مجلة علوم التربية

دورية مغربية فصلية متخصصة

ملف خاص
عن بيداغوجيا الإدماج

- الإصلاح التربوي وأوراش مدرسة المستقبل
- البرنامج الاستعجالي بعد سنة من التفعيل !!!
- مشكل العنف المدرسي في المغرب
- تنمية وتطوير مهارة القراءة وزيادة الاستيعاب
- المدرسة والتنشئة الاجتماعية
- العلاقات التربوية بين المعلم والمتعلم

العدد الخامس والأربعون -أكتوبر 2010

مشكل العنف المدرسي في المغرب

الغالي أحرشاو*

بالتأكيد أن العنف المدرسي يشكل ظاهرة كونية كانت وما تزال تحظى باهتمام الباحثين والمربين والآباء وأصحاب القرار. فمثلما هو عليه الأمر في أغلب الدول والأنظمة التربوية العالمية، فإن هذه الظاهرة لا تمثل شيئا جديدا في المغرب، حيث جميعنا تقريبا لاحظنا وعايشنا خلال فترات من مسارنا الدراسي ومشوارنا المهني أحداث شغب وحالات عنف. لهذا فالجديد هو أن هذه الظاهرة اكتسبت عندنا بعض الشهرة خلال العقدين الأخيرين وذلك لاعتبارات عديدة أهمها:

* إقرار بعض الجهات مثل الوزارة الوصية ووسائل الإعلام والهيئات الحزبية بتفاقم ظاهرة العنف في كثير من مؤسساتنا التعليمية مع تطورها في الزمان وانتشارها في المكان.

* إصرار بعض وسائل الإعلام والهيئات السياسية على تضخيم وتهويل بعض أحداث العنف المحدودة والمعزولة، الأمر الذي أصبح يثير مخاوف وقلق الجميع.

* اتساع وتطور قاعدة التمدرس وبالخصوص تلك التي تنفتح على التعليم الإعدادي والثانوي وكل ما تتخبط فيه مؤسسات هذا التعليم من ظروف ومشاكل صعبة تفضي في غالب الأحيان إلى كثير من مظاهر الفشل والشغب والعنف.

* اعتماد نوع من الخطاب السطحي حول العنف المدرسي والذي عادة ما تغذيه العناصر السياقية المرتبطة بالمشاكل الاجتماعية والصعوبات التربوية للأحياء الهامشية. فالعنف

* شعبة علم النفس، كلية الآداب والعلوم الإنسانية - ظهر المهراز، فاس

بمنظور هذا الخطاب الذي تروج له كثير من وسائل الإعلام والهيئات السياسية في المغرب يمثل الوليد الشرعي لمشاكل وصعوبات هذه الأحياء.

* ترجيح كفة منطق التهويل على كفة منطق الاحتكام إلى البحث العلمي بخصوص ظاهرة العنف المدرسي عندنا. فكثيرا ما تستعمل بعض الوقائع والأحداث المعزولة كقرائن لإطلاق أحكام قاسية في حق مؤسساتنا التعليمية مثل النعت بالفشل والرعب والعنف والضياع. والحقيقة أن المسألة ليست بالخطورة التي تحاول أن تسوقها بها بعض الجهات الإعلامية والحزبية لأن مثل تلك الوقائع والأحداث العنيفة المحدودة كانت موجودة في مدارسنا وستستمر بدرجة معينة. لهذا فالتعامل الجيد مع ظاهرة العنف المدرسي لا يكمن في منطق التهويل لأحداث معزولة ولا في منطق الإقرار بأحكام ذاتية انطباعية بناء على استمارات سطحية واستطلاعات عشوائية لآراء بعض المدرسين والتلاميذ، بل يتحدد أساسا في الاحتكام بواقع هذه الظاهرة ومآلها إلى منطق البحث العلمي الحقيقي الذي يقربنا من وصفها وتفسيرها والتدخل لعلاجها. فببساطة تامة إن الأمر يتحدد في الرصد الميداني للاعتداءات الصغيرة كالاستهزاء والشتم والخصام والسرقة والضرب التي يجب أخذها بجدية حينما تتكرر وتستمر تجاه بعض التلاميذ والأساتذة نظرا لانتمائهم الاجتماعي أو لونهم أو لغتهم أو لباسهم... (Peignard، 1998). ففي هذا الإطار يمكن لمشاعر الإحباط والدونية ولأحاسيس فقد الثقة والأمن أن تتكون لتعبر عن نفسها كردود أفعال عنيفة مثل الانتحار والقتل.

