المملكة المغربية
ⵜⴰⴳⵍⴷⵉⵜ ⵏ ⵍⵎⵖⵔⵉⴱ
ROYAUME DU MAROC

المجلس الأعلى للتربية والتكوين والبحث العلمي
ⴰⵙⴳⵎⵉ ⴰⵏⴰⵎⵓⵔ ⵏ ⵜⵙⴳⵎⵉ ⴷ ⵜⵙⵏⵙⵉ ⴷ ⵜⵙⵙⵏⵉ ⴰⵎⴰⵡⴰⵍ
Conseil Supérieur de l'Education, de la Formation et de la Recherche Scientifique

الهيئة الوطنية لتقييم منظومة التربية والتكوين والبحث العلمي
INSTANCE NATIONALE D'ÉVALUATION DU SYSTÈME D'ÉDUCATION, DE FORMATION ET DE RECHERCHE SCIENTIFIQUE

العنف
في الوسط المدرسي

تقرير موضوعاتي

بشراكة مع منظمة اليونيسيف

يونيسف
لكل طفل

2022

العنف

في الوسط المدرسي

تقرير موضوعاتي

المحتويات

مقدمة 3

الفصل الأول. الإطار النظري والمفاهيمي والمنهجي 5

1. مقاربات العنف في الوسط المدرسي 5
2. الإيذاء والمناخ المدرسي 7
3. الانشغالات الدولية والوطنية 8
4. العنف في الوسط المدرسي 11
   1.4. تعريف 11
   2.4. الفئات 11
   3.4. درجة الخطورة 12
   4.4. أشكال العنف 12
5. المنهجية وجمع البيانات 13

الفصل الثاني. السياسة العمومية ومناهضة العنف في الوسط المدرسي 14

1. الإجراءات التنظيمية والمبادئ المهيكلة 14
2. تدابير للحد من انتشار العنف ضد التلامذة 15
3. إجراءات تأديبية 15
4. أدوات مكافحة العنف 16
5. حدود العمل العمومي 16

الفصل الثالث. إيذاء التلامذة 19

1. العنف اللفظي والرمزي 19
2. العنف الجسدي 20
3. عنف الاستحواذ 21
4. العنف السيبراني 23
5. مرتكبو أعمال العنف 24
6. مرتكبو التحرش 27
7. الإيذاءات المتعددة 30
8. قياس الإيذاء 31

الفصل الرابع. العقاب في المؤسسات التعليمية 34

1. انتشار العقاب في المؤسسات التعليمية وأنواعه 34
2. مواقف وتصورات التلامذة وآبائهم وأمهاتهم وأولياء أمورهم 39

الفصل الخامس. المناخ المدرسي والعنف في المدرسة 44

1. المناخ العلائقي 44
2. المناخ العلائقي مع أطر المؤسسة 48
3. المناخ التعليمي والانتماء 50
4. المناخ الأمني 55
5. الشعور بالعنف في المدرسة 63
6. مناخ العدالة 65
7. مقياس المناخ المدرسي 67

■ الفصل السادس. الفاعلون التربويون والعنف في الوسط المدرسي 70
1. التقييمات العامة لأعضاء هيئة التدريس 70
2. التصورات والعلاقات المتبادلة بين الفاعلين 73
3. العنف والإيذاء الذي يتعرض له الأساتذة 78

■ الفصل السابع. خاتمة عامة وسبل للتفكير 82
1. سياسة معلنة وحازمة لمناهضة العنف 82
2. تربية آمنة وذات جودة 82
3. فعالية الجهاز المؤسساتي 83
4. معطيات موثوق بها ومؤشرات قابلة للقياس 83
5. تدابير ضد العقوبة البدنية 83
6. إجراءات صارمة ضد التحرش الجنسي 84
7. مقاربة شاملة للوقاية من العنف السيبراني بالوسط المدرسي 85
8. مدرسة تحظى بمدونة سلوك ضد العنف 85
9. وسط مدرسي آمن ومؤمَّن 85
10. بيداغوجية تعلم خالية من العنف 86
11. مدرسة التفتح وبناء الكفايات الاجتماعية 87
12. تعبئة جماعية للوقاية من العنف في الوسط المدرسي 87

■ المراجع 90
■ النصوص القانونية والتنظيمية 94
■ الملحقات 96
الملحق 1. منهجية البحث 96
الملحق 2: منهجية بناء المقاييس 103
الملحق 3: آلية حماية التلامذة في دُور الطالب(ة) 108

مقدمة

يشكل الوسط المدرسي المكان الذي يتلقى فيه الأطفال تعليما يساعدهم على النمو وتطوير قدراتهم الحياتية والتعلُّمية. وتساهم المدرسة من خلال هذه الوظيفة، بشكل عميق في الارتقاء بالفرد وتنمية المجتمع، حيث تعتبر هاته الوظيفة الهدف الأساس من التربية فإنها لا يمكن أن تتجسد إلا إذا تمتع الأطفال/التلامذة بتمدرس ذي جودة عملت المؤسسة التعليمية على حماية كرامتهم وضمان أمنهم في بيئة سليمة وخالية من العنف.

يعتبر الحق في التربية حقا لكل طفل تحفظه القوانين الوطنية والاتفاقيات الدولية. وبغية التمتع بهذا الحق وتفعيله، من الضروري أن يستفيد الأطفال من التربية والتعليم في محيط مدرسي خال من العنف، تعمل فيه الأطر التربوية على ضمان سلامة التلامذة، في مدرسة تخلق مناخا ملائما للتعلمات. وانطلاقا من مبدأ كون المدرسة المكان الذي يتفتح فيه التلامذة، يحاول هذا التقييم الوقوف على مدى انتشار العنف فيها بالمغرب.

ترتبط أهمية تقييم العنف في الوسط المدرسي بالدور الذي تضطلع به المؤسسات التعليمية في النمو المعرفي والاجتماعي للتلامذة. فالمدرسة بيئة معقدة، تنشأ فيها علاقات وتفاعلات متعددة يمكن أن تعرف أشكالا متنوعة من التوتر. لكنها تشكل أيضا، مكانا متميزا يساعد على تعلم سلوكيات اجتماعية إيجابية، وآليات اجتماعية وعاطفية، تسمح للتلامذة الصغار باكتساب موارد وقدرات تمكنهم من تطوير علاقاتهم مع الآخرين. كما أن المدرسة المثالية هي تلك التي تقوم بمهمتها الأساسية داخل الوسط المدرسي حيث يتطور التلامذة في مناخ يسوده الود والاحترام والوئام والأمن والأمان.

ومن الواضح أن جميع الأنظمة التربوية تطمح إلى تحقيق هذا النموذج المثالي للمدرسة، وتسعى إلى اتخاذه مرجعا لها. وإذا كانت مسألة العنف في الوسط المدرسي تثير اهتمام المنظمات الدولية، وتحث الباحثين على دراستها، وتدفع السياسات العمومية للأنظمة التربوية إلى إيلائها الأهمية، فذلك لأن العنف موجود بالفعل في الفضاء المدرسي بدرجات متفاوتة، ويشكل أحد انشغالات الأنظمة التربوية والسياسات العمومية في العديد من الدول. إن العنف في الوسط المدرسي، أيا كان مضمونه وشكله، هو مصدر مناخ انعدام الأمن والخوف اللذين يتعارضان مع المهمة التربوية للمدرسة. ذلك أن مناخ العنف يعيق التربية المدنية، ويتعارض مع حق التلامذة والأطفال في العيش في مأمن من الخوف والتهديد[1].

لقد سبق للرؤية الاستراتيجية للإصلاح 2015-2030[2] أن تطرقت لهذا الأمر، فعلى الرغم من الاهتمام الذي توليه المؤسسات التعليمية المغربية للتربية على القيم، وحقوق الإنسان، والمواطنة، خاصة منذ اعتماد «البرنامج الوطني للتربية على المواطنة وحقوق الإنسان والمساواة بين الجنسين وقيم التسامح»، غير أن التصرفات المنافية للسلوك المدني لا تزال قائمة في مجتمعنا، وخاصة منها الغش، وعدم احترام البيئة والصالح العام، والعنف في مؤسسات التربية والتكوين وفي محيطها.

فيما يتعلق بأحدث الدراسات التربوية، أبرز تقرير PNEA-2019[3]، على سبيل المثال، أن « أساتذة 12% من تلامذة السلك الابتدائي و أساتذة 19% من تلامذة السلك الإعدادي يلجؤون إلى العقاب الجسدي (...) وقد تعرض لهذا النوع من العقوبة 12% من أطفال المؤسسات التعليمية على يد أساتذتهم، و11% منهم على يد الموظفين الإداريين. وتبلغ هاتان النسبتان 19% و17% على التوالي لدى تلامذة التعليم الإعدادي ». كما تُظهر هذه المعطيات الحديثة أن العنف لا يزال قائما في المدرسة المغربية. ومن هنا تأتي أهمية إجراء تقييم خاص بالعنف في الوسط المدرسي يسلط الضوء على مختلف مظاهره في المؤسسات التعليمية.

1 . اتفاقية الأمم المتحدة لحقوق الطفل

2 . الرؤية الاستراتيجية للإصلاح 2015-2030 (الرافعة 18). أعطى المجلس الأعلى للتربية والتكوين والبحث العلمي أهمية كبيرة لهذه الإشكالية من خلال تخصيص رافعتين لها في وثيقة الرؤية.

3 . الهيئة الوطنية للتقييم، المجلس الأعلى للتربية والتكوين والبحث العلمي، البرنامج الوطني لتقييم مكتسبات تلامذة السنة السادسة ابتدائي والسنة الثالثة ثانوي إعدادي PNEA2019، دجنبر 2021

ومـن الواضـح أن العديـد مـن التقاريـر الوطنيـة والدوليـة تديـن العنـف المـدرسي، كـما أن السـلطات المغربيـة قـد اتخـذت عـدة تدابـير لمكافحـة هـذه الظاهـرة. في هـذا الاتجاه، خصـص المجلـس الأعـلى للتربيـة والتكويـن والبحـث العلمـي، مـن خـلال الهيئـة الوطنيـة للتقييـم، بشراكـة مـع اليونيسـيف، دراسـة لهـذه الظاهـرة، وذلـك في إطـار مهامهـا المتعلقـة بتطويـر التربيـة والتكويـن وإنجـاز التقييـمات. ويعـرض هـذا التقريـر نتائـج التقييـم حـول العنـف في المـدارس، في علاقتـه بالمنـاخ السـائد في المؤسسـات التعليميـة، مـع التركيـز عـلى المراحـل الثـلاث للتعليـم، مـن الابتـدائي إلى الثانـوي التأهيـلي.

إن الهـدف الرئيـسي مـن هـذا التقييـم هـو تقديـم تشـخيص مفصـل لحالـة العنـف في الوسـط المـدرسي في المغـرب. وعليـه، تركـز الدراسـة عـلى قياس مدى انتشـار هـذه الظاهـرة وتحديد أشـكالها وتجلياتهـا المختلفـة في الوسـط المـدرسي، وكـذا الفاعلين المعنيـين بهـا، وهـي لا تسـتهدف مرتكبـي العنـف فقـط، بـل أيضًـا ضحاياه مـن تلامـذة وأطـر تربويـة. كـما سيسـاعد هـذا التحليـل عـلى فهـم العنـف المـدرسي بشـكل أفضـل واتخـاذ التدابـير اللازمـة للتعامـل معـه.

ومـن أجـل تحليـل العنـف بالوسـط المـدرسي بدقـة، يعتمـد هـذا التقييـم تصريحـات التلامـذة كنقطـة انطـلاق، نظـرًا لكـون التلامـذة أول الشـهود عـلى العنـف في المؤسسـة التعليميـة، حيـث إنهـم يوفـرون كـمّا مُهـما مـن المعلومـات القيمـة حـول طبيعـة ومـدى انتشـار هـذه الظاهـرة. ويتـم تحليـل هـذه التصريحـات باسـتخدام أدوات منهجيـة مناسـبة مـن أجـل اسـتخلاص اسـتنتاجات موثوقـة وتمثيليـة.

مـن المهـم التأكيـد عـلى أن هـذا التقييـم يركـز فقـط عـلى العنـف الـذي يحـدث في المدرسـة، ولا يتطـرق إلى العنـف المـدرسي بشـكل عـام والـذي يشـمل أعـمال العنـف التـي تحـدث خـارج المؤسسـة التعليميـة والتـي يتـورط فيهـا التلامـذة أو الأطـر التربويـة. فمـن خـلال التركيـز عـلى العنـف في الوسـط المـدرسي، سـتمكن الدراسـة مـن فهـم الرهانـات الخاصـة المتعلقـة بهـذه الظاهـرة في السـياق التعليمـي المغربي.

وتتوجـه نتائـج هـذه الدراسـة إلى مختلـف الجهـات الفاعلـة المعنيـة بمحاربـة العنـف والوقايـة منـه في المؤسسـات التعليمية بالمغـرب. حيـث سيسـتفيد منهـا عـلى الخصـوص الفاعلـون مـن وزارة التربيـة الوطنيـة عـلى اختـلاف مسـتوياتهم الوطنيـة والإقليميـة والمحليـة، مـما سيسـمح لهـم بفهـم طبيعـة ومـدى انتشـار العنـف في الوسـط المـدرسي بشـكل أفضـل، وسـيمكنهم مـن إعـداد سياسـات واسـتراتيجيات للتعامـل مـع هـذه الظاهـرة.

يمكـن للمؤسسـات التعليميـة أيضًـا أن تسـتفيد مـن هـذه الدراسـة مـن خـلال تمكـين مديريهـا مـن تقديـر حالـة العنـف ووضـع خطـط عمـل مناسـبة. كـما سـيتمكن الأسـاتذة مـن فهـم الجوانـب المختلفـة للعنـف في الوسـط المـدرسي بشـكل أفضـل، وبالتـالي وضـع تدابـير وقائيـة فعالـة.

أمـا بالنسـبة لآبـاء وأمهـات وأوليـاء أمـور التلامـذة، فـإن نتائـج الدراسـة سـتمكنهم مـن فهـم مخاطـر العنـف في المؤسسـات وتوعيـة أبنائهـم وبناتهـم ودعوتهـم إلى الإبـلاغ عـن أي حوادث عنـف يشـهدونها أو يتعرضـون لهـا.

عـلاوة عـلى ذلـك، تصبـو الدراسـة أيضًـا إلى توعيـة الـرأي العـام حـول حالـة العنـف في الوسـط المـدرسي في المغـرب، وذلـك مـن خـلال إعـلام المجتمـع بمختلـف أشـكال العنـف التـي يمكـن أن تحـدث في المؤسسـات التعليميـة، كـما سـتمكن مـن التعبئـة المجتمعيـة للوعـي الجماعـي وتشـجيع الإجـراءات الملموسـة لوضـع حـد لهـذه الظاهـرة الخطـيرة.

تـم عـرض نتائـج هـذه الدراسـة في الفصـول السـتة التـي يتكون منهـا هـذا التقريـر. وتتنـاول هـذه الفصـول الإطـار المفاهيمـي والمنهجـي للدراسـة، والسياسـة العموميـة المتعلقـة بالعنـف في الوسـط المـدرسي، وإيـذاء التلامـذة، والعقـاب، والمنـاخ المـدرسي والعنـف، والفاعلـين التربويـين. وتُعـرض في الختـام بعـض سـبل التفكـير في كيفيـة الحـد مـن تفـشي هـذه الظاهـرة. وتوفـر جميـع هـذه المداخـل بيانـات وتحليـلات تمكـن مـن الوقـوف عـلى مـدى انتشـار هـذه الظاهـرة، وتحديـد آفـاق العمـل، في سـياق الإصلاحـات الجاريـة، مـن أجـل الحـد منهـا، وتحقيـق تربيـة ذات جـودة.

الفصل الأول.
الإطار النظري والمفاهيمي والمنهجي

عبأ الانشغال بالعنف في المؤسسات التعليمية العديد من الأبحاث والدراسات العلمية التي حاولت أن تحدد مظاهره وتطوره. لذلك، لا يمكن إجراء تقييم لهذه الظاهرة دون الرجوع إلى الرصيد النظري والمفاهيمي والتجريبي الذي أنتج تفكيرا كاملا حول العنف في الوسط المدرسي. وعليه، سيتم في هذا الفصل شرح أهم العناصر التي شكلت الإطار المفاهيمي والمنهجي لهذا التقرير.

1. مقاربات العنف في الوسط المدرسي

منذ بضعة عقود، أثارت البيانات المتعلقة بظاهرة العنف في الوسط المدرسي اهتمام جامعي البيانات والعلوم الاجتماعية. ومن الملاحظ أن الإحصاء الرسمي لحوادث العنف في المدارس قد بدأ في المملكة المتحدة[1]، وإسبانيا[2]، وألمانيا[3] تحت ضغوط وسائل الإعلام أو النقابات، وإن كان يجرى بشكل غير منتظم. وقد اعتمدت الولايات المتحدة، منذ عام 1976، مقاربة تعتمد على نوعين من الدراسات الاستقصائية الواسعة تجرى بشكل منتظم: دراسة المدرسة الآمنة، التي يجريها المعهد الوطني للتربية[4] (the National Institute of Education)، والدراسة الاستقصائية الوطنية حول ضحايا الأعمال الإجرامية[5] التي تتضمن جزءا خاصا بالنظام المدرسي. وهكذا، وفي إطار هذه التجارب، تم دمج الاهتمام بالعنف في المؤسسات التعليمية في عدد من أنظمة جمع البيانات بغاية إخبار المجتمع بحالة هذه الظاهرة في الوسط التربوي.

لكن البيانات الكمية والنوعية المتعلقة بالعنف في المؤسسات التعليمية تظل غير ذات دلالة كبرى ما لم تستند إلى نظريات تفسيرية تلقي الضوء على حقيقة هذه الظاهرة. لهذا توجه الباحثون نحو الأبحاث الميدانية التي تجرى وفق مناهج علمية، وتستخدم مقاربات نظرية مختلفة تمكن من تفسير ظاهرة معقدة؛ تتدخل فيها عوامل متعددة.

وهكذا، أقبل عدد من الباحثين في فرنسا على استكشاف نظرية اللامساواة والعنف الرمزي، باعتبارها سبيلا لتفسير السلوكات العنيفة في المدرسة. فمنذ سبعينيات القرن الماضي، ركز عالمان اجتماعيان، بودلو وإستابلت (Baudelot & Establet)[6]، في تحليلهما للتربية في فرنسا على الفجوة القائمة بين ثقافة الأسرة والمتطلبات الثقافية للمدرسة التي تمثل المتطلبات الثقافية للطبقات الاجتماعية المهيمنة. وتشكل هذه الفجوة عاملا من عوامل الإقصاء الاجتماعي للتلامذة غير المعتادين على هذه الثقافة في محيطهم الأسري. وهذا ما يتحول إلى لامساواة تعليمية. وتلك اللامساواة هي التي تؤجج التوترات والعنف في الوسط المدرسي. ذلك أن العنف الرمزي الذي تنتجه المدرسة[7] يؤدي إلى ردود فعل عنيفة من قبل الأطفال، ويولد، بالتالي، العنف في الوسط المدرسي.

من وجهة النظر هذه، يفهم العنف في الوسط المدرسي باعتباره تحولا للعنف الاجتماعي الذي يتعرض له التلامذة الذين ينحدرون من أوساط اجتماعية هشة. وهكذا

1 . Blaya, C., Social climate and violence in socially deprived urban secondary schools in England and France. University of Portsmouth: PhD Thesis, 2001

2 . Moreno J.M., Le côté sombre de l'école. Politique et recherche sur le comportement antisocial dans les écoles espagnoles, Revue française de pédagogi

3 . Funk, W., La violence à l'école en Allemagne, un état des lieux, 2001. In Debarbieux E. et Blaya C. (eds.), La violence en milieu scolaire 3: dix approches en Europe. Paris: ESF, 2001.

4 . Indicators on School Safety: https://nces.ed.gov/pubs20192019047/.pd

5 . https://safesupportivelearning.ed.gov/survey/school-crime-supplement-scs-national-crime-victimization-survey-ncvs

6 . Baudelot C., Establet R., L'école capitaliste en France, Pans, La Découverte, 1971.

7 . Bourdieu, P. & PASSERON J.-C., La reproduction. Éléments pour une théorie du système d'enseignement. Paris : Minuit, « Le sens commun », 1970

يحيل العنف في المدرسة إلى رفض أولئك التلامذة للمكان المخصص لهم في المجتمع[8]. ويلاحظ هذا على وجه الخصوص من خلال سياق المؤسسات التعليمية، ومن خلال الظروف التي يدرس فيها هؤلاء التلامذة. ويشير باحثان آخران، مونسور ولافونتين (Monseur & Lafontaine)، إلى أن التلامذة الذين ينتمون إلى أوساط اجتماعية هشة كثيرا ما يلجون مؤسسات تعليمية ذات مناخ مدرسي غير ملائم[9].

يمكن أن يتم هذا التحول، أيضا، عندما يصدر العنف عن المؤسسة التعليمية ذاتها، أي عندما ينظر إلى هذه الأخيرة باعتبارها مؤسسة غير عادلة. هنا، يتمحور الشعور بالظلم حول تعسف الأحكام المدرسية المتعلقة بالنقط، والتقييم، والعقوبات، والجزاءات[10]. في هذه الحالة، يميل التلامذة إلى التخلص من السيطرة التي تمارسها عليهم المدرسة من خلال فك الارتباط بها، أو من خلال التسرب المدرسي، أو بمعارضتها عبر أعمال العنف ضد التلامذة والأساتذة، أو عن طريق ممارسة شكل من أشكال التخريب ضد معدات المؤسسة التعليمية وممتلكاتها. وتعتبر هذه الأفعال بمثابة مظاهر «للمقاومة» التي يبديها التلامذة[11] إزاء ظروفهم الاجتماعية.

تندرج أبحاث العديد من علماء اجتماع التربية الذين اهتموا بقضية العنف ضمن تقليد مدرسة شيكاغو. وينطلق هؤلاء الباحثون من مبدأ الربط بين الانحراف وأعمال العنف عند الشباب، كما تُلاحظ في المؤسسات التعليمية، من خلال السلوكات التخريبية والمدمرة، وبعض السمات الثقافية الخاصة بالأوساط الشعبية التي ينحدر منها هؤلاء الشباب. وقد كان لكتاب D. Hargreaves et al. «الانحراف في الأقسام الدراسية»[12] تأثير كبير في تكريس هذه النظرية[13]. ويرى هؤلاء المؤلفون أن الانحراف المدرسي هو نتاج عملية وصم (وضع العلامات) تحول التصرف إلى مخالفة، وتلصق صفة «منحرف» بالشخص الذي يرتكبها.

وفي نفس الاتجاه، سلط هارجريفز Hargreaves الضوء على الظروف التي تدفع التلامذة إلى تقبل صفة «منحرف» وتحملها، والاستجابة لها بطريقة خاصة. ويحلل هارجريفز كذلك بناء «المسارات الدراسي المنحرفة»، ووصم بعض التلامذة يتصرفون بشكل خطير[14] تشكل انتهاكا لقوانين المدرسة. بشكل عام، اتخذت الأبحاث التي تندرج ضمن هذا التقليد اتجاهين: يركز الاتجاه الأول على زيادة عمليات التنشئة الاجتماعية الفاشلة من خلال إخضاع التغييرات في الهياكل الأسرية للدراسة من أجل تحديد العوامل التي من شأنها أن تساعد على تطور السلوكات العنيفة[15]. ويركز الاتجاه الثاني على تطور ثقافة العنف، ويبحث عن تفسيرات لوصول التلامذة إلى المنتوجات الثقافية التي تحث على العنف. في هذه الحالة الأخيرة، توجه أصابع الاتهام إلى الصور العنيفة التي تنشرها بعض وسائل الإعلام، وإلى أفلام الإثارة أو أفلام الرعب.

ومن منظور آخر، ولتفسير الفوارق التي نلاحظها في العنف بين المؤسسات التعليمية المختلفة، تولي بعض الدراسات المتعلقة بالعنف المدرسي الأهمية «بتأثير المؤسسة التعليمية»، وبالمتغيرات التي تساهم في إقرار الأمن داخل المدرسة من عدمه. وهكذا تعتبر تلك الدراسات المؤسسة التعليمية إطارا اجتماعيا، بغض النظر عن خصائص تلامذتها[16] وموقعها[17]. ولتحقيق هذه الغاية، يتم تحليل عدة أبعاد مثل الانضباط، وقواعد الحياة المدرسية، وروح الفريق وتماسكه، ومستوى التوقعات تجاه التلامذة... وتعتبر هذه المقاربة المؤسسة التعلمية المنتج

8 . Carra C., Délinquance juvénile et quartiers « sensibles ». Histoires de vie, Paris, l'Harmattan, 2001

9 . Monseur, Christian, et Dominique Lafontaine. « 4 - Structure des systèmes éducatifs et équité : un éclairage international », Marcel Crahay éd., L'école peut-elle être juste et efficace ? De l'égalité des chances à l›égalité des acquis. De Boeck Supérieur, pp. 1852012 ,220-

10 . Meuret D. (Ed.), La justice du système éducatif, Paris, De Boeck Université, 1999.

11 . Dubet, F. «Les figures de la violence à l›école». Revue Française de Pédagogie. 123, p. 351998 ,45-

12 . Hargreaves D., Hester S.. Mellor F., Deviance in Classrooms. London : Routledge & Kegan Paul, 1975

13 . Moignard, Benjamin, et Stéphanie Rubi, Les figures de la déviance à l'école : les "élèves perturbateurs" comme analyseur de la transformation des milieux éducatifs et scolaires, Éducation et sociétés, vol. 41, no. 1, pp. 432018 ,61-.

14 . Hargreaves D., Reactions to labelling. In M. HAMMERSLEY, P. WOODS (eds.), The Process of Schooling,

15 . Funk W., La violence à l'école en Allemagne : un état des lieux, in DEBARBIEUX É., BLAYA C. (Dir.), La violence en milieu scolaire, tome 3: Dix approches en Europe, Paris, ESF Éditeur, 252001 ,41-.

16 . Cousin O., Politiques et effets-établissements dans l'enseignement secondaire, in VAN ZANTEN A., L'école. L'état des savoirs, Paris, la Découverte, 1392000 ,148-

17 . Debarbieux É., La violence à l'école, in VAN ZANTEN A., L'école. L'état des savoirs, Paris, la Découverte, 3992000 ,406-.

«الأولي» والأساسي للعنف من خلال أساليبها في التنظيم، ودورها في تشجيع هذه الظاهرة أو مكافحتها؛ وهو ما يسلط الضوء على الاختلافات التي نشاهدها في العنف بين المؤسسات التعليمية المختلفة. وبذلك، تقدم هذه المقاربة رافعة للسياسة العمومية مع إمكانيات استهداف ومعايرة التدخل من أجل الحد من العنف المدرسي مع مراعاة خصوصيات كل مؤسسة.

2. الإيذاء والمناخ المدرسي

عرفت السنوات العشر الأخيرة ظهور عدد هائل من الدراسات الميدانية حول العنف في الوسط المدرسي. وقد اختار العديد من تلك الدراسات البحث في موضوع الإيذاء (victimation). وتمكن هذه المقاربة التي طورها دوباربيو وفوتنوس (Debarbieux & Fotinos) في فرنسا، «من تناول الانتهاكات والأعمال العدائية من وجهة نظر الضحية»[18]. الفكرة الأساسية التي تقوم عليها هذه المقاربة هي أن نسأل عينة من سكان مجتمع معين عن أعمال العنف التي كانوا ضحية لها. وتوضح هذه الدراسات الاستقصائية الواسعة التي أجريت على عينة كبيرة من التلامذة واقع العنف والعدوان الذي يتعرضون له، كما تسلط الضوء على الفجوة القائمة بين المعرفة المؤسساتية بالظاهرة من جهة أولى وتعبير الضحية عنها من جهة ثانية.

وهكذا، فرضت مقاربة الإيذاء نفسها على دراسات العنف المدرسي في علاقتها بخصوصيات ذلك العنف الذي يمارس في وسط اجتماعي معين، وفي شروط خاصة: داخل قسم مغلق حيث تتفاعل يوميا خلال عدة ساعات مجموعات من الأطفال والمراهقين مع أستاذ، أو في ساحة المدرسة أثناء الاستراحة حيث يتفاعل التلامذة فيما بينهم. وتبعا لذلك، فإن دراسات الإيذاء لا تمكن من تحديد هيمنة ظاهرة العنف في الوسط المدرسي وعدد ضحاياه فحسب، وإنما تسمح، أيضا، بمعاينة الكيفية التي يمارس بها هذا العنف.

هكذا، مكنت خصوصية المؤسسة التعليمية بإدراك مدى أهمية الدراسات الوطنية في قياس الاتجاهات على المدى الطويل. وزيادة على ذلك، تتيح هذه الدراسات إدخال متغيرات مدرسية خاصة تعتبر توضيحية في حد ذاتها، والتعرف على عوامل الخطر المدرسية، كالتغيرات المتكررة في الأطر الإدارية والتربوية، وتجمع التلامذة العدوانيين أو العنيفين، والشعور بالظلم من قبل التلامذة، وما إلى ذلك. وقد أظهرت هذه الطريقة أهمية «المناخ المدرسي» في نمو وتزايد العنف في المؤسسات التعليمية.

بالإضافة إلى ذلك، ربط باحثون، منذ تسعينيات القرن الماضي، هذه المقاربة بالأبحاث حول العنف في الوسط المدرسي (أو ما سمي بالتنمر المدرسي « school bullying »)[19]. ويحيل هذا المفهوم، في معناه العام، إلى التحرش والترهيب والمضايقة في المدرسة، وخاصة بين التلامذة. ولا تحدث هذه الممارسات دون أن تخلف نتائج وخيمة على الضحايا. تحدث هذه الظاهرة عندما يؤذي تلميذ أو مجموعة من التلامذة تلميذا آخر بشكل متعمد ومتكرر. ويشمل هذا المفهوم، أيضا، أفعالا مثل الضرب والركل، والدفع، والتهديدات، وأفعال التحرش، والمضايقات المختلفة، كما يشمل الإساءة اللفظية (الإهانات والشائعات الكاذبة) والسطو مثل السرقة. وتقود أعمال التنمر هذه في المدرسة أحيانا إلى الرغبة والنية المبيتة والمباشرة في إقصاء الآخر وعزله اجتماعيا. وهناك، أيضا، أعمال تخويف غير مباشرة لا تروم إلحاق الأذى بالغير. وبالفعل، إن هذه الظاهرة تعكس اختلالا في السلطة بين التلميذ المعتدي أو مجموعة من التلامذة المعتدين، والتلميذ المعتدى عليه، والذي يشكل ضحية هذا العنف[20].

أبرز تطور البحث والتفكير في ظاهرة العنف المدرسي أهمية إيلاء اهتمام خاص للمناخ المدرسي، ودفع السياسات العمومية إلى دمج المناخ المدرسي في تدخلاتها قصد تحسينه والحد من العنف في الوسط المدرسي. وتجدر الإشارة هنا إلى أن جميع الدراسات الدولية الكبرى المتعلقة بتعلم التلامذة ومكتسباتهم، مثل دراسة البرنامج الدولي لتتبع المكتسبات (PISA) الذي تجريه منظمة التعاون والتنمية الاقتصادية، والدراسة الوطنية PNEA (البرنامج الوطني لتقييم مكتسبات التلامذة) التي تنجزها الهيئة الوطنية للتقييم لدى المجلس الأعلى للتربية والتكوين والبحث العلمي، قد أدرجت كلها مسألة المناخ المدرسي ضمن مكونات تقييم مستوى تعلم التلامذة[21]. كل هذه الدراسات تحذر

18 . Éric Debarbieux et Georges Fotinos, Violence et climat scolaire dans les établissements du second degré en France, Observatoire international de la violence à l'école, 2012.

19 . Pestana, Dominique-Manuela, Le harcèlement au collège. Les différentes faces de la violence scolaire. Karthala, 2013s.

20 . Olweus, D., Bullying at school: What we know and what we can do. Londres : Blackwell Publishing, 1993.

21 . الهيئة الوطنية للتقييم، المجلس الأعلى للتربية والتكوين والبحث العلمي، البرنامج الوطني لتقييم مكتسبات تلامذة السنة السادسة ابتدائي والسنة الثالثة ثانوي إعدادي PNEA2019، دجنبر 2021

من تدهور المناخ المدرسي، وتأثيره السلبي على تعلمات التلامذة[22]. وتبين نتائج PNEA 2019[23]، أيضا، وجود علاقة بين نتائج التلامذة وجودة المناخ المدرسي.

وتمكن مراعاة المناخ المدرسي في مقاربة العنف في المؤسسات التعليمية من معالجة هذه المسألة بطريقة نسقية، إذ لا نقتصر، في دراسة العنف، على مستوى المعتدي والمعتدى عليه، وإنما نتناول، أيضا، المؤسسة التعليمية ومناخها اللذين يقومان بدور الإطار الحاسم الذي تجري داخله دينامية العنف.

وفضلا عن هذه اللمحة العامة عن الإطار المفاهيمي الخاص بمجال التربية والعنف في الوسط المدرسي، تبين الدراسات والأبحاث العلمية حول هذا الموضوع، كيف تطور تناول هذه الظاهرة ومقاربتها، وقياسها، وفهمها، ليفضي إلى مقاربة تربط الإيذاء المدرسي بالمناخ العام الذي يسود المؤسسة التعليمية. وهذه هي المقاربة التي يعتمدها التقييم الوارد في هذا التقرير.

ولتناول التجاوزات وأعمال العنف في المدرسة وفهمها بطريقة علمية، يولي الإيذاء أهمية كبيرة لوجهة نظر الضحية باعتبارها المعني الرئيسي. لذلك، تعطي هذه المقاربة الكلمة للتلامذة للحديث عن العنف كما يعيشونه في المدرسة في علاقته بالمناخ المدرسي. وبالفعل، إن هذا الأخير، أي المناخ المدرسي، يؤثر في جودة التربية من خلال ما يوفره من معلومات عن الأحكام التي يصدرها الآباء والأطر التربوية والتلامذة على تجربتهم المدرسية. وبالرجوع إلى هذا الإطار المفاهيمي والنظري، ومن خلال إجراء بحث ميداني، تهدف هذه الدراسة إلى تقييم مدى انتشار العنف في المدرسة المغربية، والوقوف على أصنافه وأنواعه وتجلياته المختلفة، وكذا على أوجه التشابه والاختلاف الموجودة بين سياقاته المختلفة: الابتدائية والثانوية، مع دمج المناخ المدرسي.

إلا أن نهج مقاربة الإيذاء وحدها قد تكون له حدود. إذ لعلها تتسبب في إيذاء ثانوي من خلال استرجاع الأحداث الصادمة التي تعرض لها الضحايا. علاوة على ذلك، قد لا تأخذ بعين الاعتبار عوامل أساسية مثل عدم المساواة في السلطة، والأحكام المسبقة والتمييز التي تؤدي إلى العنف. وأخيرًا، قد يتأثر بكون الضحايا ليسوا كلهم مستعدين لمشاركة تجاربهم، مما قد يؤدي إلى نتائج غير صحيحة.

ومن أجل التخفيف من هذا الاحتمال، تم اتخاذ العديد من التدابير لهذا التقييم. أولاً، من خلال توسيع العينة لتشمل وجهات نظر وخبرات متنوعة من مجموعات مختلفة، بما في ذلك التلامذة والأطر التربوية. بالإضافة إلى استخدام طرق بحث أكثر صرامة، مثل التحليل المقارن وتثليث البيانات، لتعزيز صحة النتائج وموثوقيتها. وفي الأخير، تم استكمال المسح الكمي بمسح نوعي للسماح بفهم أعمق للسياقات والحقائق المحلية. وقد ساعدت هذه التدابير على تقليل مخاطر الإيذاء الثانوي وضمنت نتائج أكثر دقة وأكثر تمثيلًا.

3. الانشغالات الدولية والوطنية

لا يشكل العنف في الوسط المدرسي انشغالا وطنيا فحسب، بل هو أيضا انشغال دولي، بسبب أثره الضار على التعليم والمجتمع. ويبرر الاهتمامَ بتقييم العنف في الوسط المدرسي عددٌ من الشروط المسبقة، وعدد من التحديات التي تواجه التربية على الصعيدين الوطني والدولي.

- **مصدر قلق دولي**

تنص الاتفاقية المتعلقة بحقوق الطفل التي اعتمدتها الجمعية العامة للأمم المتحدة في 20 نوفمبر سنة 1989، والتي صادق عليها المغرب في عام 1993، على أن لكل طفل الحق في التربية والحماية طوال عملية التعلم «من جميع أشكال العنف، أو الإصابة، أو العنف الجسدي أو العقلي»[24]. وتحث هذه الاتفاقية، أيضا، الدول على اتخاذ «جميع التدابير المناسبة للحرص على تطبيق الانضباط المدرسي بطريقة تتلاءم مع كرامة الطفل باعتباره إنسانا...»[25]. يُعد حق الأطفال في الحماية من مختلف أشكال العنف مبدأ كونيا.

يثير العنف في الوسط المدرسي الانتباه لأن جميع الأطفال يمرون بالمدرسة. ونظرا لانتشاره في العديد من الأوساط

22 . الهيئة الوطنية للتقييم، المجلس الأعلى للتربية والتكوين والبحث العلمي، تطبيق الميثاق الوطني للتربية والتكوين 2000-2013 المكتسبات والمعيقات والتحديات، تقرير تحليلي، دجنبر 2014

23 . الهيئة الوطنية للتقييم، المجلس الأعلى للتربية والتكوين والبحث العلمي، البرنامج الوطني لتقييم مكتسبات تلامذة السنة السادسة ابتدائي والسنة الثالثة ثانوي إعدادي PNEA2019، دجنبر 2021

24 . اتفاقية الأمم المتحدة لحقوق الطفل، المادة 19

25 . نفس المرجع المادة 2

المدرسية فهو يشكل، بسبب ذلك، موضوع انشغال وقلق دوليين. ووفقا لدراسة أجرتها اليونسكو في 37 بلدا[26]، صرح حوالي 40% من المراهقين الذين تتراوح أعمارهم بين 13 و15 عاما بأنهم تعرضوا للعنف في المدرسة. ويمكن أن يمارس هذا العنف على الطفل داخل المدرسة، كما يمكن أن يمارس عليه وهو في طريقه إليها، أو في منزل الأسرة، أو على شبكات التواصل الاجتماعي حيث ينتشر العنف السيبراني على نطاق واسع، ويصل في بعض الأوساط لأبعاد مثيرة للقلق.

لا يمكن تناول مسألة العنف المرتبط بالمناخ المدرسي والملاحظ في المدرسة دون أن تتوفر الأنظمة التربوية على أدوات قياس فعالة. ويدعو التقرير الدولي لرصد التربية[27] إلى التنسيق في هذا الشأن على المستوى الدولي.

لذلك، تم الاعتراف عالميا بتأثير المناخ المدرسي في جودة التربية منذ اعتماد أهداف التنمية المستدامة في شتنبر 2015، والتي تم في إطارها تحديد مؤشرين موضوعاتيين للعنف المدرسي، مع الاعتراف بأن جمع هذه البيانات المتعلقة بهذا الموضوع غير متساو في مختلف بلدان العالم[28].

- المؤشر 33: نسبة التلامذة الذين تعرضوا للتخويف والمضايقة والعقاب الجسدي والعنف والتمييز القائم على الجنس وغير ذلك من الاعتداءات والتجاوزات؛

- المؤشر 34: عدد المرات التي تعرض فيها التلامذة والأطر التربوية والمؤسسات إلى الإيذاء.

وإذا كان هذان المؤشران المرتبطان بالعنف «المبلغ عنه» يشكلان أساسا مهما، ومرجعا مشتركا بين 193 دولة في الأمم المتحدة، فإنه لا يمكن أن يكونا أداة كافية لفهم العنف المدرسي. لهذا ينبغي توخي أكبر قدر من الحذر بخصوص التقييمات التي تستند إلى العنف المبلغ عنه وحده، وخاصة بسبب التحيزات التي تنطوي عليها التصريحات الرسمية بالعنف في الوسط المدرسي. لذلك وضع عدد كبير من البلدان أدوات أخرى تسمح لها بإجراء قياس وطني وتجريبي لهذه الظاهرة.

تعتبر هذه الأدوات مهمة جدا ليتسنى أخذ واقع العنف المعاش في المؤسسات التعليمية في الاعتبار بطريقة عادلة، نظرا لاستنادها إلى تصريحات التلامذة الذين تم استجوابهم بشكل مباشر إذ يقدمون معلومات أكثر اكتمالا، وأكثر قابلية للاستخدام المباشر في المؤسسات التعليمية، ومن قبل الفاعلين في النظام التربوي لغايات تتجاوز مجرد القياس، لتسمح باتخاذ إجراءات وقائية وعلاجية في مواقع محددة. ويمكن أن يمارس تكرار بعض أعمال العنف التي قد تعتبر غير ذات أهمية تأثيرا كبيرا في نوعية تعليم الأطفال، وفي البيئة المدرسية.

- **انشغال وطني بالنسبة للمغرب**

حقق المغرب تعميم التعليم الابتدائي بفضل المجهودات المبذولة للزيادة في العرض المدرسي، وتعميم ولوج المدرسة، وخاصة في الوسط القروي. رغم هذا النجاح، فإن الاحتفاظ بالتلامذة في المدرسة، الذي يحد من انقطاعهم ويعزز بالتالي الفعالية الداخلية للنظام التعليمي، موضع تساؤل بسبب نسبة الانقطاع عن الدراسة في السلكين الابتدائي والإعدادي التي بلغت 9.7% في السنة الدراسية 2020-2021[29]. وفي نفس السنة، بلغ معدل إتمام المراحل الثلاث للتعليم دون تكرار أية سنة دراسية 22.8%، وبلغت نسبة التكرار 47.8%[30]. إن الحفاظ على التلامذة في المؤسسات التعليمية، والاستمرار في الدراسة، وجودة التعليم تبقى دائما مصدر قلق كبير. وهذه المعاينة بعيدة كل البعد عن أن تكون غير ذات صلة، بشكل مباشر أو غير مباشر، بمشكلة العنف في الوسط المدرسي.

يُظهر البحث الذي أجرته اليونيسف[31] عام 2004 بشراكة مع وزارة التربية الوطنية، أن 87% من الأطفال يصرحون بأنهم تعرضوا للضرب من قبل الأساتذة. ويرى العديد من الأساتذة أن العنف ضد التلامذة عقاب «عادي».

26 . Organisation des Nations Unies pour l'éducation, la science et la culture, School Violence and Bullying - Global Status Report Publié en 2017.

27 . UNESCO, Rapport mondial de suivi sur l'éducation GMR 2016.

28 . UNESCO, Rapport mondial de suivi sur l'éducation GMR 2016, chapitre 17

29 . مؤشرات التربية، مديرية الاستراتيجية والإحصاء والتخطيط، وزارة التربية الوطنية والتعليم الاولي والرياضة، 2021

30 . نفس المرجع

31 . Ministère de l'Éducation Nationale, de l'Enseignement Supérieur, de la Formation des Cadres et de la Recherche Scientifique & École Supérieure de Psychologie de Casablanca & UNICEF ; la violence à l'école ; 2004

ومن بين الأسباب المقدمة لتبرير هذا الموقف، السلوكات العنيفة التي تصدر عن بعض التلامذة، مثل المشاجرات، والخصومات فيما بينهم، والعديد من السلوكات الأخرى التي تعتبر تخريبية ومدمرة.

في دراستها «تحليل وضعية العنف في المؤسسات التعليمية في المغرب»[32] التي نشرها مكتب الرباط في عام 2017، ترى اليونسكو أن مظاهر العنف داخل النظام التربوي المغربي قد زادت خلال السنوات العشر الأخيرة. وتجدر الإشارة إلى أن هذه البيانات الإحصائية صادرة عن وزارة التربية الوطنية، وعن مرصد العنف الذي أنشأته الوزارة. وقد سجل هذا الأخير حوالي 24000 حالة عنف سنة 2013-2014. ووفقا لهذه الدراسة، سجلت الغالبية العظمى من حالات العنف في المدارس الابتدائية (69%)، والباقي في المؤسسات الثانوية الإعدادية والتأهيلية (31% أي 7748 حالة)[33]. فيما يتعلق بمرتكبي أعمال العنف، فإن الحالة الأكثر شيوعا هي العنف بين التلامذة (64%). تليها حالات الإضرار بممتلكات المدرسة من قبل التلامذة (8%). ويأتي العنف بين التلامذة والأساتذة في المرتبة الثالثة (7%).

ومن ناحية أخرى، تبين نتائج دراسة البرنامج الوطني لتقييم المكتسبات لتلامذة الجذع المشترك، عام 2016[34]، أن العنف لا يزال منتشرا على نطاق واسع في مؤسسات التعليم الثانوي التأهيلي. ذلك أن خُمس (5/1) تلامذة المؤسسات التعليمية الثانوية يلجؤون إلى العنف اللفظي والجسدي. وتتعرض نفس النسبة لاعتداءات متنوعة. وبالإضافة إلى ذلك، تعرض، في المتوسط، أساتذة 19% من التلامذة إلى عنف لفظي و أساتذة 16% من التلامذة إلى شكل من العنف الجسدي. وفي المتوسط، يلجأ أساتذة 45% من التلامذة إلى العنف اللفظي، بينما يصل أساتذة 13% منهم إلى حد العنف الجسدي. وتؤكد الدراسة نفسها تأثير العنف في تحصيل التلامذة. وبالفعل، فقد سجلت فوارق في نتائج التلامذة الدراسية تتراوح بين نقطتين وست نقاط بين التلامذة الأكثر تعرضا للعنف والتلامذة الأقل تعرضا له، لصالح هذه الفئة الأخيرة.

وتؤكد دراسة البرنامج الوطني لتقييم مكتسبات التلامذة[35] التي أجريت سنة 2019 مع تلامذة السنة السادسة ابتدائي والسنة الثالثة إعدادي أن العنف منتشر على نطاق واسع في المدارس الابتدائية، كما في مؤسسات التعليم الثانوي الإعدادي. وبالفعل، فقد صرح ربع أطفال المدارس الابتدائية، وأكثر من ثلث تلامذة الإعداديات إنهم كانوا ضحايا العنف اللفظي على يد أقرانهم، وصرح 13% من تلامذة الابتدائي و25% من تلامذة الثانوي الإعدادي أنهم أهينوا من قبل أساتذتهم. وبالإضافة إلى ذلك، صرح ربع تلامذة التعليم الابتدائي والتعليم الثانوي الإعدادي بأنهم تعرضوا للاعتداء الجسدي على يد أقرانهم. وزيادة على ذلك، يلجأ أساتذة 12% من تلامذة الابتدائي وأساتذة 19% من تلامذة الإعدادي إلى العقوبات البدنية.

وتؤكد هذه الدراسة بدورها، التأثير السلبي للغاية للعنف الجسدي و/أو اللفظي في مكتسبات التلامذة. ذلك أن تلامذة السنة السادسة من التعليم الابتدائي الذين تعرضوا مرارا وتكرارا للعنف الجسدي و/ أو اللفظي يحصلون على نتائج تقل بكثير عن نتائج أقرانهم الذين لم يتعرضوا له إلا نادرا؛ وتتراوح الفوارق بين نتائج تلك الفئتين بين 12 إلى 17 نقطة حسب المواد الدراسية. وتزداد قوة التأثير السلبي للعنف الجسدي أو اللفظي في نتائج التلامذة في التعليم الثانوي الإعدادي حيث تتراوح الفوارق بين نتائج التلامذة ضحايا العنف ونتائج أولئك الذين لم يتعرضوا له بين 18 إلى 27 نقطة حسب المواد الدراسية.

وبسبب كل هذه الانشغالات والرهانات، ونظرا لتعقيد إشكالية العنف الذي يعيشه الوسط المدرسي، يتبين أنه من المناسب تقييم وضعيه هذه الظاهرة في المؤسسات التعليمية المغربية للوقوف على مدى انتشارها، وتكوين رؤية أوسع بصددها، والتفكير في التدخلات التربوية والمقاربة النقدية الكفيلة بالحد منها. وسيمكن هذا التقييم من تكوين نظرة مشتركة عن العوامل التي يمكن أن تؤثر في أرساء التدخلات المناسبة لتجنب هذا العنف، والحد منه في الوسط المدرسي.

32 . UNESCO ; Analyse de la situation de la violence en milieu scolaire au Maroc : risque d'extrémismes violents ; 2017. 33. Ibid

Ibid . 33

34 . الهيئة الوطنية للتقييم، المجلس الأعلى للتربية والتكوين والبحث العلمي، البرنامج الوطني لتقييم مكتسبات تلامذة الجذع المشترك PNEA 2016، فبراير 2017

35 . الهيئة الوطنية للتقييم، المجلس الأعلى للتربية والتكوين والبحث العلمي، البرنامج الوطني لتقييم مكتسبات تلامذة السنة السادسة ابتدائي والسنة الثالثة ثانوي إعدادي دجنبر 2021

4. العنف في الوسط المدرسي

لأغراض منهجية، من الضروري التعريف بالعنف في الوسط المدرسي، وتحديد الفئات التي يستهدفها هذا التقييم، والمنهجية التي تترتب عن ذلك.

1.4. تعريف

بشكل عام، يتفق الباحثون على أن العنف يشمل جميع الأفعال والسلوكات التي تنتهك حقوق أو كرامة[36] الأشخاص، وتسبب آلاما جسدية أو نفسية للغير. ويشمل هذا العنف كذلك كل أفعال التخريب والإتلاف التي قد تمس الممتلكات والأشياء داخل المدرسة أو في محيطها[37].

وبالإضافة إلى ذلك، تعتبر عنفا في الوسط المدرسي كل الوضعيات التي يتعرض لها فاعل أو عدة فاعلين في النظام التعليمي، مثل الأستاذ أو التلميذ أو الإطار التربوي أو الأب أو الزائر، لتهديد أو عدوان أو تخويف. وتعتبر عنفا، كذلك، كل الوضعيات التي تتعرض لها الأغراض الشخصية لشخص أو مجموعة من الأشخاص للإتلاف من قبل فرد أو مجموعة من الأفراد في إطار الأنشطة المدرسية. وتتجلى الأبعاد النفسية للعنف في الوسط المدرسي في ما يمكن أن يتعرض له تلميذ من إهانة أو عقوبة بدنية. ويمكن أن يكون هذا النوع من العنف مؤلما وصادما أكثر من العنف الجسدي.

2.4. الفئات

تخضع أشكال العنف المختلفة التي تتكرر في المؤسسات التعليمية لعدة تصنيفات تبعا لشكل السلوك العنيف الذي تتعرض له كل ضحية ومدى خطورته[38]. من منظور الضحية، يُمكن تقسيم العنف في الوسط المدرسي الذي يكتسي طابعا علائقيا، إلى خمسة أصناف[39] :

(i) العنف ضد الممتلكات والأشياء؛

(ii) العنف بين التلامذة؛

(iii) العنف ضد الأساتذة؛

(iv) العنف ضد التلامذة؛

(v) العنف المؤسساتي.

- **العنف ضد الممتلكات والأشياء**

يتجلى هذا العنف في الأعمال التخريبية. وهي أكثر أشكال العنف انتشارا. على المستوى القانوني، وهو كل فعل يمكن وصفه بأنه اعتداء متعمد على الملكية الخاصة أو العامة، ويعاقب عليه القانون وفقا للضرر الناتج عنه، وطبيعة الأشياء المتلفة، والظروف التي وقع فيها الفعل.

في الوسط المدرسي، يأخذ التخريب أشكالا متعددة، كالكتابة على جدران المدرسة أو الطاولات، أو كسر النوافذ، أو إتلاف معدات مدرسية، أو إلحاق أضرار بالمركبات المخصصة للنقل المدرسي أو بالمساحات الخضراء والساحات المشتركة، أو غير ذلك.

تترتب عادة عن هذه الأضرار تكاليف مالية كبيرة إلى حد ما، ويمكن أن تؤدي إلى تفاقم الأعمال المنافية للسلوك المدني داخل المدرسة مثل البصق في فضاءات المدرسة، أو إلقاء صناديق القمامة فيها عمدا، والإضرار، بالتالي، بالبيئة المدرسية، وبالشعور بالراحة داخلها[40]، وهو ما يؤثر سلبا في المناخ المدرسي.

- **العنف بين التلامذة**

يكتسي هذا الصنف من العنف الذي يستعر بين التلامذة طابعا متعدد الأبعاد، ويسائل الرأي العام، كما يسائل المتدخلين في النظام التربوي. وهو يتجلى في الاعتداءات الجسدية واللفظية، أو الابتزاز، أو الاستفزاز الجنسي، أو التنمر عبر الإنترنت أو الألعاب، أو التحديات الخطيرة. وغالبا ما تملى قوانينه من قبل «قانون الأقوى»، و«قانون الصمت»[41].

36 . Rapport québécois sur la violence et la santé https://www.inspq.qc.ca/rapport-quebecois-sur-la-violence-et-la-sante/la-violence-en-milieu-scolaireet-les

37 . Ibid

38 . Mohamed Elhaddadi, Victimation et perception du climat scolaire : L'influence du degré de conformisme des élèves de l'enseignement secondaire public aux normes et valeurs de la société marocaine. Éducation. Université de Bordeaux Français, 2019. ffNNT : 2019BORD0207ff. fftel-02507102f

39 . Soisson, R., Les types de violence à l›école, 2015. Consulté le Février 08, 2018, sur Gewalt in der Schule: https://www.forum.lu/wp-content/ uploads/2015245_5256/11/_Soisson.pdf

40 . Soisson, R., Les types de violence à l›école, 2015. Consulté le Février 08, 2018, sur Gewalt in der Schule: https://www.forum.lu/wp-content/ uploads/2015245_5256/11/_Soisson.pdf

41 . Mohamed Elhaddadi, Opcit.

- **العنف ضد الأساتذة**

يعتبر هذا النوع من العنف أخطر أنواع العنف المدرسي، لأنه يقوض العلاقة بين التلميذ والأستاذ، ويؤثر على ظروف العمل التربوي داخل القسم وخارجه، وينسف سلطة الموظفين التربويين، ويحبط عملهم.

الاعتداء اللفظي (الإهانات والتهديدات...) هو أكثر أنواع هذا العنف شيوعا، والاعتداء الجسدي (الهجوم والضرب والجرح ...) هو أكثرها خطورة. ويضع هذا الشكل من العنف الأستاذ في وضعية جد حرجة، لأن دوره هو التحكم، في الآن نفسه، في القسم ووضعيته[42].

- **العنف ضد التلامذة**

هو العنف الذي يرتكبه الأساتذة والأطر التربوية ضد التلامذة. وكثيرا ما يتخذ هذا العنف أشكالا مهينة وقاسية؛ تتجلى في العقوبات البدنية أو السلوكات الجنسانية، أو التخويف الجنسي والنفسي. وإذا كان العمل التربوي هو أولوية الأساتذة وموظفي المؤسسات التعليمية ودورهم الأساسي، إلا أنهم قد يلجؤون مع ذلك، في بعض الأحيان، ولأسباب مختلفة، إلى هذه الأشكال من العنف[43].

- **العنف المؤسساتي**

العنف المؤسساتي هو العنف الذي يمارسه النظام التعليمي على التلامذة. ويمكن أن يمارس هذا العنف من خلال طرد التلميذ من المدرسة، أو من خلال القيود التي تفرضها المؤسسة التعليمية على التلامذة[44]. ويمكن أن يتجلى هذا العنف، أيضا، في التمييز بين الجنسين، وفي الإقصاء الاجتماعي، وعدم تكافؤ فرص الوصول إلى مختلف الأسلاك التعليمية على سبيل المثال. ومع ذلك، يمكن اعتبار الرشوة والفساد في الوسط المدرسي عنفا اجتماعيا، أو محاباة في التربية التي تتمثل في تشجيع بعض التلامذة ودعمهم أكثر من غيرهم.

3.4. درجة الخطورة

تتراوح درجة خطورة العنف في الوسط المدرسي بين العنف المعتدل أو العنف الخطير (المخالفة والجنحة والجريمة) والعنف الصغير (microviolence) والشعور بانعدام الأمن[45]. وبالفعل، قد يأخذ العنف في المدرسة شكل سلوك مبتذل ومزعج يتراوح بين السلوكات اليومية المنافية للسلوك المدني والأعمال الوحشية والخطيرة كالمخالفات أو حتى الجرائم التي يعاقب عليها القانون. ويخلق هذا التنوع في العنف في الوسط المدرسي لدى التلامذة والأساتذة والموظفين التربويين شعورا بعدم الاحترام، وانعدام الأمن[46].

وتتكون أنماط العنف الرئيسية السائدة في الوسط المدرسي، بالأساس، من العنف الجسدي والعنف اللفظي والعنف الجنسي، حيث يعتبر عنفا جسديا، كل فعل يحصل داخل بنايات المؤسسة التعليمية و/أو في محيطها ويؤثر على السلامة الجسدية لشخص يعمل في هذه المؤسسة. ويمكن أن تتجلى تلك الأفعال في وقائع مثل المشاجرة أو العراك (باستعمال أشياء أو أسلحة، أو بدون استعمالها) مع تدخل تلامذة آخرين أو أساتذة، سواء تم ذلك في العلن أو في الخفاء[47].

أما العنف اللفظي، فهو كل اعتداء يتم التعبير عنه بالصوت والكلمة. ويبدو أن هذا الشكل من أشكال العنف هو الأكثر شيوعا وانتشارا في الوسط المدرسي[48]. وهناك نوع آخر من العنف يتمثل في كل تهديد نفسي، أو فعل عنيف ذي طبيعة جنسية يحدث داخل المدرسة أو في محيطها، مع اعتبار القواعد الاجتماعية، والأفكار الجنسانية، وعدم تكافؤ علاقات القوة[49].

4.4. أشكال العنف

جمعت اليونسكو كل أشكال العنف المدرسي التي رصدتها مختلف الدراسات والبحوث في خمسة أشكال:

- **العنف الجسدي**، أي كل شكل من أشكال العنف

42 . Ibid

43 . Paulo Sérgio Pinheiro, Expert indépendant chargé de l'étude des Nations Unies sur la violence à l'encontre des enfants ; 2007

44 . Merle, P., Le conflit dans l'école : question scolaire et question sociale. (R. I. CREAD – Université de haute Bretagne, Éd.) Le Télémaque (31), pp. 51-

45 . Debarbieux, E., À l›école des enfants heureux... enfin presque : une enquête de victimation et climat scolaire auprès des élèves du cycle des écoles élémentaires. Observatoire international de la violence à l›école, Unicef. 2011

46 . Debarbieux, E., & Blaya, C., La Fabrication sociale de la violence en milieu scolaire, Paris: ESF. 2000.

47 . Pulido, L., La violence à l›école. Université Angers, 2005 : http://www.info.univ-angers.fr/~richer/ens/l3sen/dossier/violence_a_l_ecole.doc

48 . Debarbieux, E., La violence dans la classe. Condé-Sur-Noireau : ESF éditeur. 1999.

49 . UNESCO, Rapport mondial de suivi de l'éducation : mesurer la violence à l›école, 2017.

الجسدي الذي يرتكبه الزملاء أو الأساتذة أو أطر المدرسة بنية العنف؛

- **العنف النفسي**، ويتم بواسطة العنف اللفظي، ويشمل كل أشكال الهجر، والإهانة، ونشر الشائعات، والكذب، والإذلال، والعقاب النفسي؛

- **العنف الجنسي**، ويشمل التنمر، والتحرش الجنسيين، واللمس غير المرغوب فيه، والاغتصاب من قبل أستاذ أو إطار تربوي أو تلميذ؛

- **التحرش**، ويشير إلى السلوك أكثر مما يشير إلى بعض الحوادث الفردية. ويمكن تعريفه بأنه سلوك متعمد وعدواني يتكرر ضد الضحية. ويمكن أن يتخذ أشكالا مختلفة مثل:

- التحرش الجسدي، بما في ذلك الضرب واللكم، والركل، وإتلاف الممتلكات؛

- التحرش النفسي، مثل المضايقات، والإهانات، والتهديدات، أو التحرش العلائقي من خلال نشر الشائعات والإقصاء من الجماعة؛

- التحرش الجنسي، ويحيل إلى الإيماءات أو الأفعال الجنسية.

- **العنف السيبراني**، وهو شكل من أشكال التنمر النفسي أو الجنسي الذي يتم عبر الإنترنت. ويشمل نشر رسائل البريد الإلكتروني أو إرسالها، بما في ذلك النصوص أو الصور أو مقاطع الفيديو، بغرض مضايقة فرد، أو تهديده، أو استهدافه عبر وسائل التواصل الاجتماعي. ويشمل العنف السيبراني، ونشر الشائعات أو المعلومات الكاذبة، أو الصور أو التعليقات المحرجة، كما يشمل الإقصاء من وسائل التواصل الاجتماعي، أو من وسائل الاتصال الأخرى.

هذه الأصناف من العنف والأشكال المختلفة التي تتجلى من خلالها، ودرجات خطورتها التي تصفها وتحللها عدة كتابات، هي التي تشكل الإطار النظري، وشبكة القراءة لهذا التقييم ومنهجيته.

5. المنهجية وجمع البيانات

بالرجوع إلى الإطار المفاهيمي المبين أعلاه، وإلى تحديات العنف في الوسط المدرسي التي تهدد جودة التربية، ورفاه التلامذة وأطر المؤسسة، يحاول هذا التقييم تقديم تحليل لحالة العنف في المدارس المغربية وانتشاره فيها، وإجراء بحث ميداني يستخدم المناهج الكمية والكيفية، ويستهدف تلامذة الأسلاك التعليمية الثلاث (الابتدائي، والثانوي الإعدادي، والثانوي التأهيلي)، وكذلك الأساتذة، ومديري المؤسسات التعليمية الذين أجريت معهم مقابلات فردية ومقابلات بؤرية.

ولإجراء هذا التقييم، استُخدمت البيانات التالية:

i. الوثائق الرسمية للإطار التنظيمي: ومنها الدوريات التي تسجل تدابير وقرارات السلطات العمومية فيما يتعلق بالعنف في الوسط المدرسي، وبرامج واستراتيجيات مكافحة هذه الظاهرة من أجل تحديد أوجه الالتقاء أو الاختلاف بين الإطار التنظيمي والاتفاقية الدولية لحقوق الطفل والرؤية الاستراتيجية للإصلاح 2015-2030، والقانون الإطار للتربية 51-17؛

ii. استعراض الأدبيات المتعلقة بالعنف المدرسي التي مكنت من وضع الإطار المفاهيمي والنظري لهذا التقييم؛

iii. طرق البحث الميداني وتتمثل في:

- البحث الكمي: ويشمل عينة تمثيلية من المؤسسات التعليمية على الصعيد الوطني لتقييم مدى انتشار ظاهرة العنف المدرسي في مؤسساتنا التعليمية وإعطاء الكلمة للتلامذة. وقد استهدف هذا البحث 260 مؤسسة تعليمية.

- البحث الكيفي: ويشمل عينة صغيرة من المؤسسات التعليمية لتحديد الوقائع المتعلقة بالعنف المدرسي وتوصيفها وتصنيفها. ويهدف هذا البحث إلى وضع تشخيصات، وتحديد شروط السيطرة على العنف في المؤسسات التعليمية، ووضع استراتيجيات العمل. استهدف هذا البحث 27 مؤسسة تعليمية على مختلف المستويات.

ويتضمن الملحق رقم 1 وصفا أكثر تفصيلا للمنهجية المعتمدة في هذا التقرير والكيفية التي أخذت بها العينات.

الفصل الثاني.
السياسة العمومية ومناهضة العنف في الوسط المدرسي

تتساءل هذه الدراسة التقييمية حول العنف في الوسط المدرسي عن السياسات العمومية، وعن المجهودات المبذولة لمناهضة هذه الظاهرة. وبالفعل، ففي أعقاب النتائج المثيرة للقلق التي توصل إليها البحث الميداني التي أجرته وزارة التربية الوطنية، بشراكة مع منظمة اليونيسيف حول هذا الموضوع في عام 2004، اتخذت السلطات العمومية مجموعة من التدابير والإجراءات لمحاربة العنف في المؤسسات التعليمية.

فعلى الصعيد الوطني، تبنى المغرب خطة عمل وطنية للطفولة 2006-2015. يتمثل أحد أهدافها في «ضمان حماية الأطفال من جميع أشكال العنف». وفي عام 2007، اعتمدت الوزارة الوصية الاستراتيجية المتكاملة لحماية الأطفال المتمدرسين ضد العنف ومناهضته. وفي هذا السياق، وضعت عدة آليات لضمان هذه الحماية.

