مجلة كراسات تربوية
دورية سنوية محكمة
تعنى بقضايا التربية والتكوين المستمر
العدد الثالث
يناير 2018
مجلة كراسات تربوية
مجلة كراسات تربوية
مجلة كراسات تربوية

مجلة
كراســـــات تربويـــة
REVUE DES BROCHURES ÉDUCATIVES

مجلة كراسات تربوية

دورية محكمة تعنى بقضايا التربية والتكوين

العدد (03)، يناير 2018

مجلة كراسات تربوية

-العدد 03، يناير 2018

-**المدير ورئيس التحرير**: ذ. الصديق الصادقي العماري

-**البريد الإليكتروني**: Majala.Korasat@gmail.com

-**رقم الهاتف**: 212664906365+

-**الإيداع القانوني**: 2016PE0043 : **Dépôt Légal**

-**ردمك**: **ISSN**: 2508-9234

-**مطبعة**: مطبعة بنلفقيه-زنقة الحرية، الرشيدية-المغرب

-**الهاتف**: 05.35.57.32.31

-**البريد الإليكتروني**: tafilalet.bureaux@yahoo.fr

-تصميم الغلاف: ادريس علوي

مجلة كراسات تربوية
دورية محكمة تعنى بقضايا التربية والتكوين

المدير ورئيس التحرير:
الصديق الصادقي العماري

هيئة التحرير:

صابر الهاشمي	محمد حافظي
مصطفى بلعيدي	عبد الإله تنافعت
صالح نديم	محمد الصادقي العماري
بوجمعة بودرة	مصطفى مزياني

اللجنة العلمية:

د.محمد الدريج	علوم التربية
د.الحسن اللحية	علوم التربية
د.محمد فاوبار	علم الاجتماع
د.عبد الرحيم العطري	علم الاجتماع
د.عبد الغاني الزياني	علم الاجتماع
د.مولايعبدالكريمالقنبعي	علمالاجتماع
دة.عزيزة خرازي	علم الاجتماع
د.سعيد كريمي	المسرح وفنون الفرجة
د.بشرى سعيدي	أدب حديث
د.عبد القادر محمدي	علم الاجتماع
د.محمد أبخوش	الفلسفة
د.مولاي إسماعيل علوي	علم النفس
د.صابر الهاشمي	اللسانيات
دة. رشيدة الزاوي	علوم التربية وديداكتيك اللغة العربية

للتواصل أو المشاركة بأبحاثكم ودراساتكم :
Majala.korasat@gmail.com
212648183059+

المحتويات

العنوان	ص
تقديم .....ذ. الصديق الصادقي العماري.....	01
تطور مناهج التعليم بين متطلبات الواقع والضغوط الخارجية .....د. محمد الدريج.....	03
فاعلية الاستراتيجيات المطامعرفية في الممارسة التربوية -بناء الكلمة نموذجا- .....د. صابر الهَاشِمِي.....	19
التربية الجمالية بالمدرسة الابتدائية ..... الصديق الصادقي العماري.....	28
معيقات التواصل الصفي وأثرها على جودة التعلمات .....د. تنافعت عبد الإله.....	53
مقاربة سوسيولوجية لظاهرة العنف المدرسي .....د.ربيع أوطال.....	64
الفكر التربوي عند العلامة فريد بن الحسن الأنصاري .....د. لخلافة متوكل.....	81
دور المراكز الجهوية لمهن التربية والتكوين في تحسين الأداء المهني والأكاديمي للطلبة المدرسين .....دة. رشيدة الزاوي.....	95
نحو تصور جديد لحل أزمة التعليم بالمغرب .....ذة. رشيدة زنوحي.....	108

مقاربة سوسيولوجية لظاهرة العنف المدرسي

د. ربيع أوطال

انتشرت في الأعوام الأخيرة أنماط جديدة من السلوكيات والتفاعلات السلبية في الوسط المدرسي، إلى أن أصبح المجال التعليمي مجالا للصراع بين شركاء العملية التعليمية. ومن بين هذه السلوكات: سلوك العنف الموجه ضد المدرسين.

وقد أصبحت ظاهرة العنف المدرسي في أغلب بلدان المعمور هاجسا يشغل بال المهتمين بالحقل التعليمي وكابوسا مفزعا يقض مضاجع جميع مكونات المجتمع. أما بالنسبة لنا في المغرب، فإذا كانت هذه الظاهرة قد ظلت ولسنين طويلة محدودة زمكانيا بفعل الوازع الديني وسيادة قيم الطاعة والتسامح والاحترام، ودور التربية الأسرية والمدرسية، فإن ما يلاحظ في الأعوام الأخيرة هو بداية تصاعد هذه الظاهرة السلبية.