إذن، حيث إن غايتنا في هذه الدراسة تتحدد في مقاربة إشكالية العنف المدرسي في المغرب، فإن اهتمامنا سينصب بالأساس على نوع من الاستنطاق الدقيق لطبيعة هذه الظاهرة ومقوماتها ومظاهرها المختلفة وذلك من خلال التفصيل في النقاط الخمس التالية:

- مفهوم العنف ومدلوله
- حجم العنف وأبعاده
- أسباب العنف وانعكاساته
- نماذج تفسير العنف
- الوقاية والعلاج

1. مفهوم العنف ومدلوله

أكيد أن وضع تعريف للعنف لا يشكل نوعا من الترويض الأسلوبي، بل هو موقف فكري أمام واقع يؤطره تاثير ذاتي قوي. فالحقيقة أنه لا اللغة المتداولة ولا الأبحاث العلمية المتوفرة تمكنت

لحد الآن من استخدام تعريف واحد وموحد للعنف. فعلى أساس كونه يمثل من جهة حصيلة لتأويل ذاتي ولبناء اجتماعي تتغير وتتلون تبعا لنوعية البلد والبيئة والثقافة والأشخاص، ويشكل من جهة أخرى محتوى موضوعيا يتغير ويتحول تبعا لممارسيه (أشخاص،مجموعات، منظمات) وخسائره (مادية، جسدية، نفسية) وانعكاساته (خفيفة، متوسطة، حادة) وأوساطه (شعبي، راقي، مدرسي، أسري، مهني) وأسلوبه (فردي، جماعي)، فإن هذا المفهوم عادة ما يتم توظيفه بمعان متعددة من قبيل: التعسف في السلطة، سيادة القوة، الإيذاء، التخويف، الاعتداء، التخريب...إلخ (Mouvet et al، 2002). وبموجب هذا المنظور فإن العنف المدرسي La violence scolaire الذي يجسد وضعية تعبر عن حدث تتقاسمه أطراف متعددة وفي مقدمتها: الإدارة والأساتذة والتلاميذ والآباء، يتقاطع في واقع الأمر مع مفهومين أساسيين: الاعتداء Agression الذي يتجلى في الحركة الهادفة إلى الهجوم وإلحاق الضرر بالآخر تحت تأثير ظروف معينة، ثم العدوانية Agressivité التي تترجم قدرة الاعتداء وطاقة المعتدي على إثبات الذات في وضعية محددة. وبتعبير آخر إن العنف الذي يستهدف الإيذاء الواعي للآخر عادة ما يأخذ شكل العدوانية المرضية من خلال الاستعمال الجسدي للقوة. وهكذا فإذا كان الاعتداء يستهدف إثبات الذات والحفاظ عليها بدون وعي ولا تبصر، فإن العنف الذي يمثل ثقافة إنسانية بطقوسها وعاداتها وأعرافها وأشكالها المختلفة يتجلى في الرغبة والنزوع نحو الهدف في إطار ثقافة بين-ذاتية للتخريب والتدمير.

إذن على هذا الأساس، يمكن الإقرار بأن العنف لا يشكل مفهوما بل هو موضوع ثقافي تحكم تعريفه، بالإضافة إلى ما تقدم ذكره، مرجعيات متعددة، تتراوح بين ما هو ذاتي إدراكي، حيث يقال بان العنف هو ما يجعل الشخص عنيفا، وما هو اجتماعي قانوني، حيث يقال بأن العنف هو ما يعاقب عليه القانون (Pain، 2006). وهي مرجعيات تصب كلها بمعنى من المعاني في التعريف الشامل التالي: العنف المدرسي يغطي جميع الأفعال والممارسات التي تؤدي إلى أضرار جسدية كالخصام والاعتداء والضرب والجرح والتخريب، أو معاناة نفسية كالاستهزاء والاحتقار والإهمال والإقصاء لطرف من الأطراف المكونة للفضاء المدرسي.

