د. أحمد أوزي

سيكولوجية العنف

للعنف مظاهر شخصية تتجلى لدى الفرد، كامتهان الذات، والفشل والانتحار. ومظهر اجتماعي، كالسب والشتم والسرقة والابتزاز والاغتصاب والقتل. وهو يتجلى في شكله المؤسسي، على شكل الأمية، وأنواع الإقصاء والتهميش والتمييز بين الجنسين. كما يبدو منتشراً في المؤسسات التعليمية، وفي مجال الأسر، وبين الأطفال فيما بينهم، وفي مجال العمل، وفي الشارع العام، إلخ.

والمشكل أن النظم والمؤسسات التي يعول عليها في ترسيخ قيم الاحترام والتسامح والتعاون وتقبل الآخر، كالأسرة والمدرسة، غدت بدورها تنتج وتوطن في نفوس الناشئة قيم المنافسة والتنافر والتناحر، وهو ما ينتج عنه خسر الذات وخسر الآخر، واستعمال مختلف أساليب الغش والعنف لبلوغ الأهداف بأرخص ثمن.

إن التصرفات المتسمة بالعنف والاعتداء، اتسعت أشكالها ومظاهرها في العقود الأخيرة ونمت نمواً كبيراً، امتد أثرها إلى مختلف الأوساط الاجتماعية الدولية، مما يدعو إلى إدراك عمق هذا المشكل واستفحاله في أوجه ومظاهر حياتنا وسلوكنا، وإدراك ما يمثله من خطورة كبيرة. فهو يعبر عن العنف والإيذاء وإنكار الآخر والعمل على استبعاده، بقهره أو نفيه أو تصفيته جسديا أو معنويا. فهل غدا العنف سمة عامة من السمات المميزة للانتقال إلى القرن الواحد والعشرين !

من هذا المنطلق تبدو أهمية رصد هذه الظاهرة وتشخيص تجلياتها، سعيا للوقوف على الأسباب الكامنة وراءها، لمعرفتها معرفة علمية تساعد على الوقاية من آفتها وتجنب مخاطرها.

المؤلف

أحمد أوزي.

- مدير مجلة علوم التربية.
- دكتوراه السلك الثالث في علم النفس الاجتماعي.
- دكتوراه الدولة في دراسات الطفولة والمراهقة.
- خبير دولي لدى المنظمات التي تعنى بقضايا التربية والتكوين.
- أستاذ التعليم العالي والبحث العلمي بكلية علوم التربية، جامعة محمد الخامس السويسي.

منشورت مجلة علوم التربية

العدد : 36

35 درهما

د . أحمد أوزي

سيكولوجية العنف

عنف المؤسسة ومأسسة العنف

منشورات مجلة علوم التربية

مقدمة

قال تعالى: «ولا تعتدوا إن الله لا يحب المعتدين».

سورة البقرة آية: 190

يتنامى العنف في المجتمعات الإنسانية خلال العقود الأخيرة بوتيرة مخيفة تهدد قيمها ومستقبل وجودها وحضارتها. ومن هنا فإن العنف غدا اليوم موضوعا مركزيا في العديد من المقاربات والدراسات العلمية والمعرفية. فعلم النفس بمختلف فروعه، كعلم النفس العام، وعلم النفس الاجتماعي، والتحليل النفسي، يعنى بالبحث عن دوافع العنف والعدوان ومظاهره المختلفة. وعلم الاجتماع بدوره يحاول تفسير هذا السلوك وعلاقته بمختلف التجمعات والحياة الاجتماعية للفرد وبمستوى حياته الاجتماعية والاقتصادية. كما تحاول التفسيرات العلمية في الجانب الفزيولوجي والجيني فك شفرات العديد من الوظائف العضوية، وتأثيرها في إفراز السلوك المتسم بالعنف والعداء.

إن العنف سلوك يومي منتشر في جميع أنحاء العالم. فهو يظهر واضحا في العلاقات بين الأفراد والجماعات وعلى مستوى الدول. إنه أسلوب عنيف لإشباع الرغبات والدفاع عن المصالح الشخصية ووسيلة لفرض الرأي الإيديولوجي بالقوة. وأداة للضغط على الحكومات بارتكاب الأعمال الإرهابية. وهو فضلا عن ذلك، وسيلة المستضعفين لإسماع صوتهم والدخول في حوار مع من يستغلهم ويستعبدهم.

تتسع التصرفات العدوانية وتنمو يوما عن يوم في عالم اليوم، إذ لا يمكن لأي واحد أن ينكر عدد الضحايا التي تسجل، إذ يكفي أن نطلع على الصحف اليومية وقصاصات وكالات الأخبار الوطنية أو الدولية أو فتح القنوات التلفازية المتعددة، لتنهال علينا الأخبار المتعلقة بمختلف أشكال السلوك والتصرفات المتسمة بالعنف والعدوانية. إن كل يوم إلا ويأتي بأخبار عن وجود صراعات بين أفراد أو جماعات. ولا تكتفي وسائل الإعلام بنقل الأخبار الواقعية عن العنف، وإنما تزود المشاهد أو القارئ، فضلا عن ذلك، بالعديد من المادة الإعلامية

القصصية الخيالية عن ذلك، والتي من شأنها بدون شك أن تقدم للناشئة نماذج من السلوك قد يعتبرونه نموذجا يحتدا، ما دام الكبار يمارسونه.

لهذا يعتبر موضوع العنف اليوم موضوعا مركزيا في العديد من المقاربات والدراسات العلمية والمعرفية.

إن اتساع الاهتمام بموضوع العنف والاعتداء ساهم فيه الزخم الهائل الذي تتناقله مختلف وسائل الإعلام التي عرفت في عالم اليوم تطورا كبيرا، هذا فضلا عن المعيش اليومي من هذا السلوك وتعدد مظاهره في مختلف مجالات حياة الفرد و المجتمع: فالعنف يعرف حضوره في الوسط الأسري والمدرسي وفي مجال العمل وفي الشارع العام. كما يعرف حضوره القوي في العلاقات بين العديد من دول العالم. مما يجعل ظاهرة العنف والعدوان ظاهرة ماثلة أمام أنظار كل واحد بشكل يومي لافت للنظر، مما يدفعه إلى التساؤل عن دوافع هذا السلوك وبالتالي السعي للبحث عن السبل الكفيلة بالوقاية منه. فهو سلوك مقلق ومزعج لما يمثله من تهديد لحياة الإنسان وأمنه وهدوئه واستقراره حتى يستطيع التفرغ للعمل المنتج والبناء الذي يتجه إلى النماء، خاصة وأن ديننا الحنيف، دين المحبة، والرفق، والأمن والحرية. يحارب الهمجية ويحرّمُ الظلم والبغي والإفساد في الأرض. قال تعالى: «ولا تعتدوا إن الله لا يحب المعتدين»[1].

من غير شك أن التصرفات المتسمة بالعنف والاعتداء، اتسعت أشكالها ومظاهرها في العقود الأخيرة ونمت نمواً كبيراً، امتد أثره إلى مختلف الأوساط الاجتماعية والدولية، إذ لا يمكن لأي واحد أن ينكر عدد الضحايا الذين يقعون فريسته في كل وقت وفي كل الأمكنة العمومية والخاصة، مما يدعو إلى إدراك عمق هذا المشكل ومدى اتساعه واستفحاله في أوجه ومظاهر حياتنا وسلوكنا، وما يمثله من خطورة. فهو يعبر عن العنف والإيذاء وإنكار الآخر والعمل على استبعاده، بقهره أو نفيه أو تصفيته جسديا أو معنويا.

إن التطور والتغير السريع الذي يشهده العالم بسبب التقدم التقني والثورة المذهلة التي عرفها مجال المعلوميات والاتصال قلص الحواجز واختصر المسافات بين دول العالم، مما ساعد على إفراز وإنتاج ونشر وعولمة ثقافة الدول القوية وهيمنتها على ثقافة الدول الضعيفة. وأوجد بينها صراعات وتصادمات ثقافية وفكرية تجاوزت مستوى الصراع والمنافسة الاقتصادية واحتكار الأسواق وغيب لغة الحوار الراقي والمتحضر، مما ساعد على ظهور أنواع من السلوك والتصرفات التي تسعى إلى التعبير عن الكينونة والوجود وإثبات الذات.

---

1 – سورة البقرة آية: 190.

إنه يسهل على كل متتبع لطبيعة العلاقات الاجتماعية المتبادلة بين الناس على مستوى الحياة الاجتماعية اليومية، رصد الكثير من مؤشرات السلوك الذي يؤكد صحة هذا الواقع المرعب.

إن وسائل الإعلام لا تكتفي بنقل الأخبار الواقعية عن مثل هذا السلوك الذي غدا سمة الإنسان وطبعه اليومي الذي ينتج الحقد والكراهية وبغض الآخر والسعي إلى تدميره ونفيه أو تهميشه، وإنما غدت تشكل مشاهد الفرجة والتسلية لصغار الأطفال، تمدهم بالمادة الإعلامية القصصية الخيالية التي تحمل بدورها ما يغذي خيالهم ويشحذ تصوراتهم ويوجهها في هذا المنحى السلبي.

إن تزايد انتشار ظواهر العنف والعدوان في مختلف الأوساط الاجتماعية وفي مختلف بقاع العالم دون اختلاف أو تمييز بين أنظمة الدول وسياساتها ومنطلقاتها الايديولوجية ومعطيات إرثها وثقافتها الحضارية، يدعو إلى التساؤل حول ما إذا لم يكن العنف سمة عامة من السمات المميزة للانتقال إلى القرن الواحد والعشرين !

ومن هذا المنطلق تبدو أهمية رصد هذه الظواهر السلوكية المشينة وتشخيص تجلياتها ومظاهرها المختلفة والمتعددة، سعيا للوقوف على الأسباب الكامنة وراءها، لمعرفتها معرفة علمية دقيقة تساعد على الوقاية منها، ومن تداعياتها السلبية، ومن التمييز بين العوامل التي تجعل من أحد أشكالها عنفا مشروعا ومن الآخر عنفا مدانا.

إنه من السهل تحديد السلوك المتسم بالعنف والاعتداء ووصف مظاهره وتجلياته في سلوك الفرد والمجتمع وصفا دقيقا، غير أن تفسير أسبابه ودوافعه، يظل بدون شك، أمراً مستعصياً. ذلك أن سلوك الإنسان معقد، تتداخل في إنتاجه عوامل عديدة ومختلفة، ذاتية وموضوعية، مما يجعله يتحدى جميع أنواع التفسير والفهم ويستعصي عليها. ويزداد الأمر صعوبة وغموضا بالنسبة إلى المربين، آباء أو مدرسين، المنشغلين بالبحث عن أساليب الوقاية والعلاج من هذه الآفة الاجتماعية التي تنشر الرعب وتفقد الأمن والأمان والطمأنينة في المجتمع. والسعي إلى العمل على إعادة إرساء أسس ودعائم الاستقرار الاجتماعي. وبناء نسيج العلاقات الإنسانية، الكفيل بتحقيق الاستقرار النفسي والمناخ الإيجابي المساعد على الإنتاج والتقدم والازدهار.

إن دراسة موضوع العنف يحتاج إلى مقاربة علمية متكاملة وملتحمة، تتصف بالقوة والجرأة القادرة على ضم جوانبه المعقدة والمتعددة والمتغيرة، بدل جعله موضوعا موزعا بين القارات العلمية، تتجاذبه علوم الأعصاب وعلم الجينات والفيزيولوجيا وعلم النفس وعلم الاجتماع وعلم القوانين والتشريعات ...

إن العنف يتجلى في مختلف مظاهره الشخصية لدى الفرد، كامتهان الذات، والفشل والانتحار، وفي مظهره الاجتماعي، كالسب والشتم والسرقة والابتزاز والاغتصاب والقتل، ويظهر العنف في شكله المؤسسي، الذي يبدو اجتماعيا، على شكل الأمية المتفشية، وأنواع الإقصاء والتهميش والتمييز بين الجنسين. كما يبدو جليا في انتشاره في المؤسسات التعليمية. وفي مجال الأسرة، بين الزوجين، وبين الأبوين وأبنائهما، وبين الأطفال فيما بينهم، خاصة العنف الموجه من الذكور إلى الإناث، أو العنف السائد في الوسط المجتمعي بشكل عام، أو العنف الممارس في مجال العمل، بين أرباب العمل والعمال المأجورين، أو العنف المزعج والمقلق المعيش يوميا في وسائل المواصلات وفي الشارع والفضاء العام، إلخ.

إن الأهداف الحقيقية للتربية والتكوين، تعتبر الوجه الآخر المقابل للعنف والرافض له. مما يقتضي منها فهم هذه الظاهرة السلبية والتصدي للوقاية من آفاتها. ولكن ما السبيل إلى ذلك؟ وهل يقتضي الأمر الاستناد إلى نظريات علمية تفسر الظاهرة وتمهد لفهمها والتعامل معها، والتسلح بالتالي برؤى مختلف الباحثين في تخصصاتهم المتعددة والمختلفة، أم أن التفسيرات والرؤى المتعددة ليس من شأنها سوى أن تعمل على توسيع هوة الفهم المترابط، الذي يحول دون النظر إلى الظاهرة نظرة كلية وشمولية، وبالتالي التعامل معها بشكل كلي؟ ثم ألا تعمل التفسيرات الجزئية سوى على تجسيم الأمور؟ ألا يدعو الأمر إلى نموذج جريء لفهم الظاهرة وتفسيرها؛ نموذج يكشف النقاب عن مكوناتها المختلفة ويسمح بالخروج من مأزقها المخجل في حياة الإنسان ؟ ثم أليس المفيد في القضاء على هذه الظاهرة والحد من انتشارها العمل على تجفيفها من منابعها، والرجوع إلى التعامل معها في المؤسسات التي تعنى بالتربية وتقويم السلوك؟

"من غير شك أن العنف في كثير من الأحيان، يعد نتاج واستجابة للحياة، والظروف التي أفرزته وساعدت على تفريخه. فالأسرة الأبوية المتسلطة، والمؤسسات التعليمية والتكوينية القمعية، والمؤسسات الاجتماعية التي تتسم معاملتها بالعنف والمماطلة والتسويف والكذب، ووسائل الإعلام غير الرشيدة، والفقر المدقع، والأمراض الاجتماعية المختلفة، كلها روافد تصب في توطين ثقافة العنف وتغذيته وتنميته في المجتمع، بشكل عام."

تلك أسئلة وغيرها، نسعى في هذا المقام، إلى إلقاء بعض الضوء عليها. لعل محاولة تحليل إجاباتها يقود إلى فهم أوضح وأعمق لهذه الظاهرة المشينة، التي نأمل قبل كل شيء إقصاءها من الفضاءات التربوية، التي يفترض فيها بناء الفرد الإنساني بناء يساعد على إكسابه شخصية سوية ومتزنة، حتى يغدو عنصرا فعالا ومنتجا، يعمل ويسعد ويفخر بذاته وبتنمية مجتمعه وتطويره.

الفصل الأول

مفهوم العنف والاعتداء ومظاهره

«يبدأ العنف حيث يتوقف الكلام ويتوارى الحوار».

مفهوم العنف والاعتداء والتطرف والإرهاب

تحديد مفهوم العنف وقياسه يعتبر مسألة في غاية الصعوبة. فالباحثون الذين تناولوا موضوعه يؤكدون أن اللبس الذي أحاط بهذا المفهوم، يعود من جهة إلى تعدد دلالاته، وتنوع المضامين التي يشير إليها. وتزداد هذه الصعوبة إذا أردنا تعريفه بشكل عام، وفي مجال التربية بشكل خاص. وتتضاعف صعوبة هذا التعريف والتحديد الدقيق، إذا تعلق الأمر بالتمييز بين أشكال العنف الذي يوجه إلى الفرد ذاته، والعنف الموجه إلى الآخر، أو العنف الموجه إلى جماعة، أو العنف المؤسسي، أو العنف السياسي، الموجه من قبل الدولة إلى أفراد شعبها، أو العنف الموجه من قبل دولة إلى أخرى.

إن الاهتمام بدون شك بنوع معين من العنف قد ينسينا الاهتمام بأنواع أخرى منه.

ومن جهة ثانية، تجدر الإشارة إلى أننا تعودنا الحديث فقط عن العنف الجسدي أو المادي، وماذا عن العنف الرمزي أو العنف المعنوي أو الأخلاقي الذي كثيرا ما نتجاهله، مع العلم أن أضراره ونتائجه لا تقل عن أضرار العنف المادي أو الجسدي، إن لم يكن أشد منها وأمرٌّ، فهو يتجاوز العظم إلى النخاع.

وبالنظر إلى ذلك كله، نجد أن العنف في مختلف مظاهره وأشكاله وأبعاده يعتبر من بين الموضوعات الشائكة التي ليس من السهل على العلوم الإنسانية دراستها دراسة علمية ومعرفية دقيقة. ولا نبالغ إذا قلنا بأن دراسة العنف ومحاولة تفسيره وفهمه، يشكل في الوقت الراهن تحديا كبيرا بالنسبة إلى العلوم الإنسانية التي تعرف توزُّعاً وانقساماً وتنافساً فيما بينها.

ونظرا لصعوبة تعريف وتدقيق مفهوم العنف (Violence)[2] نجد أنه مفهوم يكاد يكون مستبعدا من العديد من القواميس المختصة في مجال علم النفس، والتي تفضل

2 - هناك بعض المفاهيم القريبة من مفهوم العنف (Violence) والتي انزلقت منه وأخذت معاني إيجابية، منها على سبيل المثال:
(conflit – dispute – lutte – Combat) كقولنا محاربة الفقر أو الصراع الديمقراطي، إلخ.

الحديث عن مفهوم العدائية والاعتداء والعدوانية (Agressivité) أو مفهوم الصراع (Conflit) بذله[3].

> **يعتبر العنف في مختلف مظاهره وأشكاله وأبعاده من بين الموضوعات الشائكة التي ليس من السهل على العلوم الإنسانية دراسته دراسة علمية دقيقة.**
> **وقد لا نبالغ إذا قلنا بأن دراسة العنف ومحاولة فهمه وتفسيره يشكل في الوقت الراهن تحديا كبيرا بالنسبة إلى العلوم الإنسانية التي تعرف توزعا وانقساما وتنافسا فيما بينها.**

إن دراسة العنف تحتاج بدون شك إلى مقاربة علمية منهجية جريئة وملتحمة قادرة على ضم جوانبه المتعددة والمتغيرة، عوض جعله موضوعا موزعاً بين القارات العلمية، تتجاذبه علوم الأعصاب وعلم الجينات والفيزيولوجيا وعلم النفس وعلم الاجتماع والقانون والتشريع، الخ.

1. مفهوم العنف في اللغة

تتفق معظم القواميس العربية كلسان العرب[4] والمعجم الوسيط[5] ومختار الصحاح ومعجم اللغة العربية المعاصر وغيرها، على أن العنف يدل على **الخرق والتعدي والأخذ بالشدة والقسوة وإيقاع اللوم على شخص. فالعنف ضد الرفق.** والتعنيف أيضا هو **التعيير واللوم.** يقال عنّف الرجل: عامله بشدة وقساوة. اعتنف الأمر: أخذه بعنف، واعتنف الشيء كرهه. ويقال عنفوان الشيء أي أوله وبدايته[6]، « **عنفوان الشباب** »، قوته وحماسته وحدته واندفاعه[7].

يرى ابن منظور أن العدوان من «عدا، عدوا وعدوانا، أي ظلم ظلما جاوز فيه القدر»[8].

كما يرى البستاني أن العدوان يدل على الظلم، إذ يقول بأن عدا الرجل عدوا وعدوا، وعدا عدوانا أي ظلم والعدوان هو الظلم[9].

أما كلمة عنف (Violence) في اللغة الفرنسية فهي مشتقة من اللفظة اللاتينية (vis)

---

3 - Marie - Louise Martinez et José Sekenadje - Askénazi (2002), Violence et éducation, L Ha - mattan, Paris, p. 7

4 – ابن منظور، لسان العرب، دار لسان العرب، بيروت، مج 3: ص. 903.

5- المعجم الوسيط/، 1998، مجمع اللغة العربية ، الطبعة الثالثة،، القاهرة جمهورية مصر العربية.

6 – أحمد أوزي، 2006، المعجم الموسوعي لعلوم التربية،منشورات مجلة علوم التربية (14) مطبعة النجاح الجديدة الدار البيضاء، ص201.

7 – تتسم مرحلة الشباب بالقوة والشدة والاندفاع، فهي تمثل سورة الحياة (L'élan vital). ومن هنا يقول المثل الفرنسي: «ليت للشباب حكمة الشيوخ وليت للشيوخ قيمة الشباب». Si jeunesses savait, si vieillesses pouvait

8 ابن منظور: لسان العرب ، المجلد الخامس عشر.

9 - البستاني: قاموس قطر المحيط، الجزء الثاني.

التي تدل على الاستخدام غير الشرعي للقوة. فالعنف استخدام للقوة دون سند شرعي ورفض للقانون والعدالة والخضوع لأي سلطة. فهو خاصية الشخص الذي لا يقهر، أو لا يمكن ترويضه.

إن العنف قوة وحشية يتصرف بها الشخص تجاه غيره بشكل قد يصل إلى درجة الخوف أو الفزع والرعب. فهو يستعمل القسوة الحادة بغرض إخضاع غيره لسلطته وهيمنته. إن العنف انتهاك للشخصية، أي أنه تعد على الآخر، أو إنكاره، أو تجاهله.

يعرف قاموس لوجيندر (Legendre. R، 2005) العنف من الوجهة النفسية والاجتماعية والتربوية بأنه الاستعمال المفرط أو الفظّ للقوة من قبل شخص أو جماعة تجاه شخص أو جماعة من الأشخاص، كما هو الحال مثلا بالنسبة إلى السلطة التي يمارسها الراشد تجاه الأطفال أو السلطة التي يمارسها الرجال تجاه النساء، أو أرباب المعامل تجاه العمال العاملين تحت إمارتهم، أو السلطة التي يمارسها الأقوياء على الضعاف...

> **العنف قوة وحشية يتصرف بها الشخص تجاه غيره بشكل قد يصل إلى درجة الخوف أو الفزع والرعب. إنه استعمال القسوة الحادة بغرض إخضاع الغير للسلطة والهيمنة.**

ويرى لوجيندر أن المظاهر العامة للعنف تتجلى في الحركات أو الأقوال المتسمة بشكل مقصود بالاعتداء والفظاظة التي تهدف إلى التهديد والتخويف أو الجرح أو الاستعباد...

أما أشكال العنف، كما يوردها نفس القاموس، فهي:

أ. كل أنواع السلوك المتسم بالهدم والتخريب والسرقة والتحرش الجنسي وعدم المساواة بين النوع والاعتداء والاستغلال الجنسي وغيرها؛

ب. **العنف المادي**: يتمثل في السلوك الوحشي الفظّ غير الملائم للحياة الاجتماعية، كالضرب والجرح والتعذيب والاغتصاب والقتل وغيرها؛

ج. **العنف اللفظي**: المتمثل في الكلام والأقوال العدوانية المجرحة كالصياح والشتم والإذلال والتهديد بالاعتداء المادي والانتقام وغيرها؛

د. **العنف تجاه الذات**: يعتبر بعض الباحثين أن هناك نوعا من العنف الذي يتجه نحو الذات والذي يتمثل في الانتحار.

ه. **العنف النفسي**: هو نوع من العنف يصعب رصده بوضوح لأنه غير ملموس كما هو الحال بالنسبة للعنف البدني. فقد يتم على شكل أقوال أو حركات خفية ومتسترة غير ظاهرة في كثير من الأحيان للعيان. على سبيل المثال، الابتزاز الذي يمكن أن يعزل الإنسان ويهينه ويمنحه الشعور بالنقص وغيره. إن العنف اللفظي والعنف المادي يتضمنان كذلك جزءا كبيرا من العنف النفسي.

يمكن أن يطلق العنف النفسي على كل الاستراتجيات المباشرة أو غير المباشرة الرامية إلى الحد من حرية الإنسان وتأكيد ذاته بالوسائل المشروعة. ومن هنا، فليس من الضروري أن يصاحب هذا النوع من العنف البدني.

والواقع أن العنف النفسي اللفظي الذي تتعرض له بعض النسوة من قبل أزواجهن أشد مضادة وقوة من العنف البدني. فالجرح البدني يلتئم ويشفى، ولكن جرح اللسان يبقى ولا يلتئم. ويعد أسوأ أنواع العنف السيكولوجي ذلك الذي يخدش كرامة الإنسان وينال من قيمتها الذاتية. فهو يعكس جراحا مسجلا في علاقة إنسانية. وهو يدخل في نوع من عدم الانسجام في العلاقة بين شخصين. فبحسب مصطلح فضائي يقودنا من خلال الاشتقاق نجد أن فعل Delinquere أي الانفصال عن شيء أو عن شخص «المنحرف» Le délinquant هو ذلك الذي يرحل عن الأشياء والأشخاص أو يرحل عن المكان الذي ينسب إليه أو ينسبه إليه المجتمع أو الآخرون. العنف رحيل عن الذات أو رحيل عن الآخر[10].

التعريف السيكولوجي للعنف: يعرف القاموس السيكولوجي لنوربير سيلامي (N. Sillamy، 1980) العنف بأنه «استعمال مفرط للقوة من خلال نفي القانون ونفي حق الفرد »[11].

التعريف العام للعنف: يعرف قاموس لوروبير (Le Robert)، العنف تعريفا عاما بأنه «القوة المفرطة التي تُستخدم لإخضاع الغير. فهي فعل وحشي»[12].

الواقع أنه مهما كان نوع التعريف الذي نقدمه للعنف، فإنه يظل تعريفاً نسبياً لأنه يرتبط بجملة من العوامل التي تؤطره، مثل العوامل التاريخية والعوامل الثقافية والسياسية، فهو مفهوم مرتبط بالنصوص القانونية والتشريعية التي تحدده في كل ثقافة وفي كل زمان ومكان[13].

> **"العنف النفسي اللفظي الذي تتعرض له بعض النسوة من قبل أزواجهن أشد مضادة وقوة من العنف البدني. فالجرح البدني يلتئم ويشفى ولكن جرح اللسان يبقى ولا يلتئم.**
> **إن أسوأ أنواع العنف السيكولوجي، ذلك الذي يخدش كرامة الإنسان وينال من قيمتها الذاتية، فهو يعكس جرحا مسجلا في علاقة إنسانية."**

10 Philippe Gutton (2002), violence et adolescence, Editions in press. Paris, p. 8

11 - Norbert Sillamy (1980). Dictionnaire de psychologie, Bordas, Paris, p. 1226.

12 - Le Robert (1993). Dictionnaire historique de la langue Française, dictionnaire le Robert-Paris, nouvelle édition, p. 2261.

13 - Eric Debarbieux (1969), La violence en milieu scolaire : 1- Etat des lieux, ESF éditeur Paris, p. 35.

2 .العنف الرمزي

يولي العالم السوسيولوجي الفرنسي بيير بورديو (Pierre Bourdieu) أهمية كبيرة للعنف الرمزي في تحليله السوسيولوجي للعنف. ويرى أن هذا النوع من العنف يتجسد في البنى الموضوعية التي تمثلها التشريعات والقوانين التي تحفظ سلطة المُهيمنين. كما يظهر في البنى العقلية الذاتية التي تبدو في مقولات الإدراك والاعتراف والقبول للقوانين المُسيطرة. كما يرى أن هذا الشكل من العنف تمارسه الدولة على الأفراد والجماعات، من خلال الضغط والقسوة عليهم في عملية تواطوئية معهم. ويظهر ذلك جليا من خلال مضامين ومحتويات المقررات المدرسية التي تشيع أفكاراً تتعلق ببديهيات النظام السياسي واستدخال مفاهيم السلطة في نفوس المتعلمين، باعتبارها علاقة طبيعية فيها سيد ومسود. والحال أن مفهوم الدولة وسلطتها ليست بالأمر المقدس. وينبه بورديو إلى أن عدم الاعتراف بوجود العنف الرمزي هو استمرار في ممارسته.

لا ينبغي الخلط بين العنف والعدوان، فهما ليسا من طبيعة واحدة، إذ الأمر لا يتعلق بالدرجة في السلوك. فهناك كثير من الناس لا يتجاوزون في سلوكهم عتبة العنف. إن العنف الذي يصدر عن المراهقين والراشدين يتم بتوجيه من بعض الدوافع التي يصعب السيطرة عليها.

العنف هو نتاج وظيفة غريزة الحياة، وبذلك فإن الأنشطة التي يمارسها هذا الدافع ليس الضرر بالغير بقدر ما هو السعي إلى الحفاظ على الحياة. فالهدف الذي يحدو هذه الغريزة هو في بعض الأحيان مجرد الحفاظ على أمن الفرد. ولا يهمه خلال ممارسة عمل العنف في اللحظة الراهنة الضرر الذي يوقعه بالغير.

إن العنف لغة التخاطب الأخيرة الممكنة مع الآخرين ومع الواقع، إذا أحس المرء بالعجز عن إيصال صوته بوسائل الحوار العادي، حين تترسخ لديه القاعدة بالفشل في إقناعهم بالاعتراف بكيانه وقيمته[14].

كما يمكن التمييز بين العدوان والعدوانية، على اعتبار أن العدوان هجوم، في حين أن العدوانية عبارة عن استعداد للمهاجمة أو البحث عن العراك والصراع وإثبات الذات.

14- د. مصطفى حجازي، 1997، التخلف الاجتماعي، مدخل إلى سيكولوجية الإنسان المقهور، معهد الإنماء العربي، بيروت، لبنان، ص. 253.

3. مفهوم العدوانية (Agressivité) وجانبها الإيجابي

كلمة عدوانية في اللغة الفرنسية مشتقة من الكلمة اللاتينية agredi التي تعني السير نحو أو ضد، والهجوم. والعدوانية صفة الشخص العدواني الذي يبحث عن العراك أو على الأقل لا يعمل على تجنبه أو الهروب منه. كما تدل العدوانية على معنى قدحي لأنها تشير إلى خاصية الشخص المستعد لمهاجمة غيره، جسميا أو أخلاقيا، بواسطة كلامه واتجاهاته، بهدف الظهور بمظهر الاستعلاء أو حتى بهدف إحداث الألم أو الضرر له[15].

والاعتداء Agression هو هجوم شخص أو جماعة بشكل مباغت، وبغير سبب على شخص آخر. والاعتداء ظاهرة طبيعية فطرية توجد في كل درجات السلم الحيواني ولها ارتباط بغريزة الحياة[16].

يعرف جميل صليبا في قاموسه الفلسفي الاعتداء Agression بأنه جور أو ظلم، كما هو الحال في ظلم الشخص أو الفرد لغيره. «ويطلق الاعتداء لدى الفلاسفة على كل سلوك يهدف إلى إيذاء الغير أو الذات، أو ما يحل محلهما من رموز»[17]. كما «يطلق لفظ العدوانية Agressivité على نمط السلوك الذي يتميز بروح الاعتداء والإقدام على المخاطر بدلا من اجتنابها. وتطلق كذلك هذه اللفظة على ميل الإنسان إلى الأعمال العنيفة، أو إلى الميل لانتهاز كل فرصة لإثبات الذات، أو تدل على التعصب للمبادئ والعقائد التي يؤمن بها الشخص تعصبا شديداً. كما قد يدل على الميل إلى إيذاء الذات، أو إيذاء غيره أو إيذاء ما يحل محلهما من الأشياء»[18].

تشكل العدوانية جوهر الحياة وقوتها، فهي الطاقة التي تمكن الكائن الحي من البقاء على قيد الحياة، والاحتماء من المخاطر، وبذل الجهد اللازم لتحقيق أهدافه، وهي الطاقة التي يتوافر عليها كل واحد من الناس وتحقق له، الأهداف التالية:

أ. تدفع بالأب ليشقى في عمله من أجل إسعاد أبنائه؛

ب. تنشط المرضى بالأمراض الخبيثة إلى الصراع من أجل البقاء على قيد الحياة؛

ج. تحفز الرياضي في السباق إلى بذل أقصى جهده لبلوغ خط الوصول؛

د. تجعل العاشق يتحمل أشد المخاطر وأقوى الصعوبات من أجل الظفر بمحبوبته أو إغرائها.

---

15 - Paul Foulquie (1971) Dictionnaire de la langue pédagogique, P U F, Paris, p.15 .

16 - Norbert Sillamy (1980) Dictionnaire Encyclopédique de psychologie, Bordas, Paris, p 32

17 – د. جميل صليبا (1973) المعجم الفلسفي، دار الكتاب اللبناني الجزء الأول ص. 103.

18 – د. جميل صليبا، المرجع السابق، الجزء الثاني، ص 67

إن العدوانية تشكل الطاقة التي تحفز وتحمس على الانتصار على المشكلات والتغلب على العقبات وتحدي الصعوبات لتلبية الحاجات وإشباعها. إنها الطاقة النفسية التي لا مناص منها بالنسبة لحياة الأفراد والجماعات. لذلك نجدها موجودة لدى كل الكائنات الحية: لدى الإنسان ولدى الحيوان ولدى النبات. وهي تتخذ شكل الحيوية والنشاط الذي يخدم تحقيق الحاجات وإشباعها. فبفضلها يستطيع الحيوان اصطياد فريسته والدفاع عن حدوده،. وبواسطتها تقتلع النباتات طبقة الأرض أو تخترق الجدار لتبرز نموها ونضجها. لهذه الأسباب كلها نجد العدوانية توظف طاقتها وقواها وتركزها للدفاع أو التصدي، حسب ما تقتضيه المواقف.

العدوانية هي التي تجعل الإنسان كذلك يحافظ على حياته ويهتم بها؛ إذ يتوجب عليه تبعا إلى ذلك، المجازفة تارة، والتأهب تارة أخرى، أو الهروب أو الصراع. إن عليه أن يحافظ على مكتسباته والدفاع عنها، إن ما يحبه ويرغب فيه، يستثمر فيه طاقة كبيرة من جهده وطاقته. ولعل جرد الإنسان من عدوانيته يجعل منه كائنا مستهدفا، غير قادر على الحفاظ على طبيعته وحماية وجوده، الشيء الذي يهدد النوع بالانقراض.

إذا كانت العدوانية خاصية ملازمة للكائنات الحية، فكيف نفسر إذن وجود بعض الناس في شبه غيبوبة وسلبية تامة؟ بل وكيف نفسر إقدام بعضهم على الموت على شكل انتحار؟ الواقع أن هؤلاء لا يصلون إلى مثل هذه الحال إلا إذا حولوا عدوانيتهم عن مقاصدها الحيوية، فتظهر لديهم آنئذ على شكل آخر يوجهون إلى تدمير ذواتهم، بشكل يفرون فيه من الآلام أو الضعف والوهن. إن قوة الحياة في مثل هذه الحال ما تزال موجودة لديهم ولكنها تأخذ شكلا مخادعا لا يقدر عليه سوى الإنسان، فقد تكون هذه الطاقة منطفئة لديهم أو تم تحويلها عن هدفها الأساس. فالكائن الإنساني في الواقع قادر على الضبط الإرادي لعدوانيته إلى درجة لا تظهر لديه، وهو قادر كذلك على تحويل وجهتها لتحقيق أهداف أخرى يسطرها.

لقد كان الأطباء النفسانيون فيما مضى يلجأون إلى إجراء العمليات الجراحية لدماغ الأشخاص الشديدي العدوانية، بهدف جعلهم يضبطون أنفسهم. في مثل هذه الحالات يتم توقيف الفص الجبهي للدماغ عن عمله ويفقد الإنسان عدوانيته. وفي الوقت نفسه يفقد معها الدافعية والحماس للحياة. يمكن مشاهدة التحول المحزن لمثل هؤلاء الأشخاص في الشريط البيوغرافي للممثلة الأمريكية « فرانس ماك دورمان» Mc Dormand Frances ، حيث جسدت حياة امرأة كانت تتمتع بطاقة وحيوية منقطعة النظير، وجدت نفسها بعد العملية الجراحية لدماغها في شبه انطفاء أقرب إلى السُبات حولتها إلى آلة طيعة ورقيقة[19].

19 - Michelle Larivey 1998) (Agressivité et affirmation, « La lettre du psy», Volume 2, No 10: Octobre.

4 . التمييز بين العنف (Violence) والاعتداء (Aggression)

إلى أي حد يمكن التمييز بين العنف والاعتداء، وهل يختلفان في خصائصهما؟

إن التعريف العامي المتداول بخصوص العنف يجعله غير مختلف عن الاعتداء عندما يتعلق الأمر بالتصرفات والسلوك بين الأشخاص، ووجود نية إحداث الضرر. وعندما يتعلق الأمر بوجود خصائص أخرى فإن الاعتداء يختلف عن العنف. فالاعتداء قد تكون له قيمة عندما يكون سلوكا تكيفيا، أو عندما يهدف إلى الحفاظ على بقاء النوع، مما يجعله بدون شك يختلف عن العنف. فليس هناك ما يبرر العنف. يرى أندرسون وبوشمان (Anderson & Bushman, 2001) أن **كل عنف إلا ويعتبر اعتداء، غير أن كل اعتداء ليس عنفا**. يثير العنف الانتباه من خلال نتائجه المتطرفة، كما هو الحال في القتل أو الهجوم الجسمي الحاد. ويمكن أن يوجه العنف إلى الغير كما هو الحال في الحرب أو الاغتصاب أو الإرهاب أو القتل أو المعاملة السيئة، كما قد يوجه العنف في بعض الحالات نحو الذات. إن الأشخاص المتسمين بالعنف هم الذين يعتدون في غالب الأحيان على الغير أو يتخذ اعتداءهم شكلا قويا[20].

5 . مقارنة بين العنف والعدوان

العنف	العدوان
يكون في الغالب صورة من الصور العدوان، وهو محدود وواضح.	أوسع وأشمل من العنف وقد يكون في بعض الأحيان سلوكا غير واضح.
يستخدم القوة ليعبر عن نفسه.	ليس بالضرورة أن يتخذ مظهر القوة، فقد يكون نقاشا حادا.
قد يتخذ مظهر السيطرة على الغير وإخضاعه وإذلاله.	السيطرة وإخضاع الآخرين وإحداث الضرر المادي بهم.
الحد من حرية الآخرين.	الحد من حرية الآخرين
قد يكون سبب العنف عامل معين يزول بزواله.	العدوان سلوك وطبع يلازم الشخص العدواني.
العدواني يرتكب سلوكه لإيقاع الأذى بغيره	قد يكون العنف وسيلة من وسائل الدفاع عن النفس وحماية الذات.

20 - Ibid. p, 8

6 . إشكالية تحديد مفهوم العنف والعدوان

لعل من أسباب تعدد تعاريف العنف وإحاطته بالغموض، تنوع مضامينه واختلاف المنطلقات المعرفية للباحثين خلال دراسته وتحديد دلالاته، فكل باحث ينظر إليه من خلال تخصصه واهتمامه. فهناك من ينظر إليه من الزاوية السيكولوجية، وهناك من ينظر إليه من الزاوية الأخلاقية، وهناك من ينظر إليه من الزاوية السياسية، إلخ.

إن السيكولوجي ينظر إلى العنف باعتباره تعبيراً انفعالياً يتجاوز ضبط العقل وسيطرته، فيتخذ في بعض الأحيان شكل العدوان، فهو نوع من السلوك الذي ينتج عن حالة الإحباط التي يصاحبها التوتر الذي قد يفضي إلى إلحاق الضرر بغيره من الناس، أو الموضوعات والأشياء التي يمكن أن تكون بديلا عن كائن حي. فالعنف تبعا لهذا المنظور ليس سوى استجابة لمثير خارجي يظهر في شكل السلوك المشحون بالانفعال المتسم بالغضب والهيجان والمعاداة. إنه سيطرة غريزة الهدم والتدمير بدل غريزة الحياة، من وجهة نظر التحليل النفسي.

أما النظرة الفلسفية والأخلاقية والقانونية للعنف، فهي ترى أنه سلوك يجعل الشخص يعتدي على الآخر وعلى حريته وممتلكاته.

أما السياسي والأخصائي الاجتماعي وغيرهما من الفلاسفة، فإنهم ينظرون إلى العنف باعتباره أسلوب تستخدم فيه القوة بهدف الحصول على السلطة أو الحفاظ عليها أو استغلالها، لتحقيق أهداف مشروعة أو غير مشروعة. كما يربط عالم الاجتماع العنف بالأوضاع الاجتماعية التي ينشأ فيها الصراع بين الطبقات الاجتماعية ذات المصالح المتنافرة. فهو نتاج للدينامية الاجتماعية.

وتبعا إلى هذه الرؤى المختلفة، فإنه لا ينبغي عزل ظاهرة العنف عن السياق الثقافي أو العلمي الذي تعالج فيه وتحلل وتفسر على ضوء معطياته.

وإذا كانت زوايا النظر إلى العنف متعددة ومختلفة، فإن أسبابه ودوافعه بدورها كثيرة ومختلفة. فهناك أسباب تعود إلى عوامل اجتماعية، وأخرى تعود إلى عوامل شخصية قد ترتبط بإثبات الذات والحاجة إلى تأكيدها، أو تعود لأسباب البطالة والفقر والتهميش والحرمان من الحقوق السياسية أو الدينية التي تشكل حقا من حقوقه الأساسية.

كثيرا ما يتم الربط بين العدوان وبين المشاعر السلبية، كالغضب، أو يتم ربطه بالدافعية، كالرغبة في تحقيق الضرر، أو يتم ربطه بالمعتقدات الخاطئة، كالعنصرية والأفكار المسبقة. غير أنه على الرغم من ارتباط مشاعر الغضب أو الدافعية أو الأفكار

المسبقة بالسلوك لعدواني، فإنه كثيرا ما يتم العدوان أو العنف دون حضورها. فقد يقوم الشخص بسلوك متسم بالعنف دون أن يكون في حالة غضب. فقد يمارس ذلك ببرودة دم. وبشعور ووعي تام. كما قد يرتكب الإنسان عنفا أو اعتداء تجاه غيره دون أن يحس في بعض الأحيان تجاه ضحيته بالكراهية، كما هو الحال في العنف المرتكب في الوسط الأسري.

ويرى الباحثون أن السلوك العدواني لا يكون كذلك ما لم يكن لدى المعتدي **نية وقصد** الاعتداء، حتى نستثني من الاعتداء الأفعال التي لا تتم بمحض إرادة المعتدي كما هو الحال في حوادث الاصطدام التي يحدث فيها الضرر على الضحية دون قصد مبرر.

يرى المختصون في دراسة العنف والعدوان أن هذا السلوك لا يكتسب هذه الخاصية إلا إذا توافرت فيه الشروط التالية:

أ. ينبغي أن يكون الاعتداء **سلوكا مقصودا وهادفا لإيقاع الأذى بالغير**، سواء أصابه الأذى أم لا.

ب. لا يتم سلوك الاعتداء إلا **إذا أصاب الضرر عضوية الضحية**، مما يستبعد التلف الذي يحدثه على ممتلكاته كإتلاف صباغة سيارته أو كسر زجاج بيته، الخ فمثل هذه التصرفات ليست اعتداء بقدر ما تعتبر تعبيراً انفعالياً ما لم يتعرض الضحية لضرر جسمي.

ج. يقتضي الاعتداء **من قبل الضحية الرغبة في تجنبه**. ومن ثمة فإن الأضرار التي يتم إحداثها على الشخص المازوشي لا تعتبر اعتداء ما دام يستشعر فيها اللذة والرغبة وكذلك الأمر بالنسبة إلى الانتحار[21].

7. تحديد مفهوم التطرف

التطرف في اللغة العربية معناه الوقوف في الطرف بعيداً عن الوسط، كالتطرف في الجلوس أو السير، بمعنى الجلوس طرف المجلس أو السير في طرف الطريق، إلخ. وفي هذا المعنى يقال تطرفت الناقة إذا رعت أطراف المراعي ولم تختلط بالنوق.[22]

انتقل هذا المعنى من مجال اللغة إلى مجال السلوك والفكر والدين وأصبحت الكلمة تطلق على الشخص الذي لا يلزم الوسط ويعرض نفسه إلى الخطر ويبتعد عن الحماية والأمان.

---

21 - Farzaneh Pahlavan (2002) . Les conduites agressives. Cursus .Armand Colin. Paris, p.7

22 - أنظر لسان العرب، القاموس الالكتروني (الباحث العربي)، المرجع السابق.

نجد في الإسلام المنهج الوسط في كل شيء في التعبد والاعتقاد والنسك والأخلاق والسلوك والمعاملة، إلخ. وأي منهج من مناهج الفكر أو العمل يجاوز الوسط في الإسلام فهو يخالف مقاصد الشريعة الإسلامية مصداقا لقوله تعالى: « **وكذلك جعلناكم أمة وسطا لتكونوا شهداء على الناس**». سورة البقرة الآية: 143.

ولقد كانت العرب في لغتها تصور الوسط بمعنى الرشاد والحماية والأمن. فالوسط طريق الهداية للذين أنعم الله عليهم من النبيين والصديقين والشهداء والصالحين من الأمم السالفة وأحد الأطراف هم المغضوب عليهم والطرف الآخر هم الضالون[23].

قد يتخذ التطرف الديني مفهوما آخر فيطلق عليه «الأصولية» التي تستند في مبادئها وأفكارها إلى التعصب والتشنج الديني الذي يتنافى مع روح الأديان. فالأصوليون يشذون عن الاعتدال ويعيشون شكلا من أشكال الشذوذ النفسي والثقافي. والواقع أن هناك مغالطة في استعمال هذا المصطلح «الأصولية»، فهو نتيجة لتصور خاطئ عن الإسلام، حيث تم الربط بين الأصولية وبين الإرهاب. إذ المفهوم في أصوله يدل على أصول الإسلام والالتزام بتعاليمه، وليس على العنف الذي يتنافى وتعاليمه السمحة.

8. تحديد مفهوم الإرهاب

جاء في لسان العرب أن «رهِب يرهبُ رهبةً ورُهباً، أي خاف. وأرهبهُ ورهّبهُ واسترهبه: أخافه وفزّعهُ. وجاء في قاموس «الصحاح في اللغة» كذلك أن «أرهبهُ» بمعنى أخافه[24].

أصبح لكلمة إرهاب معنى آخر، فلفظة «إرهابي» (Terroriste) غدت تطلق على مدلول يرتبط بملابسات وظروف وأحداث ترتبط بمظهر نفسي وفكري وخلقي واجتماعي وسياسي يجعل لها تعريفا خاصا يتجاوز دلالة الإخافة والخوف والتخويف، مما يصعب معه وضع تحديد دقيق لها.

للإرهاب عدة أوجه، فقد يكون على شكل القتل، الإجرام، الفتك، إباحة المحرمات، هتك الحرمات، إلخ.

ولئن كان سلوك الإرهاب سلوكا قديما في تاريخ البشرية، إلا أنه غدا يشكل اليوم مشكلا خطيرا يؤرق دول العالم كافة، بعد ظهور وشيوع أساليب التفجيرات الانتحارية وخطورتها المتصاعدة وبسبب ما تحدثه من دمار وما تخلفه من آثار نفسية واجتماعية

---

23 – محمد عبد المنعم عبد الخالق، 1999، المنظور الديني والقانوني لجرائم الإرهاب، جامعة الأزهر، القاهرة، ص. 37

24 – أنظر فعل «رهب» في قاموس «الصحاح في اللغة»، القاموس الالكتروني «الباحث العربي» (WWW.bahet.info).

واقتصادية واتخاذه مظاهر اغتيالات لرموز الدول ومواطنين أبرياء واحتجاز الرهائن من المدنيين والاعتداء على الدبلوماسيين. فهي تدمر وتقتل دون هوادة أو شفقة ورحمة. إنها تقتل المدنيين وتدمر المرافق وتجهز على المحيط البيئي وتعطل دورة حياة العمل اليومي وتسحق أسباب عيش الساكنة بإحداثه تخلخلا في التوازن الاجتماعي. إنها بتعبير آخر «**ثقافة الموت والعدمية**». ومن هنا نجد شيوع مقولة «الحرب على الإرهاب» في خطب العديد من رؤساء دول العالم المهددة في ثرواتها البشرية والمادية، بسبب ممارساتها السياسية القمعية الداخلية أو الخارجية أو تورطها في حروب تستخدم فيها التعذيب الوحشي.

إن الإرهاب يمثل أقصى أشكال العنف تدميراً، وهو لا يفرق في استهدافه بين القريب والبعيد من الناس. وخير مثال على ذلك، التفجيرات الإرهابية التي عرفتها الجزائر وعرفها المغرب وتلك التي عرفها وما زال يعرفها العراق وسوريا، فقد تحول فيها الإرهاب إلى وحش كاسر لا يميز بين القاصي والداني. وكثيرا ما يغدو الإرهاب شكلا من أشكال الفوضى وأسلوبا من أساليب التخويف والترهيب دون هدف واضح، ما لم ينبن على إيديولوجية واضحة ومحددة. فالحركات الإرهابية حركات غاضبة ورافضة وهي حركات عدمية، مهمتها تنفيذ الغضب دون أن تمتلك مشروعا إيجابيا أو فكرة تكاملية، أو رؤية إصلاحية، ويغلب على منظريها قصر النظر في فهم الشريعة، وفي قراءة الواقع وإدراك متطلباته ومقتضياته[25].

لقد أصبح الإرهاب في عالم اليوم كارثة سلوكية معولمة. فهو جرائم بلا حدود من حيث تخطيطها ومصادرها وآثارها ونتائجها، مما جعله يمثل مشكلة تواجه البشرية كافة من الوجهة الأخلاقية لتأثيرها على منظومة القيم العالمية الأصيلة التي ينبغي الحرص عليها، كقيم السماحة والرحمة وشرعية الاختلاف.

9. العنف والصراع

لسنا بحاجة إلى التمييز بين العنف والصراع (Conflit) فهما مختلفان اختلافا واضحا. إننا نعمد إلى تدبير صراع ليس بالضرورة أن يكون عنفا، وإنما قد يكون اختلافا في وجهة النظر التي تقود إلى الرأي الواحد. أما العنف فإنه يحدث في الغالب بسبب عاملين اثنين: الظلم والخوف. والخوف ينتج أساسا عن الأفكار المسبقة التي كوناها عن الآخر.

---

25 - د. سلمان بن فهد العودة، 2009، أسباب وجود ظاهرة العنف والإرهاب في أوساط الشباب المسلم وحلولها، في «قضايا الشباب في العالم الإسلامي: رهانات الحاضر وتحديات المستقبل»، منشورات المنظمة الإسلامية للتربية والعلوم والثقافة. إيسيسكو.

مظاهر العنف وأشكاله المختلفة في الحياة اليومية

> يمثل الإرهاب أقصى أشكال العنف تدميراً، وهو لا يفرق في استهدافه بين القريب والبعيد من الناس. للإرهاب عدة أوجه، فقد يكون على شكل القتل، الإجرام، الفتك، إباحة المحرمات، هتك الحرمات، إلخ.

لا يشكل العنف حالة ظرفية ترتبط بعوامل وأسباب اجتماعية واقتصادية وثقافية فحسب، وإنما يعد مظهراً مؤلماً من مظاهر الوجود الإنساني. وما يؤكد ذلك ما أشار إليه تقرير منظمة الصحة العالمية عام 2002 من أن العنف ظاهرة متفشية في مختلف أنحاء العالم. فهناك أزيد من مليون شخص يفقدون حياتهم في كل عام. كما يعاني أزيد من ضعف ذلك من إصابات مختلفة نتيجة العنف الموجه إلى الذات أو العنف المتبادل بين الأشخاص أو العنف الجماعي. إن معدل الوفيات المرتبطة بالعنف مسئولة عن 3% من العبء العالمي للأمراض واعتلال الصحة.

يظهر العنف في مختلف مظاهره الشخصية لدى الفرد، كامتهان الذات، والفشل والانتحار[26]، وفي مظهره الاجتماعي مثل السب والشتم والسرقة والابتزاز والاغتصاب والقتل، كما يظهر العنف في شكل مؤسسي كما هو الحال في انتشار الأمية والتهميش والتمييز بين الجنسين، وفي مظهره المدرسي، وفي مجالات أخرى كالأسرة وفي مجال العدل وغيرها.

إن المتأمل في واقع حياة الناس في المجتمعات المعاصرة، تواجهه حقائق وحوادثه صادمة، إذ يجد أن المؤسسات والنظم التي يعول عليها في نشر وإكساب وترسيخ قيم الاحترام والرحمة والتسامح والتعاون وتقبّل الآخر، كما هو الحال بالنسبة إلى دور الأسرة والمدرسة، غدت تُنتج وتوطّن في نفوس الناشئة قيم المنافسة والتنافر والتناحر والتضاد، بهدف الوصول إلى الدرجات والأرقام التي تتعلق بمصيرهم التعليمي، وهو ما ينتج عنه درجة خسر الذات وخسر الآخر.

بدون شك، فإن هدف التربية ووظيفتها الحقيقية هي الوجه الآخر المقابل للعنف والرافض له، لهذا فإن اهتمامها ينبغي أن يتصدى لظاهرة العنف للوقاية من شروره الآثمة. ولعل ذلك ما دفع العديد من مراكز البحوث العلمية في مناطق مختلفة من العالم إلى تحليل ودراسة هذه الظاهرة ورصدها لبيان مضامينها والسياق الكامن وراءها والتداعيات التي تترتب عنها، للبحث عن السبل الكفيلة بالوقاية منها والتغلب عليها.

26- يشير باسكال لوريست (Pascal Le rest) في كتابه أن من مظاهر توجيه الاعتداء إلى الذات في فرنسا أن 6000 حالة انتحار تسجل في السنة. أنظر كتابه:

Pascal Le rest (2001), Prévenir la violence, Harmattan, Paris

ولكن ما السبيل إلى ذلك؟ وهل يقتضي الأمر الاستناد إلى نظريات علمية تفسر الظاهرة وتمهد لفهمها والتعامل معها، والتسلح بالتالي برؤى مختلف الباحثين في تخصصاتهم المتعددة والمختلفة، أم أن التفسيرات والرؤى المتعددة والمختلفة ليس من شأنها سوى أن تعمل على توسيع هوة الفهم المترابط الذي يحول دون النظر إلى الظاهرة نظرة كلية وشمولية، وبالتالي التعامل معها بشكل كلي. فالتفسيرات الجزئية لا تعمل إلا على تجسيم الأمور. ومن ثمة، فإننا بحاجة على نموذج جريء لفهم الظاهرة وتفسيرها، نموذج يكشف النقاب عن مكوناتها المختلفة ويسمح بالخروج من مأزقها.

"أصبح الإرهاب في عالم اليوم كارثة سلوكية معوّلة. فهو جرائم بلا حدود من حيث تخطيطها ومصادرها وآثارها ونتائجها مما جعله يمثل مشكلة تواجه البشرية كافة من الوجهة الأخلاقية لتأثيرها على منظومة القيم العالمية الأصيلة التي ينبغي الحرص عليها، كقيم السماحة والرحمة وشرعية الاختلاف."

1. تجليات العنف ومظاهره

لقد اقتصر مفهوم العنف على أشكال الأذى الجسدي لمدة طويلة قبل أن يتوسع ليشمل أنواع أخرى عديدة من العنف الأخلاقي: العنف اللفظي، النكد، العنف الرمزي، إلخ. ويشيع حاليا الحديث عن العنف في الطريق والعنف في وسائل المواصلات في المدن الصناعية الكبرى، والعنف في العمل بين أرباب العمل والعمال المأجورين، والعنف المدرسي، والعنف الأسري والعنف في المناطق الحضرية، والعنف في الشارع العام، وعنف الدولة، والعنف السياسي بين الدول والعنف في وسائل الإعلام، إلخ.

2. المظاهر الايجابية للعدوانية

هناك مظاهر صحية مفيدة للعدوانية، وأخرى غير صحية، ومن المفيد الحديث عنهما بإيجاز.

أ. الشعور بالغضب

الغضب انفعال يظهر على الشخص إثر تعرض حاجاته إلى الإشباع إلى بعض العراقيل. وهناك العديد من الانفعالات التي تتضمن قدرا من الغضب، وهي مرتبطة بكيفية تدبير أمور الحياة اليومية في علاقتها بمختلف الصعوبات التي تحول دون إشباع الرغبات، وهي نوع من الانفعالات السوية في حد ذاتها؛ ومن الأهمية بمكان الشعور بها كاملة لتدلنا على طبيعة العراقيل التي تحول دون إشباع حاجاتنا، إذ الشعور بها في كل مراحل نموها يساعدنا على اختيار العمل المناسب لتجنب التعرض إلى الإحباط الذي نعيشه وأخذه بعين الاعتبار. فعوض الاستسلام لموقف معين والوقوف منه موقفا سلبيا، مما يؤدي بالفرد إلى التعرض

إلى الإحباط فيما بعد، من جراء ذلك، فإنه يواجه الموقف بشكل لا يسبب له أي إحباط. فإذا طلب مني صديق لي أن أرافقه لمشاهدة مسرحية ووافقت رغم أنني أكره جل ممثلي الفرقة وعرّضني الموقف إلى قضاء عدة ساعات في التثاؤب والملل، فقد كان علي ألا أوافق على ذلك، وأقترح عليه مشاهدة مسرحية أخرى ترضيني وترضيه وأجنب نفسي حالة الإحباط والقلق. ومعنى ذلك أنه لا ينبغي أن اترك الأمور دائما تمر دون أن يكون لي فيها رأي بما يرضيني ولا يشعرني بالإحباط. فليس هناك من يعرف نفسي ومشاعري ويحس بها غيري. إن تأكيد الذات هو الطابع الذي تتخذه العدوانية خلال تحمل مسؤولية إشباع حاجاتنا. كما يوضح المثال السابق إذا رفضنا الاقتراح وأظهرنا المبادرة وأكدنا ذاتنا بمواجهة رغبات الغير والدخول في مواقف تقتضي المواجهة وعرض وجهة نظرنا وإصدار الأوامر إن اقتضى الحال، والبحث عن الحلول المناسبة لنا أيضا وليس للغير فقط، بل وحتى التجرؤ على التوافق مع رغباتنا وتحقيق ذواتنا. إن السلوك بشكل يراعي ما يهمنا معناه تسخير العدوانية لخدمة حاجاتنا، وبقدر ما توضع هذه الطاقة في خدمة رغباتنا، فإننا نقلل من فرص التعرض لانفعال الغضب. ومع ذلك فإن الإشباع الذي نحصل عليه ليس تاما ومثاليا يوافق تصورنا لأنه إشباع يشارك فيه الغير ويقوم فيه بدور، مما يجعل إرادتنا محدودة في ارتباط برغباته.

> **إن النظم والمؤسسات التي يعول عليها في نشر وترسيخ قيم الاحترام والرحمة والتسامح والتعاون وتقبل الآخر، كما هو الحال بالنسبة إلى دور الأسرة والمدرسة، غدت تنتج وتوطن في نفوس الناشئة قيم المنافسة والتنافر والتناحر والتضاد، بهدف الوصول إلى الدرجات والأرقام التي تتعلق بمصيرهم التعليمي، وهو ما ينتج عنه خسر الذات وخسر الآخر واستعمال مختلف أساليب الغش لبلوغ الأهداف بأرخص ثمن.**

ب.التعبير عن الغضب

يعتبر التعبير عن الغضب في بعض الأحيان جد مهم وضروري. فقد يكون الانفعال بداية مسار ينبغي أن يكتمل بالقيام بعمل مناسب، فالانفعال في الواقع يقدم إلينا رسالة، إنه يعلمنا أو يخبرنا، وبمعالجتنا لهذه الرسالة فإننا نصل إلى ما يناسبنا لكي نأخذه بعين الاعتبار.

إن التعبير عن الانفعال كثيرا ما يكون سلوكا مناسبا، وذلك لسببين أولهما أنه يحرر من الطاقة الانفعالية الحبيسة التي يضر بقاؤها في النفس. وثانيهما أنه يخبر أولئك الذين يعدون مسؤولين عن عدم تحقيق إشباعنا عما أحدثه سلوكهم في أنفسنا. وبإعلامهم يمكنهم المساهمة في تحقيق رغباتنا.

3. المظهر السلبي للعدوانية

تتم معالجة بعض مظاهر العدوانية بشكل غير صحي. فهناك من الناس من يقوم بتحويل عدوانيته إلى الوسط الذي يعيش فيه. وبوسعنا التمييز بين ثلاثة أساليب في تحويل العدوانية غير مناسبة، وهي، التستر والإخفاء، الإبعاد، التحويل إلى الذات.

أ. العدوانية المتسترة

إن الدموع التي تعوض الغضب تعتبر أفضل مثال عن العدوانية المقنعة، فالدموع تساعد على التحرر من الانفعال على الأقل في شكله الشديد، ولذلك فهي تشعر الشخص بنوع من الارتياح. وفي مقابل ذلك، فالبكاء في حالة القلق أو التعرض إلى صدمة، تشكل رد فعل لاستثارة الشفقة. وفي هذه الحال، فإن الطاقة لم تعد في خدمة إشباع الحاجات لأن عدم الإشباع وضعية محزنة، فتصبح العدوانية في خدمة الحفاظ على السكينة.

تعتبر الضغينة مظهراً من مظاهر الغضب المقنّع، فالشخص الذي يسلك تجاه آخر سلوكا متسما بالضغينة هو بالطبع شخص مستاء ولكنه اختار عدم إظهار غضبه واستيائه، غير أن حالته تظهر في تصرفاته، فقد يوجه انتقادات وملاحظات حادة ومرة إلى غريمه، ويتلفظ تجاهه بعبارات جافة، وقد ينطوي على نفسه في مرارة واستياء. ونرى أنه في كل هذه الأحوال يجاهد نفسه لإخفاء عدوانيته ولكنها تنضح. وعلى الرغم من أن الضغينة قد تكون واضحة أو مستترة ولا تشعر بها إلا أحاسيس القلب، فإنها تشكل سلاحا قويا في النزاع بين الأشخاص. والواقع أن الشخص الذي استهدف بالسلوك العدائي بهذا الشكل ليس من السهل عليه الدفاع عن نفسه؛ فهو يظل عاجزا لعدم قدرته على تحديد عدوان مكشوف موجه إليه، وهذا بالضبط ما يقصده الشخص الذي استهدفه لأنه لا يريد أن يشعره بغضبه واستيائه أو خيبة أمله. ويحتاج الشخص الذي وجه إليه العداء إلى كثير من الصبر قبل الإشهار بما وجه إليه. إن العدوانية أو الضغينة التي تُعاش بهذا الشكل في العلاقات بين الأشخاص، يمكن أن تتحول إلى نوع من الارتباطات العلائقية السامة إذا لم يتم الإبلاغ عنها ومواجهتها.