ويعبر سلوك العنف المدرسي عن تناقض واضح، وهو أن المدرسة التي تقوم بدور أساسي في تقويم سلوك المتعلمين، وتعديل اتجاهاتهم، وإعدادهم أخلاقيا ونفسيا واجتماعيا من أجل الاعتماد على أنفسهم، وضبط غرائزهم، وتطوير شخصيتهم، أصبحت مصدرا للعنف، ومجالا للصراع، ومؤسسة لتعلم العنف والاعتداء، أما بالنسبة للمدرسين، فقد أخذوا يخصصون اجتماعاتهم النقابية لهذه الظاهرة، ويطلبون توفير الأمن والحماية أثناء تأدية مهامهم.

ولقد انتشر العنف المدرسي في المجتمع المغربي كغيره من المجتمعات مما ينبئ بقدوم أحداث خطيرة وكارثية على المجتمع بأسره، والعنف المدرسي يعتبر مشكلة معقدة لا يمكن إرجاعها إلى سبب واحد بل تقف وراءها العديد من الأسباب والدوافع، ومن تم لابد من دراسة هذه الدوافع والأسباب الأساسية الكامنة وراء مشكلة العنف المدرسي بقصد تحديد الطرق والاستراتيجيات الوقائية والتدخلات العلاجية الفعالة

وذلك من أجل خلق بيئة مدرسية آمنة وفعالة، تقوم بالوظائف المنوطة بها وذلك لأن التساهل في مواجهة العنف المدرسي يترتب عليه زيادة العنف بوجه عام في المجتمع.

تعاريف العنف المدرسي:

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[1].

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[2].

وفي معجم Le Robert يتخذ العنف طابعا تصادميا مع الآخر، ضدا على إرادته باستعمال القوة أو التهديد. وقد يتخذ صبغة الإجبار أو الضغط أو التأديب والقسوة...[3]

وتحتفظ 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[4].

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

---

[1]ابن منظور: لسان العرب، المجلد التاسع، بيروت، دار صادر، طبعة 1990، ص 257.

[2]رضوان، جودت زيادة: خطاب العنف، مقاربة، نفسية انتروبولوجية، القاهرة، مجلة دراسات عربية، العدد 2، 1998، ص:96.

[3]Le Robert, Tome sixiéme, Paris, société de nouveau littré,1978, p:818.

[4]لالاند، أندريه: موسعة لالاند الفلسفية، باريس، ترجمة أحمد خليل، منشورات عويدات، 1996، ص:1554.

بوسائل الحوار العادي، 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[1].

وفي نفس المنحى الذي ذهب إليه "فرج عبد القادر طه" والذي يؤكد على أنه السلوك المشوب بالقسوة والعدوان والقهر والإكراه، وهو عادة سلوك بعيد عن التحضر والتمدن تستثمر فيه الدوافع والطاقات العدوانية استثمارا صريحا بدائيا كالضرب والتقتيل للأفراد والتكسير والتدمير للممتلكات، واستخدام القوة لإكراه الخصم وقهره[2].

والنظريات الاجتماعية تنظر إلى العنف على أنه جزء لا ينفصل عن السيرورة والتطور الإنساني، فالمجتمعات التي لا تعرفه هي مجتمعات ميتة كما تقول "لوسي مير" الباحثة الإنجليزية. وعلى هذا الأساس فهو يهدف إلى إحداث التغيير بقدر ما يواجه التغيير بالرفض[3].

ويعتبر "ج. فرويند" العنف بأنه القوة التي تهاجم مباشرة شخص الآخرين وخيراتهم بقصد السيطرة عليهم بواسطة الموت والتدمير والإخضاع والهزيمة[4].

أما "ج. لافو" فإنه يضيف إلى الأذى الجسدي الضغط المعنوي الذي يرتكز على قوة تتحفز للانطلاق بعنف[5].أما "ر. ريمون" فيربط العنف بالحرية حيث هو كل مبادرة تتدخل بصورة خطرة في حرية الآخر، وتحاول أن تحرمه حرية التفكير والرأي والتقدير[6].