2. حجم العنف وأبعاده

في غياب المعطيات والأرقام الدقيقة يصعب تقديم صورة تقريبية عن حجم وأبعاد ظاهرة العنف المدرسي في المغرب. فعدد ضحايا الأفعال العنيفة المقترفة في حق التلاميذ والأساتذة وغيرهم خلال كل سنة دراسية غير متوفرة بتاتا. ولهذا فإن السؤال الذي يطرح من حين

لآخر حول حجم هذه الأفعال ومظاهر ارتفاعها أو انخفاضها يبقى إلى حدود الآن بدون إجابة. فالبحث في كثافة وفداحة ظاهرة العنف المدرسي لم يتبلور عندنا بعد، بحيث لا نتوفر من الناحية الإحصائية على أرقام دقيقة تخص ماضي هذه الظاهرة وتسمح لنا بتحديد أفق تطورها ومآلها المستقبلي. وهكذا فحتى بعض المعطيات المحدودة التي نصادفها من حين لآخر في بعض الاستطلاعات الصحافية والتقارير الرسمية الناذرة وتؤكد على تزايد وتيرة العنف في مؤسساتنا التعليمية، هي في الواقع معطيات عشوائية تحكمها في الغالب تقديرات غير مضبوطة وتحليلات غير دقيقة إلا فيما نذر. لهذا فإن القلق السائد في مجتمعنا تجاه العنف المدرسي ينبني أساسا على نوع من الشعور الحدسي الذي لا تدعمه معرفة قائمة على وقائع وحقائق البحث العلمي الدقيق. فباستثناء الاستطلاع الذي أنجزته منظمة اليونيسيف لصالح وزارة التربية الوطنية والذي كشفت أهم نتائجه عن أن 87% من تلاميذ الابتدائي يؤكدون على تعرضهم للضرب من طرف الأساتذة والإدارة (60% باستعمال العصا والمسطرة والأنبوب) وأن 73% من الأساتذة يقرّون بممارسة هذه الأفعال العنيفة (بنسبة 84% على الإناث و90% على الذكور) التي يتصدرها العنف الجسدي متبوعا بالعنف النفسي ثم تصرفات القمع والإذلال والاحتقار، باستثناء هذا فإن أخبار الضرب والجرح والتخريب التي تتناقلها وسائل الإعلام وأحاديث العامة لا تخرج عن منطق الصورة الحدسية السابقة الذكر.

إذن تبعا لما يتوفر من معطيات محدودة وأخبار صحفية وشهادات الأساتذة وشكاوى بعض التلاميذ والآباء، يمكن الافتراض بأن السلوكات العنيفة أصبحت أكثر حجما وانتشارا في مؤسساتنا التعليمية خلال السنوات الأخيرة. فالكل يجمع على تراجع حافزية تعلم التلميذ وانضباطه واحترامه لقانون المؤسسة، الأمر الذي يثير قلق جميع الأطراف المهتمة بالعملية التعليمية. فالمخيف هو أن هذه الظاهرة

التي تتجه إلى الانتشار الواسع لتشمل مختلف الأعمار ومختلف المؤسسات التعليمية، أصبحت تتمظهر في أفعال وتصرفات تمتد من التخريب الإرادي للأجهزة والتجهيزات إلى تبادل الضرب واللكم بين التلاميذ وتهديد صغارهم سنا إلى محاولات الاحتقار والإهانة وحتى الاعتداء على بعض المدرسين والإداريين.

3. أسباب العنف وانعكاساته

هناك أسباب وانعكاسات متعددة لظاهرة العنف المدرسي، بحيث أنه وفي غياب الدراسات العلمية الدقيقة بهذا الخصوص لا يمكن المفاضلة بين هذه الأسباب لأننا نفترض أنها تساهم

جميعها حاليا في بروز وتغلغل هذه الظاهرة في بعض مؤسساتنا التعليمية. فأغلب الأبحاث والدراسات وبصورة خاصة في الولايات المتحدة الأمريكية وفي أوروبا، تُقرُّ بأن ظاهرة العنف المدرسي تشكل حصيلة لعوامل متعددة تترجمها بالخصوص السياقات العائلية والمدرسية والمجتمعية بمكوناتها المختلفة، البيئية والجغرافية والاقتصادية والثقافية والإعلامية (Pain، 2006 ؛Debarbieux، 2006). فهذه الحقيقة التي تؤكد عليها مثل هذه الدراسات والأبحاث تؤشر على رفض مرجعية الحتمية المطلقة في ظهور أفعال العنف وممارستها، إذ أن الشخص العنيف قد يكون طفلا أو راشدا، ذكرا أو أنثى، أبيضا أو أسودا، فقيرا أو غنيا، متعلما أو أميا. وهذا ما يعني أن ظاهرة العنف المدرسي عندنا تشكل بدورها حصيلة أسباب متنوعة تحكمها سياقات متعددة نجملها في الآتي:

