بن دريدي، 2007، 51)

تعد نظرية الوصم الاجتماعي من أهم النظريات التي حاول تفسير الجريمة والعنف والانحراف من خلال البعد السوسيولوجي، فهي ترى أن الإجرام ينشأ ويزداد نتيجة للوصمة الاجتماعية التي يوصم بها المجتمع الفرد عند أول خطأ يرتكبه، لذلك هو يعيد تكرار أخطائه وأفعاله الانحرافية معتقدا بأنها صفات ملازمة له ولا يمكنه التخلص منها، وأن المجتمع هو الذي كرس هذه الفكرة في ذاته عندما يوصمه بألقاب منحرفة ومجرمة، مثل اللص، الباندي، المنارفي، فهذه الألقاب المتداولة في مجتمعاتنا على أشخاص معينين تجعل منهم يحاولون التقيد بهذه الألقاب في حياتهم اليومية وهذا ما يجعلهم منحرفين أو مجرمين.

## 7- نظرية الضبط الاجتماعي:

هي من إحدى النظريات التي تسهم في تفسير سلوك العنف كما تعد هذه النظرية من بين النظريات السوسولوجية التي تنظر غالى العنف على اعتبار أنه استجابة للبناء الاجتماعي، ويرى أصحاب هذه النظرية أن العنف غريزة إنسانية فطرية تعبر عن نفسها عندما يفشل المجتمع في وضع قيود محكمة على أعضائه.

عرّف "بول لاندثر" الضبط الاجتماعي بأنه سلسلة من العمليات الاجتماعية التي تجعل الفرد مسئولاً تجاه المجتمع، وتقييم النظام الاجتماعي، وتحفظه وتشكل الشخصية الإنسانية عن طريق تطبيع الفرد وتسمح بتحقيق نظام اجتماعي أكمل، وأنه ليس من الممكن أن يقيم مجتمعاً منظماً ولا أن تخلق شخصية متكاملة بدون الاعتماد على مجموعة من القيم الملزمة، وقد أيده "روس" في ذلك عندما قال "إن الضبط الاجتماعي يشمل عمليات التربية والتطبيع الاجتماعي الرسمية بالإضافة إلى القانون.

ويذكر "كيمبول يونج" أن الضبط الاجتماعي ليس مجرد رغبة هوجاء لبعض الأفراد في التسلط والسيطرة على الآخرين وإنما هو نظام ونسق هادف لأنه يهدف إلى إيجاد التوافق والتواءم والتماسك والاستمرار للجماعة.

ويقول "نارل" أن كل حياة ترتكز بالضرورة على شيء من التنظيم، وأن كل تنظيم يتضمن بالضرورة نوعاً من الضبط حيث إن الضبط هو الضمان الأكيد لقيام المنظمات والمؤسسات والهيئات الاجتماعية، وهو الكفيل بإعادة التوازن وتحقيق التناسق والتوافق الاجتماعي.

ويستبعد "جبروفيتش" بأن الضبط الاجتماعي هو نتيجة لتطور المجتمع وتقدمه، بل إن الضبط الاجتماعي موجود من القدم حتى في المجتمعات البدائية، وإدراك الضبط الاجتماعي ليس سناً للنظام ولا هو أداة للتقدم بل هو جزء من الواقع الاجتماعي، وأن الضبط الاجتماعي ليس مقصوراً على المجتمعات الكبيرة بل يمتد إلى جميع الجماعات المختلفة كالأسرة والمدرسة وجماعة العمل والنادي والرفاق والمؤسسات الدينية وغيرها.

ويرى "هيراشي" أن أي ضعف في أي مؤسسة من مؤسسات المجتمع كالأ أسرة والمدرسة والنادي وجماعة الرفاق والعمل وغيرها يؤدي إلى ضعف الرابطة التي تربط الأفراد بالنظام أيضًا وتسمح هذه الرابطة الضعيفة بصورة آلية بحدوث درجة أكبر من انحراف، ثم يذكر "هيراشي" أن الرابطة الاجتماعية تتميز بوجود أربعة عناصر هي الارتباط، الاندماج، الالتزام، العقيدة، (المجالي، 2011، 26)

وتوجد هذه العناصر بين الأفراد وبدرجات مختلفة، وعندما تصاب بالضعف أو تختفي، يصبح الفرد أكثر حرية في أن يسعى وراء تحقيق مصلحته وارتكاب السلوك المنحرف.

وأشار "لطي" (2001) أن أصحاب نظرية الضبط يرون أن خط الدفاع بالنسبة للمجتمع يتمثل في معايير الجماعة التي لا تشجع العنف وتستكره. فأعضاء المجتمع الذين لا يتم ضبط سلوكهم عن طريق وسائل الضبط الاجتماعي الرسمية وعندما تفشل الضوابط الرسمية، يظهر سلوك العنف بين أعضاء المجتمع.

وتبرز أهم النقاط الأساسية لهذه النظرية في:

1- يخلق المجتمع مجموعة من القواعد التنظيمية التي تحدد للأفراد المجالات المقبولة وغير المقبولة بين أنماط السلوكية الاجتماعية.

2- تعتبر التنشئة الاجتماعية أهم الأدوات التي يضعها المجتمع لتحقيق أهدافه الضبطية.

3- عندما تصاب أدوات الضبط بالضعف يصبح سلوك الأفراد أقرب إلى الانحراف منه إلى التوافق. (الخولي، 2008، 106)

ركزت هذه النظرية على العملية التي تضعف من خلالها الرابطة الاجتماعية أكثر من تركيزها على الأسباب البنائية لوجود هذه الرابطة، علاوة على ذلك أكدت على ضرورة معالجة السلوك الاجرامي والعنيف من خلال تأثير الأسرة والمدرسة والمؤسسة الدينية، والتزام جماعة الرفاق بالقانون، لكن هذا القانون يختلف من مجتمع لآخر ويتبدل من زم لآخر إذا كان هذا القانون هو الذي يعتمد عليه في عملية الضبط الاجتماعي.

## 8-نظرية الضبط الديني:

احتل الدين مكانة كبيرة في المجتمعات منذ القدم، حيث "كان الدين منذ القدم هو المصدر المتجدد للأخلاق والقيم، وهو التنظيم الاجتماعي الوحيد الذي يسود الحياة الاجتماعية وينسقها". (الحامد والرومي، 2001، 36).

ويرى العلامة ابن خلدون أن ضبط النفس إما أن يكون خارجياً يتحقق عن طريق القانون، وإما داخلياً يتحقق عن طريق الدين والشريعة، وإما أن يكون ضبطاً اختيارياً يأتي عن طريق الضمير. (السالم، 2000، 38)

والمجتمع لا يتربط ولا يتماسك إلا بفضل الدين، كما لا يوجد المجتمع أصلاً إلا على أساس الإيمان الجمعي.

ويشير إيريك فروم في كتابيه (المجتمع السليم) و(الخوف من الحرية) إلى أن نسبة الاضطرابات النفسية والعصبية تزداد في المجتمعات الحضرية الحديثة، حيث تضعف المشاعر الدينية، وحيث يزداد الإحساس بالفردية والغربة والصراع، وحيث يزداد القلق والتوتر. (سليم، 1985، 45)

ولا يخفى ما تسببه تلك الاضطرابات من سلوكيات مرفوضة وتهديد لاستقرار تلك المجتمعات وأمنها.

قام غانم (1984) بمحاولة طرح نظرية اسلامية حول الجريمة والتي أسماها (الضبط الديني للسلوك) أو (تدهور الضبط الديني للسلوك).

وترى هذه النظرية أن الفرد يُقدم على ارتكاب الجريمة عند اختلال أو توقف الضابط داخله عن ممارسة دوره في كبح جماح شهوته وإيقافها عند الأمور المشروعة الصحيحة، فعندها ينحرف الفرد إلى السلوك الاجرامي، ويرتكب الأفعال الاجرامية، وعليه فإن كل فرد داخله كابح قوي هو الضابط الديني، هذا الضابط هو الذي يتحكم في سلوك الفرد ويجبره على تجنب الخطأ وتجنب الأفعال الانحرافية والاجرامية.

ويمارس هذا الضابط دوره من خلال تحكمه في كافة سلوكيات الانسان ودوافعه بغض النظر عن منشأ هذه الدوافع سواء كانت نفسية أو اقتصادية أو اجتماعية أو غيرها، بحيث

إن هذا الضابط يعمل على مقاومة الانسان لمغريات الفعل الانحرافي ويكبحه مهما كانت قوة الدوافع ومهما كان مصدرها، ومن ثم يتجه الفرد إلى الصحيح من الأفعال بل والأقوال تلقائياً.

ويرى غانم أن الناس مختلفون في قوة الضابط الديني لسلوكهم، بحيث إن قوة أو ضعف هذا الضابط يرتبط ارتباطاً طردياً بقوة العاطفة الدينية داخل الفرد، وقوة هذه العاطفة تتحدد بعوامل مثل البيئة الاجتماعية والوسط الأسري والنظام التعليمي والخصائص الشخصية للفرد وغيرها من كونها معتمدة على تعاليم الدين الاسلامي الحنيف.

(غانم، 1994، 119-120)

وضع الإسلام أسس كثير من الأمور الاجتماعية ، كقواعد الإرث والزكاة وغنائم الحروب وأصول المبيعات والمفاوضات، ودعا إلى مكارم الأخلاق، كما بين علاقة الفرد بالمجتمع ومعاملة الأفراد وما يتعلق بالحدود والقصاص، كما هذا إلى الآداب العامة كبدء التحية بالسلام، واحترام المسنين والرفق بالنساء والصبيان، وحتم على أتباعه عامة طاعة الله ورسوله وأولي الأمر فيغير معصية الله.(الرفاعي، 1998، 61)

وتتبنى تلك الأسس من مصادر معروفة في الإسلام والمجتمعات، حيث "إن مصادر الضبط الاجتماعي في الإسلام هي القرآن والسنة والعرف والعادة، وفي إطار هذه المصادر تتحدد التشريعات والقواعد الخلقية والقيم التي توجه علاقات الفرد بالآخرين في المجتمع الإسلامي".(العمامرة، 1999، 289)

وأول هذه المصادر وأهمها على الإطلاق هو القرآن الكريم، ذلك الكتاب المعجز بآياته، المحكم في تشريعاته، المتحدي بعظمته، وقد حدد القرطبي إعجاز القرآن في عشرة أوجه، عدّ من بينها تشريعاته فتشريعات الكتاب الكريم منها ما هو خاص بأمن الجماعة وسلامتها، ومنها ما هو خاص بنظام الحرب والسلم وعلاقة غير المسلمين بالدولة الإسلامية، ومن هنا يتبين أن تشريعات القرآن هي باب عظيم من أبواب إعجاز البشر وتحديدهم.(الرفاعي، 1998، 59)

وبعد الدين الإسلامي أقوى الأديان ضبطاً للمجتمع، وتشمل تعاليم الدين الإسلامي مجموعة الضوابط التي يحتاج إليها الفرد متمثلة في العبادات والمعاملات، فالأوامر والنواهي الخاصة بالمعاملات تحفظ النظام الاجتماعي بطريق مباشر، وذلك بإيقاف كل فرد عند حدود لا يتعداها أما الأوامر والنواهي الخاصة بالعبادات فهي تحفظ النظام الاجتماعي بطريق غير مباشر، وذلك بتهذيب الفرد كي يستطيع الرضوخ للأوامر والنواهي الخاصة بالمعاملات. (سليم، 1985، 53)

وقرر الإسلام ثلاثة ضوابط اجتماعية تشكل منهجاً متكاملًا لحياة آمنة مستقرة، فهناك ضابط ذاتي مصدره داخل النفس الإنسانية حيث تشكل تعاليم الشريعة ضابطاً خلقياً يحاكم الإنسان نفسه إذا أخل بها، أما الضابط الثاني فهو ضابط اجتماعي مصدره المجتمع ، فعندما يكثر تداول أحكام الشريعة على المستوى الاجتماعي تصبح بعض الأحكام أعرافاً ومصطلحات اجتماعية تحدد نوع السلوك المقبول والمرفوض في المجتمع، والضابط الثالث هو ضابط السلطة حيث تتولى تطبيق العقوبات الشرعية المقررة لأنواع المخالفات، تتكامل هذه الضوابط لتحقيق حياة أقرب إلى السعادة والكمال. (السالم، 2000، 41)

من خلال هذه النظرية نرى أن جميع تعاليم الدين الإسلامي وما جاءت به السنة النبوية عالجت جميع العوامل التي لها دور وأثر في حدوث الانحراف والعنف، وجعلت هناك وقاية للفرد من تلك العوامل التي تؤثر في سلوكه وتؤدي به إلى العنف.

#### رابعا الاتجاه الأنثروبولوجي:

اختلف هذا الاتجاه في تفسير العنف حيث انبثق عنه عدة نظريات فسرت العنف منها:

#### 1-التفسير الأنثروبولوجي للعنف:

تناولوا علماء الأنثروبولوجيا العنف من خلال التركيز على مفهوم الجريمة، حيث تعتبر انحرافا عن المعايير الجمعية التي تتصف بقدر هائل من الجبر والنوعية والكلية.

(عاد، 1994، 51)

ومن خلال هذه النظرية نرى أن العنف هو منع الغير من تلبية حاجاته وسد الطريق أمامه فيصنف العنف في مظهره المعروف بالحرب، فيصبح الدافع البيولوجي هو الدافع للعنف، لكن هذا لا يكفي ذلك أن هناك نظرية التبادل فيقال "إذا حضرت التجارة غابت الحرب" أي أن العنف محكوم بتقنين اجتماعي وليس تلبية حاجة بيولوجية.

(محجوب وآخرون، 2005، 22، 14، 1979، C.L.Strauss)

ومن بين الباحثين الأنثروبولوجيين الذين اشتغلوا على دراسة ظاهرة العنف لدى الكائنات البشرية "ليني سترواس"، فقد عالج ظاهرة العنف من خلال تحليله للعلاقة القائمة بين الحرب والتجارة عند هنود أمريكا الجنوبية، فالحرب عند "سترواس" لا يمكن فهمها إلا من خلال الكل اجتماعي.

لقد بين "سترواس" العلاقة بين العنف والمجتمع من خلال إبداء رأيه، أن هذه العلاقة تتمثل في النظر للمبادلات التجارية على أنها حربا كامنة حلت سلما، والحروب تنشأ عن اتفاقيات فاشلة.

ففي نظر "سترواس" أن العلاقة بين الجماعات والمجموعات هي علاقة تجارية تبادلية، ويرتبط مصير الحياة السلمية أو الممارسات العنيفة بنجاح المشاريع والأنشطة التجارية أو فشلها. (رحاب، 2010، 149)

وما يمكن أن نلخصه من خلال هذه النظرية أنه لا يمكننا الدفاع عن التفسير الغريزي للروح التدميرية وأنه في جميع الثقافات البشرية فالفرد أو الجماعة تقوم بالدفاع ضد التهديدات والأخطار المحدقة بممارسة الحرب، كما أننا لا يمكن القول بأن المجتمعات الأقل تحضرا تتميز بالروح التدميرية عكس المجتمعات الأكثر تطورا.

## 2- نظرية الضغط البيئي:

ترى هذه النظرية أن البيئة في أوقات قد تفرز مجموعة من الضغوطات البيئية: كالتلوث والازدحام والاحتفاظ وكثرة الضجيج وغالبا ما يتضاعف، حتى يصبح الانسان لا قدرة له على تحملها مما يؤدي إلى ثورانه وقيامه بأعمال عنيفة ويتضاعف حتى يصبح الانسان لا قدرة له على تحملها مما يؤدي إلى ثورانه وقيامه بأعمال عنيفة، ويمكننا إسقاط

منظور الضغط البيئي الفيزيقي على الضغوطات التي تتولد عن البيئة الاجتماعية، كالبطالة، ونقص الدخل، والتضخم، هذه المشكلات إذا توفرت تؤدي بالإنسان إلى أعمال العنف، وغالبا ما يكون العنف في هذه الحالة موجها نحو الطفل والمرأة.

وعادة ما ينظر إلى عناصر البيئة على أنها تشكل ضغوطات كالحرارة الشديدة، والضوضاء، والتلوث، إضافة إلى الضغوطات الناتجة عن العمل، أو التي تتولد نتيجة المشكلات الأسرية.

إن هذه العناصر المذكورة سابقا تسبب مشقات لدى الإنسان ينتج عنها انفعالات تؤدي إلى ممارسة العنف، لكن تأثيرها بصورة نسبية، فقد تحدث في موقف ولا تحدث في موقف آخر، وهذا الضغط ليس حتميا فبمجرد وجوده يحدث مشكلة لدى الفرد، وقد لا يكون دوما يمارس تهديدا لأنه يتوقف على تقدير الذات ومدى الإحساس بهذه الضغوط، ودرجة تأثيرها على الفرد، دون أن ننسى في ذلك الضغوط التي تتولد عن البيئة الاجتماعية كالبطالة ونقص الدخل والتضخم، والتي تؤدي إلى انتهاج أعمال العنف.

وجملة العناصر البيئية المذكورة سابقا يكون تأثيرها بصورة نسبية، فهي قد تحدث في موقف ما، ولا تحدث في موقف آخر، كما قد تحدث لشخص ما، ولا يتعرض لها شخص آخر، وهذا الضاغط ليس حتمياً أو آلياً، فنجد وجوده يؤدي إلى حدوث مشكلة لدى الفرد، فقد لا يكون دوماً يمارس تهديداً أو يولد مشقة، وهذا يتوقف على تقدير الذات للضاغط ومدى إحساسه به، ودرجة تأثير هذا الضاغط عليه. (العتيق وآخرون، 1994، 9)

### 3- نظرية الحرمان البيئي "السببي":

يرى أصحابها أن البيئة التي لا تستطيع إشباع احتياجات أفرادها سينتج عنها الشعور بالحرمان، يدفع الأفراد إلى ممارسة العنف، وبالتالي فالبيئة الاجتماعية هي المسؤولة عن السلوك العنيف، خاصة إذا كانت أحوال الفرد تتدهور بينما أحوال الآخرين في تحسن مستمر، مما يزيد الشعور بالحرمان، ويؤدي إلى الشعور بالفشل والإحباط، ثم السخط على المجتمع وأفراده، مما يؤدي بالفرد إلى الاندفاع والتهور واستخدام العنف.

(سمري، 2002، 8)

وتؤكد هذه النظرية أن الاستياء وعدم الرضا الذي يؤدي للسلوك العنيف لا ينشأ نتيجة الحرمان الموضوعي، ولكن ينشأ من شعور الشخص بأنه محروماً نسبياً أكثر من بعض الأشخاص الآخرين في الجماعات الأخرى في المجتمع.

وطبقاً لـ "بيرنشتاين" و"كروسي" يؤدي الحرمان النسبي إلى الخصومة بين الجماعات وما يترتب عليها من سلوكيات عنيفة حينما يشعر الأشخاص بدافع إلى تحقيق هدف قيمي معين لا يتوفر لديهم، وذلك بمقارنة أنفسهم ببعض الجماعات الأخرى، الذين يتحقق لديهم هذا الهدف، ويشعرون بأن في مقدورهم تحقيقه إلا أن الظروف لا تساعدهم على ذلك.

(سمري، 2002، 8)

ويرى "ستوفر" أول من استخدم مفهوم الحرمان النسبي في علم الاجتماع وذلك في كتابه (الجندي الأمريكي، 1949) ثم تطور بعد ذلك هذا المفهوم على يد "ميرتون" في كتابه (النظرية الاجتماعية والبناء الاجتماعي 1961) فقام بضبطه وأعطاه معنى دقيقاً وربطه بنظرية سلوك الجماعة المرجعية فالفرد يرى أنه حاز وامتلك بعض الامتيازات، وإما يجد نفسه محروماً، ولذا أبرز "ميرتون" مفهوم الاشباع النسبي من خلال مقارنة موقفهم بموقف فئات الأشخاص والجماعات الأخرى. (الجوهري، 1983، 88)

يرى أصحاب نظرية الحرمان البيئي أن البيئة التي لا تستطيع إشباع احتياجات أفرادها سينتج عنها شعور بالحرمان يدفع الأفراد لممارسة العنف، وبالتالي فالبيئة الاجتماعية هي المسؤولة عن السلوك العنيف، خاصة إذا كانت أحوال الفرد تتدهور، بينما أحوال الآخرين في تحسن مستمر، مما يزيد من حدة الشعور بالحرمان، مما يؤدي إلى الاحساس بالفشل والاحباط، ثم السخط على المجتمع وأفراده، مما يؤدي بالفرد إلى الاندفاع للتمرد واستخدام العنف.

كما أن اتساع الفجوة بين الأمل والواقع من أهم عوامل الاحساس بالفشل، فكلما اتسعت الفجوة بين الأمل والواقع واستمرت في اتساعها فإن ذلك يفجر الاحساس بالإحباط والفشل الذي لا يرجع إلى القصور في الاجتهاد، بل يرجع إلى الخلل الذي يصيب التركيبة السياسية والاجتماعية والاقتصادية في المجتمع مما يهيئ المناخ لتحويل ذلك الاحساس إلى شحنات عدوانية تترجم إلى أعمال عنف. (الجندي، 1987، 82)

#### 4-نظرية الثقافة الفرعية "نظرية ثقافة العنف":

تركز هذه النظرية على أحد المداخل الحديثة في تفسير ظاهرة العنف ويبنى هذا المدخل على افتراض وجود ثقافة للعنف في المجتمع، وهناك من أطلق على هذه النظرية اسم "نظرية الثقافات الفرعية".

