منشورات عالم التربية

عالم التربية

مجلة دولية محكمة تعنى بقضايا التربية والتعليم

العنف في الوسط المدرسي

عالم التربية

مجلة محكمة تعنى بقضايا التربية والتعليم

العدد 29 / 2019

العنف في الوسط المدرسي

المدير المسؤول
عبد الكريم غريب

المدير المساعد
بوشعيب الزين

سكرتارية التحرير
رقية أغيغة

هيئة تحرير المجلة

عبد الكريم غريب
بوشعيب الزين
عز الدين الخطابي
رقية أغيغة
العربي فرحاتي
مصطفى شميعة
محمد طواع
عزيز التجيتي
عبد الرحيم كربالي
محمد عزيز الوكيلي
رشيد جرموني
عبد الهادي مفتاح
محمد بهاوي
عبد الحق منصف

لجنة القراءة

أ. عبد الكريم غريب
أ. العربي فرحاتي
أ. سليماني جميلة
أ. عز الدين الخطابي
أ. محمد طواع
أ. عبد الهادي مفتاح

تبعث المقالات والمراسلات باسم مدير ورئيس التحرير المجلة إلى العنوان التالي :
عبد الكريم غريب : ص. ب. 552 الجديدة ـ المغرب
الهاتف والفاكس : 05.23.34.86.62 – المحمول : 06.61.75.29.31
البريد الإليكتروني : gherib1@yahoo.fr - gherib1@hotmail.com
gheribabdelkrim@gmail.com

❖❖❖❖❖

ترحب «عالم التربية» بمساهمات الباحثين والمهتمين بقضايا التربية والتعليم
تعبر المقالات المنشورة بالمجلة عن آراء كاتبيها
لا ترد المقالات التي لم تنشر إلى أصحابها
رقم الصحافة : 7ن د95/
رقم الإيداع القانوني : 95/231 – الرقم الدولي : ISSN 1113-65615661
ثمن المؤسسات : 500.00 درهما
مطبعة النجاح الجديدة (CTP) - الدارالبيضاء

الفهرس

- افتتاحية 3
- مجلة عالم التربية في حوار حصري مع
  السيدة أمينة بوعياش 5
- وضعية العنف في الوسط المدرسي بالمغرب
  عز الدين أقصبي 21
- الإشكالة المركبة للعنف المدرسي
  عبد الكريم غريب 40
- العنف في الوسط المدرسي
  عبد الجليل باحدو 57
- في حوار مع مجلة عالم التربية حول ظاهرة العنف المدرسي مع :
  المصطفى المنوزي 65
- التصدي لظاهرة العنف بالوسط المدرسي
  عبد الرحيم العيادي 71
- العنف المدرسي عن أي بيئة تربوية أو تعليمية نتحدث ؟
  عبد الله بن أهنية 97
- ظاهرة العنف داخل الأسرة والمدرسة مقاربة سيكولوجية
  عبد القادر أزداد / ليلى الشرقاوي 109
- تنامي العنف المدرسي أم تنامي النزوع نحو الفردانية ؟
  محمد حابا 115
- العنف المدرسي مظاهره ودوافعه
  عمر القدري 129

• سوسيولوجيا العنف المدرسي
الصديق الصادقي العماري 135

• ظاهرة العنف في الوسط المدرسي
فوزية المرساوي 157

• العنف وبناء القاعدة في الوسط المدرسي
فؤاد الصفا 163

• العنف المدرسي والتسلط المجتمعي نحو رؤية جديدة لتدبير وضعيات العنف داخل المؤسسات التعليمية
مصطفى شميعة 169

• لغة العنف وعنف اللغة
مراد موهوب 183

• العنف في المحتوى اللغوي التعليمي
نزهة خلفاوي 195

• العنف التربوي وعلاقته بجودة المناهج التربوية
يونس العزوزي 205

• الكتاب المدرسي والعنف الرمزي
عبد العزيز قريش 217

• تمثلات التلاميذ للمدرسة وسوء التكيف المدرسي
دمخي ليلى 239

• التحليل الإيكولوجي لبعض العناصر المعمارية للمدارس ودورها في تنامي ظاهرة العنف المدرسي
سليماني جميلة / بلعسلة فتيحة 251

• العنف المدرسي وعلاقته بالتسرب المدرسي لدى المراهقين
سهيلة بوجلال 267

• العنف التربوي والعنف الأسري ومشكلة الفشل الدراسي
العربي فرحاتي 281

• أنواع ومظاهر العنف في الجامعة من خلال وسائل الإعلام
نورة سليمان فيسة 303

• ظاهرة العنف بالحرم الجامعي /مظاهر سلبية وتطلعات إيجابية
عزالدين القدري 321

• ظاهرة العنف المدرسي وإشكال التوافق المعرفي بين المدرس والمتعلم
عبد المجيد أحصاوي 349

• دور الإدارة التربوية في انتشار ظاهرة العنف في المؤسسات التعليمية
بوضياف نوال / بن خرور خيرالدين 363

• دور الإدارة التربوية في معالجة عنف المتعلمين في المؤسسات العمومية
أحمد نظيف 375

• مناهضة العنف رافعة أساسية لتحقيق الأمن التعليمي بالمدرسة المغربية
حسن كشاحي 389

• التقييم والعنف في المدرسة المغربية
محمد معتصم 407

• الدروس الخصوصية ودورها في تخفيف درجة قلق الإمتحان لدى التلاميذ المقبلين على إمتحان البكالوريا
بوجملين حياة / حنوش سعيدة 413

• الأندية التربوية وصفة للعلاج والتهذيب
عمر الرويضي 423

• مقاربات الحد من العنف بمؤسسات التربية والتكوين
عبد السلام ميلي 433

• مقومات النهوض بمدرسة المواطنة المغربية من أجل تنمية الأمن الإنساني المدرسي
سعيد النجاعي 439

• العنف والمناخ المدرسي نحو مقاربة حاضنة
توبي لحسن 457

- العنف بالوسط المدرسي ومدخل التربية على القيم بين طموح النصوص وعوائق التنزيل
بوشعيب الزين 471
- العنف المضاعف أو المزدوج والعنف المدرسي : أية علاقة ؟
عبد الكريم غريب 489
- المدرسة المغربية وإشكالية العنف ؟ !
مولاي المصطفى البرجاوي 499
- ديداكتيك التمثلات في محاربة العنف المدرسي
عبد الكريم غريب 509
- تقرير عن لقاء مراكش حول موضوع «مشروع القانون الإطار»
محمد درويش 520
- ورقة عمل ملف العدد 29 – مجلة عالم التربية إشكالية العنف بالوسط المدرسي : مقاربات تشخيصية واستشرافية 526
- كتب للقراءة

1) دليل التربية على التسامح ونبذ العنف في الوسط المدرسي
مصطفى ساسي 529

2) حكامة النظام التربوي المغربي والنجاح المدرسي للتلاميذ : ما هي درجة وطبيعة التأثير ؟
للباحث الدكتور عبد الحق الحياني 530
- إصدارات منشورات عالم التربية 531
- الفهرس 540

Le monde de l'éducation

Revue indexée

Numéro 29/2019

La violence en milieu scolaire

Directeur Responsable
Abdelkrim GHERIB

Directeur Adjoint
Bouchaïb EZZINE

Secrétariat de Rédaction
Rkia AGHIGHA

Comité de lecture

Pr. Abdelkrim GHERIB

Pr. El Arbi FERHATI

Pr. Djamila SLIMANI

Pr. Azzdine KHATTABI

Pr. M'hammad TAWAE

Pr. Abdelhadi MEFTAH

Comité de rédaction
Abdelkrim GHERIB

Bouchaïb EZZINE
Azzdine KHATTABI
Abderrahim GUERBALI
Abdelhak MONSIF
Rkia AGHIGHA
M'hammad TAWAE
Mohamed BAHAOUI
Aziz TAJITI
Mohamed Aziz LOUKILI
Rachid JRMOUNI
Abdelhadi MEFTAH
El Arbi FERHATI
Mustapha CHAMIA

سوسيولوجيا العنف المدرسي

الصديق الصادقي العماري
باحث في علم الاجتماع
الراشدية/المغرب

بكل موضوعية علمية، فالباحث في مجال السوسيولوجيا وعلوم التربية الأستاذ الصديق الصادقي العماري ؛ قارب إشكالية «سوسيولوجيا العنف المدرسي» ؛ بناءاً على منظور نسقي، أهل تحليله إلى تأطير هذه الظاهرة السلبية من مختلف عناصر بنيتها ؛ باعتبارها ظاهرة متعددة العوامل من جهة ؛ وتتطلب من جهة ثانية تضافر جهود العديد من الجهات المسؤولة، للترصد لها بما يضمن نجاعة التشخيص والوقاية والعلاج ؛ وهي النتيجة التي اهتدى إليها تحليل الباحث.

في إطار المقاربة التي اعتمدها تحليل الباحث الأستاذ الصديق الصادقي العماري ؛ تشكلت بنيتها من أربعة عناصر أساس، إضافة إلى مدخل وخلاصة ؛ حيث تم في العنصر الأول تحليل مفهوم العنف من خلال أهم المرجعيات الأساس ؛ لينتقل الباحث في العنصر الثاني، لرصد خصائص العنف وأنواعه أو أنماطه ؛ بعد ذلك، كان العنصر الثالث للمقاربة، متوخيا التعريف بأهم الاتجاهات النظرية المؤطرة للعنف المدرسي، حصرها الباحث في أربعة اتجاهات نظرية؛ بينما ارتكز التحليل في العنصر الرابع والأخير على سبل وإمكانات مواجهة العنف المدرسي ؛ حيث كانت هذه السبل متعددة ومتكاملة (المراقبة الصامتة، ترشيد الغضب، التدريب على حل الصراع، التدريب على المهارات الاجتماعية والوقاية من تعاطي المخدرات).

بطبيعة الحال، فالباحث كان أشد وعيا بتعقيد هذه الظاهرة وتداخل عواملها ؛ لذلك، فالعناصر التي شكلت بنية تحليله، لا يدعي أنها استنفادية ؛ بل على خلاف ذلك، تعد مقاربة لا تبتعد كثيراً عن الشمولية والنسقية ؛ الأمر الذي يمتعها بقيمة المرجعية العلمية لتحليل هذه الظاهرة المؤرقة.