* السياق العائلي بجوانبه الأسرية المختلفة التي تغذي بعض مظاهر العنف المدرسي وبصورة خاصة ما يتعلق بالتفكك الأسري واضطراب العلاقات والطلاق والفقر والبطالة والتسيب في التربية...إلخ

* السياق المدرسي ومختلف مكوناته التي تذكي نار الممارسات العنيفة وبصورة خاصة فيما يتعلق بأطرافه الثلاثة التالية:

- المتمدرس الذي تلعب خصائصه الشخصية المتمثلة في السن (تمثل المراهقة سن التمرد وإثبات الذات وتحقيق المكانة داخل المجموعة) والجنس (ذكر أم أنثى) وتجارب الماضي ومستوى القدرات الفكرية وطبيعة المزاج والانفعال والتفاعل مع الآخر ثم مدى رغبته في النجاح الدراسي بدل الاقتناع بانسداد الأفق وعبثية الاستمرار في الدراسة.

- المدرس الذي تلعب هو الآخر خصائصه الشخصية دورا حاسما في تغذية العنف المدرسي من خلال مظاهر السخرية والتحيز والتهميش التي تطغى في مواقف كثيرة على أساليب تواصله وتعامله مع التلاميذ المشاغبين. هذا بالإضافة إلى تراجع مكانته وصورته لدى أسر المتعلمين والمجتمع عامة.

- المدرسة التي تشكل بعض خصائصها وقودا لتغذية مظاهر العنف وبصورة خاصة طبيعة فضائها ونوعية تعليمها ومستوى خدماتها في تأطير التلاميذ ومواكبتهم وتوجيههم وتنمية قيم المشاركة والشعور الجمعي لديهم...إلخ.

* السياق المجتمعي ومختلف مكوناته الجغرافية والبيئية والاقتصادية والثقافية التي تغذي بدورها سلوكات العنف المدرسي، بحيث أن أوضاع البؤس والفساد والفقر والتهميش والبطالة والإحباط

وتدني القيم وغيرها من المظاهر المستشرية في كثير من أوساطنا الاجتماعية وأحيائنا الهامشية وقرانا الفقيرة، كلها عوامل تتسبب في العنف وترفع من حجمه ووتيرته.

* السياق الإعلامي وبالخصوص التلفزيون والأنترنيت وكل ما توفره وتعرضه من أفلام الحرب وصور الرعب وأحداث عنيفة مثيرة عادة ما تفتح شهية الأطفال والمراهقين للإقبال والمداومة عليها.

وتجدر الإشارة إلى أنه إذا كانت لأفعال العنف السابقة ولأنواعها المتنوعة انعكاسات كبيرة على كل من المدرس الذي يتهاون في أداء واجبه نتيجة شعوره باللأمن داخل المدرسة، والمتمدرس الذي تتراجع حافزيته في التحصيل بفعل خوفه من العنف، ثم المؤسسة التعليمية التي تساهم في تكريس ظاهرة العنف من خلال عدم إنصافها في التعامل وتذبذبها في التدبير والتسيير، فمن إيجابيات تلك الانعكاسات تمكين مختلف المتدخلين من التفكير من حين لآخر في فضاء المؤسسة التعليمية وفي بلورة خطط للتدخل والوقاية وذلك بهدف القضاء على هذه الآفة التي عادة ما تقوّض جهود المدرسين والمتمدرسين وحياة المدرسة على حد سواء.

4. نماذج المقاربة والتفسير

الواقع أن الوقاية من العنف المدرسي والحد من احتمالات تزايد وتيرته وانتشار رقعته تستوجب مواجهته في جذوره وليس في أعراضه. فتعقد هذه الظاهرة وتعدد أسبابها قد استدعى لحد الآن اعتماد عوامل كثيرة للتفسير نجملها في النماذج النظرية الثلاثة التالية (Debarbieux et al، 2003 ؛Vettenburg،1998):

- النموذج التكاملي الذي يحاول الجمع بين المتغيرات الماكروسوسيولوجية والمتغيرات الميكروسيكولوجية لتفسير ظاهرة العنف عامة بما في ذلك العنف المدرسي. فهو يصادر على أن تراكم التجارب السلبية داخل مؤسسات الأسرة والمدرسة يولد حتما آليات اجتماعية وخصائص سيكولوجية تشكل في الغالب وقودا للعنف والانحراف. فالشخص (تلميذ، مدرس، موظف، عامل...) الذي يواجه بصورة مستمرة مظاهر سلبية داخل مؤسسات اجتماعية تهم التعليم والشغل والصحة والعدل ولا يستفيد من خدماتها الإيجابية إلا ناذرا، عادة ما ينزوي ويتقوقع على نفسه داخل وضعيات اجتماعية حرجة تتميز بالتمرد والشغب والخصام والعنف...