---

[1]حجازي، مصطفى: التخلف الاجتماعي، القاهرة، طبعة 8، المركز الثقافي العربي، 2001، ص:165.
[2]فرج، عبد القادر طه: موسوعة علم النفس والتحليل النفسي، الكويت، الطبعة 1، دار سعادة الصباح، 1993، ص:551.
[3]زحلاوي إلياس، المجتمع والعنف، بيروت، الطبعة 2، المؤسسة الجامعية، 1985، ص، 96.
[4]نفس المرجع السابق، ص:141.
[5]نفسه، ص:142.
[6]نفسه، ص:148.

ويخلص "بيير فيو" إلى تعريف خاص، حيث يقول: العنف ضغط جسدي أو معنوي ذو طابع فردي أو جماعي ينزله الإنسان بالإنسان، بالقدر الذي يتحمله على أنه مساس بممارسة حق أساسي، أو بتصوره للنمو الإنساني الممكن في فترة معينة[1].

ويعرف العنف أيضا في جانب آخر بأنه استجابة في شكل فعل عنيف تكون مشحونة بانفعالات الغضب والضيق والهياج والثوران، والتي تنتج عن عملية إعاقة أو إحباط تحول دون تحقيق الهدف الذي يسعى إليه الفرد[2].

ومن هذه التعريفات السالفة نستخلص أن العنف ليس مجرد التعدي جسديا على الغير بل هو ممارسة تشمل العديد من الأشكال والأنواع أي للعنف وجه مادي وآخر معنوي.

العنف المدرسي: خصائصه وأنواعه

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

ويمكن تصنيف **أنواع العنف الممارس داخل المدرسة**، إلى:

- العنف اللفظي: كالتهجم اللفظي، والسب، والنكتة، والسخرية، والتهكم...
- العنف الفعلي: ويقوم على استعمال العنف الجسدي أو أسلحة أو أدوات أخرى كالضرب مثلا، ويهدف إلى إلحاق الأذى الجسدي بالآخر.

---

[1]-نفس المرجع السابق، ص:149.

[2]- طه، عبد العظيم حسين وسلامة، عبد العظيم حسين: استراتيجيات وبرامج مواجهة العنف والمشاغبة في التعليم، الإسكندرية، دار الوفاء لدنيا الطباعة والنشر، 2010، ص ص: 18و19.

- 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.[1]

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[2].

يجب التمييز بين العنف المدرسي والعنف في المدرسة، وذلك 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

---

[1]- عدس، عبد الرحمان وطوق، محيي الدين: المدخل إلى علم النفس، جون وايلي وأولاده، نيويورك، الطبعة 2، 1986، ص:201.

[2]- عياشي يوسف: قضايا في التربية والتكوين بالمغرب، الدار البيضاء، السلسلة البيداغوجية 24، دار الثقافة، 2000، ص ص: 59 و60.

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.

ويعتبر العنف المدرسي من أهم أنواع وأشكال العنف العام، حيث أنه هو الخطر الذي يواجه طلاب 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 الطلاب أو ممارسة أي لون من ألوان الضغط النفسي والمعنوي عليهم من قبل الأفراد القائمين بالعنف المدرسي داخل وخارج المدرسة.

ويظهر العنف المدرسي في عدة أنماط مختلفة تتضمن عنف الطالب تجاه زملائه الطلاب من قبيل السب والشتم والضرب وغيرها، وعنف المدرس تجاه مدرس آخر وعنف المدرس تجاه الطلاب وعنف الطالب تجاه بعض المدرسين، بمعنى أن العنف في المدارس قد يحدث بين الطلاب بعضهم البعض وقد يصدر من طالب تجاه بعض المدرسين، حيث يتطاول على مدرسه وقد يتشاجر معه أو حتى يصل الأمر إلى ضرب المدرس. ونظرا لحدوث العنف تجاه بعض المدرسين من جانب الطلاب أصبح هناك ما يعرف ب"أعراض المدرس المضروب" Batteredteacher syndrome، ويشير هذا المصطلح إلى تشكيلة واسعة من الضغوط التي يعانيها المدرس من جراء العنف الصادر نحوه من بعض الطلاب، 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 الطلاب في المدرسة وحوالي 8% منهم يتعرضون للتهديد وحوالي 2%

منهم يعتدى عليهم جسميا. وهكذا فإن الطلاب وحدهم لم يكونوا ضحايا العنف في المدرسة بل قد يكون بعض المدرسين من ضحايا العنف المدرسي أيضا فنرى أن بعض الطلاب يقللون من احترامهم للمدرسين وتكون تصرفاتهم عنيفة لفظيا نحوهم، كاستعمال للكلمات الجارحة من قبيل السب والشتم، وقد يتعدى الأمر ذلك إلى العنف المادي (الضرب)[1].