ب. استبعاد العدوانية

هناك من الناس من يخاف من العدوانية فيقوم باستبعادها كلية من حياته. كيف يمكن استبعاد انفعال يتضمن هذا القدر الهائل من الطاقة الذي يفوق طاقة الغضب؟ إن هؤلاء يصلون إلى درجة تجعلهم لا يحسون بالعدوانية عبر عدة حيل تكلفهم ثمنا باهظا: وهو فقدان الحيوية والصعوبة في بلوغ الكمال. كيف نستطيع الوصول إلى ردع العدوانية؟

يتم بلوغ ذلك بتبني سلوك يقتضي كثيرا من الانتباه والمراقبة. إنهم يتدربون على ذلك مع شخص على جانب كبير من الأدب واللياقة والإيثار. إذا كنا على اتصال طيلة الوقت مع هذا الشخص فإننا ننشغل بوضع إشارات مقولبة التي تناقض ما نحس به ونصل إلى إخفاء مشاعرنا السلبية. إن هذا يتطلب طاقة كبيرة، غير أن هذا الثمن العاطفي لا يبلغه الوعي لأن الانتباه انحرف عن المشاعر الحقيقية. إن السلوك المقولب والمتكرر الذي يلازم الشخص بالمعنى الذي يفرض عليه القيام به يمكن أن يشغل وقتا كبيرا ويأخذ منه طاقة كبيرة. بيد أنه يفيد في إيقاف كل أشكال العدوانية. وهذا النوع من الحل الذي يؤدي إلى عدم مواجهة العدوانية في التفاعل والاحتكاك باهظ الثمن فهو مكلف. الواقع أن نفسية الإنسان لم تشكل بشكل يساعد على بعض الانفعالات، فإذا تم حذف أحدها، فإن كل العواطف الأخرى تتأثر، وتصبح الحياة مملة وجافة من وجهة أحاسيس القلب ومشاعره.

ج. توجيه العدوانية إلى الذات

تبدو العدوانية شبه مستبعدة لدى الشخص المكتئب، رغم أن عدم إشباع الرغبات تصل إلى أعلى درجتها لديه حولها. وظل العدوانية الذي يبقى لديه يعيشه على شكل ضغينة. إن الشخص المكتئب بحدة ينتظر من المحيطين به التكفل به وإطعامه، وهو شديد الأسف على عدم كونه عدوانيا، أو على الأقل بنسبة معينة، ومع ذلك، فإن الخوف من الإحساس بغضبه ورفضه التحرك لقضاء أغراضه كبير إلى درجة تصل إلى أن هذا الشخص لم يعد له مخرج سوى إبطال غضبه. ومع ذلك، فإنه لا يصل إلى درجة إزالته كلية. لذلك فهو يوجه عدوانيته ضد نفسه. وفي هذه الحالة تتخذ العدوانية شكل تدمير الذات التي توصل الشخص إلى أن يصبح خطراً على ذاته.

4. الآثار السلبية للعدوان

يشكل العنف والعدوان مصدر قلق وعدم الارتياح بالنسبة إلى الفرد والمجتمع، ويترتب عنهما سواء وجها إلى الآخرين أو إلى الذات آثار سلبية عديدة، نذكر منها:

أ. إن السلوك العدواني يشكل تهديدا لسلامة ذات الفرد نفسه، إذا وجهه إليها، كما قد يشكل تهديدا لغيره، الشيء الذي يترتب عليه أضرار مادية أو معنوية في محيطه الاجتماعي أو الطبيعي.

ب. إن الفرد المتسم بالسلوك العدواني كثيرا ما يكون عرضة للعزلة في عمله أو حياته بسبب تجنبه من قبل غيره من الأفراد، مما يحد من تفاعله الاجتماعي وتنمية شخصيته.

ج. إن المجال الذي يتواجد فيه الشخص العدواني كثيرا ما يكون مجالا يسوده جو التوتر والخوف والترقب، مما يحد من العلاقات التفاعلية بين المتواجدين فيه، فضلا عن فقدان جو الأمن والأمان فيه.

5 .ازدواجية مفهوم العدوانية

إن مفهوم العدوانية يحيل على معنيين أحدهما سلبي والآخر إيجابي. فإذا كانت العدوانية بمعناها العام هي التعرض للحدود الجسمية أو النفسية للآخر؛ فهي كذلك مكون من المكونات الدينامية العامة للشخصية ولسلوكها التكيفي. ومن غير شك، أن هذا التعريف المزدوج والمتناقض يجعل منه مفهوما غامضا وملتبسا. ولحل هذا الإشكال نجد في اللغة الانجليزية كلمتين تعبران عن العدوان، أحدهما تفيد المعنى الأول السلبي وهي لفظة Agressivity، والثانية تفيد المعنى الثاني الإيجابي وهي Agressiviness، التي تفيد معنى الكفاح والنضال. إن هذا التمييز بين المعنيين لكلمة العدوان له أهميته، لأنه يفيدنا في مقاربة هذه الظاهرة من زاويتين، إحداهما تجعلنا نعالج العدوان كسلوك اعتداء على الآخر، والثاني العدوان كسلوك للتكيف مع الوسط ومع الظرف الذي يعيشه الشخص، وكوسيلة من وسائل التعبير عن الذات وتأكيدها. غير أن هناك إشكال آخر، وهو ارتباط العدوان بالجانب الذاتي للفرد خلال التعبير عنه كسلوك. فقد يعتبر شخص ما حركة معينة تصدر من شخص آخر سلوكا عدوانيا، بينما يعتبرها شخص آخر مجرد مزحة، في حين يعتبرها شخص ثالث تهديدا كبيرا، بينما قد لا تثير أي رد فعل لدى آخر. ومن هنا نجد أن العدوانية في واقع الأمر يختلف النظر إليها باختلاف عتبة تسامح الفرد، وهو شيء يرتبط بطبيعة الوسط الأسري والمجتمعي الذي نشأ فيه. على أنه ينبغي أن نعرف بأن كل سلوك الإنسان إلا وله علاقة بالعدوانية بمعناها السلبي والإيجابي، فهذان السلوكان من أصل وطبيعة واحدة، والوظيفة الأساسية للتربية هو العمل على عدم قتل العدوانية لدى الفرد في شكلها النضالي، وفي الوقت ذاته إكسابه القدرة على السيطرة على العدوانية في شكلها السلبي.

6 .خصائص السلوك العدواني

هناك مجموعة من الخصائص التي تميز السلوك المتسم بالعدوان، نجملها في الآتي:

أ. إنه عبارة عن اتجاه أو سلك موجه نحو الآخر لإلحاق الضرر به أو نحو الذات نفسها.

ب. لا يتم السلوك العدواني ما لم يشعر المعتدي بنوع من اللذة خلال إيقاع الأذى بخصمه أو بذاته.

ج. عدم انفصال الرابطة بالخصم الذي نسعى إلى الاعتداء عليه.

د. يظل شخص المعتدى عليه أو «وجه الآخر» حاضرا وغير مجهول حسب تعبير الفيلسوف «ليفيناس» Levinas طيلة مدة الصراع بينهما.

هـ. يصبح الآخر بعد الصراع مخاطبا يمكن التعايش معه.

لم تستطع الأبحاث في مجال البيولوجيا أن تقدم إلينا، إلى حد الآن، حججا وبراهن مقنعة، حول وجود عنصر أو عناصر معينة في تكويننا هي التي تؤدي إلى السلوك العدواني.

قد حددت أبحاث «كارلي» Karli العالم المختص في علم الحياة العصبية ثلاثة مستويات في هذا المجال، وهي:

أ. مستوى ردود الفعل المبرمجة من الوجهة العصبية؛

ب. مستوى متقدم تتدخل فيه العاطفة حسب ظروف الحياة التي عاشها الشخص، حيث يسمح «الهيبتولاموس» للمثير اكتساب دلالة وقوة عاطفية عن طريق الرجوع إلى الأثر الذي أحدثه في التذكر؛

ج. المستوى الثالث، يواجه فيه الفرد خبراته الشخصية المعيشة وسياق حياته الاجتماعية والثقافية. وهذا المستوى يتطلب القيام بالمراقبة التي تلعب فيها القشرة الدماغية الأمامية دوراً أساسياً في القيام بالسيطرة.

أما المقاربة النفسية لظاهرة السلوك العدواني لدى الإنسان، فهي تهتم بدور النقص العاطفي الذي تعرض إليه الشخص في السنوات المبكرة، وعلى الحركات والإشارات والكلام المتسم بالعدوان الذي عاشه خلال طفولته المبكرة في محيطه الأسري والمجتمعي، وكذا أنواع الحرمان والضغوط التي فرضت عليه وعملت على تأصيل مشاعر العدوانية في نفسيته بشكل لم يسمح له بتكوين آليات دفاعية بناءة.

وتبعا إلى ذلك، نجد أن ردود أفعاله تجاه ما تعرض إليه من أوجه الحرمان تتخذ ردود أفعال متباينة تظهر أول الأمر تجاه الطعام، على شكل تقيء، أو تظهر على شكل لغوي، كالصياح والعويل، أو تنمية نوع من السلوك يقوم الفرد خلاله بالكف أو اللامبالاة والانسحاب من العالم أو يتخذ سلوكه مظهر مختلفا ومناقضا يظهر في النشاط والحركة المفرطة الدائمة كأسلوب من أساليب الصراع ضد القلق. وإذا لم يصادف مثل هذا الطفل الاهتمام التربوي اللائق به لدعم الجوانب السلوكية الإيجابية في شخصيته ونبذ السلبي منها، فإنه من المحتمل أن يصبح طفلا، ثم مراهقا، فراشدا عدوانيا.

إن ما يسمح لكل واحد منا بالسيطرة على «مقدار الإفراط» العدواني الموجود فيه، هو التناقض الوجداني الذي تعيشه المشاعر النفسية في ذاته. إن لدينا القدرة على كراهية حتى أولئك الأشخاص الذين نحبهم، وهذه القدرة تدفعنا تجاه القيام بالسلوك العدواني، غير أنه وبفضل الحب، فإنه يحمينا من الاتجاه نحو العنف، لأننا لا ننسى أبدا طيلة مدة التنفيس العدواني، الشخص- الآخر الذي نستحضره أمامنا.

وهكذا يتضح لنا الوجه المتعدد والمتنوع للعنف والعدوان وخصائصهما، مثلما يتضح لنا صعوبة تحديدهما والعوامل المختلفة الكامنة وراء استثارتهما. كما يتضح لنا طابعهما المزدوج، الإيجابي والسلبي، واختلافهما عن الصراع والتطرف والإرهاب .

الفصل الثاني

العنف الممارس على الأطفال والمراهقين

الفعل ورد الفعل

«سنتمكن من حل المشكلات التربوية إذا أمكننا التوصل إلى حل مشكلاتنا الواقعية».

فيجوتسكي

العنف الممارس على الأطفال والمراهقين أو الفعل ورد الفعل

تمهيد

العنف تعبير عن قوة وحشية تؤدي إلى عمل تخريبي أو هدام. فهو يتخذ مظهرا جسميا أو لفظيا. وقد اكتسب قيمة أصبح بموجبها وسيلة تعبيرية من قبل بعض الأفراد أو الجماعات، التي لا تجد طرائق ووسائل أخرى غيرها للتعبير عن حاجاتها، أو مشاعرها، أو رغباتها، أو احتجاجها. وفي هذا المعنى يرى جويل جويوم (Joël Guillaume) أننا إذا اعتبرنا العنف الجسمي موجها نحو الآخر كوسيلة للاتصال التي تتفاوت في مستوى بدائيتها، فإن هذه اللغة الحركية تقودنا إلى العودة إلى مرحلة أقرب ما تكون إلى مرحلة الطفولة المبكرة، التي لم يكن الكائن الإنساني يستطيع خلالها تمييز ذاته عن ذات الآخر»[27].

إن العنف الذي يصدر عن الأطفال والمراهقين والشباب في العديد من الفضاءات التي لم يعد يقتصر على المجال الأسري أو المدرسي، وإنما امتد كذلك إلى الشارع العام، مما جعله يؤرق المسئولين السياسيين والجماعات المحلية والمدرسين والمربين والآباء والأطباء النفسانيين ورجال الدين ورجال التشريع والقانون، إلخ، بسبب تفاقمه وبروز ظاهرة استسلام فئة الأطفال واليافعين والشباب - التي يعول عليها في بناء وإرساء دعائم المستقبل - إلى مختلف أشكال الحقد والضغائن والصراع المتسم بالشدة والعنف الذي يبرز بوضوح أن الحياة أو الموت لم يعد لهما معنى في نظرهم[28].

---

27 - Pascal Le rest, Ob cit., p. 20

28 - Marie - Louise Martinez et José Sekenadje - Askénazi (2002), Violence et éducation, L Harmattan, Paris, P. 5

أولا: مصدر العنف الصادر عن الأطفال والمراهقين

يشكل العنف مظهرا من مظاهر إخفاق المشروع التربوي للمجتمع من خلال مؤسساته التي تعنى بتكوين الأجيال وإعدادهم، كما أنه يؤدي إلى إهدار طاقة حية أحوج ما يكون المجتمع إليها، مع ما يترتب على مثل هذا السلوك من اضطراب وتشويش على الرأي العام، وعلى أمن وراحة أفراد المجتمع. أضف إلى ذلك ما يترتب عن أشكال العنف والاعتداء من خسائر في الأرواح والممتلكات، من جراء حالات الانتحار وتعاطي المخدرات، والحوادث التي تؤدي إلى الجرح أو القتل أو الاكتئاب أو الانهيار العصبي، أو فقدان الشهية والانغلاق والاستسلام إلى آليات الإخفاق، وامتهان الذات واحتقارها.

وبعيدا عن وسائل الإعلام التي تتدفق موادها الغزيرة بوابل من حوادث العنف على اختلاف أشكاله، نجد أن المراهقين في المجتمع أكثر الفئات الاجتماعية تعرضا وممارسة للعنف. فما هي أسباب ذلك؟ فهل تعود أسباب العنف السائد والمتواتر في هذه المرحلة إلى الصراع والمنافسة التي تقتضيها الظروف المجتمعية في كل شيء، أم أن الأمر يعود إلى الرغبات والأهواء التي يعيشونها والتي لا تعرف استقرارا بعد، والتي يتصدى لها المجتمع بالمنع والرفض ووضع العراقيل في تنفيذها، أم أن الأمر يعود إلى عجزهم عن الحد من اندفاعاتهم التي تجعل سلوكهم سلوكا مبالغا فيه، ولا يحتكم إلى أعراف المجتمع وقوانينه، ولا يخضع إلى القوانين التي تمنعهم تلك القوانين التي لم يستدخلها المراهقون بعد في نفسيتهم، أم أن مصدر العنف يجد مشروعيته في مواجهة المجتمع الذي لا يساعدهم على الاندماج وتحمل المسئولية في مختلف قطاعاته؟

يمكن اعتبار العنف قطيعة في العلاقة، إنه توقف في السعي نحو بناء الهوية، وهو كذلك حالة إخفاق في حل الصراعات بالقول والحوار والتفاهم. كما يمكن أن يكون العنف لدى بعض المراهقين رد فعل للمشاعر التي يحسون بها خلال الحرمان، أو عدم الاعتراف بهم داخل الجماعة. وقد يكون عنف المراهق مظهر للثورة التي تخفي إخفاقاته التي تكررت في المجال المدرسي، أو في مجال الشغل، أو تعبيرا عن إخفاقه في الاندماج بشكل عام في الفضاء العمراني، في الحي الذي يسكنه، والمتسم أحيانا بالقذارة والرتابة.

إن بعض المراهقين يعيشون أوضاع النفي والاستبعاد في أسرهم، أو مجتمعهم الذي لا يدمجهم أو يعيشون إخفاقا مدرسيا، أو إخفاقا عاطفيا، بسبب انقطاع علاقة عاطفية يبنون عليها تخيلاتهم وإيهاماتهم.

وعلينا أن لا ننسى بأن المراهقة تعتبر كذلك مرحلة صعبة الاجتياز، إذ خلالها يبحث المراهق عن ذاته، ويسعى إلى تأكيدها وإبرازها في تناقض واختلاف تام مع بنيته الأسرية، ورفضه للعالم، ومحاولته نحت أنموذج أو مثال آخر جديد ومختلف. فهو يسعى أن يكون مختلفا عن غيره، وأن يعترف به الراشدون كما هو في وجوده الجسمي والعقلي والعاطفي.

إن معظم المراهقين في عالم اليوم، يعانون من مشكل النقص المرجعي، الذي يمكن أن يتخذوه قدوة للاحتذاء به، لأن البنية الأسرية مفتقدة، أو متصدعة أو تعيش صعوبات أو أنها ضعيفة. وهذا يؤدي بالمراهقين إلى افتقاد النموذج أو المثال الذي ينبغي السير على نهجه والاقتداء به، والقيام بعملية التوحد (Identification) معه في محيطه الاجتماعي. فبعض المراهقين يعيشون في فراغ في هذا الجانب الذي يمكن أن يمدهم بسند يتكئون عليه، والذي يلعب بالنسبة إليهم نفس الدور الذي يلعبه الإطار بالنسبة إلى اللوحة الفنية أو السند أو الركيزة التي يعتمد عليها في رسم اللوحة. فهذه الدعامة أساسية بالنسبة إلى المراهقين من أجل تحقيق وبلوغ توازنهم النفسي، واجتياز مرحلة المراهقة المعروفة بالاضطرابات والتقلبات.

وحتى لا يصبح العنف شكلا من أشكال التعبير والاتصال، وحتى لا يغدو مرجعا يتم استخدامه في العلاقات بين المرهقين فيما بينهم، وفيما بينهم وبين بقية أفراد المجتمع الذين يعيشون معهم، فإنه من المفيد البحث عن المتنفس الذي يمكن أن يفيدهم في الإعلاء أو التصعيد بالمفهوم النفسي.

يرى فيليب جوتون (Philippe Gutton) «أن العنف إذا كان ظاهرة يعرفها كل زمان ومكان، فإن المراهقة مرحلة تشكل باراديجمه، أي العنصر المركزي الخاص بهذا السن، مما يؤسس لدراسة تتجاوز الدراسة النفسية للمراهقة »[29].

يرى المحلل النفسي جان بيرجيري (Jean Bergeret) «أنه ينتابنا القلق أكثر فأكثر في هذه الأيام بسبب مختلف مظاهر العنف المختلفة التي نلاحظها في مجتمعنا. وموقف كهذا ليس جديدا لأننا نجد في مختلف الحقب التاريخية، وفي جميع دول العالم ما يندد بالعنف. إن العنف ظاهرة عالمية، إذ له حضور لدى كل فرد، فالأمر يتعلق بمركب غريزي فطري موجه لإدماج الفرد بشكل تدريجي في أهداف إنسانية أخرى خلال الطفولة والمراهقة، حتى يبلغ الراشد إلى درجة تمكنه من ممارسة بشكل تام قدراته الخلاقة بعناية»[30].

---

29 - Philippe Gutton (2002), violence et adolescence, Editions in press. Paris; p.10

30 - Pascal Le rest, Ob cit., p.20

المراهق بحاجة إلى القيام بالتصرفات والسلوك المتسم بالعنف والشدة والقوة، فهو بحاجة إلى مخاطر ومغامرات إلى درجة تجعله يرتمي في بعض الأحيان في مجازفات شديدة بهدف اكتشاف أقصى غياهب ذاته الغريبة. وهو يجعل جسمه أداة لكل المخاطر. إن جسمه ينبغي تعذيبه لاستخلاص اللذة. وقد يتم اللجوء في بعض الأحيان كذلك، إلى السيطرة عليه للوصول إلى نسيانه، وتحقيق الأمن في النهاية.

عندما يخفق الراشدون في تحفيز وشغل المراهقين والشباب بمشاريع تشغل اهتمامهم وتستحوذ على رغباتهم وتستثمر وتستهلك طاقاتهم اللبيدية، فإنهم يستسلمون إلى العنف الطبيعي الذي يوظف ديناميتهم هذه في جوانب ومجالات غير موجهة ولا يرضى عنها المجتمع.

1 .غياب النموذج الأبوي بالنسبة للمراهقين للتوحد به

إن المشكل الذي يطرح بالنسبة إلى الشباب الذي يتوافر على القوة والشدة أو حتى على الضعف، هو أنه يشكل في أغلبه فئات اجتماعية ضالة في قيمها وسلوكها وتصرفاتها بسبب غياب النماذج التي يمكن أن يتوحد بها، فهناك غياب للأب في الأسرة، وهناك غياب للنماذج الاجتماعية التي يمكن لنساء ورجال المجتمع أن يجسدوها أمامهم، وغياب كذلك للنماذج التاريخية التي يهمل المجتمع بوسائله الإعلامية إحياءها وتجسيدها أمامهم عبر قنوات وسائل الإعلام التي تزخر ببطولات العنف الأميركي «الهوليودي». فمن يمكن أن يشغل أمكنة الآباء إذا تركوها فارغة!

يرى المحلل النفسي كلود بالي (1925) (Claude Balier ـ 2013) أن مصدر العنف هو جزء من الشخصية يظل في حالة فطرية وغريزية، بقي مجهولا من قبل جزء آخر يمكن الشخصية من اكتساب سلوك جديد متكيف يستجيب لآليات عصبية، كما هو لدى كل واحد، ولكنه فارغ من كل جزء فطري أو طبيعي. وأحد أهدف العلاج النفسي هو المساعدة على الولوج إلى هذا الجزء الذي بقي على طبيعته حتى يتم إدماجه في مجموع بنيات الشخصية بفضل عمل وجهد صعب كثيرا ما يصطدم ببعض الحدود[31].

2.دور الأب في توازن شخصية الطفل

يشكل الأب رمز الردع والسلطة في الأسرة وتأثيره قوي في تكوين شخصية الطفل. إن وجود الأب في الأسرة، وربطه علاقات تفاعلية مع أبنائه يجعله يجسد مفهوم السلطة

31 - Pascal Le rest, Ob cit., p. 29

والقانون والردع، مما يمكنه من أن يثري خبرات الطفل من زوايا جديدة مكملة للخبرات التي تزوده بها أمه. إن سلطة الأب وردعه للطفل لا تعني التسلط عليه وقمعه، مما يولد الاضطراب النفسي لديه، وإنما تعني إكسابه سلوكا منظما داخليا يعوده على عدم وضع أو تحكيم مبدأ اللذة في مكان مبدأ الواقع. ذلك أن السلوك المتسم بالتهاون والتراخي يولد لديه الانحراف والتهافت فقط على إشباع نزواته الطفلية دونما رقيب ذاتي يحاسبه.

إن مقدار السلطة والردع الذي يتعين أن يجسده الأب في الأسرة يختلف باختلاف المجتمعات، ولا يمكن أن نفصل الأسرة عن بيئتها الاجتماعية والحضارية والثقافية، وكذا عن الفترة التاريخية التي يمر بها المجتمع، وعن نوع الظروف والتحديات التي يواجهها. فهناك احتكاك وتفاعل قوي جدا بين الأسرة والمجتمع الذي تتواجد فيه، مما يصعب معه تعميم أحكام معينة عن دور الأبوة أو الأمومة أو وظائف الأسرة بشكل عام.

إن الطفل « مشروع راشد»، على حد تعبير كلاباريد (1873) (É. Claparède - 1940)، فهو يسعى بكل جهده إلى أن يكون على شاكلة الكبار، وأقرب إليه من هؤلاء الكبار أبوه وأمه، لهذا يقوم الأب بدور هام في تكوين شخصيته؛ ذلك أنه منذ السنة الثالثة يقوم الطفل بتقليده، ولا يكف عن ملاحظة سلوكه وطريقة أدائه لمختلف الأعمال، والتمييز بين الصواب والخطأ فيما يقوم به.

إن أدوار الأبوين معا تتكامل فيما يخص تنمية شخصية الطفل تنمية سوية ومتوازنة. وهذا ما يجعل حضور أحدهما لا ينوب عن غياب الآخر. فالطفل ينتظر من أمه العطف والحنان، في حين ينتظر من أبيه السلطة والردع قبل كل شيء. وليس المقصود بالسلطة الشدة والقسوة المرضية، وإنما المقصود بها، كما بينا ذلك، من قبل، نوع من الانضباط والحزم والنظام الذي يؤدي بالأطفال إلى تحمل المسؤولية وكبح النوازع الفطرية للذات والتعود على تقديم مبدأ الواقع على مبدأ اللذة بتعبير التحليل النفسي[32].

3 ـ العنف لدى الجنسين: هل الرجل أكثر عنفا وعدوانا من المرأة؟

من بين الأسئلة التي شغلت الباحثين في مجال السلوك المتسم بالعنف والعدوان البحث في نوع الأشخاص الأكثر ميلا لمثل هذا السلوك. وقد قامت البحوث الكلاسيكية بالرد على ذلك بأنهم الأشخاص ذوي الطبع الحاد والمزاج الصعب، وهو الأمر الذي قاد بعض الباحثين إلى تفسير العنف والعدوان بإرجاعه إلى عوامل بيولوجية وتكوينية.

32 - أحمد أوزي، 2002، الطفل والعلاقات الأسرية، مطبعة النجاح الجديدة، الدار البيضاء، ص. 80.

تذهب بعض الآراء إلى أن الرجال أكثر عنفا وعدوانا من النساء، غير أن النساء، حسب الدراسات القانونية وعلم الإجرام، انطلاقا من المعطيات الإحصائية المتوافر عليها خلال النصف الثاني من القرن الماضي، تؤكد تفوق النساء في العنف والاعتداء في الجرائم المتعلقة بالزواج وقتل الأطفال والأقارب[33].

وقد ذهب لومبروزو (1835) (Lombroso. C ـ 1909) في حديثه عن المرأة والبغاء في أواخر القرن التاسع عشر إلى القول بأن « المرأة ليست سوى رجلا توقف نموه الجسمي والعقلي، وأن كل امرأة تميل بطبيعتها إلى الشدة والقسوة، وإن كانت لا تظهر ذلك إلا بكيفية بطيئة بحكم ضعفها البدني[34].

يرى بعض المختصين في علم الإجرام أن النساء أكثر ارتكابا للجرائم البشعة بنسبة تفوق نسبة الرجال.[35]

إن مثل هذه الأفكار لا تستند إلى بحوث ودراسات علمية تجريبية، مما قاد العديد من الباحثين إلى التوجه إلى الميدان وتنشيط البحوث العلمية في مجال دراسة سلوك العنف والعدوان لدى الجنسين. قام صنف من هذه البحوث بدراسة الطبيعة الفزيزلوجية للمرأة، بينما اتجه صنف آخر منها نحو البحث في الممارسة المختلفة التي يخضع لها الجنسان خلال عملية التنشئة الاجتماعية. وعلى الرغم من عدم الوصول على إجابات دقيقة وواضحة في هذا المجال، إلا أن بعض النتائج بينت بأن العنف والعدوان تختلف مظاهرهما لدى الرجل والمرأة. فهو يتخذ لدى هذه الأخيرة طابعا علائقيا وسلبيا، بينما يتخذ لدى الرجل طابع فعل العدوان المادي.

3 .الاختلاف الفيزيولوجي للمرأة عن الرجل

يؤكد بعض الباحثين أن الاختلاف بين الرجل والمرأة في السلوك، يعود إلى العوامل الفيزولوجية المرتبطة بالتكوين الجيني لكل منهما. فهؤلاء الباحثون يرون أن الإناث سواء لدى الإنسان أو الحيوان منشغلات بالأعمال الوالدية (الحمل، الرضاعة، العناية بالطفل ...) ، مما يجعل المرأة تختلف عن الرجل. إن الذكور الذين يفرضون سيطرتهم بقوة

33 - Wyss. E (2006). Violence féminine : mythes et réalités, Commission cantonale de l'égalité, Berne.

34 - Lombroso. C (1991). La femme criminelle er la prostituée 1895, Jérôme Million, Paris.

35 - Cario. R (1992). Femmes et criminelles ; Eres, Coll. « Criminologie et sciences de l'ho - me », Paris.

في اختيار الإناث لديهم حظوظ أكبر لاختيار الأنثى، وأن هذه الأخيرة تفضل الذكر القوي والمسيطر، مما يجعل الذكور المسيطرون أكثر حظوظا في التناسل ونقل جيناتهم الوراثية إلى أبنائهم. مما يفسر في نظرهم استمرار انتقال خصائص العدوان والعنف وراثيا.

4. المراهق والسلوك المتسم بالعنف: نحو بناء الهوية وتكوينها

تتميز العقود الأخيرة بنمو الاهتمام الذي يوليه المجتمع عامة والآباء والمربون والسياسيون خاصة، للمراهقين والشباب، وأسلوب حياتهم، وعيشهم، وحاجاتهم، ومشاكلهم. وذلك على اعتبار أن المراهقة هي مرحلة العمر التي يعرف فيها الشخص تغيرات عضوية، تحدث رجات واهتزازات وانعكاسات واضحة على شخصيته، على الصعيد النفسي، والاجتماعي، والعاطفي، وذلك تبعا للبيئة والمحيط الاجتماعي والثقافي الذي يعيش فيه. ولقد ساهمت التغيرات والتحولات السريعة التي تنتاب مختلف المجتمعات البشرية في تعميق الأزمات التي يعيشها المراهقون، بشكل يدعو إلى التساؤل فيما إذا لم تكن هذه المجتمعات بدورها تمر بفترة المراهقة.

تعرف مرحلة المراهقة عدة أزمات يعتبرها بعض الباحثين «حالة مرضية عادية». فالمراهقة التي لا تعرف نوعا من الأزمات ليست مراهقة عادية، وإنما هي مراهقة ناقصة تم القفز على خصائصها النمائية. إذ من خلال مختلف هذه الأزمات التي تنتاب حياة المراهق يتمكن من العودة إلى الصراعات العنيفة التي عاشها في الطفولة. وكذلك الصراعات المتعلقة بالصراع الأوديبي. وتؤدي شدة هذه الصراعات وإدماجها إلى وضعيات حادة وصعبة وغير منتظمة، إلى ممارسة السلوك العنيف الذي ما يزال يتصف بالطابع الاندفاعي والغريزي. وتدعم هذه الوضعيات التي يعيشها المراهق بمصادفتها لمروره من الطفولة إلى المراهقة، مع ما يستتبع ذلك من السعي نحو بناء الهوية والإحساس بها.

يمكن اعتبار العنف قطيعة في العلاقة، إنه توقف في السعي نحو بناء الهوية، وهو كذلك حالة إخفاق في حل الصراعات بالقول والحوار والتفاهم. كما يمكن أن يكون العنف لدى بعض المراهقين رد فعل للمشاعر التي يحسون بها خلال الحرمان أو عدم الاعتراف بهم داخل الجماعة. وقد يكون عنف المراهق مظهرا للثورة التي تخفي إخفاقاته التي تكررت في المجال المدرسي أو في مجال الشغل، أو تكون تعبيرا عن إخفاقه في الاندماج بشكل عام، في الفضاء العمراني، في الحي الذي يسكنه، والمتسم أحيانا بالقذارة والرتابة والإحساس بالملل والفراغ خلال العيش فيه.

إن بعض المراهقين يعيشون أوضاع النفي والاستبعاد في أسرهم، أو مجتمعهم الذي لا يدمجهم، أو يعيشون فشلا دراسيا، أو إخفاقا عاطفيا، بسبب انقطاع علاقة عاطفية يبنون عليها تخيلاتهم وإيهاماتهم.

علينا أن لا ننسى بأن المراهقة تعتبر كذلك مرحلة صعبة الاجتياز، إذ خلالها يبحث المراهق عن ذاته، ويسعى إلى تأكيدها وإبرازها في تناقض واختلاف تام مع بنيته الأسرية، ورفضه للعالم، ومحاولته نحت أنموذج أو مثال آخر جديد ومختلف. فهو يسعى أن يكون مختلفا عن غيره، وأن يعترف به الراشدون كما هو في وجوده الجسمي والعقلي.

5 .علاقة المراهق بأقرانه

ينبغي التذكير بأن المراهقة تُعرف بميل أفرادها إلى الاجتماع بأقرانهم مما يساعدها على تأكيد ذاتها في مواجهة عالم الراشدين واتساع المسافة بين المراهق ووالديه من أجل بنينة الشخصية التي هي في طور التكوين. فجماعة المراهقين التي ينتمي إليها المراهق تكسبه هوية الجماعة (Identité de groupe) أو تكفلها له. فهذه أحد الوظائف الأساسية التي تضطلع بها جماعة المراهقين في حياتهم. فهذه الجماعة تجعله يحس بهوية جماعية أو الشعور « بالنحن» باستقلال عن الأسرة. وهذا الانتماء إلى جماعة الرفاق الذين يشاركونه نفس الأحاسيس بالحاجات والمشكلات يعزز لديه ويقوي إحساسه الذاتي بالهوية أو الكينونة من خلال كونه عضوا في جماعة تختلف عن أفراد أسرته. وكثيرا ما يقوم لتعزيز الاختلاف عن الوالدين بتقليد أفراد الجماعة التي ينتمي إليها في شكل اللباس أو الشعر، فضلا عن الأفكار والمعتقدات. وقد تعمد المراهقات إلى اختيار موضة معينة في اللباس يتفقن حولها تحدد نوع اللباس وطريقته أو يتفقن على أمور معينة تتعلق بمظهرهن. وقد يتفق أفراد مجموعة المراهقين على علامات تشكل رموزا قد تختلف من مجموعة إلى أخرى. والمهم في الأمر التزام كل عضو في المجموعة بهذه العلامات والرموز، والحرص على الحفاظ عليها، ليظل بذلك عنصرا من عناصر الجماعة. وقد يكون لأفراد جماعة المراهقين لغة خاصة يتواصلون بها فيما بينهم. كما أنهم يفضلون موسيقى معينة يميلون إليها أكثر من غيرها.

إن جماعة الأقران تشكل من جهة ملجأ للضيق والملل الذي يعاني منه المراهق، كما قد تشكل مكانا يتم خلاله تحديد القواعد والمعالم الضرورية لخلق توجه معين يقود إلى هدفه بعد أن فقده. ولجماعة الرفاق وظيفة علائقية عاطفية إنسانية في عالم افتقدت فيه مثل هذه الروابط، فهي مجال يشجع التعبير عنها. وأخيرا، فإن جماعة الأقران تحسس المراهقين والشباب بحياتهم ووجودهم، لأن المراهقين بشكل خاص، يحسون بأنهم مهمشين، ومستبعدين في المجتمعات المعاصرة.

تتكون جماعة المراهقين بشكل خاص عندما يخفق الراشدون في تحفيز وشغل المراهقين بمشاريع تشغل اهتمامهم وتستحوذ على رغباتهم، وتستثمر وتستهلك طاقاتهم اللبيدية. وخطورة تكوين هذه الجماعات تظهر عند استسلامها إلى العنف الطبيعي، الذي يوظف ديناميتهم في جوانب ومجالات غير موجهة ولا يرضى عنها المجتمع.

6. أهمية الأقران بالنسبة إلى المراهق

ينبغي التذكير بأن المراهقة تعرف بميل أفرادها إلى الاجتماع بأقرانهم مما يساعدها على تأكيد ذواتهم في مواجهة عالم الراشدين ومن أجل بنينة شخصياتهم التي هي في طور التكوين.

إن جماعة الأقران تشكل من جهة ملجأ للضيق والملل الذي يعاني منه المراهق، كما قد تشكل مكانا يتم خلاله تحديد القواعد والمعالم الضرورية للتوجه نحو هدف معين بعد فقده. ولجماعة الرفاق وظيفة علائقية عاطفية إنسانية في عالم افتقدت فيه مثل هذه الروابط، فهي مجال يشجع التعبير عنها. وأخيرا، فإن جماعة الأقران تحسس المراهقين والشباب بحياتهم ووجودهم، لأن المراهقين بشكل خاص يحسون بأنهم مهمشين ومستبعدين في المجتمعات المعاصرة.

لجماعة الأقران مهام وأدوار تقوم بها بالنسبة إلى المراهق الذي ينتمي إليها. فهي إلى جانب الهوية الجماعية التي تحققها له، توفر له منافذ وطرائق لتمضية وقت الفراغ في ممارسة هوايات معينة مفيدة، إذا كانت جماعة سوية وغير منحرفة. كما أنها تشعره بالراحة والاستقرار والمواساة والسلوى في ما يعانيه من اضطرابات علائقية بالأسرة أو المدرسة. فهي جماعة تشعره بالدفء والأمن خلال مصاحبته لأفراد يعيشون نفس مشاكله، ويخبرون نفس الأحاسيس، ويسلكون نفس طريقته ويتبنون نفس الرموز. كما أن جماعة الرفاق تتيح له فضاء يبرز فيه إمكاناته وقدراته التي ترسم ما ستكون عليه شخصيته واهتماماته المستقبلية.

ثانيا: تأثير مشاهد العنف والعدوان اليومي في وسائل الإعلام

ما هو دور وسائل الإعلام في التحفيز على العنف والعدوان ؟

هل الصور التي تعرضها شاشة السينما أو التلفاز تشجع الصغار على السلوك المتسم بالعنف والعدوان؟

إنها أسئلة يتكرر حضورها كلما تعلق الأمر بمشاهدة الأطفال وهم يتابعون مواقف وسلوك وصراع وجرائم اعتداء وقتل على الشاشة الصغيرة أو الكبيرة. ومن هنا غدت هذه الأسئلة مثار اهتمام الباحثين الذين انكبوا على دراسة تأثير وسائل الإعلام على الأطفال والمراهقين، للبحث فيما إذا كانت مشاهدة أفلام العنف والعدوان تحدث تأثيراً على سلوكهم وتصرفاتهم وتغذي خيالهم، خاصة وأن النضج العقلي للأطفال يجعلهم غير قادرين على التمييز بين حدود الخيال وحدود الواقع فيما يشاهدونه من مادة إعلامية.

إن وسائل الإعلام في نظر بعض الناس تسلط الضوء على أنواع الجرائم وتغري بارتكابها. فهي تقدم الوجه البطولي لمقاوم السلطات وممثلي الأجهزة الأمنية. وهذا الأمر، في نظرهم، يزين واقع المجرمين، من خلال حصولهم على القوة والمال، الشيء الذي يجعل بعض المشاهدين يتطلعون إلى محاكاتهم وتقليدهم لتحقيق مكانتهم. كما أن بعض الأفلام السينمائية تنمي مشاعر الكره والعداء تجاه السلطات الأمنية. وتظهرها بمظهر السلطة القمعية، مما يجعل المشاهد يحجم عن التعاون معها. كما أن من المظاهر السلبية للمادة الإعلامية التي تبثها بعض القنوات الإعلامية الأفلام الإباحية والمشاهد الجنسية المبتذلة التي تنخر في نسق قيم الفضيلة وتقدير الجنس الآخر والتعاون الإيجابي معه.

إن الأطفال في الأغلب الأعم يقلدون العديد من المشاهد التي يرونها على شاشة التلفاز. فهم يتوحدون بشخصية البطل في سلوكه وتصرفاته. وكثيرا ما تطالعنا أخبار الصحف اليومية أو النشرات الإذاعية والتلفازية باعتداءات الأطفال والمراهقين على غيرهم لمجرد تقليدهم وتوحدهم بشخص البطل الذي يرونه في أحد الأفلام. وما يؤيد ذلك حادثة المراهق جوليان (Julien) البالغ من العمر 19 سنة والتي وقعت في شهر أبريل 2004، حيث حكم عليه بالسجن بسبب قيامه بطعن صديقه أليس (Alice) البالغ من العمر 15 سنة نحو 42 طعنة بالسكين. وعندما جاءت الشرطة للقبض عليه صرح بأنه استوحى ما قام به من الشريط السينمائي الذي شاهده والذي يحمل عنوان سكريم (Scream).

إن أشكال العنف والعدوان الذي تعرضه وسائل الإعلام جد متنوع. فهو مختلف في مادته وفي القنوات الإعلامية التي تعرضه بسخاء. ولا تقتصر فرجة الأطفال والمراهقين على المادة الإعلامية التي تقدم إليهم في البرامج الموجهة عادة إلى الأطفال، وإنما يتابعون في أغلب الأحيان، البرامج الموجهة أيضا إلى الكبار. ولا يقتصر بعض الأطفال والمراهقين على ما تقدمه شاشة التلفاز، وإنما تصبح تسليتهم المفضلة اقتناء أشرطة أخرى، مثل أشرطة فيديو وأشرطة «بلاي ستيشون» (Play Station) التي تغرقهم في بحر من قصص وروايات العنف التي تؤثر عليهم، ويصبحون متشبعين بها، ويقومون بتقليدها في سلوكهم

وأفعالهم، متقمصين شخصية الأبطال الذين شاهدهم في أقوالهم وأفعالهم، إن لم نقل في اتجاهاتهم وقيمهم أيضا.

1 .تأثير مشاهد العنف والعدوان على سلوك الأطفال والمراهقين

قامت عدة بحوث بإجراء دراسات لقياس التأثير المفترض لوسائل الإعلام التي تتضمن مشاهد العنف والعدوان. بعضها اعتمد التجريب المخبري، كما هو الحال، في البحث التجريبي الرائد الذي أنجزه العالم السيكولوجي البير باندورا[36] (Albert Bandura) حول ملاحظة سلوك الأطفال بعد مشاهدتهم سلوك العنف. بينما اعتمدت بحوث أخرى على منهج التحليل الإحصائي القائم على الربط بين سلوك العنف وتكرار مشاهدة صور العنف.

لقد قاد تفريغ نتائج مختلف البحوث السابقة إلى تقديم نتائج تجاوز تحليلها وتفسيرها معطيات تأثير مشاهد صور العنف، إلى تأثير عوامل أخرى، لم يتم إدخال عناصرها في البحث. غير أنها مع ذلك قادت إلى مجموعة من النتائج التي تؤكد وجود علاقة بين سلوك العنف لدى الأطفال ومشاهدة التلفاز. ومن حسن الحظ أن سلوك العنف لا يصدر بمجرد المشاهدة لما يجسده على الشاشة الصغيرة[37]. فالمشاهدون لأفلام العنف لا يغدون عنيفين بمجرد فعل التقليد. فالمشاهدون لهذه الأفلام لا يصبحون كلهم عنيفين وعدوانيين، وإنما لا تتعدى نسبتهم ما بين 5% إلى 10%.

كما كشفت نتائج البحث أن تأثير مشاهد العنف يمر بأنواع من التأثير، لعل أهمها:

أ. مرحلة التعرف على العنف ومشاهده: وفيها توحي أفلام العنف للمشاهدين الصغار أن العنف وسيلة يتم اللجوء إليها لحل النزاعات والصراعات، وأن الأبطال الطيبين يمارسونه دون أدنى حرج؛

ب. المرحلة الثانية، يصبح فيها لصور العنف تأثير لا يجعل المتلقي يتردد في ممارسته؛

ج. مرحلة يصبح فيها العنف والعدوان أمرا عاديا لا يثير مشاعر الخوف، بسبب تكرار مشاهد القتل وارتكاب الجرائم والصراع والعنف الجسدي[38].

إن هذا التأثير الذي يمر عبر هذه المراحل لا يصدق سوى على فئة قليلة من المشاهدين

---

36 - R.M. Libert, J.M. Sprafkin (1988). The Early Window : Effects of Television on Children and Youth, Pergamon Press.

37 - L. Bégue, I. Gilles (2004). «La télévision rend-elle violent ? Cerveau et psychologie, n° 6.

38 - Jean-François Dortier (dir). (200è). Le dictionnaire des sciences humaines, Editions Scie - ces Humaines, Delta, Beyrouth, Liban.

الذين يوجدون قبل المشاهدة لمناظر العنف والعدوان في مواقف وسياق نفسي واجتماعي غير ملائم.

ومعنى ذلك بصريح العبارة، أن التلفاز والسينما ليسا سببا مباشرا للعنف والعدوان، بقدر ما هما عاملان يحفزان عليه.

وإلى رأي مشابه خلصت دراسة علمية قامت بها وزارة الداخلية البريطانية شملت استطلاع رأي 44 ألف أخصائي اجتماعي، يهتمون بشؤون الأحداث الجانحين. وانتهت إلى عدم وجود علاقة مباشرة بين مشاهدة أفلام العنف والإباحية والارتكاب المباشر للجريمة. كما قام الكونجرس الأمريكي بمشاركة 12 متخصصا و38 باحثا، انتهت إلى وجود تأثير ضعيف بين برامج التلفاز وأعمال العنف لدى المشاهدين، ما لم تكن هناك لدى المتلقي استعدادات سابقة للعنف والعدوان[39].

الواقع أن الباحثين انقسموا في تفسير تأثير وسائل الإعلام على الأطفال والمراهقين. فهناك رأي يذهب إلى اعتبار ما يقدمه التلفاز من أفلام العنف ومظاهره، لا ينبغي أن يثير قلقنا. وهذا الرأي بلورته وأكدته نتائج بحث أجرته جريدة لوموند الفرنسية (Le Monde). أنجزه لحسابها روبوس (A. Rubeus) عنوانه: "من يخاف التلفاز؟". أما الرأي، فيذهب إلى أن تأثير التلفاز على الأطفال والمراهقين تأثير ضار على سلوكهم النفسي. الاجتماعي. ويتبنى هذا الرأي ويدافع عنه في فرنسا، بوجه خاص، لورسا (L. Lurçat) مدير البحث بالمركز الوطني للبحث العلمي بفرنسا (C.N.R.S) الذي استند في رأيه إلى دراسة أجراها على الطفل الصغير. فهو يصرح بأن "التلفاز تخلق تأثيرا كبيرا على بقية سلوك الطفل وبخاصة في اللعب. فهي تغلق على الطفل في عالم لا عقلاني، وسمته وملامحه العنف. كما أنها تقلل فرص احتكاكه بأبويه". أجل إن التلفزة ليست المصدر الوحيد الذي يزود الطفل بنماذج السلوك، ولكنها تخلق مواقف خاصة للتعلم داخل البيت. فالتلفزة أداة قوية في بلورة الخيال لدى الطفل ولها تأثير على مفاهيم الواقع"[40].

ومن جهته، قام هوزمان (Huesman) ببحث في العديد من الدول حول تأثير عنف السينما والتلفاز على الطفل، فقد بين أن شدة عنف الأطفال واتسامهم بالعدوانية يعتبر مظهرا من مظاهر السلوك الذي نجده لدى الأطفال المدمنين على مشاهدة أفلام العنف. ويرى يال (Yale) مع فريق بحثه أن الصخب والعدوان من مميزات الأطفال الذين لا ينهيهم

---

39 – محمود سعيد الخولي، 2008، العنف المدرسي، الأسباب وسبل المواجهة، مكتبة الأنجلو المصرية، القاهرة.

40 - Vesin. P (1988). Agression et télévision, in Médecine et Enfance, C.I.E, Mai, Paris, p. 246

آباؤهم عن المشاهدة المستمرة للتلفاز. في حين يؤكد سبوك (Spock) في الولايات المتحدة أن كل طفل أمريكي قد لا يبلغ سن الرشد دون أن يكون قد شاهد على الأقل حوالي 18000 جريمة قتل في التلفاز. فهذا الجهاز يجعل من سلوك الطفل سلوكا عنيفا. كما أن التلفاز تجعل من العنف ظاهرة عادية وتقلل من الإحساس والشعور بسلوك الغير.

ويرى فيشباخ (Feschbach)، وهو عالم أمريكي، أنه انطلاقا من نتائج مختلف الدراسات التي تمت على علاقة عدوان الأطفال بالتلفاز، يتضح أن معظم هذه البحوث، تذهب إلى القول بأن المشاهدة المتكررة للعنف، هو أحد الأسباب الرئيسية للسلوك العدواني لدى الطفل.

إن الآلاف من الأشرطة السينمائية التي تنتج سنويا في مختلف الأقطار، والتي تحمل مشاهد وقصص العنف، يشاهدها جمهور المتلقين. مما يطرح العديد من الأسئلة حول ميكانيزمات تأثيرها القريب أو البعيد على تكوين شخصية المشاهد، وبلورة سلوكه. وحول ما إذا كانت لا تحفز على العنف والعدوان. ألا يحصل للمتلقي نوع من الاندماج مع ما يشاهده من وقائع، تتسم بالعنف والعدوان، ويغدو بالتالي متقبلا للعنف ومستعدا لممارسته؟ وبعبارة أخرى، ألا يؤدي تراكم مشاهد العنف لدى المتلقي إلى صياغة شخصية متصفة بسمات الشخصيات التي يندمج معها في نصوص الأفلام التي يشاهدها؟

وإلى جانب هذا الرأي، نجد رأيا آخر، يعتبر أن مشاهدة أفلام ومسلسلات العنف من قبل الطفل والمراهق يساعدهما على تفريغ عدوانهما. فهذه المشاهدة تلعب دور التطهير Catharsis النفسي.

وعلى كل حال، فإن تأثير أفلام العنف على الطفل، كثيرا ما يُمكّن للمربين الذين يحتكون باستمرار بالأطفال الاستدلال عليه بمجرد ملاحظة سلوكهم وألعابهم العنيفة، فالأطفال يقومون باستيحاء مظاهر ألعابهم من سلوك الأبطال الذين شاهدوهم. ويكفي الحكم ببث التلفاز لشريط متسم بالعنف بمجرد ملاحظة ألعاب الأطفال في اليوم التالي. فمعظمهم يعكس أو يمثل ما شاهده عن حسن نية.

2. دور وسائل الإعلام في تشكيل الشخصية وتكوينها

تعتبر وسائل الإعلام، في عالم اليوم الذي عرفت فيه تقدما تكنولوجيا مذهلاً، وسيلة هامة من وسائل تشكيل شخصية الأفراد والجماعات، والتأثير على هويتهم الثقافية، والاجتماعية، بفعل الزخم الإعلامي اليومي الهائل الذي تسلطه عليهم. مما يؤثر في بلورة

شخصيتهم، وتوجيه اتجاهاتهم، وقيمهم وجهة تخدم مصالح وثقافة الجهة الموظفة لوسائل الإعلام.

إن مجتمع المعرفة وهو الاسم الذي أطلق على خصائص ومظاهر المجتمع الكوني الجديد، الذي استمد وجوده من الثورة التقانية المعرفية وهي ثورة تختلف كل الاختلاف عن التحولات التقانية السابقة التي واكبت من قبل الثورة الصناعية واقتصر ارتباطها بمنتجات أو قطاعات صناعية محددة. تميز بتقانة فجرت الثورة المعرفية وشددت قوتها وهي تقانة تمحورت أساسا على ثلاثة أنواع، هي تقانات الحاسبات وتقانات الاتصالات وتقانات المحتوى والوسائط وما يرتبط بذلك من وسائط متعدد ومختلفة سمعية وبصرية كان لالتحامها والتقائها في ظاهرة الانترنيت والشبكة العنكبوتية العالمية التي تحتويها، أفضل مثال لقوة وانتشار ثورة المعلومات والاتصالات[41]. وبذلك بزغ إلى الوجود مجتمع الإعلام أو المعلومات الذي ظهرت بوادره مع نشوء السبرنطيقا[42] Cybernétique ليشكل شخصية الإنسان تشكيلا يعتمد المادة الإعلامية التي تمده بها آلاف القنوات العالمية التي تصل إلى مختلف بقاع العالم متحدية حدود الزمان والمكان[43].

إن وسائل الإعلام في هذا العصر غدت وسيلة فعالة، ليس في التمهيد لتحقيق الغزو العسكري على الأرض فحسب، كما كانت عليه إبان الحربين العالميتين، وإنما أصبحت اليوم قادرة على تحقيق الغزو الثقافي المباشر على العقول. الذي يعمل على تعديل سلوك المتلقين لرسائله وتوجيههم وجهة معينة تخدم الأهداف الثقافية والاجتماعية والاقتصادية لمنتج الخطاب ومرسله. ولربما تجاوزنا الدور الحيادي لوسائل الإعلام، ذلك الدور الذي كان يعتبرها وسائل محايدة، وأن ما توظفه من معلومات سلاح ذو حدين إما أن يكون إيجابيا يسعى إلى رقي المجتمع وتقدمه وتنمية شخصية أفراده وتفتحها، وإما أن تكون وسيلة سلبية تؤثر على هوية الفرد وعلى معتقداته، وتكسبه سلوكا منحرفا ومفاهيم فكرية مغلوطة.

أما بخصوص تأثير وسائل الإعلام على الأطفال والمراهقين، فبالرغم من الاختلاف القائم بين الباحثين في تفسير طبيعة هذا التأثير وحجمه، إلا أنه بالنظر إلى طبيعة شخصية الطفل وقواه العقلية، فإنه لا يمكننا أن ننكر استيحاء العديد من أنواع السلوك الصادر عنه

---

41 – محمد نجيب عبد الواحد ود. آصف دياب (2006): المقومات الأساسية لمجتمع المعرفة، المنظمة العربية للتربية والثقافة والعلوم، تونس.

42 – السبيرنطيقا (Cybernétique) علم وتقنيات معالجة المعلومات المساعدة على الوصول السريع إلى حل المشكلات المطروحة وإيجاد الحلول الممكنة لها بواسطة عمليات ميكانيكية.

43– د. أحمد أوزي، 2012، تقرير المعرفة العربي، برنامج الأمم المتحدة الإنمائي ومؤسسة محمد بن راشد المكتوم، حالة المغرب.

من بيئته ووسطه الاجتماعي ومما تعرضه برامج ومسلسلات الشاشة الصغيرة. لما تتميز به محتوياتها من عناصر الإبهار التي تتجلى في الحركة والسرعة والألوان التي تغري الطفل وتجذبه، مما يجعله يتمثلها ويستدخل مضامينها وتغدو مخزونا فكريا وسيكولوجيا يغذي سلوكه ويوجهه بطريقة لا شعورية، خاصة وأنه في طور التقليد والمحاكاة التي يتطلع فيها إلى النمو والرشد.

ثالثا: العنف والاعتداء الجنسي على الأطفال

الأطفال هم مستقبل كل أمة، وفضلا عن حقهم في تربية جيدة، فإنه من الأهمية بمكان أن نؤمن لهم حماية جسدية وأخلاقية، تمكنهم من النمو في شروط حسنة، وهذه مسئولية الآباء وكل قطاعات المجتمع، حكومية ومدنية. غير أن الأطفال في مختلف مناطق العالم يقعون ضحايا العنف والاعتداء الجسدي والاستغلال الجنسي خلال تنشئتهم والتعامل معهم.

تتميز المادة الإعلامية التي تعرضها شاشة التلفاز بالإبهار الذي تصنعه الحركة والسرعة والألوان والموسيقى، مما يجعلها وسيلة تغري الطفل وتجذبه، فيتمثل موادها ويستدخل مضامينها في لا شعوره ومخزونه الفكري والسيكولوجي لتصبح مرجع توجيه سلوكه.

1 .مفهوم الطفل والطفولة

الطفل في اللغة العربية معناه الصغير من كل شيء. وفي ذلك يقال فلان يسعى في أطفال الحوائج أي صغارها. والطفل يطلق على الولد والبنت. أما كلمة طفل (Enfant) في اللغة الفرنسية فهي مشتقة من اللفظة ا للاتينية (Infant) التي تفيد معنى «الذي لا يتكلم»[44].

حدد القرآن الكريم مدة الطفولة في قوله تعالى: (يَا أَيُّهَا النَّاسُ إِن كُنتُمْ فِي رَيْبٍ مِّنَ الْبَعْثِ فَإِنَّا خَلَقْنَاكُم مِّن تُرَابٍ ثُمَّ مِن نُّطْفَةٍ ثُمَّ مِنْ عَلَقَةٍ ثُمَّ مِن مُّضْغَةٍ مُّخَلَّقَةٍ وَغَيْرِ مُخَلَّقَةٍ لِّنُبَيِّنَ لَكُمْ وَنُقِرُّ فِي الْأَرْحَامِ مَا نَشَاءُ إِلَىٰ أَجَلٍ مُّسَمًّى ثُمَّ نُخْرِجُكُمْ طِفْلًا ثُمَّ لِتَبْلُغُوا أَشُدَّكُمْ) (الحج: 5).

ومن الناحية القانونية فقد أصدرت الأمم المتحدة اتفاقية حقوق الطفل وصادقت عليها دولها عام 1990، وحددت هذه الوثيقة الطفل بأنه: «كل إنسان لم يتجاوز سنه الثامنة عشرة، ما لم تحدد القوانين الوطنية سنا أصغر للرشد» (الأمم المتحدة، اتفاقية حقوق الطفل، ص2).

44 – د. أحمد أوزي، 2006، المعجم الموسوعي لعلوم التربية، مطبعة النجاح الجديدة، الدار البيضاء، ص. 181.

2. **انتشار الاعتداء الجنسي على الأطفال:** إننا لسنا بحاجة إلى القيام بدراسات ميدانية لتأكيد وجود أصناف من العنف والاعتداء على الأطفال في مجتمعنا، إذ يكفي النظر من حولنا إلى الشوارع والأماكن العمومية ومختلف المؤسسات التي يرتادها الأطفال متعلمين أو حرفيين صغار أو خادمات لنرى هول وفظاعة العنف والاعتداء اليومي الذي يتم في حقهم، ناهيك ما عما يجري بين أربع حيطان ولا نراه.

> **إن وسائل الإعلام في هذا العصر غدت وسيلة فعالة، ليس في التمهيد لتحقيق الغزو العسكري على الأرض فحسب، كما كانت عليه إبان الحربين العالميتين، وإنما أصبحت اليوم قادرة على تحقيق الغزو الثقافي المباشر على العقول.**

إن ظاهرة العنف والعدوان تعد من أكثر الظواهر انتشارا، وهي ظاهرة قديمة ومتجددة وشائكة في نفس الوقت. ولعل أكثر مظاهرها الملفتة للنظر، الموجه منها إلى الأطفال في مجتمعنا المعاصر مما ينبغي معه السعي الحثيث إلى رصد عواملها وأسبابها والتصدي لها ومناهضتها، عن طريق ترشيد وإعادة هيكلة مؤسسات التنشئة الاجتماعية، من حيث تحديد أهدافها وممارساتها واستخدام تقنيات وآليات المنهج العلمي المتعدد الأنظمة والمتداخل الاختصاص. على اعتبار أن ظاهرة العنف والعدوان تعد من بين الظواهر المتضمنة لعدة أبعاد. إذ يمكن النظر إليها وتحليلها من الزاوية الاجتماعية والثقافية والنفسية والطبية والبيولوجية والسياسية والدينية، إلخ.

يرى العديد من الباحثين أن الاعتداء النفسي على الطفل أشد وأعنف من الاعتداء الجسدي (الإهمال - البرودة في المعاملة - اللامبالاة - النفاق والخداع - العنف اللفظي...). إنها أشكال وأساليب عديدة من المعاملة الهدامة لشخصية الطفل.

وقد يتخذ العنف والاعتداء الموجه إلى الأطفال شكلا آخر يتجلى في مظهر التحرش والاستغلال الجنسي الذي يعتبر اتصالا جنسيا بين طفل وشخص بالغ، من أجل إرضاء رغبات جنسية عند الأخير مستخدما القوة والسيطرة على الطفل.

أما الاستغلال الجنسي، فهو عملية أشمل وأوسع من مجرد الاغتصاب والممارسة الجنسية، ويقصد به أشكالا عديدة من الاستغلال، مثل كشف الأعضاء التناسلية أو إزالة الملابس والثياب عن الطفل أو ملامسة أو ملاطفة جسدية خاصة أو التلصص أو تعريض الطفل لصور فاضحة أو أفلام أو أعمال شائنة أو غير أخلاقية كإجباره على التلفظ بألفاظ فاضحة أو اغتصاب.

إن كل هذه الأشكال من الممارسات اللاأخلاقية تمنعها اتفاقية الأمم المتحدة حول حقوق الطفل ضمن المادة 19 التي جاء فيها:

ويعرف الاستغلال الجنسي للطفل بأنه: «استخدام القوة والسيطرة على الطفل، بهدف الاتصال الجنسي معه، من قبل بالغ يسعى إلى إرضاء رغباته الجنسية». ومعلوم أن الأطفال الذين يقع عليهم هذا الصنف من الاعتداء غير واعين بطبيعة العلاقة الجنسية وماهيتها. كما أنهم لا يستطيعون إعطاء موافقتهم لإشباع رغبات المعتدي عليهم. وكثيرا ما يتم هذا النوع من الاعتداء الجنسي على الطفل من قبل أقربائه المفروض عليهم حمايته. إذ تدل بعض الدراسات أن 75% من المعتدين هم ممن لهم علاقة قربى مع الطفل، مثل الأب، أو الأخ، أو العم، أو الخال، أو الجد المعروفين للضحية[45].

> "تتخذ الدول الأطراف جميع التدابير التشريعية والإدارية والاجتماعية والتعليمية الملائمة لحماية الطفل من كافة أشكال العنف أو الضرر أو إساءة المعاملة أو الاستغلال، بما في ذلك الإساءة الجنسية، وهو في رعاية الوالد أو الوصي القانوني عليه. أو أي شخص آخر يتعهد الطفل برعايته".
>
> اتفاقية حقوق الطفل: المادة 19

يمكن أن يتم الاعتداء على الطفل من قبل شخص يكبره بخمس سنوات فما فوق، عن طريق استخدام أسلوب التودد والملاطفة، أو الترغيب وتقديم الرشوة، أو الهدايا، إلخ. كما يمكن أن يتخذ ذلك أسلوب التهديد والترهيب الذي يبلغ أحيانا درجة التعذيب بالضرب والقتل الوحشي مخافة الافتضاح أو إفشاء السر.

يترتب عن الاعتداء الجنسي على الطفل عدة آثار نفسية وجسدية شديدة الخطورة. فمن الآثار الجسدية التي يقع الطفل ضحيتها معاناته لصعوبات في المشي والجلوس وأوجاع وأمراض أعضائه التناسلية أو حدوث نزيف أو إفرازات متكررة في مجرى البول، إلخ.

أما الآثار النفسية، فإنها تتخذ بدورها مظاهر عديدة ومختلفة، فقد تكون على شكل فقدان الثقة في الذات، وقلق، وانطواء الطفل، وانعزاله، وعدم النوم، والتعرض لكثرة الكوابيس المزعجة خلاله. وإذا كان متمدرسا، فإن مستواه التعليمي يعرف تدنيا، مع عدم المشاركة، والعزوف عن الأنشطة المدرسية المختلفة، مما يقوده إلى الفشل الدراسي والتسرب، إلخ.

وإلى جانب الآثار السابقة، فإن الطفل المعتدى عليه جنسيا، قد يعمد بدوره إلى إعادة إنتاج السلوك الذي مورس عليه أو الاستسلام للشذوذ الجنسي.