- نموذج الرابطة الاجتماعية الذي يحاول تفسير العنف المدرسي بالتركيز على طبيعة العلاقة التفاعلية المتبادلة بين الشخص ومؤسسة الأسرة أو المدرسة. فكلما كانت تلك العلاقة

محكومة بروابط اجتماعية قوامها العلاقة الشخصية الحميمية المفعمة بالقبول والرضا والتحفيز والمكانة الاجتماعية الإيجابية داخل الفضاء الأسري أو المدرسي إلا وانتصر سلوك الانضباط والاحترام والالتزام والمثابرة على سلوك الفوضى والشغب والتهاون والكسل. وإذا كانت المدرسة تشكل أحد المواقع الأساسية التي تسمح بتطوير الروابط والعلاقات الاجتماعية، فهذه جملة من الوقائع التي توضح طبيعة ما يحدث حينما تكون الوضعية عادية:

* إن التلميذ الذي يحس بالرضا والقبول من لدن مدرسه عادة ما يتخذه كنموذج ويتطلع إلى بناء علاقة شخصية معه.

* إن صيانة هذه العلاقة الإيجابية تدفع بالتلميذ إلى الانخراط بنشاط وحيوية في ممارسة واجباته الدراسية (المثابرة، حفظ الدروس، إنجاز الواجب المنزلي، الانتباه والانضباط داخل القسم)، الأمر الذي يعود بالفائدة على نتائجه وتحصيله بصورة عامة، حيث يتم تصنيفه ضمن فئة التلاميذ النجباء المتفوقين.

* تفاديا لإفساد هذه العلاقة ولضياع هذه المكانة، يتقيد التلميذ بضوابط المدرسة وقوانينها وأخلاقياتها. فبدل الانسياق وراء أفعال الشغب والفوضى والتخريب، نجده يتشبث بالعلاقة الحميمية مع أساتذته وبالمكانة الاجتماعية الإيجابية التي يحظى بها داخل فضاء المؤسسة.

- النموذج الإيكولوجي أو البيئي الذي يحاول تفسير العنف المدرسي انطلاقا من كون المؤسسة التعليمية عبارة عن فضاء طبيعي لظهور بعض السلوكات والتصرفات العنيفة. فحجم الخسائر والضحايا في نمو مطرد، بحيث أن أفعال الضرب واللكم والنصب والتخريب والاحتقار أصبحت من الممارسات المألوفة دون أي برنامج للتدخل والوقاية. فالواضح أن كثيرا من التلاميذ، وبالخصوص المراهقين منهم، يتمردون على ضوابط المؤسسة ويخرقون قوانينها نتيجة ما يشعرون به، حسب فهمهم، من مظاهر الحيف والتمييز واللامساواة في الانتماء الاجتماعي ونوع التعليم ومستوى النتائج.

5. أساليب الوقاية واستراتيجيات العلاج

«الوقاية خير من العلاج»، هذا قول مأثور كان وما يزال يحظى بالتداول والاستعمال من لدن الجميع. لكن مثل هذا الإجماع على أهمية الوقاية لا نجد ما يجسد مقاصده النبيلة على أرض الواقع. وهكذا فالوقاية مثلها مثل العنف عبارة عن مفهوم واسع يستوجب وصفا وتحديدا دقيقين بالنسبة لمدلوله وأنواعه واستراتيجياته.

أ) فمن حيث المدلول إن لفظ "وقاية" يشير في العادة إلى تدخّل محدد أو مبادرة تستهدف منع حدوث موقف مزعج أو سلوك منحرف قد يفضي في حالة تكراره واستمراره وارتفاع وتيرته إلى متابعة قضائية.

ب) ومن حيث أنواع الوقاية يمكن في ظل تطور أساليب معالجتها وانتقالها من مقاربة تأديبية عقابية إلى مقاربة أكثر اجتماعية، الحديث عن أربعة نماذج من الوقاية (Mouvet et al، 2002 ؛Vettenburg،1998):

* الوقاية الخاصة بالوضعية La Prévention de situation التي تحاول تقليص عدد الوضعيات الحاملة للخطورة وذلك باعتماد عناصر بشرية (إدارة يقظة، حراس،...) ووسائل تكنولوجية (كاميرات) للمراقبة والحماية عملا بفكرة أن فتح الباب أمام احتمالات ممارسة أفعال عنيفة سيفضي إلى مداومة العنف في المدرسة وخارجها.