الاتجاهات النظرية المفسرة للعنف المدرسي:

توجد عدة نماذج واتجاهات نظرية مختلفة تفسر سلوك العنف بوجه عام في المدرسة ويمكن تصنيفها كما يلي:

1) **المنظور الفينومينولوجي (الظاهرياتي):**

هنالك عدة نظريات تفسر العنف المدرسي ويأتي على رأس هذه النظريات نظرية هرمية الحاجات عند "ماسلو Maslow. A"، وتشير هذه النظرية إلى أن الفرد في سياق نموه وتفاعله الاجتماعي مع الآخرين يكتسب الكثير من الحاجات النفسية كالحاجة إلى الحب والأمن والتقدير الاجتماعي وغيرها من الحاجات النفسية التي وضعها في شكل مدرج هرمي يبدأ بالحاجات الفسيولوجية وينتهي بالحاجة إلى تحقيق الذات في قمة الهرم، وأنه لابد من ضرورة إشباع هذه الحاجات حتى يشعر الفرد بالتوافق النفسي والاجتماعي، ولكن عندما يكون الفرد محروما من إشباع حاجاته النفسية وخاصة الحاجة إلى الأمن فإن ذلك ينعكس على سلوكه، وبالتالي يترتب على عدم الإحساس بالأمن والشعور بالنقص وعدم الكفاءة الشخصية والاجتماعية، وبالتالي يشارك في سلوكيات غير مرغوبة اجتماعيا كالعدوان والعنف. وعلى هذا يرى "ابراهام ماسلو" أن العنف هو سلوك يلجأ إليه الفرد نتيجة للفشل في إشباع حاجاته النفسية خاصة الحاجة إلى الأمن[2].

---

[1]- طه عبد العظيم حسين وسلامة عبد العظيم حسين: مرجع سابق، ص ص:24و25.

[2]- نفس المرجع السابق، ص: 83و84.

2) **المنظور السيكوديناميي:**

تشير "هورني" إلى أن الشعور بعدم الأمن النفسي يؤدي إلى القلق الأساسي وقد أطلقت عليه القلق الأساسي، لأنه ينشأ في المرحلة الأولى من حياة الطفل نتيجة لاضطراب العلاقة بين الطفل ووالديه، وترى "هورني" أن القلق يرجع إلى الشعور بالعجز والعداوة والعزلة، وهذه العوامل ناشئة عن شعور الطفل بعدم الأمن النفسي. ولقد أخذ "أدلرAdler" منحى مختلف مؤكدا على فكرة الشعور بالنقص والتي تعني نقص الثقة والكفاءة، حيث أن النقص قد يكون عضويا وقد يكون نفسيا واجتماعيا. وتشير نظرية "أدلر" عن الشعور بالنقص إلى أن جميع الأفراد يبدءون حياتهم بالشعور بالنقص، حيث يولد الفرد عاجزا عن رعاية نفسه وإطعامها ومن ثم يعتمد على الآخرين في إشباع حاجاته، وأن هذا الشعور بالنقص يستثير لدى الطفل رغبة قوية في السعي نحو القوة والتفوق من أجل التغلب على الشعور بالنقص وإثبات الذات، وعليه فإن العنف أو العدوان هو وسيلة للتغلب على الشعور بالنقص والسعي نحو القوة والتفوق، فالفرد عندما يشعر بالعجز والدونية وعدم الكفاءة فإن تقديره لذاته يكون منخفضا، ومن ثم فإنه يسعى للتغلب على هذه المشاعر من خلال القيام بأفعال عنيفة وعدوانية لكي يحصل على القوة والتفوق، وغالبا ما يكون السلوك الصادر عن الشعور بالنقص قهري مثل العدوان والاستعلاء والزهو والتظاهر، ومن العوامل التي تلهب الشعور بالنقص لدى الطفل أن يكون هناك عاهة جسمية أو فشل وإحباط شديد لحاجة الطفل في التعبير عن ذاته وتوكيدها، ومن ثم فقد يتولد العنف من الشعور بالنقص لدى الفرد حين يشعر أنه أقل من مستوى زملائه الآخرين، وبالتالي يقابل هذا النقص بالعنف تجاه كل من يوجهون له إهانة بسبب هذا النقص[1].