ومن الظواهر الملفتة للانتباه تزايد ظاهرة الاعتداء الجنسي على الأطفال في السنوات الأخيرة، مما يحتاج إلى دراسات علمية للوقوف على أسبابها الحقيقية. فالمتتبع لوسائل

45 – د. رجاء مكي ود. سامي عجم، 2008، إشكالية العنف: العنف المشرع والعنف المدان، المؤسسة الجامعية للدراسات والنشر والتوزيع، بيروت، لبنان، ص. 123.

الإعلام يقف مندهشا أمام تواتر أخبار هذه الظاهرة التي تقشعر لها الأبدان. وعلى سبيل المثال، نجد أربعة قُصاصات أخبار حول اغتصاب الأطفال في جريدة يومية واحدة، تم الإشارة إليها:

- "اعتقال شخص استغل جنسيا طفلا على مدى ثلاث سنوات".
- "عشر سنوات سجنا لمغتصب تلميذ قاصر بجوار مدرسة".
- "إيقاف خمسيني بتهمة هتك عرض قاصر".
- "إطار تربوي متهم باغتصاب تلميذ إسباني ...".[46]

> **الآثار النفسية لاغتصاب الأطفال كثيرة، فقد تتخذ مظاهر عديدة، فقد تكون على شكل فقدان الثقة في الذات وقلق وانطواء الطفل وانعزاله وعدم النوم والتعرض لكثرة الكوابيس المزعجة خلاله. وإذا كان متمدرسا، فإن مستواه التعليمي يعرف تدنيا مع عدم المشاركة والعزوف عن الأنشطة المدرسية المختلفة، مما يقوده إلى الفشل الدراسي والتسرب، إلخ.**

3. أشكال أخرى مختلفة من العنف الممارس على الأطفال

أ. العنف العاطفي

> **يقدّر أنّ 10 ملايين طفل من حول العالم يتعرّضون يوميا للعنف المنزلي. (المركز الدولي للنساء وأسرهن، 2007).**

يقصد بالعنف أو الاعتداء العاطفي على الطفل كل أشكال التصرف التي ينتج عنها ضرر لنفسيته أو لنموه ونضجه الاجتماعي. إن هذا النوع من العنف أو الاعتداء لا يستلزم بالضرورة اللمس ولكنه يمارس عبر تصرفات أو كلمات جارحة توجه إليه، كالصراخ في وجهه أو الشتم أو إطلاق الأسماء والنعوت المكروهة في حقه أو مقارنته السلبية بغيره أو التفوه المقارنة بجمل وعبارات تحط من قدره، كوصفه بالسوء أو النقص من إمكاناته وقدراته، إلخ.

ب. الإهمال

يقصد بإهمال الطفل عدم توفير إياه الحاجات الأساسية للحياة كالغذاء واللباس والسكن المناسب، فضلا عن المستلزمات الضرورية لنمو شخصيته وتفتحها. وإذا كان المسئول عن الطفل لا يمتلك الإمكانات المادية التي يصرفها في تحقيق هذه الحاجات، فإن تصرفه لا يعتبر إهمالا أو تقصيرا.

---

46 - الأخبار (جريدة يومية)، العدد 186، السبت/ الأحد 22/23 يونيو 2013.

دوافع سلوك العدوان من وجهة نظر عينة من المراهقين

خلاصة نتائج دراسة ميدانية استطلاعية

تمهيد

لما كان الحيز الرئيس في هذا الكتاب مخصص للعنف المدرسي، من حيث مظاهره وأشكاله وأسبابه وأساليب الوقاية منه، فإننا ارتأينا أن نخصص كلامنا عن أسباب العنف ودوافعه، بتقديم خلاصة دراسة أجريناها على عينة من المراهقين المتمدرسين، قصد الوقوف على وجهة نظرهم حول دوافع العدوان.

1 .**أهداف الدراسة**

بهدف الوقوف على آراء عينة من المراهقين المتمدرسين حول دوافع السلوك المتسم بالعنف والعدوان. أجرينا دراسة على عينة من تلاميذ التعليم الثانوي التأهيلي بمدينتي الرباط والقنيطرة، بهدف الإطلاع على آرائهم ووجهة نظرهم حول دوافع السلوك المتسم بالعنف والعدوان، وما إذا كانت أسبابه في نظرهم تعود إلى العوامل الأسرية أم إلى عوامل ترجع إلى البيئة المدرسية، أم ترجع إلى الحالة النفسية للتلميذ ذاته، أو ترجع إلى جماعة الرفاق ومرافقتهم وتأثيرهم، أم ترجع إلى الإعلام والثقافة وما ينشرانه من صور العنف وتأثر الفرد بمادتها وقيامه بإعادة إنتاجها، إلخ.

2 .**أداة البحث**

استخدمت هذه الدراسة استبيان دراسة دوافع سلوك العنف لدى تلاميذ المرحلة الثانوية، وهو مكون من 50 بندا، تناولت خمسة محاور:

أ. المحور الأول تناول دوافع إلى العنف ترجع إلى الأسرة،

ب. المحور الثاني، تناول دوافع ترجع إلى البيئة المدرسية؛

ج. المحور الثالث، تناول دوافع ترجع إلى الحالة النفسية للتلميذ نفسه،

د. المحور الرابع، تناول دوافع ترجع إلى جماعة الرفاق،

ه. المحور الخامس، تناول دوافع ترجع إلى الإعلام والثقافة.

قام بوضع هذا الاستبيان محمود سعيد إبراهيم الخولي[47]، وعند تطبيقه على عينة من التلاميذ المتمدرسين بالتعليم الثانوي بالمدراس المغربية، تم تعديل بعض بنوده من حيث تراكيبها وصيغها اللغوية حتى تتوافق مع مداركهم وفهمهم اللغوي.

يحتوي الاستبيان فضلا عن بنوده مجموعة من المعلومات التي ينبغي للمفحوص الإدلاء بها. وتتعلق بالبيانات الأولية، مثل الاسم والجنس والمستوى الدراسي ونوع التعليم. كما قدم الاختبار بالتعليمات التي توجه المفحوص في تعامله مع أسئلة المقياس التي يطلب منه فقط الإجابة إما بالموافقة أو على عدم الموافقة على مضمون البند.

3. تتكون عينة الدراسة

تكون عينة الدراسة الاستطلاعية من 150 تلميذا من تلاميذ التعليم الثانوي الإعدادي والثانوي التأهيلي (60 إناثا و90 ذكورا) أخذت بطريقة عشوائية، نصف أفراد العينة من مؤسسات التعليم الإعدادي والنصف الآخر من مؤسسات التعليم الثانوي التأهيلي. أخذت العينة في مجملها من بعض مؤسسات تعليمية بمدينتي الرباط والقنيطرة، من تخصصات علمية وأدبية.

لم يكن هدف هذه الدراسة، إنجاز بحث علمي دقيق حول دوافع السلوك العدواني لدى التلاميذ، مما يحتاج إلى توافر العديد من العوامل والشروط العلمية اللازمة التي يقتضيها إنجاز مثل هذا المشروع العلمي، بقدر ما كان الهدف منها، القيام بدراسة استطلاعية حول دوافع هذه الظاهرة، قصد توجيه البحوث المستقبلية، خلال وضع بعض الفروض حولها. ولهذا السبب فإننا سنعمد إلى تقديم نتائج هذه الدراسة بشكل عام دون مراعاة الفرق بين التخصصات المعرفية التي يتابعها المفحوصون من أفراد العينة، كما سوف لا نميز بين إجابة الذكور وإجابة الإناث، ونفس الأمر بالنسبة إلى المدن التي أخذت منها عينة الدراسة، فالهدف كما أشرنا إلى ذلك، هو إلقاء بعض الضوء على دوافع السلوك المتسم بالعنف

47 – محمود سعيد الخولي، 2008، العنف المدرسي، مكتبة الأنجلو المصرية، القاهرة.

لدى عينة استطلاعية، مما يجعلنا على وعي تام بأننا لا نقدم سوى بعض الملامح حول أسبابها وليس نتائج علمية دقيقة وصارمة يفيد تعميمها والإدلاء بها في مختلف السياقات التي تتناول هذه الظاهرة التي تحتاج إلى حشد إمكانيات كثيرة لتطويقها ودراستها دراسة علمية وافية.

نتائج الدراسة

من خلال تحليل مختلف إجابات العينتين المأخوذتين من مدينتي الرباط والقنيطرة البالغ عددهما 150 تلميذا من تلاميذ الإعدادي والتأهيلي، اتضحت النتائج التالية:

1 .دوافع العنف ترجع إلى جماعة الرفاق

احتلت الدوافع التي ترجع إلى جماعة الرفاق الدرجة الأولى، ضمن دوافع السلوك العدواني الصادر عن التلاميذ المراهقين، فقد كانت نسبته ضمن العوامل الأخرى 99 %. ذلك أن هذا الدافع يتعزز، كغيره من الدوافع الأخرى، داخل مجموعة الرفاق، باعتبار ما تجسده جماعتهم، من عوامل وميكانيزمات لها دور كبير في التأثير على سلوكهم فيما بينهم، يقلدون بعضهم بعضا في السلوك والتصرفات. فالمراهقون يقلدون ويشجعون بعضهم بعضا على التدخين وعلى إتيان بعض التصرفات السيئة تجاه المدرسين وتجاه النظم المدرسية، أو أثاث المدرسة أو التغيب المدرسي أو على تعاطي بعض المسكرات أو المخدرات، أو حمل بعض الآلات الحادة أو القيام بأعمال الشغب، إلخ. وهذا ما يجعل العديد من المراهقين ينساقون إلى تصرفات وسلوكات عدوانية، لم يكن أغلبهم يقصدونها، وإنما يندفعون إلى ارتكابها بفعل مشاعر التقليد التي تنتشر في وسطهم.

إن المراهق يستمد العديد من قيمه واتجاهاته من جماعة الرفاق والأصدقاء، الذين يخالطهم ويعاشرهم. ويعزى ما يمكن أن يطرأ في كثير من الأحيان على سلوك المراهق إلى البيئة الاجتماعية التي يتعامل معها ويتفاعل مع أفرادها.

إن المراهق أكثر تقبلا لعوامل الإيحاء والإغراء، خاصة من رفاقه وأصدقائه الذين يعانون مثل معاناته، ويشترك معهم في العديد من المشكلات المتعلقة بالفترة الحرجة التي يمرون بها. لذلك فإن المراهق ينزلق في سلوكه، خاصة إذا تعرض للإخفاق أو الإحباط الناشئين عن بيئته الأسرية أو المجتمعية أو المدرسية. واللجوء إلى العدوان في هذا السياق يعبر عن حالة انفعالية مضطربة سببه صادر عن البيئة أو أفراد المجتمع الذين يريد معاقبتهم بتصرفه المخل بالقواعد والنظم المتعارف عليها.

2 .دوافع العنف ترجع إلى الثقافة والإعلام

احتل عامل الثقافة ووسائل الإعلام المرتبة الثانية في تحفيز المراهقين على التصرف العدواني، حسب عينة البحث، وذلك بنسبة مرتفعة بدورها بلغت 93%. فالمادة الإعلامية التي تنشرها وسائل الإعلام التي تقدم في برامجها مسلسلات العنف وقصصه المثيرة والمخالفة لقيم الثقافة العربية والإسلامية التي تتناقض مع القيم والمبادئ الخلقية التي تتنافى والعنف والتحرر من كل القيم الإنسانية التي تنبذ العنف والاعتداء. ويؤدي مشاهدة التلاميذ للصور المرسلة عبر وسائل الإعلام التي تبث مواد إعلامية أجنبية، إلى تأثر التلاميذ بها والقيام بتقليدها، في غياب مواد إعلامية نابعة من الثقافة المغربية والعربية والإسلامية التي يمكن أن تنقل إليهم القيم التي يرغب المجتمع في وجودها لديهم.

من غير شك أن وسائل الإعلام تلعب دورا هاما في تحفيز الأطفال والمراهقين على العنف والاعتداء على الغير عن طريق عملية التقليد أو التوحد أو تقمص شخص البطل في سلوكه وتصرفاته وكثيرا ما تطالعنا أخبار الصحف اليومية أو نشرات الإذاعة باعتداءات الأطفال والمراهقين على غيرهم بمجرد تقليدهم لشخص بطل ما شاهدوه في أحد الأشرطة السينمائية[48]. وتقوم ألعاب "البلاي ستاسون" التي تشكل أفلام العنف والاعتداء أغلب مضامينها مادة تلهب حماس الأطفال والمراهقين وتحفزهم على تقليد مشاهدها.

يتنوع أشكال العنف الذي تعرضه وسائل الإعلام وتساعد على نشره، فهو متنوع ومختلف المظاهر. فقد يكون على شكل فعل عدواني تخيله مؤلف قصة الفيلم، أو قد يكون فعلا عدوانيا جسدته أفلام الكارطون أو قد يكون فعلا عدوانيا تم خلال اللعب. وقد يكون السلوك العدواني سلوكا واقعيا تناقلته قصصات الأخبار وصور التلفاز.

3 .دوافع العنف ترجع إلى البيئة المدرسية

جاء عامل البيئة المدرسية في الدرجة الثالثة بنسبة بلغت 90%، كعامل محفز على سلوك العنف من خلال المعاملة القاسية للتلاميذ من قبل الأساتذة وطرائق التقييم المجحفة والتوبيخ وإنزال العقاب الشديد بالتلاميذ وسوء معاملة الإدارة المدرسية لهم. وكذا من خلال ازدحام الفصول الدراسية وتكدسها وغياب الأنشطة الترفيهية التي يمكن أن تشكل متنفسا للتخفيف من ضغوط العمل المدرسي.

48 – أحمد أوزي، 2013، المراهق والعلاقات المدرسية، مطبعة النجاح الجديدة، الدار البيضاء. ص. 115.

وهكذا، فإن البيئة المدرسية عندما يفتقد فيها المناخ المساعد على التعلم الفعال، تغدو عاملا من عوامل إثارة السلوك المتسم بالعنف لدى التلاميذ، مما يقتضي تكوين الأساتذة وتأهيلهم لتجويد طرائقهم التربوية والتعليمية، وخلق قنوات التواصل الإيجابي بينهم وبين تلاميذهم. كما أن من شأن برمجة الأنشطة الثقافية والفنية والرياضية وجعلها جزءا أساسيا في المنهاج المدرسي، له تأثير كبير في إدماج التلاميذ وجعلهم ينخرطون بكيفية فعالة في النظام المدرسي.

4. دوافع العنف ترجع إلى الأسرة

احتل عامل البيئة الأسرية المرتبة الرابعة ضمن العوامل التي تدفع الأطفال والمراهقين إلى سلوك العنف، من وجهة نظر عينة الدراسة، وذلك بنسبة 83%. فقد وافقت عينة الدراسة، وإن كان ذلك بشكل أقل، مما عليه الأمر بالنسبة لعامل الرفاق وعامل الثقافة ووسائل الإعلام وعامل المدرسة، على أن البيئة الأسرية قد تكون خلية لإنتاج سلوك العنف لدى الأبناء، إذا كانت أسرة شديدة الفقر أو كانت أسرة مفككة أو كان الأبوان يمارسان مع الأبناء أساليب تربوية غير ملائمة، كالتفريق في معاملة الأطفال، أو تمارس معهم التدليل أو القسوة الشديدة، أو كانت تمارس العقاب الشديد عليهم دون مبرر لذلك أو يمارس الأبوان الإهمال الشديد للأبناء ولا يلبي حاجاتهم الأساسية، إلخ.

5. دوافع العنف ترجع إلى الحالة النفسية للتلاميذ أنفسهم

جاء هذا العامل في الدرجة الخامسة والأخيرة ضمن الدوافع المحفزة على العنف، وذلك بنسبة ضعيفة لم تتجاوز 10%. وهي نتيجة قد تكون غير متوقعة. فكثيرا ما نعتقد بأن العديد من السلوك والتصرفات غير الملائمة التي تصدر من بعض الأطفال والمراهقين مرجعها فترة النمو والمرور بالفترة الحرجة من حياتهم، وهي مرحلة البلوغ والمراهقة التي تعرف حدوث نوبات انفعالية شديدة قد تفقد الشخص أحيانا صوابه وتجعله لا يستطيع التحكم في سلوكه وتصرفاته، ومن ثمة يصدر عنه سلوك العنف والاعتداء. غير أن نتائج هذه الدراسة لم تشدد على هذا العامل ولم تعطيه الأهمية المنتظرة. مما يدعو إلى التساؤل فيما إذا لم يكن ذلك راجع إلى التحلل من المسؤلية وإلقائها على جهات أخرى. أي أن المراهقين يبعدون عنهم الدوافع الذاتية المسببة للعنف واللجوء إلى حيل نفسية لا شعورية تبريرية، ترجع صدور فعل العنف إلى عوامل تعود إلى إما إلى جماعة الرفاق أو إلى الثقافة ووسائل الإعلام أو إلى الأسرة والمدرسة، وكأن العوامل الشخصية المتعلقة بهم وبالمرحلة التي يجتازونها في نموهم لا تساهم بدورها في استثارة العنف والتحفيز على إتيانه.

وهكذا، ومن خلال مختلف استجابات عينة البحث على بنود الاختبار، تتضح علاقة الارتباط الموجودة بين المناخ التربوي الإيجابي والأمن في البيئة المدرسية والبيئة الأسرية والابتعاد عن السلوك المتسم بالعنف. كما يتبين أهمية الرفاق وتأثيرهم في سلوك رفقائهم إيجابا أو سلبا. ويتضح كذلك وبالدرجة الأولى، خطورة الدور الذي تلعبه وسائل الإعلام في التنشئة الاجتماعية، وأهمية مراجعة دورها وترشيد مضامينها حتى تساهم في بناء جيل سليم ومعافى من أذران السلوك المتسم بالعنف والاعتداء، والخروج عن قوانين ونظم الحياة الاجتماعية.

وقد بينت نتائج الدراسة حسب ترتيب دوافع العنف ما يلي:

المرتبة الأولى: جماعة الرفاق.

المرتبة الثانية: الثقافة والإعلام.

المرتبة الثالثة: البيئة المدرسية.

المرتبة الرابعة: الأسرة.

المرتبة الخامسة: الحالة النفسية للتلاميذ أنفسهم.

الفصل الثالث

عنف المؤسسة المدرسية
أداة إنتاج العنف المدرسي

« لا قيمة لأي علم ولا أهمية لأي اكتشاف ولا أي تقدم علمي، ما دام لا يزال هناك طفل يشقى».

اينشتاين

عنف المؤسسة المدرسية
أداة إنتاج العنف المدرسي

مقدمة

إننا كثيرا ما نتحدث عن العنف المدرسي ولا نستحضر في الذهن، في غالب الأحيان، سوى عنف التلاميذ وممارستهم السلوكية التي لا تستجيب لمقتضيات النظم المدرسية. وفي هذه الحالة فإننا نغيب الحديث عن العنف الذي تمارسه المؤسسة المدرسية في حق التلاميذ. فنحن لا نتساءل ما إذا لم تكن الأوضاع والممارسات «التربوية» في المؤسسات المدرسية عاملا مساعدا ومحفزا على ممارسة التلاميذ للعنف الذي يوصفون به ،كأسلوب يستجيبون به لوضع غير لائق بتربيتهم وتنشئتهم.

تؤكد العديد من البحوث التي تمت في العقد الأخير أننا لا نستطيع فهم مختلف الظواهر السلوكية التي تتم في المجال المدرسي ما لم نطرح تساؤلات عديدة حول طريقة وأسلوب تدبير وتسيير الشأن التربوي والتعليمي والإداري فيها. إذ الواقع يفرض علينا عدم طرح مشكلات العنف المدرسي لدى التلاميذ بمعزل عن المحيط المدرسي، بل والمجتمعي بشكل عام، الذي يتفاعلون معه والذي يؤثر على سلوكهم ويوجهه وجهة معينة. كما لا يمكننا طرح مشكل الغش المدرسي بمعزل كذلك عن أوضاع التربية والتعليم وطرائقه ومضامينه وما إذا كانت تغرس قيما تجنب التلاميذ مثل هذا السلوك في مواجهة أوضاع التقييم والامتحانات المدرسية المبنية على التنافس نحو تسجيل أكبر عدد من الدرجات التي تجيز قبوله في المتابعة أو الانتقال أو النجاح المدرسي. هذا فضلا عن ضرورة التساؤل أيضا عما إذا كان المجتمع الذي يعيش فيه التلاميذ لا تقوم فيه المعاملات بدورها على الغش[49].

49 – يستوقفني دائما في ثقافتنا المغربية التأمل في معنى المثال السائد: «الله يجيب الغفلة بين البائع والشاري»، أليس دعوة للاستغفال والغش؟

أولا: مقاربات في تفسير ظاهرة العنف والعدوان

عندما نتصدى للبحث عن تفسير ظاهرة العنف المدرسي نجد أن هناك على ما يبدو مقاربتان أساسيتان حاولتا معالجة هذه الظاهرة ، وهما:

أ. المقاربة الأولى ركزت تحليلها على الأفراد وعلى محيطهم الاجتماعي والأسري وظروف حياتهم وعيشهم الاقتصادي، محاولة الوقوف على جملة العوامل الكامنة وراء سلوكهم؛

ب. المقاربة الثانية ركزت على المؤسسة المدرسية ذاتها، ساعية إلى البحث وتوضيح تأثيرها في هذا الجانب.

> **نحن لا نتساءل ما إذا لم تكن الأوضاع والممارسات «التربوية» في المؤسسات المدرسية عاملا مساعدا ومحفزا على ممارسة التلاميذ للعنف الذي يوصفون به، كأسلوب يستجيبون به للأوضاع غير اللائقة لتربيتهم وتنشئتهم.**

ليس هدفنا هنا العمل على تغليب أحد العاملين على الآخر، فظاهرة العنف المدرسي ظاهرة جد معقدة تتدخل وتتداخل فيها عدة عوامل تعود إلى هذا الجانب أو ذاك تعمل على نسجها وبلورتها. وهذا ما يقودنا إلى ضرورة النظر إلى ظاهرة العنف في المدارس نظرة كلية تأخذ بعين الاعتبار سير وتدبير المؤسسية المدرسية التي تدخل في تعريفها بنية التركيب المدرسية التي تشمل الأسرة والمدرسة معا. إن التحدي هنا يكمن في النظر إلى المقاربتين معا نظرة كلية وشمولية باعتبارهما معا يساهمان بدرجة أو أخرى في إنتاج الظاهرة وإفرازها، وليس التركيز ومعالجة العوامل الخارجية فحسب، وهي العوامل التي دأبت معظم البحوث على اعتبارها العوامل الأساس المسببة للظاهرة. ومن هنا يأتي التركيز هنا على تأثير العوامل المؤسسية في إنتاج العنف المدرسي. إن معظم البحوث التي تناولت العنف المدرسي ترجع عوامله إلى التلميذ ذاته أو إلى محيطه الأسري أو الاجتماعي أو كلها ولكنها قليلا ما تشير إلى العوامل المؤسسية من حيث مناخها البيداغوجي وطرائقها وأسلوب تدبيرها الإداري، إلخ.

> **ظاهرة العنف المدرسي ظاهرة جد معقدة تتدخل وتتداخل فيها عدة عوامل تعود إلى هذا الجانب أو ذاك الذي يعمل على نسجها وبلورتها. وهذا ما يقودنا إلى ضرورة النظر إلى ظاهرة العنف في المدارس نظرة كلية تأخذ بعين الاعتبار سير وتدبير المؤسسية المدرسية، فضلا عن حياة الأسرة وظروفها. باعتبار الأسرة والمدرسة خليتان اجتماعيتان تربويتان متكاملتان معا.**

إن تحديد مفهوم العنف في الأدبيات العلمية بعيد كل البعد عن الوضوح، مما يجعله غير قادر على الإيفاء بما يساهم به الجانب الذاتي أو الجانب الموضوعي.

فالجانب الموضوعي في تفسير العنف باللجوء إلى التفسير الكمي والتفسير الكيفي لا يستوفي

الموضوع لسببين اثنين: عدم القدرة على الإحاطة بكل العوامل الخارجية المسببة للعنف. ثانيا فالمشكل يطرح مسألة المعايير. فلكي تعتبر الوقائع ضمن حوادث العنف أو خارجه ينبغي الابتعاد عن الأحكام المعيارية. وهو أمر في غاية الصعوبة. والحال أن الحكم على هذا السلوك أو ذاك بأنه سلوك متسم بالعنف يختلف باختلاف الأفراد وباختلاف العصور وباختلاف الأقطار وباختلاف البنيات الاجتماعية. فالعنف خلال ممارسته أو إدراكه مرتبط بالمجتمع وبظروفه التاريخية. وهذه العوامل المتعددة والمختلفة تدعو إلى معالجة مفهوم العنف وفق مقاربة فينومينولوجية أي تحديد العنف وفق ما يراه الفرد بأنه كذلك. فقد يتم الخلط مثلا بين العنف وعدم الإحساس بالأمان.

يمكن مقاربة ظاهرة العنف المدرسي وذلك بالاهتمام بعاملين اثنين يرتبطان به: العنف، من جهة، والمدرسة، من جهة ثانية. ومادام العنف يشكل مشكلا يؤرق معظم المدارس، فإنه من اللازم الاهتمام بالسير الخاص للمدرسة. وهنا يطرح سؤال أساسي يتعلق بما إذا كانت المؤسسات المدرسية تعيش سلوك العنف أم أنها تقوم بإنتاجه من خلال ممارسته لوظائف غير ملائمة للعمل والتكيف والاندماج التربوي لتلاميذها.

إن العديد من الأبحاث والدراسات اهتمت بهذا الجانب من مشكل العنف ومظهره وركزت في دراستها على البحث في الأساليب والممارسات البيداغوجية للوقوف على مدى توافر الانسجام بين الأساتذة الذين يكونون الفريق التربوي والتعليمي بالمدرسة، من جهة، والعلاقة بينهم وبين الإدارة التربوية، من جهة ثانية، وما نوع المناخ السائد في المؤسسة التي يعملون بها، ومقدار انفتاحها على محيطها الخارجي. إن هذه العوامل كلها ينبغي أخذها بعين الاعتبار كعوامل لتقييم وتحديد مستوى العنف السائد بالمدارس وكذلك لمعرفة الجهد الذي تبذله للوقاية منه. فقد خلصت نتائج هذه الدراسات إلى أهمية العوامل البنائية.

إن البحث عن تحديد مفهوم العنف يقودنا إلى البحث لمعرفة سياقه الكلي الذي يظهر فيه. وبعبارة أخرى البحث عن فهم العنف في كليته بالوقوف على سير المؤسسات المدرسية وتدبير شؤونها التربوية والتعليمية: ما الذي يدفعها إلى العمل في هذا الاتجاه أو ذاك؟ وما هو دلالة سلوكها ومعناه؟ وما المعنى والدلالة التي يكتسيها تطبيق النظام المدرسي في كليته؟ للوصول إلى معرفة ما إذا كان للمؤسسة المدرسية نصيب في العنف الممارس داخلها من قبل التلاميذ الذين يتلقون ويخضعون لنظامها وتدبيرها العام.

ثانيا: طبيعة المناخ التربوي السائد في المؤسسة المدرسية وفي فصولها الدراسية

يقصد بالمناخ المدرسي نوعية الحياة والتواصل القائم في المؤسسة المدرسية. والذي يؤثر بشكل واضح في مستوى العنف بالمدرسة، مثلما يؤثر على فعالية التعلمات بها.

الواقع أن أي ممارس تربوي وتعليمي لا يستطيع أن ينكر أن عملية التعليم والتعلم عملية جد معقدة، تتدخا وتتداخل فيها العديد من العناصر الذاتية والموضوعية التي كثيرا ما لا يحسب لبعضها حسابها، مما يعوق عملية التواصل البيداغوجي الفعال وبالتالي فشل أهداف التعلم المنشود.

ومن الخطأ الاعتقاد بأن البنية التحتية للمدرسة التي تتوافر على البناء العمراني الفسيح والوسائل الديداكتيكية المتطورة، كفيل وحدها ضمان التعلم المتسم بالجودة والملاءمة. إذ رغم أهمية هذه العناصر كلها، إلا أنها عوامل لا تفلح في غياب العنصر الأساسي المحرك لها والباعث روح الحيوية والنشاط فيها. العنصر أو العامل المحفز على التعلم الذي تربطه بالتلاميذ علاقة تربوية ينبغي أن تكون لها نوعية خاصة، يصطلح على تسميتها بالمناخ التربوي الإيجابي. فالمناخ التربوي الإيجابي إذا توافر فإنه يساعد على التعلم بسهولة ويسر. أما إذا غاب، فإن المتعلمين لا يقبلون على التعلم، فيكون شأنهم شأن المثل القائل: « يمكن أخذ الحصان إلى النبع ولكن لا يمكن إرغامه على الشرب».

إن وجود المناخ التربوي الإيجابي في الفصل الدراسي، من شأنه مساعدة المتعلمين على تحرير طاقاتهم وبذل جهدهم للإقبال على التعلمات عن إرادة ووعي يمكنان من فهمها وترسيخها والاستفادة منها. وتزداد الحاجة إلى توافر مثل هذا المناخ في مدارسنا اليوم، وهي تعيش منافسة ومضايقة شرسة من قبل وسائل تكنولوجيا المعلومات والاتصال التي يمكن تسخيرها في اكتساب المعارف بسهولة ويسر ودون التقيد بحدود المكان والزمان.

1. **مظاهر المناخ المدرسي**

هناك مظاهر عديدة للمناخ المدرسي ينبغي التمييز بينها، نسوق أهمها في التالي:

أ. المناخ العلائقي أو الاجتماعي وهو المناخ الذي يطلق على كل المظاهر الاجتماعية ـ العاطفية التي تتسم بها العلاقات القائمة بين جميع التلاميذ ومدى اتصافها بالدفء خلال اللقاء والقائمة بين جميع التلاميذ وما إذا كانت تتصف بالدفء الإنساني وتبادل الاحترام والدعم الآمن الذي يوفره كل واحد منهم للآخر؛

ب. المناخ التربوي، ويقصد به القيمة الممنوحة للتربية والتعليم والذي يتجلى في إخلاص المدرسة في تحقيق النجاح المدرسي للتلاميذ. كما يظهر في القيمة والمعنى الممنوح للتعلمات؛

ج. المناخ الذي يُحسس بالأمان الذي يتجلى في توافر الهدوء والنظام، بحيث يحس التلاميذ أنهم في مأمن من مختلف المخاطر؛

د. المناخ الذي تسوده العدالة، بحيث يعترف كل واحد بحقوق غيره والالتزام بقواعد تعلي من قيمة الحق والشرعية والمساواة والتطبيق المتكامل للجزاء والعقاب؛

ه. مناخ الإحساس بالانتماء الذي يتجلى في الأهمية الممنوحة للمؤسسة المدرسية كمال للحياة يتم الالتزام بقواعدها ومعاييرها وقيمها؛

و. وجود مشروع لتحسين المناخ القائم، وهو الأمر الذي يتيح لكل الأفراد المعنيين الالتزام بخلق بيئة تتيح لكل واحد حياة أفضل في نمو وتفتح كفاياتهم.

إن مختلف هذه المظاهر المكونة للمناخ المدرسي تلعب دورا أساسيا في تحفيز جودة التعلمات المدرسية وفي تحفيز المتعلمين على التعلم والانخراط في الأنشطة المدرسية وكذا الارتباط بمؤسستهم المدرسية. ومن الأهمية بمكان قيام المدرس بأبحاث يحلل خلالها أحد هذه المظاهر أو أكثر، كأن يحلل مظهر مناخ العلاقة التربوية أو مناخ الإحساس بالأمن والأمان أو غيرها للوقوف على وجودها أو غيابها. ويمكن أن يتم ذلك باستخدام أدوات بحث مناسبة يعدها لهذا الغرض كالاستبيان أو المقابلة أو غيرها من أدوات القياس التربوي. وليس من الضروري أن تأخذ هذه البحوث طابع البحوث الأكاديمية، وإنما بحوث ذات طابع البحث التدخلي (Recherche–action) الذي يساعد المدرس على تطوير أدائه وتحسين مناخ مؤسسته أو فصله الدراسي.

إن البيانات التي يتم جمعها عن طريق البحث يمكن أن تعرض للمناقشة بهدف الخروج منها بالمظاهر أو المجالات التي ينبغي أن تكون هدفا للتغيير أو التطوير عن طريق اللجوء إلى استخدام مقاربات تستند إلى خلفية بيداغوجية فعالة، كاللجوء مثلا إلى الاطلاع على سيكولوجية المتعلمين الذين نتعامل معهم قصد فهمهم بشكل أفضل وتحقيق التواصل الأفيد معهم أو اللجوء إلى استخدام مناهج متطورة في التعليم والتعلم، إلخ.

وعلى كل حال، فإن دراسة المناخ المدرسي يعتبر مسألة تهم جميع العاملين أو المتواجدين بالمؤسسة المدرسية، أساتذة وإداريين تربويين وتلاميذ، مما ينبغي معه اللجوء منذ البداية إلى المقاربة التشاركية خلال الإقدام على دراسة هذه الظاهرة من أجل تحسيس جميع من يهمه الأمر وإشراكه في المشروع.

2. العوامل المساعدة على توافر المناخ التربوي الجيد بالمؤسسة المدرسية

هناك جملة من العوامل المساعدة على تحقيق المناخ التربوية الجيد، نذكر أهمها في التالي:

أ. **الإلمام بسيكولوجية المتعلمين:** لعل الاقتراب من المتعلمين وفهم سيكولوجيتهم في مختلف المراحل العمرية التي نحتك معهم خلال تعليمهم، يعد الخطوة الأولى في درب تحقيق المناخ الفعال في التعلم. فهو عامل أساسي يساعد على تحقيق حاجاتهم؛

ب. **الحوار البناء والمفيد:** يعد الحوار أمرا جوهريا بين الإداريين التربويين في المدرسة وبين الأساتذة والتلاميذ، بهدف إذابة جليد الاختلاف والقضاء على سوء التفاهم الذي يعرقل التعاون بينهم؛

ج. **تطوير المهارات الحياتية للتلاميذ**: من الأهمية بمكان تزويد التلاميذ بمهارات حياتية متطورة تساعد على نضج شخصيتهم بتعويدهم على بناء قدراتهم وتدريبهم على الاستقلالية وعلى التعبير الصادق. كما ينبغي تدريبهم على الاسهام والتعاون في مجال الحياة المدرسية وخارجها وبناء اتجاهات إيجابية نحو المدرسة والمجتمع، مع إدماجهم في المحيط الذي يعيشون فيه للتفاعل معه بشكل أفضل؛

د. **التشخيص والتدخل السريع:** إن تشخيص أوضاع التلاميذ وحيتهم وتفاعلهم في المؤسسة المدرسية له دور هام في الحد من أشكال السلوك غير المرغوب فيه، والوصول إلى تحقيق مناخ أفضل؛

ه. تلبية حاجات التلاميذ ذوي الاحتياجات الخاصة من المتفوقين والموهوبين وذوي الصعوبات التعلمية وجعلهم لا يشعرون بالتهميش أو النبذ؛

و. تحقيق جو الأمن والأمان في المؤسسة المدرسية وتوافر الرعاية الصحية للتلاميذ؛

ز. مساعدة التلاميذ خلال أنشطة التعليم والتعلم على تحقيق النمو والتطور الشخصي والاجتماعي والعاطفي الذي يؤهلهم للعمل والتعاون مع غيرهم، وإيقاظ روح الابتكار والإبداع لديهم؛

ح. العمل على تحقيق الاتصال والتواصل بين كافة أطر المؤسسة المدرسية والقادمين إليها؛

ط. إقامة علاقة ود وفهم وتعاون بين طاقم المؤسسة المدرسية وبين آباء وأولياء أمور التلاميذ؛

ي. العناية بجمالية البيئة الفيزيائية للمؤسسة المدرسية.

إن غياب هذه العناصر أو بعضها يؤثر بدون شك في تحقيق مناخ تربوية جيد يساعد على الحياة المدرسية التي تؤمن تحقيق حاجات المتعلمين وتحفزهم على التعلم وعلى التعاون والتواصل فيما بينهم. كما أن من شأن غياب هذه العناصر أن يؤدي إلى خلق مناخ غير مساعد على التفرغ للتعلم، بمقدار ما هو عنصر لتفريخ النزاعات والخلافات بين التلاميذ أو بينهم وبين أساتذتهم وهي كلها عوامل تعوق اكتساب التعلمات وتؤدي إلى تفشي سلوك العنف في المؤسسة المدرسية.

ثالثا: بنية المؤسسة المدرسية والعناصر المكونة لها

يمكن النظر إلى المؤسسة المدرسية من حيث العناصر المكونة لبنية عملها ووظيفتها، باعتبارها مؤسسة تسير وفق ثلاثة عناصر:

أ. التلاميذ وأسرهم؛

ب. المهنيون بالمدرسة والذين يتكونون من الأساتذة والبنيات التحتية للمؤسسة؛

ج. المحيط الاجتماعي للمدرسة والذي يتكون من المجتمع والحي ووسائل الإعلام.

الواقع أن تركيبة المؤسسة المدرسية تشتمل على التلاميذ وسياقهم الأسري. وأخذ ذلك بعين الاعتبار من شأنه أن يساعد على فهم أفضل للتلاميذ ومنتظراتهم للقيام بالتواصل والحوار معهم. فإدماج التلاميذ في منهج أو مشروع تربوي معناه تخصيص مكان لمساهمتهم الذاتية وللدلالة والمعنى الذي يعطونه لمحيطهم المدرسي. فتكون المدرسة بذلك وسيلة لإشباع حاجات التلاميذ الذين تستقبلهم. وهذا الأمر يشكل أهمية كبيرة في المؤسسة المدرسية التي تعطي تخصص في رحابها مكانا حقيقيا وواقعيا لتلاميذها في وظيفتها

وعملها اليومي، بحيث يغدون فيها فاعلين ومنخرطين ومنظرين ومخططين مع أساتذتهم ومع واضعي البرامج والمقررات وتخصص المؤسسة المدرسية وقتا كافيا للاستماع إلى التلاميذ وإلى آبائهم وأولياء أمورهم بكيفية مباشرة وعن طريق قنوات الجمعيات التي تم تأسيسها لهذا الغرض.

إلى جانب العنصر السابق الذي تتكون منه بنية المؤسسة المدرسية، نجدها تتكون من المهنيين من أساتذة وإداريين وبنيتها التحتية من مرافق وغيرها. ومن الأهمية بمكان كذلك أخذ بعين الاعتبار معطى تحقيق الترابط والانسجام بين العناصر المكونة لهذا الكوكب عن طريق تحديد مبادئ ومهام وأدوار كل واحد منهم بهدف ضبط سلوكه وتوجهاته بشكل يجعله يؤدي وظيفته على أفضل وجه. ففي إطار سياسة تربوية ترمي إلى الوقاية من العنف المدرسي، فإنه من الضروري العمل في فريق يشترك فيه الأساتذة والإداريون التربويون وجمعيات الآباء قيما ومعايير مشتركة واضحة تحكم عملهم وتوجهه وضمن مناخ إيجابي.

أما العامل الثالث والأخير الذي يكون بنية المؤسسة المدرسية، فهو اندماجها في محيطها الاجتماعي. وفهم هذا العنصر يقتضي التعرف على التحديات والضغوط التي تمارس على المؤسسة المدرسية. والاستفادة من الموارد المحلية بهدف اقتراح تعليم خاص والانفتاح على وظائف أخرى للقيام بمقارنة تأثيرها وفعاليتها. وقد يهم الاشتغال على صورة المؤسسة المدرسية. إنه لا ينبغي انغلاق المدرسة على ذاتها وعدم انفتاحها على محيطها الخارجي، مما قد يؤدي على تفشي العنف فيها.

إن درجة إدماج المؤسسة المدرسية لهذه العناصر الثلاثة من شأنه المساعدة على قياس مستوى انسجام وترابط وظائفها.

رابعا: بنيات النظام المدرسي التقليدي وإنتاج سلوك العنف المدرسي

> **إن تهيء الطفل وجعله في وضعية الابتكار يقتضي تفجير الأطر المدرسية وبنياتها العتيقة.**

يرى إيفان إيليش (1926 ـ Ivan Illich 2002) في كتابه "مجتمع بدون مدرسة" (Une société sans école) أن النظام المدرسي ليس سوى نظام سباق من أجل الحصول على الشهادات. إنه نظام مغلوط يهدف إلى إنتاج تلاميذ طيعين مستعدين لاستهلاك مقررات مهيأة من لدن "السلطات" ومن أجل

طاعة المؤسسات. وبدلا منها يجب أن تحل محلها علاقات بين "أطراف متساوية" وتربية حقيقية تعد التلاميذ للعيش في الحياة، تربية تحفز على الابتكار والتجريب[50].

وبالفعل، فإن التعليم المدرسي" يربي الطفل على ضرورة أن يكون موضوعيا، وعلى كون المعارف علمية، وضحيحة، ومعنى ذلك أنه قد سحبت منه إمكانية مناقشة تلك المعارف وانتقادها، وسحبت منه حتى إمكانية التساؤب حولها أو رفضها. فمجرد أن تطرح المدرسة على المتعلم، وهي المؤسسة المكلفة رسميا بتعليم الولد العلوم الصحيحة، فإن ذلك يعني أن على هذا المتعلم أن يبني رد فعل مناسب تجاه هذه المعارف، وبناء كهذا، يتم عادة ضمن إطار ما هو معترف به في المؤسسات المدرسية كنمط ذهني تثمنه الامتحانات، وتترجمه إلى علاقات... هذه الموضوعية التي يهلل لها وتعظم باسم العلمية، ستسحب عمليا من تحت رجلي المتعلم إمكانية ممارسة عقله بحرية"[51]. تلك الحرية التي تشكل فضاء أساسيا لممارسة التفكير الابتكاري الذي يحقق به ذاته ويعبر عن إمكاناته وقدراته الذاتية.

إن علماء التربية ينزعون إلى بناء أنساقهم التربوية على الممنوع، فهم يخصصون قسطا وافرا منها لجعل التلميذ يحترم الممنوعات الثقافية[52]. وفضلا عن هذا الممنوع الذي يقابل به المتعلم، فإن المناخ السائد بشكل عام في معظم مدارسنا، لا يساعد على الابتكار، أنه مناخ غير متسامح، وغير ديمقراطي، ولا يسوده جو المرح ولا يشعر فيه التلميذ بالأمن، ولا يشجع على السؤال والتحدي، مما يساهم في نمو المعلم والمتعلم معا. وقد يحتاج توفير هذا الجو إلى تعديل النظام التعليمي حتى يقابل أهداف المجتمع وتطوره. ومن مظاهر عدم التسامح والتشجيع على الجديد والأصالة والتفرد في نظامنا التعليمي، أن هذا النظام ذو معايير وتقنيات مرتفعة، فالمربون لا يوجهون تقويمهم إلى المؤثرات التي تعطي مكافأة أكبر للسلوك الابتكاري. إن التقويم يشجع الذاكرة والدقة، ونادرا ما يركز على المواقف التي تكون فيها الإجابة غير مألوفة أو التي تكتشف من قبل التلاميذ، والتي يوجهون تفكيرهم خلالها في اتجاهات غير متوقعة.

---

50 - Ivan Illich, Une société, éditions de Seuil, Paris. 1971

51 – د. نخلة وهبة، 1991، الأسس النفسية لبناء المناهج: قواعد علمية أم أدوات إيديولوجية؟ ورقة قدمت في الندوة العربية الأوروبية حول هيكلة التعليم الأولي والثانوي في الدول المغاربية، الرباط جامعة محمد الخامس، ص. 91

52 - Tady. M (1969). Le professeur et les images, PUF, Paris, p.73

ونتيجة لهذه الممارسات التربوية المتكررة، فإن النظام المدرسي، كما يرى جاكار (A. Jacquard) يغرس في نفس أغلب المتعلمين، الإحساس بالعجز والفشل، بدلا من أن يربي فيهم القدرة على التخيل والسؤال. ويضيف جاكار في نفس السياق قائلا: "إن النظام التعليمي المدرسي انتقل من نظام لتكوين الفرد لذاته، مدعما من قبل المجتمع، إلى نظام يتم فيه نوع من التسابق التافه، حيث ينبغي الانطلاق بسرعة لإتمام الدراسة في أقصر مدة ممكنة".

ومن مساوئ النظام التعليمي المدرسي أيضا أنه يفترض في التلميذ أن يكون شخصا مجزأ وأن يتصرف معه المدرس وفقا لهذه النظرة، فيعتمد على إعطائه جرعات معرفية متقطعة، عبر مراحل رسمها النظام المدرسي مسبقا وهذا يعني أن كثيرا ما لا ينظر إليه إلا من خلال ضوء المدرسة الخافت، إنه كائن متجزئ إلى قطع تجد لها ما يطورها وينميها في التوزيع السنوي والشهري والأسبوعي للمواد الدراسية : الإملاء، الحساب، اللغة...

إن دراسة تحليلية لنماذج من الخطابات الشفهية التلقائية وكذا التعبير الكتابي لعينة من الطلاب في نهاية التعليم الثانوي[53]، بهدف الوقوف على مستوى التعبير الشفهي والكتابي لديهم، قد كشف عن ضحالة أساليبهم اللغوية التركيبية، وما يكتنفها من فقر، وإغراق في الصور الشكلية. ولا ينبغي أن نندهش لذلك، إذا علمنا أن عدداً كبيراً من التلاميذ لا تتاح لهم الفرصة على الإطلاق للتحدث "الكلام الذي هو الحضارة نفسها : إن الكلام مهما كان نوع التناقض الذي يحمله، فهو يحافظ على الوصال. والصمت فقط هو الذي يعزل ويفصل" ففي بعض الأسر نادراً ما يتكلم الأبوان مع أبنائهم. أما في المدرسة، فلا يطلب منهم سوى أن يرددوا ويعيدوا ما قاله المدرس ـ على حد تعبير الشاعر الفرنسي جاك بريفير (J. Prévert). إذ يقول المعلم: أعيدوا ما قلت (Répéter dit le maitre).

إن دروس تعليم اللغة التي من المفروض فيها أن تعلم التلاميذ، وتشجعهم على التعبير الذي يمنحهم القدرة على ترجمة أفكارهم إلى غيرهم وأن تخلق جو الوصال والاتصال بغيرهم، كثيرا ما تتخذ طريقة وأسلوب "الاستجواب" "البوليسي" مكتفية بالسؤال عن الاسم والعنوان ومكان الولادة... يمكن القول إن الأسلوب الاستجوابي هو شكل من الأشكال التي يتبعها الحوار ، غير أنه لا يشكل سوى نوع من الأساليب الحوارية التي ينبغي أن نجدها

53 - أنظر تقرير المعرفة العربية للعام 2011، برنامج الأمم المتحدة الإنمائي ومؤسسة محمد بن راشد المكتوم، حالة المغرب، ص ص: 350 ـ 415.

في الوسط التربوي. والواقع أنه نموذج خاص للكلام المصنع والخاطئ، فالحوار السليم بين المعلم والمتعلم هو حوار ينبغي أن يتصف بالأصالة والدفء، هذا الدفء الذي يسميه أحد الأدباء "الدفء الذي يحاك حوله الكلام، وينسج"، وقد أضيف إلى هذه الأساليب التربوية العتيقة في اكتساب اللغة، ما أحدثته وسائل الإعلام المرئية والمسموعة من مضايقة لكل ما هو مقروء، فأصبح التلاميذ يتبادلون الأقراص الالكترونية (CD) بعد أن كانوا، من قبل، يتبادلون الكتب القصصية، والتي تنمي محصولهم اللغوي، وتساعد على تفتق الذهن، وهذا بخلاف الصورة التي تقدم نفسها جاهزة، دون بذل أي جهد يذكر. ومما زاد الطين بلة، ظهور ما يسمى بالامتحانات الموضوعية وشيوعها، تلك الامتحانات التي تعود التلاميذ على عدم بذل أي جهد يذكر لبناء الإجابة وصهرها في بوتقتهم الفكرية، لقد أصبحوا يقومون فقط بالتأشير على الإجابة الصحيحة أو الخاطئة، مما يسلبهم فرصة تنمية القدرة على التعبير والتفكير في الوقت نفسه[54].

1 .الهوة الفاصلة بين التعليم المدرسي وواقع المتعلمين

إن الواقع الذي يعيش فيه تلاميذ عالم اليوم واقع متجدد ومتغير باستمرار، مما يصعب معه على المؤسسة المدرسية، بقواعدها ومبادئها ونظمها البطيئة، مسايرته والاستجابة لمتطلباته، مما يخلق هوة بين حاجات المتعلمين وبين ما تقدمه إليهم المدرسة. والحال أن عالم التربية والتعليم لا ينبغي أن يشذ عن طبيعة الحياة المتغيرة والمتجددة. لقد صرخ كارل روجرز (1902) (Carl Rogers ـ 1987) في وجه المناهج المدرسية التقليدية وما تقدمه من معارف غير ذات جدوى بالنسبة للمتعلمين بقوله: إنه من المضحك ومن السخرية أن نشغل أنفسنا بالتساؤل عن نوع المعرفة التي سندرسها للتلاميذ في عالم اليوم، لأن دور المدرس لم يعد ينحصر في نقل المعرفة إلى تلميذ يعيش في واقع دائم التغير، وإنما وظيفته الأساسية تكمن في مساعدته وتيسير السبل أمامه ليتعلم بنفسه التعليم الأصيل ومساعدته على الوعي بدوافعه الشخصية وحاجاته، من أجل تسهيل نمو شخصيته وتفتحها.

إن إغراق المناهج في الشكليات وبعدها عن الواقع المعيش للمتعلمين، افقدها جدواها وفاعليتها العملية في الحياة، مما أدى إلى ما نجنيه اليوم من تفاقم ظاهرة بطالة الخريجين، من جهة، وازدياد ظاهرة سوء التوافق والهدر المدرسي من جهة ثانية. وهذه كلها وجوه لعملة واحدة، تبرز عزوف المتعلمين عن التعليم المدرسي، الذي أصبح منذ العقود

54 – أحمد أوزي، 2000، علم النفس التربوي قضايا ومواقف تربوية وتعليمية، مطبعة النجاح الجديدة، الدار البيضاء، ص. 11

الأخيرة من القرن الماضي، بالشكل الذي يقدم به، أداة فاشلة في مواجهة الواقع والتأثير عليه. فضلا عن كونه تعليم لا يشبع الحد الأدنى من الحاجات النفسية للمتعلمين، تلك الحاجات التي ينبغي أن يتأسس عليها المناهج الدراسي في مختلف المراحل التعليمية.

2.عدم مراعاة أساليب المتعلمين في التعلم

إلى جانب الخاصية السابقة للمؤسسة المدرسية، تلك الخاصية التي جعلت مناهجها لا تستجيب للملاءمة ولاحتياجات المتعلمين، فإننا نجدها من جهة ثانية، لا تراعي الفوارق الفردية بين المتعلمين والأسلوب الخاص الذي ينفرد به كل متعلم، بهدف تحقيق التواصل البيداغوجي الفعال معهم. إن أسلوب التعليم الذي ما يزال يمارسه العديد من المدرسين يشبه وضع الألبسة الجاهزة التي تتوجه إلى الجميع دون مراعاة الفوارق بينهم. فهي تفترض صلاحيتها وملاءمتها لأي كان، وفي أي مكان. إنهم لا يراعون اختلاف أساليب التعلم لدى المتعلمين بحسب ذكاءاتهم وميولهم واهتماماتهم. إن شأنهم كشأن من يهيء اللباس دون النظر إلى شكل وحجم ورغبات وميول المعني بالأمر، الذي هو المتعلم، ونوع الواقع الاجتماعي والثقافي والاقتصادي ومتطلباته وظروفه، ونوع التحديات التي يواجهها المجتمع.

3.جعل المدرس مركز العملية التعليمية عوض المتعلم

إن المناهج التعليمية في العديد من المدارس لا تزال تجعل المدرس، بدل التلميذ، محور العملية التعليمية، ولا تولي الاهتمام اللازم لاستخدام التقنيات والوسائل التكنولوجية التربوية الحديثة في التعليم. وهي بذلك في تباين تام مع التوجهات التربوية على الصعيد العالمي، كما يغيب في عدد من المدارس التقويم الشامل للمنظومة التعليمية التي نتوجه بها إلى المتعلم، ويتمّ الاقتصار على تقييم أداء المتعلم. هذا فضلا عن أن المتعلم لا يشكل مركز العملية التعليمية. فهو متلقي في أغلب الحالات ولا يبني تعلماته بنفسه.

4.قصور في بعض جوانب المناهج الدراسية

كثيرا ما تهتم المناهج الدراسية بشحن ذهن المتعلم على حساب تنمية مختلف جوانب شخصيته وتوازنها، مما يجعل المتعلمين لا ينعمون بالقدر الكاف بالأنشطة الفنية بمختلف أنواعها من موسيقى ومسرح وفنون تشكيلية وسينما وغيرها من الفنون التي تروق الأطفال والمراهقين وتحببهم في المدرسة. كما لا تمارس في المؤسسات المدرسية الأنشطة الرياضية بالقدر الذي يشبع رغبة المتعلمين ويصرف طاقتهم وتوجيهها الوجهة الإيجابية الفعالة، مما يراكم طاقتهم وتصريفها في منافذ غير محمودة. كما أن المناهج الدراسية في الأغلب الأعم

لا تساعد المتعلمين على الاندماج في الحياة العملية ولا يكتسبون المهارات اللازمة لها، مما يحول التعليم الذي يتلقونه إلى تعليم غير مجدي ولا يمكن استثماره في واقعهم البيئي.

5 .عدم الاهتمام بالأطفال المتفوقين و الموهوبين

يسجل في تعليمنا الاهتمام بالأطفال ذوي الاحتياجات الخاصة من المعاقين. غير أن الموهوبين لا يلقون أي اهتمام، فهم مغيبون في نظامنا التعليمي، سواء في التعليم الأساسي أو التعليم الثانوي، أو التعليم العالي، مما يجعل مواهبهم تذبل ولا يستفيدون منها كما لا يستفيد منها مجتمعهم. فنحن لا نتوافر سواء في التعليم الخاص أو العمومي على مؤسسات مدرسية تعنى بهذه الشريحة من المتعلمين. كما أن مدارس تأهيل المدرسين لا تقدم برامج تساعد على اكتشافهم ورعايتهم، مع أن هذه الشريحة من التلاميذ هم مستقبل الأمة ووسيلتها إلى التطور والارتقاء الحضاري.

6 .اتجاه المدرس نحو التلاميذ وخنق الابتكار

المقررات والبرامج الدراسية عبارة عن مواد جامدة يسطرها المخططون التربويون ويقوم المدرسون بترجمتها إلى وقائع وممارسات تربوية معينة. فإليهم يعود التنفيذ النهائي. لذلك فإن النظرية الضمنية التي يبطنها المدرس ونوع الثمل الذي لديه عن دوره التربوي والتعليمي تأثيرا كبيرا في بلورة اتجاهات معينة نحو المتعلمين.

ويرى عدد من الباحثين أن اتجاهات معظم المدرسين نحو التلاميذ في كثير من الأنظمة التروية والتعليمية - هي التي تقف حجرة عثرة في وجه تنمية التفكير الابتكاري لديهم، فالمدرسون بحكم تكوينهم العتيق غير المتجدد نجدهم يكونون اتجاهات سلبية نحو كل فكر أصيل وجديد، محاولين قدر الامكان التمسك بالقديم. ومن ثمة يبدو لهم كل تلميذ مبتكر شخصا غير مرغوب فيه، لأنه يهدد أمن الفصل الدراسي، مثلما يهدد نظامه التعليمي كلية، فهو تلميذ يحاول الخروج عما درج عليه المدرس وألفه. ولا غرابة أن نجد اينشتاين (1879) (Albert Einstein - 1955) يطرد عدة مرات من المدرسة الثانوية، لأنه لم يكن ينقطع عن طرح الأسئلة التي لا يستطيع المدرسون الإجابة عنها.

إن العديد من المدرسين لا يمنحون تلاميذهم فرص الكلام والتعبير عن آرائهم. كما لا يسمحون ولا يشجعون المناقشة بين التلاميذ. ويتمسكون بسياسة فرض الرأي الواحد، مما لا يحفز التلاميذ على الإدلاء بآرائهم. ولذلك ردود فعل سيئة، لأنهم لا يحققون ذواتهم ولا يعترف بكينونتهم وشخصيتهم في غياب الإنصات إليهم.

بالرجوع إلى بعض التراث التربوي التقليدي، نجد أن العقاب المدرسي له جذور في مجتمعنا المغربي التقليدي، والتي امتدت إلى وقت قريب، وقيام مختلف الأجيال بتوارثها. ولعل الكثيرين يتذكرون العبارة المتداولة على لسان الآباء عندما يأخذون ابنهم إلى الكتاب القرآني ويسلمونه إلى الفقيه ويوصونه بالقولة المشهورة" أنت تذبح وأنا أسلخ" أو " أنت تقتل وأنا أدفن". بمعنى أنه يعطي للفقيه حرية مطلقة في إنزال العقاب الشديد على الطفل إذا تهاون في مهمته.

إن العديد من المفكرين المغاربة تعرضوا لهذا النوع من العقاب المدرسي الشديد الذي كان متفشيا في الكتاب. كما أن العديد من الروايات والسير الذاتية تذكره. نذكر على سبيل المثال ما يشير إليه العلامة المختار السوسي (1898 ـ 1963) في كتابيه "المعسول" و"مدارس سوس العتيقة"، التي وصف فيها الحياة الاجتماعية والثقافية والسياسية في عصره، خاصة في منطقة سوس، جنوب المغرب في عصره وقبله بعدة قرون. يقول المختار السوسي واصفا أساليب العقاب المدرسي، نقلا عن أحد فقهاء الكتاب القرآني: " إن والديهم (آباء التلاميذ) إذا لم يجدوا فيهم (أبنائهم) أثرا للضرب ولوث الدم وتلطيخ بكثرة الجروح فإنهم يرجعون إليّ باللائمة والعتاب ... فكثيرا ما يأتي أحدهم فيقف بعيداً أو ينادي من وراء الحجرات، اضرب ولدي فإنه ساكت لاعب لاه". ويعقب المختار السوسي على ذلك قائلا: "هذا التأديب العنيف الذي يرتكبه الطلَبة (المدرسون) ويرتضيه الآباء ويغُضُّ عنه الرأي العام هو الذي يحمل بعض التلاميذ على الانتحار ...على الهروب وقلما نجد من لم يهرب من بلد إلى بلد من كل من تعلم القرآن».

كما يصف العلامة المختار السوسي العلاقة التربوية بين الأستاذ وتلميذه قائلا: «إذا جلس التلميذ إلى الطالَب (المدرس) ليعرض لوحته ثم تململ فيها، فلا يجيبه إلا بلطمة أو ركلة أو بقرصة ... والمقرص الرسمي يكون دائما تحت الذقون. ولذلك قلما نجد تلميذا إلا له أثر في عنقه ... والوالدان يقولان في ذلك متى رأوه رضي الله على الطالَب فما أكثر اجتهاده ... وقلما نجد من يمتعض لولده إن رأى منه مثل ذلك ...» ويصف المختار السوسي نفسية هؤلاء المدرسين بقوله: « بل أكثرهم، (المدرسون) متخلقون بهذه الشراسة والقساوة، بحيث إن لم ينهمكوا في تعذيب المتعلم، يحصل لهم التغيير الظاهر، والقبض والصداع، طبيعة وتطبع». ومن هنا يتضح طبيعة المناخ « التربوي» الذي كان يسود المدارس العتيقة في العديد من المدن المغربية، في جنوب وشمال المغرب، قبل هبوب رياح التغيير والتجديد التربوي، الذي دخل متثاقلا إلى هذه المؤسسات التعليمية التي أفرزت شخصيات موصومة بأثر العنف وخدوشه في نفسيتهم.

8. الموقع الجغرافي والاجتماعي والثقافي للمؤسسات المدرسية

كثيرا ما لا نتساءل فيما إذا لم يكن موقع المدرسة عاملا مساهما يؤثر في سلوك المتعلمين إيجابا أو سلبا. فكثيرا ما نشاهد مدارس تبنى على قارعة الطريق وأخرى في مناطق تشيد في مواقع حضرية غير ملائمة. بقرب الأسواق أو دور الصفيح أو غيرها من الأماكن التي لا تليق بموقع المدرسة التي ينبغي اختيار موقعها بشكل يساعد على تنمية واستيحاء قيم واتجاهات إيجابية وبناءة لدى المتعلمين.

9. رداءة التقييم المدرسي

ما تزال الممارسة التربوية تعتمد أساليب عتيقة في تقييم المكتسبات التعلمية للمتعلمين. فهي لا تقيس المخرجات لدى التلاميذ قصد الوقوف على ما قاموا بتعلمه خارج الفصل الدراسي وقاموا باستدماجه، وإنما تعتمد في غالب الأحيان على قياس المدخلات التي قدمها المدرس. بحيث تقاس قدرات المتعلم بحسب ما قام باستيعابه من معلومات وتخزينها وإعادتها كاملة إلى المدرس. ودور المدرس في هذا النظام يتلخص في نقل المعارف إلى التلاميذ إنه نظام تعليمي لا يحترم شخصية المتعلمين ولا يشجع لديهم فكر الخلق والابتكار والتحليل والنقد والتعلم الذاتي. إنه نظام يعاملهم كما لو كانوا صناديق سوداء لها مداخل ومخارج: يغذى مدخل الصندوق من قبل المدرس الذي يمتحن التلميذ في المخرج، فإذا وجد جميع ما قدمه في المدخل من المعلومات والمعارف، فمعنى ذلك أن الصندوق أي التلميذ، منظم تنظيما جيدا، ويستحق مكافأة. فالتقويم بهذا الشكل لا ينصب سوى على قياس المدى بين ما قدم للتلميذ، وما استرجعه هذا الأخير. وفي جميع الأحوال فإن المدرس- في مثل هذا النظام المدرسي- لا ينتظر أبدا الحصول في المخرج على أكثر مما قدمه في المدخل، بل يمكن القول إنه يندهش إذا ما حصل التلميذ على أكثر مما لقنه له[55].

كما أن العديد من المدرسين ما يزالون يستخدمون العقاب باللجوء إلى استخدام التنقيط، كمنح التلميذ نقطة الصفر أو نقطة موجبة للسقوط، كعقاب مدرسي على سلوكه وتصرفاته.