1. الإجراءات التنظيمية والمبادئ المهيكلة

في إطار محاربتها للعنف في الوسط المدرسي، تبنت الوزارة الوصية عددا من المبادئ الأساسية[1]، وحثت جميع الفاعلين على احترامها. فالعنف ضد التلامذة أو ضد الأطر التربوية والإدارية يعتبر «سلوكا سلبيا يجب حظره» على جميع المستويات التعليمية والأخلاقية والنفسية. كما يعتبر الاعتداء على أعضاء هيئة التدريس عملا شنيعا يتجاوز إلحاق الأذى بالأشخاص، ليمتد تأثيره إلى المدرسة، بل وإلى النظام التربوي بأكمله، نظرا للمكانة الحاسمة التي تتبوؤها المؤسسة التعليمية في الوسط التعليمي ونبل مهمتها. وفي هذا السياق، جعلت السلطات العمومية من أولوياتها مكافحة العنف والسلوكات ذات الصلة مثل التحرش الجنسي، وتعاطي المخدرات، وكل فعل مناف للتربية، مع استهداف جميع الفاعلين في النظام التربوي. وهكذا، طلب من المسؤولين على جميع المستويات أن يكونوا حازمين ومتشددين إزاء كل سلوك ينال من المؤسسة التعليمية، أو يقوض عملها.

وتحقيقا لهذه الغاية، يتمحور جهاز محاربة العنف في الوسط المدرسي -كما يتضح ذلك من مختلف الدوريات والمذكرات الصادرة عن الوزارة - حول ثلاثة أنواع من الإجراءات، تأخذ في الاعتبار طبيعة الفعل المرتكب، ومستوى التدخل اللازم للتعامل معه.

هناك، في المقام الأول، الإجراءات التربوية التي أعطيت لها الأولوية من خلال تعزيز حملات التوعية -كإجراء وقائي-، ومن خلال إشراك مختلف الأطراف المعنية. وبخصوص هذه النقطة، تم التركيز على إشراك جمعيات آباء وأمهات وأولياء الأمور، وعلى دورها الحاسم في مناهضة هذه الظاهرة. وتؤكد الوزارة الوصية، كذلك، على تفعيل الأندية والوحدات المدرسية المختلفة، مثل مجالس المؤسسات، وخلايا اليقظة، مع العمل على تحسين فعاليتها. وأخيرا، توصي الوزارة بتشجيع الأنشطة الرياضية والترفيهية وتعزيزها، وحث التلامذة على المشاركة فيها لتمكينهم من التعبير عن ذواتهم، وتفريغ طاقاتهم بطريقة مفيدة.

وبالإضافة إلى المقاربة التربوية يتعين، أيضا، تدبير أعمال العنف داخل المدرسة، والتعامل معها بحزم من خلال إجراءات إدارية. وفي هذه الصدد، يتعين على مختلف المتدخلين من أساتذة، ومديرين، وتلامذة إنذار الإدارة فورا بكل عمل عنيف يحدث في المدرسة حتى يتسنى لها اتخاذ التدابير اللازمة في الوقت المناسب. إن مديري المؤسسات، والمديرين الجهويين، والأكاديميات الجهوية للتربية والتكوين، كل على مستواه، مدعوون إلى التحلي بالحزم إزاء أعمال العنف، واتخاذ الإجراءات الملائمة لمكافحته في احترام تام للقوانين والقواعد المعمول بها.

وأخيرا، وكملاذ أخير، هناك الإجراءات القانونية والأمنية، إذ يجب إبلاغ الشرطة والسلطات المختصة فورا عن كل عنف يقع داخل المؤسسة التعليمية إذا كان الأمر يتطلب تدخلها. كما أن إدارة المؤسسة مدعوة إلى أن تكون طرفا مدنيا في كل دعوى ترفع ضد أي شخص يضر بأحد أعضاء هيئة التدريس أثناء ممارسته لوظيفته.

1 . الشروط مفضلة في المذكرة الوزارية رقم 002 /15 بتاريخ 9 يناير 2015 المتعلقة بمحاربة العنف بالوسط المدرسي، والدورية الوزارية رقم 17 116X، بتاريخ 7 يناير 2017 المتعلقة بمحاربة العنف بالوسط المدرسي.

2. تدابير للحد من انتشار العنف ضد التلامذة

لقد كانت مسألة العنف الجسدي والنفسي ضد التلامذة، دائما، مصدر قلق للسلطات العمومية. ولمحاربة هذه الآفة، تم وضع جهاز تنظيمي وقانوني يلم بجميع أبعادها. وهكذا، تم حظر العنف ضد التلامذة رسميا منذ عام 1999 بسبب ما يخلفه، هو وممارسة السلطة المفرطة، من آثار سلبية وخطيرة على النمو العقلي والنفسي للأطفال. وبالفعل، فقد دعت مذكرة[2] نشرت عام 1999 أعضاء هيئة التدريس وأطر الإدارة التربوية إلى «تجنب استخدام أي شكل من أشكال العنف الجسدي أو النفسي ضد التلامذة بشكل مطلق». وجاءت هذه المذكرة نتيجة ما لوحظ من استعمال للعنف ضد التلامذة في عدد من المؤسسات التعليمية باللجوء إلى العقاب البدني.

ومع ذلك، وعلى الرغم من هذا الحظر الرسمي، فقد استمر أعضاء هيئة التدريس والأطر الإدارية في اللجوء إلى العنف البدني. فوفقا لدراسة أجريت بعد صدور هذه المذكرة ببضع سنوات[3]، أكد 73% من الأساتذة أنهم يلجؤون إلى العقاب البدني؛ وصرح 54% منهم بأنهم يضربون التلامذة بالمسطرة أو العصا أو الأنبوب؛ وصرح 29% منهم أنهم يضربون التلامذة بأيديهم أو يركلونهم بأقدامهم. ومن جهة التلامذة الذين شملهم الاستطلاع، صرح 87% منهم أنهم تعرضوا للضرب، وأفاد 60% منهم أنهم تعرضوا للضرب بالمسطرات أو العصي أو الأنابيب المطاطية.

ومرة أخرى، عادت الوزارة الوصية للتذكير بالعودة إلى النظام، فجددت حظر العنف الجسدي ضد التلامذة من خلال مذكرات سنوية متتالية[4]، مؤكدة عدم جدوى فرض الانضباط بواسطة العقاب البدني، وضرورة تفادي التداعيات النفسية للعنف على التلامذة.

وعلى الرغم من التقدم المحرز في حماية حقوق الطفل، فإنه لا توجد مدونة خاصة بحقوق الطفل في المغرب. إن حقوق هذه الفئة مدمجة في قانون الأسرة، ولا يوجد أي نص قانوني وطني يكرس مفهوم العنف. ومع ذلك، فإن القانون الجنائي المغربي (المواد من 408 إلى 411) يتضمن عقوبات تطبق على العنف ضد الأطفال في الوسط المدرسي، وإن كان مفهوم «العنف البسيط» الوارد في هذا القانون غير واضح تمام الوضوح إذ جاء فيه:

«يعاقب بالسجن لمدة تتراوح بين سنة وثلاث سنوات كل من جرح أو ضرب عمدا طفلا دون الخامسة عشرة من عمره أو حرمه عمدا من الطعام أو الرعاية إلى حد تعريض صحته للخطر، أو ارتكب عمدا أي عنف أو اعتداء آخر على الطفل باستثناء العنف البسيط». (الفصل 408 من القانون الجنائي المغربي).

3. إجراءات تأديبية

وفي جميع الحالات، يبدو أن الوزارة الوصية تفضل مقاربة تربوية « في مكافحة العنف في الوسط المدرسي، وعلى الأخص العنف الصادر عن التلامذة. وبالفعل يخول المرسوم رقم 2.02.376 بمثابة النظام الأساسي الخاص بمؤسسات التربية والتعليم العمومي لمجالس الأقسام مهمة معالجة حالات التلامذة الذين يعانون من مشاكل تأديبية، ولا يحترمون النظام الداخلي للمؤسسة، واتخاذ القرارات المناسبة ضدهم (المادة 29). بالنسبة لسلكي التعليم الثانوي الإعدادي والثانوي التأهيلي، يتكلف الحارس العام بتتبع الوضعية التعليمية والنفسية والاجتماعية والصحية للتلامذة، وتلقي التقارير الخاصة بانضباط التلامذة، وإحالة التلامذة غير المنضبطين على مجالس الأقسام إذا اقتضى الأمر (المادة 15).

في الممارسة العملية، لوحظ أن الإجراءات التأديبية التي تتخذها مجالس الأقسام في حق التلامذة تتراوح بين الإنذار والتوبيخ والطرد المؤقت أو النهائي، وذلك تبعا لخطورة الأفعال المنسوبة إليهم. وكما جاء في المذكرة الوزارية رقم 14/876، المؤرخة ب17 أكتوبر 2014، فقد أصبح الطرد هو العقوبة الأكثر اعتمادا من قبل مجالس الأقسام في بعض حالات العنف. ومع ذلك، فقد أظهرت الممارسة أن هذا النوع من العقوبات يؤدي إلى نتائج عكسية، لأنها تحرم التلميذ من العديد من الحصص الدراسية، وتزيد من اتساع الهوة بين التلميذ والمدرسة، ومن مخاطر التسرب المدرسي، لا سيما إذا كانت مدة الطرد طويلة.

لعلاج هذا الوضع، اعتمدت الوزارة الوصية مقاربة جديدة تنسجم أكثر مع المؤسسة التعليمية ووظيفتها. فبالفعل، نصت المذكرة الوزارية رقم 14/876 على «عقوبات بديلة»

2 . المذكرة رقم 807 /99 المتعلقة بالعنف داخل المؤسسات التعليمية، المنشورة بتاريخ 23 شتنبر 1999

3 . UNICEF, Étude sur la violence envers les enfants à l'école primaire – Maroc, 2004.

4 . المذكرة رقم 867 /14 المتعلقة بالقرارات التأديبية الصادرة عن مجلس القسم، المنشورة بتاريخ 17 أكتوبر 1999.

تهدف إلى إلزام التلميذ المعني بتقديم خدمة عمومية داخل المؤسسة التي ينتمي إليها خارج أوقات الدراسة. الفكرة هي غرس الشعور بالمسؤولية في نفوس التلامذة المعنيين وترسيخها من خلال تكليفهم بإنجاز مهام مفيدة للمؤسسة، كتنظيف فضاءات وساحات المدرسة، أو القيام بأعمال البستنة، أو ترتيب الكتب في رفوف الخزانة، أو المساعدة في المطعم، أو غير ذلك.

وفيما يخص الأساتذة والمديرين والأطر الإدارية، تجدر الإشارة إلى أن دليل الشؤون التأديبية الذي وضع في إطار «مشروع دعم اللامركزية واللاتمركز في تدبير الموارد البشرية»، ينص في المادة 1 على أن الإطار التربوي يرتكب مخالفة إذا أخل بالمهام الموكولة إليه، أو إذا ارتكب فعلا مخالفا للقوانين الجاري بها العمل. وتسرد هذه المادة حوالي عشرين مخالفة وردت بينها ممارسة العنف الجسدي ضد التلامذة أو إهاناتهم. وفي هذه الحالة، يمكن أن يتلقى الإطار التربوي المعني عقوبة تتراوح بين الاستفسار المكتوب والتوقيف المؤقت عن العمل مرورا بالإنذار[5].

4. أدوات مكافحة العنف

في عام 2007، اعتمد المغرب استراتيجية مندمجة لحماية الأطفال المتمدرسين من العنف ومحاربته. وتقوم هذه الاستراتيجية على ستة محاور: (أ) التعزيز المؤسساتي (ب) تعزيز كفايات الفاعلين، (ج) تحسين وتعميم التكفل بالأطفال ضحايا العنف وتتبعهم (د) دعم ثقافة احترام حقوق الطفل، (ه) الحيلولة دون العنف المدرسي، (و) تعزيز نظام الإعلام والتتبع والتقييم.

وفي إطار تفعيل هذه الاستراتيجية، أنشئت عدة مؤسسات بهدف رصد حالات العنف في الوسط المدرسي وتحديد طبيعتها وتتبعها. ومن أمثلة تلك المؤسسات المرصد الوطني لمحاربة العنف في الوسط المدرسي. ومن مهام هذا المرصد، استغلال التقارير الصادرة عن الأكاديميات الجهوية للتربية والتكوين قصد إنشاء قاعدة بيانات وطنية حول العنف في الوسط المدرسي. كما يساهم هذا المرصد في تقديم الأجوبة المناسبة لمختلف حالات العنف في الوسط المدرسي، وتعزيز التنسيق في هذا الشأن بين القطاعات الحكومية وغير الحكومية المعنية.

تم تعزيز هذا الإطار المؤسساتي، أيضا، من خلال إنشاء خلايا استماع ووساطة داخل المؤسسات التعليمية. وتشكل هذه الخلايا التي تعمل تحت مسؤولية مدير المدرسة، وينشطها أساتذة متطوعون، منصات للتواصل والتبادل مع التلامذة. وهي تسعى، على وجه الخصوص، إلى تحقيق الأهداف التالية: تلقي شكاوى التلامذة الذين يعانون من مشاكل مدرسية أو نفسية أو اجتماعية، وتقديم الدعم اللازم لهم ولأوليائهم؛ المساهمة في مكافحة الجنوح وتعاطي المخدرات داخل المؤسسات التعليمية وبين التلامذة بشكل عام؛ ومساعدة التلامذة على التغلب على الفشل المدرسي.

وموازاة مع ذلك، أنشأت وزارة التربية الوطنية منصة «مرصد» المخصصة لمديري المؤسسات والمسؤولين عن خلايا الاستماع والوساطة، ومنسقي المراكز الجهوية للوقاية ومناهضة العنف في الوسط المدرسي. يتولى هؤلاء الأطر التربوية تسجيل حالات العنف التي تحدث في المؤسسات التعليمية ومحيطها، وتحديد أشكالها وتصنيفها. والهدف من ذلك تكوين فكرة أوضح عن العنف المدرسي من خلال توفير إحصاءات موثوقة حوله، ووضع خريطة للمدارس الأكثر تأثرا به من أجل تتبع تطوره، وتحسين استهداف التدخلات الرامية إلى مكافحته والحد منه.

5. حدود العمل العمومي

يعكس تحليل الجهاز القانوني والمؤسساتي، فضلا عن مختلف الإجراءات والسياسات العمومية المتعلقة بالعنف في الوسط المدرسي المجهودات التي تبذلها السياسات العمومية على المستوى المؤسساتي لمواجهة هذه الظاهرة. ومع ذلك، فإن هذه المجهودات تثير بعض الملاحظات تخص صلاحيتها وفعاليتها.

بخصوص الصلاحية، يلاحظ أن المقاربة المعتمدة حتى الآن لمناهضة العنف في الوسط المدرسي هي جزء من منطق مؤسساتي يقع على مستوى الإجراءات التنظيمية التي تتحداها الحقائق على أرض الواقع. ذلك أن الأعمال العمومية التي قامت بها وزارة التربية الوطنية لحد الآن تهدف أساسا إلى تعزيز الجهاز التنظيمي والقانوني لمكافحة العنف المدرسي، وإنشاء عدد من المؤسسات مثل المراكز الإقليمية والجهوية للوقاية ومناهضة العنف في الوسط المدرسي، مع إنشاء خلايا استماع على مستوى بعض المؤسسات التعليمية.

يكشف تحليل هذا الجهاز القانوني والمؤسساتي عن عدم ملاءمته، بل وعن وجود فجوة شاسعة بين المهام

5 . وزارة التربية الوطنية والتعليم العالي وتكوين الأطر، الاستراتيجية المندمجة للوقاية ومناهضة العنف ضد الأطفال بالوسط المدرسي، 2007

الموكولة إلى مختلف الفاعلين من جهة، والوسائل الموضوعة رهن إشارتهم للنجاح في تلك المهام من جهة ثانية. إن الصلاحيات المخولة لرئيس المؤسسة، مثلا، كما هي محددة في المرسوم 2.02.376، تجعل منه المسؤول الأول عن حسن سير الدروس، والحفاظ على النظام داخل المؤسسة، وضمان الظروف اللازمة للحفاظ على صحة الأشخاص وسلامتهم، وسلامة الممتلكات (المادة 11). وبهذه الصفة، يشرف على عمل خلية الاستماع والوساطة. غير أن عمل مديري المؤسسات يصطدم بنقص الموارد البشرية والمادية الموضوعة رهن إشارتهم. ويبين بحث أجرته الهيئة الوطنية للتقييم لدى المجلس الأعلى للتربية والتكوين والبحث العلمي[6]، مثلا، أن مديري المؤسسات في التعليم الابتدائي التي تضم أكثر من 1500 تلميذا وتلميذة و50 معلما ومعلمة، لا يتوصلون بأية مساعدة إدارية أو لوجستية. فالأعباء المختلفة التي تتطلبها إدارة مؤسساتهم تثقل كاهلهم، ولا تسمح لهم بتكريس الوقت والجهد الكافيين لمسألة مناهضة العنف في الوسط المدرسي.

وتنطبق هذه الملاحظة على خلايا الاستماع والوساطة كذلك. فمن المفترض أن يتم تنشيط هذه الخلايا من قبل أساتذة «متطوعين». لكنه، في الممارسة العملية، لا يتطوع لتحمل هذه المسؤولية إلا عدد قليل من الأساتذة. لهذا تبقى الخلايا، في الكثير من الحالات، مجرد حبر على الورق.

كما ينبغي لمجالس المؤسسات، كذلك، بحكم المهام المنوطة بها، أن تؤدي دورا هاما في الوقاية من العنف في الوسط المدرسي ومناهضته. فمجلس التدبير، على سبيل المثال، قادر على تخطيط وتنفيذ الأنشطة الثقافية والفنية والاجتماعية التي من شأنها أن تساهم في الحد من العنف المدرسي. لكن غالبية تلك المجالس، باستثناء عدد قليل منها، لا تقوم بهذه المهمة. ومن ناحية أخرى، من المفترض أن تتبع مجالس الأقسام النتائج المدرسية للتلامذة، وتراقب سلوكهم. ومن مهام هذه المجالس، أيضا، معالجة حالات التلامذة الذين يعانون من مشاكل تأديبية، أو الذين لا يمتثلون للنظام الداخلي للمؤسسة. غير أن العديد من الدراسات[7] أظهرت أن هذه المجالس لا تقوم بالأدوار المسندة إليها على الوجه المطلوب، وأنها غير وظيفية، ولا تشتغل في عدد كبير من المؤسسات.

وعلاوة على ذلك، وعلى الرغم من أن «تعزيز كفايات الفاعلين « كان أحد محاور الاستراتيجية المندمجة للوقاية ومناهضة العنف ضد الأطفال المتمدرسين، إلا أن الأطراف المعنية، خاصة منهم الأساتذة، وأولياء التلامذة، والتلامذة، تعاني نقصا صارخا في معرفة إجراءات وآليات مكافحة العنف في الوسط المدرسي. ماذا يجب فعله في حالة عنف ضد تلميذ؟ ما هي الجهة التي يجب الاتصال؟ ما هو الإجراء الذي يجب اتباعه؟ ما هي آليات وطرق تقديم الشكاية؟ قلة من الفاعلين التربويين فقط هم الذين يعرفون الدواليب والأجهزة القائمة.

تعاني المؤسسات المسؤولة عن التكفل بالعنف في الوسط المدرسي، وبتسجيل الشكاوى، وجمع المعلومات من عدة نواقص، كما تفتقر إلى الوسائل اللازمة للقيام بمهامها. وعلاوة على ذلك، إن مسألة استغلال البيانات التي تم تجميعها عبر «مرصد»، مطروحة منذ إنشاء هذه المنصة سنة 2015، ولا توجد خريطة تفصل مدى العنف السائد في الوسط المدرسي المغربي وأشكاله. كما أن القنوات الرسمية المخصصة لتسجيل وتجميع البيانات عن العنف في الوسط المدرسي لا تعطي صورة واضحة عن حجم هذه الظاهرة، وذلك لعدة أسباب تتعلق أساسا بعدم التبليغ عن حالات العنف التي تعرفها المؤسسات التعليمية، أو الشعور بالعار، أو خوف الضحايا من التبليغ، أو التبليغ الناقص من قبل أعضاء هيئة التدريس والأطر الإدارية حتى لا توضع سلطتهم أو قدرتهم على إدارة مؤسساتهم موضع تساؤل.

المشكلة الأخرى التي يطرحها توصيف العنف في الوسط المدرسي عبر القنوات الرسمية هي التركيز على الإيذاء الصادر عن بعض الفاعلين على حساب فاعلين آخرين. على سبيل المثال، كثيرا ما يتم التبليغ عن عنف تلامذة الإعدادي أو الثانوي التأهيلي وشجبه من قبل وسائل الإعلام أو المسؤولين الرسميين. وعلى العكس من ذلك، نادرا ما يتم التبليغ عن العنف الذي يمارسه الأساتذة ضد تلامذتهم. من الواضح أن هذا الوضع يثير مسألة علاقات السلطة حيث تكون كلمة التلميذ في وضعية أضعف من كلمة الأستاذ.

6 . الهيئة الوطنية للتقييم، المجلس الأعلى للتربية والتكوين والبحث العلمي، مهنة الأستاذ بالمغرب، على ضوء المقارنة الدولية، دجنبر 2021

7 . الهيئة الوطنية للتقييم، المجلس الأعلى للتربية والتكوين والبحث العلمي، تطبيق الميثاق الوطني للتربية والتكوين 2000-2013: المكتسبات، المعيقات والتحديات، دجنبر 2014,

خلاصة

على الرغم من الجهود المبذولة على صعيد الإجراءات التنظيمية والمؤسساتية، تظل ظاهرة العنف قائمة في المؤسسات التعليمية، بل وتطورت وصارت أكثر تعقيدا، كما أظهرت ذلك دراسة اليونسكو المنشورة في سنة 2017[8].

ورغم المبادرات والتدابير المتخذة، فإنه لا يوجد سوى عدد قليل من التحاليل التي تحيط بمظاهر إشكالية العنف في الوسط المدرسي وتحدد معالمها وتعقيدها من خلال إعطاء الكلمة للفاعلين المعنيين. ذلك أن المعطيات الموثوقة حول مدى العنف وطبيعته محدودة للغاية، ولا يوجد، حتى الآن، سوى القليل من المعلومات عن الممارسات الجيدة للوقاية من هذه الظاهرة أو محاربتها. وهذا ما يبرر تقييم العنف في الوسط المدرسي بعد بضع سنوات من نشر الرؤية الاستراتيجية للإصلاح 2015-2030، وصدور الإجراءات التنظيمية التي اتخذتها السلطات العمومية لتحديد مدى انتشار العنف ومظاهره في الواقع الميداني، وفي اتصال مع الفاعلين.

8 . UNESCO, Analyse de la situation de la violence en milieu scolaire au Maroc, 2017

الفصل الثالث.
إيذاء التلامذة

تعتمد الدراسة المنجزة في إطار هذا التقييم مقاربة الإيذاء، وهي المقاربة المفضلة في دراسات العنف في الوسط المدرسي. وتمكن هذه المقاربة من تناول العنف في الوسط المدرسي من وجهة نظر الضحايا الذين يُعتبرون مشاركين متميزين[1] يجب أن تعطى لهم الكلمة. وتسمح هذه المقاربة، أيضا، بمعرفة عدد الضحايا، وكيف يصبحون كذلك؛ وهو ما من شأنه أن يساعد على رسم وتنفيذ خطط العمل العمومي الرامية إلى معرفة عوامل خطر هذا العنف، والتركيز على فئات التلامذة المعرضين له بشكل خاص.

ونظرا لمحدودية وسائل وأدوات الإخبار التي توفرها السلطات العمومية حول انتشار العنف في الوسط المدرسي، فإن مقاربة الإيذاء تمتاز بكونها تشكل أفضل وسيلة لمقاربة وقائع غالبا ما نفتقر بصددها إلى ما يكفي من البيانات الرسمية أو المؤسساتية. ذلك أن المؤسسات التعليمية، في جميع النظم التربوية، لا ترغب عادة في أن تتعرض للوصم. وهي توفر، عموما، عددا قليلا من البيانات حول العنف في الوسط المدرسي، اللهم ما كان منها يتعلق بحوادث عنف خطيرة. ووفقا للدراسات الطولية الواسعة النطاق، فإن مثل هذه الحوادث الخطيرة نادرة جدا، وإن كانت تحظى، في الغالب، بتغطية إعلامية معتبرة[2].

من الواضح أن المشكلة الرئيسية تكمن في الاعتداءات البسيطة التي تتكرر بوتيرة عالية أكثر مما تكمن في أعمال العنف الخطيرة[3]. وقد تبدو هذه الاعتداءات البسيطة، في جزء كبير منها، غير خطيرة، ولا ينبغي أن نهول ونضخم كل صراع يحصل ضمن مجموعة من التلامذة أو الشباب. ومع ذلك، يجب أن يؤخذ هذا العنف البسيط على محمل الجد، خاصة في حالات التكرار. ومن ناحية أخرى، فالعنف في الوسط المدرسي لا يقتصر على العنف بين التلامذة وحده. وينبغي أن نولي الاعتبار، كذلك، لما يسمى العنف المؤسساتي أو العنف الذي يرتكبه أطر المؤسسات التعليمة.

الهدف من هذا الفصل هو مقاربة تجربة الإيذاء التي يعاني منها التلامذة في المؤسسات التعليمية الابتدائية والثانوية، العمومية والخصوصية. وهو يصف تواتر الإيذاء الذي أبلغ عنه التلامذة، ويحلله بشكل منفصل حسب أنواعه وأصنافه: العنف اللفظي والرمزي، والاعتداءات البدنية، وعنف الاختلاس مثل السرقة، والسرقة تحت التهديد، والتحرش، والعنف السيبراني، وما إلى ذلك. يتناول هذا الفصل، أيضا، مرتكبي العنف، سواء كان هذا العنف بين التلامذة أو صادرا عن أطر المؤسسة (الأساتذة والأطر الإدارية)، أو عن أشخاص من خارج المؤسسة (الدخلاء عن المدرسة، إلخ)[4].

1. العنف اللفظي والرمزي

في المدارس الابتدائية، أبلغ العديد من التلامذة عن تعرضهم للإهانات والتنابز بالألقاب، والهمز واللمز بشكل متقطع بالنسبة للبعض، وبشكل أكثر أو أقل انتظاما بالنسبة للبعض الآخر. حيث يصرح حوالي واحد من كل عشرة تلامذة بالتعليم الابتدائي أنهم «غالبا» ما يُنبزون بلقب قبيح ومهين، ويُنعتون بصفات مسيئة ومذلة مثل: «حمار، حمارة، أصلع، صرصور، طبوز، طبوزة، معتوه، كسول، عنطيز، مشلول، إلخ»[5]. وبنفس النسبة، صرح هؤلاء التلامذة بإنهم «غالبا» ما يتم تهميشهم (11.7%) أو إهانتهم (11.1%). بينما صرح 36.3% منهم بأنهم تعرضوا للسخرية.

1 . Farrington, D. P., Understanding and preventing bullying. In M. Tonny, & N. Morris (Eds.), Crime and justice, 17. Chicago: University of Chicago Press, 1993

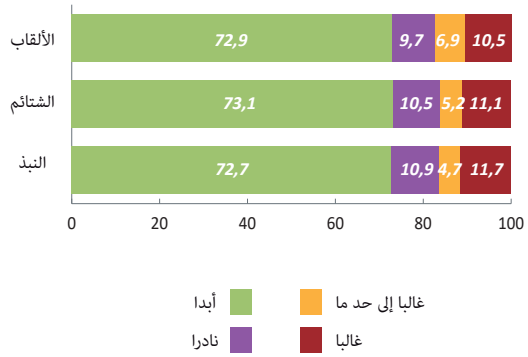
2 . Carra Cécile, Tendances européennes de la recherche sur les violences et déviances en milieu scolaire, CRIMPREV, n° 25, mai 2009.

3 . Gottfredson G. D. and Gottfredson, D. C., Victimisation in schools, New-York: Plenum Press, 1985

4 . المعطيات المذكورة والمحللة في هذا الفصل تخص معيش التلامذة بالمؤسسات التعليمية خلال ثلاثة أشهر التي أجريت فيها الدراسة الميدانية.

5 . ألقاب مهينة صرح بها التلامذة في إطار الدراسة الميدانية

الرسم البياني 1: نسب تلامذة التعليم الابتدائي الذين صرحوا بتعرضهم للوصم والإهانة والنبز باللقب



المصدر: الهيئة الوطنية للتقييم لدى المجلس الأعلى للتربية والتكوين والبحث العلمي، بحث حول العنف في الوسط المدرسي 2021

لا يوجد تباين كبير في تواتر هذا العنف اللفظي والرمزي تبعا لجنس التلامذة أو مكان سكناهم. وإذا كانت الفتيات يتعرضن، في بعض الأحيان، أكثر من الفتيان لهذا النوع من العنف، فإن ذلك يبقى بنسب محدودة جدا. فعلى سبيل المثال، يصرح 12.4% من الأولاد أنهم تعرضوا للإهانة في كثير من الأحيان، مقابل 10.3% من الفتيات.

أما بالنسبة للوسط، فسواء كان قرويا أو حضريا، فهو لا يؤثر بشكل كبير في تعرض التلامذة للعنف اللفظي والرمزي، وإن كنا نلاحظ التنابز بالألقاب في المناطق القروية أكثر مما نلاحظه في المناطق الحضرية. ويكتسي الفرق بين الوسطين القروي والحضري أهمية أكبر عندما يتعلق الأمر بالنبذ، والوصم، والإهانات، حيث أقر 9.9% من التلامذة القرويين بأنهم «غالبا» ما تعرضوا للتهميش، مقابل 12.9% من التلامذة الحضريين.

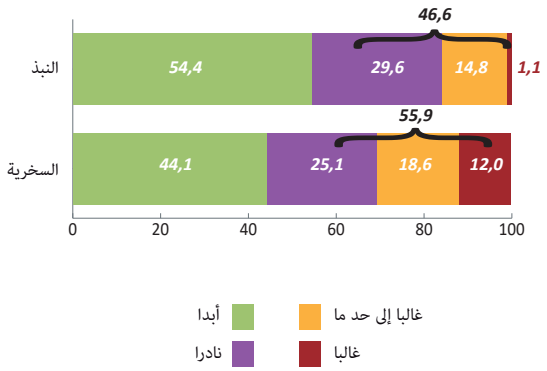
أفاد تلامذة المدارس الابتدائية الذين صرحوا أنهم ضحايا السخرية، قد دفعوا هذا الثمن لأسباب متعددة أكثرها شيوعا هي العمل الجيد (9.8%) أو المظهر الجسدي (8.3%) أو تسريحة الشعر (7%). والتباين بين التلامذة وفق جنسهم لا يكتسي دلالة كبيرة بالنسبة لأسباب السخرية هذه.

إن الإيذاء الذي أبلغ عنه التلامذة في التعليم الثانوي باعتباره ممارسة يومية وعادية هو السخرية التي يعاني منها بدرجات متفاوتة 55.9% من التلامذة؛ حيث صرح 12% منهم بأنهم تعرضوا لهذا النوع من الإيذاء في كثير من الأحيان. أما بالنسبة لأنواع الإيذاء الأخرى، يقول التلامذة إنهم تعرضوا للسب والشتم «ثلاث مرات أو أكثر» (12.4%)، ونُبزوا بألقاب مهينة في المدرسة أو على طريقها(12.7%) وتعرضوا للأقصاء والتهميش «في كثير من الأحيان» (14.8%). يشكل الأولاد الذكور في هذا السلك الجزء الأكبر من ضحايا هذا الإيذاء المتكرر، فهم يتعرضون، مرارا وتكرارا للسخرية، والشتائم، والنبز بالألقاب المشينة. لكنهم يتعرضون للوصم بدرجة أقل. وصرح 15.7% من الفتيات مقابل 14% من الفتيان بأنهن تعرضن للإقصاء والتهميش والنبذ.

لا يكتسي وسط المؤسسة وقطاع التعليم (الخصوصي/العمومي) دلالة خاصة في التعليم الثانوي بالنسبة لتواتر العنف اللفظي والرمزي، باستثناء الشتائم التي تتكرر بنسب أكبر نسبيا في الثانويات العمومية الحضرية حيث يؤكد 13.5% من التلامذة أنهم كانوا ضحايا لهذا الإيذاء «ثلاث مرات أو أكثر»، مقارنة ب 10.8% من تلامذة الثانويات الخصوصية الحضرية.

وتشهد بيانات البحث الكيفي التي تم تجميعها خلال مقابلات المجموعات البؤرية على أن الغالبية العظمى من أفعال الإهانة والسخرية والإذلال التي يتعرض لها التلامذة ترتبط بالسمات الشخصية للضحايا كالمظهر الجسدي، والقدرات البدنية والفكرية، إلخ. ومع ذلك، هناك، أيضا، أسباب أخرى تتعلق بالوالدين، والأصول الاجتماعية أو الجهوية، والقدرات المالية، وما إلى ذلك.

الرسم البياني 2: نسب تلامذة المؤسسات الثانوية الذين صرحوا أنهم تعرضوا للنبذ والسخرية (%)



المصدر: الهيئة الوطنية للتقييم لدى المجلس الأعلى للتربية والتكوين والبحث العلمي، بحث حول العنف في الوسط المدرسي 2021

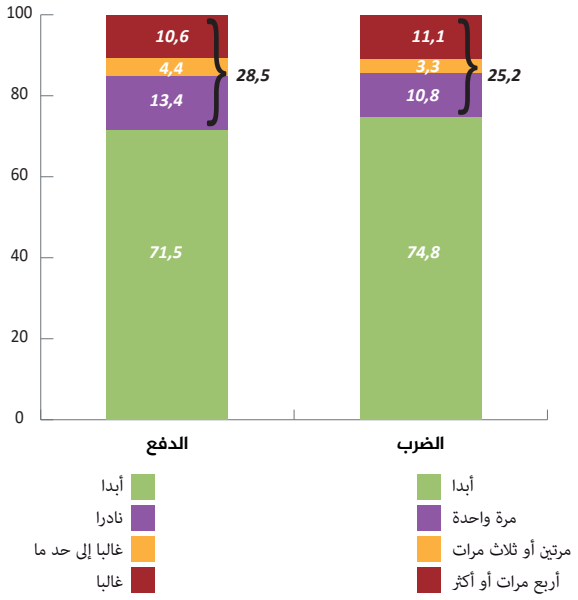
2. العنف الجسدي

توفر نتائج الدراسة أيضا معلومات عن حالات العنف الجسدي التي أبلغ عنها التلامذة في المدارس الابتدائية. وبالفعل، فقد صرح 25.2% من التلامذة المستجوبين أنهم

كانوا ضحايا الضرب، إذ تعرض 11.1 % منهم لهذا العنف أربع مرات أو أكثر منذ بداية العام الدراسي الحالي، وتعرض للدفع 28.5 %منهم؛ وقال 10.6% منهم صرحوا إن ذلك يحصل لهم في كثير من الأحيان.

عموما، لا تختلف نسب التلامذة الذين عانوا من هذين النوعين من العنف اختلافا كبيرا تبعا لعامل الجنس. ومع ذلك، تجدر الإشارة إلى أن الأولاد الذكور يتعرضون للعنف الجسدي أكثر مما تتعرض له البنات. يصح هذا، بصفة خاصة، على أفعال الضرب حيث تقول 9.2% من الفتيات إنهن تعرضن لها «أربع مرات أو أكثر»، مقابل 13.2% في المائة من الأولاد. وينطبق هذا، أيضا، على القذف بالأشياء بقصد الأذى، حيث تصرح 8.7% من الفتيات إنهن وقعن ضحايا هذا القذف مقارنة ب 10.2% من الفتيان.

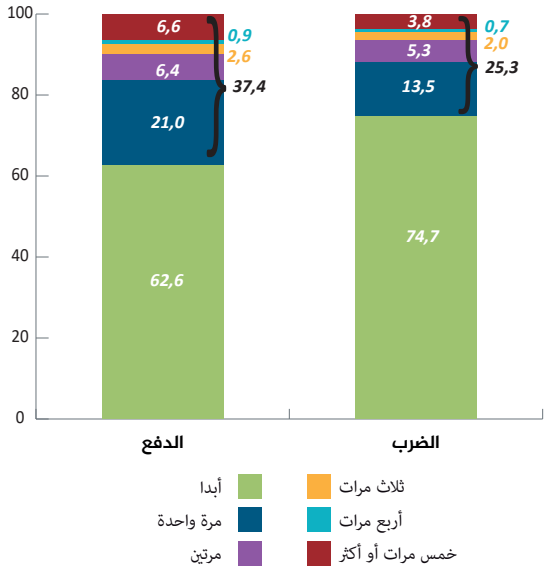
الرسم البياني 3: نسبة تلامذة الابتدائي الذين صرحوا بأنهم تعرضوا للدفع والضرب



المصدر: الهيئة الوطنية للتقييم لدى المجلس الأعلى للتربية والتكوين والبحث العلمي، بحث حول العنف في الوسط المدرسي 2021

في التعليم الثانوي، صرح 25.3% من التلامذة بإنهم تعرضوا للضرب، منهم 6.5% تعرضوا له ثلاث مرات على الأقل. وقال 37.4% منهم إنهم دفعوا بنية إيذائهم، 10% منهم تعرضوا لهذا العنف ثلاث مرات أو أكثر. ويكشف التحليل حسب السلك التعليمي أن 42.2% من تلامذة الإعداديات تم دفعهم بقصد إيذائهم، وتعرض 29.9% منهم للضرب، مقابل 28.9% و17% على التوالي من تلامذة الثانوي التأهيلي.

الرسم البياني 4: نسب تلامذة التعليم الثانوي الذين صرحوا بأنهم تعرضوا لأفعال الدفع والضرب.



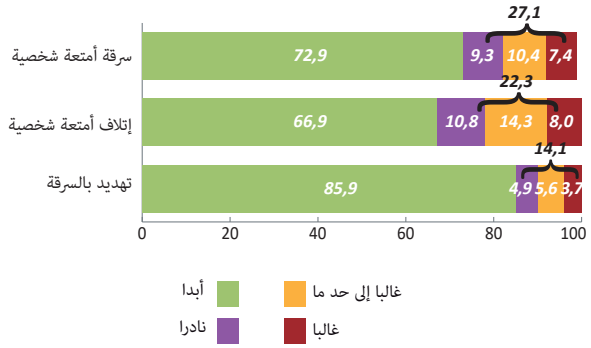
المصدر: الهيئة الوطنية للتقييم لدى المجلس الأعلى للتربية والتكوين والبحث العلمي، بحث حول العنف في الوسط المدرسي 2021

يتغير تواتر العنف الجسدي في التعليم الثانوي تبعا الجنس، خاصة عندما يتعلق الأمر بالضرب. وبالفعل، يشهد 8.3% من الأولاد الذكور بأنهم تعرضوا للضرب «خمس مرات وأكثر»، مقابل 5.1% فقط من الفتيات. وتقول 2.2% من الفتيات إنهن تعرضن للضرب بهذه الوتيرة، مقابل 5.6% من الأولاد الذكور. وفي قطاع التعليم، دائما، تتكرر أفعال الدفع الخطيرة التي تحدث «خمس مرات أو أكثر» في الوسط الحضري (7.7%) أكثر مما تتكرر في المناطق القروية (6.2%). ونلاحظ عكس هذا المعطى بالنسبة للتلامذة الذين تعرضوا للضرب، إذ بلغت نسبتهم 3.7% مقابل 4.6% على التوالي.

3. عنف الاستحواذ

يتعرض تلامذة المدارس الابتدائية، أيضا، للسرقات تحت التهديد مع الاستيلاء على أغراضهم الشخصية، وإلحاق الضرر بها. وتظهر نتائج البحث أن 27.1% من تلامذة المدارس الابتدائية قد تعرضوا لسرقة أغراضهم الشخصية. وحصل ذلك في كثير من الأحيان ل 17.8% منهم. وصرح 14.1% منهم بأنهم وقعوا ضحايا السرقة تحت التهديد. وحصل ذلك -في كثير من الأحيان- ل3.7% منهم، و-بالأحرى في كثير من الأحيان- ل 5.6%» منهم. كما صرح ثلث أولئك التلامذة أن أغراضهم الشخصية تعرضت للاعتداء والتلف، وحصل ذلك مرارا وتكرارا ل22.3% منهم.

الرسم البياني 5: نسب تلامذة التعليم الابتدائي الذين صرحوا بأنهم تعرضوا لبعض أنواع السرقة (%)



المصدر: الهيئة الوطنية للتقييم لدى المجلس الأعلى للتربية والتكوين والبحث العلمي، بحث حول العنف في الوسط المدرسي *2021*

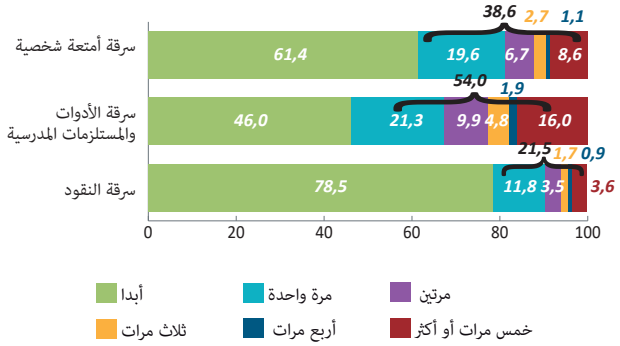
صرح التلامذة، ذكورا وإناثا، بأنهم تعرضوا للسرقة مع الابتزاز وإتلاف أمتعتهم الشخصية بنسب مماثلة على العموم. فعلى سبيل المثال، يقول 6.8% من الفتيان و7.9% من الفتيات إنهم كثيرا ما وقعوا ضحايا السرقة، وأفاد 3.8% و3.4% منهم على التوالي بأنهم تعرضوا للسرقة تحت التهديد.

وتعرض للسرقة المتكررة للأمتعة الشخصية 7% من التلامذة في الوسط الحضري مقابل 8% من تلامذة الوسط القروي. والإضافة إلى ذلك، يلاحظ أن هذه الظاهرة أكثر شيوعا في مؤسسات التعليم العمومي في المدن (8.5%) مما هي عليه في مؤسسات التعليم الخاص في نفس الوسط (4.5%). ويتعرض التلامذة في الوسط القروي للسرقة مع الابتزاز بنسب أقل. ويحصل الاعتداء على الأمتعة الشخصية للتلامذة وإتلافها في المؤسسات التعليمية الخاصة الحضرية (9.4%) أكثر مما يحصل بالمؤسسات التعليمية العمومية (8.8%)، مع الإشارة إلى أن هذه النسبة تبلغ 9% في المدن، مقابل 6.4% في المناطق القروية.

هذه الأنواع من العنف شائعة جدا في سلكي التعليم الثانوي الإعدادي والتأهيلي، ولكن بنسب مختلفة بشكل ملحوظ. عموما، تشمل السرقات التي يتعرض لها تلامذة التعليم الثانوي التأهيلي الأدوات والمستلزمات المدرسية (تعرض لهذه السرقات 54% من هؤلاء التلامذة)، والأشياء والأغراض الشخصية (38.6 %)، والنقود (21.5 %).

تعرض لسرقة أغراضهم الشخصية 38.8% من تلامذة الإعدادي و38.4% من تلامذة الثانوي التأهيلي. سرقة المستلزمات المدرسية هي السرقة الأكثر شيوعا والأكثر تواترا. وقد أكد هذا المعطى 57.3% من تلامذة الإعداديات و47.8% من تلامذة الثانويات التأهيلية. حيث عانى من عنف الإضرار بأمتعتهم الشخصية أكثر من 38% من التلامذة في كلا السلكين الإعدادي والثانوي التأهيلي. وصرح 24.2% من تلامذة الثانويات الإعدادية، مقابل 16.6% من تلامذة الثانويات التأهيلية بأنهم وقعوا ضحايا لسرقة الأموال، كما أقر 11% و7.5% منهم على التوالي بأنهم كانوا ضحايا للابتزاز.

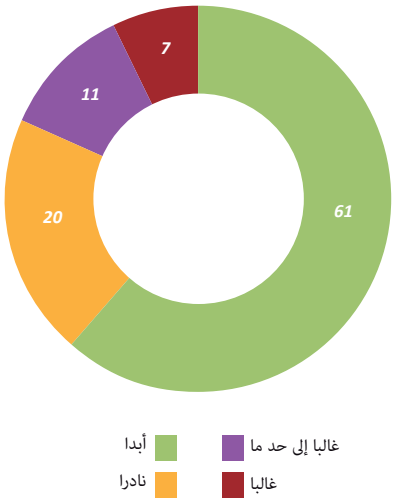
الرسم البياني 6: نسب تلامذة مؤسسات التعليم الثانوي الذين صرحوا بأنهم تعرضوا لبعض أنواع السرقة (%)



المصدر: الهيئة الوطنية للتقييم لدى المجلس الأعلى للتربية والتكوين والبحث العلمي، بحث حول العنف في الوسط المدرسي*2021*

إحدى الوقائع الملفتة للنظر هي أن 61.7% من تلامذة الإعدادي و70.3% من تلامذة الثانوي التأهيلي يؤكدون أنهم شاهدوا، بدرجات متفاوتة من التكرار، معدات مؤسساتهم تتعرض للتخريب والتلف على أيادي التلامذة أنفسهم. وتجدر الإشارة هنا، أيضا، إلى وجود تباين مهم في تواتر أعمال السرقة والابتزاز تبعا لوسط المؤسسة التعليمية، والقطاع الذي تنتمي إليه. فتلامذة المؤسسات الخاصة الواقعة في المدن، على سبيل المثال، يتعرضون للابتزاز بنسبة أقل من نسبة تلامذة المؤسسات العمومية في نفس الوسط: 7%، مقابل 10.7%.

الرسم البياني 7: نسب تلامذة المدارس الثانوية الذين صرحوا بأن أغراضهم تعرضت للإتلاف (%)



المصدر: الهيئة الوطنية للتقييم لدى المجلس الأعلى للتربية والتكوين والبحث العلمي، بحث حول العنف في الوسط المدرسي *2021*

وبالإضافة إلى تواتره، يشكل الإيذاء المرتبط بتخريب الممتلكات الشخصية والسرقة، وفقا لبيانات البحث الكيفي، جزءا من الحياة اليومية في مؤسسات التعليم الابتدائي والثانوي. فالتلامذة والأساتذة والموظفون، وحتى الآباء والأمهات وأولياء الأمور، يتحدثون عنه وكأنه شيء عادي. يقول تلميذ عن السرقة، مثلا:

«إنها شائعة. تسرق الهواتف، والدفاتر، والكتب، والأقلام، والملابس، والنقود التي يطلبها الأستاذ من التلامذة لاستنساخ الدروس. » (نقاش ضمن مجموعة بؤرية مع تلامذة من السلك الثانوي الإعدادي).

4. العنف السيبراني

وفقا لدراسة أجرتها اليونسكو في سبعة وثلاثين دولة، أفاد حوالي 40% من المراهقين الذين تتراوح أعمارهم بين 13 و15 سنة بأنهم وقعوا ضحايا للعنف في المدرسة. ويصل العنف السيبراني أبعاد مثيرة للقلق[6]. وفي ارتباط بهذا التوجه العالمي، تكشف بيانات هذا البحث أن هذه الظاهرة تخص الآن عددا لا يستهان به من التلامذة في المغرب. وينبغي ربط هذه الظاهرة بولوج غالبية التلامذة إلى الإنترنت، وتعميم حصول الأسر المغربية على الهواتف والموارد الرقمية[7].

في المتوسط، أقر 39.2% من تلامذة المدارس الابتدائية بأنهم يملكون هاتفا محمولا، وقال 6.2% إنهم يملكون جهاز حاسوب، وأكد 15.6% أنهم يتوفرون على هذين الجهازين معا. وصرح 39% من التلامذة بأنهم لا يملكون هذا ولا ذاك. لكن هذه المعدلات تخفي تفاوتات قوية في الوصول إلى هذه المعدات تبعا للقطاع الذي تنتمي إليه المؤسسة التعليمية، وتبعا للوسط التي توجد فيه. وهكذا، صرح تلميذ واحد من كل تلميذين في الوسط القروي (50.1%) بأنه لا يملك هاتفا ولا جهاز حاسوب، في الوقت الذي لا تتعدى فيه هذه النسبة 31.8% في الوسط الحضري.

بخصوص قطاعي التعليم العمومي/الخاص، يلاحظ أن 37.1 % من تلامذة التعليم العمومي الحضري لا يمتلكون أي جهاز من هذين الجهازين مقابل 22.2% من تلامذة التعليم الخاص الحضري.

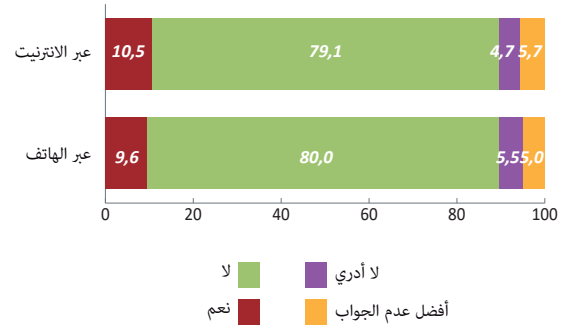
هناك فرق طفيف على مستوى امتلاك هذه المعدات حسب الجنس. وبالفعل، يقول 16.3% من البنين إنهم يتوفرون على هاتف وجهاز حاسوب، مقارنة ب 14.9% فقط من البنات. وعلى العكس من ذلك، فإن 41.7 % من البنات و36.1% المائة من البنين أفادوا بعدم توفرهم على أي من هذه المعدات.

يتعرض عدد كبير من التلامذة للعنف السيبراني. ومن المرجح أن يتزايد هذا العنف بفعل التعميم الواسع والمتزايد للموارد الرقمية: يقر حوالي تلميذ واحد من كل عشرة تلامذة بأنه تلقى رسائل غير سارة، أو خبيثة أو شريرة أو مهينة عبر الإنترنت (10.5%) أو عبر الهاتف (9.6%). ويؤكد تلامذة المدارس الابتدائية، أيضا، وبنسب كبيرة، أنهم وقعوا ضحايا منشورات غير مرغوب فيها على الشبكات الاجتماعية (8.3%) أو تم استبعادهم من مجموعة عبر الإنترنت (7.6%).

6 . UNESCO, School Violence and Bullying - Global Status Report, 2017.

7 . Agence Nationale de Régulation des Télécommunications 2020 « Équipement et usages des TIC durant 2020».

الرسم البياني 8: نسب تلامذة التعليم الابتدائي الذين صرحوا بأنهم تلقوا رسائل غير سارة وخبيثة ومهينة (%)



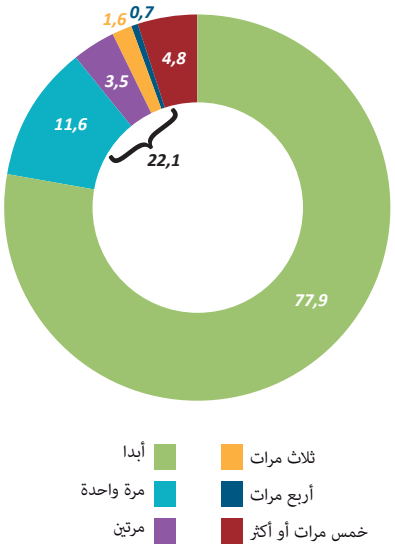
المصدر: الهيئة الوطنية للتقييم لدى المجلس الأعلى للتربية والتكوين والبحث العلمي، بحث حول العنف في الوسط المدرسي *2021*

في هذه الحالات، يتعرض الأولاد للعنف السيبراني أكثر مما تتعرض له البنات. فالإقصاء من الشبكات الاجتماعية عبر الإنترنت، مثلا، يهم 10% من الأولاد مقابل 5.7% فقط من البنات. وغالبا ما يكون تلامذة المؤسسات الخاصة في الوسط الحضري عرضة لهذا الإقصاء أكثر من تلامذة في القطاع العمومي في نفس الوسط، وذلك بسبب ارتفاع معدلات تجهيزهم بالموارد الرقمية.

ويتضح من نتائج هذه الدراسة أن 8.6 % من التلامذة قد وقعوا ضحايا لنشر صور، أو أشرطة فيديو، أو معلومات حميمية تخصهم عن طريق الإنترنت أو الرسائل النصية. وتفوق نسبة الأولاد الذكور الذين تعرضوا لهذه الاعتداءات نسبة البنات ب 10.3% مقابل 6.7 %. وعلاوة على ذلك، فإن الأولاد أكثر عرضة لهذا النوع من العنف من الفتيات، وذلك بغض النظر عن طبيعة وسطهم (حضري/قروي)، وقطاع المؤسسة التي ينتمون إليها (عمومي/خصوصي).

كما يتبين من نتائج هذه الدراسة، أيضا، أن 22.1% من تلامذة المدارس الثانوية قد تعرضوا (وفق تصريحاتهم) للإهانة و/أو السخرية على شبكة اجتماعية مرة واحدة على الأقل. ولا يكتسي تأثير عاملي الوسط والجنس دلالة خاصة في هذه الحالات، إلا إذا كانت هذه الاعتداءات تتكرر. فقد صرح 5.7 % من الأولاد بأنهم تعرضوا للسخرية أو السب والشتم على شبكة اجتماعية «خمس مرات أو أكثر»، مقابل 4.1% فقط من البنات.

الرسم البياني 9. نسب تلامذة التعليم الثانوي الذين أبلغوا عن تعرضهم للسب أو السخرية على شبكة اجتماعية (%)



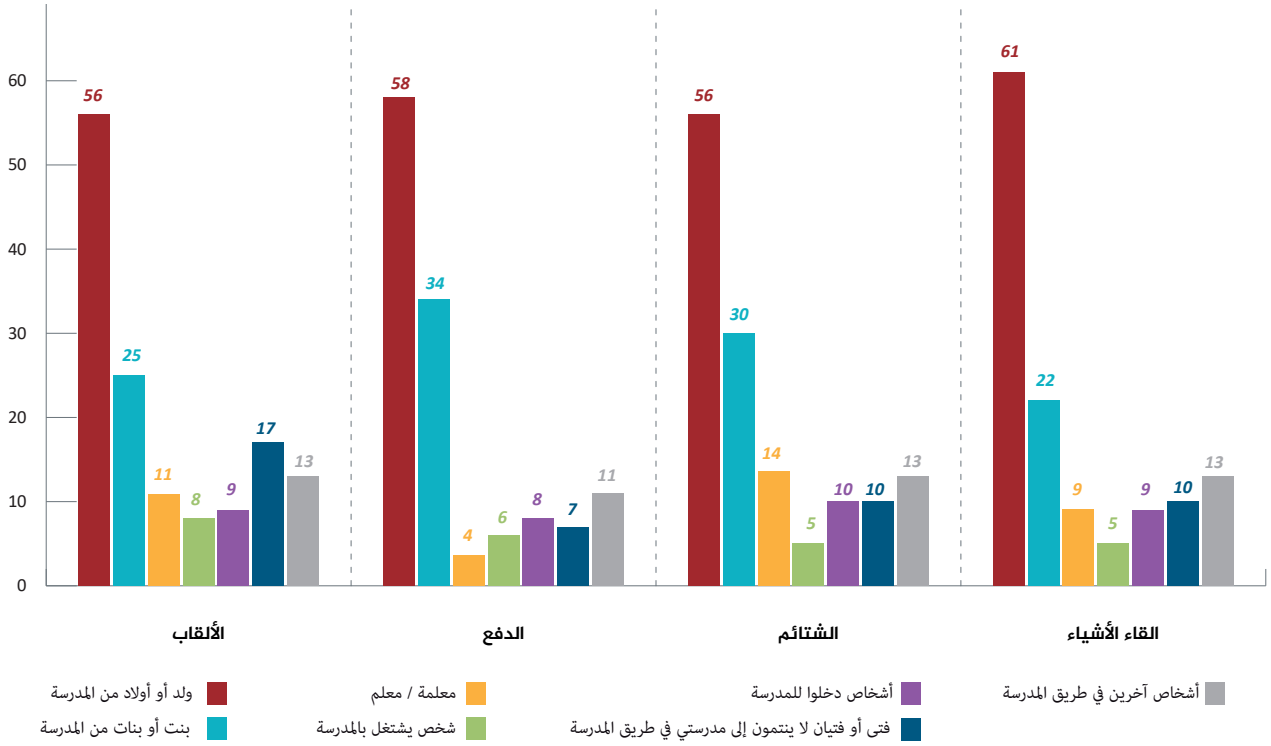
المصدر: الهيئة الوطنية للتقييم لدى المجلس الأعلى للتربية والتكوين والبحث العلمي، بحث حول العنف في الوسط المدرسي *2021*

5. مرتكبو أعمال العنف

في المدارس الابتدائية تصدر عدة أنواع من العنف اللفظي والبدني، مثل النبز بالألقاب، والشتائم، والسخرية، والدفع، والقذف بالأشياء عن الذكور أساسا. فعلى سبيل المثال، يقول حوالي 50% من التلامذة ضحايا السخرية في هذه المدارس أن المعتدي ولد أو مجموعة من الأولاد من مدرستهم، بينما صرح 29% منهم إنهم تعرضوا لهذه الاعتداءات على يد بنت أو مجموعة من البنات من مدرستهم. بالنسبة لحالات القذف بالأشياء بقصد الإيذاء، بلغت هذه النسب 61% و22% على التوالي.

ووفقا للمعطيات التي توصلت إليها هذه الدراسة، صرح 47.8% من التلامذة الذين اعترفوا بتعرضهم للضرب داخل المؤسسة إن هذا الاعتداء تم على يد مدرس أو مدرسة.

الرسم البياني *10*: نسب تلامذة المدارس الابتدائية حسب مرتكبي بعض أعمال العنف ضدهم (%)

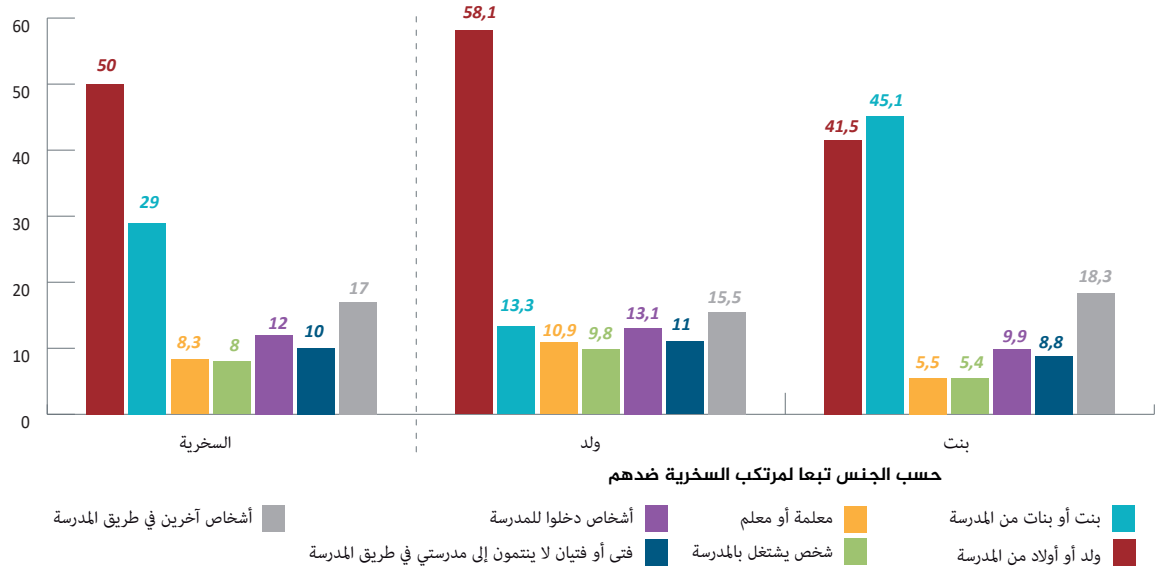


المصدر: الهيئة الوطنية للتقييم لدى المجلس الأعلى للتربية والتكوين والبحث العلمي، بحث حول العنف في الوسط المدرسي *2021*

ومع ذلك، توجد فوارق دالة جدا في ما يخص مرتكبي العنف ضد التلامذة تبعا لجنس ضحايا هذا العنف ومرتكبيه. وبالفعل، تظهر نتائج البحث أن 45.1 % من الفتيات اللواتي صرحن بأنهن كن عرضة للسخرية تعرضن لهذا النوع من العنف من قبل ولد أو مجموعة من الأولاد. لكن 13.3% فقط من الأولاد هم الذين قالوا إن من ارتكب هذا الاعتداء عليهم بنت أو مجموعة من البنات.

وبالإضافة إلى ذلك، فقد تعرض 41.5 % من الفتيات للسخرية من قبل ولد أو مجموعة من الأولاد، بينما تعرض لنفس الإيذاء من قبل نفس الفاعلين 58.1 % من الأولاد.

الرسم البياني *11*: نسب تلامذة المدارس الابتدائية حسب الجنس تبعا لمرتكب السخرية ضدهم (%)

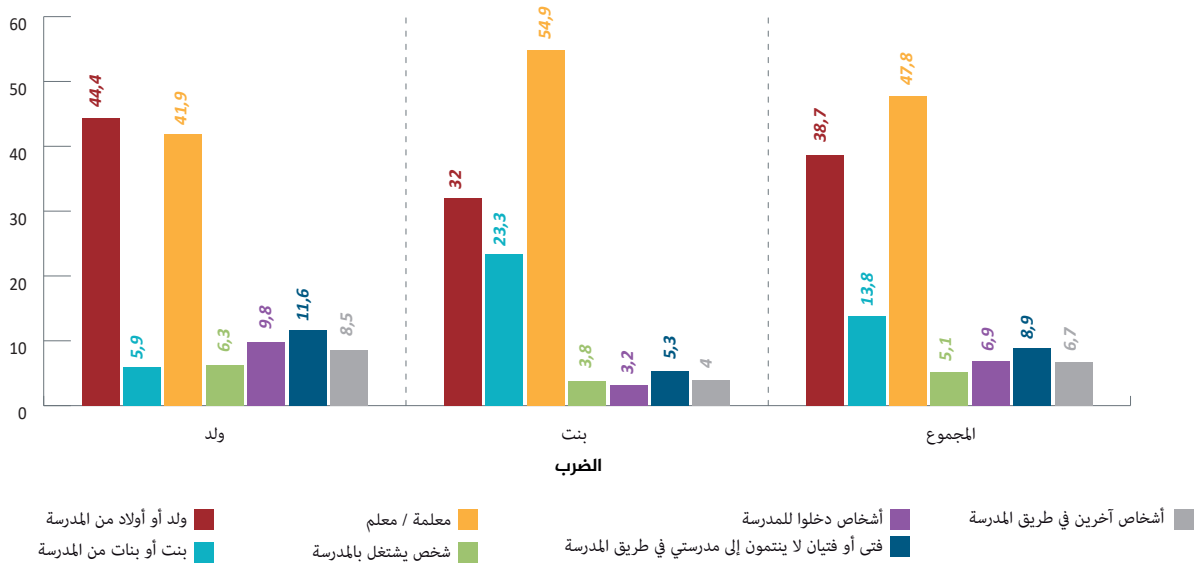


المصدر: الهيئة الوطنية للتقييم لدى المجلس الأعلى للتربية والتكوين والبحث العلمي، بحث حول العنف في الوسط المدرسي *2021*

يتأثر العنف الجسدي بدوره، مثل الضرب والدفع، بعامل الجنس. فقد صرح 44.4% من الأولاد الذكور و32% من الفتيات الذين تعرضوا لهذين النوعين من العنف الجسدي بأن المعتدي عليهم ولدأو مجموعة من الأولاد في مدرستهم.

ولم يتعرض لهذين النوعين من الإيذاء على يد بنت أو مجموعة من البنات سوى 5.9% من الأولاد و23.3% من البنات.