[1]- نفس المرجع السابق، ص ص: 85و86.

3) **المنظور السلوكي:**

تفسر النظرية السلوكية العنف من منظور السبب والنتيجة، فهي ترى أن البيئة هي المحدد الرئيسي في تشكيل سلوك الفرد، وأن شخصية الفرد تتشكل من خلال الخبرات التي يتعرض لها الفرد عبر عملية التنشئة الاجتماعية داخل هذه البيئة، وأن التعلم يشكل جوهر هذه العملية النمائية، حيث ركز "واطسون" رائد المدرسة السلوكية، على دراسة البيئة باعتبارها ذات أثر فعال في تشكيل السلوك، متجاهلا العوامل الوراثية ودورها في تشكيل ونمو شخصية وسلوك الفرد، ويرى أنصار هذه النظرية أن السلوك يتحدد بواسطة البيئة التي يعيش فيها الشخص، وأن الظروف المادية والاجتماعية داخل البيئة هي التي تؤثر في تحديد السلوك وأن تأثير البيئة يمتد إلى السلوك الداخلي (التفكير والمشاعر) وأيضا إلى السلوك الخارجي، فهي تهتم بتأثير البيئة على سلوك الفرد، أي أن البيئة هي التي تسهم في تشكيل السلوك العنيف.

وعلى هذا ذهب "سكينرSkinner" إلى أن الفرد بوصفه كائنا عضويا، يكتسب حصيلة السلوك نتيجة الوراثة والبيئة وأن التعلم يمثل الجوهر في هذه العملية النمائية، ويسهم في تشكيل الشخصية وتنظيم العلاقة الوظيفية بين البيئة والسلوك، وأن سلوك الفرد متعلم من خلال التفاعل مع الآخرين، ولذلك يرى أنصار المدرسة السلوكية أن العنف شأنه شأن أي سلوك يمكن اكتسابه وتعلمه، وكذلك يمكن تعديله أيضا وفقا لقوانين ومبادئ التعلم، ولقد استخدمت السلوكية نوعين من التعلم لتفسير السلوك الإنساني وأعني بذلك التشريط الاستجابي (الكلاسيكي) والتشريط الإجرائي[1].

4) **المنظور المعرفي:**

لقد ظهر اتجاه تكوين وتجهيز المعلومات ضمن مجموعة الاتجاهات الحديثة التي ارتبطت بتطور نظرية المعلومات، ويهتم هذا الاتجاه بتفسير كيفية تكوين وتناول

[1]- نفس المرجع السابق، ص ص: 87و88.

المعلومات لدى الفرد، تلك المعلومات التي يكون مصدرها البيئة التي يعيش فيها، وتحول هذه المعلومات إلى مجموعة من العمليات النفسية، التي بدورها تتحول إلى نماذج مختلفة من السلوك.

وتشير نظرية تجهيز المعلومات الاجتماعية 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 أيضا 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، ولذلك يستجيب الفرد بطريقة عدائية نحوهم، فالاعتقادات عن قيمة السلوك العدواني والتوقعات عن قدرة وفاعلية الشخص على تفعيل وتمخرج السلوكيات العدوانية والعنيفة تشكل جانب هام 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 السلوك التنفيري أو السلبي الذي قد يصدر عن الآخرين نحوه. ويوضح نموذج تجهيز المعلومات الاجتماعي الذي قدمه "Dodge" القصور في العمليات المعرفية والتجهيزات العدائية التي يظهرها الطفل العدواني أو العنيف في مواقف حل المشكلات الاجتماعية[1].

[1]- نفس المرجع السابق، ص: 91و92.

5) **ثقافة العنف:**

من المداخل الحديثة في تفسير ظاهرة العنف، ذلك الذي يُبنى على افتراض وجود ثقافة للعنف تجسد اتجاهات المجتمع نحو العنف، مثل تمجيد العنف في الروايات ووسائل الإعلام، واعتناق معايير اجتماعية تقوم على أفكار مثل "الغاية تبرر الوسيلة"، وأيضا إذكاء قوانين التنافس في التعاملات الاقتصادية والاجتماعية على النحو الذي يجعله القانون الأساسي للبقاء، مما يزيد معه العنف. وبالتالي تصبح النتيجة النهائية وجود ثقافات أساسية أو فرعية تمجد العنف وتقره شريعة بينها وتبرز نماذجه في المجتمع[1].