• مـــدخـــل :

تعتبر المدرسة من مؤسسات التنشئة الاجتماعية التي تقوم بتربية الأطفال والمراهقين والشباب على المبادئ الأخلاقية والتمسك بقيم ومعايير المجتمع الأصيلة ؛ وكون المدرسة تستقطب عددا كبيرا من التلاميذ الذين ينتمون إلى بيئات ثقافية واجتماعية متباينة ؛ فإن ذلك سينعكس على سلوكاتهم المستقبلية أثناء تفاعلهم فيما بينيم ؛ فيكتسبون العديد من السلوكات التي قد تكون

سوية ومقبولة اجتماعيا تارة، وأخرى انحرافية وغير مقبولة تارة أخرى، هذه الأخيرة التي انتشرت في العديد من المدارس والمؤسسات عبر أنحاء العالم، وضمنها يظهر العنف كأبرز مظاهرها بالمدرسة المغربية بالخصوص.

يعد العنف ظاهرة اجتماعية قديمة بامتياز ؛ فقد وجدت منذ وجود الإنسان على وجه الأرض، كما أنها تطال جميع مناحي الحياة بما فيها الاجتماعية والثقافية والسياسية والاقتصادية ؛ غير أن أشكالها وأنواعها ومظاهرها تتجدد بتجدد الفكر وطريقة عيش الإنسان وحاجاته ودوافعه والمؤثرات المحيطة به من جميع الجوانب ؛ لذلك، فإن التصدي للعنف يعتبر من واجب جميع مؤسسات المجتمع بمختلف أنواعها وتنظيماتها، سواء تعلق الأمر بالأسرة أو المدرسة أو مؤسسات الإعلام أو المؤسسات الدينية والسياسية ؛ أما بخصوص العنف المدرسي، فقد أصبح من الظواهر المتفاقمة داخل المؤسسات التعليمية بشكل فاق الحدود في وقتنا الحالي ؛ وهو متشعب ومتعدد الأشكال والأنواع والمصادر، لدرجة أنه أصبح الحديث معه عن العنف والعنف المضاد ؛ وتكمن المشكلة في الكشف عن أسباب السلوكات العدوانية التي تمارس في بعض المدارس، من جانب المدرّسين ومن جانب التلاميذ ضد المدرسين، وضد إدارة المؤسسة ومرافقها وأدواتها وأمتعتها، وبين التلاميذ فيما بينهم من ضرب وسب وشتم وسرقات ؛ من أجل اعتماد أساليب وطرق وتقنيات مناسبة للتصدي لكل أشكال هذه الظاهرة المعقدة.

تحتل إشكالية العنف المدرسي أو بالأحرى العنف الممارس داخل المدرسة ومحيطها، مركز الأهمية في مجال الحياة التربوية ؛ فقد أصبحت المدارس مجالا للصراع بين مختلف الفاعلين في العملية التعليمية التعلمية، ومحل اهتمام الكثير من الآباء والأولياء بسبب انزعاجهم وخوفهم على أمن وسلامة أبنائهم ؛ كما أصبحت هذه الظاهرة محور اهتمام القائمين على العملية التربوية ووسائل الإعلام ورجال القانون وعلماء التربية وعلم النفس وعلم الاجتماع....؛ وتطرح هذه المسألة نفسها بقوة في خضم المشكلات الاجتماعية التي تواجه المجتمع المغربي المعاصر، التي أثارت نقاشات حادة ومستمرة، أدت إلى بروز الكثير من التفسيرات، في تخصصات مختلفة ومتنوعة، التي سعت إلى إيجاد حلول لهذه الظاهرة ومعرفة اتجاهاتها في دائرة ارتباطاتها الدينامية مع قضايا الحياة الإنسانية ككل ؛ وذلك لأن المدرسة تعد مؤسسة اجتماعية تربطها علاقات تأثير وتأثر مع مؤسسات المجتمع الأخرى، وتسعى إلى تكوين وتأهيل التلاميذ، لكي يكونوا قادرين على الاندماج داخل المجتمع بشكل يساعد على ديمومة واستمرارية هذا المجتمع بكل حمولته الثقافية الأصيلة والانفتاح على الثقافات الأخرى في إطار الكونية.

إن ظاهرة من هذا الحجم والتعقيد، بالرغم من أنها داخل المدرسة، قد تتعدى أسوار المؤسسة التعليمية ؛ أما أبعادها وانعكاساتها، فتهدد التلاميذ وتحصيلهم الدراسي، ومدى قدرتهم على اكتساب القيم والأخلاق والسلوكات الإيجابية ؛ مما يؤثر سلبا على الحياة الاجتماعية ككل ؛

الأمر الذي يضعنا أمام مجموعة من التساؤلات التي نراها راهنية تفرض نفسها بإلحاح، من قبيل : ما العنف ؟ ما المقصود بالعنف المدرسي ؟ ما هي أشكاله وأنواعه ؟ وما هي أهم التفسيرات السوسيولوجية لهذه الظاهرة ؟ وهل يمكن إرجاع أسباب العنف المدرسي إلى الأسرة أو المدرسة أم النظام التعليمي ككل ؟ أم هناك أسباب أخرى خفية ؟ وماهي الطرق والوسائل التي يمكن من خلالها مواجهة هذه الظاهرة الاجتماعية الخطيرة ؟

1 - حول مفهوم العنف :

يعد مفهوم العنف من أكثر المفاهيم انتشارا وتداولا في زمننا المعاصر ؛ فمن الصعب إيجاد تعريف جامع ومانع للعنف، نظرا لتعدد التعريفات وتنوع وجهات النظر حسب الباحثين وتخصصاتهم ومشاربهم العلمية ؛ مما جعل هذا المفهوم يشغل مساحات واسعة في خطابات العلوم الاجتماعية على وجه الخصوص، نظرا لجملة من العوامل الاجتماعية التي أدت إلى ذيوعه وانتشاره. فالعنف في أبسط مدلولاته يقصد به : «الإيذاء باليد أو اللسان، بالفعل أو بالكلمة، في الحقل التصادمي مع الآخر...إن العنف سلوك إيذائي، قوامه إنكار الآخر كقيمة مماثلة للأنا أو النحن، كقيمة تستحق الحياة والاحترام، ومرتكزه استبعاد الآخر عن حلبة التغالب إما بخفضه إلى تابع، وإما بنفيه خارج الساحة (إخراجه من اللعبة) وإما بتصفيته معنويا أو جسديا»[1]. من هذا المنطق، يتضح أن العنف يحمل دلالات الإقصاء والدونية وممارسة السلطة على الآخر، إما باستعمال الكلمات والألفاظ المدمرة، مثل السب والشتم والقدح والمزاح، أو بواسطة الوسائل والأدوات المادية، كالضرب والجرح وربما التصفية الجسدية ؛ كما يطال السلوك العنفواني المؤسسات والتجهيزات والممتلكات والوسائل ؛ ويمكن الحديث عن عنف رمزي وعنف اجتماعي وعنف مؤسساتي، وعنف ذاتي وعنف شخصي وغيرها من الأنواع التي تسعى إلى ممارسة السلطة والإجبار والإكراه.

ورد في لسان العرب **لابن منظور**، أن العنف هو الخرق بالأمر وقلة الرفق به، وهو ضد الرفق... واعتنف الأمر : أخذه بقوة، وفي الحديث : «إن الله تعالى يعطي على الرفق ما لا يعطي على العنف» ؛ أي الشدة والمشقة ؛ أما العنيف فهو الذي لا يحسن الركوب وليس له رفق بركوب الخيل وقيل الذي لا عهد له بركوب الخيل[2]. ولفظة La violence الفرنسية قريبة من معنى Violentia اللاتينية التي تعني الغلظة والقوة الشديدة، وهي مشتقة من Vis أي القوة الفيزيائية أو كمية ووفرة شيء ما، وهو معنى على صلة بلفظة bia في اليونانية أي القوة الحية[3]. وفي معجم

(1) خليل أحمد خليل، المفاهيم الأساسية في علم الاجتماع، ط 1، دار الحداثة، بيروت، 1984، ص 138.

(2) ابن منظور، لسان العرب، المجلد التاسع، بيروت، دار صادر، 1990، ص 257.

(3) رضوان، جودت زيادة، خطاب العنف، مقاربة نفسية انتروبولوجية، ضمن : مجلة دراسات عربية، العدد 2، القاهرة، 1998، ص، 96.

Le Robert يتخذ العنف طابعا تصادميا مع الآخر، ضدا على إرادته باستعمال القوة أو التهديد. وقد يتخذ صبغة الإجبار أو الضغط أو التأديب والقسوة...[4].

تحتفظ الدلالة الفلسفية لمفهوم العنف بدلالاته اللغوية، وهكذا نجد «**لالاند**» في معجمه الفلسفي يرى بأنه «سمة ظاهرة، أو عمل عنيف بالمعاني، وهو الاستعمال غير المشروع أو على الأقل غير القانوني للقوة، ويربطه بالانتقام الذي هو الثأر والعقاب، وهو أيضا ردة فعل عفوية من الضمير الأخلاقي المهان»[5]. أما من الناحية النفسية فقد رأى «**مصطفى حجازي**»، بأن «العنف هو لغة التخاطب الأخيرة الممكنة مع الواقع ومع الآخرين ؛ حيث يحس المرء بالعجز عن إيصال صوته بوسائل الحوار العادي البناء، وحين تترسخ القناعة لديه بالفشل في إقناعهم بالاعتراف بكيانه وقيمته. والعنف هو «الوسيلة الأكثر شيوعا لتجنب العدوانية التي تدين الذات الفاشلة بشدة، من خلال توجيه هذه العدوانية إلى الخارج بشكل مستمر أو دوري، وكلما تجاوزت حدود الاحتمال الشخصي»[6]. وفي نفس المنحى يرى «**فرج عبد القادر طه**» أنه «السلوك المشوب بالقسوة والعدوان والقهر والإكراه، وهو عادة سلوك بعيد عن التحضر والتمدن تستثمر فيه الدوافع والطاقات العدوانية استثمارا صريحا بدائيا كالضرب والتقتيل للأفراد والتكسير والتدمير للممتلكات، واستخدام القوة لإكراه الخصم وقهره»[7].