الرسم البياني *12*: نسب تلامذة الابتدائي حسب الجنس تبعا لمرتكب العنف الجسدي ضدهم (%)



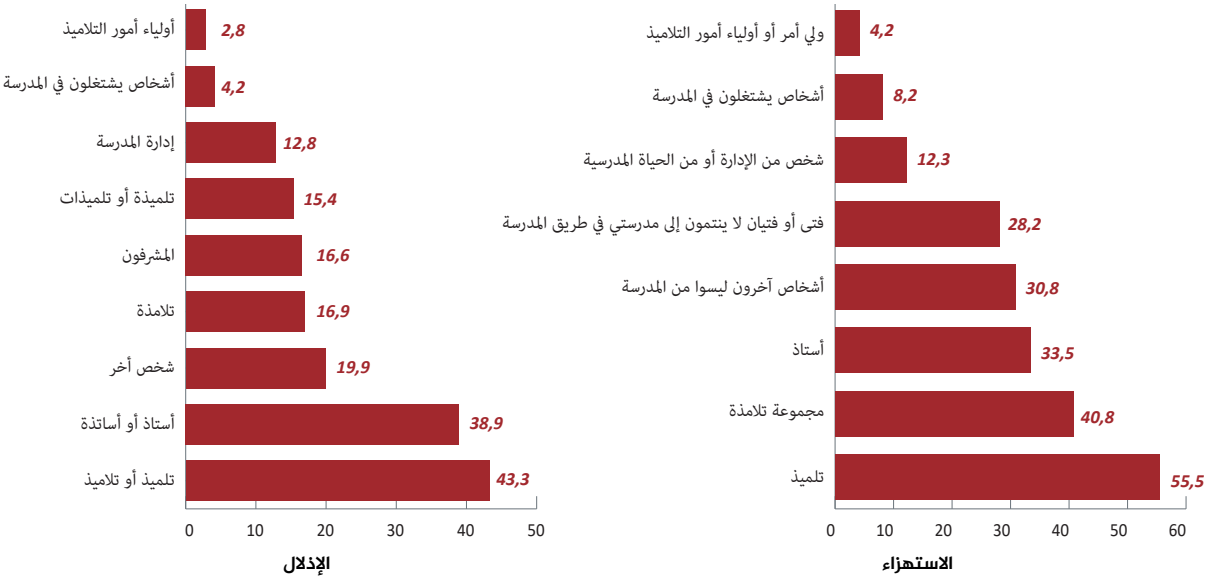
المصدر: الهيئة الوطنية للتقييم لدى المجلس الأعلى للتربية والتكوين والبحث العلمي، بحث حول العنف في الوسط المدرسي *2021*

في التعليم الثانوي، المرتكبون الرئيسيون للعنف اللفظي والرمزي ضد التلامذة، وخاصة منه الإهانات والسخرية، هم التلامذة أنفسهم، فرادى أو جماعات. يأتي بعدهم الأساتذة، والدخلاء على المؤسسة، وجماعات الشباب في محيطها، والموظفون، ثم أحد الوالدين، ولكن بنسبة قليلة جدا. وكمثال على ذلك، وكما هو مبين في الرسم البياني الموالي، فقد أشار 55.5% من التلامذة إلى أن السخرية التي تعرضوا إليها صادرة عن تلميذ. وقال 40.8% منهم إنهم تعرضوا لهذا العنف على يد مجموعة من التلامذة.

وكشف 33.5% أن الفاعل هو الأستاذ.

فيما يخص الإهانة والإذلال، أكد 40.5% من التلامذة أنهم شعروا بالإهانة مرة واحدة على الأقل في حياتهم المدرسية. ويبين الرسم البياني التالي أن 43.3% من التلامذة يقولون إن الذي أذلهم، وجعلهم يشعرون بالمهانة تلميذ أو مجموعة من التلامذة الذكور. ولم يعز هذا العدوان إلى تلميذة أو مجموعة من التلميذات سوى 15.4% فقط من التلامذة المستجوبين.

الرسم البياني *13*: نسبة تلامذة التعليم الثانوي حسب الفاعلين الذين تسببوا لهم في الشعور بالذل (%)



المصدر: الهيئة الوطنية للتقييم لدى المجلس الأعلى للتربية والتكوين والبحث العلمي، بحث حول العنف في الوسط المدرسي *2021*

لا توجد فوارق كبيرة ودالة فيما يخص حالات الإهانات والسخرية التي نلاحظها في قطاعي التعليم العمومي والخصوصي، ولكن الفوارق بين هذين القطاعين دالة إلى حد ما فيما يتعلق بمرتكبي العنف الخارجيين عن المؤسسة: فقد صرح 32.8% من تلامذة التعليم العمومي مقابل 22.8% فقط من تلامذة التعليم الخاص بأنهم تعرضوا للسخرية من قبل هؤلاء المعتدين. وتعرض للسب والشتم على أيديهم 31.7% من التلامذة في القطاع العمومي و20.1% في القاع الخاص.

وفيما يتعلق بأفعال الإهانة، يلاحظ أن نسب التلامذة الذين يتعرضون لها لا تكتسي دلالة كبيرة إلا عندما تكون صادرة عن الأساتذة. فقد صرح 49.1% من تلامذة التعليم الخاص مقابل 36.4% من تلامذة التعليم العمومي بأنهم عانوا من الشعور بالذل والمهانة نتيجة فعل أساتذة. ويمكن أن تدفع هذه الملاحظة، الغريبة إلى حد ما، إلى مساءلة الطرق البيداغوجية التي يعتمدها الأساتذة داخل الأقسام الدراسية، لاسيما وأن ما يقرب من 21.5% من التلامذة يعتبرون علاقاتهم مع أساتذتهم، بشكل عام، إما «غير جيدة جدا، أو غير جيدة على الإطلاق».

بالإضافة إلى ذلك، يظهر التقاطع بين عاملي قطاعي التعليم والوسط أن 38.2% من تلامذة القطاع الخاص في المدن مقابل 33.2% من تلامذة التعليم العمومي في نفس الوسط يقولون إن الأستاذ هو الذي صدرت عنه السخرية التي تعرضوا لها. وعموما، صرح 30.8 %من التلامذة في المناطق القروية و34.6 % من التلامذة في الوسط الحضري بأنهم تعرضوا لنفس الأذى. وفي حالات الإذلال والإهانة، تبلغ هذه النسب 49.1% التعليم الحضري الخصوصي و37.2 % التعليم الحضري العمومي، كما تبلغ 35.2 % و40.4 %في الوسطين القروي والحضري على التوالي.

عندما يكون مرتكبو العنف اللفظي والرمزي دخلاء على المؤسسة، فإن نسبهم تتغير بشكل دال تبعا لقطاع التعليم، وذلك في كل من الوسطين الحضري والقروي، وخاصة عندما يكون مرتكبو هذا العنف شبابا أو راشدين من خارج المؤسسة. وبالفعل، يقول 20.1% من تلامذة التعليم الحضري الخاص الذين تعرضوا للسب والشتم إن المعتدين عليهم أشخاص من خارج المؤسسة، مقابل 32.1% من تلامذة التعليم العمومي من نفس الوسط أي الوسط الحضري.

وكذلك تختلف نسب مرتكبي الإهانات الشباب الغرباء عن المؤسسة في حق التلامذة وهم في طريقهم إلى المدرسة بين المؤسسات العمومية والخاصة. أكد هذه الحالات 31% من تلامذة المؤسسات العمومية مقابل 15.6% فقط من تلامذة مؤسسات التعليم الخاص.

يترتب عن هذا التحليل أن التلامذة في التعليم الثانوي والابتدائي يتعرضون، حسب تصريحاتهم، لعدة أنواع من العنف، وأن هذا العنف يصدر عادة عن فاعلين مختلفين؛ ينتمي أغلبهم إلى المؤسسة التعليمية.

على الصعيد الوطني، يرتبط العنف في الوسط المدرسي، كما هو الحال في العديد من البلدان الأخرى، بالعلاقة التربوية السائدة داخل المؤسسة التعليمية. ومع ذلك، يظل المحيط الخارجي للمؤسسة مصدرا مهما من مصادر العنف الذي يتعرض له تلامذة المؤسسات الثانوية، إذ صرحت نسبة كبيرة من هؤلاء التلامذة بأنهم تعرضوا للأذى على يد أشخاص لا ينتمون إلى المؤسسة. وينطبق الشيء نفسه على تلامذة المدارس الابتدائية، ولكن بنسب محدودة نسبيا، وإن كانت لا يستهان بها.

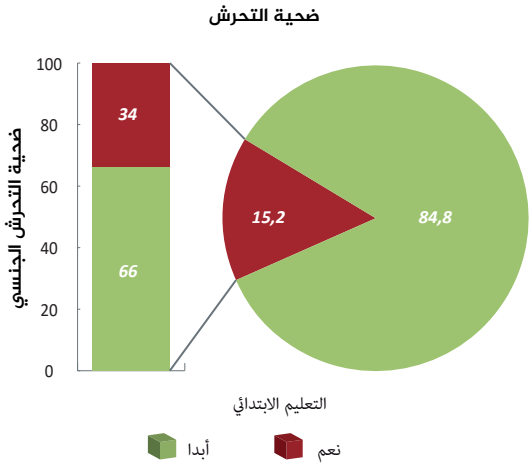
العنف الذي يرتكبه الدخلاء عن المؤسسة أو الشباب أو الكبار خارج المؤسسة التعليمية في حق التلامذة محدود ونادر. ومع ذلك، تجدر الإشارة إلى أن تلامذة الوسط القروية يتعرضون وهم في طريقهم إلى المدرسة لعدة أنواع من الإيذاء على يد دخلاء أكثر من أقرانهم في المناطق الحضرية.

6. مرتكبو التحرش

أظهرت نتائج البحث أن 15.2% من تلامذة المدارس الابتدائية أفادوا بأنهم تعرضوا للتحرش في مدارسهم. وتعرض 2.8%منهم مرارا لأعمال العنف هذه.

وقد أكد 34% من تلامذة التعليم الابتدائي المتحرش بهم أن التحرش الذي تعرضوا له يكتسي طابعا جنسيا. كما أن نسبة التلامذة الذكور الذين صرحوا بذلك أعلى من نسبة الإناث: 37.9% مقابل 30.3% على التوالي. وتبلغ تلك النسب 43.3% لدى تلامذة الابتدائي في التعليم الخصوصي، و36.9 % لدى تلامذة نفس المستوى في الوسط الحضري، مقابل نسبتي 32.1% في التعليم العمومي و30.2% في الوسط القروي، على التوالي.

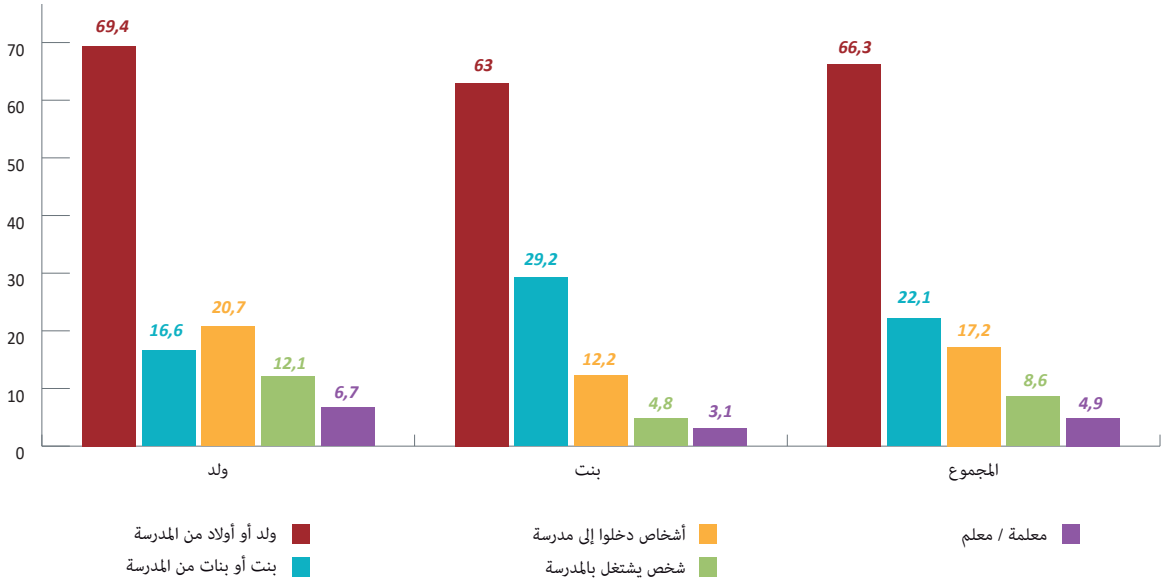
الرسم البياني *14*: نسب تلامذة المدارس الابتدائية الذين صرحوا بتعرضهم للتحرش حسب مرتكبي التحرش (%)



المصدر: الهيئة الوطنية للتقييم لدى المجلس الأعلى للتربية والتكوين والبحث العلمي، بحث حول العنف في الوسط المدرسي *2021*

بشكل عام، المتحرشون الرئيسيون بالتلامذة في مؤسسات التعليم الابتدائي هم الأولاد، تليهم الفتيات والدخلاء المتسللون إلى المدرسة. وبالإضافة إلى ذلك، يتبين، أيضا، أن 66.3% من التلامذة الذين أبلغوا عن تعرضهم للتحرش أوضحوا أن الجاني عليهم ولد؛ وأفاد 22.1% منهم بأن الجاني كان فتاة، أو دخيلا على المؤسسة (17.2%)، أو راشدا يعمل في المدرسة (8.6%). أما التلامذة الذين صرحوا أن أستاذ(ة) هو من تحرش بهم، فهم يمثلون 4.9%. من بينهم 6.7% ذكور.

الرسم البياني *15*: نسب تلامذة التعليم الابتدائي الذين صرحوا بأنهم تعرضوا للتحرش تبعا لمرتكبه (%)



المصدر: الهيئة الوطنية للتقييم لدى المجلس الأعلى للتربية والتكوين والبحث العلمي، بحث حول العنف في الوسط المدرسي *2021*

ويتضح أن الطبيعة الجنسانية للإيذاء بارزة بكل وضوح هنا، فقد أجاب 63% من البنات مقابل 69.4 %من البنين بأن المتحرش بهم ولد أو عدة أولاد في مدرستهم؛ بينما صرحت 29.2 %من الفتيات مقابل 16.6% من الفتيان إن الفاعل بنت أو عدة بنات من مدرستهم. ونتيجة لذلك، يكون الفتيان ضحايا أكثر بكثير من الفتيات عندما يكون المتحرش ولدا ذكرا، والعكس بالعكس، تكون الفتيات أكثر عرضة للتحرش عندما يكون المتحرش بنتا.

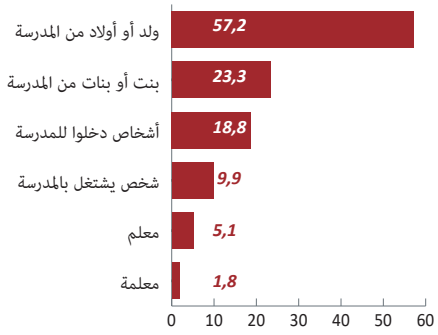
أما في المدن، فيتحرش الدخلاء بتلامذة مؤسسات التعليم العمومي أكثر مما يتحرشون بتلامذة مؤسسات التعليم الخاص. وقد أكد هذا المعطى 21.2% من تلامذة القطاع العمومي، و13.1%من تلامذة القطاع الخاص. ومن ناحية أخرى، أكد 18.1% من تلامذة التعليم العمومي، و13.1% من تلامذة المؤسسات الخصوصية أن الأساتذة هم الذين تحرشوا بهم، وذلك في الوسطين الحضري والقروي على حد سواء.

ومن ناحية أخرى، قال 15.1% من تلامذة المدارس الابتدائية في الوسط القروي إنهم تعرضوا للتحرش على يد دخلاء على المدرسة مقارنة ب 18.6% من أقرانهم في الوسط الحضري.

كما أظهرت نتائج البحث أن 14.4 % من تلامذة المدارس الابتدائية صرحوا بأنهم يعرفون تلميذا أو تلميذة واحدا(ة) تعرض للتحرش الجنسي، وصرح 3.7 % بإنهم يعرفون تلميذين تعرضا لهذا الاعتداء، وقال 3 % إنهم يعرفون أكثر من ثلاثة تلامذة تم التحرش بهم جنسيا، بينما صرح 78.8 % بأنهم لا يعرفون أي تلميذ في هذه الوضعية.

ومن ناحية أخرى، قال 57.2% من التلامذة الذين كانوا شاهدين على أفعال التحرش الجنسي إن الجناة الرئيسيين غالبا ما يكونون أولادا من مدارسهم، بينما صرح 23.3% منهم بإن الجناة فتيات من مدارسهم، كما أكد 18.8% أن الجناة دخلاء على المدرسة، بينما نسب 9.9% من هؤلاء الشهود هذه الأفعال إلى راشدين يعملون في المدرسة. وأخيرا أعلن هؤلاء الشهود أن الأساتذة الذكور (5.1%) والأستاذات (1.8%) هم الفاعلون.

الرسم البياني *16*: نسب تلامذة التعليم الابتدائي الذين صرحوا أنهم شهدوا تحرشا جنسيا تعرض له تلامذة آخرون، تبعا لمرتكبه (%)



المصدر: الهيئة الوطنية للتقييم لدى المجلس الأعلى للتربية والتكوين والبحث العلمي، بحث حول العنف في الوسط المدرسي *2021*

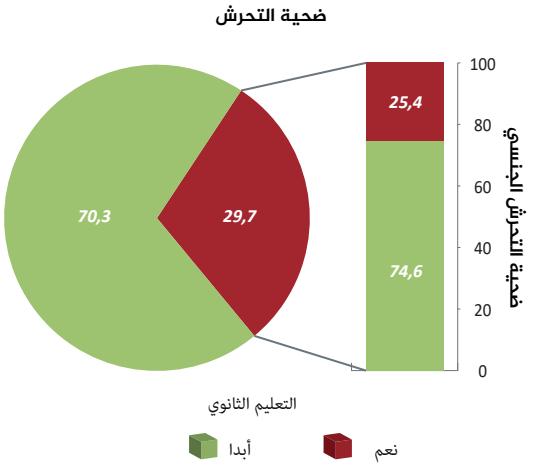
على العموم، لا تتغير هذه النسب كثيرا وفق وسط التعليم أو قطاعه، إلا أن 10.9% من التلامذة في قطاع التعليم الخاص، 3.8% فقط من القطاع العمومي هم الذين أقروا بأن المتحرش معلم ذكر.

يجب أن نستثني من ذلك الفرق الواضح بين الأولاد والبنات حيث قال 12.5% من الفتيان مقابل 6.3% من الفتيات إن المتحرش كان راشدا يعمل في المدرسة.

أما بالنسبة لتلامذة المؤسسات الثانوية، فقد أكد 29.7% منهم أنهم تعرضوا للتحرش، وصرح 6.3% منهم إنهم تعرضوا لهذا الاعتداء مرات عديدة.

بغض النظر عن الوسط ونوع المؤسسة التعليمية، صرح تلميذ واحد من كل أربعة تلامذة (4/1) الذين تعرضوا للتحرش في مؤسسات التعليم الثانوي بأن هذا التحرش كان ذا طابع جنسي (25.4%). ويقول 24.4%، من التلامذة أي ما يقارب الربع، إنهم كانوا على علم بحالة تلميذ واحد، ولدا كان أو بنتا، وقع ضحية التحرش الجنسي، وقال 8.9% إنهم كانوا على علم بأكثر من ثلاث حالات من هذا النوع.

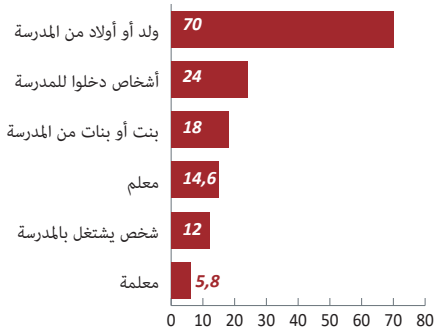
الرسم البياني *17*. نسب تلامذة التعليم الثانوي الذين صرحوا بأنهم تعرضوا للتحرش (%)



المصدر: الهيئة الوطنية للتقييم لدى المجلس الأعلى للتربية والتكوين والبحث العلمي، بحث حول العنف في الوسط المدرسي *2021*

تكاد نسب تصريحات تلامذة التعليم الثانوي المتعلقة بمرتكبي التحرش ضد التلامذة تكون مماثلة لنسب تصريحات تلامذة التعليم الابتدائي، باستثناء ما يتعلق منها بالأساتذة المتحرشين المرتفعة نسبيا في التعليم الثانوي مقارنة بما هي عليه في التعليم الابتدائي؛ إذ صرح 20.4% من تلامذة التعليم الثانوي بأنهم تعرضوا للتحرش من قبل أساتذة. وهذا هو الحال، أيضا، ولكن بشكل أقل وضوحا، بالنسبة للراشدين العاملين في المؤسسات التعليمية، وبالنسبة للدخلاء المتسللين إلى هذه المؤسسات. وتجدر الإشارة إلى أن نسبة التلامذة الذين أفادوا بأن مرتكب التحرش ولد ذكر ينتمي إلى مدرستهم أو أكثر من ولد جد مرتفعة، وتصل إلى 70%.

الرسم البياني *18*: نسب تلامذة التعليم الثانوي الذين صرحوا بأنهم تعرضوا للتحرش وفق الفاعلين الذين تسببوا فيه (%)

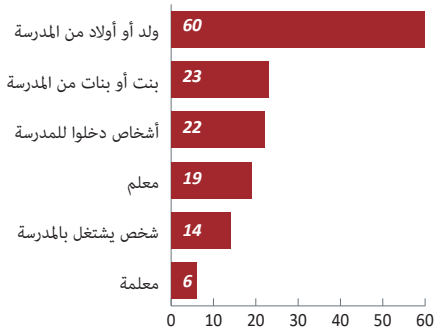


المصدر: الهيئة الوطنية للتقييم لدى المجلس الأعلى للتربية والتكوين والبحث العلمي، بحث حول العنف في الوسط المدرسي *2021*

مرتكبو هذا النوع من التحرش هم تلامذة أساسا. وبالفعل فقد صرح 60% من التلامذة الذين كانوا شهودا على التحرش الذي تعرض له غيرهم من التلامذة بأن الفاعل ولد أو مجموعة من الأولاد من مدارسهم، بينما ذكر 22.8% منهم أن الجاني بنت أو مجموعة من البنات من مدارسهم.

وتبين، كذلك، أن 18.7% و5.5% من التلامذة الذين كانوا شهودا على تحرش جنسي ضد رفاقهم قد أكدوا، على التوالي، أن هذا الفعل صادر عن الأساتذة الذكور والأستاذات الإناث. أما المتحرشون الراشدون الذين يعملون في المؤسسة التعليمية والدخلاء عليها، فقد أبلغ عنهم على التوالي 22.2 % و14.1% من هؤلاء التلامذة الشهود.

الرسم البياني *19*. نسب تلامذة التعليم الثانوي الذين صرحوا أنهم شهدوا تحرشا جنسيا تعرض له تلامذة آخرون، تبعا لمرتكبه(%)



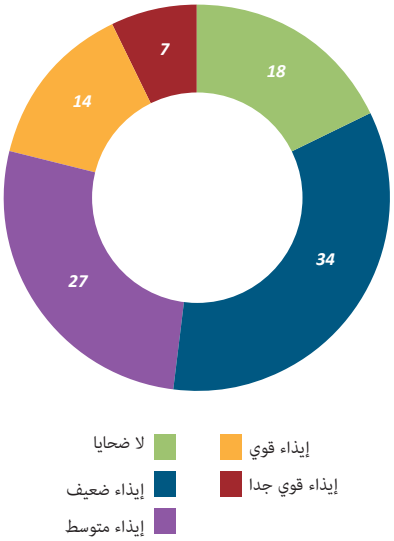
المصدر: الهيئة الوطنية للتقييم لدى المجلس الأعلى للتربية والتكوين والبحث العلمي، بحث حول العنف في الوسط المدرسي *2021*

7. الإيذاءات المتعددة

لا تقدم بيانات هذا البحث تواتر كل فعل من أفعال الإيذاء التي عاشها التلامذة فحسب، وإنما تسمح، أيضا، بقياس تراكم هذه الأفعال. وبذلك يوفر تواتر أفعال الإيذاء وتنوعها معلومات عن مدى انتشار العنف في الوسط المدرسي.

يسمح تقديم أجوبة التلامذة حول العنف في شكل ثنائي ومراكمتها بالحصول على متغير جديد بالإخبار عن عدد حالات الإيذاء التي كان التلامذة ضحية لها في الوسط المدرسي (انظر المذكرة المنهجية في الملحق رقم 1). وبهذه الطريقة، تم الحصول على خمسة أصناف من الإيذاء تتراوح قوتها ودرجة خطورتها بين انعدام الإيذاء، والإيذاء الضعيف، والمتوسط، والقوي، والإيذاء القوي جدا.

الرسم البياني *20*. أفعال الإيذاء التي تعرض لها تلامذة المدارس الابتدائية (%)



المصدر: الهيئة الوطنية للتقييم لدى المجلس الأعلى للتربية والتكوين والبحث العلمي، بحث حول العنف في الوسط المدرسي *2021*

يتضح من تصريحات تلامذة المدارس الابتدائية أن 18% منهم لم يتعرضوا لأي إيذاء، بينما قال 34% إنهم تعرضوا لإيذاء ضعيف يتراوح تواتره بين المرة الواحدة إلى ثلاث مرات. وتعرض 27% من هؤلاء التلامذة لإيذاء متوسط قدر ب 4 إلى 7 إيذاءات. وفي المقابل، من المثير للدهشة أن حوالي 21% من التلامذة أفادوا بأنهم تعرضوا لعدد كبير من أفعال الأذى يتراوح عددها بين 8 و17 فعل.

8. قياس الإيذاء

مكنت نتائج هذه الدراسة من وصف العناصر الأساسية التي يستلزمها العمل من أجل تحقيق مناخ مدرسي آمن ومطمئن. وهذا ما مكن من وضع مقاييس إحصائية تصف العنف الذي يعيشه التلامذة. وليس من السهل قياس العنف في الوسط المدرسي بموضوعية، لأن الأمر يتعلق بمفهوم ذاتي؛ يتخذ أشكالا عديدة يثير قياس كل واحد منها عدة مشاكل.

ويرى Debarbieux[8] أنه لا يجب أن نقتصر على أنواع العنف التي تعرض لها التلامذة، ولكن يجب أيضا أن نأخذ بعين الاعتبار تلك التي كانوا شهودا عليها للتخفيف من شعورهم بالعار من العنف الذي تعرضوا له.

وكما هو مبين في الأجزاء السابقة من هذا البحث، أشارت النتائج التي تم التوصل إليها إلى أن تلامذة التعليم الابتدائي قد تعرضوا لعدة أنواع من العنف في وسطهم المدرسي.

يتضح من ذلك أنه من المهم جدا التفكير في بناء مقياس يركب بين أفعال العنف المختلفة من أجل وصف وفهم ظروف هذه الظاهرة بشكل أفضل في ضوء العديد من خصائص التلامذة والمؤسسات التعليمية.

وهكذا، يبدو أنه من الأهمية بمكان، اللجوء إلى التحليلات متعددة الأبعاد، لأخذ جميع أفعال وأشكال العنف في الاعتبار. ونتيجة لذلك، أجري تحليل عاملي، استنادا إلى طريقة التحليل العاملي عبر المحاور والمكونات الرئيسية التي تلخص المعلومات الأساسية التي تتضمنها هذه البيانات في عدد محدود من العوامل (انظر ملحق رقم 2). وتم ذلك وفق الخطوات التالية:

أ. اختيار المتغيرات

في هذا السياق، وقع الاختيار في الاستمارة الموجهة لتلامذة المدارس الابتدائية على المتغيرات ذات الصلة بكل شكل من أشكال العنف الجسدي أو اللفظي أو النفسي التي سيتم اعتمادها في بناء مؤشر العنف هذا. ووقع الاختيار، أيضا، على المتغيرات التي لها نفس الترتيب التصاعدي في سلم الأجوبة. ويتعلق الأمر بأربعة أشكال من الأجوبة تتراوح بين الرضا الضعيف، والرضا الجيد جدا. وبالإضافة إلى ذلك، تم استبعاد المتغيرات غير ذات الصلة التي تنقصها نسبة مهمة من القيم تتجاوز 5%.

كما تم حساب الاتساق الداخلي للبنود المختارة باستخدام معامل كرونباك (Cronback)، وهو مقياس إحصائي يمكن من التحقق من تجانس بنود الاستمارة. وهو يساوي في حالتنا 0.820؛ الشيء الذي يؤكد أن البنود المختارة متجانسة تجانسا جيدا.

ب. بناء المقياس

مقياس ملاءمة الحل العاملي (KMO) هو 0.901. وهو، بالتالي، أكبر من 0.7، الحد الأدنى للقيمة النظرية التي توكد التماسك الموجود بين المتغيرات المختارة. وهذا ما يعطي إمكانية بناء مقياس مناسب لظاهرة العنف في الوسط المدرسي.

بالإضافة إلى ذلك، فإن جودة تمثيل كل بند مع الحل العاملي لها قيمة لا تقل عن 0.2. ولهذا السبب، تم الاحتفاظ بجميع المتغيرات المدخلة باستثناء متغيرين لا يستوفيان هذا الشرط، ولا يرتبطان بأي عامل.

وأظهر استخراج العوامل أنه لا يوجد عامل واحد يحدد بشكل قاطع ظاهرة العنف في الوسط المدرسي، بل هناك ثلاثة عوامل؛ الشيء الذي أدى إلى تكوين ثلاثة مقاييس فرعية للعنف. ومن خلال محاولة تحديد معنى كل مقياس من هذه المقاييس عبر فحص تجمعات المتغيرات الخاصة بكل واحد منها، تم التوصل إلى النتيجة التالية: تكوين مقياس للعنف الجسدي، ومقياس خاص بالعنف اللفظي والنفسي، وآخر خاص بعنف الاستحواذ.

8 . Debarbieux E., Violence à l›école: un défi mondial ?, Quantifier la violence : pour une critique des chiffres administratifs, chapitre II, pages 59 à 98, Editions Armand Colin. ISBN: 22006 ,8-26708-200-

الجدول *1*: متغيرات أفعال العنف حسب المؤشر الفرعي للعنف الناتج عنها

المؤشرات الفرعية	المتغيرات المعتمدة
مقياس العنف الجسدي	هل تم إلقاء أشياء عليك قصد إيذائك؟
	هل أصبت في هذه المدرسة منذ بداية العام الدراسي؟
	هل دخلت في شجار عام بهذه المدرسة منذ بداية الدخول المدرسي؟
	هل تم دفعك لإيذائك؟
	هل تتشاجر في هذه المدرسة؟
مقياس العنف اللفظي والنفسي	منذ بداية العام الدراسي، هل لقبت بلقب قبيح؟
	هل سبق أن تم إقصاؤك أو نبذك من قبل التلامذة؟
	هل تخاف مما يحدث في مدرستك؟
	هل ينتابك الخوف لما تكون في طريقك إلى المدرسة؟
	هل تعرضت للضرب منذ بداية الدخول المدرسي؟
	هل تمت مضايقتك بسبب أنك ذكر أو أنك أنثى ؟
مقياس عنف الاستحواذ	هل تم تهديدك بسرقة شيء ما منك؟
	هل سُرقت منك ملابس أو أشياء شخصية منذ بداية العام الدراسي (مجوهرات، ساعة، هاتف نقال، إلخ)؟
	هل تم كسر أو إتلاف أغراضك؟

المصدر: الهيئة الوطنية للتقييم لدى المجلس الأعلى للتربية والتكوين والبحث العلمي، بحث حول العنف في الوسط المدرسي *2021*

وتجدر الإشارة إلى أنه بفضل طريقة المتوسط البسيط للأجوبة، تم حساب ثلاثة مقاييس للعنف. ويتعلق الأمر بمقاييس كمية؛ تمت إعادة ترميز كل واحد منها بحيث تكون لها ثلاث مسافات تمثلها ثلاثة أشكال من الأجوبة تتراوح بين 1 و3 والتي تعني على التوالي: 1 = إيجابي؛ 2 = مختلط ؛ 3 = سلبي.

تكشف هذه المقاييس الفرعية عن نتائج مماثلة لتلك التي تم الحصول عليها من خلال تحليل المتغيرات بشكل منفصل. وهي تشير إلى أن نسب التلامذة الذين يعاونون من العنف في التعليم الابتدائي، بغض النظر عن شكل هذا العنف، نسب إيجابية في الغالب.

ويبين تقاطع أول بين هذه المقاييس الفرعية الثلاثة وعامل الجنس أن مقياسي العنف الجسدي وعنف الاستحواذ سلبيان لدى الأولاد أكثر منه لدى الفتيات: 5.6% مقابل 2%. ويمكن تفسير ذلك من خلال كون الأولاد أكثر عرضة للعنف الجسدي من الفتيات.

الجدول *2*: تقاطع المقاييس الفرعية للعنف حسب الجنس (%)

المؤشر الفرعي		ذكور	إناث	المجموع
مؤشر العنف الجسدي	إيجابي	79,6	88,2	84,2
	مختلط	14,8	9,8	12,1
	سلبي	5,6	2,0	3,7
مؤشر العنف اللفظي والنفسي	إيجابي	80,6	80,9	80,8
	مختلط	16,7	16,1	16,4
	سلبي	2,7	3,1	2,9
مؤشر عنف الاستحواذ	إيجابي	84,0	85,0	84,5
	مختلط	8,5	8,8	8,6
	سلبي	7,5	6,3	6,8

المصدر: الهيئة الوطنية للتقييم لدى المجلس الأعلى للتربية والتكوين والبحث العلمي، بحث حول العنف في الوسط المدرسي *2021*

ووفقا للمقياس الفرعي الخاص بعنف الاستحواذ، يتفوق الأولاد عن البنات بمقياس سلبي قدره 7.5% مقابل 6.3%. وبالفعل، إن الأولاد أكثر عرضة من الفتيات لهذا النوع من أفعال التحرش والمضايقات مثل السرقة، والتهديدات بالسرقة؛ كما يمكن أن تتعرض أشياؤهم وأغراضهم للكسر والتلف أكثر من البنات.

ومع ذلك، وبشكل عام، فإن أعمال العنف اللفظي والنفسي تؤثر في الفتيات بصورة أقوى بقليل من تأثيرها في الأولاد، مسجلة بذلك نسبا قدرها 3.1% و2.7% على التوالي.

خلاصة

حـالات الإيـذاء التـي أبلـغ عنهـا التلامـذة متعـددة. بعضهـا، مثـل السـخرية والشـتائم تتكـرر بشـكل كبـير إلى درجـة أنهـا صـارت تعتـبر عاديـه ومألوفـة ويوميـة- في المؤسسـات التعليميـة، وذلـك كيفـما كان السـلك والوسـط ونـوع التعليـم الـذي تنتمـي إليـه تلـك المؤسسـات.

عـلى العمـوم، يكتـسي الإيـذاء طابعا جنسـيا يخص عـددا معتبرا مـن أشـكال العنـف اللفظـي والرمـزي والجسـدي وغيرهـا مـن أشـكال العنـف التـي يتعـرض لهـا التلامـذة. ويتعـرض الذكـور للعنـف المتكـرر أكـثر مـما تتعـرض لـه الإنـاث. كـما لا يقتـصر هـذ الطابـع الجنـسي للعنـف في الوسـط المـدرسي عـلى الضحايـا وحدهـم، بـل يتعلـق أيضـا، بمرتكبيـه. فغالبـا مـا يكـون الأولاد هـم المرتكبـون الرئيسـيون لعـدة أنـواع مـن العنـف اللفظـي والبـدني. وهـم يمارسـون، في هـذه الحالـة، عنفهـم عـلى الأولاد أكـثر مـما يمارسـونه عـلى البنـات.

وثمـة حقيقـة أخـرى بـارزة للعيـان تتعلـق بالإيـذاء الـذي أبلـغ عنـه التلامـذة في مؤسسـات التعليـم الخاصـة. فكثـيرا مـا يتعـرض هـؤلاء التلامـذة بدورهـم للعنـف اللفظـي والرمـزي، وأحيانـا، أكـثر مـن رفاقهـم في التعليـم العمومـي. ولكنهـم، من ناحيـة أخـرى، أقـل عرضـة بشـكل ملحـوظ للعنـف الجسـدي، والسرقـة، والابتـزاز.

وهنـاك نتيجـة أخـرى هامـة أفرزتهـا نتائـج هـذه الدراسـة، وهـي وجـود عنـف سـيبراني، أصبـح الآن واضحـا، بـين التلامـذة. فمـن خصوصيـات الإيـذاء المتعلـق بهـذا النـوع مـن العنـف أنـه يحـدث خـارج المؤسسـات التعليميـة، وتتحـدد وتـيرة تكـراره مـن خـلال مـدى توافـر المـوارد الرقميـة التـي تتغـير وفقـا لعمـر التلامـذة، ووسـطهم، ونـوع المؤسسـات التعليميـة التـي يدرسـون فيهـا.

الفصل الرابع.
العقاب في المؤسسات التعليمية

العقـاب هـو شـكل مهـم مـن أشـكال العنـف في الوسـط المـدرسي. وهـو يشـكل عامـل خطـر بالنسـبة لجـودة المنـاخ المـدرسي الـذي يفـرض نفسـه، بدرجـات متفاوتـة، عـلى كل البلـدان والنظـم التربويـة في العـالم. الـدروس المسـتقاة مـن المقارنـات الدوليـة (benchmark) مفيـدة إلى حـد كبـير في هـذا الصـدد[1].

في المغـرب، احتلـت مسـألة العقـاب مكانـة مهمة في الدراسـات المخصصـة للعنـف في الوسـط المـدرسي. وربطـت صراحـة إحدى الدراسـات الأولى التـي أجراهـا المجتمـع المـدني حـول هـذا الموضـوع عـام 2001 بـين العقـاب والعنـف المـدرسي، مـبرزة أن 85% مـن الأطفـال قـد صرحـوا بأنهـم تعرضـوا لعقوبـات بدنيـة عـلى أيـدي أسـاتذتهم[2].

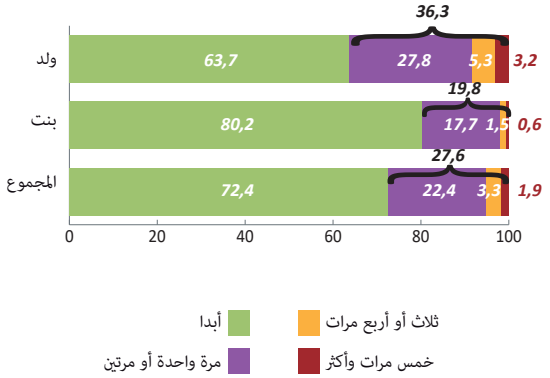
يصـف ويحلـل هـذا الفصـل البيانـات الكميـة التـي توصـل إليهـا هـذا التقييـم مـن أجـل الوقـوف، مـن خـلال أقـوال التلامـذة، عـلى مـدى انتشـار ظاهـرة العقـاب في مؤسسـات التعليـم الابتـدائي والثانـوي، وفي القطاعـين العمومـي والخـاص، والتعـرف عـلى أشـكاله وأنواعـه. وفضـلا عـن ذلـك، يحلـل هـذا الفصـل، أيضـا، أقـوال التلامـذة المتعلقـة بمواقـف وآراء آبائهـم فيـما يخـص العقـاب في المدرسـة، وخاصـة منـه العقـاب البـدني. وتـم، كذلـك، تحليـل البيانـات التـي توصـل إليهـا الجزء الكيفـي مـن هـذه الدراسـة لتوضيـح وتعميـق أو تدقيـق الوقائـع التـي أفرزتهـا بيانـات البحـث الكمـي.

1. انتشار العقاب في المؤسسات التعليمة وأنواعه

• في التعليم الابتدائي

تبـين معطيـات هـذا البحـث أن العقـاب مـا زال يمـارس في المـدارس الابتدائيـة، حيـث يتخـذ أشـكالا متعـددة يتباينـ تواترهـا تبعـا للوسـط، والجنـس، والقطـاع، والمؤسسـة. وبالفعـل، يقـول 27.6% مـن التلامـذة إنهـم عوقبـوا مـرة أو مرتـين عـلى الأقـل خـلال العـام الـدراسي الحـالي (أي العـام الـذي أجريـت فيـه هـذه الدراسـة). ويختلـف احتـمال تلقـي العقـاب في التعليـم الابتـدائي اختلافـا دالا جـدا تبعـا لجنـس التلامـذة، إذ يتعـرض لـه الأولاد الذكـور عـادة (36.3%) أكـثر مـما تتعـرض البنـات(19.8%).

الرسم البياني *21*. نسبة تلامذة التعليم الابتدائي تبعا للجنس وتكرار العقاب الذي صرحوا تعرضهم له (%)



المصدر: الهيئة الوطنية للتقييم لدى المجلس الأعلى للتربية والتكوين والبحث العلمي، بحث حول العنف في الوسط المدرسي *2021*

وبالإضافـة إلى ذلـك، يبـين توزيـع تلامـذة المـدارس الابتدائيـة وفقـا لعـدد العقوبـات التـي تلقوهـا أن 22.4% منهـم قـد عوقبـوا مـرة أو مرتـين خـلال العـام الـدراسي الحـالي، وأن 3.3% قـد عوقبـوا ثـلاث إلى أربـع مـرات، وعوقـب أقل مـن 2% منهم أكـثر مـن خمـس مـرات. ويوجـد فـرق واضـح جـدا بـين نسـبة الأولاد ونسـبة البنـات الذيـن صرحـوا بأنهـم عوقبـوا أكـثر مـن خمـس مـرات: 3.2% مـن الأولاد و0.6% فقـط مـن البنـات.

يتأثـر مـدى تعـرض التلامذة للعقـاب بالوسـط والقطـاع اللذين تنتمـي إليهـما مؤسسـتهم. وبشـكل عـام، تعـرض للعقـاب مـرة أو مرتـين عـلى الأقـل خـلال العـام الـدراسي الحـالي 24.8% مـن التلامـذة في الوسـط القـروي مقابـل 29.4% مـن أقرانهـم في الوسـط الحـضري و31.7% مـن التلامـذة في المؤسسـات الخاصة مقابـل 26.4% مـن تلامـذة المؤسسـات العموميـة.

وبالإضافـة إلى ذلـك، يبـين تحليـل النتائـج حسـب قطـاع التعليـم في الوسـط الحـضري، وفقـا لتصريحـات التلامـذة، أن 31.7 % مـن المتمدرسـين في المؤسسـات الخاصـة الحضريـة

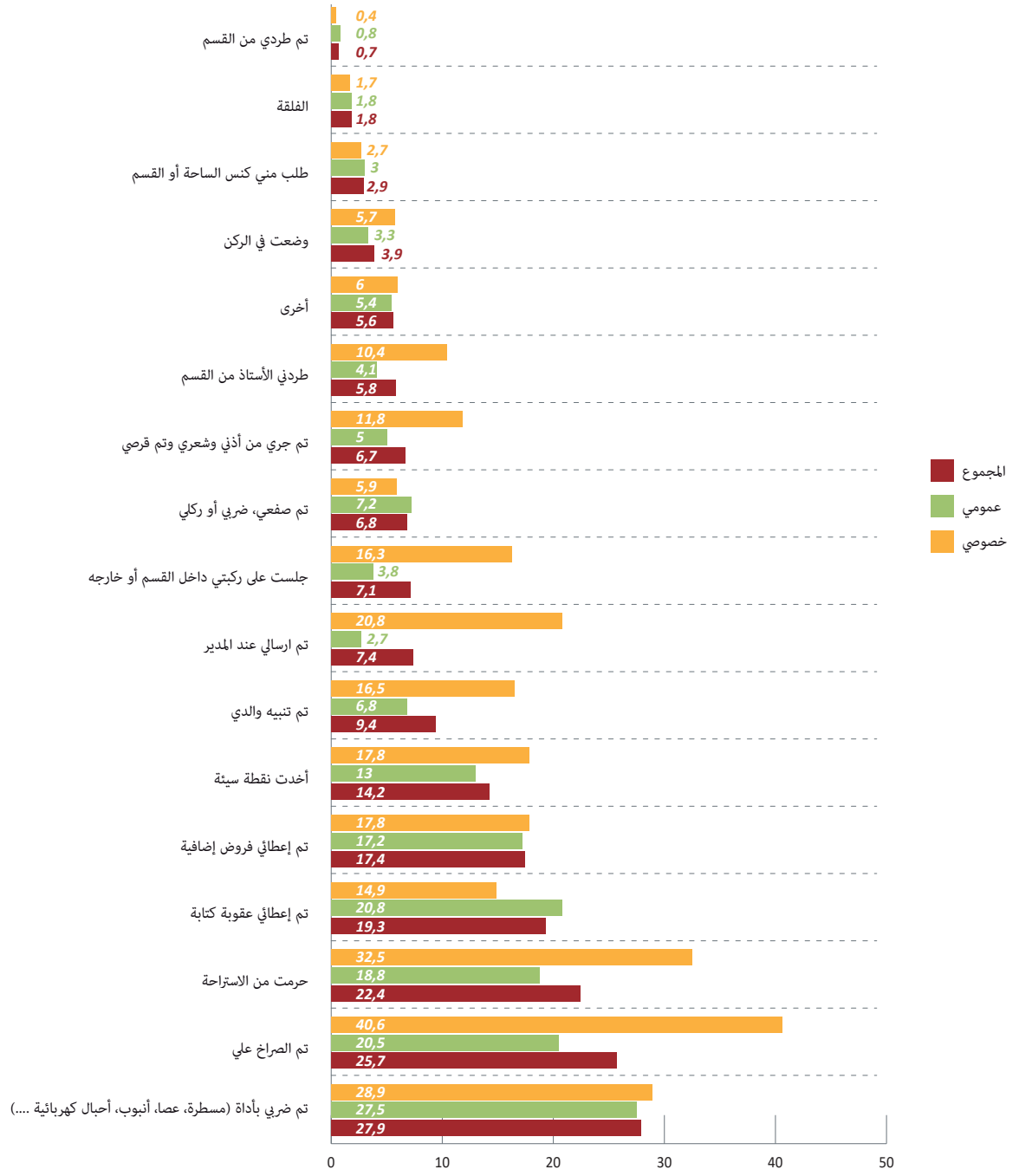
1 . حسـب اليونيسـيف، 732 مليـون طفـل عـبر العـالم، في سـن التمـدرس 6 إلى 17 سـنة، يعيشـون في بلـدان حيـث العقـاب البـدني بالمدرسـة ليـس ممنوعـا تمامـا. أنظـر un visage familier. La violence dans la vie des enfants et des adolescents », Unicef, Division des données, de la recherche et des politiques, novembre 2017

2 . El Andaloussi B. Punitions et violences à l'école. Association Alliance de Travail dans la Formation et l'Action pour l'Enfance (AT-FAL) – Unicef 2001. pp. 13-14.

قد عوقبوا مرة أو مرتين على الأقل خلال السنة الدراسية الجارية، مقارنة ب 28 % من تلامذة المؤسسات العمومية الحضرية. وتجدر الإشارة، أيضا، إلى أن نسبة تلامذة التعليم الخاص الذين صرحوا بأنهم تلقوا عقابا في المدرسة تفوق نسبة أقرانهم في التعليم العمومي. وقد يعود ذلك إلى كون تلامذة التعليم الخاص يميلون أكثر من تلامذة التعليم العمومي إلى البوح بالعقوبات التي يتعرضون لها، أو إلى ميل تلامذة التعليم العمومي إلى التكتم عن تلك العقوبات.

ينضاف إلى ذلك، أن تفسير هذه النتائج يتوقف بشكل أساسي على طبيعة العقوبات التي يتعرض لها التلامذة في القطاعين الخاص والعمومي. وبخصوص نوعية تلك العقوبات، يبين الرسم البياني أدناه أن 32.5% من التلامذة المعاقبين في القطاع الخاص حرموا من الاستراحة، وتم تنبيه 16.5% من الآباء، وأرغم 16.3% على الجثو على ركبتيهم داخل القسم الدراسي أو خارجه، وذلك مقابل 18.8% و6.8% و3.8% على التوالي من التلامذة الذين عوقبوا في المؤسسات العمومية. ويمكن أن تعزى هذه الاختلافات إلى كون هذه الأنواع من العقوبات لا تمارس كجزاءات في مؤسسات القطاع العمومي، مما زاد من عدد التصريحات بها في مؤسسات القطاع الخاص مقارنة بمؤسسات القطاع العمومي.

الرسم البياني *22*. نسب تلامذة التعليم الابتدائي وفقا لنوع العقوبات التي صرحوا تعرضهم لها في مؤسساتهم، وقطاع التعليم (%)



المصدر: الهيئة الوطنية للتقييم لدى المجلس الأعلى للتربية والتكوين والبحث العلمي، بحث حول العنف في الوسط المدرسي *2021*

يتعرض التلامذة لثلاثة أصناف من العقوبات: العقوبات اللفظية والرمزية التي تهدف إلى تخويف التلميذ أو إذلاله (مثل المضايقات، والسب والشتائم، والإهانة، والمنع من الاستراحة، والجثو على الركبتين، والطرد من القسم، والإبقاء في الزاوية، والإرغام على كنس ساحة المدرسة، إلخ). يشمل هذا الصنف من العقوبات ما يسمى العقوبات «البديلة»[3]، ككنس ساحة المدرسة أو الفصل الدراسي أو المراحيض لأنها تهدف، حسب المسؤولين، إلى حمل التلميذ على القيام بأنشطة تعتبر مفيدة لمدرسته. غير أن فئة من الأساتذة، وفق بيانات البحث الكيفي، لا يؤيدون هذا النوع من العقاب الذي يعتبرونه مهينا أكثر من الضرب أحيانا، خاصة عندما يتم تنفيذه على مرأى ومسمع تلامذة آخرين.

وتجدر الإشارة، أيضا، إلى أن «إرغام التلميذ على الجثو على ركبتيه» يصنف أحيانا، ضمن العقوبات البدنية، حتى وإن كان الفاعلون التربويون لا ينظرون إليه على هذا النحو لكونه لا يسبب ألما جسديا. وضمن هذا الصنف من العقوبات، يعد «الصراخ في وجه التلميذ» و «حرمانه من الاستراحة» العقوبتين الأكثر تواترا في تصريحات التلامذة، بنسبتي 25.7% و22.4% على التوالي.

الصنف الثاني من العقوبات هي ما يسمى العقوبات ذات الطابع « التربوي». وفي هذا الصدد، أفاد 19.3% من التلامذة الذين عوقبوا بأنهم أجبروا على نسخ أسطر من كتاب، وأرغم 17.4% منهم على القيام بواجبات منزلية إضافية، وتم خفض النقط التي حصل عليها 14.2% منهم. يتحدث الفاعلون التربويون بسهولة أكبر عن هذا النوع من العقوبات داخل المؤسسات التعليمية، ويتقبلونها. وردا على سؤال حول ضرورة العقاب للتعلم، أجاب مدير مؤسسة بما يلي:

«نعم، بالطبع، ستكون العقوبات هي العقوبات التربوية البديلة التي لها علاقة بالتربية، مثل نسخ نص عدة مرات، أو مشروع حول موضوع معين، أو الحفظ عن ظهر قلب.»

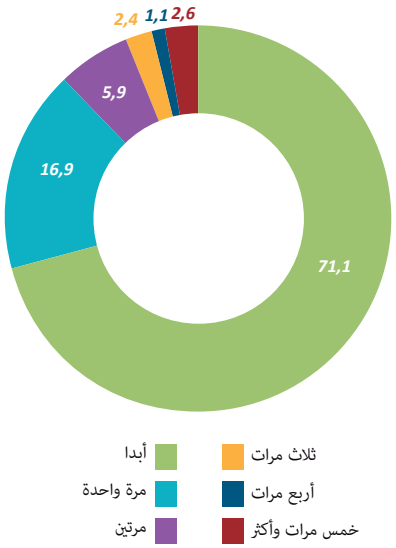
الصنف الثالث من العقوبات التي تمارس في المدارس الابتدائية هي العقوبات البدنية، وتشمل عدة أنواع مثل الضرب، أو القرص، أو شد الأذن أو الشعر، أو الضرب بأداة مثل المسطرة، أو العصا، أو الأنبوب، أو السوط، أو السلك الكهربائي. وتجدر الإشارة إلى أن هذا النوع من العقوبات هو أكثر أنواع العقاب الجسدي شيوعا على العموم: فقد صرح 27.9% من تلامذة المدارس الابتدائية الذين تلقوا عقابا بأنهم تعرضوا للضرب بإحدى هذه الأدوات. وكما هو الحال مع جميع أنواع العقوبات، فإن الفوارق بين الفتيات والفتيان في مدى تعرضهم للعقوبات البدنية كبيرة.

وفقا للتلامذة الذين تم الاستماع إليهم في إطار الجماعات البؤرية، فإن العقوبات التي يتعرض لها التلامذة تكون عادة بسبب عدم امتثالهم لقواعد القسم أو المدرسة، كالتأخر عن موعد الدراسة، وعدم القيام بالواجبات المنزلية، وعدم إحضار اللوازم المدرسية (الكتب المدرسية، والدفاتر، والأقلام، وما إلى ذلك)، وتناول الطعام أو المضغ في القسم، ومغادرة المكان أو الذهاب إلى المراحيض بدون إذن، والدردشة مع الأقران، وعدم التركيز، وإزعاج القسم، وعدم احترام النظام، والتسبب في التدافع...

- **في التعليم الثانوي**

لا يتخذ العقاب في التعليم الثانوي نفس الشكل الذي له في التعليم الابتدائي، وإن كان يتكون من نفس الأصناف، وجزئيا من نفس الأنواع. ومع الأخذ في الاعتبار، مرة أخرى، أن السؤال عن العقاب قد طرح على التلامذة بعد ثلاثة أشهر من الدراسة، يقول حوالي 28.9% من تلامذة التعليم الثانوي إنهم عوقبوا مرة واحدة على الأقل خلال تلك الفترة، منهم 16.9% عوقبوا مرة واحدة، و2.6% عوقبوا خمس مرات أو أكثر.

الرسم البياني 23. نسبة تلامذة الثانوي حسب تواتر العقوبات المتلقاة (%)

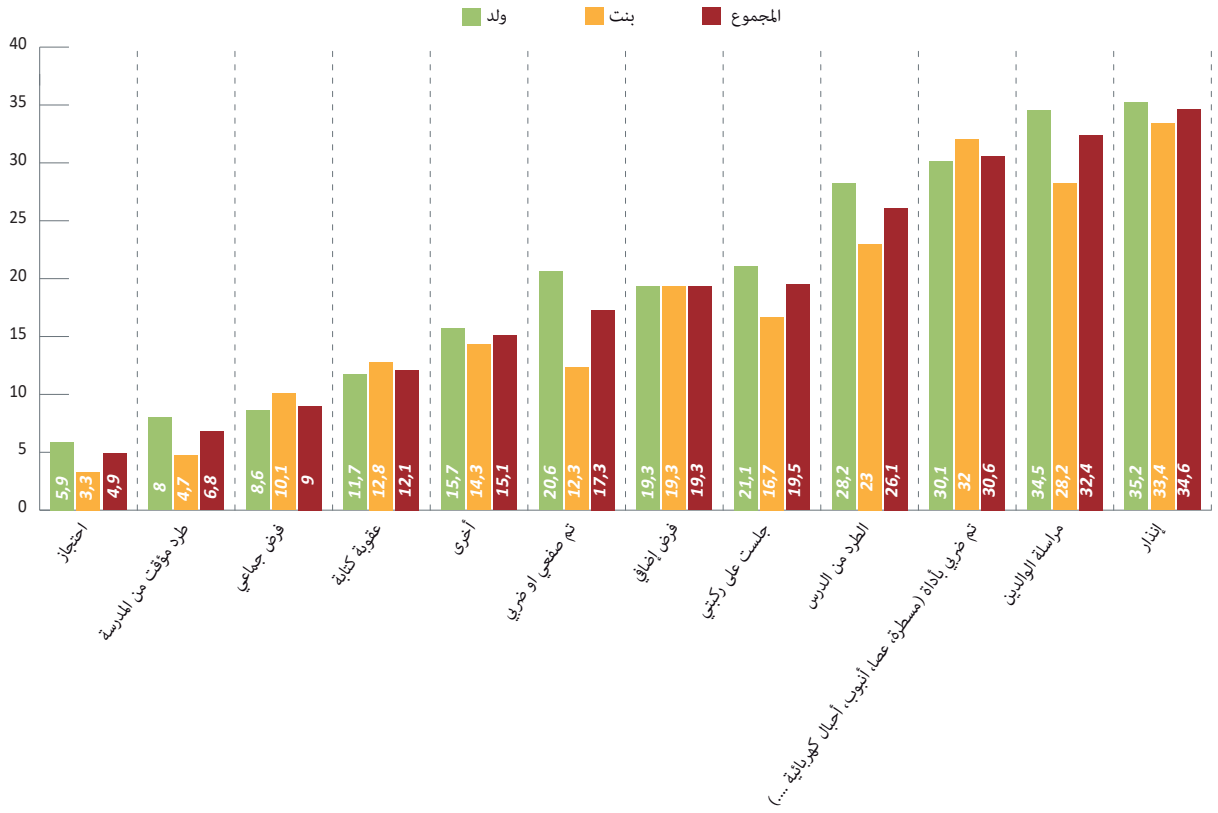


المصدر : الهيئة الوطنية للتقييم لدى المجلس الأعلى للتربية والتكوين والبحث العلمي، بحث حول العنف في الوسط المدرسي 2021

3 . المذكرة الوزارية رقم 116X17 بتاريخ 7 يناير 2017 المتعلقة بمحاربة العنف بالوسط المدرسي، وزارة التربية الوطنية والتكوين المهني والتعليم العالي والبحث العلمي.

الإنذار هو العقوبة الأكثر شيوعا. ذكره 34.6% من تلامذة المؤسسات الثانوية الذين صرحوا بأنهم نالوا عقابا. تليه مراسلة الآباء، وهي عقوبة صرح بها 32.4% من أولئك التلامذة. وتمارس العقوبات المسماة «تربوية»، هي الأخرى، بنسب لا يستهان بها، مثل عقوبة إنجاز واجبات منزلية إضافية التي أكدها 19.3% من التلامذة. يضاف إلى ذلك معاقبة التلميذ بإلزامه بنسخ عدد من أسطر نص مكتوب، أو بالقيام بواجبات منزلية جماعية، أو بمنعه من الخروج، وهي عقوبات ذكرها على التوالي 12.1% و9% و4.9% من التلامذة الذين نالوا عقابا.

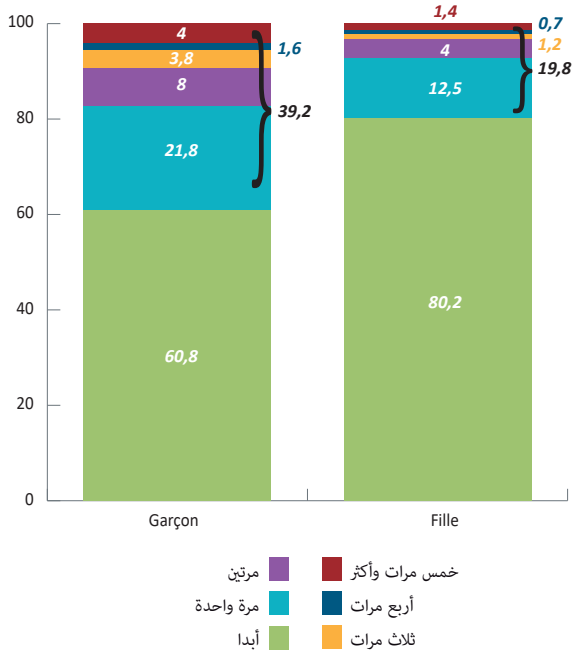
الرسم البياني *24*. نسبة تلامذة التعليم الثانوي حسب طبيعة العقوبة والجنس (%)



المصدر: الهيئة الوطنية للتقييم لدى المجلس الأعلى للتربية والتكوين والبحث العلمي، بحث حول العنف في الوسط المدرسي *2021*

وكما هو الحال في المدارس الابتدائية، يتعرض البنون للعقاب في الإعداديات والثانويات التأهيلية أكثر من البنات، بنسبة 39.2% مقابل 19.8%. وبالفعل، يبدو من الرسم البياني أسفله أن نسبة التلامذة الذكور الذين نالوا عقابا تفوق نسبة الإناث في كل الحالات. نسبة التلامذة الذكور الذين عوقبوا «خمس مرات وأكثر»، مثلا، تفوق نسبة البنات اللواتي تعرضن لذلك بنسبة 4 % مقابل 1.4%.

الرسم البياني *25*. نسبة تلامذة المؤسسات الثانوية حسب تكرار العقوبة، وحسب الجنس (%)

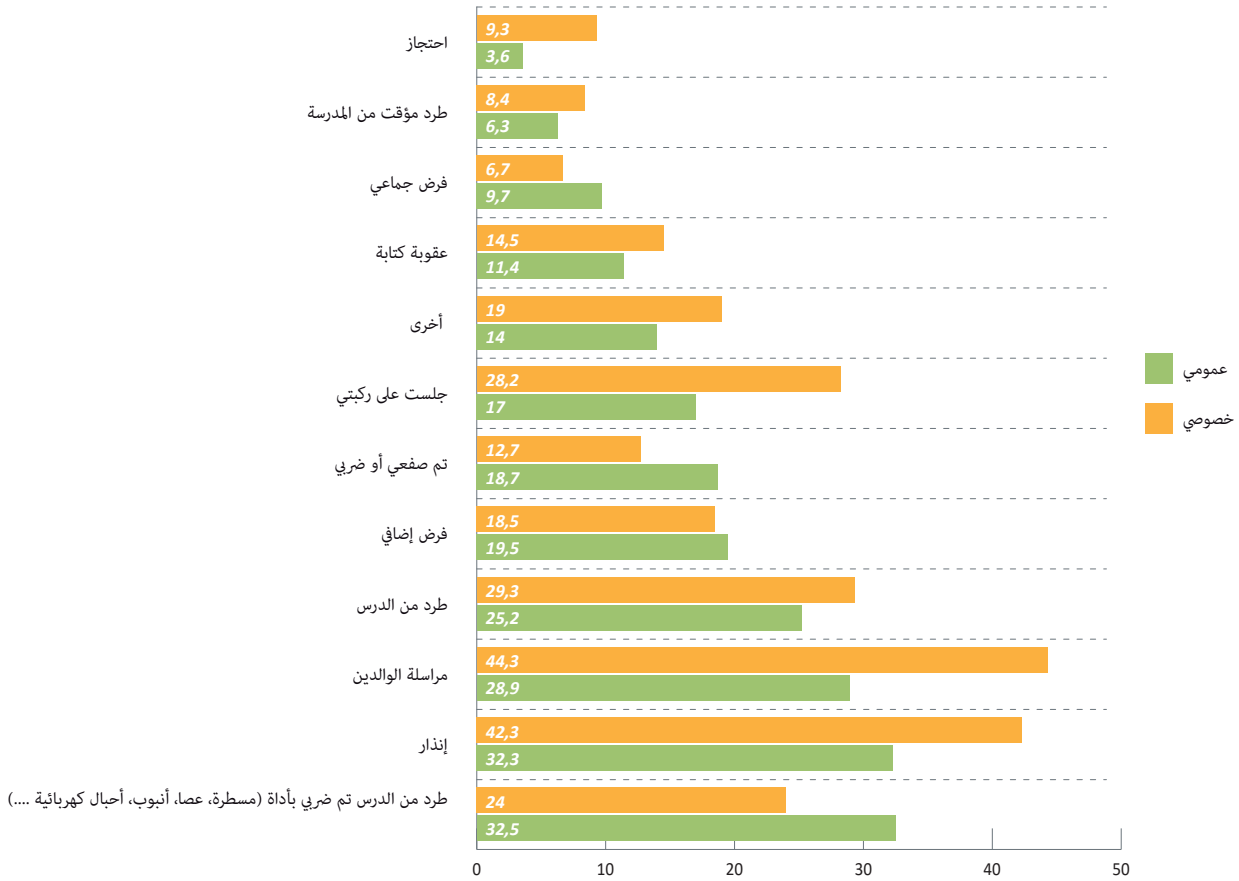


المصدر : الهيئة الوطنية للتقييم لدى المجلس الأعلى للتربية والتكوين والبحث العلمي، بحث حول العنف في الوسط المدرسي *2021*

ومع ذلك، تتعرض البنات والبنون لما يسمى العقوبات «التربوية» بنسب متساوية تقريبا، بل وحتى للإنذارات والضرب بالأدوات. وعلى العكس من ذلك، يتعرض الأولاد للصفع و/أو الضرب أكثر من البنات بكثير: 20.6% مقابل 12.3%. وفيما يتعلق بمراسلة الآباء، أفاد 34.5% من التلامذة الذكور بأنهم تلقوا هذا النوع من العقوبة، مقابل 28.2% من الفتيات. وهناك فرق يتراوح بين ثلاث إلى خمس نقاط بين نسبتي البنين والبنات الذين تعرضوا للطرد المؤقت من المدرسة أو من القسم، وللإلزام بالجثو على الركبتين.