6) **الذكورة والعنف:**

في ضوء هذه النظرية فإنه يُعزى إلى الهرمونات الذكرية (الأندروجين) بأنها السبب المباشر لوقوع العنف بدرجة أكبر بين الذكور. وفي الدراسات على الحيوانات لوحظ أن خصاء الذكور يقلل من العنف بينهم. وأحيانا تجري بعض السجون في بعض بلاد العالم عمليات خصاء لنزلائها من أصحاب السلوك العنيف، والتي يفترض أن يتم إجراؤها بموافقتهم، ولكن هذا يطرح سؤالا مؤداه ما تفسير ظهور حالات من السلوك العنيف بين الإناث؟ إن لم يكن للبيئة الفيزيقية والاجتماعية دورا مُهيئا لذلك[2].

عرض بعض الاستراتيجيات والبرامج المطبقة لمواجهة العنف المدرسي

توجد العديد من البرامج والاستراتيجيات التي تستخدم في مساعدة الأطفال والمراهقين على خفض العنف في المؤسسات التعليمية، ومعظم هذه البرامج والاستراتيجيات تتطلب تضافر الجهود والتعاون بين إدارة المدرسة والمدرسين والطلاب وأسرهم والمجتمع ككل.

---

[1]-الجوهري، محمد والسمري، عدلي: المشكلات الاجتماعية، القاهرة، منشرات مهد البحوث والدراسات، 2010، ص:147.

[2]- نفس المرجع السابق، ص:148.

وسنقوم بعرض بعض البرامج التي تم تطبيقها في مؤسسات تعليمية، وعرفت نجاحا ملموسا في التقليص من ظاهرة العنف المدرسي.

1- **المراقبة الصامتة:**

برنامج المراقبة الصامتة يركز على احتياجات الطلاب التي تتعلق بتقدير الذات وبالدعم الانفعالي من الكبار، ويعتمد هذا البرنامج على افتراض أن بعض الطلاب لا يتلقون دعما انفعاليا من الكبار في منازلهم أو في المجتمع، ومن ثم يعاني هؤلاء الطلاب من انخفاض تقدير الذات، وعندما تشترك هذه العوامل والتي تتمثل في انخفاض تقدير الذات لدى الطلاب ونقص الدعم والمساندة من الآخرين المحيطين بهم مع التجارب والخبرات المدرسية غير الملائمة، فإنها جديرة بأن تجعل هؤلاء الطلاب يميلون إلى القيام بسلوكيات عنيفة في المدرسة. ولقد اعتمد اختيار الطلاب في هذا البرنامج على عدد من المعايير التي تعامل معها المدرسون في المدرسة بأكملها. وطلب من المدرسين محاولة إقامة علاقات دالة مع الطلاب تقوم على الثقة المتبادلة، وذلك عن طريق بناء هذه العلاقات يوميا أو مساعدة الطلاب في الواجبات المنزلية وتناول الغذاء أو تنفيذ بعض المشروعات والفعاليات المدرسية معهم، وقد تبين أنه عند تقديم الاهتمام والرعاية والخدمات لهؤلاء الطلاب، لن يكونوا في حاجة إلى القيام بالسلوكيات السلبية التي يعتبر العنف المدرسي نوعا منها[1].

2- **برامج التدريب على إدارة الغضب وحل المشكلات:**

تستهدف مساعدة الطلاب على خفض سلوك العنف، إذ أن الطلاب الذين يتدربون على إدارة الغضب ينخفض سلوك العنف لديهم سواء كان في المنزل أو المدرسة، ومن تم يتعلمون مهارات ضبط الذات، وعلى الرغم من أن الطلاب يستفيدون من التدريب على إدارة الغضب إلا أن فاعلية هذا التدخل تعتمد على عدة عوامل، منها

[1]- طه، عبد العظيم حسين وسلامة، عبد العظيم حسين: مرجع سابق، ص:217و218.

طول العلاج إذ تعتمد فاعلية التدريب على إدارة الغضب على عدد من الجلسات التي تعطى للطلاب، وكلما كان عدد الجلسات اثني عشر جلسة فأكثر، كلما أدى ذلك إلى حدوث تغيرات واضحة في عدوانية الطلاب.