ويشير "كوهين" (1955) إلى أن الثقافة الفرعية هي التي تكتسب عن طريق التفاعل بين أفرادها، وهذه الثقافة عبارة عن أنماط سلوكية منظمة بشكل منافي لأنماط الثقافة الأم وتظهر هذه الثقافة من خلال وسائل الإعلام أو الروايات التي تشيد بالعنف أو وجود معايير أو قوانين في التعاملات الاقتصادية والاجتماعية حيث تقوم هذه المعايير على أفكار تسائر العنف وتحث عليه، مما جعل مبدأ البقاء للأقوى، مما يزيد من احتمالية وقوع العنف، من خلال تلك القوانين، والمعايير تتجسد ثقافة المجتمع بتمجيد وتعظيم العنف.

(العيسوي، 1997، 157)

وقد ناقشا "فيراكوتي" و"ولفانج" من خلال أبحاثهما التي قاما بها حول العلاقة بين ممارسة العنف والثقافة الفرعية، ومن بين النتائج التي توصلا إليها هو أن العنف تابع، أو هو نتيجة للثقافة الفرعية في بعض المجتمعات، وحسب نتائج أبحاثهما فإن الثقافة الفرعية للعنف تنتقل من جيل إلى آخر، مما يجعل ممارسة العنف أمراً مقبولاً ومسموحاً وهذا ما يشجع ممارسة العنف لدى الفرد خاصة أثناء مرحلة الطفولة أو المراهقة، وغالبا ما يستخدم أعضاء الثقافة الفرعية العنف للتغلب على المشكلات الاجتماعية. (شحاته، 1972، 237)

إن نظرية ثقافة العنف مبنية على افتراض وجود ثقافة للعنف تجسد اتجاهات المجتمع نحو العنف مثل تمجيد العنف في الروايات ووسائل الاعلام، واعتناق معايير اجتماعية تقوم على أفكار مثل الغاية تبرر الوسيلة، والبقاء للأقوى، مما يزيد معه العنف وبالتالي تصبح النتيجة النهائية وجود ثقافات أساسية أو فرعية تمجد العنف وتقره بينها وتبرز نماذجها في المجتمع.(كورناتور ، 1993 ، 70)

إن الظروف التي يعيش فيها الفئات الفقيرة من المجتمع تساهم في نشأة الثقافة الفرعية للعنف كالطلاق، غياب الآباء، وفقدان قدرة السيطرة على الأطفال والشباب، فيسعون

إلى تطوير قيم مخالفة للقيم السائدة في الأسرة، وهذه القيم الجديدة المخالفة للقيم السائدة تسمى عملية التحديد، وتبدأ هذه العملية عند الشباب المراهق، لما يدخل في عملية صراع بين نوعية القيم، ثم من خلال تبريرات وتصورات عقلية مدعمة، حيث يتحول الشباب تحولا كاملا نحو السلوك المنحرف، وتقوم التبريرات في مجملها على أربع آليات أساسية هي: رفض المسؤولية وإنكارها، إنكار حقوق الضحية، توجيه اتهامات معاكسة للدعاء والقضاء والسلطة بشكل عام، والنظر إلى الفعل الاجرامي بوصفه فعلا موجها لخدمة الآخرين وليس لأغراض أو مكاسب شخصية، ولا يعني وجود هذه الآليات أن المنحرفين يرفضون قيم المجتمع ومعاييرها، ولكنها تعني أنهم يقدمون تبريرات لفشلهم في التكيف معها.

(زايد وآخرون، 2002، 56)

إن نظرية الثقافة الفرعية للعنف قد بينت على جملة مقترحات شبيهة بالفرضيات مفادها أنه:

- كلما سادت داخل المجتمع ثقافة مدعمة للعنف كلما أدى ذلك إلى اتسام سلوك الأفراد بالعنف والعكس.

- إن أعضاء الثقافة الفرعية للعنف يغلب عليهم في تصرفاتهم طابع العنف، أكثر من الآخرين لأنهم خاضعون لمعايير وقيم الثقافة الفرعية.

- بروز الثقافة الفرعية بشكل واضح بين الاقليات الاثنية والطبقات الدنيا، والعنف يبدو جزءاً طبيعياً من المعيشة بالنسبة لأعضاء ثقافة العنف.

إن هذه المقترحات لاسيما الأخيرة منها، تبرز السلوك العنيف نابع من الثقافة الفرعية الخاصة بطبقات اجتماعية دنيا، وأقليات إثنية، فهي التي تسودها مظاهر العنف، كالصراع والتقاتل، واستخدام الألفاظ المستهجنة والجارحة في حياتهم اليومية، وهذه كلها سلوكيات قد تكون مرفوضة عند طبقات أخرى من المجتمع.

لكن هذا التفسير غير موضوعي، لأنه كيف نفسر العنف لدى الطبقات الغنية وأصحاب النفوذ والمال، فكثيرا ما تأتي سلوكيات العنف لديهم أكثر سلبية وتدميراً.

وبالتالي فمن الخطأ ربط العنف كثافة فرعية وبين طبقات المجتمع، أو جماعة محددة، بل الأصح هو الربط بين القيم الدافعة نحو العنف التي تتضمنها الثقافة الفرعية للعنف، وبين ما يؤمن بهذه القيم، وينظر إليها على أنها قيم ايجابية، بعيدا عن النظر للطبقة الاجتماعية التي ينتمي إليها الفرد.

وعلى هذا الأساس العنف لا يرتبط بالانتماء لطبقة عليا أو دنيا أو مستوى اجتماعي أو اقتصادي معين بقدر ما هو مرتبط بمحيط أو إطار اجتماعي، وظروف مهياة ودافعة لممارسة العنف، وهذا ما يؤدي بنا إلى الابتعاد عن افتراض ارتباط العنف بمستوى اجتماعي أو اقتصادي بعينه، أو الانتماء لطبقة دنيا أو مجموعة ثقافية بعينها، ويمكننا بالمقابل ربط العنف بالقناعات والقيم التي يحملها الفرد في ظل ظروف مجتمعية معينة، تدفع بالفرد لاتباع اتجاهات وسلوكات معينة في الحياة. (رحاب، 2010، 157-161)

### 5- النظرية الفينومينولوجية "الظاهراتي":

العنف حسب هذه النظرية مرتبط بالجنس أو النوع في كل المجتمعات البشرية، والملاحظ كذلك التأثير الواضح في كل المعاني التي أطلقت على العنف، من خلال تحديد الإطار التفاعلي القائم على علاقات السيطرة والتبعية الذي يدخل بداخله العنف.

وإذا أردنا تحليل هذا الإطار التفاعلي الذي يحدث بداخله العنف، نجده أنه نتاج مجموعة من التناقضات الاقتصادية، الايديولوجية، القانونية والثقافية في المجتمع الأوسع، ويظل الرجل هو المسيطر والمتمتع بالسلطة داخل هذا البناء.

ويقول الظاهراتيون أن العنف الأسري تحدث عملياته غالباً داخل المنازل، وهذا النمط من العنف لا يقتصر على الطبقة المتوسطة بل على جميع الطبقات.

وهذه النظرية احتلت مكانة معتبرة في دراستها للعنف من خلال تطرقها لموضوع العنف من منظور جديد وهو التركيز على دراسة التجربة الذاتية للإنسان في تفاعلاته وعلاقته بالآخرين، والعنف هو الأسلوب في الدخول إلى العلاقة مع الآخر.

وأبرز رواد هذه النظرية "إينار" حيث أبرز أن تأكيد الذات يتم في حالة الجبروت السحري من خلال إنكار الآخر بواسطة العنف، ويتجسد العنف في إطار صدمة من علاقة

الفرد مع الآخرين، وهو وليد عملية تغير وتحول بطيء يحدث داخل نفسية الأفراد، فيعمل هذا التحول للقضاء على عواطف الحب والمشاركة ويستبدلها بالسلوك والفعل العنيف.

(حجازي، 2001، 200)

ومن أهم الانتقادات التي يمكن أن نسجلها على هذه النظرية هو صعوبة الوصول إلى تعميمات علمية عند دراسة العنف دراسة واقعية، نظرا لعدم تماثل وتشابه الخبرات الذاتية للأفراد.

### خامسا الاتجاه التكاملي:

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

وبالتالي فإن النظرة التكاملية بمثابة "الفهم النفسي المتكامل" لهذه الظاهرة، لاسيما وأن هذا الفهم قد اعتمد على التفسيرات السابقة التي ينطوي كل منها على جانب من الأهمية نظرا لكون كل نظرية قد كشفت الغطاء عن جزء أو زاوية، ولم تغطي بقية الجوانب، ولذلك فإن الاستفادة منها جميعا مطلبا نفسيا واجتماعيا ومنهجيا للوصول الى الفهم الناضج والمتكامل. (الشهري، 2008، 30-31)

وينطلق الاتجاه التكاملي من نقاط أساسية ثلاثة هي:

- الشمولية: وهي أن ينظر إلى سلوك العنف نظرة شاملة أي الفعل والفاعل معاً.
- عدم الارتباط: وهو عدم الارتباط باختصاص أو مدرسة أو اتجاه علمي، ومحاولة الجمع بينها في معالجة ظاهرة العنف والسلوكيات المنحرفة.
- تعدد العوامل: وهو عدم تفسير العنف بعامل واحد مسبب له بل بمجموعة من العوامل.

وبحسب هذا الاتجاه فإن السلوك العنيف ما هو إلا محصلة مجموعة من العوامل يرجع بعضها إلى عوامل بيولوجية، ويرجع بعضها الآخر على عوامل نفسية، ويرجع بعضها إلى عوامل اجتماعية واقتصادية، لأن السلوك يعد استجابة لموقف معين يرتبط بالفرد ككائن اجتماعي يعيش في أوساط اجتماعية جديدة هي: الأسرة والمدرسة والنادي وغيرها، ويتأثر بعوامل متعددة كالعوامل الوراثية والنفسية والاقتصادية والاجتماعية وغير ذلك من عوامل كثيرة متعددة ومتداخلة. (الطيار، 2005، 75-76)

إلا أن هذا الاتجاه يمنع من وضع نظرية عامة تفسر السلوك الانحرافي والعنف، كما أنها جسدت مجموعة من الأفكار والمعلومات التي تعد مهمة في تفسير العنف دون أن تقدم أي دليل يبين على أكثر التأثيرات أهمية في حدوث العنف، وهذا يعني عدم وجود نظرية على الإطلاق.

## 2- العنف المدرسي:

### 2-1 مفهوم العنف المدرسي:

يأخذ العنف المدرسي عدة تعريفات تختلف من باحث إلى آخر وحسب وجهة نظر كل واحد منهم للموضوع إلا أنه لا بد أن نفرق بين السلطة المدرسية التي تفرض العقاب التربوي الذي يؤمن المرادود الجيد من التعليم والعنف المدرسي الذي يجر وراءه مضاعفات سلوكية مضرّة، ويعرف العنف المدرسي: بأنه "نمط من سلوك يتسم بالعدوانية يصدر من تلميذ أو مجموعة من التلاميذ ضد تلميذ آخر أو مدرس ويتسبب في إحداث أضرار مادية أو جسمية أو نفسية لهم ويتضمن هذا العنف لهم الهجوم والاعتداء الجسدي أو اللفظي والعراك بين التلاميذ والتهديد والمطالبة والمشغبة والاعتداء على الممتلكات الطالب الآخرين أو تخريب ممتلكات المدرسة". (طه، 2007، 264)

يعرف Dubet (1998) العنف المدرسي: "هو مجموعة السلوك الغير مقبول في المدرسة بحيث تؤثر على النظام العام للمدرسة، ويعيق العملية التعليمية داخل الفصل، ويؤدي إلى نتائج سلبية بخصوص التحصيل الدراسي ويتمثل في العنف المادي كالضرب والشاحنة والسطو أو تخريب الممتلكات المدرسية أو الغير، الكتابة على الجدران والطاولات الدراسية،

والاعتداء الجسمي، والقتل والانتحار، وحمل السلاح بأنواعه، والعنف المعنوي كالسب والشتم والسخرية والاستهزاء والعصيان بالإضافة إلى إثارة الفوضى بشتى طرقها بأقسام المدرسة والملاحقة بشتى أنواعها. (خالدي، 2007، 97)

ويعرف الخولي (2008) العنف المدرسي على أنه " الطاقة التي تتجمع داخل الإنسان ولا تنطلق إلا بتأثير المثيرات الخارجية، وهي مثيرات العنف، وتظهر هذه الطاقة على هيئة سلوك يتضمن إشكالا من التخريب والسب والشتم بين طالب وطالب آخر، أو بين طالب ومدرس". (الخولي، 2008، 61)

وعليه فالعنف المدرسي يمكن التعبير عنه على أنه سلوك عدواني يحدث بين الأطفال والمراهقين المتمدرسين، سواء اتجه بعضهم البعض منهم واتجاه الطاقم التربوي أو الطاقم الإداري، أو اتجه الأدوات والمعدات المدرسية والمباني، ويتخذ أشكالا متعددة منها الضرب بالأيدي أو الآلات أو استخدام ألفاظ اساءة تهديد، سب، شتم، الاستهزاء والسخرية والتحقير، ومنها ما يكون اتجه المعدات والأدوات والمباني باستخدام التخريب كالكسر والحرق، مما ينتج عنه أضرار مادية ونفسية وجسمية مما يؤدي إلى تعقد المناخ المدرسي وتعوق العملية التعليمية.

## 2-2 تصنيف العنف المدرسي:

صنّف التقرير العالمي للعنف ضدّ الأطفال العنف المدرسي إلى الأنواع الآتية:

- **العقاب البدني:** يُقصد به العنف الذي تُستخدم فيه القوة الجسديّة للتسبّب بالأذى مهما كان مقداره، ويتضمّن ضرب الطالب وصفعه باليد أو باستخدام أداة ما، والحرق، والكيّ، والركل والخدش، بالإضافة إلى إجباره على اتخاذ وضعيات غير مريحة، أو تناول مواد معيّنة.

- **تسلّط الزملاء:** أكثر الفئات عرضةً للتسلّط ذوو الإعاقة أو من ينتمون إلى أقلّيّة عرقية أو طائفية معيّنة، ويتخذ التسلّط أشكالا عدّة، فمنه ما هو مباشر، كالمطالبة بامتلاكات

الآخرين، ومنه ما هو غير مباشر؛ كنشر الإشاعات والأخبار الكاذبة عن تلميذ معين، مما يجعل الطالب عرضةً لسخرية أقرانه واستهزائهم عند تعرّضه للعنف بشكل متكرّر.

- **العنف الجنسي:** يكون العنف الجنسي بمعاقبة الطلاب استناداً إلى جنسهم، كالعنف البدني الممارس على الفتيات نتيجة قيامهم بسلوك معين، والعنف الجنسي، والعنف النفسي الذي يُحقّر بعض الطلاب بسبب جنسهم أو لكونهم ضحايا ممارسات غير أخلاقية.

- **العنف الخارجي:** هو العنف الذي يحدث خارج البيئة المدرسية لكنه قد ينتقل إليها، فالعنف الأسري وعنف العصابات والحروب السياسيّة تُسبّب شعور الفرد بانعدام الأمان والاستقرار مما قد يدفعه لاستخدام الأدوات الحادة، والأسلحة الخطيرة. (منظمة الأمم المتحدة للتربية والعلوم والثقافة، ب س، 10-13)

ويصنف العنف المدرسي حسب درجاته:

1- **الدرجة الأولى:** تأتي الفوضى في القسم وما يشبهها أو ما يسمى مشتقات الفوضى: مثل العمل على إضحاك التلاميذ أو التقليل من هيبة الأستاذ أو سلطته.

2- **الدرجة الثانية:** فيأتي العراك بين التلاميذ أو سلطته.

3- **الدرجة الثالثة:** الغياب الواضح وأخذ المال عن طريق التهديد والذي يؤدي إلى اضطراب الحياة المدرسية.

4- **الدرجة الرابعة:** الإخلال بالآداب والاستفزاز وخاصة محاولة اخراج الأستاذ عن حالته العادية حيث تظهر المواجهة بين التلاميذ المستقزين والأستاذ.

5- **الدرجة الخامسة:** التخريب الذي ينطلق من كتابات بسيطة على الطاولات أو الجدران مثلاً إلى التكسير، والحرائق المتعمدة.

6- **الدرجة السادسة:** نجد العنف الجسدي ضد الأشخاص.

ولقد صنف فورتان (خالدي 2007) السلوكات العنيفة بالنظر إلى المسؤولين عنها كالتالي:

- **العنف بين التلاميذ:** مثل الاعتداء الشفوي والجسدي والجنسي، وكذلك رفض الآخر، والسرقات باستعمال العنف، والتهديد بواسطة الأسلحة البيضاء.
- **عنف التلاميذ ضد الأساتذة والمؤسسة:** وهذا النوع يتمثل في الفوضى، الكلام البدئ الغيابات، تكسير الممتلكات والأشياء المدرسية والأدوات الخاصة بالقسم.
- **عنف المدرس ضد التلاميذ:** مثل غياب الحوار، الاحتقار، اللامباراة، العقوبات غير العادلة الملاحظات والتي تحط من قيمة التلميذ، إضافة إلى العنف الجسدي أحيانا، والعنف المعنوي أحيانا أخرى كوصف التلميذ ببعض الألقاب الغير اللائمة (دابة، حمار، غلاف).
- **عنف مرتكب من طرف دخلاء:** دخلاء عن المدرسة أو من طرف غير المتمدرسين المتواجدين بمدخل المؤسسة أو بقربها، وهذا مثل الاعتداءات المختلفة مثل معاكسة التلميذات.
- **العنف الذي نشأه المؤسسة المدرسية:** ويتضمن هذا النوع وضع المدرسة العام غير اللائق مثل هندستها مكان تواجدها، موظفيها، الاستعمال الزمني، العلاقات الاجتماعية فيها وكيفية أو نوع التعامل فيها مع الموظفين فيها والتلاميذ، إضافة إلى نشاطاتها المختلفة سواء ما تعلق بها من تأسيس أو نشاطات ترفيهية ورياضية وفسح تعليمية تروبية.
- **ظواهر العنف الذاتي:** ويتمثل في الانتحار بعد اخفاق مدرسي، أو عاطفي، التعذيب الذاتي تعاطي المخدرات. (خالدي، 2007، 101)
- وصنف dubet (1994) العنف المدرسي حسب المكان الذي يقع فيه وهذا حسب نوعين عنف خارج المدرسة، وآخر داخلها:
- **عنف خارج المدرسة:** يرى أن كل أشكال العنف المدرسي ليست ناتجة عن الوضع المدرسي بل هي امتدادات لسلوكات لا مدرسية داخل جدران المدرسة، فمثلا يأتي شاب لتصفية حسابات داخل الثانوية فلا يمكننا في هذه الحالة الحديث عن عنف مدرسي، هذه المظاهر ليست عنفا بين التلاميذ ولكنها مظاهر عادية، حيث أن التلاميذ والأساتذة يعتبرون ضحايا مثلهم أي شخص آخر.

- **عنف خارج المدرسة:** ويذكر فيه أنواع السلوكات التي تعتبر عنفا مدرسيا، ويبين أسبابه من خلال بعض التلاميذ الذين يحملون معهم إلى المدرسة سلوكات غريبة عن النظام المدرسي يرونها عادية خاصة الحركات بين الذكور، الفوضى المستمرة، وصعوبة في قبول الرقابة الاجتماعية المدرسية، فسلوكاتهم لا تتلائم والنظام المدرسي، وهو ما يعكر المناخ المدرسي، حيث أن هذه السلوكات يراها المدرسون على أنها عنفا مدرسيا.

(dubet, 1994, p 11)

## 2-3 مظاهر العنف المدرسي:

يشير خالد (2010) إلى أن السلوك العنيف لدى أطفال المدارس يظهر على شكل سلوك يتضمن مظاهر مختلفة منها:

- القول البذيء من سب وشتم ومنازة بالألقاب واستخدام كلمات أو جمل للتهديد.
- إحداث فوضى في الصف أو القسم عن طريق الضحك والكلام واللعب وعدم الانتباه.
- الاحتكاك بالمعلم وعدم احترامه.
- التدافع الحاد والقوي بين التلاميذ أثناء الخروج من القسم.
- تخريب أثاث المدرسة كالمقاعد والطاولات والكتابة على الجدران.
- الإهمال المتعمد لنصائح المعلم وتعليماته والأنظمة وقوانين المدرسة.

(خالد، 2010، 110)

الواقع أن هذه المظاهر - مظاهر العنف في الوسط المدرسي - لا يمكن قراءتها قراءة مسطحة على أنها لصيقة بفضاء المدرسة دون سواها من وحدات المجتمع ومؤسساته، بل لعل تعمد رصدها - سياسيا أو أكاديميا أو إعلاميا من طرف البعض - في فضاء المدرسة، فعل ينبئ عن نية مبيتة من أجل إثبات تهمة يتم إلصاقها بالمدرسة، بهدف إدانة المنظومة

التربوية في وجدان المجتمع دون عناء إثبات التهمة بالدليل والحجة العلمية الدامغة، فهي منظومة دوماً كان يريد لها البعض أن تكون على نحو مغاير قيمياً وإيديولوجياً.

وقد أشار الخولي (1998) إلى أن العنف المدرسي له مظاهر مختلفة منها:

1- الإضراب والامتناع عن الدرس: حيث يتزعم بعض الطلاب حركة العصيان والإضراب داخل المدرسة، وقد يكون الإضراب على نطاق ضيق فيشمل عدداً من طلاب الفصل الواحد، أو على نطاق واسع فيشمل مجموعة من الطلاب من مختلف الفصول، وهذا العصيان أو الإضراب إنما يعكس رغبة الطلاب في العدوان على النظام المدرسي ومصدر السلطة في المدرسة.