كما أن أسلوب التقويم، في معظم مدارسنا، ما يزال يسائل ذاكرة المتعلم، ويركز على الحفظ والاستظهار، ويغيب الأبعاد المعرفية الأخرى للتفكير كالتحليل والتركيب والنقد والمقارنة. ويتلاءم هذا النمط من التقويم التقليدي مع نوعية التدريس وطبيعته المعتمدة

---

55 . أحمد أوزي، 2000، علم النفس التربوي، قضايا ومواقف تربوية وتعليمية، مطبعة النجاح الجديدة، الدار البيضاء، ص. 9.

على التلقين والحفظ وشحن الذاكرة. وهو أسلوب يلغي دور المتعلّم الفاعل والإيجابي في بناء تعلماته ويتعامل معه باعتباره كائنا سلبيا متلقيّا.

10 ـ افتقاد المدرس الكفء

لم تتطور أدوار الأستاذ بما يهيئه لإعداد النشء لمجتمع المعرفة الذي غدا فيه الأستاذ موجها، ومخططا، ومنسقا، ومشجعا، ومحفزا، ومسهلا وميسرا لتعلم تلاميذه، وهو ما يزيد من المسؤولة الملقاة عليه، في تحسين نوعية التعليم وتعزيز فعاليته، وتحقيق أهدافه، فالأستاذ تبعا لهذا، يشكل حجر الزاوية في كل إصلاح وتطوير تربوي وتعليمي مرتقب.

إن تحسين جودة التعليم كما وكيفا، رهين بالتركيز على تطوير مكانة الأساتذة، بما يشمل كفاياتهم، وشروط عملهم ويحقق تمهينهم وتدريبهم إلى أعلى مستويات التخصص العلمي والمهني والثقافي، وتبيّن مؤشرات التقارير الدولية أن نسبة كبيرة من الأساتذة في أغلب دول العالم العربي والإسلامي تشكو من ضعف في المستوى الأكاديمي والمهني، ويعجزون عن تحقيق أدوارهم التعليمية والتربوية الجديدة.

> **ما يزال يطغى على نظام التعليم الطابع التقليدي، فهو يتواصل فيه استخدام الطرائق والأساليب التقليدية الجامدة، أساليب تقوم أساسا على التلقين والحفظ والاستظهار، بدل الفهم والاستيعاب والنقد والتحليل والاستدلال.**

11 ـ القسوة في استخدام العقاب

تقتضي مهنة التربية والتعليم توافر كفايات خاصة لدى المدرس. وهي كفايات لا تقتصر على التكوين الأكاديمي والتأهيل البيداغوجي، وإنما تتجاوز ذلك إلى كفايات وجدانية وإنسانية تجعل للمدرس قلب وروح الأبوة والأمومة في التعامل مع الأطفال الذين يوكل إليه تربيتهم وتعليمهم. فالقلب القاسي والمشاعر الفاترة لا يمكنها أن تحنو وتعطف، وإنما تتصرف بشكل يجعلها تمارس العقاب دون هوادة، مما يبعد العمل التربوي عن طريقه الصحيح.

لقد أكدت بعض الأبحاث بأن الأساتذة الذين يقع عليهم العنف المدرسي من قبل التلاميذ، كثيرا ما يتصفون بأن لهم نفس خصائص سلوك التلاميذ الذين يتصرفون التصرف المتسم بالعنف والاعتداء. أي أنهم سلطويون ومبالغون في ممارستها على تلاميذهم. ومن هنا، فإن إعداد المدرسين إعدادا مهنيا أوليا وإعدادا مستمرا، على نحو عال يعتبر وسيلة هامة لمكافحة العنف المدرسي.

> **الأساتذة الذين يقع عليهم العنف المدرسي من قبل التلاميذ، غالبا ما يتصفون بأن لهم نفس خصائص سلوك التلاميذ الذين يتصرفون التصرف المتسم بالعنف والاعتداء. أي أنهم سلطويون ومبالغون في ممارستها على تلاميذهم.**

12 .**الإدارة المدرسية المتسلطة**

لا تزال بعض الإدارات التربوية تمارس وظيفتها بشكل لا يمت بصلة إلى القيادة التشاركية المتسمة بروح التعاون والشفافية والحكامة الرشيدة وتمكين كل الفاعلين التربويين من تقاسم المسؤولية في تدبير الشؤون التربوية، مما يبعدها عن النهج الديمقراطي في التدبير والتسيير، الشيء الذي له انعكاس على الانخراط في تحمل المسؤولية داخل المؤسسة المدرسية من قبل كل العاملين في فضائها، سواء كانوا مدرسين أو تلاميذ. ولا يمكن لمثل هذا النوع من التدبير الإداري التقليدي سوى أن ينتج سلوك العنف ويخلق مناخا من عدم الرضا بين المتواجدين في المؤسسة المدرسية. فالأساتذة ولتلاميذ معا يدركون هذا النوع من التسيير اللاديمقراطي وكثيرا يستجيبون له بالعنف في السلوك.

13 .***البناء المعماري المتهالك واكتظاظ الفصول الدراسية***

إن للفضاء المعماري الذي يعيش فيه التلاميذ تأثير كبير على شعورهم وإدراكهم. مما يجعله فضاء يوفر الراحة إذا كان يستجيب للشروط الصحية والراحة النفسية أو على العكس من ذلك يثير السأم والضجر ويحفز على القلق والغضب. إضف إلى ذلك عامل اكتظاظ الفصول الدراسية الذي يخلق العديد من المشاكل السلوكية. وفي دراسة ميدانية حول "المدرسة المغربية كما يراها المراهقون والشباب"،[56] صرح المستجوبون بأن جل المدارس في المجتمع المغربي لا تستجيب للشروط الإيجابية المساعدة على الشعور بالارتياح وممارسة الأنشطة المدرسية في جو مفعم بالبهجة والسرور ويأملون توافر مؤسسات مدرسية تستجيب للشروط المناسبة للقرن الواحد والعشرين أي على حد قولهم " أن تكون المؤسسات مصممة بكيفية تفي بحاجات التلاميذ، بحيث تكون هناك مبان للتحصيل الدراسي وأخرى للأنشطة والترفيه". " أن تصمم المؤسسات التعليمية بشكل يجعلها منفتحة على العالم الخارجي". "أن تتوافر المؤسسات على مساحات خضراء وألا تحجب أبنيتها ما يتم بداخلها". " أن تكون بنايات المؤسسات التعليمية محفزة على التعلم ومريحة للمتعلم"[57].

14 .***عدم تخصيص الوقت اللازم للأنشطة الترفيهية والرياضية***

تكاد المواد الدراسية التي تحفل بها المقررات والبرامج الدراسية تلتهم العمل المدرسي اليومي، ملتهمة بذلك الوقت الذي ينبغي أن يخصص لممارسة الأنشطة الترفيهية الفنية والرياضية التي يحقق فيها التلاميذ ذواتهم وتنشط فكرهم وجسمهم.

---

56 – د. رشيدة برادة، 2009، المدرسة المغربية كما يراها المراهقون والشباب، مطبعة النجاح الجديدة الدار البيضاء، ص. 102

57 – د. رشيدة برادة، المرجع السابق، ص.103

إن المتعلمين ليس لهم وعي ذويهم وأولياء أمورهم الذي يبعثون بهم إلى المدارس للتعلم بهدف إعدادهم المهني للمستقبل، وإنما يعيشون حياتهم الراهنة التي ينبغي أن تشبع حاجاتهم. ومن ثمة فإن المنهاج الدراسي الذي لا يلبي احتياجاتهم الراهنة إلى الترفيه والمتعة هو منهاج لا يستثير اهتمامهم ولا يحظى بقبولهم ورضاهم.

15 .تدني مكتسبات التعليم الأساس

إن معظم المناهج التعليمية تفتقر أو تكاد إلى الأساليب التي من شأنها تنمية قدرات ومهارات البحث عن المعلومات ومعالجتها وتحليلها ومناقشتها، وما يرتبط بذلك من مهارات عقلية فقد بينت نتائج دراسة ميدانية شاركت فيها الأردن والإمارات والمغرب واليمن أن مهارة البحث عن المعلومات ضعيفة ومتدنيّة، حيث عجزت الأغلبية الساحقة من التلاميذ المختبرين عن بلوغ الدرجة الوسطى أي 12.5 من 25. ولا يختلف وضع مهارة حل المشكلات عن سابقتها، إذ كشفت النتائج عن تدنّي قدرة التلاميذ المشاركين على التعامل مع الوضعيات التي تنطوي على مشكل مستمدّ من الحياة اليومية. فقد تراوحت المتوسطات بين 5.89 في اليمن و8.09 في المغرب، ولم يتجاوز المتوسط العام 6.66 من 25 مؤكّدا وجود صعوبات لدى التلاميذ في فهم أبعاد مشكلة ما، وإجراء عمليات حسابية بسيطة والتفكير المنطقي في الحلول الممكنة. أما بالنسبة لمهارة استخدام التكنولوجيا فكانت نتائجها أفضل من باقي المهارات المعرفية ولكنها لم تصل إلى الحد الأدنى المطلوب لامتلاك تلك المهارة حيث لم يتجاوز متوسط العينة الكلية 11 درجة مع وجود فوارق بين البلدان المشاركة.

وبالنسبة إلى نتائج المغرب في المهارات المعرفية، فإننا نجد التالي:

> **أبرزت نتائج الدراسة الميدانية التي قام بها تقرير المعرفة العربي سنة 2012 على عينة من تلاميذ نهاية مرحلة التعليم الثانوي، بخصوص مدى امتلاكهم للمهارات المعرفية التي يتطلبها الإعداد للانخراط في مجتمع المعرفة، وهي مهارة البحث عن المعلومات ومهارة التواصل الكتابي ومهارة حل المشكلات ومهارة استخدام التكنولوجية، أن النتائج بشكل عام ضعيفة لدى تلاميذ مجتمع الدراسة في جميع المهارات المعرفية، ولكنه ضعف متفاوت. فعند مقارنة درجات المهارات الأربعة، نجد أن التحكم في مهارة التواصل الكتابي يعتبر الأضعف (5.29)، حيث يقل المتوسط الإجمالي عن الحد الأدنى المفترض لامتلاكها بمقدار 7.21 درجة أما مهارة حل المشكلات، فهي تبدو بدورها غير مُمتلكة (8.09). وبالنظر إلى مهارة البحث عن المعلومات، نجد أنها ثاني أفضل مهارة معرفية لدى المستجوبين (10.53). وفيما يتعلق بمهارة استخدام التكنولوجية، فإن الأداء العام لأفراد العينة يقارب المتوسط (12.41).**

ولعل وراء تدني هذه النتائج جملة من العوامل والأسباب التي لا يمكن أن نستثني منها تدني الوقت الإجمالي المخصص لتعليم مختلف المواد الدراسية في أغلب دول العالم الإسلامي، بما لا يمكّن من تكوين رأس مال معرفي أساسي متين وراسخ يسمح للمرء بالاستفادة المثلى من المراحل المتقدمة من التعليم والمشاركة الفاعلة في مجتمع المعرفة". وينخفض متوسط عدد الساعات السنوية المخصصة للتعليم في الابتدائي في بعض دول العالم الإسلامي، عن المعدل الذي توصي به منظمات ومحافل دولية عديدة، ويتراوح بين 850 ساعة و1000 ساعة سنويا. وهو ما يعني أن أطفال العديد من هذه الدول يحصلون على أقل من 70% من الوقت الذي يتعين أن يحصلوا عليه.

ومن غير شك أن الولوج إلى مجتمع المعرفة يتطلب مشروع تربية وتعليم له منهجيات فكر ومقاربات جديدة ومتطورة لمختلف وقائعه وظواهره. ومن ثم، فإن المناهج الدراسية ينبغي أن تعكس توجها جديدا وملائما يترجم فلسفة تربوية وتعليمية تقود إلى التنمية والتطوير المجتمعي، عن طريق فك الروابط ووضع قطيعة محكمة مع التربية التقليدية المعتمدة على المعرفة التلقينية التي تكبل قدرات المتلقي وتجعله في وضعية سلبية، أي مجرد جهاز يحفظ ويتمثل ويخزن، مستندا إلى مرجعية السلطة وطغيان الجواب الواحد لكل مسألة، دون أن يبذل أي جهد ذاتي يجعله في موقف المتسائل والناقد والمحلل والمقارن والمبتكر والمبدع، أداته في ذلك، التفكير المنطقي الاستدلالي الذي يمكنه من الاستقراء والحكم ومناقشة مختلف التصورات والبدائل[58].

وقد يفسر الضعف في مهارة معالجة المعلومات ومهارة حل المشكلات أنهما من المهارات التي لا يمكن تأصيلهما لدى المتعلمين في ظل المناهج التقليدية السابقة التي كانت تهتم بالكم على حساب الكيف[59].

خامسا: نظرة تركيبية لمختلف العوامل المدرسية المحفزة على العنف والعدوان المدرسي

إلى جانب العوامل السابقة التي تساعد على استثارة العنف وتحفيزه لدى التلاميذ يمكن أن نعرض لعوامل أخرى مدرسية مرتبطة بالسابقة بهدف البحث عن بديل لها يجعل المؤسسة المدرسية مؤسسة فاعلة ومتفاعلة مفعمة بالمناخ المساعد على التعلم والتعاون والإخاء وتحمل المسؤولية بدل الصراع والتنافر وسيادة الكراهية وسلوك العنف والاعتداء على الغير.

58 - أنظر أحمد أوزي، برنامج الأمم المتحدة الإنمائي ومؤسسة محمد بن راشد المكتوم، تقرير المعرفة العربي، 2012/2011 (حالة المغرب).

59 - أنظر المرجع السابق، ص. 399.

إن المدرس الذي لا يتوافر على مشاعر المحبة الصادقة لتلاميذه ولايتفهم سلوكهم ويحاول مساعدتهم على النمو والنضج وتقديم الإرشاد والتوجيه الذي يجنبهم الوقوع في مشاكل العنف ودوامته لا يرقى إلى مستوى المدرس الذي نرغب فيه ليكون مربيا قبل أن يكون ملقنا للمعلومات والمعارف التي يمكن لعدة قنوات غير المدرسة أن تقوم بتلك المهمة بكيفية أفضل وأجود.

ينبغي للمدرس الابتعاد عن الطرائق التقليدية في التدريس التي تعتد التلقين والسلبية التامة من قبل المتعلمين، واتباع الطرائق البيداغوجية الفعالة التي تتيح للتلاميذ فرص التعلم الذاتي وبناء معارفهم بالاعتماد على قدراتهم الذاتية، حتى يكون لتعلماتهم دلالة ومعنى.

كما يتوجب على المدرس تنمية ممارسته المهنية عن طريق البحث التدخلي والبحث الصفي الذي يجعله يحلل ويشخص ويدرس مختلف الظواهر التربوية التي يمارسها بهدف البحث عن الأفضل والأجود في الطرائق التربوية والتعليمية التي يمارسها.

كما أن الإدارة المدرسية العمودية والتسلطية التي لا تشارك كل الفاعلين التربويين بها، هي إدارة ليست تشاركية ولا تساعد لا المدرسين ولا التلاميذ على تحمل المسؤولية وتقديرها، مما يجعلهم يحسون بالتهميش والشعور بعدم الانتماء إلى المؤسسة التي يعملون بها.

إن المدرسة التي لا تتوافر على فضاء عمراني فسيح وبهيج يساعد على الإحساس بالجمال ويتيح فرصة ممارسة الأنشطة الترفيهية والرياضية، هي مدرسة توحي بالتوتر والقلق والنفور وتثير بالتالي مشاعر العنف والكراهية لدى تلاميذها.

للتلاميذ حاجات متعددة ومختلفة لا تنحصر في مجرد اكتساب المعلومات والمعارف المدرسية، مما يدعو المؤسسة المدرسية في عالم اليوم إلى عدم إهمال الأنشطة المختلفة التي تشبع رغبات المتعلمين كالأنشطة الرياضية والأنشطة الفنية من موسيقية ورسم ورقص وغناء يتيح للمتعلمين ممارسة هوايتهم وإشباع رغباتهم ويحول المؤسسة المدرسية إلى فضاء مبهج يحققون فيه ذواتهم.

سادسا: وقاية الأطفال من مختلف أشكال العنف والاعتداء

تتفق معظم قوانين العالم على أن جميع من هو دون سن الثامنة عشرة يعتبر طفلاً ويعامل بناءً على ذلك، وبهذا فإنه:

1. لا يجوز تقديمه للمحاكمة أو قبول شهاداته أو إيداعه السجن العادي، ويعامل معاملة خاصة في حال اعترافه أو ارتكابه جنحة أو جناية.

2. لا يجوز استخدامه أو إجباره على العمل مهما كان طبيعة العمل ونوعه.

3. معظم قوانين العالم تلزم ذويه بإرساله إلى المدارس وتعاقب الوالدين في حال الامتناع.

4. لا يجوز تعريضه للمعاملة القاسية الجسدية أو الإيذاء النفسي.

5. تركز معظم قوانين العالم على تحريم زج الأطفال في الصراعات العسكرية والاقتتال بين الجماعات والدول.

إن المعاملة القاسية للأطفال هي واحدة من أسوأ مظاهر العصر الحديث ومهما تطورت البشرية فإنها ستظل موسومة بالعار ما دام هناك طفل واحد على وجه الأرض بتلقى معاملة قاسية مهما كانت المبررات والظروف والأسباب.

الأطفال هم مستقبل كل أمة، وفضلا عن حقهم في تربية جيدة، فإنه من الأهمية بمكان أن نؤمن لهم حماية جسدية وأخلاقية تمكنهم من النمو في شروط حسنة، وهذه مسئولية الآباء وكل قطاعات المجتمع، حكومية ومدنية.

إن المعاملة القاسية للأطفال هي واحدة من أسوأ مظاهر العصر الحديث ومهما تطورت البشرية فإنها ستظل موسومة بالعار ما دام هناك طفل واحد على وجه الأرض يتلقى معاملة قاسية مهما كانت المبررات والظروف والأسباب.

لقد أتممت الأمم المتحدة حقوق الإنسان بإخراج إلى الوجود ميثاق حقوق الطفل الذي تم تبنيه من قبل مختلف الدول سنة 1989.

ملخص أهم بنود اتفاقية حقوق الطفل:

لقد أتممت الأمم المتحدة حقوق الإنسان بإخراج إلى الوجود ميثاق حقوق الطفل الذي تم تبنيه من قبل مختلف الدول سنة 1989. وتنص المادة الثانية عشر من بنوده على حق الطفل في التعبير وأخذ رأيه بالحسبان فيما يتعلق بشخصه. كما تنص المادتين (13 و 14) في حقه على اكتساب المعرفة والحق في حرية الفكر والوجدان والدين مع إرشاد مناسب.

ويمكن تلخيص كامل الاتفاقية بحقوق العيش والنماء والحماية والمشاركة، وتلزم المادة 42 الدول بتعريف الأطفال باتفاقية حقوق الطفل ورغم أن الاتفاقية تعتبر الأسرة البيئة الطبيعية لتربية الطفل إلا أنها تلزم الدولة بحماية الأطفال من إساءة المعاملة والإهمال والاستغلال من أي مصدر كان بما في ذلك ذويهم.

قامت أوروبا الموحدة بإحداث ميثاق اجتماعي أطلق عليه اسم» الميثاق الاجتماعي الأوربي» قررت الدول الأعضاء بموجبه منع كل أشكال العقاب البدني وكل أشكال الأخرى من العقاب والمعاملة التي تحط من قدر الطفل وقيمته الإنسانية. إن العقاب البدني ينتهك حقوق الطفل التي حددها ميثاقه الذي يشكل جزءا أساسيا من حقوق الإنسان. إن المجتمعات الأوروبية تمنع ضرب الإنسان، والطفل كائن إنساني (45 دولة أوروبية منعت الضرب البدني في المدارس العمومية والخاصة وفي بقية المؤسسات الأخرى التي تعنى بالتربية، غير أن هذا المنع لا يتم احترامه دائما في كل الأحوال وفي جميع الدول الأعضاء).

إن الأطفال في مختلف مناطق العالم يقعون ضحايا العنف والاعتداء الجسدي خلال تربيتهم والتعامل معهم. ولسنا بحاجة إلى القيام بدراسات ميدانية لتأكيد شيوع هذا الاعتداء، وإنما يكفي النظر من حولنا في الطرق والأماكن العمومية وفي مختلف المؤسسات التي يرتادها الأطفال متعلمين أو حرفيين صغار أو خادمات لنرى هول وفظاعة الاعتداء والعنف اليومي الذي يتم في حق الأطفال، ناهيك ما يجري بين أربع حيطان ولا نراه من أشكال العنف. إنهم ضحايا سوء المعاملة الجسدية والنفسية.

يشكل الأطفال مستقبل كل أمة، وفضلا عن حقهم في تربية جيدة، فإنه من الأهمية بمكان أن نؤمن لهم حماية جسدية وأخلاقية تمكنهم من النمو في شروط حسنة، وهذه مسئولية الآباء والمربين وكل قطاعات المجتمع، حكومية ومدنية.

من غير شك أن العنف في البيئة المدرسية يعرقل مهام التربية والتكوين، فهو يعطل الدروس ويهدر الوقت المخصص لاكتساب المعارف وتنمية قدرات المتعلمين وبناء كفاءاتهم، حيث يخصص وقت كبير لتدبير الخلافات والمنازعات والتعامل مع المشكلات الناجمة عن سلوك العنف المرتكب على حساب الهدف الأساسي والأسمى للمؤسسة المدرسية التي تتحول إلى فضاء غير آمن وغير مساعد على معالجة المعلومات وترسيخها بطرق مناسبة، فضلا عن أن العنف السائد في وسطها يحرم المتعلمين من بناء العلاقات الإنسانية التي تكسب قيم التعاون والاحترام المتبادل. ومن هنا ينبغي تكاتف الجهد للقضاء على مختلف أشكاله والذي يحتاج إلى العديد من الإجراءات التي ينبغي اتخاذها وعلى رأسها تلبية حاجات المتعلمين وخلق مناخ آمن مساعد على التواصل بينهم وبين هيئات التدريس والإداريين التربويين.

مع منحهم تربية تقوم بدور «الحبل السري الاجتماعي» لحمايتهم وتغذيتهم؛ تربية غنية بالنماذج البناءة لشخصيتهم وتجنيد وسائل الإعلام لتوضيح أضرار العنف والاعتداء عليهم إلى العموم وتقديم إعلام تربوي إلى الآباء لمساعدتهم على تربية أبنائهم وتعزيز التربية الوالدية في المدارس وجعلها مادة تعليمية أساسية.

هذا، وينبغي ألا تقتصر مهمة الأساتذة على نقل المعارف إلى المتعلمين، وإنما مهمتهم الأساسية كذلك، المساهمة الفعالة في تنمية شخصية المتعلمين في مختلف أبعادها الجسمية والعقلية والعاطفية بهدف تحقيق التنمية البشرية المتكاملة عبر عناصرها الأساس.

ولبلوغ ذلك، فإن على الأساتذة أن يوفروا لتلامذتهم في الفصول الدراسية المناخ المساعد على التصرف والعمل وفق سلوك بناء خال من العنف والشدة وتعزيز سبل العيش والتعاون واكتساب مهارات التواصل وحل النزاعات والخلافات بأسلوب سليم بين المتعلمين[60].

> **"المدارس تعتبر في الوقت ذاته مجالا يظهر فيه ممارسة العنف بطرائق وأساليب تتنافى ومقتضيات السلوك والممارسة البيداغوجية، وفي الوقت ذاته تندد به وتكافحه عبر طرائقها ووسائلها التربوية."**

وإذا كان للأساتذة دور كبير في منع أشكال العنف في المدارس، فإنهم لا يستطيعون التصدي له بمفردهم ما لم تتخذ لذلك إجراءات متعددة الأبعاد يشارك فيها كل الفاعلين التربويين بطريقة متكاملة. هذا فضلا عن أهمية تعاون ومساعدة الآباء وقادة المجتمع المحلي ومساهمة مختلف منظمات المجتمع المدني جنبا إلى جنب مع التلاميذ والأساتذة والإداريين التربويين.

إن للعنف في الوسط المدرسي أسباب عديدة، لذلك تسعى الجهات المختصة إلى الحد منه وتطويقه بطرق عدة. منها ما هو موجه إلى المربين كالإعداد النفسي والبيداغوجي آو ما هو موجه للبنية الأساسية للمدارس كتعميم التقنيات البيداغوجية الحديثة وجدولة أنشطة مختلفة كالمسرح والسينما والرحلات التي ينبغي القيام بها لفائدة التلاميذ وهي إجراءات تضاف الى غيرها مما تم اتخاذه والعمل به سابقا، حتى تظل المدرسة فضاء آمنا لتحصيل العلم والمعرفة ويستعيد المربون مكانتهم الاجتماعية والرمزية.

لا يمكن فهم ظاهرة العنف بمختلف أشكالها دون وضعها في السياق الاجتماعي والثقافي والتاريخي الذي تمر به المجتمعات البشرية التي لا يشذ المجتمع المغربي عنه.

إن مختلف أشكال العدوان الملاحظ يتخذ طابعا سلبيا فهو يعبر عن وضعية اجتماعية «متأزمة» يكون الهدف الغالب من استخدامه تحقيق أهداف معينة وهو النجاح المدرسي.

إن المجال المدرسي بكل مكوناته يعيش حالة التوتر التي يعبر عنها التلاميذ في شكل اعتداءات وإتلاف المرافق المدرسية. كما يعبر عنها المدرسون والإداريون بوسائل أخرى ترجع بالأساس إلى خلل عام تعيشه المنظومة التربوية في مختلف مكوناتها، سواء تعلق الأمر بالعلاقات البيداغوجية بين أفرادها أو تعلق الأمر بطرائق التقييم المدرسي أو تعلق الأمر

60 - منظمة الأمم المتحدة للتربية والعلم والثقافة، 2007، وقف العنف في المدارس دليل المعلم، ص. 9.

بالمناهج وطرائق التدريس أو غيرها من بنيات هذا النظام الذي ما فتئت مختلف التقارير والبحوث الوطنية والدولية تشير إلى تدني عطائه وفقر نتائجه.

ومن هنا تدعو الحاجة إلى صياغة رؤى ووضع استراتيجية جديدة لمواجهة قضايا التربية والتكوين بإرادة شديدة وحسن نية

1.إصلاح نظام الامتحانات وأنسنة العلاقات التربوية وتخليق المجال الاجتماعي المدرسي؛

2.إشراك المدرس في مواجهته هذه المشاكل وتحميله المسؤولية اتجاهها؛

3.إشراك جميع الفعاليات في محاربة هذه الظواهر من جمعيات الآباء وأولياء الأمور والمدرسين والإداريين؛

4. إحداث هيئة تعليمية جديدة وهي هيئة الأخصائيين الاجتماعيين والنفسانيين تنحصر مهمتها في رصد وتتبع كل الظواهر السلبية وإيجاد الحلول التربوية لها[61].

مساهمة في إيجاد بعض الحلول الموضوعية والموضعية التي من شأنها المساهمة في تخفيف مستويات السلوك العنيف في الوسط المدرسي، فإنه ينبغي القيام بالتدابير التالية:

1. إعادة النظر في البرامج التكوينية للمدرسين سواء من الناحية البيداغوجية والنفسية والتربوية .

2. وضع نصوص قانونية كفيلة بردع التلاميذ الذين يمارسون السلوك ألانحرافي، وكذلك الأمر بالنسبة إلى المدرسين و المدراء و الطقم الإداري التربوي.

3. إحداث برامج توعوية ووقائية داخل المدارس وخارجها .

4. ضرورة الإرشاد والتوجيه وذلك بإحداث مراكز للاستماع بهدف المتابعة المستمرة للتلاميذ داخل المدار للتخفيف من توتراتهم ومعاناتهم النفسية بفعل عوامل مختلفة.

5. توظيف أخصائيين اجتماعين ونفسين في المدارس بخصوص المتابعة المستمرة و تدريب المدرسين على اكتشاف التلاميذ العدوانيين ومعالجتهم.

6. ضرورة رصد كل ظواهر الانحراف في المدارس مثل التدخين و تعاطي الكحول والمخدرات.

---

61 – د. محمد لشهب، 2000، المدرسة والسلوك الانحرافي دراسة اجتماعية تربوية، دار الثقافة، الدار البيضاء.

7. تكثيف الأنشطة التربوية والتثقيفية داخل المؤسسات التعليمية وإشراك التلاميذ في وضعها.

8. تفعيل دور جمعيات آباء وأولياء التلاميذ للمشاركة في رعاية التلاميذ وتوجيههم.

9. استخدام وسائل إعلامية على شكل دوريات وقصاصات وإذاعات محلية تساهم هي الأخرى في تحقيق هذه الأهداف. وعلى الرغم من العوامل الوقائية السابقة، فإن ظاهرة العنف لا يمكن أن تختفي بالمؤسسات التعليمية ما لم تكن هناك إستراتجية من طرف السلطات المسئولة للتحرك قدما للمساهمة الفعلية في الدفع الحقيقي للانتهاء من هذه السلوكيات المؤرقة والمتعبة للأطراف التربوية بداية من الأسرة وصولا للشارع مرورا بالمدرسة وإلى المؤسسات الخاصة المتصلة بالنشاط التربوي.

الفصل الرابع

نظريات في تفسير العنف والعدوان

« كل ما نسمعه هو رأي وليس حقيقة، وكل ما نراه هو رؤية وليس واقعا »

ماركوس أورليوس

نظريات في تفسير العنف والعدوان

تمهيد

لماذا يتصرف الأشخاص في نفس الظروف وفي نفس الشروط بطرق مختلفة ؟ ما الذي يجعل بعض الناس ينفجر غضبا وحقداً، ويصبح رد فعله متسما بالعنف الذي يبلغ في بعض الأحيان درجة قاسية من الاعتداء الذي لا حدود له، وما الذي يجعل بعضا آخر من الناس قادراً على السيطرة على ذواتهم، ويبدون هادئين ومسيطرين على انفعالاتهم ؟

ما هي دوافع السلوك المتسم بالعنف والعدوان؟ وهل يولد الإنسان ومعه الاستعدادات لهذا السلوك، أم أنه سلوك مكتسب، نتيجة الخبرات التي يمر بها خلال التنشئة الاجتماعية؟ وبعبارة أخرى هل الإنسان مبرمج في عضويته وتكوينه على القيام بالسلوك العنيف والعدواني، أم أنه سلوك يتعلمه؟ هل يرتبط العنف والعدوان بالدوافع الغريزية للإنسان، أم أنه يرتبط بعوامل نفسية واجتماعية؟ بأي معنى من المعاني يمكن القول بأن الإنسان عنيف وعدواني بطبعه؟

> **"هل غدا سلوك العنف والعدوان سلوكا جديدا يميز المجتمعات الإنسانية الحديثة في أسلوب حياتها وتفاعلها اليومي، أم أن الأمر يتعلق فقط بظروف عابرة تمر بها المجتمعات البشرية؟."**

هل غدا سلوك العنف والعدوان سلوكا جديدا يميز المجتمعات الإنسانية الحديثة في أسلوب حياتها وتفاعلها اليومي، أم أن الأمر يتعلق فقط بظروف عابرة تمر بها المجتمعات البشرية ؟

تلك أسئلة كثيرة وغيرها، تحتاج إلى البحث والدراسة العلمية الدقيقة المتعددة الاختصاص. بهدف كشف النقاب عن أسباب هذه الظاهرة التي تشغل كل الذين يهمه العيش في الأمن والأمان، عن طريق البحث عن سبل علاجها والوقاية من آفتها.

اختلف العلماء والباحثون المهتمون بظاهرة العنف والعدوان في تفسير أسبابه، وما إذا كان سلوكا فطريا في شخصية الإنسان، يولد مزوداً به، أم أنه سلوك مكتسب يتعلمه

في سياق حياته وتفاعله مع مختلف عوامل بيئته الأسرية، وظروف حياته الاجتماعية التي يعيشها.

على الرغم من أن سلوك الإنسان نتاج مجموعة من العوامل ذات طابع بيولوجي ونفسي واجتماعي، إلا أن الباحثين المهتمين بدراسة السلوك عموما، والسلوك المتسم بالعنف والعدوان بشكل خاص، ركز بعضهم أكثر على هذا البعد أو ذاك، في تفسير دوافع هذا السلوك، مما نشأ عنه اتجاهات علمية ومعرفية تقدم تفسيرا مختلفا لطبيعة العنف والعدوان.

إنه من السهل تحديد وتشخيص السلوك المتسم بالعنف والعدوان، غير أنه من الصعب فهم أسبابه ودواعيه الحقيقية. وقد يزداد الأمر صعوبة بالنسبة للأخصائيين والمهنيين الذين يُدعون إلى تقديم طرائق وأساليب التدخل للوقاية منه أو علاج أسبابه.

> **إنه من السهل تحديد وتشخيص السلوك المتسم بالعنف والعدوان، غير أنه من الصعب فهم أسبابه ودواعيه الحقيقية.**

إن تعقد سلوك الإنسان سواء على المستوى الفردي أو الجماعي يجعل سلوك العنف والعدوان تحدياً كبيراً بالنسبة لكل الذين يطمحون إلى إيجاد الحلول له، خاصة وأنه غدا سلوكا شائعا في العقود الأخيرة.

وعلى كل حال، فإن ما لا يمكن الاختلاف عليه، أن لسلوك العنف والعدوان وضع جد معقد، سواء بالنسبة إلى العوامل التي تؤدي إلى استثارته، أو الطريقة التي يتخذها للتعبير عن نفسه، أو تنوع واختلاف الضحايا الذين يستهدفهم. ومن هنا جاء مصدر تعدد البحوث والدراسات التي حاولت كشف النقاب عن هذه الظاهرة في مختلف جوانبها واقتراح نماذج نظرية كثيرة لتحديدها.

أولا: مقاربات نظرية في تفسير العنف والعدوان

لعل السؤال الذي يفرض نفسه خلال تحليل ومعالجة موضوع العنف والاعتداء، هو معرفة ما إذا كان سلوك العنف والاعتداء بمختلف مظاهره وأشكاله، حقيقةً وواقعاً فطرياً في كيان الإنسان، بشكل لا يستطيع معه مفارقته، أم أنه سلوك مكتسب، أضيف إلى حقيقة الإنسان وإلى طبيعته، بفعل شروط ومؤثرات الحياة النفسية والاجتماعية والاقتصادية والسياسية التي يعيش فيها.

> **إن ما لا يمكن الاختلاف عليه، أن لسلوك العنف والعدوان وضع جد معقد، سواء بالنسبة إلى العوامل التي تؤدي إلى استثارته، أو الطريقة التي يتخذها للتعبير عن نفسه، أو تنوع واختلاف الضحايا الذين يستهدفهم.**

إن قارئ تاريخ المجتمعات البشرية يدرك بوضوح تام، أن العنف كان له حضور دائم في مختلف مظاهر حياتها. «إذ لم تخل فترة من تطور

المجتمعات الإنسانية دون وجود مظاهر العنف في المستويات المختلفة للحياة المجتمعية »[62]. إن رصد تاريخ أي مجتمع من المجتمعات يبرز لنا عدم خلوه من العنف مهما كانت أسبابه ومظاهره، عقائدية، أو إيديولوجية، أو اقتصادية، وغيرها. فللعنف امتداد تاريخي في حياة المجتمعات البشرية. فهو مرافق لتطوراتها، إن لم يكن أحد المؤثرات الأساسية في تطوراتها.

> **هل سلوك العنف والاعتداء بمختلف مظاهره وأشكاله، حقيقةً وواقعاً فطرياً في كيان الإنسان، بشكل لا يستطيع معه مفارقته، أم أنه سلوك مكتسب، أضيف إلى حقيقته وإلى طبيعته، بفعل شروط ومؤثرات الحياة النفسية والاجتماعية والاقتصادية والسياسية التي يعيش فيها ؟**

وهذا ما يحفز المعرفة العلمية الدقيقة لرصد أسباب العنف والاعتداء للوقوف على العوامل والشروط التي تؤدي إلى ظهوره لدى الإنسان. إنها مسألة في غاية الأهمية، بهدف القيام باجتثاثه ومنع انتشاره، قدر الإمكان.

والواقع أنه، رغم تعدد النظريات والآراء التي يقدمها الباحثون والعلماء لتفسير سلوك العنف والعدوان، إلا أنه يمكن تصنيفها إلى صنفين أساسيين:

1. نظريات تفسر العنف والعدوان، بإرجاعه إلى عوامل تعود إلى الاستعدادات الوراثية للفرد، فهي تربط أسبابه بالشخص ذاته.
2. نظريات تفسر العنف والعدوان، بإرجاعه إلى عوامل خارجة عن الفرد، قد تعود إلى السياق المجتمعي الذي يعيش فيه.

ومهما يكن، فإننا سنحاول خلال هذا الفصل أن نعرض باقتضاب شديد بعض الآراء والنظريات التي حاولت تفسير هذه الظاهرة المعقدة، التي أصبحت بدون شك، «مالئة الدنيا وشاغله الناس».

دون أن ننسى بأن سلوك العنف والاعتداء، يعتبران سلوكاً معقداً يصعب إرجاعه إلى هذا العامل أو ذاك، فهو سلوك له وضع معقد خاص، لا يقل في صعوبته على تحليل وتفسير العوامل التي تؤدي إلى استثارته، وكذا المظاهر والأشكال التي يتخذها والضحايا التي يستهدفهم. ومن هنا نفهم سبب تعدد النظريات والمقاربات التي حاولت تفسيره وتحديد مكوناته.

وتجدر الإشارة، إلى أن النصف الثاني من القرن العشرين، شهد مراجعة حديثة لمعظم النظريات والمقاربات المهتمة بالعنف، وذلك بفعل التقدم العلمي والتكنولوجي، مما منحها

62 – محمد وقيدي، 2010، الإنسان والعنف، المجلة العربية، العدد 407، الرياض، المملكة العربية السعودية، ديسمبر، ص. 34.

دقة ووضوحا أكبر وجعلها نظريات تميل أكثر فأكثر إلى تفسير ظاهرة العنف والاعتداء تفسيرا متعدد الجوانب.

> عرف النصف الثاني من القرن العشرين، مراجعة حديثة لمعظم النظريات والمقاربات المهتمة بالعنف، وذلك بفعل التقدم العلمي والتكنولوجي، مما منحها دقة ووضوحا أكبر، وجعلها نظريات تميل أكثر فأكثر، إلى تفسير ظاهرة العنف والاعتداء تفسيرا متعدد الجوانب.

ثانيا : التفسير العلمي للعدوانية

قام العالمان الهولنديان «هانس برونر» Hans Briner و «إكسندرا» Xandra Breakfield عام 1994 بالمستشفى الجامعي لمدينة « نيميج» Nimègue للعلوم العصبية باكتشاف، من خلال دراساته العصبية لعائلة هولندية، انتقال سلوك عدواني متسم بنوع من العنف النمطي، وذلك عبر الجينات الوراثية من جيل إلى جيل أفراد العائلة. ولاحظا أن هذا السلوك يقتصر على الرجال في هذه الأسر دون النساء. لقد كان معظمهم يشكو من تخلف عقلي بسيط، ويظهرون في تصرفاتهم سلوكا عدوانيا يتجلى في محاولات الاغتصاب، والسلوك الاستعراضي Exhibitionnisme. قاما العالمان بمقاربة هذه الظاهرة من زاوية الإفرازات الهرمونية العصبية ـ الكيميائية. إذ أن للهرمون الذي تنقله الأعصاب تأثير على السلوك. فالهرمون الجنسي على سبيل المثال، كالهرمون المنشط للذكورة Androgène، وهرمون oestrogène يقومان خلال نمو الجنين بإحداث تمييز بين بعض البنيات المتعلقة بالمهاد Hypothalamus وهي المنطقة التي لها تأثير فيما بعد على السلوك الجنسي لدى الراشد.

ويرى العالم « ولوس» D. Olweus، المختص في البيولوجيا العصبية، أن الإحساس بالتهديد والتحريض لدى معظم أفراد النوع، بما فيهم الإنسان، يختلف باختلاف وظيفة كمية هرمون La testostérone الذي تفرزه الخصيتان. فهذا الهرمون يغير من استثارة الاستجابة العدوانية. كما أن نسبة إفراز هرمون «الكوريستيزول» Cortisol تكون مرتفعة لدى الشخص بمقدار ما يشغل وضعية متدنية داخل جماعة ما. وفي حالة تعرضه إلى التهديد من قبل أحد رؤسائه على مستوى الجماعة المرجعية، فإنه يجد نفسه مسلحا بمقدار ما يختزنه من هذا الإفراز الهرموني.

رابعا : المقاربات التقليدية في تفسير العنف والاعتداء

1 . النظريات الميكانيكية في تفسير سلوك العنف والاعتداء أو (الحرمان/العنف)

يستند المفهوم الميكانيكي للاعتداء على تصور سبيرنطيقي[63] للجهاز العصبي، على اعتبار أن مختلف التصرفات والسلوك ناتجة عن السياق الاجتماعي الذي تعمل فيه العضوية قبل صدور السلوك.

إن جميع أنواع السلوك بحسب هذا التصور ذو مصدر أساسي واحد، وهو التعلم الذي يحتفظ ببعض الاستجابات ويبعد بعضها الآخر، مما يؤدي إلى تكوين العادات. وفي هذا المعنى يرى « هول» 1952–1884) Clark Leonard Hull) أن العادة التي تكونت تتدخل كلما أحست العضوية بحاجة ما أو دافع للقيام برد فعل أولي أو ثانوي. إذ يرى هول أن هذه الدوافع الأولية ذات الطبيعة العضوية، كالحاجة إلى الطعام أو الرغبة الجنسية، الخ، هو ما يجند في المناطق الخاصة من الدماغ القوى العصبية للقيام بعمل يحقق الحاجة أو الرغبة المطلوبة، عن طريق اتجاه المنبهات العصية إلى الأعضاء الخاصة كالغدد والعضلات التي تقوم باستثارة ردود الفعل التي من شأنها تحرير العضوية من الحاجة التي تشعر بها. وتساهم آليات تكوين السلوك الإشراطي الناجح في تكوين العادات التي توجه السلوك فيما بعد بشكل آلي، ويمكن تبعا إلى ذلك أن نقيس ردود فعل الشخص وتحديد مقاديره وطبيعة الحالة العاطفية لعضويته.

وتبعا لهذا التفسير الذي يقدمه السلوكيون الجدد (دولار، ميلر، دوب) أصحاب نظرية العنف المرتبط بالحرمان (La théorie de la frustration–agression)، فإن إيقاف السلوك الذي يتجه نحو الإشباع يوقظ في العضوية سلوك العنف والاعتداء، لأنه يجعلها تعيش حالة الحرمان. بل يذهبون إلى أبعد من ذلك، فهم يعتبرون أن كل أنواع السلوك الذي يصدر بعد حالة الحرمان يتسم مظهره بالعنف والعدوان. ويمكن قياس شدته وقوته بشدة وقوة الحرمان الذي تم التعرض له. ويرى أصحاب هذه النظرية أن النزعة نحو العدوان يمكن تحديدها بثلاث عوامل:

أ. الأهمية التي يوليها الشخص للإشباع والهدف الذي يسعى إليه؛

ب. مستوى التدخل الممارس على سلوكه؛

ج. عدد مرات خضوعه من قبل للحرمان.

---

63 – السبيرنيطيقا (Cybernétique) علم آليات التواصل ونظمه لدى الكائنات الحية وفي مختلف الآلات والتقنيات.

وهكذا، فإنه بقدر ما يمارس الحصار على الشخص الذي يسعى إلى إتمام فعل يرغب فيه، وسبق له التعرض من قبل لأشكال من الحرمان، بقدر ما يحتمل صدور العنف والاعتداء عنه. فهذه النظرية ترى أن عدوان الشخص وعنفه يتضاعف إذا تعرض من قبل لأنواع شتى من الحرمان، مقارنة بالشخص الذي لم يتعرض له سوى مرة واحدة. ومعنى ذلك أن تأثير الحرمان يظل قائما.

من الواضح أنه ليس بالضرورة أن يعمد الشخص الذي تعرض للحرمان إلى العنف والعدوان. ذلك أن دولارد (John Dollard ـ 1900 1980) وزملاؤه، يعتقدون بوجود عامل يوقفه وهو الخوف من العقاب. ولكن هذا العامل لا يتعلق سوى بعدم تنفيذ العدوان. أما بقاء النزعة إلى العدوان، فهي تظل معه. وإذا كان الشخص الخاضع للحرمان لا يملك إمكانية التصدي ومواجهة مسبب الحرمان، خوفا من التعرض لعقابه، فإنه يبحث عن ضحية أخرى تمثل خطورة أقل بالنسبة إليه. والجدير بالملاحظة أن أصحاب هذه النظرية يرون بأن التطهير من النزعة العدوانية التي تسكن الشخص الذي تعرض للحرمان يمكن أن يتم عن طريق جملة من السلوك الذي يساعد على إخراجه، عن طريق حلمه بأنه يقوم برد الفعل أو عن طريق الضرب على الطاولة، إلخ.

إن النقد الموجه إلى هذه النظرية التي تفسر العدوان، بإرجاعه إلى الحرمان، تمت انطلاقا من أحد منظريها وهو ميللر (Neal E. Miller) في الكتاب الذي أصدره عام 1948، حيث أشار إلى أن الحرمان يمكن أن يقود إلى أنواع شتى من السلوك، الذي قد يشكل سلوك العدوان أحدها. وبذلك اختفت فكرة الارتباط الميكانيكي للعنف بالحرمان من قبل قائلها. ويرى باندورا (Albert Bandura) (1925) أنه على الرغم من الإغراء الذي تتسم به هذه النظرية في ربطها للعدوان بالحرمان، إلا أنها لا تستطيع أن تفسر بعض السلوك الاجتماعي المعقد، كما أن كل الذين تعرضوا للحرمان لا يقومون بالضرورة برد فعل عدواني، بشكل لفظي أو مادي، وإنما قد يكون رد فعل يتراوح ما بين الاستسلام وفقدان الأمل في إزالة العقبات التي تقف في طريقهم.

> **إن إيقاف السلوك الذي يتجه نحو الإشباع، يوقظ في العضوية سلوك العنف والاعتداء، لأنه يجعلها تعيش حالة الحرمان. وأن كل أنواع السلوك الذي يصدر بعد حالة الحرمان يتسم مظهره بالعنف والعدوان. ويمكن قياس شدته وقوته بشدة وقوة الحرمان الذي تم التعرض له.**

لقد بينت الدراسات التي جاءت بعد هذه النظرية، أن الحرمان لا يقود إلى العدوان إلا عندما يكون الفرد قد تعلم الاستجابة لمختلف أنواع الحرمان. وأن الأشخاص الذين يملكون استراتيجيات سلوكية تكون استجاباتهم مختلفة.

وبالرغم من كل الانتقادات التي وجهت إلى نظرية الحرمان المقابل بالعنف والاعتداء، إلا أنها تعتبر أول نظرية قامت بوضع تصور للسلوك العدواني وتقترح له نموذجا امبيريقيا مبني على مجموعة من المعطيات التجريبية. وتعد الانتقادات التي وجهها باندورا Bandura في إطار نظرية التعلم الاجتماعي والانتقادات التي وجهها بيركويتز (Berkowitz. L) عام (1964) في إطار النظرية الترابطية أكثر الانتقادات البناءة.

2. النظرية الترابطية في تفسير السلوك العدواني

ينبني تصور هذه النظرية على ما أضافه بيركويتز من عوامل على النظرية التي أسسها عام 1939، ويتعلق الأمر بشرط إضافي، مفاده أن الاستجابة العدوانية لا تتم بدون حضور مؤشرات مرتبطة بالموقف الذي يوجد فيه الشخص، بمصدر الحرمان، أو بأفعال عدوانية. فبحسب هذا الباحث، فإن حضور هذه العلامات يقود الفرد إلى تنفيذ أفعال عدوانية، يعود سببها إلى تعرضه للحرمان. وهو في هذه الحالة يقوم بالقضاء على نزعة العدوان التي سببها الحرمان والتي تكون مضرة بالعضوية.

يتحول المثير حسب بيركويتز إلى علامة عدوانية، ويكتسب دلالته العدوانية عندما يرتبط بالعدوان الشديد المؤلم، أو بالحوادث غير مرغوب فيها يكون الفرد قد مر بها من قبل. فالمثير الذي يرتبط بشكل منتظم بمحفزات الغضب أو العدوان يمكن أن يكتسب بالتدريج القدرة على استثارة الأفعال العدوانية، خاصة لدى الأفراد الذين سبق تعرضهم للحرمان أو تمت إثارتهم. وهكذا، فإن المثيرات والأفراد (الشرطة)، خصائصهم (اللباس) والأشياء (الأسلحة) يمكن أن تكتسب كلها قيمة رمزية تقود إلى العنف تحت شروط معينة. وهكذا، فإن الحرمان في نظر بيركويتز ليس شرطا ضروريا ولا كافيا لإثارة العدوان.

بهذه المراجعة يكون بيركويتز ليس قد خالف المبادئ التي نادت بها نظرية الحرمان المقابل بالعنف (Frustration –agression) بخصوص شروط خفض توتر العنف الداخلي.

3. نظرية التعلم الاجتماعي

تعد نظرية التعلم الاجتماعي نظرية معرفية (بنائية). كما تعتبر في نفس الوقت نظرية ترابطية (سلوكية) تقليدية. فهي تقترح نموذجا لتفسير ليس السلوك العدواني فحسب، وإنما أيضا غيره من السلوك. إن السيرورات المستخدمة في تعلم العدوان مطابقة في جوهرها للسيرورات المستخدمة في تعلم معظم أنواع السلوك الاجتماعي. يرى باندورا (Bandura) أن

الحرمان يؤدي إلى العدوان إذا كان الفرد قد اكتسب من قبل عادة الاستجابة بتلك الكيفية: فالسلوك العدواني كغيره من أنواع السلوك الاجتماعي خاضع للتعلم. ويتم الاحتفاظ به والتمسك به بفعل التجارب، وبحسب السياق المباشر أو غير المباشر. وبعوامل تؤدي إلى تقويته بشكل إيجابي أو سلبي. إن منظور هذه النظرية يذهب إلى أن مجرد ارتباط بسيط بوسعه أن يؤدي إلى اكتساب السلوك عندما يؤدي سلوك جديد بالفرد إلى تحقيق الهدف الذي يسعى إليه. ويكتسب سلوك آخر بملاحظة غيره، خاصة الأفراد الذين يشكلون نماذج بالنسبة إليه.

إن الاستجابة العدوانية، حسب هذه المقاربة، يمكن أن تختلف بحسب تأثير مجموعة من الخصائص الفزيولوجية والعصبية. فهي نظرية ترى بأن العوامل العصبية والغددية وكذا الخصائص الفزيولوجية التي تنتج عنها، تؤثر على إمكانية أو قدرة الفرد على العدوان. وهذه السيرورة نفسها يمكن أن تحدد تعلم شكل خاص من العدوان.

وبالنظر إلى القدرات الفزيولوجية والعصبية التي لدى كل شخص للتعلم، فإن باندورا يرى بأن اكتساب تعلم جديد يتم بواسطة خبراته وتجاربه المباشرة أو في ارتباط ببيئته الاجتماعية، سواء تعلق الأمر بتجربة مباشرة أو غير مباشرة، فأهمية الدعم أساسية. إن دعم وتقوية أفعال العدوان الظاهر يعلي من احتمال اكتساب سلوك عدواني، سواء تم هذا الدعم في سياق المحاولة والخطأ، أو تحت مراقبة وتعليمات تقدمها عوامل التنشئة الاجتماعية. إن الدعم في نظر باندورا يعتبر حادثا خاصا له أهمية في تعلم العدوان عن طريق التجربة المباشرة. مثل دعم سلوك طفل قام بإسقاط آخر، أو عراك مراهق مع زميله، أو قيام جندي بإطلاق الرصاص على آخر في معركة حربية، إلخ.

إن السيرورة الأكثر أهمية في اكتساب العدوان هي بدون شك السيرورة غير المباشرة. يتم التعلم عبر الملاحظة بتأثير ثلاث عوامل، ترجع إلى عوامل التنشئة الاجتماعية التي تتخذ نماذج، وهي:

أ. تأثير الأسرة؛

ب. تأثير الثقافة الفرعية؛

ج. التأثير الرمزي.

> **يرى باندورا (Bandura) أن السيرورات المستخدمة في تعلم العدوان مطابقة في جوهرها للسيرورات المستخدمة في تعلم معظم أنواع السلوك الاجتماعي.**

إن الأطفال الذين يعاملون معاملة جسدية سيئة ويوقعون السلوك العدواني على أقرانهم، والراشد الذي يعتدي على ابنه، يمكن أن يكونا قد تعلم هذا السلوك عن طريق ملاحظة آبائهم. وتعلم العدوان عن طريق الثقافة الفرعية

يتضح من خلال سلوك المراهقين الذين يشكل استجابة للعدوان الذي يلاحظون أن زملائهم يقومون به.

إن التعلم غير المباشر أو الرمزي الذي يتم انطلاقا من جهاز التلفاز والروايات القصصية والرسوم المتحركة تعتبر مصدرا كبيرا لتعلم العدوان. والخطورة في الأمر أن العدوان المكتسب عن طريق هذه الوسائل يعتبر عدوانا « موظفا «. فالنماذج العدوانية في هذه العوامل، سواء تعلق الأمر بالأبوين أو الرفاق، أو شخوص وسائل الإعلام، تكافأ خلال قيامها بالسلوك العدواني. فالأفراد لديهم نزعة لتعلم السلوك الذي يلاحظون بأن غيرهم تمت مكافأته على ارتكابه. واحتمال وقوع مثل هذا السلوك من جديد يتعلق بالفرد وبخصائص نموذج السلوك المتعلم في علاقته بثقافته وجنسه وعمره ونوع الارتباط الذي يجمعه بالملاحظ الصادر عن العدوان، وبشكل خاص الجزاء الذي حصل عليه خلال التقليد.

3 .النظرية الفزيولوجية في تفسير سلوك العنف والعدوان

يفسر الاتجاه الفزيولوجي سلوك الإنسان بالرجوع إلى تشريح جسمه، لإبراز وظائف مختلف أعضائه. فجسم الإنسان يتكون من جهازين يعملان على تحديد قدرة الفرد على إدراك بيئته والتكيف مع مختلف وقائعها وظروفها. كما يقوم الجهازان بالتنظيم والتنسيق بين مختلف أنشطة الجسم للاحتفاظ بحالة التوازن التي تسمح بالقيام بمختلف الوظائف بشكل ملائم ومستمر. الجهاز الأول هو الجهاز العصبي الذي يستقبل المنبهات وفهمها وإرسال الاستجابات الملائمة عبر وظائف أجهزة الجسم المختلفة. أما الجهاز الثاني، فهو الغدد الصماء الذي يختص باستقبال وإرسال رسائل كيميائية عن طريق الدم بهدف تنظيم نشاط الخلايا في أجزاء الجسم المختلفة.

> **إن التعلم غير المباشر أو الرمزي الذي يتم انطلاقا من جهاز التلفاز والروايات القصصية والرسوم المتحركة، تعتبر مصدرا كبيرا لتعلم العدوان.**

إن الجهاز العصبي يقوم بضبط كل الوظائف المتعلقة بجسم الإنسان حتى تعمل مختلف أجهزته في تآلف تام ووحدة منظمة ومتكاملة. فالأعصاب تستقبل المعلومات الحسية عبر الجلد والعضلات والمفاصل وسائر مناطق الاستقبال الحسي الأخرى، وتنقلها إلى الجهاز العصبي المركزي ليحللها ويفسرها، مما يجعل الإنسان يشعر بالراحة أو الضيق أو الألم تبعا للخبرة المتوصل بها خلال ترجمتها. وهذا الجهاز هو الذي يتحكم في العضلات الجسمية الخارجية ويوجهها لتنفيذ أوامره.

أما الغدد الصماء أو غدد الشخصية، كما يسميها البعض، فإنها جهاز آخر يقوم بضبط وتنظيم أنشطة الجسم المختلفة، عن طريق إنتاج مادة كيميائية تدعى الهرمونات تكون مسؤولة على مستوى النشاط العام لدى الفرد. وهي مسؤولة عن مدى قدرته على التهيؤ للاستجابة لموقف معين يتعرض له في بيئته. كما أنها مسؤولة عن التوازن الانفعالي وعلى النمو الجسمي والجنسي. وهذه الغدد هي التي تنتج مادة الطوارئ ووقودها الذي هو مادة الأدرينالين والنورادرينالين اللذان يوظفان في القتال أو الصراع أو الهروب. كما أنهما يؤثران على ردود الفعل للضغوط المختلفة التي يتعرض لها الفرد.

ومن هنا كانت الاتجاهات الفزيولوجية هي تلك الاتجاهات التي تفسر سلوك العنف والعدوان بإرجاعه إلى أحد العوامل التكوينية وليس إلى البيئة التي يمكن أن تكسبه للشخص. ولئن كان هناك العديد من الباحثين الذين يرجعون هذا السلوك إلى عوامل فطرية، إلا أنهم ذهبوا في تفسير هذه الفطرة مذاهب مختلفة، مما يفرض عرض تفسيرها كلها بشيء من الاختصار:

أ.اتجاه لومبروزو[64] (Cesare Lombroso) (1835 ـ 1909): يرى هذا الباحث في مؤلفه الشهير «الإنسان المجرم» (l'homme criminel) أن الشخص العنيف والعدواني يولد بهذه الخاصية ولا يكتسبها في بيئته، فهو على حد تعبيره « مجرم بالولادة «، بمعنى أن الشخص العدواني مدفوع إلى القيام بهذا السلوك المبرمج في تكوينه العضوي. وقد حدد لومبروزو جملة من السمات التي تميز هذا الصنف من الناس، وذلك بعد قيامه بدراسة ميدانية على عينة شملت نحو 5097 سجينا بنزلاء السجون الإيطالية. كما أجرى دراسات على المرضى عقليا وعلى الناس العاديين قبل أن يقدم أهم الخصائص المميزة لفئة الأشخاص المدفوعين لارتكاب السلوك العدواني، و هي:

جمجمة صغيرة وغير عادية الشكل ـ عينان جاحظتان مع كثافة الحاجبان ـ ضخامة المنكبين وعدم انتظام طول الذراعين ـ عضلات قوية وبنية ضخمة ـ أذنان غير عادية ـ بلادة العاطفة، إلخ.

ومجمل هذه الصفات تعود للتذكير بالإنسان البدائي. فالمجرم شخص لم يستطع تمثل واستدخال نظم وقوانين مجتمعه المعاصر والمتمدن وظل بالخصائص البدائية، فهو إنسان ينساق وراء غرائزه التي لم تهذب ولم تتحضر.

---

64 – طبيب شرعي وأستاذ الطب والصحة في جامعة تورين بايطاليا. قام بدراسة anatomie المئات من الجماجم والآلاف من المجرمين.

تعرضت نظرية لومبروزو لعدة انتقادات، خاصة في أوروبا، مما جعل بعض تلاميذه مثل فيري (Ferri) يراجع أفكاره . أما الباحثون في أمريكا فقد اهتموا بنظريته ووجدت لها هناك رواجا.

ترى نظرية لومبروزو (Lombroso) أن الشخص العنيف والعدواني يولد بهذه الخاصية ولا يكتسبها في بيئته، فهو على حد تعبيره « مجرم بالولادة »، بمعنى أن الشخص العدواني مدفوع إلى القيام بهذا السلوك المبرمج في تكوينه العضوي.

ب.كرموزوم الإجرام: ذهبت بعض البحوث إلى وجود علاقة بين المورثات أو الكرموزومات التي لدى الشخص وبين سلوكه المتسم بالعنف أو الجنوح أو الجريمة. فقد أبرزت بأن معظم نزلاء السجون الذين مارسوا أشكال العنف والاعتداء في حق غيرهم، لديهم كرموزوم زائد عن المعتاد وهو من نوع (Y)، فأصبح هذا الشذوذ يطلق عليه (XYY).

يذهب أصحاب هذا الاتجاه إلى اعتبار العنف والعدوان جزء في التكوين الجيني للسلوك، بهدف الحفاظ على النوع ضد التغيرات التي تحدث في البيئة. غير أن مسالة تحديد جينات السلوك العدواني، كما تطرح عادة، لا تقدم جوابا شافيا، على الأقل في الوقت الحاضر. إن تحديد السلوك العدواني جد معقد ولا يسمح قط بتقديم إجابة واضحة عن المحددات البيولوجية. فالسلوك العدواني داخل نوع من الحيوان بعيد عن تكوين وحدة من السلوك. كما لا تسمح من الناحية البيولوجية بالرجوع إلى حتمية جينية بسيطة.

إن المعايير التي اتخذت لتفسير أصل السلوك العدواني استمدت من تصور بيولوجي ذي اتجاهين أساسيين مختلفين: الاتجاه الأول يذهب إلى القول بأن العدوان حالة تلقائية داخلية أصيلة ناتجة عن دافع داخلي يظهر في شكل عدوان. أما الاتجاه الثاني، فإنه يتبنى الفرضية التي ترى بأن العدوان هو في جوهره استجابة على استقبال مثير خارجي.

يرى بعض الباحثين أن تلقائية السلوك العدواني تعود إلى اجتماع الطاقة في الجهاز العصبي. مما يفترض وجود آلية تساعد على التخلص منها، الشيء الذي تجده العضوية في بعض الاستجابات الخاصة. وعندما تستنفذ هذه الطاقة في القيام بالفعل الغريزي، فإن السلوك العدواني يتوقف. ويتم إعادة الدورة. إن أصحاب هذه النظرية يرون بأن هذا التفريغ يتم حتى لو لم تكن هناك ضحية يتوجه إليها العدوان. وعلى الرغم مما تبرزه بعض الملاحظات التي توضح هذا النوع من السلوك لدى الحيوان، إلا أنه لا يأتي بشيء خاص بالنسبة إلى الإنسان. وقد حاول بعض الباحثين في الآونة الأخيرة القيام بنوع من المماثلة بين سلوك الإنسان وسلوك الحيوان القريب من الناحية الجينية من الإنسان، لدى القردة الكبيرة بشكل خاص، إلا أن الدراسات التي تمت حول هذه الحيوانات الأخيرة بينت

أن كفايتها الاجتماعية تتعلق بنمو قدراتها على استخدام استراتيجيات عدوانية تكيفها لأغراضها. وفضلا عن ذلك، فإن هذه الدراسات ترى أن اكتساب الكفايات الاجتماعية يتطلب نوعا من تعلم أسلوب كف السلوك وإيقافه. فالذكر الصغير على سبيل المثال مدعو إلى معرفة التحكم في التعبير عن عدوانه، عندما يكون موجودا أمام ذكر قوي، والتعبير عن عدوانه فقد عندما يكون مهددا. فالقردة التي تربت بمفردها وانعزلت أو كان لها فقط اختلاط بأقرانها، دون الراشدين لم تكتسب قدرات التعبير العدواني، مما جعلها مستبعدة اجتماعيا وعاجزة عن خلق الشبكة الاجتماعية الضرورية للحصول على مكانة اجتماعية لائقة في نسق تراتبية الجماعة. ويلاحظ أن نفس الرفض الاجتماعي يطال الصغار العدوانيين أو ضحايا الاعتداء من قبل أقرانهم. إن التفاعل بين العوامل الجينية ومتغيرات المحيط البيئي تساعد على اكتساب بعض الكفايات الاجتماعية. وقد قام بعض الباحثين بتقديم هذا النوع من الحجج المبنية على الاتجاه التفاعلي بين العوامل العضوية والسيكولوجية.