أ- **التدريب على إدارة الغضب:**

لا شك أن التدريب على إدارة الغضب له تأثير إيجابي على خفض سلوك العنف والعدوان لدى الطلاب وزيادة تقدير الذات والتعبير عن الانفعالات بطريقة ملائمة، وفي التدريب على إدارة الغضب يتعلم الطلاب 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 لدى الطلاب على فهم وإدراك اتجاهات الآخرين، وأن يضع الفرد نفسه في مكان الآخرين، وتعلم الطلاب أن يكونوا على وعي بالحالة الجسمية والانفعالية لديهم عندما يواجهون الغضب، ومساعدة الطلاب على تعلم ضبط الذات والتحكم في غضبهم. وفي التدريب على إدارة الغضب تستخدم فنيات عدة، مثل فنيات التدريب على الاسترخاء وفنية إيقاف التفكير والتدريب على مهارات حل المشكلة، كما يتضمن التدريب على إدارة الغضب وفنيات المناقشة الجماعية ولعب الدور ونمذجة السلوك الملائم اجتماعيا.

ب- **التدريب على حل المشكلات:**

برامج واستراتيجيات التدريب على مهارات حل المشكلة تساعد الطلاب 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 وتقويم نتائج هذه الاستجابة[1].

3- **برامج واستراتيجيات التدريب على حل الصراع:**

وهي تستهدف تعليم الطلاب أساليب فعالة للتعامل مع الصراعات البينشخصية والتغلب عليها والوصول إلى حلول ملائمة لهذه الصراعات، وتستخدم هذه البرامج عدة فنيات مثل أساليب التفاوض والوساطة والإقناع واتخاذ القرارات لإيجاد الحلول الإيجابية لصراعاتهم، كما تستهدف تعليم الطلاب حل الصراعات باستخدام الأنشطة المتضمنة في المنهج المدرسي، وذلك عن طريق جعل المدرسين ينمذجون السلوكيات المقبولة اجتماعيا للطلاب، كما تتضمن هذه البرامج أيضا تدريب المدرسين وإعطاؤهم دروسا أسبوعية على كيفية حل الصراعات التي تنشأ بين الطلاب داخل الفصل الدراسي، ومما قد يساعد الطلاب على السلوك بطريقة غير عنيفة في حل صراعاتهم ويساعدهم على تعلم المهارات الاجتماعية ومهارات حل المشكلة، ويخفض من الغضب ويتعلم المدرسون مهارات إدارة الفصل[2].

4- **برامج واستراتيجيات التدريب على المهارات الاجتماعية:**

تركز على تعلم السلوك الإيجابي الاجتماعي من خلال استخدام عدة فنيات، مثل المحاضرات والمناقشات والنمذجة والبروفة السلوكية والتغذية الرجعية. فالتدريب على المهارات الاجتماعية يساعد على خفض سلوك العنف لدى الطلاب، وكذلك أيضا 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 الطلاب وتحسين المشاركة في الأنشطة المدرسية، إضافة إلى التقليل من السلوكيات المستهجنة وغير الملائمة داخل الفصل الدراسي مثل الاندفاعية والعدوان.

---

[1] - نفس المرجع السابق، ص ص: 219و220.

[2]- نفس المرجع السابق، ص ص: 220و221.

كما أن برامج التدريب على المهارات الاجتماعية تستهدف تعليم الطلاب السلوكيات الإيجابية والاجتماعية، مثل التعاون والإمباثية والإيثار وغيرها من السلوكيات الاجتماعية، وذلك عن طريق لعب الدور وتعلم الطلاب أيضا التعبير عن الشكاوى لديهم والاستجابة لمشاعر الآخرين والبعد عن العراك والمشاجرات والاهتمام بمساعدة الآخرين والتعامل مع ضغوط جماعة الأقران ومساعدة الطلاب على تكوين علاقات إيجابية مع الطلاب الآخرين والآباء والمدرسين، لما لهذه العلاقات الاجتماعية الإيجابية من أثر فعال في خفض النزعة نحو السلوك العنيف، كما تستهدف تشجيع الطلاب وتدريبهم على مهارات الحياة[1].