2- الإتلاف والتحطيم: حيث يقوم بعض الطلاب بالعدوان المادي على الأجهزة ومعدات وأثاث المدرسة وذلك بهدف إتلاف هذه الأجهزة والمعدات وتحطيم الأثاث المدرسي.

3- العدوان الموجه نحو الآخرين: يقوم بعض الطلاب بإثارة الشغب داخل المدرسة أو داخل حجرات الدراسة، حيث يتعدون على رفاقهم بتمزيق كراساتهم أو كتبهم أو بالضرب كما قد يعتمد بعض الطلاب إلى إشاعة جو من الفوضى داخل حجرات الدراسة وذلك بالتعدي على زملائهم وربما يتطور الأمر إلى التعدي على معلمهم في المدرسة.

4- التمرد على المجتمع المدرسي: هو تجمع بعض الطلاب في عصابات تحاول الخروج على تقاليد المجتمع المدرسي ومخالفة القواعد والقيم التي يحافظ عليها فيجنحون إلى الهروب من المدرسة وتعاطي المخدرات والتدخين والجنس والتعدي على الآخرين خارج المجتمع المدرسي. (الخولي، 2008، 87)

### 3- عوامل العنف المدرسي ونتائجه:

وتتمثل في ما يلي:

#### 3-1 عوامل العنف المدرسي:

وهي متعددة أهمها المدرسية والأسرية، العوامل الاجتماعية والثقافية والبيئية.

**- العوامل المدرسية:**

إذا كانت الأسرة هي البيئة الأولى التي تعمل على تشكيل شخصية الطفل فان للمدرسة دوراً فعالاً في تنشئة الطفل وتحويله من كائن بيولوجي إلى كائن اجتماعي وذلك عن طريق صهره في آنية المجتمع، ولكن هناك ملامح ومتغيرات معينة توجد في البيئة المدرسية قد تساعد على ظهور أو تشجيع العنف أو العدوان ومن هذه الأمور ما يلي:

- 1- ارتفاع كثافة الفصول.
- 2- المناهج الدراسية الملائمة.
- 3- نوع وطبيعة القيادة.
- 4- سوء معاملة بعض المدرسين للطلاب، وتعزيزهم للسلوكيات السلبية التي تصدر عن بعض الطلاب.
- 5- كثرة الواجبات المدرسية، فقد أشار طه إلى أن كثرة الواجبات التي تفوق قدرة الطلاب وإمكانياتهم فقد تصبح ذات عبء ثقيل على الطلاب وتعرضهم إلى الاضطرابات وذلك خوفاً من العقاب أو الفشل بحد ذاته، وبهذا يتعرض الطالب إلى أنواع عديدة الاضطرابات وبخاصة القلق النفسي فيصبح غير مستقر نفسياً ويستخدم أساليب عدة للتعبير عن اضطرابه منها السرقة والعدوان والعنف ضد الآخرين.
- 6- استهزاء بعض المعلمين بالطلبة والاستخفاف بهم وبأفكارهم ورفض فكرة التحوار معهم.

وهناك عوامل متداخلة يشترك فيها التلميذ والمعلم والإدارة في علاقات سيئة تؤدي إلى هذا السلوك وهي:

- 1- **علاقة التلميذ بالإدارة:** وهو العنف المدرسي الذي يمارسه التلميذ في المدرسة والنتائج عن العقاب الذي يتلقاه التلميذ من طرف الإدارة المدرسية، والذي يحول المدرسة إلى مصدر للخوف وتصبح مكاناً غير آمن للتلميذ. (الخوجا، 1984، 284)

ومن العوامل المدرسية التي تؤدي إلى العنف المدرسي نذكر ما يلي:

- انتشار استعمال القمع والتسلط في التربية، حيث تقوم هذه الممارسة على المبدأ القائل "أن الطفل ليس له القدرة على تحديد ما به، بل يجب أن يخضع بشكل كلي لرغبة المدرس وهذا ما يلغي شخصيته ويؤدي بالتلاميذ إلى إحساسهم بجملة من الضوابط المتناقضة مما يجعلهم غير قادرين على تحقيق توازنهم النفسي والاجتماعي، وهذا ما يؤدي في بعض الأحيان إلى ظهور السلوك العنيف لديهم. (مهنا، 1999، 325)

- يساهم المناخ المدرسي في ظهور مثل هذا السلوك لدى التلميذ وذلك من خلال ضبط النظام ووضع القوانين للتلاميذ في المدرسة التي توضع القوانين والقواعد للطلبة وتشاركهم في فهمها وتحليلها والتعامل معها بصورة مناسبة توفر لهم فرصة لمعرفة حقوقهم وواجباتهم وكذلك حقوق الآخرين، كما أن استخدام الأسلوب الديمقراطي في المدرسة قد يلاقي معارضة من الطلاب الذين اعتادوا الضرب والأسلوب السلطوي، فيحاولون اختبار المعلم إلى أي مدى سيبقى يتحمل إزعاجهم وكأنهم بطريقة غير مباشرة يدعونه لاستخدام العنف وقد ينحرف الأستاذ إلى هذه الطريقة موفراً على نفسه الجهد والوقت.

(الدوري، 1984، 304)

**2- علاقة التلميذ بالمعلم:** يعتبر المعلم المثل الأعلى للتلميذ فإن أعمال المعلم لبعض التلاميذ في حجرة الدرس واحتقارهم والحط من قيمتهم أمام زملائهم أو معاملتهم معاملة قاسية، هذا السلوك يثير الحقد وينمي روح الانتقام لديهم والتي تتجسد في تكسير الأثاث المدرسي أو الكتابة على جدرانها أو السرقة أو الخصام مع المدرس أو مع التلميذ.

(الخوجا، 1984، 304)

ويعمل الإحباط الذي يلاقيه الطفل في البيئة المدرسية على تشكيل الاتجاه العدواني عنده، فعندما يتعرض للإهانة أو التحقير والنفور والنبذ والتشدد في المعاملة واعتماد أسلوب العقاب والتهديد يولد الإحباط لديه وتزداد حدة الانفعالات عندما يستشعر الطفل أو المراهق

التهديد نتيجة خبراته السابقة التي شكلها أبوه بعقابه الصارم وزجره المتواصلين ومن ثمة قيام الطفل بعملية المقارنة عبر اقتران صورة المدرس أو الأستاذ بصورة أبيه.

(عامر، 2003، 247)

وقد تتعكس شخصية المعلم السلبية وطريقة معاملته للتلاميذ في القسم على العلاقة بينهما فيؤدي ذلك إلى العنف ومن هذه الأسباب:

- عنف المعلم اتجاه التلاميذ وعدم مراعاة الفروق الفردية داخل الصف، زد على ذلك عدم تقدير التلميذ كإنسان له قيمة واحترام كيانه.

- التباعد بين المعلم والتلميذ وذلك بخلق مسافة كبيرة بينهما، فلا يسمح المعلم بالمحاوره حول العلامة أو عدم الرضا عليها مثلا انتقاد التلميذ والتركيز على جوانب الضعف لديه.

- اعتماد المعلم على الأساليب التدريسية التقليدية.

- انعكاسات الحالة الاجتماعية للمدرسين مادية كانت أو معنوية على العلاقة بينهم وبين المتعلمين. (العيسوي، 1992، 112)

وأسلوب المدرس مع الطلبة، فقد يلجأ بعضهم إلى الإساءة إلى الطلبة إساءة نفسية وجسدية داخل الصف وأمام أقرانه لسبب أو بدون سبب، ففي مقالة نشرت في جريدة الرأي الأردنية وتحت عنوان "عندما يكون العنف مرافقاً للعملية التعليمية" وقف كاتب هذا المقال على ظاهرة تعنيف الطالب من قبل معلميه وخاصة صغار السن وذلك من خلال التلفظ بألفاظ غير مناسبة من قبل المعلم داخل الغرفة الصفية يؤدي إلى تراجع أداء الطالب نظراً للإحراج الذي يتعرض له الطالب من المعلم فمن هنا يبدأ الطالب باكتساب السلوكيات من المجتمع المدرسي عامة ومن معلميه خاصة لكونهم القدوة في ذلك المجتمع الذي يقضي به معظم أوقاتهم ويكونون قيمهم الخاصة في مرحلة الدراسة.

(بشناق، 2007، جريدة الرأي، ع 13586)

**3- علاقة التلميذ بزملائه:** وهي من أشد الجماعات الأولية تأثيراً على الشخصية، حيث تؤثر في أنماط السلوك الأساسية لدى المراهق، لأن هذه الجماعات من تكون متسقة ومتلازمة مع السياق العام للمجتمع ومنها من تكون منحرفة عنه، وعليه فإن احتكاك التلميذ بهذه الجماعات يكون له آثار إيجابية في تكوين شخصيته وسلوكه إذا كانت مستقلة مع سياق المجتمع والعكس، فعندما يكون التلميذ موضوع سخريّة من زملائه بسبب فقره أو ملبسه، أو يكون شاذاً في طوله وضخامته أو قصره خاصة إذا لم يكن له ثقة بنفسه فيلجأ إلى ممارسة العنف وتكوين عصابات داخل المدرسة بحيث يغدو تجمعهم في شكل عصابة حافزاً على مخافة القوانين وتبدوا تصرفاتهم غير المشروعة بصور وأشكال كالهروب المعتاد والغياب المتكرر ومخالفة النظام والأفعال التي تثير الاشمئزاز والفوضى.

(عامر، 2003، 248)

فالتلميذ غالباً ما يبحث عن جماعة تتناسبه وخاصة التلميذ المراهق فهو يندفع لمصاحبة أقرانه من المراهقين الذين لا يتميزون عنه في السن أو المنزلة الاجتماعية أو الهواء أو النزعات أو الاتجاهات، فهو إذن ضمن جماعة الرفاق لا يشعر بالتميز والذاتية والمركز والولاء والانتماء، وبالتالي فإن الجماعة الذين يرتكبون العنف والعدوان يؤثر بعضهم على بعض.

#### - العوامل الأسرية:

تلعب الأسرة دوراً هاماً في تشكيل السلوك السوي والسلوك غير السوي للطفل وتعد الأسرة أحد العوامل الهامة التي قد تسهم في ظهور العنف داخل المدرسة، فالتلميذ الذي يأتي إلى المدرسة ولديه الكثير من المشاكل الأسرية قد يجد في المدرسة متنفساً، مما يؤدي إلى نقل العنف داخل الأسرة إلى المدرسة، ولقد أشار باندورا وسيرز ولدفاز إلى تأثير الآباء على الأبناء وتوارث ثقافة الآباء للأبناء، وكما يلعب الأب بصورة أكثر تحديداً الدور المؤثر في نقل قيم العنف إلى الأبناء.

فعندما أشار مارفن إلى دور الأب في نقل القيم إلى أبنائه فقد كان من باب السلطة التي يتمتع بها الآباء في الأسرة والقيم المتوارثة أو المتراكمة لديه من القيم الأسرية التي نشأ

عليها ويريد إبقائها مثل (أنت رجل البيت، أنتي أم المستقبل، ثقافة العيب، استحي على طولك، لا تسامح بحقك، لازم تكون زلما إلك موقفك مع أصحابك. (Marvine,1967, p 147)

ويلجأ البعض إلى تدعيم السلوك العدواني لدى أبنائهم عن طريق هذه الألفاظ وغيرها الكثير من الأمور التي يعتبرها البعض من القيم المتوارثة ويحبذ الاحتفاظ بها لنفسه ولدى أبنائه.

ويمكن اجمال العوامل الأسرية المؤدية إلى العنف عند التلميذ في ما يلي:

- طبيعة المجتمع الأبوي المتسلط: فحسب النظرية الاجتماعية والنفسية فإن الانسان يكون عنيف عندما يتواجد في مجتمع يعتبر العنف سلوكاً ممكناً مسموحاً ومتفق عليه، وبناءً على ذلك فإن المدرسة هي المصب الأنسب لجميع الضغوطات الخارجية فيلجأ التلاميذ المعنفون من قبل الأهالي والمجتمع ليفرغوا الكبت في القيام بسلوكيات عدوانية عنيفة.

(الخوجا، 2004، 283)

- تقصير الأسرة في القيام بعملية التنشئة الاجتماعية: أو التنازل عنها لصالح مؤسسات أخرى تتصف بالنقص بالنقص في المسؤولية الأخلاقية كبعض وسائل الإعلام وبعض جماعات الرفاق وهذا ما يؤدي بالأطفال إلى البحث عن مجتمع بديل عن مجتمع الأسرة فيرتمون في أحضان جماعات السوء وارتكاب الجرائم هذا ما يؤدي بدوره إلى تلاشي سلطة الأبوين فيشعر الطفل بأنه يملك أمر نفسه. (عامر، 2003، 245)

- انعدام الحوار والاستقرار الأسري: بسبب الطلاق أو كثرة الشجار، انعدام أو ضعف الدخل المادي للأسرة أمام تزايد حاجيات وطلبات الأبناء. (كعباش ولطرش، 2005، 5)

#### - العوامل الاجتماعية والثقافية:

إن التطورات المتسارعة التي حدثت في المجتمع سواء من الناحية الاقتصادية أو الاجتماعية كان لها أثرها في ظهور الكثير من المشكلات لدى الطلاب والتي من بينها العنف ولعل من أهم هذه التغيرات ما يلي:

- التكدس السكاني في بعض من المناطق والأحياء، وظهور بعض العشوائية بكثرة وحرمانها من الخدمات بمختلف صورها.

- التغيرات الثقافية المتلاحقة والسريعة.

- ظهور بعض صور ومظاهر الإهمال والفساد، وضعف مؤسسات المجتمع في مواجهتها.

- عدم عطاء الطلاب فرصة كافية للتعبير عن آرائهم من خلال القنوات الشرعية كاتحادات الطلاب، مما يؤدي إلى شعوره بالقهر وظهور كثير من حالات العنف الطلابي.

- انتهاك القانون، فظاهرة العنف الطلابي من الظهور الحديثة نسبيا.

(قمر ومبروك، 2004، 89)

وهناك عوامل اجتماعية عديدة تؤدي إلى السلوك العنيف والعدواني في المجتمع من بينها: جماعة الرفاق وعدم فعالية الضبط الاجتماعي والتوزيع غير العادل للدخل الاجتماعي والبطالة وغياب التوجيه الاجتماعي:

- **جماعة الرفاق:** إذ تعرف أن جماعة من الأفراد يلتقون في الميول والرغبات والحاجات والاهتمامات الاجتماعية، إذ يقومون بأدوار اجتماعية معينة، إن أشكال السلوك العنيفة التي يقوم الفرد في جماعة ليست نتيجة لخصائص فردية عدوانية تجمع بين هؤلاء الأفراد، يقول مصباح عوامر: "إن جماعة الرفاق تؤثر عن طريق العدوى الاجتماعية لأن الكثير من أشكال السلوك يتبناها الأفراد دون شعور، كما يجدون أنفسهم يتمرنون بشكل تلقائي إذ تؤدي عملية النمذجة والملاحظة دور كبير في تعلم القيم والاتجاهات.

(بوسعدية، 2011، 67)

وهذا يكون عن طريق التقليد أو التأثير في بعضهم البعض إذ تصبح هذه السلوكيات والاتجاهات منتشرة أو متوفرة لدى أفراد هذه الجماعة أو موحدة في فكرة واحدة وأسلوب أو سلوك واحد يتصرف به أفراد تلك الجماعة وتصبح معروفة بذلك السلوك العدواني، إذ نجد

فيسينجر (1952) قد قدم تفسيراً لذلك فعندما يكون الفرد بصحبة جماعة من الأفراد يكون منفرداً في إطار ما أسماه بتروال التفرد، وإن أساس زوال التفرد كما أسماه زيمباردو (1970) هو شعور أفراد بالضيق وعدم الاكتراث بالتقييم الاجتماعي نتيجة مجهوليته كفرد وسط الجماعة وهذا ما يقلل شعوره بالمسؤولية إذ يصبح سلوكه غير عقلائي.

(عبد الله، 2005، 64)

- **عدم فعالية الضبط الاجتماعي:** وهو عبارة عن الطرق والمعايير التي يستخدمها المجتمع ويقرؤها على الأفراد في سلوكهم، إذ يظهر ضعف الضبط الاجتماعي نتيجة لعدم انقياد الأفراد للمبادئ والقيم الاجتماعية والقوانين وانتشار الحقد والكراهية بين الناس، وحفاظ على ذلك حرص الإسلام على دوام ربط العلاقات بين الناس أساسها الأخوة والتعاون والاحترام لقوله تعالى: ﴿وتعاونوا على البر والتقوى ولا تعاونوا على الإثم والعدوان﴾.

(بوسعدية، 2011، 59)

- **التوزيع غير العادل للدخل الاجتماعي:** حيث يتوزع عائد التنمية بطريقة غير عادلة بين أبناء المجتمع، حيث تستحوذ فئة محدودة على القسط الأكبر من رصيد الأغلبية، فإن ذلك يجعل فئات المجتمع في استعداد لممارسة العنف بطرق مختلفة تعبيراً عن مواقفها.

- **البطالة وقلة فرص العمل:** تعد البطالة أحد العوامل المثيرة لإحباط والنظرة السيئة للمستقبل عند الشباب مما تفقده روح الانتماء، وتكون لديهم مشاعر العداة نحو المجتمع، كما يصبح الأفراد عرضة للإهمال وقلة الصبر لديهم، مما يؤدي إلى ممارسة العنف كالسرقة والاعتداء. (عبد الله، 2005، 63)

- **غياب التوجيه الاجتماعي:** إن غياب التوجيه الاجتماعي يؤدي إلى تفكك الروابط الاجتماعية والتباعد بين الأجيال المختلفة، من شأنه أن يساعد على ممارسة العنف، لذلك جعل الله تعالى الأمر بالمعروف والنهي عن المنكر من أسباب خيرية للأمة، كما أوصى الإسلام على إرشاد الناس بما ينفعهم، وحذرهم مما يضرهم. (بوسعدية، 2011، 65)

وتعد العوامل الثقافية عاملاً أساسياً في انتشار العنف لدى تلاميذ المدارس، فوجود العادات والتقاليد التي تجيز ضرب الأطفال من أجل التربية والتأديب والتقبل الثقافي لهذه السلوكيات من قبل الآخرين يساهم في ظهور سلوكيات العنف لدى الأبناء.

إن بعض هذه العادات قد تطلب من الرجل حسب مقتضيات التقاليد قدراً من الرجولة، فيستخدم القوة والعنف مع أسرته لأنها معياران لما يتصف به من رجولة، وتتناسب هذه العادات مع ثقافة المجتمع والثقافة الأسرية، وتجدر الإشارة إلى أن مقياس الثقافة يختلف من أسرة إلى أخرى فبعض الأسر تستخدم المناقشة والحوار، وينصاع بعضها الآخر للضغط الاجتماعي فيستخدم القسوة والعنف. (الخشاب ونصور، 2014، 15)

وهناك أفكار وتقاليد متجذرة في ثقافات الكثيرين، والتي تحمل في طياتها الرؤية الجاهلية لتمييز الذكر على الأنثى والأبيض عن الأسود والسيد عن العبد، مما يؤدي إلى تصغير وتضييل الآخر ودوره، مقابل تكبير وتحجيم الذكر والأبيض والسيد ودوره، حيث يعطي على سبيل المثال الحق دائماً للمجتمع الذكوري للهيمنة والسلطة وممارسة العنف على الأنثى منذ الصغر، وتعويد الأنثى على تقبل ذلك وتحمله والرضوخ إليه إذ إنها لا تحمل ذنباً سوى أنها ولدت أنثى، كما أن الأقوال والأمثال والتعابير التي يتداولها الناس في المجتمع عامة بما في ذلك النساء أنفسهم والتي تبرر مدى تأصيل هذه الثقافة، بحيث تعطي للمجتمع الذكور الحق في التماذي ضد الإناث. (سنافي، 2012، 227)

فالإنسان يكون عنيفاً عندما يوجد في مجتمع يعد العنف سلوكاً ممكناً مسموحاً ومتفقاً عليه، وبناء على ذلك تعد المدرسة هي المصب لجميع الضغوطات الخارجية فيأتي التلاميذ المعنفون من قبل الأهل والمجتمع المحيط بهم إلى المدرسة ليفرغو الكبت القائم بسلوكيات عدوانية عنيفة يقابلهم تلاميذ آخرون يشابهونهم الوضع بسلوكيات مماثلة وبهذه الطريقة تتطور حدة العنف ويزداد انتشارها. (الخشاب ونصور، 2014، 17)

### - العنف في وسائل الإعلام:

تحمل ثورة الاتصالات التي حولت العالم إلى قرية صغيرة الكثير من صور العنف التي تملأ شاشاتها وتتغلغل في نفوس الشباب، كما وأدى غياب العديد من المفاهيم الهامة مثل

الهوية القومية والانتماء والالتزام الوطني للشخصية الإسلامية والعربية داخل المجتمع إلى غيابها أيضا داخل الأسرة العربية والأردنية. كما وأدت هذه الثورة الهائلة في الاتصالات إلى انهيار التوازن الذي كان يشكله الأب والأم داخل المنزل والمدرس داخل المدرسة والقدوة والشخصيات الرسمية وغير الرسمية داخل الحياة العامة، كما أكدت بعض الدراسات إن لوسائل الإعلام تأثير على الأبناء يفوق تأثير الآباء، بل ذهب البعض في مجال الثقافة إلى أبعد من هذا فقالوا بأن التلفزيون هو المعبد في المجتمعات الحديثة، حيث يتلقى الناس التعاليم التي تحمل قيما معينة، وبحيث يشغل التلفزيون مقام الأخ الأكبر، ويشير ميروفيتش إلى أن العناصر المتشابهة بطبيعتها للمكان قد تمزقت عن طريق وسائل الإعلام الالكترونية مما قد يساهم في إنقاص الشعور بالهوية القومية لدى الأفراد، كما ويلعب التلفاز الدور الأكبر في تقديم السلوك المنمذج ليتعلمه الأطفال والذي يتم عرض اتجاهات مختلفة عن طريق الأبطال في المسلسلات والأخبار السياسية والتي بدورها تعرض بنماذج متعددة.

