

# ظاهرة تعنيف تلامذة الصف الابتدائي في المغرب بين الهدم والبناء (دراسة وصفية)

هشام الهاشمي\*

# ظاهرة تعنيف تلامذة الصف الابتدائي في المغرب بين

## الهدم والبناء (دراسة وصفية)

في الأدبيات التربوية المغربية وغير المغربية، فإنه ظل مليء بالمستجدات، وظل مفتوحاً على التحولات التي تطرأ على الحقل التربوي وضمنه الفصل الدراسي. ففي ظل المستجدات التي تشهدها الساحة التربوية المغربية، ابتداء بالميثاق الوطني للتربية والتعليم، ووصولاً إلى المخطط الاستعجالي، مروراً بالاحتفاء ببيداغوجيا الكفايات والإدماج لا يمكن للعلاقة البيداغوجية الصفية إلا أن تتأثر بكل هذا، وتخضع للتطوير والتجديد والمساءلة .

وترتبط هذه الظاهرة، في نظر العديد من الباحثين، بعدة عوامل ذات صلة بالظروف الاجتماعية، النفسية، والتربوية. فحسب مجموعة من الدراسات والبحوث يتبين أن التلميذ في بيئته خارج المدرسة يتأثر بثلاث عناصر هي: العائلة، المجتمع والإعلام وبالتالي يكون العنف المدرسي هو نتاج للثقافة المجتمعية العنيفة. لهذا "فالعنوان هو الوجه الآخر لفشل المشروع التربوي. ولا علاج له إلا بدراسة مختلف العوامل التي ساهمت في إفشال هذا المشروع واعتراض طريقه. [1].

### 2. مشكلة الدراسة

إن تطور المجتمع وازدهاره علمياً وتربوياً وأخلاقياً رهين بما يقدمه رجل التعليم لتلاميذه، الذين يعتبرون رجال ونساء الغد وركيزة المجتمع. وتخلف هذا الأخير وتأخر أفرادها يرجع بالأساس إلى فشل المعلم في تبليغ رسالته على الوجه الأكمل. وتعد ظاهرة العنف المدرسي من الظواهر التي تقض مضجع أسرة التدريس في العالم العربي عامة والمغربي خاصة، وذلك لما لهذه الظاهرة من آثار سلبية وخيمة على المجتمع ككل، وليس فقط على الطرف الذي يتعرض للتعنيف، ومن هنا يتضح جلياً أن ظاهرة العنف المدرسي ظاهرة معقدة ومتشعبة، حيث يمكن تقسيمها إلى عنف أفقي، وآخر عمودي فالأول يقصد به تعنيف

الملخص \_ هدفت الدراسة إلى الإجابة عن سؤال هل تعنيف تلاميذ الابتدائي في التعليم المغربي وسيلة هدم أم وسيلة بناء؟ أي هل يساهم تعنيف التلاميذ في تطور وإصلاح منظومة التعليم أم أنه يزيد من حدة المشاكل المتفاقمة أصلاً؟ وقد تكونت عينة الدراسة من 60 أستاذ وأستاذة، تم تصنيفهم وفقاً لآرائهم إلى فريقين، فريق يؤيد تعنيف التلاميذ، والفريق الآخر ضده. وينتمي هؤلاء الأساتذة إلى 30 مدرسة ابتدائية حكومية بمدينة الرباط، وسلا. ولتحقيق هدف الدراسة تم استخدام المنهج الوصفي التحليلي كما تم الاعتماد على أداة الاستبيان لتحديد الآراء المتباينة للفريقين استناداً إلى متغيرات الجنس وسنوات الخبرة. وقد توصلت الدراسة إلى النتائج التالية: حسب الفريق الأول المؤيد للعنف يعتبر الضرب وسيلة من وسائل التربية والتوجيه نحو الاستقامة لإعداد الطفل للحياة. أما الفريق الثاني المعارض للتعنيف فيرى أن ضرب التلميذ يتسبب في كراهيته للمدرسة وربما يؤدي به الأمر إلى الهدر المدرسي والسخط على المجتمع ومحاولة الانتقام منه فيما بعد، وأن العنف يولد العنف المضاد. وأوصت الدراسة بتخفيف ساعات العمل بالنسبة للأساتذة، لأن الأستاذ إذا كان منهكاً جسدياً ومثقل نفسياً، يكون مزاجي التصرف إلى حد كبير حيث يصبح مستعداً لتعنيف أي تلميذ على أتفه سلوك أو أبسط الأخطاء. بالإضافة لعقد لقاءات وندوات تُندرس فيها بعض قضايا المجتمع، ومن خلالها يبرز التلاميذ آراءهم وأفكارهم ويعبرون بكامل الحرية.

الكلمات المفتاحية: العنف المدرسي، تلاميذ الابتدائي، المدرسة المغربية، العقاب الجسدي، العنف اللفظي.

### 1. المقدمة

إذا كان موضوع العنف المدرسي بصفة عامة من المواضيع التي أسيل حولها الكثير من المداد فالموضوع الذي بين أيدينا ينتمي إلى العلاقات التربوية والبيداغوجية داخل الفصل الدراسي، باعتباره يلامس شرايين العملية التعليمية. حيث ستركز على تعنيف الأساتذة للتلاميذ وما يترتب عن ذلك من آثار إيجابية أو سلبية. ورغم أن الموضوع حظي باهتمام واسع

المستوى، والوقوف على مدى مساهمة المستجدات التربوية (من وثائق تربوية رسمية، وميثاق وطني للتربية والتكوين ومخطط استعجالي) في الرفع من جودة التعليم، حيث أن هاته الوثائق والمخططات التربوية أولت أهميةً فُصوى للمتعلم من خلال حرصها الشديد على استمرارية المتعلم في متابعة الدراسة، بل معاقبة كل من يتورط في انسحابه وانقطاعه بأي شكل من الأشكال وخاصة التعنيف الجسدي والنفسي.

#### ج. أهداف الدراسة

يهدف البحث إلى إمطاة اللثام عن ظاهرة تعنيف الأساتذة للتلاميذ في الصف الابتدائي لمعرفة هل هي وسيلة هدم أو بناء في النظام التعليمي المغربي، وذلك من خلال استعراض آراء الفريقيين والمقارنة بينها فيما يخص الظاهرة، إذ ذهب أصحاب الاتجاه المؤيد للعقاب إلى ضرورة عودة العقاب إلى الفصول الدراسية إيماناً منهم واقتناعاً بمدى فعالية العقاب البدني للتلاميذ في المرحلة الابتدائية بالذات، لما له من انعكاسات وآثار إيجابية سواء على مستوى التحصيل العلمي للتلميذ، أو على مستوى الشخصية. بينما يرى أصحاب الاتجاه المعارض أن العقاب بنوعيه البدني والنفسي يخلق هوة واسعة بين التلميذ والأساتذ، حيث أن المعلم الذي يستخدم أسلوب الضرب يفقد حب تلاميذه له وتصبح العلاقة بينهم قائمة على العداوة وليس الاحترام كما أنه قد يتسبب في كراهية الطفل للمدرسة مما يؤدي به إلى الفشل الدراسي والهدر المدرسي في سن مبكرة، ناهيك على أن الضرب قد يتسبب للتلميذ في عاهة مستديمة.

#### د. حدود الدراسة

اقتصرت هذه الدراسة على الحدود التالية:

الحدود الموضوعية: تتمثل في معرفة هل تعنيف تلاميذ السلك الابتدائي جسدياً ومعنوياً يمثل وسيلة هدم أم بناء في النظام التربوي المغربي؟ وذلك بالاعتماد على آراء عينة من أساتذة المرحلة الابتدائية بمدينة الرباط وسلا، واقتراح بعض الحلول المناسبة للحد من هذه الظاهرة.

الحدود البشرية: أجريت الدراسة على عينة من المدرسين في

التلاميذ لزملائهم والعمودي تعنيف المعلمين للتلاميذ أو العكس تعنيف التلاميذ للمعلم. ولقد أضحيت هذه الظاهرة واحدة من بين المشاكل الكبيرة التي أصبحت تعاني منها المنظومة التربوية المغربية، الأمر الذي لطالما أسفر عن ارتكاب مجموعة من الجرائم في حق تلاميذ وأساتذة أيضاً؛ مما دفع الباحث إلى التساؤل عن أسباب ظهور هذه الآفة الخطيرة التي لا زالت تهدد مناعة الجسم التربوي الدولي والمغربي، وبشكل أكثر دقة تتمثل مشكلة الدراسة في تحديد الدور الذي تلعبه ظاهرة تعنيف طلاب الصفوف الابتدائية من طرف الأساتذة في النظام التربوي المغربي، وذلك من خلال الإجابة عن السؤال الرئيس التالي:

#### أ. أسئلة الدراسة

هل يعتبر التعنيف أو العقاب البدني لتلامذة الصف الابتدائي بالمغرب وسيلة هدم أي أن هذا الإجراء يساهم في تخريب النظام التربوي المغربي، أو وسيلة بناء لها إيجابيات تعود بالنفع على المنظومة التربوية وتساهم في اصلاحها والنهوض بها؟ وتتفرع منه الأسئلة التالية:

هل منع الوزارة الوصية لتعنيف التلاميذ، جعل المدرسة المغربية فضاءً للاحترام مَكَّن التلاميذ والمدرسين من العيش في محيط آمن يضمن سلامتهم الجسدية والمعنوية؟ هل تلعب بعض المؤشرات الدالة احصائياً كجنس المدرسين وخبرتهم دوراً في العنف؟

هل يعتبر عقاب أو تأديب التلميذ في الصف الابتدائي، السبب الرئيسي في الهدر المدرسي، وتدني المستوى؟ هل الاهتمام بالتلميذ يُحسِّن من أدائه الدراسي وسلوكه، ويُشجِّعه - فعلاً - على تطوير مكتسباته، أم يردّه على أعقابها؟

هل العنف والتتمّر الصادران عن التلاميذ مجرد هواية؟ أم رد فعل تجاه تعنيف بعض الأساتذة لهم وتحت دافع الانتقام؟

#### ب. أهمية الدراسة

تكتسب الدراسة أهميتها من ضرورة مناقشة وتحليل ظاهرة تعنيف تلامذة الصف الابتدائي في النظام التربوي بالمغرب، وتحديد إيجابيات وسلبيات العقاب البدني للتلميذ في هذا

والفكري الذي وصل إليه الإنسان، فنجدته ممتثلاً بالتهديد والقتل والإيذاء والاستهزاء والحط من قيمة الآخرين والاستعلاء والسيطرة والحرب النفسية وغيرها من الوسائل، كما أصبحنا نسمع العنف الأسري والعنف المدرسي والعنف ضد المرأة والعنف الديني وغيرها من المصطلحات التي تندرج تحت أو تتعلق بهذا المفهوم. وللاقتراب أكثر من دلالات المفهوم وتحديد ماهيته ارتأى الباحث استحضار آراء مجموعة من العلماء والمنظرين في العنف كالتالي:

يعتبر العنف هو كل تصرف يؤدي إلى إلحاق الأذى بالآخرين أو إلى تخريب ممتلكات الذات وممتلكات الآخرين وقد يكون الأذى جسدياً أو نفسياً كالسخرية والاستهزاء بالفرد وفرض الآراء بالقوة، وإسماع الكلمات البذيئة فكلمتها تعتبر أعمالاً عنيفة. ويقترب العنف بالإكراه والقصر والتكليف والتقييد وهو نقيض الرفق [5].

وقد أسهب الباحثون في تحديد مفهوم العنف كل من زاويته الخاصة. ولعل أبرز تعريف أعطي للعنف، هو تعريف باربرا ويتمر: "العنف خطاب أو فعل مؤذ أو مدمر يقوم به فرد أو جماعة ضد أخرى". [6] ويعرفه صليبيا [7] في المعجم الفلسفي بكونه: "فعل مضاد للرفق، ومرادف للشدة والقسوة. والعنف هو المتصف بالعنف. والعنف من الرجال هو الذي لا يعامل غيره بالرفق، ولا تعرف الرحمة سبيلاً إلى قلبه".

أما من الجانب التربوي فيرى بول فولكي في قاموسه التربوي أن العنف: "هو اللجوء غير المشروع إلى القوة، سواء للدفاع عن حقوق الفرد، أو عن حقوق الغير كما أن العنف لا يتمظهر بحدّة إلا في وجود الفرد في مجموعة ما" [8].

أما لالاند [9] فقد ركز على تحديد مفهوم العنف في أحد جزئياته الهامة، حيث ذهب إلى أنه: "عبارة عن فعل، أو عن كلمة عنيفة". وهذا ما يدخل في نطاق العنف الرمزي فأول سلوك عنيف هو الذي يبتدئ بالكلام ثم ينتهي بالفعل.

وهكذا فتحددات العنف تعددت واختلفت، إلا أن الجميع يقرّ على أنه سلوك لا عقلائي، مؤذي وغير متسامح، يتضمن

المرحلة الابتدائية.

الحدود الزمانية: طبقت أداة الدراسة في الفصل الدراسي الأول من العام الدراسي 2016/2015.

الحدود المكانية: اقتصرَت الدراسة على عينة من المدرسين في المدارس الابتدائية الحكومية في مدينتي الرباط، وسلا.

### هـ. التعريفات الإجرائية

- التعنيف: والمقصود به كل أنواع العنف والعقاب الذي يتعرض له التلميذ سواء كان معنوياً ونفسياً كالسب والشتم والحرمان من الحصص الدراسية وخضم النقاط، أو جسدياً كالضرب بكل أنواعه.

- تلامذة الصف الابتدائي: وهم التلاميذ الذين يدرسون في المرحلة الابتدائية والتي تبدأ بالمستوى الأول الابتدائي وتنتهي بالمستوى السادس الابتدائي.

- البناء: ومعناه في هذه الدراسة هو: أن تعنيف تلاميذ الصف الابتدائي يساهم بطريقة إيجابية وفعالة في تهذيب وتربية التلاميذ، وتقويم سلوكياتهم، باعتبارهم جوهر العملية التعليمية، ومن تم المساهمة في النهوض بالمنظومة التربوية بالمغرب وإصلاحها.

- الهدم: ويقصد به: أن تعنيف تلاميذ الصف الابتدائي يُخالف نتائج عكسية لما هو منتظر من عملية إصلاح المنظومة التربوية، إذ تترتب عنه عدة ظواهر سلبية كالهدر المدرسي، والعنف المضاد... وبالتالي يعتبر سبب من أسباب فشل التعليم في المغرب.

### 3. الإطار النظري

استفحلت ظاهرة العنف المدرسي خلال الفترة الأخيرة بطريقة سريعة في مختلف المؤسسات التربوية والتي من المفترض أن يكون هدفها الأساسي تربية جيل يحمل المبادئ والأخلاق السامية، بالإضافة إلى تعليم مختلف العلوم، مما استوقف الباحث لدراسة أسباب ارتفاع نسبة هذه الظاهرة وعن آليات علاجها والحد منها في المستقبل. وقد أصبح مفهوم العنف يتخذ أشكالاً مختلفة تختلف باختلاف التقدم التكنولوجي

وينقسم العنف المدرسي إلى:

- عنف داخل المدرسة: ويتمثل في العنف بين التلاميذ أنفسهم والعنف بين المعلمين أنفسهم والعنف بين المعلمين والتلاميذ، وما يصحبه من تخريب متعمد للممتلكات المدرسية من كراسي وطاولات وغيرها.

- عنف خارج المدرسة: هو عنف قائم من خارج المدرسة إلى داخلها على أيدي مجموعة من البالغين قد يكونوا تلاميذاً أو أهالي. فهناك بعض التلاميذ يأتون في ساعات الدراسة أو في ساعات ما بعد الظهر من أجل الإزعاج والتخريب وأحياناً يسيطرون على سير الدروس، أما العنف الممارس من قبل الأهالي: عند مجيء الآباء للدفاع عن أبناءهم والاحتجاج والشكوى ببعض المعلمين، فمنهم من يقوم بالاعتداء على نظام المدرسة والإدارة والمعلمين [5].

ويقسم العنف إلى قسمين رئيسيين كما يلي:

أ- العنف الجسدي:

يتمثل في استخدام القوة الجسدية بشكل متعمد باتجاه الآخرين من أجل إيذائهم وإلحاق أضرار جسدية ونفسية لهم، وذلك كوسيلة عقاب غير شرعية مما يسبب آلاماً وأوجاعاً ومعاناة نفسية، ويعرض الصحة الجسدية للخطر، ويدخل في هذه الخانة جميع أشكال العدوان المادي على جسم الضحية من صفع وضرب وجرح أي كل ما تنتج عنه آلاماً خارجية وداخلية [12].

ب- العنف الرمزي:

يعرف السوسيولوجي الفرنسي بيير بورديو [12] العنف الرمزي في كتابه "الهيمنة الذكورية" بالقول: "العنف الرمزي هو عبارة عن عنف لطيف وعذب وغير محسوس وغير مرئي لضحاياه أنفسهم، وهو عنف يمارس عبر الطرق والوسائل الرمزية الخالصة أي عبر عملية التعرف والاعتراف أو على الحدود القصوى للمشاعر والحميميات"، ويمكن القول أن العنف الرمزي هو مختلف أشكال الإكراه المباشر أو غير المباشر التي يفرضها فرد على آخر أو جماعة على أخرى مثل طريقة الكلام والجلوس والأكل واللباس وهو موجود لا بين الأغنياء والفقراء

عدم الاعتراف بالآخر وبصاحبه الإيذاء باليد أو باللسان أي بالفعل وبالكمة، وهو يتضمن ثلاث عناصر (الكراهية - التهميش - تجاهل الآخر). إن تعدد المجالات الدلالية للمفردات التي تترجم "عنف" شيء معروف حتى بالنسبة للغات أخرى، فكلمة (Violence) بالفرنسية أو بالإنجليزية لها معاني يتعدى حصرها في معنى واحد، فنحن أمام عدة تعريفات تختلف بحسب اختلاف استخداماتها ومقارباتها المؤطرة. وهو ما يجعلنا نقول، إننا أمام عدة مقاربات للعنف ولسنا أمام مقاربة واحدة ووحيدة. وكل مقاربة تعكس إدراكاً معيناً وأسلوباً في التشخيص والاقتراح. ويرى هوبز [10] أن الطبيعة الإنسانية مشبعة بالعنف، فالناس يتحركون بواسطة الرغبات نفسها. ويرى إميل كهام [11] من خلال بحثه في التبديلات الموضوعية لإشكاليات القهر والتسلط في الحياة الاجتماعية أن العنف ظاهرة ثقافية أنت مع رياح التطور الاجتماعي، ومع تحول المجتمعات الإنسانية من مجتمعات بسيطة إلى مجتمعات مركبة.