في هذا السياق نجد أن هناك نظرية عامة مستوحاة من الاتجاه الداروينى (Darwin. Ch) (1809 ـ 1882) جعلت لها مكانة هامة في تفسير السلوك العدواني خلال العقود الأخيرة، قام باقتراحها ويلسون (Wilson، 1975)، وتصورها الاجتماعي ـ البيولوجي أثار العديد من الخلافات، سواء على الصعيد الصلاحية العلمية لفروضها، أو من حيث أسسها ونتائجها الإيديولوجية.

إن الحجج التي يسوقها أصحاب هذا الاتجاه البيولوجي التطوري يرفضها علماء النفس الاجتماعي بشكل عام. فالمتغيرات الاجتماعية والثقافية تلعب دورا له وزن أكبر في تعديل السلوك العدواني لدى الإنسان مقارنة بالعوامل السيكولوجية ـ التطورية. هذا في الوقت الذي يرى فيه علماء الحياة أن الثقافة نفسها تكونت عبر تاريخ تطور الإنسانية. ويرفض علماء النفس الاجتماعي اعتبار السلوك العدواني شيئا « طبيعيا» حتى يستطيعوا تجنب اعتباره سلوكا عاديا، بينما نجد أن العلماء القائلين بفكرة التطور يحددونه كما لو كان سلوكا طبيعيا لا يفترض إخضاعه للمعايير[65].

5 ـ انتقاد المقاربات التقليدية في تفسير أسباب العدوان

إن النظر إلى السلوك العدواني باعتباره ذا مصدر داخلي يجعل هذا المنظور يقود إلى وضع فرضية مفادها إمكانية استثارة هذا السلوك لدى الفرد بمعزل عن أي أمر، يعد

65 - Farzaneh Pahlavan (2002). Les conduites agressives, Armand colin, Paris. P. 106.

شيئا ممكنا، والضحية في هذه الحالة يمكن أن تكون موضوعا محايدا أو ثابتا أو يوجه العدوان إلى الذات نفسها. هذا، وقد بينت معطيات تجريبية أن حيوانا اختبر بمفرده بكيفية تجريبية لا يظهر أي رد فعل عدواني ينتمي إلى سجله العادي، وأن له سلوك المواجهة خلال حضور أحد أفراد جنسه.

كما أن الفكرة التي ترى بأن العوامل المسؤولة لدى الإنسان عن السلوك العدواني هي نتاج سيرورة تكيفية عضوية في جوهرها تم تنميتها عبر تاريخ النوع، لا تبدو بدورها مقنعة. إن تطور العضوية يلعب دورا كبيرا في السلوك الإنساني، وكذلك في العديد من المجالات بكيفية غير مباشرة، عن طريق خلق إمكانيات سلوك جديد.

تشير بوضوح الدراسات المقارنة التي أجريت على الجهاز العصبي المركزي لمختلف الحيوانات وكذا الإنسان، إلى النمو المتدرج للبنيات العصبية التي يزداد التحكم الذي تمارسه مراكز القيادة العقلية على الأنشطة المرتبطة بالانفعالات. وهذه الإمكانية الجديدة في العضوية التي لها وجود اجتماعي تفتح المجال لتأثير عوامل أخرى غير ذات أصول عضوية. إن العنف سلوك اجتماعي، وهو سلوك لا ينحصر في ما يتم بين شخصين، بمعزل عن بنيتهما الاجتماعية والثقافية. فهذه الرؤية تساهم في تحديد خصائص استجابات الأفراد. وهكذا، فإن سلوك الفرد يمكن اعتباره من قبل فرد آخر عدوانيا عندما يتعارض مع مصالحه، كما يمكن أن يكون هذا السلوك مطابقا للمعايير الاجتماعية.

يكتسي مفهوم العدوان في اللغة المتداولة عدة معاني. والسلوك الذي يدخل بشكل عام تحت خانته، يرتبط بالسلوك الذي يؤذي الآخرين، حسب معايير وأحكام التي يتم الاستناد إليها، مما لا يدعو إذن إلى عدم الاقتصار على تفسير السلوك العدواني بالرجوع إلى الوظائف النفسية أو العوامل الفزيولوجية ـ العصبية للفرد بمفردها.

6 ـ *النظريات السوسيو ـ معرفية في تفسير العدوان*

إن قصور النموذج الترابطي والفطري في تفسير السلوك العدواني من خلال الأبحاث والدراسات التجريبية التي أنجزتها، وكذا التقدم والتطور الذي ساعد على فهم السيرورات العاطفية والمعرفية قادت الباحثين المنظرين إلى تفسير السلوك العدواني بالتفاعل الذي يتم بين السيرورات العاطفية والمعرفية.

إن نمو التصور المعرفي يلتقي من الناحية التاريخية بدراسة تأثير ملاحظة العنف على السلوك العدواني. وهذه الحركة تمثل تغييرا كبيرا بالنسبة إلى النماذج الكلاسيكية. وقد قامت تفسيرات باندورا (Bandura) وأعمال إيرون (Eron) بدور مركزي في هذا التصور.

فالتفاعل المعقد لعدة عوامل في السيرورة المعرفية تحدد في، نظر باندورا، تعلم سلوك يخضع للملاحظة. وتتكون هذه السيرورة من الانتباه والتذكر وإعادة إنتاج التصور والدافعية إلى تحقيق السلوك الذي تمت ملاحظته. وقد أضاف باندورا عام 1986 أن تعلم سلوك تمت ملاحظته يرافق بتبني معايير النموذج والثقة في قدرة الشخص على تحقيق السلوك. فقد أدخل مفهوم « فعالية الذات» (self efficacy). هذا وقد شدد باندورا على قدرة الفرد وعلى إمكانياته في تنفيذ العمل أو السلوك. فبقدر ما يتوافر الفرد على الفاعلية القوية بقدر ما يبذل جهدا كبيراً لتحقيق العمل وأدائه. وبتأثير من هذه الأفكار وغيرها يؤكد بيركويتز (Berkowitz) أن التعرض للإشارات المرتبطة بالعدوان أو العنف الذي يثير أفكارا ترتبط به، تقود إلى تقييم الوضعية بكيفية مباشرة. وقد قامت العديد من الدراسات بإبراز تأثير مشاهد العنف على سلوك المشاهدين. وتوضح هذه الدراسات أن هذا النوع من المشاهد تؤثر على تقييم وتفسير الحوادث التي تقع في محيط الفرد. كما أنها تؤثر على الطريقة التي يدرك بها قدراته على مواجهة الموقف. يرى دودج (Dodge) أن الأطفال العدوانيين يقودهم إلى ذلك معالجتهم الناقصة وعدم تقديرهم بالقدر الكاف الكراهية المؤسسة لأساس السلوك وإستراتيجية السلوك العدواني، والحل الناقص للمشكلات العلائقية. فالطفل بحسب هوزمان (Rowell Huesmann) ورفقاؤه من الباحثين يبحث عن المعلومات، وبحسب النوع الذي يحصل عليه، يقوم ببناء بنيات معرفية تدعى «سيناريوهات» لتدبير سلوكه الاجتماعي. فالطفل يكتشف سيناريوهات عدوانية أكثر تعقيدا ويقوم بدمجها في سجل السلوك المعتاد. إن إدماج هذه المعارف يسبق نمو الاعتقادات والمعايير التي تدعم عدوانيته.

وهذه السيناريوهات والخطاطات والاستراتيجيات السلوكية التي سبق اكتسابها تسيطر على السلوك الاجتماعي الذي يباشره وتوجه استجاباته لمختلف المواقف الاجتماعية. إن هذه المعرفة التي يتم تحويلها إلى تمثلات يتم بنينتها وتخزينها في الذاكرة ويعاد استرجاعها بشكل مماثل لاسترجاع الاستراتيجيات المعرفية، التي تستخدم خلال الجهد العقلي الذي يبذله الفرد في المواقف المختلفة التي يواجهها.

أدخل باندورا مفهوم « فعالية الذات» (self efficacy) وقدرة الفرد وإمكانياته في تنفيذ العمل أو السلوك. فبقدر ما يتوافر الفرد على الفاعلية القوية بقدر ما يبذل جهدا كبيراً لتحقيق العمل وأدائه.

ثالثا: التطور الراهن الحاصل في تفسير السلوك العدواني

إن مختلف النتائج الراهنة، تبين بأن تفسير السلوك العدواني بواسطة نظريات وحادية البعد، لم يعد أمرا كافيا. فمختلف الباحثين يرون ضرورة وضع وقائع العنف والعدوان، خاصة لدى الأطفال والمراهقين، في سياقها الاجتماعي والتاريخي والثقافي لفهمها فهما جيدا. وفضلا عن ذلك، فقد تبين بوضوح بأن فهم وتفسير السلوك العدواني لا يمكن فصله عن السلوك السابق عليه، وعن نتائجه وسيروراته التي تتدخل في الشروط التي تحفز عليه وتعبر عنه. وهكذا، فإنه للوعي التام بتعقد اكتساب السلوك العدواني ونموه واستمراره، فإن النماذج التفسيرية الحالية، ترى أنه سلوك ينبغي النظر إليه في كليته، أي أنه يعتبر الوقائع السابقة للعدوان وتلك التي تليه متداخلة ومتفاعلة بشكل مستمر لضمان استمرار العلاقة بين الفرد ووسطه الاجتماعي. ويقوم هؤلاء الباحثون في تحليلاتهم بأخذ بعين الاعتبار مختلف مستويات هذه الوظائف، وكذا العلاقة بينها، سواء خلال استثارة العدوان أو خلال تنظيمه. فالعلاقة بين الغضب والعدوان تشكل عاملا مشتركا يحكمهما في التصور العلمي الراهن. غير أنهما يختلفان في ما يخص الوعي بالسيرورات الآلية في تفسير السلوك العدواني[66].

> **يرى مختلف الباحثين ضرورة وضع وقائع العنف والعدوان، خاصة لدى الأطفال والمراهقين، في سياقها الاجتماعي والتاريخي والثقافي لفهمها فهما جيدا. فقد تبين بوضوح بأن فهم وتفسير السلوك العدواني لا يمكن فصله عن السلوك السابق عليه، وعن نتائجه وسيروراته التي تتدخل في الشروط التي تحفز عليه وتعبر عنه.**

1 . النظرية البيولوجية . النفسية . الاجتماعية في تفسير العدوان

ترى النظرية البيولوجية . النفسية . الاجتماعية، أن آليات تعلم السلوك العدواني تتم وفق جملة من العوامل البيولوجية والنفسية والاجتماعية المتفاعلة فيما بينها.

فالباحثون الذين يتبنون هذه المقاربة، يرون بأن العوامل التكوينية (الجينية) المتعلقة بالهرمومات والأعصاب، تلعب دورا كبيرا في توجيه العنف وضبطه. غير أن طريقة الاستثارة ونمط تدخل هذه العوامل، يرتبط بالتعلم الاجتماعي، وبالسياق الذي يتم خلاله التعبير عنه.

إن هناك مراكز عصبية محددة تقوم بتدبير الانفعالات الأساسية ضمنها انفعال الغضب. غير أنه مع ذلك، يفترض الباحثون الذين يتبنون هذه المقاربة وجود بعض المرونة

66 - Ibid. p.109

على مستوى الجهاز العصبي. فالسلوك يخضع لسيرورة الدعم التي تقويه، أو تضعفه بتدخل الإشراط الإيجابي أو السلبي. وخارج العوامل البيولوجية التكوينية والعصبية، فإن التربية تلعب دورا أساسيا في مراقبة العدوان، شريطة أن يبدأ عملها في سن مبكرة. ثم يقوم الفرد بعد ذلك بالوعي بسلوكه العدواني خلال فترة نموه كلها، بما في ذلك سن الرشد. فالعوامل المسؤولة عن سلوك العنف، حسب هذا المنظور، هي اللامساواة في السلطة ووضع العوامل البيولوجية، في موازاة مع تدخل العوامل التربوية لعلاج مشكلات العدوان والجناح.

"يخضع لسلوك الفرد لسيرورة الدعم التي تقويه، أو تضعفه بتدخل الإشراط الإيجابي أو السلبي. وخارج العوامل البيولوجية التكوينية والعصبية، فإن التربية تلعب دورا أساسيا في مراقبة العدوان، شريطة أن يبدأ عملها في سن مبكرة."

2. النظرية المعرفية. الترابطية الجديدة

تقوم هذه المقاربة على أسس النظرية الترابطية للباحث الأمريكي بوير (Bower) (1981) في تفسير العدوان. ونموذج هذه النظرية يأخذ بعين الاعتبار مختلف المقاربات بهدف ضبط تعقد الانفعالات بشكل عام، والحالات الانفعالية السلبية بشكل خاص. حسب الباحثين الذين يتبنون هذه النظرية لا يمكن اعتبار مقاربة واحدة كافية لتفسير التأثير والتعقد السلبي للسلوك العدواني الذي يترتب عنه. فكما أن النظريات البيولوجية لا تستطيع تفسير بشكل مقنع تأثير التركيبات الاجتماعية، فإنه بالمثل لا تستطيع النظريات المركزية أو المعرفية تفسير تأثير العوامل السابقة عليها. وفضلا عن ذلك، فإن أي واحدة من هذه النظريات لا تستطيع تفسير سبب الحالات الانفعالية السلبية، كما هو الحال مثلا بالنسبة إلى الحزن الذي يمكن أن يقود في غالب الأحيان إلى الغضب.

حسب بيركويتز (Berkowitz، 1998) المؤسس الرئيس لهذه النظرية، تنتج الحالات الانفعالية عن تفعيل شبكة مترابطة مكونة من مشاعر وردود فعل فزيولوجية وحركية، ومن أفكار وذكريات ترتبط بانفعال الغضب. وبحسب أهمية قوة أحد الأجزاء المترابطة في هذه الشبكة، يتم استثارة بقية المكونات الأخرى. فحسب بيركويتز، فإن كل تأثير سلبي إلا ويعمل على إطلاق شبكة الغضب المرتبطة بالعدوان. وإذا ما تم الرفع من قوة الإحساس السلبي، فإنه يشجع على استثارة الغضب وأفكار الكراهية والميل إلى العدوان. كما يمكن أن يحس بالضيق والمواجهة والاتهام... وهذه الأحاسيس في نظر بيركويتز ينتج عنها تفكير عميق حول النتائج التي يمكن أن تترتب عن حدث وفي المستوى العام، البناء الشخصي للتجربة الانفعالية. كما يرى بيركويتز، أن التجربة الانفعالية الشديدة، هي نتاج معرفة تربط كل

المداخل الحسية بالفكرة وبالذكريات وبالتصور الخاص الذي لدى الفرد بخصوص الانفعال الذي يستطيع أن يعيشه في لحظة معينة. وبعبارة أخرى، فإنه عوض البحث عن تحديد الانفعال الذي خبره الفرد، فإنه من الأفضل البحث عن تحديد الانفعال الذي قام ببنائه. إن الأحاسيس القوية التي تهز الفرد على سبيل المثال، تساهم في جزء منها على إدراك حالة الغضب، لأنها تشكل جزء من الغضب الذي تم التعود عليه. وبناؤه يمكن أن يكون سهلا بحضور هدف معين. إنه يمكن في نظر بيركوتز من استهداف أفكاره العدائية واعتبارها مسئولة عن حالته الحالية. إن نوع الانفعال واختلاف طبيعة إدراكه يختلف باختلاف التكوين المعرفي له. وبمجرد ما يتم بناء هذا الإدراك الانفعالي في مكانه، فإنه يضع ما يؤدي إلى كف المعرفة والاتجاه نحو العمل، وربما ضد إثارة المشاعر التي تعتبر معارضة بالنسبة إلى الفرد. وهذه العوامل التي تسبب الكف تعمل كما لو كانت مصفاة ضد الأفكار والذكريات والمشاعر والسلوك الذي لا يتفق مع الإدراك الانفعالي الذي تم تكوينه مسبقا.

يستخلص ما سبق، أن للعنف والعدوان علاقة وثيقة بمجموعة من العوامل التي تساعد على تحفيزه، ما لم تتدخل التنشئة الاجتماعية لتخفف منه أو لتوجهه الوجهة الإيجابية.

إن هناك علاقة بين العنف والغضب، فإذا تصورنا أن هناك متصلا بينهما لوجدنا أن الغضب يقع في أول المتصل، بينما نجد الغضب القليل الحدة في منتصفه. في حين يقع العدوان في آخر المتصل، أي أن العنف يمثل أقصى درجات الغضب الذي يمكن التعبير عنه بسلوك التدمير والتخريب والقتل، الذي يتم بشكل فردي أو جماعي.

"إن للعنف والعدوان علاقة وثيقة بمجموعة من العوامل التي تساعد على تحفيزه، ما لم تتدخل التنشئة الاجتماعية لتخفف منه أو توجهه الوجهة الإيجابية."

من بين العوامل المساعدة والمحفزة على ممارسة العنف عنصر القوة التي يستطيع الفرد أو الجماعة فرضها على غيرهم، سواء كانت هذه القوة ذات طابع نفسي أو اجتماعي أو جسدي أو روحي أو غيرها. تبين مختلف التجارب التاريخية، أن الأقوياء هم الذين يفرضون عادة إرادتهم، حتى وإن كان الآخرون يقاومونه. فالحاكم المتجبر يمارس قوته وبطشه على المحكومين المستضعفين. ورب الأسرة التقليدية يمارس سلطته على أفراد أسرته. والمعلم الذي تنقصه الطرائق

"يمارس الحاكم المتجبر قوته وبطشه على المحكومين المستضعفين. ويمارس رب الأسرة التقليدية سلطته على أفراد أسرته. ويفرض المعلم الذي تنقصه الطرائق البيداغوجية سلطته على التلاميذ الذين لا يستطيعون مواجهته.

ومن هنا نجد أن من يمتلك القوة يصبح قادرا على ممارستها، ما لم يتم ردعه، أو توجيه قوته توجيها مفيدا في مجتمعه."

البيداغوجية يفرض سلطته على التلاميذ الذين لا يستطيعون مواجهتها. ومن هنا نجد أن من يمتلك القوة يصبح قادرا على ممارستها ما لم يتم ردعه أو توجيه قوته توجيها مفيدا في مجتمعه.

3. التحليل النفسي وتفسير ظاهرة العنف والعدوان

تقوم مقاربة التحليل النفسي للعدوان على اعتباره نزعة فطرية غريزية لم تستطيع الذات أو الأنا ضبطها والسيطرة عليها عن طريق التسامي أو الإعلاء، واستبدال النزعة العدوانية، التي تعتبر طاقة بدائية وشهوانية لا تقبلها قيم ومعايير المجتمع ودينه وحضارته، بسلوك مقبول يتفق مع منتظرات المجتمع وقيمه.

"يصور اتجاه التحليل النفسي الجديد العنف والعدوان باعتبارهما، نتاج الصراعات الداخلية، والمشاكل الانفعالية التي يعيشها الفرد، إلى جانب عدم إحساسه بالأمن، والأمان، والشعور بالنقص، وعدم التكيف مع محيطه الاجتماعي."

ينظر التحليل النفسي إلى شخصية الإنسان نظرة طبوغرافية مكونة من ثلاثة قوى دينامية. وهي الهو والأنا والأنا الأعلى. فإذا كانت الهو تشكل القوة النفسية الغريزية المندفعة، فإن الأنا تقوم بمحاولة إلجامها والتخفيف من اندفاعها، معيارها في ذلك، مبادئ وقيم ومعايير الأنا الأعلى، التي تعتبر مرجعه الأساس. فالأنا الأعلى يجسد المبادئ الخلقية والدينية والقيم الاجتماعية التي تمثلها الشخص عبر عملية التربية. لذا فإن الأنا الأعلى الضعيف قد يقود الفرد إلى عدم القدرة على السيطرة على دوافعه العدوانية، مما يترك الهو يتصرف تصرفا غريزيا.

ينظر التحليل النفسي، خاصة في شكله الفرويدي (سيجموند فرويد) (S. Freud) (1856 ـ 1939) من ناحية ثانية، إلى دوافع السلوك التي يراها تنبع من طاقة بيولوجية عامة. يمكن التمييز فيها بين نوعين:

أ. دوافع الحياة، وهي دافع البناء؛

ب. دوافع الموت، وهي دوافع الموت والهدم وهي تعبر عن نفسها في شكل سلوك عدواني قد يأخذ صورة الغضب الشديد أو الحقد والكراهية أو القتل. ومستودع هذه القوى هو اللاشعور.

وتضيف المقاربة الفروويدية الجديدة إلى ما ذهب إليه فرويد، تصورها للعنف والعدوان باعتبارهما نتاج الصراعات الداخلية والمشاكل الانفعالية التي يعيشها الفرد، إلى جانب عدم إحساسه بالأمن والأمان والشعور بالنقص، وعدم التكيف مع محيطه الاجتماعي.

خلاصة تركيبية للنظريات المفسرة للاعتداء والعدوان

من الصعوبة بمكان الإحاطة بمختلف النظريات والمقاربات النفسية والاجتماعية التي تناولت ظاهرة العنف والاعتداء. فهي كثيرة ومختلفة باختلاف أصحابها واختلاف نظرتهم إلى هذه الظاهرة حسب انتمائهم وحقولهم المعرفية. فضلا عن أن هذه الظاهرة غدت تميز هذا العصر وتشكل أزمة من أزمات الإنسان المعاصر، ومشاكله الأساسية التي تقض مضجعه مما أفقده الشعور بالأمن والأمان وشجع بالتالي مختلف الباحثين، للاهتمام بتفسير ميكانيزماتها وآلياتها، سعيا لكشف النقاب عن أسبابها وظروف تفريخها. لذلك نجد أنه من الأهمية بمكان عرض مختصر سواء للنظريات التي حللنا فيما سبق بعض أفكارها وتوجهاتها أو نظريات ومقاربات أخرى تحاول بدورها أن تدلوا بدلوها في الموضوع:

1. النظريات الفسيولوجية، وهي نظريات عديدة القاسم المشترك بينها أنها تفسر ظاهرة العنف والعدوان بإرجاعه إلى أسس فسيولوجية تكمن في المخ وفي بعض المواد الكيميائية التي تفرزها الغدد الصماء. ومن بين العلماء الذين يتبنون هذا الرأي نجد هيس (Hess) وكويفر وبوكي (Bucy et Khuver)، إذ يشير هيس إلى أن هناك مناطق في الدماغ لها علاقة مباشرة بالسلوك المتسم بالعنف والعدوان وأن إزالة هذه المناطق لدى بعض القردة أدى، في نظر كليفر وبوكي، إلى خفض هذا السلوك.

2. نظرية الضبط الاجتماعي، وهي نظرية اجتماعية تسهم في تفسير سلوك العنف والاعتداء بإرجاعه إلى فشل المجتمع في عقلنة وضبط السلوك الغريزي للإنسان. فالأسرة والمدرسة من مهامها الأساسية تهذيب السلوك واستدخال قيم المجتمع ومعاييره في شخصية الإنسان عن طريق تحديدها لما هو مقبول وما هو غير مقبول من أشكال السلوك. وإذا فشلت هذه المؤسسات، فإن سلوك العنف يعبر عن نفسه في مظاهر مختلفة.

3. النظرية الفينومينولوجية، وهي نظرية فلسفية ساهمت في تقديم منظور جديد في تفسير ظاهرة العنف والاعتداء بإرجاعه إلى الطبيعة المأزمية للعلاقات الإنسانية. فالتفاعل السيئ الذي تنتفي فيه المحبة والتعاون والإخاء بين الإنسان وغيره يولد السلوك العدواني.

4. نظرية التحليل النفسي، وهي نظرية قال بها مؤسس التحليل النفسي سيجموند فرويد (S. Freud)، وهي تعتبر العنف والعدوان فطري في السلوك البشري تدفع إليه عوامل فسيولوجية نفسية وعصبية داخلية بهدف صرف الطاقة العدوانية الناشئة عن غريزة العدوان التي تمثل دافعا أساسيا يحرك سلوك الإنسان إلى جانب دافع أو غريزة الحب « إيروس».

5. نظرية الإحباط- العدوان، وتذهب إلى القول بأن ما يصيب الإنسان من عوامل الإحباط في بيئته بسبب الضغوط المختلفة وبسبب الحرمان الذي يلاقيه في العديد من المواقف التي لا تساعده على تحقيق ذاته وإشباع حاجاته مما يجعله يستجيب لهذه المواقف بالعدوان والعنف. يذهب دولارد وزملاؤه (al et Dollard) إلى أن السلوك العدواني يسبقه في الغالب مواقف إحباط يعيشها الفرد، والعكس صحيح، أي أن حدوث الإحباط سوف يؤدي إلى سلوك عدواني. وليس من الضروري أن تكون الاستجابة على الإحباط بالعدوان استجابة فورية، فقد يتم إرجاؤها بصورة مؤقتة أو قد تكون استجابة مقنعة أو تأخذ شكلا آخر تتحول بموجبه إلى موضوع آخر. وتحويل أو إبدال العدوان وتحويله عن موضوعه مسألة متواترة يلجأ إليها الفرد بشكل لاشعوري بهدف التخفيف من حدة غضبه. فقد يلجأ الطفل إلى كسر دميته أو تعنيف أخيه الصغير إذا ما تم إحباطه من والده. كما قد يلجأ الزوج المحبط في عمله إلى صرف غضبه في النقاش الحاد مع زوجته، إلخ.

من الممكن أن يوجه الإنسان العدوان إلى ذاته، إذا عجز عن توجيهه إلى الخارج على شكل إبدال، فيلوم نفسه أو يؤذيها. وقد نلاحظ ذلك لدى الطفل الصغير الذي يضرب نفسه إذا لم يستطع أن يوجه عدوانه نحو أحد الأفراد المحيطين به. وقد يصل إيذاء النفس لدى بعضهم درجة الانتحار في الحالات الشديدة.

بالرغم من أن هذه النظرية صادفت إقبالا كبيرا من قبل الباحثين إلا أنها لا تفسر كيف أن الناس يختلفون فيما يترتب عن إحباطهم وذلك باختلاف الخبرات والتجارب التي مروا بها، وباختلاف ما يتوقعونه لأنفسهم من آمال أو مستويات الطموح.

6. نظرية الصراع، وترى أن العنف وسيلة الصراع بين النوعين، فهو وسيلة فرض سيطرة الرجل وتميزه على المرأة. إنه أداة الضغط على المرأة بهدف جعلها تستقر في البيت تهتم بشؤون الأسرة. كما أن الرجل يستخدم أسلوب العنف للحد من مكانة المرأة وتفوقها.

7. إن مشكلة العنف تجد حلها في نظر أصحاب هذه النظرية إذا غاب التمييز وتمت إتاحة فرص المساواة بين أفراد المجتمع، وتم القضاء على استغلال فئة اجتماعية لفئة أخرى.

8. نظرية التطهير، وهي نظرية ترى أن العديد من الناس يتعرضون في حياتهم اليومية للكثير من المواقف التي يواجهون فيها أشكالا من الإحباط الذي يمكن أن يقودهم إلى السلوك المتسم بالعنف والعدوان. ومن شأن التخلص والتطهير من مشاعر الإحباط عن طريق المشاركة البديلة السلبية في عنف وعدوان الآخرين أن يؤدي إلى التخفيف من الشعور بالعنف والعدوان. فالأفراد الذين تعرضوا لمواقف الإحباط إذا انخرطوا في مشاهدة أفلام العنف والعدوان يؤدي بهم ذلك إلى التخفيف والتنفيس والشعور بالراحة، لأنهم استطاعوا التعبير عما يخالج نفوسهم. فمشاهدة أفلام العنف وأحداث الاعتداء وفرت لهم عدوانية بديلة، وهي عدوانية الآخرين، أبطال الفيلم. وتمكنوا من التفاعل مع وقائعها وأحداثها بما ساعدهم على تحقيق حاجتهم في صرف عدوانهم.

9. نظرية التعلم، وهي نظرية قال بها باندورا (Bandura) الذي أجرى العديد من التجارب والأبحاث على الأطفال والمراهقين وأنماط سلوكهم التقليدي. وهي نظرية تذهب إلى عكس ما قالت به نظرية التطهير الأنفة الذكر. فهي تفترض أن الناس يتأثرون بما يشاهدونه فهم يقلدون مضامينه ويتعلمونه. إنهم يتخذون من الشخصيات التي يرونها في الأفلام نماذج تحتدا في السلوك والتصرف. ومن ثمة، فإن العنف والعدوان سلوك اجتماعي يتم تعلمه عن طريق التقليد والمحاكاة والملاحظة والمشاهدة اليومية المتكررة. إنه تعلم بالنمذجة. لذلك فإن سلوك العديد من الجانحين لا يمكن اعتباره في بعض الأحيان غياب الحس الخلقي لديهم، بقدر ما هو تماهي بقيم جماعة الجانحين الذين يشاهدونهم. كما أنه يمكن للسلوك المشاهد أن يتعزز ويتقوى إذا وجد المكافأة التي تؤكده.

من خلال مختلف النظريات والمقاربات السابقة التي تم تقديمها لتفسير العوامل الكامنة وراء العنف والعدوان، يمكن أن نستنتج بأنها نظريات تحاول في معظمها إرجاع هذا السلوك إلى هذا العامل أو ذاك، متناسية بأن سلوك الإنسان سلوك جد معقد يتفاعل في نسجه وتكوينه عوامل كثيرة، ذات طابع فسيولوجي، ونفسي، واجتماعي، محكوم بالظروف والسياق الذي يوجد الفرد فيه.

إن من المبادئ الأساسية في علم النفس الجشطلتي (Gestalt) أن أي سلوك لا يفهم بمعزل عن سياقه، أي أن سلوك الإنسان، هو حصيلة المثيرات التي يتعرض لها في حياته، في تفاعل مع تكوينه النفسي والعضوي. لهذا لا يمكن لأي نظرية بمفردها أن تقدم تفسيراً شاملاً ومتكاملاً لظاهرة العدوان، التي تعرف مظاهر وأنماط وأشكال مختلفة ومتعددة. فهي إذن نظريات لا تفسر سوى جانب واحد من سلوك العدوان دون النظر إليه في كليته وشموله، كمحصلة تفاعل عوامل ذاتية وموضوعية لا حصر لها.

ومن غير شك، أن انتشار ظواهر العنف والاعتداء في السنوات الأخيرة في مختلف بقاع العالم، من شأنه أن يدفع العلماء والباحثين في مختلف التخصصات العلمية، إلى التركيز الشديد على دراسة هذه الظاهرة، ومنحها دافعية جديدة وقوية، للوصول إلى مختلف العوامل الكامنة وراءها، للعمل على التخفيف والحد من آثارها وعواقبها السلبية.

الفصل الخامس

العنف المدرسي وأساليب التغلب عليه

« التربية هي ما يتبقى للشخص عندما ينسى كل ما تعلمه في المدرسة».

العنف المدرسي وأساليب التغلب عليه

تمهيد

غدت المؤسسة التعليمية التي كانت إلى عهد قريب مهد العلم والمعرفة والأخلاق، فضاء لارتكاب أشكال العنف والاعتداء الذي يزعزع الأمن والاستقرار، ويسبب القلق للمتعلمين وآبائهم وأفراد المجتمع قاطبة. إنه مشكل يؤرق المربين والساسة والمخططين التربويين ويدعو إلى صياغة رؤى ووضع استراتيجيات عاجلة لعلاجه والحد من آفة انتشاره.

إن مكانة وقيمة المؤسسة المدرسية في المجتمع تغيرت كثيرا. فقد فقدت طابعها القدسي ومكانتها الرفيعة مع ظهور التحولات الثقافية والاجتماعية والاقتصادية، وانتشار بطالة الخريجين، وفقدان المعارف المدرسية للقيمة الإيجابية والفعالة التي كانت لها في السابق. إن انفتاح المدرسة على المجتمع على غير هدى، واستنشاق فصولها لهواء الفضاء الخارجي، أدى إلى تسرب أنماط السلوك والقيم والمبادئ التي لا تخلو من العنف في كثير من الأحيان، مما أفسد القيم الأصيلة للمدرسة، تلك القيم التي كانت نبراسا مضيئا يُعلي من قيمتها و مكانتها في المجتمع.

وهكذا نجد أن العنف المدرسي يتخذ أشكالا مختلفة، فقد يكون عنفا ذاتيا موجها إلى التلميذ ذاته، أو عنفا موجها من التلاميذ بعضهم بعضا، أو عنف التلاميذ موجها إلى الأساتذة وإدارة المدرسة، أو عنفا يسود بين الأساتذة وإدارة المدرسة، إلخ.

إن وسائل الإعلام على اختلاف قنواتها تطالعنا كل يوم بأحداث العنف التي غدت المؤسسات التعليمية ساحة لها. لقد أصبح العنف المدرسي مشكلة حقيقية، باتت تعاني منها كل المؤسسات التعليمية الابتدائية والإعدادية والثانوية والجامعية على حد سواء.

من غير شك أن التغيرات الثقافية والاجتماعية والاقتصادية السريعة، والأحداث العالمية المختلفة التي عرفها العالم، عملت على التأثير على المفاهيم والقيم والمبادئ

السلوكية للأطفال والمراهقين والشباب، وخلخلت العديد من القيم والثوابت. إلا أن هذا الأمر لا ينبغي أن يؤثر على الدور الأساسي للمدرسة، ويحول فضاءها إلى ساحة للاعتداء، والعراك، والنزاع العنيف، عوض أن تكون حقلا لغرس مبادئ السلوك الإنساني الأصيل، المتسم بالتعاون، والتسامح، والإخاء. فما هو حجم هذا المشكل وما هي أسبابه الرئيسية وكيف يمكن التغلب عليه؟

أولا: حجم مشكل العنف المدرسي بشكل عام

تعد اليوم مسألة العنف في المدارس في قلب النقاش الذي لا يشغل السلطات التربوية والتعليمية فحسب، وإنما يشغل أيضا اهتمام الرأي العام في مجمله. وقد بدأ هذا الأمر خلال العقدين الأخيرين، حيث بدأ الاهتمام بهذا المشكل يشغل المجتمع ويؤرق المسئولين. وذلك في نفس الوقت الذي بدأ فيه الانشغال بوضع الأحياء الهامشية وما يساهم به نوع حياة وعيش أفرادها في تفريخ أشكال العنف وأسبابه.

والواقع أن مسألة العنف ظهرت في العديد من المدارس منذ الثمانينيات من القرن الماضي، غير أن العديد من مديري المدارس قاموا بحجبها، على اعتبار أنها قضية تدعو إلى الخجل ولا ينبغي التصريح بها وإشاعة الكلام عنها. غير أن الأمر اختلف منذ التسعينيات حيث اشتد العنف وأصبح من غير الممكن إخفاؤه، خاصة وأن وسائل الإعلام بدأت تردد صدى مخاوف الرأي العام بشكل عام، ورجال ونساء التربية والتعليم بشكل خاص[67].

قامت السلطات المختصة في نهاية الثمانينيات بإلزام المؤسسات التعليمية التي تعرف بعض الصعوبات بتبني ووضع مشاريع تربوية وتعليمية خاصة، من أجل وضع وسائل إضافية للتصدي للظاهرة بمساعدة من الدولة أو من شركاء المدارس في المجتمع المدني. وابتداء من التسعينيات من القرن الماضي غدت ظاهرة العنف موضوعا للبحث والدراسة والتأليف العلمي في العديد من الدول بينها المغرب. فالعنف لم يقتصر انتشاره على مجتمع دون آخر. ففي فرنسا، على سبيل المثال، نجد أن سنة 1994 أعلنت وزارة الداخلية خلالها بتعاون مع وزارة التعليم عن الشروع في إنجاز بحث علمي حول ظاهرة العنف المدرسي وأنشئت لذلك شبكة للبحث تهتم بتقصي أسبابه ومظاهره وأساليب الوقاية منه[68].

---

67 – كمثال على ذلك نقل قصاصات الأخبار في نهاية شهر دجنبر 2012 خبر مفاده أن تلميذاً طعن أستاذة من الخلف بسكين في إحدى المدارس الثانوية بمدينة سلا.

68 - Askénazi (2002), Violence et éducation, L Harmattan, Paris, p. 22

عرف موضوع العنف وقضاياه اليوم تطورا ملموسا من حيث الطرح والمعالجة وذلك لعدة أسباب، نذكر بعضها في الآتي:

1. إن العنف أصبح يتخذ طابعا متطرفا، الشيء الذي يقلق الرأي العام، كظهور الأسلحة النارية في العديد من المدارس الأوربية والأمريكية أو استعمال السلاح الأبيض أو ارتكاب أعمال القتل في حق بعض التلاميذ أو العاملين في المؤسسات التعليمية؛

2. انخراط تلاميذ صغار السن تتراوح أعمارهم ما بين 8 ـ 13 سنة في أعمال العنف، والذين لهم سلوك مماثل لسلوك أقرانهم الكبار؛

3. تم إدخال العديد من المبادئ والقوانين على النظم المدرسية، حتى تستجيب للأوضاع الجديدة.

والخلاصة أن العنف ليس ظاهرة جديدة في الوسط المدرسي، وإنما الجديد فيها هو اتخاذها لأشكال ومظاهر جديدة مقلقة أكثر فأكثر. ثم إن العنف المدرسي يظهر في أشكال وأبعاد واضحة، غير أنها تتجاوز مستوى الفقر والسياسة وممارسة الإدارة التربوية ومعاملة المدرسين لتلاميذهم، مما يخلق أشكالا متنوعة من العنف ويخضعه للمناخ السائد في المؤسسات التعليمية ويجعله قريبا من وجهة النظر الثقافية.

إن الذي أصبح يؤرق الرأي العام في المغرب، هو عدم اقتصار العنف المدرسي على مؤسسات تعليمية موجودة في أحياء هامشية، وإنما هي ظاهرة عامة، تعرفها العديد من المدارس في مناطق مختلفة. وهو ما قاد الباحثين النفسانيين والاجتماعيين إلى التساؤل: **هل العنف نتاج اجتماعي يجد له مبرره ومتنفسه وصداه في المؤسسات المدرسية، أم أنه نتاج ظروف المدرسة ذاتها وواقع ممارساتها التربوية؟**

"ليس العنف ظاهرة جديدة في الوسط المدرسي، وإنما الجديد فيها هو اتخاذها لأشكال ومظاهر جديدة مقلقة أكثر فأكثر. ثم إن العنف المدرسي يظهر في أشكال وأبعاد واضحة، غير أنها تتجاوز مستوى الفقر، والسياسة، وممارسة الإدارة التربوية، ومعاملة المدرسين لتلاميذهم، مما يخلق أشكالا متنوعة من العنف، ويخضعه للمناخ السائد في المؤسسات التعليمية."

الواقع أن العنف لم يقتصر على مدارس الأحياء الهامشية التي يسكنها الفقراء من أفراد المجتمع، وإنما ظهر أيضا في المدارس الواقعة بمراكز المدن، والتي يؤمها أبناء الطبقات المتوسط والميسورة الحال من الناحية الاقتصادية، فهي بدورها تعرف أشكال العنف.

« لقد أظهرت الدراسات أن هناك ميلا متزايدا إلى العنف، بالرغم من كون الاعتقاد السائد ظل يربط العنف بالمجتمعات البدائية والمتخلفة، في إشارة واضحة إلى أن العنف من خاصيات المجتمع البدائي، وظل لصيقا بالأفراد والجماعات «غير المتحضرة»، كأنه أسلوب حياة يميزها عن الجماعات المتحضرة، وفي ذلك نوع من الوصم الذي يصف به عدد من الباحثين في هذا المجال المجتمعات المتخلفة، بل امتد ذلك إلى الإنسان العادي، خاصة في ظل التحولات التي يعرفها العالم اليوم، في قضية ما يعرف بالحرب على الإرهاب، باعتبار أن العنف ليس سوى الوجه الآخر للإرهاب»[69].

وفي هذا السياق، فإن البحث العلمي اثبت عدم وجود علاقة ارتباط بين الفقر والعنف في المجال المدرسي. ويلاحظ كذلك أن هناك مدارس استطاعت الإفلات من حوادث الشغب والعنف، غير أنه في مقابل ذلك عرفت نسبة عالية من الهدر المدرسي، مما يعني أن العنف يظهر في أشكال مختلفة مقنعة ليس من الضروري أن يكون من نوع العنف المتعارف عليه.

اثبت البحث العلمي عدم وجود علاقة ارتباط بين الفقر والعنف في المجال المدرسي. ويلاحظ كذلك، أن هناك مدارس استطاعت الإفلات من حوادث الشغب والعنف، غير أنها في مقابل ذلك، عرفت نسبة عالية من الهدر المدرسي، مما يعني أن العنف يظهر في أشكال مختلفة مقنعة، ليس من الضروري أن يكون من نوع العنف المتعارف عليه.

ثانيا: أشكال العنف في المجال المدرسي

1. صعوبة تحديد مفهوم العنف المدرسي

كثيرا ما تطرح ظاهرة العنف المدرسي مشكل تعريفها وتحديد مظهرها، خاصة إذا تعلق الأمر بإنجاز دراسة ميدانية حوله، أو وضع تعريف إجرائي دقيق وشامل.

إن هناك نوعان من العنف في الوسط المدرسي يمكن ملاحظتهما. وقائع عنف شديدة يعاقب عليها القانون ويجرم مرتكبها. وهي نوع العنف الذي تشهر به وسائل الإعلام وتغذي خطاب التحسيس حول إشكاليته. وهذا النوع من العنف وإن كان شديدا، فإن انتشاره محدود، فهو لا يحدث إلا في مؤسسات منعزلة. أما النوع الثاني من العنف، فإنه يتجلى في السلوك وأفعال العنف الصغيرة التي ترتكب يوميا. فهي جملة من السلوكات التي قد يعاقب عليها أو لا يعاقب، وتتجلى في التلفظ بعبارات السب والشتم، أو عدم الامتثال لقواعد

69 – د. عبد اللطيف كداي، 2011، الشباب والعنف الحضري مقاربة سوسيولوجية، العدد الثامن والأربعون، مجلة علوم التربية، الرباط، المغرب.

السلوك التي حددها المدرس، أو الفريق التربوي، أو صعوبات التواصل. إن هذا النوع الثاني من العنف المدرسي نجده منتشرا في النظام المدرسي في كل المؤسسات التعليمية على وجه التقريب. وهذا النوع الثاني من العنف الذي يتجلى في السلوكات اليومية الصغيرة المتكررة، هي التي لها تأثير أكبر على جودة الحياة المدرسية.

يعرف التقرير العالمي عن العنف ضد الأطفال الذي تم إعداده بتكليف من الأمين العام للأمم المتحدة[70] الأشكال الرئيسية للعنف على النحو التالي:

أ. العقوبة البدنية والنفسية؛

ب. التسلط (من جانب الزملاء الآخرين)؛

ج. العنف الجنسي والمستند إلى نوع الجنس؛

د. العنف الخارجي: عنف العصابات والنزاعات والأسلحة والمشاجرات[71].

يتخذ العنف المدرسي العديد من المظاهر والأشكال. لعل أهمها العنف البدني والنفسي. فالعنف البدني تعرفه لجنة حقوق الطفل، وهي هيئة الخبراء التي تتولى رصد اتفاقية حقوق الطفل، بأنه «**أي عقوبة تُستخدم فيها القوة الجسدية ويكون الغرض منها إلحاق درجة معينة من الألم أو الأذى، مهما قلت شدتهما**».

> **كثيرا ما تطرح ظاهرة العنف المدرسي مشكل تعريفها وتحديد مظهرها، خاصة إذا تعلق الأمر بإنجاز دراسة ميدانية حوله، أو وضع تعريف إجرائي دقيق وشامل.**
> **تعرفه لجنة حقوق الطفل بأنه: أي عقوبة تُستخدم فيها القوة الجسدية ويكون الغرض منها إلحاق درجة معينة من الألم أو الأذى، مهما قلت شدتهما».**

2. العنف البدني الموجه إلى الطفل من قبل والديه

يتم ضرب الأطفال باليد أو بالأرجل أو بأشياء مختلفة على الوجه (الصفع)، أو الركل بالأرجل، أو جرهم بعنف من جسمهم أو شعرهم. وقد يتم جرهم من الشعر، أو تحريكهم بشدة.

والضرب على الجسم يتخذ طابعا كارثيا، إذا صدر من الأشخاص الذين ينتظر الطفل منهم العطف والشفقة.

---

70 - تم إعداد هذا التقرير لفهم طبيعة مختلف أشكال العنف ضد الأطفال (البدني والنفسي والجنسي) ونطاقها وأسبابها وعواقبها. ويتناول التقرير سياقات رئيسية يحدث فيها العنف في الأسرة والمدارس ومؤسسات الرعاية والنظم القضائية وأماكن العمل والمجتمع المحلي.

71 - منظمة الأمم المتحدة للتربية والعلم والثقافة، المرجع السابق، ص. 11.

عندما يقع ضرب الطفل أو شتمه من قبل والديه، فإن ذلك أشد وأعنف من العنف أو الضرب الذي يتعرض إليه من الأشخاص الأجانب، لأن الأبوين والأقرباء يشكلون بالنسبة إليه واحة الأمن والأمان، فإذا هدد فيهم، فمعناه فقدان الثقة في مكان يعتمد عليه بالأساس في وجوده وحياته واستمراره.

الطفل من طبيعته أن يقلد من هو أكبر منه وخاصة الأقرباء، فهو يقلد ما يسمعه وما يراه، وما يعامل به، فالضرب يقوم بإشراطه ويتخذه سلوكا يقوم بإعادة إنتاجه على الغير.«الضرب معناه حديث جسم الأبوين مع جسم الطفل دون المرور بفكره».

عندما يقع ضرب الطفل أو شتمه من قبل والديه، فإن ذلك أشد وأعنف من العنف أو الضرب الذي يتعرض إليه من الأشخاص الأجانب، لأن الأبوين والأقرباء يشكلون بالنسبة إليه واحة الأمن والأمان، فإذا هدد فيهم، فمعناه فقدان الثقة في مكان يعتمد عليه بالأساس في وجوده وحياته واستمراره.

يحدث الاعتداء بالضرب على الطفل صدمة نفسية وأخلاقية، تعمل على اضطراب سلوكه، ووجوده في مواقف متناقضة، فهو يتلقى رسالتين متناقضتين في نفس الوقت، احدهما شفهية والأخرى حركية. إن هذا السلوك يخلق لديه اضطرابا في القدرات الأخلاقية والقدرات المنطقية، فهو من جهة يسمع والديه يؤدبانه بالقول: " لا تضرب من هو أصغر منك " . " لا تفعل للآخرين ما لا تحب أن يفعلوه_لك»، ومع ذلك فإن سلوكهما غير هذا، فهما يضربانه ويعتديان عليه في واقع الأمر. ويرجع العديد من سلوك الراشدين المتسم بالتناقض وعدم الاتصاف بالالتحام، إلى مثل هذه التربية التي خضع لها في طفولته.

لقد تأكد تجريبيا أن الضرب يجعل الطفل الصغير لا هو قادر على الدفاع عن نفسه ولا هو قادر على الهروب، ومثل هذه الحالة تخلق لديه حالة نفسية وجسمية خاصة، فهرمونات الضغط النفسي Stress التي تؤمن وظيفة الهروب أو الدفاع، تنعطف على الجسم وتخلق نوعا من الهدم الذاتي. إن ذلك يؤدي إلى ازدياد الضغط النفسي، مما يصيب النسيج العضوي، وكذلك النسيج العصبي للدماغ، كما يبين ذلك جهاز « السكنير «. والإشكال أن سلوك الضرب هذا يتكرر في حياته في الفترة التي يحتاج جسمه وعقله إلى التكوّنُ والنمو، وليس إلى الهدم. إن نظام الحماية وهو النظام الأساسي في توازن الشخصية يصبح مضطربا من جراء هذا السلوك المتكرر الذي يخضع له. وليس من المدهش أن نجد أن الأطفال الذين اعتدي عليهم جنسيا (من قبل أشخاص خارج الأسرة)، هم في الغالب أطفال خضعوا لمعاملة سيئة وأصبح جهاز حمايتهم فاسداً ولم يعد قادرا على إخطارهم بالأخطار الممكنة. وينبغي أن نضيف أن أحد استجابات الدماغ في حالة تعرض الشخص للخطر الجسمي، أنه

يقوم «بقطع» أو فصل نظام التحصين، مستهلك الطاقة، للتركيز على أعضاء الجسم، حتى يتمكن من الهروب أو الدفاع عن النفس. وقد يؤدي هذا الفصل أو القطع المتكرر لوظيفة الحماية أو التحصين، والذي يتفاقم بحالة عامل الضغط النفسي، إلى تفسير حالة الأطفال الذين يتعرضون إلى الضرب غالبا ما يصابون بأمراض وحوادث أكثر من غيرهم. وهنا أيضا نجد أن الاعتداء الجسدي على الطفل يؤثر على أحد الوظائف المركزية لشخصيته ويتصدى لها بالهدم.

> **تأكد تجريبيا أن الضرب يجعل الطفل الصغير لا هو قادر على الدفاع عن نفسه ولا هو قادر على الهروب، ومثل هذه الحالة تخلق لديه حالة نفسية وجسمية خاصة، فهرمونات الضغط النفسي Stress التي تؤمن وظيفة الهروب أو الدفاع، تنعطف على الجسم وتخلق نوعا من الهدم الذاتي.**

3. **العنف البدني الموجه إلى الطفل في المدرسة**

تتخذ العقوبات البدنية في المجال المدرسي الأشكال المهينة التالية، غير المسموح بها:

أ. ضرب التلميذ باليد أو باستخدام أداة معينة، كما هو الحال عند القيام بصفعه أو لطمه أو ضربه على الردفين؛

ب. ركل التلميذ أو رميه أو دفعه بقوة، أو خدشه، أو قرصه، أو عضه، أو شد شعره، أو لكم أذنيه وجرهما؛

ج. إرغام التلميذ على البقاء في أوضاع غير مريحة، كالوقوف على رجل واحدة أو رفع الذراعين إلى أعلى، أو إدارة الظهر إلى تلاميذ الفصل والنظر إلى الأمام؛

د. الكي أو الحرق، أو الإجبار على تناول مواد معينة؛

ه. إرغام التلميذ على إنجاز أعمال تتعلق بتنظيف الفصل الدراسي على شكل عقاب.

4. **العنف النفسي الموجه إلى الطفل في المدرسة**

يتم العنف النفسي على شكل عقوبة مهينة لشخصية التلميذ، والحط من قدره وكرامته الإنسانية، التي ينبغي أن تصان. وقد يتخذ هذا العنف الأشكال التالية:

أ. الصياح في وجه التلميذ؛

ب. السب والشتم؛

ج. السخرية من التلميذ على مرأى ومسمع زملائه؛

د. إذلال التلميذ واحتقاره؛

ه. الحط من قدره بأوصاف ونعوت سلبية مختلفة؛

و. اللامبالاة؛

ز. إخافته بطرق مختلفة؛

ح. تهديده بدرجات الامتحان، إلخ.

5. التلميذ المتسلط على زملائه في المدرسة

كثيرا ما نجد في المدارس بعض التلاميذ المتسلطين على زملائهم، حيث يتعرضون إليهم بصورة متكررة، وعلى امتداد فترة الزمن. يصرفون فيهم عدوانيتهم ويلحقون بهم الأذى بطريقة الضرب، أو الأذى النفسي. ينطوي التسلط على عدم التوازن في القوة بين شخصية المتسلط وشخصية المتسلط عليه. إن المتسلط يعمدُ إلى اختيار ضحيته من زملاء الفصل، أو من خارجه، يضايقه ويسخر منه، واصفا إياه بمختلف النعوت القدحية، أو يمارس عليه العنف الجسدي، أو يستبعده من جماعة اللعب، أو المشاركة في أنشطة مدرسية معينة. يمكن للتلميذ المتسلط أن يقوم بهذا السلوك بمفرده أو بمعية جماعة من الأطفال، مؤكدا بذلك شخصيته وقوته أمام غريمه. قد يتجاوز التلميذ المتسلط حدود الأذى الجسدي أو النفسي إلى التحرش الجنسي، أو إلى المطالبة بأموال، أو ممتلكات غيره من الأطفال. كما قد يقوم بترويج إشاعات مغرضة عنه. وتنقل إلينا بعض قصص الحوادث وصول التسلط إلى درجة القتل في بعض الأحيان.

قد يتخذ أسلوب التسلط طريقة جديدة متطورة عن طريق المضايقة الالكترونية فيقوم بإرسال رسائل عن طريق البريد الالكتروني أو الهاتف النقال أو الرسائل النصية أو الموقع التشهيري[72]، إلخ.

إن أسلوب التسلط في معاملة زملاء الدراسة يولد العنف والترهيب لكل من التلميذ المتسلط والتلميذ الذي يتعرض إلى التسلط. كما تنشأ عنه صعوبات التواصل والتوافق الاجتماعي وضعف التحصيل الدراسي، بسبب الأمن الذي افتقد في الفضاء المدرسي، وغدا لا يساعد على التحصيل والتركيز. كما يؤدي التسلط إلى معاناة نفسية على شكل الاكتئاب الذي يبدو في الشعور بالقلق وقلة الاعتداد بالذات.

72 – منظمة الأمم المتحدة للتربية والعلم والثقافة، مرجع سابق.

إن دافع التسلط كثيرا ما تكون بسبب التعرض للإحباط والمهانة والغضب واستجابة لسخرية اجتماعية يتعرض إليها المتسلط الذي يقوم بإعادة إنتاج السلوك الذي مورس عليه.

> **يولد أسلوب التسلط في معاملة زملاء الدراسة إلى العنف والترهيب لكل من التلميذ المتسلط والتلميذ الذي يتعرض إلى التسلط. كما تنشأ عنه صعوبات التواصل والتوافق الاجتماعي وضعف التحصيل الدراسي، بسبب الأمن الذي افتقد في الفضاء المدرسي.**

6. ممارسة العنف ضد الفتيات في المدارس

إن العنف الموجه إلى الفتيات لا يزال منتشرا في العالم، وبشكل مستمر، كما أكدت ذلك دراسة أجريت بطلب من المنظمة العالمية للتربية والعلوم والثقافة (اليونيسكو). وهو عنف في شكل ابتزاز جنسي واغتصاب جماعي. وقد أبرزت الدراسة بأن الفتيان أكثر تعرضا من الفتيات للضرب في معظم الأحيان، إلا أن الفتيات هن اللواتي يقعن ضحايا الاعتداءات الجنسية في الوسط المدرسي. كما تم تسجيل حالات اغتصاب جماعي في بعض الدول بما فيها الدول المتقدمة. ومرتكبوا هذا النوع من العنف ليسوا دائما تلاميذ، وإنما أساتذة أيضا، مما يشكل خطورة كبيرة. والحالات التي تنقلها وسائل الإعلام «ليست سوى رأس الجليد». فالفتيات يخشين الذهاب إلى المراحيض مخافة التعرض للاغتصاب. ورغم غياب دراسات واحصاءات مقارنة بين الدول إلا أن الوضع مقلق للغاية خاصة في إفريقيا جنوب الصحراء، بحسب الدراسة التي نشرتها وزارة الخارجية الفرنسية. ففي بنين فإن 72%من الفتيات في التعليم الثانوي تعرضن لضغوط للموافقة على إقامة علاقات جنسية وتعتقد77 % من الفتيات أن المدرسين في مدرستهن يقيمون علاقات جنسية مع تلميذاتهم. وفي كينيا فان نسبة الثلث من عشرة آلاف فتاة في المدرسة قلن إنهن بالغات جنسيا، وأعلنت 40% منهن أن أول علاقة جنسية أقمنها كانت بالإكراه.

> **أبرزت دراسة أنجزتها اليونيسكو أن الفتيان أكثر تعرضا من الفتيات للضرب في معظم الأحيان، إلا أن الفتيات هن اللواتي يقعن ضحايا الاعتداءات الجنسية في الوسط المدرسي. كما تم تسجيل حالات اغتصاب جماعي في بعض الدول بما فيها الدول المتقدمة. ومرتكبو هذا النوع من العنف ليسوا دائما تلاميذ، وإنما أساتذة أيضا، مما يشكل خطورة كبيرة.**

وتسهم عمليات العنف الجنسي ضد مراهقات من جهة أخرى باستبعادهن عن النظام المدرسي في غالب الأحيان. وبحسب منظمة «هيومن رايتس ووتش»، فان الفتيات الحوامل يمنعن غالبا من حضور الدروس ولو أن القانون يحظر هذا المنع في حين «يبقى

المعتدون أو المشاركون في المسؤولية عن حالات الحمل من أساتذة وتلامذة في المدرسة[73]. بالتأكيد فإن عدم تمدرس الفتيات يؤدي إلى تفاقم الفقر وفقدان تأهيلهن للعمل، مما له عواقب على استمرار العنف في المجتمع.

ثالثا: التأثير النفسي للعنف والعقاب البدني على شخصية الطفل وعلى الممارسة التربوية

إن للعنف والعقاب النفسي والبدني على السواء عواقب وخيمة على شخصية التلميذ الذي يمارس عليه، على الصعيد الجسمي والعقلي والعاطفي. فهو قد يشعره بامتهان الذات واحتقارها، وتكوين صورة سلبية عنها. لأنه عقاب يمسه في أجزاء بدنه الحميم، الذي يشكل حدود شخصيته، التي ينبغي أن تصان. كما يؤثر على قدرات ومهارات التواصل الاجتماعي لديه وتخلف نمو بقية المهارات الأخرى للشخصية. كما يترتب عن ذلك الشعور بالاكتئاب والقلق وعدم التعاطف مع غيره، أو الاهتمام بهم. وقد يتولد لديه كراهية للآخر، مما قد يدفع به إلى إعادة إنتاج العنف الذي مورس عليه.

إن السب والشتم، أي العنف النفسي، يضرب في صميم صورة الطفل عن ذاته وشخصيته، مما يجعله يكون عنها صورة سلبية عند وصفه بأنه بليد، أو متسخ، أو عديم القدرة، كما قد يقول عنه الآخرون، الذين يشكلون مرآته.

إن تأثير ممارسة العنف والعقاب البدني في المجال التربوي والتعليمي مضر بكافة الفاعلين التربويين، فهو مضر بالتلاميذ. لأنه يولد صعوبات كثيرة ليس من السهل التغلب عليها. يولد البغضاء في النفوس ويخلق جواً من العداء، والإحساس بالظلم والاستياء، مما يعكر صفو العلاقات التربوية بين المعلمين والمتعلمين. وبين المتعلمين فيما بينهم. وعلى صعيد الأداء والمردودية الدراسية، فهو يؤثر سلبا عليها. فالتلاميذ يشعرون بالإحباط، وتجهض أفكارهم، ويكفون عن المشاركة والتفاعل الإيجابي مع المدرس. كما يغيب لديهم التفكير الإبداعي والتفكير النقدي اللذان يرتبطان بالمناخ الذي يتوافر فيه قدراً من الحرية والتسامح والتعزيز.

أما شخصية المدرس المُعاقب فإنها تغدو شخصية غير محبوبة من التلاميذ الذين يقاطعونه. هذا إن لم يؤدي به سلوكه العقابي إلى المحاسبة القانونية بفعل منع اللجوء إلى العقاب البدني في المدارس، كما تحدد ذلك المذكرة الوزارية رقم 143 بتاريخ 23 /11/ 1999، الصادرة في هذا الشأن من وزارة التربية الوطنية، والتي تنص على ما يلي: « **... معلوم**

73 - http://img.naseej.com/images/News/world/178999_a2.jpg

أن العقاب البدني لا يمكن أن يكون وسيلة تربوية ناجعة لتعديل السلوك بسبب الآثار السلبية التي يتركها في نفسية التلميذ، سواء على المدى القريب أو البعيد، والحقد الذي يمكن أن يتولد لديه تجاه المدرسة والمدرسين، مما يخلق أحيانا ردود أفعال مختلفة ضدهم من طرف الأطفال وأوليائهم.

وعليه فإنني أذكر بمحتوى المذكرة الوزارية المشار إليها ... وأطلب من السادة المدرسين ورجال الإدارة التربوية اجتناب أي شكل من أشكال العنف الجسدي أو النفسي ضد التلاميذ واللجوء إلى الأساليب التربوية الحديثة لتقويم سلوكهم».

يجنب اللجوء إلى استخدام العنف والعقاب البدني في المجال المدرسي التلاميذ، التعود على مواجهة مواقف الحياة وصعوباتها باللين والحكمة والرزانة التي يقتضيها حل النزاعات بطريقة مناسبة، وهو ما يشيع في المجتمع ثقافة العنف التي ينبغي للمدرسة أن تقود حملات استبعادها والقضاء عليها.

إن كل صفعة يتلقاها الطفل يمكن أن تسبب له جروحا جسمية وأضراراً مختلفة، وخاصة إذا تصورنا أن كل ضربة أو غيرها من العقوبة البدنية تقع على صغار الأطفال.

قد يسبب الضرب جروحا أو أورام دموية أو ضعفا وليونة أو جروح في المناطق الحساسة من الجسم، أو كسورا أو حروقا، فهي كلها نتائج ممكنة بسبب الاعتداء البدني.

أما في الحالات الشديدة الخاصة، فإن الأطفال خلال الضرب، يتعرضون إلى أضرار في الدماغ، مما يجعلهم يصبحون معاقين ذهنيا أو جسميا طيلة حياتهم، بل قد يؤدي الأمر ببعضهم إلى الوفاة من شدة الضرب وهوله، أو من شدة الصدمة التي يتعرضون إليها.