(سكودسن، 1994، 107)

من خلال العديد من الدراسات الاجتماعية والإعلامية حول تأثير وسائل الإعلام في نشر العنف نجد اتجاهين رئيسيين فالأول يقلل من شأنها ويعتبرها كأحد الأسباب المؤدية لنشر العنف والاتجاه الثاني يؤكد على العلاقة القائمة بين وسائل الإعلام وانتشار العنف في المجتمع.

فقد أثبت BANDURA في إطار نظرية التعليم الاجتماعي أن الأطفال يميلون إلى تقليد الأنماط السلوكية التي يشاهدونها في التلفزيون، أما جرينر فيؤكد في نظرية الغرس الثقافي على التعرض التراكمي للمضامين حيث يوضح كيف أن المشاهدة المنتظمة للتلفزيون وعلى المدى البعيد تؤدي إلى إدراك الواقع الذي نعيشه بشكل معين لدى الأطفال، ولذلك يؤكد أن أهم المخاطر الحقيقية التي يخلفها العنف التلفزيوني إحساس المشاهد بأن العالم الذي نعيش فيه عالم خطير وغير آمن. (علي، 2004، 245)

كما تم إجراء العديد من الدراسات لمعرفة تأثير وسائل الإعلام في نشر العنف وكانت من أبرز هذه الدراسات تلك الدراسة التي تناولت مجموعة من الأطفال الجائعين من ذكور

وإناث، ومن نزلاء مؤسسات إصلاحية متعددة وقد تناولت هذه الدراسة (368) طفلا جائعا من الذكور والإناث، وقد أعرب (10 %) منهم عن تأثير المباشر للسينما كما أعرب (49%) من الجائعين الذكور أن السينما أثارت رغبتهم لحمل السلاح ناري قاتل وأن (28%) منهم تعلموا بعض أساليب السرقة التي تعرضها أفلام السينما.

وأن (20%) منهم تعلموا كيفية الإفلات من القبض عليهم، والتخلص من عقاب القانون، وأن (45%) منهم و جدوا في الانحراف و الجريمة الطريق السريع إلى الثراء العاجل كما تصوره السينما لهم ، وأن (26%) منهم تعلموا القسوة والعنف عن طريق تقليد بعض المجرمين في أسلوب معيشتهم الذي أظهرته السينما لهم من خلال أفلام العنف.(رشوان، 2005، 198)

وتعتبر فئة المراهقين والأطفال من الأكثر الفئات تأثرا بما يشاهدونه في وسائل الإعلام لأنها تفقد المعلومات والخبرة الكافية، كما تميل إلى التقليد لأبطال الفيلم أو رسوم المتحركة وقد تسبب ذلك في كثير من الأحيان في ارتكاب جرائم.

ونجد أيضا من أشهر الدراسات التي تؤكد على الصلة القوية بين زيادة العنف ووسائل الإعلام دراسة طويلة الأجل قام بها " أيرون و آخرون (Eron) " بجامعة إلينوي بشيكاغو، إذ بدأوا هذه الدراسة سنة (1960)، على أطفال الفصل الثالث في مدينة صغيرة بوادي هدرسون بولاية نيويورك وبلغ عدد الأطفال (875) طفلا (ذكور وإناث) وقام هؤلاء الباحثون بفحص عدد كبير من الخصائص السلوكية والشخصية للأطفال، كما قاموا بجمع بيانات عن آبائهم وعن البيئة المنزلية التي جاءوا منها.

وتبين أن الأطفال الذين فضلوا برامج العنف التليفزيونية في سن الثامنة، كانوا ضمن مجموعة الأطفال الأكثر عنفا في المدرسة.

و بعد حوالي (10) سنوات استطاع الباحثون الالتقاء بمجموعة من العينة الأصلية وعددها (427) طفلا لمعرفة العلاقة بين ظروف التعلم وسلوك الأطفال وهم في سن الثامنة

بالمقارنة بسلوكهم بعد (10) سنوات وهم في سن (18) فكانت النتائج أن الأطفال الذين اعتبروا عدوانيين في سن الثامنة أصبحوا عدوانيين وهم في سن (18) مما يدل على ثبات السلوك العدواني، فهذا بالإضافة إلى أن الأطفال الذين اعتبروا عدوانيين في سن الثامنة كان لهم سوابق جنائية بحوالي ثلاثة أضعاف الأطفال الذين اعتبروا مسالمين.

و قد ذكر "إيرون و آخرون" في دراسة لاحقة تتبعيه للدراسة السابقة على عدد (400) من بين الذين أجري عليهم البحث السابق والذين أصبحوا في سن الثلاثين تقريبا، فأسفرت نتائج هذه الدراسة باستمرار سلوكهم العدواني مخالفة القوانين بل أصبحوا أكثر قسوة مع زوجاتهم وأطفالهم." (معوض، 2003، 378-379)

### - العوامل البيئية:

حسب تقرير منظمة الصحة العالمية بجنيف أكد على أن البيئة في المناطق العشوائية، يعتبر المسئول الأول عن ازدياد حالات العنف والإدمان والإرهاب في الدول النامية وأوضح التقرير أن المسكن الجيد والمناسب من الناحية الطبيعية والاجتماعية يوفر للإنسان الصحة الجيدة سواء من الناحية النفسية أو الجسمية. وأشار التقرير إلى وجود أمراض خطيرة ناتجة عن تلوث البيئة، وأخرى كالاكتئاب، إدمان الأدوية والخمور وانتشار حالات الانتحار وسوء معاملة الأطفال وكثرة الخلافات الزوجية، ازدياد حالات الانحراف والتطرف وظاهرة الاغتصاب. وتتنامي في تلك المناطق - طبقا للتقرير - ظاهرة العنف خاصة ضد الأشخاص ويرتبط التقرير بين السلوك العنيف وعوامل الضغط البيئي، كالضوضاء والازدحام وتلوث المياه والتصميم الهندسي الرديء، وعدم توافر الظروف البيئية المناسبة في هذا الإطار تعددت الدراسات التي تناولت الارتباط بن عوامل البيئة الفيزيائية والاجتماعية من جانب، والسلوك العنيف من جانب آخر، فعلى مستوى البيئة الفيزيائية، أظهرت النتائج أن العنف يرتبط بدرجة كبيرة بازدحام المسكن ومشاهدة التلفزيون وخاصة مشاهدة العنف.

(الجوهري وآخرون، 1995، 86)

### 3-2 نتائج العنف المدرسي:

### - أخطار العنف المدرسي على ضحية العنف:

من خلال ما ورد من الدراسات السابقة حول موضوع العنف، نذكر مجموعة من الأخطار التي تقع على ضحية العنف:

ففي الدراسات العيادية تؤكد أن الطفل الذي يمارس عليه العنف باستمرار يتلبد الحس لديه ويصبح قليل التأثر بالأحداث التي يعيشها والتي تستثير انفعال الآخرين ممن لم يمارس عليهم العنف، كما يتولد عندهم الإحساس بالدونية نتيجة لمشاعر العجز والخوف المرسخة مرة بعد مرة. (فرشان، 2009، 80)

أما ميشال أندري فينقل لنا في هذا المجال، أن الفرد عندما يمارس عليه العنف فإنه يصبح يشك في مصداقية أفكاره حتى ولو كانت صائبة وصادقة؛ بحيث يجعله العنيف يرضخ له، فيصبح يلوم نفسه طالبا من الجاني العفو والسماح ومؤكدا لو أنو على حق، وهكذا يصبح الضحية وكأنه دمية يتلاعب بها كيفما شاء. (عيساوي، 2011، 112)

هذا بالنسبة للفرد بصفة عامة أما إذا كان هذا الفرد تلميذا ووقع ضحية للعنف فإنه هو الآخر له خصائص ومميزات ذكرها الباحثون والمختصون في دراساتهم من خلال النتائج التي توصلوا إليها.

ف نجد العمر (2008) يصف بعض الخصائص التي يتصف بها ضحية العنف من التلميذ والطلبة وهي كالاتي:

- ✓ من يمتلك حيوية جسدية نشطة ودائية الحركة الانتباه لما يدور حوله.
- ✓ ممن يشعر بالاغتراب داخل مجتمع مدرسته.
- ✓ ممن ينحدر من أقلية عرقية أو طائفة دينية.
- ✓ ممن تمت تنشئته من قبل أسرة مفككة.
- ✓ ممن يشعر بالإهمال من قبل معلميه ووالديه.
- ✓ من الموصوفين بالزعرنة والشغب.
- ✓ من المندفعين في حماقاتهم. (العمر، 2008، 170)

أما القحطاني (2008) نقلت لنا خصائصهم كما حددها وينهولد (weinhold) كما يلي:  
 ✓ قابلية السقوط عند الضحية، فالضحية سريعة الانخداع، ولا تستطيع أن تدافع عن نفسها.

✓ لها خصائص جسدية ونفسية تجعلها عرضة لأن تكون ضحية.

✓ شعور الضحية بالعزلة والضعف.

✓ لا يذكر الضحية الجاني عليه خوفا من انتقامه.

كما تذكر لنا نفس الباحثة هؤلاء التلاميذ ضحايا العنف المدرسي بأن: "هؤلاء الضحايا لديهم تقدير منخفض للذات، وعدد قليل من الأصدقاء، واحساس بالفشل وسلبية، وقلق وضعف، وفقدان الثقة بالنفس، معظمهم أضعف جسديا من أقرانهم مما يجعلهم عرضة لهجمات المتنمرين، ولأنهم عاجزين عن تكوين علاقات مع أقرانهم فهم يميلون للعزلة في المدرسة، مما يجعلهم يشعرون بالوحدة والإهمال، يخشون الذهاب إلى المدرسة مما يعيق قدرتهم على التركيز، ويخلق أداء دراسيا يتراوح بين الهامشية والضعف، مع الوجود الدائم لتهديد بالعنف، مما يشعرهم بالافتقار إلى الأمان الأمر الذي ينتج عنو الأعراض البدنية والشعورية لديهم. (القحطاني، 2018، 27)

أما سميث وشي (Smith and Shu) فبيننا أن معظم ضحايا العنف المدرسي يتعمدون السرية وكتمان ما يتعرضون لو من حوادث عنف داخل المدرسة من قبل زملائهم، ومن العوامل التي تدفعهم إلى كتمان هذه الحوادث وعدم الإعلان عنها خوفهم من حدوث إساءات واعتداءات مستقبلية من طرف أقرانهم العنيفين، واعتقادهم بأنهم سيكونون معزولين أكثر إذا أبلغوا عن تعرضهم للعنف، ومن ناحية أخرى أنيم لا يرغبون أن يزعجوا والديهم، كما يعتقدون بأنه في حالة إخبار الوالدين أو المسؤولين في المدرسة فإن هؤلاء التلاميذ العنيفين سيكونون أكثر سوءا في تعاملهم معهم".

أما ألويس (Olweus) فقد ميز بين شكلين من الضحايا، أو الضحايا السلبيون، أو المدعنون ويتميزون بأنهم قلقون وغير آمنين ونظرتهم لذواتهم سلبية، ولديهم شعور بالخل وعدم الجاذبية والعزلة النسبية وليس لديهم أصدقاء، ولديهم اتجاهات سلبية نحو المدرسة،

كما يتميز الذكور منيم بالضعف الجسمي؛ مما يجعلهم أهدافا سهلة للتعرض للعنف من قبل زملائهم التلاميذ، كما أنهم لا يحاولون الرد على أي اعتداء يوجه إليهم.

(أبو غزال، 2009، 89)

ويمكن هنا أن نصنف الضحية العنف الممارس عليه العنف المدرسي في ما يلي

- إذا كان الضحية تلميذا: إذا كان العنف المدرسي مهما كان نوعه على التلميذ يمكن أن يخلف هذا الأخير آثارا بالغة يمكن ملاحظتها ك:

- الخدوش والجروح والكدمات والحروق التي يمكن أن تترك آثار لا تختفي على جسم الطفل ويمكن أن تبلغ الإصابة الى حد بتر عضو كقطع الأذن أو تشوه كفقء أحد العينين أو كليهما، وقد يؤدي العنف إذا لم يتوقف إلى حدوث الوفاة في بعض الأحيان.
- يعمل العنف على تدمير مهارات وقدرات الشخص، فقد يكون المعتدى عليه عرضة للإعاقة العقلية، وقد يكون عرضة لتدهور صحي كامل يصل إلى الأعضاء الداخلية.
- أظهرت جميع الأبحاث على الضرب نتائج سلبية له على الأطفال. فالضرب يزيد من احتمال ظهور المشاكل العقلية والنفسية، والسلوك الإجرامي، وتعرض الطفل للانتهاك الجسدي من قبل الآخرين في المستقبل، يخلف الآثار السلبية على نمو دماغ الطفل، وتدني احترام الذات والثقة بالنفس.

- كما يمكن أن يخلف العنف المدرسي ضد الأطفال آثار سلوكية فكل فعل ردة فعل أي قد يقابل السلوك العنيف بسلوك عنيف أو أعنف منه كذلك "عدم المبالاة، عصبية زائدة، مخاوف غير مبررة مشاكل الانضباط، عدم القدرة على التركيز، تشتت الانتباه، سرقات، الكذب، القيام بسلوكات ضارة مثل شرب الكحول أو المخدرات، محاولات الانتحار، تحطيم الأثاث الممتلكات في المدرسة، إشعال النيران، عنف كلامي مبالغ فيه" (معمرى وآخرون، 2019، ص35)

وقد يبلغ مدى تأثير العنف على الطفل ليصل الى الجانب النفسي وهو الأخطر على الإطلاق لأنه يبقى مع الطفل بقية حياته ويؤثر في بناء شخصيته ومن أهم الآثار النفسية التي يخلفها العنف ما يلي:

- عدم الثقة بالنفس.

- الاكتئاب النفسي والذي قد يصل إلى درجة إيذاء النفس.
- القلق والرهاب الاجتماعي وهو الخوف من التعامل مع الآخرين.
- ظهور الأمراض النفسية الجسمية التي لا أساس لها طبيًا.
- انخفاض معدلات الأداء في الحياة بشكل عام والتحصيل العلمي بشكل خاص.
- اضطرابات في الشخصية تحوله إلى شخص مُتمتر؛ وذلك كرد فعل داخلي تتولد عنه الرغبة بالانتقام من المجتمع.
- انخفاض احترام الذات، وضعف الكفاءة الذاتية والاجتماعية.
- أما على الصعيد التربوي يمكن ظهور الآثار التالية:
- كثير من الأطفال الذين يتعرضون للعنف يواجهون صعوبات في التعلم.
- مخاوف من المدرس.
- ضياع وإتلاف في الأدوات المدرسية.
- تدني التحصيل الدراسي.
- الرسوب وتكرار الصف الدراسي.
- تأخر عن المدرسة وغيابات متكررة دون علم الأولياء.
- عدم المشاركة في الأنشطة المدرسية.
- التسرب من المدرسة بشكل دائم أو متقطع.
- أما على الصعيد الأسري يمكن أن يتفاقم الوضع ويصل إلى ما لا تحمد عواقبه خصوصا من أهل الضحية أو أقاربه كردة فعل غير مبرره للدفاع عن ابنهم مثل:
- تورط الأسرة في نوع آخر من العنف حيث يصبح الطفل عنيف مع أفراد أسرته خصوصا أخوته الأصغر منه سنا وما يترتب عليه من عقاب الوالدين.
- نشوب خلاف بين أسرة الضحية وأسرة المعتدي.
- اعتداء احد أقارب الضحية على المعتدي.
- نشوب خلاف أو الاعتداء على المعلم أو الأستاذ إذا كان هو مصدر العنف.
- اللجوء إلى العدالة إذا لم تستطع إدارة المدرسة فض النزاع وديا.
- هذا ما أمكننا حصره من أهم الأخطار التي يمكن أن تلحق بالتلميذ نتيجة العنف المدرسي.

- إذا كان الضحية معلم: يمكن أن يتعرض احد المشرفين على العملية التربوية للعنف لاسيما المعلم خاصة انه على احتكاك مباشر مع التلاميذ ويقضي معهم أكبر مدة من الزمن فهو عرضة لهذا العنف نتيجة اعتقاد فئة كبيرة من التلاميذ انه مصدر تقييد لحريتهم وقوة تسلط تربوي فهو الأمر والناهي وعليهم التلقي والطاعة والخضوع وهو الأمر الذي يوضحه المفتش التربوي صافي الدين البدالي بقوله: "إن التمييز بين المتعلمين وممارسة الإقصاء داخل المؤسسة أو الفصل يؤدي إلى ردود أفعال متفاوتة من تلميذ إلى آخر، وذلك حسب الوقع النفسي على التلميذ، ومن ثم يبدأ عنف الطلبة على الأستاذ أو الإدارة أو البنية التحتية للمؤسسات".

(معمرى وآخرون، 2019، 33)

ومن نتائج العنف الذي يمكن أن يتعرض له المعلم:

- إثارة الفوضى والشغب والكلام بصوت مرتفع داخل الصف الدراسي.
- الرد على المعلم بألفاظ نابية والدخول في نقاش عقيم.
- وصف المعلم ونعته بألقاب سيئة تصبح متداولة بين التلاميذ.
- كثيرا ما يتعرض المعلمون للرشق بالحجارة أو أشياء فاسدة خارج المدرسة .
- تخريب ممتلكات المعلم أو الأستاذ ككسر زجاج السيارة أو ثقب العجلات أو إحداث خدوش في طلاء السيارة.
- الإحباط النفسي وانخفاض المردود التربوي المقدم من طرف المعلم.
- تغيير المدرسة في كثير من الأحيان أو التخلي عن المهنة أحيانا أخرى.
- وقد يمتد هذا العنف الى الهياكل التربوية وممتلكات المدرسة ك:
- إتلاف أثاث المدرسة من مقاعد وجدران و مراحيض المدرسة وأدوات أخرى تستخدم لنظافة المدرسة.
- إتلاف أدوات النشاط المدرسي الخاصة بالمختبرات والمكتبات والألعاب الرياضية.
- تشويه حوائط المدرسة بعبارات خارجة عن الأدب والتربية.
- تخريب الحدائق والمساحات الخضراء وإتلاف المحيط المدرسي.

### - أخطار العنف المدرسي على المعتدي:

- يمكن للمعتدي أو المتسبب في العنف المدرسي أن يكون ضحية نتيجة أفعاله غير المسؤولة سواء كان تلميذاً أو معلماً أو أحد أعضاء الطاقم التربوي:
- إذا كان المعتدي تلميذاً: فإنه سوف يكون عرضة لمجموعة من العواقب والنتائج مثل:
  - العنف يولد العنف فقد يتعرض المبتدئ بالعنف الى عنف أكبر مهما كان نوعه ويترك نفس الآثار التي يتعرض لها الضحية كما اشرنا الى ذلك سابقاً.
  - يتعرض القائم بالعنف الى عقوبات من الإدارة المدرسية.
  - يتعرض التلميذ من خلال قيامه بالعنف المدرسي الى الطرد من المدرسة وذلك وفقاً لمادة (52) من الإجراءات الداخلية للمؤسسات التعليمية في الجزائر التي تنص على انه يترتب على التلميذ الذي يخرب ممتلكات وتجهيزات المدرسة تعويضاً مالياً وقد يعاقب بالطرد من المدرسة وكم من تلميذ فصل من المدرسة بارتكابه أفعال العنف وإلحاق الأضرار بالممتلكات والأشخاص من داخل المدرسة.
  - قد يترتب العنف على التلميذ أو المعلم أو غيرهما من الفاعلين التربويين المدرسي الى المتابعة القضائية في حال إلحاق الضرر بالأشخاص والدليل على ذلك أن المؤسسات العقابية الجزائرية تضم بين نزلاتها عدداً معتبراً من المراهقين من بينهم تلاميذ المدارس.
  - غالباً ما يجد المتمتمرون أنفسهم اقل شعبية في المدرسة الثانوية مع قليل من الأصدقاء نظراً لسلوكهم الاجتماعي.
  - هم أكثر عرضة للانخراط في النشاط الإجرامي والسلوك المعادي للمجتمع مع مشاكل قانونية وجنائية كالسرقة والقتل والإدمان.
  - إذا كان المعتدي معلماً أو احد المشرفين التربويين: يمنع القانون الجزائري أي نوع من العقاب البدني والعنف تجاه التلاميذ في المؤسسات التعليمية حسب القرار الوزاري الصادر عن وزارة التربية الوطنية رقم 2/172 المؤرخ في 1992/06/01 ومما جاء فيه:
  - المادة 06: علاوة على كون العقاب البدني أسلوب غير تربوي في تهذيب سلوكات التلميذ فإنه يعتبر خطأ مهنياً يعرض الموظف الفاعل الى الإجراءات التأديبية المنصوص عليها في القوانين الأساسية السارية المفعول.