أما سمنسر [11] فقد أكد في تصوره للنزاع والعنف: أنه قائم بين الجماعات بسبب الاختلاف في طرائقها الشعبية وأعرافها. في حين اختلف كمبروفتش عن سمنسر في اعتقاده بأن النزاع متأصل في طبيعة المجتمع الإنساني، وهو يبدأ من الجذور الأولى للنشأة الإنسانية، إذ أن الجذور races ذات نشأة جينية متعددة، وهذا يعني وجود عدائية مورثة في الجذور البشرية ضد بعضها مما يحول هذه الحالة إلى وضع مستمر وصيغة للتعامل على المستوى الإنساني.

- العنف التربوي

قد يمارس بعض أعضاء الهيئة التدريسية بعض السلوكيات المؤدية إلى زيادة الشعور بالإحباط لدى التلميذ والتي تولد ردود أفعال عنيفة وعدوانية عند التلاميذ سواء تجاه المعلمين أو بين التلاميذ أنفسهم، ناهيك عن ما يصحب هذه السلوكيات السلبية من تخريب للممتلكات المدرسية حقداً وانتقاماً كلما سنحت لهم الفرصة، تعبيراً منهم عن الشعور بعدم الرضى من العنف الممارس عليهم.

حد بعيد في تنشئة الأطفال وإعدادهم للتدريس الناجح، كما تؤثر في صيرورتهم الدراسية والمهنية بعد ذلك.

ب العوامل المجتمعية ومنها:

1- ثقافة المجتمع: ويقصد بالثقافة هنا جميع المثل والقيم وأساليب الحياة وطرق التفكير في المجتمع فإذا كانت الثقافة السائدة، ثقافة تكثر فيها الظواهر السلبية والمخاصمات وتمجد العنف. فمن الطبيعي أن يتأثر الطفل بكل هذه الظواهر، وكما قيل فالإنسان ابن بيئته.

2- الهامشية: فالمناطق المهمشة المحرومة من أبسط حقوق الإنسان ونتيجة لشعور ساكنيها بالإحباط عادة ما يميلون إلى تبني أسلوب العنف بل ويمجدونه.

3- الفقر يعتبر الفقر من الأسباب المهمة في انتشار سلوك العنف نتيجة لإحساس الطبقة الفقيرة بالظلم الواقع عليها خصوصاً في غياب فلسفة التكافل الاجتماعي وفي ظل عدم المقدرة على إشباع الحاجات والإحباطات المستمرة لأفراد هذه الطبقة.

4- مناخ مجتمعي يغلب عليه عدم الاطمئنان وعدم توافر العدالة والمساواة في تحقيق الأهداف وشعور الفرد بكونه ضحية للإكراه والقمع.

5- مناخ سياسي مضطرب يغلب عليه عدم وضوح الرؤيا للمستقبل [14].

ج. العوامل النفسية ومنها:

1- الإحباط فعادة ما يوجه العنف نحو مصدر الإحباط الذي يحول دون تحقيق أهداف الفرد أو الجماعة سواء كانت مادية أو نفسية أو اجتماعية أو سياسية.

2- الحرمان ويكون بسبب عدم إشباع الحاجات والدوافع المادية والمعنوية للأفراد مع إحساس الأفراد بعدم العدالة في التوزيع.

3- الصدمات النفسية والكوارث والأزمات خصوصاً إذا لم يتم الدعم النفسي الاجتماعي للتخفيف من الآثار المترتبة على ما بعد الأزمة أو الصدمة.

4- النمذجة فالصغار يتعلمون من الكبار خصوصاً إذا كان

كما يذهب إلى ذلك كارل ماركس (البورجوازية والبروليتاريا) [13] بل نجد بين الأغنياء فيما بينهم والفقراء فيما بينهم.

ويمكن تحديد مجموعة من العوامل المساهمة في العنف كالتالي:

أ. العوامل الأسرية ذات صلة بالظروف الاجتماعية ومنها:

- أساليب التنشئة الخاطئة مثل: القسوة - الإهمال - الرفض العاطفي - التفريق في المعاملة - تمجيد سلوك العنف من خلال استحسانه، القمع الفكري للأطفال من خلال التربية القائمة على العيب والحلال والحرام دون تقديم تفسير لذلك- التمييز في المعاملة بين الأبناء.

- فقدان الحنان نتيجة للطلاق أو فقدان أحد الوالدين.

- الشعور بعدم الاستقرار الأسري نتيجة لكثرة المشاجرات الأسرية والتهديد بالطلاق.

- عدم إشباع الأسرة لحاجات أبنائها المادية نتيجة لتدني المستوى الاقتصادي.

- كثرة عدد أفراد الأسرة فلقد وجد من خلال العديد من الدراسات أن هناك علاقة بين عدد أفراد الأسرة وسلوك العنف.

- بيئة السكن فالأسرة التي يعيش أفرادها في مكان سكن مكتظ يميل أفرادها لتبني سلوك العنف كوسيلة لحل مشكلاتهم [3].

وفي هذا الصدد يرى أشهبون [4] أنه هنا يجب التركيز على دور التنشئة الاجتماعية وما تلعبه من أدوار طلائعية في

ميدان التربية والتكوين، فعندما تعمل التنشئة الاجتماعية على تحويل الفرد ككائن بيولوجي إلى شخص ككائن اجتماعي، فإنها،

في الوقت نفسه، تنتقل ثقافة جيل إلى الجيل الذي يليه، وذلك عن طريق الأسرة والمدرسة والمؤسسات الاجتماعية الأخرى.

فالتنشئة الاجتماعية من أهم الوسائل التي يحافظ بها المجتمع عن خصائصه وعلى استمرار هذه الخصائص عبر الأجيال،

وهذه التنشئة هي التي تحمي التلميذ من الميولات غير السوية والتي قد تتبدى في ممارسة فعل العنف الذي يتسبب، بالدرجة

الأولى، في أذى النفس أولاً وأذى الآخرين ثانياً.

ومن هذا المنطلق، وجب التأكيد على أن التربية ليست وفقاً على المدرسة وحدها، وبأن الأسرة هي المؤسسة التربوية الأولى إلى

النموذج صاحب تأثير في حياة الطفل مثل الأب أو المعلم.

5- تعرض الشخص للعنف فالعنف يولد العنف بطريقة مباشرة على مصدر العدوان أو يقوم الشخص المعنف بعملية إزاحة أو نقل على مصدر آخر له علاقة بمصدر التعنيف.

6- تأكيد الذات بأسلوب خاطئ (تعزيز خاطئ) من قبل الذات أو من قبل الآخرين [15]

وما يجدر التنويه إليه أنه من الخطأ القول بأن هذا التلميذ أو ذلك مطبوع بمواصفات جينية تحمله على ممارسة العنف دون سواه، وأن جيناته التي يحملها هي التي تتحكم في وظائف الجهاز العصبي، فما قد يصدر عن التلميذ من سلوك عنيف له أكثر من علاقة تأثر وتأثير بالمحيط الخارجي، ويتفاعل كبير مع البيئة الجغرافية والاجتماعية التي يعيش التلميذ في كنفها. ذلك أن المؤسسة التعليمية تشكل نسقاً مفتوحاً على المحيط الخارجي أي على أنساق أخرى: اجتماعية واقتصادية وبيئية... ومن ثم فإن عوائق التربية المفترضة في المؤسسة التعليمية تتفاعل مع العوامل الخارجية بالنسبة للمؤسسة التعليمية في كثير من الأحيان [4].

ومن منظور فرويد [16] " فإن مصادر العنف ترتد إلى ما يلي:  
1. يبقى الطفل حتى حل عقدة أوديب لديه، تحت تأثير الرغبة في تأمين استئثاره بعطف الأمومة.

2. تزجه هذه الرغبة في نزاع مزدوج مع أشقائه وشقيقاته من جهة، ومع أبيه وأمه من جهة أخرى.

3. إن هذا النزاع الذي يجد من الناحية الواقعية نهايته عادة في «مجتمعية» الولد، يمكن أن يترافق في اللاوعي الفردي بالرغبة في قتل كل من يعارض تحقيق رغبتنا المكبوتة بشكل كامل تقريباً.

4. وحتى عند الراشد، فإنه يمكن إعادة تنشيط هذه الرغبة بمناسبة حالات غامضة من الكبت والعدوانية المفتوحة التي يتعرض لها الفرد خلال حياته.

وعلى هذا الأساس، فإن التلميذ المراهق يعيدنا إلى ضرورة تحديد مفهوم «المراهقة»، بما أنها مفهوم سيكولوجي، يقصد بها

المرحلة التي يبلغ فيها الطفل فترة تحول بيولوجي وفيزيولوجي وسيكولوجي، لينتقل منها إلى سن النضج العقلي والعضوي. فالمراهقة، إذن، هي المرحلة الوسطى بين الطفولة والرشد. وفي هذا السياق، وهو سياق بناء الذات من منظور التلميذ المراهق، لا بد أن تصطم هذه الذات، الباحثة عن كينونتها، بكثير من العوائق، بدءاً من مواقف الآباء مروراً بموقف العادات والتقاليد انتهاء بموقف المربين... فبالإضافة إلى موقف الأسرة الذي عادة ما يكون إما معارضاً أو غير مكترث، فإن سلطة المؤسسات التعليمية غدت هي الأخرى تستثير التلميذ، وتحول دون ممارسته لحريته، كما يراها هو [17].

وبناء على ذلك، نستطيع الحديث عن العلاقة التسلطية ما بين المعلم والمتعلم: فسلطة المعلم لا تناقش (حتى أخطاؤه لا يسمح بإثارتها، ولا تكون له الشجاعة للاعتراف بها)، بينما على الطالب أن يمثل ويطيع ويخضع... الأمر الذي يؤدي في بعض الأحيان إلى تعارض صارخ بين الطرفين، تنتج عنه ردود فعل عنيفة من طرف هذا أو ذلك، الأمر الذي تبرزه العديد من الأبحاث التربوية في هذا المجال، والتي ترجع دوافع العنف إلى ذلك التناقض الحاد بين التلميذ والأستاذ في ظل انعدام ثقافة حوارية منتجة وخلاقة وإيجابية [18].

هذه العلاقات التسلطية التي تدور في فلك الفعل ورد الفعل: تعزز النظرة الانفعالية للعالم، لأنها تمنع الطالب من التمرس بالسيطرة على شؤونه ومصيره، وهنا يمكننا الحديث عن كبت للمشاعر التلقائية، وبالتالي كبت تطور الفردية الأصيلة الذي يترسخ في مرحلة المراهقة، والذي يبدأ مبكراً مع الطفل. إذ يجب أن يبقى الهدف هو تدعيم استقلال التلميذ الباطني والحفاظ على فرديته ونموه و تكامله. وهذا ما غدا مألوفاً في أدبيات التربية الحديثة، وتكرس مع ميثاق التربية والتكوين الذي يعتبر قراءة جديدة للوضع التربوي المغربي الراهن على ضوء المستجدات التي طرأت على مفهوم التربية والتعليم [4].

يعمل التعبير المباشر عن العدوان (Aggression) على خفض حدوث النشاطات العدائية فتوفير الفرصة للشخص

سارده، في روايته/ سيرته الشهيرة "صورة الفنان في شبابه"، في هذا الصدد: «سأحاول أن أعبر عن نفسي في الحياة أو في الفن على أكثر الأشكال حرية وكمالاً، مستخدماً للدفاع عن نفسي الأسلحة الوحيدة التي أسمح لنفسي باستخدامها: الصمت، النفسي، المقدر...».

فما هي أبعاد "ثقافة الصمت" داخل المدرسة المغربية؟ إن أبعاداً عديدة بما في ذلك رد الفعل العدواني المعارض الصادر من التلميذ. فالبعد الأول هو استنصار التلميذ لأدوار سلبية يحويها نص الفصل الدراسي التقليدي. وهكذا تنشئ البيداغوجية الرسمية التلميذ باعتباره شخصاً سلبياً/عدوانياً [20].

هناك، إذن، أزمة كبيرة ناتجة عن مقاومة التلميذ للبرامج الرسمية (تغليب جانب الكم على الكيف، مناهج تعليمية عتيقة، عدم تحيين البرامج التعليمية لما هو سائد)؛ ففي ظل عدم لامبالاة المسؤولين بهذه الأوضاع التعليمية المختلفة، وفي ظل رفض القيام بتغيير حقيقي للبرامج التي تستلب التلميذ؛ فإن التلميذ من جهتهم، يرفضون الإنتاج في إطار البرامج الرسمية، وهكذا يراوح النظام التعليمي الرسمي مكانه دون جدوى. إضافة إلى مشكلة البرامج التربوية، هناك انعدام آفاق مستقبلية تحفز المتعلم، وتشحن همته من أجل البحث والتحصيل. ففي ظل هذه الرؤية السوداوية القائمة، فإن ما يقوم به التلميذ في الواقع هو «إنجاز إضراب برفضهم التعلم تحت هذه الظروف وانعدام الشروط المادية وغموض الآفاق وانعدام الشغل... فالبطالة هي مآل الأغلبية الساحقة من التلميذ. وهكذا أضحي التلميذ يرون أنه من السذاجة والجنون الخضوع لقواعد لا يستفيدون منها أي شيء وهي من وضع كائن آخر [21].

نظريات في العنف:

أ. نظرية السلوك العدواني أو ما يعرف بنظرية لورنز Lorenz يرى لورنز أن ثمة نزعة فطرية بالسلوك العدواني لدى الكائنات الحية ومن بينهم الإنسان وافترض وجود طاقة تعمل كطريقة هيدروليكية تشبه عمل البارود. فالبارود لا ينطلق إلا إذا ضغط الأصبع على الزناد كذلك، الطاقة تتجمع داخل الإنسان

الغاضب للتعبير عن مشاعره/مشاعرها العدائية في التو واللحظة يعمل على خفض الحاجة للتعبيرات اللاحقة عن الغضب، حتى لو كان هذا التعبير العدواني الكلي كبيراً على نحو ملحوظ، فمن دون مثل هذا التفهيم عن المشاعر العنيفة سيكون التلميذ العنيف أكثر تهيؤاً للعنف بمجرد إحساسه بأي استفزاز أو اختراق داخلي [19].

ويضيف عبد المالك أشهبون [4] أنه تجدر الإشارة إلى أن غالبية التلاميذ الذين يمارسون العنف هم ذكور. وقلما نصطدم بفنائة/تلميذة تمارس فعلاً عنيفاً في مواجهة الآخر (ذكراً كان أو أنثى). وهذا الأمر سبق له أن كان موضوع دراسات متخصصة في الغرب؛ ففي دراسة قام بها هوكانسون (Hokanson) رُوِّقبت مستويات ضغط الدم الخاصة بالأفراد عندما كان غضبهم يستثار من خلال سلوك مشاكسة ما، يتم على نحو متعمد من جانب بعض الشركاء الضمنيين للمجرب في هذه الدراسة. وقد لاحظ هذا الباحث أن ضغط الدم الخاص بالرجال المشاركين في التجربة كان يعود بشكل أسرع إلى حالته الطبيعية الأولى، إذا عبروا عن غضبهم بشكل صريح، أما بالنسبة للنساء فقد كان ضغط الدم الخاص بهن يعود إلى حالته الطبيعية الأولى على نحو أسرع إذا اتسمت تعاملاتهن مع العاملين - المتعاونين خفية مع المجرب - بالموودة أكثر من اتسامها بالعدوانية. ربما كان السلوك العدائي الخارجي هو السلوك الطبيعي المكمل للغضب لدى الرجال، مقارنة بالنساء، فهن يمتلكن وسائل أكثر تحضراً من الرجال في التعامل مع المشاعر العدوانية [4].

د. العوامل التربوية

إن أول شيء يثير انتباه المهتم بدراسة قضايا التربية والتعليم في بلادنا هو سيادة "ثقافة الصمت" في المدرسة المغربية. فقد أصبح معتاداً أن ندخل قاعة الدرس ونجد تلميذاً في حالة صمت مطبق، أو في حالة فوضى عارمة. وثقافة الصمت هي وسيلة من وسائل الاحتجاج والممانعة ضد كل ما هو مفروض قسراً على التلميذ. يقول جيمس جويس، على لسان

السوي وإعادة بناء نموذج تعلم جديد سوي [3].

#### د. نظرية الإحباط

وهي من أشهر النظريات التي حاولت تفسير السلوك العدواني، ومن أشهر علماء هذه النظرية "نيل ميلر" و"روبرت سيزر" و"جون دولارد"... وينصب اهتمام هؤلاء العلماء على الجوانب الاجتماعية للسلوك الإنساني، وقد عرضت أول صورة لهذه النظرية على افتراض مفاده وجود ارتباط بين الإحباط والعدوان حيث يوجد ارتباط بين الإحباط كمثير والعدوان كاستجابة، وتنطلق هذه النظرية من أن الإنسان ليس عدوانياً بطبعه وإنما يصبح كذلك نتيجة الإحباط. فالعنف وظيفة من وظائف الذات الفطرية لتحقيق حاجاتها التي تتعلق بالحياة وحفظ الأمن. ولا تظهر تلك الميول إلا بتدخل من البيئة أساسه العرقلة والإحباط [23].

ويتمثل جوهر هذه النظرية في الآتي:

- كل توتر عدواني ينجم عن كبت.
- ازدياد العدوان يتناسب مع ازدياد الحاجة المكبوتة.
- تزداد العدوانية مع ازدياد عناصر الكبت.
- إن عملية صد العدوانية يؤدي إلى عدوانية لاحقة بينما التخفيف منها يقلل ولو مؤقتاً من حدتها [23].