* الوقاية التأديبية La Prévention punitive التي تسعى إلى ردع كل شخص يتأهب لممارسة العنف باعتماد أساليب التخويف والعقاب عملا بفكرة أن هذا الشخص سيتراجع عن أفعاله بعد إدراكه للخسائر التي قد تحل به نتيجة هذا التهديد بالعقوبة.

* الوقاية العلاجية La Prévention de traitement التي تستهدف تعديل مظاهر النمو النفسي الاجتماعي السلبي للشخص العنيف من خلال التأثير القوي في محيطه المباشر وفي علاقاته المتنوعة عملا بفكرة مفادها أن العنف يمتد بجذوره في الاختلالات الفردية والعائلية المختلفة.

* الوقاية الاجتماعية La Prévention sociale التي لا تهاجم العنف المدرسي في معناه الضيق، بل تتوجه نحو الظروف الاجتماعية العامة لكل من يمارسه عملا بفكرة أن العنف يجد مصدره في حياة هذا الأخير بمختلف ظروفها وملابساتها.

وتجدر الإشارة في نهاية هذه النقطة إلى ثلاثة أمور أساسية:

- إذا كان النموذجان الأولان يعتمدان الصرامة والتهديد الزجري كأسلوب للوقاية من العنف (احترام قانون المدرسة ونظامها)، فإن النموذجين الآخرين يعتمدان الوقاية العلاجية التي تتوجه إلى تعديل ظروف ومشاكل الشخص العنيف الاجتماعية والنفسية.

- إذا كان موضوع التدخل وتقنياته يتمثلان على التوالي في وضعية محددة وفي أدوات للأمن وإجراءات للعقاب وبرامج للعلاج، فإن الأمر هو غير ذلك في الوقاية الاجتماعية التي

تركز على موضوع المشاكل الاجتماعية العامة وعلى الحوار ومشاريع التدخل والتصحيح كأدوات للوقاية من العنف.

- إذا كانت كل مقاربة توفر فرصا وحدودا للوقاية تخصها في ذاتها ، فقد تم التوجه مؤخرا إلى الأخذ بوقاية استباقية مندمجة تتكامل فيها كل النماذج السابقة وتحكمها تدخلات متماسكة ويشارك فيها بالتزامن كل الفاعلين.

ج) من حيث استراتيجيات الوقاية والعلاج

يستدعي التعريف بالحقل الشامل للتدخل الوقائي من العنف المدرسي التمييز بين ثلاثة أبعاد رئيسية:

* الأول يهم لحظة ظهور المشكل وكل ما يتطلبه ذلك من معلومات حول التوقيت الملائم للتدخل الذي يمكنه أن يتم قبل حدوث فعل العنف أو أثناءه أو بعده. فقط يجب التنبيه إلى أن التدخل قبل حدوث المشكل عادة ما يندرج في إطار مخطط عام للوقاية قد يشمل جميع تلاميذ مؤسسة تعليمية معينة، في حين أن التدخل بعد وصول المشكل إلى مستواه الحاد عادة ما يندرج في إطار علاجي يشمل فقط التلاميذ الممارسين للعنف. ويمكن إجمال أهم استراتيجيات ووسائل التدخل لهذا البعد الوقائي في العناصر الخمسة التالية (De Cauter، 1990):

* ممارسة نوع من الوقاية العامة عبر تحسين الاشتغال المعرفي والاجتماعي لجميع التلاميذ وذلك من خلال:

- توفير فرص إشراكهم في اختيار أنشطة التعلم وتدبيرها،

- العمل بمبدإ تكافؤ الفرص في التعلم والمشاركة والتحفيز والتقويم،

- اعتماد الممارسات التربوية التي تساعد المتعلمين على الربط بين مضامين ما يتعلمونه في المدرسة وما يواجهونه من مشاكل ومواقف في حياتهم اليومية العامة،

* ممارسة نوع من الوقاية العلاجية عبر مواكبة التلاميذ ذوي الصعوبات وذلك من خلال حث الجميع (إدارة، أساتذة، تلاميذ، آباء) على البناء الجديد لسلوك المتعلم الذي يتصرف بعنف حتى يكون للعلاج مفعوله،

* التدخل في حالة ظهور أفعال وتصرفات عنيفة لدى أي طرف من الأطراف المكونة للفضاء المدرسي مع حث الأسرة والسلطات العمومية على المساهمة في محاربة العنف.