- المادة 07: تعتبر الأضرار الناجمة عن العقاب البدني خطأ شخصيا يتحمل الموظف المتسبب فيها كامل المسؤولية من الناحية المدنية والجزافية ولا يمكن لإدارة التربية أن تحل محل الموظف المعني في تحمل تبعاتها.
- أما المشرع الجزائري فقد وضع عقوبات لكل من يتسبب في العنف تجاه الأطفال كما هو موضح في قانون العقوبات لسنة 2015 في باب الجرح و الجنايات ضد الأفراد. هذا من الناحية القانونية أما في نطاق المدرسة :
- اهتزاز المثال الأعلى للتلميذ وتشويه الصفات الحسنة التي كانت ينبغي أن تتوفر في المدرس وتشويه صورة الأب لان المدرس هو بديل الأبوين في المدرسة.
- كما على المعلم أيضا تحمل مسؤولية سلوكاته العنيفة فسوف يكون ضحية عنف مضاد من طرف التلاميذ وغيرهم. (الدهمش، 2019، 296)
- لقد حاول الباحثون والمتخصصون في هذا المجال من خلال دراستهم حول العنف التوصل إلى بعض الخصائص الجسمية والنفسية والاجتماعية التي تميز الفرد الذي يقوم بسلوك العنف وهل هذه الخصائص هي التي تجعل منه فردا عنيف؟
- ف نجد أوائل أنيك وآخرون (Houel, Annick et Al) قد حدد هذه الخصائص فيما يلي:
- ✓ أن الفرد العنيف ذو قدرات لفظية عدائية وعلنية، ويلاحظ عليه ذلك من خلال إشاراتة عندما يتكلم بفظاظة، مع احمرار الوجه وتشنجه وارتعاش اليدين.
  - ✓ شخص ذو شعور عدائي وعنيف. (عيساوي، 2011، 112).
  - أما الباحثة فرشان لويزة فقد أوردت الخصائص التالية:
  - ✓ يتصف الفرد القائم بالعنف بعدم مرونته مع الأفراد الذين يتفاعل معهم.
  - ✓ يتميز بالجمود في الطباع.
  - ✓ نجده يغضب بسرعة أمام أي مثير حتى ولو كان الموقف لا يتطلب رد فعل كهذا الغضب المبالغ فيه.
  - ✓ يتصف بعدم التسامح والتعاطف مع الضحية.
  - ✓ تكتسيه النرجسية ويرافق بحالة انفعالية وانعدام الشعور بالأمن.
  - ✓ تحكم غير عادي في ردود الأفعال، ونفذ للصبر ونقص في الانتباه، سرعة التهيج.
  - ✓ لا يتعاون مع الغير.

- ✓ يحارب كل سلطة معارضة.
  - ✓ القابلية للإيحاء وسرعة الاستثارة.
  - ✓ مشوش، ويقوم بالهجوم اللفظي والحركي ضد الآخرين.
  - ✓ لديه نية العدوان، شديد الصراخ، يحب استثارة الآخرين ويزعج زملاؤه في القسم.
  - ✓ يلجأ للسرقة والمخدرات والانتحار. (فرشان، 2009، 79-81)
- كما نجد بعض الخصائص الأخرى لمجاني من خلال دراسة فرانس بيترمان وشوغ، ترجمة سامر جميل رضوان بأن الفرد العنيف لو خصائص تميزه عن الآخرين تتمثل فيما يلي:

- ✓ سريع الغضب (يفقد أعصابه بسرعة).
  - ✓ يتشاجر كثيرا مع الراشدين.
  - ✓ يعصي بصورة متكررة تعليمات وقواعد الراشدين ويمتنع عن تنفيذها.
  - ✓ يفعل بصورة مقصودة ما يغيض الآخرين ويستفزه.
  - ✓ غالبا ما يعزو سبب أخطائه، أو سلوكه الفاشل للآخرين.
  - ✓ غالبا ما يكون شديد الحساسية (قابلا للإثارة)؛ ويمكن استثارته بسهولة من الآخرين.
- (فرانس وبيتر، 2008، 13)

في حين نجد الباحث كمال زرعي قديح في دراسته "آثار العدوان الإسرائيلي على الصحة النفسية لدى أطفال فلسطين، قد أعطى خصائص من يقوم بالعنف بشيء من التفصيل أوردتها فيما يلي:

- ✓ لديه شعور بفقدان الأمن حيث أن الفرد العنيف يمتلكه شعور بأنه مهدد نتيجة عدم إشباع حاجاته الأساسية بالوسائل المشروعة فيلجأ للعنف والعدوان بصور ودرجات متفاوتة نحو تحطيم الآخر الذي يعتبره مصدر تهديد أو ما يرمز لو بأنه مصدر تهديد.

✓ ينحدر من بيئة أسرية تتبنى ثقافة العنف حيث أن نزعات العدوان تزداد من خلال تشرب الأطفال للنزعة العدوانية للآباء، والأسرة، والآخرين؛ الذين يساهمون في تنمية السلوك العدواني لدى الفرد.

✓ يعتقد بمشروعية العنف: وهو المعتقد الذي يتبناه ويتمسك به الفرد العنيف، والذي يعطي مشروعية للقيام بممارسات عنيفة تجاه الآخرين، وتعني شرعية العنف خرق القوانين والقيم والمعايير، وهؤلاء الأفراد الذين يقومون بالعنف يشعرون بأنهم فوق القانون، ويقدمون تبريرات على الممارسات العنيفة التي يقومون بها.

✓ الاعتقاد بأن العنف يحقق الذات: حيث يعتقد الممارس للعنف بأن ما يرتكبه من ممارسات عنيفة ضد الآخرين واطهار قوته البدنية تحقق ذاته، ويزداد تقديره لها لأنه الأقوى في اعتقاده، وأن لم يكن قويا فقد قيمته بين الآخرين.

✓ الاعتقاد بأن الضحايا يستحقون العدوان: وهذا المعتقد يدعم السلوك العدواني، حيث يتجاهل الجاني، التأثيرات الضارة التي تقع على الآخرين، فيعمل على الحط من قدرهم ويسيء معاملتهم، وتجريد الضحية من الصفات البشرية من حيث إلغاء القيمة الحضارية والمعنوية للضحية.

✓ الاعتقاد بأن الضحايا لا يتألمون كثيرا: فعندما يمارس الفرد العنيف عدوانه على الضحية فإنه لا يبالي بما تشعر به الضحية ولا يلقي بالا لنتائج أفعاله والممارسات العنيفة التي يقدم على ارتكابها وأن هذا النمط من الناس يبحث عن المتعة الشخصية دون الشعور بالذنب. (قديح، 2009، 86-89)

أما خصائص العنيف حسب ميشال وأندرى (Michel et André) فهي:

✓ أنو ذلك الشخص الذي يرفض كل طرق المساعدة والتسامح فهو ضد تأييد العلاقات الإنسانية.

✓ يحاول دائما الضغط على الأفراد لتنفيذ رغبة يهدف إليها ضد رغبة وإرادة الضحية.

✓ إنسان عدواني يميل إلى القمع.

- ✓ يعتمد في عدوانه على أساليب متنوعة مثل التخويف، التهديد، الإرهاب.
- ✓ يميل إلى المساس بكامل الجوانب النفسية والجسدية للأفراد وممتلكاتهم الخاصة.
- ✓ يحاول التأثير على الجانب العقلي لمضحية أي المساس بأفكاره القيمة إلى غاية إبادة الضحية بصفة مطلقة.
- ✓ في حالة صمود الضحية والإصرار على أفكاره فإن الجاني يعمل بشتى الوسائل القمعية لقهره واذلاله.

✓ يرفض اللجوء إلى وسائل الحوار والتشاور والإقناع المتاحة.

✓ يميل إلى السيطرة على الضحية واستغلاله ماديا ومعنويا.

✓ العنيف شخص أناني ينفي الآخر ولا يعترف به.(عيساوي، 2011، 110-111).

وبعد التعرف على بعض الخصائص التي يمكن أن يتميز بها الفرد القائم بالعنف وذلك من خلال النتائج التي توصلت إليها الدراسات والبحوث في هذا المجال نستطيع القول بأن الفرد الذي يمارس السلوك العنيف إنما هو نتيجة لتوفر عدة خصائص ومميزات تجعل منه يقبل على ممارسة هذا النوع من السلوك.

#### - أخطار العنف المدرسي على مشاهد العنف:

هناك مجموعة من الآثار التي تترتب على مشاهدة العنف المدرسي منها

(Millicent, 2021, p 8):

- الخوف من الذهاب للمدرسة.
- سيطرة المخاوف غير العقلانية عليه.
- ضعف في التركيز.
- ممارسة العدائية والتتمر على الآخرين.

كما أن مشاهدة برامج العنف سواء على التلفاز أو اليوتوب أو أي وسيلة أخرى تنتج سلوكيات عدوانية في المؤسسات التربوية، فقد أثبتت BANDURA في إطار نظرية التعليم الإجتماعي أن الأطفال يميلون إلى تقليد الأنماط السلوكية التي يشاهدونها في التلفزيون، أما جرينر فيؤكد في نظرية الغرس الثقافي على التعرض التراكمي للمضامين حيث يوضح كيف أن المشاهدة المنتظمة للتلفزيون وعلى المدى البعيد تؤدي إلى إدراك الواقع الذي نعيشه بشكل معين لدى الأطفال، ولذلك يؤكد أن أهم المخاطر الحقيقية التي يخلفها العنف التلفزيوني إحساس المشاهد بأن العالم الذي نعيش فيه عالم خطير وغير آمن.

(إمام، 2004، 13)

ما تم إجراء العديد من الدراسات لمعرفة تأثير وسائل الإعلام في نشر العنف و كانت من أبرز هذه الدراسات تلك الدراسة" التي تناولت مجموعة من الأطفال الجائعين من ذكور وإناث، ومن نزلاء مؤسسات إصلاحية متعددة و قد تناولت هذه الدراسة (368) طفلا جائعا من الذكور والإناث وقد أعرب (10 %) منهم عن تأثير المباشر للسينما كما أعرب (49 %) من الجائعين الذكور أن السينما أثارت رغبتهم لحمل السلاح ناري قاتل وأن (28%) منهم تعلموا بعض أساليب السرقة التي تعرضها أفلام السينما.

وأن (20%) منهم تعلموا كيفية الإفلات من القبض عليهم، والتخلص من عقاب القانون، وأن (45%) منهم وجدوا في الانحراف والجريمة الطريق السريع إلى الثراء العاجل كما تصوره السينما لهم، وأن (26%) منهم تعلموا القسوة والعنف عن طريق تقليد بعض المجرمين في أسلوب معيشتهم الذي أظهرته السينما لهم من خلال أفلام العنف.

(رشوان، 2005، 198)

ونجد أيضا من أشهر الدراسات التي تؤكد على الصلة القوية بين زيادة العنف ووسائل الإعلام دراسة طويلة الأجل قام بها" أيرون وآخرون (Eron)" بجامعة إلينوي بشيكاغو، إذ بدأوا هذه الدراسة (1960) على أطفال الفصل الثالث في مدينة صغيرة بوادي هدرسون بولاية نيويورك وبلغ عدد الأطفال (875) طفلا (ذكور وإناث) وقام هؤلاء الباحثون بفحص عدد

كبير من الخصائص السلوكية والشخصية للأطفال، كما قاموا بجمع بيانات عن أباؤهم وعن البيئة المنزلية التي جاءوا منها.

وتبين أن الأطفال الذين فضلوا برامج العنف التليفزيونية في سن الثامنة، كانوا ضمن مجموعة الأطفال الأكثر عنفا في المدرسة.

وبعد حوالي (10) سنوات استطاع الباحثون الالتقاء بمجموعة من العينة الأصلية وعددها (427) طفلا لمعرفة العلاقة بين ظروف التعلم و سلوك الأطفال وهم في سن الثامنة بالمقارنة بسلوكهم بعد (10) سنوات وهم في سن (18) فكانت النتائج أن الأطفال الذين اعتبروا عدوانيين في سن الثامنة أصبحوا عدوانيين وهم في سن (18) مما يدل على ثبات السلوك العدواني، فهذا بالإضافة إلى أن الأطفال الذين اعتبروا عدوانيين في سن الثامنة كان لهم سوابق جنائية بحوالي ثلاثة أضعاف الأطفال الذين اعتبروا مسالمين.

و قد ذكر "إيرون و آخرون" في دراسة لاحقة تتبعية للدراسة السابقة على عدد (400) من بين الذين أجري عليهم البحث السابق والذين أصبحوا في سن الثلاثين تقريبا، فأسفرت نتائج هذه الدراسة باستمرار سلوكهم العدواني ومخالفة القوانين بل أصبحوا أكثر قسوة مع زوجاتهم وأطفالهم. (Rémy, 2001, p 139)

وفي استعراض الأدلة التي عرضها المعهد القومي للصحة العقلية (1982) أوضحت لجنة من علماء النفس الاجتماعي آليات ممكنة لهذه الصلة تتلخص فيما يلي:

**1- التعلم بالمشاهدة:** عندما يشاهد الأطفال غيرهم يتصرفون بعدوانية ، فإن هذا السلوك يمكن ملاحظة واختزانه، ليتم تذكره و تقليده في الظروف المناسبة وقد أوضح "هيكس" أن الأطفال الذين شاهدوا نموذجا عدوانيا تصرفوا بصورة عدوانية شديدة ليس بعد المشاهدة مباشرة وإنما بعد انقضاءه أشهر من المشاهدة.

**2- فقد العوامل المعوقة للعدوان:** عندما يشاهد الأطفال على التلفزيون مشاهد العنف، يفقدون العوامل المعوقة للعدوان، والاستمرار في المشاهدة يساعد على انعدام الإحساس

والشعور بالمعاناة أو الإشارات البيئية الأخرى التي يمكن أن تعطل أو تعوق النزاعات إزاء العنف، وقد يستقر في ذهنهم أن العالم حافل بالعنف يقبلونه كمنوال ونمط لتسوية المشكلات.

**3- الإثارة:** عندما يتم إثارة الناس بشدة كما حدث عند مشاهدة برامج العنف التلفزيونية فإنهم قد يتصرفون بعدوانية، وقد تؤدي الإثارة إلى الغضب.

**4- تعزيز وتقوية النزاعات الموجودة:** هذا التفسير لا يوافق على أن مشاهدة المشاهد العنيفة في التلفزيون تؤدي إلى العنف، ولكن على العكس فإن الذين سبق لهم ارتكاب أعمال عنيفة هم يبحثون عن البرامج التلفزيونية التي تتضمن أعمال العنف. وقد وجد دينر وديفور "Diner Et Defour" في بحث لهما أن الأفراد الذين يميلون للعنف ازداد حبهم للبرامج التلفزيونية العنيفة، و يميلون لإختيار هذا النوع من البرامج.

(معوض، 2003، 380-382)

اضافة إلى ذلك نجد العنف والقتل في الألعاب الالكترونية والتي تعتبر نوع من أنواع التسلية وقدرة اللاعب على ارتكاب الجريمة فن من فنوف المتعة والتسلية في هذه الألعاب. إن إدمان الألعاب الالكترونية يؤدي الى العنف والقسوة ويساهم في تنمية العصبية والنزعة العدوانية وتعرض اللاعب لاضطرابات نفسية متعددة، حينما يقضي الطالب أو التلميذ ساعات طويلة يلعب الألعاب الالكترونية عبر الانترنت ذات طابع العنف والقتل والتدمير متقمصا دور البطل يحدث لديه استجابات لمثيرات داخلية تؤدي إلى حدوث ما يسمى بالعنف التلقائي من خلاله يتم تفريغ شحنات العنف الداخلية لديه ويحدث هذا في غياب شبه تام للعقل لأنه لا يجتمع العنف والعقل في آن واحد. (الدهمش، 2019، 296-297)

ونخلص عموما هذه مخاطر العنف المدرسي على مشاهديه في:

- **عدم الاحساس بالأمان:** تدفع مشاهدة العنف سواء في الواقع أو مشاهد تلفزيونية التعاطف مع الضحية، مما سبب الصدمة للمشاهد نيابة عن الضحايا الحقيقيين، مع الشعور بالعجز وعدم القدرة على إيقافه، وتحفيز مشاعر القلق والاحباط والاكتئاب، وإلى زيادة العدوانية وبالتالي عدم الاحساس بالعنف.

- **غياب التعاطف:** لا يتعاطف الشخص المشاهد للعنف مع الضحية، بل يقف أحياناً مع المعتنف مما يفرض عليه التصرف بعدوانية، فالتعاطف مع الشخص الذي يقوم بالعنف هو رد فعل شائع لدى الأشخاص الذين يشاهدون افلام العنف، ويكون العنف مستحب لديهم.

إن دماغ الانسان مبرمج على القدرة على المحاكاة والتقليد، حيث تساعدنا هذه المهارة على المراقبة والتعلم، ومن خلالها يتعلم الطفل معظم سلوكياته، وتسمى الخلايا المسؤولة عن هذه المهارة بالخلايا المرآة أو الخلايا العصبية المرآتية، وتستمر في عملها مدى الحياة، فحتى عندما تكون في تجمع بشري عام، ويبدأ الحشد بفعل جماعي يعبر عن شعور ما، تدفعك هذه الخلايا إلى مشاركتهم المشاعر بشكل فوري، والضحك أو التشجيع أو حتى البكاء معهم، وكأنما السلوكيات والتعبيرات الناتجة عن مشاعر معدية بطبيعتها، ولكن قد تكون هذه المهارة سلاحاً ذي حدين فمثلما تتيح لنا تعلم الأشياء الجيدة وضرورات الحياة، قد تعلمنا تقليد ما هو ضار أيضاً، فالقدرة على المحاكاة تعلم الأطفال تقليد العنف الذي يشاهدونه في الحياة أو في وسائل الإعلام أو في الألعاب الإلكترونية، كما تلهم هذه القدرة الأشخاص الحانقين على العالم والمجتمع تقليد غيرهم ممن قاموا بأعمال همجية.

(نجار، 2020، 1)

#### 4- الوقاية من العنف المدرسي:

نظراً لما يخلفه العنف في المحيط المدرسي من مشكلات لدى كل أطراف العملية التربوية، كان من الواجب البحث في طرق من شأنها أن تقلل من العنف وتبعاته، ويمكن تلخيص هذه الطرق فيما يلي:

- ضرورة فهم ظروف المجتمع الذي يعيش فيه الممارس للعنف، وتحديد مكامن التوتر في تلك الظروف التي تشكل الواقع الاجتماعي، وذلك للتعرف على الظروف المهيمنة لتقشي العنف.

- العمل على تطوير الأنظمة التعليمية بأهدافها وبنيتها وأساليبها، ومن أهم النقاط في هذا المجال ما يلي:

1. تنوع طرق التدريس بدلا من الاعتماد على طريقة واحدة (التلقين) للسماح لكل التلاميذ بالمشاركة في الحصة، وإعطائهم الحرية في التعبير، حيث تسمح لهم هذه المشاركة بالاندماج في المجموعة وتحسيهم بعدم وجود فرق بين أفراد المجموعة من جهة، ومن جهة أخرى الترويج عن أنفسهم الشيء الذي قد يمكنهم من التوافق داخل الصف الدراسي.
2. التخلي عن اعتبار المنهج مجرد كتب مدرسية والنظر إليه كإطار شامل للمعارف والخبرات وتبني المعلم دور متعلم الموجه لكل أفكار التي يطرحها المتعلم (سواء أم كانت لها علاقة بالبرامج أم لا) خاصة الأصلية منها.
3. تنوع وسائل التقويم بدلا من تبني وسيلة واحدة (الامتحانات) وتعويد المعلم علة التقويم الذاتي.
4. إقامة علاقات متوازنة وتفاعلية بين المعلم والطالب، أساسها التفاهم والاحترام والسعي لتحقيق الأهداف المشتركة.
5. تحويل الإشراف التربوي من مفهومه التفتيشي السلطوي الجامد إلى مفهوم متطور يقوم على التعاون والتنظيم من أجل تطوير العملية التعليمية التعلمية، والسعي لتقليل من هيمنة المركزية الإدارية في التربية والتعليم.
6. محاولة القضاء على الصراع الذي يعاني منه المعلم وتحويله إلى طاقة نافعة ايجابية، يجعله يتحدى التوتر وعدم الاستقرار.
7. فتح قنوات اتصال حقيقية بين المربين والأولياء والتلاميذ، وذلك بعقد جلسات دورية لمناقشة القضايا التي تهم كل الأطراف.
8. احترام شخصية المتعلم ومساعدته على التعبير عن حاجاته وآرائه.

(الزقاي ويوب، 2003، 54-68)

بالإضافة إلى ذلك يجب على المؤسسة التربوية والمفتشية القيام بالإجراءات التالية:

- على مستوى إدارة المؤسسة التربوية:

- قيام كل مؤسسة تربوية تحت إشراف مديريها بعقد جلسات مع كافة العاملين بها لتحديد أدوارهم وتزويدهم بالنصوص القانونية المتعلقة بظاهرتي العقاب البدني والعنف اللفظي، وتحسيسهم بمسئولياتهم والتبعات المترتبة عن مخالفتها.

- توجيه المعلمين إلى استغلال الدروس المقررة في البرامج، لاسيما برامج التربية الإسلامية والخلقية والمدنية لغرس قيم التسامح ونبذ العنف في نفوس التلاميذ.