يوجه العدوان نحو مصدر الإحباط وهنا يوصف العدوان بأنه مباشر وعندما لا يمكن توجيه العدوان نحو المصدر الأصلي للإحباط، فإنه يلجأ إلى توجيه العدوان نحو مصدر آخر له علاقة مباشرة أو رمزية بالمصدر الأصلي، وعندها يسمى هذا العدوان مزاحاً وتعرف هذه الظاهرة بكبش الفداء، فالمعلم الذي يحبط من قبل مديره يوجه عنفه نحو الطلبة لأنه لا يستطيع أن يعتدي على المدير والزوجة التي يعنفها زوجها تقسو على أطفالها. وقد أكدت هذه النظرية أن الإحباط ينخفض تدريجياً بعد أن يقوم الفرد بإلحاق الأذى بالآخرين، وهذه العملية تسمى التنفيس أو التفريغ، وحسب هذه النظرية فإن الإنسان ليس عدوانياً بطبعه [23].

ه. نظرية التعلم الاجتماعي

ولا تنطلق إلا بتأثير مثيرات خارجية تعمل كعمل الأصبع في الضغط على الزناد، فتنتقل الطاقة وتفرغ في سلوك عدواني (ضرب - سب - قتل)، فمثيرات العدوان في البيئة تعمل كمفتاح إطلاق للطاقة الغريزية الداخلية كما ربط غريزة العنف بحاجة الإنسان للتملك والسيطرة [22].

#### ب. نظرية التحليل النفسي

هناك عدة وجهات نظر حول العنف يقول بها المحللون النفسيون على اختلاف نزعاتهم، انطلاقاً من آراء "س. فرويد" وما حدث بصدها من انشقاقات.

يقول فرويد بغريزتين أساسيتين توجهان المتعضي وتمدانه بالطاقة الحيوية. هما؛ غريزة الحياة وهي منبع الطاقة الجنسية، وغريزة الموت التي تهدف إلى التدمير عندما تتركز في المتعضي. كما يرجع فرويد العنف إما لعجز (الأنا) عن تكيف النزعات الفطرية الغريزية مع مطالب المجتمع وقيمه ومثله ومعاييره، أو عجز الذات عن القيام بعملية التسامي أو الإعلاء، كما قد تكون (الأنا الأعلى) ضعيفة، وفي هذه الحالة تنطلق الشهوات والميول الغريزية من عقالها إلى حيث تتلمس الإشباع عن طريق سلوك العنف. إذن العنف من وجهة نظر سيكولوجية، هو تعبير عن انفعال، أو انفجار للقوة، يتخذ صيغة لا تخضع للعقل، فيظهر في شكل سلوك عدواني [3].

#### ج. النظرية السلوكية

يرى السلوكيون أن العدوان شأنه شأن أي سلوك يمكن اكتشافه ويمكن تعديله وفقاً لقوانين التعلم، ولذلك ركز السلوكيون في دراستهم للعدوان على حقيقة يؤمنون بها وهي أن السلوك يرمته متعلم من البيئة ومن ثم فإن الخبرات المختلفة التي اكتسب منها شخص ما السلوك العدواني قد تم تدعيمها بما يعزز لدى الشخص ظهور الاستجابة العدوانية كلما تعرض لموقف محبط. وانطلق السلوكيون من مجموعة تجارب أجريت بداية على يد رائد السلوكية "جون واطسون" حيث أثبت أن "الفوبيا" بأنواعها مكتسبة بعملية تعلم ومن ثم يمكن علاجها وفقاً للعلاج السلوكي الذي يستند على هدم نموذج من التعلم غير

بنتائج إيجابية (ثواب)، فإن احتمالات تقليده لذلك السلوك تصبح أكبر. [24] وفي إحدى الدراسات التي أجراها "باندورا" وزملائه تبين لهم أن مجموعة من المراهقين الذين شاهدوا العدوان في فيلم قد اظهروا سلوكيات عدوانية أكثر من غيرهم. وأولى اهتماماً بالغا للنظرة الاجتماعية. ومن الملامح البارزة في نظرية التعلم الاجتماعي، الدور الواضح الذي يوليه تنظيم السلوك عن طريق العمليات المعرفية مثل الانتباه، التذكر، التخيل، التفكير، حيث لها القدرة على التأثير في اكتساب السلوك، وأن الإنسان له القدرة على توقع النتائج قبل حدوثها ويؤثر هذا التوقع المقصود أو المتخيل في توجيه السلوك [24].

و. نظرية المخالطة الفارقة

نظرية المخالطة الفارقة ل (سدر لاند Edwin Sutherland ترى هذه النظرية أن العنف سلوك يتعلمه الفرد من خلال محيطه الاجتماعي المختلط به، وأنه كلما زادت درجة التقارب بين الفرد ومحيطه زادت إمكانية التعلم والافتتاح بسلوك العنف، وتعتبر هذه النظرية أن الأسرة هي أكثر المحيطات التي يتعلم منها الفرد بحكم تفاعله المستمر معها، ثم تأتي بعدها المدرسة [25].

ومن خلال هذه النظريات السالفة الذكر - والتي تعتبر من أبرز النظريات التي تطرقت للعنف-، نستنتج وجود تباين في المنطلقات المعرفية التي تناولت موضوع العنف، حيث يبرز الطابع الإشكالي، الذي تطرحه صعوبة تحديد المفهوم، مما يجعل أي محاولة للتعريف تظل مشروطة بحقل معرفي معين وبإطار تاريخي وثقافي محدد.

#### 4. الدراسات السابقة

من بين أهم الدراسات السابقة التي لها علاقة بالدراسة الحالية دراسة للباحث اثباتو [2] تحت عنوان: "العنف في المدرسة المغربية آلية للإخضاع وعلاقة تعسف تؤكد اختلال وضعنا التعليمي"، حيث انطلق الباحث من تأكيده أن العنف ضد المتعلم يتضخم أكثر في المستويات الابتدائية، وقد يكون له الأثر السلبي على كل حياة المتعلم لاحقاً حيث اعتبر أن هذا

ترى نظرية التعلم بأن الفرد يكتسب العنف بالتعلم والملاحظة والتقليد من البيئة المحيطة ومن وسائل الإعلام، وهي من النظريات أكثر شيوعاً في تفسير العنف. وبعد "ألبرت باندورا" واضع أسس نظرية التعلم الاجتماعي أو ما يعرف أيضاً بالتعلم من خلال الملاحظة، وأشهر الباحثين الذين أوضحوا تجريبياً الأثر البالغ لمشاهدة النماذج العدوانية على مستوى السلوك لدى الملاحظ. وكثيرة جداً هي السلوكيات التي يتعلمها الإنسان من خلال ملاحظتها عند الآخرين، والتعلم بالملاحظة يحدث عفويماً في أغلب الأحيان، فهي عملية حتمية. وقد انتهى باندورا إلى أن السلوك العدواني سلوك متعلم شأنه شأن أي سلوك آخر، ويتم التعلم عن طريق الملاحظة والتقليد، من الأشخاص المهمين في حياة الطفل مثل الوالدين والأقران والمعلمين بالإضافة إلى وسائل الإعلام. وقد ذهبت نظرية التعلم إلى أن عملية التعلم هذه تبدأ بالأسرة، حيث أن بعض الآباء يشجعون أبنائهم على التصرف بعنف مع الآخرين في بعض المواقف، ويطالبونهم بألا يكونوا ضحايا العنف. أو عندما يجد الطفل أن الوسيلة الوحيدة التي يحل بها والده مشاكله مع الزوجة أو الجيران هي العنف، فإنه يلجأ إلى تقليد ذلك. [24] وعندما يذهب الطفل إلى المدرسة فإنه يشاهد أن الأستاذ يميل إلى حل مشاكله مع الطلبة باستخدام العنف، كما أن الطلبة الكبار يستخدمون العنف في حل مشاكلهم فيقوم بتقليد هذا السلوك العنيف عندما تواجهه مشكلة. كما أن وسائل الإعلام تعرض العديد من البرامج التي تحتوى على ألفاظ وعبارات ومشاهد تساهم في تأسيس سلوك العنف لدى الأطفال بصفة عامة والمراهقين بصفة خاصة [24].

ويميز "باندورا" بين اكتساب الفرد للسلوك وتأديته له، فإكتساب الشخص للسلوك لا يعني بالضرورة أنه سيؤديه، إذ أن تأديته لسلوك النموذج تتوقف بشكل مباشر على توقعاته من نتائج التقليد، فإذا توقع أن تقليده لسلوك النموذج سيعود عليه بنتائج سلبية (العقاب)، فإن احتمالات تقليده له ستقل، أما إذا توقع الطفل/الملاحظ أن تقليده لسلوك النموذج ستعود عليه

شكلاً ومضموناً، من خلال خلق فضاء مساعد على تمثّل قيم التعاون والاحترام.

ومن بين الدراسات السابقة كذلك دراسة أشهبون [4] التي هدف فيها إلى استجلاء الأطراف الأساسية التي تدخل في معادلة ممارسة فعل العنف أو الخضوع لفعل العنف في المؤسسات التربوية، وهي علاقات الفاعل والمفعول به، وقد ركزت على دوائر هذا العنف في المحاور العلائقية المتعلقة بالتلميذ في علاقته بالتلميذ، وبالتلميذ في علاقته بالأستاذ، وبالتلميذ في علاقته بالإدارة، كما ختم هذه الدراسة بعدة مقترحات من أجل التعاطي الإيجابي مع ظاهرة العنف المدرسي كانت تتعلق بمهام الإدارة ومهام المربي ومهام الآباء وأولياء الأمور، كما شدّد الباحث على أنه من أجل التصدي الخلاق لنظير هذه الظواهر اللاتربوية، التي غدت متفشية في المؤسسات التعليمية لا بد من استحضار المفاتيح التربوية الضرورية المتعلقة بأهمية حث التلميذ على إرساء ثقافة الحوار بينه وبين أقرانه، وبينه وبين أساتذته، وفي الأخير بينه وبين أفراد أسرته. وإعمال المرونة اللازمة في مواجهة حالات ممارسة العنف، حتى لا نكون أمام فعل ورد فعل في سيرة تناقضية لا نهاية لها. وتحويل مجرى السلوكات الانفعالية الحادة إلى منح أخرى يستفيد منها صاحبها، كتوجيه التلميذ نحو أنشطة أقرب إلى اهتماماته، وتناسب نوعية الانفعالات التي قد يلاحظها المربي (رياضية، ثقافية، جموعية، صحية...). وانخراط الجميع (آباء ومربيين، وإداريين، ومجتمع مدني...) في إعادة بناء سلوك التلميذ الذي يتصف بمواصفات عنيفة، حتى يكون للعلاج مفعوله المتكامل والمتضافر.

### 5. الطريقة والإجراءات

#### أ. منهج الدراسة

تم استخدام المنهج الوصفي الذي يعتمد على جمع المعلومات عن الظاهرة موضوع الدراسة وتفسيرها واقتراح الحلول الممكنة للحد منها.

العنف ليس وليد اللحظة بل هو ممارسة قديمة تجاه المتعلم واستمرار لمعاناة الكثير من الأجيال المتعلمة التي عاشت محنة التعلم في العقود السابقة، وهذا ما دفع الباحث إلى طرح سؤال إشكالي اعتبره كبيراً هو: أليست عقليتنا عقلية متخلفة وما قبل حديثة بامتياز؟ وبعدها طرح سؤال فرعي هو: هل من الممكن أن يتغير الوضع التعليمي في المغرب، ويفهم كل مدرس دوره الحقيقي في هذا الميدان المقدس؟ ويعد تصنيفه العنف إلى جسدي ومعنوي، ونفسي كمحاولة للإجابة عن تساؤلاته وتأكيد مصداقيتها، كما ختم دراسته بتوصيات حث فيها الباحث جميع الفاعلين التربويين إلى نبذ العنف باعتباره صيغة تؤكد عدم القدرة على استعمال الطرائق التربوية الملائمة لتصحيح سلوك المتعلم وتحميسه على الانخراط الإيجابي في عملية التعلم والابتعاد عن تجربة الألم النفسي والجسدي.

أما دراسة محمد [3] "العنف المدرسي عند الأطفال وعلاقته بفقدان أحد الوالدين" فقد انطلقت الباحثة من مسلمة هي أن ظاهرة العنف المدرسي تعد من بين المشاكل العويصة التي أصبحت تعانيها منظومتنا التربوية، الأمر الذي لطالما أسفر عن ارتكاب مجموعة من الجرائم في حق تلاميذ، وأساتذة أيضاً؛ لتبني تساؤلاً مركزياً في دراستها والذي كان كالآتي: ما هي أسباب ظهور هذه الآفة الخطيرة التي لا زالت تهدد مناعة الجسم التربوي الوطني والدولي؟ وللإجابة عن هذا الإشكال ذهبت الباحثة إلى وضع عدة فرضيات لأهم الأسباب المؤدية لتأسيس سلوك العنف لدى الأطفال وقد أجملتها في العوامل الآتية: أولاً العوامل الأسرية، ثانياً أسباب مجتمعية، ثالثاً أسباب نفسية، رابعاً وسائل الإعلام وألعاب الأطفال. أما بخصوص العنف المدرسي فقد صنفتها الباحثة إلى مجموعة من الأشكال تختلف خطورتها حسب طبيعتها ومصدرها: العنف الجسدي، العنف النفسي، الإهمال، الاستغلال الجنسي.

وقد ختمت الباحثة هذه الدراسة بعدة مقترحات للحد من العنف المدرسي كاعتماد المقاربة الحقوقية في الفصل وليس مقارنة الحاجة؛ والعمل على إلغاء مظاهر التراتبية بين التلاميذ،

ب. مجتمع وعينة الدراسة

للتربية والتكوين لجهة الرباط- سلا -زمور- زعير، وقد قام الباحث بالاختيار العشوائي للمدارس، وذلك حتى تكون العينة ممثلة لمجتمع الدراسة، كما هو موضح في الجداول أسفله.

اشتمل مجتمع الدراسة على (60) أستاذ وأستاذة من مختلف المستويات بالمدارس الابتدائية الحكومية، موزعين على مجالات كل من نيابات الرباط، سلا التابعة للأكاديمية الجهوية

جدول 1

توزيع أفراد العينة حسب الجنس

النسب المئوية	عدد الأساتذة	الجنس
60%	36	ذكر
40%	24	أنثى
100%	60	المجموع

تبين معطيات الجدول 3 أن نسبة الأساتذة الذكور أكبر 60% مقارنة بنسبة الإناث 40%

جدول 2

توزيع أفراد العينة حسب مركز الخبرة المهنية

النسب المئوية	المجموع	عدد الأساتذة		الخبرة بالسنوات
		الإناث	الذكور	
25%	15	10	5	< 10
57%	34	10	24	> 20
18%	11	4	7	> 30
100%	60	24	36	المجموع

4. عُرضت الاستبانة على مجموعة من المحكمين المختصين - في علوم التربية، وبعض مفتشي الابتدائي، وبعض المعلمين، فتم القيام بالتعديلات اللازمة.

وبناء على ما سبق تمت صياغة الاستبانة في عشرة أسئلة حول عقاب التلاميذ وتأديبهم، موجهة للمعلمات والمعلمين المشكلين لعينة الدراسة، حيث راعى الباحث طرح الأسئلة من عدة زوايا بغية الإحاطة بالظاهرة موضوع الدراسة، فكانت الأسئلة متنوعة وتخدم موضوع الدراسة.

صدق وثبات الأداة

يحتوي الاستبيان الموجه لبعض أساتذة المدارس الابتدائية على أسئلة مغلقة تتضمن 2 إلى 4 اختيارات وذلك حسب طبيعة السؤال، ويُطلب من المستجيب إعطاء رأيه فيها بوضع علامة (x) على الاختيار الذي يراه ملائماً. بالإضافة إلى مساحة مفتوحة في نهاية الاستبيان تترك له الحرية في التعبير عن رأيه حول ظاهرة عقاب وتأديب التلميذ، وإضافة ما يراه مناسباً من مقترحات وحلول في الموضوع.

يتضح من خلال الجدول 4 أن الفئة التي تحتل المرتبة الأولى من حيث عدد أساتذة العينة هي فئة أكثر من 20 سنة بنسبة 57% تليها فئة الأقل من 10 سنوات بنسبة 25%، وفي الأخير نجد الفئة العمرية أكبر من 30 سنة بنسبة 18%

ج. أداة الدراسة

لتحقيق أهداف الدراسة قام الباحث ببناء استبانة لمعرفة آراء بعض نساء ورجال التعليم بالمرحلة الابتدائية، حول تعنيف التلاميذ وتأديبهم.

خطوات بناء الاستبانة:

1. الرجوع إلى الدراسات السابقة المتخصصة في موضوع - العنف المدرسي (عقاب التلاميذ).
2. الرجوع إلى الكتب المتخصصة في موضوع - العنف المدرسي (عقاب التلاميذ).
3. صياغة الاستبانة بعد الاطلاع على آخر إصدارات الوزارة الوصية على القطاع فيما يتعلق بمنع تعنيف التلاميذ وكان آخر هذه الإصدارات الكتاب الأبيض [26].