وتجدر الإشارة، أيضا، إلى أن العقوبات البدنية لا تزال تمارس في مؤسسات التعليم الثانوي الإعدادي، وبدرجة أقل، في مؤسسات الثانوي التأهيلي، وذلك كيفما كان القطاع التعليمي (عمومي/خاص) الذي تنتمي إليه تلك المؤسسات. الضرب بأداة، أو الصفع، أو الضرب، وما إلى ذلك، ليست ممارسات حاضرة في الوسط المدرسي فحسب، وإنما تحتل مكانة بارزة ضمن العقوبات التي ذكرها التلامذة المعاقبون. وعموما، أفاد 30.6% من أولئك التلامذة بأنهم تعرضوا للضرب بأداة، وقال 17.3% إنهم تعرضوا للصفع و/أو الضرب (الرسم البياني 24).

الرسم البياني 26. نسب تلامذة الثانوي حسب طبيعة العقوبات، وقطاع التعليم (%)



المصدر: الهيئة الوطنية للتقييم لدى المجلس الأعلى للتربية والتكوين والبحث العلمي، بحث حول العنف في الوسط المدرسي *2021*

في التعليم العمومي، وعلى عكس التعليم الخاص، العقاب الجسدي هو أكثر أنواع العقاب انتشارا في الثانويات الإعدادية والتأهيلية. وبالفعل، فقد أفاد 24% من التلامذة الذين عوقبوا في الإعداديات والثانويات التأهيلية الخاصة بأنهم تعرضوا للضرب بأداة مقابل 32.5% من أقرانهم في قطاع التعليم العمومي. وبالإضافة إلى ذلك، قال 12.7% من التلامذة التعليم الخاص مقابل 18.7% من تلامذة التعليم العمومي إنهم تعرضوا للصفع أو الضرب. ومع ذلك، فإن نسبة التلامذة الذين أجبروا على الجثو على ركبتيهم أعلى في مؤسسات التعليم الخاص مقارنة بما هي عليه في التعليم العمومي: 28.2% مقابل 17%.

وبصفة عامة، عبر الأساتذة عن رأي معارض للعقاب، وللعقاب الجسدي الذي يتعرض له التلامذة على وجه الخصوص. ومع ذلك، وأثناء المقابلات، يؤكد أساتذة آخرون، وهم أقلية، أنهم مقتنعون بفعالية العقاب الجسدي وضرورته، ويتبنون فائدته في التعليم والتعلم، ويتقبلونه، ويتحملون مسؤوليته، ويقدمون حججا تدعم آراءهم.

غالبا ما يدعو الأساتذة إلى اللاعنف تجاه التلامذة، وينحازون إلى المبدأ المثالي الذي يشجب كل أشكال العنف. تقول أستاذة: «**يجب تفادي جميع أنواع العنف ضد التلامذة بغض النظر عن درجة تصلبهم أو عدم انضباطهم**». من حيث المبدأ، يتبنى غالبية الفاعلين الذين تم استجوابهم في إطار البحث الكيفي هذا الرأي. لكن التصريحات التي أدلى بها التلامذة فيما يخص العنف اللفظي والرمزي والعقاب الجسدي توفر معطيات كمية أكثر دقة.

وإذا كانت البيانات المستمدة من البحث الكمي تشير إلى نفس الانتشار الضعيف للعقوبات اللفظية والجسدية في بعض المؤسسات التعليمية، فإن هذا لا يصح على الجميع. وتبين البيانات الكيفية أن هناك فرقا ملحوظا في إدراك هذه الظاهرة بين التلامذة من الجنسين الذين يزعمون، بنبرة طبيعية، بأنهم تعرضوا للعقاب البدني، والأساتذة الذين يعترفون بأنهم يهددون تلامذتهم بمعاقبتهم جسديا أحيانا، دون تنفيذ هذه التهديدات أبدا؛ لأنها مخالفة للقانون. ويؤكد البحث الكمي في كثير من الأحيان أقوال التلامذة، كما يكشف عن عنف الراشدين الذي يبدو أنه من المحرمات الثابتة.

وبشكل عام، إن اضطراب مواقف الفاعلين التربويين وتصوراتهم تجاه ممارسة العقاب، وتجاه العقاب الجسدي بشكل خاص في المؤسسات التعليمية ليس بالأمر الجديد. فقد تناولت إحدى الدراسات السابقة هذا الغموض من خلال جمع اعترافات «هيئة التدريس الواعية والتي تعاني صعوبات»[4] وأسفها.

2. مواقف وتصورات التلامذة وآبائهم وأمهاتهم وأولياء أمورهم

• العقاب والشعور بالعدالة من قبل التلامذة

بشكل عام، يعتبر غالبية تلامذة المدارس الابتدائية الذين عوقبوا بأن عقوباتهم كانت «عادلة جدا» (50.2%)، أو «عادلة إلى حد ما» (26.8%). هذا ما صرح به 77% من تلامذة المدارس الابتدائية. ومع ذلك، فقد وصف 15% منهم تلك العقوبات بأنها «غير عادلة»، ووصفها 8% بأنها «غير عادلة إلى حد ما». وتختلف هذه التقييمات اختلافا كبيرا حسب الجنس، حيث أعرب 24.6% من التلامذة الذكور مقابل 20.2% من التلميذات عن شعور مناوئ للعقوبات التي تعرضوا لها. الفرق واضح بشكل خاص لدى التلامذة الذين عبروا بشكل واضح عن رأي مؤيد لعدالة العقاب الذي نالوه.

تتباين مشاعر تلامذة الابتدائي، أيضا، تبعا لوسط التعليم وقطاعه، ولكن بدرجات غير متساوية. يعتبر حوالي تلميذ واحد من كل تلميذين، بغض النظر عن طبيعة الوسط الذي تنتمي إليه مؤسسته التعليمية وقطاعها، تلك العقوبات «عادلة جدا». ويسود الشعور بالظلم من جرائها لدى 19.2% من تلامذة الوسط القروي، مقابل 12.7% من أقرانهم في المدن. وعندما نأخذ قطاع التعليم في الاعتبار، فإننا نجد أن 16.4% من تلامذة القطاع العمومي يشعرون بهذا الظلم، مقابل 10.8% من تلامذة القطاع الخاص.

4 . Ministère de l'Éducation Nationale - UNICEF 2006, Op. Cita., pp. 33-36.

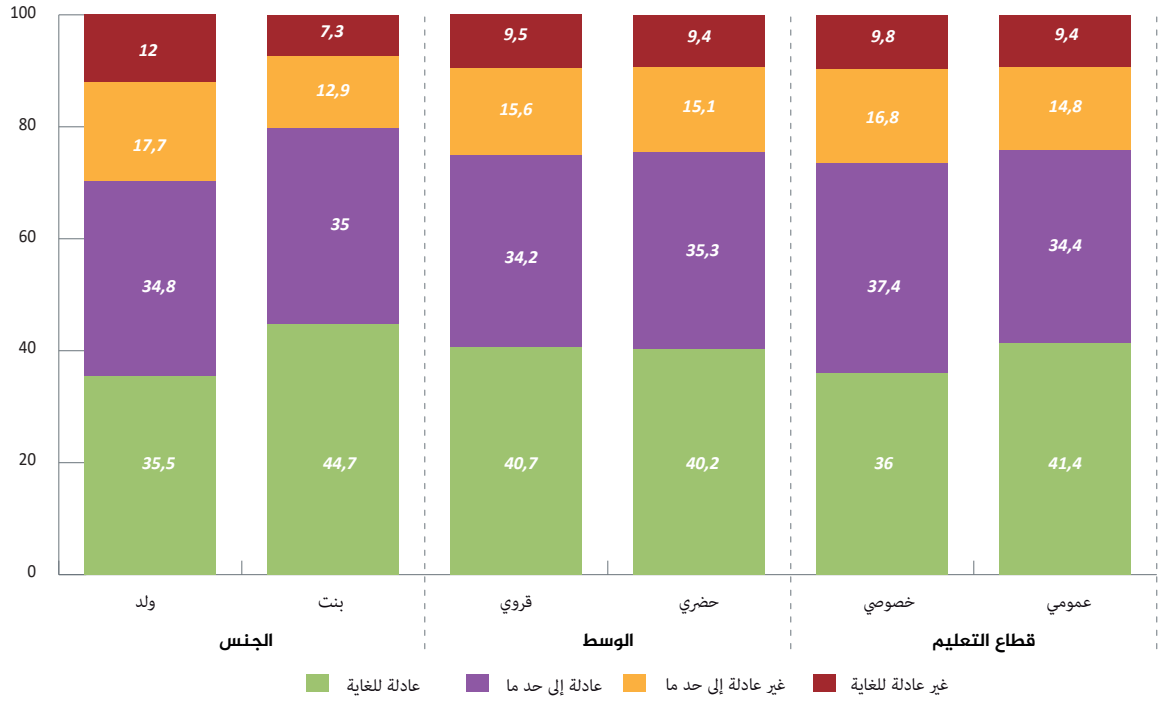
الرسم البياني 27. نسب تلامذة المدارس الابتدائية وفقا لإحساسهم بالعدالة تجاه العقوبات في المدارس، حسب الجنس ووسط التعليم وقطاعه (%)

المصدر: الهيئة الوطنية للتقييم لدى المجلس الأعلى للتربية والتكوين والبحث العلمي، بحث حول العنف في الوسط المدرسي *2021*

يظهر تحليل موقف تلامذة التعليم الثانوي تجاه العقوبات التي يتعرضون لها في مؤسساتهم أن 40.3% منهم يرون أن تلك العقوبات «عادلة للغاية»، ويعتبرها 35% منهم «عادلة إلى حد ما». وعلى العكس من ذلك، يرى 9.5% من أولئك التلامذة أنها «غير عادلة للغاية»، و15.2% «أنها غير عادلة إلى حد ما».

وأدلى الأولاد والبنات في التعليم الثانوي، كذلك، بآراء متباينة على العموم حول مدى عدالة العقوبات المدرسية، وخاصة عندما يتعلق الأمر بآراء حاسمة. وهكذا اعتبر تلك العقوبات «غير عادلة للغاية» 7.3% من الفتيات و12% من الفتيان، بينما وصفها 44.7% منهن، و35.5% منهم بأنها «عادلة للغاية».

الرسم البياني 28. نسب تلامذة التعليم الثانوي وفقا لإحساسهم بعدالة العقوبات التي يتلقونها حسب الجنس ووسط التعليم وقطاعه (%)



المصدر: الهيئة الوطنية للتقييم لدى المجلس الأعلى للتربية والتكوين والبحث العلمي، بحث حول العنف في الوسط المدرسي *2021*

في التعليم الثانوي، نسبة التلامذة الذين يعارضون بشكل واضح العقوبات في المدرسة هي نفسها تقريبا في وسطي التعليم وقطاعيه.

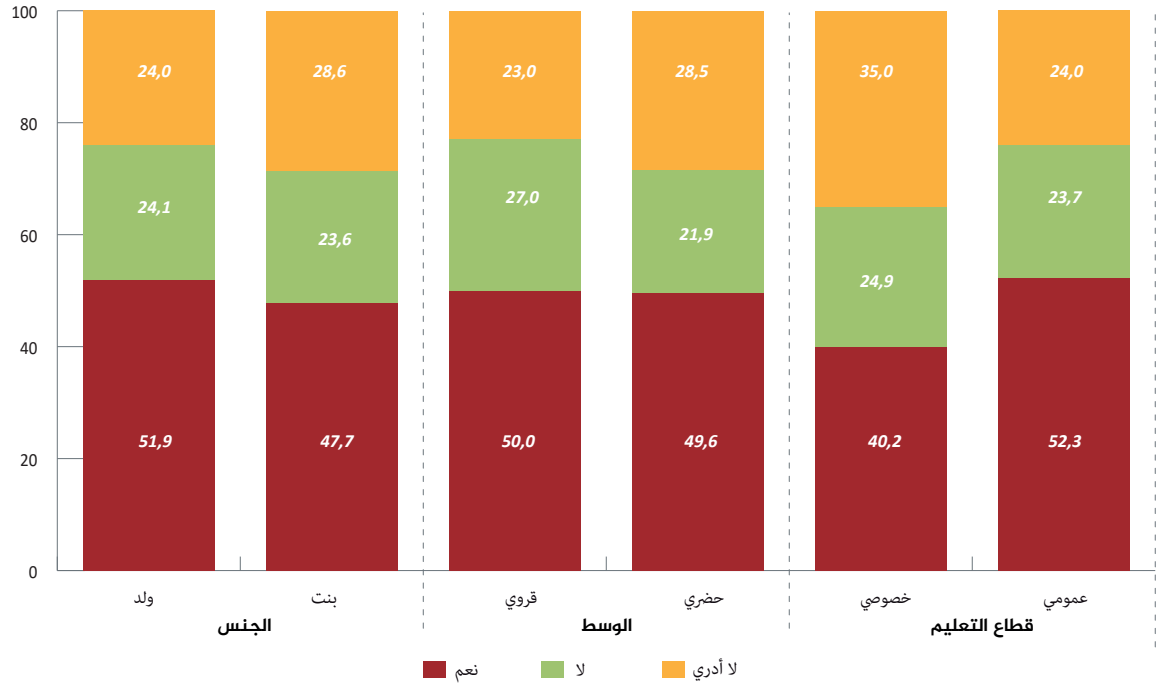
ومن ناحية أخرى، تؤكد بيانات البحث الكيفي أن أغلبية تلامذة التعليم الثانوي ينظرون إلى تلك العقوبات على أنها عادلة. يقول أحدهم على سبيل المثال: «**أعتقد أن عدم اللجوء إلى العقاب قد أدى إلى الكثير من السلوكات المنحرفة سواء داخل المدرسة، أو داخل المجتمع**». وتجدر الإشارة، مع ذلك، إلى أنه من الصعب التمييز في أقوال التلامذة، المتعارضة بطبيعتها، بين قبول العقاب والخوف من الكشف عنه. وقد لوحظت هذه الصعوبة، كذلك، في الدراسات السابقة المخصصة للعنف في الوسط المدرسي في المغرب [5]. وهذا ما يعكس «بعض القبول » للعقاب كوسيلة للحفاظ على «النظام»، حتى لو كان محظورا بحكم القانون والمبادئ الكبرى للبيداغوجية.

• **آراء الوالدين في العقاب البدني**

وفقا لتصورات التلامذة وتصريحاتهم، تبدو آراء أباء وأمهات التلامذة فيما يخص العقاب، والعقاب الجسدي على وجه الخصوص، محسومة بين أقلية تعارض مثل هذه الممارسات، وأغلبية تواصل إضفاء الشرعية عليها. قدمت عبارة «**يوافق والداي على أن يضربني الأساتذة إذا أسأت السلوك**» لتلامذة المدارس الابتدائية، وطلب منهم إن كانوا يوافقون عليها أم لا. وبناء على إجاباتهم، يبدو أن واحدا من كل اثنين من الآباء (49.7%) يقبلون أن يعاقب أطفالهم بالضرب من قبل الأساتذة إن أساؤوا التصرف. ويقول 24% من أولئك التلامذة إن والديهم يعارضون ذلك، ويقول 26.3% منهم إنهم لا يعرفون رأي والديهم في هذا الموضوع.

لا تختلف تصورات تلامذة المدارس الابتدائية لآراء والديهم في هذا الموضوع تبعا للجنس اختلافا كبيرا. وعلى العكس من ذلك، يمارس قطاع التعليم ووسطه تأثيرا أكثر دلالة على تلك التصورات. وبالفعل، فقد قال 27% من التلامذة في المناطق القروية مقابل 21.9% من أقرانهم في المؤسسات الحضرية إن آباءهم لا يوافقون على أن يتعرضوا للضرب إذا لم يتصرفوا بشكل جيد. وفي قطاع التعليم الخاص، قال 40.2% من التلامذة إن آباءهم يوافقون على العقاب الجسدي مقابل نسبة أعلى (52.3%) من تلامذة المؤسسات العمومية الذين أكدوا نفس العبارة.

الرسم البياني 29. نسب تلامذة المدارس الابتدائية حسب اتفاق الآباء على معاقبة أولادهم/بناتهم عقابا بدنيا من قبل الأساتذة، حسب الجنس ووسط التعليم وقطاعه (%)



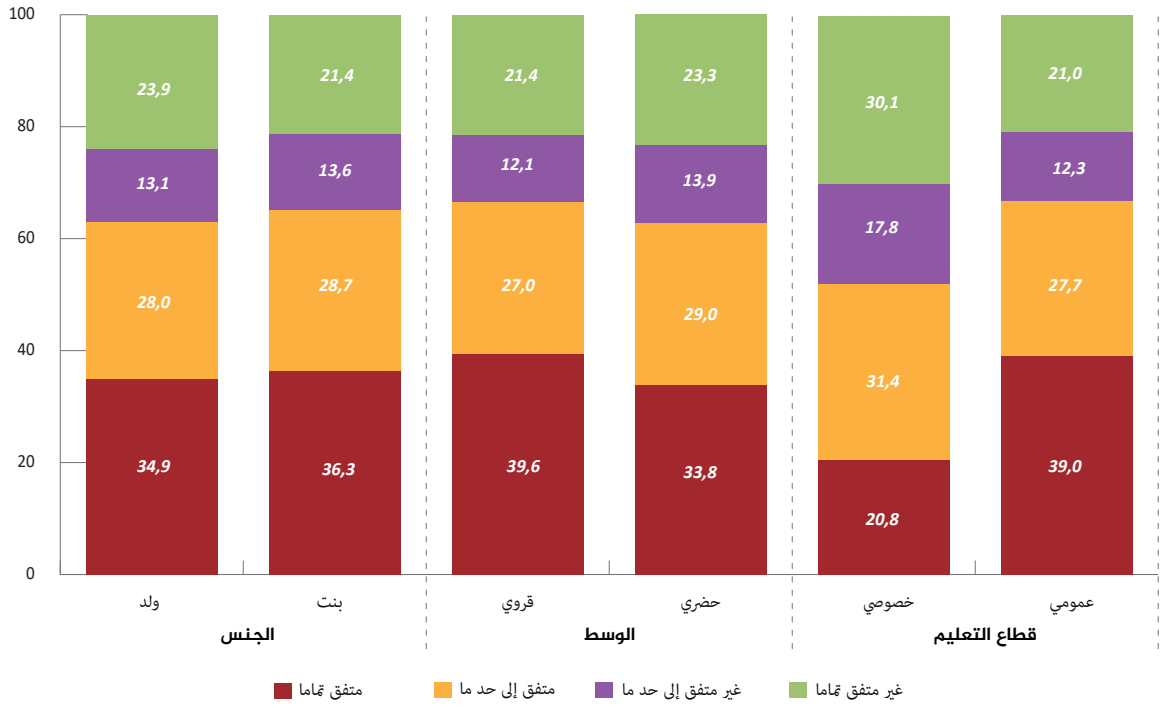
المصدر: الهيئة الوطنية للتقييم لدى المجلس الأعلى للتربية والتكوين والبحث العلمي، بحث حول العنف في الوسط المدرسي *2021*

5 . Ministère de l'Éducation Nationale, de l'Enseignement Supérieur, de la Formation des Cadres et de la Recherche Scientifique & École Supérieur de psychologie de Casablanca & UNICEF ; la violence à l'école ; 2004

لا يختلف موقف آباء تلامذة التعليم الثانوي اختلافا كبيرا عن موقف آباء تلامذة التعليم الابتدائي. العبارة المقدمة لهؤلاء التلامذة لإبداء رأيهم فيها أوسع وهي: «**يشجع والداي الأساتذة على معاقبتي إذا تكاسلت عن عملي، أو إذا كان سلوكي سيئا**». تتعلق أجوبتهم برأي والديهم في العقاب بشكل عام. وبما أن هؤلاء التلامذة أكبر سنا من تلامذة الابتدائي، فإن أجوبتهم كانت أكثر دقة، كذلك.

في التعليم الثانوي، يقول 35.6% و28.4% من التلامذة إن والديهم «يوافقون تماما» أو «يوافقون إلى حد ما»، على التوالي، على لجوء الأساتذة إلى العقاب في حقهم في حالة خرقهم لقانون المدرسة. وقال 13.4% إن أباءهم لا يوافق على ذلك إلى حد ما، كما قال 22.7% منهم إن آباءهم لا يوافق عليه إطلاقا. وتجدر الإشارة إلى أن هذه التباينات هي نفس التباينات، تقريبا، الملحوظة بين البنات والبنين.

الرسم البياني *30*. نسب تلامذة التعليم الثانوي حسب تشجيع الوالدين للأساتذة على معاقبة أولادهم/بناتهم عقابا بدنيا، حسب نوع الجنس ووسط التعليم وقطاعه (%)



المصدر: الهيئة الوطنية للتقييم لدى المجلس الأعلى للتربية والتكوين والبحث العلمي، بحث حول العنف في الوسط المدرسي *2021*

من ناحية أخرى، يلاحظ أن الفرق بين مواقف الآباء من العنف ضد أولادهم دال تبعا لقطاع التعليم ووسطه. يوافق موافقة تامة حوالي تلميذ واحد من كل خمسة تلامذة في قطاع التعليم الخاص (20.8%)، مقابل ب 39% من تلامذة القطاع العمومي على أن آباءهم يشجعون الأساتذة على معاقبتهم إذا تكاسلوا أو تهاونوا في عملهم المدرسي، أو إذا تصرفوا بشكل سيء. وتنطبق الملاحظة نفسها، على 33.8% من التلامذة في الوسط الحضري، مقارنة ب 39.6% من أقرانهم في الوسط القروي.

وعلى العكس من ذلك، فإن نسب تلامذة التعليم الثانوي الذين «لا يوافقون تماما» على أن آباءهم يشجعون الأساتذة على معاقبتهم تختلف بدورها بوضوح وفقا لقطاع التعليم ووسطه: 30.1% من تلامذة التعليم الخاص، مقابل 21% من تلامذة التعليم العمومي، و23.3% من تلامذة المناطق الحضرية، مقابل 21.4% من التلامذة القرويين. يتلق الأمر، إذن، بالنسبة للوسط، بنفس الملاحظة، ولكن بدرجة أقل.

وتؤكد بيانات الدراسة الكيفية بدورها أن جزءا كبيرا من الآباء يقبلون بوضوح أن يعاقب الأساتذة أولادهم، وأن يعاقبوهم عقابا بدنيا على وجه الخصوص. وغالبا ما يوصف هذا القبول بأنه اتفاق «ثقافي»، وتعتبره كذلك الدراسات التي خصصت للعنف في الوسط المدرسي في المغرب.

يقول أب تلميذ في مدرسة ابتدائية: «**في حالة تصرف ولدي بشكل غير لائق، يمكن للمعلم أن يعاقبه، وأن يضربه برفق، ويمكن له أن يوبخه، أو يهدده بالعقاب الجسدي إذا لم يقم بواجبه المدرسي**».

ولكـن هـذه البيانـات تشـهد، أيضـا، عـلى التطـورات التـي تعرفها اتجاهـات الآبـاء إزاء هـذه الظاهـرة، لأن الآبـاء الذيـن يرفضـون بشـكل واضـح هـذا النـوع مـن الممارسـات وخاصـة منهـا العقـاب البـدني، لم يعـودوا يقبلـون معاقبـة أولادهـم في الوسـط المـدرسي. يقـول مـدرس في مدرسـة ابتدائيـة: «**في بعـض الأحيـان، يخبر الأطفـال والديهـم عـن العقوبـات التـي نالوهـا في المدرسـة، ويـأتي هـؤلاء الآبـاء ليطلبـوا منـا توضيحـا، ولا يكـون ذلـك سـارا في بعـض الأحيـان**».

وهنـاك فئـة مـن تلامـذة الابتـدائي والثانـوي يعارضـون العقـاب الجسـدي بوضـوح. ففـي إشـارة إلى وسـائل مناهضـة هـذه الممارسـات، ومكافحـة العنـف في الوسـط المـدرسي، يقـول تلميـذ في مدرسـة ابتدائيـة: «**يجـب وضـع كاميـرات في كل مـكان حتـى لا يـضرب الأسـاتذة التلامـذة بعـد الآن**».

خلاصة

تكشـف نتائـج هـذه الدراسـة اسـتمرار ممارسـة العقـاب الجسـدي في المؤسسـات التعليميـة رغـم حظـره رسـميا. وهـي تؤكـد بذلـك مـن جديـد ملاحظـة سـبق أن أثبتتهـا مختلـف الدراسـات التـي تناولـت العنـف في الوسـط المـدرسي في المغرب خـلال السـنوات العشريـن الماضيـة. توفـر هـذه النتائـج، أيضـا، معلومـات عـن وقائـع عامـة تتجـاوز التغيـرات الناجمـة عـن عوامـل متعـددة، وتميـز ممارسـة العقـاب في المدرسـة المغربيـة. عمومـا، الأولاد أكـثر عرضـة للعقـاب، وللعقـاب الجسـدي عـلى وجـه الخصـوص، مـن الفتيـات، وذلـك كيفـما كان سـلك التعليـم، ووسـطه، أو نوعـه.

وهنـاك نتائـج أخـرى، غـير متوقعـة مسـبقا، وتتعلـق باللجـوء الأكـثر تواتـرا إلى عـدة أنـواع مـن العقوبـات في مؤسسـات التعليـم الخـاص، مقارنـة بمؤسسـات التعليـم العمومـي، أو باسـتمرار اللجـوء إلى العقـاب الجسـدي في مؤسسـات الثانـوي التأهيـلي، وإن كان ذلـك بنسـب محـدودة مقارنـة بأسـلاك التعليـم الأخـرى.

يضـاف إلى ذلـك، الطابـع الملتبـس والمتعـارض والمنقسـم في كثير مـن الأحيـان لتصـورات الفاعلـين ومواقفهـم تجـاه العقـاب في المدرسـة. يصـح ذلـك عـلى الأسـاتذة والموظفـين الإداريـين الذيـن يتخـذون موقفـا مبدئيـا، مـع أو ضـد العقـاب في المدرسـة، ولكنهـم يـترددون بـين أنـواع العقـاب التـي يدافعـون عنهـا، ويمارسـونها بسـبب طابعهـا التربـوي، حسـب قولهـم، والأنـواع الأخـرى التـي لا يقبلونهـا بسـهولة كبـيرة.

وينطبـق الـشيء نفسـه عـلى مواقـف التلامـذة تجـاه العقـاب، وهـي مواقـف تتأرجـح بـين الرفـض والقبـول. ومـع تشـكيهم مـن الطبيعـة غـير المتناسـبة أو التعسـفية أحيانـا للعقوبـات التـي يتعرضـون لهـا، يـرى غالبيـة التلامـذة، مـن البنـات أكـثر مـن البنـين، وفي التعليـم الابتـدائي أكـثر مـن الثانـوي، أن تلـك العقوبـات عادلـة.

مواقـف الآبـاء تجـاه العقـاب في المدرسـة بعيـدة كل البعـد، بدورهـا، عـن أن تكـون متجانسـة. كثـيرا مـا يوصـف قبـول الآبـاء للعقـاب في المدرسـة، ب«الاتفـاق الثقـافي»، وهـو اتفـاق مـشروط ومـبرر بفعاليتـه التربويـة المفترضـة. وهـو يخـص قطـاع التعليـم العمومـي أكـثر بكثـير مـن القطـاع الخـاص، والتعليـم الابتـدائي أكـثر مـن التعليـم الثانـوي.

وتشـكل مسـألة العقـاب بعـدا هامـا مـن أبعـاد النقـاش الدائـر حـول العنـف في الوسـط المـدرسي. وهـي تطـرح نفسـها بنفـس الحـدة التـي كانـت عليهـا مـن قبـل، ويجـب أن تحظـى باهتـمام خـاص في كل سياسـة عامـة؛ تـروم تحسـين المنـاخ المـدرسي، والنظـام التربـوي الوطنـي بشـكل عـام.

الفصل الخامس.
المناخ المدرسي والعنف في المدرسة

منذ أكثر من ثلاثة عقود، تطرقت الأبحاث التربوية للعلاقة الوثيقة بين المناخ المدرسي وجودة التعلم والنجاح المدرسي. ويُعرف بعض المؤلفين المناخ المدرسي بأنه «جودة المناخ الناتجة عن التوليف بين العوامل المادية والاجتماعية»، أو «مجموعة القيم والاتجاهات والسلوكات التي تميز المدرسة بأكملها»[1]. فالمناخ المدرسي أوسع من المؤسسة المادية، حيث إنه يعكس جو العلاقات الاجتماعية، وتقدير التلامذة والآباء والأساتذة لهذا الجو، وقيمة الأفراد ومواقفهم، والمهمة التربوية للمدرسة باعتبارها فضاء للعيش.

تُظهر العديد من الدراسات والبحوث التربوية حول التعلم أن المناخ المدرسي وجودته يؤثران في تعلم التلامذة وإنجازاتهم المدرسية ونجاحهم[2]. وبالفعل يتسارع ظهور العنف في الوسط المدرسي إذا أصبح هذا المناخ سلبيا. فالمناخ المدرسي بجميع مكوناته يشكل إطارا مرجعيا إلزاميا في معظم برامج التدخل التي تهدف إلى الحد من العنف في الوسط المدرسي. ويتأثر حكم التلامذة على العنف في الوسط المدرسي بشدة بجودة المناخ المدرسي. لهذا السبب، اهتمت دراسات متنوعة بالتأثير الذي يمارسه المناخ المدرسي على سلوك التلامذة.

يعكس وصف هذا المناخ قدرة المدرسة على تلبية الاحتياجات الأساسية للتلامذة: الأمن، والعلاقات التربوية بين الفاعلين، والانتماء إلى الوسط، وضرورة التعرف عليه. وقد شكلت هذه الأبعاد الإطار التفسيري لهذا التقييم. كما يستند تحليل المناخ المدرسي في هذا الفصل إلى تحليل الأبعاد الأربعة: المناخ العلائقي، والمناخ التربوي، ومناخ الانتماء، ومناخ الأمن، ومناخ العدالة.

1. المناخ العلائقي

المناخ العلائقي هو أحد العوامل التي تساعد على فهم انتشار العنف في الوسط المدرسي ودرجة خطورته. فهو يعالج بشكل أساسي الرفاه العام للتلامذة، والجو السائد بينهم، والعلاقة مع الأطر التربوية. كما يحيل المناخ المدرسي، أيضا، إلى جميع الممارسات التعاونية بين التلامذة والراشدين، فضلا عن مشاركة الفاعلين في النظام التربوي، وانخراطهم في الحياة المدرسية.

وقد طرحت على المستجوبين مجموعة من الأسئلة من أجل تحليل درجة الرفاهية داخل المؤسسة التعليمية، ودراسة علاقات التلامذة مع بعضهم البعض، ومع أساتذتهم وبقية الأطر التربوية في المؤسسة.

- **رفاهية التلامذة**

يهدف السؤال الأول الذي طرح على التلامذة إلى اختبار انطباعهم عن الرفاهية الشخصية كما يشعرون بها في المدرسة. فالأشكال الإيجابية للرفاهية هي التي تهيمن بوضوح في المدارس الابتدائية، حيث يشعر 84.4% و13.7% من التلامذة على التوالي، بارتياح كبير جدا أو بالارتياح في مدارسهم. ويتقاسم هذا الشعور الإيجابي جميع التلامذة كيفما كان جنسهم، أو وسط أو قطاع المؤسسة التي يدرسون فيها. وتجدر الإشارة إلى أن التلامذة ينظرون إلى مفهوم الرفاه باعتباره تقديرا عاما لوجودهم في المدرسة، وهو تقدير إيجابي بالنسبة لأغلبيتهم كما تشهد على ذلك إجاباتهم.

1 . Université de Montréal ; Luis P. Pena Ibarra ; La relation entre le climat scolaire, le contexte scolaire et l'adoption des différents rôles lors d'une situation de violence scolaire ; Novembre, 2015.

2 . الهيئة الوطنية للتقييم، المجلس الأعلى للتربية والتكوين والبحث العلمي، البرنامج الوطني لتقييم مكتسبات تلامذة السنة السادسة ابتدائي والسنة الثالثة ثانوي إعدادي PNEA2019، دجنبر 2021،

الرسم البياني *31*. نسب تلامذة التعليم الابتدائي المتعلقة بإحساسهم بالرفاهية في مؤسساتهم، حسب الجنس، والوسط، وقطاع التعليم (%)

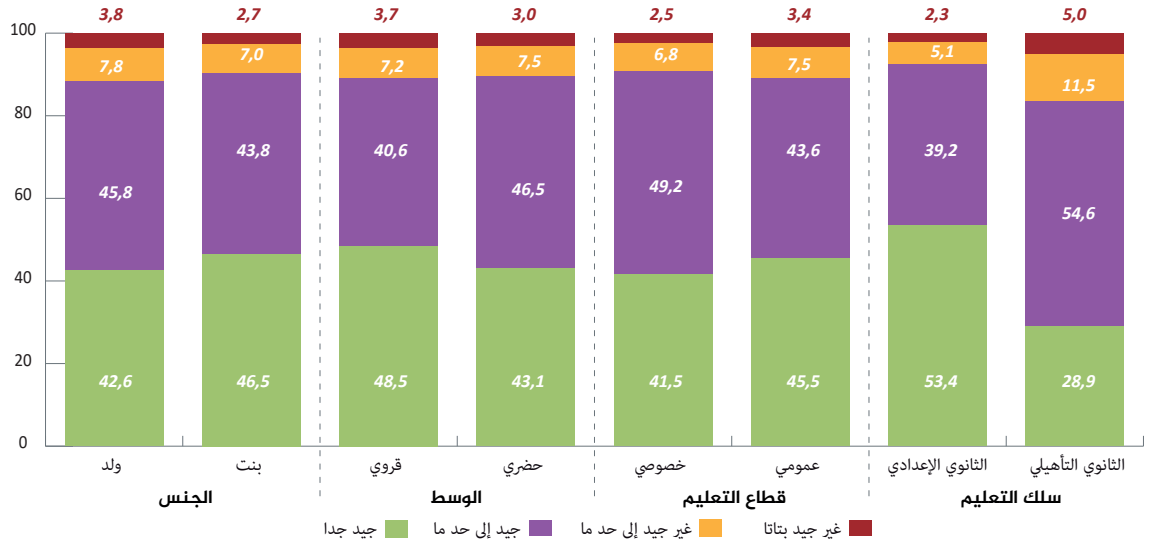
المصدر: الهيئة الوطنية للتقييم لدى المجلس الأعلى للتربية والتكوين والبحث العلمي، بحث حول العنف في الوسط المدرسي *2021*

تلامذة التعليم الثانوي من جهتهم، لا يقدرون الرفاهية التي يشعرون بها في مؤسساتهم بالقدر الذي يقدرها تلامذة التعليم الابتدائي، وإن كانوا يعبرون، بشكل عام، عن موقف إيجابي تجاهها. وبالفعل، يقول 53.4% و39.2% من تلامذة الثانوي الإعدادي إنهم يشعرون، على التوالي، بارتياح كبير جدا، أو بالارتياح في مؤسساتهم، مقارنة ب 28.9% و54.6% على التوالي من رفاقهم في الثانوي التأهيلي. وهكذا، فإن حوالي 92.6% من تلامذة المؤسسات الإعدادية مقابل 83.5% من تلامذة المؤسسات الثانوية التأهيلية يشعرون بارتياح كبير جدا، أو بالارتياح في مؤسساتهم.

ويبدو أنه كلما تقدمنا في أسلاك التعليم، تراجع شعور الرفاهية للتلامذة.

لا يوجد فرق كبير بين أجوبة التلامذة وفق وسط وقطاع المؤسسات التي يدرسون فيها، غير أن تلامذة التعليم الثانوي العمومي أكثر انتقادا للمناخ المدرسي من نظرائهم في التعليم الخاص، إذ صرح 7.5% منهم بأنهم لا يشعرون بالارتياح في مؤسساتهم، وقال 3.4 % منهم إنهم غير مرتاحين على الإطلاق فيها، مقابل 6.8% و2.5% على التوالي، من تلامذة المؤسسات الخاصة.

الرسم البياني *32*. نسب تلامذة التعليم الثانوي وفق شعورهم بالرفاهية في مؤسساتهم، وحسب الجنس ووسط التعليم وقطاعه وسلكه (%)

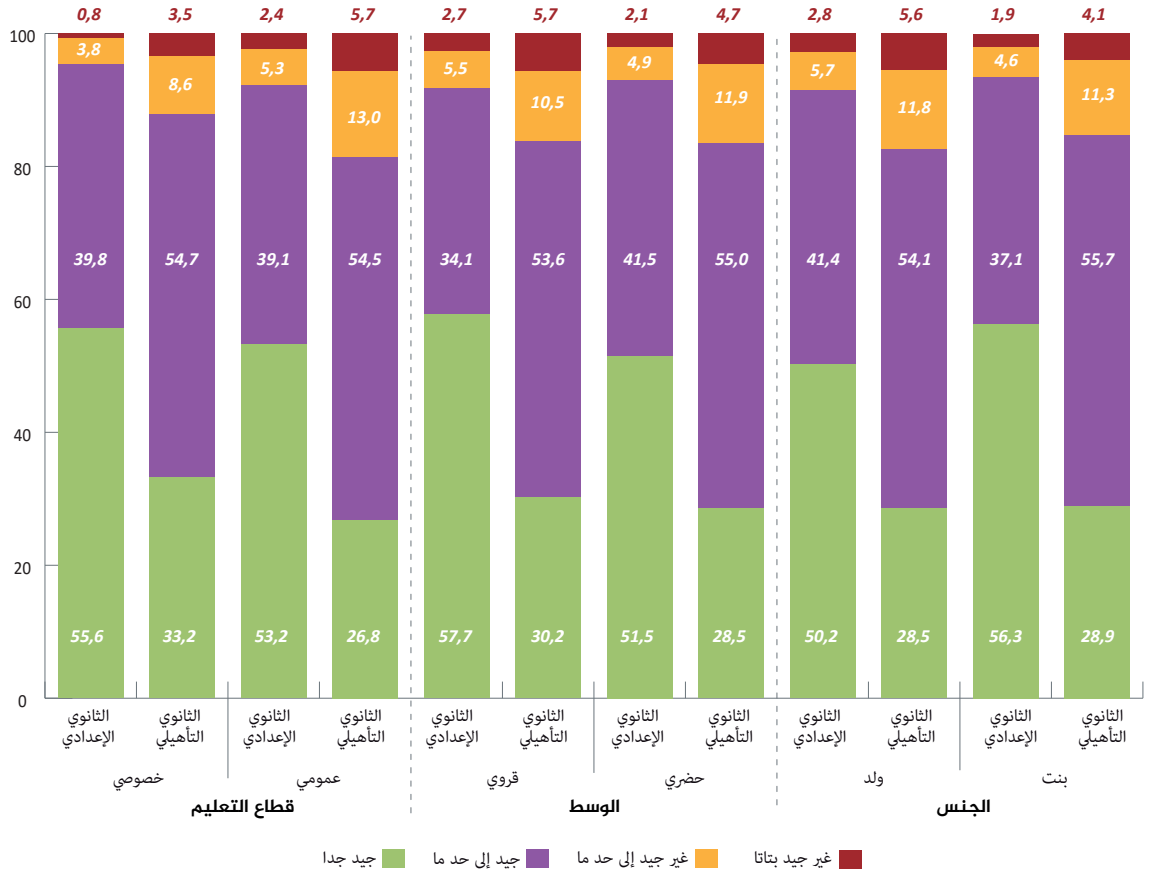


المصدر: الهيئة الوطنية للتقييم لدى المجلس الأعلى للتربية والتكوين والبحث العلمي، بحث حول العنف في الوسط المدرسي *2021*

يكشف تحليل نتائج رفاهية تلامذة التعليم الثانوي حسب سلك التعليم عن نتائج متباينة بين تلامذة الإعدادي وتلامذة الثانوي التأهيلي. وكما يوضح ذلك الرسم البياني السابق، فإن تلامذة الثانوي التأهيلي هم الأقل شعورا بالرفاهية. ذلك أن 16.5% من هؤلاء التلامذة «لا يشعرون بالارتياح، أو لا يشعرون به على الإطلاق» مقابل 7.4% فقط من تلامذة الإعداديات.

كما أن تلامذة الثانويات التأهيلية العمومية هم الأقل شعورا بالارتياح في مؤسساتهم، إذ صرح 13% منهم بأنهم لا يشعرون بذلك الارتياح، وقال 5.7 % منهم إنهم لا يشعرون به على الإطلاق، مقابل 5.3% و2.4 %، على التوالي، من تلامذة الثانوي الإعدادي في نفس القطاع التعليمي. وبالمثل، تُظهر النتائج في الوسطين الحضري والقروي أن 11.9% من تلامذة الثانوي التأهيلي في الوسط الحضري لا يشعرون بالارتياح و4.7% منهم لا يشعرون به على الإطلاق، في مقابل 4.9% و2.1% فقط، على التوالي، من تلامذة الثانوي الإعدادي.

الرسم البياني *33*. نسب تلامذة المؤسسات الثانوية الذين يشعرون بالرفاهية في مؤسساتهم حسب الجنس، ووسط التعليم وقطاعه وسلكه (%)



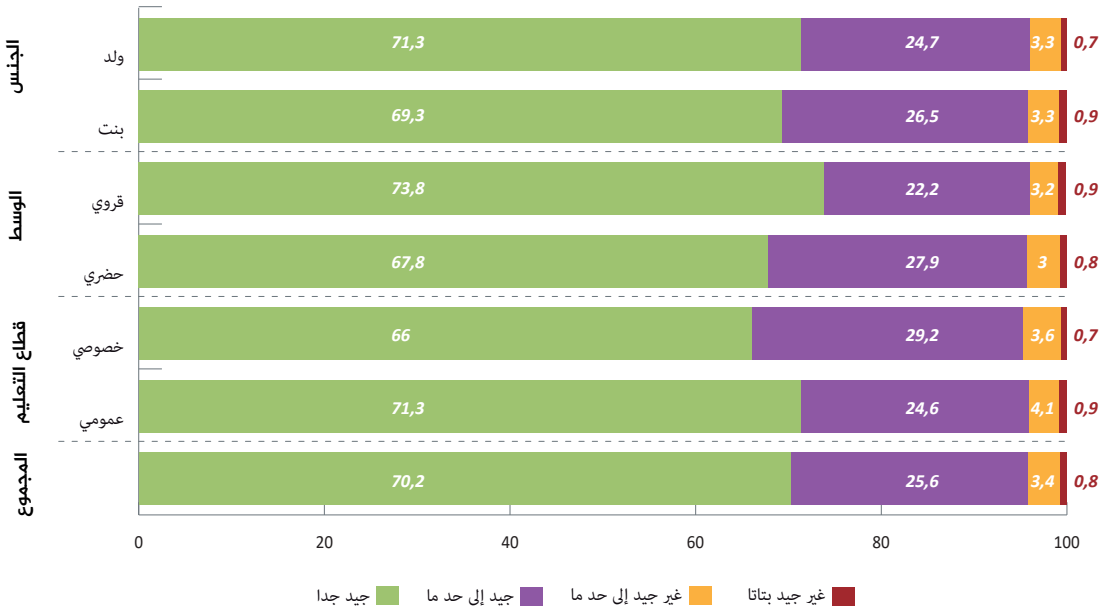
المصدر: الهيئة الوطنية للتقييم لدى المجلس الأعلى للتربية والتكوين والبحث العلمي، بحث حول العنف في الوسط المدرسي *2021*

يُظهر هذا المؤشر الأول إحساسا سائدا بالرفاهية في المدرسة الابتدائية. ويميل هذ الإحساس إلى الانخفاض مع مرور سنوات التعليم الثانوي الإعدادي والتأهيلي. وتعرب أقلية عن عدم ارتياحها، لا سيما بين تلامذة الثانوي التأهيلي، حيث يتزامن سنهم مع مرحلة المراهقة.

- **الجو السائد بين التلامذة**

أقلية صغيرة من تلامذة التعليم الابتدائي تصف الجو السائد بين التلامذة بأنه سلبي حيث يجده 3.4% منهم ليس جيدا جدا، و0.8% ليس جيدا على الإطلاق. هذا، وتؤكد 69.3% من تلميذات المدارس الابتدائية، و71.3% من التلامذة الذكور، وجود علاقة جيدة بين التلامذة، دون أن تكون هناك فوارق دالة بين النسب المسجلة في وسطي التعليم (الحضري/القروي) وقطاعيه (العمومي/الخاص). ويؤكد هذا الجو الإيجابي 71.3% من تلامذة المدارس العمومية، مقابل 66% من تلامذة المدارس الخاصة، و67.8% من التلامذة الذين يدرسون في المدن، مقابل 73.8% من التلامذة المسجلين في المدارس القروية.

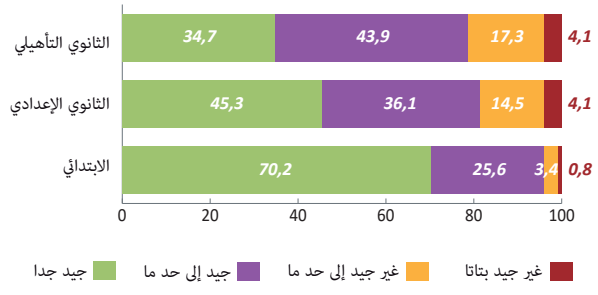
الرسم البياني *34*. نسب تلامذة التعليم الابتدائي حسب تصوراتهم للأجواء السائدة فيما بينهم في المدرسة حسب الجنس ووسط التعليم وقطاعه (%)



المصدر: الهيئة الوطنية للتقييم لدى المجلس الأعلى للتربية والتكوين والبحث العلمي، بحث حول العنف في الوسط المدرسي *2021*

وكما يوضح ذلك الرسم البياني التالي، يبدو أن الجو السائد بين التلامذة يتدهور مع توالي أسلاك التمدرس، وإن ظل إيجابيا بشكل عام. ففي المدرسة الابتدائية، صرح 70.2% من التلامذة بأن الجو السائد في مدرستهم جيد جدا. أما في الثانوي الإعدادي، فقد عبر 45.3% من التلامذة عن وجود علاقة جيدة جدا بين التلامذة، مقابل 34.7% من تلامذة الثانوي التأهيلي. وعلى العكس من ذلك، تزداد نسب التلامذة الذين صرحوا بأن هناك جوا سيئا بين التلامذة كلما انتقلنا من سلك تعليمي إلى سلك آخر أعلى.

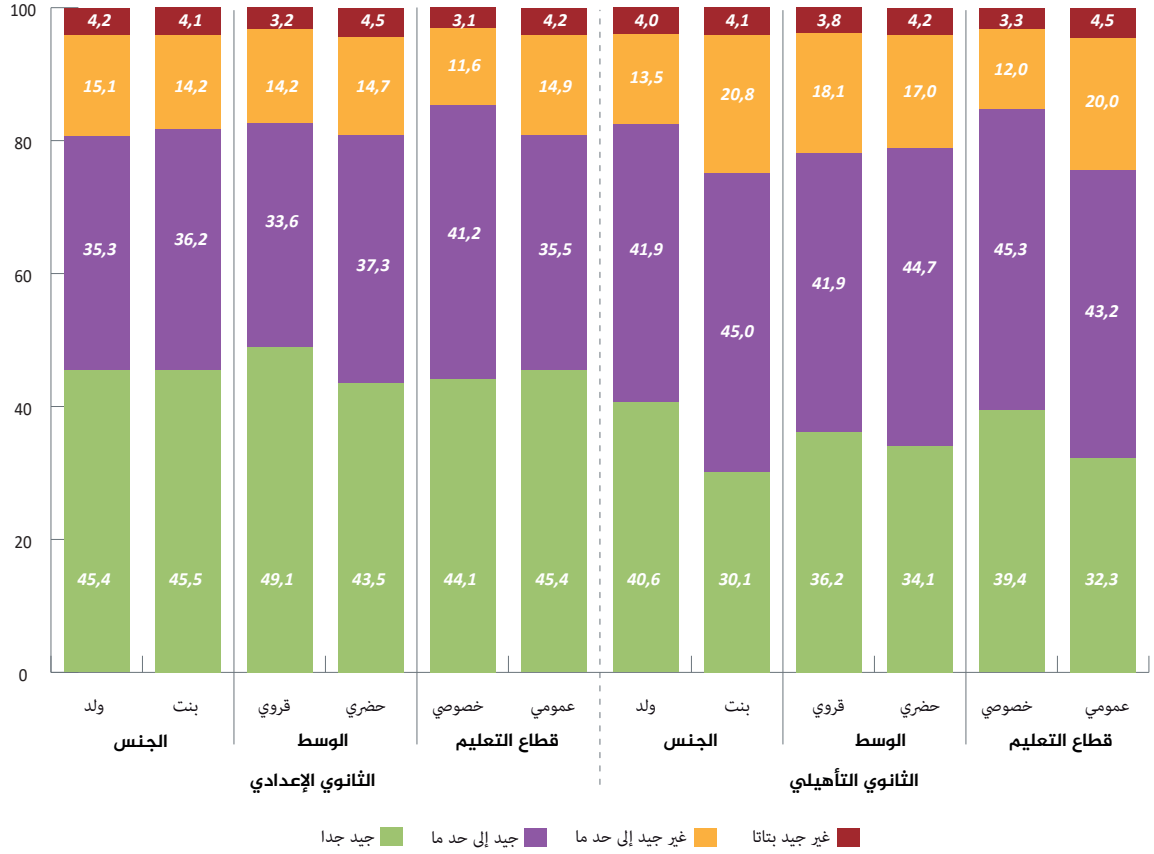
الرسم البياني *35*. نسب التلامذة تبعا لتصوراتهم للأجواء السائدة فيما بينهم في المدرسة حسب سلك التعليم (%)



المصدر: الهيئة الوطنية للتقييم لدى المجلس الأعلى للتربية والتكوين والبحث العلمي، بحث حول العنف في الوسط المدرسي *2021*

وإذا كان يُنظر إلى العلاقات بين التلامذة على أنها إيجابية، إلا أن هناك فوارق بين تصورات التلامذة لهذه العلاقات تبعا لجنسهم وقطاع تعليمهم، وخاصة في التعليم الثانوي التأهيلي حيث ترى 24.9% من الفتيات أن العلاقة بين التلامذة سيئة، مقابل 17.5% من الفتيان. وحسب قطاع التعليم، يرى 24.5% من تلامذة الثانويات التأهيلية في التعليم العمومي أن الجو السائد بين التلامذة ليس جيدا تماما، أو غير جيد على الإطلاق، مقابل 15.3% من تلامذة نفس المستوى في التعليم الخاص. كما تم تسجيل هذه الفوارق في الثانوي الإعدادي، أيضا، حيث يصف 19.1% من تلامذة التعليم العمومي الجو السائد بين التلامذة بأنه سيء، مقارنة ب 14.7% من تلامذة الإعداديات الخاصة.

الرسم البياني 36. نسب تلامذة الثانوي حسب تصوراتهم للأجواء السائدة فيما بينهم في المدرسة تبعا لكل سلك من أسلاك التعليم (إعدادي/تأهيلي) حسب الجنس ووسط التعليم وقطاعه (%)

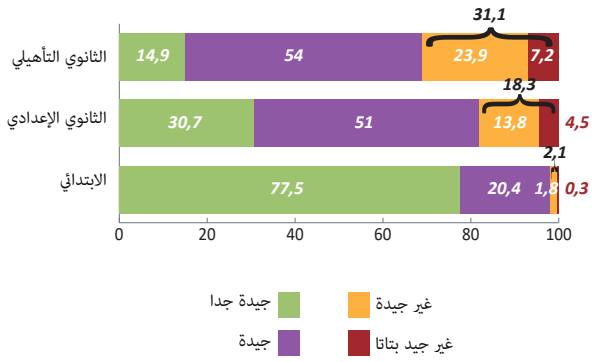


المصدر: الهيئة الوطنية للتقييم لدى المجلس الأعلى للتربية والتكوين والبحث العلمي، بحث حول العنف في الوسط المدرسي *2021*

2. المناخ العلائقي مع أطر المؤسسة

تتغير علاقات التلامذة مع الأساتذة بشكل ملحوظ وفق السلك التعليمي. فنادرا ما يعبر تلامذة المدرسة الابتدائية عن وجود علاقة سيئة بينهم وبين أساتذتهم، إذ لم يؤكد وجود هذه العلاقة سوى 2.1% فقط من مجموع تلامذة هذه المرحلة التعليمية. وعلى العكس من ذلك، تزداد هذه النسبة من التلامذة من سلك إلى آخر: فقد كشف 18.3% من تلامذة الإعدادي، و31.1% من تلامذة الثانوي التأهيلي أن العلاقات مع أساتذتهم لم تكن جيدة للغاية، أو غير جيدة على الإطلاق.

الرسم البياني 37. نسب تلامذة حسب تصوراتهم لعلاقتهم بالأساتذة حسب السلك التعليمي (%)



المصدر: الهيئة الوطنية للتقييم لدى المجلس الأعلى للتربية والتكوين والبحث العلمي، بحث حول العنف في الوسط المدرسي *2021*

وتنطبق الملاحظة نفسها تقريبا على علاقة تلامذة المدارس الابتدائية بأطر المدرسة الآخرين. فمن بين التلامذة الذين شهدوا على وجود علاقة سيئة بينهم وبين أطر المدرسة، صرح 3.2% إن تلك العلاقة ليست جيدة تماما، ووصفها 1% بأنها «ليست جيدة على الإطلاق». وبصفة عامة، لا توجد

في التعليم الابتدائي اختلافات كبيرة بين أجوبة التلامذة المتعلقة بعلاقاتهم مع الأساتذة أو مع غيرهم من العاملين في المدرسة تبعا لجنسهم، أو وفق الوسط والقطاع اللذين تنتمي إليهما مؤسساتهم.

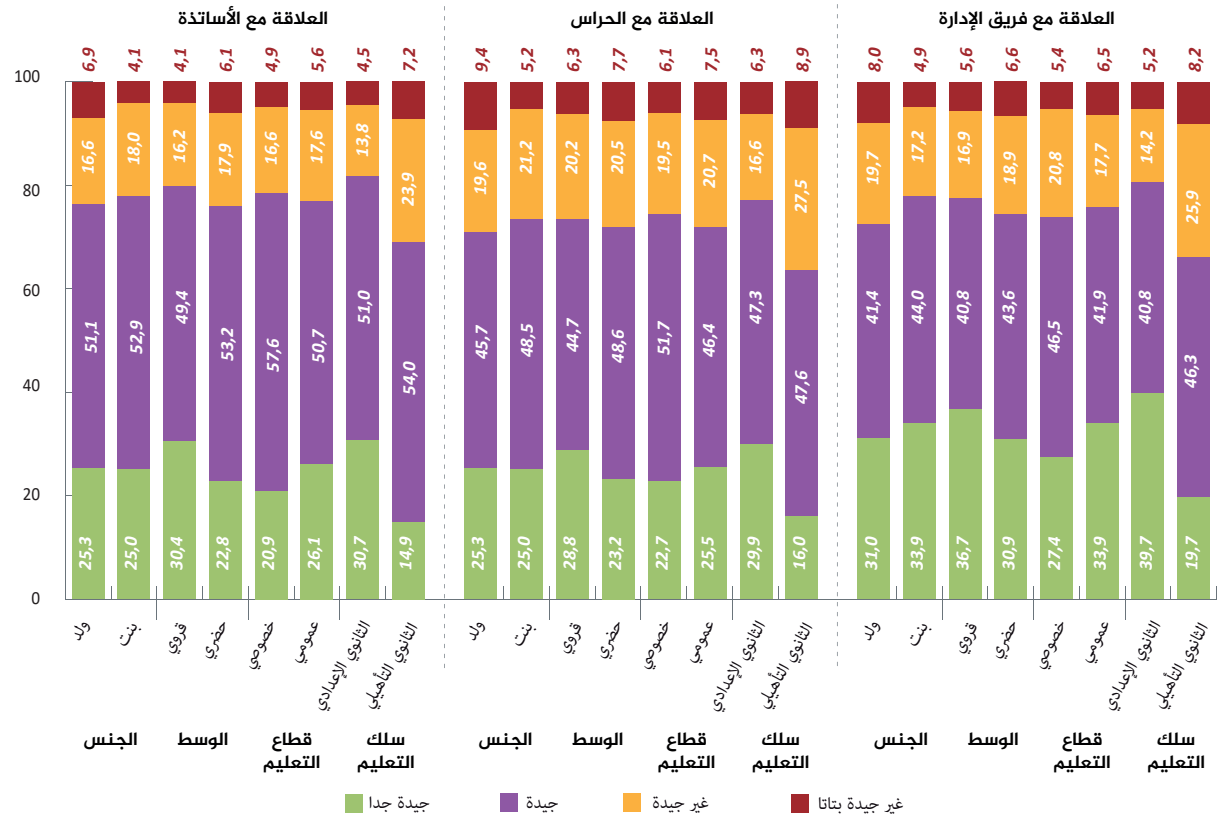
ومع ذلك، هناك اختلافات مهمة بين سلكي الثانوي الإعدادي والثانوي التأهيلي. فتصور تلامذة الإعدادي لعلاقتهم مع فريق الإدارة إيجابي بالمقارنة مع تصورات تلامذة الثانوي التأهيلي، إذ يعتبر 39.7% من تلامذة الإعدادي أن هذه العلاقة جد جيدة، في مقابل 19.7% فقط من تلامذة الثانوي التأهيلي. وبالفعل، وكما هو موضح في الرسم البياني التالي، وصف 34.1% من تلامذة الثانوي التأهيلي هذه العلاقة بأنها «ليست جيدة للغاية، إلى غير جيدة على الإطلاق»، مقابل 19.4% فقط من تلامذة الإعدادي.

ويستمر تدهور التصورات الإيجابية للعلاقة مع موظفي المدرسة حسب السلك التعليمي حتى على مستوى العلاقات مع الحراس العامين، حيث يرى 29.9% من تلامذة الثانوي الإعدادي أن علاقاتهم بأولئك الحراس جيدة للغاية، مقابل 16% فقط من تلامذة الثانوي التأهيلي.

ومع ذلك، فسواء تعلق الأمر بالعلاقات مع الأساتذة أو مع الحراس العامين، أو مع فريق الإدارة، فإن تصورات التلامذة لا تختلف اختلافا كبير حسب وسط المؤسسة التعليمية أو جنس التلامذة أو حتى حسب قطاع التعليم. كما يجب ان نستثني من ذلك بعض الأمثلة التي تشير إلى وجود اختلافات ملحوظة بين تصورات هؤلاء التلامذة، حيث يرى 27.7% من تلامذة الثانوي التأهيلي الذكور، مثلا، أن علاقاتهم مع الأطر الإدارية سيئة، مقارنة ب 22.1% من التلميذات. وبخصوص النتائج تبعا للوسط، أفاد 24% من تلامذة المدارس الحضرية أن العلاقة مع أساتذتهم سيئة مقارنة ب 20 %من تلامذة المدارس القروية.

وبصرف النظر عن الشروط الأخرى للمناخ المدرسي التي تحدد العلاقات المختلفة بين التلامذة والفاعلين التربويين والإدارة، يبدو أن السن يؤثر في كيفية تقدير التلامذة لهذه العلاقات. إن كون سلك التعليم وحده الذي يولد التباين بين تصورات التلامذة لهذه العلاقات، قد يعود إلى تزامن فترة الدراسة في الثانوي التأهيلي مع المراهقة، وهي مرحلة عمرية يجد فيها التلامذة صعوبة في قبول نصائح وتوجيهات الفاعلين التربويين والإدارة.

الرسم البياني 38. نسب تلامذة التعليم الثانوي حسب علاقاتهم مع الأساتذة والحراس العامين، وفريق الإدارة، وتبعا للجنس، ووسط التعليم، وسلكه، وقطاعه (%)



المصدر: الهيئة الوطنية للتقييم لدى المجلس الأعلى للتربية والتكوين والبحث العلمي، بحث حول العنف في الوسط المدرسي *2021*

3. المناخ التعليمي والانتماء

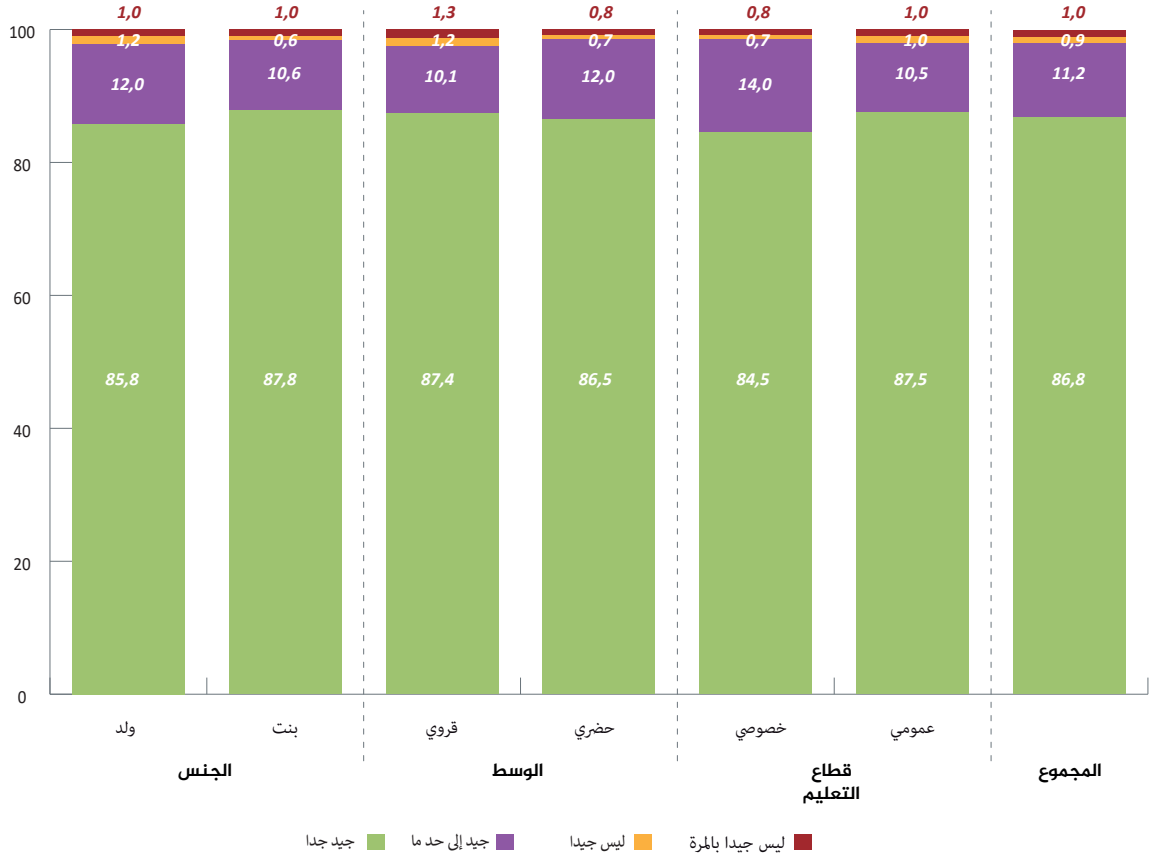
أحد الجوانب المحددة للمناخ المدرسي هو جودة الممارسات التربوية، والتعلم، وهياكل التسيير، وتنظيم الحياة المدرسية؛ وهي كلها عوامل تساعد على تعزيز الشعور بالأمن والانتماء لدى التلامذة.

ففي المدرسة الابتدائية، طُلب من التلامذة تقدير مؤشرين: جودة التعلم، والأهمية المعطاة للمدرسة. وفي التعليم الثانوي أُضيفت عدة أسئلة تتعلق بالتجربة المعاشة في المؤسسة. ومكنت استبيانات أوسع وأكثر تفصيلا، ومكيفة بشكل أكبر مع أعمار تلامذة التعليم الثانوي، من دراسة التقاطعات والارتباطات المحتملة بين التجربة المدرسية والإيذاء.