* إغناء الاشتغال العام للمدرسة من خلال:

- اعتماد قانون داخلي للمدرسة يلتزم به الجميع،

- الإشراف الجيد للإدارة على سلوك التلاميذ أثناء الدخول والخروج والاستراحة،

- توظيف مختصين في علم النفس للتنبؤ بالسلوكات الحاملة للخطورة،

* إغناء الثقافة المدرسية باعتماد:

- الفضاء المدرسي الملائم الذي يوفر كل الوسائل المساعدة على تفريغ الطاقات وتوجيهها نحو قطاعات وأنشطة مفيدة،

- المقاربة التشاركية المبنية على فضاء مدرسي تحكمه قيم الاحترام والتعاون والتسامح والحوار

- ثقافة التحفيز والتشجيع بدل ثقافة الردع والإحباط مع بلورة الإحساس بالانتماء للمدرسة بإشراك المتعلمين في أنشطة ثقافية كالمسرح والرحلات وغيرها،

- التسامي بالسلوكات الانفعالية الحادة إلى ممارسات إيجابية تتمظهر في أنشطة ثقافية ورياضية وفنية،

البعد الثاني يتعلق بتحديد محور التدخل الوقائي العام الذي يمكنه أن يتمحور حول شخص ما بهدف تصحيحه أو حول فضاء المدرسة أو الأسرة كسياق اجتماعي ينشأ في إطاره هذا الشخص. وإذا كانت حملات التحسيس والتوعية بمخاطر العنف تشكل أحد أمثلة الوقاية المتمحورة حول الشخص والتي تسعى إلى إحداث تغيرات وتحولات داخلية في سلوكات التلاميذ وتصرفاتهم، فإن الوقاية المتمركزة على البنية الاجتماعية والتربوية تحاول إحداث تغييرات على صعيد القسم أو المؤسسة التعليمية بأكملها. فالسلوك العنيف الذي يتبناه بعض التلاميذ يجد مصدره على سبيل المثال في سلوك المدرسين، وبالتالي فإن إخضاع هؤلاء لتكوين محدد سيؤدي دون شك إلى تغيير وتصحيح مواقفهم وطريقة تعاملهم مع المتعلمين. وإن هذا البعد الوقائي عادة ما يتمظهر في خطط ووسائل للتدخل أهمها (Cohen، 1994؛ Meirieu، 1999؛ Gasparini، 2000):

* تقوية القانون الداخلي للمؤسسة مع اعتماد عقوبات تتدرج حسب درجة الشغب من التذكير بالانضباط إلى تقديم الاعتذار إلى استدعاء الآباء إلى التحويل إلى قسم آخر إلى الإقصاء من المدرسة

* اعتماد فرق تربوية مستقرة وشبكة داخلية للمساعدة من مهامها تطوير ظروف عمل الأساتذة وتحسيسهم بمسؤوليتهم في تدبير ظواهر العنف،

* التكوين الجيد للمدرسين في مجال تدبير القسم والتواصل الجيد مع المتعلمين من خلال تحفيزهم وإنصافهم بعيدا عن المفاضلة والاحتقار والتهميش،

* اعتماد الممارسة التربوية التي لا تعتبر الغلط كخطإ بل كعنصر من عناصر سيرورة التعلم. ويشكل التعلم بواسطة المشروع (Bastien و Roosen، 1990)، والتعلم بواسطة حل المشاكل (Evensen و Hmelo، 2000) ثم التعلم التعاوني (Abrahim وآخرون، 1996) أمثلة جيدة على هذه الممارسات،

* اعتماد أدوات ووسائل للأمن والحماية كالحراس والكاميرات والمداومة الإدارية،

البعد الثالث يخص فعالية التدخل الوقائي ومحتواه، بحيث يتعلق الأمر بتحديد نوع التدخل الملائم لتفادي احتمالات حدوث مشكل ما، إما باعتماد أسلوب دفاعي قوامه التحذير من مخاطر العنف عن طريق توعية التلاميذ العنيفين وتصحيح سلوكهم من خلال التأكيد على مخاطر العنف وانعكاساته الوخيمة على الفاعل والضحية معا، وإما باعتماد أسلوب هجومي قوامه إمداد الفئة المستهدفة من التلاميذ بمعلومات وتفاصيل عن إجراءات تفادي الممارسات العنيفة ومخاطرها وذلك بتقديم نماذج من الشباب المتفوقين الناجحين في دراستهم وحياتهم الاجتماعية. وتتلخص خطط ووسائل تفعيل هذا البعد الوقائي على أرض الواقع في العناصر التالية (Dubet، 2005 ؛Merle، 2005):