> **في حالات الضرب الشديد للأطفال، فإنهم يتعرضون إلى أضرار في الدماغ، مما يجعلهم يصبحون معاقين ذهنيا، أو جسميا طيلة حياتهم، بل قد يؤدي الأمر ببعضهم إلى الوفاة من شدة الضرب وهوله، أو من شدة الصدمة التي يتعرضون إليها.**

علينا أن نتصور بأن الاعتداء البدني والعنف له كذلك نتائج نفسية وخيمة على شخصية الطفل، والضرر النفسي الذي يحدثه يقاس بمدى الاعتداء وتواتره والعلاقة بين الضحية وبين المعتدي، الخ

وحتى إذا افترضنا أن السلوك المتسم بالعنف ليس له نتائج شديدة، فإنه يحدث أثرا سيئا في خبرات الطفل، لأنه يستثير لديه آليات من المكتسبات السلبية. حيث يعتبر الأطفال بأن العنف وسيلة حل الصراعات وأن الأقوى بوسعه اللجوء إلى القوة تجاه الضعاف. وفي

هذا الاتجاه، فإن كل صفعة إلا ولها نتائج وخيمة، فالأطفال يتعلمون ويقبلون استخدام العنف.

بقدر ما يتعرض الأطفال إلى العقاب البدني، بقدر ما يغدو لديهم الوسيلة الطبيعية لتقويم اعوجاجهم واستقامة سلوكهم، مما يجعل من الصعب العدول عنه إلى أسلوب تربوي آخر.

الضرب الجسدي للطفل يبعده عن الاندماج في المجتمع ويجعله يكون اتجاها سلبيا نحو الكبار.

إن الضرب يفقد الطفل الشعور بالأمن والأمان الضروريان لنموه وتطوره واستقراه النفسي.

الضرب يؤثر على مختلف جوانب شخصية الطفل تأثيرا سلبيا، فهو يؤثر على **جسمه** وعلى **وجدانه** وعلى **ذكائه**. كما أن الضرب على الجسم يؤدي إلى أضرار جسمية مرئية أو غير مرئية. ويؤثر على عاطفة الطفل التي يجعلها قاسية وغير رحيمة، بحيث يعيد إنتاج السلوك الذي خضع له. ويؤثر الضرب على ذكائه لأنه يشعره بالدونية وعدم القدرة مما يفقده الثقة في نفسه.

إن الأبوين والمحيطين بالطفل يشكلون قطب أمنه وأمانه الذي يحتاج إليها في نموه، فإذا شعر بالتهديد من ناحيتهم، فإن ذلك يفقده بوصله الاتجاه والنمو بشكل سوي ومتوازن، إن الضرب يخلق الشعور بالكراهية وعدم الميل والاتجاه السلبي نحو الذي يعامله مثل هذه المعاملة السيئة، مما يقلل من فرص التوحد به واتخاذه نموذجا وقدوة في السلوك، أو أنه يعتبر هذا السلوك شيئا طبيعيا وعاديا مما يدفعه إلى استدخاله في شخصيته وإعادة إنتاجه.

> **بقدر ما يتعرض الأطفال إلى العقاب البدني، بقدر ما يغدو لديهم الوسيلة الطبيعية لتقويم اعوجاجهم، واستقامة سلوكهم، مما يجعل من الصعب العدول عنه إلى أسلوب تربوي آخر.**

السب والشتم أي العنف النفسي يضرب في صميم صورة الطفل عن ذاته وشخصيته، مما يجعله يكون عنها صورة سلبية، إنه بليد أو متسخ أو عديم القدرة كما قال عنه الآخرون الذين يشكلون مرآتنا...

عندما يقع ضرب الطفل أو شتمه من قبل والديه، فإن ذلك اشد وأعنف من العنف أو الضرب الذي يتعرض إليه من الأشخاص الأجانب، لأن الأبوين والأقرباء يشكلون بالنسبة غليه واحة الأمن والأمان، فإذا هدد فيهم، فمعناه فقدان الثقة في مكان يعتمد عليه بالأساس في وجوده وحياته واستمراره.

إن من طبيعة الطفل تقليد من هو أكبر منه سنا، وخاصة الأقرباء، فهو يقلد ما يسمعه وما يراه، وما يعامل به، فالضرب يقوم بإشراطه ومن ثم يتخذه سلوكا يعيد إنتاجه على الغير. " الضرب معناه حديث جسم الأبوين مع جسم الطفل دون المرور بفكره" .

زمن نتائج الاعتداء بالضرب على الطفل حدوث لديه صدمة نفسية وأخلاقية تعمل على اضطراب سلوكه، ووجوده في مواقف متناقضة، فهو يتلقى رسالتين متناقضتين في نفس الوقت ، احدهما شفاهية والأخرى حركية. إن هذا السلوك يخلق لديه اضطرابا في القدرات الأخلاقية والقدرات المنطقية، فهو من جهة يسمع والديه يؤدبانه بالقول: " لا تضرب من هو أصغر منك" . " لا تفعل للآخرين ما لا تحب أن يفعلوه لك" ، ومع ذلك فإن سلوكهما غير هذا، فهما يضربانه ويعتديان عليه في واقع الأمر. ويرجع العديد من سلوك الراشدين إلى التناقض وعدم الاتصاف بالالتحام إلى مثل هذه التربية التي خضع لها في طفولته.

رابعا: العنف المدرسي والتحصيل الدراسي

من غير شك أن الفضاء المدرسي الذي ينتشر فيه العنف لا يوفر للمتعلمين مناخ الأمن والأمان، وإنما العكس من ذلك تماما، ينشر بينهم الخوف والفزع والقلق، ويجعلهم لا يستطيعون استيعاب وتمثل المواد الدراسية التي يتعلمونها.

> **إن الأبوين والمحيطين بالطفل يشكلون قطب أمنه وأمانه الذي يحتاج إليها في نموه، فإذا شعر بالتهديد من ناحيتهم، فإن ذلك يفقده بوصله الاتجاه والنمو بشكل سوي ومتوازن، إن الضرب يخلق الشعور بالكراهية وعدم الميل والاتجاه السلبي نحو الذي يعامله مثل هذه المعاملة السيئة، مما يقلل من فرص التوحد به واتخاذه نموذجا وقدوة في السلوك.**

إن علم النفس المعرفي الذي يهتم بمعالجة المعلومات في الدماغ، يؤكد بأن هذه العملية التي يتلقى فيها المعلومات وتخزينها واسترجاعها في الوقت المناسب، لا يمكن أن يتم في ظروف يعاني فيها الشخص الخوف أو القلق. فهذه الانفعالات تحد من قدراته على معالجة المعلومات بكيفية جيدة. ذلك أن الانفعال يؤدي إلى اضطراب الوظائف الفسيولوجية التي تصلها إفرازات زائدة عن حاجتها تتغذى بها العضوية، ومنها خلايا الدماغ التي تشلها هذه الإفرازات عن العمل. ولا يمكن أن يعود للشخص قدرته على التفكير السديد ما لم توفر له الظروف المناسبة لذلك، وهي تحقيق الأمن والأمان في المكان الذي يوجد فيه بعيدا عن التهديد والخوف.

كما تؤكد الأبحاث التربوية أن المتعلمين الذين يعيشون في جو أسري تسوده المحبة والإخاء والتعاون، يحققون نتائج دراسية أكثر من أقرانهم الذين يفتقدون ذلك.

إن العمل التربوي والتعليمي ليس مجرد تلقين وشحن المتعلم بمختلف المعلومات، وإنما هو عملية متكاملة تسعى إلى تحقيق نمو وتفتح شخصية المتعلم في كافة جوانبها الجسمية والعقلية والوجدانية، إلخ.

> **العمل التربوي والتعليمي ليس مجرد تلقين وشحن المتعلم بمختلف المعلومات، وإنما هو عملية متكاملة تسعى إلى تحقيق نمو وتفتح شخصية المتعلم في كافة جوانبها الجسمية والعقلية والوجدانية، إلخ.**

خامسا: رصد أشكال العنف في المجتمع المغربي

1 .دراسة وزارة الصحة

بينت الدراسة التي قامت بها وزارة الصحة بتعاون مع صندوق الأمم المتحدة للإسكان ومنظمة اليونيسيف والبرنامج العربي لرعاية الأسرة في إطار التصميم الخماسي لوزارة الصحة (2003 ـ 2005) أن الأطفال ما بين 2 و14 سنة يتعرضون إلى العقاب البدني في الوسط القروي أكثر منه في الوسط الحضري. إذ تؤكد الدراسة أن 71 % من الأطفال في الوسط القروي تعرضوا للعقاب البدني مقابل 64 % في الوسط الحضري. وتتواتر العقوبة البدنية الشديدة في الوسط القروي بنسبة 30 % ويقابلها 20 % في الوسط الحضري.

وتؤكد الدراسة وجود علاقة بين اللجوء إلى العقاب البدني وبين الشروط الاقتصادية المتدنية للأسرة. فبقدر ما تكون هذه الشروط قاسية، فإنه يتم اللجوء إلى استخدام العقاب البدني على الطفل. إذ خضع لهذه العقوبة 74 % من الأطفال في الأسر الفقيرة مقابل 12 % في الأسر الميسورة الحال.

وقد صرح نحو 59 % من الأمهات في الأسر الفقيرة أن الضرب هو وسيلتهن في التربية مقابل 23 % من الأمهات في الأسر الميسورة الحال.

لقد استهدفت هذه الدراسة بشكل عام تحديد حاجات ومنتظرات الشباب المغربي وتقييم الأعمال التي تمت من أجل تحقيق أهداف الألفية للتنمية ووضع إستراتيجية «مغرب جدير بأطفاله «. وقد همت الدراسة 8000 أسرة موزعة بين مختلف مناطق المملكة، منهم 5207 شاب تتراوح أعمارهم ما بين 15 و24 سنة و3721 طفل تقل أعمارهم عن 5 سنوات[74].

74 – أنظر خديجة الصقلي (WWW.Yabiladi.com/article Aujourd'hui Le Maroc).

2. دراسة وزارة التربية الوطنية لواقع العنف في المدارس المغربية

> **هناك علاقة وثيقة بين الوضعية الاقتصادية والثقافية للأسرة وبين العقاب البدني، فقد صرح نحو 59 % من الأمهات في الأسر الفقيرة أن الضرب هو وسيلتهن في التربية مقابل 23 % من الأمهات في الأسر الميسورة الحال.**

تتنوع أشكال العنف السائد في المدرسة المغربية، حسب دراسة أجرتها وزارة التربية الوطنية، فقد كشفت هذه الدراسة، عن وجود أشكال مختلفة من العنف تسود فضاء هذه المؤسسات، وأنه عنف يتخذ مظهرا جسديا بنسبة 58% ولفظيا بنسبة 14% وتحرش جنسي واغتصاب بنسبة 14%.

يمثل العنف الذي يمارسه التلميذ تجاه الأستاذ الصدارة، وذلك بنسبة 20% ، يليه العنف الممارس من قبل التلميذ تجاه زميله التلميذ بنسبة 11% . وبخصوص مؤشر النوع، فإن العنف الذي يمارسه التلاميذ الذكور تجاه بعضهم يصل إلى 59% والذكور تجاه الإناث 40% ، أما العنف الممارس بين الإناث فإن نسبته تنحصر في 1%/. وتصل نسبة العنف الذي يمارسه التلميذ تجاه الإدارة المدرسية إلى 8%. أما عنف الأستاذ تجاه الإدارة المدرسية فإنه بلغ 3%، بينما بلغ عنف الأستاذ تجاه زميله 1%. أما العنف الذي يمارسه أفراد آخرون من المحيط الخارجي عن المدرسة فيصل إلى نسبة 56%.

هذا، وقد سجلت حالات العنف داخل المؤسسة المدرسية52% من مجموع حالات العنف، فيما ناهزت حالات العنف في محيط المدرسة نسبة 48%. واستنادا إلى هذه الدراسة، فإن مقارنة واقع العنف المدرسي في الوسطين الحضري والقروي، يفيد ارتفاعه في الوسط الحضري بنسبة 75% مقابل 25% في المجال القروي. وترجع الدراسة سبب ارتفاع نسبة العنف في الوسط الحضري وانخفاضه في الوسط القروي إلى ارتفاع نسبة الكثافة السكانية في المدن، وما يؤدي إليه من البناء العشوائي ومن مدن الصفيح وما يرتبط بهما من فقر وهشاشة وتنامي ظاهرة البطالة وشيوع تعاطي المخدرات وتدني درجات الوعي لدى بعض الساكنة. غير أنه بالرغم من تدني نسبة العنف في الوسط القروي إلا أن الحالات المسجلة تتسم بعنف واعتداء شديد، خاصة منها الموجه على الفتيات، حيث تسجل حالات الاختطاف والاعتداء الجنسي والاغتصاب، إلخ[75].

75 - جريدة أخبار اليوم (المغرب)، الخميس 7 مارس 2013.

3 .الإحصائيات الوطنية في فرنسا حول العنف والاعتداء الجسمي أو السرقة

سجلت الإحصاءات الوطنية الرسمية في فرنسا مجموع أعمال العنف المرتكبة خلال سنة 1995 كما يلي:

أ.عنف مدرسي موجه إلى التلاميذ

- ضرب وجرح متعمد باستخدام سلاح أو التسبب المؤقت في عدم القدرة على العمل لمدة تتجاوز ثمانية أيام: 982 حالة، منها 53% من الحالات ارتكبت في المؤسسات التعليمية، و40% خارجها، و7% تمت في النقل المدرسي.

- ابتزاز تحت الضغط في الوسط المدرسي:

سجل 1223 ضحية: منها 75% من الحالات تمت في صفوف الذكور و25% في صفوف الإناث. نجد أن 84% من هذه الحالات لا يعرف مرتكبها من الذكور و 16% لا يعرف مرتكبها من الإناث.

- المس بالأخلاق: سجل فيها 363 حالة.

- عنف خفيف باستخدام وسائله، سجلت 1909 حالة.

ب. عنف مدرسي موجه إلى الأطر المدرسية

- ضرب وجرح متعمد استخدام السلاح سجلت 176 حالة منها 78 % من هذه الحالات تم في داخل المؤسسات المدرسية و22% منها تم خارجها.

- عنف خفيف باستخدام وسائله سجلت منه 390 حالة.

- السرقة سجل منها 3661 حالة.

إذا نظرنا إلى جانب العنف والعدوان في هذه الأحداث، فإننا نجد أن 1158 حالة أدت إلى الجرح المتعمد و1223 من حالات الابتزاز باستخدام القوة و363 حالة المس بالأخلاق أي ما مجموعه حوالي 3000 حالة بالنسبة إلى عدد من التلاميذ يبلغ تعدادهم 13 مليونا ومليون واحد من الأطر التعليمية[76].

ويوضح مختبر الطفولة في فرنسا (Observatoire de l´Enfance) أن عدد الأطفال الذين يعاملون معاملة سيئة ارتفعت بنسبة 33% خلال أربع سنوات تم رصد وضعيتهم خلالها (1997) . كما أن مختبر العمل الاجتماعي أشار إلى وجود ارتفاع بنسبة 12% في معاملة الأطفال

76 - Marie - Louise Martinez et José Sekenadje - Askénazi (2002), Violence et éducation, L Harmattan, Paris. P. 25

معاملة سيئة في ظرف سنة أي ما بين سنة 1994 و 1995. وفي مجال التحرش والاستغلال الجنسي وحده وصلت إلى نسبة 22%[77].

4 .العنف المدرسي في تونس

أما العنف المدرسي في تونس، فإن وزارة التربية والتكوين أكدت حدوث 2025 حالة في سنة دراسية واحدة. منها 1040حالة سجلت داخل الفصول المدرسية و800 حالة عنف ضد الأساتذة، تراوحت بين العنف اللفظي والعنف البدني الذي بلغ حد اللكم وتشويه الوجه بآلات حادة (شفرة الحلاقة) وبقر البطن... ولم تستثن المدرسات من الاعتداء.

سادسا: أسباب العنف المدرسي

> **إذا كان الغرب يعرف ظاهرة العنف في الوسط المدرسي منذ عدة قرون، فإنها في المجتمعات العربية والإسلامية ظاهرة جديدة ودخيلة على مؤسساته التربوية، التي كانت منذ القديم تحظى بمظاهر الاحترام التي يبلغ أحيانا درجة التقديس. فقد كانت المدارس عند أول ظهورها غير منفصلة عن المساجد وهي أماكن العبادة.**

كيف يمكن تفسير العنف المدرسي، وهل هو ظاهرة جديدة ؟ وإلى أي حد يمكن اعتباره انعكاسا للمجتمع السيء الذي نشأ فيه التلاميذ، أو أنه سلوك تعويضي، وردة فعل التلاميذ الذين عاشوا في أسر خضعوا خلال تنشئتهم إلى العنف والضغوط النفسية، مما يدفع بهم إلى إعادة إنتاج السلوك الذي مورس عليهم في البيئة المدرسية ؟ أم أن العنف المدرسي ليس في عمومه سوى مظهرا من المظاهر العامة للعنف السائدة في الثقافة المجتمعية بشكل عام، في نظمها وممارساتها اليومية؟ أم أن العنف الممارس على التلاميذ هو نتيجة مشاعر الإحباط المتوالي الممارس على المدرسين من قبل مختلف السلطة الإدارية التي تشل كل جهودهم في الإحساس بذواتهم والتعبير عنها، وبالتالي ممارسة عملهم بكيفية تنم عن الابتكار والإبداع فيلجئون بكيفية لا إرادية إلى التفريغ توتراتهم على التلاميذ ولجؤ هؤلاء بدورهم إلى الإساءة إلى بعضهم بعضا؟

إن الاهتمام بالعنف في المؤسسات المدرسية لا يعني أنها الفضاء الوحيد الذي تظهر فيه مظاهر العنف، وإنما مرجع هذا الاهتمام أن المدارس تعتبر في الوقت ذاته مجالا يظهر فيه وتحاول في الوقت ذاته مكافحته عبر طرائقها ووسائلها التربوية.

---

77 - Marie - Louise Martinez et José Sekenadje - Askénazi (2002), Violence et éducation, L Harmattan, Paris, p. 8

يعود الاهتمام الشديد بظواهر العنف والعدوان في المدارس خلال العقود الأخيرة إلى تزايد مظاهره يوما عن يوم. إذ يشير المركز القومي للإحصاء التربوي بالولايات المتحدة الأمريكية (NCES) إلى تنامي جرائم العنف في أوساط المدارس الإعدادية والثانوية. فقد وصل عام 1998 إلى 1234 جريمة لكل 100،000 تلميذ. كما يشير المركز العالمي لتصدي ومواجهة العنف المدرسي (NCPC) إلى أن ظاهرة العنف والعدوان في الوسط المدرسي، غدت كالبركان الذي يصعب التخفيف من حدته. ولا يملك المدرسون المهارات التي تساعد المتعلمين على التنفيس عنه أو التخفيف من حدته. وقد بلغ الأمر إلى انتشار الأسلحة النارية داخل المؤسسات المدرسية، واستخدام الأسلحة البيضاء، مما يبرز تفاقم هذا المشكل، وانتشاره في مختلف أنحاء العالم[78].

يرى برنارد شارلو Charlot Bernard أن ظاهرة العنف ليست جديدة في الأوساط المدرسية في فرنسا، وإنما هي ظاهرة عرفها العصر الوسيط. كما يسوق على سبيل المثال، تلاميذ ثانوية لوي لوكراند (Grand – Le – Louis) الذين يشكلون نموذج أبناء الطبقة البورجوازية، والذين نظموا في القرن التاسع عشر عدة تظاهرات تمت بسببها معاقبتهم بالسجن. كما شهدت إعداديات التعليم القني التي تستقبل نخبة أبناء الطبقة الشعبية خلال الستينيات والخمسينيات من القرن الماضي، حوادث عنف كثيرة، فقد كانت مكانا لعدة معارك اتصفت في كثير من الأحيان بمظاهر العنف.

وتبرز دراسات أخرى حديثة تمت في العقد الأول من هذا القرن في فرنسا، أن مشكل العنف المدرسي يتمحور في بعض المؤسسات المدرسية على فئة قليلة من التلاميذ. نجدهم يتعرضون إلى التنكيد والمضايقة من قبل زملائهم بالمدرسة، حيث بينت هذه الدراسات أن تلميذ من بين عشرة يقعون ضحية هذا النوع من العنف، من بينهم خمسة إلى ستة تلاميذ يتعرضون لهذا العنف بقسوة شديدة. وبسبب ذلك، فإنهم ينظرون إلى المدرسة نظرة سلبية فهي مكان غير آمن ويسبب لهم الكوابيس.

> **تؤكد بعض الدراسات أن نحو 20 إلى 25% من حالات التغيب المدرسي المتكرر تعود إلى خوف التلاميذ المتغيبين من التعرض للمضايقات والعنف من قبل زملائهم.**

وتؤكد هذه الدراسات أن نحو 20 إلى 25% من حالات التغيب المدرسي المتكرر تعود إلى خوف هؤلاء التلاميذ المتغيبين من التعرض لمثل هذه المضايقات.[79]

---

78 – محمد خضر عبد المختار، 2007، تقيم كتاب العنف المدرسي لمؤلفهمحمود سعيد الخولي، مكتبة الأنجلو المصرية، القاهرة، ص. 14.

79 - Rapport de DGESCO (2012). Le « Climat scolaire » : définition, effets et condition d'am - lioration, Paris.+

سابعا: أسباب العنف في الوسط المدرسي

1 .تعدد الأسباب التي تقود إلى العنف المدرسي

لا يمكن اختزال أسباب العنف المدرسي في سبب واحد، وإنما هناك عوامل مركبة ترتبط إما بالوسط العائلي أو الشروط الاجتماعية والاقتصادية والثقافية، أو ترتبط بطبيعة المناهج البيداغوجية المستعملة داخل المؤسسات التعليمية نفسها، مما لا ينبغي معه عزل ظاهرة العنف المدرسي عن عواملها ومجالها الثقافي الذي تتداخل معه خلال تحليلها وتفسير أسبابها.

إن الملفت للنظر أن ظاهرة العنف في المؤسسات التعليمية ظاهرة « ذكورية » بامتياز، وتتراوح أعمار التلاميذ الذين يرتكبونها ما بين 13 و16 سنة، وغالبا ما تكون لهم ملفات سيئة بإدارة المدرسة. تضم سوابق سلوكية متسمة بالعنف. فهم أطفال يمارسون العنف داخل المؤسسة المدرسية وخارجها.

وقد يكون التعثر الدراسي الذي يؤدي إلى الهدر المدرسي الذي تترتب عنه مغادرة التلميذ للمدرسة والتسكع في الشوارع وممارسة السلوك الذي يقود إلى العنف، سببا من أسباب اللجوء على ممارسة العنف بسبب التوتر النفسي الذي يعاني منه. إن نسبة هذه الفئة من الأطفال ليست قليلة، ذلك أن نحو 107000 طفل يغادرون سنويا السنة الأولى من التعليم الابتدائي. ويقدر عدد الأطفال الذين يقعون ضحية الهدر المدرسي نحو 250000 طفل وتقدرهم اليونيسكو بنحو 350000 واليونيسيف بنحو 500000 طفل.

2 .العنف المدرسي رد فعل على العنف الرمزي للمؤسسة المدرسية

كانت النظريات النقدية لإعادة الإنتاج الاجتماعي في الستينيات من القرن الماضي أكبر قسط في علم الاجتماع التربوي في فرنسا. وإذا كنا نتحدث عن العنف الرمزي، فذلك لتفسير إعادة النظام الاجتماعي اللامتكافىء، وضعف النجاح المدرسي للأطفال الذين يخضعون لثقافة الطبقة المهيمنة بقوة في النظام المدرسي.

إن العنف المدرسي الذي يعد هما وانشغالا حديثا، يمكن تفسيره في هذا الإطار، أي في إطار عنف المدرسة والفشل المدرسي، وبشكل عام، ينبغي تفسيره في إطار التفاوت الثقافي الذي يشعر به بعض التلاميذ. فالعنف الصادر عن التلاميذ وبشكل عام، اتصاف سلوك بعضهم بالاعتداء، هو بمثابة استجابة ورد فعل على العنف المؤسسي الذي يمارس عليهم. ليس على مستوى العقاب الجسدي، كالصفع، أو الركل مثلا، وإنما على أشكال أخرى غير

مرئية. مثل تطبيق نظام منح الدرجات المجحف، والتوجيه المدرسي، إلخ. إنهم يرفضون السلطة المدرسية لأنهم يشعرون بأنها نظام تعسفي في أغلب الأحيان. إن ثقافة أبناء الفقراء والعمال والمهنيين والفلاحين والعاطلين توضع في تعارض مع الثقافة المهيمنة التي تنقلها المدرسة إليهم. وتصرف التلاميذ لا يفسر فقط بأنه تصرف غير ملائم ولا أخلاقي وانعدام الكفاءة، ولكنه يفسر أيضا بأنه سلوك توجهه قيم تشترك فيها جماعة التلاميذ الذين يصدر عنهم العنف والاعتداء. ومن ثمة، فإن الذين ينتمون إليهم يبرهنون عن رد فعل ضد هيمنة ثقافة المسيطر ويتبنون بالتالي سلوك المقاومة الذي يمكن أن يظهر في أشكال مختلفة، كالهدر المدرسي، والغياب المتكرر، أو السلوك الانسحابي في الفصل الدراسي، وعدم المشاركة، أو التمرد على النظام المدرسي، أو العبث بأثاث المدرسة وتخريبه، إلخ.

إن التلاميذ المنحدرين من وسط العمال يقدرون القوة والرجولة والممارسة العملية ويرفضون التعليم على شكل دروس عامة، تشعرهم أكثر من غيرها بالسيطرة. فاتجاهاتهم المتسمة بالرفض تشكل بعدا استراتيجيا، فهي تؤدي إلى جعل المعلمين يخفضون من المقتضيات التأديبية أو التعليمية الموجهة إليهم.

إن الانحراف والعنف المدرسي في إطار هذا التحليل، هو نتاج أشكال التعبير الذي يقاوم المؤسسة المدرسية، في نوع نظامها القائم. فهو يفسر أعراض التناقض المعيش في قلب النظام المدرسي الذي يتابعه أبناء الطبقة الفقيرة والمهمشة[80].

إن العنف الصادر عن التلاميذ وبشكل عام، اتصاف سلوك بعضهم بالاعتداء، هو بمثابة استجابة ورد فعل على العنف المؤسسي الذي يمارس عليهم. ليس على مستوى العقاب الجسدي، كالصفع، أو الركل مثلا، وإنما على أشكال أخرى غير مرئية. مثل تطبيق نظام منح الدرجات المجحف، والتوجيه المدرسي، إلخ. إنهم يرفضون السلطة المدرسية لأنهم يشعرون بأنها نظام تعسفي في أغلب الأحيان. إن ثقافة أبناء الفقراء والعمال والمهنيين والفلاحين والعاطلين توضع في تعارض مع الثقافة المهيمنة التي تنقلها المدرسة إليهم.

لا ينبغي عزل ظاهرة العنف المدرسي عن عواملها ومجالها الثقافي الذي تتداخل معه خلال تحليلها وتفسيرأسبابها.

80 - Carra ; C& Sicot. F (1996). Perturbations et violence à l'école, Déviance et société, G - nève, vol ; 20, n° 1, pp ; 88-89.

ثامنا: أسباب مختلفة مركبة تقود إلى ممارسة العنف وإعادة إنتاجه

هناك عوامل تعود إلى التلاميذ، من حيث تنشئتهم الأسرية غير المستقرة، وإحساسهم بالظلم، ووقوع بعضهم تحت تأثير المخدرات، والتعويض عن فشلهم باستعمال العنف، إلخ. فقد أكدت بعض الدراسات أن فقر الأسرة وخضوعها لضغوط الحياة المادية والاقتصادية، وانتشار البطالة، وتعرض الأبوان في طفولتهما إلى العنف، ونقص كفاياتهم الأبوية، وغياب الوعي بحاجات الأطفال خلال نموهم، وغياب التوعية الوالدية، كلها عوامل تؤدي إلى إعادة إنتاج العنف.

وهناك عوامل تعود إلى المدرسة وأساليبها البيداغوجية التقليدية، التي لا تراعي حاجات المتعلمين وطبيعة نموهم. وغياب قوانين رادعة في الوسط المدرسي، وعدم إشراك جمعيات الآباء وأولياء التلاميذ في تدبير الشأن المدرسي التربوي. كما أن التصاميم المعمارية للمؤسسات المدرسية تساهم في انتشار العنف بفعل اكتظاظ الأقسام وبنائها المعماري الذي يفتقد إلى الفضاء والحدائق وقاعات لممارسة الرياضة ومختلف الأنشطة الثقافية، التي تساعد على تفريغ طاقة التلاميذ، مما يجعلها تتخذ أشكالا أخرى لتفريغها.

كما أن وسائل الإعلام على اختلاف إشكالها تساهم بدورها في إشاعة ثقافة العنف، مما يجعل الأطفال والمراهقين يتعودون على اعتبار سلوك العنف وسيلة تحقيق الأهداف.

ووفق بحث أجراه مكتب التضامن الجامعي المغربي، فإن أسباب تفشي العنف في الوسط المدرسي يعود إلى العوامل التالية:

أ. تغير نظرة أفراد المجتمع إلى المدرسة ودورها، وفقدان التعليم المدرسي لمصداقيته؛

ب. ضعف التأهيل البيداغوجي للعديد من المدرسين، وجهلهم بأساليب التواصل مع التلاميذ، مما يؤدي ببعضهم إلى العنف تجاه التلاميذ ويؤدي بالتلاميذ إلى إعادته؛

ج. غياب قنوات التواصل بين المدرسة وأولياء وآباء التلاميذ؛

د. مشاكل اجتماعية تعود إلى الفقر والبطالة والاكتظاظ السكاني وتدهور العمران وتعقد الحياة في المدن الكبرى؛

ه. تصدع النسق القيمي التقليدي، وغياب روح التعاون والتسامح واحترام الغير؛

و. التفكك الأسري وضعف الرقابة الوالدية على الأبناء، وانتشار تعاطي المخدرات في صفوف التلاميذ.

إن التصاميم المعمارية للمؤسسات المدرسية تساهم في انتشار العنف بفعل اكتظاظ الأقسام وبنائها المعماري، الذي يفتقد إلى الفضاء والحدائق وقاعات لممارسة الرياضة ومختلف الأنشطة الثقافية، التي تساعد على تفريغ طاقة التلاميذ، مما يجعلها تتخذ أشكالا أخرى لتفريغها.

الفصل السادس

عنف المؤسسة
أو مأسسة العنف

«إن العنف ضد المرأة هو واحدٍ من أكثر انتهاكات حقوق المرأة فتكاً وانتشاراً في جميع أنحاء العالم».

إيرينا بوكوفا (Irina Bokova)

أولا: العنف في الوسط الأسري

تمهيد

إن التحولات الاجتماعية والاقتصادية التي عرفها العالم في العقود الأخيرة ساهمت في نمو ظاهرة العنف القائمة في المجتمع بشكل عام، ولم تفلت منها الأسرة التي تعتبر خلية اجتماعية. فقد أرخت هذه الأوضاع بظلالها على العلاقات الأسرية، التي غدت فيها التفاعلات متسمة بالضغط، والتوتر النفسي، في ظل مناخ لا يساعد على التواصل، والتفاهم الذي تقتضيه البيئة الأسرية، المفروض فيها أن تكون خلية اجتماعية، قائمة على الترابط، والتواصل، والتفاعل الإيجابي المستمر، حتى تستطيع أداء دورها بالشكل المطلوب[81]. ومن هنا، فإن العنف في الوسط الأسري أكثر أشكال العنف تأثيراً على الناشئة وبالتالي على تنمية المجتمع وتطوره.

والواقع أن العنف الزوجي القائم اليوم في العديد من الأسر ضد المرأة، ليس ظاهرة سلوكية جديدة، وإنما نجد أنها لازمت تاريخ المجتمعات البشرية. كما أنها ظاهرة عالمية تخترق كل المجتمعات والطبقات الاجتماعية، فقد بينت دراسة ميدانية معاصرة قام بها الباحث الأمريكي ليفينسون LEVINSO حول 90 مجموعة ثقافية تمثل 60 منطقة جغرافية وثقافية عبر العالم، أن العنف يحضر داخل كل تلك المجتمعات، وأنه داخل الأسرة يأخذ أشكالا فعلية وملموسة، ويستهدف بشكل أساسي النساء. كما بينت نفس الدراسة أن مرتكبي العنف هم في الغالب رجال.

---

81 – للأسرة عدة وظائف، أهمها:

أ. الوظيفة التناسلية؛

ب. تصريف الطاقة الجنسية بكيفية مشروعة؛

ج. استدخال التراث الثقافي والحضاري للأطفال خلال عملية التنشئة الاجتماعية؛

د. رعاية الأطفال عن طريق حمايتهم وتلبية حاجاتهم؛

ه. تحديد الاسم واللقب والمركز الاجتماعي لأفرادها. (أوزي، 2002).

إن خطورة العنف في الوسط الأسري أنه يختلف عن أنواع العنف الأخرى السائدة في المجتمع. فهو عنف ينتهك قوانين القرابة والروابط الرحيمة والحميمية والدافئة، الموجودة بين أفرادها، فضلا عن الروابط الدموية والعيش تحت سقف واحد، مما يؤدي إلى فقدان الثقة في الذات وفي الآخر.

قد يحدث العنف الأسري بين الزوجين، أو بين الأبوين والأطفال، أو بين الأطفال فيما بينهم، خاصة العنف الموجه من الذكور إلى الإناث. إن العنف الأسري يهدد أمن الأسرة واستقرارها، فضلا عن أنه عنف انتقالي من الوسط الأسري إلى الوسط الاجتماعي، فهو عنف يعيد نفسه خلال انتقاله من الأسرة إلى المجتمع. يختلف العنف الزوجي بمختلف أشكاله النفسية والجسدية والاقتصادية عن الخلاف والشجار اليومي الذي يقع عادة من حين لآخر في البيت الزوجي. فهو يتحول من سوء فهم وغياب التواصل ليبلغ مستوى من العلاقة التي يمارس فيها الزوج على زوجته أسلوب التخويف، والتهديد، والضرب، والمراقبة التي تفقدها حريتها وإحساسها بكيانها واستقلالها الذاتي.

وتتعرض المرأة لنوع آخر من العنف، وهو المصطلح عليه بالعنف الرمزي، وهو نوع من العنف يفرض بعض المسلمات الثقافية التي تجعلها تسلم بها، وتخضع لها، دون التفكير في صحتها وأسسها المغلوطة. فالمرأة غير الواعية تعتقد بالسيادة المطلقة القوية والطبيعية للرجل في اتخاذ القرارات اللازمة دون مشاورتها، وحتى إذا ما تم الاستماع إلى رأيها فهو لا يأخذ به، عملا بالمثل الشعبي الدارج « شاورها دون العمل برأيها». يقول عالم الاجتماع الفرنسي بيير بورديو (Bourdieu . P) عن هذا النوع من العنف بأنه « عنف هادئ لا مرئي لا محسوس حتى بالنسبة إلى ضحاياه».

تعرف منظمة الصحة العالمية العنف الممارس ضد المرأة بأنه أي فعل عنيف تدفع إليه عصبية الجنس ويترتب عليه، أو يرجح أن يترتب عليه، أذى أو معاناة للمرأة، سواء من الناحية الجسمانية أو الجنسية أو النفسية، بما في ذلك التهديد بأفعال من هذا القبيل أو القسر أو الحرمان التعسفي من الحرية، سواء حدث ذلك في الحياة العامة أو الخاصة.

إن العنف ضد المرأة/ الزوجة يقوم في بعض فئات المجتمع على أساس « تأديبها وتقويم اعوجاجها «، ويتخذ لذلك أسلوب التهديد والشتم والإهانة والضرب والتشويه والاغتصاب وقد يبلغ في بعض الأحيان درجة الطرد من البيت أو منعها إذا كانت أما من حضانة الأطفال. وهذا العنف يتنافى مع الحياة الزوجية التي يصفها القرآن الكريم بأنها حياة توفر السكينة والاستقرار الذي تقضيه طبيعة الحياة لمواجهة قضاياها ومشاكلها بقوة وعزيمة، إذ لا شك أن الخلافات والنزاعات وعدم الاستقرار في الفضاء الأسري يضعف من قوتها. يقول الله

تعالى: « إنا لخترنا لكم من أنفسكم أزواجا لتسكنوا إليها». فالمُساكنة وحُسن المُعاشرة والمُعاملة بالمعروف شروط أساسية للحياة الزوجية السوية والمتوازنة.

لقد أكدت المديرة العامة لليونيسكو إيرينا بوموفا (Irina Bokova) أن العنف ضدّ المرأة هو أحد أكثر انتهاكات حقوق الإنسان إجراما وانتشارا في العالم، في إشارة إلى أنه يمكن للعنف ضدّ المرأة أن يكتسي أشكالا عدّة، فيمكن أن يكون جسديا، أو جنسيا، أو اقتصاديا أو نفسيا، حيث تتعرّض 7 من أصل 10 نساء على الصعيد العالمي إلى شكل واحد من أشكال العنف خلال حياتهن، إلاّ أن جميع هذه الأشكال تمثّل انتهاكا للكرامة الإنسانية ولحقوق الإنسان، ولها تبعات على المدى البعيد على كلّ من النساء الضحايا ومجتمعاتهن المحلية.

> **تقع امرأة واحدة من أصل ثلاث نساء ضحية للعنف في حياتها، سواء من جرّاء الاغتصاب أو الضرب أو الاستغلال.**
>
> **(صندوق الأمم المتحدة الإنمائي للمرأة، 2003).**

كما أوضحت السيدة المديرة « أن العنف ضدّ المرأة مستوطن في بلدان العالم جميعها، ولا يعرف أي حدود جغرافية أو ثقافية أو اجتماعية، أو غيرها، وأنه متأصل في التركيبات والممارسات التي تفرز عدم المساواة بين الجنسين».

1 . مظاهر العنف السيكولوجي الممارس على الزوجة

العنف ضدّ المرأة هو أحد أكثر انتهاكات حقوق الإنسان إجراما وانتشارا في العالم. إن 7 من أصل 10 نساء يتعرضن على الصعيد العالمي إلى شكل واحد من أشكال العنف، النفسي أو الجسدي أو الجنسي، خلال حياتهن. ويمكن للعنف ضدّ المرأة أن يكتسي أشكالا عدّة، فيمكن أن يكون جسديا، أو جنسيا، أو اقتصاديا أو نفسيا. إلاّ أن جميع هذه الأشكال تمثّل انتهاكا للكرامة الإنسانية ولحقوق الإنسان، ولها تبعات على المدى البعيد على كلّ من النساء الضحايا ومجتمعاتهن المحلية.

تتعدد أشكال العنف السيكولوجي الممارس على بعض الزوجات. فقد تتجلى مظاهره في أحد الأشكال التالية:

أ. إثارة الخوف والرعب لديها، مما يجعلها باستمرار فريسة عدم الاستقرار من جراء التهديد والعنف البدني أو حرمانها من أطفالها أو إفشاء أسرار متعلقة بحياتها الخاصة؛

ب. منع تفتحها على غيرها وعلى العالم الخارجي، باللجوء إلى عزلها، فلا يسمح بالزيارات العائلية والأصدقاء، وعدم مشاركتها في المناسبات الأسرية، الشيء الذي يقود إلى تضاؤل معرفتها بالناس وبالعالم الخارجي وتقوقعها الذاتي؛

ج. التدخل في شؤونها الخاصة، وإقحام الزوج نفسه في الأمور المتعلقة بها، فيحتكر على سبيل المثال أوقات فراغها، ويستولي على ممتلكاتها الخاصة، ويجعلها وسيلة لتحقيق متعه الشخصية، ويشعرها بأنها تابع له، وغير مستقلة عنه، وأنها أحد ممتلكاته الخاصة، ولا يسمح لها بتحقيق رغباتها وتمنياتها الخاصة؛

د. البخل والهجران العاطفي، ويتمثل في البخل على الزوجة بالمشاعر العاطفية الإيجابية التي تشعرها بمكانتها وقيمتها والمفترضة عادة في العلاقة الزوجية السوية؛

ه. السيطرة الاقتصادية للزوج، وانفراده بالتدبير المالي للأسرة، أو حرمان زوجته من العمل خارج البيت، والمساهمة في الدخل المادي للأسرة للحد من استقلالها الاقتصادي أو إبداء الزوج التصرف السيء في مال الأسرة ومدخراتها، وجرها إلى الأزمة المالية التي تقود إلى الإفلاس. ودفع الزوجة إلى بيع مجوهراتها وإنفاق مدخراتها وهو ما يقود إلى شعورها بالقلق وعدم الاطمئنان على مصيرها ومصير أطفالها في المستقبل[82].

ولتعقد مفهوم العنف الموجه ضد المرأة في الأسرة وصعوبة تحديده تحديدا دقيقا في كل الثقافات، نجد أن هناك باحثون يرون أن هذا العدوان يظهر في كل أشكال السلوك العدواني الذي تترتب عنه علاقات قوة غير متكافئة بينها وبين الرجل، الذي كثيرا ما يكون هو مصدر العدوان عليها، سواء كان ذلك في المجال الأسري أو في ميدان العمل، أو المرافق العامة التي تدعو الجنسين إلى الاختلاط والتفاعل بينهما.

ومن مظاهر السلوك الذي يستخدم فيه الرجل السلطة والشطط والقوة والقهر الذي ينتج عنه إصابتها بالضرر المادي أو النفسي، نذكر ما يلي:

و. العنف الذي يتخذ المظهر النفسي، كالتحقير والإذلال، والقمع اللفظي والتجسس على الأحوال والعزل الاجتماعي، الذي يتجلى في منع المرأة من الخروج في البيت وزيارة أفراد العائلة أو الصديقات ومن ممارسة الأنشطة الاجتماعية في النوادي والأحزاب السياسية، إلخ.

---

82 - مجدي عزيز إبراهيم،2007، موسوعة المعارف التربوية، عالم الكتب، القاهرة، ص.2422.

أ. العنف الذي يتخذ مظهر عدم الاهتمام الصحي والحرمان من الزيارات المنظمة للطبيب وإصابتها بالأضرار وإهمالها، أو إجبارها على الحمل المتعدد والمتواصل الأمر الذي ينهك صحتها ويضعف بنيتها أو حرمانها من التغذية الصحية، إلخ.

ب. العنف الذي يأخذ مظهراً ما دياً أكثر وضوحا، كالاستغلال أو اللجوء إلى السب والصراخ في وجهها أو إلى الركل والضرب وتحطيم ممتلكات البيت والتهديد بالطلاق أو الاعتداء الجنسي عليها أو إحداث تشوهات بدنية ترمي إلى تشويه صورتها.

ج. العنف الجنسي وخلاله يلجأ الرجل إلى استخدام نفوذه وسلطته الذكورية لممارسة الجنس مع المرأة، دون مراعاة وضعها النفسي أو الصحي؛ مما يحولها في نظره إلى موضوع جنسي.

د. العنف الذي يتخذ مظهر الإبادة النهائية، كما هو الحال في حالة الطعن بالسكين والحرق والرمي بالرصاص والقتل العمد، إلخ[83].

> **يتخذ العنف مظاهر مختلفة، فقد يكون ضربا مباشرا أو رميا وقذفا بأشياء مختلفة، أو إلقاء بالأرض أو باتجاه الحائط، إلخ. كما يمكن أن يأخذ العنف طابعا نفسيا بتوجيه السب والشتم إليها أو إذلالها أو ابتزازها أو تهديدها أو الشك في سلوكها وتصرفاتها أو يتخذ العنف الزوجي شكلا آخر يظهر في الممارسة الجنسية بطريقة عنيفة وبوضعيات لا تقبلها يكون الهدف منها إذلالها واحتقارها، إلخ.**

وهكذا نجد أن العنف الزوجي يتخذ مظاهر مختلفة، فقد يكون ضربا مباشرا أو رميا وقذفا بأشياء مختلفة، أو إلقاء بالأرض أو باتجاه الحائط، إلخ. كما يمكن أن يأخذ العنف طابعا نفسيا بتوجيه السب والشتم إليها أو إذلالها أو ابتزازها أو تهديدها أو الشك في سلوكها وتصرفاتها أو يتخذ العنف الزوجي شكلا آخر يظهر في الممارسة الجنسية بطريقة عنيفة وبوضعيات لا تقبلها يكون الهدف منها إذلالها واحتقارها، إلخ. وقد يتخذ العنف الموجه إلى الزوجة طابعا اقتصاديا، بحرمانها من التصرف في مالها أو التقتير والبخل عليها أو منعها من شراء مختلف الحاجيات الضرورية لحياتها[84]. فتغدو المرأة غير حرة في تنظيم حياتها ومعاشها ولا تستطيع التصرف في أشياء البيت وفق رغباتها، إلخ

83 – د. أحمد أوزي، 2002، الطفل والعلاقات الأسرية، مطبعة النجاح الجديدة، الدار البيضاء، ص. 162

84 – د. رجاء مكي ود. سامي عجم، 2008، إشكالية العنف المشروع والعنف المدن، المؤسسة الجامعية للدراسات والنشر والتوزيع، بيروت، لبنان، ص. 80.

إن هذه المظاهر المختلفة للعنف السيكولوجي في الوسط الأسري لا تبدو بشكل مادي للآخرين، ومن ثمة فإن المعنفة أو المعتدى عليها كثيرا ما لا تشتكي لغيرها ولا تجلب إليها عطفهم ومواساتهم التي من شأنها التخفيف من الآثار الناجمة عن هذه الحرب الباردة والمتسترة والتي تترتب عنها الإصابة بعدة اضطرابات نفسية على شكل أمراض سيكوباتية[85]، أوضح تجلياتها آلام في البطن واضطرابات الهضم والأمعاء والأرق والصداع والإعياء والإجهاد وغيرها. وكثيرا ما تقع مثل هذه الضحايا من النسوة فريسة بعض الأمراض النفسية كالاكتئاب. كما تنتابهن مشاعر المهانة وقلة الحيلة والتعاسة وفقدان القيمة الإنسانية والكرامة، وهو ما يسبب اهتزاز الشخصية ويفقدها متانتها وقوتها الدينامية المنفتحة على الحياة وما تستدعيه من قوة وإرادة واقتدار للتغلب على مشاكلها وصعوباتها.

إن أي حديث عن الديمقراطية وحقوق الإنسان دون أن يشمل ذلك الحق المساوي للمرأة، يبقى ناقصا لدرجة كبيرة، فالمرأة نصف المجتمع، وأي مجتمع يضطهد نصفه يظل خارجا عن الحد الأدنى للديمقراطية وحقوق الإنسان، ويفتقد بالتالي جزءا هاما من وسائل التنمية وإمكاناتها.

لاشك أن المرأة هي المربية الأولى في الأسرة والمجتمع، ولها تأثير كبير في تكوين بنية الشخصية لدى الأطفال، باعتبارهم يتكونون في السنوات المبكرة بتوجيه من المنظومة التربوية الأسرية وثقافتها التي تلعب فيها المرأة/الأم دوراً رئيسياً. ومن هنا، سعت محاولات التطوير والتحديث في المجتمعات النامية، التي تتطلع إلى محو التخلف إلى تعليم المرأة وتحسين أوضاعها، لتكون عنصراً فعالا في قاطرة التنمية البشرية. «ذلك أن المجتمع مثل الطائر لا يطير إلا بجناحين؛ وشل جناح المرأة عاهة معيقة لسير المجتمع كله». (عبد الهادي بو طالب، 2000).

« إ ن المجتمع مثل الطائر لا يطير إلا بجناحين؛ وشل جناح المرأة عاهة معيقة لسير المجتمع كله».
(عبد الهادي بو طالب، 2000).

يصرح الدستور المغربي بالمساواة التامة بين النساء والرجال في الحقوق الاجتماعية والاقتصادية والسياسية. فالمادة الخامسة من دستور المملكة، المعدل في سبتمبر 1996 تنص على المساواة بين الرجل والمرأة في حقهما معا في سن التصويت. كما تنص المادة الثانية عشر من الدستور المعدل على أن كل المواطنين بإمكانهم ولوج كل الوظائف العمومية بالشروط نفسها. وينص القانون المغربي على مساواة المرأة بالرجل في حقوق التشغيل والأجرة، وخاصة في الوظيفة العمومية. وسعيا لتحقيق المساواة بين الجنسين، فإن قانون الأحوال الشخصية المغربي أو«المدونة» التي تم تحريرها على شكل ظهير عام 1957،

85 - هي أمراض عضوية ذات أسباب نفسية.

تمت مراجعتها عام 1993. ولقد صادق المغرب على العديد من القوانين والمواثيق الدولية المتعلقة بحقوق الإنسان، مما سهل على اتخاذ قرارات تتعلق بضمان الحقوق الكاملة للنساء في المجتمع. (خديجة المادماد، 2000).

ومن هنا فإن معاملة المرأة على قدم المساواة مع الرجل هو المؤشر الرئيس على اتجاه المجتمع نحو الديمقراطية واحترام حقوق الإنسان فلا يجوز أن نطالب امرأة مضطهدة مقموعة مستضعفة أن تربي رجالاً ونساءً أسوياء وقادرين على صناعة المستقبل.

يتمتع الرجل والمرأة، على قدم المساواة، بالحقوق والحريات المدنية والسياسية والاقتصادية والاجتماعية والثقافية والبيئية، الواردة في هذا الباب من الدستور، وفي مقتضياته الأخرى، وكذا في الاتفاقيات والمواثيق الدولية، كما صادق عليها المغرب، وكل ذلك في نطاق أحكام الدستور وثوابت المملكة وقوانينها.

تسعى الدولة إلى تحقيق مبدأ التكافؤ بين الرجال والنساء. وتحدث لهذه الغاية هيئة للتكافؤ ومكافحة كل أشكال التمييز.

الدستور المغربي، الفصل 19. 2011

2. أهم حقوق المرأة

أ. حقوق المرأة في الدين الإسلامي

من جملة ما جاء به الدين الإسلامي صيانة الكرامة الإنسانية للمرأة، وإيضاح شخصيتها المستقلة، ومنحها الحرية السامية في التعلم والعمل والتملك وإبداء الرأي، وجعلها مسؤولة عن أعمالها كالرجل تماما.

إن الإسلام رفع عن المرأة مختلف الصفات والنعوت السلبية. كما رفع عنها لعنة الخطيئة الأبدية ووصمة الجسم المرذول التي ألصقها بها رجال الدين السابقون، وجعل الإسلام المرأة كالرجل في الإنسانية والمسؤولية والواجبات الدينية.

لقد أوصى الإسلام بالمرأة خيرا، وحضّ على تربيتها تربية صالحة وبشر بمضاعفة الثواب في تربية البنات عملا بحديث الرسول (ص): « فعن أبي هريرة عن النبي (ص) قال: « من كان يؤمن بالله واليوم الآخر فلا يؤذ جاره، واستوصُوا بالنساء خيراً فإنهن خُلقن من ضلع، وإن أعوج شيء في الضلع أعلاه، فإن ذهبت تُقيمه كسرته، وإن تركته لم يزل أعوج فاستوصوا بالنساء خيراً».

وهكذا، فإن الإسلام منح المرأة منذ أربعة عشر قرنا الحقوق التي تحاول بعض المذاهب السياسية أو الجمعيات المدنية المطالبة بها، فقد نادى بالعديد من الحقوق واعترف بها:

أ. عدم التفرقة في المعاملة بين الإناث والذكور في كافة مراحل عمرهم.

ب. حق الإناث بالتعليم.

ج. حق الإناث بالعمل والحصول على أجر مساوي للرجل على نفس العمل.

3 .**ملخص بنود الاتفاقية العالمية للقضاء على أشكال التمييز ضد المرأة**

أ. التمييز ضد المرأة يعني أي تفرقة أو استعباد أو تمييز يتم على أساس الجنس.

ب. دور الدولة في القضاء على التمييز ضد المرأة يمكن أن يبدأ بترسيخ مبدأ المساواة بين الرجل والمرأة في تشريعاتها (قانون الأحوال الشخصية).

ج. تطور المرأة وتقدمها في الميادين المختلفة يضمن لها القدرة على ممارسة حقوقها كإنسان.

د. اتخذا الدول إجراءات خاصة لتحقيق المساواة الفعلية بين الرجل والمرأة بما فيها تدابير لحماية الأمومة (الفصل من العمل بسبب الحمل أو الولادة أو الزواج أحياناً).

ه. القضاء على العادات والممارسات القائمة على تفوق أحد الجنسين على الآخر وذلك من خلال تعديل الأنماط الاجتماعية والثقافية لسلوك الرجل والمرأة.

و. العمل على مكافحة الاتجار بالنساء واستغلالهن للدعارة، وذلك بكل وسيلة ممكنة بما فيها التشريعات والقوانين.

ز. حق المرأة في المشاركة في الحياة السياسية والعامة للبلد يكفل لها حقها في التصويت والانتخاب والمشاركة في تحديد سياسة الحكومة وشغل الوظائف العامة والحكومية.

ح. تتكفل الدولة بإعطاء المرأة ودون تمييز الفرصة لتمثيل حكومتها على المستوى الدولي.

ط. تتساوى المرأة مع الرجل في اكتساب جنسيتها والاحتفاظ بها أو تغييرها إذا شاءت.

ي. تتساوى المرأة والرجل في موضوع التعليم. " الالتحاق بالدراسة، نفس المناهج لكلا الجنسين، الحق بالمنح الدراسية ".

ك. للمرأة الحق بالعمل كإنسان، كما لها الحق في مشاركة الرجل بنفس فرص التوظيف وحرية اختيار المهنة.

ل. ضمان حصول المرأة على خدمات الرعاية الصحية وخصوصاً تنظيم الأسرة.

م. إعطاء المرأة الحق في الاستحقاقات الأسرية والحصول على القروض المصرفية والاشتراك في الأنشطة الترويحية.

ن. المرأة الريفية هي عمود الأساس في دعم أسرتها ومجتمعها اقتصادياً مما يحتم العلم على تحقيق مساواتها مع الرجل لتمكينها من المشاركة في التنمية الريفية والاستفادة منها.

س. المرأة والرجل متساويان أمام القانون، مما يؤهل المرأة قانونياً لإدارة شؤونها.

ع. حق المرأة وعدم التمييز ضدها في أمور الزواج والعلاقات الأسرية تعني بالضرورة أن تتساوى المرأة مع الرجل في الحق في عقد الزواج وحرية اختيار الزوج[86].

ف. في عام 1981، أكّدت اتفاقية القضاء على جميع أشكال التمييز ضد المرأة أن العنف ضد المرأة هو شكل من أشكال التمييز الفاضح. كما أن الجمعية العامة للأمم المتّحدة اعتمدت إعلان القضاء على العنف ضدّ المرأة في عام 1993 الذي يشكل أوّل صك لحقوق الإنسان يستهدف مشكلة العنف ضدّ المرأة على نحو حصري وصريح.

لقد تم الاحتفال باليوم الدولي للمرأة للمرة الأولى منذ 100 سنة خلت، وتحوّل إلى احتفال عالمي بالنضال الذي خاضته المرأة في الماضي وبالنجاحات التي حققتها. كما تحوّل إلى مناسبة تتيح التطلّع إلى المستقبل واستكشاف الإمكانيات والفرص التي لم تُكتشف بعد للأجيال المستقبلية من النساء. وتحتفل منظمة الأمم المتحدة بهذا اليوم منذ عام 1975، وقد خُصص هذه السنة « للعمل من أجل وضع حد للعنف ضد المرأة «. وفي عام 1945، أصبح ميثاق الأمم المتحدة أوّل اتفاق دولي يؤكد مبدأ المساواة بين النساء والرجال. وقامت اليونسكو بدورها، بوصفها الوكالة الريادية في مجال التربية والعلم والثقافة، بتحديد المساواة بين الجنسين كأولوية من أولوياتها الاثنتين على الصعيد العالمي.

4. واقع العنف الممارس على المرأة وحجم انتشاره في مختلف المجتمعات

على الرغم من أن ظاهرة العنف الموجه ضد المرأة منتشرة ومعروفة في كل المجتمعات المتقدمة منها والمتخلفة، فإن الإحصائيات الدقيقة لحجم انتشارها غير معروفة، لما ينتابها من تستر ورغبة في عدم الإفشاء أحيانا؛ على اعتبار أن الخلافات الأسرية وخباياها الحميمية لا ينبغي، في نظر البعض، أن تفشى، أو مخافة التعرض للمزيد من العنف بعد التشهير وإعلانه.

86 - يعتبر يوم 25 من شهر يناير من كل عام يوما عالميا للقضاء على التمييز ضد النساء.

وهكذا فالأرقام المتوافرة في كل المجتمعات لا تعدو أن تكون سوى الحالات التي وصلت أبوابها مؤخرا في بعض المدن للاتصال بها عبر الهاتف وتسجيل الشكوى، قصد تقديم المساعدة أو رفع الدعوى ضد الجاني.

وعلى الرغم مما يحيط هذه الظاهرة من تستر وعدم التصريح، فإننا نعثر في الأرقام الرسمية التي نتوافر عليها، ما يشير إلى انتشارها وشيوعها في كافة المجتمعات البشرية المتقدمة والمتخلفة، على حد سواء، وتفشيها في مختلف الطبقات الاجتماعية، مهما كان مستوى دخلها الاقتصادي أو مستواها الثقافي.

نشرت مجلة (The Lancet) في فبراير 2014، وهي مجلة طبية تصدر في بريطانيا، أن امرأة ضمن كل أربعة عشرة، تتعرض للاعتداء الجنسي من قبل شخص ليس شريكها.

وتؤكد أبحاث ليفينستور (Levinstor) عام 1989 أن الاعتداء بالضرب يشكل نسبة 85% في المجتمعات التي شملتها دراسته على نطاق عالمي. وفي الولايات المتحدة الأمريكية وحدها نجد حسب دراسة كل من ستروس (Straus) وجيل (Gells) عام 1989 أن نسبة الأزواج المتورطين في الاعتداء على زوجاتهم يتراوح ما بين 11 و 22 %

أما فيما يخص حجم انتشار ظاهرة العنف الموجه ضد المرأة، فإنها تتسع في المجتمع الفرنسي حيث إن 95% من قضايا العنف هي من نصيب النساء الفرنسيات التي يقع عليهن الاعتداء من قبل أزواجهن، وفي كندا نجد 6% من الأزواج يمارسون العنف ضد زوجاتهم. وتؤكد الإحصائيات في البيرو أن 70% من الجرائم المسجلة لدى الشرطة هي من ارتكاب الأزواج ضد زوجاتهم. وقد أظهرت إحدى الدراسات في ايرلندا أن في دبلن وحدها 42% من الايرلنديات و28% من الايرلنديين وقعوا ضحية شكل من أشكال الاعتداء الجنسي خلال حياتهم. وكشفت الدراسة التي أجراها فريق من المعهد الملكي للجراحين الايرلنديين خصوصا أن 10% من النساء و3% من الرجال تعرضوا للاغتصاب، وأن امرأة من أصل خمس تعرضت كذلك للاعتداء ذاته.

يمكن القول بأن العنف الموجه ضد الزوجة لا يحدث أضرارا نفسية وجسدية بالنسبة إلى المعتدى عليها فحسب، وإنما يمتد تأثيره ليشمل أفراد آخرين في الأسرة، وبخاصة الأطفال. وقد بينت دراسة بوزبون (2001) أن أبناء الأمهات اللواتي وقع عليهن الاعتداء يشكون من اضطرابات سلوكية ومن أعراض مرضية ذات طبيعة نفسية وجسمية. وهذا الاضطرابات والأعراض تبعا لهذه الدراسة الميدانية، هي بحسب الشيوع والتكرار التالي:

أ. عدة مشاكل (85%).

ب. العدوان (2%).

ج. التبول اللاإرادي (3،10%).

د. التأخر الدراسي (6%).

ه. قضم الأظافر (96%).

و. التأتأة (6،1%)[87].

هذا، وقد خلصت الدراسة التي أجرتها منظمة الصحة العالمية في عشرة بلدان، معظمها من البلدان النامية، بشأن صحة المرأة والعنف المنزلي إلى أن من أصل النساء من الفئة العمرية 15- 49 سنة أبلغ 15% منهن في اليابان و70% منهن في إثيوبيا والبيرو عن تعرّضهن لعنف جسدي أو عنف جنسي مارسه ضدهن عشراؤهن. كما أبلغ 0.3% إلى 11.5% من النساء عن تعرّضهن لعنف جنسي مارسه ضدهن أشخاص غير عشرائهن.

وتفيد كثير من النساء بأن أول تجربة جنسية عرفنها لم تتم بموافقتهن و 24% في المناطق الريفية من البيرو و28% في تنزانيا و30% في المناطق الريفية من بنغلاديش و40% في جنوب أفريقيا.

ويعتبر الرجال هم المسؤولون بالدرجة الأولى عن العنف الممارس ضد المرأة من قبل شريكها المعاشر أو العنف الجنسي الممارس ضدها. غير أنّ العنف الجنسي الممارس ضد الصبيان من الأمور الشائعة أيضاً. فالدراسات الدولية تبيّن أنّ نحو 20% من النساء و5% إلى 10% من الرجال يبلّغون عن تعرّضهم للعنف الجنسي في مرحلة الطفولة.

أما الدراسات السكانية التي أجريت عن العنف الممارس في إطار العلاقات القائمة بين الشباب أو العنف الممارس في فترة التعارف فتشير إلى أن هناك نسبة كبيرة من الشباب الذين يعانون من هذه الظاهرة. فقد خلصت دراسة أجريت في جنوب أفريقيا بين الشباب من الفئة العمرية 23-13 سنة، مثلا، إلى أن 42% من الإناث و38% من الذكور أبلغوا عن تعرّضهم للعنف الممارس في فترة التعارف.

وجاء في نشرة اليونيسيف للعام 1996 أنه في شرق جمهورية الكونغو الديمقراطية، تم إجراء توثيق 200 ألف حالة عنف جنسي على الأقل مورست ضد المرأة منذ عام 1996.

87 - د. أحمد أوزي، 2002، المرجع السابق، ص. 164

ومما يبين انتشار العنف ضد النساء في الولايات المتحدة الأمريكية أن الكلفة السنوية للخدمات الصحية المقدّمة للذين يتعرّضون للعنف المنزلي في الولايات المتحدة، حسب المركز الأمريكي لرصد الأمراض ومنعها (2003)، تقارب 5.8 مليار دولار أمريكي.