وسيلة هدم أي أن هذا الإجراء يساهم في تخريب النظام التربوي المغربي، أو وسيلة بناء لها إيجابيات تعود بالنفع على المنظومة التربوية وتسهم في اصلاحها والنهوض بها؟  
قام الباحث باستخدام الإحصاء الوصفي الذي يهدف إلى جمع وتصنيف وعرض البيانات، بغية الوصول إلى نتائج تساعد في توضيح هل عقاب التلاميذ وتعنيفهم وسيلة هدم أم بناء في المنظومة التربوية المغربية، وقام باستخراج التكرارات والنسب المئوية كما هو موضح في الجدول التالي:

وللتحقق من صدق الأداة تم عرضها على مجموعة من المحكمين المختصين في علوم التربية، وبعض مفتشي وزارة التعليم، وبعض المعلمين، كما تم تمثيل الأداة ضمن جداول، وإخضاعها لعدة إجراءات رياضية من أجل حساب بعض القيم كالنسب المئوية، ومعدلات أخرى كما هو موضح فيما يلي:

### 6. النتائج ومناقشتها

للإجابة عن السؤال الرئيس الذي ينص على "هل يعتبر التعنيف أو العقاب البدني لتلامذة الصف الابتدائي بالمغرب

### جدول 3

التكرارات والنسب المئوية لإجابة عينة الدراسة حول كيفية التعامل مع التلميذ المتهاون في إنجاز الواجبات

النسبة المئوية	المجموع	أشكوه للإدارة		أعاقبه		أطرده لحين قدوم ولي أمره		توزيع العينة حسب الجنس والخبرة
		%	التكرار	%	التكرار	%	التكرار	
60%	36							الذكور
8%	5	5%	3	0	0	3%	2	الخبرة <10
40%	24	5%	3	23%	14	12%	7	بالسنوات >20
12%	7	0	0	8%	5	3%	2	>30
40%	24							الإناث
17%	10	13%	8	0	0	3%	2	الخبرة <10
17%	10	0	0	5%	3	12%	7	بالسنوات >20
60%	4	0	0	5%	3	2%	1	>30

خبرتهم أكثر من 20 سنة، في حين لم يصوت لصالح هذا الاختيار أي من الأساتذة اللذين خبرتهم تتجاوز 30 سنة.  
أما بالنسبة للإناث فقد تصدّر الاختيار الأول (أطرده لحين قدوم ولي أمره) المرتبة الأولى بمعدل 10 أساتذات من أصل 24، موزعة كالتالي: 7 أساتذات خبرتهن تفوق 20 سنة، و 7 أساتذتين خبرتهما أقل من 10 سنوات وأستاذة واحدة خبرتها تفوق 30 سنة. وفي المرتبة الثانية جاء الاختيار الثالث (أشكوه للإدارة) بمعدل 8 أساتذات من أصل 24 يصنفن جميعهن ضمن الفئة التي مؤشر خبرتها أقل من 10 سنوات، في حين باقي الفئات لم يذهبن لهذا الاختيار، وقد حلّ في المرتبة الأخيرة الاختيار الثاني (أعاقبه) بنسبة 6 أساتذات من أصل 24، 3 منهن أساتذات خبرتهن أكثر من 20 سنة، و 3 الباقيات خبرتهن تفوق 30 سنة.

يتضح من خلال الجدول السابق في الشق المتعلق بالذكور أن الاختيار الذي حضي بنسبة كبيرة كان الاختيار الثاني أي (أعاقبه) بمعدل 19 أستاذ من أصل 36 حيث 14 أستاذ أكثر من 20 سنة من الخبرة و 5 أساتذة أكثر من 30 سنة من الخبرة، في حين أن الأساتذة الذين لم يتجاوز مرتكز الخبرة لديهم العشر سنوات لم يذهب أي أحد منهم إلى هذا الاختيار. فيما جاء الاختيار الأول (أطرده لحين قدوم ولي أمره) في المرتبة الثانية بمعدل 11 أستاذ من أصل 36، موزعة كالتالي: أساتذتين خبرتهما أقل من عشر سنوات و 7 أساتذة خبرتهن أكثر من 20 سنة، وأستاذتين خبرتهما أكثر من 30 سنة. بينما حصل الاختيار الثالث (أشكوه للإدارة) على معدل 6 أساتذة من أصل 36، 3 أساتذة منهم خبرتهن أقل من عشر سنوات و 3 آخرين

جدول 4

التكرارات والنسب المئوية لإجابة عينة الدراسة حول الإجراء الذي يتخذه ضد تلميذ عنف زميلاً له

النسبة المئوية	المجموع	أسلمه للإدارة		أقدم له نصائح		أعاقبه بمعزل عن زملائه		أعاقبه أمام زملائه		توزيع العينة حسب الجنس والخبرة
		%	التكرار	%	التكرار	%	التكرار	%	التكرار	
60%	36									الذكور
8%	5	3%	2	5%	3	0	0	0	0	الخبرة <10
40%	24	2%	1	3%	2	8%	5	27%	16	بالسنوات >20
12%	7	2%	1	2%	1	3%	2	5%	3	>30
40%	24									الإناث
17%	10	7%	4	10%	6	0	0	0	0	الخبرة <10
17%	10	7%	4	5%	3	2%	1	3%	2	بالسنوات >20
7%	4	0	0	2%	1	2%	1	3%	2	>30

هذا فيما يتعلق بالذكور، أما الإناث فنجد الاختيار الثالث (أقدم له نصائح) في المرتبة الأولى بمعدل 10 أستاذات من أصل 24، موزعات كالتالي: 6 منهن خبرتهن أقل من 10 سنوات و 3 أستاذات خبرتهن تفوق 20 سنة، وأستاذة واحدة خبرتها تفوق 30 سنة، أما الاختيار الرابع (أسلمه للإدارة) فقد جاء في المرتبة الثانية بمعدل 8 أستاذات من أصل 24، 4 أستاذات خبرتهن أقل من 10 سنوات و 4 منهن خبرتهن تفوق 20 سنة، بينما الأستاذات اللاتي خبرتهن تفوق 30 سنة لم يخترن هذا الاختيار. وفي المرتبة الثالثة نجد الاختيار الأول (أعاقبه أمام زملائه) بمعدل 4 من أصل 24، أستاذتين خبرتهن تفوق 20 سنة، وأستاذتين خبرتهن تفوق 30 سنة بينما الأستاذات اللاتي خبرتهن أقل من 10 سنوات، وفي المرتبة الأخيرة نجد الاختيار الثاني (أعاقبه بمعزل عن زملائه) بمعدل 2 من أصل 24، أستاذة واحدة خبرتها تفوق 20 سنة، وأستاذة أخرى خبرتها تفوق 30 سنة بينما الأستاذات اللاتي خبرتهن أقل من 10 سنوات لم يصوتن لهذا الاختيار.

يتضح من خلال الجدول 4 أن الاختيار الأول (أعاقبه أمام زملائه) قد حضي بأعلى نسبة من الأساتذة الذكور بمعدل 19 أستاذ من أصل 36 حيث 16 أستاذ أكثر من 20 سنة من الخبرة و 3 أستاذة أكثر من 30 سنة من الخبرة، في حين أن الأساتذة الذين خبرتهم أقل من 10 سنوات لم يصوتوا لهذا الاختيار، أما الرتبة الثانية فقد عادت للاختيار الثاني (أعاقبه بمعزل عن زملائه) بمعدل 7 أستاذ من أصل 36، 5 أستاذة من الفئة التي خبرتها أكثر من 20 سنة، وأستاذين ممن خبرتهما تفوق 30 سنة في حين الأساتذة الذين خبرتهم أقل من 10 سنوات لم يكن هذا اختيارهم، أما الاختيار الثالث (أقدم له نصائح) فقد جاء في المرتبة الثالثة بمعدل 6 أستاذة من أصل 36، 3 أستاذة ممن خبرتهم أقل من 10 سنوات وأستاذين خبرتهم أكثر من 20 سنة وأستاذ واحد خبرته تفوق 30 سنة، وفي الأخير نجد الاختيار الرابع (أسلمه للإدارة) بمعدل 4 أستاذة من أصل 36، أستاذين خبرتهما أقل من 10 سنوات، وأستاذ واحد لكل من الفئتين اللذين خبرتهما أكثر من 20 و 30 سنة

جدول 5

التكرارات والنسب المئوية حول سؤال العينة: من منظورك هل العقاب التأديبي في صالح التلميذ؟

النسبة المئوية	المجموع	لا		نعم		توزيع العينة حسب الجنس والخبرة
		%	التكرار	%	التكرار	
60%	36					الذكور
8%	5	5%	3	3%	2	الخبرة <10
40%	24	10%	6	30%	18	>20

ظاهرة تعنيف تلامذة الصف الابتدائي في المغرب بين الهدم والبناء (دراسة وصفية)

هشام الهاشمي

12%	7	3%	2	8%	5	>30	
40%	24						الإناث
17%	10	13%	8	3%	2	<10	الخبرة بالسنوات
17%	10	7%	4	10%	6	>20	
60%	4	2%	1	5%	3	>30	

الثاني بمعدل 13 أستاذة من أصل 24، تنتمي 8 أستاذات منهن للفئة التي خبرتها أقل من 10 سنوات، و 4 أستاذات خبرتهن أكثر من 20 سنة وأستاذة واحدة خبرتها تفوق 30 سنة، أما الاختيار الأول (نعم) بمعدل 11 أستاذة من أصل 24 تنتمي 6 منهن إلى الفئة التي خبرتها أكثر من 20 سنة، و 3 أستاذات خبرتهن تفوق 30 سنة وأستاذتين من الفئة التي خبرتها أقل من 10 سنوات. ومن هذه المعطيات يتضح أن الاختيار الأول (نعم) حضي بأكثر عدد من الأساتذة ذكورا وإناثا والذي كان 36 من المجموع العام لأساتذة العينة والذي يبلغ 60، أي بنسبة مئوية تصل إلى 60%، بينما حضي الاختيار الثاني (لا) ب 24 أستاذ وأستاذة من المجموع العام، أي بنسبة 40%

يتضح من خلال الجدول 5 أن السؤال الثالث والذي كان كالاتي: هل من منظورك العقاب التأديبي في صالح التلميذ؟ قد خصص له الباحث اختيارين فقط الاختيار الأول (نعم) والاختيار الثاني (لا)، وقد حاز الاختيار الأول على أعلى نسبة من الأساتذة الذكور بمعدل 25 أستاذ من أصل 36 حيث 18 أستاذ أكثر من 20 سنة من الخبرة و 5 أساتذة أكثر من 30 سنة من الخبرة، وأستاذين ممن خبرتهم أقل من 10 سنوات، بينما حاز الاختيار الثاني (لا) على 11 أستاذ من أصل 36 مرتبين كالتالي: 6 أساتذة ممن خبرتهم أكثر من 20 سنة، و 3 أساتذة خبرتهم أقل من 10 سنوات، وأستاذين خبرتهما أكثر من 30 سنة. أما بالنسبة للإناث فقد كانت المرتبة الأولى للاختيار

جدول 6

التكرارات والنسب المئوية حول سؤال العينة: هل يعتبر عقاب التلميذ السبب الرئيس في الهدر المدرسي، وتدني المستوى؟

النسبة المئوية	المجموع	لا		نعم		توزيع العينة حسب الجنس والخبرة
		%	التكرار	%	التكرار	
60%	36					الذكور
8%	5	3%	2	5%	3	الخبرة بالسنوات <10
40%	24	32%	19	8%	5	>20
12%	7	10%	6	2%	1	>30
40%	24					الإناث
17%	10	5%	3	12%	7	الخبرة بالسنوات <10
17%	10	13%	8	3%	2	>20
60%	4	7%	4	0%	0	>30

أساتذة من أصل 36 حيث 5 منهم خبرتهم تفوق 20 سنة و 3 أساتذة خبرتهم أقل من 10 سنوات وأستاذ واحد خبرته أبر من 30 سنة، أما فيما يتعلق بالإناث فقد احتل الاختيار الثاني (لا) المرتبة الأولى بمعدل 15 من أصل 24، تفوق خبرة 8 منهن 20 سنة، و 4 أستاذات خبرتهن تفوق 30 سنة و 3 أستاذات خبرتهن أقل من 10 سنوات، أما الاختيار الأول (نعم) فقد اختارته 9 أستاذات من أصل 24 موزعات كالتالي: 7 أستاذات من الفئة التي خبرتها أقل من 10 سنوات، وأستاذتين خبرتهن

يتضح من خلال الجدول 6 أن السؤال الرابع والذي كان كالاتي: هل يعتبر عقاب التلميذ السبب الرئيس في الهدر المدرسي، وتدني المستوى؟ قد خصص له الباحث اختيارين فقط الاختيار الأول (نعم) والاختيار الثاني (لا)، وقد حاز هذا الأخير على أعلى نسبة من الأساتذة الذكور بمعدل 27 أستاذ من أصل 36 حيث 19 أستاذ أكثر من 20 سنة من الخبرة و 6 أساتذة من الفئة التي خبرتها تفوق 30 سنة، وأستاذين خبرتهما أقل من 10 سنوات، أما الاختيار الأول (نعم) فقد اختاره 9

المغرب. ويلاحظ أيضا من خلال معطيات الجدول 8 أن مرتكز الخبرة حاضر بقوة وكان له تأثير كبير في اختيار الأجوبة المناسبة للسؤال، حيث الفئة التي ذهبت للاختيار الثاني (لا) هي الفئة التي خبرتها تفوق 20 و30 سنة، وقد بلغت 37 أستاذ وأستاذة من أصل 60 أي بنسبة 62% أما الفئة التي ذهبت للاختيار الأول (نعم) كانت الفئة التي خبرتها تقل عن 10 سنوات، بمعدل 10 من أصل 60 أي بنسبة 17%

أكبر من 20 سنة في حين الفئة التي خبرتها تفوق 30 سنة لم تختار أي أستاذة من هن هذا الاختيار. وبناء على هذه المعطيات يتضح أن الاختيار الثاني (لا) احتل المرتبة الأولى بمعدل 42 أستاذ وأستاذة من أصل 60 أي بنسبة 70% بينما الاختيار الأول (نعم) احتل المرتبة الثانية بمعدل 18 من أصل 60 أي بنسبة 30%. وهذه النتائج تدل على أن معظم الأساتذة لا يعتبرون العقاب والتعنيف سببا رئيسيا في الهدر المدرسي وانقطاع التلاميذ عن الدراسة، وتقهقر مستوى التعليم والتربية في

#### جدول 7

التكرارات والنسب المئوية حول سؤال العينة: هل سبق لك (ي) أن تعرضت (ي) للعنف في الحياة العملية؟

النسبة المئوية	المجموع	لا		نعم		توزيع العينة حسب الجنس والخبرة
		%	التكرار	%	التكرار	
60%	36					الذكور
8%	5	8%	5	0%	0	الخبرة بالسنوات <10
40%	24	27%	16	13%	8	>20
10%	6	7%	4	3%	2	>30
40%	24					الإناث
10%	6	8%	5	2%	1	الخبرة بالسنوات <10
37%	22	27%	16	10%	6	>20
60%	7	7%	4	5%	3	>30

خبرتهن تقل عن 10 سنوات و4 أستاذات خبرتهن تفوق 20 سنة، وأستاذة واحدة خبرتها فوق 30 سنة، في حين اختارت 10 أستاذات الاختيار الأول (نعم) من أصل 24 أي بنسبة 42% كانت 6 أستاذات منهن خبرتهن تفوق 20 سنة و3 أستاذات ممن خبرتهن تفوق 30 سنة وأستاذة واحدة خبرتها أقل من 10 سنوات. يتضح من خلال هذه النتائج أنه فقط 20 أستاذ وأستاذة من أصل 60 أي بنسبة 17% ممن تعرضوا للعنف في حياتهم العملية، الشيء الذي لا يترك مجالا لربط عملية تعنيف التلاميذ وعقابهم بما يعرف في علم النفس بمركبات النقص الذي يكون على شكل عقد، أي أن دافع الانتقام وتقريغ شحنات هذا النقص هو الذي يدفع الأساتذة لتعنيف التلاميذ وعقابهم، وهو الشيء الذي نفته النتائج هنا.

يتضح من خلال الجدول 7 أن السؤال الخامس والذي كان كالآتي: هل سبق لك (ي) أن تعرضت (ي) للعنف في حياتك العملية؟ قد احتل فيه الاختيار الثاني (لا) المرتبة الأولى بالنسبة للذكور بمعدل 25 من أصل 36 أي بنسبة 69% كان 16 أستاذًا منهم ممن خبرتهم تفوق 20 سنة و5 أستاذة ممن خبرتهم تقل عن 10 سنوات، و4 أستاذة ممن خبرتهم تفوق 30 سنة، بينما اختار 10 أستاذة الاختيار الأول (نعم) من أصل 36 أي بنسبة 28% منهم 8 خبرتهم تفوق 20 سنة وأستاذين ممن خبرتهم تفوق 30 سنة في حين لم يسجل أي أستاذ من الفئة التي خبرتها تقل عن 10 سنوات. وفيما يتعلق بالإناث فقد ذهبت للاختيار الثاني (لا) الذي احتل المرتبة الأولى 14 أستاذة من أصل 24 أي بنسبة 58% موزعات كالتالي 9 أستاذات

جدول 8

التكرارات والنسب المئوية حول سؤال العينة: من هم التلاميذ الأكثر تعنيفاً؟

النسبة المئوية	المجموع	غير المتفوقين		المتفوقون		توزيع العينة حسب الجنس والخبرة
		%	التكرار	%	التكرار	
60%	36					الذكور
8%	5	8%	5	0%	0	الخبرة بالسنوات <10
40%	24	33%	20	7%	4	>20
12%	7	8%	5	3%	2	>30
40%	24					الإناث
17%	10	17%	10	0%	0	الخبرة بالسنوات <10
17%	10	15%	9	2%	1	>20
60%	4	5%	3	2%	1	>30

أي بنسبة 92% إلى الاختيار الثاني (غير المتفوقين) كانت 10 أستاذات منهن خبرتهن أقل من 10 سنوات و 9 أستاذات منهن خبرتهن تفوق 20 سنة، و 3 أستاذات خبرتهن أكثر من 30 سنة، في حين ذهبت أستاذتين من أصل 24 أي بنسبة 8% للاختيار الأول (المتفوقون). وقد فسّر الأساتذة الذين ذهبوا إلى أن التلاميذ المتفوقين يمكن أن يكونوا أكثر تعنيفاً اختياريهم هذا بأن بعض المتفوقين يدفعهم تفوقهم للإحساس بالغرور الزائد، مما يدفعهم للشغب، واحتقار بعض زملائهم والقيام بالعديد من السلوكيات غير اللائقة وقد سبق أن درست عندهم مثل هذه النماذج من التلاميذ.

يتضح من خلال معطيات الجدول 8 أن التلاميذ الأكثر تعنيفاً هم غير المتفوقين، حيث قال بذلك 30 أستاذ من أصل 36 أي بنسبة 83% موزعين بين الفئات العمرية الثلاثة حسب الخبرة كالتالي: 20 أستاذ من الفئة التي خبرتها تفوق 20 سنة و 5 أساتذة من الفئة التي تفوق خبرتها 30 سنة و 5 الباقين ينتمون لفئة التي خبرتها أقل من 10 سنوات، في حين 6 أساتذة من أصل 36 أي بنسبة 17% ذهبوا إلى الاختيار الأول (المتفوقون) وقد كان هؤلاء الأساتذة من ذوو الخبرة الطويلة في التدريس حيث 4 منهم خبرتهم تفوق 20 سنة وأستاذين خبرتهما تفوق 30 سنة.