• جودة التعلم

فيما يتعلق بجودة التعلمات كما يتصورها التلامذة، بينت نتائج البحث أن تصورات التلامذة في المدرسة الابتدائية إيجابية. وبالفعل، فقد صرح 86.8% من أولئك التلامذة أنهم يتعلمون بصورة «جيدة تماما» في مدارسهم. وهذه النسبة من التلامذة أقل بثلاث نقاط في القطاع الخاص، (حيث تبلغ 84.5%) مما هي عليه في القطاع العمومي الذي صرح فيه 87.5% من التلامذة بأن التعلم «جيد جدا» في مدارسهم.

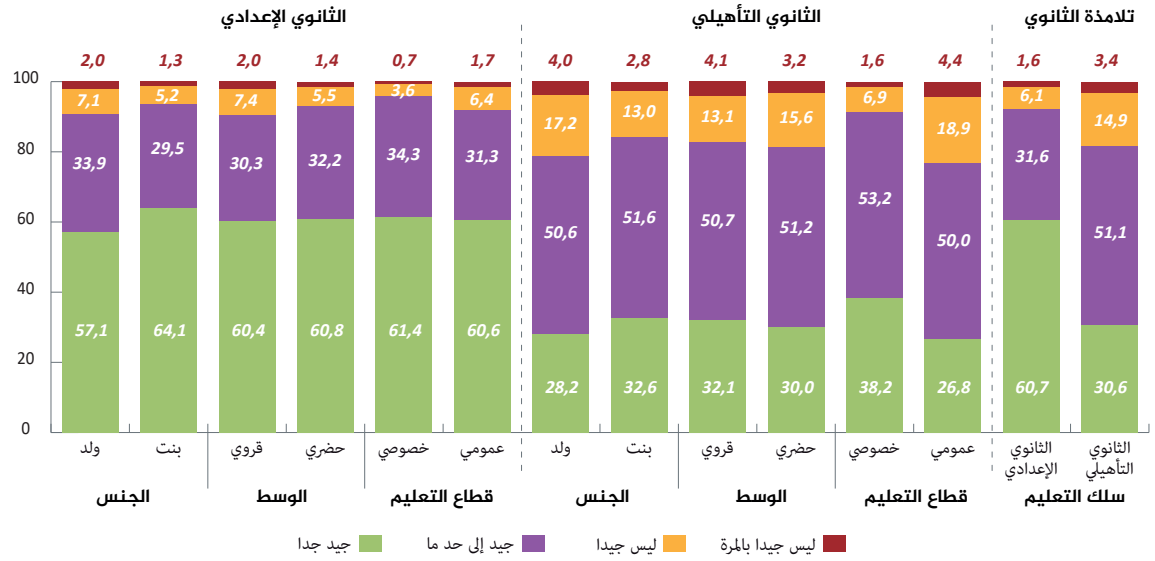
الرسم البياني 39. نسب تلامذة التعليم الابتدائي حسب جودة التعلم، والجنس، ووسط، التعليم وقطاعه (%)



المصدر: الهيئة الوطنية للتقييم لدى المجلس الأعلى للتربية والتكوين والبحث العلمي، بحث حول العنف في الوسط المدرسي 2021

أما في التعليم الثانوي، فيتم التشكيك نسبيا في جودة التعلم، حيث أن نسبة التلامذة الذين يشككون فيها مرتفعة بشكل واضح في الثانوي التأهيلي حيث أعرب 18.3% من التلامذة عن كونهم لا يتعلمون بشكل جيد أو لا يتعلمون جيدا على الإطلاق في مؤسساتهم، وذلك في مقابل 7.7% من تلامذة الثانوي الإعدادي. وفي الثانويات التأهيلية العمومية، أدلى 23.3% من التلامذة بنفس الملاحظة مقابل 8.5% من أقرانهم في التعليم الخاص. وتجدر الإشارة إلى أن الأولاد يصرحون، أكثر من البنات، إنهم لا يتعلمون في مؤسساتهم، وخاصة في الثانويات التأهيلية: 21.2% من التلاميذ الذكور مقابل 15.8% من التلميذات.

الرسم البياني *40*. نسب تلامذة التعليم الثانوي حسب جودة التعلم في الإعدادي والثانوي التأهيلي حسب الجنس ووسط التعليم وقطاعه (%)



المصدر: الهيئة الوطنية للتقييم لدى المجلس الأعلى للتربية والتكوين والبحث العلمي، بحث حول العنف في الوسط المدرسي *2021*

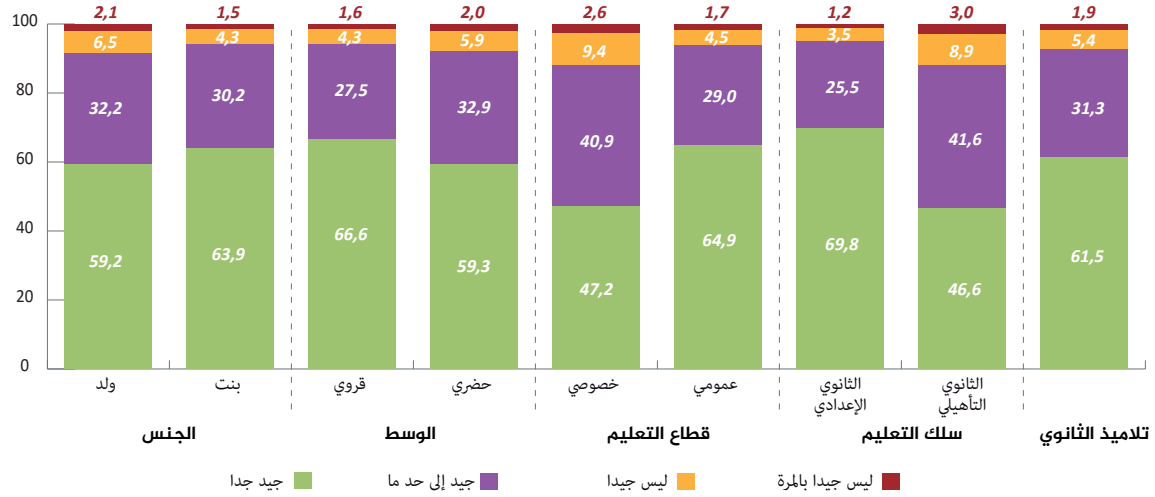
بالرجوع إلى النتائج السابقة الذكر، يعتبر تقييم التلامذة لجودة التعلم في المؤسسة التعليمية إيجابيا. فبشكل عام، يوافق 61.5% من تلامذة التعليم الثانوي بشدة على أن ما يتعلمونه في المدرسة مهم، ويوافق على ذلك إلى حد ما 31.3% منهم، بينما لم يدلي بتقييم سلبي سوى 7.3% منهم فقط، حيث قالوا إنهم، بالأحرى غير موافقين، أو غير موافقين على الإطلاق على هذا الحكم.

تكشف العلاقة بين إجابات التلامذة وسلك تعليمهم، أن تلامذة التعليم الثانوي التأهيلي يخالفون هذه الملاحظة أكثر من غيرهم. ذلك أن 11.9% من تلامذة الثانوي التأهيلي، مقابل 4.7% من تلامذة الثانوي الإعدادي لا يوافقون، أو لا يوافقون على الإطلاق على أن التعلم مهم في مؤسساتهم. ينضاف إلى ذلك، أن نسبة تلامذة الثانوي الإعدادي الذين يوافقون على أن التعلم مهم في مؤسساتهم تتجاوز نسبة التلامذة في التعليم الثانوي التأهيلي: 95.3% مقابل 88.2% على التوالي.

وفي نفس الاتجاه، تظهر النتائج حسب سلك التعليم نفس الفوارق تقريبا بين قطاعي التعليم الخاص والعمومي. ذلك أن تلامذة التعليم الثانوي الخاص لا يوافقون على أهمية ما يتعلمونه في مؤسساتهم بالقدر الذي يوافق عليه تلامذة التعليم العمومي. وبالفعل، فإن 88.1% من تلامذة التعليم الخاص، في مقابل 93.9% من تلامذة التعليم العمومي، يوافقون تماما، أو بالأحرى يوافقون على أن ما يتعلمونه مهم؛ بينما يعارض هذا الرأي 12% من تلامذة الفئة الأولى و6.2% من تلامذة الفئة الثانية.

لكن لا توجد فوارق كبيرة في نسب تقديرات تلامذة التعليم الثانوي لجودة التعلم الذي يتلقونه تبعا لجنسهم أو لوسط مؤسساتهم حيث النتائج متشابهة تقريبا.

الرسم البياني *41*. نسب تلامذة التعليم الثانوي حسب تقديرهم للتعلم في المؤسسة، وحسب الجنس، ووسط التعليم وسلكه وقطاعه (%)

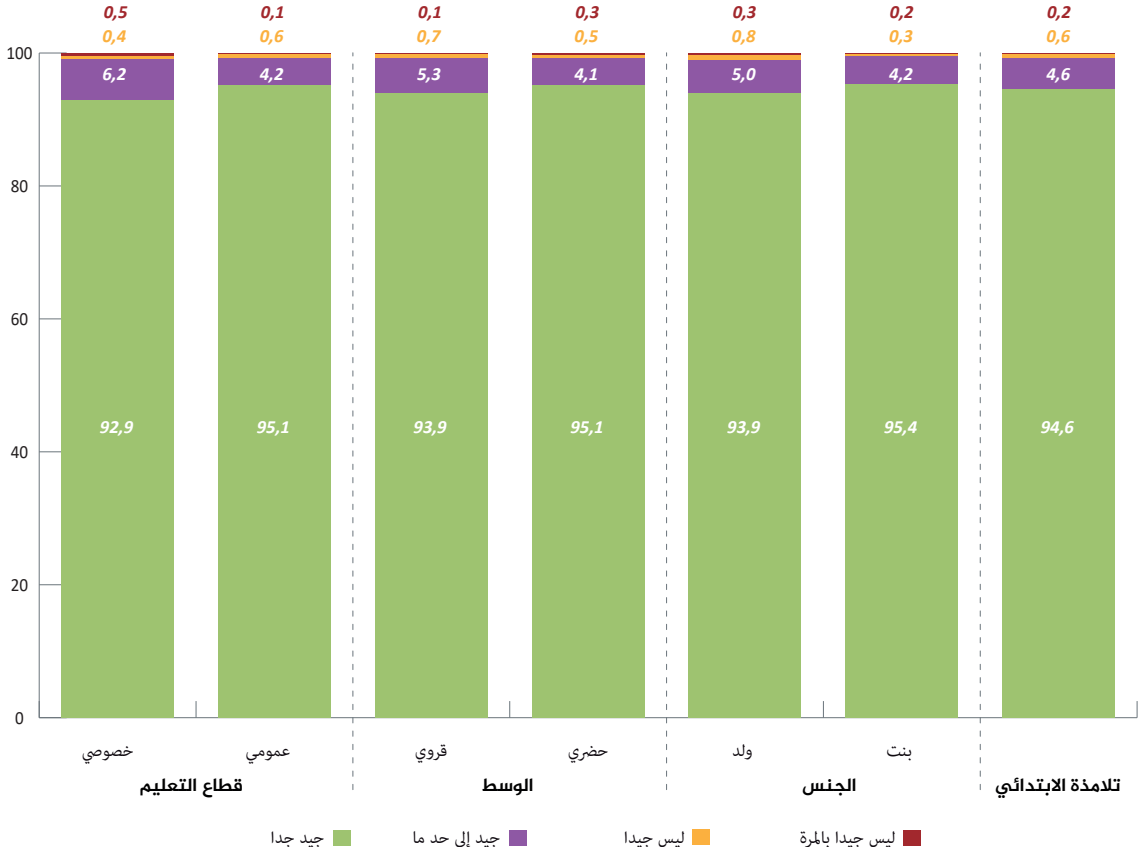


المصدر: الهيئة الوطنية للتقييم لدى المجلس الأعلى للتربية والتكوين والبحث العلمي، بحث حول العنف في الوسط المدرسي *2021*

- **الأهمية المعطاة للمدرسة**

وجه هذا السؤال حصريا إلى تلامذة المدارس الابتدائية، حيث إن غالبية التلامذة يعتبرون المدرسة مهمة. وإذا كان كل تلامذة المدارس الابتدائية من جميع الفئات يتفقون على أهمية التعليم، فإنه ينبغي، مع ذلك، ملاحظة بعض الاختلافات الطفيفة الموجودة بينهم: ويتعلق الأمر ب 93.9 %من البنين مقابل 95.4 %من البنات، و93.9 % من تلامذة الوسط القروي، مقابل 95.1 %من تلامذة الوسط الحضري، و92.9 %من تلامذة التعليم الخاص مقابل 95.1% من تلامذة التعليم العمومي.

الرسم البياني *42*. نسب تلامذة التعليم الابتدائي حسب الأهمية المعطاة للمدرسة تبعا للجنس ووسط التعليم وقطاعه



المصدر: الهيئة الوطنية للتقييم لدى المجلس الأعلى للتربية والتكوين والبحث العلمي ، بحث حول العنف في الوسط المدرسي *2021*

عـبر تلامـذة التعليـم الثانـوي عـن آرائهـم حـول الأهميـة المعطـاة للمدرسـة خـلال مناقشـات المجموعـة البؤريـة، وقـد كان الغـرض مـن ذلـك جمـع تقديراتهـم لهـذه الأهميـة بشـكل جماعـي. فيتفـق هـؤلاء التلامـذة عـلى أن المدرسـة مهمـة، وتظـل في نظرهـم أفضـل وسـيلة للارتقـاء الاجتماعـي، والاندمـاج في سـوق الشـغل. وتعكـس هـذه الفكـرة أقوالهـم الحرفيـة التاليـة:

- **«لأنها الوسيلة التي ستمكنني من تحقيق ما أريده في المستقبل، والحصول على وظيفة» ؛**

- **« نتعلم حتى لا نعيش في نفس ظروف آبائنا الأميين» ؛**

- **« أتعلم لتحقيق طموحاتي في المستقبل» ؛**

- **«أتعلم لتحسين ظروفي الاجتماعية» ؛**

- **«أحب أن أتعلم للحصول على وظيفة في المستقبل» ؛**

- **«إنها الوسيلة الوحيدة التي لدينا للحصول على وظيفة» ؛**

نقـاش مجموعـة بؤريـة مـع تلامـذة الثانـوي الإعـدادي والتأهيـلي.

وفي مناقشـة ضمـن مجموعـة بؤريـة أخـرى مـع الأسـاتذة، شـكك العديـد مـن هـؤلاء الأسـاتذة في الإيمـان المعـبر عنـه تجـاه المدرسـة وقدمـوا حججـا أخـرى تهمهـم:

« **يقولـون (أي التلامـذة) إن التعليـم لا يسـمح لهـم بالاندماج في سـوق الشـغل ... لهـذا السـبب يعتبروننـا أعـداء لهـم، ولدينـا مجموعـات تقـوم بأعـمال شـغب.». مناقشـة في مجموعـة بؤريـة مـع أسـاتذة التعليـم الثانـوي التأهيـلي.**

كـما يـرى بعـض الفاعلـين أن هنـاك عوامـل أخـرى تدفـع التلامـذة إلى إيـلاء الأهميـة للمدرسـة في المناطـق القرويـة، كالهـروب مـن الأعـمال الشـاقة في ذلـك الوسـط. يقـول في ذلـك أحـد المديريـن:

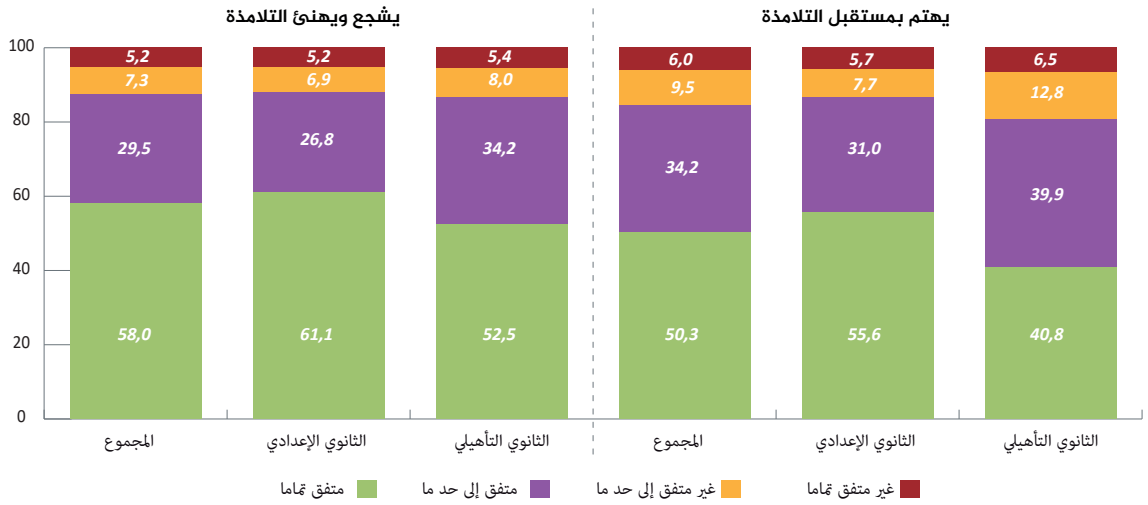
«هنـا يُجـبر الآبـاء أطفالهـم عـلى مسـاعدتهم في الحقـول والزراعـة، مـما يدفـع التلامـذة إلى التمسـك بالمدرسـة، وبـذل الجهـد مـن أجـل النجـاح.» مقابلـة مـع مديـر إعداديـة.

وطرحـت بعـض الأسـئلة عـلى تلامـذة التعليـم الثانـوي بغايـة معرفـة مـدى تقديرهـم للدعـم والمواكبـة الذيـن يتلقونهـما مـن الأسـاتذة. بشـكل عـام، فكانـت أحكامهـم عـلى الأسـاتذة في مـا يخـص مهـام الدعـم والمواكبـة إيجابيـة إلى حـد مـا. ومـع ذلـك، يلاحـظ أن حـوالي 12.5% مـن تلامـذة التعليـم الثانـوي لا يتفقـون إلى حـد مـا، أو لا يتفقـون عـلى الإطـلاق عـلى كـون الأسـاتذة يهنئونهـم عنـد نجاحهـم، ويسـاعدونهم عندمـا يواجهـون صعوبـات. هـذا، ولا يوافـق سـوى 15.5% مـن تلامـذة التعليـم الثانـوي عـلى القـول إن الأسـاتذة يهتمـون بمصيرهـم ومسـتقبلهم.

ومـع ذلـك، أظهـر التحليـل حسـب سـلك التعليـم أن 61.1% مـن تلامـذة الثانـوي الإعـدادي يوافقـون تمامـا عـلى أن أسـاتذتهم يسـاعدونهم ويشـجعونهم، ويوافـق 26.8% منهـم إلى حـد مـا عـلى هـذا الـرأي، مقابـل 52.5% و34.2% مـن تلامـذة مؤسسـات التعليـم الثانـوي عـلى التـوالي.

ومـن ناحيـة أخـرى، يوافـق 55.6% مـن تلامـذة الإعـدادي تمـام الاتفـاق عـلى كـون أسـاتذتهم يهتمـون بمسـتقبلهم وينشـغلون بـه، بينـما يوافـق عـلى ذلـك إلى حـد مـا 31% منهـم. وتبلـغ نسـب تلامـذة التعليـم الثانـوي بهـذا الصـدد 40.8% و39.9% عـلى التـوالي.

الرسم البياني *43*. نسب تلامذة التعليم الثانوي حسب تقديرهم للدعم المقدم لهم من قبل الأساتذة حسب سلك التعليم (%)



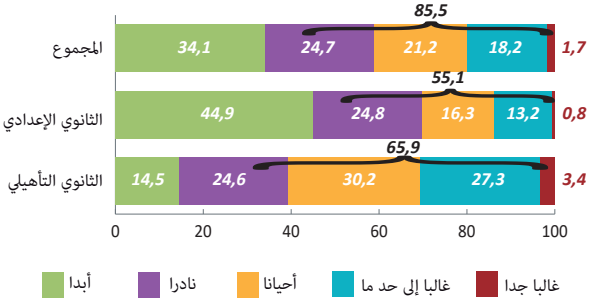
المصدر: الهيئة الوطنية للتقييم لدى المجلس الأعلى للتربية والتكوين والبحث العلمي، بحث حول العنف في الوسط المدرسي *2021*

هـذا، ولم تسـجل أثنـاء تقييـم التلامـذة لانخـراط الأسـاتذة والتزامهـم اختلافـات كبـيرة تبعـا لجنـس هـؤلاء التلامـذة ولا وفـق وسـط التعليـم أو قطاعـه.

- **الإجهاد المرتبط بالعمل**

طـرح هـذا السـؤال حـصرا على تلامـذة التعليـم الثانوي. بشـكل عـام، أكـد 65.9% مـن هـؤلاء التلامـذة أن العمـل المـدرسي يعرضهـم للإجهـاد بدرجـات متفاوتـة. وتبـين المقارنـة حسـب سـلك التعليـم أن 55.1% مـن تلامـذة الثانـوي الإعـدادي، مقابـل 85.5% مـن تلامـذة الثانـوي التأهيـلي يؤكـدون هـذه الملاحظـة. لذلـك يبـدو أن تلامـذة التعليـم الثانـوي التأهيـلي يشـعرون بضغـط أكـثر مـن رفاقهـم في الإعـدادي. ومـع ذلـك، تجـدر الإشـارة إلى أن هـذه النتائـج تظهـر أن التلامـذة في المسـتويين مـن التعليـم الثانـوي يعـبرون عـن الإحسـاس بالإجهـاد المرتبـط بالعمـل.

الرسم البياني *44*. نسب تلامذة التعليم الثانوي وفقا لتقييمهم للإجهاد في العمل المدرسي حسب سلك التعليم (%)



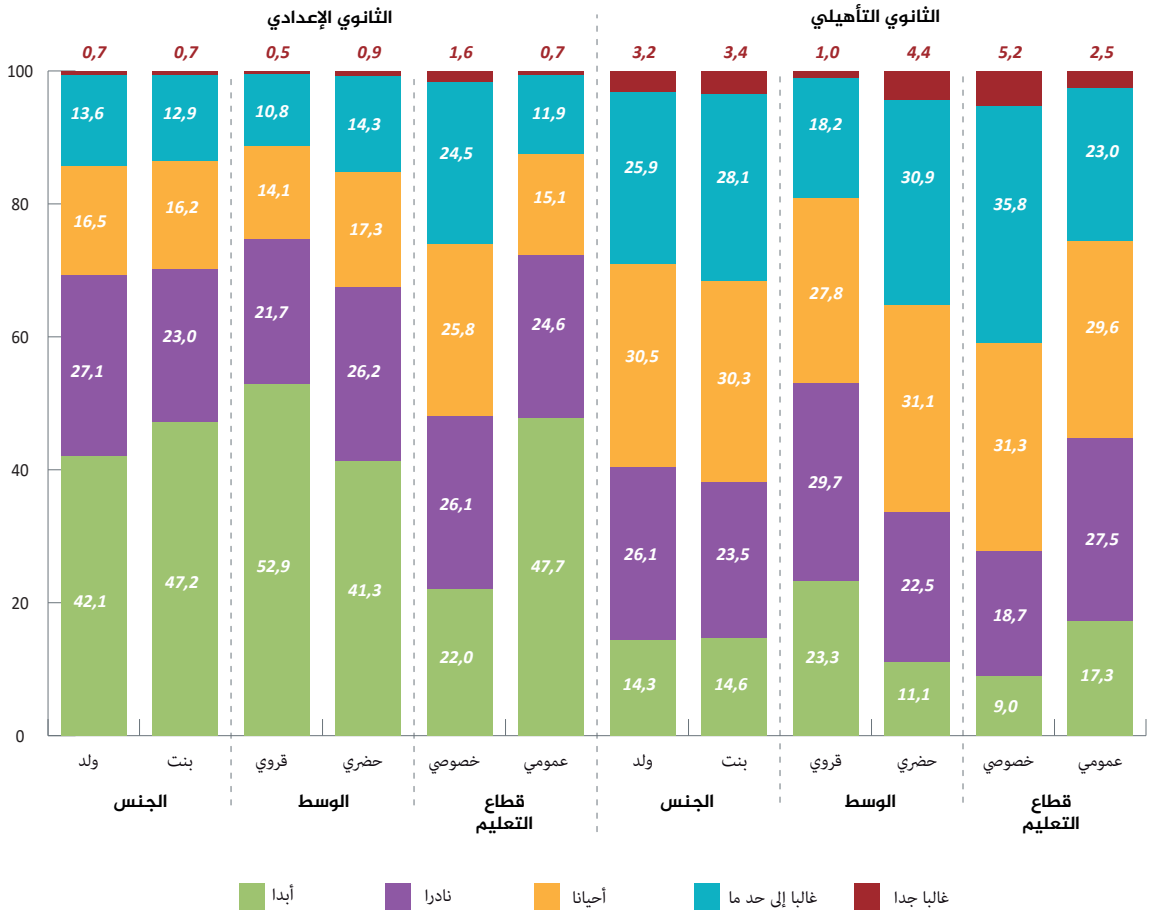
المصدر: الهيئة الوطنية للتقييم لدى المجلس الأعلى للتربية والتكوين والبحث العلمي ، بحث حول العنف في الوسط المدرسي *2021*

وفي سـلك التعليـم الإعـدادي، يتعـرض 24.5% مـن تلامـذة التعليـم الخـاص لهـذا الإجهـاد، مقارنـة ب 11.9% مـن تلامـذة التعليـم العمومـي.

في التعليـم الثانـوي التأهيـلي، يعـاني تلامـذة المؤسسـات الخاصـة بصـورة أكـبر مـن الإجهـاد المرتبـط بالعمـل: 35.8% منهـم يعانـون منـه في كثـير مـن الأحيـان في مقابـل ب 23% مـن تلامـذة القطـاع العمومـي. فيـما يتعلـق بالنتائـج حسـب الوسـط، قـال 18.2% مـن تلامـذة التعليـم الثانـوي في المناطـق القرويـة إن العمـل المـدرسي يسـبب لهـم، أيضـا، الإجهـاد في كثـير مـن الأحيـان، مقارنـة ب 30.9% مـن التلامـذة في الأوسـاط الحضريـة.

وتجـدر الإشـارة إلى أن مـا يقـرب مـن ثلـث تلامـذة مؤسسـات الثانـوي التأهيـلي (30.7%) يعـبرون عـن شـعورهم بالإجهـاد في كثـير مـن الأحيـان، أو في بعـض الأحيـان. وذلـك راجـع، عمومـا، إلى الضغـط الـذي يمـارسُ عليهـم إبـان اجتيـاز امتحـان البكالوريـا.

الرسم البياني 45. نسب تلامذة التعليم الثانوي وفقا لتقييمهم لضغوط العمل المدرسي، حسب الجنس، ووسط التعليم، وقطاعه، وسلكه (%)



المصدر: الهيئة الوطنية للتقييم لدى المجلس الأعلى للتربية والتكوين والبحث العلمي، بحث حول العنف في الوسط المدرسي *2021*

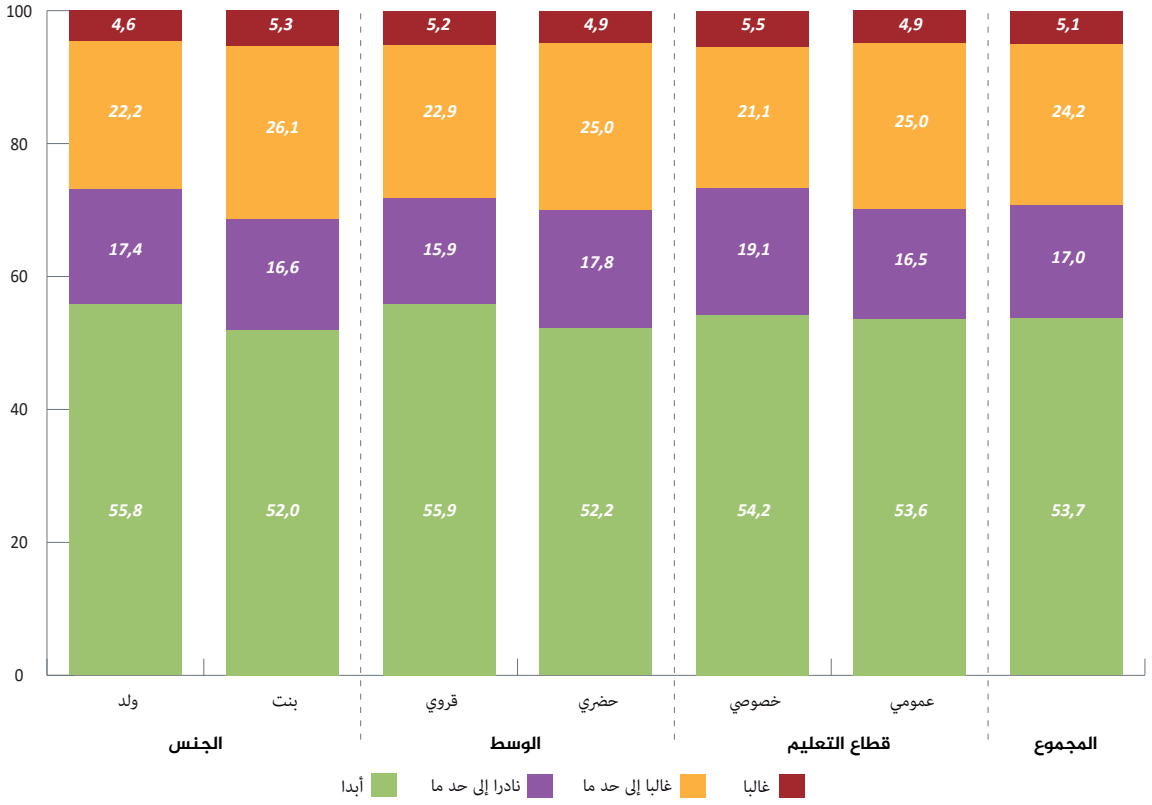
4. المناخ الأمني

يعتبر المناخ الأمني صفة من صفات المناخ المدرسي حيث يُمَكِّنُ التلامذة من الدراسة في جو سليم وآمن من شأنه أن يساعدهم على النجاح المدرسي.

- **الشعور بالخوف / الأمن:**

على الرغم من الشعور السائد بالرفاهية الذي أعرب عنه تلامذة المدارس الابتدائية، كما اتضح ذلك من تقييماتهم أعلاه، تُظهر نتائج البحث، أيضا، أن عددا كبيرا منهم يشعرون ب«الخوف» في مدارسهم. فقد صرح 24.2% من هؤلاء التلامذة بأنهم يخافون في المدرسة «في بعض الأحيان»، و5.1% «في كثير من الأحيان». وسُجلت بعض الفوارق حسب الجنس والوسط والقطاع. ويتم التعبير عن هذا الشعور بالخوف «في بعض الأحيان» مما يحدث في المدرسة من قبل أكثر من 26.1% من الفتيات. و25% من التلامذة في المناطق الحضرية و25% من التلامذة في المؤسسات العمومية.

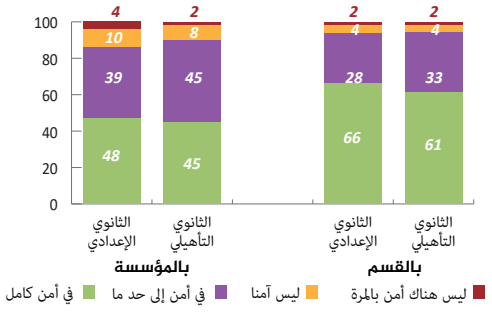
الرسم البياني *46*. نسب تلامذة التعليم الابتدائي حسب الشعور بالخوف في المدرسة، تبعا للجنس ووسط التعليم وقطاعه (%)



المصدر: الهيئة الوطنية للتقييم لدى المجلس الأعلى للتربية والتكوين والبحث العلمي، بحث حول العنف في الوسط المدرسي *2021*

في التعليم الثانوي، بسلكيه الإعدادي والتأهيلي، يشعر غالبية التلامذة بالأمن في مدرستهم، وخاصة في الأقسام الدراسية.

الرسم البياني *47*. نسب تلامذة مؤسسات التعليم الثانوي حسب الشعور بالأمن داخل مؤسساتهم، وفي القسم الدراسي، وتبعا لسلك التعليم (%)

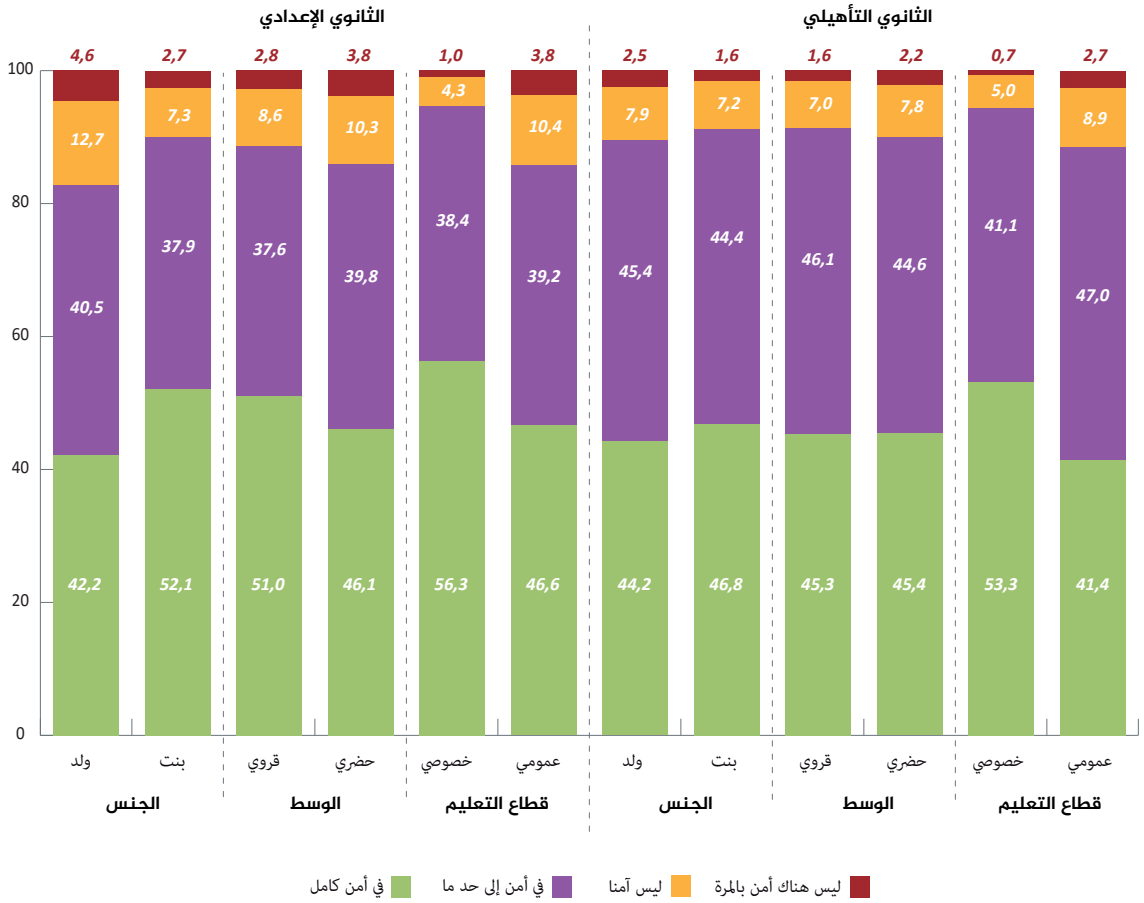


المصدر: الهيئة الوطنية للتقييم لدى المجلس الأعلى للتربية والتكوين والبحث العلمي، بحث حول العنف في الوسط المدرسي *2021*

لا توجد فوارق بين التلامذة من حيث الشعور بالأمن في القسم الدراسي تبعا للوسط والجنس وقطاع التعليم في كل سلك من سلكي التعليم الثانوي.

ومع ذلك، توجد بعض الاختلافات بين تلامذة الثانوي الإعدادي فيما يتعلق بشعورهم بالأمن داخل المؤسسة التي يدرسون بها حسب الجنس ووسط تلك المؤسسة وقطاعها. وهكذا، نجد أن17.3% من الذكور في هذا السلك لا يشعرون بأنهم جد آمنين، أو لا يشعرون بالأمن على الإطلاق داخل مؤسساتهم، مقابل 10% من الفتيات. وبلغت هذه النسبة 14.1% من التلامذة في الوسط الحضري، مقابل 11.4% في الوسط القروي، و14.2% في التعليم العمومي، مقابل 5.3% فقط في التعليم الخاص. ويلاحظ هذا الاختلاف، أيضا، في سلك التعليم الثانوي التأهيلي، حيث لا يشعرون بأنهم جد آمنين، أو لا يشعرون بالأمن بتاتا 11.6% من التلامذة في هذا السلك من التعليم العمومي، مقارنة ب 5.7% من نظرائهم في التعليم الخاص.

الرسم البياني 48. نسب التلامذة في كل سلك من سلكي التعليم الثانوي وفقا لشعورهم بالأمن في المدرسة، وتبعا للجنس، ووسط التعليم، وقطاعه (%)



المصدر: الهيئة الوطنية للتقييم لدى المجلس الأعلى للتربية والتكوين والبحث العلمي، بحث حول العنف في الوسط المدرسي *2021*

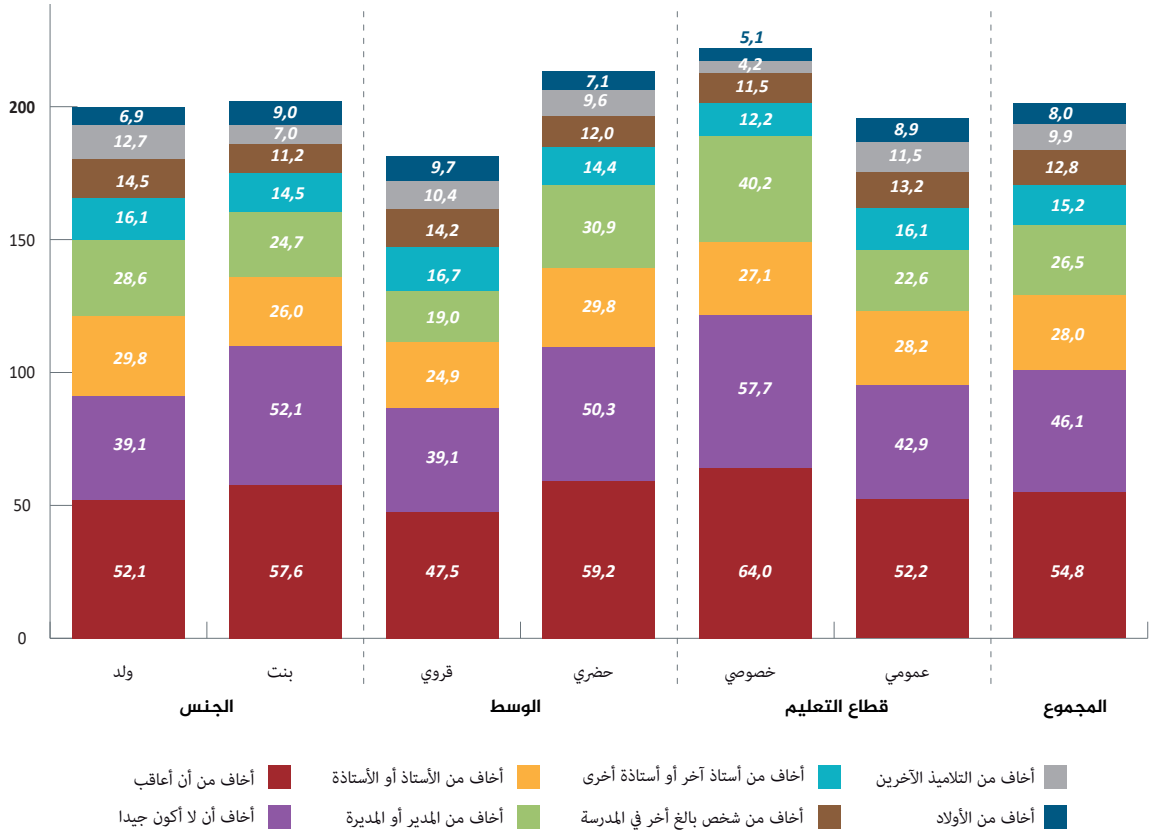
• الشعور بالخوف في الأماكن المخيفة / غير الآمنة

يشعر 46.3% من تلامذة المدارس الابتدائية بالخوف في المدرسة. يمكن استنتاج طبيعة هذا الخوف من خلال إجاباتهم، والوقوف على أسبابه، والأماكن التي يظهر فيها في المدرسة.

الخوف من التعرض للعقاب هو الخوف الأكثر تواترا في تصريحات أكثر من 50% من تلامذة المدارس الابتدائية، كيفما كان جنسهم، ووسط مؤسستهم وقطاعها، ثم يليه «الخوف من العمل بشكل سيء» الذي ذكره 46.1% منهم، ثم «الخوف من المعلم / المعلمة» بنسبة 28%، و «الخوف من المدير» بنسبة 26.5%.

وتجدر الإشارة إلى أن تلامذة التعليم الخاص قد ذكروا، أكثر من تلامذة التعليم العمومي، أسباب الخوف التالية: صرح 64% منهم «الخوف من التعرض للعقاب»، واختار 57.7% «الخوف من العمل بشكل سيء» و40.2% «الخوف من المدير.

الرسم البياني 49. نسب تلامذة التعليم الابتدائي حسب أسباب الشعور بالخوف في المدرسة وتبعا للجنس ووسط التعليم وقطاعه (%)



المصدر: الهيئة الوطنية للتقييم لدى المجلس الأعلى للتربية والتكوين والبحث العلمي، بحث حول العنف في الوسط المدرسي 2021

ويظهر جليا من أجوبة التلامذة في الابتدائي أن الخوف من التلامذة الآخرين لا يتم ذكره إلا نادرا، بل يذكر الخوف من الراشدين وخاصة منه الخوف من العقاب في حال «العمل بشكل سيء». ووراء هذا الخوف يكمن خوف التلامذة من السلطة التربوية التي تجسدها مسؤولية الأستاذ/ الأستاذة والمدير، خاصة إذا تعلق الأمر برجل ذكر. فمن خلال ممارسة هذه السلطة واستخدامها، تتم إثارة الخوف لدى التلامذة لضمان الاحترام، والحفاظ على النظام والانضباط، كما عبر عن ذلك الأساتذة وهم يتحدثون أثناء البحث الكيفي عن علاقتهم بالتلامذة. يقول أحدهم: «**العلاقات بين الأساتذة والتلامذة جيدة، نعلمهم احترام جميع الراشدين» (مجموعة النقاش البؤرية مع معلمي المدارس الابتدائية)**. تدفعنا هذه الملاحظة إلى التفكير في بيداغوجيا التخويف الذي تزرعه المدرسة وترعاه.

في المؤسسات التعليمية، هناك أماكن لا يحب تلامذة المدارس الابتدائية التردد عليها بسبب الخوف أو الاشمئزاز الذي تثيره في نفوسهم. ومن أكثر الأماكن المثيرة للخوف التي ذكرها التلامذة تأتي المراحيض في المقام الأول بنسبة 38.5% من التصريحات، ثم مكتب المدير بنسبة 32.1%، ومخرج المدرسة، بنسبة 21.7%، والأقسام الدراسية الأخرى بنسبة 15.3%، وممرات المدرسة بنسبة 13.8%.

وتكشف مقارنة النتائج حسب قطاع التعليم أن 42.1% من تلامذة التعليم العمومي لا يحبون الذهاب إلى المراحيض، مقابل 24.4% في تلامذة التعليم الخصوصي. ولا يمكن لهذه الملاحظة إلا أن تثير التساؤل حول حالة وجودة هذه المرافق في مؤسسات التعليم العمومي التي يضطر تلامذة المدارس الابتدائية الذين لم يتجاوزوا بعد سن الطفولة إلى الذهاب إليها. وعلاوة على ذلك، هناك معطى آخر يؤكد هذه الملاحظة الأخيرة، وهو أن 42.4% من الفتيات لا يرغبن في الذهاب إلى المرحاض مقارنة مع 34% من الذكور.

وبالإضافة إلى ذلك، يلاحظ أن 23.5% من التلامذة في القطاع العمومي و14.4% من التلامذة في القطاع الخاص يعتبرون باب الخروج من المدرسة مكانا غير مرغوب فيه.

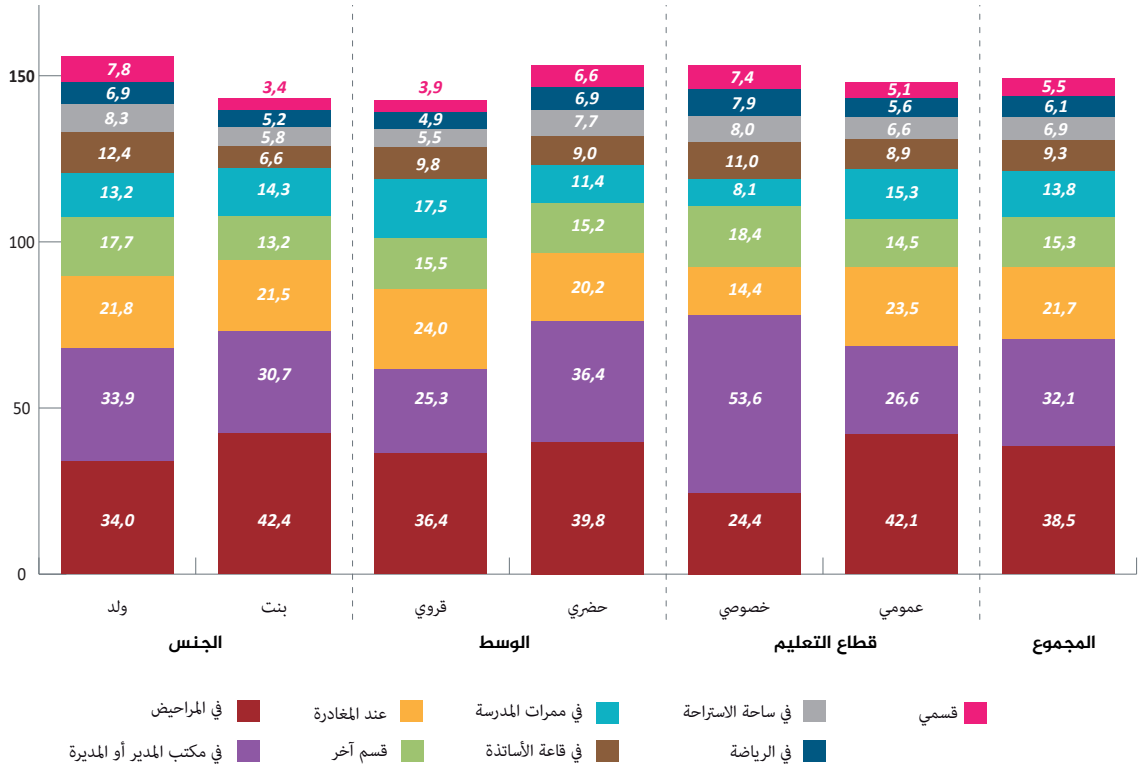
من ناحية أخرى، نجد أن نسبة التلامذة الذين لا يحبون الذهاب إلى مكاتب المديرين/المديرات أعلى في التعليم

الخصوصي (53.6%) مما هو عليه في التعليم العمومي (26.6%). يمكن تفسير ذلك بكون الإدارة في التعليم الخصوصي تحرص على تتبع التلامذة أكثر مما تفعل نظيرتها في التعليم العمومي؛ وهو ما يجعل من مكاتب المديرين في هذه المؤسسات الأماكن التي تمارس فيها جميع أنواع التحذيرات أو العقوبات التي لا يحبها التلامذة. مكاتب المديرين/المديرات ليست محبوبة كذلك لدى 36.4% من التلامذة الحضريين مقابل 25.3% من التلامذة القرويين.

وباستثناء هذه الملاحظة، فإنه لا توجد فوارق كبيرة بين التلامذة تبعا لوسط مؤسساتهم.

تجدر الإشارة إلى أن الفضاءات المشتركة، حيث تتم المؤانسة والتواصل الاجتماعي بين التلامذة، مثل ممرات المدرسة، والملاعب الرياضية، نادرا ما يتم ذكرها باعتبارها أماكن مثيرة للشعور بالخوف.

الرسم البياني *50*. نسب تلامذة التعليم الابتدائي تبعا لتصريحاتهم بخصوص أماكن المدرسة التي لا يحبون الذهاب إليها، حسب الجنس ووسط التعليم وقطاعه (%)



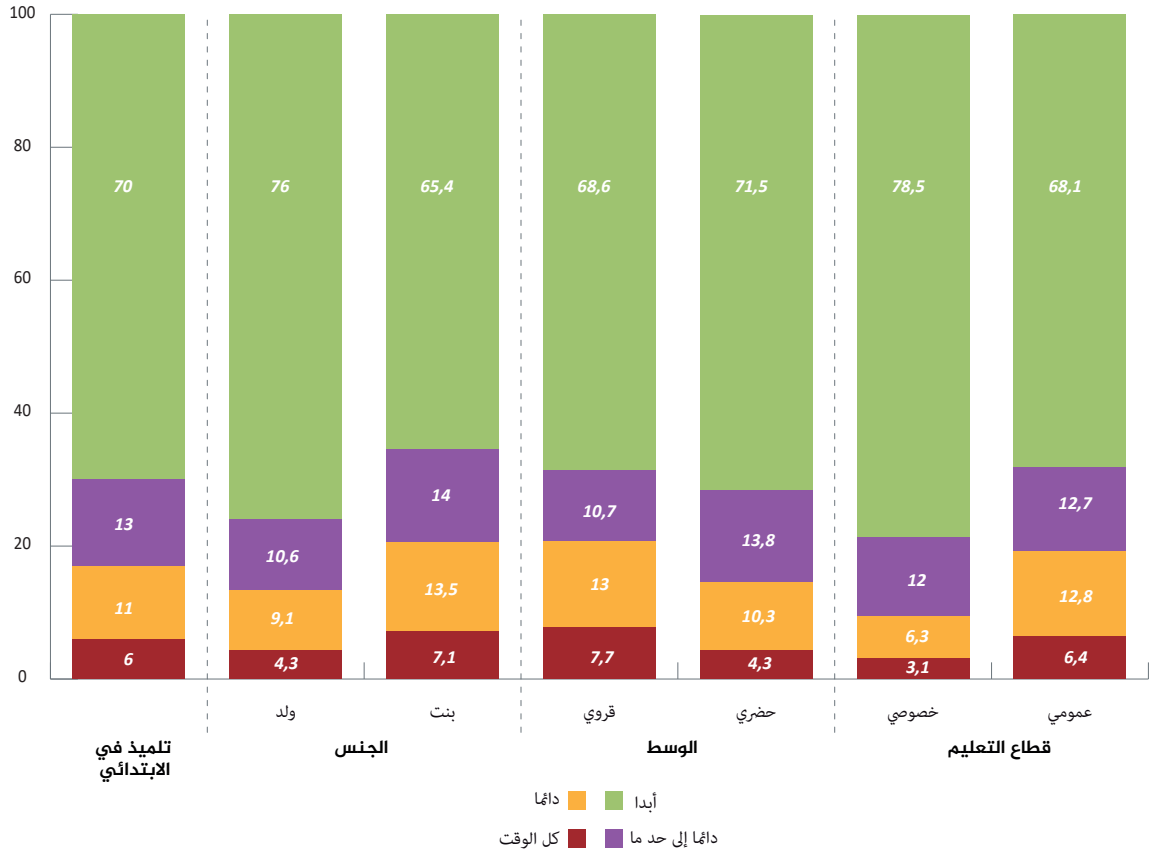
المصدر: الهيئة الوطنية للتقييم لدى المجلس الأعلى للتربية والتكوين والبحث العلمي، بحث حول العنف في الوسط المدرسي *2021*

وهكذا نجد أن المراحيض هي أكثر الأماكن التي يكرهها تلامذة التعليم العمومي في المقام الأول، بسبب نقص مراقبتها و/ أو انعدام نظافتها. ومع ذلك، فإن مكتب المدير هو الذي ذكره تلامذة التعليم الخصوصي في المقام الأول بوصفه أبغض الأماكن عندهم. حيث يمثل هذا المكان، عن صواب أو خطأ، قانون المدرسة وسلطتها. فعندما يتم استدعاء تلميذ إليه، فإن ذلك يكون في غالب الأحيان من أجل التأنيب أو العقاب.

تشكل حالة المرافق الصحية من حيث نقص المراقبة وانعدام النظافة مشكلة حقيقية للتلامذة في المدارس الابتدائية العمومية. وتعاني هذه المدارس، أيضا، وفق تصريحات التلامذة، من أوجه قصور أخرى، كغياب المطاعم المدرسية، ومياه الشرب، والمراقبة في مدخل المدرسة ... لكن مشكلة المرافق الصحية (المراحيض)، هي التي تتواتر بكثرة في تصريحات آباء وأمهات وأولياء التلامذة. يقول أحدهم:

«المراحيض هي النقطة السوداء هنا. يجب إيجاد حل للمراحيض، يجب على الجماعة الترابية أن تفعل شيئا حيال ذلك «مجموعة النقاش البؤرية مع آباء وأمهات وأولياء تلامذة الابتدائي»

الرسم البياني *51*. نسب تلامذة التعليم الابتدائي الذين يشعرون بالخوف وهم في طريقهم إلى المدرسة حسب الجنس ووسط التعليم وقطاعه (%)



المصدر: الهيئة الوطنية للتقييم لدى المجلس الأعلى للتربية والتكوين والبحث العلمي ، بحث حول العنف في الوسط المدرسي *2021*

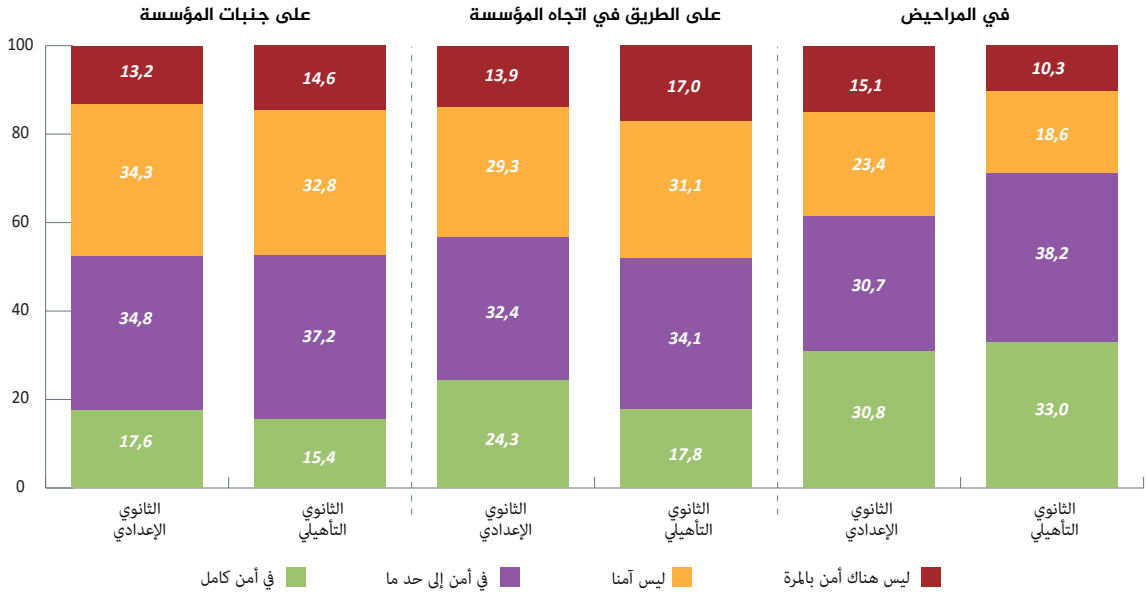
أما خارج فضاءات المدرسة، فيبدو، وفقا لبيانات الدراسة، أن عددا لا يستهان به من تلامذة المدارس الابتدائية يشعرون بالخوف دائما، أو في كثير من الأحيان، وهم في طريقهم إلى المدرسة، حيث صرح 17% منهم بأنهم يشعرون بالخوف في طريق المدرسة؛ و6% منهم يشعرون به طوال الوقت، و11% يشعرون به في كثير من الأحيان. ويظهر من البيانات أن الفتيات يشعرن بالخوف دائما أوفي كثير من الأحيان وهن في الطريق إلى المدرسة أكثر من الفتيان: 20.6% من البنات مقابل 13.5% من الأولاد الذكور.

ومن ناحية أخرى صرح 20.7% من تلامذة المدارس القروية، مقابل 14.6% من تلامذة المدارس الحضرية، بأنهم يشعرون بالخوف دائما، أو في كثير من الأحيان عند الذهاب إلى المدرسة. وينطبق الشيء نفسه على تلامذة مؤسسات التعليم العمومي والخاص حيث تبلغ النسب على التوالي 19.2% و9.4%.

وتعتبر الأماكن الخارجية هي الأقل أمانا بالنسبة لتلامذة التعليم الثانوي الإعدادي والتأهيلي. حيث يتم ذكر المراحيض، والدرج، ومحيط المؤسسة، والطريق المؤدية إليها.

لا توجد فوارق كبيرة بين تلامذة الثانوي الإعدادي وتلامذة الثانوي التأهيلي من حيث الشعور بالأمن في محيط المؤسسات التعليمية. وبالفعل، إن 43.3% من تلامذة المؤسسات الإعدادية لا يشعرون كثيرا بالأمن أو لا يشعرون به على الإطلاق في الطريق المؤدية إلى مؤسستهم، مقابل 48.1% من تلامذة مؤسسات التعليم الثانوي التأهيلي. ويتزايد الفرق بين تلامذة هذين السلكين فيما يخص الشعور بالأمن في المرافق الصحية (المراحيض)، حيث يشعر بانعدام الأمن فيها 38.5% من تلامذة المؤسسات الإعدادية، مقابل 28.8% من تلامذة الثانويات التأهيلية.

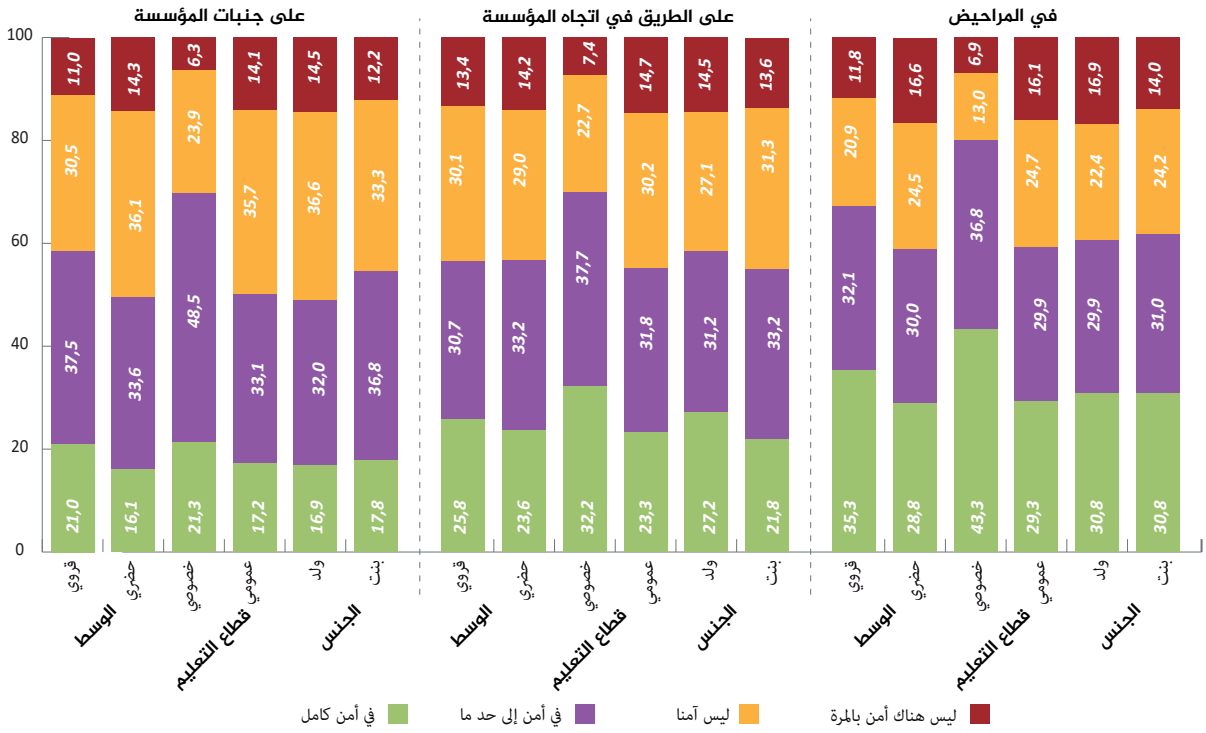
الرسم البياني 52. نسب تلامذة مؤسسات التعليم الثانوي حسب الشعور بالأمن في بعض الأماكن حسب سلك التعليم (%)



المصدر: الهيئة الوطنية للتقييم لدى المجلس الأعلى للتربية والتكوين والبحث العلمي، بحث حول العنف في الوسط المدرسي *2021*

يواجه مشكلة انعدام الأمن في محيط المؤسسة التعليمية ما يقرب (49.8%) من تلامذة الإعداديات في التعليم العمومي. لقد أكد هؤلاء التلامذة بأنهم لا يشعرون كثيرا بالأمن أو لا يشعرون به على الإطلاق في ذلك المحيط. وتبلغ هذه النسبة 30.2% لدى تلامذة الثانوي الإعدادي في التعليم الخاص. قد يكون هذا راجعا إلى كون إعداديات التعليم الخاص تقع، عادة، في أماكن أكثر أمانا من الأماكن التي تتواجد فيها الإعداديات العمومية. ويلاحظ نفس الشيء بالنسبة لتلامذة الوسط القروي مقارنة بتلامذة الوسط الحضري، حيث يشعر نصف تلامذة الثانوي الإعدادي في المدن بانعدام الأمن، مقابل 41.5% من أقرانهم في الوسط القروي. ومع ذلك، تشعر الفتيات بالأمن أكثر من الأولاد في محيط الإعداديات: 54.6% مقابل 48.9% على التوالي.

الرسم البياني 53. نسب تلامذة الثانوي الإعدادي حسب الشعور بالأمن وتبعا للجنس ووسط التعليم وقطاعه (%)



المصدر: الهيئة الوطنية للتقييم لدى المجلس الأعلى للتربية والتكوين والبحث العلمي، بحث حول العنف في الوسط المدرسي *2021*

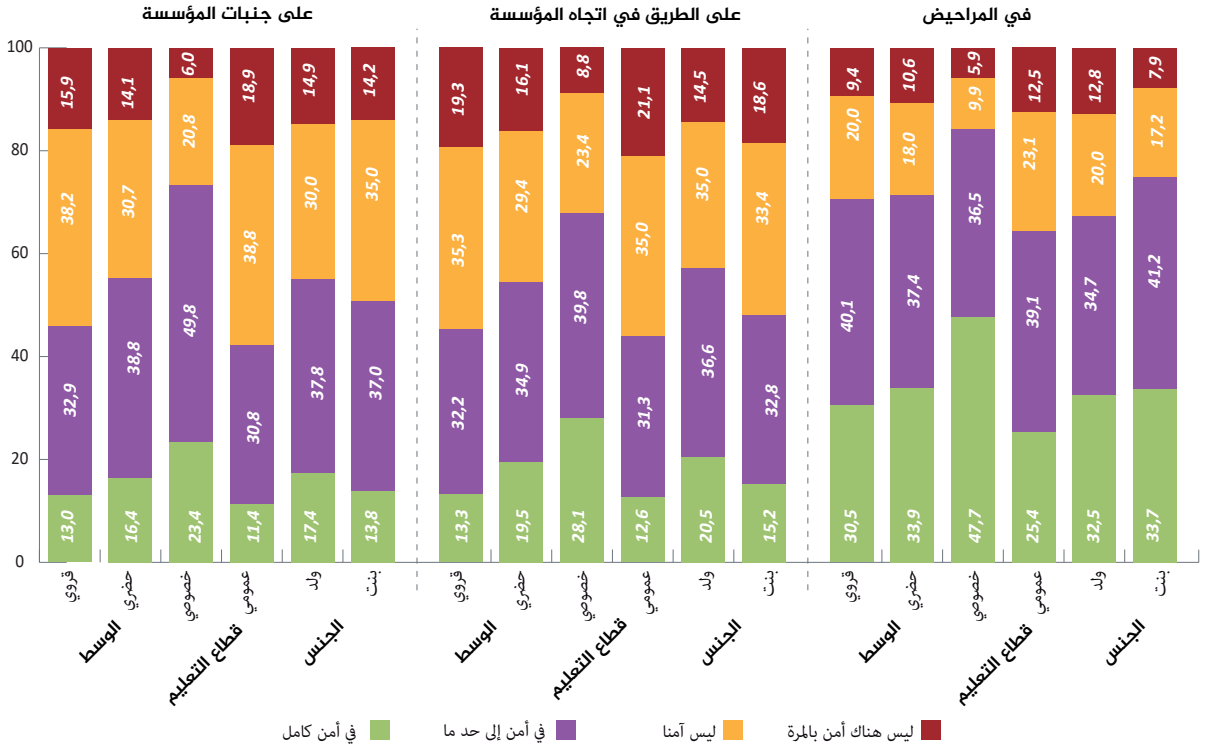
لا توجد فوارق كبيرة حسب الجنس أو وسط المؤسسة بين تلامذة الإعدادي فيما يخص نظرتهم إلى الأمن في الطريق المؤدية إلى الإعدادية. لكن، تلامذة الإعدادي في التعليم العمومي، وكما ذكر أعلاه، يعانون من الشعور بانعدام الأمن أكثر من تلامذة التعليم الخصوصي؛ ذلك أن 44.9% من تلامذة القطاع العمومي مقارنة مع 30.1% من تلامذة القطاع الخصوصي، لا يشعرون كثيرا بالأمن أو لا يشعرون به على الإطلاق عندما يسلكون الطريق إلى المدرسة.