5. واقع العنف الممارس على المرأة وحجم انتشاره في المجتمع المغربي

تطالعنا أخبار وسائل الإعلام بالعديد من الممارسات المتسمة بالعنف ضد المرأة، إذ ما يقارب 42 ألف شخص متورطون في قضايا عنف ضد المرأة. فقد «خلص تقرير قدمته وزارة العدل مؤخراً حول موضوع « خلايا العنف ضد المرأة حصيلة وآفاق» إلى تصنيف أشكال العنف الممارس على المرأة على شكل إحصائيات جاءت على النحو التالي:

أ. استقبلت المحاكم المغربية خلال السنة الماضية حسب آخر إحصائيات قدمتها وزارة العدل، أزيد من 41 ألف قضية من العنف ضد النساء، منها 67 قضية قتل عمد، و465 اغتصابا ناتج عنه افتضاض؛

ب. نحو 90 حالة استغلال جنسي، و27 استغلالا جنسيا في إطار شبكة منظمة، و331 قضية من نوع التغرير بامرأة متزوجة، و19 شبكة لتهجير النساء؛

ج. متابعة أزيد من 42 ألف شخص في القضايا الجنسية يضاف إليها 837 حالة باستئنافية الرباط؛

د. سجلت حالات القتل العمد في حق النساء انخفاضا بنسبة 6.67 في المائة، متبوعا بالعنف الناتج عنه عجز يقل عن 20 يوما بنسبة 296 في المائة، والضرب والجرح المفضيين إلى عاهة مستديمة بنسبة 242 في المائة؛

ه. أوضحت نفس إحصائيات وزارة العدل، بخصوص القرابة في الجرائم المرتكبة في قضايا العنف ضد النساء، أن حوالي:

ألفا و85 شخصا ممن تورطوا في هذا النوع من القضايا لا تربطهم صلة بالضحايا، متبوعين بالأزواج بتورط حوالي 6 ألف و164 زوجا في هذه القضايا بلغ 453، في حين تورطت 239 أما فيها و257 أخا و121 أختا.

ومن خلال هذا يوضح التقرير أن العنف ضد المرأة بشكل عام منتشر في المجتمع المغربي بشكل كبير[88].

88 - جريدة الأحداث المغربية العدد 3625 بتاريخ 13 يناير 2009

6. رجال السلطة والتعليم يتصدرون لائحة المعنفين لزوجاتهم

«كشفت نزهة العلوي، رئيسة اتحاد العمل النسائي بالمغرب، أن مركز النجدة لمساعدة النساء ضحايا العنف بالقنيطرة استقبل، خلال العام الماضي، ما يقارب من 700 حالة عنف ضد النساء، مشيرة إلى أن لائحة المُعنفين سجلت تبوء كل من رجال السلطة والتعليم مكانة متقدمة ضمن الفئات الأكثر اعتداء على زوجاتهم، واحتلوا مراكز باللائحة مباشرة بعد فئتي العاطلين عن العمل والمستخدمين، ما يستوجب القيام بدراسات سوسيولوجية ونفسية لفهم هذا المعطى الذي وصفته بـ«الغريب». وعزت المتحدثة توقعها تين الفئتين في هذه المراتب، إلى الظروف الاقتصادية والعوامل النفسية وضغط العمل التي تعانيان منها، معربة عن استغرابها الشديد كون رجال التعليم لم يكن لهم حضور قوي خلال السنوات الماضية، بعدما كانوا في مراتب متأخرة في لائحة المعنفين، عكس ما حصل السنة المنقضية، معتبرة أن الوضع يزداد استفحالا مع انعكاس هذه الضغوطات على الأسرة، خاصة في ظل غياب ما أسمته بـ«ثقافة الحوار» و«الاستماع إلى الشريك الآخر»، وسيادة «ثقافة الرئيس والمرؤوس»، ما يترتب عنه دخول الطرفين في دوامة من العنف يصعب إيقافها.

وقالت العلوي، في تصريح لجريدة «المساء»، إن ظاهرة العنف مازالت متفشية بشكل كبير، ولم تسلم منها أية طبقة أو فئة اجتماعية، حيث طالت النساء المتعلمات والأستاذات الجامعيات والمشتغلات بالمهن الحرة، وكذلك، بالنسبة للأزواج المعتدين الذين ينتمون هم أيضا إلى مستويات طبقية مختلفة.

وأوضحت المتحدثة نفسها، أن أكثر النساء تعرضا للاعتداء هن اللواتي تتراوح أعمارهن ما بين 15 و30 سنة، دون أن تنفي وجود حالات استهدف فيها العنف نساء فاق سنهن الستين، حيث أكدت أن الاعتداءات لم تفرق ما بين الشابة والمسنة، مشيرة إلى أن الوسط الحضري أكثر المناطق احتضانا لحالات العنف، وزادت قائلة: «هذا لا يعني أن المناطق القروية والضواحي لا تعرف مثل هذه الانتهاكات الممارسة في حق المرأة على النحو الذي تشهده المدينة، لكن عاملي بعد مركز النجدة عن مقرات سكناهن، وجهل العديد من نساء البادية بوجود مثل هذه المؤسسة، يقلل فرص استقبال المركز لهذا النوع من الحالات».

وأبرزت نزهة العلوي أن أكثر أنواع الاعتداءات المسجلة وفق إحصائيات مركز «الاستماع للنساء ضحايا العنف»، هي تلك المدرجة في خانة القضايا الاجتماعية التي توزعت عل العنف المرتبط بالنفقة، وإهمال الأسرة، والطرد من بيت الزوجية، وعدم الاعتراف

بالنسب والامتناع عن تسجيل الأبناء بالحالة المدنية، وعدم إبرام عقد الزواج، ودعت إلى ضرورة بذل المزيد من المجهودات لتفعيل الإجراءات العملية التي نصت عليها مدونة الأسرة كحل لجملة من المشاكل المرتبطة بالقضايا الاجتماعية، للحد من العنف الاجتماعي. وأشارت رئيسة اتحاد العمل النسائي بالمغرب إلى أن ثاني أخطر أنواع العنف الذي تعرضت له النساء، حسب إحصائيات المركز، هو الاعتداء الجسدي، مضيفة أن الفئة العمرية ما بين 15 و18 سنة تعد من أكثر الفئات تعرضا لهذا النوع من العنف، وعزت استمرار تزايد استقبال المركز للنساء ضحايا الاعتداءات الجسدية إلى تغير الثقافة السائدة التي كانت تعتبر ضرب الرجل لزوجته مسألة طبيعية، واستعداد المرأة، أكثر من أي وقت مضى، للبوح والتصريح بالاعتداء الجسدي الذي تتعرض له، بعدما كانت تردد في السابق مقولة «يضربني، وما يخلي للي يضربني». كما خلصت الإحصائيات نفسها إلى أن مركز الاستماع والإرشاد للنساء ضحايا العنف استقبل خلال السنة الماضية حالات تتعلق بالخيانة الزوجية والاغتصاب والتحرش الجنسي[89].

> **يعرف العنف ضد المرأة في الإعلان العالمي لمناهضة كل أشكال العنف ضدها بأنه: أي اعتداء ضد المرأة مبني على أساس الجنس والذي يتسبب أو قد يتسبب بإحداث إيذاء أو ألم جسدي، جنسي أو نفسي للمرأة، ويشمل أيضا التهديد بهذا الاعتداء أو الضغط أو الحرمان التعسفي للحريات سواء حدث في إطار الحياة العامة أو الخاصة. (يحي لال، 2007).**

ومن مظاهر العنف الموجه ضد المرأة البيانات التي أشار إليها عبد اللطيف مؤدب، والي أمن مدينة الدار البيضاء، فخلال ستة أشهر شهدت هذه المدينة العديد من الحوادث غير الآمنة، فقد أشار إلى وقوع 300 حالة اغتصاب وهتك عرض، بمعدل يفوق 50 حالة في الشهر الواحد، خلال الفترة الممتدة من فاتح غشت إلى 31 يناير من سنة 2013، حيث بلغت حالات الاغتصاب خلال هذه المدة 121 حالة، بينما بلغت حالات هتك العرض 179 حالة. كما أن القضايا المرتبطة بالمس بالأخلاق حسب والي أمن الدار البيضاء بلغت 7071 قضية تم تسجيلها على مستوى المصالح الأمنية تم تسجيلها فقط على مستوى المصالح الأمنية بتراب ولاية الدار البيضاء.[90]

وتشير الإحصائيات الجديدة المتعلقة بمختلف المخالفات التي قام أمن مدينة الدار البيضاء بضبطها عام 2013 أن هذا العدد تضاعف العديد من المرات فقد فاق عدد الأشخاص الذين تم توقيفهم في جرائم مختلفة 91000. وهذه النسبة تضاعفت 18% مقارنة فقط بسنة 2012، التي لم عرفت نحو 77266 توقيفا.

---

89 - بلعيد كرم جريدة المساء بتاريخ 8يناير 2009

90 - سعيد العجل، «البيضاء مدينة غير آمنة»، جريدة أخبار اليوم27 فبراير،2013.

ومن الملفت للنظر أن محكمة إسبانية أوقفت خلال شهر يناير من عام 2004 إمام مسجد كان ينصح المصلين بضرب زوجاتهم. وقد اشترطت عليه للبقاء والاندماج في المجتمع الاسباني المشاركة في دورة تدريبية يتلقى خلالها تكوينا معرفيا يطلعه على مضمون الإعلان العالمي لحقوق الإنسان والقوانين التي يكفلها الدستور الاسباني للمرأة.

« وينبغي للحكومات والأحزاب السياسية أن تقوم - عند الاقتضاء - بتحديد الأهداف والاستراتيجيات والجداول الزمنية، وأن تضطلع بأنشطة خاصة؛ كيما تزيد - بنسب مئوية معينة - عدد النساء في الوظائف والمناصب العامة، التي يتم شغلها بالانتخاب أو التعيين على جميع الأصعدة؛ وذلك بغية تمثيل المرأة تمثيلا عادلاً ».

تقرير المؤتمر العالمي لعقد الأمم المتحدة للمرأة: المساواة والتنمية والسلم/كوبنهاجن (1980).

7. الأسباب الكامنة وراء العنف الموجه ضد المرأة

الواقع أن ظاهرة العنف الموجه ضد المرأة ظاهرة معقدة تخفي وراءها العديد من الأسباب ذات الطبيعة النفسية والاجتماعية والاقتصادية والسياسية وغيرها. نحاول الإشارة إلى بعضها في الآتي:

أ. العوامل النفسية

تعيش الأسرة المعاصرة العديد من التغيرات التي خلخلت أدوارها وجعلتها تئن تحت ثقل العديد من المشكلات وصراع الأدوار، بسبب خروج المرأة إلى العمل وقيامها بأدوار تتجاوز دور الزوجة والأم، لتشغل دور المدير أو الوزير أو المعلم، إلخ، مما هدد بقية أدوارها التقليدية، والحال أن المجتمع لم تتطور بنياته لمساندتها ومساعدتها في تحمل أعباء الأدوار الجديدة، فظلت وظائفها تتأرجح بين العمل التقليدي للمرأة في الأسرة بالمجتمع المغربي والدور الجديد الذي يفرضه عليها الانخراط في مجتمع الحداثة.

ترتب عن هذا الوضع الجديد الذي أفرزته التغيرات والتحولات الاجتماعية والاقتصادية والثقافية انغماس الأسرة في العديد من المشكلات النفسية، مثل نقص أو فقدان الإشباع العاطفي بين أفراد الأسرة، ومعاناة التوتر، والضغط النفسي، والقلق، والإحباط، مع ما يصاحب ذلك من اضطراب الشخصية، المصاحب لضعف تحمل المسؤولية، تجاه بقية أفراد الأسرة. ناهيك عن المشكلات النفسية التي يتعرض إليها الأطفال في خضم هذا المناخ، الذي لا يساعد على نمو شخصيتهم ونضجها، سواء منها المشكلات المتعلقة بالتأخر والفشل الدراسي، أو الانحراف وتعاطي المخدرات والاستسلام للجناح.

تعيش الأسرة المعاصرة العديد من التغيرات التي خلخلت أدوارها وجعلتها تئن تحت ثقل العديد من المشكلات وصراع الأدوار، مما أفرز العديد من المشاكل النفسية والاجتماعية والاقتصادية.

ب. العوامل الاجتماعية

عرفت المجتمعات الراهنة تغيرات وتحولات اجتماعية كبيرة لمست بنيتها وعلاقاتها الاجتماعية بشكل هدد العلاقات الأسرية التقليدية، دون استعداد وتهيؤ مسبق يساعد أفرادها للاندماج في البنيات والشروط الجديدة، التي تفرضها طبيعة التغيرات والتحولات الاجتماعية. مما أفرز العديد من المشكلات التي تمثلت في الصراع بين الزوجين وازدياد نسبة الطلاق والصراع في الأدوار الاجتماعية، وبروز نماذج مختلفة من الأبوة في تدبير الأسرة وقيادتها، كالنموذج التسلطي والنموذج التحرري وغيرها.

ج. العوامل الاقتصادية

من غير شك، أن العامل الاقتصادي المتمثل في كثير من الأحيان في الفقر، واختلال الميزان، بين اشتداد الحاجات الملحة، التي ترغب فيها الأسرة، وبين قلة الدخل، أو البطالة، أو الاختلاف بين الزوجين في الإنفاق على متطلبات الأسرة، تعتبر سببا متواترا في الصراع ألزواجي وظهور أسلوب العنف في المعاملة بينهما.

د. العوامل السياسية

إلى وقت قريب لم تكن هناك تشريعات وقوانين تحمي المرأة من عنف الزوج واعتدائه، فقد كانت الظاهرة شأنا خاصا خارجاً عن نطاق تدخل القانون. كما أن الثقافة التقليدية في بعض الأوساط الاجتماعية تعتبر أن تعنيف المرأة وضربها من قبل زوجها أمرا ضروريا «لتأديبها وتربيتها». بل إن بعض النساء في مثل هذه الأوساط الاجتماعية يفتخرن على غيرهم من النساء بكون أزواجهن يضربهن. فهي علامة على الحب والغيرة. وهذا ما يفسر التستر وعدم التبليغ على العديد من حالات الاعتداء في الأسر التقليدية.

ومما يوضح كذلك ممارسة العنف الرمزي الممارس على المرأة في المجتمعات الحديثة في المجال السياسي انخفاض نسبة تمثيل النساء في مواقع السلطة واتخاذ القرار.

> **«تعاني المرأة - بسبب جنسها - تمييزا، من حيث حرمانها من فرص الوصول المتساوية إلى بنية السلطة التي تحكم المجتمع، وتبت في مسائل التنمية ومبادرات السلم». « لكي تصبح المساواة الحقيقية واقعا بالنسبة للمرأة: يجب أن يكون اقتسامها للسلطة - على قدم المساواة مع الرجل. - إستراتيجية رئيسة». « ينبغي تشجيع النساء وتوفير حوافز لهن، وأن تساعد كل منهن الأخرى على ممارسة حقها في الانتخاب، وترشيح نفسها، والاشتراك في العملية السياسية بكل مستوياتها - على قدم المساواة مع الرجل-».**
>
> **تقرير المؤتمر العالمي لاستعراض وتقييم منجزات عقد الأمم المتحدة للمرأة: المساواة والتنمية والسلم/نيروبي، 1985).**

٥. وسائل الإعلام

تلعب وسائل الإعلام دورا هاما في التحفيز على سلوك العنف والعدوان. فالأفلام والمسلسلات العربية طافحة بمواقف تجسد سيادة السلطة الذكورية. فلا يكاد أي شريط يخلو من توجيه الضرب إلى المرأة وتعنيفها، مما يساعد على إشاعة الثقافة التي تظهر مثل هذا السلوك واعتباره سلوكا عاديا ومقبولا، يتم استخدامه في المواقف التي تقتضي ذلك. فالجرعات الإعلامية الزائدة عن العنف، تبطل الحساسية تجاهه وتقود بالتالي إلى تقليده واعتباره نموذجا يحتدا.

> « الحاجة إلى اتخاذ إجراءات لضمان كون المرأة تستطيع أن تمارس - على نحو فعال - حقوقا مساوية لحقوق الرجل في جميع مجالات الحياة السياسية...».
> تقرير المؤتمر الدولي المعني بالسكان. مكسيكو (1984). »

من خلال مختلف العوامل السابقة يتضح أن هناك عوامل كثيرة خلف ظاهرة العنف والاعتداء ضد المرأة، ترتبط بالجانب النفسي، والاجتماعي، والاقتصادي، والسياسي، وغيرها، مما يصعب معه إرجاع هذا السلوك إلى هذا العامل وحده أو ذاك. هذا إلى جانب اختلاف وتعقد شخصيات الأزواج المعتدين. وتظل العلاقات الصراعية بين الأزواج مجالا خصبا للدراسات النفسية والاجتماعية للوقوف على مختلف العوامل التي تشكل سببا رئيسا في هذه الظاهرة.

8. العنف الموجه إلى الرجال

لا يقتصر توجيه العنف في الحياة الزوجية إلى المرأة، وإنما غدا الرجل بدوره ضحية العنف الذي يتعرض إليه من قبل الزوجة، ولئن كان ذلك غير واضح ومصرح به، كما هو الحال بالنسبة إلى العنف الذي تتعرض إليه المرأة. فقد كشفت دراسة قامت بها الشبكة المغربية لحقوق الرجال عن تعرض نحو 8000 رجال للاعتداء سنويا من طرف زوجاتهم، وأن هناك نسبة 20% منهم يتعرضون للعنف الجسدي. وفي أمريكا بينت الإحصائيات أن نسبة 7.43% من الرجال خلال سنة 1985 تعرضوا لعنف زوجاتهم. كما أن تقرير الأمم المتحدة لعام 1989 أشار إلى أن 40 مليون زوج أمريكي تعرضوا للعنف من قبل زوجاتهم[91].

أما الأدوات التي تستخدمها الزوجات في الاعتداء على أزواجهن، فهي في الغالب أدوات تستخدم في المطبخ، والمواد الموجودة به. كما بينت الدراسة أن الرجال الذين يتعرضون

91 - أحمد أوزي، 2002، المرجع السابق، ص. 163

للعنف والاعتداء من مختلف الأعمار ومن مختلف الأوساط الاجتماعية والاقتصادية، وأن النساء اللواتي مارسن العنف ينتمين إلى مختلف القطاعات، فمنهن معلمات وجامعيات وأطر في الأبناك، كما أن منهن نساء أميات[92].

> **الغريب في ظاهرة الاعتداء، أنه يستهدف في بعض الحالات، أقرب الناس إلى بعضها بعضا، كما هو الحال في العنف الأسري بمختلف أشكاله.**

خلاصة

وهكذا نرى أن العنف، حالة قصوى من حالات الوجود الإنساني، يصدر عن الإنسان خلال تفاعله بغيره من أفراد المجتمع، وقد يكون سلوكه هذا بدافع التغيير، أو الدفاع عن نفسه، أو إشباع حاجاته أو لأسباب أخرى. فهذه الظاهرة جد معقدة تتدخل فيها عوامل متنوعة ومتعددة، وهي ما تزال قيد البحث والدراسة العلمية في العديد من التخصصات. والغريب في الأمر، أن الاعتداء يستهدف في بعض الحالات، كما رأينا ذلك آنفا، أقرب الناس إلى بعضها بعضا، كما هو الحال في العنف الأسري بمختلف أشكاله. ومن تم تكون مرارته شديدة وصعبة التحمل. وإذا كنا نندهش ونستنكر العنف والعدوان بكل أشكاله، فإننا في الوقت ذاته ندعو إلى تعميق البحث والدراسة فيه، للوقوف على أسبابه وجذوره العميقة، فلا يمكن فهم أي سلوك مهما كان نوعه بفصله عن سياقه النفسي والاجتماعي والاقتصادي.

92- عادل المكناسي، كود، الرباط (4 مارس، 2013).

ثانيا: العنف والعدوان في الأنشطة الرياضية

إن السؤال الذي يتبادر إلى الذهن في البداية، هو ما إذ ا كانت مشاهدة مباراة رياضية أو المشاركة فيها تؤدي بطريقة شعورية أو لا شعورية إلى احتمال زيادة درجة العنف والاعتداء لدى الشخص.

حقا إن سياق النشاط الرياضي يعد أحد السياقات النادرة التي يعاقب فيها اجتماعيا أو قانونيا، مختلف أشكال الاعتداء بين الأفراد. هذا في الوقت الذي يسمح فيه بممارسة أصناف أخرى من الاعتداء، بل وتشجيعها. على الرغم من أن أصل وهدف إدماج المنافسات الرياضية في الحياة الاجتماعية هو بقصد توجيه العنف وجهة مقبولة، بطريقة رمزية. غير أن نتائج هذا الهدف، على ما يبدو، أخفقت على المدى الطويل. والدليل على ذلك أن الرياضة عرفت ما بين عام 1980 و1990 أكثر من 52 وفات و1650 مصابا بالجروح المتفاوتة الخطورة. وقامت بلجيكا بإيقاف نحو 4000 شخصا خلال 105 حادثة وقعت في الملاعب أو بجوارها. كما أنها أنفقت ما يربو على المئات الآلاف أورو لإصلاح ما قام المتفرجون بإتلافه. لقد غدا العنف المرتبط بالأنشطة الرياضية مأسويا، مما جعل مختلف أطراف المجتمع، الرياضي أو العلمي أو غيرها، تفكر مليا في هذه المسألة المقلقة.

إن الجمعية الدولية لعلم النفس الرياضي قامت بنشر ميثاق لوصف هذا المشكل واقتراح الحلول الممكنة له. كما أن الجامعة الرياضية اضطرت إلى فرض قواعد صارمة وعقوبات شديدة للحد من العنف في الملاعب الرياضية. أما اتجاهات المجتمع نحو الاعتداء المرتبط بالسياق الرياضي، فهي غامضة. إن الرياضيين خلال مباراة من المباريات يمكنهم أن يمارسوا الاعتداء على بعضهم. كما يقوم المتفرجون بتبادل السب والشتم في حدود. غير أن هذه الحدود قابلة للتفاوض وتتسم بالمرونة أو تكون أحيانا منعدمة.

إن العنف والاعتداء يمكن أن يرتبطا بالرياضة بطرق مختلفة. فالعنف في الملاعب الرياضية جد معقد. ولفهمه ينبغي التمييز بين العنف الذي يمارسه اللاعبون والعنف والاعتداء الذي يظهره المتفرجون.

العنف الرياضي

يرى هوسمان وسيلفا (Husman & Silva، 1984) أن المقصود بالسلوك الرياضي المتسم بالعنف، هو كل تصرف يسبب الضرر للشخص أو لغيره، سواء كان هذا الضرر ماديا أو نفسيا.

هذا وينبغي التمييز في الرياضة بين العنف العدائي، وهو العنف الذي يسعى إلى إحداث الضرر بالغير، والعنف الذي يكون وسيلة، وهو العنف الذي يتوقف بمجرد انتهاء المنافسة. ويحدث أحيانا أنه من الصعب في بعض الرياضيات التمييز بين سلوك العنف، والسلوك الذي يهدف فقط إثبات الذات، وذلك بالنظر إلى اندماج الجسم كله وانصهاره في اللعبة الرياضية. وحتى يستطيع علماء النفس الرياضي التمييز بين سلوك الاعتداء وسلوك إثبات الذات، فإن عليهم القيام بدراسة عدة عوامل. ومن جملتها عاملين يبدوان أن لهما أهمية كبيرة، وهما: "إدراك مشروع"، و"التعقل الأخلاقي". يتعلق الأمر بالإدراك المشروع عندما يدرك الفرد سلوكا أو مجموعة من السلوك على أنه مقبول. أما التعقل الأخلاقي المطبق على مجال الرياضة، فهو الرجوع إلى نموذج من النمو الأخلاقي العام. وبحسب هذا النموذج، فإن النمو الأخلاقي يتقدم بخطوات، ومعايير القرار تختلف بحسب كل مستوى من مستويات النمو. وتتدخل عوامل الجنس والسن والسياق الاجتماعي الذي نما فيه الطفل في نموه استلاله الأخلاقي. إن احتمال صدور السلوك المتسم بالعنف والاعتداء لدى الرياضي، تتعلق إذن بنتيجة الارتباط ما بين مستوى الاستدلال الأخلاقي، ودرجة الشرعية المدركة في الاعتداء. فالنزعة إلى الاعتداء يمكن استنتاجها من طبيعة التنشئة الاجتماعية المعروفة في تربيته.

1. لماذا يمكن النظر إلى العنف باعتباره سلوكا مقبولا ومشروعا؟

هناك عدة متغيرات ترجع إلى الوضع والموقف بوسعها أن تؤثر على درجة الشرعية التي يمنحها الرياضيون لسلوك ما متسم بالعنف والعدائية. ويبدو أن الرياضيين الذكور أكثر تسامحا وقبولا به من الرياضيات الإناث[93]. وقد يزداد هذا التسامح الذكوري بازدياد

93 - Bredemier B.J.L (1995). Divergence in children's moral reasoning about issue in daily life and sport specific contexts. International Journal of Sport Psychology, 26, 453 -463.

أقدميتهم في الأنشطة الرياضية. أما بالنسبة إلى الإناث، فإن شرعية العنف وقبوله يكون لديهن في بداية المهنة الرياضية ونهايتها[94].

ويلعب نوع النشاط الرياضي كذلك دوراً هاما في تحديد درجة شرعية وقبول ممارسة العنف. فالرياضيون الذين يمارسون أنشطة يتم خلالها التماس والاحتكاك، أكثر تعبيرا عن شرعية العنف، كما هو الحال مثلا في لعبة "الروجبي" و"الهوكي" والمصارعة، إلخ (Lutte، Rugby، Hockey). بينما نجد أن الذين يمارسون أنشطة رياضية يقل فيها التماس والاحتكاك، كما هو الحال مثلا في كرة المضرب وكرة الطاولة والسباحة وكرة السلة، أقلا تسامحا وقبولا لممارسة العنف ورفض شرعيته. وتزداد نسبة رفض ذلك لدى الإناث أكثر من الذكور.

2 .لماذا يمكن اعتبار العنف والاعتداء منطقيا من الناحية الأخلاقية؟

إن التبرير الأخلاقي للاعتداء والعنف في سلوك الرياضيين، يمكن أن يكون مؤشراً على تبنيهم للسلوك العدواني، أكثر من اعتباره مرتبطا بإدراكهم له كسلوك مشروع. فقد اتضح للباحثين أن اعتبار الرياضيين للعنف شيئا مشروعا في النشاط الرياضي لا يستند إلا إلى استدلال ضعيف.

إن الطفل يغير معاييره لاختيار استراتيجياته السلوكية بطريقة مباشرة أو غير مباشرة وذلك خلال نموه، بهدف القدرة على مواجهة المواقف المختلفة. وهذه التغيرات لدى الرياضيين يمكن أن تتجه نحو التبرير الأخلاقي للاعتداء بحسب السياق الاجتماعي، الرياضي أو غيره الذي نما فيه وتطور. وقد بينت بعض الأبحاث أن الأطفال الذكور الرياضيين أكثر عدوانية من الأطفال الإناث، وأن اليافعين يظهر لديهم العنف أكثر من الأطفال. غير أن هذه الأبحاث لا تشير إلى أي اختلاف في الدلالة الإحصائية إذا تعلق الأمر بالاستدلال الأخلاقي في ارتباطه بعامل الجنس أو عامل السن. لقد لاحظ كل من برديمر وشيلد (Bredemeir & Shield، 1986) بأن الطريقة التي يستخدم بها الأفراد استدلالهم الأخلاقي في الرياضة وفي الحياة اليومية يختلف مع العمر. ويطلقون على الاستخدام المختلف للاستدلال الأخلاقي في الرياضة وفي الحياة عبارة "أخلاق بين قوسين" (bracketed morality). إن طبيعة التغيير السياقي خلال الحياة لم تحدد بعد بشكل دقيق. ففي سيرورة التنشئة الاجتماعية، فإن

94 - Sylva J. M. (1983). The perceived legitimacy of rule violating behavior in sport. Journal Psychology, 5,, 438 -448.

اللحظات المفضلة للتدخل لمنع العنف والاعتداء لم تعرف بعد بكيفية جيدة. والنتائج التي تم التوصل إليها من خلال بحث تم على 1018 طفل ومراهق تتراوح أعمارهم ما بين 7 - 18 سنة اكتسبوا خبرة في الأنشطة الرياضية التي تقتضي اللمس أو لم يكتسبوها، تبين أن موافقتهم على العنف والاعتداء في الرياضة يعتبر شيئا مقبولا بازدياد أعمارهم، خاصة بالنسبة للذكور الذين يمارسون أنشطة رياضية تقتضي التماس الجسمي على أعلى مستوى في المنافسة. وبحسب النتائج المحصل عليها، فإنه انطلاقا من سن 12 يبدأ الذكور في إدراك الاعتداء شيئا مشروعا. ويزداد تفهم وقبول هذه الشرعية انطلاقا من سن 15 من العمر. أما عند الإناث فإنها تصل إلى قمتها في سن 15، وتبدأ بعد ذلك في الانخفاض. إن سيرورة التنشئة الاجتماعية العدوانية في الرياضة تؤدي إلى عدم الإحساس بالاعتداء، خاصة في حالة الأفراد من جنس الذكور. إن درجة شرعية العنف وقبوله تزداد، على ما يبدو، كلما زادت فرص ممارستهم للأنشطة التي يتم فيها الالتصاق والتماس الجسمي.

إن السلوك العدواني سلوك قد يتعزز بالإشباع الذي يحققه. كما أن نوبات الغضب والعنف ليست شيئا ينقص الرياضيين، بما فيهم أولئك الذين تدربوا على الأنشطة الرياضية وتمرنوا على ممارستها.

3 ـ الجمهور العدواني المتفرج

غالبا ما يرتبط العدوان بين المتفرجين بما يحدث داخل الملعب. فالمباريات الرياضية الشديدة العنف مثيرة وممتعة لنظر المشاهدين، الذين يحبون رؤية هذا النوع من المباريات. إن الحدث الرياضي إذن بهذا الشكل يمكن أن يكون سبب العنف والاعتداء لدى جمهور المشاهدين. إنه يمكن النظر إلى مباراة في كرة القدم باعتبارها مشهدا يبرز المهارة الرياضية، كما يمكن النظر إليها كمشهد عنيف يتم خلاله مواجهة بين قوتين. وكثيرا ما يسبق المواجهة التي تتم بين المتفرجين، المواجهات العنيفة التي تتم بين اللاعبين في الملعب. فالمشاهد للمباراة يتبني نفس الإستراتيجية السلوكية للاعبين.

لفهم سلوك العنف والاعتداء الذي يصدر من الجمهور المشاهد للمباراة الرياضية، من الناحية النظرية، فهناك عدة نماذج مرجعية. على سبيل المثال يمكن الرجوع إلى سيرورة التعلم التي يعرضها باندورا (Bandura) في نظرية التعلم الاجتماعي. وهي نظرية تستند على نتائج الأبحاث التي تبين أن الارتفاع الأني للعدوان لدى المتفرجين يكون في حالة الرياضة العنيفة.

ومن منظور المدرسة الترابطية الجديدة، فإن تنشيط ردود الفعل العدواني لدى المتفرجين،

يمكن تفسيره بتدخل سيرورة الإشعال. إن الحدث الرياضي يجعل فئات السلوك العدائي متاحا ويمكن الوصول إليه بسرعة. فسيرورة عدم التفرد ورفض التثبيط واليقظة الفسيولوجية والتوحد باللاعبين وإعادة بناء تقدير الذات، تعتبر كلها إمكانيات أخرى لتفسير العدوان الذي يصدر من مشاهدي المباريات الرياضية.

حاول برانسكومب و وان (Branscombe & Wann) في تفسيرهما للتعبير عن العدوان والكراهية لدى المشاهدين للمباريات الرياضية إدماج كل العناصر السالفة الذكر في نموذج واحد. والنموذج المقترح يشمل مختلف السيرورات المرتبطة بالاستيقاظ الفسيولوجي، وتقدير الذات والتوحد والفئة الاجتماعية. وحسب هذا النموذج هناك سيرورتان مختلفتان يمكن أن تساهم في تصعيد مستوى اليقظة الفزيولوجية لدى المشاهدين. إن العوامل المرتبطة بالسياق، مثل وضع الوقوف طيلة فترة المباراة، وتكدس الجمهور، وشدة الحرارة والضجيج كلها عوامل يمكن أن ترفع من مستوى اليقظة الفزيولوجية لدى المشاهدين وكذا لدى من نسميهم المشجعين. ويؤدي التوحد القوي باللاعبين كذلك إلى إثارة اليقظة الفزيولوجية بشكل قوي. وبحسب الباحثان المشار إليهما آنفا، فإن التوحد الشديد باللاعبين يمكن أن يؤدي إلى تنشيط الأفكار والمعارف العدائية تجاه المنافسين. ويؤدي تصاعد هذه الحالة إلى استخدام الأفكار المقولبة وخطاطات ذهنية بسيطة من شأنها إصدار أحكام اجتماعية سلبية. كما أنها من جهة ثانية تعمل على زيادة احتمال الاعتداء لدى مشاهدي المباريات الرياضية. وأخيراً فإن التعبير عن العدوان تجاه الجماعة التي يتم التنافس معها، يمكن أن يعمل على تحسين مستوى تقدير الذات، خاصة في حالة الانهزام.

وهكذا فإن الاعتداء الصادر عن المتفرجين يرجع إلى مجموعة من السيرورات المرتبطة فيما بينها ، مما يجعل ظهوره لا مفر منه. إن المتفرجين الذين تنشطهم المصالح والحاجات، سواء على المستوى النفسي أو الاجتماعي يأتون إلى المشهد الذي يرون فيه معجبهم يحاول في مكانهم أن يحصل لهم المتعة والنصر. والغضب الناتج عن عدم توافر الراحة الجسمية يضاعف بالانهزام. وتكفي كلمة أو حركة يقوم بها الخصم لتسهيل العودة إلى الاعتقادات وإلى خطاطات الاعتداء التي يمتلكها. وحضور ممثلي النظام على أرضية المتفرجين لا يعمل سوى على تسريع السيرورة والتعبير العاطفي على هذه المعرفة.

4 .نتائج بعض الدراسات السيكولوجية حول عنف الجمهور الرياضي

بينت الدراسات النفسية ـ الاجتماعية التي قام بها لينس ودونو (Leyens & Dunaud، 1988) أن رؤية المشهد العنيف يؤدي إلى ترويج السلوك المتسم بالعنف لدى المشاهدين. ومعنى ذلك أن مشهد العنف ليس له أي أثر في التحرير من العدوان. فهذه النظرية ضد الفكرة الرائجة التي ترى أن الرياضة وسيلة تطهيرية أو تنفسية عن السلوك العدواني. فهذه النظرية الأخيرة تذهب إلى القول بأنه لدينا خزان من العدوانية التي ينبغي التحرر منها، وأن مشاهدة السلوك العنيف في المباريات الرياضية يمكن من التخلص منه. وعلى سبيل المثال، فإن مشاهدة مباراة في الملاكمة تساعد خزان العدوان الموجود لدى كل كائن بشري التخلص من كل محتويات ضغوطه بواسطة عملية التطهير (catharsis). وفي نظر ليفنس، فالأمر عكس ذلك تماما. فمشهد العنف له تأثير على الرفع من عنف المشاهد. فهو يوقظه لديه ويحفزه ويقويه. وفي ارتباط بذلك، فإن مشهد العنف يبدأ في الاستقرار في الفرد قبل حضوره. فالتوقعات المعرفية للمشهد تتدخل في ذلك. إن مجرد توقع مشهد من مشاهد العنف يؤدي إلى ظهور سلوك العنف.

أما أبحاث جولدشتان (Goldstein، 1971)، فإنها بينت أنه ليس هناك أي ارتفاع لمستوى العداء لدى المشاهدين بعد حضورهم لمنافسة في الرياضة البدنية (Gymnastique)، بينما على عكس ذلك نجده لدى المشاهدين الذين حضروا مباراة في كرة القدم الأمريكية.

أوضحت الدراسة التي قام بها سميت (SMITH) أن 74% من العنف الذي يصدر عن المشاهدين في ملاعب كرة القدم يلي العنف والاعتداء الذي يتم في الملعب بين اللاعبين. إن كرة القدم تتخللها حوادث من الألعاب التي تنتج المحفزات من نوعين: محفزات محايدة (الغرض المفضل للفريق، مرحلة اللعب، النصر النهائي... والمحفزات الحيوية مثل أخطاء الحكام والمثيرات النقدية مثل أخطاء الحكام، والأهداف التي سجلها الفريق المنافس، وعنف اللاعبين...إن هذين النوعين من المثيرات تؤدي إلى الرفع من مستوى الإثارة لدى المشاهدين. تؤدي الأولى إلى إثارة ردود فعل سارة وبهيجة لديهم. أما الثانية، فإنها تؤدي إلى الإحباط الذي ينتج عنها، مما يقود إلى ارتكاب سلوك الاعتداء.

يرى بعض الباحثين مثل مارش (MARSH) أن معارك المؤيدين شكلية ونادرا ما تكون خطرة. وهو يميز بين نوعين من السلوك. العنف الحقيقي بالمعنى الدقيق للكلمة، وهو العنف الجسدي الموجه لهدف إحداث الضرر بالغير. ثم « الطقوس» التي تتضمن نوعا من

السلوك العدواني الرمزي، من قبيل تخويف الخصم بالسلاح دون استخدامه، بهدف محو الإحباط الذي أحدثه لعب الكرة. وحسب رأي هذا الباحث، فإن الإصابات التي تحدث في صفوف المشاهدين تنتج من عرقلة إتمام الطقوس بشكل عادي، كما هو الحال مثلا، عند تدخل الشرطة. وإذا كانت هذه النظرية قد فسرت بعض الوقائع والأحداث التي تمارسها فئة هوليجانيزم (Hooliganisme)، إلا أنه لا يمكن تعميمها، لأن بعض الأفعال خارجة عن سيطرة هذه الجماعات.

5 .علاقة العنف بالهشاشة الاجتماعية

ظهر في العقد الأخير من القرن العشرين نظرية الهشاشة الاجتماعية. وهي نظرية ترى أن التراكم النفسي والاجتماعي للخبرات والتجارب السلبية من خلال العلاقات التي تتم مع المؤسسات الاجتماعية يولد ظاهرة جنوح الأحداث. إن هؤلاء الشباب يعتبرون أنفسهم خاسرين اجتماعيا. ويقومون بتعويض منظور فقرهم الاجتماعي بالقيام بالتوحد. فهم من الناحية النفسية يستثمرون كل ما لديهم في فريقهم وفي الجماعة المناصرة لفريقهم. وبذلك يكتسبون الهيبة خلال توحدهم بنادي من النوادي الفائزة، وكذلك بجماعة المناصرين التي تؤثر وتيتثير اهتمام وسائل الإعلام وتحرك قوى الأمن ويصبح لهم مكانة ونفوذ مقارنة بخصمهم. وبهذ، يمكنهم وضع استراتيجية تمكنهم من الظهور وكسر اللامبالاة بالاعتماد على السلوك المنحرف. إنهم يظهرون هذه الإرادة ليصبح لهم هوية قوية، بقدر ما يصبح لفريقهم صورة واضحة في وسائل الإعلام. إنهم يطالبون بهوية سلبية واستفزازية بالتوحد بنادي يعني كل شيء بالنسبة إليهم، أفضل من أن لا تكون لهم أي هوية.

إن هذه النظرية تتمم النظرية التي قال بها دولارد (DOLLARD) لتفسير ظواهر العنف والاعتداء والتمييز، وهي نظرية الإحباط ـ العدوان.

إن هذه الفئة من الشباب المهمشة التي تبحث لها عن بناء هويتها لم تفلت من المنظمات العنصرية والجماعات الإرهابية والمتطرفة التي تسللت إليها، مما ينبغي أخذ أمرها في الملاعب بغاية الجدية. إن ارتباط العديد من فئات المؤيدين لبعض الفرق الرياضية في أوروبا ارتبطت بالمجمعات اليمينية المتطرفة في هذه الدول.

إن العنف في الملاعب وحواليه يبدو إذن، نتيجة عدة أسباب ونتيجة واقع جد معقد. وهذه ظاهرة عالمية وتاريخية متجدرة في ممارسة كرة القدم.

إن وسائل الإعلام جعلت من مشاهد كرة القدم فرجة ممتعة. كما أنها غدت لعبة أساسية ووسيلة تجارية كبرى، في نفس الوقت. وهذا ما يجعل هذه العوامل كلها لا تستطيع سوى تقوية ظاهرة العنف المرتبطة بممارستها، ويجعل بالتالي استئصالها ليس أمراً سهلاً.

ثالثا: عنف الدولة أو العنف المؤسسي

1. أسباب الحروب

كل الحروب العدوانية التي تتم في حق بعض الدول، يدعي أصحابها أنها حروب دفاعية. فقد غزا هيتلر بولندا بدعوى تجنب غزو بولندا لبلاده. وغزا جورش بوش العراق بدعوى أن لا تغزو هذه الأخيرة العالم. غير أن الدوافع الحقيقية للقيام بذلك تظل غير واضحة. إذ من غير شك أن الحرب تعد أكثر الأفعال البشرية عدوانية. كما أنها أكثر الاعتداءات التخريبية التي توقع الضرر بأرواح الناس وممتلكاتهم. ومع ذلكن فإن الدراسات العلمية التي اهتمت بتحليل وفهم الأسس النفسية للحرب جد قليلة.

لقد اعتبرت الحرب لعدة سنوات، مظهرا من مظاهر غريزة العدوان لدى الإنسان. وقد شايع التحليل النفسي هذا الرأي. فقد أولى فرويد، مؤسس التحليل النفسي أهمية كبيرة للسلوك العدواني في تحليلاته ودراساته التي أنجزها بعد الحرب العالمية الأولى. وعلى الرغم من أن فرويد أقام اختلافا بين الحرب وبين الأنواع الأخرى من العنف والاعتداء، ورغم كراهيته للحرب والحقد ووضعه لتصور يميز أشكال العنف والاعتداء عن الحرب في تصوره السيكولوجي، إلا أن تحليلاته النفسية للحرب، تعطي مع ذلك الانطباع بأنه لا يدين جميع أنواع الحروب.

وهكذا، فإن التأملات الأولى للتحليل النفسي حول الحرب قادت إلى إرجاعها إلى غريزة عدوانية خاصة بالإنسان. وعلى خلاف ذلك نجد أن المحللين النفسانيين المعاصرين قاموا باختبار دور المتغيرات الأخرى خلال تحليل الأسس النفسية للحرب أمثال كل من (Stern، Tetlock، Jervis، 1989).

اهتم فيشباك (Feshbach) (1994) بتحليل الأسس النفسية للحرب. واهتم بوجه خاص بفهم بالفروق الفردية بخصوص الاتجاهات نحو التسلح النووي. ويرى هذا الباحث أن الاتجاه الايجابي نحو التسلح النووي، يمكن أن يكون له معنيان: الأول اعتقاد الفرد بأن

القوة النووية ضرورية للحفاظ على السلم، والثاني وجود لديه نزعة عسكرية. كما قام فيشباك بالربط بين مستوى الاعتداء لدى الفرد ودرجة اتجاهه نحو التسلح أو عدم التسلح النووي. وكشف في هذا الصدد عن وجود علاقة قوية بين دعم التسلح النووي والاتجاه نحو المشاركة في الحرب.

ركز علماء النفس الاجتماعي في تفسيرهم للحرب على السيرورات النفسية – الاجتماعية الكامنة خلف أفعال العنف، بما فيها نزعة الإبادة الجماعية. وفي هذا السياق يرى باندورا (Bandura، 1999) أن سيرورات التنظيم الذاتي المبنية على الإحساس بالذنب أو الخوف من العقاب، يمكن أن تغدو غير فاعلة مع مرور الوقت، ومع عدم الالتزام الأخلاقي. والعامل الكامن خلف هذا عدم الالتزام الأخلاقي هو حاجة الفرد إلى الحفاظ على الصورة الإيجابية عن الذات. ورغم اتفاق علماء النفس الاجتماعي على دور العوامل المتعلقة بالأوضاع، فإن بعضهم يتبنون كذلك أهمية الاستعدادات في تبني استراتيجيات العنف.

ويرى كل من بوميستر (Baumeeister) وكامبل (Campbell) أن بعض الأفراد يشعرون باللذة خلال الضرر بغيرهم. ويؤكد هؤلاء الباحثون أيضا على أهمية مشاعر الذنب في إحداث الاختلافات بين الأفراد خلال إحساسهم باللذة أثناء قيامهم بأفعال العنف. وينبهون بشكل خاص إلى دور سمات الشخصية كالنرجسية، وسمات الإحساس بالقوة. ويتفق بيركويتز (Berkowitz) مع بوميستر وكامبل حول دور الاستعدادات في ذلك، مضيفا إليها خاصية السادية[95] (sadisme) التي تتميز بعدم الإحساس باللذة الجنسية لدى بعض الأشخاص إلا إذا شعر بأنه سبب الألم لشريكه. وحسب هذا الباحث فإن الفرضيات لا تأخذ بعين الاعتبار سوى العوامل الموقفية لتفسير قيام أفعال العنف التي تبدو لها حدوداً. ويرى ستوب (Staub، 1999)، أنه سواء تعلق الأمر بالفرد أو الجماعة، فإن شروط اللجوء إلى العنف، هي قبل كل شيء ردود فعل معقلنة ترجع إلى الحرمان من الحاجات الأساسية. ويتوسع مجال إحداث العنف بقدر نجاح الأفعال التخريبية التي تم القيام بها لإشباع هذه الحاجات.

---

95 – الشخص السادي لا يحصل على اللذة الجنسية إلا إذا سبب الألم لشريكه الجنسي. والسادية نسبة إلى الكاتب الفرنسي (1740) (Donatien Alphonse François, marquis de Sade ـ 1814)، وهو كاتب لعدة روايات تحتوي على مشاهد العنف الجنسي الذي قد يصل أحيانا إلى درجة الموت.

بالنسبة إلى هيند (Hinde، 2001)، لا تعود الحرب إلى نزعات الاعتداء الموجودة لدى الأشخاص، وإنما هم يشاركون في الحرب لأنهم مرغمين على ذلك. إنه يتم إقناعهم بأن المشاركة في الحرب يعتبر أمراً واجباً عليهم. فحسب هند فإن مؤسسة الحرب هي مصدر هذا النوع من الاعتداء. فالأفراد الذين يقتلون خلال قيام الحرب لا يرجع سلوكهم إلى عامل الاعتداء. وعندما يقومون بأعمال القتل، كما هو الحال مثلا بالنسبة إلى مي لاي (Mie –Lai) في حرب الفيتنام، فإنهم لا يخضعون للعقاب. لفهم الحرب ينبغي تحديدها كمؤسسة تعمل وفق قواعد محددة، يقوم فيها كل فرد بدور محدد. وكل دور يقتضي حقوقا وواجبات. ومع ذلك، فهذه ليست الدوافع الوحيدة لإحداث هذه المؤسسة. إذ يمكنها أن تخلق وهم النصر والشرف الذي تحققه. إننا في نظر هيند نقوم بتقديم السند للحرب بثلاث كيفيات مختلفة. فنحن نستخدم في حياتنا اليومية استعارات مختلفة للدلالة عن الحرب، فنحن نتحدث عن التغلب على خصمنا والقضاء عليه. وفضلا عن ذلك، عندما نتحدث عن الحرب، فإن خطابنا، هو قبل كل شيء خطاب نصر وتمجيد لها. إذ نتحدث أكثر عن النصر وليس الهزيمة. وتستخدم لغة المجاز للتغطية على معنى الأفعال التي تخفي مظهرها الخبيث. فالقصف يعد في أيامنا « عملية جراحية »، وفقدان المدنيين» أضرار جانبية «. يشير الإرهابي إلى الآلام التي أحدثها للجماعة التي يتوحد بها، ويتخيل نفسه شهيدا. ويتحول السياسي إلى منقذ للإنسانية. وينتهي الأمر بالأطفال الذين ينشئون في سياق الحرب إلى الاعتقاد بأن هذه الأعمال تشكل جزءا من المعايير الأخلاقية. وهذه الاتجاهات تفرض على الأفراد نوعا من معاني الأولوية والتفوق. وتعتبر الشفانية والوطنية والقومية عوامل اخرى تدعم الحرب. ويعتقد بعض الناس أن الحرب تتيح لهم فرصة تأكيد رجولتهم. كما أن العوامل الاجتماعية والثقافية تعمل بدورها على دعم الحرب. إن مفهوم الشهيد مفهوم غالي لدى الأصوليين الدينيين. وقد عرفت البشرية في تاريخها السابق العديد من الحروب التي خاضتها تحت راية وأسماء مختلفة. وهناك عامل آخر أكثر شدة وقوة يتمسك بالحرب، وهو في نظر هيند، الصناعة العلمية الحربية المعقدة، والتي يقوم كل مكون منها بدعم الآخر. وكل مكون من هذه المكونات يتجذر في الثقافة الإنسانية. ومن البديهي أن جزءً من مسؤولية الآلام والمعاناة التي تسببت فيها الحرب، تعود إلى تجار الأسلحة وإلى الذين يؤيدونهم في الحكومات.

2. النتائج السلوكية التي تسببها الحرب

إن الدراسة الدولية المقارنة التي زودتنا بالعديد من المعلومات حول الاعتداء، هي تلك التي أنجزها أرشي وجارتنر (Archer & Gartner، 1984). فقد قاما بجمع المعطيات المتعلقة بالجرائم والعنف الذي تم في 110 دولة و44 مدينة هامة خلال الفترة الممتدة من 1900 إلى 1970. وتكمن الأهمية الأساسية لهذا البحث في معرفة ما إذا كانت المساهمة في الحرب ترفع من مستوى العنف في الدول بعد انتهاء الحرب. فقد خلصت الأبحاث السابقة إلى وجود مثل هذه العلاقة. لقد وصل التحليل الذي قام به أرشي وجارتنر إلى نفس النتيجة، سواء تعلق الأمر بالنسبة إلى الدولة المنتصرة أو المنهزمة. وفي دراساتهما السابقة اقترحا تفسيرا لهذه الظاهرة بإرجاعها إلى التعلم بالملاحظة والرضا الذاتي وفقدان القيم وضياع الروابط العائلية وقلة احترام القانون وللحياة والممتلكات والفوضى الاجتماعية وارتفاع الحركية وانتشار الفساد وخلق فرص لارتكاب الجرائم الخاصة، إلخ.

يضيف أرشي وجارتنر أنه يمكن أن تكون للدول خصائص، بحسب مستوى الاعتداء الذي يمكن قياسه بدرجة مساهمتها في العنف والاعتداء خلال الحرب.

يبلغ العنف الخيالي في أدب الأطفال ذروته خلال سنوات الحرب. كما يبدو أن الحرب تحدث تغيرات على مستوى تمثل العنف في الأفلام والأخبار والقصص والروايات والإشهار. وهذه التغيرات الدلالية يمكن أن تقود الأفراد إلى إدراك العنف كما لو كان حلا مبرراً لحل الصراع بين الأشخاص، بما فيهم أيضا الأشخاص الأقرباء.

إن هذه الظروف الخاصة التي تخلقها الحرب يمكن أن تساعد على خفض الضغط الاجتماعي حول ارتكاب العنف، والذي يتم عادة في الظروف العادية. ويعتبر ارتفاع ارتكاب الاعتداء الجنسي أحد نتائج إباحة المحظورات، حتى ولو كان سبب الاعتداء يعود في أصله إلى الحرمان من الحاجات الأساسية[96].

96 - Farzaneh Pahlavan (2002). Les conduites agressives, Armand colin, Paris, p. 150.

خلاصة

إن مختلف الأبحاث التي أنجزها علماء النفس الاجتماعي وغيرهم من أخصائي السلوك، مكنت من فهم أفضل للآليات المستخدمة في تكوين ومراقبة تدبير سلوك العنف والاعتداء. وقد اقتنع الجميع بأنه سلوك مكتسب، مما يقود إلى اقتراح حلول لتعديله. فالمعارف العلمية الحالية قادرة على التدخل في تعديل العوامل البيولوجية والاستعدادات الكائنة لدى الشخص. مع الإلحاح على أن التعبير عن هذه السيرورات على مستوى السلوك يرتبط بالعوامل الاجتماعية وسياق الحياة الذي يعيش فيه الشخص. وإننا جد مقتنعين بأن التدخل في هذه السيرورات يمكن أن يتغير في مواقع التنشئة الاجتماعية للأفراد، أي في الأسرة والمدرسة والمجتمع بمعناه العام.

إن الأسرة بالنسبة إلى الأطفال والمراهقين، يمكن أن تشكل النواة المركزية لنمو السلوك ما قبل الاجتماعي، وكذا نمو مشاعر المسؤولية تجاه رفاه وخير الآخر والإيثار. كما يمكن أن تكون الأسرة كذلك المنبع الأساسي للعداء والاعتداء.

ويؤدي اختلاف المناخ الأسري والتربية الأسرية إلى المساهمة في خلق مختلف أشكال نمو السلوك الاجتماعي. ذلك أن نتائج الخبرات الاجتماعية تساهم بشكل كبير في النمو الشخصي والاجتماعي للفرد وتشكيل سلوكه وفق معايير محددة. فتنظيم قواعد السلوك تستند على الاستدلال الاستقرائي التي لها مكانة في عالم الطفل. وبقدر ما تكون الممارسات معقلنة فإنها تقود الطفل نحو رؤية منظمة للعالم الاجتماعي، وبقدر ما تغيب، فإنها تساهم في تفكك شخصيته، وتنمية العداء والاعتداء. ويمكن للعوامل الاجتماعية والاقتصادية بدورها أن تكون مصدر اتجاهات الإهمال وسوء المعاملة والعنف، من قبل الآباء. وهكذا، فإن توافر منهج للوقاية والتدخل، لا يمكن أن يكون فعالا، إلا إذا سمح بتدخل مبكر ومستمر ومطبق على كافة مستويات البيئة الاجتماعية التي يعيش فيها الطفل وينمو ويتطور.

يمكن للحياة المدرسية بدورها أن تؤثر على سلوك الأطفال. فالنجاح المدرسي يؤثر بشكل جوهري على النجاح الاجتماعي للأفراد. إن النجاح في المدرسة مرتبط قبل كل شيء بنمو الكفايات والسلوك الاجتماعي الإيجابي.غير أن الممارسات المدرسية المبنية فقط على النجاح الأكاديمي لا تكفي لتفتح الطفل على المستوى الاجتماعي. والأطفال الذين يعانون من صعوبات دراسية غالبا ما يكونون ضحية الظروف التي يجدون أنفسهم غير قادرين على تحديها. فالأسر التي تعاني من صعوبات اقتصادية واجتماعية لا يمكنها أن تدعم بشكل مادي ومعنوي مناسب حاجاتهم. وهؤلاء الأطفال هم الذين يكونون في غالب الأحيان مهمشين على المستوى الاجتماعي والعاطفي، ومن قبل زملائهم كذلك. مما يجعل الجماعات المنحرفة تستقبلهم وترحبهم، باعتبارها الجماعات البديلة الوحيدة التي تستقبلهم.

الفصل السابع

أساليب الوقاية من العنف والاعتداء

«مهمة التدريس لا تنحصر فقط في تعليم التفكير؛ وإنما تسعى أيضا إلى التعاون والتحسيس والتواصل وفهم الغير وتنمية الخيال.»

جي لوبوتيرف

أساليب الوقاية من العنف والاعتداء

مقدمة

العنف ظاهرة معقدة ولا ينبغي تبسيط أسبابها أو النظر إليها من زاوية واحدة، نفسية أو اجتماعية أو ثقافية أو فزيولوجية... فهذه الظاهرة المتفشية في المجتمعات البشرية ليس لها حلول سحرية. وعلينا أن نكف عن اقتراح الحلول الخيالية للتغلب عليها.

إن ما يوضح تعقد ظاهرة العنف، صدورها عن الإنسان المفروض فيه التسامح، والتعقل، والحكمة، والزانة التي تجعله كائنا عاقلا متميزا عن الحيوان، الذي يفتقد هذه القدرات الإنسانية السامية. وبعبارة أخرى، إذا كان العنف والعدوان ناتجان عن تجربة وحالة انفعالية سلبية، تقود الفرد الذي يعيشها إلى ارتكاب هذا النوع من السلوك الذي يدركه بتفطنه، أنه سلوك لا أخلاقي ولا يليق به كإنسان متحضر. ومن هنا، فإن المساهمة في التصدي لظواهر العنف بشكل عام وفي الوسط المدرسي من شأنه تطوير العملية التعليمية في أروقة المؤسسات المدرسية، وانصراف المتعلمين إلى الانخراط في الأنشطة التعليمية، فضلا عن قيام الأطر التربوية والإدارية بالمدرسة بمهامهم التي تخدم مصالح التلاميذ على أفضل وجه.

إن شعور المتعلمين بالأمن والأمان في فضاء مدرسي خال من العنف، معناه وجودهم في مكان يوفر لهم فرص النمو، والتفتح، ويجعلهم يعيشون علاقات تفاعلية مع غيرهم، تنبني على الاحترام، والتعاون الذي يحقق إنسانية الإنسان وكرامته. فالهدف الأساسي من التربية هو تحقيق النمو المتكامل للنشء، ذلك النمو الذي يحقق لهم الرفاه، والازدهار. فهل يمكن أن يتحقق ذلك في ظل ظواهر العنف التي ما فتئت تعرف نموا وانتشارا في مختلف مرافق الحياة، التي لا تستثنى منها المدرسة والأسرة؟

أولا: الاهتمام العالمي بظاهرة استفحال العنف والاعتداء

يشير تقرير منظمة الصحة العالمية لسنة 2002 أن العنف أصبح جزء من معاناة الإنسان، وتظهر آثاره بأشكال عديدة، وفي مختلف أنحاء العالم، ويفقد أكثر من مليون شخص حياتهم في كل عام. كما يعاني أكثر من ذلك بكثير من إصابات غير مميتة، نتيجة العنف الموجه إلى الذات، أو العنف الموجه إلى الآخرين، أو العنف الجماعي. كما أن معدل الوفيات المرتبطة بالعنف مسئولة عن 3% من العبء العالمي للأمراض واعتلال الصحة[97]. هذا، وقد قدرت جرائم العنف عالميا سنة 2000 بحدوث 199000 حالة قتل للفتيان، أي ما معدله يوميا 565 طفلا، أو مراهقا، أو شابا، تتراوح أعمارهم ما بين 10 و29 سنة، نتيجة العنف بين الأشخاص. ومعظم معدلات القتل في صفوف المراهقين والشباب تتجاوز 10 حالات لكل 100.000 شخص، تكون إما في الدول النامية، أو الدول التي تعاني من تغييرات اجتماعية واقتصادية سريعة[98]. كما أن إحصاءات الأمانة العامة للمكتب العربي لمكافحة الجريمة، كشفت في تقريرها لسنة 1998 أن عام 1996 شهدت فيه الدول العربية ما مجموعه 569980 جريمة عنف، ألحقت الأذى البدني أو نالت من حرية الآخرين، أو سببت الأضرار بممتلكاتهم

وغير خاف أن هذه الأرقام جد مخيفة، خاصة إذا عرفنا من نفس المصدر، أنها أرقام تضاعفت في ظرف ثلاث سنوات، إذ زادت بنسبة 46%، مما يشكل مؤشراً خطيراً، يستدعي دراسة هذه الظاهرة دراسة علمية، تجعلنا نقف على أسبابها، وعوامل تطورها، واستفحالها، خاصة وأنها بدأت تتفشى في أماكن من المفروض أن تشكل بيئة ووسطا تربويا آمنا، وهي الأسرة والمدرسة، بمختلف مستوياتها التربوية والتكوينية، الابتدائي، والإعدادي، والثانوي، والجامعي. ناهيك عن أشكال العنف الأخرى الذي يتم خارج إطارهما. ولأجل ذلك كله، وسعيا للإحاطة العلمية والمعرفية بهذه الظاهرة التي تنخر كيان المجتمع، فإن هدفنا الأساسي يكمن في البحث عن العوامل التي من شأنها الوقاية من أخطارها، والحد من أسباها، وتوجيه طاقة المراهقين والشباب نحو النماء، والتطوير المجتمعي، ومواجهة تحديات الألفية الثالثة، بسلوك الاقتدار والتميُّز، وليس بسلوك الانحراف، والهروب من مواجهة الواقع بمكانيزمات وآليات موضوعية.

---

97 – محمود سعيد الخولي، 2008، العنف المدرسي الأسباب وسبل المواجهة، مكتبة الأنجلو المصرية، القاهرة، ص. 9

98 – المرجع السابق، ص. 23.

لقد جعل الفيلسوف اليوناني أفلاطون قديما من الفلسفة والحكمة المرشد الأمين للمسلك الإنساني. ومن ثمة، سعى إلى تأهيل رجال سياسيين، قادرين على تدبير قضايا الحكم، وفق أحكام العقل وإقامة العدل بين الناس، بما يحقق لهم الأمن والاطمئنان.

والواقع أن هذا الهم الذي شغل أفلاطون قديما، ما يزال مشروعا إنسانيا أساسيا، يفرض نفسه، ليس على الفلسفة فحسب، وإنما هو موضوع يشغل اهتمام جميع العلوم، التي تعنى بتدبير شؤون الإنسان وتوجيهه، بهدف مكافحة جميع أشكال العنف ومظاهره، التي تتجلى في الظلم، والاستبداد، والقمع، والقتل المجاني، وحل محله العدالة، والأمن والسلام الذي ينبغي أن يسود فضاء الأسرة والمدرسة، بل والعالم قاطبة.

ثانيا: التطور العلمي وتعديل السلوك المتسم بالعنف

بمجرد ظهور النماذج الكلاسيكية الأولى حول تفسير العنف والعدوان سعى الباحثون في علم النفس الاجتماعي والتخصصات العلمية الأخرى، إلى تحليل هذا السلوك وتقديم شروح وآليات تكوينه، وأساليب السيطرة عليه، واقتناعا منهم بأن هذا السلوك مكتسب، فإنهم سعوا لاقتراح الحلول الممكنة لتغييره.

إن المعارف العلمية الحالية، تدفع إلى الحديث عن دور تغيير العوامل البيولوجية، والاستعدادات الفطرية، والتركيز على السيرورات التي تجعل السلوك ينتج عن تأثير العوامل الاجتماعية. هناك اقتناع بأن سيرورات السلوك الاجتماعي، بوسعها التدخل في تغيير السلوك من قبل مؤسسات التنشئة الاجتماعية، كالأسرة، والمدرسة، والمجتمع بمعناه العام.

إن المناخ الأسري والأدوار الأبوية بوسعها المساهمة في تشكيل سلوك الناشئة بطريقة ملائمة خلقيا واجتماعيا. كما أن بوسع المعارف والأنشطة المدرسية المسؤولة، المساهمة بدورها في تخليق سلوك المتعلمين. إن على الوسط الأسري والمدرسي عدم تقديم صورة عدائية عن الآخر، وعن المجتمع الذي يهيأ الأطفال للانخراط فيه. فالنجاح المدرسي يؤثر على نوعية السلوك الذي يسلكه المتعلمون. بيد أن النجاح في اكتساب المعارف لا يكفي ما لم يقترن بنمو وتفتح شخصية الطفل على المستوى الاجتماعي. كما أن للعوامل السوسيو-اقتصادية تأثير في اتجاهات الأبوين نحو أبنائهم. فالأسر التي تعيش صعوبات اقتصادية، لا تستطيع أن توفر لأبنائها مختلف المستلزمات الضرورية. وأطفال هذه الأسر كثيرا ما يهمشون ويستبعدون ويحرمون على المستوى العاطفي، والاجتماعي، فضلا عن المستوى الاقتصادي، مما يجعلهم في كثير من الأحيان، فريسة غيرهم من الأطفال المنحرفين.