أما بالنسبة للإناث فقد ذهبت 22 أستاذة من أصل 24

جدول 9

التكرارات والنسب المئوية حول سؤال العينة: هل سبق أن حضرت (ي) مجلساً تأديبياً داخل المؤسسة لدراسة حالة تلميذ خاصة؟

النسبة المئوية	المجموع	لا		نعم		توزيع العينة حسب الجنس والخبرة
		%	التكرار	%	التكرار	
60%	36					الذكور
8%	5	8%	5	0%	0	الخبرة بالسنوات <10
40%	24	37%	22	3%	2	>20
12%	7	8%	5	3%	2	>30
40%	24					الإناث
17%	10	17%	10	0%	0	الخبرة بالسنوات <10
17%	10	17%	10	0%	0	>20
60%	4	5%	3	2%	1	>30

23 أستاذة إلى الاختيار الثاني (لا) من أصل 24 أي بنسبة 96%، حيث 10 أستاذات ممن خبرتهن أقل من 10 سنوات و10 أستاذات ممن خبرتهن تفوق 20 سنة، و3 أستاذات خبرتهن تفوق 30 سنة، أما الاختيار الأول (نعم) فقد اخترته أستاذة واحدة من أصل 24 أي بنسبة 4% وقد كانت ممن خبرتهن تفوق 30 سنة. يستنتج من هذه المعطيات أن نسبة الأساتذة إناثا وذكورا ممن حضروا المجالس التأديبية كانت ضعيفة جدا حيث بلغ عددهم 5 من أصل 60 أي بنسبة 8%، ويفسر هذا حسب الفئة التي ترى في العقاب وسيلة بناء، وأداة فعالة لتربية التلاميذ أنه حينما يكون الأستاذ يعاقب التلاميذ يثنى ذلك عن ارتكاب أي سلوك يستحقون عليه المثول في مجلس تأديبي.

يتضح من الجدول 9 أن السؤال السابع: هل سبق أن حضرت (ي) مجلسا تأديبيا داخل المؤسسة لدراسة حالة تلميذ خاصة؟

احتل فيه الاختيار الثاني (لا) المرتبة الأولى بمعدل 32 أستاذ من أصل 36 أي بنسبة 89%، وقد كان 22 أستاذ منهم ممن خبرتهم تفوق 20 سنة و5 أستاذة خبرتهم تفوق 30 سنة، و5 أستاذة خبرتهم أقل من 10 سنوات، أما الاختيار الأول (نعم) فقد اختاره 4 أستاذة من أصل 36 أي بنسبة 11%، أستاذين منهم خبرتهما تفوق 20 سنة والاثنتان الآخران خبرتهما تفوق 30 سنة، بينما الفئة التي خبرتها تقل عن 10 سنوات لم يذهب أي منهم لهذا الاختيار. وفيما يخص الإناث فقد ذهبت

#### جدول 10

التكرارات والنسب المئوية حول سؤال العينة: هل تتفق (ين) مع الوزارة في منعها عقاب التلاميذ واتخاذها إجراءات قانونية ضد الأستاذ؟

النسبة المئوية	المجموع	لا		نعم		توزيع العينة حسب الجنس والخبرة
		%	التكرار	%	التكرار	
60%	36					الذكور
8%	5	7%	4	2%	1	الخبرة بالسنوات <10
40%	24	33%	20	7%	4	>20
12%	7	10%	6	2%	1	>30
40%	24					الإناث
17%	10	5%	3	12%	7	الخبرة بالسنوات <10
17%	10	10%	6	7%	4	>20
60%	4	5%	3	2%	1	>30

الموقف بين الاختيارين، حيث ذهبت 12 أستاذة للاختيار الأول من أصل 24 أي بنسبة 50% تنتمي 7 أستاذات ممن للفئة التي خبرتها أقل من 10 سنوات، و4 أستاذات ممن خبرتهن تفوق 20 سنة، وأستاذة واحدة خبرتها تفوق 30 سنة، في حين ذهبت 12 الثانية من الأستاذات للاختيار الثاني من أصل 24 أي بنسبة 50% تنتمي 6 أستاذات ممن للفئة التي خبرتها تفوق 20 سنة و3 أستاذات خبرتهن تفوق 30 سنة، بينما 3 أستاذات المتبقيات خبرتهن أقل من 10 سنوات. ويتضح من هذه المعطيات أن نسبة الأساتذة الذين أيدوا قرار الوزارة واطمئنوا إليه قد بلغت 18 من أصل 60 أي بنسبة 30% في حين بلغت نسبة الأساتذة الذين لم يتفقوا مع القرار 70% أي 42 أستاذ من

يتضح من خلال معطيات الجدول 10 أن السؤال الثامن والذي جاء كالآتي: هل تتفق (ين) مع الوزارة في منعها عقاب التلاميذ واتخاذها إجراءات قانونية ضد الأستاذ؟ قد احتل فيه الاختيار الثاني (لا) الرتبة الأولى بمعدل 30 أستاذ من أصل 36 أي بنسبة 83% موزعين كالتالي: 20 أستاذ ممن خبرتهم تفوق 20 سنة، و6 أستاذة خبرتهم تفوق 30 سنة في حين 4 منهم من الفئة التي خبرتها أقل من 10 سنوات، أما الاختيار الأول (نعم) فقد اختاره 6 أستاذة من أصل 36 أي بنسبة 17%، كان 4 أستاذة منهم ممن خبرتهم تفوق 20 سنة وأستاذ واحد ممن خبرتهم تفوق 30 سنة، وأستاذ واحد خبرته أقل من 10 سنوات، أما فيما يتعلق بالإناث فقد كان التساوي سيد

## ظاهرة تعنيف تلامذة الصف الابتدائي في المغرب بين الهدم والبناء (دراسة وصفية)

هشام الهاشمي

ضياح لهيبة الأستاذ وتشجيع التلاميذ على مزيد من السلوكات اللاتربوية كالشغب، والعنف تجاه زملاء وتجاه الأستاذ وتخريب المدرسة وإتلاف التجهيزات.

أصل 60، وقد فسر بعض الأساتذة - ممن لم يتفقوا مع القرار - هذا بأن مثل هذه القرارات فيها إجحاف في حق الأستاذ وإنكار لدوره التربوي إذ لا يعقل أن يتابع أستاذ قانونيا من أجل محاولته تأديب تلميذ مشاغب وتربيته، كما أضافوا أن في هذا

### جدول 11

التكرارات والنسب المئوية حول سؤال العينة: كيف تعامل (ين) التلميذ المخفق في الأجوبة؟

النسبة المئوية	المجموع	لا		نعم		توزيع العينة حسب الجنس والخبرة
		%	التكرار	%	التكرار	
60%	36					الذكور
8%	5	8%	5	0%	0	الخبرة بالسنوات <10
40%	24	23%	14	17%	10	>20
12%	7	7%	4	5%	3	>30
40%	24					الإناث
17%	10	17%	10	0%	0	الخبرة بالسنوات <10
17%	10	12%	7	5%	3	>20
60%	4	5%	3	2%	1	>30

أستاذات خبرتهن تفوق 30 سنة، في حين ذهبت 4 أستاذات للاختيار الأول (اللجوء للعقاب الجسدي) من أصل 24 أي بنسبة 17%، حيث تنتمي 3 أستاذات للفئة التي خبرتها تفوق 20 سنة وأستاذة واحدة خبرتها تفوق 30 سنة.

ويتضح من هذه المعطيات أن معظم الأساتذة من مختلف فئات الخبرة، يعيدون الشرح في حالة اخفاق التلميذ في الأجوبة حيث بلغ عددهم 43 من أصل 60 أي بنسبة 72% في حين لم تتجاوز نسبة الذين يلجؤون للعقاب الجسدي 28% بمعدل 17 من أصل 60. وهذا يدل حسب بعض الأساتذة على أن العقاب لا يتم اللجوء إليه إلا في حالات خاصة وبعد استنفاد الأساتذة جل الأساليب والتقنيات التربوية والبيداغوجية ويتم اللجوء إليه فقط لأغراض تربوية ولتخويف التلميذ من أجل حثه على المراجعة الجيدة والتركيز أثناء تواجده بالفصل على دروسه.

يتضح من خلال معطيات الجدول 11 أن السؤال التاسع: كيف تعامل (ين) التلميذ المخفق في الأجوبة؟ كانت فيه المرتبة الأولى من حيث عدد الأساتذة الذكور للاختيار الثاني (إعادة الشرح) بمعدل 23 من أصل 36 أي بنسبة 64% كانوا كالتالي 14 أستاذ خبرتهم تفوق 20 سنة و5 أستاذة خبرتهم أقل من 10 سنوات، و4 أستاذة خبرتهم تفوق 30 سنة، في حين ذهب 13 أستاذ من أصل 36 إلى الاختيار الأول (اللجوء للعقاب الجسدي) أي بنسبة 36%، ينتمي 10 أساتذة منهم إلى الفئة التي خبرتها تفوق 20 سنة و3 أساتذة منهم خبرتهم تفوق 30 سنة. وفي ما يتعلق بالإناث يلاحظ نفس الشيء حيث عادت المرتبة الأولى للاختيار الثاني (إعادة الشرح) بمعدل 20 أستاذة من أصل 24، أي بنسبة 83% موزعة حسب سنوات الخبرة كما يلي 10 أستاذات خبرتهن أقل من 10 سنوات و7 أستاذات منهن ينتمين للفئة التي خبرتها تفوق 20 سنة، و3

### جدول 12

التكرارات والنسب المئوية حول سؤال العينة: كيف يعكس العقاب على تكوين شخصية التلميذ؟

النسبة المئوية	المجموع	لا		نعم		توزيع العينة حسب الجنس والخبرة
		%	التكرار	%	التكرار	
60%	36					الذكور
8%	5	7%	4	2%	1	الخبرة بالسنوات <10

الإناث	الخبرة بالسنوات	>20	19	32%	5	8%	24	40%
		>30	6	10%	1	2%	7	12%
		<10	1	2%	9	15%	10	17%
		>20	2	3%	8	13%	10	17%
		>30	4	7%	0	0%	4	60%

التلاميذ أكثر من الإناث، حيث بيّنت المعطيات أن 24% من الذكور من أصل 60 يؤيدون العنف في مقابل 12% من الإناث، كما اتضح كذلك أن الأساتذة أصحاب الخبرة الطويلة الأكثر من 20 فما فوق هم من يؤيدون العنف، حيث بلغت نسبتهم 30% من المجموع العام 60 مقابل 5% من أصل 60 ممن خبرتهم أقل من 10 سنوات.

وبناء على تحليل نتائج الاستبيان، واعتماداً على آراء وملاحظات بعض الأساتذة في المساحة المخصصة لذلك في الاستمارة قسم الباحث أساتذة العينة إلى فريقين فريق يؤيد العنف ويعتبره إيجابياً وضرورياً لتربية الأجيال وتحسين مستوى التحصيل العلمي، وعليه فهم ينظرون إلى العنف على أنه وسيلة بناء وتربية، وفريق آخر يمقت العنف المدرسي ويعتبره عائقاً في تقدم المنظومة التربوية بل المجتمع ككل وينظر إليه كوسيلة هدم.

ولتسليط الضوء على هذه الظاهرة وتحليلها أكثر، ارتأى الباحث سرد آراء ووجهات نظر كلا الفريقين.

#### - الفريق الأول الذي يوافق أصحابه العنف

إن كل التشريعات والنصوص والمذكرات تُجمع على حرمة ضرب التلميذ، وأن كل من يمارسه يجد نفسه عرضة لشتى أنواع التهم والنوعت، من قبيل ضعف الشخصية وتفريغ المكبوت، والتعويض عن النقص وحب التسلط... وما إلى ذلك مما يكال لرجل التعليم ذاك. أضف الى ذلك إن كان المعاقب هو تلميذ العالم القروي والذي تكالبت كل الظروف على ضربه (بعد المدرسة، الفقر، الجوع، البرد...) وهو من يصدق فيه قول المثل المغربي: "اليتيم بيكي وربي ايزيدو".

لكن، وفي المقابل فإن العصا حسب البعض قد أثبتت فعاليتها ونجاحتها من خلال التجربة وعبر التاريخ. فإن هؤلاء

يتضح من خلال معطيات الجدول 12 أن السؤال العاشر: كيف ينعكس العقاب على تكوين شخصية التلميذ؟ والذي خصص له الباحث اختيارين، عادت فيه المرتبة الأولى في الشق المتعلق بالذكور للاختيار الأول (بطريقة إيجابية) بمعدل 26 أستاذ من أصل 36 أي بنسبة 72%، كان 19 منهم ممن خبرتهم تفوق 20 سنة و6 أساتذة خبرتهم تفوق 30 سنة وأستاذ واحد ممن خبرتهم أقل من 10 سنوات، أما الاختيار الثاني (بطريقة سلبية) فقد اختاره 10 أساتذة من أصل 36 أي بنسبة 28%، موزعين حسب الخبرة كالآتي 5 منهم خبرتهم تفوق 20 سنة و4 أساتذة خبرتهم أقل من 10 سنوات، وأستاذ واحد من الفئة التي خبرتها تفوق 30 سنة، أما فيما يخص الإناث فقد عادت المرتبة الأولى للاختيار الثاني (بطريقة سلبية) بمعدل 17 أستاذة من أصل 24 أي بنسبة 71%، تنتمي 9 أستاذات منهن إلى الفئة التي خبرتها أقل من 10 سنوات، و8 أستاذات للفئة التي خبرتها تفوق 20 سنة، في حين لم تختار أي أستاذة من الفئة التي خبرتها تفوق 30 سنة هذا الاختيار، أما الاختيار الأول (بطريقة إيجابية) فقد اخترته 7 أستاذات من أصل 24 أي بنسبة 29%، تنتمي 4 منهن خبرتهن تفوق 30 سنة وأستاذتين خبرتهما تفوق 20 سنة، وأستاذة واحدة خبرتها أقل من 10 سنوات. ويتضح من خلال هذه المعطيات أن نسبة كبيرة من الأساتذة الذين خبرتهم تتجاوز 20 و 30 سنة يرون أن للعقاب انعكاس وأثر إيجابي في تكوين شخصية التلميذ، وقد بلغ عدد هؤلاء الأساتذة 31 من أصل 60 أي أكثر من النصف بنسبة 52%.

ومن خلال المقارنات الواردة في الجداول الأربعة عشر السابقة المرتكزة على عامل الجنس ومركز الخبرة، خلص الباحث إلى أن الذكور من الأساتذة يميلون لتعنيف وعقاب

أولياء التلاميذ حتى ولو كان التلميذ متقاعسا وغير مكترث بالدراسة مما يدفعه للكذب، واختلاق مجموعة من الذرائع للفرار من المدرسة.

ويضيف نفس الفريق أن الطامة الكبرى ما بنتا نسعه في قصاصات الأخبار، ممّا يتعرّض له المدرس من ضرب من تلاميذه، بل القتل! وأصبح المعلمُ مُهانًا، وتُداس كرامته بين المتعلمين!

في السابق كان المتعلم يُحقّق نجاحًا باهرًا في الملتقيات المحلية والعالمية، والسببُ أنّ المدرس كان يهابه المتعلم، إذا رآه في طريق اتّخذ وجهة أخرى؛ لئلا يلتقي به، بل ينظر إليه على أنه النموذج والمثال في تعلم العلم، إلى جانب ذلك كانت كل المؤسسات التربوية توجد بها الوسائل الزجرية القاسية في حالة عدم الرضوخ والامتثال لتعليمات المدرس، التي يسعى من خلالها جاهدًا لتربيته وتعليمه... وها هنا أورد إشارة يستشهدون بها هي أن فرنسا قرّرت العودة إلى استعمال العصا في المراحل الأولى؛ نظرًا لاستفحال الانحراف في مؤسساتها التعليمية.

ويؤكدون أنهم بهذا الاستشهاد لا يريدون أن يصنعوا من المدرسة التربوية كئنة عسكرية، تعتمد الطريقة العمودية القاسية المبنية على الأوامر والنواهي، كلاً، بل مدرسة الاحترام وتبادل المنافع والخبرات والمعارف. كما لا يبتغون ترويجًا لنقافة العنف والتدابير التأديبية القاسية، كما يتم في بعض المراحل التعليمية الأولى، فقد وقف القانون ضدّ هذا الإجراء، كما جاء في القانون الجنائي الفصل 108: "كل من جرح أو ضرب طفلًا دون الثانية عشرة من عمره، أو تعمد حرمانه من التغذية أو العناية حرمانًا يضرب بصحته، أو ارتكب عمدًا ضد هذا الطفل أي نوع آخر من العنف والإيذاء الخفيف يعاقب بالحبس من سنة إلى ثلاث سنوات..." [28].

لكنهم يرون في المقابل أنه لا بُدّ من الجمع بين الترهيب والترغيب، وتخويف المتعلم من عواقب التهاؤن في دروسه على مستقبله، ومن عواقب ممارسة أشكال العنف في المؤسسة التربوية، سواء بواسطة التدابير الإدارية البسيطة، أو تدابير

ينطلقون من طرح السؤال الآتي هل الضرب يأتي بنتيجة؟ على أنفسهم كما يطالبون الجميع ممن يعارضون العنف أن يطرحوا نفس السؤال على ذواتهم ويحاولون الإجابة بموضوعية بعيدا عن العاطفة وعن التقليد الأعمى للغرب الذي يعتبرونه قدوة في التحضّر، والرقي والتطور، وبعيدا كذلك عن الحميّة والعنصرية الفكرية التي تدفع البعض للدفاع عن كتاباتهم وأفكارهم، حتى ولو كانت مجانية للصواب، ولا تنصت لصوت العقل. وحينها يؤكدون أنهم على يقين أن الجواب سيكون لا محالة بالإيجاب.