وقد عبر عن هذا الشعور بعدم الأمن، وخاصة في المراحيض، تلامذة الإعداديات العمومية بشكل أكبر، حيث صرح 40.8% منهم بأنهم لا يشعرون كثيرا بالأمن في تلك الأماكن، أو لا يشعرون به على الإطلاق، مقابل 19.9% من تلامذة الإعداديات الخاصة.

ويحتل تلامذة الإعداديات العمومية الحضرية، أيضا، مكانة الصدارة من حيث الشعور بانعدام الأمن الذي أبلغ عنه 41.1% منهم مقابل 32.7% من رفاقهم في الوسط القروي.

وبالمثل، يشعر التلامذة في الثانوي التأهيلي العمومي شعورا قويا بانعدام الأمن، سواء في محيط المؤسسات أو في الطريق إليها، أو في المراحيض. وبالفعل، فقد صرح 57.7% و56.1% و35.6% من تلامذة التعليم الثانوي العمومي بأنهم لا يشعرون كثيرا بالأمن أو أنهم لا يشعرون به إطلاقا، سواء في محيط مؤسساتهم، أو في الطريق المؤدية إليها، أو في مراحيضها، وذلك مقابل 26.8% و32.2% و15.8% على التوالي من تلامذة الثانويات التأهيلية الخاصة. وهذه الفوارق متباعدة للغاية بين القطاعين.

الرسم البياني 54. نسب تلامذة التعليم الثانوي التأهيلي حسب الشعور بالأمن والجنس ووسط التعليم وقطاعه (%).



المصدر: الهيئة الوطنية للتقييم لدى المجلس الأعلى للتربية والتكوين والبحث العلمي، بحث حول العنف في الوسط المدرسي *2021*

صرح بالشعور بانعدام الأمن في هذه الأماكن الثلاثة، أيضا، تلامذة التعليم الثانوي التأهيلي في الوسط القروي بنسب أكبر من نسب نظرائهم في الوسط الحضري. وبالإضافة إلى ذلك، سجل البنات نسبا أعلى من نسب الأولاد فيما يخص هذا الشعور في محيط المدرسة وفي الطريق المؤدية إليها.

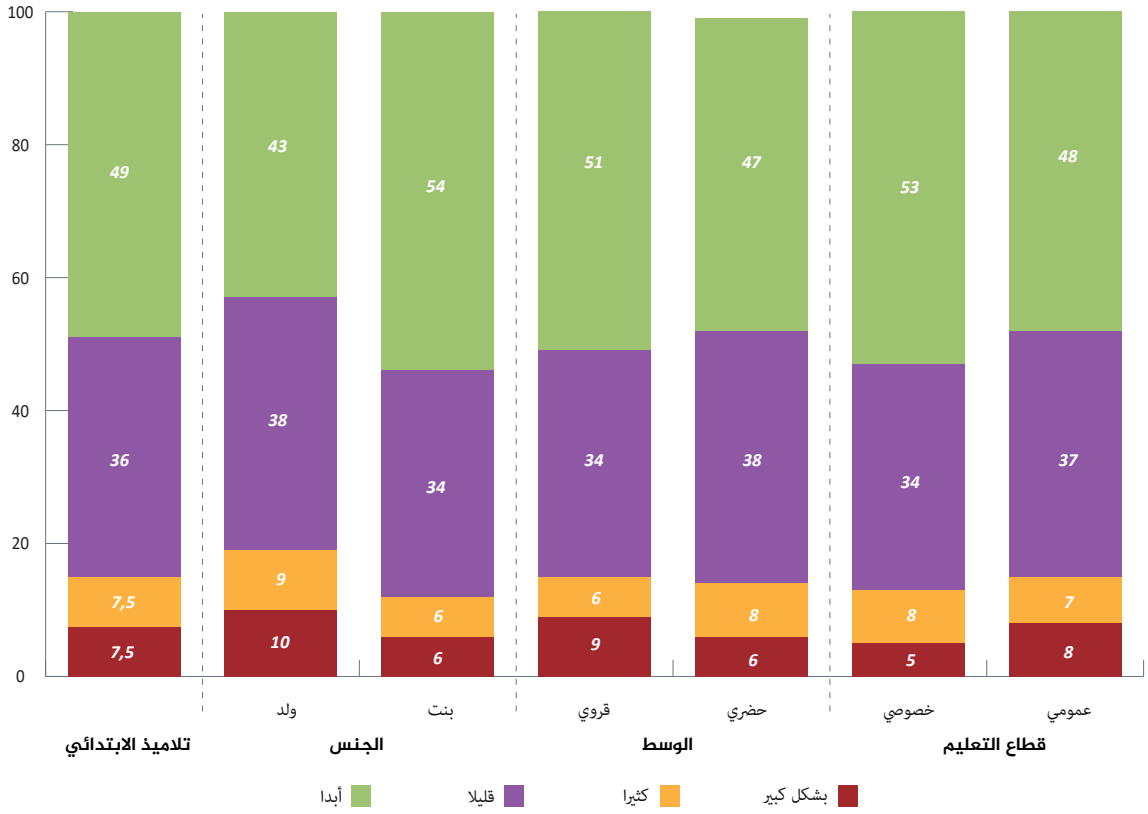
كما يشعر تلامذة التعليم الثانوي بانعدام الأمن في الأماكن غير المحروسة كالمراحيض، والممرات، والدرج، والمحيط الخارجي للمؤسسة، والطريق المؤدية إليها، أكثر مما يشعرون به في الأماكن التي تحظى بحراسة أكبر. وهذا يثير مسألة البنية التحتية، وأطر، والأمن في محيط المؤسسات التعليمية.

5. الشعور بالعنف في المدرسة

أفاد 15% من التلامذة أن العنف موجود في محيط المدارس الابتدائية بشكل «كبير وهائل» بينما صرح 36% منهم بأن وجوده في هذا المحيط محدود ونادر. وبشكل عام، أكد 51% من المدارس الابتدائية وجود العنف في مدارسهم بتواتر يتراوح بين «القليل» و«الهائل».

كما صرح 19% من التلاميذ الذكور بأن العنف الموجود في مؤسساتهم «كبير» و«هائل»، في الوقت الذي لم يقر فيه بذلك سوى 12% من الفتيات. وبالإضافة إلى ذلك، صرح 38% من الفتيان و34% من الفتيات بأن العنف الموجود في مؤسستهم محدود («قليل»).

الرسم البياني 55. نسب تلامذة التعليم الابتدائي وفق درجة وجود العنف في مدرستهم وتبعا للجنس ووسط التعليم وقطاعه (%)

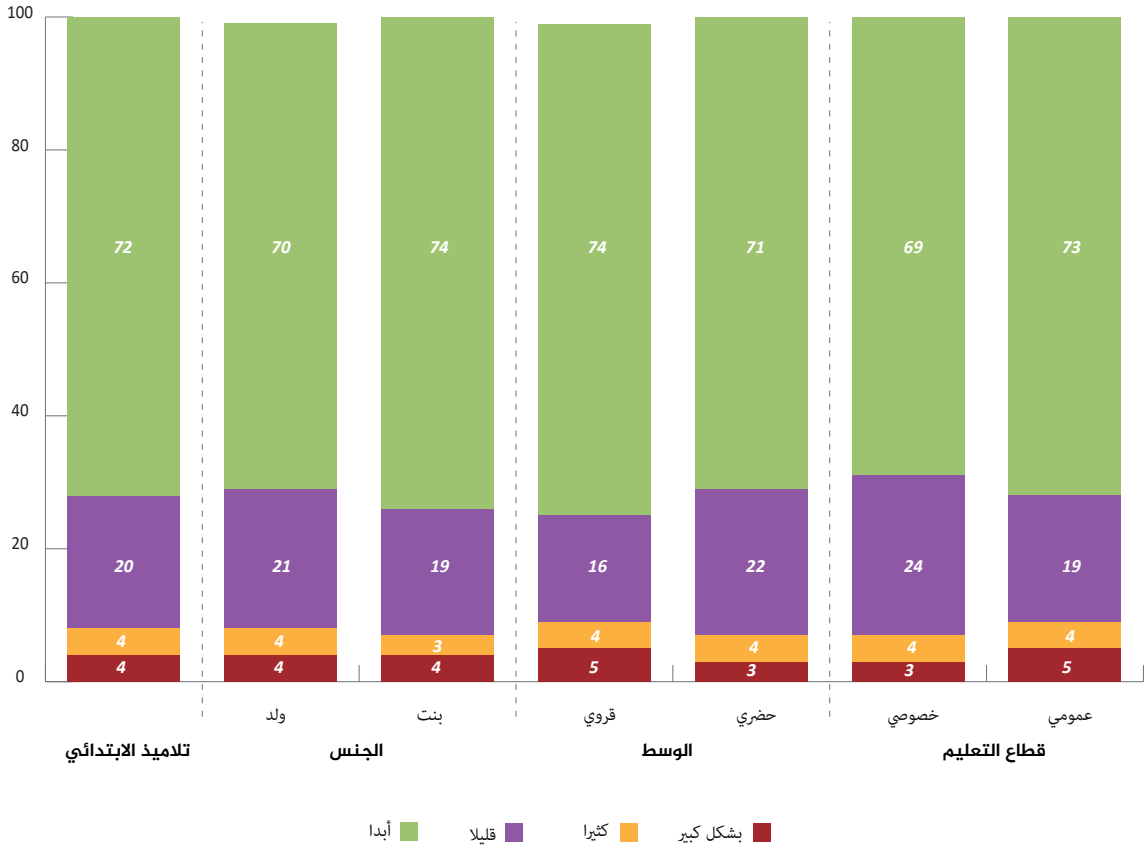


المصدر: الهيئة الوطنية للتقييم لدى المجلس الأعلى للتربية والتكوين والبحث العلمي، بحث حول العنف في الوسط المدرسي *2021*

وينفي 72% من تلامذة الابتدائي وجود أية حالة من حالات العنف بين التلامذة والأساتذة في مدارسهم. ومع ذلك، يقر 28% من هؤلاء التلامذة بأن هذا العنف موجود في مدارسهم، ولكن بدرجات متفاوتة؛ أي إما بشكل «كبير» أو بشكل «محدود» وهكذا، صرح 8% منهم إنه موجود «بشكل كبير»، وأعلن و % 20 أنه موجود بشكل محدود. أما نسب الأولاد الذين صرحوا بوجود العنف بين التلامذة والأساتذة فهي أكبر من نسب البنات، حيث أفاد 8.7% منهم إن هذا العنف موجود بشكل «بشكل كبير» وقال 21.3% إن هذا العنف محدود مقابل 7% و19% من الفتيات على التوالي.

وبدورهم صرح عدد كبير من تلامذة التعليم الخصوصي بوجود العنف بين التلامذة والأساتذة في مدارسهم حيث أقر 24% منهم بأنه موجود بشكل قليل مقارنة ب 19% من التلامذة في التعليم العمومي. وتجدر الإشارة، أيضا، إلى أن نسبة تلامذة الوسط الحضري أكثر من أقرانهم في الوسط القروي للتصريح بوجود العنف بين التلامذة والأساتذة: 29% مقابل 26% على التوالي.

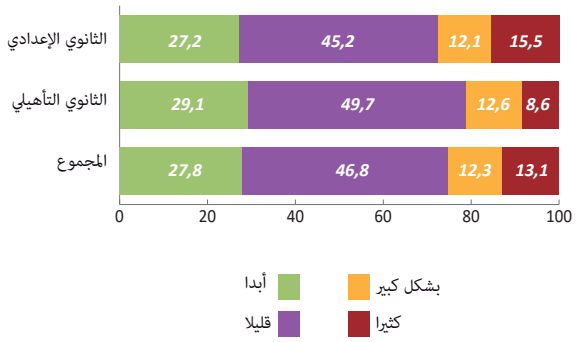
الرسم البياني 56. نسب تلامذة التعليم الابتدائي حسب تصريحاتهم لدرجة وجود العنف بين التلامذة والأساتذة، وحسب الجنس، ووسط التعليم وقطاعه (%)



المصدر: الهيئة الوطنية للتقييم لدى المجلس الأعلى للتربية والتكوين والبحث العلمي، بحث حول العنف في الوسط المدرسي *2021*

بشكل عام، أكد 72.2% من تلامذة التعليم الثانوي وجود العنف في مؤسساتهم، واعتبر 25.4% منهم أن هذا العنف «بشكل كبير»،«أو كثير». ويبدو أن تلامذة الإعداديات أكثر عددا نسبيا من تلامذة التعليم الثانوي للقول بهذا العنف بنسبة 27.6% مقابل 21.2%

الرسم البياني 57. نسب تلامذة مؤسسات التعليم الثانوي حسب تصريحاتهم لدرجة وجود العنف في المدارس، حسب المستوى التعليمي (%)



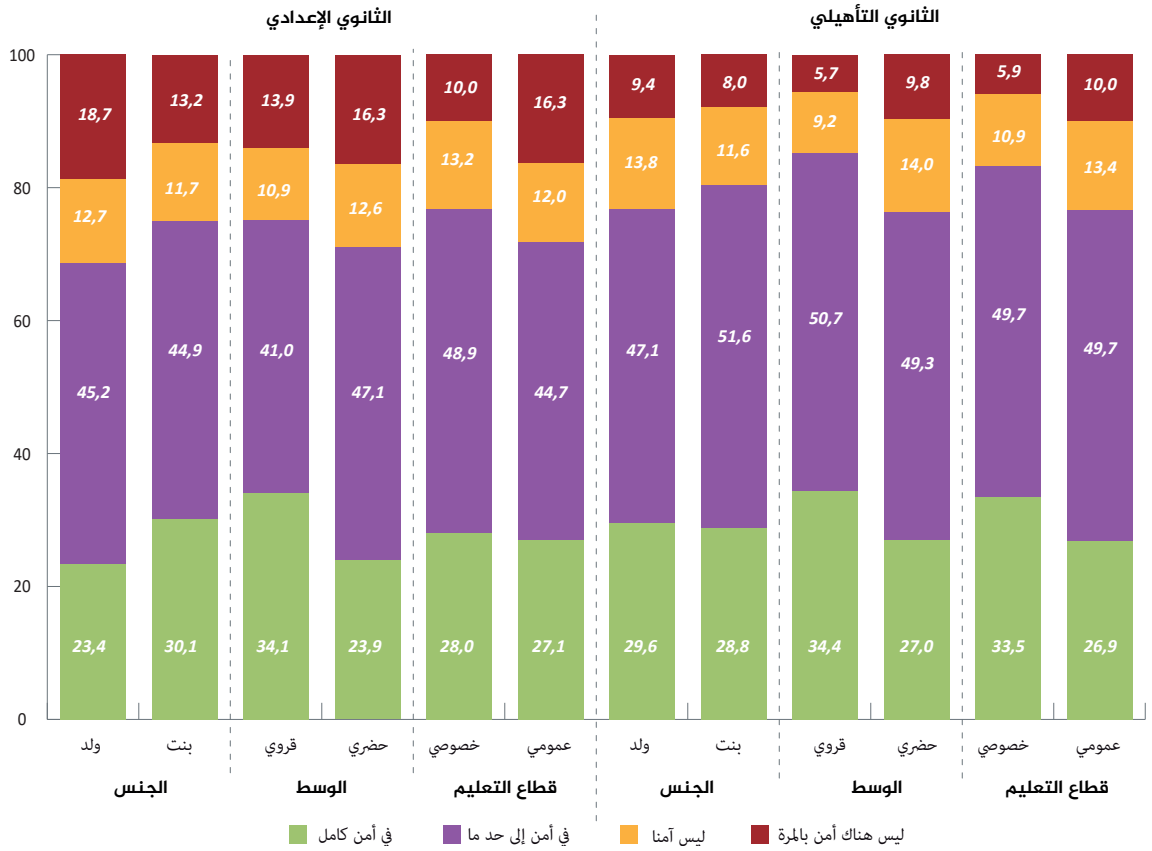
المصدر: الهيئة الوطنية للتقييم لدى المجلس الأعلى للتربية والتكوين والبحث العلمي، بحث حول العنف في الوسط المدرسي *2021*

بالنسبة لنفس التقييمات، يلاحظ أن نسب الأولاد أعلى من نسب البنات سواء في الإعداديات أو الثانويات التأهيلية، ذلك أن 31.4% من تلامذة الإعدادي الذكور مقابل 24.9% من تلميذات الإعدادي و23.3% من تلامذة الثانويات التأهيلية مقابل 19.5% من تلميذات تلك الثانويات يصرحون بوجود العنف في مؤسساتهم بشكل «بشكل كبير»،«أو كثير».

غير أننا نجد نسبا عالية من المصرحين بهذا المعطى في الثانويات الإعدادية والتأهيلية. يتعلق الأمر ب 23.4% من تلامذة الثانويات التأهيلية في التعليم العمومي، مقابل 16.8% من تلامذة تلك الثانويات في التعليم الخصوصي، و28.3% من تلامذة الإعدادي في التعليم العمومي مقابل 23.1% في قطاع التعليم الخصوصي.

ويلاحظ نفس الشيء بالنسبة للوسط حيث تفوق نسب تلامذة الوسط الحضري نسب تلامذة الوسط القروي في الإعداديات كما في الثانويات التأهيلية.

الرسم البياني 58. نسب تلامذة التعليم الثانوي حسب تصريحاتهم لدرجة وجود العنف في المؤسسات التعليمية على مستوى كل سلك من أسلاك التعليم، حسب الوسط والجنس وقطاع التعليم



المصدر: الهيئة الوطنية للتقييم لدى المجلس الأعلى للتربية والتكوين والبحث العلمي ، بحث حول العنف في الوسط المدرسي *2021*

6. مناخ العدالة

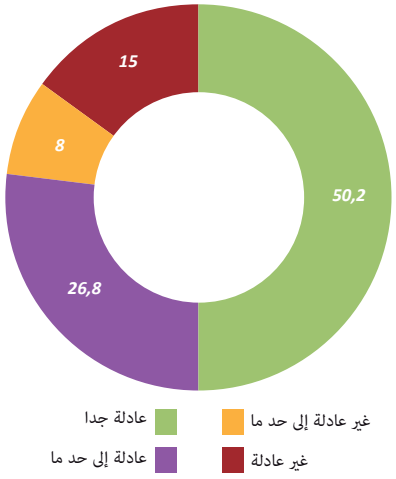
تشمل العدالة في الوسط المدرسي جميع المواقف التي يشعر فيها عضو أو عدة أعضاء في الوسط المدرسي بالعدالة أو الظلم، كما تشمل المواقف التي يتسبب فيها ذلك العضو أو أولئك الأعضاء في شعور الآخرين بالعدالة أو الظلم بسبب أفعالهم أو تصريحاتهم أو قراراتهم، إلخ.

- **الشعور بالعدالة**

من خلال تحليل البيانات المتعلقة بشعور التلامذة بالعدالة من خلال مواقفهم من العقوبات التي تعرضوا لها، يظهر أن غالبية تلامذة المدارس الابتدائية يتقبلون تلك العقوبات بدرجات عالية. ذلك أن 50.2% منهم يتقبلونها ويعتبرونها «عادلة جدا»، بينما يرى 26.8% منهم أنها «عادلة إلى حد ما».

ويظهر أن التلامذة القرويين يشعرون بأن تلك العقوبات ظالمة أكثر من أقرانهم في الوسط الحضري. فقد أفاد 19.2 % منهم بأن العقوبات التي تلقوها غير عادلة، وقال 8.7 % منهم إنها غير عادلة إلى حد ما، في حين أن نسب التلامذة الحضريين الذين أدلوا بنفس التصريحات أقل من ذلك بقليل، وتبلغ، على التوالي، 12.7% و7.6%. الأولاد أكثر شعورا بالظلم من جراء العقوبات المدرسية من البنات.

الرسم البياني 59. نسب تلامذة التعليم الابتدائي وفقا لإحساسهم بالعدالة إزاء بالعقوبات التي تعرضوا لها في مؤسساتهم (%)

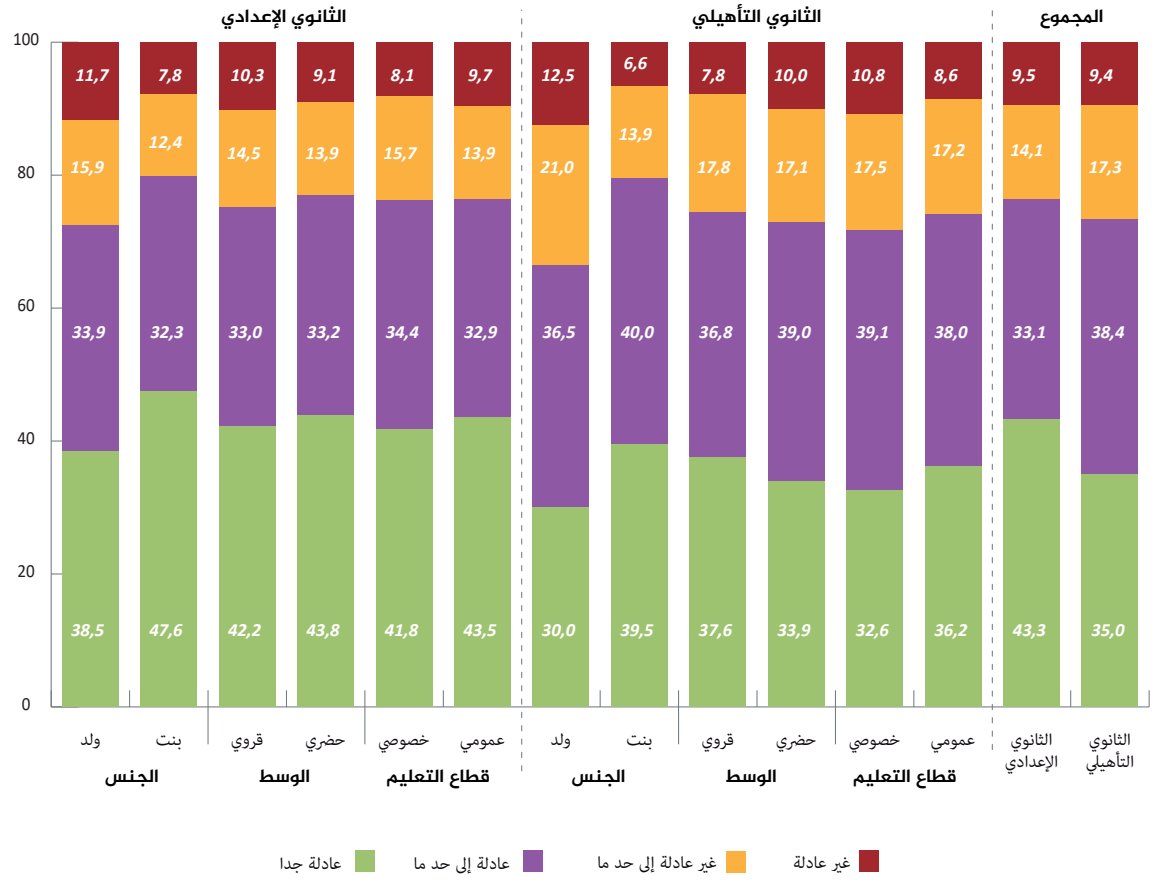


المصدر: الهيئة الوطنية للتقييم لدى المجلس الأعلى للتربية والتكوين والبحث العلمي، بحث العنف المدرسي *2021*

في التعليم الثانوي، يصف العديد من التلامذة، أيضا، العقوبات التي يتعرضون لها بأنها غير عادلة للغاية، أو بالأحرى غير عادلة. ففي الثانوي الإعدادي، يرى 9.5% و14.1% من التلامذة على التوالي أن تلك العقوبات غير عادلة، وغير عادلة إلى حد ما، وذلك مقارنة ب 9.4% و17.3% من تلامذة التعليم الثانوي التأهيلي على التوالي. في الثانويات الإعدادية، نسب الأولاد الذين يرون أن تلك العقوبات ظالمة (11.7%؛ 15.9%) أعلى من نسب البنات (7.8%؛ 12.4%). ولا يوجد في الثانويات الإعدادية سوى فرق بسيط جدا بين نسب التلامذة الذين يشعرون بالظلم تبعا لوسط المؤسسة التعليمية والقطاع الذي تنتمي إليه.

وهذا هو الحال، أيضا، بالنسبة للتلامذة الذكور في الثانوي التأهيلي حيث يأتون دائما في مقدمة التلامذة الذين يعبرون عن ظلم العقوبات التي يتعرضون لها. حيث يرى 12.5% منهم أن تلك العقوبات غير عادلة للغاية؛ ويرى 21% أنها عادلة إلى حد ما، وذلك مقابل 6.6% و13.9% من البنات في نفس المؤسسات. وسُجلت فوارق صغيرة بين تلك النسب تبعا لوسط المؤسسة وقطاعها: 10% من تلامذة مؤسسات التعليم الثانوي التأهيلي في الأوساط الحضرية يعتبرون العقوبات المدرسية غير عادلة، ويعتبرها 17.1% غير عادلة إلى حد ما، مقارنة ب 7.8% و17.8% على التوالي من التلامذة القرويين في نفس المؤسسات التعليمية. وفيما يتعلق بقطاع التعليم، يلاحظ أن نسب التلامذة في التعليم الخصوصي الذين يعتبرون العقوبات المدرسية غير عادلة، وغير عادلة إلى حد ما هي على التوالي 10.8% و17.5%، مقابل 8.6% و17.2% على التوالي من تلامذة التعليم العمومي. وعلى الرغم من هذه الفوارق، يمكن أن نستخلص أن حوالي 24.7% من تلامذة مؤسسات التعليم الثانوي يعتبرون العقوبات التي يتعرضون لها في المدرسة غير عادلة وإن كان ذلك بدرجات متفاوتة.

الرسم البياني *60*. نسب تلامذة التعليم الثانوي وفقا لإحساسهم بعدالة العقوبات التي يتلقونها، حسب الجنس ووسط التعليم وقطاعه وسلكه (%)



المصدر: الهيئة الوطنية للتقييم لدى المجلس الأعلى للتربية والتكوين والبحث العلمي، بحث حول العنف في الوسط المدرسي *2021*

تتطابق نتائج هذه الدراسة والنتائج التي توصلت إليها دراسة PNEA 2019[3] على الرغم من اختلاف طرق البحث المعتمدة في الدراستين. فهي تشير إلى أن 24% من تلامذة مؤسسات التعليم الثانوي الإعدادي يعتبرون مناخ العدالة في مدرستهم سلبيا أو مختلطا، ويصف 18% منهم العقوبات التي يتلقونها في مؤسستهم بأنها غير عادلة (سجلت نسبة 15% في التعليم الابتدائي).

• العدالة وتكرار العقوبات

من خلال تفسير الشعور بالعدالة تجاه العقوبات لدى تلامذة المدارس الابتدائية، يبدو أن تكرار العقوبات قد يؤثر بشكل مباشر في الشعور بالعدالة. فالملاحظ أن هذا الشعور يتناقص عندما تتكرر العقوبات. وبالفعل، فقد انتقلت نسبة التلامذة الذين اعتبروا العقوبات التي تعرضوا لها عادلة للغاية، من 53.6% إلى 40.3% تبعا لمدى تكرار تلك العقوبات: مرة أو مرتين و5 مرات فأكثر.

قد تبدو هذه الملاحظة بديهية إلى حد ما: فكلما عوقب تلميذ، تراجع إحساسه بالعدالة. وتمكن هذه العلاقة بين الشعور بالعدالة وتكرار العقوبات من تحليل طبيعة العقوبات التي يعاني منها التلامذة، وبالتالي، توفير معلومات عن الأسباب التي تجعل التلميذ يعتبر العقوبة التي يتلقاها عادلة ومستحقة للغاية على الرغم من تكرارها.

7. مقياس المناخ المدرسي

إذا كان التحليل الوصفي يقدم معلومات عن تصريحات التلامذة حول كل بعد من أبعاد المناخ السائد في المدرسة، فإن قياس هذا الأخير من خلال إنشاء مقياس سيقدم فكرة تركيبية عن تقييمات التلامذة الإجمالية لهذا المناخ وفقا للأسلاك التعليم الثلاثة.

من أجل تعميق تحليل المناخ المدرسي، تهتم هذه الدراسة بهذا المقياس وبأبعاده الرئيسية[4] (انظر الملحق رقم 2).

يشكل المقياس الذي تم إنشاؤه، وفقا للنموذج المرجعي، مصفوفة المتغيرات التي تم تحليلها في هذا الفصل[5]. أما أبعاد المقياس المعنية، فهي كالتالي:

- الشعور بالرفاهية
- الجو بين التلامذة.
- العلاقة بين التلامذة والأساتذة؛
- الأمن داخل المؤسسة؛
- الأمن في محيط المؤسسة؛
- جودة التعلمات ؛
- العلاقة مع موظفي المؤسسة الآخرين؛
- العنف بين التلامذة والأساتذة.

يلخص هذا المقياس، إذن، تصور التلامذة إلى المناخ المدرسي في مدارسهم. وقد تطلب إنشاؤه تحليلا عامليا يرتكز على طريقة التعميل القائمة على المحاور الرئيسية التي تلخص المعلومات الضرورية الكامنة في مجموع المتغيرات في عدد محدود من العوامل.

المناخ المدرسي، كما يراه تلامذة التعليم الابتدائي، إيجابي إلى حد كبير، إذ لم يصرح بوجود مناخ سلبي في مدرستهم سوى عدد قليل منهم (0.1%). وصرح ما بين 2.5% و4.4% منهم بأن هذا المناخ مختلط تبعا للفئات.

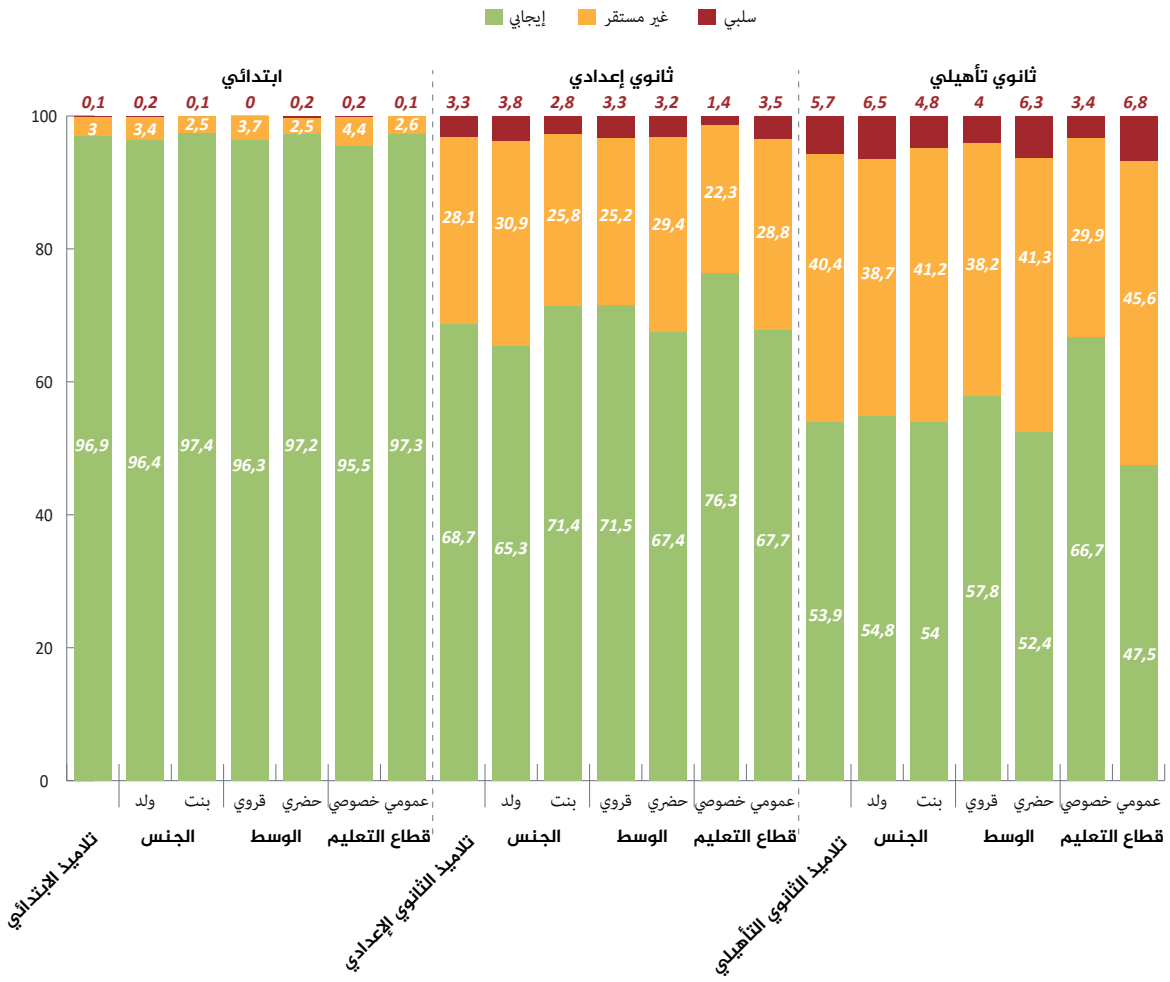
ويبين التحليل أن مقياس المناخ المدرسي يختلف اختلافا كبيرا حسب الأسلاك التعليمية. وبالفعل، فكلما تقدم التلميذ في أسلاك التمدرس، ضعفت نظرته إلى المناخ المدرسي. ففي الثانوي الإعدادي، لم يعبر عن وجود مناخ مدرسي إيجابي في مدرستهم سوى 68.7% من التلامذة. وانخفضت هذه النسبة إلى 53.9% لدى تلامذة التعليم الثانوي. نسبة الذكور الذين وصفوا هذا المناخ بالمختلط أكبر من نسبة الإناث: 30.9% في مقابل 25.8%. وبالإضافة إلى ذلك، إن 29.4% من تلامذة الثانوي الإعدادي في الوسط الحضري، مقابل 25.2% من تلامذة الوسط القروي، و28.8% من تلامذة الثانوي الإعدادي في القطاع العمومي مقابل 22.3% من أقرانهم في التعليم الخاص، يحملون آراء مختلطة حول المناخ المدرسي.

3 . الهيئة الوطنية للتقييم، المجلس الأعلى للتربية والتكوين والبحث العلمي، البرنامج الوطني لتقييم مكتسبات تلامذة السنة السادسة ابتدائي والسنة الثالثة ثانوي إعدادي PNEA2019، دجنبر 2021

4 . في إشارة لنموذج إريك دوباربيو Éric Debarbieux سنة 2010

5 . ست متغيرات للابتدائي وثمانية للثانوي

الرسم البياني 61. مقياس المناخ المدرسي في سلكي التعليم الابتدائي والثانوي (%)



المصدر: الهيئة الوطنية للتقييم لدى المجلس الأعلى للتربية والتكوين والبحث العلمي، بحث حول العنف في الوسط المدرسي 2021

أما في الثانوي التأهيلي، فتبدو آراء التلامذة منقسمة بين المناخ الإيجابي والمناخ المختلط، بل وحتى السلبي. تلامذة المؤسسات العمومية هم الأكثر تصريحا بكون مناخ مؤسساتهم مختلط (45.6%) وسلبي (6.8%)، مقارنة ب 29.9% و3.4% على التوالي من تلامذة مؤسسات التعليم الخصوصي.

بشكل عام، يصف تلامذة التعليم الثانوي المناخ المدرسي داخل مؤسساتهم بأنه مختلط وذو اتجاه سلبي، مع وجود اختلافات في آرائهم تبعا للأسلاك التعليمية التي ينتمون إليها. وتجدر الإشارة إلى أن تقدير التلامذة للمناخ المدرسي ينخفض مع مرور سنوات الدراسة. وزيادة على ذلك، إن التلامذة الذين يدرسون في المدارس الحضرية، وخاصة منهم تلامذة الثانويات التأهيلية هم أكثر انتقادا للمناخ المدرسي من غيرهم.

سيكون من الضروري، بالطبع، التساؤل عن أسباب هذا التصور السلبي للمناخ المدرسي. والملاحظ أنه كلما تقدمنا في أسلاك الدراسة، كلما زاد عدد التلامذة الذين يعبرون عن تقدير سلبي لهذا المناخ. قد يعود ذلك إلى كون عمر التلامذة في الاسلاك التعليمية المتقدمة يتزامن مع سن المراهقة، وهي المرحلة التي يتمرّد فيها الشباب ويعبرون عن ذواتهم... وهو ما يدفعهم إلى أن يكونوا أكثر حساسية للإيذاء من أقرانهم في المدرسة الابتدائية، والقيام بتقييم أكثر اختلاطا أو سلبية للمناخ المدرسي.

خلاصة

تُظهر المعطيات أن حالة «الرفاه» التي تعكس شعورا إيجابيا بالتواجد في المدرسة هي السائدة بين التلامذة في جميع الأسلاك التعليمية. العلاقات داخل المدرسة (بين التلامذة وأقرانهم، وبين التلامذة والأساتذة أو غيرهم من موظفي المؤسسة) تحظى بالتقدير، بشكل عام، في المدرسة الابتدائية، ولكنها تتدهور نسبيا في التعليم الثانوي. يتضح هذا التدهور أكثر في التعليم الثانوي التأهيلي حيث يتم التشكيك في جودة التعليم، وحيث يزداد الحس النقدي لدى التلميذ(ة) المراهق(ة) والشاب(ة).

بالإضافة إلى ذلك، أظهر التحليل أن التلامذة في جميع الأسلاك التعليمية يشعرون بانعدام الأمن في الأماكن الأكثر تدهورا، والأقل حراسة داخل المدرسة (المراحيض)، وفي محيطها، وفي الطريق المؤدية إليها. فالعنف موجود بقوة في المدرسة، خاصة بالنسبة للتلامذة الذكور في مؤسسات التعليم الإعدادي. ومكنت البيانات التي تم جمعها من بناء مقياس للمناخ المدرسي الذي يختلف اختلافا كبيرا من سلك تعليمي لآخر. وكلما تقدم التلميذ في دراساته، تدهورت نظرته إلى المناخ المدرسي. يصح هذا بالأساس بالنسبة لتلامذة الثانوي العمومي الحضري، وخاصة بالنسبة لتلامذة الثانويات التأهيلية الذين يعدون الأكثر انتقادا للمناخ المدرسي.

الفصل السادس.
الفاعلون التربويون والعنف في الوسط المدرسي

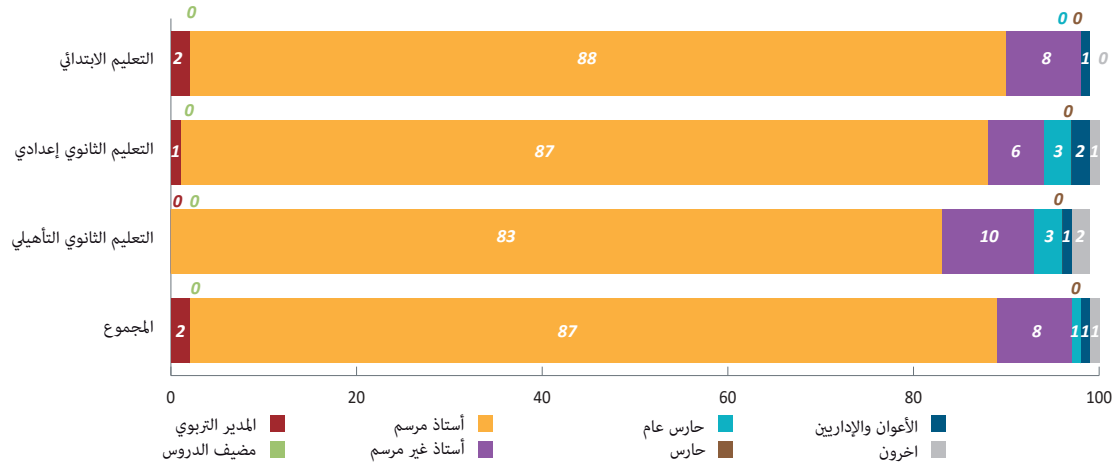
لا يتقاسم مختلف الفاعلين في النظام التربوي من أساتذة، ومديري المؤسسات التعليمية، وتلامذة، وآباء وأمهات وأولياء أمور التلامذة، مفهوما موحدا ومتجانسا للعنف بالوسط المدرسي. يتوقف تقييم الأطر التربوية للمناخ المدرسي، ولجودة العلاقات التربوية بين الفاعلين، وللعنف بجميع أشكاله على تجربتهم المدرسية، وعلى الخبرة المعيشة لكل واحد منهم. ولكن، وبعيدا عن بداهة هذه المسلمة، فإن الاختلافات في التقدير -أحيانا داخل المؤسسة الواحدة- تكشف عن الرهانات المختلفة، بل والمتناقضة، التي تكمن وراء تصورات كل واحد من هؤلاء المتدخلين.

1. التقييمات العامة لأعضاء هيئة التدريس

تتكون بنية الأطر الذين تم اختيارهم للمشاركة في هذا البحث الأساتذة والأطر الإدارية على مستوى المؤسسات التي يدرس فيها التلامذة موضوع البحث. تتألف هذه البنية أساسا من 87% من الأساتذة الرسميين، بصرف النظر عن سلك التعليم الذي ينتسبون إليه. نِسب الفئات الأخرى لا تكتسي أهمية كبيرة باستثناء فئات الأساتذة غير الرسميين الذين تتراوح نسبهم بين 6% و10% من سلك تعليمي إلى آخر.

يترتب عن ذلك أن غالبية الأطر الذين شاركوا في هذا البحث هم أساتذة، 87% منهم رسميين و8% غير رسميين.

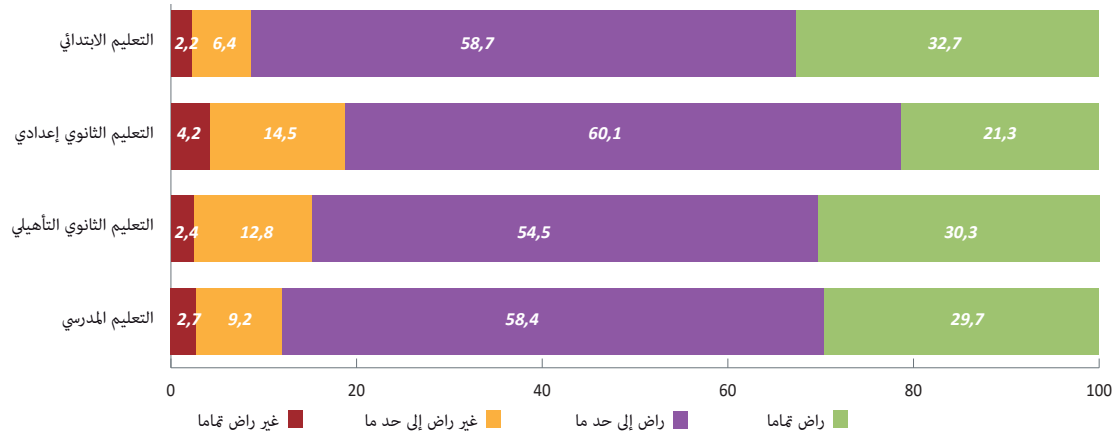
الرسم البياني 62. بنية أعضاء هيئة التدريس الذين شملهم البحث حسب المستوى المدرسي (%)



المصدر: الهيئة الوطنية للتقييم لدى المجلس الأعلى للتربية والتكوين والبحث العلمي، بحث حول العنف في الوسط المدرسي 2021

بشكل عام، أعرب أساتذة التلامذة الذين شملهم البحث، وكذلك الأطر الإدارية، عن نظرة إيجابية للمناخ المدرسي العام السائد في جميع المؤسسات والأسلاك التعليمية التي شملتها الدراسة. ومع ذلك، نلاحظ أن نسبة الأطر غير الراضين على الإطلاق عن هذا المناخ، أو بالأحرى غير الراضين عنه، ترتفع عند المرور من السلك الابتدائي إلى الثانوي، وتنتقل من 8.6% لدى أعضاء هيئة التدريس في المؤسسات الابتدائية إلى 18.7% لدى أطر المؤسسات الإعدادية. وتستمر هذه النسبة في الانخفاض إلى أن تصل إلى 15.2% لدى أطر المؤسسات الثانوية التأهيلية الذين شملهم البحث.

الرسم البياني 63. نسب الأساتذة والأستاذات الذين شملهم البحث حسب الرضا عن المناخ المدرسي العام في المؤسسات التعليمية، ووفق المستوى المدرسي (%)

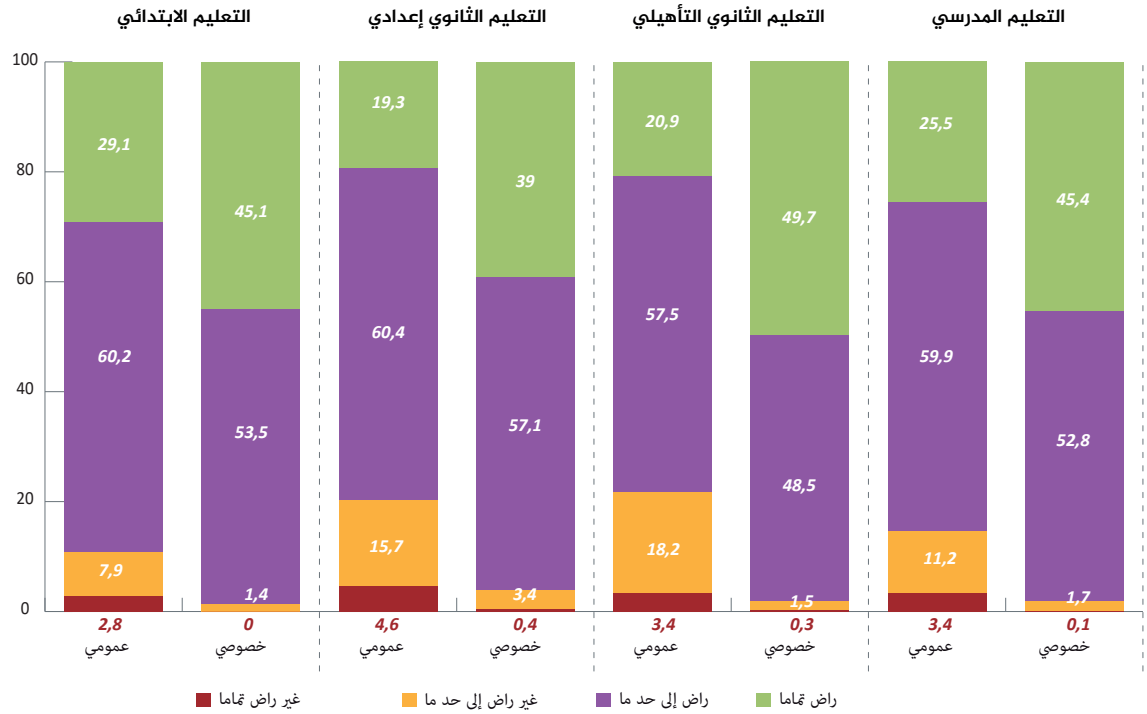


المصدر: الهيئة الوطنية للتقييم لدى المجلس الأعلى للتربية والتكوين والبحث العلمي ، بحث حول العنف في الوسط المدرسي *2021*

تجدر الإشارة إلى تواجد فوارق دقيقة بين قطاعي التعليم العمومي والخصوصي. ذلك أن مستوى عدم الرضا أكثر وضوحا بعض الشيء بين أعضاء هيئة التدريس المستجوبين في المؤسسات العمومية. وبالفعل، فقد صرح 14.6% من أعضاء هذه الهيئة أنهم «غير راضين على الإطلاق» أو «غير راضين» على المناخ السائد في مؤسساتهم، مقابل 1.8% فقط بين أعضاء هيئة التدريس المستجوبين التابعين للتعليم الخصوصي. وبالإضافة إلى ذلك، هناك فرق بين أعضاء الهيئتين فيما يخص الرضا الإيجابي عن المناخ المدرسي، حيث أفاد 45.4% من أعضاء هيئة التدريس المستجوبين في المؤسسات الخاصة أنهم «راضون جدا» عن المناخ المدرسي السائد في مدرستهم، مقارنة ب 25.5% فقط في القطاع العمومي. وتؤدي هاتان الطريقتان لتحليل درجة الرضا من عدمه إلى نفس النتيجة، وهي أن الأساتذة الذين شملهم البحث في القطاع العمومي أقل رضا عن المناخ السائد في مؤسساتهم من زملائهم في القطاع الخصوصي.

وزيادة على ذلك، فإننا نلاحظ نفس الشيء عندما نربط هذه النتائج بالمستوى الدراسي. فسواء تعلق الأمر بالتعليم الابتدائي أو الإعدادي أو الثانوي التأهيلي، فإن مستوى عدم الرضا لدى أعضاء هيئة التدريس الذين شملهم البحث، أعلى في القطاع العمومي مما هو عليه في القطاع الخصوصي.

الرسم البياني 64. نسب الأساتذة والأستاذات المستجوبين حسب درجة الرضا عن المناخ المدرسي في المؤسسات، وتبعا لقطاع التعليم (%)



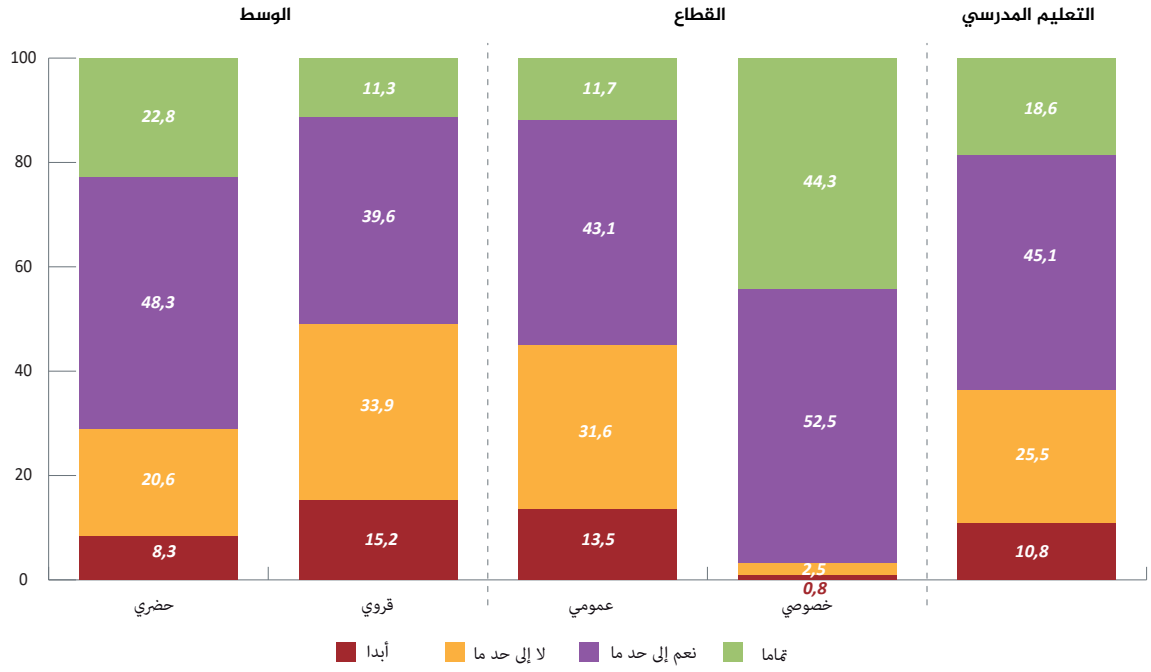
المصدر: الوطنية للتقييم لدى المجلس الأعلى للتربية والتكوين والبحث العلمي، بحث حول العنف في الوسط المدرسي *2021*

هـذه التقييـمات العامـة للمنـاخ المـدرسي في المؤسسـات التعليميـة ليسـت كافيـة لتحليـل المنـاخ المـدرسي بشـكل أفضل مـن وجهـة نظـر الأسـاتذة الذيـن شـملهم البحـث. ذلـك أن تقييـم الأطـر لهـذا المنـاخ أكـثر دقـة عندمـا يتعلـق الأمـر بجـودة مبـاني مؤسسـاتهم. وبالتـالي، أعـرب أكـثر مـن 36% مـن المسـتجوبين عـن عـدم رضاهـم.

ومـع ذلـك، فـإن هـذا الميـول العـام لعـدم الرضـا يبـدو أكـثر وضوحـا لـدى أطـر المؤسسـات القرويـة. وبالفعـل، إن 49.1% مـن الأسـاتذة الذيـن شـملهم البحـث في المؤسسـات الواقعـة في الوسـط القـروي لا يحبـون مبـاني مؤسسـاتهم، مقارنـة ب 28.9 في المائـة فقـط مـن العاملـين في الوسـط الحـضري. وبشـكل عـام، يرتبـط هـذا الشـعور بعـدم الرضـا بضعـف مسـتوى البنيـة التحتيـة للمؤسسـات التعليميـة التـي كثـيرا مـا توضـع موضـع تسـاؤل.

وتزيـد هـذه الفـوارق وضوحـا عندمـا نقـارن بـين مؤسسـات القطاعـين العمومـي والخصـوصي. وبالفعـل، إن 13.5% مـن أعضـاء هيئـة التدريـس الذيـن شـملهم البحـث في القطـاع العمومـي لا يحبـون «أبـدا» جـودة مبـاني مؤسسـاتهم، في الوقـت الـذي لا تتعـدى فيـه هـذه النسـبة 0.8% فقـط لـدى أعضـاء هيئـة التدريـس الذيـن تمـت مقابلتهم في قطـاع التعليم الخصـوصي. وهاتـان النسـبتان هـما 31.6% و2.5% لـدى أعضـاء هيئـة التدريـس الذيـن أفـادوا، في القطاعـين العمومـي والخصـوصي عـلى التـوالي، أنهـم «غـير راضـين إلى حـد مـا» عـن حالـة مبـاني مؤسسـاتهم. وتبعـا لذلـك، فـإن 45.1% مـن أعضاء هيئـة التدريـس موضـوع البحـث في التعليـم العمومـي غـير راضـين عـن حالـة مبـاني مؤسسـاتهم مقابـل 3.3% فقـط في القطـاع الخصـوصي.

الرسم البياني 65. نسب أعضاء هيئة التدريس المستجوبين حسب درجة الرضا عن مباني المؤسسات حسب وسط التعليم وقطاعه(%)



المصدر: الوطنية للتقييم لدى المجلس الأعلى للتربية والتكوين والبحث العلمي، بحث حول العنف في الوسط المدرسي *2021*

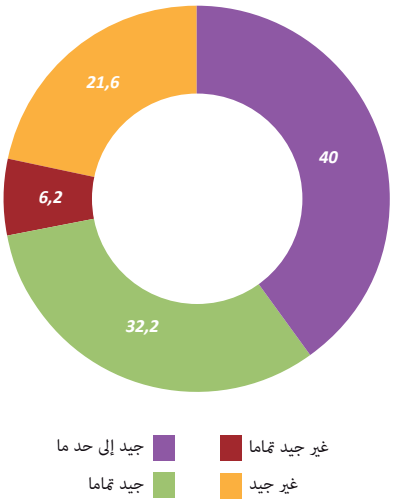
طُـرح عـلى تلامـذة التعليـم الثانـوي سـؤال مماثـل يتعلـق بالهندسـة المعماريـة الخارجيـة والداخليـة لمبـاني المؤسسـات التعليميـة. يتقاسـم تلامـذة المؤسسـات الثانويـة مـع الأطـر نفـس التقديـر لتلـك المبـاني: يـرى 27.8% مـن أولئـك التلامـذة أن واقـع مبـاني مؤسسـاتهم غـير ملائـم وغـير مـوات، وأفـاد 21.6% منهـم أن تلـك المبـاني «ليسـت جيـدة جـدا» وصرح 6.2% بأنهـا « ليسـت جيـدة عـلى الإطـلاق». وهـذا الوضـع لا يسـاعد، في أي حـال مـن الأحـوال، عـلى توفـير محيـط ملائـم للتلامـذة ولا للأطـر.

2. التصورات والعلاقات المتبادلة بين الفاعلين

يبين تحليل الأجوبة عن الأسئلة المتعلقة بالعلاقات بين الفاعلين أن أحكام أعضاء هيئة التدريس على تلك العلاقات إيجابية بشكل عام. غير أن وجهات نظرهم تبدو أكثر تحفظا فيما يخص العلاقات بين التلامذة التي اعتبرها 13 % من أعضاء هيئة التدريس المستجوبين سلبية.

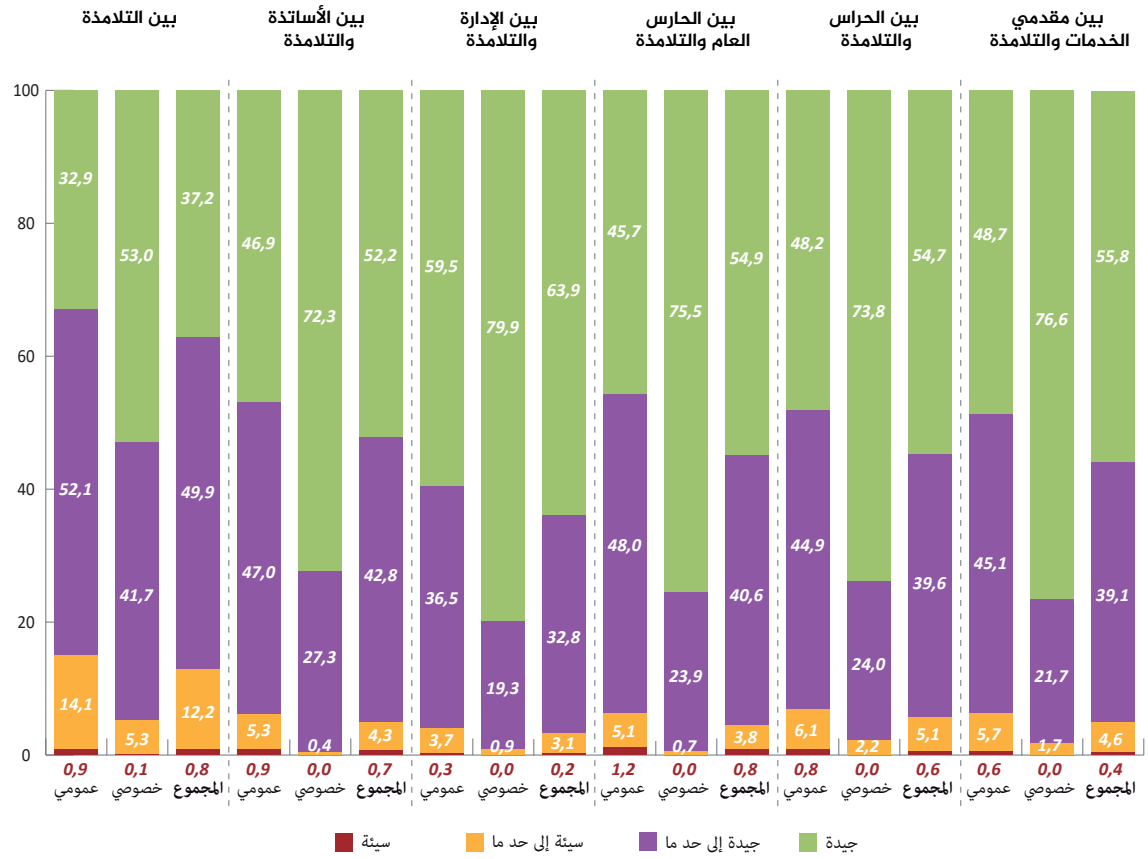
ويكشف تحليل النتائج وفق قطاع التعليم (العمومي/الخاص) ووسطه (حضري/قروي) أن العلاقات بين مختلف الفاعلين أكثر توترا نسبيا في مؤسسات التعليم العمومي. وهكذا، حكم 15% من أعضاء هيئة التدريس الذين شملهم البحث في قطاع التعليم العمومي على العلاقات المتبادلة بين التلامذة بأنها سلبية، مقارنة ب 5.3% فقط في القطاع الخصوصي.

الرسم البياني 66. نسب التعليم الثانوي تبعا لتقييمهم لمباني مؤسساتهم (%)



المصدر: الهيئة الوطنية للتقييم لدى المجلس الأعلى للتربية والتكوين والبحث العلمي، بحث حول العنف في الوسط المدرسي *2021*

الرسم البياني 67. نسب الأساتذة والأستاذات الذين شملهم البحث وفقا لتصورهم للعلاقات المتبادلة بين التلامذة في المؤسسات، حسب قطاع التعليم



المصدر: الهيئة الوطنية للتقييم لدى المجلس الأعلى للتربية والتكوين والبحث العلمي، بحث حول العنف في الوسط المدرسي *2021*

وتُثار نفس الملاحظات فيما يتعلق بتقييم العلاقات بين التلامذة والأساتذة وإدارة المدرسة، وكذلك مع الفاعلين الآخرين. وبالفعل، إن النسب المئوية لأعضاء هيئة التدريس الذين شملتهم الدراسة تؤكد أن تلك العلاقات إيجابية في مؤسسات التعليم الخصوصي أكثر من التعليم العمومي.