النظريات الاجتماعية في مجملها، تنظر إلى العنف على أنه جزء لا ينفصل عن الصيرورة والتطور الإنساني، «فالمجتمعات التي لا تعرف العنف هي مجتمعات ميتة كما تقول «**لوسي مير**» الباحثة الإنجليزية. وعلى هذا الأساس، فهو يهدف إلى إحداث التغيير بقدر ما يواجه التغيير بالرفض»[8]. ويعتبر «ج. فروبند» العنف بأنه «القوة التي تهاجم مباشرة شخص الآخرين وخيراتهم بقصد السيطرة عليهم بواسطة الموت والتدمير والإخضاع والهزيمة»[9]. أما «**ج. لافو**»، فإنه يضيف إلى الأذى الجسدي الضغط المعنوي الذي يرتكز على قوة تتحفز للانطلاق بعنف[10]؛ أما «**ر. ريمون**» ، فيربط العنف بالحرية حيث هو كل مبادرة تتدخل بصورة خطرة في حرية الآخر، وتحاول أن تحرمه حرية التفكير والرأي والتقدير[11]. ويخلص «**بيير فيو**» إلى تعريف خاص، حيث يقول : «العنف ضغط جسدي أو معنوي ذو طابع فردي أوجماعي ينزله الإنسان بالإنسان، بالقدر

---

(4) Le Robert, Tome sixième, société de nouveau littré, Paris, 1978, p 818.

(5) لالاند، أندريه، موسعة لالاند الفلسفية، ترجمة أحمد خليل، منشورات عويدات، باريس، 1996، ص 1554.

(6) حجازي، مصطفى، التخلف الاجتماعي، ط 8، المركز الثقافي العربي، القاهرة، 2001، ص 165.

(7) فرج، عبد القادر طه، موسوعة علم النفس والتحليل النفسي، ط 1، دار سعادة الصباح، الكويت، 1993، ص 551.

(8) زحلاوي إلياس، المجتمع والعنف، ط 2، المؤسسة الجامعية، بيروت، 1985، ص 96.

(9) زحلاوي إلياس، المرجع نفسه، ص 141.

(10) زحلاوي إلياس، نفسه، ص 142.

(11) زحلاوي إلياس، المجتمع والعنف، ص 148.

الذي يتحمله على أنه مساس بممارسة حق أساسي، أو بتصوره للنمو الإنساني الممكن في فترة معينة»[12]. ويعرف العنف أيضا في جانب آخر بأنه استجابة في شكل فعل عنيف تكون مشحونة بانفعالات الغضب والضيق والهياج والثوران، والتي تنتج عن عملية إعاقة أوإحباط تحول دون تحقيق الهدف الذي يسعى إليه الفرد»[13].

مما سبق، نستخلص أن العنف ليس مجرد التعدي جسديا على الغير، بل هو ممارسة تشمل العديد من الممارسات والأشكال والأنواع، منها ما يكون عن طريق اللفظ ومنها من يكون عن طريق الفعل المباشر، أي للعنف وجه مادي وآخر معنوي.

2 - العنف المدرسي، خصائصه وأنواعه :

إذا كان العنف، كما أشارنا سابقا، هو كل استخدام للقوة أو غيرها من الوسائل من طرف الفرد لتحقيق غرد ما ؛ فإن العنف يتشكل بحسب الوسط الاجتماعي، فنجد من بين أنواع العنف إلممارس في المجتمعات المعاصرة، العنف في الوسط المدرسي، فمسألة العنف في المدرسة هو إحساس مختلف الفاعلين بالعنف وأشكاله ومظاهره وانعكاساته على شخصية المتعلمين. ويشير العنف المدرسي على العموم إلى مجموعة من الظواهر المتداخلة والمركبة والمعقدة ؛ «فيدلل على مجموعة من الصعوبات في المدرسة، وتسمح لنا باعتبار أن العنف أحد هذه الظواهر. العنف يشير في مرات إلى السلوك العنيف عينه، السرقة، الاعتداء، السطو، التهديد، السب والشتم اللفظي ؛ وهو الشعور بمواجهة مجموعة من الصعوبات في الحياة المدرسية كأي مشكل اجتماعي يهددها»[14].

تعد المدرسة البيئة الثانية بعد الأسرة التي يواصل الطفل فيها نموه النفسي والاجتماعي وإعداده للحياة الاجتماعية المستقبلية ؛ فلا يقتصر دورها على تزويد التلاميذ بالمعارف والمعلومات وحدها فحسب ؛ بل تلعب دورا محوريا في المجتمع، لما تساهم به في نمو الأطفال وتشكيل شخصياتهم اجتماعيا ؛ حيث تعمل على تزويدهم بالمهارات والقيم والاتجاهات الاجتماعية التي يحتاجونها في حياتهم والتي تمكنهم من التعامل الإيجابي داخل البيئة الاجتماعية التي يعيشون فيها.

يمكن تصنيف أنواع العنف الممارس داخل المدرسة، إلى :

- **العنف اللفظي** : يكون بألفاظ وجمل وعبارات، تسعى إلى نعت الآخر بصفات قدحية وسلبية للنيل منه ومن سمعته، كالسب والشتم والقدح والنكتة والسخرية والتهكم...،

(12) زحلاوي إلياس، المرجع نفسه، ص 149.

(13) طه، عبد العظيم حسين وسلامة، عبد العظيم حسين، استراتيجيات وبرامج مواجهة العنف والمشاغبة في التعليم، دار الوفاء لدنيا الطباعة والنشر، الإسكندرية، 2010، ص 18 و19.

(14) Dubet François, Les figures de la violence à l'école, In: Revue française de pédagogie, volume 123, 1998, La violence à l'école: approches européennes, P37.

- **العنف الفعلي** : يكون باستعمال الجسد أو أسلحة أو أدوات أخرى، كالضرب والجرح مثلا، ويهدف إلى إلحاق الأذى الجسدي بالآخر، وقد يصل إلى القتل أو التصفية الجسدية أو إنهاء حياة الآخر.

- **العنف السلوكي والأخلاقي** : وهو مرتبط بالسلوك الأخلاقي والقيمي ويتمثل هذا النوع من العدوان في القيام بتصرفات وحركات ومواقف سلوكية لا أخلاقية ومثيرة وتلحق الأذى بالآخرين.

وتنتشر هذه الأنواع الثلاثة في المجال المدرسي بالمغرب، مع الاتجاه أكثر إلى استعمال العنف الجسدي وذلك في السنوات الأخيرة[15].

أما مظاهر هذا العنف المدرسي، فإنها تتخذ عدة أشكال أبرزها :

• **عنف ضد الأنا** : حيث يهمل التلميذ ذاته ولا يعتني بنفسه مطبقا بهذا السلوك قاعدة «خالف تعرف» ؛ كما يحاول إظهار تمرده ورفضه للواقع.

• **العنف المادي** : ويتمثل في الكتابة على المقاعد والجدران والمراحيض، ثم يتطور إلى تكسير الطاولات والسبورة وتحطيم الزجاج والمصابيح والمآخذ الكهربائية...

• **العنف ضد الزملاء** : احتقار الغير وكراهية التلاميذ النجباء والمثاليين في سلوكهم ومواظبتهم واتهامهم بالتملق والأنثوية والجبن، وتزعم جماعة معينة والعمل على تشكيل حلف الرافضين وتوجيهه ضد الغير.

• **العنف ضد المدرس** : ويتم ذلك بشكل تدريجي ووفق خطوات مضبوطة تبدأ بدراسة شخصية المدرس وخلق بعض المشاكل قصد استفزازه وقياس درجة ردة فعله، ثم جس نبضه بواسطة تقنيات التشويش والغش وعرقلة السير الدراسي وأخيرا استغلال الفرصة المواتية لتجربة العنف وفرض قواعد لعبة جديدة[16].

يجب التمييز بين العنف المدرسي والعنف في المدرسة ؛ لأن العنف في المدرسة يتعلق فعلا بأحداث عنيفة تحدث في المدرسة، ولكنه قد لا يكون ناتجا عن تجارب وخبرات مدرسية، مثل مشاجرات العصابات المدرسية ؛ أما العنف المدرسي على الجانب الآخر، فهو يتعلق بأعمال العنف التي تحدث نتيجة للخبرات المدرسية المؤلمة والسلبية، مثل رد الفعل على انخفاض الدرجات أو على العلاقات السلبية مع الأقران.

(15) عدس، عبد الرحمان وطوق، محيي الدين، المدخل إلى علم النفس، جون وايلي وأولاده، ط 2، نيويورك، 1986، ص 201.

(16) عياشي يوسف، قضايا في التربية والتكوين بالمغرب، السلسلة البيداغوجية 24، دار الثقافة، الدار البيضاء، 2000، ص 59 و60.

يعتبر العنف المدرسي من أهم أنواع وأشكال العنف العام ؛ حيث إنه هو الخطر الذي يواجه تلامذة وطلاب المدارس وفريق عملها، سواء في المدرسة أو خارجها أو أثناء قيامهم بأنشطة ترتبط بالمدرسة من خلال قيام أحد الأطراف بالاعتداء عليهم لفظيا أو بدنيا أو نفسيا، أو اختلاق الصراعات أو الاضطرابات السلوكية أو السلوك غير الاجتماعي، رغبة في تخويف المدرس أو التلاميذ أو ممارسة أي لون من ألوان الضغط النفسي والمعنوي عليهم من قبل الأفراد القائمين بالعنف المدرسي داخل وخارج المدرسة.

يظهر العنف المدرسي في عدة أنماط مختلفة تتضمن عنف التلميذ تجاه زملائه التلاميذ من قبيل السب والشتم والضرب وغيرها، وعنف المدرس تجاه مدرس آخر وعنف المدرس تجاه التلاميذ وعنف التلميذ تجاه بعض المدرسين ؛ بمعنى أن العنف في المدارس قد يحدث بين التلاميذ بعضهم البعض وقد يصدر من تلميذ تجاه بعض المدرسين ؛ حيث يتطاول على مدرسه وقد يتشاجر معه حتى يصل الأمر إلى ضرب المدرس. ونظرا لحدوث العنف تجاه بعض المدرسين من جانب التلاميذ أصبح هناك ما يعرف بـ «أعراض المدرس المضروب» Batteredteacher syndrome؛ ويشير هذا المصطلح إلى تشكيلة واسعة من الضغوط التي يعانيها المدرس من جراء العنف الصادر نحوه من بعض التلاميذ، والتي تتضمن الأعراض النفسية، مثل القلق واضطرابات النوم والصداع والاكتئاب وارتفاع ضغط الدم واضطرابات الأكل وغيرها ؛ وطبقا لإحصائية المركز الدولي للتعليم، كما أشار «جولدشتينGoldstein» (1997)، إلى أن واحد من بين كل خمسة مدرسين في المجتمع الأمريكي يساء معاملته لفظيا من بعض التلاميذ في المدرسة وحوالي 8% منهم يتعرضون للتهديد وحوالي 2% منهم يعتدى عليهم جسديا. وهكذا، فإن التلاميذ وحدهم، لم يكونوا ضحايا العنف في المدرسة ؛ بل قد يكون بعض المدرسين من ضحايا العنف المدرسي أيضا، فنرى أن بعض التلاميذ يقللون من احترامهم للمدرسين وتكون تصرفاتهم عنيفة لفظيا نحوهم، كاستعمال للكلمات الجارحة، من قبيل السب والشتم، وقد يتعدى الأمر ذلك إلى العنف المادي (الضرب)[17].