ولعل من أهم أسباب تدني المستوى بالمغرب في السنوات الأخيرة حسب هؤلاء المؤيدين للعنف هو أن عددا كبيرا من الفرسان/المعلمين تخلوا عن سيوفهم/عصيهم... فرجل التعليم في نظر هؤلاء - المؤيدين للعنف - الغيور على تلامذته والحريص على أن يجعلهم قادرين على ايجاد مكانة محترمة في المجتمع هو الذي لا يدّخر جهدا - ولو كان بالعصا- ليتمكنهم من ذلك. كما يرون أيضا أن كثيرا من الدول المتقدمة التي يضرب بها المثل قد صادقت برلماناتها على امكانية استعمال "شيء من الضرب" بمؤسساتها التعليمية، لأن الأمور بدأت تخرج عن السيطرة فيها. بل وذهب بعض المؤيدين إلى أن المعلم في المغرب هو المهان والمعنف الأكبر وذلك بعد أن تكالبت عليه الظروف المعيشية المزرية المتمثلة في راتب هزيل، وظروف العمل والسكن التي تقتصر في معظم الأحيان إلى شروط الحياة الكريمة، حيث ونحن في سنة 2014 ما يزال المعلم يسكن في المداشر والخرابات ولا يتوفر على شروط الحياة في حدّها الأدنى من ماء شروب، وكهرباء وصرف صحي، فهذا إن دلّ على شيء، فإنما يدل على عدم عناية المسؤولين العناية الكافية بالموارد البشرية التربوية من الناحية الاجتماعية والإدارية، حيث تبقى المجهودات الرسمية المبذولة في هذا الميدان غير كافية أمام تراكم المشاكل والصعوبات الاجتماعية والإدارية التي تعاني منها أطر التربية والتكوين (الأجرة ونظام التعويضات، السكن الإداري، التنقل، الحركة والتعيينات، الظروف المهنية الداخلية...). [27] ناهيك عن العنف الذي يتعرض له من

المركزية والفرعية، التي تحتنصن فلذات الأكباد ومهج القلوب وجوباً تربوياً - أن تتولى تكثيف برامج التواصل مع المتعلم، وتحفزه على الإقبال على الدرس من خلال البرامج الإعلامية، وانفتاح الجمعيات والأسر على الوسط التربوي في أفق إيجاد جيل يتوق توقاً إلى العلم والمعرفة والتشييد والبناء.

ويرى الذين يعتبرون العقاب وسيلة بناء لا هدم أنه من بين الأسباب والدواعي الدافعة لاستعمال العقاب كآلية للتربية والتخليق المدرسي: الاستعداد للغش في الامتحان مع سبق الإصرار والترصد، وقلة الاهتمام بالدراسة إبان اقتراب موعد الامتحانات، حيث يُعد المتعلم المتهاون العُدّة بكل آلياته العجيبة في التحضير من هاتف خلوي مملوء عن آخره بالدروس التي سيمتحن فيها، وأوراق دروس مصغرة جدا ووسائل أخرى غريبة قد لا تحظر لنا على بال، وعندما يضبطه الأستاذ متلبسا بتهمة الغش يضطر ثانية إلى إعادة الكرة والمحاولة غير خائف ولا مستحي، وإذا استعصى عليه الأمر يلجأ إلى تهديد الأستاذ بنحمله كامل مسؤولية الرسوب؛ بدعوى أن الغش حق من حقوق التلميذ، من شعارهم الغريب "من نقل انتقل، ومن اعتمد على نفسه(أي: واضب على دروسه مراجعة وفهماً واستيعاباً) جلس في كرسيه وبقي في قسمه!"

وكذلك من بين الأسباب الباعثة على اللجوء للعقاب في نظرهم؛ إقدام التلاميذ خاصة وهم في سن مبكر على بعض السلوكات القبيحة وذلك لغياب تتبع ورعاية أسرية أو وجود مشاكل أسرية كالطلاق أو تعاطي الأب للمخدرات وتعنيفه للزوجة والأبناء، بالإضافة إلى التفسخ الأخلاقي في المجتمع الخارجي، والتي منها الإقبال على المخدرات والعلاقات الجنسية المحرمة وفي غياب المراقبة المستمرة لأماكن اللهو والترفيه المجاورة للمؤسسات التعليمية - التي تشكل في الغالب وكراً لترويج المخدرات - يضطر التلاميذ إلى تناولها دون رقيب أسري فيدمنونها، بل يتباهون بها، وبعد ذلك ينتقلون بها إلى داخل المؤسسة التربوية؛ مما يجعلهم يرتكبون حماقات كثيراً ما سمعنا عنها؛ مثل ضرب الأستاذ، بل قتله من طرف متعلميه،

أخرى تحد من سلوكاته الشائنة والمؤذية، ولا أدل على أهمية هذا الإجراء في التقليل من السلوكات المنحرفة، من عودة فرنسا - بلد الديمقراطية! - إلى سن استعمال العصا بشكل يؤدي إلى عودة المياه إلى مجاريها دون أدية المتعلم.

وقد ذهب المؤيدون للعنف على أن خير العقاب ما كان من جنس العمل، كما تُقرره المذاهب التربوية الحديثة، ويتخذ العقاب من وجهة نظرهم أشكالاً عديدة؛ منها الهجر، والحرمان، والتهديد، والوعيد، والزجر، والإنذار، والتوبيخ، وغيره؛ فالعقاب الذي يجب إيقاعه على الطالب وارد، ولكن مع مراعاة التدرج فيه، فبدأً بالتعريف دون ذكر الأسماء، فقد يصدر من الطالب شيء مُخالف، وذلك لجهل منه، فالتعريف هو أسلوب مخاطبة بصيغة الجمع، وكذلك هناك التلميح والنصح على انفراد، والنصح على الملأ، وكذلك الزجر على الملأ، فمن النفوس من تتأثر بالإشارة أو التلميح، وكما قيل: إن اللبيب بالإشارة يفهم، وآخر لا يُجدي معه إلا الشدة، وفصح الأسلوب على الملأ، وإن لم يجد كل ذلك نلجأ إلى العقوبة؛ فالعقاب المعنوي بالتهديد والوعيد يأتي بعد الملاينة، وإذا كرر التلميذ الوقوع في الخطأ أو التقصير متعمداً - كأن يقصر في أداء الواجب أو أخطأ في حق المعلم، أو في حق طالب آخر فهنا يتوعدده المعلم، وإذا عاود لمثل هذا الفعل سيعاقب [29].

كما يرى أصحاب هذا الاتجاه أن الاهتمام بالدروس يعتبر الطقس المُغيّب إلا نادراً؛ فالظاهرة التي تُدمي القلب ما يعانیه أغلب الأساتذة من عدم الاهتمام واللامبالاة بمراجعة المتعلمين لدروسهم، فالكتب المدرسية تظلُّ الحلقة المفقودة، رغم أنها دعامة ديداكتيكية وخيط رابط بين المدرس والمتعلم من جهة، والمتعلمين أنفسهم من جهة ثانية، والبقية تأتي مع عدم تحضير الكُتب المدرسية للفصل الدراسي، من عدم الاستعداد للدرس أو المشروع التربوي - على حدّ تعبير بيداغوجيا الكفايات - وغياب القابلية للإنصات والتواصل أصلاً، فيمارس أشكالاً متنوعة من الشغب، بل يؤدي إلى جر عدد آخر من المتعلمين إلى ممارسة السلوك نفسه. لذا؛ وجب على المؤسسات التربوية

- الفريق الثاني الذي يمقت أصحابه العنف

وهذا الفريق يرى أصحابه أن العنف في المدرسة المغربية يمثل آلية للإخضاع وعلاقة تعسف تؤكد اختلال وضعنا التعليمي، حيث أصبح العنف ظاهرة مميزة للوسط التعليمي وينعكس بشكل سلبي على الوظائف التربوية الموكولة للمؤسسة التعليمية، ويأخذ تجليات عديدة منها ما هو رمزي وما هو جسدي وما هو نفسي، تنتج أطراف وعوامل عديدة فيعطل الكثير من المعاني الإيجابية للمدرسة، وحين يتضخم كثيرا، (كما في الكثير من مؤسساتنا) يكون علامة دالة على اختلال حقيقي لوضعنا التعليمي.

وقد كان المربون سواء آباء أو رجال تربية، يعتبرون العصا أساسية في التربية حيث يقولون أن «العصا خرجت من الجنة» و«الفقيه يذبح والبو (أي الأب) يسلم»، [31] لهذا تترسخ وقائع عديدة عن هذه المرحلة لدى الكثيرين، حيث يقول عبد الغني: «لقد فاسينا في مسارنا التعليمي خاصة في المرحلة الابتدائية، ولم أنس إلى حدود الآن أشياء عديدة من قبيل جحيم يوم الشكل والإعراب واستظهار الدروس السابقة لأن معلمنا لم يكن يقوم بهذا إلا بعد أن يكلف أحد الزملاء في اليوم السابق بإحضار حزمة من القضبان يتم تكسيرها فوق أرجلنا وأيدينا ورؤوسنا قبل أن نغادر منهوكين بعد انتهاء الحصة. إن هذا الأمر وإن كان قد ساهم في دفع البعض إلى المثابرة والجد، فإنه قد عصف بأحلام فئات عديدة أصبحت كارهة للمدرسة ولكل ما يحيل عليها.

ربما كان الكثير من المدرسين ينطلقون من خلفيات إيجابية ومن إيمان حقيقي بالواجب والمسؤولية، إلا أن ما كان يعطل هذه الإيجابيات هو طرائق التنفيذ، وعلى العموم ما كان سائدا أكثر آنذاك هو تعنيف المدرس للتلميذ خاصة في المراحل الابتدائية. وعلى الرغم من أن صورة هذا العنف قد تقلصت قليلا فقد أخذت تجليات أخرى، حيث أصبحت أطراف عديدة منتجة للعنف، بما في ذلك التلميذ والمؤسسة التعليمية، خاصة بعد أن فقدت الكثير من بريقها، حيث أصبح كل العمر الذي يقضيه

وتعنيف زملائهم، وكثيراً ما نسمع عن قيام عصابة مصغرة من التلاميذ باعتراض سبيل أحد زملائهم أو زميلاتهم والاعتداء عليه إما بالضرب أو جنسيا بالتناوب وخاصة في الأماكن النائية التي تبعد المدرسة عن المنازل مسافة طويلة، وكثيرا ما نشبت عراكات بين التلاميذ أدت إلى جر الأهل إلى خصومات ونزاعات تافهة اضطروا معها إلى رفع دعاوي في المحاكم وكل هذا التسبب في نظر المؤيدين للعقاب يبقى سببه الوحيد غياب الردع والعقاب داخل الفصل.

ويمكننا إجمال المرتكزات والدلائل التي بنى عليها أصحاب هذا الاتجاه مقارنتهم الداعمة للعقاب كوسيلة تربوية للبناء لا الهدم فيما يلي:

أ. إن التربية إعداد للحياة وإن الحياة التي نعد الطفل لها يمارس فيها الضرب كوسيلة من وسائل التوجيه نحو الاستقامة.

ب. إن الإسلام قد أباح ضرب الأطفال بشروط خاصة إذا تقاعسوا عن أداء الصلاة لقول الرسول صلى الله عليه وسلم علموهم على سبع واضربوهم على عشر [30].

ج. إن الضرب يمارس في جميع بلدان العالم ولم تستطع القوانين أو التعليمات أن تستأصل شأفة فهو وسيلة سهلة لضبط التلاميذ تريح المعلم وتكفل له تحقيق النظام بأيسر وأقصر الطرق.

د. إن معظم الرجال العظماء قد تعرضوا في حياتهم المدرسية للعقاب ولم يؤثر ذلك في الحد من طموحاتهم، بل على العكس جعل منهم شخصيات بارزة.

هـ. إن طلاب المدارس التي لا يسمح فيها بالضرب يميلون إلى التسبب وإلى عدم الجدية في تعاملهم مع زملائهم ومعلميهم.

و. من الأمثال العربية المشهورة العصا لمن عصا من الجنة.

ز. أن المعلم الذي لا يستخدم العصا يتهم بضعف الشخصية.

ح. أن سوء استخدام بعض المعلمين لأسلوب العقاب البدني لا يعني أن نحكم عليه بالفساد.

ط. غياب الضرب والعقاب يؤدي إلى التعاطي للمخدرات وإلى الانحراف، والتفسخ الأخلاقي.

التلميذ أحيانا هو السلوك السلبي الذي يلجأ إليه بعض الأساتذة، كالسخرية والتحقير والاستخفاف بالتلميذ وبمجهوده وعدم الإنصاف والعدل في التعامل مع الجميع". فهنا ومن خلال تصريح الأستاذ نستشف أن العنف الصادر من التلميذ كان نتيجة حتمية ورد فعل على العنف الممارس عليه من قبل الأستاذ، فنحن أمام وضعية العنف يولد العنف المضاد.

وتعتبر شهادات عديدة أن المنحى الذي بدأ يأخذه ليس طبيعيا، ولم يفرز الواقع النظري والعملي والإداري ما يعالجه، لهذا تكثر الوقائع الصادمة التي يتناقلها الإعلام المغربي، وحسب أحد المعلمين فإن: "العنف في المدرسة نتيجة طبيعية لبؤس التعليم في بلدنا وبؤس الواقع كذلك، ولكل ممارس دوافعه الخاصة، فالتلميذ حين يلجأ إلى العنف يكون أحيانا صيغة للتمرد على أوضاع فاسدة عديدة. فالكثير من التلاميذ يعيشون إحباطات بسبب الوضع المزري لعائلاتهم وبسبب عدم استطاعة الكثير من الحاصلين على شواهد جامعية إيجاد عمل، ويعرف التلميذ معاناتهم لأن منهم أخوه أو أبناء عمومته أو جيران له. إن هذه النتيجة التي وصل إليها الآخرون تعطل لدى الكثير من التلاميذ الحماس للجد والعمل، وتدعم جنوحهم إلى ممارسة الشغب الذي لا يقبل به المدرس أو الإدارة، وهكذا تقع احتكاكات بين أطراف العملية التربوية، ينتهي الكثير منها إلى عنف جسدي ضد التلميذ أو الأستاذ أو الإداري، وأكثر من هذا فضغط الواقع، وضغط تعسف العلاقات التربوية يدفعان بعض التلاميذ إلى تفجير عنفهم أحيانا بشكل أكبر ضد المؤسسة ككل، وهذا حال التلاميذ الذين حاولوا تفجير مؤسستهم بطنجة كما تحدثت الإعلام عن ذلك" [1].

أوجه العنف المدرسي

ارتبطت المدرسة عند الكثيرين بالعنف، لهذا لم يكن سهلا بالنسبة إلى العديد من الأطفال مغادرة حضان الأهل، حيث السماح بالشغب والتحرك. فالذهاب من أجل التعلم يعني التفريط في حميمية الأجواء الأولى، وهذا عنف أول يأخذ طعم المرارة مع بداية عملية الترويض داخل القسم، التي تقوم على أسس

المتعلم فيها لا يفضي إلا إلى البطالة ومراكمة الأحزان، إن هذا القول لا يعني أن المدرسة كانت، أو هي الآن، أو ستكون بعيدة عن بعض صور العنف، وذلك ببساطة لأن أي نشاط تربوي هو موضوعيا نوع من العنف الرمزي حسب بيير بورديو، وذلك بوصفه فرضا من قبل جهة متعسفة لتعسف ثقافي معين [32].

كما نبّه أصحاب هذا الفريق إلى ضرورة الاهتمام بالجانب العمراني للمدارس وعدم إغفاله، لما يلعبه من دور في تخليق الحياة العامة داخل المدارس، وأن أي إهمال له يساهم في تفاقم ظاهرة العنف المدرسي، وهو الشيء نفسه الذي أشار له Denner Anne في كتابه "l'environnement de l'enfant" [34] حيث يرى أن الجانب العمراني للمدارس يشكل أحد الأسباب المساعدة على تفشي العنف بداخلها، إذ لازلنا نبني مدارس شبيهة بالسجون، تدفع بالتلاميذ إلى الثوران، فالمدارس تتكون عادة من بنايات كلها متشابهة: رواق به أبواب الأقسام، ساحة رمادية محرومة من الأعشاب الخضراء، أسلاك شائكة تحيط بالكل.. وهذا المظهر الحزين معروف جدا عندنا خاصة عندما يتعلق الأمر بالمدارس القديمة. فبعض المدرسين يرتاحون لهذا العالم، لأنه يسهل لهم عملية حراسة التلاميذ.