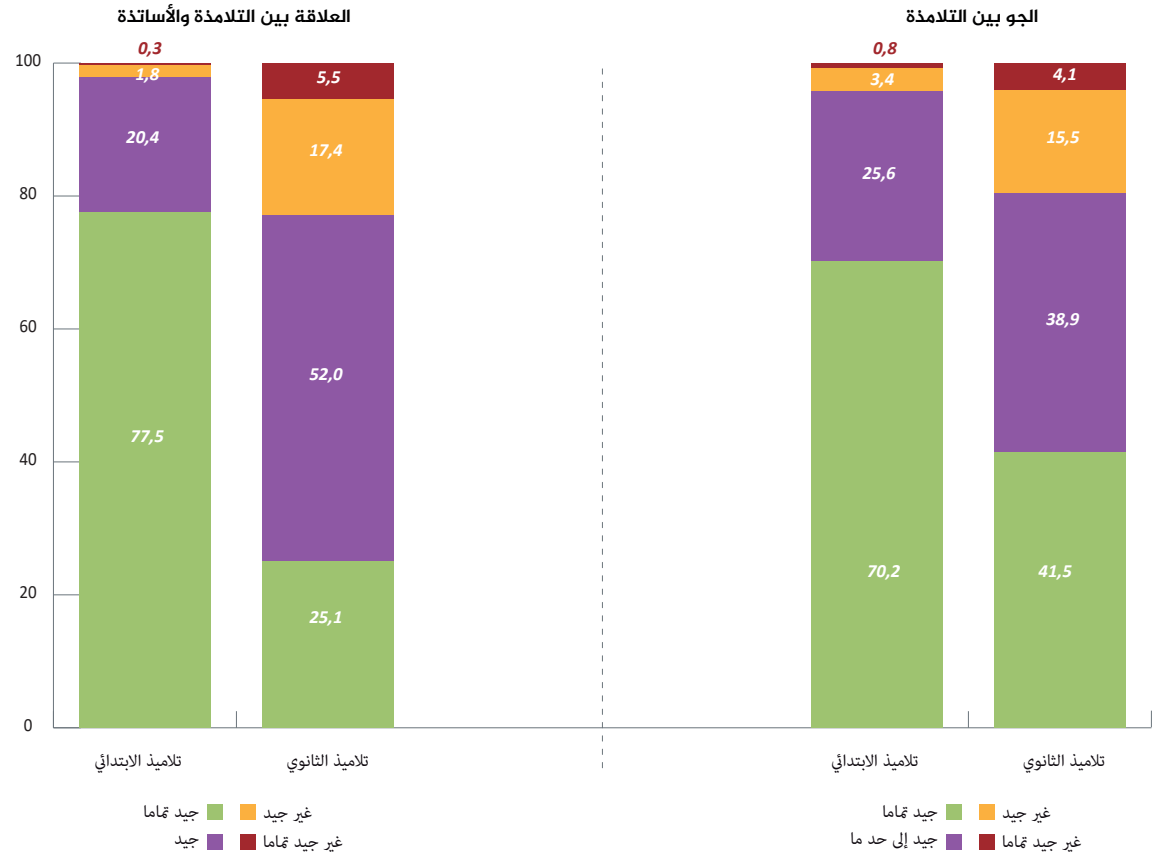
فمن ناحية، يلاحظ أن مستوى رضا الأساتذة الذين شملهم البحث عن المناخ المدرسي السائد في المؤسسات من نفس الدرجة، أيضا، بالنسبة للعلاقات المتبادلة بين مختلف الفاعلين في المؤسسات. غير أننا نجد، من ناحية أخرى، أن درجة عدم رضا الأطر تختلف من مستوى تعليمي إلى آخر. إذ يلاحظ، مثلا، أن أساتذة التعليم الثانوي المستجوبين غير راضين عن تلك العلاقات أكثر من أساتذة التعليم الابتدائي؛ إذ يعتبر 17% منهم العلاقات بين التلامذة، إما سيئة أو سيئة إلى حد ما، مقابل 10.5% من أساتذة التعليم الابتدائي. وهاتان النسبتان هما على التوالي 7.9% و0.5% فيما يخص العلاقات بين الإدارة والتلامذة.

الرسم البياني *68*. نسب أساتذة وأستاذات الابتدائي والثانوي المستجوبين وفقا لتصورهم للعلاقات على مستوى المؤسسات التعليمية، حسب قطاع التعليم (%)

المصدر: الهيئة الوطنية للتقييم لدى المجلس الأعلى للتربية والتكوين والبحث العلمي، بحث حول العنف في الوسط المدرسي *2021*

من ناحية أخرى، هناك تشابه كبير بين آراء التلامذة وآراء أطر مدرستهم فيما يتعلق بدرجة الرضا عن الجو السائد بين التلامذة، وبالعلاقة بين التلامذة والأساتذة. ومع ذلك، فإن النتائج تكشف عن بعض التوترات التي تميز العلاقة بين التلامذة وأساتذتهم. وهذا التوتر ملموس بشكل خاص في التعليم الثانوي. وبالفعل، يرى ما يقرب 23% من التلامذة في هذا السلك أن جودة العلاقات بين التلامذة والأساتذة سيئة؛ واعتبرها 17.4% منهم غير جيدة جدا، و5.5% غير جيدة على الإطلاق. ومع ذلك، لم تصرح سوى أقلية من تلامذة التعليم الابتدائي بمثل هذا الرأي السلبي حول العلاقات بين التلامذة، وحول العلاقات بين الأساتذة والتلامذة.

الرسم البياني 69. نسب تلامذة التعليم الابتدائي والثانوي حسب تصورهم للعلاقات بين الأساتذة والتلامذة، والجو السائد بين التلامذة (%)



المصدر: الهيئة الوطنية للتقييم لدى المجلس الأعلى للتربية والتكوين والبحث العلمي، بحث حول العنف في الوسط المدرسي 2021

تقدم البيانات المستمدة من البحث الكيفي نظرة أخرى عن الاختلافات الموجودة بين قطاعي التعليم العمومي والخصوصي في هذا الشأن. فهامش المناورة، المتاح للأطر لمواجهة عدم انضباط التلامذة محدود، ولا سيما في التعليم الثانوي. وهذا ما يظهر، على أي حال، من نقاش المجموعات البؤرية مع الأساتذة ومديري المؤسسات الذين تحدثوا، بالفعل، عن سلسلة من الأفعال المشينة التي يرتكبها بعض التلامذة يوميا:

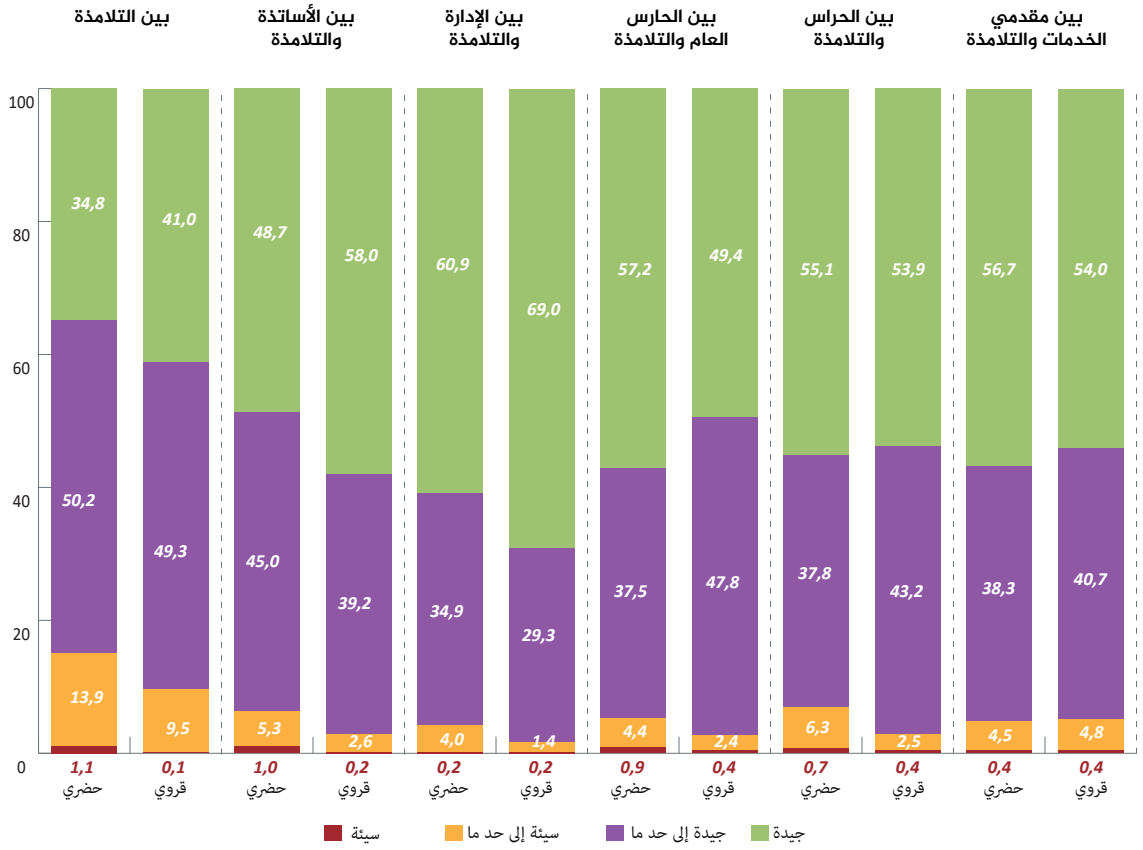
«يصرخون، ويتحدثون بصوت عال في القسم. يستخدمون مكبر صوت هواتفهم لإحداث الضوضاء. يدردشون ويتحدثون كثيرا مع بعضهم البعض. يطلبون الإذن بشكل مبالغ فيه للخروج إلى المراحيض. لا يحضرون أغراضهم المدرسية وكتبهم. لا يقبلون اللوم أو الانتقادات من الأستاذ؛ يخرجون من القسم مع طرق الباب. إذا كان الدرس لا يعجبه، يمكن للتلميذ ارتكاب أي عمل استفزازي حتى يطلب منه الأستاذ مغادرة القسم. يمكن له أن يسب ويشتم داخل القسم..». (نقاش في مجموعة بؤرية مع أساتذة الإعدادي، مؤسسة خصوصية / حضرية).

أمام هذه الأفعال المتكررة، يستعين الأساتذة بالإدارة، ويكتبون تقارير ضد هؤلاء التلامذة، ويستدعون أحيانا أولياء أمورهم ... لكنهم يعترفون بأن هذه التدابير نادرا ما تكون فعالة. والسبب في ذلك هو أن « موازين القوى» ليست في صالحهم. توضح شهادة هذا الأستاذ من مؤسسة خاصة (سلك الإعدادي) أحد جوانب العلاقات بين الأستاذ والتلامذة:

«يتعرض الأستاذ في التعليم الخاص لعدة أنواع من العنف. يمكن طرده من وظيفته في أي وقت. يعمل بدون عقد. يعمل براتب منخفض للغاية، وأحيانا لا يعمل حتى بالحد الأدنى للأجور. هو ملزم بتقديم تنازلات. قد يتعرض للعنف أو الإهانة من قبل تلميذ، ولكنه لا يحق له الرد عليه حتى لا يفقد وظيفته. يمكن للتلميذ أن يقول له: أنا من يدفع لك أجرتك. إذا كان التلامذة لا يريدونك، فبوسعهم الذهاب إلى الإدارة ويطلبوا منها استبدالك بشخص آخر ».

أتاح النقاش، ضمن المجموعات البؤرية مع التلامذة، تسليط الضوء على تنامي أعمال العنف اللفظي والجسدي في التعليم الثانوي، كالسخرية، والشتائم، وتصفية الحسابات عند الخروج من المدرسة، والتحرش، والمشاجرات العنيفة مع استخدام الأسلحة أحيانا (السكاكين، شفرات الحلاقة...). وهناك، أيضا، تعاطي المخدرات الذي قد يكون مرتفعا نسبيا بين تلامذة التعليم الثانوي، حيث تفيد شهادات الأساتذة والتلامذة، أن الحصول على هذه المواد سهل للغاية لأنها تباع، أحيانا، أمام المؤسسة التعليمية. ومن جهتها، كشفت نتائج البرنامج الوطني لتقييم مكتسبات التلامذة 2019[1] أن 6% و11% على التوالي من تلامذة المدارس الابتدائية وتلامذة الثانويات الإعدادية على التوالي يعترفون بتعاطي المخدرات داخل المدرسة. وفي محيط المؤسسات التعليمية، يدخن 6% من تلامذة الابتدائي، ويتعاطى للمخدرات 7% منهم، مقابل 19 % و15 % من تلامذة الإعدادي على التوالي. وغني عن البيان أن تعاطي المخدرات والإدمان عليها يؤثران سلبا على سلوك التلامذة.

الرسم البياني *70*. نسب الأساتذة والأستاذات المستجوبين وفقا لتصورهم للعلاقات المتبادلة بين التلامذة، حسب الوسط (%)



المصدر: الهيئة الوطنية للتقييم لدى المجلس الأعلى للتربية والتكوين والبحث العلمي، بحث حول العنف في الوسط المدرسي *2021*

يبدو أن العلاقات بين مختلف الفاعلين أفضل في المؤسسات القروية. وبالفعل، فقد أعرب 15% من أعضاء هيئة التدريس الذين شملهم البحث في الوسط الحضري عن رأي سلبي حول العلاقات بين تلامذة المؤسسة، في مقابل 9.6% في العالم القروي.

وجاءت هذه النسب المئوية، أيضا، في صالح مؤسسات الوسط القروي فيما يخص علاقات التلامذة مع الأساتذة والإدارة، ولكنها تسجل فروقا ضئيلة إلى حد ما بين الوسطين: 2% و5%.

ومع ذلك، فإن مقارنة نتائج البحث الكمي مع بيانات البحث الكيفي تعطي صورة أكثر تباينا عن طبيعة العلاقات بين الفاعلين، وتسمح بفهم أفضل لها. فإذا كانت غالبية الأطر المستجوبة تعتبر علاقاتها مع التلامذة جيدة، هؤلاء كثيرا ما يصرحون بعكس ذلك أثناء نقاشات الجماعات البؤرية.

1 . الهيئة الوطنية للتقييم، المجلس الأعلى للتربية والتكوين والبحث العلمي، البرنامج الوطني لتقييم مكتسبات تلامذة السنة السادسة ابتدائي والسنة الثالثة ثانوي إعدادي PNEA2019، دجنبر 2021

عندما نسأل الأساتذة: «كيف تصفون العلاقة بين التلامذة وأطر المؤسسة»؟، فإن إجاباتهم ترسم صورة سلبية إلى حد ما عن هذه العلاقة، وتكشف عن بعض التوتر الذي نلمسه بشكل أكثر أوضح، كما تشير إلى ذلك نتائج البحث الكمي، في مؤسسات الوسط الحضري، وفي التعليم العمومي. وعلاوة على ذلك، يعترف غالبية الأساتذة باللجوء، منذ بداية العام الدراسي، إلى أشكال مختلفة من العقوبات ضد التلامذة بسبب «أي تقصير أو عدم انضباط» يصدر عنهم.

«إلزامهم على البقاء واقفين لمدة قصيرة (10 دقائق)؛ حرمانهم من جزء من الاستراحة؛ تكليفهم بالقيام بعمل أو مشروع؛ إعطاؤهم سطورا أو صفحات لاستنساخها؛ تكليفهم بجمع القمامة في القسم؛ إحالتهم على الإدارة؛ استدعاء آبائهم في حالة الإهانات بين التلامذة، أو السلوك العدواني ضد الفتيات، أو عدم الانضباط تجاه الأستاذ». (مجموعة بؤرية مع أساتذة الابتدائي/حضري عمومي)

لا يتم استبعاد استخدام العقاب البدني. وإذا كان الأساتذة ينكرون في الكثير من الأحيان لجوؤهم إلى هذا النوع من العقاب، أو يعترفون به تلميحا أحيانا، فإن التلامذة، على العكس من ذلك، يؤكدون وجود هذا النوع من العنف الجسدي الذي يمارس ضدهم. وكثيرا ما يتحدثون عنه بطريقة توحي بأنه جزء من حياتهم اليومية. يتحدث التلامذة، ولا سيما تلامذة المدارس الابتدائية والثانويات الإعدادية، بإسهاب عن أعمال العنف التي يتعرضون لها على أيادي أساتذتهم، مثل الضرب بالعصي، والركل، والصفع، وقرص الأذنين...

ومن المهم، أيضا، ملاحظة التباين الذي يتسم به تقييم جودة العلاقات المتبادلة بين مختلف الفاعلين. ففي بعض الأحيان، تختلف الصورة التي يرسمها الأساتذة حول المناخ المدرسي والعنف عن تلك التي يقدمها التلامذة، أو ومديرو المؤسسات أو الآباء، في نفس المؤسسة، اختلافا تاما. ففي الوقت الذي لا يتردد فيه الأساتذة، على سبيل المثال، عن الحديث عن التوترات التي تطبع علاقاتهم مع التلامذة (عدم الانضباط، عدم الاحترام، وما إلى ذلك) -من خلال تجريم هؤلاء التلامذة-، يرسم مديرو المؤسسات صورة إيجابية «جدا» عن تلك العلاقات عبر خطاب هادئ ومعتدل وإيجابي.

التصريحات الموالية التي أدلى بها الفاعلون في مدرسة ابتدائية/عمومية، مفيدة للغاية في هذا الصدد. طُرح على مجموعة من الأساتذة السؤال التالي: «كيف تصفون مدرستكم والتلامذة الذين يدرسون فيها؟». وجاءت إجاباتهم كما يلي: -**«هنا الأطفال غير منضبطين، ولا يحترمون الأساتذة خاصة عندما لا يكونون أساتذتهم»؛ «مستوى التلامذة كارثي خاصة بعد الحجر الصحي»؛ «مستوى التلامذة ضعيف جدا، ويتكلمون بالدارجة المغربية، ولا يحترمون الأماكن سواء في القسم أو المدرسة بشكل عام»؛ «نادرا ما يحضرون أغراضهم المدرسية، ولا يمتثلون للتعليمات». (مجموعة بؤرية مع أساتذة).**

عندما طلب من هؤلاء الأساتذة وصف العلاقات بين التلامذة والراشدين في مؤسستهم، ذكروا، أيضا، «علاقات عدم الاحترام». وبخصوص معرفتهم بأفعال عدم الانضباط، أو الإضرار بالوظيفة أو الشخص، سواء كان ذلك حضوريا أو عن بعد، قال بعض الأساتذة إنه **«خلال فترة الحجر الصحي، كانت هناك شتائم، ونشرت صور غير لائقة عبر تطبيق الواتساب «whatsapp». (مجموعة بؤرية مع أساتذة).**

خلال النقاش في المجموعات البؤرية مع تلامذة الابتدائي، وردا على السؤال: «هل تحب المجيء إلى المدرسة؟» كانت إجابات التلامذة إيجابية على العموم: **«بشكل عام، أحب المجيء إلى المدرسة، أحب مدرستي لأن إخوتي فيها أيضا...».** وعلى السؤال: «هل مدرستك مدرسة جيدة؟ هل يمكنك أن تشرح لماذا، ما هي العناصر التي تحبها / تكرهها فيها؟؛ كانت إجابات التلامذة إيجابية، هنا، أيضا: **«- نعم، إنها مدرسة جيدة - لأن الأساتذة لطيفون معنا - لأنها مزينة جيدا - لأننا نتعلم الكثير من الأشياء فيها - لأننا هنا مع أصدقائنا - إنها وسط جيد، إنها أفضل من مدرستي القديمة». (مجموعة بؤرية مع تلامذة).**

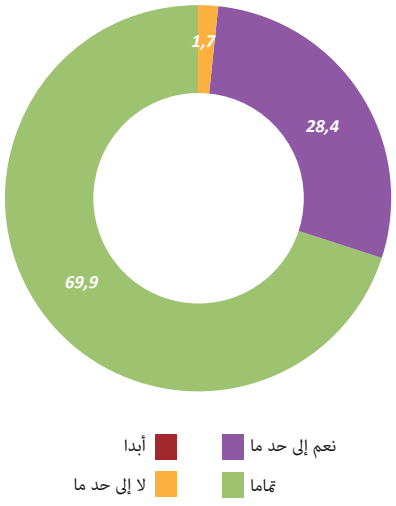
وترسم المقابلات التي أجريت مع مديري المؤسسات صورة إيجابية عن مؤسساتهم، وعن العلاقات بين التلامذة والأطر فيها. يقول أحد المديرين، على سبيل المثال، واصفا مدرسته: **«إنها مدرسة عمومية، تعمل بشكل جيد للغاية، وتلبي الاحتياجات التربوية للتلامذة»** وجاء في تصريح مدير آخر وهو يصف العلاقات داخل المدرسة التي يديرها أن **«العلاقات بين التلامذة والأطر في المؤسسة طبيعية ومحترمة». (مقابلات مع مديرين).**

يتسم موقف مختلف الفاعلين تجاه العنف في الوسط المدرسي ومنطقهم مع ما لوحظ في بلدان أخرى[2]. بطريقة موجزة وتركيبية، يميل مديرو المؤسسات التعليمية إلى التقليل من مدى انتشار هذه الظاهرة في مؤسساتهم خوفا من التشكيك في سلطتهم وقدرتهم على إدارة المؤسسة بشكل جيد. قد يميل الأساتذة إلى تضخيم أعمال عدم الانضباط والعنف الصادرة عن التلامذة لإلقاء اللوم عليهم، من جهة، وتبرئة أنفسهم من جهة ثانية، والتركيز، بالتالي، على الإكراهات والظروف الصعبة التي يعملون فيها. أما التلامذة (خاصة في التعليم الابتدائي، فإنهم يخفون أو يقللون من العنف الذي يمارسه أعضاء هيئة التدريس والموظفون الإداريون ضدهم، خوفا من الانتقام.

ولعل هذا ما يفسر لماذا لم تلجأ الغالبية العظمى من مديري المؤسسات التعليمية الذين تمت مقابلتهم إلى منصة «مرصد» للتبليغ عن حالات العنف في مؤسساتهم. والأمر الأكثر إشكالية هو أن العديد من الأساتذة الذين تمت مقابلتهم لا علم لهم حتى بوجود هذه المنصة.

وفيما يتعلق بعلاقات الأطر مع آباء التلامذة، هناك أيضا تباين بين الصورة التي تقدمها نتائج الدراسة الكمية، والصورة التي تظهرها معطيات الدراسة الكيفية.

الرسم البياني 71. نسب الأساتذة والأستاذات الذين شملهم البحث وفقا لإحساسهم باحترام آباء التلامذة (%)



المصدر: الهيئة الوطنية للتقييم لدى المجلس الأعلى للتربية والتكوين والبحث العلمي، بحث حول العنف في الوسط المدرسي *2021*

بشكل عام، يهيمن لدى الأطر شعور واسع بالاحترام من قبل آباء التلامذة: أكثر من 98% من الأساتذة الذين شملهم البحث يشعرون بأن آباء التلامذة يحترمونهم بشكل كامل، أو إلى حد ما.

بالطبع، يمثل آباء التلامذة، طرفاً في العملية التربوية، وخاصة من خلال الجمعية التي تمثلهم. وتؤثر مشاركتهم وعلاقاتهم بالأساتذة في تعليم أطفالهم وسلوكهم. والملاحظ، هنا، أن الأساتذة يشتكون في بعض الأحيان من عدم مشاركة آباء التلامذة الذين لا يحضرون إلى المدرسة إلا عندما تكون هناك مشكلة. ويرى بعض الأساتذة أن لهجة بعض الآباء قد تكون عدوانية وتهديدية في بعض الأحيان، وأن خطر تحولها إلى عدوان جسدي مرتفع. وقد سبق، حسب زعمهم، وأن تعرض بعض لأساتذة لعنف جسدي من قبل بعض الآباء.

«قام والد تلميذ بإهانة وضرب زميل لنا. كان ذلك لأن التلميذ أخبر والده بأن المعلم أعطاه نقطة سيئة وهو يستحق نقطة أحسن. جاء الوالد ليطلب تفسيرات من المعلم عند خروجه من المدرسة. لكن الأمور تصاعدت. كان على الشرطة أن تتدخل لحل المشكلة. وفي نهاية المطاف، سحب الأستاذ شكايته». (مقابلة مع أستاذ).

خلال فترة الحجر الصحي، تكثفت الاتصالات بين الأساتذة والآباء، ولكن بشكل غير إيجابي. أبلغ الأساتذة عن بعض السلوكيات غير اللائقة لبعض الآباء: كالتدخل أثناء الدروس عن بعد بالشتائم أو التعليقات غير اللائقة، أو التدخلات العدوانية التي تشكك في نجاعة طرق التدريس أو في كفاءة الأستاذ، وما إلى ذلك.

3. العنف والإيذاء الذي يتعرض له الأساتذة

صرح 83.8% من أعضاء هيئة التدريس الذين شملهم البحث وجود العنف في مؤسساتهم: فقد أجاب 44.2% منهم بأن العنف غير موجود في كثير من الأحيان في مؤسساتهم، وقال 39.6% إنه غير موجود فيها البتة. ومع ذلك هناك بعض الفوارق الدقيقة بين إجاباتهم تبعا للوسط التي توجد فيه مؤسساته، والقطاع الذي تنتمي إليه (العمومي/الخصوصي). وهكذا، يرى 19.6% من الموظفين العاملين في مؤسسات التعليم العمومي أن مؤسساتهم تعرف

2 . Carra Cécile et Daniel Faggianelli. « Violences à l›école : tendances internationales de la recherche en sociologie », Déviance et Société, vol. 27, no. 2, 2003, pp. 205225-

العنـف في «بعـض الأحيـان » إلى «في كثـير مـن الأحيـان»، مقارنـة ب 3.5% فقـط مـن الموظفـين في مؤسسـات القطـاع الخـاص. وتمثـل نسـبة المسـتجوبين الذيـن قالـوا بانعـدام وجـود العنـف في مؤسسـاتهم 32.7% في مؤسسـات التعليـم العمومـي، وحـوالي 64.9% في المؤسسـات الخاصـة.

الرسم البياني 72. نسب الأساتذة والأستاذات المستجوبين وفقا لتقييمهم لحالة العنف في مدارسهم، حسب قطاع التعليم (%)

المصدر: الهيئة الوطنية للتقييم لدى المجلس الأعلى للتربية والتكوين والبحث العلمي، بحث حول العنف في الوسط المدرسي 2021

ومـع ذلـك، في القطـاع العمومـي، يتغـير الوضـع مـن مؤسسـة إلى أخـرى. كل شيء يتوقـف عـلى الحـي الـذي تقـع فيـه المؤسسـة. يتضـح مـن نقاشـات المجموعـات البؤريـة مـع مختلـف الفاعلـين أن البيئـة التـي يعيـش فيهـا التلامـذة (وآباؤهـم) تؤثـر في المنـاخ المـدرسي، وفي حالـة العنـف داخـل المؤسسـة.

وبالفعـل، ففـي الأحيـاء الهشـة، حيـث الظـروف الاجتماعيـة والاقتصاديـة صعبـة (الهشاشـة، والفقـر، والأميـة، والسـكن غـير اللائـق، والبطالـة، والتجـارة غـير المشروعـة، إلـخ)، أورد الأسـاتذة ومديـرو المؤسسـات عـددا مـن الظواهـر التـي تغـذي العنـف: كعـدم الاهتـمام بالتمـدرس، وغيـاب تتبـع التلامـذة مـن قبـل الآبـاء، أو غيابهـم، وتعـرض التلامـذة للشـارع حيـث يقضـون جـزءا كبـيرا مـن يومهـم ... في هـذه الحالـة، تتأثـر المدرسـة بفعـل هـذه العوامـل الخارجيـة.

«لا تواكـب الأسر أبناءهـم التلامـذة، لم يتلـق الأسـتاذ تكوينـا في علـم النفـس يؤهلـه لرعايـة هـؤلاء التلامـذة. وهـو مـا يجعلنـا لا نسـتطيع أن نجعلهـم يشـعرون بالأمـن داخـل المدرسـة؛

تخلـت الأسرة عـن أطفالهـا. فهـم يقضـون كل وقتهـم في الشـارع، ولهـذا السـبب يعتقـدون أن العنـف هـو أفضـل وسـيلة لتوكيـد ذواتهـم تجـاه التلامـذة الآخريـن وتجـاه الأسـتاذ «(مجموعـة بؤريـة مـع أسـاتذة الإعدادي/مؤسسـة عموميـة-حضريـة).

ويؤثـر هـذا «الاسـتيراد» للعنـف إلى المدرسـة في تصـورات الأسـاتذة، وفي ردود أفعالهـم داخـل هـذه البيئـة غـير المواتيـة. يتضـح ذلـك مـن خـلال أقوالهـم التاليـة:

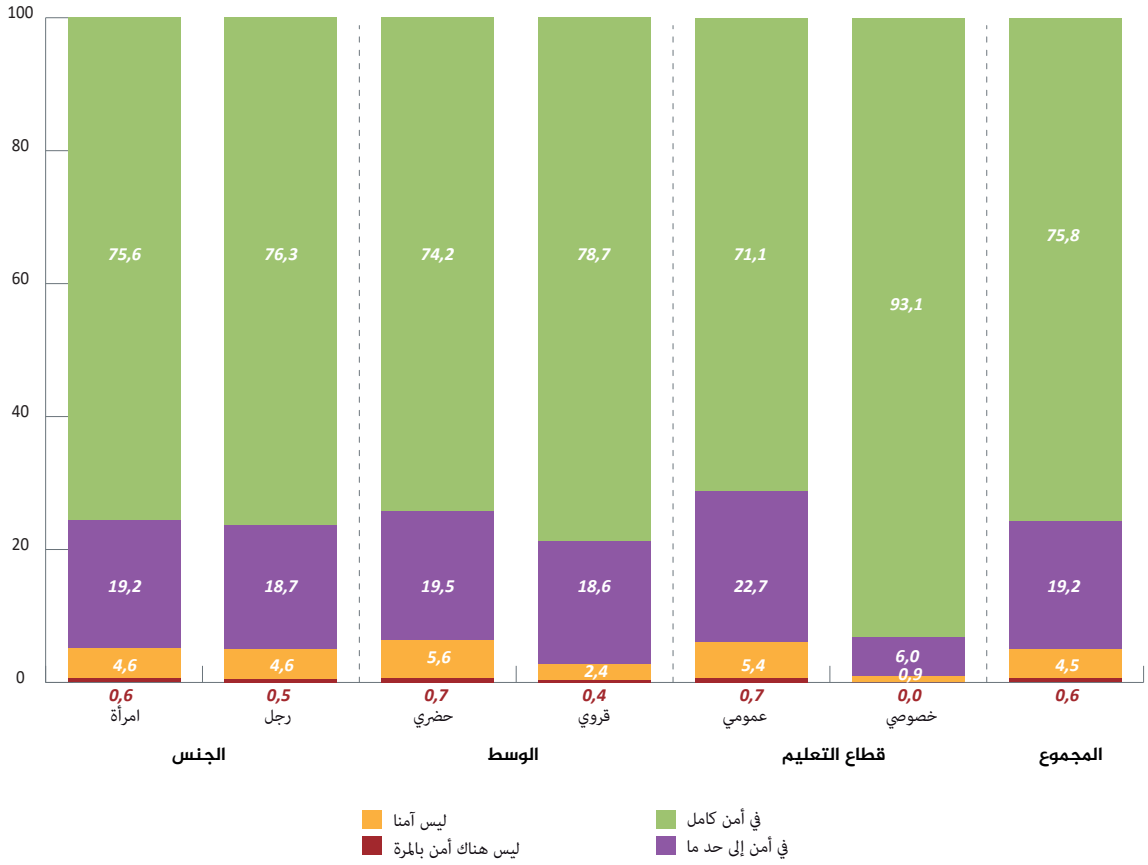
«هنـاك فئـة مـن التلامـذة اعتـادت التعـرض إلى العنـف داخـل الأسرة. لذلـك مـن المهـم اسـتخدام العنـف مـع تلامـذة هـذه الفئـة. لهـذا السـبب تجدهـم منضبطـين في قسـم دراسي معـين، وغـير منضبطـين في قسـم آخـر» (مجموعـة بؤريـة مـع أسـاتذة الإعـدادي / التعليـم العمومـي - القـروي).

«هنـاك أيضـا عنـف الأسـتاذ، لأن هـذا الأخـير لا يتوفـر عـلى طريقـة تمكنـه مـن التعامـل مـع أعـمال عـدم الانضبـاط. هنـاك فئـات مـن التلامـذة، مكانهـم الحقيقـي هو المؤسسـات الإصلاحيـة والعقابيـة» (نقـاش في مجموعـة بؤريـة مع أسـاتذة التعليـم الثانـوي التأهيـلي/ تعليـم عمومـي -حضري).

يعتقـد بعـض الأسـاتذة أن اسـتخدام العنـف ضـد التلامـذة «ضروري». بالنسـبة لهـم، إذ يجـب محاربـة عنـف التلامـذة بعنـف مضـاد. ويتجاهـل هـذا الموقـف أوامـر وتعليـمات الـوزارة الوصيـة التـي تحظـر حظـرا باتـا اسـتخدام العنـف ضـد التلامـذة.

وعمومـا، يشـعر أعضـاء هيئـة التدريـس الذيـن شـملهم البحـث، رجـالا ونسـاء، بالأمـن في مؤسسـاتهم، بغـض النظـر عـن مواقـع تلـك المؤسسـات. ومـع ذلـك، يظهـر فـارق طفيـف تبعـا لنـوع المؤسسـة لأن نسـب الأسـاتذة الذيـن يشـعرون بهـذا الأمـن تميـل قليـلا لأن كـون في صالـح مؤسسـات التعليـم الخـاص.

الرسم البياني 73. نسب الأساتذة والأستاذات المستجوبين حسب شعورهم بالأمن في المؤسسة، حسب الجنس والوسط وقطاع التعليم (%)

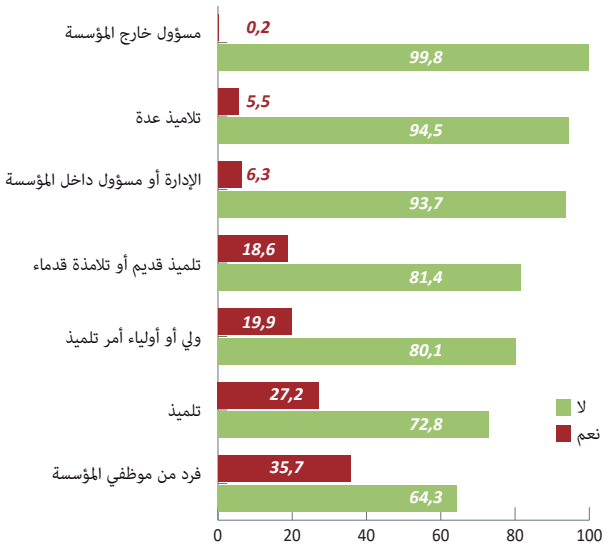


المصدر: الهيئة الوطنية للتقييم لدى المجلس الأعلى للتربية والتكوين والبحث العلمي، بحث حول العنف في الوسط المدرسي *2021*

ومن ناحية أخرى، يظل إيذاء أطر المؤسسة نادرا، إذ لم يصرح بتعرضهم للتحرش أثناء مزاولتهم لمهامهم، منذ بداية العام الدراسي، سوى ما يقرب 6.1% منهم. ومرتكبو هذا التحرش، في حال وجودهم، متنوعون. وبالفعل، فقد أكد 35.7% من أعضاء هيئة التدريس الذين تم استجوابهم أن المتحرش بهم هو أحد الموظفين في المؤسسة، وقال 27.2% و19.9% و18.6% منهم، على التوالي، إن الفاعل تلميذ، أو أب أو بعض آباء التلامذة، أو أحد أو بعض قدماء التلامذة.

وكما أشير ذلك في المجموعات البؤرية، تجدر الإشارة، أيضا، إلى أن نتائج هذا البحث قد كشفت أن 75.9% من الأساتذة الذين شملهم البحث لا علم لهم بمنصة «مرصد»، أطلقتها وزارة التربية الوطنية لتسجيل حالات العنف في المؤسسات التعليمية. ويمكن تفسير هذا الجهل بكون المؤسسة لا ترى مناسبا أن يصل الأطر إلى هذه المنصة، لأنها (أي المؤسسة) لا تكشف في معظم الحالات، عن جميع أعمال العنف التي تعرفها، وتميل إلى حل المشاكل من خلال المصالحة والتوافق بين الأطراف المعنية. بالإضافة إلى ذلك، إن هذه المنصة مخصصة حصريا للأعضاء الهيئة الإدارية والتربوية، ويتعين على التلميذ، إذا أراد التبليغ عن عنف تعرض له، أن يمر عبر وسيط تربوي أو إداري، وهو ما يجعل من الصعب الكشف عن كل حالات العنف المحتملة التي يتعرض لها التلامذة.

الرسم البياني 74. نسب الأساتذة والأستاذات المبحوثين الذين تعرضوا للتحرش وفقا لمرتكبيه (%)



المصدر: الهيئة الوطنية للتقييم لدى المجلس الأعلى للتربية والتكوين والبحث العلمي، بحث العنف في الوسط المدرسية *2021*

خلاصة

على الرغم من كون مختلف الفاعلين التربويين يصدرون أحكاما إيجابية على المناخ المدرسي وحالة العنف في المؤسسات التعليمية، فإنه يبقى، مع ذلك، أن هناك، في الخلفية، دينامية أخرى - أقل إيجابية - تحرك العلاقات بين هؤلاء الفاعلين. إن استمرار العقاب الجسدي للتلامذة، وتوتر العلاقات بين آباء التلامذة والأساتذة، وعدم انضباط التلامذة بل وحتى سلوكياتهم العدوانية والعنيفة تشكل، بالفعل، جزءا من الحياة اليومية للمدارس المغربية. ولكن ذلك يتم بدرجات متفاوتة، لأن هذه الظاهرة لا تنتشر بطريقة «متساوية» في جميع المؤسسات التعليمية. ويبدو أن المؤسسات التي تقع في الأحياء الهامشية والمحرومة في المدن تعاني من هذه الظاهرة أكثر من غيرها.

ومن ناحية أخرى، تظهر نتائج البحث، أيضا، أنه لا يمكن الإلمام بمسألة العنف في الوسط المدرسي ولا يمكن تحديدا مكافحة هذه الظاهرة، دون مراعاة منطق الفاعلين. فعلى سبيل المثال، يجب أن نتساءل حول ضعف استخدام منصة «مرصد» من قبل مديري المؤسسات الذين يرون أن التبليغ عن حالات العنف في مؤسساتهم يمكن أن يخلق لهم مشاكل (استفسارات من قبل الرؤساء التراتبين، والتشكيك في كيفية تدبيرهم للمؤسسة). ومن هنا يأتي ميل الإدارة إلى التقليل من حجم هذه الظاهرة.

الفصل السابع.
خاتمة عامة وسبل للتفكير

إدراكا من السلطات العمومية بأضرار العنف في الوسط المدرسي وآثاره السلبية والضارة على التربية، اتُخذت، منذ عقدين، عدة إجراءات لمناهضة العنف في المدرسة. ومع ذلك، وكما يتبين في هذا التقرير استنادا إلى دراسة تقييمية، فإن العنف بأشكاله المختلفة لا يزال قائما في الوسط المدرسي. وانتشاره في الوسط المدرسي يضع التلامذة في وضعية إيذاء، ويسبب للأطر التربوية حالة من عدم الارتياح المهني، ويحول المدرسة إلى مكان للتوتر.

ووفقا لإحدى الدراسات، يكلف العنف ضد الأطفال المجتمع ما يصل إلى 8% من الناتج القومي المحلي الإجمالي[1] ويحد من تأثير الاستثمارات في الصحة والتعليم والتغذية. وبالإضافة إلى ذلك، فإنه يعزز، أيضا، العنف الذي ينخر المجتمعات، ويقوض التماسك الاجتماعي، ويحول دون المشاركة الفعالة، ويدمر الثقة في المؤسسات. ويشكل، أيضا، خسارة فادحة فيما يخص تكاليف التنمية.

يمثل العنف في الوسط المدرسي تحديا حقيقيا للتربية، والنهوض بالفرد، وتنمية المجتمع. وتشكل مناهضة هذه الآفة انشغالا جوهريا للعمل من أجل تربية جيدة تساعد على تفتح التلامذة ونموهم في مناخ مدرسي ملائم للتربية. ومن هنا تأتي ضرورة معالجة هذه الظاهرة باتخاذ الإجراءات والتدابير التي من شأنها أن تمكن من التصدي للعنف في الوسط المدرسي لضمان مناخ تعليمي جيد وآمن.

1. سياسة معلنة وحازمة لمناهضة العنف

أدى العنف المدرسي الموجود في العديد من البلدان إلى أنجاز العديد من الدراسات والتقارير التي وثقت التجارب المنجزة في هذا الشأن على الصعيد الدولي، واقترحت آليات لمناهضة العنف واختبرتها[2]. وأكدت دراسات عديدة أن نجاح تلك الإجراءات يتوقف، أولا وقبل كل شيء، على الالتزام السياسي، وعلى وجود قوانين قوية وفعالة.

ويُعبر إدماج مناهضة العنف في الوسط المدرسي في عملية الإصلاح عن إرادة قوية لتأطير هذه الظاهرة ومعالجتها على مستوى أعلى من أجل تأكيد التزام سياسي قوي. وقد أدمجت عدة بلدان، مثل الأوروغواي[3]، على سبيل المثال، مناهضة العنف في إطار إصلاح التربية في البلاد.

2. تربية آمنة وذات جودة

يشكل العنف المدرسي تحديا للتربية الجيدة. فهو يترك آثارا سلبية على التلميذ الذي يكون ضحيته[4]، ويخلف عواقب وخيمة على نموه، ويعرض تمدرسه للخطر. ويمكن للضحايا، ومرتكبي العنف، والشهود، الذين عانوا من العنف لفترات طويلة نسبيا أن يتعرضوا لعواقب قد تؤثر عليهم طيلة حياتهم. فحتى الأطفال الذين نجوا منه، يواجهون خطر الاستمرار في العيش بإعاقات نفسية. فتكون قدراتهم المعرفية ضعيفة، ومهاراتهم التعليمية محدودة. وبالإضافة إلى ذلك، فإن العنف يؤثر سلبا على آفاقهم الاقتصادية، ويمكن أن تتأثر به إنتاجيتهم طوال حياتهم. كما يواجه ضحايا العنف خطر التسرب من المدرسة؛ وهم أكثر عرضة للبطالة والهشاشة من غيرهم.

وجدت إحدى الدراسات[5] أن التلامذة الذين يتعرضون للتخويف والعنف بشكل منتظم في الوسط المدرسي، يفقدون تدريجيا الاهتمام بالدروس، ويفكون ارتباطهم بالمدرسة، ليصبحوا في النهاية مرشحين للهدر المدرسي. وهم لا يتجاوزون، في كثير من الأحيان، المستوى الابتدائي.

1 . ODI, Child Fund Alliance ; The costs and economic impact of violence against children ; September 2, 2014

2 . Voir : UNICEF. For every child. Evaluation of roots Indonesia peer violence and bullying prevention. Pilot. South Sulawesi and Central Java, 2016. Voir également UN Women. Global Guidance. School-Relation Gender Based violence. UNESCO and UN Women, 2016. Voir également, UNESCO. Behind the numbers. Ending school violence and bullying. 2019

3 . Voir UNESCO. Behind the numbers. Ending school violence and bullying. 2019, p.48

4 . End Violence Against Children; Le partenariat mondial : Stratégie 20162020-. https://resourcecentre.savethechildren.net/pdf/gp_strategy_fr.pdf/

5 . UNESCO. Behind the numbers/ Ending School violence and Bullying Prevention Pilot. South Sulawesi and Central Java. 2018, p31

وكيفما كانت شدته ومظاهره، فإن العنف في الوسط المدرسي، حتى وإن كان لا يمس غالبية التلامذة، فهو يشكل شاغلا رئيسيا للسياسة العمومية في التربية، لأنه ينال من الأطفال، ومن حقهم في التربية في مناخ آمن. ولهذا، أصبحت مناهضة العنف في الوسط المدرسي جزءا لا يتجزأ من الترتيبات والقوانين التي تضمن لكل طفل الحق في تربية آمنة ومطمئنة وجيدة.

3. فعالية الجهاز المؤسساتي

وضعت نظام الإدارة المركزية «مرصد» ومجموعة من التدابير الأخرى للتبليغ عن حالات العنف التي قد تعرفها المؤسسات التعليمية، مع التركيز على الأساليب التربوية لمناهضة هذا العنف.

عبأت منصة «مرصد» عدة موارد لتشكل أداة للتبليغ عن حالات العنف في الوسط المدرسي، وتتبعها بشكل منتظم. ولكن، في مقابل هذه الجهود، يتعين مواجهة عدد من التحديات على الأرض حتى تكون هذه التدابير قابلة للتطبيق على مستوى كل مؤسسة. وبالفعل، فقد اتضح أن التبليغ عن حالات العنف لا تتم أجرأته دائما في الوسط المدرسي بسبب نقص الموارد البشرية وضعف الإجراءات الصارمة في المؤسسات.

فعندما تضع السلطات العمومية آلية مثل مرصد من خلال تعبئة الموارد المادية والبشرية، وتكون هذه الآلية غير جاهزة للعمل، فإننا نشهد ضياعا وفشلا في جهود مناهضة العنف في المدارس.

4. معطيات موثوق بها ومؤشرات قابلة للقياس

تجدر الإشارة إلى أن التبليغ عن حالات العنف من قبل الأطر التربوية أو التلامذة، أمر بالغ الأهمية لرصد هذه الحالات، واتخاذ الإجراءات الضرورية على مستوى المؤسسة لمواجهتها؛ وعلى مستوى الأكاديمية والإدارة المركزية لتعزيز التوجيهات، وتعديل السياسة العمومية، وتغيير المقاربة، وتوفير التمويلات الضرورية. ومن الواضح، إذن، أن استمرار عملية الوقاية من العنف ومحاربته في الوسط المدرسي يتوقف على التوفر بصدده على معطيات موثوق بها ومحينة على جميع مستويات النظام التربوي.

ولضمان السير الملائم لبوابة مرصد في الوسط المدرسي، يجب العمل على أن تكون جاهزة، ومعززة بقانون قابل للتطبيق على مستوى كل مؤسسة. فلن يكون هذا الجهاز والتدابير المرافقة له صالحة إلا إذا تم التبليغ عن جميع أعمال العنف في كل مؤسسة، واتخذت التدابير المناسبة لمواجهته. كما أن المعرفة بوجود هذه الآلية هي، في حد ذاتها، وسيلة لتشجيع الضحايا على التبليغ عن العنف الذي يلحقهم، وأداة لردع المعتدين، والحد من حالات العنف أو العودة إليه.

تقوم كل سياسة عمومية على معطيات موثوق بها. ويتيح التبليغ عن العنف في الوسط المدرسي من جمع المعطيات الضرورية لاتخاذ التدابير المناسبة لمحاربته ومعالجته. كما يساعد جمع البيانات عن حالات العنف من وضع مؤشرات، مثل النسبة المئوية للتلامذة الذين يتعرضون للتحرش أو العقاب، أو عدد الاعتداءات على الأطر التربوية... لمعرفة تطور هذه الظاهرة وتتبعها. ومن شأن ذلك، أيضا، أن يمكن من قياس وتقييم آثار السياسة العمومية والتدابير المتخذة لمناهضة العنف في المدارس.

بالإضافة إلى ذلك، ينبغي أجرأة جهاز التبليغ عن العنف، وإعطاؤه دينامية جديدة، وتعزيزه باتخاذ تدابير على مستوى كل مؤسسة تعليمية للتمكن من تتبعه، واتخاذ الإجراءات الضرورية لمناهضته، اعتمادا على معطيات محينة وموثوق بها.

5. تدابير ضد العقوبة البدنية

تكشف البيانات الكيفية ونقاشات المجموعات البؤرية أن فئة من الأساتذة يرون أن المذكرة الوزارية[6] لا تؤيد العقاب البدني للتلامذة وضربهم، وتعتبر ذلك إهانة لهم. لكن الدراسة الكمية تبين، من جهتها، أن العقوبة البدنية، بأشكال مختلفة، هي نوع من أنواع العقوبات التي مازالت تمارس في مؤسسات التعليم الابتدائي.

كل عنف مرفوض أخلاقيا. غير أن معطيات هذا البحث تظهر بأن العنف موجود في المؤسسات التعليمية بأشكال عديدة، ويتسبب في حالات الإيذاء المختلفة. كما أن هناك عدة أنواع من العنف: اللفظي والجسدي، والرقمي، والجنسي ... كل نوع من هذه الأنواع، يفسد المناخ المدرسي ويلوثه، ويعيق العملية التربوية.

6 . المذكرة الوزارية رقم 116X17 بتاريخ 7 يناير 2017 المتعلقة بمحاربة العنف بالوسط المدرسي، وزارة التربية الوطنية والتكوين المهني والتعليم العالي والبحث العلمي.

وتجدر الإشارة إلى أن بروتوكول البحث الكيفي يمنح للفاعلين والتلامذة فرصة للتعبير بحرية، والتحدث عن العنف الذي يتعرضون له وخصائصه. ومع ذلك، يواجه مديرو المدارس، في التدبير اليومي لمؤسساتهم، صعوبات في التبليغ عن حالات العنف التي تعرفها مؤسساتهم، وذلك لأسباب مختلفة. فهناك عنف يعزى إلى الحالة الطبيعية، ويعتبر «عاديا»، مثل الإهانات. ومع ذلك، فحتى الإهانات تترك آثارا سيئة في نفسية الطفل الذي يكون ضحية لها. وبالإضافة إلى ذلك، فإن عددا كبيرا من المسؤولين لا يبلغون عن أعمال عنف التي من شأنها، في نظرهم، أن تضر بسمعة مؤسستهم. وهكذا، يتم السكوت عن بعض أعمال العنف التي يتعرض لها التلامذة والتي قد تكون خطيرة في بعض الأحيان، مثل العقاب البدني بواسطة الأنبوب المطاطي، أو الأخطر من ذلك، التحرش الجنسي.

وكثيرا ما يذكر التلامذة أثناء البحث، استخدام الأنبوب المطاطي من طرف بعض الأساتذة «لتأديبهم». وتشكل هذه العقوبة عنفا.

لا تتم أية تربية بالخوف والعقاب البدني. فالتحكم في القسم الدراسي فن يجب أن يتدرب عليه الأساتذة حتى يتمكنوا من مواجهة أطفال ومراهقين يعانون من صعوبات في حياتهم الأسرية، ويمرون بسن يؤكدون فيها شخصياتهم.

6. إجراءات صارمة ضد التحرش الجنسي

للتخفيف من مشكلة بعد المدارس عن مقرات سكنى التلامذة، أنشأت الدولة في إطار برنامج الدعم الاجتماعي، داخليات بالقرب من بعض المدارس لفائدة التلامذة الذين ينحدرون أساسا من المناطق القروية. ورغم كون هذا البحث لم يشمل الداخليات ودور الطالبات، إلا أن المناقشات في بعض المدارس مع بعض الفتيات المقيمات في هذه المؤسسات تفيد أنها لا تخلو من حالات العنف مثل الاغتصاب والتحرش الجنسي.

تتطلب الداخليات ودور الطالب اتخاذ تدابير لحماية التلامذة

ففي هذه المؤسسات، يقضي بعض التلامذة والتلميذات، وهم في سن جد مبكر أحيانا، شهورا دون زيارة أسرهم، وفي ظروف هشة[7].

وقد أقر بعض التلامذة الداخليين الذين شاركوا في بحثنا هذا أثناء المقابلات بوجود عنف في الداخليات ودور الطالب يصل أحيانا إلى حد العنف الجنسي و/أو الاغتصاب. وقد أبلغت مصلحة الحماية التابعة لليونيسيف عن حالتين من أجل تتبعهما.

من المفروض، إذن، اتخاذ إجراءات عاجلة لحماية التلامذة في هذه الداخليات ودور طالب من العنف، ومعالجة النتائج التي تترتب عنه بالنسبة لمستقبلهم.

وتشير إحصائيات وزارة التربية الوطنية للعام الدراسي 2020-2021[8] إلى وجود 107 داخلية في التعليم الابتدائي، تضم 10685 من التلامذة الداخليين، من بينهم 4922 فتاة و305 تلميذا يستفيدون من دور الطالب، من بينهم 74 فتاة. وعلى مستوى الإعداديات، هناك 456 داخلية، منها 348 في المناطق القروية؛ وتضم 49018 تلميذا داخليا، منهم 24766 فتاة، و29090 مستفيد من دور الطالب، من بينهم 15708 فتاة. في التعليم الثانوي التأهيلي، توجد 413 داخلية، منها 171 داخلية في الوسط القروي، وتأوي 51319 تلميذا داخليا، من بينهم 26149 فتاة، ويستفيد 11028 منهم من دور الطالب بمن فيهم 6309 فتاة.

من شأن تلامذة مؤسسات دور الطالب أن يكونوا ضحايا العنف والتحرش، بما في ذلك من قبل الأطر التربوية. فهؤلاء التلامذة أكثر عرضة للخطر بسبب بعدهم عن وسطهم العائلي، ووضعهم الاجتماعي والاقتصادي الهش، وجنسهم أو إعاقتهم المحتملة، وما إلى ذلك. لذلك من المهم تطوير آلية لحماية الأطفال داخل هذه البنيات للحد من حالات العنف (بين الأطفال، وبين الراشدين والأطفال)، والحد منها.

إن إنشاء الداخليات يعكس الجهود التي تبذلها الوزارة الوصية من أجل تعميم تمدرس الأطفال في الوسط القروي وتربيتهم، وخاصة منهم البنات. لكن الحالتين اللتين تم التبليغ عنهما خلال بحثنا تتطلبان يقظة كبيرة لحماية التلامذة، وخاصة منهم البنات، من التحرش الجنسي والاغتصاب. ينبغي إنشاء نظام للتبليغ عن الضحايا من شأنه أن يمكن الأطفال أنفسهم من التبليغ عن كل اعتداء أو تحرش يتعرضون له، مع تزويدهم بالمعلومات اللازمة، وتوعيتهم مسبقا.

7 . Situation des enfants au Maroc : Analyse selon l'approche équité ; ONDH, ONDE, UNICEF-Maroc ; Novembre 2019.

8 . Indicateurs de l'éducation ; Direction de la Stratégie, des Statistiques et de la Planification relevant du Département de l'Éducation Nationale ; 2021

آلية لحماية التلامذة في دور الطالب

• اهتمت دراسة حديثة في جهة مراكش آسفي[9] بهذا الموضوع، ووضعت بالتشاور مع مختلف الأطراف المعنية وثيقة مرجعية لآلية حماية الطفل داخل دور الطالب (أ) مع الأدوات التي يتطلبها ذلك.

• وتهدف هذه الآلية إلى تمكين التلامذة من الاستمتاع بحقهم في الحماية والنمو السليم، في بيئة آمنة، والحرص على التبليغ عن كل حالة عنف أو شطط، ومعالجتها بشكل مناسب. ويقترح جهازا يتراوح بين الوقاية وتتبع الحالات، مرورا بالتبليغ، والردود المقدمة للتلامذة.

• هذه الآلية جديرة بالتجريب لتقييم أثرها على التصدي للعنف ضد تلامذة دور طالب بهدف استخدامها على نطاق واسع في جميع مدارس دور طالب في جميع أنحاء البلاد.

7. مقاربة شاملة للوقاية من العنف السيبراني بالوسط المدرسي

من المهم إدراك خطورة العنف السيبراني في المدارس ووضع مقاربة شاملة لمكافحة هذه الظاهرة. فالمؤسسة التعليمية تلعب دورًا حاسمًا في الوقاية والتوعية والدعم العاطفي والنفسي للتلامذة ضحايا العنف.

من المهم إذن، أن تضع المؤسسات التعليمية سياسات واضحة للوقاية من العنف السيبراني من خلال نص قواعد السلوك عبر الإنترنت وتدابير المراقبة لتحديد التصرفات الخطيرة. كما يجب تكوين الأساتذة وأولياء الأمور والتلامذة على التعرف على السلوكيات العنيفة عبر الإنترنت والإبلاغ عنها، فضلاً عن تبني السلوكيات المسؤولة.

وعلاوة على ذلك، فمن الضروري توفير الدعم العاطفي والنفسي لضحايا العنف السيبراني. حيث باستطاعة المؤسسات أن تنشئ خدمات استشارية ومجموعات دعم وتدابير أمان لحماية التلامذة من الانتقام. ومن المهم أيضًا توعية التلامذة بالآثار الضارة للعنف السيبراني على صحتهم العقلية والبدنية، وكذلك على احترامهم لذاتهم. بالإضافة إلى ذلك، يجب على المؤسسات تشجيع التعاون بين التلامذة والأساتذة وأولياء الأمور لخلق بيئة مدرسية دامجة ومحترمة ترفض السلوك السيبراني العنيف.

ويمكن للمؤسسات التعليمية الاعتماد على أنشطة التوعية وحملات الوقاية والأوراش التكوينية من أجل تحسين المهارات الاجتماعية والعاطفية للتلامذة. كما يمكنها العمل بالشراكة مع المؤسسات الحكومية ومنظمات المجتمع المدني لتطوير استراتيجيات فعالة للتصدي للعنف السيبراني بالوسط المدرسي، وكذا وضع برامج توعوية على الصعيد الوطني وخلق الموارد للمؤسسات، وتعزيز القانون لحماية التلامذة من هذه الظاهرة الخطيرة.

خلاصة القول، لمكافحة العنف السيبراني في الوسط المدرسي بشكل فعال، من الضروري وضع مقاربة شاملة تجمع بين الوقاية والوعي والدعم العاطفي والنفسي.

8. مدرسة تحظى بمدونة سلوك ضد العنف

لوحظ خلال فترة البحث الميداني أن خلايا الاستماع المنصوص عليها في إطار المؤسسات التعليمية غالبا ما لا تؤدي دورها كما يجب. لذا، يتعين إعطاؤها دينامية جديدة حتى تكون أكثر فعالية. وعلاوة على ذلك، إن حالات التحرش الجنسي التي يمكن أن تمس الأطفال، بناتا وأولادا، تشكل إحدى القضايا الكبرى التي لا يبلغ عنها حتى الضحايا أنفسهم، لما تسببه من إحراج أو عار أو خوف من الانتقام. لهذا يجب أن يتوفر الفاعلون والأطراف المعنية من مديرين، وأساتذة، وآباء التلامذة على مستوى المدرسة، على آليات وتدابير عملية تحدد الإجراءات التي يجب اتخاذها في حالات العنف، والمسطرة التي يجب اتباعها، وكذلك المسؤول المرجعي الذي يتعين اللجوء إليه.

كما تتطلب مناهضة العنف في الوسط المدرسي آليات فعالة داخل كل مؤسسة تعليمية لفرض نظام وانضباط يساعدان على مكافحة هذه الظاهرة. وهذا يتطلب وضع مدونة سلوك تكون مقبولة، ومعروفة ومطبقة من قبل الجميع، تلامذة وفاعلين داخل المدرسة.

9. وسط مدرسي آمن ومؤمَّن

يساهم النقص الذي يطال البنية التحتية في بعض المؤسسات التعليمية في انتشار العنف في بعض الأماكن داخل الفضاء المدرسي. وتُظهر هذه الدراسة أن هناك أماكن داخل المدرسة لا يحب تلامذة المدارس الابتدائية

9 . Abdelhaq El Hayani, Mohammed Khabar, Zaynab El Farnini ; Étude réalisée pour l'Entraide Nationale, British Embassy Rabat, TERTRA TECH, NATAF ; Élaboration et implémentation du mécanisme de protection des élèves contre la violence au sein des Dar Talib-as Région Marrakech-Asfi ; Mécanisme de protection de l'enfant (MPE): Document Référentiel & Outils ; Février 2022

التردد عليها، ويشعرون بالخوف فيها. من بين تلك الأماكن، تأتي المراحيض في المرتبة الأولى وفق ما صرح به 38.5% من التلامذة المستجوبين.

ينظر تلامذة التعليم الابتدائي باشمئزاز إلى بعض الأماكن في المدرسة، مثل المراحيض، لكونها وسخة وغير صحية، أو بسبب تدهورها أو الخوف من التعرض للاعتداء فيها. وتعد المراحيض أكره مكان عند التلامذة، لما تعرفه من نقص في المياه، والحراسة والتنظيف. وهذا ما يفسر خوفهم فيها، وهو شكل من أشكال الشعور بالعنف الذي عبر عنه أكثر من ثلث التلامذة. ويبدو أن غياب البنية التحتية الملائمة يساعد على انتشار العنف المدرسي.

هناك مكان آخر استحضره 21.7% من تلامذة الابتدائي باعتباره مصدر خوف، وهو مخرج المدرسة. وقد يتعلق الأمر هنا بشكل أساسي بالمدارس المعزولة أو الموجودة في محيط غير مؤمن يشعر فيه التلامذة بالتهديد عند خروجهم من المدرسة. وفي هذا الصدد، تحدث تلامذة الوسط القروي، في مجموعات النقاش البؤرية، بشكل أكثر تواترا، عن عدة أنواع من الإيذاء التي يتعرضون لها على يد دخلاء على المدرسة، وفي الطريق إليها.

وقلما يذكر التلامذة بعض الفضاءات المشتركة داخل المدرسة، حيث يتم التواصل فيما بينهم، كالملعب الرياضي وساحة الاستراحة، باعتبارها أماكن يشعرون فيها بالخوف.

أما في المناطق الهشة، فيجد الأساتذة أنفسهم عاجزين أمام ظروف العمل الصعبة. فالعمل في مدرسة تفتقر إلى البنية التحتية، وإلى ما يكفي من المؤطرين يساعد على التوتر الذي يولد العنف ضد التلامذة أحيانا، مما يدفعهم إلى ردود فعل عنيفة ضد أطر المؤسسة. وتظهر البيانات أن افتقار المدارس إلى البنيات التحتية الملائمة، يؤجج العنف فيها، وأن توافر بنية تحتية جيدة، ومعدات ملائمة، يساعد على التخفيف من هذا العنف. فكلما كانت المدارس مجهزة بشكل أفضل، وتتوفر على موظفين يقظين يسهرون على صيانتها، كلما كانت هذه المدارس مكانا للرفاهية، وفضاء ملائم للدراسة والعمل.

10. بيداغوجية تعلم خالية من العنف

تنوعت أشكال العقاب لتشمل الضرب، والقرص، وشد الأذنين أو الشعر، أو الضرب بشيء-أداة، مثل المسطرة، أو العصا، أو الأنبوب المطاطي، أو السوط، أو سلك كهربائي... وعلى الرغم من كون التلامذة لا يبلغون جميعا عما يتعرضون له من عنف، إلا أن 28% من تلامذة التعليم الابتدائي أفادوا بأنهم تعرضوا للضرب بأداة. وأكد 25.2%، في المتوسط، من التلامذة الذين تعرضوا للضرب في الوسط المدرسي أن المعتدي عليهم «أستاذ»، وصرح 31.4% « منهم بأن المعلمة» هي التي اعتدت عليهم. كما أن العقاب البدني هو عنف جسدي، وإذلال نفسي للتلميذ، خاصة إذا تم أمام التلامذة الآخرين. ولا يحدث هذا النوع من العقاب دون أن يخلق مصدرا للتهديد الذي يخيم دائما على التلامذة، و«بيداغوجيا الخوف» التي تحكم العلاقة بين الأستاذ والتلامذة في مثل هذه الحالات.

كما يولد العنف الذي يرتكبه الأستاذ، أيضا، ردود فعل عنيفة من قبل التلامذة تجاهه. حيث يقول ثلثا تلامذة التعليم الابتدائي، إن هذا النوع من العنف غير موجود في مدارسهم، ولكن 12.3% منهم يصرحون إنه موجود «بشكل هائل وبكثرة»؛ ويؤكد 19.7% منهم إنه موجود، ولكن بشكل محدود («قليلا»). ولا يحدث هذا دون أن يفتح الباب أمام دوامة العنف في كلى الاتجاهين: من الأستاذ إلى التلميذ، ومن التلميذ إلى الأستاذ.

قد يكون بعض الأطر التربوية غير مهيئين أحيانا، وغير مكونين بشكل جيد للتعامل مع العنف في الوسط المدرسي. وقد يكون المؤطرون والمربيون غير مؤهلين بما فيه الكفاية لتدبير العنف بين التلامذة، ومعالجته بالشكل الصحيح. لذلك، يلجؤون إلى العنف لحل مشاكل عدم الانضباط.

فمن الضروري، إذن، إدماج المقاربات التربوية لمعالجة العنف المدرسي في تكوين المديرين والأساتذة. ذلك أن التربية الخالية من العنف يجب أن تقوم على تكوين أساسي متين للأساتذة؛ يزودهم بالقدرات والكفايات البيداغوجية للتدريس، وبالأساليب المناسبة للتعامل مع الحالات الصعبة للتلامذة، وتأمين تعلمهم.

11. مدرسة التفتح وبناء الكفايات الاجتماعية

تبين معطيات الدراسة، الكمية كما الكيفية، أن الغالبية العظمى من أفعال الإهانة أو السخرية أو الإذلال التي يعرفها الوسط المدرسي ترجع، أحيانا، إلى الظروف الاجتماعية والاقتصادية للضحايا. ذلك أن التلامذة الذين ينحدرون من أسر فقيرة؛ تعيش ظروفا اجتماعية واقتصادية صعبة، وتتميز بمستويات تعليمية متدنية، يدخلون المدرسة وهم يحملون معهم تجارب العنف التي عاشوها في وسطهم العائلي. وتجدر الإشارة إلى أن العنف البدني للأطفال، بوصفه وسيلة عقاب، هو ممارسة يعرفها بعض الأطفال في أسرهم قبل أن يعيشوها في المدرسة. حيث يوجد العنف وسوء المعاملة في بعض الأسر. وفي بعض الأحيان، يتفاقم هذا العنف بسبب الصعوبات الاجتماعية-الاقتصادية للأسر إلى جانب ثقافة الترويج لفكرة العقاب البدني للأطفال باعتباره وسيلة للتربية. وأمام هذه الممارسات، يجب أن تكون المدرسة التي ترعاها الدولة مكانا خاليا من العنف. فحتى إذا تعرض الطفل للعنف خارج المدرسة، فعلى هذه الأخيرة أن تكون مكانا آمنا تأخذ فيه عبارة «التعلم في محيط آمن» معناها الكامل [10]. وعلى هذا الأساس يجب أن تكون المدرسة مكانا آمنا لجميع الأطفال.