3 - الاتجاهات النظرية للعنف المدرسي :

إن ظاهرة العنف المدرسي من أبرز المشكلات السوسيوتربوية وأعقدها، خاصة أنها تمس الجانب السلوكي للفاعلين التربويين داخل المدرسة. وفي ظل تعقد هذه الظاهرة وتنوع مسبباتها وتعدد العوامل الاجتماعية المؤدية لانتشارها، تعددت وتباينت الاتجاهات النظرية والمقاربات المفسرة لها؛ حيث اختلفت باختلاف الميادين وحقول المعارف الدارسة للعنف في الوسط المدرسي، فينشأ وجه العنف في المدرسة بسبب العديد من العوامل، وله أشكال وأوجه مختلفة بحسب السياقات الثقافية والعوامل الاجتماعية والاقتصادية والحياة الاجتماعية للتلميذ وغيرها. إن العنف كفعل

(17) طه عبد العظيم حسين وسلامة عبد العظيم حسين، مرجع سابق، ص : 24 و25.

أو كبيئة محرضة على العنف، يختلف بحسب الثقافات والمجتمعات، وأيا كان السياق الذي توجد فيه المدرسة، يأخذ العنف أشكالا معنوية وجسدية ونفسية.

3.1 - الاتجاه المعرفي :

لقد ظهر اتجاه تكوين وتجهيز المعلومات ضمن مجموعة الاتجاهات الحديثة التي ارتبطت بتطور مقاربة المعلومات، ويهتم هذا الاتجاه بتفسير كيفية تكوين وتناول المعلومات لدى الفرد ؛ تلك المعلومات التي يكون مصدرها البيئة التي يعيش فيها، ويتم تحويل هذه المعلومات إلى مجموعة من العمليات النفسية، التي بدورها تتحول إلى نماذج مختلفة من السلوك. فقد «حاول علماء النفس المعرفي أن يتناولوا سلوك العنف لدى الإنسان بهدف علاجه، وقد ركزوا في معظم دراساتهم وبحوثهم حول الكيفية التي يدرك بها العقل الإنساني وقائع أحداث معينة في المجال الإدراكي أو الحيز الحيوي للإنسان، كما يتمثل في مختلف المواقف الاجتماعية المعيشة وانعكاسها على الحياة اليومية للإنسان؛ مما يكون لديه مشاعر الغضب والكراهية، وكيف هذه المشاعر تتحول إلى إدراك داخلي يقود صاحبه بممارسة السلوك العدواني»[18].

تشير هذه المقاربة أو التصور إلى أن الطفل أو المراهق العدواني والعنيف، تكون لديه أخطاء إدراك المثيرات البيئية، وفي صياغة وتشكيل التوقعات عن سلوك الآخرين والبحث عن الاستجابات الممكنة ؛ وكذلك أخطاء في تقرير الاستجابة الملائمة وتفعيل الاستجابة التي تم اختيارها ؛ فخبرات التعلم الاجتماعي والاستدعاء الانتقائي للمثيرات العدائية، ربما تؤدي إلى توقعات محرفة لدى الفرد عن الآخرين ؛ لذلك، يستجيب الفرد بطريقة عدائية نحوهم ؛ فالاعتقادات عن قيمة السلوك العدواني والتوقعات عن قدرة وفاعلية الشخص على تفعيل وتمخرج السلوكات العدوانية والعنيفة تشكل جانبا هاما في المعارف الاجتماعية التي ترتبط بالعنف.

فالمراهق العنيف، يكون لديه قصور في حل المشكلات الاجتماعية ولديه اعتقادات محرفة تدعم وتبقي على السلوك العنيف لديه، من قبيل أن العنف هو سلوك مشروع ويزيد من تقدير الذات ؛ ولذلك، فإن المراهق العنيف، مقارنة بالمراهق غير العنيف، الذي تكون لديه صعوبة في كف الحفزات العدوانية، ويكون على ثقة بأن السلوك العنيف، إما يلقى إثابة من الآخرين أو يخفض من حدة السلوك التنفيري الذي قد يصدر عن الآخرين نحوه. وفي هذا الصدد، «يوضح نموذج تجهيز المعلومات الاجتماعي الذي قدمه دودج «Dodge»، القصور في العمليات المعرفية والتجهيزات العدائية التي يظهرها الطفل العدواني أو العنيف في مواقف حل المشكلات الاجتماعية»[19].

---

(18) مصطفى ناصف، نظريات التعلم دراسة مقارنة، ترجمة : علي حسين حجاج، مراجعة: عطية محمود، سلسلة عالم المعرفة، عدد 70، أكتوبر، 1983، ص 42.

(19) طه عبد العظيم حسين وسلامة عبد العظيم حسين، نفسه، ص 91 و92.

3.2 - الاتجاه البنائي الوظيفي :

تعتبر المقاربة الوظيفية للظواهر الاجتماعية من هم المقاربات السوسيولوجية، وتنتمي هذه المقاربة إلى النوع المعرفي الذي يهتم بدراسة الظواهر الاجتماعية في إطارها الكلي، ويرى أصحابها أن المجتمع عبارة عن مجموعة من الأنساق الاجتماعية، التي تقع في حالة تبادلية وتكاملية فيما بينها ؛ ففي تصور تالكوت بارسونز، «النسق الاجتماعي يتمثل في شبكة من الأنساق الفرعية المستقرة التفاعل، وتسهم التنشئة الاجتماعية في تحقيق التوازن بينها. المدرسة تسعى في النهاية إلى تلبية مجموعة من الحاجات الاجتماعية، ولا تتوقف عند نقل المعارف والمهارات، ولكن تقوم بالإعداد غير الرسمي للأدوار الاجتماعية في المستقبل»[20]. إن هذا الاتجاه لا يخرج عن التصور النسقي للأدوار والوظائف ؛ فهو يرى أن الظواهر عبارة عن بناء مركب من مجموعة من الأجزاء في علاقات متشابكة، كل جزء تربطه علاقات تكامل من حيث البناء والوظائف في إطار نسق كلي متوازن، وأن أي خلل في أحد الأجزاء يؤدي إلى إخلال توازن النسق ككل ؛ ومن أجل إعادة التوازن لا بد من القضاء على عامل التوتر أي الخلل ؛ وبالتالي «فالعنف أساسه فكرة انعكاس الأجزاء في كل واحد والاعتماد المتبادل بين العناصر المختلفة للمجتمع ؛ لذلك، فإن أي تغيير في الجزء يتبعه تغيير في الكل ؛ وقد تبنى هذا الاتجاه العديد من علماء الغرب، منهم «روبرت مرتون R. Merton»، و«ديفيز Davis»، و«بارسونز Barson»، و«كروز Cruese».

بهذا، تم النظر إلى ظاهرة العنف من زاوية الانحراف الاجتماعي ؛ فالعنف ترجمة فعلية لظاهرة الانحراف القيمي ؛ «فالأعمال الأولى في هذا المجال نجدها ضمن مقاربات الانحراف الاجتماعي ذات التوجيه الوظيفي لدى علماء الاجتماع والتربية البريطانيين والأمريكيين، هذه المقاربة تقوم على فرضية انحراف الشباب في الوسط المجتمعي الذي يعاود الظهور في المؤسسات المدرسية ؛ مما يظهر خللا في النظام المدرسي»[21] ؛ وترجع أسباب الانحراف في تصور الوظيفيين إلى الخلل الحاصل في بناء القيم لدى الأفراد ؛ فالتحولات الهيكلية للأسرة، تعد في عمق تفسير العنف المدرسي؛ كما أن السلوكيات العنيفة الظاهرة هي نتاج مادي وعلائقي للأسرة، كانفصال الوالدين أو العلاقة المتوترة بينهما وغياب العلاقات العاطفية بين أفرادها وعدم وجود إخوة أو عددهم كبير والتعليم الأكثر صرامة وغياب الرقابة وغياب الآباء عن متابعة أنشطة أبنائهم والقلق وغيرها ؛ كلها عوامل تسهم في بناء شخصية مضطربة وعنيفة. وبهذا، «تتأثر التنشئة الأسرية بعدة

(20) Nathalie Bulle, Sociologie de l'éducation. R.Boudon, M.Cherkaoui, B.Valade. Dictionnaire de la pensée sociologique, PUF, 2005, p 9.

(21) Peignard Emmanuel, Roussier-Fusco Elena, Henriot-Van Zanten Agnès. La violence dans les établissements scolaires britanniques : approches sociologiques. In: Revue française de pédagogie, volume 123, 1998. La violence à l'école approches européennes, p 124.

عوامل ذات علاقة بالوالدين والأبناء والأسرة نفسها، وتتفاوت وفق ظروف أسرية واجتماعية ؛ حيث تؤثر في طبيعة المعاملة الوالدية للأبناء مجموعة من العوامل، كجنس الابن وترتيبه بين إخوته وشخصية الوالدين وسن كل منهما، كذلك حجم الأسرة ومستواها الاقتصادي والتعليمي والثقافي وظروفها الاجتماعية وقيمها الروحية والخلقية وأساليب التربية المتبعة بها»[22].

الفرد عندما يخرج عن إطار ما هو متفق عليه في المجتمع من معايير أخلاقية ؛ فإنه بذلك يجسد بداية لفعل انحرافي، والذي قد يتولد عنه عنف، وذلك نتيجة لوجود مقاومة بين الفرد المنحرف عن هذه المعايير وبين أفراد المجتمع ومؤسساته المختلفة (نخص بالذكر المدرسة) ؛ كما لا يجب أن نغفل أن الخلل قد يكون في وظائف المؤسسات الاجتماعية المسؤولة عن نقل معايير وقيم المجتمع، لوجود خلل وظيفي في مستوى إحدى هذه المؤسسات (الأسرة، المدرسة، مؤسسة الإعلام....) ؛ مما يؤدي بالفرد في المجتمع، والمتعلم في المدرسة، إلى القيام بسلوكات وأفعال مولدة لأنماط مختلفة من العنف. كذلك السير نحو تطبيع الفرد -التلميذ- بقيم ومعايير المجتمع، قد تولد لدى الأفراد نوع من الضغوطات، وهذا ما يوضحه إميل دوركايم في قوله : «إن الضغط الذي يعانيه الطفل في كل لحظة من لحظات حياته ما هو إلا ضغط البيئة الاجتماعية التي تحاول أن تطبعه بطابعها الخاص، والتي تتخذ من الآباء والمربين كممثلين وسطاء لها»[23]. وبهذا المعنى، يقر دوركايم، أن النظام الاجتماعي نفسه يمارس نوعا من القهر والعنف من خلال محاولة ترويض وتطبيع أفراد المجتمع بقيم ومعايير الثقافة الخاصة بالمجتمع.