تضخم العنف

إن المدرسة ومشروعها التربوي حين يتكرسان داخل مجتمع غير مؤسس على العدالة، وتحكمه علاقات إنتاج غير عادلة لا بد أن يوجههما منطق إعادة إنتاج ليس التعسف الثقافي فقط بل التعسف الاجتماعي كذلك خدمة للغالبين، ولهذا بالضبط يربط الكثيرون بين انسداد الأفق وتضخم البطالة والبؤس الأسري والاجتماعي وبين تضخم العنف في المدرسة، وإلى هذا الرأي يذهب محتاج بناصر (أستاذ) حيث يقول: «العنف المدرسي له أسباب عديدة لكن من أهمها اليأس من المستقبل وانسداد الأفق والإحساس بالإحباط بالإضافة إلى تأثير بؤس الواقع على الوسط العائلي، حيث تكثر العوامل التي تدفع التلميذ إلى التعبير عن سخطه وعدم رضاه بطريقة فوضوية قد تأخذ منحى عنيفا في الكثير من الأحيان، إلا أن ما يزكي الحاجة إلى العنف لدى

تبدأ بالأمر وتقييد التحركات والحديث، وتنتهي بالعقاب البدني، مما يعني أن العنف في المدرسة يأخذ أبعاداً متنوعة، منها ما هو نفسي وما هو معنوي وما هو جسدي. وبالنسبة إلى حرسط (أستاذ): "العنف لا يميز المدرسة فقط بل إنه أحد المكونات البنوية للمجتمعات خاصة في الوقت الحالي، وعلى الرغم من أن العنف في المدرسة لا يبرز كمرتكز وحيد في العلاقات بين الأطراف، بل يحضر إلى جانبه مبدأ التحبيب كذلك الذي يعد وسيلة معتمدة لدى أكثر من طرف، بالإضافة إلى الحوار والتفاهم، فإن الإكراه البدني يبقى ممارسة بارزة داخل المؤسسات التعليمية، وهو عنف متبادل بين الفاعلين داخلها بما في ذلك المدرس والمتعلم والمؤطر التربوي، وتكون عواقبه وخيمة في الغالب. ويرأبي - يضيف حرسط - العقاب البدني سلوك غير مقبول يبعد المدرسة عن مقتضيات التربية ويقربها من عملية الترويض. ويعرف الجميع أن استعمال العنف هو صيغة تؤكد عدم القدرة على استعمال الطرائق التربوية الملائمة لتصحيح سلوك المتعلم وتحميسه على الانخراط الإيجابي في عملية التعلم والابتعاد عن تجربة الألم النفسي والجسدي. وهذا ما يدفع إلى طرح سؤال إشكالي كبير هو: أليست عقليتنا عقلية متخلفة وما قبل حداثة بامتياز؟"

العنف ضد المتعلم يتضخم أكثر في المستويات الابتدائية، وقد يكون له الأثر السلبي على كل حياة المتعلم لاحقاً، وعلى الرغم من أنه لا ينتج عن رغبة خاصة في تعذيب الآخر إلا في الحالات المرصية، فإن الدافع إليه في الغالب هو عدم التشبع بثقافة الحوار والتعاقد وحقوق الإنسان. وما يمكن حصره كمرحل منتج له في المستوى الابتدائي حسب رشيدة - أستاذة - هو «عدم الانضباط والشغب، وعدم جلب التلميذ لأدواته المدرسية، وغياب دور الأسرة، والجو المتوتر بين المدرسين أو بين المدرسين والإدارة وكتظاظ الأقسام، وتأثر المربي بالضغط النفسي والاجتماعي الذي قد يعيشه في البيت أو المجتمع، إلا أن وجبات العقاب الساخنة التي يأخذها التلميذ الصغير، خاصة حين يكون مظلوماً، لا بد أن تتطبع في أعماقه كآثار لا تتمحي،

وقد يسعى إلى الانتقام لنفسه بسببها لاحقاً سواء في المدرسة أو داخل المجتمع». فالمدرس حين يعاقب المتعلم على شيء ما لا يسعى إلى البحث عن السبب الذي يجعل التلميذ غير منضبط أو متأخر أو غير مهتم، بل يهمله فقط محاكمة النتيجة، وهذا ما يعتبر منطوقاً غير موضوعي وغير عادل، وإلى هذا تشير شهادات بعض التلاميذ. ففاطمة، التي تدرس بالثانوي الآن، لم تنس ضرب معلمها لها بشكل عنيف تسبب لها في جرح في يدها التي لم تحتل صلابة قضيب الزيتون الذي تم تكسيه فوق جلدها، مما اضطرها إلى زيارة الطبيب بعد انتهاء حصة الضرب، وكان ذلك لأنها كانت تتأخر خاصة أن أمها كانت في صراع مع أبيها حيث تأخذها خلسة منه، وهكذا كان يحرص الأب على ألا يسمح لها بالذهاب باكراً حتى لا تأخذها أمها التي كانت تنتظرها دوماً من أجل ذلك. وطريقة ضرب المعلم لفاطمة، بحسبها، كانت قاسية وبدون رحمة، ورغم إخبارها للأستاذ بمشكلها مع أبيها لم يرحمها يوماً، لهذا عشت في أعماقها كره المدرسة والدراسة لسنوات، وإلى الآن كلما تذكرت هذا الأستاذ أزهت في أعماقها كراهية الدراسة والمدرسين.

ودائماً وفي ضوء عرضنا لسلسلة من الشهادات لمجموعة من التلاميذ الذين يرضخون تحت وقع الأثر النفسي للعقاب: فأسماء (تلميذة) بدورها لم تشف من الأثر النفسي للعقاب الذي تلقت في مراحل سابقة، وكان هذا، بحسبها لأن أبها ومجموعة من الآباء تقدموا بشكاية ضد مدرس كان كثير الغياب إلى الجهات المعنية، ولأنه اعتبر ذلك إهانة له كان يعاقب أبناء هؤلاء بالشتم والضرب، وهو ما لم تستسغه أسماء، لهذا تريد من يجيبها عن سؤال جوهرية تقول فيه: «هل من الممكن أن يتغير الوضع التعليمي في المناطق الصغرى، ويفهم كل مدرس دوره الحقيقي في هذا الميدان المقدس»، وتطرح أسماء هذا السؤال لأنها لم تشف بعد من آثار العقاب وكل استفزاز جديد لها الآن يُحبي فيها كل محنة الأُمس، إلا أن التحسر وطرح السؤال ليس هو الصيغة الوحيدة لمداواة جرح العنف بل هناك أيضاً الرغبة في الانتقام أو تحقيقها بالفعل، وهذا ما تقوله شهادة رشيد مفتاح

مزدوجة مع هذه الفئة من المدرسين بغض النظر على وظيفتها الأساسية، فالمسطرة والبركار، والكوس مع كل خطورتهم أصبحوا أيضا أدوات للضرب على الأيدي وعلى رأس التلميذ لتهديبه أو لمنحه الانضباط اللازم، الشيء الذي دفع بعض الأولياء إلى دق أبواب المدارس الخاصة لإنقاذ أبناءهم من هذه الظاهرة التي طالما طالبوا إيقافها والعائدة على السلوك النفسي للطفل، خلقت هذه التصرفات العنيفة مكبوتات لدى التلميذ نتيجة شعوره بذنوب ارتكبه والتخوف من كشف معاناته اليومية لأنه تحت ضغط ذلك المعلم الذي سيمنحه عقوبة أشنع إن فشى سر القسم، وأصبحت المدرسة في عينه صورة الرعب بدلا من بيته الثاني.

وقد صدر في هذا الصدد تقرير جديد عن معهد "بروكينغز" الدولي يرسم صورة قاتمة عن التعليم الابتدائي والإعدادي بالمغرب: وقد حمل التقرير عنوان "الشباب العربي: فقدان أساسيات التعليم لحياة مثمرة"، وقد سلط التقرير الضوء على جودة وتوفر التعليم في المغرب، وأشار التقرير إلى وجود فجوات نقص في البيانات التعليمية في كل من المراحل الابتدائية والإعدادية، موضحاً أن حالة المغرب تشكل مصدر قلق فيما يرتبط بالنتائج المرتبطة بالتعليم حيث يفشل بين 30 و90 في المائة من التلاميذ في المرحلة الابتدائية في التعلم، بينما أكثر من 60 في المائة من التلاميذ لا يتعلمون في المرحلة الإعدادية في المغرب. كما أشار التقرير إلى أن المغرب واحد من ثلاثة بلدان في العالم العربي التي تتواجد فيها النسبة الأعلى من التلامذة والذين لا يتمتعون بالتعليم الأساسي في المراحل الابتدائية، وحدد التقرير ذلك بنسبة 74 في المائة [35].

وهنا فيما يتعلق باستمرار ظاهرة العنف في الصف الابتدائي بالمدارس المغربية سوف نستشهد بمثال حي من الموسم الدراسي 2014-2015 من مدينة مراكش بالمغرب، حيث جاء في جريدة هبة بريس الإلكترونية المقال الآتي: اعتداء على تلميذين يرسلهما إلى مستشفى بمراكش.

(تلميذ): «عشت تجربة تعنيف قاسية هذا الموسم لم أعشها سابقا، فبعد خلاف بسيط مع أستاذ هاجمني بالضربات السريعة المتوالية والدفع والسب والشتم، والآن كلما عدت إلى حصته أستحضر لحظة الاعتداء علي وتتابني رغبة الانقضاض عليه كفريسة وإذلاله كما أهانني أمام كل الزملاء، لكنني أقر وأقول إن الخطأ لا يعالج بالخطأ، وما يهم برأيي هو إحسان الأستاذ تدبير علاقته مع التلاميذ، خاصة أن له مؤهلات تربوية ومعرفية تسمح له بذلك، وتفهم التلميذ للحظات تشنج الأستاذ، لأن الكل من طبيعة إنسانية، لكن ومهما كانت المبررات يبقى العنف مرفوضا في التعاملات التربوية داخل المدرسة.

إنه مطلب واضح يطرحه التلميذ، إلا أن الأستاذ بدوره وبأقوى الأطراف قد يكونون عرضة للعنف، لهذا يبقى لتدخل كل الأطراف الدور البارز في تقليص مساحة العنف، والمنطلق لذلك حسب رشيدة هو: الاقتراب من التلميذ وكسب ثقته ومعاملته بكل احترام، وتشجيعه على المبادرة والانخراط في أنشطة رياضية وثقافية وفنية، وفتح قنوات دائمة للتواصل مع الأسر وتأسيس العلاقات التربوية على التعاقدات والحقوق والواجبات، لكن حتى في تحقيق كل هذا سيتضخم العنف أكثر في المؤسسة التعليمية، وقد يأخذ بعدا أكثر درامية إذا استمر الارتكاز على شعارات شكلية فارغة من المضمون في سياسة الدولة المغربية في التعليم وفي كل المجتمع.

وقد صرح مجموعة من التلاميذ عن معاناتهم اليومية من قبل بعض المعلمين الذين يعاقبونهم بطرق شنيعة كالاغتيال اللفظي، حيث يلقبونهم بمختلف أسماء الحيوانات مثل حمار(ة) أو بغل(ة) أو كلب(ة) ... وقد بلغ الحد ببعض المعلمين بالتمني الشرير على الأطفال الأبرياء مثل " الله يعطيك العمى" أو "الله يعطيك الشلل يا المشلل" أي أتمنى أن تصاب بالشلل أيها الكسول... والدعاء عليهم بالشر والبلاء إن أخطأ الطفل في تمرين معين، أو أخفق في الإجابة عن سؤال حتى.

أما فيما يخص الاعتداء البدني فهو الضرب المبرح بمختلف طرقه وبأدوات التعليم التي أصبحت لديها وظيفة

يتجرون إلى الاعتداء اللفظي والبدني على هؤلاء الأبرياء لمعاقبتهم أو لتعليمهم السلوك الحسن والانضباط، فيا ترى هل يتأدب التلميذ بالسب والشتم أم يعيد نفس الحلقة التي مرّ بها؟ إن نظام التعليم بالمغرب يعاني من مشاكل كثيرة، وذلك على جميع المستويات حيث يلاحظ وجود ضعف في التجهيزات المدرسية وخاصة بالوسط القروي. وسنضرب كمثال هنا جهة مراكش وهي الجهة السابعة حسب الترتيب الترابي بالمملكة، فمن الملاحظ وحسب الإحصائيات، نستنتج أن عدد المؤسسات التعليمية لا يستوعب عدد التلاميذ المتزايد. فلنأخذ على سبيل المثال عدد المدارس الابتدائية المستقلة بالوسط الحضري الذي يبلغ 212 مؤسسة بها 2906 حجرة مستعملة، في حين بلغ عدد التلاميذ 150373، مما يوضح لنا وجود اكتظاظ. وهذه المؤسسات على اختلاف المستويات تفقر إلى الأجهزة الحديثة إذ ما يزال التدريس يتم بها بشكل تقليدي. كما أن التعليم الأولي في الجهة ما زال محتكراً من طرف المؤسسات الحرة (البالغ عددها 3758).

على الرغم من أن الدولة وضعت ضمن مخططاتها بأنه سيعم ويصبح إجبارياً بالنسبة للأطفال الذين لا تتجاوز أعمارهم ست سنوات إلا أن هذا المخطط لم ينفذ لحد الآن.

ومن خلال إحصائيات رسمية [37] يتبين بأن توزيع المدارس العمومية غير منتظم وغير متكافئ حسب العمالات والأقاليم وحسب الوسطين القروي والحضري بالجهة (7)، إذ نجد بأن نيابة مراكش تتوفر على 220 مدرسة مستقلة، في حين تتوفر نيابة الحوز على 171 مدرسة مستقلة. كما تتباين الأعداد حسب الأقاليم، إذ نجد بإقليم الصويرة 150 مدرسة مستقلة وفي شيشاوة 160 وبقلعة السراغنة 120. أما بالوسط القروي فتتراوح أعداد المدارس بين 1 إلى 10 مدارس مستقلة. ويصل عدد التلاميذ بالسلك الأول أساسي عمومي إلى 386156 تلميذاً. ويبلغ عدد الإناث منهم 196751 تلميذة (إحصائيات 2013). فبناء على الأرقام المقدمة يتبين لنا بأن عدد التلاميذ المدرسين بالسلك الابتدائي جد مهم. لكن علينا أن نأخذ بعين الاعتبار

ما انطلق الموسم الدراسي لهذه السنة، حتى صار الجميع يتكلم عن إكراهات الواقع، بدءاً بالتنفيذ والتعيين القسري لأطر التدريس تحت ذريعة سد الخصاص، وتخريب بعض الوحدات المدرسية بالعالم القروي أيام العطلة الصيفية، مشاكل تعود الجميع على سماعها مع كل بداية، حتى صارت لديه نذير شؤم مع كل انتهاء عطلة صيفية.

لكن غير المقبول وغير المبرر، وهو تمادي بعض الأساتذة سامحهم الله في الاعتداء على أبرياء القسم، ليصل الأمر إلى مستعجلات المستشفيات فذلك شيء آخر، ففي هذا الصدد أكدت مصادر صحفية، أن الموسم الدراسي لهذه السنة بمراكش، افتتح على وقع اعتداء معلمتين على تلميذين، مما استدعى إرسالهما إلى المستشفى لعلاج الجروح والندوب الموجودة في أنحاء متفرقة من جسميهما. مظاهر كهذه تتطلب من الجميع تكثيف الجهود للحد منها، لإعادة الاعتبار للمدرسة العمومية التي باتت تعيش انتكاسة حقيقية. [36] وقد عرف المقال مشاركة وتفاعل كبير من طرف القراء الذين انقسموا إلى من يمقت هذا الفعل الشنيع وطالب بمتابعة الأساتذة جنائياً، وبين من حمل المسؤولية للتلاميذ ودافع عن الأستاذ.

وتتمة لسرد آراء الفريق الأول - وبعيداً عن التعقيبات الصادرة حول الدراسة - فقد رأى أصحاب هذا الاتجاه الراض لتعنيف التلاميذ أن الجدل قد تعدى حدوده بخصوص ظاهرة العنف التي تهيمن على المدارس المغربية وخاصة الابتدائية، حيث تستقر براءة الأطفال وهي في مراحلها الأولى من المعرفة واكتسابها للمهارات، غير أن البيداغوجية الحاضرة حسب نفس الفريق تدعم على التحطيم الفكري والمعنوي للأبرياء، فكتمهم للاعتداءات اللفظية والبدنية التي يعانون منها يومياً هو نتيجة شعور نفسي بذنب ما، ويتساءل المعارضون للعنف أنه إذا بدأ المعلمون بالاعتداء على الأجيال الصاعدة، فما المستقبل الفكري للمغرب؟ وإذا كان أولياء التلاميذ ينفادون طرق الضرب والشتم مع أولادهم بهدف عدم تنشئتهم على معراج العنف والكلام الغير مؤدب، لكن بعض معلمي هذه المدارس الابتدائية للتربية والتعليم

أميزيز المركز، حيث يبلغ عدد المعلمين في هذه المجموعة 15 معلماً، منهم ذكر واحد، أما عدد الرسميين فيصل إلى 8، في حين يصل عدد المتدربين إلى 4 والعرضيين إلى 3. وحسب الإحصائيات يصل عدد المعلمين الحاصلين على شهادات البكالوريا إلى 14، في حين يوجد معلم واحد حاصل على الإجازة. إن مجموعة مدارس أزكور ليست إلا نموذجاً بسيطاً من جماعات الجهة التي نقل بها هيئة التدريس، بالمقارنة مع عدد التلاميذ، مما يجعلهم يلجؤون إلى خلق أقسام مشتركة. ونحن نعارض هذه الطريقة في التدريس، بحيث نجد أن التلاميذ لا يستفيدون من الدروس المقدمة على هذا المنوال. فهذا المشكل ليس حكراً على الوسط القروي فحسب بل في الوسط الحضري كذلك، فحسب إحصائيات الموسم الدراسي الحالي (2015-2016) نجد أن عدد الأقسام المشتركة يبلغ 30 قسم بهذا الوسط. أما الوسط القروي فترتفع فيه النسبة بشكل كبير إذ تصل إلى 4039 قسم. وهذا دليل على قلة المؤسسات التعليمية والحجرات الدراسية [38].

يعاني قطاع التعليم من عدة مشاكل بكل من الوسطين الحضري والقروي تجعل نسبة التمدرس ضعيفة ومتفاوتة بين المناطق، مما يؤدي إلى استفحال ظاهرة الأمية، ولا سيما بالوسط القروي الذي تقل فيه المؤسسات التعليمية العمومية. أما الحرة فهي منعدمة، وحتى المؤسسات العمومية المتوفرة نجدها بعيدة عن السكان الذين لا ينتظم توزيعهم داخل المجال. بالإضافة إلى انعدام وسائل النقل التي تقرب المدرسة من المسكن. كما نجد كذلك عوامل اجتماعية ترتبط بالأساس بعقلية الفلاح، الذي يجذب عدم تعليم أبنائه قصد مساعدته في أعماله. كما عُرف أهل البادية بإقصاء الفتيات من التمدرس وجعل مجال التعلم والتثقيف حكراً على الذكور حتى في المراحل الأولى من التعليم. والجدير بالذكر المشاكل والعيوب المرتبطة أساساً بالمنهج التربوية والمقررات التعليمية وخاصة في قطاع التعليم العمومي [39].