- إنشاء فضاءات للأنشطة المختلفة كالنوادي العلمية والأدبية والمجلات والاذاعة المدرسية وغيرها، بما يسمح للتلاميذ التعبير عن ذواتهم، وتوجه طاقاتهم نحو العمل المثمر، وبناء علاقات يسودها التعاون والتشاور واحترام الآخرين.

- تفعيل دور مستشار التوجيه المدرسي للقيام بدوره في التكفل النفسي بالتلميذ، الذين يلاحظ عليهم القلق والاضطراب، عن طريق الاستماع إليهم. ومد جسور التعاون بينهم وبين مختلف العاملين في المؤسسة وأولياء التلاميذ قصد تمكين هؤلاء التلاميذ من تجاوز مشكلاتهم النفسية.

- إعطاء المؤسسة القدر الكافي من الاهتمام بما يضيف عليها مسحة جمالية تبعث على الاطمئنان والراحة.

### - على مستوى التفيتيش:

- عقد اللقاءات مع المعلمين: تتناول تشخيص الوضعية وتبادل الرأي حول أنجع الأساليب التربوية لمواجهة السلوكات الشاذة التي تظهر لدى بعض المتعلمين.

- إعداد مذكرات بمشاركة الأساتذة، تتضمن دروسا نموذجية لبعض المواضيع الواردة في المقرر

الدراسي، ذات الصمة بالتسامح والحوار، وتوزيعها على الأساتذة.

- إشعار المفتشية العامة للبيداغوجيا عن طريق تقرير بكل حالة من الحالات المتعلقة بالعقاب البدني أو العنف اللفظي، تجاه التلاميذ عمى مستوى المقاطعات يتضح من خلال

الاجراءات السابقة، أن الاهتمام بكيفية مواجهة العنف المدرسي يقتصر على البعد المادي واللفظي فقط، في حين توجد مظاهر أخرى للعنف ليا آثار بعيدة المدى سواء على التلميذ، أو على المؤسسة التربوية، هذا التقليل من أبعاد العنف يترك فراغا في إعداد هذه الاستراتيجية ويؤثر سلبا على فعاليتها.

### - الوساطة المدرسية:

تمثل الوساطة المدرسية إحدى الآليات التي يتم اللجوء إليها من طرف مختلف الفاعلين والمهتمين بقضايا التربية والتعليم للحد من المشاكل والصعوبات المدرسية التي من أهمها العنف المدرسي، ففي الوقت التي تسعى الوزارة المعنية بالتربية إلى تشجيع التمدرس وجعله إجباريا نلمس بالمقابل تزايد ظاهرة العنف المدرسي وغيرها من المظاهر الأخرى كالتخلي عن الدراسة، الغش وغيرها.

كل ذلك يدل على ضعف الآليات التي يتم اتخاذها للحد من تلك الظواهر لأنه يتم اقتراحها دون معرفة حقيقية بالمتعلمين ومشاكلهم وحاجياتهم.

والوساطة المدرسية معمول بها في كثير من الدول الأجنبية منها الو.م.أ، بريطانيا، فرنسا، ألمانيا أما على المستوى الوطن العربي نجد كل من الإمارات العربية المتحدة، فلسطين ومؤخرا المغرب.

وهي إحدى الطرق الرئيسية في البحث عن خيارات حل النزاع وتتضمن تدخل فريق ثالث يقوم بدور الوسيط (MEDIATOR) في عملية التفاوض، ويقوم دور الوسيط على مساعدة الأطراف المتنازعة على التواصل الفعال، وعلى تحليل النزاع وعلى تطوير حل مقبول على نحو متبادل. (John Barkai, 1992, p 126-130)

تهدف الوساطة إلى:

- الوقاية من العنف.
- انخفاض المخالفات السلوكية التي تحول إلى الإدارة.
- تقديم الحلول لفك النزاع بطريقة مرضية للأطراف المتنازعة.

- الكشف عن العداء في العلاقات وإجراء الصلح بين المتخاصمين.
  - السيطرة على الغضب وتقبل النقد والفروقات.
  - نقل مهارة جديدة ونشاط جديد إلى ساحة المدرسة.
  - تغيير السلوكات الخاطئة في المدرسية واكتساب سلوكات إيجابية.
  - تخفيف الأعباء على الإدارة المدرسية. (cunnighan,2001, p 9-11)
  - وتستخدم الوساطة في المجالات التالية :
  - تهديد تلميذ لزميله فيقوم الوسيط بإعلام الأسرة أو المدرسة على السلوك الذي قام به هذا التلميذ.
  - الاعتداء الجسدي كالضرب والركل.
  - الاعتداء اللفظي كالاستهزاء، توجيه النقد، السب والشتم، التنازب بالألقاب.
  - العداء والخصام ونشر الشائعات والاستثناء من الأنشطة الجماعية وهو موجود لدى الإناث أكثر من الذكور.
  - خلافات ناتجة عن التنافس داخل غرفة الصف أو خارجه.
- (noakes and all.2006, 20)
- **الإجراءات القانونية لمواجهة العنف المدرسي:**

قبل عرض هذه الاجراءات لمواجهة العنف المدرسي، كان لا بد علينا عرض مختلف القوانين والتشريعات التي تناولت هذه الظاهرة سواء بمفهومها العام أو الخاص.

في الاعلان العالمي لحقوق الانسان (الاعلان العالمي لحقوق الانسان، 1948) تنص المادة الثالثة منه أن لكل فرد الحق في الحياة والحرية والسلامة الشخصية، وفي المادة الخامسة منه لا يعرض أي انسان للتعذيب ولا للعقوبات أو المعاملات القاسية أو الجنسية أو الخاصة بالكراهية وفي المادة (26) منه يجب أن تهدف التربية إلى إنماء شخصية الانسان كاملا، وإلى تعزيز احترام الانسان، وتنمية التفاهم والتسامح والصدقة.

وفي الاتفاقية الدولية المتعلقة بحقوق الطفل (الاتفاقية الدولية لحقوق الطفل، 1990) المادة (19) منه تتخذ دول الأطراف جميع التدابير التشريعية والإدارية والاجتماعية والتعليمية الملائمة لحماية الطفل من كل أشكال العنف أو الضرر أو الاساءة البدنية أو

العقلية، والاهمال أو المعاملة المنطوية على إهمال أو إساءة المعاملة أو الاستغلال، بما في ذلك الإساءة الجنسية.

بالموازاة مع ذلك جرم المشرع الجزائري الفعل ذاته بمقتضى المادة (269) في قانون العقوبات الجزائري "كل من جرح أو ضرب عمدا قاصرا لا يتجاوز سنة السادسة عشر، أو منع عنه عمدا الطعام أو العناية إلى الحد الذي يعرض صحته للضرر، أو ارتكب ضده عمدا أي عمل آخر من أعمال العنف أو التعدي فيما عدا الأذى الخفيف، يعاقب بالحبس من سنة إلى خمس سنوات وبغرامة من (500) دج إلى (5.000) دج" فقد جاء النص هنا عاما ولم يحدد صفة الجاني لكنه أشار إلى مسألة العنف الخفيف والعنف الشديد.

وفي القوانين الصادرة عن وزارة التربية الوطنية التي حاربت ظاهرة العنف المدرسي نبرزها (وزارة التربية الوطنية، 2012) في ما يلي:

- القرار رقم (778) المؤرخ في 1991/10/26 والمتعلق بنظام الجماعة التربوية في المؤسسات التربوية والتكوينية، ففي المادة (73) منه (يعد التأديب البدني أسلوبا غير تربوي في تهذيب سلوكات التلاميذ، تعتبر الأضرار الناجمة عنه خطأ شخصيا يعرض الموظف الفاعل إلى تبعات المسؤولية الإدارية والجزائية التي لا يمكن للمؤسسة أن تحل محل الموظف في تحملها).

إذ القانون اعتبر أن الأضرار الناتجة عن ضرب التلاميذ مهما كانت الأسباب خطأ شخصيا يتحمل مسؤوليته الموظف الفاعل ولا تتحمل الإدارة مسؤولية فعلته ولا تدافع عنه أمام المحاكم بصفته موظفا عموميا، كما أن الإدارة تقوم بمتابعة الموظف المخطئ إداريا عن طريق مجلس التأديب لمعاقبته وقد ينتهي به الأمر إلى الفصل والطرده.

والمجلس التأديبي تأسس بموجب قرار رقم (173) بتاريخ 2 مارس 1991 المتضمن إنشاء مجلس التأديب وتنظيمه وعمله في المدارس الأساسية ومؤسسات التعليم الثانوي والتقني.

- القانون رقم (08-04) المؤرخ في 23 جانفي 2008 المتضمن القانون التوجيهي للتربية المادة (21): يمنع العقاب البدني وكل أشكال العنف المعنوي والإساءة في المؤسسات

المدرسية ويتعرض المخالفون لأحكام هذه المادة لعقوبات إدارية دون الإخلال المتابعات. جاء هذا القانون صريحا واضحا حيث منع منعاً باتاً استخدام الضرب كوسيلة تربوية لمعاقبة التلاميذ، كما زاد على ذلك، ومنع حتى العنف اللفظي والإساءة داخل المؤسسات المدرسية كالسب والشتم والإهانات والتهديد والوعيد وهدد بالمتابعة الإدارية وفرض العقوبات، كما أن هناك الكثير من المناشير والمراسلات التي تدعو لتجنب استخدام الضرب كوسيلة تربوية أو تحث على محاربة العنف داخل المؤسسات التربوية، ومنها المنشور رقم (96) مؤرخ في 10 مارس 2009 محاربة العنف في الوسط المدرسي.

### 5- دراسات تناولت العنف المدرسي:

#### 5-1 الدراسات الأجنبية:

- دراسة ألويس دان (Dan O' Iweus) 1995: لقد أجريت هذه الدراسة في النرويج والسويد حول التنمر أو البلطجة، وشملت الدراسة (715) مدرسة في النرويج و(60) في السويد، وكان عدد التلاميذ في البلد الأول (130000) فردا تتراوح أعمار أفراد المجموعتين من (7) إلى (16) سنة.

وهدفت الدراسة خاصة إلى إيجاد إجابات عن إدراك التلاميذ لهذا السلوك وردود أفعالهم واتجاهاتهم، وكذا الشأن من طرف الأساتذة والأولياء، هذا بالإضافة إلى تحديد الأسباب وراء هذه السلوكات، استعمل الباحث أداة الاستبيان التي ضمنها أسئلة لمعرفة احتمال وقوع البلطجة نسبة إلى الكثافة السكانية بين المدن والتجمعات الأخرى، والوضعية الاقتصادية والاجتماعية

ونسبة المغتربين والأقليات وعدد التلاميذ في كل مؤسسة تعليمية وفي كل قسم، والتركيب الخاصة ببيئة التدريس من حيث السن، الجنس، الأقدمية والتخصص والتمكن، كما تطرق إلى جوانب هامة من خلال مقابلات أجراها مع التلاميذ والأولياء (الأميات) تناول فيها ما يلي:

- ترتيب التلاميذ بين الأقران من حيث المستوى الدراسي.

- ملاحظات وتقديرات الأساتذة كمشاركة التلميذ في النشاط التعليمي.

- البحث في ملف التلميذ عن سوابق تتعلق بتناول المخدرات وسلوكات أخرى مرفوضة قام بها في المؤسسة.

- السوابق الخاصة بالتربية أثناء مراحل الطفولة.

- نتائج التحميل الخاصة بالهرمونات.

- نتائج الدراسات المطبقة على التلميذ والمتعمقة بالجانب الفسيولوجي النفسي. ومن أبرز النتائج المتوصل إليها في هذه الدراسات المعمقة هي كالتالي: ✓ وجد أن نسبة (15%) تقريبا من التلاميذ الذين شملتهم الدراسة قد تعرضوا لهذا النوع من السلوك باستمرار وهذا عند فئة (7-16) سنة، وهذا سواء كانوا ضحايا أو كمعتدين، وتتمثل في (84000) تلميذا وتلميذة، ونسبة (9%) أو (52000) تلميذ وتلميذة هم ضحايا هذا السلوك العنيف، حوالي (9000) تلميذ وتلميذة هم في نفس الوقت ضحايا ومعتدون وهذا ما يمثل (1,6%) من المجموع الكلي للتلميذ، وأن نسبة (5%) على العموم قد شاركوا في سلوك أكثر خطورة سواء كانوا معتدين أو ضحايا أو الاثنين معا وهذا ما يحدث مرة في الأسبوع أو غالبا.

✓ أما النتائج الخاصة بالأساتذة حول مرتكبي هذه السلوكات ضمن حوالي (90) قسما فتبين أن ما يصدر عن هؤلاء التلاميذ بخصوص هذا السلوك هو فعلي وليس مبالغ فيه، لأن عدد التلاميذ الذين مسهم هذا السلوك - معتدون أو ضحايا- هم أكثر من هذا ولأن الأرقام تتعلق بثلاثة أشهر من الدراسة فقط.

✓ ومن نتائج هذه الدراسة أيضا ما يلي:

✓ وجد أن الأقل سنا والأضعف بدنا هم أكثر تعرضا لهذا السلوك العنيف الجسدي، حيث يقل هذا الأخير كلما تقدم الأطفال في السن.

✓ يتعرض الذكور ليذا النوع من السلوكات أكثر من الإناث.

✓ يتضح هذا أكثر خلال السنوات الأولى لمرحلة الثانوية وهذا ما يوافق مرحلة المراهقة.

✓ يستهدف هذا السلوك الفتيات بطرق غير مباشرة كالنبذ والامتناع عن التواصل أو الحديث معين.

✓ تلجأ الفتيات إلى السلوك الاستفزازي والنميمة ونشر الإشاعات والتلاعب بالعلاقات العاطفية.

✓ يستعمل الذكور الاستفزات سواء بالإيماءات أو الكلمات أو الحركات الفعلية.

✓ وعموما فالذكور أكثر عرضة وممارسة لهذا النوع من السلوكات سواء كانوا معتدين أو ضحايا.

✓ وفي الأخير توصل الباحث سواء مع التلاميذ في النزوح أو مع التلاميذ في السويد، وسواء ما تعلق الأمر بالأساتذة أو الأولياء بأن هذه السلوكات العنيفة متواجدة وتمارس في الطريق إلى المدرسة أو العودة منها، وانتشار هذه الظاهرة في المؤسسات التعليمية سواء بالمدن الكبرى أو بالمدن الصغرى. (O'lweus Dan, 1983)

- دراسة بلاتيي (BLATIER) 1994: تناولت الدراسة العنف بالمدارس، ولذلك اختار عينة مكونة من (1820) تلميذا وتلميذة و(80) عضوا من أعضاء هيئة التدريس، وكان الهدف من الدراسة هو معرفة مدى انتشار السلوكات العنيفة بالمؤسسات الثانوية التقنية والمهنية، وابرار المناخ العلائقي فيها من خلال الجو السائد في المؤسسة والذي يتمثل في العلاقات بين التلاميذ من جهة وبين التلاميذ والمدرسين من جهة أخرى، وهذا وفق إدراك كل من المدرسين والتلاميذ، ثم كهدف آخر معرفة الحقائق الميدانية الخاصة بتفاهم أو تناقص السلوكات العنيفة.

ومن النتائج المتوصل إليها ما يلي:

✓ الكل كان ينظر إلى الوضع حسب تصوره أو إدراكه للعنف واتجاهاته وخبراته.

✓ إن (33%) من المدرسين تحدثوا عن وقوع سلوكات عنيفة منذ الدخول المدرسي ونصف هذه السلوكيات كانت صادرة عن التلاميذ، كالسب والتهديد أي العدوان اللفظي بصورة عامة.

- ✓ تحدث البعض عن حوادث تتعمق بالانتحار دون تحديد الأطراف المعنية.
- ✓ الأساتذة الشباب يلاحظون أعمال عنف تحدث وسط التلاميذ فحسب، أما الأساتذة كبار السن فيتحدثون عن وقوعها من التلاميذ ضد الأساتذة وعن سوء الآداب.
- ✓ لوحظت حالات استعمال للمخدرات واعتداء على الممتلكات وعلى الأشخاص بالضرب والجرح، وأيضا اعتداءات جنسية، وخرق للقوانين والآداب العامة.
- ✓ إن الإحساس بعدم الأمن لدى البعض ليس مرتبطا بالسن أو الأقدمية في الثانويات.
- ✓ إن إدراك الأساتذة كبير السن يختلف عن إدراك صغير السن (أي أقل من 5 سنوات في الثانوية والكبار هم غير هؤلاء)، إذ أن صغير السن يتكلمون أكثر عن العنف بين التلاميذ، أما كبير السن فيرون أن العنف يقع بين التلاميذ والكبار.
- ✓ أن السلوكيات التي يدركها التلاميذ على أنها الأكثر عنفا هي المشادات، الدفع، النزاعات اللفظية حيث أن الثلث من مجموع تلاميذ مرحلة التعليم الثانوي يشتكي من السب والشتم، ويحدث هذا النوع من العنف خاصة في السنة الأولى، ويتحدث التلاميذ عن تأثرهم بمثل هذا النوع من العنف والذي يحدث حسب رأيهم عددا من المرات في اليوم.
- ✓ فصلت الدراسة كذلك في أنواع السرقات التي تحدث في الثانوية، فقد بينت أن (40%) من السرقات تستهدف الأدوات المدرسية (37%) أدوات خاصة (حقائب، حلي ...)، منها (10%) ألبسة، (23%) تستهدف النقود.
- ✓ أن المشاكل تحدث خاصة بين التلاميذ وبين الكبار، إذ أن نسبة (54%) تراها بين التلاميذ (44%) تراها بين التلاميذ والكبار، ونسبة (2%) تراها بين الكبار، حيث أن الذكور يرونها بين التلاميذ، بينما تنظر البنات على أنها بين التلاميذ والكبار أكثر. وإذا كان الأمر يتعلق بالمشاكل العلائقية الخاصة بهم فإن (4%) يرون أهم مشاكلهم العلائقية مع المراقبين، (68%) يرون أن المشاكل العلائقية توجد بينهم وبين المدرسين والإدارة، (28%) يرونها مع التلاميذ الآخرين، حيث أن الذكور لديهم مشاكل مع المدرسين أولا ثم الإدارة، والإناث لديهم مشاكل مع الإدارة أكثر من المدرسين.

✓ عمال المؤسسات يرون أن المشاكل على مستوى العلاقات تحدث خاصة بين التلاميذ والكبار بنسبة (44%) وبين التلاميذ (43%) وبين الكبار (12%).

✓ أن (30%) وجدوا أنفسهم في وضعيات عنف، منهم (91%) وقعت لهم هذه السلوكات مرة أو عدد من المرات و(11%) باستمرار وهذا حسب تصريحات التلاميذ.

- دراسة جاك بأن وآخرون (Pain Jacques et all) 1997: الموسومة ب (à l'école Violence) وهي دراسة ميدانية بكل من ألمانيا وانجلترا وفرنسا وقد حاول الباحثون من خلال هذه الدراسة مقارنة العنف المدرسي من خلال الدول الثلاث المذكورة سابقا أن عدد التلاميذ الذين مسهم هذا السلوي- معتدون أو ضحايا- هم أكثر من هذا وأن الأرقام تتعلق بثلاثة أشهر من الدراسة فقط، وقد انطلقت هذه حاولت الكشف عن أسباب ومظاهر وأنواع العنف الموجود في المدارس لمختلف البلدان الثلاث متمحورة كلها حول سؤال واحد كبير وهو العامل الثقافي أي ما مدى تأثير ثقافة كل بلد في إنتاج السلوك العنيف في المدارس وقد تم توزيع هذا العامل على إحدى عشر عنصرا هي:

- نوع المؤسسة من حيث الهندسة، المساحة، التجهيزات، الميزانية.
- العلاقات المشتركة في الوسط السكني من حيث الحياة الاجتماعية، القيم، العدالة، الشرطة.
- العلاقات مع الوالدين.
- المنطقة السكنية من حيث القرب من المدينة، البعد عنها.
- أهداف المؤسسة من حيث الحد من الفشل الدراسي، إنتاج القيم.
- الحياة المدرسية من حيث وظيفة القانون المدرسي، مشاركة التلاميذ في النشاطات.
- الأساتذة من حيث الاستقرار التمهيل القدرة الميدانية المشاركة الحيوية.
- التلاميذ من حي المستوى الدراسي، القيم التي يحملونها، المشاركة الحيوية.
- التعليم من حيث الفعالية، الامتحانات، القيم، والمتابعة المنهجية.
- طرق التدريس من حيث المساعدة، الدروس، حجم المواد.
- المعلومات المقدمة والمستوى المتوفر لدى المؤسسة.

وقد تم تجميع هذ العوامل إلى ثلاث أساسية هي:

- متعلقة بالعامل الاجتماعي.
- الفرضية الثانية: متعلقة بعامل المؤسسة.
- متعلقة بالعامل البيداغوجي (طرق التدريس).

## 5-2 الدراسات العربية:

- دراسة العيسوي 2007: هدفت هذه الدراسة إلى دراسة ظاهرة العنف المدرسي وعلاقته بجنوح الأحداث طبقت على عينة قوامها (196) منها (140) إناث (56) من طلاب كلية الآداب بجامعة الإسكندرية بهدف التعرف على تصوراتهم وخبراتهم وأرائهم، ومشاعرهم إزاء مشكلة العنف المدرسي، ومن أجل تحقيق أهداف هذه الدراسة تم تصميم أداة قياس، أصبحت في صورتها النهائية مكونة من (26) مفردة بعضها محدد الإجابة والبعض الآخر مفتوح النهاية، والبعض الثالث، متعدد البدائل والاختيارات.