إذا كانت المؤسسة التعليمية كفضاء تربوي واجتماعي تقوم بعملية تنشئة وتطبيع المتعلم وفقا لفلسفة المجتمع ومعاييره ؛ فإنها مطالبة باستدماج كل القيم الإنسانية والأخلاقية العليا، لتكون كسلوكات ينبغي للفرد أن يتصف بها ويستدمجها هو الآخر ويتكيف معها ويتمثلها في شخصيته، حتى يستمر في الحفاظ عليها والعمل بها في حياته اليومية داخل المجتمع ؛ من هنا يبدو أن دور المدرسة إذا ما حاد عن هذه المقاصد، قد يصبح دورا سلبيا في تنشئة الفرد ؛ إذ تجعل منه شخصية عنيفة ومتمردة على كل القيم، لأن أي تعارض بين ما تطمح إليه المدرسة وما تلقنه للفرد من جانب، وبين ما يرغب فيه هو شخصيا من جانب أخر، يجعل من عملية التنشئة عملية سلبية إن لم نقل مستحيلة، لأنها بذلك قد تخرج عن مسارها الطبيعي لتسقط في النهاية في دائرة اللامفكر فيه واللامرغوب فيه أيضاً.

---

(22) الصديق الصادقي العماري، التربية والتنمية وتحديات المستقبل-مقاربة سوسيولوجية-، ط 2، مطبعة أفريقيا الشرق، الدار البيضاء، 2015، ص 25.

(23) إميل دوركايم، قواعد المنهج في علم الاجتماع، ترجمة: قاسم والسيد محمد بدوي، ط 1، دار المعرفة الجامعية، الاسكندرية، 1988، ص 58.

تظهر أهمية الاتجاه البنائي الوظيفي في تفسر ظاهرة العنف المدرسي، من وجهة نظر سوسيولوجية، في كونه ينظر إلى الظاهرة في إطارها الكلي النسقي، وذلك من خلال ربط البناء المؤسساتي بوظيفته وعلاقة ذلك ببروز ظاهرة العنف بالمدرسة خاصة، باعتبارها مؤسسة اجتماعية تخضع لنفس معايير وقواعد الدراسة السوسيولوجية، «فهو يعتبر أن البناء الاجتماعي المتمثل في المؤسسة المدرسية قد ينتج أنماطا سلوكية قد تعتبر وظائف ولكنها منحرفة»[24] ؛ وبهذا المعنى، يرى الوظيفيون أن العنف له دلالة داخل السياق الاجتماعي، فهو إما يكون نتاج فقدان لارتباط الفرد بالجماعات الاجتماعية التي تنظم وتوجه سلوكه، أو أنه نتيجة اللامعيارية وفقدان التوجيه والضبط الاجتماعي ؛ وبذلك يجرفه التيار إلى العنف ؛ ومن ناحية أخرى، قد يكون الأفراد عدوانيين في سلوكهم ويسلكون طريق العنف ؛ لأنهم لا يعرفون طريقة أخرى للحياة غير ذلك.

العنف في الوسط المدرسي ما هو إلا نتيجة للاختلالات الوظيفية التي أصابت عملية التنشئة الاجتماعية والتعليمية للتلاميذ، وتبدو الوظيفة التكاملية للنسق الثقافي والاجتماعي على درجة كبيرة من الأهمية في المقاربة الوظيفية. ويتحقق ذلك من خلال تعزيز القيم والسلوكات المقبولة اجتماعيا داخل الأسرة والمدرسة وباقي مؤسسات التنشئة الاجتماعية الأخرى، لأنها قيم تخترق النسق بكامله وهي أساس الإجماع الاجتماعي الذي يدعم النظام الاجتماعي بكامله. ففي الوقت الذي تعمل فيه كل مؤسسات التنشئة الاجتماعية إلى تعزيز وتثمين نفس الأخلاق والقيم والمعايير الاجتماعية الإنسانية الأصيلة، من دون تعصب ولا صراع أو نزعة لهذا الاتجاه أو ذاك بطريقة تكاملية تحقق نفس الأهداف والغايات، بما يفتح أمام الأطفال والتلاميذ سبل المشاركة والمحاولة من أجل الإبداع والتميز دون خوف أو إحباط بدافع السلطة سواء داخل الأسرة أو المدرسة..... ؛ حينها يمكن الحديث عن تلميذ سوي قابل للتربية والتكوين.

إن معظم السلوك الذي نسميه سلوكا منحرفا، يعكس انحرافا في القيم الاجتماعية، ما يحدث فيه أو ما يتضمنه على الأقل من تأثير للخروج على المعايير والقواعد والقيم المتفق عليها داخل المجتمع ؛ ومن تم، فإن العنف هو نتاج لظروف اجتماعية تتمثل في الأوضاع العائلية وظروف العمل وضغوطه وحالات البطالة والتفرقة بأشكالها المختلفة، وغير ذلك من عوامل اجتماعية واقتصادية. فالسلوك العدواني لا يمكن رده بالدرجة الأولى إلى التلميذ، لأنه هو نفسه نتاج ظروف اجتماعية متنوعة وربما قاسية، منها ما يرتبط بالأسرة ومستواها المعيشي والثقافي والمادي ونوع التربية التي ترغب بها، ومنها ما يرجع إلى المؤسسة التعليمية نفسها ونوع الأهداف التي

(24) فوزي أحمد بن دريدي، العنف لدى التلاميذ في المدارس الثانوية الجزائرية، مركز الدراسات والبحوث، جامعة نايف العربية للعلوم الأمنية، الرياض، 2007، 50.

تسعى إلى تحقيقها والوسائل والتقنيات المستعملة والموارد البشرية والمادية المعتمدة، وكذلك إلى الطابع القيمي المميز للمجتمع نفسه، بما يتضمنه من مؤسسات أخرى لكل واحدة طابعها الثقافي وأهدافها الخاصة وفق مرجعية محددة.

3.3 – الاتجاه الصراعي :

يرى أصحاب هذا الاتجاه الصراعي، أن المدرسة أحد الأدوات الأيديولوجية التي توظفها الطبقات الاجتماعية البرجوازية، لتعيد إنتاج هيمنتها وسيطرتها على باقي الطبقات الأخرى في المجتمع ؛ لذلك، ينشب العنف في فضاء المدرسة للتعبير عن حالة الاغتراب التي يشعر بها التلاميذ ذووا الأصول الاجتماعية البروليتارية، وكشكل من أشكال المقاومة الاجتماعية لحالة تزييف الوعي، الذي يتعرضون له بالاستمرار داخل المدرسة ؛ «فالمدرسة هي مكان النضال بين الطبقات الاجتماعية المتناقضة، فسلوكات التلاميذ الطبقة البروليتاريا بغريزة الطبقة الاجتماعية وإفراز الطبقة البرجوازية الصغيرة للأيديولوجيا الهيمنة التي تعتبر أكثر من استفزاز، فتتولد عنها حالات العنف المدرسي، معارضة سلبية وايجابية»[25].

من الباحثين المعاصرين الذين طوروا المقاربة السوسيولوجية الصراعية في دراسة ظاهرة العنف في الوسط المدرسي السوسيولوجي پيير بورديو، وذلك باعتبار أنه تحدث عنه بشكل مفصل ضمن الحقل المدرسي، فينطلق في مقاربته للعنف في الوسط التربوي من فكرة مفادها أن: «كل فعل بيداغوجي، إنما هو موضوعيا عنف رمزي، باعتبار أنه فرض بواسطة سلطة اعتباطية لاعتباط ثقافي»[26]، أي أن المدرسة ليست فضاءً محايدا اجتماعيا تنقل فيه المعارف العلمية فقط؛ بل أداة لإعادة إنتاج الثقافة والنظام السائد. وبهذا المعنى، هي جهاز مهمته نقل وترسيخ أفكاره المهيمنة وذلك لإعادة إنتاج تقسيمات المجتمع الرأسمالي وجعل النخبوية عملا مشروعا؛ وبالتالي، «إعادة إنتاج القيم والعلاقات الاجتماعية السائدة. فالنظام التربوي، في نظر پيير بورديو وپاسرون، يشكل عنفا رمزيا قصديا، لكنه مفروض من طرف سلطة ذات نسق ثقافي سائد ؛ وبالتالي، فالوظيفة الإيديولوجية للمدرسة تتجلى في كونها مؤسسة للترويض الاجتماعي وإعادة إنتاج نفس أنماط الفكر والسلوك المرغوب فيهما من طرف المجتمع»[27].

---

(25) Debarbieux Eric, Montoya Yves, La violence à l'école en France: 30 ans de construction sociale de l'objet (1967-1997). In: Revue française de pédagogie, volume 123, 1998. La violence à l'école : approches européennes. P 97.

(26) پيير بورديو، وكلود پاسرون، إعادة الانتاج في سبيل نظرية عامة لنسق التعليم، ترجمة ماهر تريمش، ط 1، مركز دراسات الوحدة العربية، بيروت،2007، ص . 103.

(27) الصديق الصادقي العماري، التربية والتنمية وتحديات المستقبل، المرجع السابق، ص 49.