5- **برامج الوقاية من تعاطي المخدرات:**

هي برامج تعليمية وتربوية تقدم للطلاب للوقاية ولمقاومة تعاطي المخدرات، وخاصة إذا كان تعاطي بعض الطلاب للمخدرات والكحوليات هو السبب وراء قيامهم بسلوك العنف، وتستهدف هذه البرامج تقديم معلومات وعقد المحاضرات والندوات للطلاب داخل المدرسة، والتي تتناول الآثار السلبية المترتبة على تعاطي المخدرات والكحوليات، مع التشجيع على اتخاذ القرار بالإقلاع عنها وتعليم الطلاب المناهج الوقائية التي تحميهم من تعاطي المخدرات، حيث تسعى برامج تعاطي المخدرات إلى التركيز على تعليم الطلاب 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[2].

---

[1]- نفس المرجع السابق، ص ص: 222و223.

[2]- نفس المرجع السابق، ص ص: 223و224.

خلاصة:

العنف المدرسي ظاهرة اجتماعية، ليست محصورة داخل المجال المدرسي، وإنما هي نتاج عوامل اجتماعية وثقافية واقتصادية... عملت على تفشي هذه الظاهرة في المؤسسات التعليمية المغربية، مما يؤدي إلى عواقب خطيرة سواء على النظام التعليمي أو على المجتمع المغربي ككل.

ومن أجل التصدي لهذه الظاهرة، يجب توفير الظروف الاجتماعية والثقافية القيمية والتعليمية الملائمة، وذلك عن طريق تحمل المسؤولية من قبل كافة المؤسسات الاجتماعية، كالأسرة والمدرسة والإعلام والدولة ودور العبادة والمجتمع المدني...

كل من موقعه لجعل مؤسساتنا التعليمية مجالا للتربية والتعلم والإبداع والسمو الأخلاقي والفكري والمعاملة الإنسانية بين الأطراف المكونة لها، وذلك لتقوم بدورها المجتمعي المتمثل في تأهيل العنصر البشري من أجل رقي وتقدم مجتمعنا.

والعنف المدرسي هو ظاهرة اجتماعية تتضمن دلالات رمزية واجتماعية، تعبر بعمق عن التغيرات البنيوية العميقة التي يعيشها المجتمع المغربي بصفة عامة والتلميذ بصفة خاصة. ولا يمكن فهم صيرورتها وديناميتها، ولا يمكن تفسيرها إلا بالرجوع إلى التغيرات البنيوية التي حدثت على مستوى بنية النظام التعليمي بصفة خاصة، وبنية النظام المجتمعي بصفة عامة. وظاهرة العنف المدرسي ليست ظاهرة معزولة، وإنما تعبر عن مضامين اجتماعية ورمزية وقيمية وثقافية، كما تعبر وفي نفس الوقت، عن تغييرات بنيوية عميقة يعيشها المجتمع المغربي، وتظهر هذه التغييرات في بعض جوانبها السلبية على مستوى إنتاج نسق قيمي نفعي براغماتي توفيقي يقوم على ميكانيزمات التبرير الأخلاقي «الانتهازي»، والاستسلام للضغوط الاجتماعية، ويؤدي في الأخير إلى الفردانية السلبية والأنانية والعدوانية والانتهازية والمصلحة الضيقة، بدون التفكير في العواقب.

بيبليوغرافيا:

- ابن منظور: لسان العرب، المجلد التاسع، بيروت، دار صادر، طبعة 1990.
- رضوان، جودت زيادة: خطاب العنف، مقاربة، نفسية انتروبولوجية، القاهرة، مجلة دراسات عربية، العدد 2، 1998.
- لالاند، أندريه: موسعة لالاند الفلسفية، المجلد، باريس، ترجمة أحمد خليل، منشورات عويدات، 1996.
- حجازي، مصطفى: التخلف الاجتماعي، القاهرة، طبعة 8، المركز الثقافي العربي، 2001.
- فرج، عبد القادر طه: موسوعة علم النفس والتحليل النفسي، الكويت، الطبعة 1، دار سعادة الصباح، 1993.
- زحلاوي إلياس، المجتمع والعنف، بيروت، الطبعة 2، المؤسسة الجامعية، 1985.
- عدس، عبد الرحمان وطوق، محيي الدين: المدخل إلى علم النفس، جون وايلي وأولاده، نيويورك، الطبعة 2، 1986.
- عياشي يوسف، قضايا في التربية والتكوين بالمغرب، الدار البيضاء، السلسلة البيداغوجية 24، دار الثقافة، 2000.
- الجوهري، محمد والسمري، عدلي: المشكلات الاجتماعية، القاهرة، منشرات مهد البحوث والدراسات، 2010.
- Le Robert, Tome sixiéme,Paris ,société de nouveau littré, 1978.