وتوصلت الدراسة إلى النتائج التالية:

- تفشي العنف المدرسي من حيث الضرب بالكف (69.4%) الكتابة على الجدران (63.3%) السب والقذف (61.2%) تمزيق الكتب والكراسات (51.8%) إلى جوانب أخرى مثل: الدفع والركل بالقدم.
- وكشفت الدراسة عن تعدد العوامل المسؤولة عن حدوث العنف المدرسي وكان من أبرزها:

1- ضعف هيبة المدرسين في نظر التلاميذ.

2- توفر الدروس الخصوصية كبديل عن الانتظام في الحصص.

- وأن ظاهرة العنف المدرسي لا ترجع إلى سبب واحد بعينه وإنما إلى مجموعة متعددة من الأسباب منها:

1- أسباب دينية.

2- أسباب أخلاقية.

3- أسباب تربوية وتعليمية.

4- أسباب اجتماعية وأسرية.

- كشفت الدراسة أن مسؤولية العنف تقع على عاتق الإدارة المدرسية والمعلمين، والتلاميذ جميعا (82.2%).

- كما كشفت أن للعنف المدرسي كثيرا من الأضرار منها كراهية التلاميذ للمدرسة (6.77%) وتوليد مزيد من العنف (75%) تنتشر الفوضى والتسيب، وإصابة بعض التلاميذ بالجروح.

- وتوصلت إلى أن العنف المدرسي قد زاد في الوقت الراهن عما كان عليه في الماضي بنسبة (79.1%).

- دراسة صالح مصلح أحمد 2010: هدفت إلى التعرف على أشكال وصور العنف المنتشرة بين صفوف طلبة وطالبات الثانوية العامة في المجتمع اليمني، ومدى اختلاف صور وأشكال العنف باختلاف عدد من المتغيرات الديمغرافية كالنوع الاجتماعي (ذكر، أنثى)، المستوى الاقتصادي (مرتفع، متوسط، منخفض) وقد تكونت عينة الدراسة من (1179) طالبا وطالبة من طلبة المرحلة الثانوية العامة، موزعة بين طلاب وطالبات الريف، الحضر، والتعليم الحكومي والخاص.

وقد أسفرت الدراسة عن النتائج التالية:

✓ وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين الذكور والإناث في الاتجاه نحو العنف بالنسبة للمقياس الكمي أو المقاييس الفرعية عند مستوى دلالة (0,01) حسب متغير النوع في اتجاه عينة الإناث.

✓ وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين ذكور الحضر واناث الريف في الاتجاه نحو العنف بالنسبة للمقياس الكمي أو المقاييس الفرعية عند مستوى دلالة (0,01) حسب متغير النوع في اتجاه إناث الريف.

✓ وجود فروق دالة إحصائية بين ذكور الريف واناث الحضر في مجال العنف ضد الزملاء عند مستوى دلالة (0,05) وفي مجال العنف ضد الوالدين عند مستوى دلالة (0,01) حسب متغير النوع في اتجاه إناث الحضر.

✓ وجود فروق دالة إحصائية تبعا لمتغير السن ما بين الفئة العمرية (17) سنة فأقل والفئة العمرية (18-19) سنة بالنسبة للعنف ضد المنشآت عند مستوى دلالة (0,01) في اتجاه الفئة (17) سنة فأقل، وفي العنف ضد الزملاء عند مستوى دلالة (0,05) والدرجة الكمية للمقياس عند مستوى دلالة (0,01) في اتجاه الفئة (17) سنة فأقل.

✓ وجود فروق دالة إحصائية تبعا لمتغير السن ما بين الفئة العمرية (18-19) سنة والفئة العمرية (20) سنة فأكثر بالنسبة لاتجاه العنف ضد الزملاء عند مستوى دلالة (0,01) في اتجاه الفئة (18-19) سنة.

- دراسة عبد الوهاب محجوب وآخرون 2011: استهدفت الدراسة جمهور التلاميذ والمدرسين والمديرين والمؤطرين وكذلك الأولياء خلال (2001/2000، 2001-2002، 2003/2002)

السنوات الدراسية وقد تم اختيار العينات بالاعتماد على المتغيرات التالية :

- التوزيع الجغرافي: الشمال، الوسط، الجنوب، مناطق ساحلية، مناطق جنوبية.

- طبيعة المنطقة: حضرية، ريفية.

- نوعية المدرسة: إعدادية، ثانوية.

- وضعية المؤسسة: ذات أولية، غير ذات أولوية.

- متغير الجنس بالنسبة للأولياء: آباء، أمهات.

- الفئات المستهدفة بالاستبيانات: شملت كل من التلاميذ والمدرسين، المديرين والمؤطرين، وقد جاء توزيعهم على النحو التالي:

- التلاميذ: تعد العينة التي شملتها البحث (5096) تلميذا وتلميذة، نسبة الإناث (44,7%) نسبة الذكور (56,3%) نصف العدد الإجمالي للتلاميذ ينتمي إلى التاسعة أساسي نسبة (52,8%) أعمارهم بمعدل (15) سنة والنصف الثاني ينتمي إلى السنة الثانية ثانوي نسبة (47,2%) متوسط أعمارهم (17) سنة، كما شمل البحث (174) فردا من مجموع المدرسات والمدرسين الذين يباشرون الأقسام التي ينتمي إليها تلاميذ العينة معدل أعمارهم (35) سنة، كما شمل استبيان المؤطرون (116) فردا تتراوح أعمارهم بين (26) و(60) سنة (71,3%) ذكور و(28,7%) إناث، كما شمل الاستبيان (68) مديرا ومديرة، معدل أعمارهم (48) سنة، كما تم ضبط (48) مجموعة أولياء موزعة بالتساوي بحسب متغيري الجنس والجهة وقد تراوح عدد المشاركين في المحادثة الجماعية ما بين (8 و 12) في كل مجموعة.

وقد توصلت الدراسة إلى عدة نتائج أهمها:

✓ السلوكيات الأكثر تواترا: تتمثل جملة السلوكيات الأكثر تواترا في المدارس الإعدادية والمعاهد الثانوية (جميع المستويات) خلال السنوات الدراسية الثلاثة (2001/2000، 2002/2001، 2002/2003) في الغش، العنف اللفظي والمادي وإزعاج أحد أعضاء الأسرة التربوية، وإلى جانب ذلك نلاحظ أن هناك بعض السلوكيات التي اختفت ابتداء من السنة الدراسية (2002/2001) تاركة المجال لأصناف أخرى كالسرقة والتدخين والهندام غير اللائق وتعاطي المخدرات أو استنشاق اللصق، وأما السلوكيات التي شيدت ارتفاعا في نسب ظهورها خلال السنوات الدراسية الثلاثة فهي:

- إزعاج أحد أعضاء الأسرة التربوية، الغياب غير الشرعي وتدليس الوثائق.

✓ أما النتائج المتعلقة بدراسة ملفات التلاميذ المحالين على مجالس التأديب فكانت كما

يلي:

- أن العنف يختلف في نوعيته حسب السن إذ أن العنف اللفظي يسيطر على مظاهر العنف بالنسبة للتلاميذ الذين تقل أعمارهم عن (16) سنة، وينقلص هذا العنف مع تطور سن التلاميذ أما العنف المادي فيتطور مع السن ويبلغ أقصاه مع التلاميذ الذين تتجاوز أعمارهم (18) سنة.

### 3-5 الدراسات الجزائرية:

- دراسة مفتشية أكاديمية محافظة الجزائر الكبرى (2001): حول ظاهرة العنف في المدارس الثانوية وكانت عينة الدراسة مكونة من (95) تلميذا و(110) تلميذة من منطقة سيدي امحمد و(138) تلميذا و(175) تلميذة من منطقة بن عكنون.

وأهم ما سئل عنه التلميذ في الاستبيان هو: هل يمارس العنف في مؤسستك؟ وما هي مظاهر وأشكال العنف في مؤسستك؟ ومن هو مصدر العنف؟

- بالنسبة للسؤال الأول كانت نتائج الدراسة في منطقة بن عكنون أن (89.78%) من الذكور و(92.87%) من الإناث أثبتوا وجود العنف في المؤسسة التربوية.

- وفي منطقة سيدي امحمد أجاب عن السؤال الأول (68.42%) من الذكور بنعم عن وجود العنف في المؤسسة التربوية و(63.63%) من الإناث بنفس الإجابة. أما بالنسبة لأشكال العنف الممارس في المؤسسات التربوية فقد كانت في منطقة بن عكنون في المرتبة الأولى السب والشتم ثم التخريب والسرقة والضرب، أما في منطقة بن عكنون جاء أيضا في المرتبة الأولى السب والشتم تليه التنازب بالألقاب ثم السرقة وإتلاف أدوات الغير.

- دراسة خالد خيرة (2007): حاولت الباحثة من خلال هذه الدراسة الكشف عن مظاهر العنف المدرسي ومحدداته وفق ما يراه المدرسون وكذا التلاميذ في المؤسسة التربوية الثانوية وذلك من خلال طرح مجموعة من الأسئلة كانت كالتالي:

- ما مدى تواجد سلوكيات العنف وما هي مظاهره في المؤسسات التربوية الثانوية حسب إدراك المدرسين من جهة والتلاميذ من جهة أخرى؟ وهل يحس الأساتذة بالأمان داخل وحول المؤسسة التربوية؟

- هل تختلف مظاهر العنف المدرسي حسب الأماكن في الثانوية وفق إدراك التلاميذ؟
- هل تختلف مظاهر العنف المدرسي حسب فترات السنة الدراسية بدايتها ونهايتها، قبل وبعد الامتحانات حسب إدراك المدرسين؟
- هل تختلف مظاهر العنف المدرسي حسب الجنس؛ أي جنس المدرس (حسب إدراك التلاميذ) وبنسب التلميذ (حسب إدراك المدرسين)؟
- هل هناك فروق ذات دلالة إحصائية بين التلاميذ والمدرسين في إدراكهم للسلوكات العنيفة وغير العنيفة التي تقع في الأقسام التي يدرسون بها (وفق القائمة المقدمة ليم)؟
- ما هي محددات العنف المدرسي حسب إدراك المدرسين؟
- ما هي اقتراحات المدرسين من جهة والتلاميذ من جهة أخرى لمواجهة العنف المدرسي؟
- تكون مجتمع الدراسة من مدرسي وطلاب المرحلة الثانوية لثمانية ثانويات بمدينة الجلفة أي بمجموع (8483) تلميذ و(323) مدرس أستاذ.
- أما منهج الدراسة فقد استخدمت الباحثة المنهج الوصفي عن طريق المسح بالعينة التي كانت بطريقة عشوائية حيث تم اختيار ثلاث ثانويات من المجتمع الإحصائي شملت عينة المدرسين على جميع مدرسي الثانويات الثلاثة (55) ذكور و(45) إناث أما عينة التلاميذ فكانت (100) تلميذ وتلميذة تم اختيارهم بطريقة عشوائية أما أدوات جمع البيانات فقد استخدمت الباحثة استبيان موجه للأساتذة وآخر موجه للتلاميذ.
- أما نتائج الدراسة فقد توصلت الباحثة إلى النتائج التالية:
- تفشي سلوكات ترتكب من طرف التلاميذ تتصف بسوء الآداب ضد المدرسين (حسب إدراكهم) وسلوكات من نوع العنف النفسي (تحقير، تجريح، تهديد... الخ) ضد التلاميذ (وفق إدراكهم) وهذا مرات عديدة وفي أوقات مختلفة.

كما بينت النتائج كذلك أن هناك اختلافات ذات دلالة إحصائية بين إدراك المدرسين والتلاميذ على جميع الأبعاد المتضمنة لقائمة السلوكات المشوشة التي تقع في الأقسام من طرف التلاميذ عدا العنف البدني الإيجابي المباشر.

- وأهم الأسباب وراء ظاهرة العنف في ثانويات مدينة الجلفة تتمثل في الإهمال الأسري ثم المشاكل المدرسية (حسب إدراك المدرسين).

- أما طرق التصدي للظاهرة فتتمثل بالدرجة الأولى في معالجة المشاكل المدرسية مثل الاكتظاظ، تدخل الأولياء في عمل المدرسين والإدارة، التوظيف المبني على أسس غير شرعية انخفاض الأجور... الخ (حسب إدراك المدرسين)، وحسب إدراك التلاميذ تمثلت في احترام التلميذ تبني لغة الحوار، طريقة الإنصات بعيدا عن العنف والتعنيف.

- دراسة ميزاب ناصر وآخرون (2014): انطلقت هذه الدراسة من خلال طرح السؤال الرئيسي التالي:

- ما هي معالم (مؤشرات) العنف في الوسط المدرسي؟ وبأي مستوى تظهر هذه المؤشرات في علاقة العنف التي تربط بين علاقة (تلميذ/ تلميذ)، (تلميذ/ أستاذ)، (تلميذ/ موظف)؟

- وما هي الدينامية التي يمكن أن يظهر بها في المتوسطات؟ وهذا من خلال وجهة نظر تلاميذ هذه المؤسسات.

وقد هدفت إلى دراسة ظاهرة العنف في الوسط المدرسي باعتباره كمنظور وبائي ومحاولة الكشف عن معالم العنف المدرسي وتفسير ذلك وفق خصوصية البيئة المحمية من خلال بناء دينامية العنف عبر مؤسسات الدراسة وقد اعتمدت مجموعة البحث على المنهج الوصفي المسحي لعينة من تلاميذ متوسطات ولاية تيزي وزو.

- أما عينة الدراسة فقد تم اختيار عينة عشوائية من مجتمع الدراسة الذي يتكون من (76101) تلميذ وتلميذة، فتم اختيار بصورة عشوائية (30) متوسطة من بين (174) أي نسبة

(17,24%) من المجموع الكلي للمتوسطات. وتكونت العينة من (1504) تلميذ وتلميذة أي بنسبة (5%).

وقد استخدم في الدراسة أداة الاستبيان التي قسمت إلى (12) محورا بمجموع (28) سؤال منها ما تناول المعلومات الشخصية وأخرى تناول مظاهر العنف ودرجة انتشاره، والأخرى حول الأسباب ومنها ما تناول الأساليب وأخرى حول الآثار ونتائج العنف.

وخلصت الدراسة إلى مجموعة من النتائج أهمها:

- المؤشرات ذات الانتشار العالي حسب إدراك العينة.

تظهر المؤشرات الأعلى انتشارا في العلاقة (تلميذ/ تلميذة) كالتالي:

- ✓ أنهم أكثر إحساسا بالتعرض للسلوك العنيف من الآخرين.
- ✓ أنهم أكثر إحساسا بممارسة السلوك العنيف على الآخرين.
- ✓ أنهم أكثر إحساسا بأنهم يتبادلون السلوك العنيف فيما بينهم.
- ✓ بأنهم أكثر إحساسا بأنهم يعيشون مشكلات كثيرة.
- ✓ تدرك العينة أن ممارسة السلوك العنيف يميل إلى المستوى المتوسط.
- ✓ يستعملون في المواقف التي تدفعهم للسلوك العنيف مؤشر الدفاع عن النفس.
- ✓ يستعملون في السموك العنيف نوع العنف اللفظي أكثر.
- ✓ يدركون أن السلوك العنيف يوظف أكثر في ساحة المتوسطة.
- ✓ يدركون أن أكبر سبب للسلوك العنيف هو بالخصوص التعب.
- ✓ يدركون أن من نتائج السلوك العنيف هو حل المشكلات.
- ✓ يدركون أن مآل السموك العنيف هو الميل إلى ازدياده أكثر في المستقبل.

- المؤشرات ذات الانتشار المنخفض حسب إدراك العينة في العلاقة (تلميذ/ تلميذة) كما يلي:

- ✓ ترتب العينة أماكن توظيف السلوك العنيف في المتوسطات إلى الساحة، الإدارة.
- ✓ تستعمل في أساليب العنف أسلوب (التعامل بالمثل).
- ✓ يظهر لدى هذه العينة السلوك العنيف بمستوى متوسط.

- كما توصلت النتائج إلى خصوصية السلوك العنيف لدى العلاقة (تلميذ/ تلميذة) كما يلي:

- ✓ المنافسة، التغيير، الميل إلى الاعتداء على القواعد، النمو، الهوية، حب الاكتشاف، حب الظهور أمام الآخرين، درجة من العدوانية، الجانب الجنسي... الخ.

## قائمة المصادر والمراجع:

القرآن الكريم: سورة البقرة آية 30.

- أبو توتة عبد الرحمان محمد (2007): الأحداث الجانحون-المفهوم، العوامل، التدابير-دار الأحمد للنشر، مصر.

- أحمد فاروق فريد (1986): العنف السياسي والتطرف الديني في مصر وأثره على الامن القومي القاهرة، مصر.

- أقرورو سميرة (2015): الوجيز في أسس علم الإجرام وأهم مدارسها، الناشر صوماديل المغرب.

- إبراهيم حسنين توفيق (2012): العنف السياسي في الوطن العربي أوراق عربية ، مركز الدراسات الوحدة العربية، بيروت، لبنان.

- أندريه لالاند: موسوعة لالاند الفلسفية، تعريب خليل أحمد خليل، منشورات عويدات بيروت; باريس، ط2، 2001، المجلد الثالث، ص 1554، 1555.

- إبراهيم حسين توفيق (1992): ظاهرة العنف السياسي في النظم العربية، مركز دراسات الوحدة العربية بيروت، لبنان.

- إبراهيم حسين توفيق (1999): ظاهرة العنف السياسي في النظم العربية، مركز دراسات الوحدة العربية بيروت، لبنان.

- إبراهيم محمد أحمد (1996): العوامل المجتمعية المؤدية للعنف في بعض مدارس القاهرة الكبرى دراسات تربوية ونفسية واجتماعية، المجلد الثاني، جامعة حلوان مصر، ص 7.

- إبن منظور (1968): لسان العرب ، دار الفكر العربي، ج7.

- الأسود صادق (1991): علم الاجتماع السياسي، أسسه وأبعاده، دار الحكمة، بغداد، العراق.

- الاتفاقية الدولية لحقوق الطفل (1990): رقم 260، اليونسيف، الأمم المتحدة.
- الاعلان العالمي لحقوق الانسان (1948): صدر بموجب قرار رقم 217 ألف، الأمم المتحدة.
- البرعي وفاء محمد (2000): دور الجامعة في مواجهة التطرف الفكري، دار المعرفة الجامعية الاسكندرية، مصر.
- البكري أمل، عجوز نادية (2007): علم النفس المدرسي، الأردن، دار المعتز للنشر والتوزيع الأردن.
- التل شادية أحمد، الحربي سمية عبد الله (2014): العنف المدرسي وعلاقته بسلوكيات العجز المتعلم لدى طالبات المرحلة الثانوية بالمدينة المنورة في ضوء بعض المتغيرات، مجلة جامعة طيبة للعلوم التربوية، العدد (1)، المجلد (9) السعودية.
- التير مصطفى (1997): العنف العائلي، مطابع أكاديمية نايف، الرياض، السعودية.
- الجندي أمينة (1987): التطرف بين الشباب، دراسة ميدانية على طلبة الجامعات، رسالة دكتوراه غير منشورة، جامعة الاسكندرية، مصر.
- الجوهري وآخرون (1995): المشكلات الاجتماعية، دار المعرفة الجامعية، الاسكندرية القاهرة، مصر.
- الجوهري عبد الهادي (1983) علم اجتماع الادارة، دار المعارف، مصر.
- الجوهري عبد الهادي (2002): معجم علم الاجتماع، المكتب الجامعي الحديث الإسكندرية مصر.
- الحامد محمد بن معجب، الرومي نايف بن هشال (2001): الأسرة والضبط الاجتماعي، دن الرياض السعودية.

- الحديثي، مساعد بن إبراهيم (1995): مبادئ علم الاجتماع الجنائي. مكتبة العبيكان الرياض السعودية.
- الخشاب سامية مصطفى، تصور محمد هنا (2014): المحددات الاجتماعية والثقافية للعنف المدرسي مجلة العلوم التربوية، المجلد (2)، العدد (2)، ص ص 1-28.
- الخضيرى محمد محسن (2010): إدارة الصراع، ايتراك، القاهرة، مصر.
- الخوجا عبد الفتاح محمد سعيد (1984): أساليب الجريمة وطبيعة السلوك الانحرافي، منشورات ذات السلاسل، الكويت.
- الخوجا عبد الفتاح محمد سعيد (2004): تطوير الإدارة المدرسية والقيادة الادارية، دار غريب للطباعة والنشر والتوزيع، الأردن
- الخولي محمد سعيد (2006): العنف في مواقف الحياة اليومية، نطاقات وتفاعلات، دار مكتبة الإسراء للطبع والنشر والتوزيع، القاهرة، مصر.
- الخولي محمد سعيد (2008): العنف في مواقف الحياة اليومية، نطاقات وتفاعلات، مكتبة الأنجلو المصرية، القاهرة، مصر.
- الخولي محمد سعيد (2008): العنف المدرسي، الأسباب وسبل المواجهة، مكتبة الأنجلو المصرية.
- الدهمش خالد بن محمد (2019): دور الألعاب الالكترونية عبر الانترنت في تنامي العنف التلقائي لدي طلاب المرحلة المتوسطة من وجهة نظر أولياء الأمور، المجلة العلمية بجامعة أسيوط، المجلد (35) العدد (4)، ص ص 291-314.
- الدوري عدنان (1984): أسباب الجريمة وطبيعة السلوك الإجرامي، منشورات ذات السلاسل الكويت.
- الريدي محمد إبراهيم (2003): العوامل الاجتماعية المرتبطة بجرائم النساء في المجتمع السعودي، جامعة نايف العربية للعلوم الأمنية، السعودية.