المدرسة ذات وظيفة صراعية، تعكس بكل جلاء التطاحن الاجتماعي والتفاوت الطبقي وتعيد لنا إنتاج الورثة ؛ لأن النظام التربوي يتطابق كل التطابق مع المجتمع الطبقي، وبما أنه من صنع طبقة متميزة تمسك بمقاليد الثقافة، أي بأدواتها الأساسية (المعرفة، المهارة العلمية،....)؛ فإن هذا النظام يهدف إلى المحافظة على النفوذ الثقافي لتلك الطبقة. والبرهان الذي قدمه هذان المفكران، يبرز التناقض بين هدف ديمقراطية التعليم الذي يطرحه النظام التعليمي الجديد وعملية الاصطفاء التي تقصي طبقة اجتماعية ثقافية من الشباب وتعمل لصالح طبقة الوارثيين. ويترتب عن هذا، كون «المدرسة الوطنية هي مدرسة غير ديمقراطية، تخدم مصالح الطبقة الحاكمة والأقلية. وما التعليم العمومي والتعليم الخصوصي والتعليم النظري والتعليم المهني، سوى تعبير عن تكريس التفاوت الاجتماعي، وتحويل المؤسسة التربوية إلى فضاء للتمييز اللغوي والعنصري ومكان للتطاحن والصراع الاجتماعي والتناحر الطبقي والتمايز اللغوي ؛ وهذا ما يزيد من أزمات الأخلاق والمبادئ وانتشار الجرائم والانحرافات بكل أنواعها»[28].

تعبر ظاهرة العنف المدرسي من جهة، على التفاوتات الاجتماعية بين الأفراد المتمدرسين؛ وتعكس من جهة أخرى، أزمة على مستوى الرابط الاجتماعي ؛ فالعنف في الوسط المدرسي هو نتيجة لعدم قدرة المجتمع ومؤسساته على تحديد المعايير المتفق عليها ؛ فضعف الرابط المدرسي يعكس بشكل مباشر ضعف أدوار ووظائف الجهات الفاعلة في المجتمع. بالنسبة لأصحاب منظور الصراع، فالعنف وسيلة بين النوعين (الجنسين)، إذاً يعد وسيلة أساسية لفرض سيطرة الرجل وتميزه عن المرأة، «وقد أصبح العنف وسيلة لتأكيد عدم المساواة بين النوعين و أداة للضغط على المرأة بهدف العودة إلى الأسرة والمنزل....؛ ومن وجهة نظر أصحاب منظور الصراع، يمكن حل مشكلة العنف من خلال إتاحة فرص المساواة بين أفراد المجتمع وعدم استغلال فئة لأخرى وإتاحة الفرص للمشاركة العادلة في الثروة والقوة»[29].

بالرغم من أن المدرسة لا تكتسي طابعا حزبيا رسميا ولا صبغة طبقية مكشوفة ؛ فإنها كانت وما تزال، جهازا للتأطير الإيديولوجي. فمن خلال الهياكل التعليمية القائمة ومن خلال المناهج والكتب والأساليب التربوية المتبعة، ومن خلال القوانين والتشريعات التي تنظم سير التعليم، تتسرب إلى المدرسة عناصر كثيرة وأساسية من الإيديولوجيا السائدة. هذا فضلا عن المواد الدراسية ذات الطابع الإيديولوجي الواضح، كالتربية الوطنية والتاريخ والفلسفة والعلوم الإنسانية والمواد التراثية عامة.

---

(28) الصديق الصادقي العماري، المرجع نفسه، ص 49.

(29) محمود سعيد الخولي، العنف المدرسي الأسباب وسبل المواجهة، سلسلة قضايا العنف، ط 1، مكتبة الأجلو المصرية، القاهرة، 2008، ص 112.

3.4 – الاتجاه التفاعلي الرمزي :

يركز أصحاب هذا الاتجاه في مقاربتهم للنظام التعليمي، على جزئية الفصل الدراسي ؛ إذ يرون أن العلاقات داخل الفصل الدراسي بين التلاميذ والمدرسين علاقات حاسمة واستراتيجية؛ «لأنه خلال الفصل يمكن التفاوض عن الحقيقة ؛ حيث يدرك التلاميذ حقيقة أنهم ماهرون أو أغبياء أو كسالى ؛ وفي ضوء هذه المقولات يتفاعل التلاميذ والمدرسون بعضهم مع بعض ؛ وعليه، ينجزون في النهاية نجاحا أو فشلا تعليميا، ويصبح من الضروري كما يؤكد أصحاب منظور التفاعل، أن نقوم بدراسة الكيفية التي تتم بها هذه العملية والطرق التي يعطي بها المدرسون والتلاميذ معنى للمواقف التعليمية»[30].

المقاربة التفاعلية الرمزية في تحليلاتها، تؤكد على الصورة الفعلية التي توجد داخل المؤسسات التعليمية وتحليل العلاقة بين التلاميذ ونوعية هذه المؤسسات ؛ بالإضافة إلى دراسة العلاقة بين التلاميذ والمدرسين وإداراتهم المدرسية ؛ وتفسير السلوك الدراسي وانعكاساته على عمليات التنشئة «ومستويات الاستيعاب ودرجات الذكاء وعلاقتها بنوعية المناهج والمقررات الدراسية والفئات العمرية والمشكلات الأسرية ونوعية البناء الطبقي الأسري ؛ علاوة على تحليل مجموعة العوامل الداخلية التي تشكل أنماط السلوك ونوعية الحياة المدرسية والثقافات العامة والفرعية داخل المدرسة وتأثيرات اتجاهات وميول المدرسين نحو تلاميذهم ومستوى إعداد المدرسين ونوعية مهارتهم التعليمية والتدريسية ؛ بالإضافة إلى مجموعة العوامل الداخلية، والتي يقصد بها العوامل التي تشكل الحياة التعليمية والتربوية داخل الفصول والأبنية الدراسية»[31].

العنف في الوسط المدرسي، حسب هذا الاتجاه، هو نتاج لعملية التعلم الاجتماعي ؛ فمع التنشئة الاجتماعية المبكرة، يتعلم الأطفال العنف سواء مع الآباء أو الأقارب أو الأصدقاء؛ وبملاحظتهم للعالم وللحياة الاجتماعية من حولهم، يبدو العنف لهم وكأنه أداة ضرورية للبقاء والنجاح ؛ فالأفراد إذن يتعلمون العنف بنفس الطريقة التي يتعلمون بها أي نوع آخر من أنواع السلوك. «فالأسرة هي البيئة الاجتماعية الأولى التي يبدأ فيها الطفل بتشكيل ذاته والتعرف على نفسه، عن طريق عملية الأخذ والعطاء والتعامل بينه وبين أعضائها ؛ وفي هذه البيئة، يتلقى أول إحساس بما يجب أو لا يجب أن يقوم به .وهي أول مؤسسة صغيرة تعمل عملها في التأثير على الطفل، وهي الممثلة الأولى للثقافة والعامل الأول في صبغ سلوك الطفل بصبغة اجتماعية،

(30) حمدي علي أحمد، مقدمة في علم اجتماع التربية، دار المعرفة الجامعية، الإسكندرية، 2003، ص 180.

(31) عبد الله محمد عبد الرحمن، علم اجتماع التربية، النشأة التطورية، دار المعرفة الجامعية، الاسكندرية، د. ت، ص 289.

فتشرف على توجيه سلوكه وتكوين شخصيته»[32] ؛ فهي مجموعة من الأفراد المتكافلين الذين يقيمون في بيئتهم الخاصة وتربطهم علاقات بيولوجية ونفسية واجتماعية واقتصادية وشرعية قانونية ؛ وقد اهتم العديد من الباحثين بالأسرة لما لها من دور مؤثر وفعال في الانحراف والسلوك العنيف.

تسهم شبكة العلاقات الاجتماعية التي يقيمها الفرد مع أقرانه في مقاومة القواعد المدرسية؛ فالمناخ العلائقي، يسهم في فهم تصورات التلاميذ مع أقرانهم وبين التلاميذ والمدرسين وبين التلاميذ والمراهقين في المدرسة؛ ذلك أن المناخ العلائقي يسمح بإنتاج القواعد وإعادة إنتاج القواعد المدرسية ؛ وتتطور التمثلات البيداغوجية مع تطور المدرسة، لتستجيب لحاجات المجتمع، مع استقلالية نسبية للمدرسة، تعطي المعارف المدرسية طرائق جديدة للتفكير ؛ فالمدرسة أداة رئيسية للتقدم الاجتماعي، من أجل التطور نحو المجتمعات العقلانية.

4 - في مواجهة العنف المدرسي :

التصدي لظاهرة العنف المدرسي، يتطلب تدخل العديد من الفاعلين على اختلاف أنواعهم، التربويين والاجتماعيين والاقتصاديين، كل من مجال تدخله ؛ وتوجد العديد من البرامج التي يمكن استخدمها في مساعدة الأطفال والمراهقين على خفض العنف في المؤسسات التعليمية؛ وسنقوم بعرض بعض الإمكانات التي تم تطبيقها في مؤسسات تعليمية، وعرفت نجاحا ملموسا في التقليص من ظاهرة العنف المدرسي.

4.1 - المراقبة الصامتة :

برنامج المراقبة الصامتة، ارتكز على احتياجات التلاميذ التي تتعلق بتقدير الذات وبالدعم الانفعالي من الكبار ؛ ويعتمد هذا البرنامج على افتراض أن بعض التلاميذ لا يتلقون دعما انفعاليا من الكبار في منازلهم أو بالمجتمع ؛ مما يجعلهم يعانون من انخفاض تقدير الذات أمام أنفسم ؛ وعندما تشترك كل هذه العوامل، من ضعف تقدير الذات ونقص الدعم والمساندة من الآخرين المحيطين بهم مع التجارب والخبرات المدرسية غير الملائمة ؛ فإنها جديرة بأن تجعل هؤلاء التلاميذ يميلون إلى القيام بسلوكات عنيفة في المدرسة. «ولقد اعتمد اختيار التلاميذ في هذا البرنامج على عدد من المعايير التي تعامل معها المدرسون في المدرسة بأكملها. وطلب من المدرسين محاولة إقامة علاقات دالة مع التلاميذ، تقوم على الثقة المتبادلة عن طريق بناء هذه العلاقات يوميا أو مساعدتهم في الواجبات المنزلية وتناول الغذاء أو تنفيذ بعض المشروعات والفعاليات

(32) الصديق الصادقي العماري، التربية والتنمية وتحديات المستقبل، المرجع السابق، ص 24 و25.

المدرسية معهم ؛ وقد تبين أنه عند تقديم الاهتمام والرعاية والخدمات لهؤلاء التلاميذ ؛ لن يكونوا في حاجة إلى القيام بالسلوكات السلبية التي يعتبر العنف المدرسي نوعا منها»[33].