* التدخل المباشر في فضاء المدرسة وبنيتها وذلك بهدف:

- تحسيس مكونات وأطراف هذا الفضاء بخطورة العنف مع التنصيص على اعتماد فريق تربوي لتدبيره،

- إنشاء جو من العلاقات والتفاعلات الحميمية في هذا الفضاء يدعم لدى جميع الأطراف المكونة له، وبالخصوص التلاميذ، شعور الارتباط والتعلق بمدرستهم وأساتذتهم،

- اعتماد مبادرات محلية للتحسيس والتوعية بخطورة العنف يشارك فيها الآباء والمنتخبين

والسلطات المحلية والجمعيات المدنية،

* استثارة السلوك الإيجابي لدى التلاميذ من خلال:

- إشراك التلاميذ في البناء الجماعي لضوابط تدبير القسم مع إسنادهم مسؤوليات محددة حتى على مستوى الحفاظ على أمن مدرستهم وتدبير فضائها،

- تثمين النتائج الإيجابية للتلاميذ وتشجيعهم على بناء المشاريع الفردية وذلك بهدف إشعارهم بالمسؤولية وبالأمن والاطمئنان،

اعتماد الهيئات والمجموعات الصغيرة وفي مقدمتها الأسرة لردم الهوة بين البيت والحي من جهة والمدرسة من جهة أخرى، وبالتالي خلق علاقات حميمية تساهم في محاربة ثقافة الشغب والعنف والانحراف.

خلاصة

في ختام هذه الدراسة أود التنبيه إلى أمرين هامين:

* إن الاستراتيجية الوقائية الملائمة هي التي تتوجه إلى مشكل العنف في جذوره وليس في أعراضه. بمعنى الاستراتيجية التي وبفعل أسلوبها الهجومي في التدخل ستقود إلى مؤسسة تعليمية ديمقراطية يحتضنها مجتمع ديمقراطي وتُكَوّن متعلمين ديمقراطيين يتشبعون بقيم تتكامل فيها عناصر التفرد والاستقلالية مع عناصر التعاضد والانفتاح.

* الكل يعلم بافتقار مؤسساتنا التعليمية لخطة فعلية لمحاربة العنف. وقد آن الأوان لجمع كل الفعاليات والأطراف المؤثرة (سلطات محلية، منتخبين، أجهزة الأمن، رؤساء المؤسسات التعليمية، ممثلو الآباء والتلاميذ) لوضع خطة دقيقة لمواجهة هذه الآفة، من مهامها إنشاء قاعدة للمعطيات حول العنف المدرسي مع إنجاز بحوث ودراسات ميدانية موسعة على صعيد جميع ولايات وأكاديميات المملكة.

المراجع

Abrahim. P.C.& al. (1996). L'apprentissage coopératif. théories. méthodes. activités. Montréal : Eds la chenelière.

Bastien. G & Roosen. A.(1990). L'école malade de l'echec. Bruxelles : De Boeck.

Cohen. E.G. (1994). Le travail de groupe. Montréal : Eds la chenelière.

Debarbieux. E. (2006). Violence à l'école : un défi mondial ? Armand colin.

Debarbieux. E.& C. Blaya (Eds). (2003). La violence en milieu scolaire. Dix approches en europe. Paris. PUF.

De Cauter. F. (1990). Une méthodologie pour le développement de projets dans la prévention générale. Leuven.

Dubet. F. (2005). Ecole : la révolte des vaincus ? Sciences humaines. n° 47.

Evensen. D.H & Hmelo. C.E. (2000). Problem-based learning. Mahwah; LEA.

Gasparini. R. (2000). Ordres et désordres scolaires. la discipline à l'école primaire. Paris. Grasset.

Meirieu. Ph . (1999). Apprendre. oui mais comment ? Paris : ESF.

Merle. P. (2005). L'élève humilié. l'école un espace du non- droit ? Paris : PUF.

Mouvet. B.. Munten. J.& jardon. D. (20021). Comprendre et prévenir la violence. Le point sur la recherche en éducation. 22. 45-72.

Pain. J. (2006). L'école et ses violences. Economica

Peignard. E et al. (1998). La violence dans les établissements scolaires britaniques. Revue de pédagogie. n° 123. pp. 123-151.

Vettenburg. N. (1998). Violence à l'école : sensibilisation. prévention. répression. Rapport de symposium. Bruxelles. 26-28 nov.