- الرديعان خالد بن عمر (2008): العنف الأسري ضد المرأة، دراسة وصفية على عينة من النساء في مدينة الرياض مجلة البحوث الأمنية، السعودية.
- الرفاعي أنور (1998): النظم الإسلامية، دار الفكر، سوريا.
- الزقاي نادية مصطفى، يوب مختار (2003): أسباب العنف المدرسي، أسباب تمايز أم أسباب تجانس مجلة العلوم الإنسانية، العدد (5) جامعة بسكرة.
- الزواهرة عبد الله مبارك (2013): العنف داخل مراكز الإصلاح والتأهيل، أسبابه وأنماطه، دار الحامد للنشر والتوزيع، عمان، الأردن.
- السالم خالد بن عبد الرحمن (2000): الضبط الاجتماعي والتماسك الأسري، دن، الرياض السعودية.
- السمري عدلي محمود (2011): علم الإجرام، دار المسيرة، الأردن.
- الشهري عبد الله أبو عراد (2008): فعالية الإرشاد الانتقائي في خفض مستوى سلوك العنف لدى المراهقين، رسالة دكتوراه منشورة، جامعة نايف للعلوم الأمنية، السعودية.
- العتيق أحمد مصطفى وآخرون (1994): البيئة والعنف، دراسة لبعض الدلالات البيئية لاحتمالية السلوك العنيف لدى عينة من الشباب المصري، المؤتمر العالمي لحل الصراع، القاهرة، مصر.
- العكايلة محمد سند (2006): اضطرابات الوسط الأسري وعلاقته بجنوح الأحداث، دار الثقافة للنشر والتوزيع، بيروت، لبنان.
- العمارة محمد حسن (1999): أصول التربية التاريخية والاجتماعية والنفسية والفلسفية، دار المسيرة للنشر والتوزيع والطباعة، الأردن.
- العمر معن خليل (1998): علم المشكلات الاجتماعية، دار الشروق للنشر والتوزيع، الأردن.
- العمر معن خليل (2008): علم ضحايا الإجرام، دار الشروق، عمان، الأردن.

- العيسوي عبد الرحمن (1984): سيكولوجية الجنوح، دار النهضة العربية، بيروت، لبنان.
- العيسوي عبد الرحمن (1992): مبحث الجريمة، دراسة في تفسير الجريمة والوقاية منها، دار النهضة العربية، بيروت، لبنان.
- العيسوي عبد الرحمن (1992): التربية النفسية للطفل والمراهق، موسوعة علم النفس الحديث، دار الراتب الجامعية لبنان.
- العيسوي عبد الرحمن (1997): سيكولوجية المجرم، دار الرتب الجامعية، مصر.
- العيسوي عبد الرحمن (2004): سيكولوجية الإجرام، دار النهضة العربية، بيروت، لبنان.
- العيسوي عبد الرحمن (2007): سيكولوجية العنف المدرسي والمشاكل السلوكية دار النهضة العربية، بيروت، لبنان.
- القانون رقم 01-16 المؤرخ في 06 مارس سنة 2016، الجريدة الرسمية رقم 14 المؤرخة في 07 مارس 2016.
- القحطاني نورة بنت سعد (2008): التتمر بين طلاب وطالبات المرحلة المتوسطة في مدينة الرياض دراسة مسحية، أطروحة دكتوراه غير منشورة، جامعة الملك سعود، الرياض، السعودية.
- القرني محمد (2005): مدى تأثير العنف الأسري على السلوك الانحرافي لطالبات المرحلة المتوسطة بمكة المكرمة، مجلة ام القرى للعلوم التربوية والاجتماعية والانسانية، عدد خاص بمناسبة اختيار مكة عاصمة للثقافة الاسلامية، العدد (11) السعودية.
- الطيار فهد بن علي عبد العزيز (2005) العوامل الاجتماعية المؤدية للعنف لدى طلاب المرحلة الثانوية، جامعة نايف العربية للعلوم الأمنية، السعودية.

- الكردي مها (2002): القنوات التلفزيونية الفضائية وتشكيل الاتجاه نحو العنف لدى الأطفال المؤتمر السنوي الرابع "الأبعاد الاجتماعية والجنائية للعنف في المجتمع المصري"، المركز القومي للبحوث الاجتماعية والجنائية، مصر، المجلد الأول، ص 179.
- المجالي أحمد عبد السلام (2011): ظاهرة العنف الجامعي عواملها وكيفية الحد منها في ضوء تصورات طلبة الدراسات العليا في جامعة مؤتة، رسالة دكتوراه منشورة، جامعة مؤتة، الأردن.
- النير مصطفى عمر (1996): الأسرة العربية والعنف، معهد الإنماء العربي، العدد (83).
- الوريكات عايد عواد (2004): نظريات علم الجريمة، دار الشروق للنشر والتوزيع، عمان الأردن.
- اليوسف عبد الله وآخرون (2006): العنف الأسري دراسة ميدانية على مستوى المملكة العربية السعودية، وزارة الشؤون الاجتماعية، الرياض، السعودية.
- بدوي أحمد زكي (1986): معجم مصطلحات العلوم الاجتماعية، مكتبة لبنان، لبنان.
- بركات علي راجح (2009): نظريات التعلم السلوكية، قسم علم النفس، جامعة أم القرى السعودية.
- بلعادي إبراهيم (2003): العنف والمجتمع، الملتقى الدولي الأول، مداخل معرفي متعددة جامعة محمد خيضر بسكرة، دار الهدى للطباعة والنشر والتوزيع، عين مليلة.
- بن دريدي فوزي أحمد (2007): العنف لدى التلاميذ في المدارس الثانوية الجزائرية، جامعة نايف العربية للعلوم الأمنية، السعودية.
- بوسعدية مسعود (2011): ظاهرة العنف في الجزائر والعلاج المتكامل، الجزائر، مؤسسة الحكمة للنشر والتوزيع، الجزائر.

- بيرفت الآن (1981): ردود ضد العنف، ترجمة فهمي جدعان، المجلة العربية للدفاع الاجتماعي المنظمة العربية للدفاع الاجتماعي ضد الجريمة، (12) القاهرة.
- توهامي إبراهيم وآخرون (2004): التهميش والعنف الحضري، سلسلة الدراسات الحضرية منشورات جامعة قسنطينة، الجزائر.
- جابر سامية محمد (1984): القانون والضوابط الاجتماعية، دار المعرفة الجامعية الإسكندرية، مصر.
- جابر سامية محمد (1999): الجريمة والعنف والمجتمع، دار المعرفة الجامعية، الأزارطة الاسكندرية مصر.
- جابر عبد الحميد جابر، كفاي علاء الدين (1996): معجم علم النفس والطب النفسي، دار النهضة العربية القاهرة، مصر.
- جودت أميمة (2005): العنف المدرسي بين الأسرة والمدرسة والإعلام، دار السحاب القاهرة، مصر.
- حجازي مصطفى (2001): التخلف الاجتماعي، مدخل إلى سيكولوجية الإنسان المقهور المركز الثقافي العربي، دار البيضاء، المغرب.
- حلمي إجلال إسماعيل (1999): العنف الأسري، دار قباء للنشر والتوزيع، القاهرة، مصر.
- خالد عز الدين (2010): السلوك العدواني عند الأطفال، دار أسامة للنشر والتوزيع، الأردن.
- خالدي خيرة (2007): العنف المدرسي ومحدداته كما يدركه المدرسون والتلاميذ، أطروحة دكتوراه منشورة، جامعة الجزائر 2، الجزائر.
- دروم علي (2018): أثر المصالحة الوطنية على الاستقرار السياسي في الجزائر، مذكرة ماستر منشورة، جامعة الجلفة.

- دويدار عبد الفتاح محمد، النيال مايسة أحمد (2005): الجرائم والجنایات من المنظور النفسي، دار المعرفة الجامعية، مصر.
- رحاب مختار (2010): العوامل السيسوثقافية لظاهرة العنف الجماعي لدى الشباب الجامعي، أطروحة دكتوراه غير منشورة، جامعة قسنطينة، الجزائر.
- رحمانی منصور (2006): علم الإجرام والسياسة الجنائية، دار العلوم للنشر والتوزيع، عنابة الجزائر.
- رزق كوثر إبراهيم (1979): في ديناميات الإعتداء على المدرسين، الجمعية المصرية للدراسات النفسية، المجلد السادس، ص 206.
- رشوان حسين عبد الحميد أحمد (2005): علم الاجتماع الجنائي، المكتب الجامعي الحديث الإسكندرية، مصر.
- رباح غسان (2003): مقارنة في ضوء أحكام إتفاقية الأمم المتحدة لحقوق الطفل، بيروت.
- زايد أحمد (2002): قراءة في أدبيات العنف، رؤية سوسولوجية، المؤتمر السنوي الرابع "الأبعاد الاجتماعية والجنائية للعنف في المجتمع المصري، 20-24 أبريل، 2002"، مج 1 المركز القومي لمبحوث الاجتماعية والجنائية، القاهرة.
- زايد وآخرون (2002): فرضيات حول العنف في المجتمع المصري، ج 2، مكتبة الأسكندرية مصر.
- سعادو أسماء (2016): التصورات الاجتماعية للطلبة لتفسير ظاهرة العنف في الجامعة الجزائرية أطروحة دكتوراه منشورة، جامعة أم البواقي، الجزائر.
- سكودسن ميشيل (1994): الثقافة وتكامل المجتمعات القومية، المجلة الدولية للعلوم الاجتماعية، عدد (139) باريس، فرنسا.

- سلاطنة رشيدة (2012): أساليب العنف الأسري وتأثيره على تكوين الهوية الاجتماعية عند المراهق دراسة ميدانية في مراكز إعادة التربية، رسالة ماجستير منشورة، جامعة أبو القاسم سعد الله، الجزائر.
- سليم سلوى (1985): الإسلام والضبط الاجتماعي، دار التوفيق النموذجية، القاهرة، مصر.
- سمري عدلي محمود (2002): العنف بين الشباب، الندوة السنوية السابعة: الشباب مستقبل مصر القاهرة، مصر.
- سموك علي (2010): الانقسامات المتعددة في المجتمع الجزائري وصراع الهويات في سييسولوجيا الآخر ، المجلة العربية لعلم الاجتماع، العدد (9).
- سنافي ليندة (2012): أسباب العنف لدى الشباب، مجلة العلوم الانسانية، العدد (26) جامعة بسكرة الجزائر، ص ص 229-230.
- شحاتة حسن (1972): أسس علم الاجتماع، دار النهضة العربية، مصر.
- شحود فايكز (1999): العنف والجريمة، مؤسسة الخليج، الشارقة، قطر.
- شكور جليل وديع (1997): العنف والجريمة، الدار العربية للعلوم، بيروت، لبنان.
- صالح مصلح أحمد (2010): دراسة مقارنة في الاتجاه نحو العنف لدى طلاب وطالبات الثانوية العامة في ضوء بعض المتغيرات في المجتمع اليمني، أطروحة دكتوراه، جامعة أسيوط، مصر.
- صفوان محمد (2013): العنف المجتمعي، اليازوري للنشر والتوزيع، عمان، الأردن.
- طه عبد العظيم حسين (2007): سيكولوجية العنف العائلي والمدرسي، دار الجامعة الجديدة الإسكندرية، مصر.

- عاد يسري (1994): الارهاب بين التحريم والمرض، دار المعرفة الجامعية، الاسكندرية مصر.
- عامر مصباح (2001): التنشئة الاجتماعية والسلوك الانحرافي لتلميذ المدرسة الثانوية أطروحة دكتوراه، جامعة الجزائر.
- عامر مصباح (2003): التنشئة الاجتماعية والسلوك الانحرافي لتلميذ المدرسة الثانوية، شركة دار الأمة للطباعة والنشر والتوزيع، الجزائر.
- عبد الله عبد الغني غانم (2004): جرائم العنف وسبل المواجهة، (د - ن)، الرياض، السعودية.
- عبد الغني سحر (2007): الأطفال وتعاطي المخدرات، المكتبة المصرية، مصر.
- عريشي صديق محمد (2004): نمو الأحكام الخلقية وعلاقته بالسلوك العدوانى، رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة أم القرى، السعودية.
- عصام حسين صفوان (1996): التناول الإعلامى لظاهرة العنف في الجزائر من خلال الصحافة المكتوبة دراسة نفسية اجتماعية، رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة الجزائر، الجزائر.
- علي سلوى إمام (2004) البيئة الإتصالية الجديدة للطفل العربى في ظل المتغيرات المعاصرة المؤتمر الإقليمى الأول الطفل العربى في ظل المتغيرات المعاصرة، عالم الكتب القاهرة، مصر.
- عياش ايث محمد (2009): سلوك العنف وعلاقته بالشعور بالندم، دار صفاء للنشر والتوزيع الأردن.
- عيساوي نسيم (2011): العنف اللفظى الأسرى من المنظور السوسولوجى، أطروحة دكتوراه غير منشورة، جامعة الجزائر.

- غانم عبد الله (1994): علم الاجتماع الجنائي الاسلامي، المكتب الجامعي الحديث مصر.
- غسان رياح (2003): مقارنة في ضوء أحكام إتفاقية الأمم المتحدة لحقوق الطفل، بيروت.
- غيث محمد عاطف (1996): قاموس علم الاجتماع، الهيئة المصرية العامة للكتاب، القاهرة مصر.
- فرانس بيتر مان وبيتر فارشورغر (2008): علم نفس الأطفال الإكلينيكي - نماذج من الاضطرابات النفسية- ترجمة سامر جميل رضوان منشورات دار الكتاب، القاهرة، مصر.
- فرشان لويزة (2009): علاقة المحيط النفس اجتماعي والمدرسي بالسلوك العنيف لدى تلميذ الطور الثالث، أطروحة دكتوراه غير منشورة، جامعة الجزائر.
- قانون 15-12 المؤرخ في 15 يوليو 2015 المتضمن قانون حماية الطفل.
- قبي آدم (2002): رؤية نظرية حول العنف السياسي في الجزائر، مجلة الباحث عدد 1 ص ص 102-111.
- قريشي عبد الكريم، أبي ميلود عبد الفتاح (2004): العنف في المؤسسات التربوية، دار هومة الجزائر.
- قمر عصام توفيق، مبروك سحر فتحي (2004): الخدمة الاجتماعية، المكتب الجامعي الحديث مصر.
- كورناتون ميشيل (1993): جذور العنف الحيوية النفسية والنفسية الاجتماعية، المؤسسة الجامعية للدراسات والتوزيع، بيروت، لبنان.
- كورناتون ميشيل (1993): المجتمع والعنف، المؤسسة الجامعية للدراسات والتوزيع، لبنان.

- لطفي طلعت إبراهيم (1993): التنشئة الاجتماعية وسلوك العنف عند الأطفال ورقة بحثية قدمت في المؤتمر العلمي السادس للممارس المهنية للخدمة الاجتماعية، جامعة القاهرة.
- ليله علي (2002): تقاطعات العنف في إطار التحولات العالمية المعاصرة، المؤتمر السنوي الرابع والأبعاد الاجتماعية والجنائية للعنف في المجتمع المصري، المركز القومي للبحوث الاجتماعية والجنائية 20-24 أبريل.
- ليلية علي محمود (1974): العنف في المجتمعات النامية من وجهة نظر التحليل الوظيفي المجلة الجنائية القومية، 17(2)، القاهرة.
- محجوب وآخرون (2005): العنف السياسي والاجتماعي قراءات ودراسات انتروبولوجية، دار الثقافة العامة، الاسكندرية، مصر.
- محجوب عبد الوهاب وآخرون (2011): العنف في المدرسة (دراسة السلوكيات المنافية لقواعد الحياة المدرسية)، المركز الوطني للتجديد البيداغوجي، والبحوث التربوية، المجمع التونسي للعلوم والآداب والفنون «بيت الحكمة»، قرطاج، تونس.
- محفوظ محمد (2008): أسباب ظاهرة العنف في العالم العربي، دار غريب للنشر والتوزيع القاهرة مصر.
- معباش راضية، لطرش صورية (2005): ملتقى جهوي حول أسباب العنف المدرسي، طبعة حديثة.
- معتز سيد عبد الله (2005): العنف في الحياة الجامعية أسبابه ومظاهره والحلول المقترحة لمعالجته منشورات مركز البحوث والدراسات النفسية، القاهرة، مصر.
- معتوق جمال (2011): مدخل إلى سوسيولوجيا العنف، دار النشر والطباعة بن مرابط الجزائر.

- معمري لويذة، بوطابة فريدة، عمور ربيحة (2019): العنف المدرسي وآثاره السلبية على شخصية المراهق بالمؤسسات التربوية الجزائرية، المجلة المغربية للتقييم والبحث التربوي بجامعة تيزي وزو، العدد (1)، ص ص 29-38.
- معوض خليل ميخائيل (2003): علم النفس الاجتماعي، مركز الإسكندرية للكتاب الإسكندرية، مصر.
- مهنا عدنان (1999): الاضطرابات السلوكية المدرسية "تحليل وعلاج"، دار راتب الجامعية، لبنان.
- منظمة الأمم المتحدة للتربية والعلوم والثقافة (ب. س) وقف العنف في المدارس: دليل المعلم صفحة 10-13. بتصرف.
- منيب تهاني محمد عثمان، سليمان عزة محمد (2007): العنف لدى الشباب الجامعي، جامعة نايف العربية للعلوم الأمنية، السعودية.
- ميزاب ناصر وآخرون (2014): مؤشرات العنف في الوسط المدرسي، دراسة مسحية في متوسطات وزارة التربية الوطنية (ولاية تيزي وزو نموذجا)، المؤسسة الوطنية للفنون الطبيعية الرغاية، الجزائر.
- ميسوم ليلي (2016): قراءة سيكولوجية لظاهرة العنف في الملاعب الجزائرية نموذجا، مجلة الدراسات والبحوث الاجتماعية، عدد (11)، جامعة الشهيد حمه لخضر الوادي، الجزائر.
- نجار هزار (2002): تأثير المشاهد العنيفة والدموية علينا نفسيا وسلوكيا موقع نون بوست نشر بتاريخ 2020/05/30 تم مشاهدته بتاريخ 2022/04/21 الساعة 11: 30 د <https://www.noonpost.com/content/37168>
- نوار الطيب (2003): العنف والمجتمع، الملتقى الدولي، جامعة بسكرة، 9-10 مارس. 7.

- يحي خولة أحمد (2000): الاضطرابات السلوكية الانفعالية، دار الطباعة والنشر والتوزيع عمان الأردن.

- يوسف منى (2002): نحو استراتيجية لمواجهة العنف في المجتمع المصري، المؤتمر السنوي الرابع "الأبعاد الاجتماعية والجنائية للعنف في المجتمع المصري" المركز القومي للبحوث الاجتماعية والجنائية مصر، المجلد الرابع، ص 1146.

- وزارة التربية الوطنية (2012): التعليم الخاصة بالتصدي لظاهرة العقاب البدني والعنف اللفظي تجاه التلاميذ، رقم 1881.

- Adams, Adrienne E.; Sullivan, Cris M.; Bybee, Deborah; Greeson, Megan R. (May 2008): "Development of the Scale of Economic Abuse", Violence Against Women, 14 (5), P 563-588.

- BLATIER,C: violence a l'école, Revue de psychologie appliquée, 3ème trimestre. vol 48N°3, 1998, p-p161-175

- Brown, A. (1993) : Violence against womenlay male partners, Prevalence, outcomes, and policy implications, American Psychologist, 48, P 1077-1087.

- Clinard, B.M., Anomie and Deviant Behavior, New York, The Free Press, 1971.

- Cunnigham,L.J,(2001),C.O, ping with conflict at school : the collaborative student mediation projet manuel cope works Hamilton Canada.

- C.L.Strauss : La Voie Des Masques, Ed :Plon, 1979.

- Dubet, F (1994): lesmutations du système scolaire, les violances à l'école, les cahiers de la sécurité interieur.

- Dictionnaire Encyclopédique Larousse (1985): Librairie Larousse, Paris, Tome 10, P 107.

- JACQUES PAIN, « Violences et prévention de la violence à l'école », Les sciences de l'éducation , vol. 30, n°2, 1997, 57-87

- 
- Johnon,D.W&Johnson,R(1994) : constructure conflict in the school, Journal of social issues.vol (50),pp 126-130.
  - Marvine, E. (1967). Wolf Gong and Franco Fevracuti, the Subculture of Violence Towards an Integrated Theory in Criminology. Social Science Paper Backs in Association with Tavistock Publications, London.
  - Millicent Kelly (28/8/2021), "Effects of School Violence on Students", study, Retrieved 25/1/2022. Edited.
  - Noakes.M,Rinaldi.C,(2006),age and gender diffrences in peer conflict,journal of youth adolescence,vol 35,pp881-891.
  - O'lweus Dan: les problèmes des brimades a l'école .In revue perspective , XXXVI,N=° 2 vol,1983, p-p360-365
  - Ontons C.T (1996): the Oxford dictionary of English Ethmology. Oxford CLARENDON Press, P 982.
  - RENDEAU Gille (1994): « la violence familiale » version numérique classique des sciences sociales, France.
  - Rémy Rieffel: Sociologie Des Medias, Paris, Ellipses, 2001, P. 139.
  - Stephen C Morris (2007): The Causes of Violence and the Effects of Violence On Community and Individual Health, Edited.
  - Yahyaoui Abdessalem et collaborateurs (2000) : La violence passage à l'acte et situation de rupture, éd : La pensée sauvage, Grenoble.