إن مراقبة التلاميذ في أعمالهم وأنشطتهم اليومية، من شأنه أن يساعد على توجيههم وتقديم المساعدة المناسبة لهم ؛ على أن لا تتجاوز هذه المراقبة الحدود التي تجعل هؤلاء التلاميذ يشعرون بالضغط والمتابعة الخانقة ؛ لأن ذلك يجعلهم يميلون إلى الكذب والخداع. فإحساس التلميذ بأهميته وكونه عنصرا فعالا ومهما في المدرسة والمجتمع وشعوره بأن ما يفعله وما يقوم به له قيمة وفاعلية وكذلك مرافقته ومصاحبته الصحبة الحسنة التي تفيد، وغيرها من الأمور الإيجابية التي تحقق له الارتياح للآخر سواء كان أبا أو أستاذا أو موجها ؛ كل ذلك يقوي لديه الإحساس بوجوده وفاعليته ويدفعه لبدل الجهد والعمل وتجاوز السلوكات العنفوانية.

4.2 – ترشيد الغضب وحل المشكلات :

التلاميذ مندفعون ومتسرعون تجاه أي حدث أو نشاط طارئ ومفاجئ ؛ حيث يبدون سلوكات وتصرفات عدوانية، دون أي تفكير مسبق أو تخطيط ومعرفة نتائج ما يفعلونه ؛ وهذه السلوكات الاندفاعية عادة ما تصدر منهم بكثرة طيلة اليوم، سواء داخل الأسرة في تعاملاتهم مع آبائهم أو إخوانهم، أو في المدرسة في علاقاتهم مع زملائهم وأساتذتهم، أو في أي مكان وجدوا فيه وتعرضوا لاستفزاز أو إثارة. والسلوك الاندفاعي الناتج عن مثير معين، صادر من طرف آخر هو ردة فعل بسبب غضب أو قلق من حدث معين، يرى فيه التلميذ الحل الوحيد لرد الاعتبار ؛ وقد يتجاوز هذا الرد حالة الإرادة إلى رد فعل لا إرادي قد يتسبب في عاهة مستديمة أو القتل أحيانا. من هذا المنطلق، جاء برنامج تدريب التلاميذ على التحكم أو ترشيد الغضب.

ليس من السهل تدريب التلاميذ على إدارة الغضب وترشيده ؛ إنها مسؤولية جد صعبة لا تكون إلى للأساتذة المتخصصين الذين راكموا تجربة معرفية وميدانية عريقة ؛ وهو دور يدخل في إطار مهام المرشدين والمساعدين النفسيين، إما من داخل مراكز الإنصات والوساطة التربوية، أو بعرض الحالات المستعصية على الأطباء النفسانيين. إن التلاميذ الذين يتدربون على إدارة الغضب، ينخفض سلوك العنف لديهم سواء كان في المنزل أو في المدرسة ؛ ومن تم، يتعلمون مهارات ضبط الذات ؛ وعلى الرغم من أن التلاميذ يستفيدون من التدريب على إدارة الغضب، إلا أن فاعلية هذا التدخل تعتمد على عدة عوامل، منها طول العلاج ؛ إذ تعتمد فاعلية التدريب على عدد من الجلسات، وكلما كان عدد الجلسات كثير، كلما أدى ذلك إلى حدوث تغيرات واضحة في العدوانية.

(33) طه، عبد العظيم حسين وسلامة، عبد العظيم حسين، مرجع سابق، ص : 217 و218.

لا شك أن التدريب على إدارة الغضب له تأثير إيجابي على خفض سلوك العنف والعدوان لدى التلاميذ، وزيادة تقدير الذات والتعبير عن الانفعالات بطريقة ملائمة ؛ وفي هذا التدريب، يتعلم التلاميذ استراتيجيات هامة، مثل مهارات حل المشكلات التي تمكنهم من التحكم في غضبهم عند مواجهة مواقف الصراع ؛ ولهذا، تستهدف برامج التدريب على إدارة الغضب تنمية القدرة على فهم وإدراك اتجاهات الآخرين، وأن يضع الفرد نفسه في مكان الآخرين وأن يعي تمام الوعي بالحالة الجسمية والانفعالية لديه عندما يواجه حالة الغضب ؛ كما أن هذا التدريب يساعد التلاميذ على تعلم ضبط الذات والتحكم في غضبهم. وفي التدريب على إدارة الغضب، تستخدم فنون متنوعة ومتعددة، مثل التدريب على الاسترخاء، إيقاف التفكير والتدريب على مهارات حل المشكلة ؛ كما يتضمن المناقشة الجماعية ولعب الدور ونمذجة السلوك الملائم اجتماعيا، إضافة إلى أنشطة الذكاء وإعمال الفكر.

برامج واستراتيجيات التدريب على مهارات حل المشكلة، تساعد التلاميذ على اتخاذ القرارات ؛ وذلك من خلال مساعدتهم على تحديد آرائهم ومواجهة ضغوط الأقران وتوليد استجابات سلوكية بديلة وإيجابية عوضا عن الاستجابات العنيفة، ويتضمن التدريب على مهارات حل المشكلة عدة خطوات، وهي تنحصر في تحديد المشكلة ثم توليد الحلول البديلة ودراسة نتائج كل حل، ثم اختبار الاستجابة السلوكية الفعالة وتقييم نتائج هذه الاستجابة.

من شأن الأستاذ في علاقته مع تلامذته داخل القسم الدراسي أو الأب داخل الأسرة أو المنشط التربوي داخل الجمعية أو النادي....؛ أن يهتدي إلى مثل هذه الاقتراحات والخطوات التدريبية بشكل منتضم بطريقة مباشرة أو غير مباشرة ؛ كما يمكن أن تتبلور في برامج تلفزية للأطفال والمراهقين، خاصة في الأفلام الكارطونية التي تستهوي الأطفال، من أجل مساعدة الناشئة على اكتسابها وتطبيقها حتى تصبح في السلوك اليومي.

4.3 – التدريب على حل الصراع :

يعد الصراع أحد الأشكال التي تطبع تعاملات التلاميذ في ممارستهم اليومية، من أجل التفوق وفرض الذات ؛ إذ أن كل تلميذ يحاول أن يقدم ما لديه من أجل أن يكون كلامه وتصرفه وجوابه هو الصحيح في مقابل الآخر ؛ ومن أجل ترشيد هذا الصراع وجعله إيجابيا في إطار المنافسة الشريفة، لابد للتلميذ أن يدرك أولا أهمية الصراع وأدبيات التعامل والتواصل مع الآخر ؛ لذلك، يجب اعتماد طرق و أساليب ناجحة من أجل تحويل هذا الصراع إلى مكسب إيجابي للتفوق بجدارة واستحقاق بناء على تدريبات وأنشطة مفيدة.

إن تدريب التلاميذ على مجموعة من أساليب التفاوض والوساطة والإقناع واتخاذ القرارات لإيجاد الحلول الإيجابية لصراعاتهم، وأن إدماج هذه الأساليب والتقنيات في أنشطة مدرسية واضحة، تمكنهم من اكتساب قدرات ومهارات التواصل الإيجابي ؛ كما أن تدريب المدرسين وفق برامج تكوينية تستهدف الرفع من قيمة أدوارهم النفسية والاجتماعية على الخصوص ؛ قد يساعد التلاميذ على السلوك بطريقة غير عنيفة في حل صراعاتهم ويساعدهم على تعلم القدرات والمهارات الاجتماعية ومهارات حل المشكلة، ويخفض من الغضب ويتعلم المدرسون مهارات إدارة الفصل[34].

من الضروري عقد لقاءات موسمية مع آباء وأمهات وأولياء التلاميذ، من أجل محاولة إشراكهم في حل المشاكل التي يتخبط فيها التلاميذ داخل المدرسة ؛ لأنه في الغالب تكون هنالك هوة كبيرة بين الأسرة والمدرسة، من حيث طريقة التدريس والأهداف الكبرى التي تسعى المدرسة إلى تحقيقها ؛ إذ من الضروري أن يتعرف الآباء على أشكال وأنماط التعلم التي تهم أبناءهم لكي تكون لهم صورة واضحة عن المدرسة وطريقة اشتغالها ونوع الغايات والمرامي التي تصبو إليها من أجل تجاوز أي سوء فهم أو خلط ؛ وبهذا تكون الصورة واضحة أمام الجميع من أجل التعاون على تربية وتكوين التلاميذ. وهو الأمر نفسه حتى بالنسبة للجمعيات والمراكز ومنظمات المجتمع التي تشتغل على موضوع التربية والتكوين، سواء كانت الشريكة أو المساعدة والمكملة لعملية التعليم والتعلم.

4.4 - التدريب على المهارات الاجتماعية :

تركز على تعلم السلوك الإيجابي الاجتماعي من خلال استخدام عدة تقنيات، مثل المحاضرات والمناقشات والنمذجة والبروفة السلوكية والتغذية الراجعة ؛ فالتدريب على المهارات الاجتماعية يساعد على خفض سلوك العنف لدى التلاميذ، وكذلك خفض معدلات تعاطي المخدرات بينهم. ولقد ثبت أيضا، أن التدريب على المهارات الاجتماعية يؤثر بشكل فعال على العديد من المجالات المدرسية، مثل تحسين الدرجات لدى التلاميذ وتحسين المشاركة في الأنشطة المدرسية ؛ إضافة إلى التقليل من السلوكات المستهجنة وغير الملائمة داخل الفصل الدراسي، مثل الاندفاعية والعدوان. كما أن هذه البرامج تستهدف تعليم التلاميذ السلوكات الإيجابية والاجتماعية، «مثل التعاون والمبادرة والمحاولة والإيثار وغيرها من السلوكات الاجتماعية ؛ وذلك، عن طريق لعب الدور والتعبير عن الشكاوى لديهم والاستجابة لمشاعر الآخرين والبعد عن العراك والمشاجرات والاهتمام بمساعدة الآخرين والتعامل مع ضغوط جماعة الأقران

(34) طه، عبد العظيم حسين وسلامة، نفسه، ص 220 و221. بتصرف

ومساعدتهم على تكوين علاقات إيجابية مع زملائهم والآباء والمدرسين، لما لهذه العلاقات من أثر فعال في خفض النزعة نحو السلوك العنيف ؛ كما تستهدف تشجيع التلاميذ وتدريبهم على مهارات الحياة»[35].

يتم اكتشاف مثل هذه المهارات الاجتماعية وتطويرها في مجموعة من الأنشطة الأساسية أو الموازية مثل المرسرح والسينما والرياضة والرسم والتشكيل والقراءة والكتابة....؛ سواء داخل المدرسة أو في مؤسسات اجتماعية أخرى، ينخرط التلاميذ فيها داخل المجتمع، كالنوادي والجمعيات والمراكز الترفيهية ؛ إذ أنها تساهم في اكتشاف مواهب التلاميذ وصقلها وتشجيعها من جهة ؛ كما أنها تساهم في تخفيض الضغط وتفريغ الشحنات السلبية المتراكمة، كالغضب والقلق والاكتئاب.