عندما يجتمع فقر المؤسسة مع فقر السياق، تكف المدرسة على أن تكون مكانا للارتقاء الاجتماعي. فالمدرسة يجب أن تكون مؤسسة لتفتح أطفال الأوساط الاجتماعية الهشة ونموهم، في المدن كما في القرى والبوادي، وليس مكانا للتوتر والعنف. ويجب، في بعض الحالات، إحداث قطيعة بين العنف في المدرسة والعنف الذي يعيشه بعض الأطفال في أسرهم. كما يتعين العمل من أجل أن تكون المدرسة مكانا لتفتح التلامذة ونموهم من خلال توجيه طاقتهم نحو الأنشطة الرياضية والثقافية. وبهذا تكون مناهضة العنف في الوسط المدرسي مرادفة للعمل من أجل تربية آمنة لا يمكن فصلها عن جودة التربية في مدرسة حامية، وراعية، وخيرة.

12. تعبئة جماعية للوقاية من العنف في الوسط المدرسي

تتطلب مكافحة العنف في الوسط المدرسي حشدًا جماعيًا وتنسيقًا فعالًا من جميع الفاعلين المعنيين.

يجب على القطاعات الوزارية، ولا سيما المعنية بالتربية الوطنية وبالتنمية الاجتماعية وبالعدالة، أن تضع سياسات وبرامج وطنية تستند على أدلة ملموسة بتشاور مع الأطراف المعنية. كما يجب تخصيص الموارد المالية والمادية لدعم تنفيذ هذه السياسات.

تلعب المؤسسات التعليمية دورًا حاسمًا من خلال تطوير خطط عمل محددة للوقاية من العنف ومكافحته، مع تقديم برامج التكوين والتوعية لفائدة الأساتذة وأولياء الأمور والتلامذة، فالتعاون الوثيق مع الوزارات ومنظمات المجتمع المدني ضروري للتمكن من تحصيل موارد إضافية.

تستطيع الجماعات المحلية بدورها أن تساهم في مكافحة العنف في الوسط المدرسي من خلال توفير الدعم المالي والمادي للمؤسسات التعليمية من أجل تنفيذ برامج الوقاية من العنف ومكافحته. كما يمكنها أيضًا المساعدة في تنسيق أنشطة الوقاية من العنف المدرسي مع البرامج الأخرى التي تتكلف بها.

يجب تكوين الأساتذة وتدريبهم على التعرف على علامات العنف والتدخل بشكل فعال. كما يمكنهم أيضًا المساعدة في توعية التلامذة حول عواقب العنف وتعزيز السلوك المحترم.

على آباء وأمهات وأولياء أمور التلامذة، من جهتهم، أن يكونوا على علم بالسياسات وبالبرامج الخاصة بالوقاية من العنف في الوسط المدرسي وأن يشجعوا أبنائهم وبناتهم على المشاركة فيها. كما عليهم أن يراقبوا تصرفات أبنائهم وبناتهم في المنزل ويشجعونهم على السلوك الإيجابي والاحترام.

يجب تشجيع التلامذة على المشاركة في برامج التوعية والتكوين حول العنف بالوسط المدرسي، حيث عليهم أن يبلغوا عن كل سلوك عنيف أو مخيف صادر عن الأساتذة أو الأطر التربوية. كما يمكنهم أيضًا المساعدة على تعزيز بيئة مدرسية محترمة من خلال تبني سلوكيات إيجابية وتشجيع أقرانهم على فعل الشيء نفسه.

10 . Voir Organisation mondiale de la santé. Prévention de la violence à l'école. Guide pratique. 2019

كـما يمكـن للسـلطات أن تسـاهم في مكافحـة العنـف في الوسـط المـدرسي مـن خـلال تقديـم المسـاعدة في وضـع تدابـير أمنيـة وضـمان تطبيـق القانـون. ويمكنهـم أيضًـا توفـير المـوارد والتكويـن للمؤسسـات التعليميـة وللأسـاتذة لمسـاعدتهم عـلى تحديـد ومنـع حـالات العنـف بالوسـط المـدرسي.

أمـا وسـائل الإعـلام فبإمكانهـا المسـاهمة في زيـادة الوعـي العـام بمكافحـة العنـف في الوسـط المـدرسي مـن خـلال إعطـاء صـوت للفاعلـين في هـذا المجـال، وتسـليط الضـوء عـلى المبـادرات الناجحـة وتعزيـز الحلـول البنـاءة. فمـن الـضروري احـترام القواعـد الأخلاقيـة لتجنـب تفاقـم الوضـع، ولا سـيما مـن خـلال احـترام خصوصيـة الأشـخاص المعنيـين، والتحقـق الصـارم مـن المعلومـات المنشـورة والأخـذ بعـين الاعتبـار تنـوع الخـبرات ووجهـات النظـر مـن خـلال تسـليط الضـوء عـلى العواقـب السـلبية للعنـف في الوسـط المـدرسي والتوعيـة بالحلـول الممكنـة، كـما يمكـن لوسـائل الإعـلام أن تسـاهم في خلـق بيئـة أكـثر أمانًـا واحترامًـا لجميـع التلامـذة.

إن المقاربـة الشـاملة والمنسـقة والتـي تضـم جميـع الجهـات الفاعلـة المعنيـة ضروريـة لمكافحـة العنـف في الوسـط المـدرسي. فالتعـاون الوثيـق والتواصـل المنتظـم والتقييـم المسـتمر لفعاليـة السياسـات والبرامـج كلهـا عنـاصر أساسـية لضـمان نجـاح الإجـراءات المتخـذة.

المراجع

1. Agence Nationale de Régulation des Télécommunications 2020 « Equipement et usages des TIC durant 2020 ».
2. Baudelot C., Establet R., L'école capitaliste en France, Pans, La Découverte, 1971.
3. Beaumont C., Galand B., Lucia S.; Presses de l'Université Laval ; Les violences en milieu scolaire : définir, prévenir et réagir ; 2015.
4. Blaya, C., Social climate and violence in socially deprived urban secondary schools in England and France. University of Portsmouth: PhD Thesis, 2001.
5. Bourdieu, P. & PASSERON J.-C., La reproduction. Éléments pour une théorie du système d'enseignement. Paris : Minuit, « Le sens commun », 1970.
6. Bowen B., Levasseur C., Beaumont C., Morissette E., St-Arnaud P. ; La violence en milieu scolaire et les défis de l'éducation à la socialisation ; 2018 ; https://www.inspq.qc.ca/rapport-quebecois-sur-la-violence-et-la-sante/la-violence-en-milieu-scolaire-et-les-defis-de-l-education-la-socialisation
7. Carra C., Délinquance juvénile et quartiers «sensibles». Histoires de vie, Paris, l'Harmattan, 2001
8. Carra C., Tendance européennes de la recherche sur les violences et déviances en milieu scolaire. International Journal of Violence and School, n° 10, Décembres 2009.
9. Carra C., Tendances européennes de la recherche sur les violences et déviances en milieu scolaire, CRIMPREV, n° 25, mai 2009.
10. Carra C., Faggianelli D., Violences à l'école: tendances internationales de la recherche en sociologie, Déviance et Société, vol. 27, no. 2, 2003, pp. 205-225.
11. Centre de recherche interuniversitaire sur la formation et la profession enseignante ; Violence à l'école : Climat scolaire et agression envers les enseignants ; Bulletin Volume 18, numéro 1, mai 2011.
12. Cohen J., McCabe E. M., Michelli N. M., Pickeral T., "School Climate: Research, Policy, Teacher Education and Practice", Teachers College Record, vol. 111, n° 1, p. 180-213, 2009.
13. Cousin O., Politiques et effets-établissements dans l'enseignement secondaire, in VAN ZANTEN A., L'école. L'état des savoirs, Paris, la Découverte, 139-148, 2000.
14. Debarbieux E., et Fotinos G, Violence et climat scolaire dans les établissements du second degré en France Observatoire international de la violence à l'école, 2012.
15. Debarbieux É., La violence à l'école, in VAN ZANTEN A., L'école. L'état des savoirs, Paris, la Découverte, 399-406, 2000.
16. Debarbieux E., Violence à l'école: un défi mondial ?, Quantifier la violence : pour une critique des chiffres administratifs, chapitre II, pages 59 à 98, Editions Armand Colin. ISBN: 2-200-26708-8, 2006.
17. Debarbieux, E., & Blaya, C. La Fabrication sociale de la violence en milieu scolaire, Paris: ESF ; 2000.
18. Debarbieux, E., À l'école des enfants heureux... enfin presque : une enquête de victimation et climat scolaire auprès des élèves du cycle des écoles élémentaires. Observatoire international de la violence à l'école, Unicef, 2011.
19. Debarbieux, E., La violence dans la classe. Condé-Sur-Noireau : ESF éditeur ; 1999.
20. Debarbieux, E., La violence en milieu scolaire. Etat de lieux, Paris, esf ; 1996.
21. Direction de la Stratégie des Statistiques et de la Planification du Ministère de l'Éducation Nationale ; Recueil des « Indicateurs de l'Éducation » ; 2021.

22. Dubet, F. Les figures de la violence à l'école. Revue Francaise de Pédagogie. 123, p. 35-45. 1998

23. Éducation et francophonie ; La violence en milieu scolaire ; VOLUME XXXII:1 – PRINTEMPS 2004.

24. El Andaloussi B. Punitions et violences à l'école. Association Alliance de Travail dans la Formation et l'Action pour l'Enfance & Unicef 2004.

25. El Hayani A., Khabar M.,, El Farnini Z,. Étude réalisée pour l'Entraide Nationale, British Embassy Rabat, TERTRA TECH, NATAF ; Élaboration et implémentation du mécanisme de protection des élèves contre la violence au sein des Dar Talib-as Région Marrakech-Asfi ; Mécanisme de protection de l'enfant (MPE): Document Référentiel & Outils ; Février 2022.

26. Elhaddadi M,. Victimation et perception du climat scolaire: L'influence du degré de conformisme des élèves de l'enseignement secondaire public aux normes et valeurs de la société marocaine. Education. Université de Bordeaux, 2019. Français. ffNNT: 2019BORD0207ff. fftel-02507102f

27. Farrington, D. P., Understanding and preventing bullying. In M. Tonny, & N. Morris (Eds.), Crime and justice, 17. Chicago: University of Chicago Press, 1993.

28. Funk W., La violence à l'école en Allemagne: un état des lieux, in DEBARBIEUX É., BLAYA C. (Dir.), La violence en milieu scolaire, tome 3: Dix approches en Europe, Paris, ESF Editeur, 25-41, 2001.

29. Gottfredson G. D. and Gottfredson, D. C., Victimisation in schools, New-York: Plenum Press, 1985.

30. Hargreaves D., Reactions to labelling. In M. HAMMERSLEY, P. WOODS (eds.), The Process of Schooling, London, Routledge & Kegan Paul, 1976.

31. Hargreaves D., Hester S., Mellor F., Deviance in Classrooms. London : Routledge & Kegan Paul, 1975.

32. Instance Nationale d'Évaluation auprès du Conseil Supérieur de l'Éducation, de la Formation et de la Recherche Scientifique, «Programme National d'Évaluation des Acquis des élèves du tronc commun PNEA 2016», juillet 2017.

33. Instance Nationale d'Évaluation auprès du Conseil Supérieur de l'Éducation, de la Formation et de la Recherche Scientifique. «Programme national d'évaluation des Acquis des élèves de la 6e année primaire et 3 e année secondaire collégiale, PNEA 2019 », Rapport analytique, Décembre 2021.

34. Instance Nationale d'Évaluation auprès du Conseil Supérieur de l'Éducation, de la Formation et de la Recherche Scientifique. «Le métier de l'enseignant au Maroc. À l'aune de la comparaison internationale », Rapport thématique, Décembre 2021.

35. Instance Nationale d'Évaluation auprès du Conseil Supérieur de l'Éducation, de la Formation et de la Recherche Scientifique «Résultats des élèves marocains dans l'étude internationale sur le progrès en littératie PIRLS 2016 » Rapport thématique, pp. 26-28, mai 2019.

36. Joing I., Vors O., Victimation et climat scolaire au collège : les vestiaires d'éducation physique et sportive, Déviance et Société, vol. 39, no. 1, 2015, pp. 51-71.

37. Le Partenariat mondial ; End Violence Against Children: Stratégie 2016-2020.

38. Luis P. Pena Ibarra ; Université de Montréal ; La relation entre le climat scolaire, le contexte scolaire et l'adoption des différents rôles lors d'une situation de violence scolaire ; Novembre, 2015.

39. Mbanzoulou, P., Les enseignants face à la violence scolaire, 2008, https://www.cairn.info/revue-journal-du-droit-des-jeunes-2008-3-page-29.htm

40. Merle, P., Le conflit dans l'école : question scolaire et question sociale ; mai 2007, (R. I. CREAD – Université de haute Bretagne, Éd.) Le Télémaque (31), pp. 51-62.

41. Meuret D. (Ed.), La justice du système éducatif, Paris, De Boeck Université. 1999

42. Ministère de l'Éducation Nationale, de l'Enseignement Supérieur, de la Formation des Cadres et de la Recherche Scientifique & Alliance de Travail dans la Formation et l'Action pour L'Enfance (Atfale)& UNICEF ; Guide de prévention de la violence éducative ordinaire et pour la construction d'une école bientraitante ; 2019.

43. Ministère de l'Éducation Nationale, de l'Enseignement Supérieur, de la Formation des Cadres et de la Recherche Scientifique, 3 e rapport national sur les cas de violence ; 2014.

44. Ministère de l'Éducation Nationale, de l'Enseignement Supérieur, de la Formation des Cadres et de la Recherche Scientifique, Stratégie intégrée de prévention et de lutte contre la violence à l'égard des enfants scolarisés, 2007.

45. Ministère de l'Éducation Nationale, de l'Enseignement Supérieur, de la Formation des Cadres et de la Recherche Scientifique & École Supérieur de psychologie de Casablanca & UNICEF ; la violence à l'école ; 2004.

46. Moignard B., Rubi S,. « Les figures de la déviance à l'école : les "élèves perturbateurs" comme analyseur de la transformation des milieux éducatifs et scolaires », Éducation et sociétés, vol. 41, no. 1, 2018, pp. 43-61.

47. Monseur C, Lafontaine D,. « 4- Structure des systèmes éducatifs et équité : un éclairage international », Marcel Crahay éd., L'école peut-elle être juste et efficace ? De l'égalité des chances à l'égalité des acquis. De Boeck Supérieur, 2012, pp. 185-220.

48. Moreno J.M., 1998, « Le côté sombre de l'école. Politique et recherche sur le comportement antisocial dans les écoles espagnoles », Revue française de pédagogie, 123. pp. 63-71

49. Observatoire International de la Violence en Milieu Scolaire ; Étude sur la violence à l'école en République de Djibouti ; Février 2004.

50. ODI, Child Fund Alliance; The costs and economic impact of violence against children ; September 02, 2014.

51. Olweus, D. Bullying at school: What we know and what we can do. Londres : Blackwell Publishing ; 1993.

52. Organisation mondiale de la Santé ; INSPIRE : Sept strategies pour mettre fin à la violence à l'encontre des enfants ; 2017.

53. Organisation mondiale de la Santé ; Rapport mondial sur la violence et la sante; 2002.

54. Pestana D.M,. Le harcèlement au collège. Les différentes faces de la violence scolaire. Karthala, 2013.

55. Pinheiro Paulo Sérgio, Expert indépendant chargé de l'étude des Nations Unies sur la violence à l'encontre des enfants ; 2007.

56. Pulido, L. La violence à l'école. Université Angers ;2005 : http://www.info.univ-angers.fr/~richer/ens/l3sen/dossier/violence_a_l_ecole.doc

57. Royaume du Maroc, Ministère de la Santé « Rapport national de la Global school-based student health survey ». 2016

58. Sethi, D., Racioppi, F., Baumgarten, I. et Vida, P., Injuries and violence in Europe: why they matter and what can be done. WHO Regional office for Europe, Copenhagen ; 2006.

59. Soisson, R. Les types de violence à l'école.; 2015; https://www.forum.lu/wp-content/uploads/2015/11/5256_245_Soisson.pdf.

60. UN Women, Global Guidance. School-Relation Gender Based violence. UNESCO and UN Women, 2016.

61. UNESCO, School Violence and Bullying- Global Status Report.2017.

62. UNESCO, Colloque international sur la violence et le harcèlement à l'école : des données à l'action, 17-19 janvier, Séoul, République de Corée. 2017.

63. UNESCO, Comment mesurer la violence à l'école, Document d'orientation, n° 29, janvier 2017.

64. UNESCO, Analyse de la situation de la violence en milieu scolaire au Maroc : risque d'extrémismes violents, 2017.

65. UNESCO, Rapport mondial de suivi de l'éducation : mesurer la violence à l'école, 2017.

66. UNESCO, Behind the numbers. Ending school violence and bullying, 2019.

67. UNICEF, Un visage familier. La violence dans la vie des enfants et des adolescents, division des données, de la recherche et des politiques, 2017.

68. UNICEF, For every child. Evaluation of roots Indonisia peer violence and bullying prevention. Pilot. South Sulawesi and Central Java, 2016.

النصوص القانونية والتنظيمية

- مرسوم رقم 2.02.376 - بمثابة النظام الأساسي الخاص بمؤسسات التربية والتعليم العمومي كما وقع وتغييره وتتميمه.
- المذكرة الوزارية رقم 116X17 بتاريخ 9يناير 2015 بشأن التصدي للعنف والسلوكات المشينة بالوسط المدرسي.
- المراسلة الوزارية رقم 211/11، بتاريخ 19 أبريل من سنة 2011 حول إرساء وتفعيل المراصد الجهوية للعنف بالوسط المدرسي.
- المذكرة الوزارية رقم 002/8 بتاريخ 29 يناير 2015، بشأن البوابة المعلوماتية لتحديد حالات العنف بالوسط المدرسي .
- المذكرة الوزارية رقم 87 المؤرخة 10 يوليوز 2003 بشأن تفعيل أدوار الحياة المدرسية.
- المذكرة الوزارية رقم 88 المؤرخة 10 يوليوز 2003 بشأن استغلال فضاءات المؤسسات التعليمية .
- المذكرة الوزارية رقم 89 المؤرخة 18 يناير 2000، التي تهدف إلى «تعزيز الظروف الأمنية في المدارس الثانوية».
- المراسلة 15-002 بتاريخ 09 يناير 2015 في شأن التصدي للعنف والسلوكات المشينة بالوسط المدرسي.
- المذكرة الوزارية رقم 99/807 المنشورة في 23 سبتمبر 1999.
- المذكرة الوزارية رقم 17/116 المؤرخة 7 ديسمبر 2017 بشأن التصدي للعنف بالوسط المدرسي.
- المذكرة الوزارية رقم 3 المؤرخة 4 يناير 2006 بشأن «تفعيل دور جمعيات آباء وأولياء التلامذة».
- المذكرة الوزارية رقم 42 المؤرخة 12 أبريل 2001، تتعلق بتفعيل الأندية التربوية في المؤسسات التعليمية.
- الرؤية الاستراتيجية للإصلاح 2015-2030 للمجلس الأعلى للتربية والتكوين والبحث العلمي.
- قانون - إطاررقم 17.51 يتعلق بمنظومة التربية والتكوين والبحث العلمي.
- الأمم المتحدة، الاتفاقية الدولية لحقوق الطفل لعام 1989.

الملحقات

الملحق 1. منهجية البحث

إن الهدف الرئيسي من هذا التقييم هو تقديم تشخيص مفصل لحالة العنف في الوسط المدرسي في المغرب. وعليه، ترتكز الدراسة على قياس مدى انتشار هذه الظاهرة وتحديد أنواعها ومظاهرها المختلفة في الوسط المدرسي، وكذا الفاعلين المعنيين بها، وهي لا تستهدف مرتكبي العنف فقط، بل أيضًا ضحاياه من التلامذة ومن الأطر التربوية. كما سيساعد هذا التحليل على فهم العنف المدرسي بشكل أفضل واتخاذ التدابير اللازمة للتعامل معه.

اعتمدت هذه الدراسة على إجراء بحثين كمي وكيفي في نهاية الربع الأول من السنة الدراسية 2021-2022 في جميع مناطق المملكة على مدار شهر واحد (نهاية نوفمبر - ديسمبر 2021). بعد اختبار جميع أدوات البحث في مرحلة تجريبية أجريت في 10 مؤسسات من التعليم الابتدائي والثانوي الإعدادي والثانوي التأهيلي في جهة الرباط-سلا-القنيطرة في أكتوبر 2021، حيث تم جمع المعطيات بواسطة استبيانات ورقية على صعيد جميع المؤسسات المعنية وليس في منازل المستجوبين.

• البحث الكمي :

الفئة المستهدفة وطريقة توزيع الاستبيانات على المستجوبين وتعبئتها:

استهدف البحث الكمي أسلاك التعليم الأساسي الثلاثة (الابتدائي، والثانوي الإعدادي، والثانوي التأهيلي)، واستند على تقديم استبيان ورقي للمستجوبين في المؤسسة التعليمية وليس في منازلهم لضمان سرية الأجوبة، وتفادي رقابة الآباء، ومقارنة الأجوبة.

وخصصت زيارة لكل مؤسسة لتوزيع استبيانين:

- استبيان موجه للتلامذة تم توزيعه على مجموعات من 10 إلى 15 تلميذ، ويتألف من ثلاثة أجزاء (جزء عن المناخ المدرسي، وجزء عن التجربة المدرسية، وجزء عن الإيذاء الذي قد يتعرض له المستجوبون). واستغرقت عملية تعبئة الاستبيان من قبل كل مجموعة ما بين 20 دقيقة ونصف ساعة.
- تم بالتوازي توزيع الاستبيان الموجه للأستاذ، في صيغة ورقية، على أستاذين لتلامذة كل قسم من الأقسام المستهدفة في كل مدرسة ابتدائية، وعلى 9 أساتذة من أساتذة تلامذة الأقسام المستهدفة في كل مؤسسة ثانوية.

وكذلك، تم إجراء مقابلة وفقا لشبكة شبه موجهة مع مدير أو مديرة كل مدرسة مستهدفة. كما تمت تعبئة بطاقة خاصة بالمؤسسة تتضمن بيانات عن المؤسسة: عدد الموظفين، والتلامذة، وقاعات الدرس، وتوفر الكهرباء والماء ...

أجري البحث الكمي من قبل فريق من الباحثين والمشرفين المكونين لهذه المهمة. وقام فريق الهيئة الوطنية للتقييم بتنسيق مهمة جمع البيانات الميدانية، كما قام بزيارات إشراف مفاجئة للباحثين للتأكد من سرية المعطيات وإجراء البحث في ظروف آمنة.

منهجية أخذ العينات

• **خطة أخذ العينات**

تم اعتماد خطة أخذ العينات الطبقية على مرحلتين. تتكون وحدات المرحلة الأولى من المؤسسات التعليمية. حيث تم اختيار هذه المؤسسات بواسطة سحب منتظم متناسب مع الحجم (PPS). وتتكون وحدات المرحلة الثانية من أقسام السنتين الخامسة والسادسة من التعليم الابتدائي، ومستويات السنوات الأولى والثانية والثالثة من الثانوي الإعدادي،

ومستويات الجذع المشترك، والسنتين الأولى والثانية بكالوريا في الثانوي التأهيلي. وداخل كل قسم دراسي، تم اختيار 20 تلميذا بطريقة عشوائية، كما تم اختيار، بطريقة عشوائية أيضا، أستاذين على الأقل في كل مدرسة ابتدائية و9 أساتذة في كل مؤسسة من مؤسسات السلك الثانوي التي شملها البحث.

• مكونات العينة

تم اختيار العينات من خلال تقسيم طبقي صريح حسب قطاع التعليم والوسط من جهة، ومن خلال تقسيم طبقي ضمني حسب الجهة وطبيعة المؤسسة بالنسبة لكل سلك دراسي معتمد (ابتدائي، ثانوي إعدادي وتأهيلي) من جهة ثانية. وقد أدت معايير هذا التقسيم الطبقي إلى تحديد 9 طبقات صريحة موزعة على النحو التالي:

جدول رقم *1*. البنية الأولية لعينة المؤسسات حسب الطبقات المعتمدة

	القطاع	الوسط	عدد المؤسسات	عدد التلامذة
ابتدائي	خصوصي	حضري	30	1200
	عمومي	قروي	30	1200
	عمومي	حضري	30	1200
ثانوي إعدادي	خصوصي	حضري	30	1800
	عمومي	قروي	30	1800
	عمومي	حضري	30	1800
ثانوي تأهيلي	خصوصي	حضري	30	1800
	عمومي	قروي	30	1800
	عمومي	حضري	30	1800
المجموع			**270**	**14400**

• تمثيلية العينة

وضعت خطة أخذ العينات بطريقة تكفل التمثيلية الوطنية للمؤسسات والتلامذة، وتضمن المقارنة الموثوقة بين المعطيات تبعا للوسط (حضري، قروي) والجنس (ذكر وأنثى) والمستوى الدراسي (ابتدائي، ثانوي إعدادي وتأهيلي) وقطاع التعليم (عمومي وخصوصي). وهكذا، فإن خطة أخذ العينات المعتمدة تمكن من اختيار عينات تمثيلية لجميع التلامذة المغاربة في المراحل الابتدائية والثانوية من أجل تقييم حجم الظاهرة موضوع الدراسة، وانتشارها، واتجاهاتها على الصعيد الوطني.

• حجم العينة

باعتماد خطة أخذ العينات الطبقية العنقودية من درجتين، ومن أجل تحقيق تمثيلية على المستوى الوطني، ووفقا للمعيار المختار، تم تحديد حجم العينة في 270 مؤسسة تعليمية تضم ما يعادل 14400 تلميذا وتلميذة (على أساس 40 تلميذ(ة) في كل مدرسة ابتدائية، و60 تلميذ(ة) في كل إعدادية وكل ثانوية تأهيلية). وهذا ما مكن من ضمان هامش خطأ لا يزيد عن 5%.

• إعداد قواعد البيانات لسحب العينات

كانت تصفية البيانات خطوة أساسية لإعداد قواعد البيانات لسحب العينات. تتمثل هذه المرحلة في القيام بمراجعات ومراقبات، وتصحيح عدم الاتساق بين المتغيرات. فيما يلي مجموعة من العمليات التي تم القيام بها :

- التحقق من التكرارات وإزالتها؛

- معالجة البيانات الناقصة من خلال تحديد الطرق الناجعة التي تمكن من حل مشكل عدم الإجابة على الأسئلة؛

- إنجاز الجداول المتقاطعة بين المتغيرات للتحقق من الاتساق الداخلي للمعطيات؛

- إجراء اختبارات الاتساق للتعرف على الأخطاء المحتملة في إدخال البيانات، وعدم اتساق إجابات المستجوبين؛

- مراقبة صلاحية الفلاتر (filtres) التي تتعلق بالأسئلة الشرطية؛

- تصحيح الاختلالات المتعلقة بالمستويات الدراسية التي تم الحصول على معلومات بشأنها؛

- ترميز المتغيرات التي لم يتم ترميزها باستخدام الرموز المناسبة لتسهيل التحليل الإحصائي؛

بمجرد إنهاء تصفية قاعدة البيانات، تم إعادة ترميز المتغيرات وفقا لحاجات البحث في التحليل الإحصائي.

• اختيار العينات

من أجل اختيار عينة المؤسسات التعليمية، تم اعتماد قائمة شاملة للمؤسسات التعليمية تحتوي على معلومات عن خصائصها (الجهة، الوسط، القطاع، طبيعة المؤسسة) في كل سلك تعليمي.

في المرحلة الأولى، من أخذ العينات تم اختيار عينة المؤسسات لكل طبقة بواسطة السحب المنتظم مع احتمال يتناسب مع الحجم (PPS). أما بالنسبة للمرحلة الثانية، فقد تم اختيار قسم دراسي عشوائيا على مستوى المؤسسة وتم بعد ذلك اختيار 20 تلميذ(ة) من هذه المؤسسة.

اختيار المؤسسات التعليمية

- اختيرت مؤسسات العينة بطريقة العينة المنتظمة ذات مجال عددي ثابت مع اختيار نقطة الانطلاق بشكل عشوائي، مع احتمال يتناسب مع الحجم (PPS).

- تم اختيار العينات المدرسية بشكل منفصل بالنسبة للطبقات الصريحة.

- تم فرز مؤسسات كل طبقة صريحة حسب متغيرات التقسيم الطبقي الضمني (الجهة وطبيعة المؤسسة) وحسب الحجم (عدد التلامذة) المقابل لعدد تلامذة المستوى المدرسي المعني بالدراسة في كل مؤسسة.

احتساب الفاصل العددي (المسافة الفاصلة بين الوحدات المختارة) لاختار العينات

يجب أن يسبق السحب المنتظم المتناسب مع حجم السكان حساب المسافة الفاصلة بين الوحدات التي سيتم سحبها لتكون جزءا من العينات «I» مما سيسمح بالتحرك في إطار العينة. تم ذلك وفق الصيغة التالية:

$$I = MOS_TOTAL \div n$$

حيث n تمثل عدد المدارس وMOS عدد التلامذة لكل مؤسسة.

تحديد البداية العشوائية للسحب

نبدأ بتحديد رقم عشوائي (U 0.1) انطلاقا من توزيع منتظم (0.1) ونضربه في المسافة المحددة لسحب وحدات العينة.

تحديد المؤسسات البديلة

تحدد مؤسستان بديلتان لكل مؤسسة من المؤسسات التي أخذت منها العينات، وهما المؤسسة التي تسبق تلك المؤسسة، والتي تليها مباشرة.

اختيار المستجوبين:

• فيما يتعلق باختيار التلامذة:

في كل مدرسة ابتدائية مختارة، تم اختيار قسمين دراسيين، أحدهما من السنة الخامسة، والثاني من السنة السادسة (أي السنتان الأخيرتان من سلك التعليم الابتدائي). وفي كل إعدادية وثانوية تأهيلية تم اختيار 3 أقسام (كل قسم في مستوى) من قبل الباحث المتواجد في عين المكان وفقا للطريقة التالية:

- إذا كان عدد أقسام مستوى معين (N) زوجيا، كان رقم القسم المختار، هو: N / 2 ؛

- إذا كان عدد أقسام مستوى معين (N) فرديا، كان رقم القسم المختار هو: (N + 1) / 2.

تتكون عينة المستجوبين النهائية في كل قسم من 20 تلميذ(ة) يتم اختيارهم عشوائيا من بين تلامذة كل قسم من الأقسام المختارة، (مع احترام التكافؤ بين الجنسين إن أمكن).

وهكذا، في كل مدرسة ابتدائية، قدمت الاستمارات بالتناوب إلى 4 مجموعات تتكون كل واحدة منها من 10 تلامذة. في الثانوي الإعدادي والثانوي التأهيلي، عبأ الاستمارة 4 مجموعات من 15 تلميذ(ة) في كل مجموعة.

أراد بعض التلامذة الذين كانوا ضحايا العنف التحدث عن مشاكلهم بطريقة فردية وسرية. وقد تم استقبالهم على انفراد في قاعة حيث أجريت معهم مقابلة، وفقا لبطاقة خاصة بجمع المعلومات عن حالات العنف الشديدة. ووضعت هذه البطاقات في مكتب اليونيسف، حتى تقوم مصالح الحماية المختصة بتتبعها والتكفل بها.

• فيما يتعلق باختيار الأساتذة:

بالنسبة لأساتذة التعليم الابتدائي، اختير تلقائيا أستاذ أو أستاذة في كل قسم من الأقسام للمشاركة في الدراسة، أي أستاذين في المجموع في كل مدرسة موضوع الدراسة.

بالنسبة لأساتذة التعليم الثانوي (الإعدادي والتأهيلي)، تم اختيار ثلاثة أساتذة عشوائيا وفق تخصص كل مستوى من مستويات القسم المختار، ليصبح عدد الأساتذة المشاركين في البحث في كل مؤسسة من مؤسسات هذين السلكين هو 9 أساتذة.

وبالنسبة لبقية الأساتذة في كل مؤسسة معنية، عرض عليهم نفس الاستبيان الورقي ليجيبوا على أسئلته على أساس طوعي لأن الأمر لا يتعلق بجمع آراء التلامذة بشأن رفاههم وتجربتهم في المدرسة فقط، وإنما بمعرفة وجهة نظر الموظفين، أيضا. إن تقاطع وجهات النظر المختلفة هو الذي يسمح بفهم هذه الظاهرة فهما صحيحا.

• تصحيح وزن العينة

يعد ترجيح عدم المشاركة في البحث وتصحيحه ومعالجته خطوات أساسية لجعل بنية العينة مطابقة لبنية المجتمع الأصلي ، وللحد من التحيز الناجم عن عدم المشاركة.

الجدول 2: بنية عينة المؤسسات والتلامذة وفقا للطبقات المختارة.

	القطاع	الوسط	عدد المؤسسات	عدد التلامذة	
ابتدائي	خصوصي	حضري	30	1187	3614
	عمومي	قروي	31	1220	
	عمومي	حضري	30	1207	
ثانوي إعدادي	خصوصي	حضري	28	1681	5302
	عمومي	قروي	28	1764	
	عمومي	حضري	31	1857	
ثانوي تأهيلي	خصوصي	حضري	26	1583	4968
	عمومي	قروي	26	1579	
	عمومي	حضري	30	1806	
المجموع			260	13884	

بما أن أخذ العينات قد تم على ثلاثة مستويات: المؤسسة، والقسم الدراسي، والتلميذ، فقد تم بالنسبة لكل مستوى، حساب الوزن الأساسي لأخذ العينات معدلا وفق عدم المشاركة. الوزن النهائي هو نتاج أوزان المستويات الثلاثة. يتم حساب الأوزان لكل سلك من الأسلاك التعليمية الثلاثة.

على مستوى المؤسسة

تم احتساب الوزن الأساسي للمؤسسة بالنسبة لجميع المؤسسات التي تم سحبها بالتناسب مع حجمها داخل كل طبقة. إذا كانت مؤسسة ما غير مشاركة في البحث، يتم عندئذ تعديل وزنها الأساسي للحفاظ على الحجم الأصلي للعينة.

يتم إعطاء الوزن الأساسي للمؤسسة k من خلال الصيغة التالية:

$$B_{et}^{k} = \frac{T}{n * t_k}$$

حيث n هو عدد المؤسسات في عينة الطبقة، و t_k هو حجم المؤسسة k، تقابل عدد التلامذة في هذه المؤسسة

$$T = \sum_{k=1}^{N} t_k$$

إذا كانت مؤسسة معينة ما لا تشارك في البحث، وجب تعديل وزنها الأساسي وفقا للصيغة التالية:

$$A_{et} = \frac{n_p + n_{np}}{n_p}$$

حيث n_p هو عدد مؤسسات العينة المشاركة في الدراسة و n_{np} هو عدد مؤسسات العينة الذين لم يشاركو.

وزن المؤسسة هو حاصل ضرب وزنها الأساسي ومعامل التعديل الذي هو عكس نسبة المشاركة.

على مستوى القسم الدراسي:

إذا تم اختيار القسم داخل المؤسسة لمستوى دراسي معين، فإن الوزن الأساسي للقسم الدراسي يطابق عكس احتمال اختياره، أي العدد الإجمالي للأقسام في هذه المؤسسة في هذا المستوى (السنة الثالثة إعدادي على سبيل المثال؛

وإذا تـم سـحب مؤسسـة k، يتـم اختيـار كل قسـم باحتـمال متسـاوي. وزنـه يسـاوي العـدد الإجـمالي لأقسـام هـذه المؤسسـة الـذي يشـار إليـه ب C^k:

$$B_{cl}^k = C^k$$

يتـم تعديـل وزن القسـم، بعـد ذلـك، وفقـا لمـا إذا كان قـد تـم الاحتفـاظ بهـذا القسـم في كل مسـتوى أم لا. الـوزن النهـائي هـو نتـاج الـوزن الأسـاسي للقسـم مـضروب في وزن تعديلـه.

على مستوى التلامذة

يتمثـل المسـتوى الثالـث مـن أخـذ العينـات في اختيـار 20 تلميـذ في كل قسـم دراسي للمشـاركة في الدراسـة. الـوزن الأسـاسي لـكل تلميـذ في هـذه الحالـة هـو عكـس احتـمال مشـاركته.

$$coefficient\ d'ajustement = \frac{20}{n_{ki}}$$

n_{ki} هو عدد التلامذة المشاركين في البحث في القسم من مستوى i في المؤسسة

تم تعديل هذا الوزن بالصيغة التالية:

$$A_{el}^{jk} = \frac{n_p^{jk} + n_{np}^{jk}}{20}$$

مـع n_p^{jk} هـو عـدد التلامـذة المشـاركين في القسـم j مـن المؤسسـة k. يمثـل عبـارة n_{np}^{jk} عـدد التلامـذة في هـذا الفصـل الذيـن لم يشـاركوا في الدراسـة.

الـوزن الـكلي لأخـذ عينـة التلامـذة في قسـم دراسي معـين، وفي مؤسسـة معينـة، هـو حصيلـة نتـاج الأوزان الثلاثـة المعدلـة عـلى مسـتوى المؤسسـة والقسـم والتلميـذ.

التركيز على الاستبيان الموجه للتلامذة:

ينتظـم الاسـتبيان المقـدم للتلامـذة حـول أسـئلة تتعلـق بالمنـاخ المـدرسي والإيـذاء، ويرتكـز بشـكل خـاص عـلى جـودة العلاقـات المتبادلـة بـين التلامـذة، وبـين التلامـذة وموظفـي المؤسسـة، والشـعور بالأمـن، والتجربـة المدرسـية، والسـلوكات، ومـا إلى ذلـك. معظـم هـذه أسـئلة عبـارة عـن أسـئلة ترتيبيـة عـلى سـلم مـن أربـع درجـات (نقـاط) عـلى أسـاس مقاييـس سـبق اختبارهـا باعتبارهـا سـلاليم لهـذه الفـروق.

• البحث الكيفي

المقاربـة المنهجيـة الكيفيـة لهـذا التقييـم هـي مـن النـوع السوسـيولوجي؛ حيـث تعتمـد عـلى تحليـل البيانـات التـي تـم جمعهـا خـلال نقاشـات الجماعـات البؤريـة والمقابـلات شـبه الموجهـة. ويكمـل هـذا الوصـف الكيفـي توصيـف ظاهـرة العنـف في الوسـط المـدرسي مـن خـلال تحديـد دوافـع الفاعلـين (الضحايـا والمعتـدون والشـهود) وأسـباب هـذه الظاهـرة، ونظـرة الفاعلـين إليهـا. كـما يسـمح الجانـب الكيفـي بالاشـتغال عـلى أسـئلة بسـيطة تسـتهدف الانضبـاط والعقـاب. يتعلـق الأمـر بمقابـلات عـبر مجموعـات بؤريـة تهـدف إلى فهـم صعوبـات الانضبـاط التـي تـم تحديدهـا، وتوضيـح تصـورات كل مـن الأطفـال والراشـدين لهـا.

تـم اختيـار هـذه التقنيـات بشـكل أسـاسي مـن أجـل ضـمان تنويـع أدوات جمـع المعلومـات، والتثليـث، triangulation، والتراكـم الكيفـي للبيانـات اللازمـة لتحليـل وفهـم البيانـات التـي تـم جمعهـا.

وهكـذا، تـم تنشـيط المجموعـات البؤريـة في كل مؤسسـة يسـتهدفها البحـث الكيفـي مـع مختلـف الفاعلـين، لا سـيما الأسـاتذة،

والتلامـذة، وآبـاء التلامـذة وأوليـاء أمورهـم، (6 إلى 10 أشـخاص في كل مجموعـة)؛ كـما أجريـت مقابـلات شـبه موجهـة مـع مديـر أو مديـرة المؤسسـة.

أدوات البحث الكيفي:

بوصفهـا جهـازا حصريـا لجمـع البيانـات عـن العنـف في المؤسسـات التعليميـة، تمكـن الأسـئلة المطروحـة عـلى المسـتجوبين مـن القيـام بمـا يـلي:

- الكشف عن وجود أشكال العنف الذي يتعرض له الأطفال أو يمارسونه على بعضهم؛

- قياس تواترها وشدتها؛

- التعرف على مرتكبي هذا العنف، وعلى الأماكن التي يتجلى فيها؛

عـلى هـذا المسـتوى، تـم اعتـماد طريقـة أخـذ النقـط وسـيلة لتدويـن وجمـع الإجابـات باعتبارهـا الوسـيلة الأنسـب لكسـب المزيـد مـن ثقـة الأطفـال.

تـم اسـتجواب تلامـذة الأسـلاك الثلاثـة (الابتـدائي، والإعـدادي، والتأهيـلي) في مجموعـات بؤريـة وفـق شـبكات مـن الأسـئلة شـبه مبـاشرة أكـثر تكيفـا، وذلـك مـن أجـل اسـتكمال المعلومـات التـي تـم جمعهـا مـن خـلال البحـث الكمـي فيـما يتعلـق بتصوراتهـم للعنـف في المؤسسـات التعليميـة، ومعرفتهـم بآليـة اللجـوء إلى الجهـات المختصـة، والتصـدي لهـذه الظاهـرة.

وخضع البالغون، أيضا، (الأساتذة، والآباء، والمدير أو المديرة) لشبكات مقابلة شبه مباشرة في المجموعات البؤرية.

في جميـع الأسـلاك التعليميـة، أجريـت المقابـلات داخـل المؤسسـة مـع ضـمان ظـروف الهـدوء والسـكينة (لا وجـود لهاتـف محمـول ...) لسـيرورة هـذه المجموعـات البؤريـة.

نمط إجراء المقابلات

• فيما يتعلق باختيار التلامذة:

بالنسـبة للتعليـم الابتـدائي، خضـع اختيـار قسـمين دراسـين (أحدهـما مـن السـنة الخامسـة والثـاني مـن السـنة السادسـة) لنفـس القاعـدة المطبقـة عـلى العينـة الكميـة: مـن كل قسـم مـن الأقسـام المختـارة، تـم سـحب خمسـة تلامـذة عشـوائيا في القسـم الخامـس، وخمسـة آخريـن في القسـم السـادس (مـع احـترام المسـاواة بـين الجنسـين).

بالنسـبة للتعليـم الثانـوي، الإعـدادي كـما التأهيـلي، خضـع اختيـار الأقسـام الثلاثـة لنفـس القاعـدة المطبقـة عـلى العينـة الكميـة. في كل قسـم مـن الأقسـام الثلاثـة المختـارة، تـم سـحب خمسـة تلامـذة عشـوائيا (مـع مراعـاة التكافـؤ بـين الجنسـين).

شارك التلامذة الذين تم اختيارهم في كل مستوى في نقاشات المجموعات البؤرية التي تولى تنشيطها عالم اجتماع.

• فيما يتعلق بالمديرين:

اختير مدير من كل بنية تعليمية (ابتدائي، وثانوي إعدادي وثانويي تأهيلي) لإجراء مقابلة وفقا لشبكة شبه موجهة.

• فيما يخص الأساتذة:

بالنسـبة للتعليـم الابتـدائي، تـم اختيـار أسـتاذي القسـمين اللذيـن تـم اعتمادهـما لاختيـار التلامـذة. وبالنسـبة للثانـوي الإعـدادي والتأهيـلي، تـم اختيـار ثلاثـة أسـاتذة عشـوائيا حسـب التخصـص مـن كل مسـتوى القسـم المختـار، أي عينـة مـن تسـعة أشـخاص في كل مؤسسـة إعداديـة أو ثانويـة.

• فيما يتعلق بالآباء:

في الابتدائي، تم اختيار أبوين عشوائيا من بين آباء القسمين المختارين، أي عينة من أربعة آباء في كل مدرسة ابتدائية. وبالنسبة للتعليم الثانوي الثانوية، تم سحب أبوين عشوائيا من بين آباء الأقسام الثلاثة المختارة في مؤسسات التعليم الثانوي الإعدادي والتأهيلي، أي عينة من ستة آباء في كل إعدادية وثانوية تأهيلية.

الاعتبارات الأخلاقية

ونظرا للطابع الحساس لموضوع التقييم، فضلا عن طبيعة الجمهور الذي دعي للمشاركة في الدراسة، ولا سيما الأطفال، فقد أجري التقييم وفقا للمبادئ الأخلاقية للبحث العلمي، ولا سيما الميثاق الدولي للبحث الأخلاقي المتعلق بالأطفال. ولهذه الغاية، تم تحسيس الباحثين والمشرفين في البداية بهذه المبادئ. وتستند جميع استراتيجيات أخذ العينات، وعمليات إدارة الأدوات إلى معايير أخلاقية صارمة، تضمن المساهمة الطوعية والتوافقية للمشاركين، وتحترم الحياة الخاصة للمستجوبين، والسرية، والتمثيلية العادلة للأفراد.

قبل تقديم الاستبيانات للمستجوبين وتنظيم نقاشات المجموعات البؤرية أو المقابلات في كل مؤسسة من المؤسسات المستهدفة، تم الحصول على موافقة مدير تلك المؤسسة موقعة من قبله؛ يسمح بإجراء البحث في مؤسسته مع التلامذة والموظفين. كما تم إبلاغ الآباء مسبقا بالبحث، ووضع نموذج لعدم الموافقة رهن إشارتهم حتى يوقعه الآباء الذين يرفضون السماح لأطفالهم بالمشاركة في هذا البحث ويبلغوا بذلك إدارة المدرسة.

الاعتبارات الصحية المتعلقة بجائحة كوفيد-19

تم إجراء الاستطلاع خلال جائحة COVID-19. وفي هذا السياق الصحي الخاص بالوباء، حرص فريق جمع البيانات في الميدان على التطبيق الصارم للبروتوكول الصحي لوزارة الصحة ووزارة التربية الوطنية أثناء إجراء البحث بالتنسيق مع مديري كل المؤسسات التي شملها البحث.

الملحق 2: منهجية بناء المقاييس

مقياس الإيذاء

مكنت الدراسة من الحصول على عدة مؤشرات بسيطة تتعلق بعدة أنواع من أفعال الإيذاء التي يمكن أن يتعرض لها التلميذ في المدرسة أو في المناطق المجاورة لها. وأمام هذا العدد الكبير من أعمال العنف، بدا من المهم التفكير في بناء مؤشر يركب بين هذه الأفعال المختلفة للعنف من أجل وصف وفهم أفضل لظروف هذه الظاهرة، وفقا لعدة خصائص متعلقة بالتلامذة والمؤسسات.

لهذا بدا من الضروري استخدام التحليلات متعددة المتغيرات لمراعاة كل هذه المؤشرات البسيطة. تم إجراء تحليل عاملي على أساس طريقة المكونات (أو المحاور) الرئيسية (ACP) التي تلخص المعلومات الكامنة في تلك البيانات في عدد محدود من العوامل.

وتمكن تقنية التحليل هذه من توليد محاور يشير أولها إلى المقياس الإجمالي للظاهرة المدروسة، بينما تساعد المحاور الأخرى على تحسين التحليل.

تتطلب هذه الأداة متغيرات من النوع الكمي. ولهذا السبب تم إجراء العمل تحت فرضية أن قيم (modalités) متغيراتنا تعتبر أجوبة مرتبة على سلم تتراوح درجاته بين 1 و 4.

اختيار المتغيرات:

وفي هذا السياق، وفي احترام لتصنيف أعمال العنف الواردة في الجزء المتعلق بمقاربات العنف، وانطلاقا من استبياننا الموجه لتلامذة التعليم الابتدائي، تم اختيار المتغيرات المناسبة لكل نوع من أنواع العنف الجسدي واللفظي والنفسي التي سيتم إدخالها في بناء مقياس الإيذاءات. وهكذا وقع الاختيار على المتغيرات التي لها نفس نظام ترتيب الأجوبة.

ويتعلق الأمر بأربع قيم للأجوبة تتراوح بين الرضا الضعيف والرضا الجيد جدا. وبالإضافة إلى ذلك، تم حذف المتغيرات غير الصالحة والتي تمثل نسبة كبيرة من القيم الناقصة التي تتجاوز 5% من الملاحظات التي تم جمعها. الأسئلة المعنية هي مذكورة في الجدول 1.

يعتبر الاتساق الداخلي للأسئلة المختارة باستخدام معامل كرونباك (Cronback) باعتباره مقياسا إحصائيا، يمكن من التحقق من التجانس بين البنود: فكلما اقترب من 1 ، كانت البنود متجانسة للغاية. حيث يساوي في حالتنا 0.820 مما يؤكد تجانسا جيدا بين لبنود المختارة.

الجدول *1*. توزيع متغيرات أفعال العنف المختارة وفقا لكل شكل من أشكال العنف

أشكال العنف	المتغيرات
مقياس العنف الجسدي	هل تم إلقاء أشياء عليك لإيذائك؟
	هل تم ضربك في هذه المدرسة منذ بداية العام الدراسي؟
	هل وقعت في معركة في هذه الإعدادية منذ بداية العام الدراسي؟
	هل تم دفعك لإيذائك؟
	هل تتعارك في هذه المدرسة؟
	هل التلامذة يخربون المعدات المدرسية؟ (التلميذ(ة) شاهد(ة))
مقياس العنف اللفظية والنفسية	منذ بداية العام الدراسي، هل تم نعتك بلقب سيء؟
	هل تم تهميشك من قبل التلامذة؟
	هل أنت خائف مما يحدث في مدرستك؟
	هل تخاف وأنت في طريقك إلى المدرسة؟
	هل تعرضت للإهانة منذ بداية العام في هذه المدرسة؟
	هل تمت السخرية منك لأنك ولد (إذا كنت ولدا) أو لأنك فتاة (إذا كنت فتاة)؟
مقياس عنف الاستحواذ	هل تم تهديدك بسرقة شيء ما؟
	هل سرقت منك ملابس أو أغراض شخصية (مجوهرات، ساعة، هاتف محمول ...)؟
	هل تعرف أحدهم؟ من مرتكب التحرش؟ إحدى بنات مدرستي (التلميذ(ة) شاهد(ة))
	هل تم تكسير أو تدمير أغراضك؟

بناء المقياس

مقياس ملاءمة الحل العاملي (KMO) هو 0.901. وهو بالتالي أكبر من 0.7 الحد الأدنى للقيمة النظرية التي تؤكد التماسك الموجود بين المتغيرات المختارة، ويعطي، تبعا لذلك، إمكانية بناء مقياس مناسب لظاهرة العنف في الوسط المدرسي.

وبالإضافة إلى ذلك، إن قيمة جودة تمثيل كل بند مع الحل العاملي لا تقل عن 0.2. ولهذا السبب تم الاحتفاظ بجميع المتغيرات التي تم إدخالها باستثناء متغيرين تم استبعادهما لأنهما لا يتوفران على هذا الشرط، ولا يرتبطان بأي عامل.

لا تعزى ظاهرة العنف إلى عامل واحد، وإنما إلى ثلاثة عوامل، وهو ما مكن من تحديد ثلاثة مقاييس فرعية للعنف: مقياس للعنف الجسدي، ومقياس للعنف اللفظي والنفسي، ومقياس لعنف الاستحواذ.

الجدول 2. متغيرات أفعال الإيذاء حسب كل مقياس فرعي للعنف الناتج عنه

المؤشرات الفرعية	المتغيرات المعتمدة
مقياس العنف الجسدي	هل تم إلقاء أشياء عليك قصد إيذائك؟
	هل أصبت في هذه المدرسة منذ بداية العام الدراسي؟
	هل دخلت في شجار عام بهذه المدرسة منذ بداية الدخول المدرسي؟
	هل تم دفعك لإيذائك؟
	هل تتشاجر في هذه المدرسة؟
مقياس العنف اللفظية والنفسية	منذ بداية العام الدراسي، هل لقبت بلقب قبيح؟
	هل سبق أن تم إقصاؤك أو نبذك من قبل التلامذة؟
	هل تخاف مما يحدث في مدرستك؟
	هل ينتابك الخوف لما تكون في طريقك إلى المدرسة؟
	هل تعرضت للضرب منذ بداية الدخول المدرسي؟
	هل تمت مضايقتك بسبب أنك ذكر أو أنك أنثى ؟
	هل تم تهديدك بسرقة شيء ما منك؟
مقياس عنف الاستحواذ	هل سُرقت منك ملابس أو أشياء شخصية منذ بداية العام الدراسي (مجوهرات، ساعة، هاتف نقال، إلخ)؟
	هل تم كسر أو إتلاف أغراضك؟

تجدر الإشارة إلى إن حساب تلك المقاييس الثلاثة قد تم بفضل حساب المعدل المتوسط للأسئلة. وهي من نوع الأسئلة الكمية المستمرة حيث تمت إعادة ترميز كل واحد منها بشكل يسمح بتوزيعها إلى ثلاث مسافات؛ تمثل كل واحدة منها بواسطة قيمة. وهكذا تم الحصول على ثلاث قيم مرتبة من 1 إلى 3 تدل على التوالي على: 1=إيجابي، و2 = مختلط، و3= سلبي.

جدول 3 : مصفوفة المكونات بعد تدوير التحليل بالنسبة للتعليم الابتدائي

مصفوفة المكونات			
	العامل		
	1	2	3
منذ بداية العام الدراسي، هل لقبت بلقب قبيح؟	0,491		
هل تخاف مما يحدث في مدرستك؟	0,478		
هل سبق أن تم إقصاؤك أو نبذك من قبل التلامذة؟	0,462		
هل تعرضت للشتم منذ بداية العام في هذه المدرسة؟	0,414	0,346	
هل ينتابك الخوف لما تكون في طريقك إلى المدرسة؟	0,403		
هل تم ألقاء أشياء عليك قصد إيذائك؟	0,339	0,332	
هل تمت مضايقتك بسبب أنك ذكر أو أنك أنثى ؟	0,323		
هل دخلت في شجار عام بهذه المدرسة منذ بداية الدخول المدرسي؟		0,680	
هل تتشاجر في هذه المدرسة؟		0,469	
هل تم دفعك لإيذائك؟	0,352	0,377	
هل تعرضت للضرب منذ بداية الدخول المدرسي؟	0,333	0,369	
هل سُرقت منك ملابس أو أشياء شخصية منذ بداية العام الدراسي (مجوهرات، ساعة، هاتف نقال، إلخ)؟			0,632
هل تم تهديدك بسرقة شيء ما منك؟			0,486
هل تم كسر أو إتلاف أغراضك؟			0,484

مقياس المناخ المدرسي

لبناء مقياس المناخ المدرسي، تم اعتماد مقاربة مماثلة للمقاربة السابقة. ولتغطية الجوانب المختلفة للمناخ المدرسي أخذت الأبعاد التالية بعين الاعتبار:

- الشعور بالرفاهية؛
- الجو السائد بين التلامذة؛
- العلاقة بين التلميذ والأستاذ؛
- الأمن داخل المؤسسة؛
- الأمن في محيط المؤسسة؛
- جودة التعلمات؛
- العلاقة مع موظفي المؤسسة الآخرين؛
- العنف بين التلامذة والأساتذة.

اختيار المتغيرات:

تم تعيين متغيرات للأبعاد المذكورة أعلاه من أجل وصف كل واحد منها بشكل جيد . تم حساب الاتساق الداخلي للبنود المختارة باستخدام معامل Cronback، وهو يساوي، في حالتنا، 0.624 بالنسبة للتعليم الابتدائي، و 0.774 بالنسبة للتعليم الثانوي. مما يؤكد تجانس البنود المختارة.

الجدول *4*. قائمة المتغيرات المعنية ببناء مقياس المناخ المدرسي

المناخ المدرسي	المتغيرات
في الابتدائي	هل أنت مرتاح في مدرستك؟
	كيف تجد الجو بين التلامذة؟
	العلاقات مع معلمك (أو معلمتك) بشكل عام؟
	العلاقات مع البالغين الآخرين العاملين في المدرسة بشكل عام؟
	هل هناك عنف بين التلامذة والأساتذة؟
	في رأيك هل نتعلم في مدرستك؟
	هل أنت خائف مما يحدث في مدرستك؟
	هل تخاف وأنت في طريقك إلى المدرسة؟
في الثانوي	هل أنت مرتاح في مؤسستك ؟
	كيف تجد الجو بين التلامذة ؟
	علاقات التلامذة مع الأستاذ ين بشكل عام ؟
	علاقات التلامذة بالحياة المدرسية الحراس بشكل عام؟
	هل هناك عنف في مؤسستك؟
	هل نتعلم في مؤسستك، ؟
	هل تشعر بالأمن في مؤسستك؟
	هل تشعر بالأمن وأنت في طريقك إلى المؤسسة؟

بناء المقياس

مقاييس ملاءمة الحل العاملي (KMO) هي 0.794 للتعليم الابتدائي، و0.864 لمستوى التعليم الثانوي. وهذه القيم أكبر من 0.7، وهي الحد الأدنى للقيمة النظرية التي تؤكد التماسك الموجود بين المتغيرات المختارة، ويعطي، بالتالي، إمكانية بناء مقياس مناسب لظاهرة العنف في الوسط المدرسي.

على صعيد كل مستوى من المستويات الدراسية الابتدائية والثانوية، تبلغ قيمة جودة تمثيل كل بند مع الحل العاملي 0.2 على الأقل، وهو ما مكن من الاحتفاظ بجميع المتغيرات المأخوذة بعين الاعتبار.

بالنسبة لمستوى التعليم الابتدائي، أظهر استخلاص العوامل أنه لا يوجد عامل واحد حاسم بشأن المناخ المدرسي في التعليم الابتدائي، بل عاملان. وفي المقابل خص العامل الثاني متغيرين فقط، وكان من الصعب إعطاؤه تأويلا مناسبا ومفيدا لتحليلاتنا.

الجدول 5. مصفوفة المكونات بعد دوران التحليل بالنسبة للتعليم الابتدائي

التعليم الابتدائي		
	العامل	
	1	2
علاقاتك مع معلمك(أو معلمتك) بشكل عام؟ 0,541	0,541	
هل أنت مرتاح في مدرستك؟ 0.516	0,516	
في رأيك، هل نتعلم في مدرستك؟ 0,484	0,484	
العلاقات مع الراشدين الآخرين العاملين في المدرسة بشكل عام؟ 0,437	0,437	
كيف تجد الجو بين التلامذة؟ 0,431	0,431	
هل هناك عنف بين التلامذة والأساتذة ؟ 0,306	0,306	
هل تخاف وأنت في طريقك إلى المدرسة؟ 0,568		0,568
هل أنت خائف مما يحدث في مدرستك؟ 0.473		0,473

ونتيجة لذلك، كان يكفي مؤشر واحد يتألف من المتغيرات الستة المعروضة في الجدول 6:

الجدول 6. قائمة المتغيرات المستعملة لبناء مقياس المناخ المدرسي بالنسبة لتلامذة الابتدائي

المناخ المدرسي	المتغيرات
الابتدائي	هل أنت مرتاح في مدرستك؟
	كيف تجد الجو بين التلامذة ؟
	علاقاتك مع معلمك (أو معلمتك) بشكل عام؟
	العلاقات مع البالغين الآخرين العاملين في المدرسة بشكل عام؟
	هل هناك عنف بين التلامذة والأساتذة؟
	في رأيك هل نتعلم في مدرستك؟

لحساب هذا المؤشر، تم حساب متوسط بسيط للأجوبة. ونتج عن هذا مقياس كمي أعيد ترميزه بحيث تكون له ثلاث مسافات ممثلة بثلاث قيم من الإجابات مرتبة، تتراوح بين 1 و3 ، والتي تعني على التوالي : 1 = إيجابي. 2 = مختلط؛ 3 = سلبي.

بالنسبة لمستوى التعليم الثانوي، أظهر استخراج العوامل أن هناك عاملا واحدا فقط يؤثر بشكل حاسم في المناخ المدرسي في هذا المستوى. لذلك أخذت جميع المتغيرات الأولية بعين الاعتبار لحساب هذا المقياس .

الجدول 7. مصفوفة المكونات بعد دوران التحليل بالنسبة للتعليم الثانوي

مصفوفة المكونات	
	العامل
	1
هل أنت مرتاح في مؤسستك؟ 0,631	0,631
هل نتعلم في مؤسستك؟ 0,626	0,626
علاقات التلامذة مع الأساتذة بشكل عام؟ 0,621	0,621
علاقات التلامذة بالحياة المدرسية والحراس بشكل عام: 0.602	0,602
هل تشعر بالأمن في مؤسستك؟ 0,566	0,566
هل يوجد عنف في مؤسستك؟ 0,534	0,534
كيف تجد الجو بين التلامذة؟ 0,455	0,455
هل تشعر بالأمان وأنت في طريقك إلى المؤسسة؟ 0,416	0,416

الملحق 3: آلية حماية التلامذة في دُور الطالب(ة)

- اهتمت دراسة أنجزت حديثا في جهة مراكش آسفي بهذا الموضوع، ووضعت وثيقة مرجعية لآلية حماية الأطفال داخل دور الطالب (أ) مع أدوات تم التشاور بشأنها مع الأطراف المعنية.

- تهدف هذه الآلية إلى تمكين التلامذة من التمتع بحقهم في الحماية والنمو السليم في بيئة آمنة، مع الحرص على التبليغ عن كل حالة عنف أو تجاوز أو إساءة ومعالجتها بالشكل المناسب. وتقترح هذه الآلية جهازا يتراوح بين الوقاية وتتبع الحالات، مرورا بالتبليغ والأجوبة المقدمة للتلامذة المعنيين.

- من خلال هذه الآلية، تلتزم المؤسسة بخلق بيئة آمنة وواقية للتلامذة والحفاظ عليها. وتعترف بأن أي شكل من أشكال التجاوز أو إساءة معاملة الأطفال واستغلالهم داخل أو خارج دور الطالب غير مقبول البتة، وتلتزم بالاستجابة بشكل مناسب لكل محاولة و/أو فعل عنف ثابت أو مشتبه به.

- وتحقيقا لهذه الغاية، ينبغي أن تتخذ المؤسسة إجراءات للتوعية بحقوق الطفل وبآليات حمايته، وتعمل مع مختلف المتدخلين لتلافي كل تجاوز وكل عمل من أعمال العنف، وتشجيع التبليغ عنها، وتيسير التدخل السريع لمعالجتها. وفي حالات التجاوز أو سوء المعاملة، يمكن أن تتراوح الاستجابات بين تدابير التنمية الشخصية مثل التكوين وتقديم المشورة، والإجراءات الإدارية والتصحيحية والتأديبية، والتدابير الجنائية مثل التوقيف أو الطرد أو المتابعة القضائية.

- تعترف الآلية بأهمية المشاركة الهادفة للأطفال التي تقوم بدور نشط في حمايتهم، وتشجعهم على التبليغ عن كل شكل من أشكال العنف، وتنشئ آلية سرية وآمنة، ومكيفة، ومناسبة لاستقبال كل ضحايا للعنف بطريقة آمنة.

- هذه الآلية جديرة بالتجريب لتقييم أثرها في التصدي للعنف ضد تلامذة دور الطالب في أفق تعميمها على جميع هذه المؤسسات على الصعيد الوطني.

لذكر هذا التقرير :

الهيئة الوطنية للتقييم لدى المجلس الأعلى للتربية والتكوين والبحث العلمي .

تحت إدارة رحمة بورقية وبمساهمة رقية الشفقي ، ليلى لبيض ، طارق حاري ، عبد العزيز آيت حمو ،

العنف في الوسط المدرسي .

تقرير موضوعاتي ، نونبر *2022* .

تحليل البيانات ومعالجتها :

فاطمة برحو ، وائل بنعبد العالي (الهيئة الوطنية للتقييم)

يوسف بوعلالة (اليونيسيف)

تصحيح وتنسيق وتصميم ونشر :

فوزية عدي ، زكرياء بدري

ملتقى شارع ألميليا وشارع علال الفاسي
حي الرياض، الرباط، ص.ب : 6535

المجلس الأعلى للتربية والتكوين والبحث العلمي

الهاتف : 0537-77-44-25 | contact@csefrs.ma
الفاكس : 0537-68-08-86 | www.csefrs.ma