فالشروط الاقتصادية والاجتماعية المتسمة بالفقر، من شأنها أن تؤجج سلوك العنف وسؤ المعاملة. مما يدعو إلى إيجاد منهجية التدخل المبكر للوقاية، وتطبيقها على مختلف مستويات البيئة الاجتماعية، والاقتصادية، والثقافية التي يعيش فيها الطفل.

ينبغي إدخال في الممارسات التربوية اليومية، خلال تربية الطفل منذ سن مبكرة، أن أي شيء لا يحدث صدفة، وأن هناك تفسيراً لكل شيء. كما ينبغي تعويده على السلوك وفق القيم الإنسانية النبيلة، كاحترام الآخر، وتحمل المسؤولية تجاه غيره. إن تنمية الفكر النقدي لدى الطفل يساعده على استدخال القيم الإنسانية. وبذلك نجنبه الخضوع لأي سلطة مهما حاولت الإخلال بالنظام العام.

من غير شك، أن بوسع التنشئة الاجتماعية الإيجابية، المبنية على الحب، والاحترام، والرعاية، والاهتمام، مساعدة الطفل على مواجهة الإهمال، والنبذ، والعداء الذي يمكن أن يكون قد خبره في ظروف معينة. فالتفاعل الإيجابي، يقود الطفل إلى قبول ذاته وقبول الآخرين. فالطفل الذي يرفض ذاته بسبب عيوبها، يرفض بالتالي غيره ويكن له العداء.

ثالثا: اجتثاث منابع العنف والعدوان والحد من أسبابه

إلى وقت قريب كان الاعتقاد بأن الإنسان هو الكائن الوحيد القادر على الاعتداء لمجرد الاعتداء، ومن يستطيع تبعا لهذا الإدعاء أن بإمكانه منع الشخص الجائع أو العطش من الأكل أو الشرب، إذا كنا نتصور أن ظاهرة العنف ظاهرة غريزية كغيرها من أنواع السلوك الأخرى الفطري، الذي يلازم طبيعة الإنسان منذ ولادته.

إن سلوك العنف والعدوان سلوك معقد، وليس هناك جواب بسيط ومحدد حول تكوينه، أو التحكم فيه. ومع ذلك فليس هناك أي حجة أو برهان علمي يقر بعدم إمكان تجنبه. إنه على عكس ذلك، ما فتيء يغدو سلوكا قابلا للتحكم فيه.

إن المعارف الراهنة المتعلقة بسيرورة التعلم والتحفيز نحو السلوك المتسم بالعنف، يجعلنا نفكر في أشكال أخرى من مواجهة ذلك، بالوقاية منه، أو العقاب عليه، وتطهير جذوره، والبحث عن أساليب للتدخل الملائم، لوظائف سيكولوجية الفرد، والتي تستجيب إلى السياق الاجتماعي الإنساني.

إن وقف أشكال التعبير عن العنف والاعتداء، يعتبر أمرا مقبولا، ومرغوبا من قبل الجميع. فالقيام بعدم مضايقة الآخرين وإزعاجهم، يعتبر عنصرا رئيسا في المبادئ الأخلاقية، التي ينبغي أن تسود المجتمع. ويعد تعلم أسلوب عدم الاعتداء على الآخرين

جزءا من قائمة واسعة من أصناف السلوك، الذي يتعلق بتطور الفرد، واتجاهه نحو دوره الإنساني الأخلاقي.

تبين الدراسات العلمية التجريبية، أن ارتكاب سلوك الاعتداء لا يساعد الفرد المعتدي على التخفيف من شعوره بالعدوان. ومن هنا، ينبغي استبعاد الفكرة التي لدى كثير من الناس حول الشعور بالتخفيف أو التطهير إذا ارتكب عدوانا.

رابعا: الخوف من العقاب وتجنب أفعال العنف والاعتداء

إن أحد الأسباب التي تجعل بعض الأفراد لا يلجئون إلى الاعتداء المتكرر على غيرهم، هو خوفهم من العقاب. لهذا السبب نجد أن الأطفال يتوقفون عن الاعتداء على إخوانهم أو أخواتهم إذا علموا أن الشخص الكبير في الأسرة سوف يعاقبهم إذا قاموا بذلك. كما أن الحكمة والعقل والتشريعات والقوانين كلها تتفق على وجوب معاقبة المعتدي، للحد من سلوكه العدواني. ولعل هناك الكثير من الأمثلة الشعبية في العديد من الثقافات، التي تؤسس لهذا الاعتقاد الاجتماعي، مثل القول: «العين بالعين والسن بالسن»، و» من يزرع الريح يحصد العاصفة». وفي سياق هذا المنطق، يتم معاقبة الأطفال عندما يصدر عنهم ما يخل بالنظام. فالأحداث يعاقبون معاقبة شديدة منذ صغرهم، إلى درجة أن إصدار الأحكام على الأحداث لم يعد أمرا يقلق أحد. ورغم ذلك كله، فهل أدى ذلك إلى الحد من العنف؟ إن العقاب حادثة جد معقدة، خاصة إذا تعلقت بالاعتداء. ذلك أن نتائج الدراسات التجريبية والتطبيقية التي قام بها كل من بلانشارد (Blanchard، 1986) وبارون (Baron et al، 1994) بينت أن العقاب لا يمكن أن يكون فعالا إلا إذا كان مبرراً، وتم تطبيقه في جو عائلي متسم بالمودة، وأن يتم مباشرة بعد الاعتداء أو القيام بالسلوك الممنوع. قد نعتقد بأن العقاب على كل سلوك بما فيه السلوك العدواني قد يحد من تكراره، غير أنه ما دام العقاب حتى ولو كان خفيفا، يمكن اعتباره كما لو كان اعتداء، فإن الذي يطبق عليه يمكن أن يتخذه نموذجا من نماذج السلوك. وهذا يعني أن كل عقاب حول أي سلوك عدواني في أي لحظة وتجاه أي فرد، يمكن أن يكون علاجا شافيا لعدم العودة لارتكاب مثله.

> **بينت العديد من الدراسات أن العقاب، لا يمكن أن يكون فعالا إلا إذا كان مبرراً، وتم تطبيقه في جو عائلي متسم بالمودة، وأن يتم مباشرة بعد الاعتداء أو القيام بالسلوك الممنوع.**

إن عقاب الطفل بسبب أفعال عدوانية ارتكبها، يمكن أن يؤدي إلى نتائج غاية في التناقض. فقد قام أركوس (Arcus، 2002) في أمريكا، بدراسة مقارنة،

زودت بالعديد من الأفكار في هذا الأمر. فقد بينت هذه الدراسة أن اللجوء إلى ممارسة العقاب البدني في المدارس، لم يؤد إلى التخفيف من أفعال العنف، بقدر ما عمل على مضاعفتها. ولقد قادت نتائج التجارب التي قام بها باندورا (Bandura) إلى أن ملاحظة نموذج من السلوك العدواني يقوي العدوان الذي يظهره الأطفال نحو دمية. خاصة عندما يرون بأن فعل العدوان يتم دون أي عقاب.

> **إن عقابا خفيفا على فعل مذموم مرتكب، يكفي لجعل الطفل يتوقف عن القيام به من جديد، وجعله يعيد النظر في سلوكه. بينما يؤدي العقاب الشديد إلى ترك ذكرى سيئة، والعمل على إعادتها كنموذج تجاه الآخرين.**

كما بينت عدة أبحاث أن العقاب الشديد حول ارتكاب مخالفات لها تأثير ضعيف حول الحد منها، وعدم الإقبال على القيام بها من جديد. إن عقابا خفيفا على فعل مذموم مرتكب، يكفي لجعل الطفل يتوقف عن القيام به من جديد، وجعله يعيد النظر في سلوكه. بينما يؤدي العقاب الشديد إلى ترك ذكرى سيئة، والعمل على إعادتها كنموذج تجاه الآخرين. كما أن العقاب الذي ينزل على الطفل دون ربطه بتفسير أسبابه، يجعل الأطفال بدورهم أكثر لجوء إلى إنزاله بغيرهم.

خامسا: البيداغوجية الوقائية من العنف المدرسي

نخطئ إذا كنا نظن بأن الحد من العنف المدرسي يتم عبر سلسلة من العقوبات الزجرية التي ترتبط بالقوانين التي تفرضها الإدارة المدرسية ومجالسها التدبيرية المتعددة، أو اللجوء حتى إلى سلطات القانون المدني ومؤسساته العقابية، وذلك انسجاما مع نوع الجنح وحجمه. فالعنف المدرسي، أو غيره من أشكال العنف، هو قبل كل شيء سلوك صادر عن شخص هو نتاج جملة من عوامل تربوية وتنشئوية. فقد بينت العديد من الأبحاث التي أشرنا إلى بعضها في السابق، عدم جدوى إنزال العقاب بشكل جزافي على الفرد، ما لم يرتبط ذلك بإدراكه ووعيه بتصرفه وأبعاده، حتى يستطيع التخلي عن القيم بمثله من التصرفات العدوانية، وإيذاء الغير، خاصة إذا تعلق الأمر بالأطفال والمراهقين الذين هم في طور التكوين والتشكل، على مختلف الأصعدة، الجسمية والعقلية والاجتماعية. فكم من سلوك متسم بأوصاف العنف صدر عن بعض الأطفال، دون إدراكهم بأنه يتنافى والأعراف أو النظم أو القانون، خاصة أنهم يرون صدور مثله من الراشد الذي يجعلونه قدوتهم في السلوك.

ومن هنا، فإن إنزال العقوبات على الأطفال والمراهقين، ينبغي أن تتم بحكمة وتعقل، وليس على شكل رد فعل عقابي آلي يرتبط بكيفية مباشرة بسلوكه الانحرافي الصادر عنه.

كما ينبغي قبل كل شيء، البحث والتساؤل فيما إذا لم يكن للمؤسسة المدرسية أو لغيرها من مؤسسات التربية والتنشئة الاجتماعية ضلع في حدوث مثل ذلك السلوك، سواء من جهة الإدارة المدرسية، أو طرائق التدريس ومعاملة الأساتذة، أو المناخ التربوي العلائقي الذي يسود بين الأساتذة والتلاميذ أو بين أساتذة المؤسسة فيما بينهم، أو بينهم وبين الإدارة التربوية، أو غير ذلك من العوامل التي يمكن أن تكون عنصرا فاعلا في استثارة العنف لدى التلاميذ دون الانتباه إليه.

ولهذه الأسباب وحرصا على صحة وسلامة التلاميذ وتوفير إياهم فرص الاستفادة والتعلم، فإننا سنخصص في هذا الفصل حيزا نحلل فيه ونعرض بشكل مختصر مجموعة من العوامل التي يمكن مراعاتها والاهتمام بها عند السعي إلى الحد من العوامل المسببة لظهور العنف في المجال المدرسي عموما، ولدى التلاميذ بشكل خاص.

1 .أهمية اكتساب الطفل أساليب السلوك الاجتماعي في مختلف مستويات التعليم

إن مشاعر احترام الآخر والتعاون معه والإنصات إليه، ليست وليدة مرحلة التعليم الابتدائي أو الثانوي التي يلاحظ فيه العنف في السلوك لدى بعض التلاميذ، واللجوء إلى بعض أساليب الردع، أو إعادة التربية بكيفية من الكيفيات، وإنما يبدأ غرس قيم وقواعد السلوك المدني، وتحفيز التلاميذ على ممارستها والتشبع بها، انطلاقا من دخولهم لأول مؤسسة مدرسية وهي رياض الأطفال. فهذه المدرسة الأولى، ينبغي أن تركز جهودها على العلاقة الدقيقة القائمة بين الأطفال، وقبولهم الطابع الاجتماعي للحياة المدرسية التي يعيشون فيها مع غيرهم من الأطفال.

وهكذا، فإن فرص تناول الطعام خلال اجتماع الأطفال على مائدة واحدة، تمكنهم بالتدريج من استحضار الآخر، وتقاسم ما هو لذيذ معه. وما أن يصل أطفال الروض إلى المستوى الثاني حتى يبدءون إلى النظر في سلوكهم وتصرفاتهم، ليعرفوا كيف تبدو لرفاقهم، أو كيف تظهر للآخرين بشكل عام. وبذلك يكتشفون بالتدريج أن إكراهات وضوابط الحياة الاجتماعية، هي الضمان الوحيد لحريتهم، وأن العقاب الذي ينزله الراشد بهم عندما يرتكبون بعض الأخطاء، ليس تعسفا منه، وإنما هو تطبيق لقواعد تم قبولها. وهذا ما يقودهم إلى تعلم رفض التصرف بعنف، والسيطرة على الصراعات، ومناقشة المشاكل التي يصادفونها بالتي هي أحسن، وأخذ مكانهم في الاجتماعات المدرسية المنتظمة المسجلة في استعمال الزمن.

أما عندما ينتقل الطفل في الروض إلى المستوى الثالث، فإن الوقاية من العنف تتجلى في مجال التربية الوطنية. ينبغي أن تظل المدرسة المكان الذي يحارب فيه جميع أشكال العنف، بما فيه العنف اللفظي. والتصدي لمحاربة ذلك، ينبغي أن يتم في كل وقت وحين، الشيء الذي يجعله يتجاوز مجال التربية الوطنية، والاهتمام به كذلك في مواد الآداب، والعلوم، والفنون، والتربية الرياضية، إلخ.

> **ينبغي الانتباه بشكل خاص، للمواقف التي يمكن أن تستثير العنف، كالفشل الدراسي، أو الشعور بالملل خلال فترة الاستراحة، أو خلال تناول طعام الغذاء، إلخ. وكل موقف عنف تمت ملاحظته، ينبغي أن يكون موضوع تفكير، وتأمل شخصي، ونقاش جماعي بين زملاء المدرسة، من أجل تسهيل الوقاية منه.**

هذا وينبغي الانتباه بشكل خاص، للمواقف التي يمكن أن تستثير العنف، كالفشل الدراسي، أو الشعور بالملل خلال فترة الاستراحة، أو خلال تناول طعام الغذاء، إلخ. وكل موقف عنف تمت ملاحظته، ينبغي أن يكون موضوع تفكير، وتأمل شخصي، ونقاش جماعي بين زملاء المدرسة، من أجل تسهيل الوقاية منه.

إن مجال الأسرة والمدرسة يشكلان فضاء هاما، لترسيخ قيم وقواعد السلوك الاجتماعي، عبر مختلف المواقف المجسدة للعلاقات مع الآخرين. لذلك ينبغي تدريب التلاميذ على تحمل المسؤولية وإكسابهم قواعد الحياة الاجتماعية، وهو ما يشكل المحاور الأساسية للتربية الوطنية. ينبغي للمدرسة أن تكون مكانا تمارس فيه الحقوق والواجبات. وهو ما ينبغي أن يعرفه التلاميذ، وكذلك ذويهم منذ السنوات الأولى، التي وطأت فيها أقدامهم المؤسسة المدرسية.

> **تعد المناقشات التي ينبغي تنظيمها في الفصل الدراسي مناسبة جيدة للتفكير في ذلك واستيعاب حيثياته. وهكذا يتأتى للتلميذ منح المعنى للقواعد والمبادئ وتطبيقها باعتبارها واجبا وليس خضوعا. وبهذه الكيفية نقود التلاميذ إلى بناء قواعد الحياة في الفصل الدراسي، بشكل مناسب يتعلمون خلاله أسلوب السلوك الذي سوف يمارسونه في العالم الخارجي.**

عند وصول التلاميذ إلى مرحلة التعليم الابتدائي، فإن على المعلمين أن يشرحوا لهم من خلال مختلف الأنشطة والبرامج الدراسية، سبب وجود القواعد التي تضبط السلوك، حتى يستوعبوا بأن وضع هذه القواعد والالتزام بها، ليس إكراها وتعسفا. فهي ليست نتاج قرار شخص، وإنما هي قواعد عالمية. وتعد المناقشات التي ينبغي تنظيمها في الفصل الدراسي مناسبة جيدة للتفكير في ذلك واستيعاب حيثياته. وهكذا يتأتى للتلميذ منح المعنى للقواعد والمبادئ وتطبيقها باعتبارها واجبا وليس خضوعا. وبهذه الكيفية نقود التلاميذ إلى بناء قواعد الحياة في الفصل الدراسي، بشكل مناسب يتعلمون خلاله أسلوب السلوك الذي سوف يمارسونه في العالم الخارجي.

2 .تنمية الذكاء الوجداني لدى التلاميذ للتحكم في انفعالاتهم الحادة

إن مختلف الدراسات المهتمة بالذكاء في العقود الأخيرة، لم تعد تهتم بجانبه المعرفي فقط، كما كان عليه الأمر في السابق، لدى كل من بينه (Binet. A) وبياجه (Piaget. J) وتيرمان (Terman. L) ووكسلر (Wechsler–Bellevue) ، وغيرهم، وإنما غدا الاهتمام كذلك بجوانب أخرى لا تلمسها اختبارات الذكاء التقليدية. هذه الاختبارات التي قال عنها جولمان (Golman) بأنها تغش المفحوص، لأنها لا تهتم بقياس سوى جانب واحد من جوانب شخصية المتعلم، وهو الجانب المعرفي صيغته المنطقية، ولا تنفتح على جوانب أخرى لذكاء الشخص التي عدها جاردنر في تشعة ذكاءات[99].

إن كتابات جاردنر (Gardner. H) (1983) وجولمان (1995) وسالوفي ومايرو (Salovey، Mayer) (1990)، دعت إلى الاهتمام بالذكاء الوجداني، من حيث إنه يشكل عنصرا هاما يكمل الذكاء المعرفي، ويساعد على نجاح الفرد في الحياة.

إن جولمان يؤكد بأن الذكاء المعرفي يسهم بنحو 20% فقط في نجاح الفرد في حياته، بينما تسهم العوامل الأخرى وعلى رأسها الذكاء الوجداني بنسبة 80%. إن الذكاء الوجداني يتضمن الكفاءة الوجدانية والاجتماعية. ذلك أن الإدراك والفهم والتعبير عن مشاعرنا بدقة والتحكم في عواطفنا هو أساس الاتصال الفعال والمؤثر في حياتنا، وهو عامل يساعدنا على التكيف الاجتماعي وإدراك الذات والسعادة الشخصية.

تبدو أهمية الذكاء الوجداني في الوقت الحاضر، حيث تواجه المجتمعات البشرية العديد من المشكلات المرتبطة بالسياسة والاجتماع والاقتصاد والثقافة والتطرف والإرهاب على مختلف أشكاله، إلخ، وغداء فيه العنف واسع الانتشار في كافة أرجاء العالم. ولم يعد يقتصر على الأفراد والجماعات، وإنما تجاوز ذلك ليصبح عنفا مؤسسيا ودوليا.

المقصود بالذكاء الوجداني هو القدرة على استخدام المعرفة الانفعالية لحل المشكلات. فالانفعالات الإيجابية تساعد العمليات العقلية المتصلة بالفكر والذاكرة على حل المشكلات ومواجهة الوضعيات. كما يمكن الذكاء الوجداني صاحبه من إدراك مشاعره وانفعالاته الذاتية، وانفعالات الآخرين، والتمييز بينها، واستخدام المعلومات لتوجيه تفكيره وأفعاله.

---

99 – أنظر كتاب المؤلف: التعليم والتعلم بمقاربة الذكاءات المتعددة، منشورات مجلة علوم التربية، مطبعة النجاح الجديدة، الدار البيضاء، 1999.

انطلاقا من هذا المفهوم الإيجابي للذكاء الانفعالي كقدرة ذاتية تستطيع ضبط انفعالات الفرد وكذا إدراك انفعالات الآخرين، نستطيع تنميته لدى الناشئة ورعايته، كوسيلة من وسائل توافق الفرد مع مختلف متغيرات عصره المتسرعة والمتغيرة. وجعل المشاعر الانفعالية للفرد أداة التحكم في توجيه سلوكه بصفة عامة وطريقة تفكيره وإصدار الأحكام واتخاذ القرارات بصفة خاصة. فالإدراك الدقيق والسريع للانفعالات يسمح بردود فعل عاطفية وسلوكية سريعة وإيجابية. وبدون هذه المهارة، فإن ردود فعل الفرد تتأخر ولا تظهر في الوقت المناسب، أو تكون غير قادرة على مواجهة الموقف بما يلائمه من الانفعال المساعد على حل المشكل.

إن الأبحاث المتعلقة بالدماغ تشير إلى أهمية الصحة العاطفية، كعامل من العوامل الأساسية والهامة للتعلم الفعّال.

إن عناصر الذكاء الوجداني هي الثقة، وضبط النفس، والقدرة على التواصل، وحب الاستطلاع، والانتماء، إلخ، وهي كلها تحتاج إليها الشخصية القوية، والمتفتحة التي يتحقق لها النجاح في مختلف المواقف في الحياة.

لقد أكدت دراسة أونيل (O'Neil) (1996) أن الذكاء الوجداني يجعل الفرد يتحكم في انفعالاته ويتخذ قرارات صائبة في حياته ويتكون لديه الحافز على البقاء في حالة التفاؤل ويستطيع مواجهة مشكلات العمل، وأن يكون على استعداد للتعاون والتعاطف مع غيره، وأن يكون مع المحيطين به علاقات اجتماعية ناجحة ومنسجمة.

ومعنى هذا، أن إحجام الأطفال والمراهقين عن إتيان السلوك المتسم بالعنف والعدوان، يتوقف على مدى توافرهم على الذكاء الوجداني، إذ أن اكتسابهم لهذا النوع من الذكاء يجعلهم يمتلكون القدرات التي تساعدهم على النجاح في الحياة وعلى التأثير في المواقف التي تواجههم تأثيرا إيجابيا.

3. أهمية منح التلاميذ فرص الكلام والتعبير

كثيرا ما لا نهتم بما يقوله التلاميذ، ولا نمنحهم فرص الكلام والتعبير الذي يجعلهم يحسون بتأكيد ذواتهم وحضورها، وإدراكها إدراكا إيجابيا له قيمة في إصدار السلوك الإيجابي. إن على المدرسة الاعتراف بما يقوله التلاميذ، حتى نساعدهم على نمو وتفتح شخصيتهم. وعلى المدرسة أن تؤمن الوعي بهذا الأمر، لأنه يشكل الكفاية التي تنبني عليها الديمقراطية الحقة. إن إنشاء «مجلس التلاميذ» من شأنه وضع القرارات والقواعد التي

تخص حياتهم المدرسية، حيث يتعودون على وضع التشريعات، والقوانين والخضوع لها، استعدادا لممارسة ذلك في المجتمع الخارجي.

ففي الاعتراف بكلام التلاميذ وسيلة هامة من وسائل تجنب العنف المدرسي، إذ يشعرون بقيمتهم، ومكانتهم، وانخراطهم في وضع القوانين والتشريعات التي تسير المؤسسة المدرسية بمقتضاها، وبذلك فإنهم يشعرون بأنهم ليسوا مجرد أشخاص خاضعين لها.

إن احترام الآخر يتم قبل كل شيء عن طريق تعلم أسلوب الحوار والنقاش، أي تعلم طريقة الكلام وطريقة الاستماع. وبذلك فإن التواصل داخل جماعة معينة، يعتبر أسلوبا من أساليب التعلم الذي ينبغي تشجيعه. والنقاش اليومي المقرر في البرامج الدراسية ليس فقط لحظة للتربية على المواطنة، وإنما مناسبة لطرح الصعوبات، التي يعيشها الفصل الدراسي، مما يمكّنُ من الوقاية من الصراعات التي يمكن أن تحدث فيه، والسعي إلى تحقيق نتائج دراسية جيدة.

للوقاية من العنف المدرسي، ينبغي جعل وظيفة المدرسة تركز بالأساس على جعل التلميذ متمكنين من المعارف الأساسية ووقايتهم من الوقوع في براثن آفة الأمية. والسبيل القويم إلى ذلك هو ممارسة بيداغوجية بإمكانها أن تتوقع استعدادات التفريد أو الاختلاف التي تقدم المساعدة للعمل الشخصي، والتهيؤ لمختلف الاختيارات في التوجيه المدرسي.

تشكل التربية على المواطنة جزء مندمجا في مهام المدرسة ورسالتها، مما ينبغي معه أن تكون حاضرة في جميع المستويات الدراسية، على شكل أنشطة مختلفة، داخل الفصل وخارجه. وهي تشكل تعلما يتم عبر معارف وقيم يتم نقلها إلى المتعلمين. كما ينبغي كذلك أن تكون على شكل ممارسة وأسلوب حياة. ولكي يكون لها دلالة ومعنى، ينبغي أن تكون بشكل مستمر، بحيث تبنى الكفايات الجديدة على تلك التي أسسها التعليم الابتدائي.

إن المشروع البيداغوجي للفصل أو التنظيم المضبوط للتبادل المعرفي الاجتماعي في مواقف التعلم، يمكن أن يؤسس أشكالا من التعاون بين التلاميذ. يتعلمون خلاله طريقة الاستماع، وطريقة الحجاج، وطريقة تقييم العمل، والجهد دون ممارسة العنف، أو الاعتداء بعضهم على بعض، وإنما فهم وجهات النظر المختلفة، واتخاذ القرارات المشتركة والعمل بها.

إن المشروع البيداغوجي للفصل أو التنظيم المضبوط للتبادل المعرفي الاجتماعي في مواقف التعلم، يمكن أن يؤسس أشكالا من التعاون بين التلاميذ. يتعلمون خلاله طريقة الاستماع، وطريقة الحجاج، وطريقة تقييم العمل، والجهد دون ممارسة العنف، أو الاعتداء بعضهم على بعض، وإنما فهم وجهات النظر المختلفة، واتخاذ القرارات المشتركة والعمل بها.

إن مدرسة السلم والأمن والأمان، هي تلك المدرسة التي تحقق ذلك، عبر أنشطتها وبرامجها وأدواتها

البيداغوجية. إنها المدرسة التي تفعّل مواردها العلمية والمعرفية والبشرية وتطلق العنان للخيال والإبداع الذي يغذي العمل البناء، الذي يحقق فيه المتعلمون ذواتهم وينصرفون إلى العمل الذي يوظف طاقتهم.

4. المناخ التربوي الجيد وتحسين الأداء المدرسي للتلاميذ وسيلة لتجنب العنف

من غير شك أن هناك علاقة وثيقة بين الحد من ظاهرة العنف المدرسي وبناء مناخ تربوي وتعليمي آمن، يحقق للتلاميذ جوا يساعد على التعلم، والتعاون، والتآخي، وصرف الطاقة في الأنشطة المدرسية البناءة. الشيء الذي لا يتم دون تطوير الجودة والرفاهية النفسية لدى القادمين إلى المدرسة، وتلبية حاجاتهم، ووجود حوار جوهري بين كل المسئولين في المدرسة وبين التلاميذ، بهدف تطوير مهاراتهم الحياتية، لمواجهة التغيرات في المحيط الذي يعيشون فيه، مما يشعرهم بجدوى التعلم المدرسي وأهميته في إعدادهم، وتكوينهم، وجعل المدرسة فضاء مفعما بالنشاط والفاعلية. وقد بينا فيما سبق أهمية المناخ التربوي الجيد في الوقاية من مختلف مظاهر السلوك السلبي الذي يمكن أن يصدر عن التلاميذ ويعوق تقدمهم وتطورهم الدراسي.

5. الحد من التصرفات الخطرة وتقليص العنف المدرسي.

إن بعض المدرسين يسيئون إلى العمل المدرسي، بفعل خلفياتهم الثقافية، أو بسبب عدم إلمامهم وتحصيلهم العلمي للثقافة التربوية ونظرياتها الحديثة، التي تساعد على الوعي بأساليب وطرائق التعليم والتعامل مع المتعلمين بكيفية بيداغوجية سليمة، يتطلبها تدبير العمل التربوي والتعليمي الصحيح. فهم يلجؤن إلى أسلوب العنف في تعاملهم مع التلاميذ، بسبب نشأتهم في أوساط تربوية كانت تمارس عليهم الشدة والتسلط في التربية، مما يجعلهم يعيدون إنتاج الخبرات التي مروا بها خلال طفولتهم.

من غير شك، أن مهنة التربية والتعليم غدت في عالم اليوم مهنة لها قواعدها ومتطلباتها من الكفاءات والمهارات التي ينبغي أن تتوافر في المقبل على ممارستها، وهذا ما يصطلح عليه بمهننة التعليم، حتى نتجنب الإساءة إلى المتعلمين، ونحقق أداء جيدا ومردودية عالية. حقا إن المدرس إنسان كغيره، له ظروف نفسية واجتماعية يعيشها، قد تتميز بالصعوبة التي تسلمه إلى الهموم وإلى المشكلات اليومية، وبالتالي التأثير على سلوكه التربوي، وعلى مردوديته في العمل. كما أن من شأن وقوعه ضحية هذا الصنف من المشكلات، أن تصبح شخصيته سريعة الانفعال، تستثيره صغار الأفعال التي تصدر من تلاميذه، فيستجيب

لأقل التصرفات بالعقاب الذي لا يخلو من مظاهر العنف. كما أن قصور بعض المدرسين في الإلمام بسيكولوجية المتعلمين وبالطرائق البيداغوجية الفعالة، يجعلهم يعتقدون أن الصرامة وممارسة السلطة الشديدة كفيل بتحقيق النظام القادر على تحقيق ظروف التعلم. غير أن هذا الاعتقاد لا أساس له من الصحة. فالأستاذ الديمقراطي والمتمكن من معارفه التخصصية، والمؤهل بيداغوجيا، هو ذلك الذي يخصص فضاء هاما للحوار الموضوعي مع تلاميذه، ويمكنهم من فرص التعبير الذي يجعلهم يحققون وجودهم، ويحررون طاقتهم، ويدفعهم إلى الابتكار، والإبداع، والإنغماس في عملهم وأنشطتهم، وبذلك يتجنبون مختلف مظاهر السلوك العنيف، الذي لا يظهر إلا في ظروف بيداغوجية سيئة، تبخس قيمة المتعلمين، وتتجاهل حاجاتهم ومتطلباتهم.

"إن قصور بعض المدرسين في الإلمام بسيكولوجية المتعلمين وبالطرائق البيداغوجية الفعالة، يجعلهم يعتقدون أن الصرامة وممارسة السلطة الشديدة كفيل بتحقيق النظام القادر على تحقيق ظروف التعلم. غير أن هذا الاعتقاد لا أساس له من الصحة."

6. البناء المعماري غير المتطور للمدرسة

من الأسباب المساعدة على تفشي العنف بالفضاء المدرسي، شكل المباني المدرسية وتهالك الكثير منها وتقادم فضاءاته، وعدم ملاءمة الكثير منها للحياة التي يحتاج إليها المتعلمون في فضائها. إذ لازلنا نبني مدارس شبه تكنات، تدفع بالأطفال إلى الهيجان والثوران. فالمدارس تتكون عادة من بنايات كلها متشابهة: رواق به أبواب الأقسام، ساحة رمادية محرومة من الأعشاب الخضراء، أسلاك، جدران متهالكة، وهذا المظهر الحزين يمكن مشاهدته في العديد من المدارس في الحواضر، فما بالك بالقرى والمداشر التي يختلط فيها فضاء التعلم المدرسي بفضاء رعي الأبقار.

إن بعض المدرسين يرتاحون لمثل هذا النوع من المباني المدرسية، إذ يسهل عليهم عملية حراسة تلاميذهم في مثل هذا الوضع، كما يحرس السجان سجنائه.

7. الارتقاء بأدوار المعلمين وإعدادهم وتدريبهم وتمهينهم

إن المعلم هو مفتاح نجاح العملية التعليمية أو فشلها، فاتجاهاته التربوية، إن كانت إيجابية، تسهل التعلم الذي بإمكانه أن ينمّي شخصية المتعلم في مختلف مظاهرها العقلية والوجدانية، ويساعدها على التمرّس بكيفيات التعلّم والتكيّف والتغيّر الإيجابي. ومن هنا، فإن للمعلّم دوراً جوهريا في منظومة التربية والتكوين، فهو الفاعل الأساس الذي يقوم بأجرأة المبادئ ومتابعة تحقيق الأهداف، من خلال صقله لعقول الناشئة، وتهذيبه لنفوسها،

وهو العنصر المفعّل لأيّ تجديد تربوي، لأنه أكبر المدخلات العملية التربوية وأخطرها بعد التلاميذ. ومهام المدرّس في عالم اليوم مهام متعددة، فهو يساعد التلاميذ على بناء تعلماتهم واكتساب مختلف المهارات الحياتية، وعلى استيعاب الأساليب والاستراتيجيات التي تجعلهم يتعلمون بأنفسهم (تعلم التعلم) كما أنه هو الذي يسهم في إكسابهم القيم الدينية والوطنية والكونية في تطوير قدراتهم الشخصية.

إن دور المعلم أن ينمي قدرات التلاميذ ومهاراتهم، عن طريق تنظيم العملية التعليمية، وضبط مسارها التفاعلي، ومعرفة حاجاتهم وقدراتهم وطرائق تفكيرهم وتعلمهم. وعليه توجيههم إلى مصادر المعرفة وتعويدهم على التعلم الذاتي الذي يمكنهم من متابعة تعلمهم وتجديد معارفهم مدى الحياة. والمدرسون إذ يضطلعون بهذه الأدوار الرسالية المهنية، فإنهم هم الذين يكوّنون رأس المال المعرفي المتخصص اللازم لتلبية احتياجات التنمية والتطوير المجتمعي. وهذا ما يقود إلى القول بأن حاضر أي مجتمع ومستقبله يحدده مقدار العناية والاهتمام الذي يوليه هذا المجتمع لإعداد المدرسين وتكوينهم، وهو ما يقتضي مراجعة أدوار المدرس وتطوير تكوينه وتجديده على ضوء المتغيرات التي يعرفها عصره.

إن التقرير الشهير لمجموعة «هولمز» (Holmes) (1986) الذي صدر في أمريكا بعنوان «معلمو الغد» وضع كشرط أساسي لتطوير نوعية التعليم في المدارس، ضرورة إعطاء الأولوية لتطوير مستوى المدرسين، وجعلهم يستفيدون من الطرائق التربوية التي تتأسس على نتائج العلوم النفسية والعصبية وغيرها من العلوم، التي تكشف عن الإمكانات التعليمية للإنسان.

"إن حاضر أي مجتمع ومستقبله، يحدده مقدار العناية والاهتمام الذي يوليه هذا المجتمع لإعداد المدرسين وتكوينهم، وهو ما يقتضي مراجعة أدوار المدرس وتطوير تكوينه وتجديده على ضوء المتغيرات التي يعرفها عصره."

على الرغم من أن أنّ الثورة المعرفية، التي شهدها العالم، وتنوع مصادر المعرفة، قلّصت من السلطة المعرفية التي كان يمتلكها المدرس وألقت بجزء كبير منها لتجعلها في يد تكنولوجيا المعلومات والاتصال، إلا أن هذا لا يعني الاستغناء عن دور المدرس، فهو يظل المرشد والموجه والمسهل للعملية التعليمية.

8 .تطوير المناهج وتحديثها لتحقيق الاقتدار والتميز

تشكل المناهج الدراسية جوهر اضطلاع المدرسة بوظائفها المتعددة لكونها تمثل فلسفة الدولة وتوجهاتها الكبرى التي تعكس ثقافة المجتمع وقيمه. لذا أصبحت المناهج ذات

أهمية قصوى تخطيطا وتدريسا ومراجعة وتقويما وإصلاحا. ويقتضي روح العصر إعادة النظر في محتويات المناهج في ضوء المتغيرات والمتطلبات الأساسية التي يحتاجها، والتأكيد على أهمية المناهج المحفزة على تكوين روح المبادرة والإبداع وتنمية الروح الجماعية لدى المتعلمين وإكسابهم أساليب التعلم الذاتي، وغرس روح التجديد والتطوير في مداركهم. وجعل المناهج، خاصة في المستوى الإعدادي والثانوي تربط بين النظرية والتطبيق العملي بالتنسيق مع مؤسسات العمل المجتمعي، حتى تغدو المناهج مرتبطة بالعمل ويتوافر المتعلمون على كفايات ومهارات الحياة.

كما يرتبط بوضعية المناهج العمل على تحسين أساليب استخدام التكنولوجيا التربوية لتطوير الأداء المهني للمدرسين، والحرص على إثارة حوافز المتعلمين، والتخطيط لتحقيق النجاح، والتعلم والإتقان، وإيجاد بيئة تعليمية مناسبة، ليصبح النظام التربوي من خلالها نظاما يعد المواطن القادر على الاندماج والتكيف مع حاجات ومتطلبات العالم المتغير. كما ينبغي للمناهج الدراسية فتح القنوات ومد الجسور بين مراحل وأنظمة التعليم المختلفة، وبين برامج ومؤسسات التعليم النظامي وغير النظامي بما يساعد المتعلمين على تطوير تكوينهم ومواصلة تعليمهم.

> **يقتضي روح العصر إعادة النظر في محتويات المناهج في ضوء المتغيرات والمتطلبات الأساسية التي يحتاجها، والتأكيد على أهمية المناهج المحفزة على تكوين روح المبادرة والإبداع وتنمية الروح الجماعية لدى المتعلمين وإكسابهم أساليب التعلم الذاتي، وغرس روح التجديد والتطوير في مداركهم.**

وهكذا، فإن تطوير المناهج وتحديثها لتحقيق الاقتدار والتميز الذي نتطلع إلى تحقيقه من شأنه أن يربط التلاميذ بمؤسساتهم التعليمية والانتظام فيها واحترام نظمها لأنها تجعله ينخرط في أنشطتها بكليته.

9. تطوير الإدارة التربوية: الحكامة والتمكين والتشارك في القيادة

ما يزال الطابع الهرمي في التسيير وإصدار القرارات، طاغيا على الإدارة التربوية في معظم مؤسساتنا التعليمية، في حين تمّ التخلّص من هذا النمط من الإدارة التربوية في الدول المتقدمة.

إن الإدارة التربوية المتسمة بالحكامة والتمكين والتشارك في القيادة هي تلك التي تتبنى قيادة موزعة كبديل للقيادة الهرمية، بهدف تحقيق تدبير مؤسّساتي ناجع وفاعل. إنها القيادة التربوية التي تُعدّ عمليات مشتركة، يتم بموجبها تعزيز القدرات الفردية والجماعية للأفراد، قصد تحقيق مبتغاهم بكيفية جيدة. وعوض القائد البطل الذي يؤدي

كل المهام بمفرده، فإن مهام القيادة في الإدارة الجديدة التي نطمح إلى تحقيقها في تدبير الشأن التربوي والتعليمي تتوزع على جميع أعضاء المجموعة العاملين في الإدارة التربوية. وبهذا المعنى تغدو القيادة التربوية التشاركيّة مرادفة للعمل الجماعي. فهي عمل مشترك تنجزه جميع الأطراف المعنية التي تقوم بتوحيد جهودها من أجل توفير مناخ عمل مناسب لتدبير العملية التربوية والتعليمية بكيفية نوعية. وقد بينت بعض البحوث أن تمكين المدرسين من مسؤوليات القيادة التربوية يؤدي إلى نتائج ايجابية على مستوى فعاليتهم في التدريس. فعند توزيع أدوار قيادية على الأساتذة فإن مهاراتهم التدريسية وثقتهم النفسية تسيران في خط تصاعدي.

ومن أجل إرساء وتفعيل أسس القيادة التربوية الفاعلة فإنه ينبغي السعي إلى تحقيق الإجراءات التالية:

- تنمية ودعم كفايات ومهارات القيادات التربوية في مختلف المؤسسات التعليمية، حتّى يتمّ تضييق الهوة بين الأطراف الفاعلة في النسق التربوي والتعليمي الذي تشكل الإدارة التربوية عنصرا أساسيا من عناصرها؛

- اتخاذ المبادرات الكفيلة بإكساب القيادات التربوية كفايات اجتماعية تضمن لهم قدرات التواصل والتحفيز وحل النزاعات وربط العلاقات بين أفراد فريق العمل في المؤسسة من أجل تدبير ناجع وفاعل؛

- التمكين من التمييز بين السلطة والقيادة التربوية والفهم العميق للمنظور الحديث للإدارة التربوية؛

ضبط مسألة النوعية في الإدارة التربوية، بالتوجه نحو اللامركزية، وأنسنة المعاملات الإدارية وتطبيق مبادئ المساءلة، والتركيز على الإنتاج والإنتاجية وتنمية مهارة إدارة الوقت وتوظيف التكنولوجيا؛

- تنمية قدرات وتقنيات تدبير مهام الإدارة التربوية، وتوسيع المشاركة في صنع القرار، خاصة فيما يتعلق بتفويض المهام والتدبير التشاركي من أجل قيادة تربوية فاعلة؛

- الاهتمام بتطوير نظم المعلومات التربوية في الإدارات التربوية من خلال وحدات مختصة بتجميع وتنظيم البيانات والإحصاءات المتعلقة بنظم التعليم؛

"ينبغي للإصلاح التربوي اتخاذ المبادرات الكفيلة بإكساب القيادات التربوية كفايات اجتماعية تضمن لهم قدرات التواصل، والتحفيز، وحل النزاعات، وربط العلاقات بين أفراد فريق العمل في المؤسسة، من أجل تدبير ناجع وفاعل."

- العمل على إحداث وحدات متخصصة في نظم التعليم وبياناته وإحصاءاته من أجل الاستفادة منها من قبل صانعي القرارات وتوظيفها في تشخيص المشكلات التعليمية واستشراف المستقبل عن طريق وضع السياسات والخطط واتخاذ القرارات المناسبة.

إن من شأن القيادة التشاركية انخراط جميع الفاعلين التربويين في العمل الذي يخدم العلمية التعليمية، وعدم شعور أي طرف بأنه مهمش، وأنه مطبق للأوامر والنظم التي يصدرها غيره.

10 . توظيف تكنولوجيا المعلوميات والاتصال في خدمة التربية والتعليم

هناك شبه إجماع اليوم، حول ما يمكن أن يحققه استخدام تكنولوجيا المعلومات والاتصال من فوائد في مجال المعرفة عامة، وفي مجال تطوير طرائق الاستفادة من التربية والتعليم المدرسي، من حيث تطور طرائق التعليم وتحسين نتائجه وتقوية دافعية التلاميذ إلى التعلم، فضلا عن تدبير وتحسين أداء الإدارة التربوية وخلق جسور الاتصال المتطور مع آباء وأولياء التلاميذ. وهكذا، فإن تكنولوجيا المعلومات والاتصال التي تعتبر دعامة النمو الاقتصادي والاجتماعي في مجتمع المعرفة تتيح كذلك آفاقا واسعة في تطوير مجال التربية والتعليم.

وتطلق تكنولوجيا المعلومات والاتصال على مجمل الأدوات والأجهزة التي تتيح عملية تخزين المعلومات ومعالجتها ومن ثم استرجاعها، وكذلك إيصالها بعد ذلك عبر أجهزة الاتصالات المختلفة إلى أي مكان في العالم، أو استقبالها من أي مكان في العالم. ولذلك فإنها تحتل في عالم اليوم مكانة بارزة، إلى درجة يحلو فيها للبعض تسمية المجتمع الراهن الذي نعيش فيه بأنه " مجتمع المعلومات" أو " المجتمع الشبكي" أو " المجتمع الرقمي" للدلالة على توغل هذه التقنية في الحياة اليومية لإنسان القرن الحادي والعشرين. والجدير بالذكر أن تعلم واستخدام هذه التكنولوجيات لا يمكن أن يعدّ نشاطا كماليا، خاصة الفقيرة منها، بل إن هذه الدول هي التي ينبغي أن تتقدم بخطى عملاقة في هذا المجال وتقبل على امتلاكها. إن البعد التقاني وشبكات الاتصال، تشكل حجر الزاوية في مجتمع المعرفة، الذي قام على أساسها لينتج المعرفة وينشرها عبر القارات، متجاوزاً عوائق الزمان والمكان، إلى درجة غدت معها تكنولوجيا المعلومات والاتصال المظهر المركزي لبنية مجتمع المعرفة واقتصاد المعرفة. واعتباراً لأهمية تكنولوجيا المعلومات والاتصال في خدمة التربية والتعليم في عالم اليوم، فإنه

ينبغي مواصلة الجهود القائمة لاستثمار تكنولوجيا المعلومات والاتصالات في مجال التربية والتعليم، من أجل تيسير إدراك المعارف المختلفة، وجعل العملية التعليمية أكثر إثارة وتشويقا عبر الصورة والصوت والحركة والألوان لتشجيع المتعلمين على الانخراط في التعلم، ومساعدتهم على الاندماج في مجتمع المعرفة، حيث التواصل أساسي وتقاسم المعرفة ضروري في ظل دفق المعلومات السريع، لمسايرة عصرهم وتحيين معارفهم بشكل مستمر. وكذا مساعدتهم على امتلاك طرائق استخدام تكنولوجيا المعلومات والاتصال لاعتماد استراتيجيات التعلم الذاتي، قصد التحرر في بناء المعارف من جهة، وكذا الانطلاق لإشباع رغبتهم في المعرفة من جهة ثانية. كما أن من شأن ذلك كله أن يساعدهم على العبور إلى مجتمع المعرفة الذي تعد هذه التقانات وسائله الأساسية، مما له دور كبير في جعلهم ينخرطون في الأنشطة التعليمية بفاعلية وإيجابية.

11 .تعزيز الأدوار التربوية للشباب بما يساعد على إشراكهم في القرار وإدماجهم في المجتمع

بلغت نسبة السكان الذين تتراوح أعمارهم ما بين (0 و14) سنة في بلدان منظمة التعاون الإسلامي في سنة 2009 34.2% من المجموع الكلي لسكانها. وهذه النسبة المرتفعة للشباب يمكن أن تكون المحرك الرئيس للتنمية الاقتصادية لهذه الدول إذا ما تم إعدادها وتكوينها بشكل جيد، إذ أن مستقبل العالم الإسلامي رهين بما تقوم به بلدانها لفائدة هذه الكتلة الحاسمة في المجتمع، ولا يمكن لأي مجتمع أن يبني نفسه دون استثمار طاقة الشباب الذين يشكلون رافعة التنمية الاقتصادية والاجتماعية والثقافية والسياسية. والشباب هم هدف التنمية ووسيلتها في نفس الوقت، وهو ما يستوجب إشراكهم في تحمل المسؤولية وفي إصلاح الاختلالات التي تعاني منها مجتمعاتهم حتى يكونوا أداة التغيير والتطوير لتحقيق المشروع المجتمعي للعالم الإسلامي.

واعتباراً لأهمية الأدوار التي يمكن أن ينهض بها الشباب في تطوير المجتمع وتحقيق رفاهه، فإنّ على دول العالم الإسلامي ألاّ تدخر جهدا في الاهتمام بقضايا الشباب الاهتمام اللائق بمكانتهم وأهميتهم، ومعالجة مشاكلهم وتوجيههم ووقايتهم من الأمراض التي تهدد صحتهم وأمنهم وإتاحة الفرصة لهم للتعارف فيما بينهم في اللقاءات والمنتديات الدولية والعربية والإسلامية التي تعنى بمشاكلهم وانشغالاتهم وتمكنهم من التعبير عن أنفسهم وتحقيق ذواتهم.

والمأمول من دول العالم الإسلامي في هذا الإطار أن تتوخى في خططها واستراتيجياتها التربوية ما يلي:

– تحسين أوضاع الشباب والربط بين جهود الإصلاح والتجديد وبين معالجة مشاكل الشباب وقضاياه الأساسية.

– تطوير السياسات والتشريعات بما يتيح النهوض بأدوار الطفولة والشباب في المجتمع وتعزيز مشاركتهم في المشاريع الإنمائية والخدمات الاجتماعية.

– تشجيع البحوث والدراسات المهتمة بقضايا الشباب ورصد احتياجاتهم وانتظاراتهم.

– التعاون بين دول العالم الإسلامي في بلورة مشاريع التبادل الثقافي والعلمي والمعرفي بين شبابها عن طريق عقد لقاءات ومؤتمرات موسمية لهذا الهدف.

– تحسين فرص الارتقاء المهني للشباب وفرص مشاركتهم في الأنشطة الاجتماعية والاقتصادية وتشجيع مبادراتهم ومشاريعهم الحرة.

– إنشاء مراصد تربوية تعنى برصد وتشخيص قضايا الشباب في العالم الإسلامي بشكل علمي ودقيق، وتوفر المعرفة العلمية الصحيحة عن اهتمامات الشباب وقيمهم واتجاهاتهم وميولهم، من أجل وضع خطط تربوية وتعليمية كفيلة باستثمار طاقاتهم في بناء مجتمعاتهم وتحقيق التواصل الفاعل معهم لتدريبهم على الانخراط في تحمل المسؤولية والتشبع بروح العقيدة الإسلامية الداعية إلى التعاون البناء.

– تشجيع إنشاء نوادي ومنتديات الشباب في دبل العالم الإسلامي، لممارسة الأنشطة الفنية والعلمية والثقافية، قصد الارتقاء بميول الشباب واهتماماتهم وتحقيق ذواتهم وتسخير طاقتهم في إفادة مجتمعاتهم.

12 . الاهتمام بالتربية الوالدية

تعد البيئة الأسرية الوسط النفسي والاجتماعي الطبيعي الأكثر تأثيراً في نمو شخصية الطفل في مختلف جوانبها الجسمية والعقلية والوجدانية والاجتماعية. ومن أدوار التربية الوالدية منح الطفل الرعاية الضرورية، عن طريق المساهمة في خلق البيئة المناسبة للتعلم، وتحفيز قدراته واستثارتها على التفكير والاستكشاف والتعبير. ولما كانت البيئة الأسرية الصحيحة والآمنة أفضل بيئة يمكن أن تمنح للطفل المقومات الأساسية للحياة، فإن التربية الوالدية المتسمة بالاقتدار لا يمكنها أن تتم على الوجه المطلوب ما لم يتم إعداد الأبوين لهذه المهمة، وذلك من خلال تزويد الآباء والأمهات بالمعلومات المتعلقة بصحة الأبناء والتغذية والاحتياجات التنموية، علاوة على تنمية قدراتهما على تفسير سلوك المولود أو الطفل

الصغير. هذا، وقد ثبت أن الشعور بالارتباط بالوالدين والذي يتجسّم في حرص الطفل تمّ الشاب على تلبية توقعات الوالدين وعدم إحباط ظنهما يؤثر تأثيراً قوياً في قرار الشاب الانخراط في أنواع السلوكيات السلبية من عدمه.

إن شعور الأطفال بمتانة الرباط الوجداني الذي يجمعهم بوالديهم واستفادتهم من الرعاية التربوية الأسرية والمدرسية، من شأنه خلق البيئة التي تساعد على نموهم بشكل إيجابي. ويعد الدعم الوالدي والمدرسي الذي يكفل للمراهقين النمو الجسمي والعقلي والعاطفي اللازم وسيلة أساسية تجنبهم الوقوع في أشكال مختلفة من الانحراف السلوكي. ومن هنا، فإن من الضرورة بمكان زيادة الاهتمام بالتربية الوالدية لما لذلك من أثر في تكوين جيل سوي ومتزن قادر على تحمل المسؤولية. وتنظيم ورشات تدريبية للمساعدات الاجتماعيات حول مهارات التربية الوالدية، قصد تحسيس وتوعية الآباء والأمهات بأدوارهم التربوية، مع إيلاء التربية الوالدية في الكتب المدرسية المكانة اللائقة بها في تزويد النشء بما يساعدهم على اكتساب الخبرات اللازمة في هذا المجال. وتشجيع البحوث العلمية المرتبطة بالتربية الوالدية في علاقتها بتكوين شخصية الأبناء.

خلاصة

إن الوقاية من الانحراف ومن اكتساب السلوك المتسم بمظاهر العنف والاعتداء والتطرف بمختلف أشكاله، يحتاج إلى مناخ تربوي آمن بدء من الأسرة والمدرسة، ومرورا بكافة مؤسسات التنشئة الاجتماعية.

ومن غير شك أن المناخ التربوي الآمن، يساعد على تطوير الجودة والرفاهية النفسية لدى كل المتعلمين القادمين إلى المدرسة. كما أن الحوار بين الآباء وأبنائهم، وبين المدرسين وتلاميذهم، يعتبر عاملا أساسيا في التواصل بينهم، وفهم حاجات الأطفال والمراهقين ورعايتهم.

وللتعليم المتجدد والمتطور في مضامينه وأساليبه الديداكتيكية دور أساسي في إكساب المتعلمين المهارات الحياتية التي تفيدهم في مواجهة التغيرات في محيطهم الذي يعيشون فيه.

إن أبحاث علم النفس التربوي، تؤكد العلاقة الموجودة والمتبادلة بين المناخ التربوي الأفضل وبين تحسين الأداء المدرسي، والحد من التصرفات الخطرة وتقليص العنف المدرسي.

المراجع

أولا: المراجع العربية

1. أحمد أوزي، 2006، المعجم الموسوعي لعلوم التربية، مطبعة النجاح الجديدة، الدار البيضاء.
2. أحمد أوزي، 2012، المراهق والعلاقات المدرسية، الطبعة الثالثة، مطبعة النجاح الجديدة، الدار البيضاء.
3. أحمد أوزي، 1986، الطفل والمجتمع، مطبعة النجاح الجديدة، الدار البيضاء.
4. أحمد أوزي، 2002، الطفل والعلاقات الأسرية، مطبعة النجاح الجديدة، الدار البيضاء.
5. أحمد أوزي، 2000، علم النفس التربوي قضايا ومواقف تربوية وتعليمية، مطبعة النجاح الجديدة، الدار البيضاء.
6. أحمد أوزي، 2011، تقرير المعرفة العربي (حالة المغرب)، برنامج الأمم المتحدة الإنمائي ةمؤسسة محمد بن راشد المكتوم، دبي.
7. د. محمد لشهب، 2000، المدرسة والسلوك ألانحرافي، دراسة اجتماعية تربوية، دار الثقافة، الدار البيضاء.
8. .بوفلجة غيات (إشراف)، 2008، ظاهرة العنف أسبابها وطرق التعامل معها، مخبر البحث في علم النفس وعلوم التربية، جامعة وهران، الجزائر.
9. محمود سعيد الخولي، 2008، العنف المدرسي الأسباب وسبل المواجهة، مكتبة الأنجلو المصرية، القاهرة.
10. د. زكريا بن يحي للا، 2007، العنف في عالم متغير، فهرسة مكتبة الملك فهد الوطنية، الرياض، السعودية.
11. د. رشيدة برادة، 2009، المدرسة المغربية كما يراها المراهقون والشباب، مطبعة النجاح الجديدة الدار البيضاء.
12. . رجاء مكي ود. سامي عجم، 2008، إشكالية العنف المشروع والعنف المدان، مجد المؤسسة الجامعية للدراسات والنشر والتوزيع، بيروت، لبنان.

13. د. مصطفى دحام، 2006، السلوك العدواني وعلاقته بأوقات الفراغ لدى نزلاء السجن المراهقين، بحث لنيل الدكتوراه في علوم التربية، شعبة علم النفس التربوي، كلية علوم التربية، جامعة محمد الخامس السويسي، الرباط.
14. د. محمد عبد المنعم عبد الخالق، 1999، المنظور الديني والقانوني لجرائم الإرهاب، كلية الشريعة والقانون، جامعة الأزهر، القاهرة.

ثانيا: المراجع الفرنسية

15. Marie – Louise Martinez et José Sekenadje – Askénazi (2002)، Violence et éducation، L Harmattan، Paris.
16. Pascal Le rest (2001)، Prévenir la violence، Harmattan، Paris.
17. Dominique Chalvin (2003)، Tensions et conflits dans les relations personnelles comment s' en sortir؟، collection formation permanente، E S F éditeur، Paris.
18. Philippe Gutton (2002)، violence et adolescence، Editions in press. Paris.
19. Farzaneh Pahlavan (2002). Les conduites agressives، Armand Colin، Paris.
20. American Psychological Association (1993). Violence and youth response، Washington.
21. Archer J. &Parkers S (1996). Social representations of aggression in children. Aggressve Behavioour، 20.101–114.

الفهرس

مقدمة 3

الفصل الأول: مفهوم العنف والاعتداء ومظاهره

مفهوم العنف والاعتداء والتطرف والإرهاب 9

1. مفهوم العنف في اللغة 10

2. العنف الرمزي 13

3. مفهوم العدوانية (Agressivité) وجانبها الإيجابي 14

4 . التمييز بين العنف (Violence) والاعتداء (Aggression) 16

5. مقارنة بين العنف والعدوان 16

6 . إشكالية تحديد مفهوم العنف والعدوان 17

7. تحديد مفهوم التطرف 18

8. تحديد مفهوم الإرهاب 19

9. العنف والصراع 20

مظاهر العنف وأشكاله المختلفة في الحياة اليومية 21

1. تجليات العنف ومظاهره 22

2. المظاهر الايجابية للعدوانية 22

3. المظهر السلبي للعدوانية 24

4. الآثار السلبية للعدوان 25

5. ازدواجية مفهوم العدوانية 26

6. خصائص السلوك العدواني 26

الفصل الثاني : العنف الممارس على الأطفال والمراهقين : الفعل ورد الفعل
عنف الممارس على الأطفال والمراقين أو الفعل ورد الفعل 31
أولا: مصدر العنف الصادر عن الأطفال والمراهقين 32
ثانيا: تأثير مشاهد العنف والعدوان اليومي في وسائل الإعلام..... 39
ثالثا:العنف والاعتداء الجنسي على الأطفال 45
دوافع سلوك العدوان من وجهة نظر عينة من المراهقين .....
خلاصة نتائج دراسة ميدانية استطلاعية..... 49
نتائج الدراسة 51
الفصل الثالث : عنف المؤسسة المدرسية أداة إنتاج العنف المدرسي
عنف المؤسسة المدرسية أداة إنتاج العنف المدرسي..... 57
أولا: مقاربات في تفسير ظاهرة العنف والعدوان 58
ثانيا: طبيعة المناخ التربوي السائد في المؤسسة المدرسية
وفي فصولها الدراسية 60
ثالثا: بنية المؤسسة المدرسية والعناصر المكونة لها 63
رابعا: بنيات النظام المدرسي التقليدي وإنتاج سلوك العنف المدرسي 64
خامسا: نظرة تركيبية لمختلف العوامل المدرسية المحفزة
على العنف والعدوان المدرسي..... 75
سادسا: وقاية الأطفال من مختلف أشكال العنف والاعتداء 76
الفصل الرابع : نظريات في تفسير العنف والعدوان
نظريات في تفسير العنف والعدوان 85
خلاصة تركيبية للنظريات المفسرة للاعتداء والعدوان..... 103
الفصل الخامس : العنف المدرسي وأساليب التغلب عليه
العنف المدرسي وأساليب التغلب عليه 109
أولا: حجم مشكل العنف المدرسي بشكل عام 110
ثانيا: أشكال العنف في المجال المدرسي 112
ثالثا: التأثير النفسي للعنف والعقاب البدني على شخصية الطفل
وعلى الممارسة التربوية 118
رابعا: العنف المدرسي والتحصيل الدراسي 121
خامسا: رصد أشكال العنف في المجتمع المغربي 122

سادسا: أسباب العنف المدرسي..... 125
سابعا: أسباب العنف في الوسط المدرسي 127
ثامنا: أسباب مختلفة مركبة تقود إلى ممارسة العنف وإعادة إنتاجه..... 129

الفصل السادس : عنف المؤسسة أو مأسسة العنف

أولا: العنف في الوسط الأسري 133
ثانيا: العنف والعدوان في الأنشطة الرياضية 151
ثالثا: عنف الدولة أو العنف المؤسسي 159

الفصل السابع : أساليب الوقاية من العنف والاعتداء

أساليب الوقاية من العنف والاعتداء 167
أولا: الاهتمام العالمي بظاهرة استفحال العنف والاعتداء 168
ثانيا: التطور العلمي وتعديل السلوك المتسم بالعنف 169
ثالثا: اجتثاث منابع العنف والعدوان والحد من أسبابه..... 170
رابعا: الخوف من العقاب وتجنب أفعال العنف والاعتداء 171
خامسا: البيداغوجية الوقائية من العنف المدرسي 172
المراجع 187

كتب للمؤلف

1.سيكولوجية المراهق، 1986، مطبعة دار الفرقان، الدار البيضاء.
2. الطفل والمجتمع، 1988، مطبعة النجاح الجديدة، الدار البيضاء.
3. تحليل المضمون ومنهجية البحث، 2008، الطبعة الثانية، مطبعة النجاح الجديدة، الدار البيضاء.
4. سيكولوجية الطفل ونظريات النمو النفسي، 2013، الطبعة الثالثة، مطبعة النجاح، الدار البيضاء.
5. التعليم والتعلم بمقاربة الذكاءات المتعددة، 1999، مطبعة النجاح الجديدة، الدار البيضاء.
6.علم النفس التربوي قضايا ومواقف تربوية وتعليمية، 2000، مطبعة النجاح الجديدة، الدار البيضاء.
7. تلميذ المدرسة الإعدادية وحاجاته النفسية، 2000، وزارة التربية والتعليم، البحرين.
8. العمل اليومي لمدير المدرسة، 2000، مركز البحوث التربوية، البحرين.
9. الطفل والعلاقات الأسرية، 2002، مطبعة النجاح الجديدة، الدار البيضاء.
10. جودة التربية وتربية الجودة، 2005، مطبعة النجاح الجديدة، الدار البيضاء.
11. الشراكة التربوية قاطرة التنمية والتطوير البيداغوجي، 2007، مطبعة النجاح الجديدة،الدارالبيضاء.
12. المعجم الموسوعي لعلوم التربية، 2006، مطبعة النجاح الجديدة، الدار البيضاء.
13. دراسة مسحية لمتطلبات الدول الأعضاء في مجالات التربية والعلوم والثقافة، 2009، الإسيسكو.
14. دليل المربي في رعاية الطفل الموهوب، 2012، المنظمة الإسلامية للتربية والعلوم والثقافة.
15. تقرير المعرفة العربي، 2012، (حالة المغرب)، برنامج الأمم المتحدة الإنمائي ومؤسسة محمد بن راشد المكتوم، دبي.