4.5 - الوقاية من تعاطي المخدرات :

في بعض الأحيان، يكون التعاطي للمخدرات سبب رئيسي وراء قيام بعض التلاميذ بسلوكات عنفوانية داخل المدرسة ؛ وبالتالي، من الواجب «القيام بحملات تحسيسية عن طريق تقديم معلومات وعقد محاضرات وندوات للتلاميذ داخل المدرسة بكيفية دائمة، وخصوصا للفئة التي تداوم على تناول المخدرات، لتوضيح الآثار السلبية المترتبة عن تعاطي المخدرات والكحوليات، مع التشجيع على اتخاذ القرار بالإقلاع عنها وتعليم التلاميذ المناهج الوقائية التي تحميهم من تعاطي المخدرات ؛ حيث تسعى برامج تعاطي المخدرات إلى التركيز على تعليم التلاميذ المهارات التي تساعدهم على مواجهة ضغوط الأقران والصحبة السيئة التي تدفع بهم إلى الإدمان. هذا من ناحية، وتعليم الآباء ومساندتهم في التأكيد على أخطار ومضار تعاطي المخدرات، وما يترتب عليها من آثار سلبية نفسية واجتماعية وصحية على الفرد والمجتمع من ناحية أخرى»[36].

الأمر لا يجب أن يقف عند التحسيس والتوعية ؛ وإنما الكشف عن الحالات التي تتعاطى للمخدرات بطريقة تربوية ومحاولة عرضها على الطبيب المختص من أجل القيام بعمليات التتبع عن طريق جلسات علاجية مع تقديم وصفات طبية مناسبة للعلاج ؛ لأن المدمن على المخدرات من التلاميذ يتميز باستمرار بسلوكات عنفوانية، سوء أثناء التناول أو بعد ذلك ؛ لأنه يكون في حالة لا وعي بحقيقة تصرفاته. مسألة الوقاية أو محاربة المخدرات، ليست حكرا على المؤسسة لوحدها، بقدر ما يجب أن تكون بشراكة مع جل الفاعلين التربويين والجمعويين والاقتصاديين،

(35) طه، عبد العظيم حسين وسلامة، المرجع نفسه، ص 222 و223. بتصرف.

(36) طه، عبد العظيم حسين وسلامة، المرجع السابق، ص 223 و224. بتصرف.

كل من مجال تدخله وفق برامج متفق عليها من حيث التشخيص والإعداد والإنجاز والتقييم والتتبع.

• خـــاتمـــة :

العنف ظاهرة اجتماعية تغذيها مجموعة من العوامل الاجتماعية والاقتصادية، ويتمظهر في العديد من السلوكيات والممارسات، التي تعني في أبسط مدلولاتها، توظيف القوة لتحقيق هدف ما ؛ وينقسم إلى عنف مادي مرئي وعنف نفسي غير مرئي. ويعد العنف في الوسط المدرسي أحد أشكال العنف الاجتماعي. ويشير إلى جملة الممارسات العنيفة التي تكون المدرسة مسرحا لتجسيدها ؛ ويعد التلاميذ والفاعلون التربويون والإداريون ممارسون له، وتتداخل العديد من العوامل المركبة في تشكيل ظاهرة العنف في الوسط المدرسي.

فقد ظهرت العديد من المقاربات الاجتماعية لتفسير العنف في الوسط المدرسي ؛ فالمقاربة المعيّارية تنظر إليه باعتباره تعبيرا عن انحراف أخلاقي يرجع إلى خلل في البنية القيمية للفرد؛ وبهذا، تعتبر التنشئة الاجتماعية والثقافية أهم العوامل المساهمة فيه. كما تذهب المقاربة البنائية الوظيفية إلى أن العنف داخل المدرسة يعبر عن خلل في النسق المدرسي ذاته، وذلك لعدم قدرته على أداء أدواره ووظائفه الرئيسية وعدم قدرته على التكيف والتكامل مع بقية الأنساق الأخرى المكونة للمجتمع ؛ أما المقاربة الصراعية، فتذهب إلى أن العنف في المدرسة يرجع إلى امتداد الصراع بين الطبقات الاجتماعية إلى الفضاءات المدرسية، وتؤكد على أن المدرسة أصبحت أحد الوسائل والأدوات الأيديولوجية التي تستخدمها الطبقات الاجتماعية المسيطرة لتكريس واستمرارية هيمنتها وتحكمها في الطبقات الفقيرة البسيطة. وتؤكد المقاربة التفاعلية الرمزية، أن العنف في الوسط المدرسي يرجع إلى طبيعة وشكل التفاعل الاجتماعي داخل الوسط المدرسي؛ لأن هذا التفاعل يتم بطريقة حوارية عن طريق قنوات التواصل بين مختلف الفاعلين ؛ وإذا كانت هنالك موانع وعراقل في قنوات التواصل بين الأفراد في الفضاء المدرسي ؛ فإن ذلك ينتج العنف، فتلجأ الذوات الفاعلة إلى العنف كوسيلة للتعبير عن رغباتها وحاجاتها. وهو الشكل الذي تعودت عليه واكتسبته خلال مراحل تنشئتها الاجتماعية ؛ وبهذا، يعتبر العنف وسيلة للتواصل والتعبير في حالة عدم التفاهم والاختلاف.

تتطلب ظاهرة اجتماعية من هذا النوع والحجم، تدخل مجموعة من المؤسسات الاجتماعية المختلفة والمتعددة، من أجل التوصل إلى مواجهتها والقضاء عليها ؛ بالرغم من أنها تتجلى وتظهر مؤشراتها في الوسط المدرسي ؛ إلا أن أسبابها تتعدى أسوار المدرسة ؛ ومن ضمنها الأسرة

بكل حمولتها الثقافية والإعلام بكل أساليبه وتوجيهاته التي تخدم أهدافه ومطامعه ؛ وكذلك المؤسسات السياسية والدينية وغيرها من المؤسسات والتنظيمات المكونة للمجتمع. ومن هذا المنطلق، نجزم بأن القضاء على ظاهرة العنف المدرسي، تحتاج إلى تظافر جهود جميع بنيات المجتمع إلى جانب المدرسة.

• بيبليوغـرافيـا :

- ابن منظور، لسان العرب، المجلد التاسع، بيروت، دار صادر، 1990.
- إميل دوركايم، قواعد المنهج في علم الاجتماع، ترجمة : قاسم والسيد محمد بدوي، ط 1، دار المعرفة الجامعية، الاسكندرية، 1988.
- بيير بورديو، وكلود باسرون، إعادة الانتاج في سبيل نظرية عامة لنسق التعليم، ترجمة ماهر تريمش، ط 1، مركز دراسات الوحدة العربية، بيروت، 2007.
- حجازي، مصطفى، التخلف الاجتماعي، ط 8، المركز الثقافي العربي، القاهرة، 2001.
- الصديق الصادقي العماري، التربية والتنمية وتحديات المستقبل –مقاربة سوسيولوجية–، ط 2، مطبعة أفريقيا الشرق، الدار البيضاء، 2015.
- خليل أحمد خليل، المفاهيم الأساسية في علم الاجتماع، ط 1، دار الحداثة، بيروت، 1984.
- رضوان، جودت زيادة، خطاب العنف، مقاربة نفسية انتروبولوجية، ضمن : مجلة دراسات عربية، العدد 2، القاهرة، 1998.
- زحلاوي إلياس، المجتمع والعنف، ط 2، المؤسسة الجامعية، بيروت، 1985.
- طه، عبد العظيم حسين وسلامة، عبد العظيم حسين، استراتيجيات وبرامج مواجهة العنف والمشاغبة في التعليم، دار الوفاء لدنيا الطباعة والنشر، الإسكندرية، 2010.
- عدس، عبد الرحمان وطوق، محيي الدين، المدخل إلى علم النفس، جون وايلي وأولاده، ط 2، نيويورك، 1986.
- فوزي أحمد بن دريدي، العنف لدى التلاميذ في المدارس الثانوية الجزائرية، مركز الدراسات والبحوث، جامعة نايف العربية للعلوم الأمنية، الرياض، 2007.
- محمود سعيد الخولي، العنف المدرسي الأسباب وسبل المواجهة، سلسلة قضايا العنف، ط 1، مكتبة الأجلو المصرية، القاهرة، 2008.
- حمدي علي أحمد، مقدمة في علم اجتماع التربية، دار المعرفة الجامعية، الإسكندرية، 2003.

- عبد الله محمد عبد الرحمن، علم اجتماع التربية، النشأة التطورية، دار المعرفة الجامعية، الاسكندرية، د. ت.
- عياشي يوسف، قضايا في التربية والتكوين بالمغرب، السلسلة البيداغوجية 24، دار الثقافة، الدار البيضاء، 2000.
- فرج، عبد القادر طه، موسوعة علم النفس والتحليل النفسي، ط 1، دار سعادة الصباح، الكويت، 1993.
- لالاند، أندريه، موسعة لالاند الفلسفية، ترجمة أحمد خليل، منشورات عويدات، باريس، 1996.
- مصطفى ناصف، نظريات التعلم دراسة مقارنة، ترجمة : علي حسين حجاج، مراجعة : عطية محمود هنا، سلسلة عالم المعرفة، عدد 70، أكتوبر 1983.

- Le Robert, Tome sixième, société de nouveau littré, Paris, 1978.
- Debarbieux Eric, Montoya Yves, La violence à l'école en France: 30 ans de construction sociale de l'objet (1967-1997). In: Revue française de pédagogie, volume 123, La violence à l'école: approches européennes. 1998.
- Peignard Emmanuel, Roussier-Fusco Elena, Henriot-Van Zanten Agnès. La violence dans les établissements scolaires britanniques: approches sociologiques. In: Revue française de pédagogie, volume 123, La violence à l'école approches européennes,
- Nathalie Bulle, Sociologie de l'éducation. R.Boudon, M.Cherkaoui, B.Valade. Dictionnaire de la pensée sociologique, PUF, 2005, 1998.
- Dubet François, Les figures de la violence à l'école, In: Revue française de pédagogie, volume 123, La violence à l'école: approches européennes, 1998.

LE MONDE DE L'EDUCATION

Revue internationale indexée

منشورات عالم التربية

La violence en milieu scolaire

120 د.