نسبة التلاميذ المنقطعين عن الدراسة خلال مشوارهم الدراسي في هذه المرحلة. حيث بلغ هذا العدد في السنة السادسة ابتدائي لوحدها 41930 تلميذاً وتلميذة، ومن خلال هذا العدد يتبين لنا بأن عدد التلاميذ المنقطعين عن الدراسة كبير ومرتفع جداً. ومن هنا يمكننا أن نطرح سؤالاً وجيبها يفرض نفسه: ما هو سبب انقطاع التلاميذ عن الدراسة خلال السلك الأول أساسي (الابتدائي)؟. وهنا نجد الأسباب تتنوع وتختلف فالبعض ينقطع بسبب ضعف الإمكانيات المادية، ونحن نعلم بأن أسعار الكتب المدرسية مرتفعة. ومن ثم لا يستطيع التلميذ استكمال دراسته. والبعض يرجعها إلى ضعف أو انعدام وسائل النقل. ونجد بأن هذا المشكل قائم بالأساس في الوسط القروي الذي تبعد فيه المدارس عن المسكن، فتلاميذ البادية يعانون من هذا المشكل وأغلبهم انقطع لهذا السبب، في حين يتوقف معظم التلاميذ بالوسطين بسبب المعلمين الذين يسيئون التعامل مع تلامذتهم ويلجؤون إلى أسلوب همجي إذا صح التعبير، وهذا هو مريض الفرس وبيت القصيد بالنسبة إلينا في بحثنا هذا حيث هذا هو السبب الذي يهنا هنا دون باقي الأسباب الأخرى، وخاصة أسلوب التعليم بالعصا حيث يرى التلميذ في قاعة الدرس جحيماً لا يطاق فيضجر. ومن شدة الخوف والكره يفضل الهروب من المدرسة والانقطاع عوض المتابعة. فقد آن الأوان للمعلمين أن يعيدوا حساباتهم في كيفية تعاملهم مع من يدرسون وأن يحترموا الرسالة النبيلة التي هم مكلفين بتبليغها، كما يجب أن يكون لمفتشي التعليم دوراً في هذا المجال بحيث يقوموا بزيارات فجائية، وإذا ما ضبطوا أحد المعلمين يلجأ لهذا النوع من التعامل يجب أن تتخذ في حقه إجراءات لتقليص هذه الظاهرة، التي تعرقل تطبيق برنامج تعميم التعليم.

تصل هيئة التدريس بالسلك الابتدائي إلى 15698 معلم ومعلمة حسب مجموع الجهة منهم 11304 بالوسط الحضري، و4394 بالوسط القروي. ونلاحظ بأن نسبة المعلمين ترتفع بالحواضر أكثر من البوادي ولناخذ على سبيل المثال "مجموعة مدارس أزكور" الواقعة بالمناطق الجبلية على بعد 20 كلم من

وفيما يتعلق بمنع ضرب وتعنيف الأساتذة للتلاميذ في المدرسة فقد أصدرت وزارة التربية الوطنية مذكرة تحمل رقم 807/99 حول موضوع: ظاهرة العنف بالمؤسسات التعليمية، والصادرة بتاريخ 23 سبتمبر 1999.

ونظرا لما يكتسبه موضوع المذكرة من أهمية، بالنظر إلى التحولات العامة التي تعرفها بلادنا وما تشكله النظرة إلى الطفل وكيفية التعامل معه، من أهمية داخل المجتمعات التي تتطلع نحو الحداثة والرقى الحضاري. إلا أنه رغم حظر وزارة التربية الوطنية لهذه الظاهرة من خلال المذكرة الوزارية السالفة الذكر التي تمنع منعاً باتاً استعمال العنف ضد التلميذ. لاعتباره ظاهرة غير حضارية ينبغي التخلص منها، إلا أن مختلف المدارس المغربية ما تزال تشهد ظاهرة ضرب التلاميذ وتعنيفهم، وللأسف الشديد ما تزال مدارسنا تتبع الأساليب التربوية التقليدية القديمة مع التلاميذ، إلا ما ندر، وتعد ظاهرة ضرب التلاميذ وتوجيه الإهانات لهم في المدرسة أو داخل الصف من أكثر الأساليب تخلفاً وبعداً عن الحضارة والتمدن، والأدهى من هذا أن بعض المعلمين والمدرسين يقسون على الطلبة بالضرب المبرح، ويعود أصل هذه الظاهرة في المغرب إلى طرق الفقهاء القدامى الذين كانوا يدرسون الأطفال طلبة العلم وحفظ القرآن بالتعنيف والتهديد وبشكل وحشي. فأغلبية معلمي وأساتذة اليوم درسوا عند هؤلاء الفقهاء وورثوا منهم هذه الطريقة في تعنيف التلاميذ الصغار تحت ذريعة - إرادة الخير للمتعلم وتحفيزه على العمل والجد- وهذا أيضاً سبب من الأسباب وإن كان غير مباشر في تردي وتأخر النظام التعليمي المغربي وسبباً في تخوف التلميذ المغربي وكرهه للدراسة والتحصيل كما يساهم بشكل كبير في عملية الهدر المدرسي المبكر أي منذ المرحلة الابتدائية.

ولا ننسى هنا قصة المعلم الذي يستهزئ بالفتاة الصغيرة نادية حينما لم تعرف كتابة رقم 5 فبقي يقول لها أن تنزل بالكتابة ثم تطلع (واش هذيك خمسة ولا خنشة ديال فخر، ولا دروج ديال التامي حبيبي، رسمتي سلك اعوج بغا يتزوج...) هذا

كلام المعلم بالعربية المغربية ومعناه بالفصحى: تلك ليست خمسة بل كيس فحم، أو سلايم التامي (اسم شخصي مذكر)، لا بل رسمتي سلك مُعَوَّج ثم يلتفت إلى التلميذ ويسألهم مستخفاً بالفتاة ما بال هذا السلك المُعَوَّج ماذا يريد؟ فينتظر الإجابة فيزد أحد التلاميذ يريد أن يتزوج فيجيبه المعلم مُنوها ومشجعاً فل يرضى عليك الله، وهو يسخر والتلاميذ يضحكون ويصرخون والخطير من هذا أنه قام بتصوير فيديو ونشره على اليوتيوب [40] مما خلف استياء كبير لدى الرأي العام المغربي، ولدى جمعيات أولياء التلاميذ، وجمعيات المجتمع المدني حيث طلبوا بمتابعته، وفصله عن العمل.

### 5. التوصيات

بعض الحلول المقترحة للحد من ظاهرة تعنيف التلاميذ، وكذا النهوض بقطاع التعليم ككل:

- يجب الاهتمام بقطاع التعليم والسعي إلى النهوض به لمسايرة التطور العالمي. ويتم ذلك بالاهتمام بالوسط القروي على وجه الخصوص بحيث يجب إنشاء مؤسسات تعليمية قريبة من السكان.
- الاهتمام بالمعلمين الذين يعملون بالبوادي وذلك بتوفير السكن اللائق لهم وتحقيق مطالبهم ومحاولة حل مشاكلهم مع أولياء أمور التلاميذ ومع التلاميذ أنفسهم.
- مراقبة رجال التعليم وخاصة بالسلك الابتدائي، وتحذيرهم من مزاوله ضرب التلاميذ لأن ذلك ممنوع وفق القانون.
- تكثيف زيارات مفتشي التعليم إلى المؤسسات ومراقبة أعمال الأساتذة، لأن بعض الأساتذة لا يحرصون على تبليغ رسالتهم. وبفعل سلوكياتهم الشاذة أصبحت هذه المهنة في تدهور وتراجع مستمر.
- محاربة ظاهرة الدروس الخصوصية، التي يقوم بها بعض رجال التعليم خارج أوقات عملهم، مما يؤدي بهم إلى إهمال واجبه داخل الفصل. والمتضرر الوحيد هو التلميذ الذي يعتمد على نفسه ولا يلجأ إلى هذه الدروس.

المسؤولية الملقاة على عاتقهم. فيعوثون بالمهنة ويسخرون من التلاميذ حينما يستبدلون شرح الدروس وتفسيرها وتبسيطها للمتعلم بأشياء أخرى تافهة، بحيث يجعلون من حجرة الدرس فضاء للمرح والضحك وترديد النكت اللاأخلاقية، الشيء الذي يكسر الحاجز الذي من المفروض أن يكون بين التلميذ وأستاذه، فيغيب بذلك الاحترام والتقدير، ليس للأستاذ فحسب بل لجميع الناس وبما فيهم الوالدين. وفي هذه الحالة يشكل الأستاذ أو المعلم قدوة سيئة في تربية المتعلمين. إن خذلان الضمير المهني عند بعض رجال التربية والتعليم يجعلهم مهملين للقيم والمبادئ وللصورة التي علينا أن نحملها لمعلمينا لما فيها من تمجيد وتقدير واحترام.

### المراجع

#### أ. المراجع العربية

- [1] أوزي، أحمد (2013) *المراهق والعلاقات المدرسية*، ط2، منشورات علوم التربية، الدار البيضاء.
- [2] اتباتو، حميد (2008) *العنف في المدرسة المغربية*، آلية للإخضاع وعلاقة تعسف، تؤكد اختلال وضعنا التعليمي، *جريدة المساء*، عدد مارس.
- [3] كامل، فاطمة محمد (2011) *العنف المدرسي عند الأطفال وعلاقته بفقدان أحد الوالدين*، مجلة دراسات تربوية، العدد 14، نيسان ص. 183.
- [4] أشهبون، عبد المالك (2007) *العنف المدرسي المظاهر، العوامل، بعض وسائل العلاج*، مجلة المحيط التربوي. عدد أبريل.
- [5] وزارة التربية والتعليم العالي (2015)، *دورة المهارات الحياتية*، وزارة التربية والتعليم، رام الله، فلسطين.
- [6] ويتمر، باربرا، ترجمة يوسف، ممدوح عمران (2007) *الأنماط الثقافية للعنف، سلسلة عالم المعرفة*، عدد آذار.

- تخفيف ساعات العمل بالنسبة للأساتذة، ومراعاة الجانب النفسي كون الأستاذ المنهك جسدياً والمتعب والمنتشج نفسياً، يكون مزاجي التصرف إلى حد كبير حيث يصير مستعداً لتعنيف أي تلميذ على أتفه سلوك أو أبسط الأخطاء.

- الدعوة إلى خلق مجالات للتثقيف والتوعية وذلك بتخصيص حصة أسبوعياً على الأقل لعقد لقاءات وندوات تدرس فيها بعض قضايا المجتمع، ومن خلالها يبرز التلاميذ آراءهم وأفكارهم ويعبرون بكامل الحرية.

- يجب الأخذ بعين الاعتبار موضوع الاهتمام بمجال الإعلام وإدراج هذه المادة ضمن المواد. فالיום لم تعد الأمية هي عدم القدرة على الكتابة والقراءة، بل الأمية الحقيقية هي عدم الدراية بقضايا هذا المجال الرحب.

- خلق مجالات للإبداع الفني بغية صقل المواهب الفنية وتهذيب الذوق الفني والجمالي للتلميذ.

وكخلاصة لهذه المقترحات لن نغفل نقطة مهمة وهي تكريم الدولة لرجل التعليم مادياً ومعنوياً، فرجل التربية والتعليم يحتل مكانة متميزة في المجتمع باعتباره مربياً للأجيال، كما يمثل القدوة في عقل ووجدان التلميذ. إذ يتخذ منه كل تلميذ قدوة للمبادئ التي يعمل علىبتها في نفوسهم، والأخلاق التي يغرسها فيهم. فهو مكون الأجيال ومربيها ومعلمها وصاحب الرسالة النبيلة، هذه الأشياء تجعل التلاميذ يقدسونه ويحترمونه ويقدرونه، بل الأكثر من هذا تجد الجميع ومنذ الصغر يردد بفخر واعتزاز كبيرين.

قم للمعلم وفه التبجيلا كاد المعلم أن يكون رسولا فتطور المجتمع وازدهاره علمياً وتربوياً وأخلاقياً رهين بما يقدمه رجل التعليم لتلاميذه، الذين يعتبرون رجال ونساء الغد وركيزة المجتمع. وتختلف هذا الأخير وتأخر أفراده يرجع بالأساس إلى فشل المعلم في تبليغ رسالته على الوجه الأكمل. لكننا نستغرب عندما نجد المربي نفسه بحاجة إلى تربية ونحن نعلم أن فاقد الشيء لا يعطيه. فالعديد من مزاوولي هذه المهنة الإنسانية والاجتماعية النبيلة نجدهم وللأسف الشديد يجهلون لحد الآن

- [7] صليبا، جميل (1982) المعجم الفلسفي بالألفاظ العربية، دار الكتاب اللبناني للطباعة والنشر والتوزيع، الشركة العالمية للكتاب.
- [10] ابن خلدون، عبد الرحمن (2004) المقدمة، تحقيق عبد الله، محمد الدرويش، دار يعرب، ط1. المجلد 2.
- [11] جميل، أسماء (2006) العنف في تراث علم الاجتماع، مجلة النبأ، العدد 84.
- [12] بورديو، بيبير (1998) الهيمنة الذكورية، ترجمة سلمان قعفراني، المنظمة العربية للترجمة، بيروت، لبنان.
- [13] ماركس، كارل ترجمة وتحقيق حنا عبود (1995) بؤس الفلسفة، دار دمشق للطباعة والصحافة والنشر، ط1، سوريا.
- [14] كامل، فاطمة محمد (2011) العنف المدرسي عند الأطفال وعلاقته بفقدان أحد الوالدين، مجلة دراسات تربوية، العدد 14، نيسان ص. 183.
- [15] زكريا الشربيني (1994) المشكلات النفسية عند الأطفال، دار الفكر العربي، القاهرة، مصر.
- [16] كريب، إيان (1999) النظرية الاجتماعية، ترجمة محمد غلوم، مجلة المعرفة، العدد 244 - إبريل.
- [17] دويك، جواد (2000) العنف المدرسي، المركز الفلسطيني للإرشاد، فلسطين.
- [18] سعيد، اسماعيل علي (1995) "فلسفات تربوية معاصرة" سلسلة عالم المعرفة، الكويت، العدد (198). ص 206.
- [19] ويلسون، جلين (2000) سيكولوجية فنون الآداب، ترجمة شاكرا عبد الحميد، مراجعة محمد عناني، مجلة عالم المعرفة، الكويت، العدد 258، مارس.
- [20] بوبكري، محمد (1999) المدرسة المغربية ثقافة الصمت وثقافة التخريب، جريدة الاتحاد الاشتراكي، عدد 33، 06 أكتوبر.
- [21] بوبكري، محمد (1996) تأملات في نظام التعليم بالمغرب، ط1، مطبعة فكيك، الدار البيضاء.
- [22] عزت، اسماعيل سيد (1988) سيكولوجية الإرهاب وجرائم العنف، منشورات ذات السلال، الكويت.
- [23] إبراهيم، عبدالله وعبد الحميد، محمد، نبيل (1994) العدوانية وعلاقتها بموضوع الضبط وتقدير الذات، مجلة علم النفس، العدد 30، الهيئة المصرية العامة للكتاب، القاهرة.
- [24] بني جابر، جودة (2004) علم النفس الاجتماعي، ط1، مكتبة دار الثقافة للنشر والتوزيع، عمان.
- [25] السيد، إسماعيل أحمد (1996) مشكلات الطفل السلوكية وأساليب معاملة الوالدين، دار الفكر الجامعي، ط2، الإسكندرية.
- [26] أرجايل، ميشيل ترجمة إبراهيم، عبد الستار (1982) علم النفس ومشكلات الحياة الاجتماعية، دار الكتب الجامعية، القاهرة، مصر.
- [27] سليمان، عبد الحميد (1998) التربية بالعقاب والثواب، مجلة العربي الكويتية، العدد 475، ص. 164.
- [28] تامر، محمد (2009) موقف القانون الجنائي المغربي من العقاب البدني وآثاره على الطفل، جريدة الاتحاد الاشتراكي، عدد 09 - أبريل.
- [29] نحي، محمد (2010) التجديد في الفكر التربوي، الجريدة التربوية، العدد 33، ص. 33.

- [30] ابن عثيمين، محمد بن صالح (1426هـ) شرح رياض الصالحين، مدار الوطن للنشر، الرياض، المملكة العربية السعودية.
- [31] الخياطي، بوشعيب (1988) ظاهرة العنف داخل المدرسة المغربية، جريدة الاتحاد الاشتراكي، عدد 1984.
- [32] بورديو، بيير ترجمة نظير جاهل (1995) العنف الرمزي، المركز الثقافي العربي، ط2، بيروت.
- [33] موقع عيون المغرب: <http://www.moroccoeyes.co> m/2013/07/
- [34] موقع تطوان، مدينة ميديا: <http://madinamedia.co> m/?p=4606
- [35] موقع هبة بريس: <http://hibapress.com/details-27829.html>
- [37] المندوبية السامية للتخطيط (2013) النشرة الإحصائية السنوية للمغرب لعام 2013.
- [38] وزارة التربية الوطنية المغربية (2002) الكتاب الأبيض، الجزء الخاص بالمناهج التربوية الابتدائية، ص1930، الرباط.
- [39] الدريج، محمد (2003) مدخل الكفايات في الكتاب الأبيض غموض المفاهيم، وغياب النموذج، جريدة الأحداث المغربية، عدد 1775، ص12.
- [40] موقع اليوتيوب: <https://www.youtube.com/watch?v=KNHsUkCCBJ0>
- ب. المراجع الاجنبية
- [8] Paul, Foulquié (1971) *Dictionnaire de la langue pédagogique*, Quadrige, France, p 478.
- [9] André, Lalande (1988) *vocabulaire technique et critique de la philosophie*, p1210.
- [36] Jacqueline, denner anne (1973) *l'environnement de l'enfant*, édition du seuil, Paris.

# VIOLENCE AGAINST MOROCCAN PRIMARY SCHOOL PUPILS: CONSTRUCTION OR DESTRUCTION

HICHAM EL-HACHIMI

Faculty of Education Sciences In Rabat  
University of Mohammed V Souissi

**ABSTRACT\_** *The study aimed at accounting for whether pupils Punishment in Moroccan elementary school is a means of construction or destruction. In other words it will attempt to handle the following question: does such punishment contribute to the development and reform of the educational system, or does it aggravate the already exacerbating problems? In order to reach the study's goal, the descriptive method was adopted to determine the statistical discrepancies among the teachers' views based on: sex variables and years of experience. The sample of the study consisted of (60) teachers of different primary levels representing 30 public schools in Rabat and Sale. In accordance with the study questions, results showed that the first team, which agrees with punishment, takes this latter to be a means of education and guidance that helps prepare a child for life. The second team argues that physical punishment is ineffective way in the long term. They assume that it interferes with learning and leads to antisocial behavior as well as various forms of mental distress making school recess; is a form of violence that breaches children rights. The study recommended to reduce working hours for teachers in order to avoid psychological cramping and physical debilitating. In addition to holding weekly meetings and seminars where some of the issues of society are discussed and where views of pupils and their ideas are expressed freely.*

**Key words:** *school violence, primary pupils, Moroccan school, physical punishment, verbal violence, a means of educational destruction , a means of educational construction.*